

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS- PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

Proposta didática com jogos digitais para o ensino dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares diante de vogais não anteriores na perspectiva da alfabetização e dos multiletramentos

Jéssica Mendonça Bastos

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL (PROFLETRAS)**

**PROPOSTA DIDÁTICA COM JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DOS
GRAFEMAS <G> E <J> EM CONTEXTOS REGULARES DIANTE DE
VOGAIS NÃO ANTERIORES NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E
DOS MULTILETRAMENTOS**

JÉSSICA MENDONÇA BASTOS

Sob a Orientação da Professora

Dra. Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica, RJ

Abril, 2021.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

B327p

Bastos, Jéssica Mendonça, 1988-
Proposta didática com jogos digitais para o ensino dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares diante de vogais não anteriores na perspectiva da alfabetização e dos multiletramentos / Jéssica Mendonça Bastos. - Rio de Janeiro, 2021.
179 f.: il.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2021.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Ensino de ortografia. 4. Consciência fonológica. I. Pereira, Marli Hermenegilda, 1974-, 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 – PROFLETRAS

JÉSSICA MENDONÇA BASTOS

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/04/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)

Orientadora

Prof. Dr. Eliete Figueira Batista da Silveira (UFRJ)

Avaliador externo

Prof. Dr. Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)

Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 833/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/08/2021 15:17)

MARLI HERMENEGILDA PEREIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

Matricula: 1629233

(Assinado digitalmente em 03/08/2021 09:53)

TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matricula: 1769267

(Assinado digitalmente em 02/08/2021 20:09)

ELIETE FIGUEIRA BATISTA DA SILVEIRA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 965.706.607-72

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
833, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **02/08/2021** e o código de verificação: **7665bded6b**

Dedico esta dissertação ao meu avô José Mendonça (*in memoriam*) e à tia Jacira (*in memoriam*), pelos anos de carinho, cuidado e conselhos. Obrigada por toda dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e à Nossa Senhora, por não me desampararem e me permitirem chegar aonde estou hoje, dando-me forças e me sustentando em todos os momentos.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por me acolher desde o meu primeiro dia de graduação e, novamente, me receber para o curso de mestrado.

À coordenação e aos professores do programa PROFLETRAS, por contribuírem para a realização e concretização deste trabalho.

Às professoras Tânia Mikaela Garcia Roberto e Eliete Figueira Batista da Silveira, pelas preciosas contribuições e análise cuidadosa desta pesquisa.

À professora Marli Hermenegilda Pereira, por abraçar o tema escolhido, por sua incansável orientação e carinho em cada conselho dado e pelas várias revisões desta dissertação.

À professora Maristela da Silva Pinto, pelo estímulo constante à pesquisa e ao conhecimento. Obrigada por sua amizade sincera.

À turma do PROFLETRAS 2021, por ser uma rede de colaboração para todas as horas.

À direção do CIEP Poeta Cruz e Souza, pela força, apoio e auxílio em todos os momentos, principalmente para a realização das aulas presenciais deste curso.

Aos amigos Michelle, Raquel, Valéria, Júnior e Ivonete pelo suporte e pelo auxílio em inúmeras ocasiões. Obrigada por existirem.

À minha família, em especial ao meu pai, por me ensinar a acreditar em mim. Obrigada por crer no meu potencial.

À minha mãe, minha avó e meu sobrinho Guilherme, pelos anos de incentivo, amparo, amor e dedicação.

Ao meu avô (*in memoriam*), por ser exemplo de luta, persistência e sempre me incitar a ser uma pessoa melhor.

Ao meu noivo Diego, por seu cuidado e estímulo constantes, pelo suporte tecnológico e pela compreensão das horas de convívio roubadas. Obrigada por permanecer.

À senhora Francisca Cabral, pelo recebimento generoso das diversas obras utilizadas ao longo deste trabalho. Muito obrigada!

Às turmas de Projeto Carioquinha e 1402 do ano de 2019, por acolher e possibilitar a realização das atividades presentes neste estudo.

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

Paulo Freire (1921-1997).

RESUMO

BASTOS, Jéssica Mendonça. **Proposta didática com jogos digitais para o ensino dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares diante de vogais não anteriores na perspectiva da alfabetização e dos multiletramentos.** 2021. 179p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Instituto de ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Este estudo tem como enfoque o ensino da ortografia e o desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da escrita, durante os processos de alfabetização e letramento dos aprendizes. O objetivo geral é desenvolver atividades didáticas que visem à aprendizagem do uso dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares, diante de vogais não anteriores, com base no ensino da ortografia e no desenvolvimento da consciência fonêmica. Têm-se como objetivos específicos: 1) identificar os problemas de ensino e aprendizagem referentes ao uso dos grafemas <g> e <j> em turmas de terceiro e quarto anos do ensino fundamental; 2) diferenciar os contextos regulares dos contextos irregulares para o uso dos referidos grafemas; 3) exercitar o conhecimento construído por meio de jogos digitais e outras atividades lúdicas. O presente estudo se pauta nos pressupostos teóricos da linguística e da sociolinguística interacionista, ratificando a promoção da alfabetização e do letramento através de práticas pedagógicas que auxiliem aos discentes no desenvolvimento da competência escrita e no estímulo do pensamento crítico e reflexivo. Desse modo, a partir da experiência docente da professora pesquisadora, sugere-se uma proposta de intervenção que possibilite aos alunos exercitarem atividades que visem ao desenvolvimento da consciência linguística e que permitam aos discentes refletirem sobre a língua de maneira lúdica, por meio de atividades realizadas em sala de aula e em ambiente interativo, a fim de oportunizar a tomada de consciência dos fonemas e grafemas de sua própria língua e dominar, com autonomia e proficiência, o sistema de escrita alfabética da língua portuguesa. Esta investigação seguiu uma abordagem qualitativa, através da observação de um tema amplamente abordado, valendo-se da análise exploratória dos dados obtidos durante a diagnose e da aplicação do método indutivo por meio da investigação das teorias existentes e comparação dos itens auferidos para a elaboração de hipóteses, visando a transformação de um padrão de comportamento de um grupo específico (MEDEIROS, 2017). A análise diagnóstica utilizada nesta pesquisa foi aplicada em duas classes do ensino fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro, sendo a primeira uma turma de 3º ano participante do Projeto Carioquinha e a outra uma classe regular de 4º ano. As respostas encontradas nas atividades de diagnose revelaram considerável desconhecimento das relações entre os fonemas /ʒ/ e /g/ e os grafemas <j> e <g> na turma de 3º ano e em alguns alunos do 4º ano, comprometendo as habilidades de leitura e escrita. Desse modo, a promoção de uma proposta didática que possibilite o ensino sistemático da ortografia e priorize o desenvolvimento da consciência fonológica a partir de atividades lúdicas e reflexivas durante a etapa de alfabetização atenua significativamente os erros produzidos, colaborando para uma aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Alfabetização, letramento, ensino de ortografia, consciência fonológica.

ABSTRACT

BASTOS, Jéssica Mendonça. **Didactic proposal with digital games for the teaching graphemes <g> e <j> in regular contexts in front of the vowel's not previous from the perspective of literacy and multiliteracies.** 2021. 179p. Dissertation (Professional Master's in Letters) Instituto of Humans Sciences and Socials, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This study focuses on the teaching of spelling and the awakening of phonological awareness in the learning of writing, during the processes of literacy and literacy of the learners. The general objective is to develop a didactic proposed, based on the development of phonological awareness and the promotion of teaching spelling, to explore the use of graphemes <g> and <j>, in regular contexts, that is, in front of the vowel's not previous, in the written production of students from the literacy classes. The specific objectives are: 1) identify the teaching and learning problems related to the use of graphemes <g> and <j> in third and fourth year classes of elementary school; 2) differentiate the regular contexts of the irregular contexts for the use the referred graphemes; 3) exercise knowledge co-built through games and other ludic activities. The present study is based on the theoretical of applied linguistics on sociolinguistics interacionist, ratifying the promotion of literacy through pedagogical practices that help to students in the development of written competence and in the stimulus critical and reflective thinking. Thus, based on the teacher's teaching experience researcher, suggests whether an intervention proposal to enable students to engage in activities aimed at developing linguistic awareness and allowing students to reflect on the language in a playful manner, in order to enable them to become aware of the phonemes and graphemes of their own and dominate, with autonomy and proficiency, the alphabetic writing system of the Portuguese language. This investigation followed a qualitative approach, through the observation of a widely discussed topic, making use of the exploratory analysis of the data obtained during the diagnosis and the application of the inductive method through the investigation of the existing theories and comparison of the items obtained for the elaboration of hypotheses, aiming at the transformation of a behavior pattern of a specific group (MEDEIROS, 2017). The diagnostic analysis used in this research was applied to two classes of elementary school in a municipal school in Rio de Janeiro, the first being a 3rd year class participating in the Carioquinha Project and the other a regular 4th year class. The answers found in the diagnostic activities revealed considerable ignorance of the relationships between the phonemes /ʒ/ and /g/ and the graphemes <j> and <g> in the 3rd year class and in some 4th year students, compromising the reading skills and writing. Thus, the proposition of a didactic sequence that allows systematic teaching of spelling and prioritizes the development of phonological awareness based on playful and reflective activities during the literacy stage significantly mitigates the deviations produced, contributing to quality learning.

Keywords: Literacy, spelling teaching, phonological awareness.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Analfabetismo- Inaf. | 44 |
| Figura 2: Analfabetismo- IBGE | 45 |
| Figura 3: Resultado IDEB:2019- Taxa de insucesso | 46 |
| Figura 4: Metas IDEB para o ensino fundamental | 47 |
| Figura 5: Fase pré-silábica | 59 |
| Figura 6: Fase silábica | 60 |
| Figura 7: Fase silábico-alfabética | 61 |
| Figura 8: Fase alfabética | 61 |
| Figura 9: Relação entre consciência fonológica e produção escrita | 72 |
| Figura 10: Esquema de escrita e oralidade durante o letramento | 97 |
| Figura 11: IDEB de desenvolvimento do CIEP Poeta Cruz e Sousa | 109 |
| Figura 12: Índice de aproveitamento do CIEP Poeta Cruz e Sousa - IDEB | 110 |
| Figura 14: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de A, aluno em processo de alfabetização- 3º ano- trocas totais | 116 |
| Figura 15: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de B, aluno em processo de alfabetização- 3º ano- trocas parciais | 116 |
| Figura 16: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de C, aluno em processo de alfabetização- 3º ano- ausência de troca | 117 |
| Figura 17: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de X, aluno alfabetizado- 4º ano- troca total | 117 |
| Figura 18: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de Y, aluno alfabetizado- 4º ano- troca parcial | 118 |
| Figura 19: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de Z, aluno alfabetizado- 4º ano- ausência total | 119 |
| Figura 20: Ditado de palavras com os grafemas <j> e <g>- produção de A, aluno do 3º ano- troca total | 121 |
| Figura 21: Ditado de palavras com os grafemas <j> e <g>- produção de B, aluno do 3º ano- troca parcial | 122 |
| Figura 22: Ditado de palavras com os grafemas <j> e <g>- produção de C, aluno do 3º ano- ausência de troca | 122 |
| Figura 23: Ditado de palavras com os grafemas <g> e <j> - produção de X, aluno do 4º ano- troca parcial | 123 |
| Figura 24: Ditado de palavras com os grafemas <g> e <j> - produção de Y, aluno do 4º ano | 124 |
| Figura 25: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de A, aluno do 3º ano- troca total | 126 |

| | |
|--|-----|
| Figura 26: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de B, aluno do 3º ano- troca parcial | 126 |
| Figura 27: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de aluno do 3º ano- ausência de troca | 127 |
| Figura 28: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de X, aluno do 4º ano- troca total | 128 |
| Figura 29: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de aluno do 4º ano- troca parcial | 128 |
| Figura 30: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de Z, aluno do 4º ano- ausência de troca | 129 |
| Figura 31: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de A, aluno do 3º ano- troca total | 130 |
| Figura 32: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de B, aluno do 3º ano- troca parcial | 131 |
| Figura 33: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de C, aluno do 3º ano- ausência de troca | 131 |
| Figura 34: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de Y, aluno do 4º ano- trocas parciais | 132 |
| Figura 35: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de Z, aluno do 4º ano- ausência de troca | 132 |
| Figura 36: Tela inicial do jogo interativo | 142 |
| Figura 37: Jogo interativo- autoditado | 143 |
| Figura 38: Jogo interativo- autoditado- sinalização de erro | 143 |
| Figura 39: Jogo interativo-autoditado- sinalização de acerto | 144 |
| Figura 40: Jogo interativo- rótulos | 144 |
| Figura 41: Jogo interativo- rótulos- advertência de erro | 145 |
| Figura 42: Jogo interativo- rótulos- demonstração de acerto | 145 |
| Figura 43: Jogo interativo- trilha ortográfica | 146 |
| Figura 44: Jogo interativo- trilha ortográfica- sorteio de palavra | 147 |
| Figura 45: Jogos interativos- trilha ortográfica- demonstração de acerto | 147 |
| Figura 46: Jogo da memória de pares mínimos | 148 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Paralelo entre alfabetização e letramento | 35 |
| Quadro 2: Princípios aplicados à leitura | 86 |
| Quadro 3: Princípios aplicados à escrita | 87 |
| Quadro 4: Resumo das análises ortográficas do português brasileiro | 92 |
| Quadro 5: Síntese das arbitrariedades | 92 |
| Quadro 6: Apresentação da proposta didática | 138 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Resultado do ditado de vocábulos com <j> | 120 |
| Tabela 2: Resultado do ditado de vocábulos com <j>/<g> | 125 |
| Tabela 3: Resultado do autoditado de vocábulos com o grafema <j> | 129 |
| Tabela 4: Resultado do autoditado de vocábulos com os grafemas <j> e <g> | 133 |
| Tabela 5: Contraste de dados coletados nas atividades diagnósticas | 134 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Ditado com o grafema <j> | 120 |
| Gráfico 2: Ditado com os grafemas <j>/ <g> | 125 |
| Gráfico 3: Autoditado com o grafema <j> | 130 |
| Gráfico 4: Autoditado com os grafemas <j>/ <g> | 133 |
| Gráfico 5: Contraste de dados da atividade de ditado | 134 |
| Gráfico 6: Contraste de dados da atividade de autoditado | 135 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CIEP- Centro Integrado de Educação Pública

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inaf- Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB- Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica

UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Unesco- Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 19 |
| 2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO | 27 |
| 2.1. Alfabetização | 27 |
| 2.2. Letramento e multiletramentos | 32 |
| 2.3. Níveis de alfabetismo no Brasil | 42 |
| 2.4. Métodos de alfabetização | 47 |
| 2.5. Fases de desenvolvimento da escrita | 58 |
| 2.6. Consciência fonológica | 65 |
| 3. ESCRITA, FALA E ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA | 75 |
| 3.1. A evolução da escrita até o alfabeto | 78 |
| 3.2. Relações fono-ortográficas e ensino | 82 |
| 3.3. Relação entre fala e escrita | 96 |
| 3.4. Reflexões sobre a formação docente | 101 |
| 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 105 |
| 4.1. Tipo de pesquisa e metodologia | 106 |
| 4.2. Local e sujeitos envolvidos na diagnose | 108 |
| 5. ANÁLISE DOS DADOS DA DIAGNOSE E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA | 112 |
| 5.1. Diagnose | 113 |
| 5.2. Apresentação da proposta didática | 137 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 152 |
| 7. REFERÊNCIAS | 157 |
| 8. APÊNDICES | 163 |
| Apêndice A: Autoditado de palavras com o grafema <j>, utilizado na diagnose | 163 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice B: Autoditado de palavras com os grafemas <j> e <g>, utilizado na diagnose | 164 |
| Apêndice C: Jogo da memória de pares mínimos | 165 |
| Apêndice D: Jogo de trilha ortográfica: J ou G? | 168 |
| Apêndice E: Jogo interativo de rótulos | 169 |
| Apêndice F: Jogo de batalha de palavras | 170 |
| | |
| 9. ANEXOS | 172 |
| Anexo A: Letras das cantigas populares utilizadas | 172 |
| Anexo B: Fontes das imagens utilizadas para a confecção dos materiais | 173 |

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre os problemas decursivos do ensino ineficiente ofertado pelas escolas brasileiras. Ainda na atualidade, constata-se um número significativo de discentes que concluem as classes de alfabetização apresentando dificuldades consideráveis nas atividades de leitura e escrita, consoante se observa no fragmento:

O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA). Mesmo com programas sociais que incentivaram a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). O analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos foi registrado em 28% no ano de 2009 (IBOPE); 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler (Todos pela Educação); 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e da escrita (Todos pela Educação). (BRUINI, 2017).

Diante dos dados, nota-se a preocupante realidade da alfabetização no país. Também se observa a pertinência de se repensar as práticas educacionais ofertadas no cotidiano educacional e a importância de ações que valorizem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com o intuito de atenuar as carências e dificuldades diversas encontradas durante a aprendizagem da escrita.

Dentre os imbróglis encontrados na alfabetização, destacam-se erros¹ ortográficos diversos que refletem a ausência de conhecimento dos alunos acerca do sistema alfabético. Esta pesquisa se debruça sobre o desconhecimento do uso dos grafemas <g> e <j>, culminando na utilização inapropriada do grafema <g> para representar o fonema /ʒ/ na escrita de palavras diante de vogais não anteriores, como na grafia de *botigão* ou *ganela*. A presente dissertação se insere na linha de pesquisa “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes” no âmbito do mestrado profissional em Letras.

Cabe salientar que, comumente, os termos *letra* e *grafema* são usados como sinônimos, no entanto, autores como Roberto (2016), Scliar-Cabral (2012) e Carvalho (2014) fazem distinção entre esses termos. Roberto (2016, p. 173) conceitua *grafema* como unidade gráfica distintiva, através de uma letra ou um grupo de letras, que representa um fonema. Em Scliar-Cabral (2012, p. 52) observa-se a definição de *letra* como “traços articulados que se inserem nos princípios que governam o processo de escrita, cuja função é de realizar um grafema.” Com

¹ Esta dissertação adota o termo *erro*, pautando-se nas asserções propostas por Zorzi (1997), que considera o erro ortográfico como resultado de um processo de interação, no qual o aprendiz atua sobre a linguagem escrita com a finalidade de se apropriar da grafia das palavras.

base nessas perspectivas, este estudo se utiliza dessas concepções ao citar os termos *letra e grafema*.

Já Carvalho (2014) pontua que “a letra pode dimensionar um caráter particularizante, inclusive com uma dimensão autoral que institui uma identidade na sua forma manuscrita. [...] O grafema, por sua vez, pelo seu caráter sistêmico, não traz essa identidade pessoal ou estilo[...]”. Assim, Carvalho (2014) destaca que “diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo grafema.”

A partir disso, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma proposta didática que alvitre à aprendizagem do uso dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares, diante de vogais não anteriores, com base no ensino da ortografia² e no desenvolvimento da consciência fonêmica.

Têm-se como objetivos específicos: 1) identificar os problemas de ensino e aprendizagem referentes ao dos grafemas <g> e <j> em turmas de terceiro e quarto anos do ensino fundamental; 2) diferenciar os contextos regulares dos contextos irregulares para o uso dos referidos grafemas; c) exercitar o conhecimento construído por meio de jogos e outras atividades lúdicas.

Diante das produções realizadas durante as atividades diagnósticas, constatou-se que os erros realizados pelos discentes comprometiam o uso competente da escrita e dificultavam os processos de alfabetização e letramento, revelando as dificuldades ortográficas dos alunos na representação de palavras, motivadas pelo desconhecimento das relações entre grafemas e fonemas do sistema alfabético.

Através verificação dos exercícios realizados, parte-se da hipótese de que os erros produzidos pelos alunos para uso dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares sejam motivados pelo fato do grafema <g>, nos contextos irregulares, ou seja, diante das vogais *e, i*, ter a realização do fonema /ʒ/, representado notacionalmente pelo grafema <j> quando em contextos regulares. Também se observa que o equívoco ocorra possivelmente pela generalização que os discentes fazem ao aplicar a irregularidade do grafema <g> diante das vogais anteriores para os contextos regulares.

² O vocábulo *ortografia* utilizado ao longo deste trabalho se refere ao sistema de representação de palavras em escritas alfabéticas, não denotando o sentido de classificação de escrita certa ou errada.

Acredita-se que se pode prever a grafia das palavras por meio do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas e do ensino das regularidades ortográficas, com a finalidade de desenvolver autonomia na produção escrita dos aprendizes.

Ademais, Soares (2018 a) postula ser importante reconhecer que há outra possível explicação para esses erros, não de natureza fonêmica, mas de natureza ortográfica, em que a relação dos pares <g>/<j> ocorra pelo desconhecimento dos valores do grafema <g> em contextos linguísticos, especificamente diante das vogais *a, o, u*.

Outrossim, a mesma autora verifica que, a partir do conhecimento e domínio do sistema de escrita alfabética e sua habilidade de uso em diferentes contextos, obtida pelos processos de alfabetização e letramento, a criança se torna autônoma para ter acesso a diferentes informações e produzir novos conhecimentos, uma vez que são diversas as possibilidades de uso da leitura e da escrita no convívio social.

Diante disso, é pertinente ressaltar que o fonema /ʒ/ apresenta possibilidades variadas de realização gráfica, podendo ser representado pelos grafemas <j> ou <g>, especificamente, quando diante das vogais anteriores *e, i*, apresentando altos índices de erros ortográficos. No entanto, as realizações fonêmico-grafêmicas correspondentes ao fonema /g/ não ocorrem em contextos competitivos, ou seja, não existe mais de uma representação grafêmica para esse segmento.

Desse modo, pode-se dizer que sua materialização na escrita está em distribuição complementar, em que no contexto em que ocorre um grafema (correspondendo a um fonema), não ocorre outro. Para a representação do som oclusivo, usa-se <g> diante de *a, o, u*; para a representação do som fricativo, usa-se <j> diante de *a, o, u*.

Assim, quando os alunos compreendem a regularidade gráfica dos fonemas /g/ e /ʒ/ diante das vogais não anteriores *a, o, u*, entendem que suas realizações são biunívocas, ou seja, cada fonema tem a sua realização grafêmica, como se pode observar *jato/gato*, em que o fonema /ʒ/ só pode ser representado pelo grafema <j> e o fonema /g/ só pode ser representado pelo grafema <g>.

Daí a pertinência desta pesquisa abordar a relevância de práticas docentes que promovam um ensino significativo das relações fonêmico-grafêmicas do sistema alfabético a partir da

aplicação de atividades cotidianas que permitam o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da ortografia no cotidiano escolar³.

Esta dissertação partiu do levantamento de erros ortográficos, caracterizados pela troca dos grafemas abordados, realizados majoritariamente por alunos do 3º ano⁴ partícipes da turma de Projeto Carioquinha, mas também produzidos por alunos ainda não alfabetizados plenamente de uma turma de 4º ano regular, ambas as classes de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

Cabe salientar que as turmas do Projeto Carioquinha se configuram como grupamentos de correção de fluxo, que correspondem a grupos de alunos de idades diversas que não alcançaram o nível alfabético integralmente, apresentando graus de conhecimentos e experiências diversificadas e que foram reunidos nas classes desse projeto, a fim de sanar os problemas de alfabetização e letramento.

A turma 7001, uma das classes elencadas para a realização deste trabalho, se define como uma classe do Projeto Carioquinha, proposta pelo município do Rio de Janeiro no ano de 2019 e, como determina esse projeto, fora realizada ao longo do 3º ano letivo dos aprendizes, pois esse ano letivo permite a primeira possibilidade de reprovação escolar, em que muitos alunos ficam retidos por não terem alcançado os objetivos de alfabetização e letramento propostos para essa etapa.

Os dados obtidos durante as atividades diagnósticas foram analisados segundo aporte teórico proposto por Freire (2020), Soares (2018 a), Morais (2003), Kato (1993), Street (2017), Roberto (2016), Scliar- Cabral (2012), Faraco (2009), Cagliari (1999), Rojo (2012), dentre outros.

Diante da investigação das relações fonêmico-ortográficas dos grafemas <g> e <j> e da aplicação de atividades diagnósticas direcionadas à identificação de dificuldades de ortografia

³ Cabe destacar que, em virtude da situação pandêmica de Covid 19 vivida pela sociedade nos anos de 2020 e 2021, a Coordenação Nacional do PROFLETRAS determinou no mês de junho de 2020, através da resolução nº 003/2020, que os trabalhos de conclusão de curso poderiam ter caráter propositivo, sem aplicação em sala de aula presencial. Tendo em vista esse cenário, esta dissertação se debruça sobre os resultados encontrados nas atividades diagnósticas realizadas em sala de aula no ano de 2019.

⁴ Apesar de estarem cursando o 3º ano do ensino fundamental, é válido destacar que os alunos integrantes do Projeto Carioquinha não seguem o padrão de uma turma regular de 3º ano já que, enquanto a classe regular se ocupa de consolidar a alfabetização, o Projeto Carioquinha visa alfabetizar os educandos com idade de 9-14 anos que se encontram na etapa inicial de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

em turmas de terceiro ano, em etapa de alfabetização⁵, e quarto ano do ensino fundamental, buscou-se mostrar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino e aprendizagem da ortografia nas etapas de alfabetização e letramento, através de atividades sugeridas para a sala de aula e por intermédio de meio digital, especificamente uso de computador⁶, para a realização de exercícios virtuais interativos.

Entretanto, com o intuito de possibilitar melhor entendimento do texto e contribuir para a formação de leitores e produtores de texto competentes e autônomos, é fundamental que se esclareça a definição dos conceitos de alfabetização e letramento, ainda bastante difusos no meio educacional.

A alfabetização se caracteriza como o momento de aprendizagem inicial de leitura e escrita em que o sujeito aprende o sistema de notação alfabética através da compreensão do significado da escrita e das relações entre grafemas e fonemas. Essa habilidade é extremamente relevante na medida em que possibilita a inserção do indivíduo nas diversas práticas sociais envolvendo o letramento. Os documentos oficiais de ensino, voltados para as séries iniciais, destacam essa importância.

A Base Nacional Comum Curricular⁷ (2017), por exemplo, cita a alfabetização como a apropriação da ortografia do português brasileiro na modalidade escrita, pelo aluno, por meio da compreensão e construção de conhecimentos diversos sobre o funcionamento fonológico da língua. Portanto, faz-se necessário conhecer as relações entre os fonemas e os grafemas.

Contudo, tal processo não se constitui como elemento suficiente para formar leitores e produtores proficientes de texto. Soares (2020, p.11) ressalta que “embora alfabetizados, crianças, jovens e adultos revelavam incapacidade de responder adequadamente às muitas e variadas demandas de leitura e escrita nas práticas não só escolares, mas também sociais e profissionais.”

A partir dessa ótica, constata-se que letrar não se limita a alfabetizar, mas consiste em ensinar a utilizar as habilidades de leitura e escrita em contextos diversos, onde as ações de ler

⁵ A referida turma de 3º ano se caracterizava como uma classe específica em que os alunos se encontravam em etapa inicial de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita

⁶ Em virtude do emprego de rótulos de marcas licenciadas para a confecção da atividade interativa, a tarefa sugerida se limita à utilização específica do computador, não sendo executada em aparelhos celulares, a fim de obter o uso controlado dos exercícios e proteger as imagens contidas na proposta.

⁷ A Base Nacional Comum Curricular consiste em um documento oficial homologado em 20/12/2017, que prevê o conjunto de aprendizagens essenciais a que todas as crianças, jovens, adultos e estudantes têm direito, constituindo uma referência nacional e obrigatória para todas as escolas públicas e particulares.

e escrever adquirem sentido para a vida cotidiana do aluno, de forma a atender as demandas sociais e possibilitar a produção e interpretação de textos de diferentes gêneros e suportes.

Em Vygotsky (1991), nota-se que o entendimento da língua falada é necessário para o desenvolvimento da escrita pelas crianças. Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita só ocorre quando as crianças percebem que podem registrar a própria fala. Assim, antes da etapa escolar, os pequenos já são capazes de assimilar técnicas que auxiliam na aprendizagem da sistematização da escrita.

Com base nesse pressuposto, Resende (2009) afirma que a escrita é um produto histórico-cultural que ultrapassa o domínio da grafia, constituindo-se como uma representação simbólica da realidade que interfere na relação do homem com o mundo.

Pesquisadores diversos, como Kato (1993) e Morais (2012), postulam que a função da escola é introduzir a criança no universo da escrita, tornando-a hábil para fazer uso da linguagem alfabética e da ortografia, de maneira a atender às demandas sociais necessárias no contexto letrado, formando sujeitos capazes de fazer uso da linguagem escrita para suas necessidades individuais.

Outrossim, em consonância com Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Scliar- Cabral (2003) e Morais (2012), Roberto e Ramos (2018) ressaltam a pertinência de uma formação escolar que valorize o ensino da norma ortográfica, por se tratar de um fator de extrema relevância na produção escrita em contextos sociais diversos.

Para tanto, as autoras orientam que se faz necessário oportunizar o conhecimento e apropriação das regularidades e irregularidades ortográficas, a fim de garantir o conhecimento dos aspectos fonológicos da língua nas modalidades oral e escrita, através das normas ortográficas.

Ademais, em Kleiman (1995) observa-se a relevância da promoção do letramento ideológico pela escola, em que, por meio da escolarização, o aluno adquire um posicionamento crítico que lhe permite elevar sua autoestima e valorizar sua cultura, como também se nota em Freire (2020) e Tfouni (2002). Entretanto, ainda nos dias atuais, verifica-se a presença massiva de práticas escolares que se pautam no viés autônomo do letramento, reduzindo-o a um conjunto de capacidades cognitivas a serem adquiridas no ambiente escolar e se preocupando em preparar o aluno para sua inserção no mercado de trabalho.

Sob essa ótica, verifica-se a notável importância do ambiente escolar na formação de sujeitos, tanto na apropriação do sistema de escrita alfabética e da ortografia como no

desenvolvimento de cidadãos crítico-reflexivos capazes de atuar significativamente em variados contextos sociais.

Da mesma forma, o desenvolvimento da consciência fonológica contribui significativamente no processo de aprendizagem, pois oportuniza a construção ativa do conhecimento acerca do sistema alfabético através de atividades que permitem a reflexão e a compreensão das realizações fonêmico-grafêmicas do sistema alfabético.

Desse modo, é essencial que o professor analise suas ações pedagógicas e possibilite aos alunos a oferta de um ensino que valorize a ortografia durante o processo de aprendizagem e busque desenvolver a consciência fonológica nos discentes. Sob a ótica dos estudos de Fadiño (2018), observa-se a importância da promoção do ensino da ortografia a fim de possibilitar a participação ativa dos alunos, levando-os a tomada de consciência sobre os princípios que regem o sistema escrito e suas representações.

À vista disso, esta dissertação apresenta uma proposta didática que viabiliza a reflexão sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e da promoção do ensino da ortografia no processo de aprendizagem dos alunos das turmas iniciais de alfabetização, de maneira sistemática e reflexiva, a fim de sanar as dificuldades apresentadas pelos educandos.

Com base no exposto, alguns questionamentos se fazem necessários, como, por exemplo:

- Como propiciar um processo de alfabetização e de letramento que seja significativo para as crianças?
- Qual a influência do desenvolvimento da consciência fonológica no contexto da alfabetização?
- Qual a importância da promoção da ortografia nesse processo?
- Como sanar a troca dos grafemas <g> e <j>, nos casos regulares, durante produção escrita de vocábulos, de maneira a promover, nas crianças, a consciência do uso adequado desses grafemas?
- Quais os conhecimentos prévios necessários para a construção do conhecimento acerca dessas regularidades ortográficas?
- Como fomentar uma aprendizagem significativa de maneira interativa e lúdica?

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório, se utilizou do método indutivo que exige as seguintes ações: observação

participante, descrição fiel, interpretação de dados, formulação de hipóteses e expectativa de transformação do objeto de estudo a partir do questionamento, observação e proposição de soluções para o problema constatado.

Do mesmo modo, fica clara a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino da ortografia nas atividades de alfabetização e letramento, a fim de formar alunos que sejam proficientes, autônomos e capazes de realizar diversas demandas sociais.

Ademais, a proposição de atividades diferenciadas através da utilização de tecnologias de uso comum de muitos alunos possibilita o aumento significativo da motivação desses, uma vez que oportuniza competições sadias durante a participação das atividades e resolução das tarefas propostas, permitindo também a união e o comprometimento dos aprendizes para a realização das tarefas de modo a auxiliar significativamente o processo de aprendizagem.

Para tal, esta dissertação se divide em seis capítulos, sendo o capítulo um esta introdução. No capítulo dois, será explicitada a distinção entre alfabetização e letramento, assim como a análise dos níveis de alfabetismo no Brasil, os métodos de alfabetização praticados ao longo do sistema educacional brasileiro e os estágios vividos pela criança durante as fases de desenvolvimento da escrita, além de conceituar o termo *consciência fonológica*. Já o capítulo três se ocupará de apontar a relação existente entre fala e produção escrita, apresentando o percurso da evolução escrita até o surgimento e convencionalização do alfabeto, além de se debruçar sobre a relevância do ensino significativo da ortografia na aprendizagem da escrita e a importância da formação professoral para um ensino eficiente. No capítulo quatro, serão versados aspectos como o tipo de pesquisa, o local, os sujeitos envolvidos e a metodologia utilizada na realização da diagnose. O capítulo cinco se dedicará a expor a análise dos dados da diagnose e a proposta didática a ser realizada com os alunos para resolução dos erros encontrados. E, por fim, o capítulo seis apresentará os resultados deste trabalho.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Por ser o período de alfabetização um momento ímpar na formação dos sujeitos enquanto indivíduos integrantes de uma sociedade letrada, é extremamente necessária uma reflexão que aprofunde os conhecimentos docentes acerca das diferenças dos processos de alfabetização, letramento e das metodologias diversas de ensino utilizadas, a fim de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento da análise crítica e reflexiva dos professores sobre suas ações em sala de aula.

2.1. Alfabetização

A BNCC (2017) reputa a alfabetização como a ação de conhecer o alfabeto e a tecnologia da leitura e da escrita, de modo que o aluno seja capaz de codificar (escrever) e decodificar (ler) os segmentos linguísticos. Assim, observa-se que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89).

Nessa perspectiva, entende-se que alfabetizar consiste na apropriação do sistema alfabético e das convenções ortográficas pelo aluno, através da construção de conhecimentos acerca do caráter fonológico da língua, do funcionamento da modalidade escrita e das relações fonêmico-grafêmicas do português brasileiro.

Soares (2018 b) ressalta que, embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável e fundamental, se faz necessário que se estabeleçam as devidas diferenças entre esses dois processos tão relevantes na aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizando a especificidade de cada um, a fim de evitar problemas que reverberem diretamente na formação dos discentes.

Se tomada como ponto de partida a definição apresentada por Soares (2003), compreende-se a alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema alfabético propriamente dito e das habilidades necessárias para o domínio da leitura e da escrita. Desse modo, a autora define a alfabetização como:

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 91).

Assim, a alfabetização consiste no domínio e apreensão da tecnologia da leitura e da escrita e no desenvolvimento da habilidade de codificar a língua oral em escrita e a decodificar a língua escrita em oral a partir da representação de grafemas e fonemas instituídos pelo uso do alfabeto e da ortografia.

Como codificação, Soares (2018 b) aponta o ato de transformar a língua oral em escrita através do sistema notacional alfabético, ou seja, realizar a produção escrita a partir dos segmentos fonêmicos em suas correspondências grafêmicas. Como decodificação, a autora define a ação de decodificar a língua escrita em produção oral, através da identificação e junção de grafemas, sílabas e palavras, resultando na leitura.

A teórica ainda ressalta que a aprendizagem da leitura e da escrita se consolida no período de transferência da fala para a escrita, em que ocorre o estabelecimento das relações entre fonemas e grafemas.

Desse modo, por não ocorrer representação fiel entre os sistemas fonológico e ortográfico, a alfabetização resulta do domínio das regularidades e irregularidades da escrita. Portanto, a autora salienta que esse processo deveria obedecer às etapas e aos avanços cognitivos dos aprendizes, a fim de superar as dificuldades e resultar em uma aprendizagem significativa, conforme se encontra nos PCN (1997):

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 21).

Entretanto, Soares (2018 a) enfatiza que, embora a explicitação das relações entre fonemas e grafemas seja fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, ela não é suficiente e, muitas vezes, a alfabetização se restringe ao ensino sistemático do alfabeto e das normas ortográficas, limitando-se ao caráter linguístico da escrita.

Nessa ótica, a autora propõe que a alfabetização compreende prismas diversos que se complementam, abarcando o caráter linguístico, interativo e sociocultural. Como linguístico, entende-se o ensino sistemático do sistema alfabético, das relações entre grafemas e fonemas e a leitura e escrita de palavras. O caráter interativo envolve a compreensão, interpretação e produção textual, ampliando o vocabulário e enriquecendo a estrutura linguística do aprendiz. Já a perspectiva sociocultural considera o conhecimento de aspectos que envolvem e condicionam o uso, valor e função da escrita nos diferentes eventos de letramento.

Desse modo, a autora destaca que durante essa etapa é fundamental que sejam contempladas não apenas as relações entre fonemas e grafemas, mas também a fluência na leitura oral e silenciosa, a compreensão da escrita, os conhecimentos prévios, o vocabulário, conhecimentos sobre textos, reflexão verbal, consciência fonológica e leitura e escrita de palavras.

Em consonância, Freire (1989), concebe a alfabetização como a etapa de desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico, contrapondo a mera reprodução de ideias impostas acerca do sistema alfabético. Assim, relata que:

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 1989, p. 13).

Nessa perspectiva, o autor defende que durante o período de alfabetização, o professor deve fazer uma sondagem do contexto vocabular dos educandos, com o intuito de verificar palavras que sejam geradoras de conhecimentos. Desse modo, Freire (1989) propõe que as palavras geradoras, ao combinarem seus elementos básicos, possibilitam a formação de outras palavras. Por serem provindos do contexto dos alunos, esses vocábulos permitem a construção

de significados e aprendizagens embasadas nas experiências dos discentes, significando a realidade da turma em questão.

Da mesma forma, Faraco (2009) pondera que alfabetizar consiste em um processo muito superior ao ensino da grafia e reconhecimento da produção escrita, sendo o ensino sistemático da grafia apenas parte de um esquema muito mais amplo de domínio da linguagem escrita, devendo estar sempre subordinado a esse. Nesse contexto, o teórico defende que a ordem de apropriação dos elementos alfabéticos é bastante relativa, não precisando estar condicionada à ordem do alfabeto.

Para a linguista Leda Tfouni (2002), existem duas formas comumente utilizadas para entender a alfabetização: a primeira, concebe a alfabetização como um processo de aprendizagem individual das habilidades de leitura e escrita por meio da escolarização e, portanto, da instrução formal, ocorrendo no âmbito individual.

A segunda concepção envolve o processo de representação e se apoia na concepção da Teoria da Psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), que interpreta a aprendizagem da escrita como um sistema de representação que evoluiu historicamente, não se limitando a um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Ou seja, a compreensão da escrita pela criança acompanha seu próprio desenvolvimento de aprendizagem.

Com base nos estudos de Fonseca (1998), compete destacar que, dentre as teorias explicativas da construção do conhecimento, a filogênese explicita que o homem nem sempre teve a mesma constituição e capacidade. Segundo essa concepção, a evolução do caráter biológico e comportamental humano fora simultânea ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, como o pensamento, a memória e a linguagem, constituindo a atual espécie humana.

Pautada na teoria filogenética, a perspectiva da ontogênese, difundida por Piaget (1971), estabelece que o conhecimento é visto como um processo de modificações e adaptações constantes que os seres humanos realizam desde o seu nascimento.

A partir dessa ótica, o conhecimento não é inato ao ser humano, mas se desenvolve gradualmente em processos dinâmicos de interação entre o sujeito e o objeto, passando por diferentes etapas de desenvolvimento que culminam na aprendizagem.

Da mesma maneira, para Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização consiste em um processo complexo, que passa por estágios de desenvolvimento, indo do nível mais simples da relação grafema- fonema ao nível mais complexo do raciocínio abstrato da escrita, permeando desde as práticas escolares até as práticas culturais, de maneira a envolver níveis distintos de complexidade em que diferentes conceitos são construídos pela criança.

Nessa perspectiva, nota-se que a alfabetização se caracteriza como um processo fundamental na formação do indivíduo enquanto sujeito leitor e escritor e não pode estar limitado à memorização dos códigos que compõem o sistema alfabético, mas necessita ser apresentado ao aluno de modo a aguçar e motivar sua aprendizagem e competência reflexiva diante dos elementos que constituem a língua falada por ele e sua representação gráfica. Assim, observa-se em Goellner (2014):

A alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação da escrita com a oralidade não é uma relação de dependência da primeira com a segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação se influenciam igualmente. (GOELLNER, 2014).

Nessa lógica, deve-se focar a alfabetização como um processo simbólico, em que a relação entre a escrita e a fala são interdependentes, cujas realizações se influenciam mutuamente, não privilegiando, dessa forma, a codificação ou decodificação dos sinais gráficos.

Em Tfouni (2002), observa-se que é muito difícil separar os conceitos de alfabetização e escolarização em variáveis distintas, uma vez que estão intrinsecamente ligados, ao ponto de confundir o processo de alfabetização com os objetivos escolares, já que é na escola que o processo de alfabetização se consuma.

Nessa perspectiva, a autora defende a alfabetização como um processo de simbolização, em que a criança percebe e compreende a representação escrita através da codificação e decodificação dos sinais gráficos. Assim, Tfouni (2002) postula que a alfabetização resulta de parte das práticas escolares, já que se ocupa de produzir significados e saberes determinados por relações mais amplas de poder.

Kleiman (1995) define a escolarização como o desenvolvimento do pensamento formal e letrado através da prática escolar e do acesso ao conhecimento científico, como meio de possibilitar e promover o pensamento descontextualizado, favorecendo a atividade cognitiva, elemento fundamental para as atividades realizadas na escola. Portanto, a autora compreende que:

A escola é um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. (KLEIMAN, 1995, p. 156).

Tfouni (2002) também pondera que a alfabetização passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares que, por sua vez, ignoram as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias e serão efetivamente colocadas em uso.

Nessa mesma linha, Bortone e Martins (2008) conceituam a alfabetização como o processo de aprendizagem da tecnologia de leitura e escrita, sem que esteja necessariamente incorporado às práticas sociais de uso dessas habilidades. Assim, “entende-se por alfabetizado o indivíduo que apenas aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais, que hoje incluem o uso constante da leitura e da escrita.” (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 9).

Pode-se notar a mesma ótica em Smolka (2012), quando a autora enfatiza que a alfabetização se constitui como uma das questões sociais fundamentais por se evidenciar como instrumento e veículo de uma política educacional a partir da ideia de democratização do ensino, postulando o acesso à alfabetização pela escolarização, em que a alfabetização é vista como uma prática típica do contexto escolar, sendo a escola concebida como a principal agência alfabetizadora.

Em Soares (2018 b), verifica-se que a alfabetização demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, o desenvolvimento de estratégias próprias de aprendizagem. A autora aponta os três principais aspectos de inserção no mundo da escrita: o linguístico, caracterizado pela representação visual da cadeia sonora da fala, doravante, alfabetização; o aspecto interativo, que entende a língua escrita como meio de interação entre as pessoas e o aspecto sociocultural, envolvendo os usos, funções e valores atribuídos à escrita, sendo os dois últimos aspectos considerados pela mesma autora como letramento. A teórica também destaca que as competências que se desenvolvem no letramento decorrem da inserção do sujeito no mundo da cultura escrita, no meio interativo e sociocultural.

2.2. Letramento⁸ e multiletramentos

Soares (2017) afirma que o termo *letramento*, no Brasil, foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, no ano de

⁸ Soares (2020) evidencia que letramento é um conceito diversificado e complexo, uma vez que abarca as diversas e heterogêneas práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos, portanto, muitas vezes o termo é usado no plural.

1986, em virtude das novas demandas de uso da leitura e escrita nas sociedades que exigiram a criação de uma denominação que designasse essa realidade.

A pesquisadora adverte que o conceito de letramento surge a partir do reconhecimento de que, embora fosse alfabetizada e dominasse as habilidades de leitura e escrita, a população não utilizava essas habilidades de modo competente nas práticas sociais e profissionais que envolvessem a escrita e a leitura. Isso remete ao conceito de analfabeto funcional.

Esse fato revela que os problemas encontrados nas classes escolares não residiam em não saber ler e escrever, mas na falta de domínio das habilidades de leitura e escrita, que permaneciam e refletiam na vida social e profissional, evidenciando que os processos de alfabetização e letramento não têm uma relação de causalidade entre si, embora sejam interdependentes.

Segundo Tfouni (2002), o conceito de letramento enfatiza os aspectos sócio- históricos da aprendizagem da escrita, preocupando-se em estudar e descrever o que ocorre nas sociedades que utilizam a escrita através da observação não somente dos sujeitos alfabetizados, mas também de quem não participou do contexto formal de aprendizagem escolar, de modo a verificar não apenas o individual, mas também o social. Enquanto que o termo *escolarização*, como o próprio termo define, relaciona-se às ações praticadas no ambiente escolar.

Pautada nessa perspectiva, a mesma autora enxerga o letramento como um “continuum”, em que deveriam ser evitadas as classificações paradoxais de letrados/iletrados, já que o letramento resulta dos processos sociais e discursivos ocorridos na sociedade, como um produto do desenvolvimento das relações entre os sujeitos e o meio social. Nesse sentido, a teórica pondera que os estudos acerca do letramento não se restringem apenas aos sujeitos alfabetizados, mas a todos os indivíduos da sociedade letrada, remetendo sempre ao caráter social e investigando as consequências da escrita e a ausência dela.

Desse modo, a linguista afirma que não existem pessoas iletradas em uma sociedade letrada, dado que, nas sociedades modernas, não existem sujeitos nulos de letramento, mas existem graus de letramento que permitem que os indivíduos, ainda que não tenham sido alfabetizados ou escolarizados, tenham capacidade de descentrar seu raciocínio e resolver conflitos linguísticos. Em Tfouni (2002), observa-se:

A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim em ser ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não. (TFOUNI, 2002, p. 27).

Entretanto, em Soares (2017), nota-se que existem indivíduos alfabetizados com baixo grau de letramento, já que são considerados como alfabetizados os indivíduos que sabem ler e escrever, enquanto o sujeito letrado é aquele que vive em condição de letramento, não se limitando às ações de leitura e escrita, mas que se utiliza dessas habilidades socialmente, respondendo adequadamente às demandas sociais.

Cabe ressaltar que, mesmo sendo letradas, as pessoas não alfabetizadas não têm acesso ao conhecimento sistematizado e, como consequência disso, Tfouni (2002) alerta sobre a possibilidade de alienação desses sujeitos.

A autora reputa que, por não terem o conhecimento sistematizado, as pessoas letradas, mas não alfabetizadas, se tornam reféns da alienação de seus desejos, sua cultura, sua história e, principalmente, sua individualidade. Portanto, constituem a sua concepção de mundo e se estabelecem na sociedade a partir da visão da classe dominante detentora do poder e do saber sistematizado sobre os marginalizados, os não alfabetizados, dada a influência do letramento no meio social.

Soares (2017) orienta que, ao adquirir as habilidades de leitura e escrita e vivenciar as práticas sociais desse processo, os indivíduos alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos e econômicos. Assim sendo, a condição de não alfabetizado condiciona o sujeito não somente ao desconhecimento da tecnologia escrita, mas principalmente, à privação da plenitude de seus direitos de cidadão, estando marginalizado pela sociedade.

Já os sujeitos alfabetizados e letrados são considerados como aptos para responder às demandas da vida em sociedade letrada, pois atendem às exigências cotidianas de leitura e escrita e dispõem dos seus bens culturais.

Kleiman (1995) constata que o conceito de letramento pode ser enxergado como a capacidade de reflexão dos sujeitos alfabetizados e não alfabetizados sobre sua própria língua, constituindo a capacidade metalinguística, ou como prática discursiva de determinado grupo social tornando a interação textual significativa através de práticas diversas de leitura e escrita. Nesse contexto, Kleiman (1995) defende que:

Podemos 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. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro da prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática- de fato, dominante- que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Ademais, Kleiman (1995) ressalta que a escola, por apresentar um contexto de letramento formal, pode se constituir como um ambiente de continuidade do desenvolvimento linguístico para crianças já familiarizadas com práticas de leitura e escrita, mas também pode ressignificar as formas de construir sentidos das crianças familiarizadas majoritariamente com a modalidade oral da língua. Nesse contexto, para a autora, letramento e escolarização se dão simultaneamente, já que a escola consiste na principal agência de letramento.

Compete salientar que o letramento se inicia fora do contexto escolar através das interações sociais e relações cotidianas, principalmente no ambiente familiar, conforme destacado por Bordieu e Passeron (1975 *apud* KLEIMAN 1995, p. 182): “Já a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar e, portanto, a reprodução do privilégio.” Nesse sentido, nota-se que o letramento começa no interior do lar através da interação entre os pares da mesma família, em um ambiente despreocupado com a formalização do conhecimento e aprendizagem da escrita, em que antes de conhecer e se apropriar do sistema de escrita, a criança já reconhece o seu sentido e a sua função social.

À vista disso, Kleiman (2005, p. 21) observa o letramento como: “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”. Assim, a autora define letramento como “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 5). Dessa maneira, entende-se letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem as competências de leitura e escrita em contextos informais e formais, estando para além dos muros da escola.

Assim sendo, Soares (2018 b) esclarece que:

[...] a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas facetas- imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito- e o que é propriamente *alfabetização*, de que também são muitas facetas- consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, habilidade de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2018 b, p. 46).

A partir dos apontamentos da autora, entende-se como letramento a ação de se apropriar da leitura e da escrita e o papel social que o sujeito adquire como consequência dessa aprendizagem. Diante disso, nota-se que não basta aos indivíduos apenas saber ler e escrever, é necessário que esses sejam capazes de atender às demandas sociais do uso cotidiano da escrita.

Apesar das diferenças expostas, sabe-se que constantemente os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, podendo gerar uma confusão que se reflete no cotidiano escolar e nas

relações dos alunos com a leitura e a escrita. Na tentativa de esclarecer e sintetizar as diferenças entre esses termos que se diferem, mas estão interligados, Pereira (2018) propõe um paralelo:

Quadro 1: Paralelo entre alfabetização e letramento

| ALFABETIZAÇÃO | LETRAMENTO |
|---|---|
| Processo de aprendizagem e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico. | Uso da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita. |
| Identificação das relações fonema-grafema. | Experiências variadas de leitura e escrita, dentro e fora do espaço escolar. |
| Codificação e decodificação da escrita. | Interação com diferentes gêneros escritos. |
| Exige um ensino direto e explícito. | Geralmente ocorre por meio de um ensino incidental e indireto, pelas experiências com práticas comunicativas sociais. |

Fonte: Pereira (2018, p. 60).

A partir do quadro, depreende-se que enquanto o letramento se realiza no ambiente escolar e fora dele por meio de interações diversas, a alfabetização se estabelece como o ensino formal, por meio do processo de aprendizagem sistemático das relações entre grafemas e fonemas que integram o sistema alfabético.

Street (2014) apresenta a concepção de letramento segundo duas vertentes: a primeira consiste no modelo autônomo, que postula haver apenas um modo do letramento a se desenvolver, sendo que essa maneira está associada quase que casualmente ao progresso e à civilização. Todavia, em contraposição, o autor apresenta o modelo ideológico, enfatizando que as práticas do letramento se dão em função de seu uso social e culturalmente determinado, onde os significados que a escrita assume no grupo social dependem do contexto em que foi adquirida.

O autor reputa que o modelo ideológico não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso, haja vista que essa concepção se preocupa em investigar as características e coexistência das práticas orais e letradas. Ademais, na perspectiva do modelo ideológico, Street (2014) reconhece que existem múltiplos letramentos que ocorrem em contextos reais, em que a leitura e a escrita estão sempre inseridas não somente nos significados culturais, mas nas ideologias e relações de poder associadas às práticas letradas.

Pautada nessa ótica, Soares (2017) classifica duas principais dimensões do letramento, sendo a primeira dimensão a individual, caracterizada como uma atribuição singular, ou seja, pela aprendizagem individual das tecnologias de leitura e escrita. Já a segunda dimensão

consiste na dimensão social, em que o letramento é visto como um fenômeno cultural, sendo um conjunto de atividades e exigências sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Entretanto, Soares (2017) adverte que existem interpretações divergentes sobre a concepção do letramento como fenômeno social. Nesse contexto, a mesma teórica apresenta as interpretações liberal e revolucionária do letramento.

A versão liberal, ou progressista, se caracteriza como uma versão fraca das implicações do fenômeno do letramento, em que as habilidades de leitura e escrita não são dissociadas de seus usos, permitindo com que o indivíduo funcione socialmente de modo a participar de todas as atividades sociais em que o letramento se faz necessário. Pode-se encontrar essa abordagem nos PCN (1997):

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação, de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 19, grifos nossos).

Essa versão está ligada ao enfoque do letramento autônomo e atende à demanda do estado neoliberal que necessita de pessoas aptas a saber a ler e a escrever, principalmente, para o mundo do trabalho, já que concebe o letramento estritamente como resultado da participação em práticas sociais que utilizam a escrita como um sistema simbólico e tecnológico. Tal perspectiva também se observa no artigo 205 da Constituição de 1988, que entende a educação como um direito partilhado entre o Estado, a família e a sociedade: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Já a perspectiva radical, ou revolucionária, se caracteriza como uma versão forte, pois concebe que o letramento não pode ser enxergado como um produto neutro ou livre de concepções ideológicas, mas que se constitui essencialmente como um conjunto de práticas sociais construídas, que envolvem as habilidades de leitura e escrita, e que são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes na sociedade.

Denominada por Street (1984) como letramento ideológico, essa visão interpreta que os sujeitos vivenciam práticas sociais cotidianas concretas em que variadas ideologias e relações de poder atuam em diversas condições, como a cultura, a identidade e as relações entre diferentes grupos sociais. Assim, verifica-se em Street (1984):

[...] letramento é um termo- síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita; tem um significado político e ideológico de que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno autônomo. [...] a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. (STREET, 1984, *apud* SOARES, 2017, p. 75).

Desse modo, o letramento ideológico ressalta a influência das instituições sociais no processo de aprendizagem e construção de significados, considerando o controle social e as práticas ideológicas presentes nos variados espaços por meio dos quais são vivenciadas experiências diversas de letramento.

Nessa mesma linha, Freire e Macedo (2011) defendem que a alfabetização, ao englobar o que se entende por letramento, possibilita a capacidade de usar a leitura e a escrita como meio de se conscientizar sobre a realidade e modificá-la, auxiliando a domesticação ou libertação dos indivíduos, a depender do contexto em que ocorra, em que seu objetivo sumário deveria ser a mudança social.

Segundo a ótica revolucionária, a concepção de letramento como o processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita contribui significativamente para o pleno desenvolvimento dos aprendizes, com o objetivo de possibilitar a tomada de consciência e reflexão crítica sobre as contradições e realidades sociais e estimular sua participação ativa no mundo, a fim de transformá-lo, e permitir não apenas o seu desenvolvimento cognitivo, mas também social e humano. É nessa perspectiva que este trabalho se pauta, através de propostas didáticas que valorizam os conhecimentos prévios dos discentes e promovam experiências múltiplas de alfabetização, letramento e multiletramentos, de forma a resultar na aprendizagem proficiente da ortografia.

Com base na real situação da sociedade brasileira, sabe-se que poucos cidadãos têm acesso às práticas de letramento tradicionalmente valorizadas pela esfera escolar, como as práticas letradas dos jornais, livros literários ou textos burocráticos.

Rojo (2010) aponta que o acesso das camadas populares ao ambiente estudantil, ocorrido nas últimas décadas, reverberou na escola práticas de letramento nem sempre valorizadas e que dialogam com dificuldade com os letramentos dominantes valorizados no seio escolar.

Ademais, a autora atenta que as demandas de letramento da sociedade atual sofisticaram-se o suficiente para exigir novas competências textuais. Todavia, as práticas escolares não acompanharam essas mudanças, permanecendo com a manutenção de práxis cristalizadas. Desse modo, Rojo (2010) atenta para a dissonância existente entre as práticas letradas cotidianas e o engessamento das experiências de letramento ofertadas pela escola, responsáveis por muitas insuficiências e dificuldades no desenvolvimento dos aprendizes.

Acompanhando as transformações ocorridas no mundo e as relações sociais e percebendo o convívio coexistente do real e do virtual, pode-se notar que a linguagem também foi se modificando, se adaptando através de diferentes tipos de meios que possibilitaram a realização de um contexto de multimodalidade textual.

Ribeiro (2018) define multimodalidade como resultado da multiplicidade de linguagens, como imagens, sons, movimentos ou código verbal, que circulam, em meio aos diversos gêneros, na sociedade plenamente letrada.

Na concepção de que as práticas de aprendizagem devem estar voltadas para a realidade dos aprendizes, torna-se fundamental que as ações pedagógicas atuais acompanhem as inovações tecnológicas, uma vez que se trata de uma realidade comum a muitos membros da sociedade. Nessa ótica, o uso de multiletramentos se torna essencial no processo de ensino-aprendizagem. Rojo (2012) conceitua o termo como:

[...] o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar- aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Desse modo, observa-se que esse conceito se define pelo uso da multiplicidade de diferentes tipos de texto como suporte para os processos de alfabetização e letramento, que aborda culturas diversas da sociedade globalizada e diferentes formas de linguagem nela encontradas, consoante se nota em Pereira (2018, p. 64): “Esses textos multifacetados exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, ou seja, são requeridas novas práticas, resultando no conceito de multiletramentos”.

Nessa lógica, os textos se constituem de diferentes meios e suportes. Assim sendo, as práticas e metodologias pedagógicas não podem permanecer as mesmas, engessadas em seu próprio tempo.

Diante disso, a aplicação e uso de tecnologias digitais no cotidiano escolar é pertinente, uma vez que, na atualidade, o ensino não é mais dirigido apenas para ampliar a competência cognitiva do aluno, mas deve contribuir para a sua formação global e geral, devendo servir para a construção e desenvolvimento de sua capacidade autocrítica e para a sua vida. Daí, a fundamental importância da aproximação do conhecimento com o cotidiano do aluno e da utilização das novas tecnologias no processo do ensino escolar.

A BNCC (2017) sugere os multiletramentos como uma importante ferramenta para o ensino da área de Linguagens, visto que a realidade de diferentes práticas linguísticas se tornou emergente nas interações sociais a partir das diversas realizações comunicativas nas mídias tecnológicas.

Nesse sentido, o processo de alfabetização não pode estar cristalizado nas tradicionais cartilhas. Assim, torna-se fundamental permitir ao educando o pleno desenvolvimento do saber, de modo a suscitar o conhecimento diversificado e ampliado através de diferentes experiências e reflexões acerca do objeto a ser estudado possibilitadas por meios diversos de ensino, consoante com a BNCC (2017):

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63).

A partir disso, pode-se verificar que a promoção de experiências lúdicas e interativas através do ambiente virtual estimula diretamente a motivação e interesse dos aprendizes, permitindo a exploração do processo de aprendizagem e apropriação do conhecimento em contextos diversos.

De forma equivalente, entende-se que os jogos virtuais possibilitam que, através de contextos lúdicos, os alunos construam conhecimentos acerca do assunto a ser trabalhado de modo a incentivar o desafio e a competição saudável, potencializando o espaço da sala de aula para que os educandos aprendam em colaboração. Também oportunizam o uso das tecnologias digitais de modo crítico, significativo e ético, permitindo, assim, o exercício de sua curiosidade intelectual, imaginação e criatividade.

Com base em Morais (2012), observa-se que, ainda que as crianças não dominem a atividade de leitura, é importante ofertar o contato com textos variados e de diferentes gêneros, pois permite a familiaridade com materiais de diversas esferas sociais, despertando nos aprendizes as competências de leitura e escrita e propiciando o desenvolvimento de sua reflexão crítica.

Na BNCC (2017), nota-se que a finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança como agente da linguagem, capaz de usar a língua e as diferentes linguagens em diversas atividades sociais. Nesse sentido, nos anos iniciais do ensino fundamental, a área de Linguagens visa a ressignificar as práticas já vivenciadas pelas crianças, a fim de, nos anos finais, ampliar essas vivências em outros campos de atuação humana. Assim, verifica-se, dentre as competências de Língua Portuguesa para o ensino fundamental:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 51).

Já nos PCN (1997), observa-se que a alfabetização não se constitui como um processo baseado nos esquemas de percepção e memória, mas na construção de conhecimentos que permitem aos sujeitos ressignificar o mundo e a realidade, a partir do sistema de escrita alfabética, de modo que a criança consiga perceber, com autonomia, não só o que a escrita representa, mas também o que ela evidencia dentro do contexto da sociedade em que vive. Assim, os PCN (1997) postulam que:

Não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação [...]. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. (BRASIL, 1997, p. 66).

Desse modo, depreende-se que, durante o processo de alfabetização, é importante aliar as ideias de alfabetizar e letrar a fim de permitir aos alunos que se apropriem do sistema notacional a partir de reflexões metacognitivas pautadas em textos diversos de diferentes circulações sociais, possibilitando que o aluno se aproprie das práticas letradas da sociedade através de

diferentes gêneros e suportes textuais por meio de um ensino sistemático, prazeroso e reflexivo da tecnologia de escrita.

Diante disso, nota-se que, a partir do conhecimento e domínio do sistema de escrita alfabética e sua habilidade de uso em diferentes contextos, obtida pelos processos de alfabetização e letramento, a criança se torna autônoma para ter acesso a diferentes informações e produzir novos conhecimentos, além de refletir e tomar consciência de sua realidade social e atuar sobre ela.

Dessa forma, é fundamental conciliar os processos de alfabetização e letramento, de modo que um complemente o outro. Assim, é de extrema relevância que a alfabetização promova experiências de letramento durante o processo de aprendizagem da escrita, aproximando o conteúdo escolar das vivências cotidianas do aluno, permitindo vivências significativas.

Nesse contexto, em uma sociedade plenamente letrada e desenvolvida, repleta de suportes tecnológicos para mediar as relações sociais e as relações de produção, torna-se fundamental a aprendizagem do sistema de escrita, pois ainda que imersos em um contexto plenamente letrado, os sujeitos reconhecem a importância da escrita e seu uso social, mas não a dominam. Logo, a apropriação do sistema de notação alfabética auxilia não apenas no sucesso escolar, mas, principalmente, na formação global do aprendiz e sua inserção social.

A partir disso, é válida uma apresentação dos índices de alfabetismo, no Brasil, e dos conceitos imbricados nessa temática.

2.3. Níveis de alfabetismo no Brasil

No final do século XIX, Machado de Assis (1876 *apud* Mortatti, 2000, p. 46) constata que “a nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler, desses uns 90% não leem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância.”

Diante do exposto, nota-se que as deficiências nas práticas de leitura e escrita se atestam na sociedade brasileira há mais de um século, em que, ao longo desse tempo, emergiram discussões diversas sobre as altas taxas de repetência, analfabetismo e evasão escolar do país.

Desse modo, Soares (2017) estabelece as diferenças entre os conceitos de analfabeto, analfabetismo e alfabetizado funcional. Como analfabeto, a autora denomina como aquele que

não sabe ler e escrever, que não conhece o alfabeto; como analfabetismo, a teórica se refere a um modo de proceder como analfabeto, um estado, uma condição.

Para conceituar alfabetizado funcional, Soares (2018 b) utiliza a definição estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1978 *apud* SOARES, 2018 b, p. 156):

É funcionalmente alfabetizada a pessoa capaz de envolver-se em todas as atividades que o alfabetismo é necessário para um funcionamento efetivo de seu grupo e de sua comunidade, e também para dar-lhe condições de uso da leitura, da escrita e do cálculo para seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978 *apud* SOARES, 2018 b, p. 156).

Nota-se que a concepção de alfabetizado funcional se pauta na visão liberal, ou fraca, do letramento, que se caracteriza em função das habilidades e conhecimentos julgados fundamentais para que o indivíduo seja capaz de participar de todas as atividades em leitura e escrita que se fazem imprescindíveis em sua cultura ou grupo social.

Seguindo essa perspectiva, parece interessante destacar a relevância de um ensino que fomente a alfabetização e letramento como ações concomitantes, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas diversas situações comunicativas.

Para o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), é classificada como analfabeta funcional a pessoa que, ainda que saiba ler e escrever algo simples, não possui as competências fundamentais para atender às necessidades cotidianas e possibilitar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Compete salientar que o Inaf busca não se limitar à parte da população que frequenta a escola, mas a todos os brasileiros entre 15 a 64 anos, que estejam ou não estudando, refletindo a população economicamente ativa do país.

Seguindo essa definição e se utilizando dos dados obtidos pelo Inaf, o Instituto Paulo Montenegro, que consiste em uma organização que se preocupa em desenvolver e disseminar práticas educacionais que visem a melhoria da qualidade do ensino, classifica os funcionalmente alfabetizados em três níveis distintos, sendo eles:

Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO-RELATÓRIOS, 2011, p. 5).

Acerca do domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática, o Inaf classifica os analfabetos funcionais em dois grupos distintos:

Analfabetos- aqueles que não conseguem realizar tarefas simples que considerem a leitura de palavras e frases, ainda que consigam ler números conhecidos (telefone, preços etc.).

Rudimentares- aqueles capazes de localizar informações explícitas em textos curtos e conhecidos (bilhete), além de ler e escrever números e realizar operações simples, como o manuseio de dinheiro, por exemplo. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO-INAF, 2016, p. 5).

A partir dessa classificação, podem-se observar os índices apresentados pelo Inaf dos anos de 2001 a 2018, em que se constata queda progressiva dos níveis de analfabeto, rudimentar e elementar até o ano de 2015 e crescimento nos níveis de intermediário e proficiente. Nota-se que, no ano de 2018, houve um aumento no nível de analfabetos.

Figura 1: Analfabetismo- Inaf.

| Níveis ¹ de Alfabetismo no Brasil segundo o Inaf (2001-2018) | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Nível | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2007 | 2009 | 2011 | 2015 | 2018 |
| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | | | | | |
| Analfabeto | 12% | 13% | 12% | 11% | 9% | 7% | 6% | 4% | 8% |
| Rudimentar | 27% | 26% | 26% | 26% | 25% | 20% | 21% | 23% | 22% |
| Elementar | 28% | 29% | 30% | 31% | 32% | 35% | 37% | 42% | 34% |
| Intermediário | 20% | 21% | 21% | 21% | 21% | 27% | 25% | 23% | 25% |
| Proficiente | 12% | 12% | 12% | 12% | 13% | 11% | 11% | 8% | 12% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Analfabeto Funcional* | 39% | 39% | 37% | 37% | 34% | 27% | 27% | 27% | 29% |
| Funcionalmente Alfabetizado* | 61% | 61% | 63% | 63% | 66% | 73% | 73% | 73% | 71% |

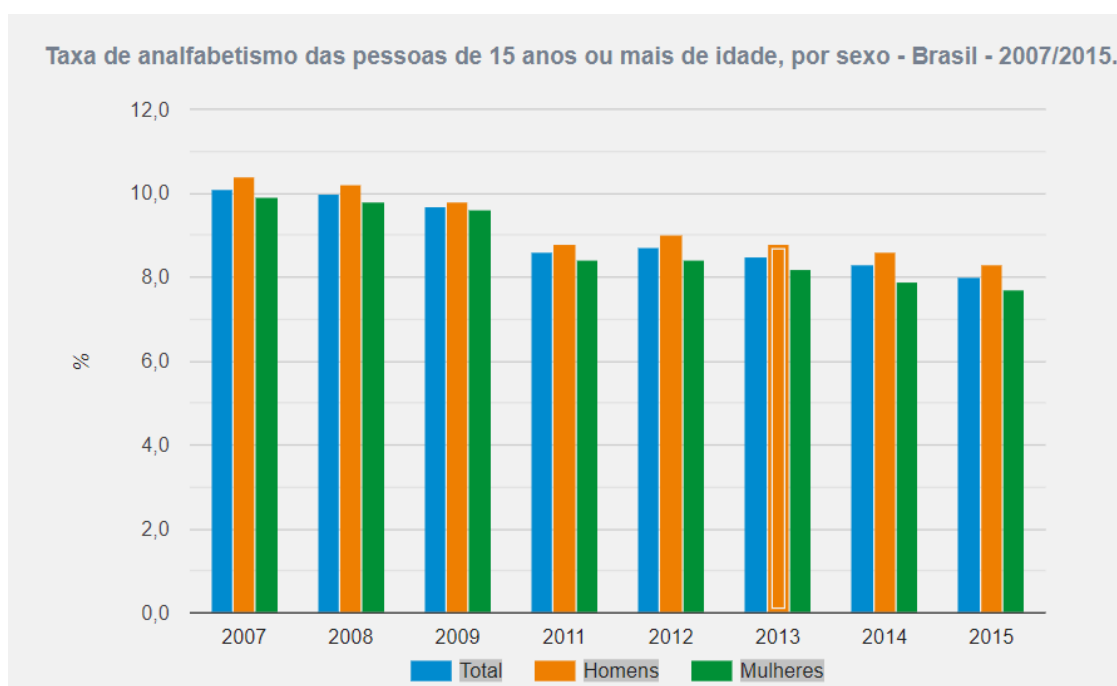
* Indivíduos classificados nos níveis analfabeto e rudimentar compõem o grupo denominado analfabeto funcional. O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados, pois o IBOPE Inteligência tem como política não divulgar resultados com casas decimais.

¹ Os quatro níveis de alfabetismo originalmente definidos foram retroativamente reorganizados em cinco níveis na edição 2018 do Inaf. Ficaram inalterados os níveis analfabeto e rudimentar, que juntos definem o analfabetismo funcional. Já os níveis básico e pleno, que compunham o grupo dos funcionalmente alfabetizados, foram reclassificados em três: elementar, intermediário e proficiente. Esse novo agrupamento permitiu melhor discriminar a população com maior domínio das habilidades de alfabetismo, bem como melhor descrever as práticas que compõem esses grupos com base na revisão da escala de proficiência e análise dos itens que integram o banco do Inaf.

Já segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde 1990, é caracterizado analfabeto funcional o indivíduo que, com menos de 4 anos de escolaridade, ainda que tenha frequentado a escola, não realiza a leitura e a produção de textos cotidianos que circulam nos ambientes sociais do indivíduo. E, com base na definição apresentada pela UNESCO, o IBGE define como alfabetizado: “o indivíduo capaz de ler e escrever uma mensagem simples na própria língua.” (SOARES,2017, p. 93).

Assim posto, verifica-se a taxa de analfabetismo dos brasileiros, com idade entre 15 anos ou mais, nos anos de 2007 a 2015.

Figura 2: Analfabetismo- IBGE



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

No gráfico, observa-se uma tímida queda do índice de analfabetismo de jovens e adultos ao longo dos anos analisados. Verifica-se maior número do público masculino nos dados apresentados.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a finalidade de diagnosticar a educação básica brasileira e avaliar os fatores que interferem no desempenho dos estudantes, consiste em um conjunto de avaliações externas aplicadas a cada dois anos nas redes públicas e privadas, examinando, desse modo, a qualidade da educação oferecida aos estudantes,

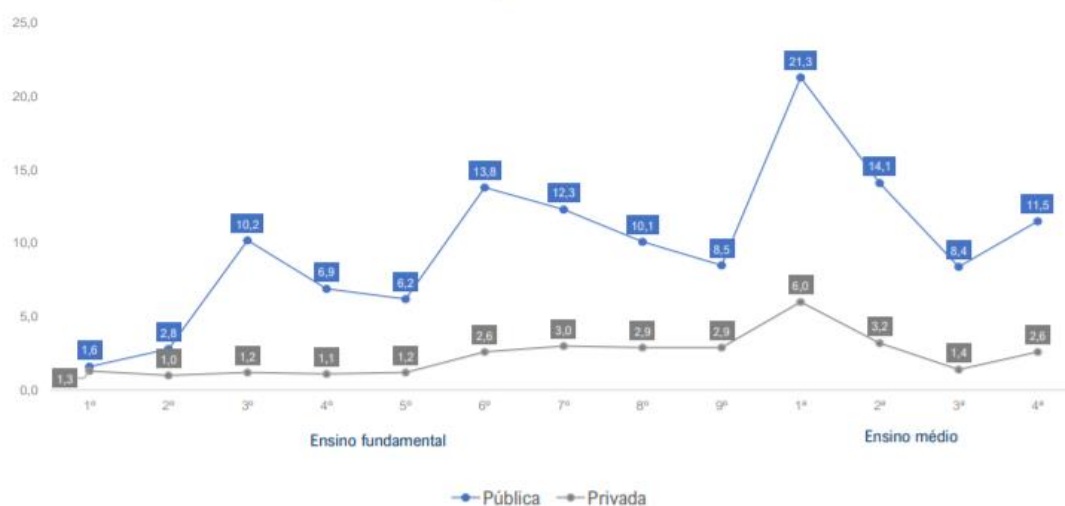
cogitando as habilidades de língua portuguesa (enfocando a leitura) e matemática (com foco na resolução de problemas).

As médias obtidas pelo SAEB, junto com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, verificadas no censo escolar, compõem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Assim, verificam-se os dados obtidos pelo Ideb no ano de 2019:

Figura 3: Resultado IDEB:2019- Taxa de insucesso.

Sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Gráfico 1. Taxa de insucesso (Reprovação+Abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino - Brasil 2019



Fonte: MEC/ INEP- Censo escolar,2019.

Pode-se verificar um gráfico ascendente em relação às taxas de abandono e reprovação, principalmente nos anos do ensino médio e no 3º e 6º ano do ensino fundamental.

Nas imagens a seguir, notam-se as metas estabelecidas pelo Ideb em relação ao desempenho das escolas brasileiras, com base nas avaliações realizadas pelos alunos através do SAEB, em que se constata um aumento progressivo:

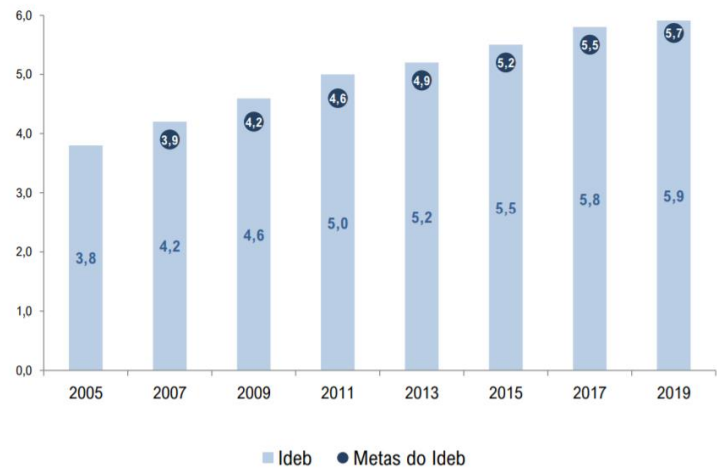
Figura 4: Metas IDEB para o ensino fundamental.

Tabela 1. Ideb Total - Anos iniciais do ensino fundamental Brasil 2005-2019

| Ano | Indicador de Rendimento (P) | Nota Média Padronizada (N) | Ideb (NxP) | Metas do Ideb |
|-------------|-----------------------------|----------------------------|------------|---------------|
| 2005 | 0,83 | 4,58 | 3,8 | |
| 2007 | 0,86 | 4,86 | 4,2 | 3,9 |
| 2009 | 0,89 | 5,22 | 4,6 | 4,2 |
| 2011 | 0,91 | 5,43 | 5,0 | 4,6 |
| 2013 | 0,93 | 5,56 | 5,2 | 4,9 |
| 2015 | 0,93 | 5,93 | 5,5 | 5,2 |
| 2017 | 0,94 | 6,15 | 5,8 | 5,5 |
| 2019 | 0,95 | 6,22 | | 5,7 |

Fonte: MEC/Inep.

Gráfico 3. Ideb Total - Anos iniciais do ensino fundamental - Brasil 2005-2019



Fonte: MEC/ INEP- Censo escolar, 2019.

A partir desses dados, observa-se que é fundamental avaliar a complexidade e relevância dos processos de alfabetização e de letramento, de modo a enxergar a necessidade de mudanças imediatas nesse contexto.

Para tanto, é de extrema relevância que a metodologia adotada pelo professor valorize e identifique a relação entre alfabetização e letramento, de modo a repensar a alfabetização como um processo sistemático de ensino não reduzido à técnica de apreensão da escrita alfabética, aliado à promoção e vivência de práticas letradas, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa ao aluno.

Sabe-se que, ao longo dos anos, as metodologias de ensino das escolas brasileiras não seguiram essa orientação, calcando sua preocupação na busca de métodos miraculosos que solucionassem os problemas da educação do país, como os altos índices de evasão e o grande número de analfabetos. Diante disso, é válida uma reflexão acerca dos métodos de alfabetização que orientaram o sistema educacional.

2.4. Métodos de alfabetização

Amparado em Mortatti (2000), constata-se que, no Brasil, desde o final do século XIX, a escola se estabeleceu como instituição para o preparo doutrinário de pessoas com o intuito de atender às ideias estatais republicanas, constituindo-se como uma instituição de manutenção da

ordem e da política social, de acesso ao conhecimento sistematizado e responsável pelo progresso e esclarecimento.

A partir da segunda metade do século XX, nos anos de 1960, aproximadamente, a aprendizagem da leitura e da escrita, restrita a um pequeno grupo privilegiado e ofertada no contexto informal do lar ou nas poucas escolas precárias do Império, se torna sinônimo de modernidade e desenvolvimento social, princípios da escola obrigatória e gratuita.

Assim, a autora observa que os atos de ler e escrever passaram a ser vistos como atividades tecnicamente ensináveis e submetidas ao ensino organizado, sistemático e intencional, necessitando de profissionais especializados. Dessa forma, concebe-se que ensinar e aprender a leitura e a escrita na fase inicial da escolarização possibilita o acesso a uma porta de entrada para outro mundo, o mundo da escrita, em que o conhecimento permite a inserção do sujeito na sociedade e promove o seu desenvolvimento em todos os aspectos.

Nesse contexto, observa-se claramente a associação dos conceitos de escolarização e alfabetização. Desse modo, o modelo republicano de escola já refletia os problemas que são encontrados nos dias atuais, como a dificuldade recorrente de concretizar a ação da escola sobre os sujeitos e desempenhar, com sucesso, sua tarefa fundamental de alfabetizar. Assim, percebe-se que o fracasso escolar no processo de alfabetização se reflete como um problema histórico que possibilitou o surgimento de métodos diversos com a finalidade de solucioná-lo.

Soares (2018 a, p.16) conceitua o termo *métodos de alfabetização* como: “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Desse modo, motivados pela necessidade de superação, foram criados diversos métodos no intuito de concentrar esforços para permitir a mudança do caráter tradicional da educação, considerado como responsável por seu fracasso. Nesse cenário, muitas foram as disputas entre os que se julgavam portadores de um método revolucionário de alfabetização e os que defendiam métodos antigos e tradicionais.

A partir disso, nota-se que, ao longo do tempo, sobressaíram abordagens e métodos que ora focavam o aprendizado do sistema alfabético, a partir da análise e segmentação de palavras em unidades sonoras e sílabas, partindo da unidade menor de análise de uma palavra até a unidade maior, segundo o estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas, doravante método sintético; ora valorizavam a aprendizagem da leitura e da escrita a partir do uso da literatura e outros materiais de leitura, valorizando a aprendizagem dos processos de leitura e

de escrita a partir do uso de textos e não na relação entre grafemas e fonemas, doravante método analítico.

Para corroborar e exemplificar esse processo, Mortatti (2000) apresenta o exemplo do estado de São Paulo e sua relação histórica com os métodos de alfabetização, desde períodos finais do século XIX. Dentre esses métodos, compete destacar a valorização do uso da cartilha como instrumento privilegiado de criação e tradição da cultura escolar na transmissão de conteúdos de ensino.

A autora também destaca que, no primeiro momento, correspondente até o final do Império, o ensino era precário e contava com a existência de poucas escolas, com salas adaptadas e turmas multisseriadas⁹, além de material precário. Assim, o sucesso escolar dependia muito mais do empenho do professor e dos alunos e o ensino da leitura era realizado a partir das “cartas de ABC”, seguidas da leitura e cópia de documentos manuscritos.

Nessa perspectiva, Mortatti (2000) ressalta que se principiava o ensino da leitura com a apresentação do alfabeto, através dos métodos de marcha sintética que consistiam em iniciar da parte para o todo, ou seja, da soletração (alfabético), partindo do nome dos grafemas; fônico, partindo dos fonemas correspondentes aos grafemas; e da silabação, ou seja, partindo do contexto silábico, sempre guiado do menos complexo ao mais complexo, em caráter crescente. Esse método é denominado sintético.

A partir desses meios, praticava-se a decodificação de palavras através do reconhecimento das relações entre grafemas e fonemas, depois passando a identificação de sílabas e, posteriormente, a leitura de frases. O ensino da escrita se restringia à caligrafia, ortografia e cópia, enfatizando o desenho gráfico.

Pautando-se principalmente na relação entre fonemas e grafemas, os métodos sintéticos visam a ajudar as crianças a adquirir as habilidades de leitura e escrita. Diversos são os métodos sintéticos propostos ainda nos dias atuais. Entretanto, a maneira como os métodos sintéticos eram abordados décadas atrás e atualmente diferem com os avanços linguísticos.

Savage (2015, p. 127) define especificamente o método fônico como: “uma ênfase explícita, direta e precoce no aprendizado da relação letra-som, sintetizando-os para formar palavras inteiras”. Nesse método, as crianças são introduzidas no sistema alfabético a partir do

⁹Ainda na atualidade há escolas multisseriadas no interior das regiões norte e nordeste e até mesmo na região sudeste, como no interior do RJ, por exemplo.

conhecimento e reconhecimento dos grafemas e suas relações fonêmicas, evoluindo para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Do mesmo modo, o autor conceitua o método alfabético (ou silábico) como a aprendizagem do alfabeto propriamente dito. Assim, o foco está na aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas e das famílias silábicas, como propõe Savage (2015, p. 18): “Primeiro, aprende-se o nome das letras; depois, os sons das letras por meio do trabalho com vogais e consoantes, combinações de vogais e consoantes e de sílabas [...]”.

Cabe ressaltar que os métodos sintéticos são alvos de muitas críticas, pois são concebidos como antinaturais, por limitarem a aprendizagem à memorização de grafemas e fonemas que exigem sobrecarga do sistema cognitivo, já que não levam em conta a maturidade e a atividade cerebral do aprendiz, apoiando-se na visão elaborada de adultos já alfabetizados.

Isso se dá devido ao fato de os métodos tradicionais serem enxergados apenas pelos vieses da percepção e da memória, reduzindo-se aos eventos de codificação e decodificação de palavras.

Mortatti (2000) destaca que, a partir da reorganização da Escola Normal de São Paulo e da criação da Escola Modelo Anexa, no ano de 1890, onde os normalistas desenvolviam atividades práticas e os professores buscavam seu modelo de ensino, instaurou-se a reforma dos novos métodos de ensino, em específico do modelo analítico, enxergado como revolucionário e atual.

A partir dessa reforma, que promovia a autonomia didática, os professores formados nessas instituições passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura e o disseminaram pelo país através da ministração de aulas e produção de artigos, periódicos e cartilhas, contribuindo para a sua institucionalização e tornando obrigatória sua utilização no estado de SP.

Propondo-se como revolucionário, o método analítico (ou global) presume a aprendizagem do todo, que é a palavra, para posterior análise e reflexão das partes, que são as sílabas e fonemas. Assim, as crianças aprendem a reconhecer e a pronunciar palavras para, posteriormente, refletir sobre os elementos que as compõem, valorizando o contato constante com o texto escrito, como postula Savage (2015, p. 19): “O método da palavra inteira, ou global, - no qual as crianças aprendem a reconhecer e a pronunciar a palavra como um todo antes de estudar os elementos que a compõem.”

Mortatti (2000) defende que, diferentemente dos métodos de marcha sintética, o método analítico, ou método global, se pautava na concepção de caráter biopsicofisiológico da criança, em que a forma de apreensão do mundo era vista como sincrética, ou seja, seus defensores ressaltavam a necessidade de adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção. Nesse sentido, o ensino da leitura iniciava do todo para as partes constitutivas da palavra. Entretanto, o método evocou diferentes interpretações acerca do conceito de todo, enquanto palavra, sentença ou texto.

Do mesmo modo, a autora ressalta que as cartilhas elaboradas no período do início do século XX passaram a ser baseadas no método analítico, considerando os processos de palavração e sentencição, adequando-se às orientações oficiais. Surge, então, uma disputa entre os simpatizantes do revolucionário método analítico e os defensores dos tradicionais métodos sintéticos.

Contudo, os críticos dos métodos analíticos apontam que tais métodos não garantem a apresentação sistemática das relações entre fonemas e grafemas, considerando apenas a significação. Desse modo, essa abordagem desconsidera que o apoio do aprendiz durante a aprendizagem da escrita se pauta no aspecto fonológico da língua, enfocando somente o aspecto lexical, característico de leitores proficientes.

Dentre as diversas críticas recebidas pelos métodos tradicionais sintético e analítico, a que mais se sobressai é a concepção da aprendizagem segundo o caráter behaviorista.

Segundo os estudos de Ostermann e Cavalcanti (2010), a concepção behaviorista fora desenvolvida pelo estudioso Watson e publicada em um artigo americano no ano de 1913. Essa teoria se debruça sobre o comportamento (*behavior*) humano. Por isso, também pode ser designada como comportamentalismo, teoria comportamental, behaviorismo, dentre outros.

Acerca da aprendizagem, os autores ressaltam que o behaviorismo postula que o conhecimento é derivado da experiência e da capacidade inata do ser humano de formar associações entre estímulos e respostas. Esses estímulos e respostas se definem como as unidades fundamentais do processo de aquisição. Desse modo, a absorção do conhecimento é externa, em que os sujeitos são totalmente influenciados por fatores exógenos, absorvendo o conhecimento de modo passivo.

Em sucessão a Watson, Skinner (2003) agrega a ideia de reforço ao comportamento de estímulo e resposta, em que postula que o conhecimento só se desenvolve por meio de estímulo-resposta, imitação e reforço. Assim, o teórico defende que, com um reforço positivo, o comportamento se manteria. Desse modo, qualquer aspecto que permita o aumento da possibilidade de resposta é visto como um reforço positivo, seja um elogio ou alimento, por exemplo.

Entretanto, também existe o reforço negativo, em que o sujeito evita o comportamento por medo ou possibilidade de punição. Skinner (2003) também ressalta a imitação como um aspecto positivo, pois, através das interações diversas, as crianças imitam os adultos e seus pares, com o intuito de motivar incentivos e recompensas por tal comportamento.

É perceptível a influência dos estudos behavioristas no processo de aprendizagem da escrita e nos métodos de alfabetização, em que o conhecimento resulta da transmissão de saberes do professor para o aluno, sem cogitar as experiências prévias dos discentes.

Desse modo, constata-se que, por um longo período, o aluno foi visto como tábula-rasa¹⁰, sendo concebido como um sujeito sem qualquer conhecimento prévio, em que os professores “depositavam” conteúdos diversos que deveriam ser assimilados a partir de cópias e memorizações. Nesse contexto, a aprendizagem ocorria em grau cumulativo das informações recebidas do meio externo, sem necessitar de muitas atividades cognitivas para a absorção do conteúdo ensinado.

Diante disso, Morais (2019) aponta que tanto o método sintético como o método analítico simplificam e reduzem a atividade cognitiva do aprendiz à mera ação de memorização, além de elucubrar que a criança dispõe da mesma visão do adulto de que grafemas representam fonemas pronunciados durante a fala, não vislumbrando a atividade mental de reconstrução da notação alfabética e a compreensão de seu funcionamento. Nessa perspectiva, a prática docente é reduzida à superficial visão de transmissão pronta de conhecimentos, desconsiderando as práticas de letramento e a contextualização do ensino, além de diminuir a complexidade do processo de apropriação do sistema alfabético.

¹⁰ A abordagem comportamentalista não considera os conhecimentos prévios dos discentes, pressupondo que toda aprendizagem é adquirida através de experiências com o meio, com o ambiente e a partir das interações com o outro. Assim, os conhecimentos são adquiridos por meio de estímulos, respostas, imitações e reforços.

Com base nisso, críticos dessas abordagens observam que os tradicionais métodos de alfabetização propõem um plano de ensino bem controlado, valendo-se de cartilhas, enfocando apenas nos grafemas e fonemas ensinados e refutando contextos e textos portadores de sentido para o aprendiz, assim como a possibilidade de erro.

Além disso, destacam que os materiais didáticos de amparo dos tradicionais métodos sujeitam os alunos a textos artificiais e fora do contexto real, ao invés de promoverem experiências com textos reais de circulação social, contribuindo para uma deformação da competência leitora e textual.

Nesse período a discussão sobre os métodos enfocava apenas o ensino da leitura, enquanto o ensino da escrita se restringia à caligrafia e ao tipo de letra, enfatizando o treino através de atividades de cópia e ditado. Também nessa época, no final de 1910, o termo alfabetização começa a ser empregado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Assim, as disputas surgidas nesse momento originaram uma nova concepção de ensino da leitura que apreciava as questões de como ensinar e para quem ensinar, envolvendo habilidades psicológicas, auditiva, visual e motora das crianças.

Todavia, no intuito de conciliar os dois tipos de métodos de ensino, sintético e analítico, passaram-se a utilizar os métodos mistos ou ecléticos, reputados como mais rápidos e eficientes, através da junção dos métodos sintético e analítico. Assim, os debates entre simpatizantes e críticos diminuíram dada a relativização da importância dos métodos.

Essa relativização surge a partir de pesquisas que aferiam o nível de maturidade necessário para o aprendizado da leitura e da escrita, através dos testes ABC, a fim de classificar os alfabetizandos segundo suas habilidades neuropsicológicas, como coordenação motora, memória visual e auditiva, equilíbrio, lateralidade, entre outros aspectos, visando a organização de classes homogêneas e eficácia da alfabetização.

Nesse contexto, embora estivesse pautada em outras bases teóricas, a alfabetização manteve sua função instrumental de ensino e aprendizagem da leitura e postulava a simultaneidade do ensino das práticas de escrita, como processos a serem aprendidos em concomitância durante o período de alfabetização.

Seguindo a mesma ótica, as cartilhas passaram a se basear no método misto ou eclético, sopesando a alfabetização de modo submetido ao nível de maturidade das crianças em classes

hegemônicas. A aprendizagem da escrita continuou sendo enxergada como habilidade ortográfica ensinada através da caligrafia, devendo ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura.

Segundo Mortatti (1999), no final da década de 1970, instituiu-se a alfabetização sob medida, resultado da concepção de como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina, enxergando suas questões psicológicas.

Desse modo, a autora destaca que, a partir da década de 1980, se introduziu no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, tendo por base as pesquisas de Emília Ferrero e seus colaboradores. A nova perspectiva se apresenta como uma inovação de conceitos através da valorização do processo de aprendizagem e abandono da metodização de alfabetização e, por consequência, suas cartilhas.

Assim, a concepção construtivista questiona as antigas metodologias e surge como uma revolução conceitual que defende a rejeição de teorias e práticas metodológicas e a condução do ensino fixado em amarras.

Entretanto, alguns educadores interpretaram o conceito construtivista como uma prática autônoma das crianças para aprender as habilidades de leitura e escrita, a partir da vivência com textos, através de uma aprendizagem espontânea.

Nesse sentido, erroneamente, passou-se a interpretar o construtivismo como uma pedagogia que valoriza a aprendizagem espontânea do aluno, além de reduzir o conceito construtivista a uma teoria de aprendizagem sobre o sistema alfabético, quando, na verdade, se trata de uma concepção teórica muito mais ampla, com enfoque em diversos pensadores da psicologia.

Ademais, a partir dessa leitura equivocada que se fez da nova concepção, o termo *construtivismo* passou a envelopar a heterogeneidade dos alunos, tratando-os como seres homogêneos, haja vista que sua aplicação errônea passou a ser vista como solução para os problemas de alfabetização e acabou culminando ou na manutenção da prática de comportamentos tradicionais ou na postura do professor como mero expectador da aprendizagem dos alunos. Assim, observam-se atualmente práticas escolares que ainda conservam o caráter tradicional dos métodos, principalmente o método sintético.

Embasado na teoria do biólogo Jean Piaget (1971), o construtivismo se pauta na ideia da construção do conhecimento pela criança, desde os primeiros anos de vida, através da instigação da curiosidade, levando o aprendiz a encontrar respostas de suas indagações a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com seus pares.

Segundo os estudos de Pádua (2009), Piaget concebe que a inteligência da criança resulta da maturação de etapas que necessitam ser respeitadas. Desse modo, o biólogo propõe quatro estágios de desenvolvimento:

- Estágio sensório- motor (0 a 2 anos): corresponde à fase anterior à linguagem, em que a lógica do pensamento se volta para as ações. Portanto, não há função semiótica, ou seja, a criança não representa mentalmente os objetos;
- Estágio pré-operatório (2 a 7 anos): nessa etapa, a criança já desenvolve a capacidade simbólica, ou seja, já reproduz imagens mentais, não dependendo unicamente de sensações, movimentos e objetos concretos;
- Estágio das operações concretas (7 a 11 anos): nesse estágio, a criança já possui uma organização mental integrada. Apesar de ainda trabalhar com material concreto, a flexibilidade de pensamento possui inúmeras aprendizagens;
- Estágio das operações formais ou hipotético-dedutivo (a partir de 12 anos): ocorre o desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato. Nesse estágio, o sujeito se torna capaz de raciocinar sobre proposições ou criar hipóteses, além de considerar as consequências dos fatos.

Ainda de acordo com Pádua (2009), Piaget propõe os conceitos de assimilação e acomodação. Desse modo, o teórico classifica como assimilação a atividade de incorporar um objeto novo às suas estruturas de conhecimentos já existentes, utilizando as competências que possui. Já a ideia de acomodação, o biólogo define como o processo de mudança das estruturas mentais decorrente da tentativa de assimilar o novo. A soma dos processos de assimilação e acomodação caracteriza a adaptação, fase em que, segundo Piaget, ocorre a aprendizagem.

No contexto educacional, a concepção construtivista propõe que o aluno construa ativamente seu próprio aprendizado, através de experimentações e vivências diversas, estímulos variados que provoquem o desenvolvimento do raciocínio e, principalmente, a partir de sua

interação com os objetos e com o mundo, de modo a atuar sobre ele. Assim, pode-se observar em Ferreiro e Teberosky (1999):

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que o mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possua um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Nessa lógica, Morais (2012) propõe que os ideais da prática construtivista se constituem em formar sujeitos críticos que produzem conhecimento de modo não automatizado e que se respeitem as diferenças entre os grupos e suas particularidades de aprendizagem, assim como a autonomia pedagógica.

Desse modo, a ideia central do construtivismo é a de que a aprendizagem não é um processo passivo, mas consiste no resultado de interações e experiências diversas em que o centro desse processo é o aluno construtor de seu conhecimento, sendo o docente um facilitador desse processo.

Pautado nessa concepção, o erro passa a ser interpretado como reflexo das hipóteses criadas pelo aluno, sendo um aspecto fundamental no processo de construção do conhecimento, pois revela as necessidades de aprendizagem da criança. Nessa lógica, compete ao professor permitir com que o discente se conscientize do seu erro de modo com que seja instrutivo e o seu sucesso seja alcançado.

Mortatti (2000) ressalta que, na década de 1980, também emerge o pensamento interacionista no Brasil. Postulada por Vygotsky (1991), essa concepção se baseia na lógica interacionista do desenvolvimento da linguagem, através da interação da criança com o adulto.

Seguindo a mesma perspectiva, Bakhtin (2011) concebe que a aprendizagem da linguagem se constrói através de atividades comunicativas e interações diversas dos indivíduos entre si e com os textos, já que se constituem como diferentes formas de discursos. Pautando-se nesse viés, Fiorin (2006) afirma:

[...] a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Neste espaço, a aprendizagem é uma atividade social de construção em conjunto, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente. No que tange ao ensino de língua materna, Bakhtin fala que ela não é aprendida por meio de dicionários

e gramáticas; ela é adquirida durante nossas interações verbais, por meio de enunciados orais e escritos. (FIORIN, 2006, p. 18).

Nessa ótica, Mortatti (1999) destaca que “o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas.” (MORTATTI, 1999, p.11).

Segundo a mesma autora e complementando a teoria difundida por Piaget (1971), Vygotsky (1991) reverbera que o processo de aprendizagem da linguagem não resulta apenas do construtivismo genético, mas se constitui como um aspecto resultante principalmente do contexto social.

Para o teórico, o homem se constrói a partir das relações que efetua com o meio, em que as interações sociais se convertem em atividades mentais de aprendizagem, configurando a teoria sociointeracionista. Nessa concepção, a interação é o fator principal para o processo de aprendizagem, consoante se observa em Mortatti e Frade (2014):

No entender de Vygotsky, a atividade cognitiva é vista como derivada do contexto social e, antes de ser individual, ela é social. A aquisição da escrita é desvinculada do desenvolvimento geral do pensamento lógico do sujeito e das reflexões da criança sobre a escrita, constituindo processo de construção social variável com o contexto em que se insere (MORTATTI; FRADE, 2014, p.195).

Assim, Vygotsky (1991) propõe a existência de zonas de desenvolvimento para explicar o processo de cognição. A Zona de Desenvolvimento Real compreende as funções psíquicas já dominadas pelo sujeito, com autonomia; já a Zona de Desenvolvimento Potencial abarca o conjunto de habilidades no qual o sujeito obtém sucesso quando assistido por alguém mais experiente. Entre essas duas, há a Zona de Desenvolvimento Proximal, que se caracteriza pelas habilidades ainda em desenvolvimento, sendo esta zona a ideal para ser trabalhada na escola, a fim de obter sucesso na aprendizagem.

Desse modo, a teoria socioconstrutivista postula a concepção de um sujeito interativo que elabora e constrói seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro, através das interações.

Diante do apresentado, esta pesquisa se pauta na vertente socioconstrutivista de construção ativa do conhecimento pelo aluno através de interações diversas entre os sujeitos partícipes do processo de aprendizagem e do conhecimento, visando construir relações substanciais e possibilitar experiências que permitam a alfabetização e o letramento.

A partir disso, esse trabalho preocupa-se em propor práticas metodológicas para o contexto alfabetizador, oportunizando situações de aprendizagem que valorizem experiências de reflexão sobre as palavras escritas e suas partes orais, através de uma proposição que considere a aprendizagem competente e significativa no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Através da leitura de Soares (2018 a), entende-se que a variedade em torno dos métodos de alfabetização e suas divergências surgiram da demanda de orientar a criança mediante procedimentos que, fundamentados em teorias, estimulam e culminam na aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

Assim, inicialmente, os métodos se originaram atribuindo maior ênfase na elaboração de materiais físicos de leitura e escrita e, só posteriormente, em fundamentos e definições teóricas. Apesar de existirem diferenças entre as abordagens apresentadas, nota-se que, no cotidiano escolar, os professores adotam suas práticas segundo as necessidades e os interesses de seus alunos, realizando a interação entre os diversos métodos, a fim de resultar na aprendizagem real e significativa de seus discentes.

Com o fito de fornecer os saberes necessários à prática educativa, é válida uma apreciação acerca das fases de desenvolvimento da escrita pela criança, visando a promoção de um ensino de qualidade.

2.5. Fases de desenvolvimento da escrita

Corroborando a teoria construtivista difundida por Piaget (1971), Emília Ferreiro, sua aluna, juntamente com Ana Teberosky, apresenta, na década de 1980, reflexões acerca da alfabetização, revelando os processos vividos pelas crianças na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, com base na Teoria da Psicogênese.

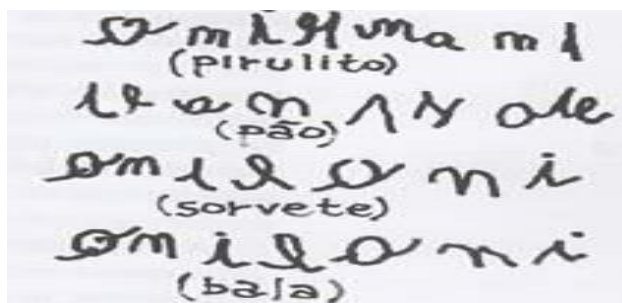
Através dessa teoria, Ferreiro e Teberosky (1999) não só enfatizam o processo de desenvolvimento das crianças ao longo do período de alfabetização, como também criticam as abordagens tradicionais de ensino, ressaltando a importância do deslocamento da ênfase do método de ensino para o aprendiz e seu processo de construção ativa do conhecimento.

As teóricas defendem que a aprendizagem da escrita alfabética se dá por um percurso evolutivo realizado pela criança a fim de reconstruir, gradualmente, em seu cognitivo, as conceitualizações e convenções do sistema de escrita, configurando a hipótese alfabética.

Desse modo, constata-se quatro fases distintas no processo de aprendizagem da escrita alfabética. São elas:

- **Fase pré-silábica:** nessa fase, as crianças ainda não distinguem o desenho da escrita, não compreendendo que a escrita representa os sons verbais. Assim, para resolver o conflito estabelecido, há muita atividade cognitiva nesse estágio. Como resultado, notam-se as experiências diversas que o aprendiz vivencia, através da utilização de garatujas e rabiscos em sua produção escrita, que se assemelham aos grafemas, assim como o “realismo nominal”, em que as crianças produzem sua escrita segundo o que as palavras significam, ou seja, escrevem pulga com poucos grafemas e elefante com muitos, pois acreditam que a escrita deveria registrar características físicas ou funcionais dos objetos. Nessa fase, também se encontram muitos desenhos nas produções infantis, visto que as crianças ainda não distinguem desenhos e escritas.

Figura 5: Fase pré-silábica



Fonte: Morais (2012, p. 53).

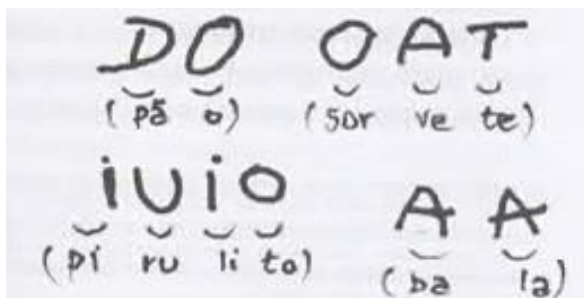
Nesse período, na tentativa de diferenciar as suas produções escritas, as crianças formulam hipóteses não ensinadas por adultos anteriormente, como ressaltam Ferrero e Teberosky (1979), como a hipótese de quantidade mínima e a de variedade. A primeira se constitui pela criança acreditar que, para uma palavra ser palavra, precisa ter uma quantidade mínima de grafemas. Já na hipótese de variedade, a criança descobre que os grafemas de uma

sequência não podem ser iguais, assim como entende que, para produzir diferentes palavras, precisa ter grafemas diferentes.

Nesse sentido, Ferrero e Teberosky (1979) defendem que essa possibilidade de escolha de grafemas para produzir palavras diversas revela as reflexões e hipóteses linguísticas formuladas pelas crianças e esse fenômeno possibilita a análise de metodologias diferenciadas que favoreçam o processo de aprendizagem.

- **Fase silábica:** nesse nível, as crianças se utilizam de uma sequência de grafemas aleatórios para formar uma palavra e tendem a realizar a leitura dessa palavra em sílabas, fazendo a correspondência entre grafemas e sílabas orais, através da leitura e escrita silábico-quantitativa. Assim, entende-se que a criança percebe e interpreta que a escrita representa os sons da fala e observa que o vínculo se dá entre as partes orais e escritas, desse modo, associa cada grafema a uma sílaba pronunciada.

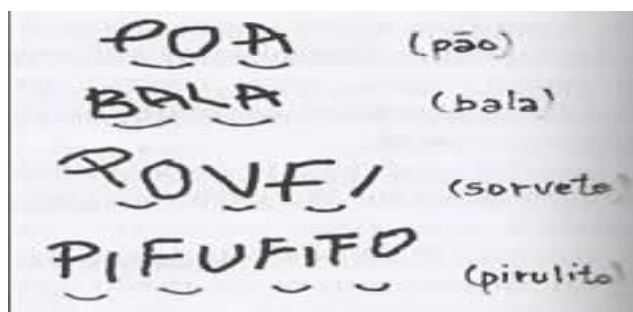
Figura 6: Fase silábica



Fonte: Morais (2012, p. 59).

- **Fase silábico-alfabética:** nessa etapa, a criança reflete bastante sobre a questão de como a escrita cria representações. A criança já superou o conflito sobre o que a escrita representa e, desse modo, descobre que necessita utilizar um maior número de elementos escritos para representar os sons da fala, não sendo mais um grafema para cada sílaba. Desse modo, o aprendiz reflete bastante sobre o interior das palavras, gerando novos conflitos que exigem maior grau de reflexão linguística, como a consciência fonêmica, não estando limitada às sílabas, como na fase anterior.

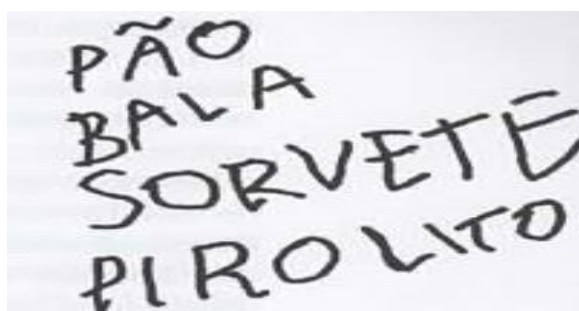
Figura 7: Fase silábico-alfabética



Fonte: Morais (2012, p. 64).

- **Fase alfabética:** representa o final do processo de apropriação da escrita alfabética, em que o educando compreende o princípio alfabético e se utiliza de um grafema para representar cada fonema. As produções, nessa etapa, contêm muitos erros ortográficos, pois as crianças ainda não estão plenamente alfabetizadas, apesar de estarem aptas a compreender as relações entre fonemas e grafemas, a fim de se apropriarem da norma ortográfica.

Figura 8: Fase alfabética



Fonte: Morais (2012, p. 65).

Assim, nessa fase, devem-se explorar as convenções de fonema- grafema, a fim de contribuir para a reflexão sobre os erros ortográficos. Ademais, cabe ressaltar que, durante a produção escrita, a dificuldade no traçado das letras permite que ocorram omissões na grafia de palavras. Esse fato requer grande cuidado dos docentes para que esse fenômeno não seja confundido com o nível silábico-alfabético.

Compete destacar que, para Carvalho (2014), “um aspecto é a dimensão gráfica (a letra), com todos os critérios de direcionalidade da sua escrita, o que exige do aprendiz habilidades motoras e visuais para concretizar o traçado desejado [...] Outro aspecto é a dimensão

interpretativa (o grafema), com critério de contrastividade, que remete a comparações de natureza funcional. Assim, pelo critério gráfico, particulariza-se a ação de grafar indicando os requisitos do traço. [...] Assim, a letra tem relação com a realidade gráfica enquanto o grafema tem uma natureza mais interpretativa.” Desse modo, nota-se a generalização do termo *letra* pelos alunos, que pouco conhecem (ou desconhecem) o vocábulo *grafema*.

Desse modo, a Teoria da Psicogênese possibilita a compreensão e reflexão sobre o processo de aprendizagem da escrita alfabética, além de permitir o entendimento de que os progressos da escrita se diferenciam em cada aluno, de modo que cada criança aprende seguindo o seu ritmo de aprendizagem e maturação. Compreende-se também que os erros realizados pelas crianças espelham atividades cognitivas que permitem a mediação orientada do professor à necessidade do aprendiz.

Pautada nessa concepção, Stampa (2009) entende que a aprendizagem consiste em um processo dinâmico, global, contínuo e individual, que ocorre mediante a experiência ou prática e envolve diferentes formas de interação com o conhecimento, exigindo maturação do indivíduo.

Trata-se, portanto, de um evento singular, que depende do envolvimento, esforço e capacidade, respeitando o ritmo próprio do sujeito. Assim, Stampa (2009) postula que, para aprender, é necessário recriar a situação a ser aprendida internamente, atentando aos conhecimentos prévios e experiências pessoais em relação ao objeto de aprendizagem, conforme propõe Stampa (2009, p. 21): “... a escola deve desenvolver habilidades de seus alunos para pensar e fornecer o conhecimento consistente. Criamos nossas próprias habilidades a partir do contexto sociocultural, físico e intelectual.”

Morais (2019, p.125) salienta que “para sair de uma hipótese pré-silábica e começar a ‘fonetizar a escrita’ (desde o início da etapa silábica até a alfabética), a criança lança mão de várias habilidades que vai desenvolvendo”.

Nessa concepção, o conhecimento do sistema de escrita não surge somente a partir de informações externamente recebidas, mas através de conflitos que se estabelecem entre os conhecimentos prévios do aluno acerca do mesmo sistema de escrita em relação às novas informações adquiridas no contexto escolar. Segundo essa teoria, a aprendizagem ocorre por meio das respostas criadas pelas crianças diante desse conflito, que se realiza mediante um percurso evolutivo em etapas diversas.

No conceito da Teoria da Psicogênese, o alfabetizando precisa compreender as propriedades do alfabeto como um sistema notacional, já que não se apresentam dispostas em sua mente, a partir de um conhecimento prévio, como postula a visão dos métodos tradicionais. Assim a aprendizagem da escrita não se dá por acúmulo de informações que levam à leitura, mas através da compreensão da lógica de funcionamento da tecnologia de escrita, por meio de atividades cognitivas diversas realizadas pelos aprendizes.

Seguindo a perspectiva do construtivismo, Ferreiro e Teberosky (1999) concebem que a aprendizagem da escrita alfabética se constitui por meio de um processo de elaboração do conhecimento pela criança com a finalidade de reconstruir em sua mente as conceitualizações e convenções do sistema alfabético de modo individual e progressivo, configurando etapas de desenvolvimento da aprendizagem ortográfica. Nessa ótica, a interpretação das produções gráficas do aluno revela um determinado estágio em que ele se encontra, refletindo as hipóteses criadas para resolver seus conflitos cognitivos durante a compreensão e internalização das regras e propriedades convencionalizadas pela escrita alfabética.

Desse modo, nota-se que essa teoria direcionou o olhar acerca da relevância do letramento e das experiências com as práticas de leitura e escrita para o favorecimento do processo de alfabetização. Outrossim, também ressaltou que não existe prontidão para a aprendizagem, mas compreende que os alunos são heterogêneos em suas áreas de conhecimento e todos têm direito à alfabetização.

Da mesma forma, apoiado em Morais (2012) percebe-se que, ao longo dos anos, em muitas práticas pedagógicas, a teoria proposta por Ferrero e Teberosky (1999) foi reduzida em quatro hipóteses de desenvolvimento da escrita, em que a reflexão sobre o processo de alfabetização se confundiu com uma visão tecnicista em os professores classificavam os alunos segundo os quatro níveis já citados, propostos pelas pesquisadoras (fase pré-silábica, silábica, silábico- alfabética e alfabética) e, para solucionar os problemas encontrados, aplicavam os métodos tradicionais.

Tal como se pode observar nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Morais (2019), Savage (2015) explicita que a criança passa por estágios de desenvolvimento até alcançar a escrita alfabética. O autor compara esses estágios de desenvolvimento aos estágios de aquisição da fala.

Acerca desses estágios, Stampa (2009) observa que, para a aquisição da fala, é preciso que a criança passe pelos processos de desenvolvimento do aparelho auditivo, a fim de possibilitar a percepção auditiva da fala e, conseqüentemente, a maturação dos diferentes tipos de percepção que permitam a distinção das áreas acústica, articulatória, e entre as duas, de modo a permitir a categorização fonética dos sons, além da necessidade das configurações organizacionais do sistema nervoso central que permitem o registro das ondas acústicas da fala, dentre outros aspectos.

Essa consideração permite observar que o processo de aquisição da fala não ocorre prontamente, mas a partir da maturação do sistema biológico das crianças que, através de interações diversas com seus pares e com adultos, vão desenvolvendo progressivamente o sistema linguístico em que os adultos atuam como monitores, intervindo sempre que necessário.

Em consonância, Savage (2015) postula que, do mesmo modo que as crianças passam por estágios de desenvolvimento durante a aquisição da fala, no período de desenvolvimento da escrita, a consciência das relações entre grafemas e fonemas que as crianças desenvolvem as leva a produzir diferentes estágios, configurando o que o autor denomina como “escrita inventada” ou temporária.

Para o teórico, essa produção revela as hipóteses formuladas pelas crianças ao estabelecerem relações entre os grafemas e fonemas que conhecem, sendo um período normal e natural do seu desenvolvimento.

Segundo o pesquisador, por meio desse processo, as crianças demonstram seu entendimento sobre o sistema de funcionamento da linguagem escrita. Assim, salienta que, ao tentarem escrever as palavras como escutam, as crianças se utilizam de seu conhecimento das relações grafemas e fonemas, na tentativa de atribuir sentido ao que produzem.

Dessa forma, Savage (2015) apresenta etapas percorridas pelas crianças ao longo do processo de alfabetização e apropriação do sistema de escrita alfabética. Pontuando que, para aprender a escrever, assim como para aprender a falar, as crianças passam por estágios, em que cada estágio indica um nível diferente de maturação em relação à tomada de consciência de como funciona o sistema de escrita:

- *Inventada* - concebida segundo o conhecimento que as crianças têm das relações entre grafemas-fonemas, refletindo tentativas de escrita de palavras segundo o que escutam;
- *Pré-fonética* - inclui os rabiscos e as escritas aleatórias;

- *Escrita fonética* - a escrita passa a ser guiada por uma estratégia fonética (tentativa semifonéticas), conforme as crianças demonstram seu reconhecimento inicial de que os grafemas possuem relação com os sons;
- *Escrita de transição*- vai além da relação um-para-um encontrada em suas primeiras tentativas de escrita; aprendem a agrupar grafemas de maneira padronizada, e a maioria de seus erros já estão próximos à escrita convencional;
- *Escrita padrão*- a consciência das crianças das regularidades e variações na relação grafema-fonema é amplamente estabelecida.

Assim, nota-se que, para escrever, a criança precisa ultrapassar estágios infantis de desenvolvimento da escrita até alcançar a autonomia de aplicar o conhecimento das relações entre grafemas e fonemas de maneira sofisticada.

Nesse contexto, não só a metodologia aplicada, mas o papel do professor é de suma importância, pois o conhecimento do conteúdo e das técnicas de ensino se constituem como elementos principais para o sucesso da aprendizagem, a fim de possibilitar ao aluno aprender e refletir sobre seu objeto de estudo.

2.6. Consciência fonológica

Deferindo a relevância do processo de alfabetização em crianças e visando ao aperfeiçoamento e melhoria da qualidade dos métodos de alfabetização que são ofertados, além das orientações propostas nos documentos norteadores, encontram-se variados estudos e reflexões realizados ao longo dos anos sobre a influência do desenvolvimento da consciência fonológica e suas contribuições para a aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, evidencia-se que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam diretamente no processo de apropriação do sistema de escrita. Assim, entende-se que a consciência fonológica se constitui como um fator necessário para a criança progredir em suas reflexões sobre o funcionamento do sistema alfabético, consoante se observa nos estudos de Silva (2010):

Diversos estudos na área da alfabetização destacam a relação de dependência entre consciência fonológica e o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso,

é fundamental, no primeiro ano de escolarização, propor diariamente à criança diversas atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. O conceito de consciência fonológica abrange habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. (SILVA, 2010, p. 50).

A BNCC (2017) ressalta a pertinência da promoção e oferta de ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização, de modo a permitir que o aluno reflita sobre o sistema alfabético, conforme se pode verificar no fragmento:

Conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 92).

Nessa perspectiva, nota-se a consciência fonológica como um facilitador da alfabetização, pois oportuniza que o aprendiz construa conhecimentos acerca do sistema linguístico através de atividades conscientes, compreendendo a relação entre grafemas e fonemas.

Em Bortoni- Ricardo (2006, p. 204), depreende-se que a consciência fonológica se define como “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas”.

Soares (2018 a) conceitua consciência fonológica como o desenvolvimento da sensibilidade e percepção da cadeia sonora da fala, possibilitando sua segmentação. Dessa maneira, a autora destaca que a consciência fonológica consiste na habilidade de dissociar a sonoridade da fala de seu conteúdo semântico, segmentando-a apenas em seus constituintes sonoros, sendo de considerável relevância para compreender o princípio alfabético.

Em Morais (2019), também se depreende que consciência fonológica consiste na habilidade de manipular os sons de língua, configurando a capacidade de perceber que uma palavra pode começar ou terminar com um mesmo som¹¹. Ademais, possibilita que os aprendizes percebam que existem termos grandes e termos pequenos no sistema alfabético.

Na perspectiva do desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização, Morais (2019) atenta acerca da capacidade da criança de refletir e compreender o sistema de escrita alfabética durante o processo de alfabetização.

¹¹ Morais (2019) adota o termo *som* possivelmente para estabelecer uma maior clareza e acessibilidade do que está explanando ao leitor, numa linguagem menos técnica, enquanto Scliar-Cabral preocupa-se mais com a precisão conceitual dos termos que adota. Nesse sentido, em Morais (2019), lê-se *som* como sinônimo de fonema.

Amparado na visão construtivista de Soares (2018 a) e na teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), o autor postula que, durante a alfabetização, as crianças necessitam, sempre que possível, serem orientadas a refletir sobre as partes orais das palavras, através do desenvolvimento da consciência fonológica, e confrontar estes segmentos orais com suas formas escritas, a partir do ensino da ortografia. Assim, Morais (2019) defende que os alunos necessitam:

Analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre as partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos. [...] Quanto à escrita, as mesmas habilidades de reflexão fonológica, quando promovidas e acionadas no exercício de aprendizagem das relações som- grafia, permitirão que os alfabetizados escrevam selecionando letras com valores sonoros convencionais que podem assumir, e avançando em seus conhecimentos sobre certas regularidades da norma ortográfica. (MORAIS, 2019, p. 134).

Ao conceber que as crianças não são meras receptoras no processo de alfabetização, o autor defende que é objetivo da escola promover situações que desafiem as crianças, de forma lúdica, a refletir sobre as palavras e suas partes, a fim de possibilitar o aprendizado do sistema da escrita alfabética, promovendo experiências ricas e prazerosas de imersão no mundo da escrita. Dessa forma, é fundamental a observância da qualidade do que a escola oferece aos discentes, permitindo-lhes que tenham reflexões significativas.

Morais (2019) também ressalta que, no cotidiano das classes de alfabetização, diversas são as possibilidades de promover atividades que explorem o desenvolvimento da consciência fonológica pelos aprendizes, como por exemplo: o estímulo da verbalização do pensamento dos alunos, por meio da tomada de consciência das unidades orais e gráficas das palavras; oferta de jogos e brincadeiras que possibilitem a percepção de palavras maiores e menores, ou que contenham rimas; proposição de textos orais ou escritos de tradição popular (como cantigas, parlendas ou trava-línguas), aliando ludicidade e reflexão sobre as palavras, através da observância de rimas, repetições de palavras e aliterações (repetições de determinado fonema ou sílaba); trabalho com textos diversos e com a exploração das palavras que nele se dispõem, observando a constituição do vocábulo e reconstruindo as palavras, com a utilização de alfabeto móvel, dentre outros.

Entretanto, o autor postula que, no processo de apropriação da escrita, a consciência fonológica não se constitui como elemento suficiente para o domínio do sistema de escrita pela criança, pois o desenvolvimento da consciência fonológica não garante automaticamente a compreensão do sistema de escrita. Ademais, algumas crianças podem apresentar avanços

menos significativos na escrita e terem avançado em várias outras habilidades, como identificar palavras que começam com a mesma sílaba ou que rimam, por exemplo.

Savage (2015) também destaca a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, principalmente nos primeiros anos escolares, pois permite que a criança manipule os sons de sua língua com autonomia e, deles se utilize, em seu processo de apropriação do sistema escrito.

O autor defende a relevância da promoção de práticas pedagógicas que possibilitem o estudo da relação entre fonemas e grafemas da língua passando pelo desenvolvimento da consciência fonêmica e pelo conhecimento do alfabeto, construindo, dessa forma, pilares básicos para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa maneira, o desenvolvimento da consciência fonológica aliado ao conhecimento dos princípios que regem o sistema alfabético do português brasileiro, através do ensino da ortografia, auxiliam de modo significativo o processo de aprendizagem, pois a criança adquire autonomia sobre seu objeto de aprendizagem, de modo a conseguir manipular com atenção os sons da língua que domina e fazer suas representações gráficas, refletindo sobre elas.

Roberto e Ramos (2018) afirmam que o desenvolvimento da consciência fonológica na criança permite a percepção de que a frase pode ser segmentada em palavras, essas por sílabas e, por fim, consegue chegar aos fonemas de modo a ser capaz de os manipular conscientemente.

Contudo, as autoras atentam que o desempenho no processo de aquisição da fala não significa necessariamente o desenvolvimento da consciência fonológica, já que o processo de aquisição ocorre de maneira espontânea e inconsciente.

Assim ressaltam que, no processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, se faz necessário desenvolver conhecimentos metalinguísticos, dentre eles a consciência fonológica, exigindo sistematização e conscientização das relações entre grafemas e fonemas.

A partir disso, pode-se entender a relevância de uma intervenção didática que promova o desenvolvimento da consciência fonológica nos educandos em período de alfabetização, visto que se trata de uma aprendizagem de suma importância para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Do mesmo modo, Roberto e Ramos (2018) ressaltam que a consciência fonológica se desenvolve antes de a criança começar a estudar, através das diversas interações linguísticas que realiza. Desse modo, a criança, inicialmente, é capaz de realizar atividades simples de consciência fonológica e, nas atividades mais complexas, necessitam da intervenção do professor.

Outrossim, as autoras ressaltam que é extremamente necessária a formação proficiente do professor alfabetizador, de maneira que a consciência fonológica seja abordada nos cursos de formação e que o docente conheça as estruturas e especificidades do sistema de escrita alfabética, a fim de auxiliar nas dificuldades de produção escrita dos discentes e orientar corretamente os erros ortográficos dos alunos.

Portanto, aliar o conhecimento fonológico ao processo de aprendizagem da escrita alfabética, permitiria à criança superar as hipóteses iniciais de desenvolvimento da escrita, propostas por Ferreiro e Teberosky (1999).

Pensando a influência da oralidade no processo de apropriação da escrita e alfabetização, Morais e Lima (1989) defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica se estabelece como elemento fundamental na apropriação da escrita alfabética.

Na mesma perspectiva, McBride-Chan (1995, p. 179 *apud* SCLiar- CABRAL 2003, p. 50) defende que: “a consciência fonológica está entre os mais poderosos prenunciadores de uma subsequente capacidade para a leitura de palavras nos estudos longitudinais”, possibilitando o êxito no processo de aprendizagem da leitura, pois, sendo o sistema alfabético essencialmente fonêmico, o desenvolvimento das consciências fonêmica e fonológica se torna fundamental para o conhecimento do sistema de escrita.

Entretanto, Roberto (2016) adverte acerca da relação entre a promoção da consciência fonológica e a 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 a sua relação com a alfabetização. Há estudos que apontam o desenvolvimento da consciência fonológica como preditor do progresso na alfabetização e outros defendem a alfabetização como viabilizadora dessa consciência fonológica em níveis mais complexos. (ROBERTO, 2016, p. 158).

Roberto e Ramos (2018) também examinam a amplitude do termo consciência fonológica, que se refere a diversos tipos de tomada de consciência que envolvem o som, abrangendo a identificação, isolamento, combinação, manipulação ou segmentação de sílabas e fonemas.

Do mesmo modo, encontra-se em Lamprecht *et al* (2012) que, ainda que não haja consenso entre os pesquisadores acerca da definição exata de consciência fonológica, a maioria caracteriza como consciência silábica, intrassilábica e fonêmica.

Segundo os estudos de Soares (2018 a), observa-se que a capacidade de segmentação da oralidade se desenvolve em um grau sequencial, em que as crianças primeiramente percebem as unidades maiores, ou seja, as palavras, e, posteriormente, as menores, as sílabas, até chegarem aos fonemas.

De acordo com Roberto (2016, p.38), “fonema é uma unidade de natureza psíquica que não tem significado, mas serve para distinguir significado. O fonema representa uma classe de sons que o realizam na cadeia da fala.”. Embora o fonema seja uma unidade abstrata, no âmbito dos estudos ortográficos, diversos autores atestam que o grafema é uma forma de representação dos fonemas. Isso ocorre, porque, segundo Kato (1993), a ortografia da língua portuguesa é essencialmente fonêmica, já que procura neutralizar as diferenças fonéticas na fala, mas que não são distintivas, significativas.

Entretanto, Soares (2018 a) salienta que, apesar de as crianças desenvolverem com maior facilidade a percepção silábica, o mesmo não ocorre com os fonemas, sendo necessário que, primeiramente, se realize um trabalho que desenvolva a consciência silábica, ou seja, a percepção das sílabas e, posteriormente, a consciência fonêmica, consoante se observa em Adams (1990 *apud* SOARES, 2018 a):

[...] os sons de fonemas isolados não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba. Portanto, seja para transformar a fala em escrita ou traduzir a escrita em fala, é com a sílaba que se deve começar. A sugestão, em síntese, é que a consciência silábica constitui um elo essencial entre a habilidade aparentemente fácil de adquirir, implícita em nossa sensibilidade de sons e à rima, e a capacidade difícil de adquirir que é o reconhecimento de fonemas isolados. (ADAMS, 1990, *apud* SOARES, 2018 a, p. 193).

Roberto e Ramos (2018) conceituam a consciência silábica como a capacidade de segmentar palavras em sílabas, envolvendo a segmentação, síntese e manipulação silábica. Como consciência intrassilábica, as autoras entendem a capacidade de percepção das crianças de que há unidades que são menores que as sílabas, porém maiores que um segmento, como o ataque, por exemplo.

Roberto (2016) define *ataque* como a parte inicial da sílaba, antes da vogal. Podendo ser simples (um elemento) ou complexo (dois elementos). O ataque não é obrigatório na estrutura silábica do português brasileiro.

Acerca da consciência fonêmica, Soares (2018 a) conceitua como uma dimensão da consciência fonológica, mas que se caracteriza especificamente pela segmentação e

identificação de fonemas, constituindo-se como a principal base de compreensão do princípio alfabético.

Da mesma maneira, Morais (2019) estabelece que a habilidade de manipular e identificar individualmente os sons dos fonemas, é denominada consciência fonêmica. Desse modo, a consciência fonêmica está imbricada no conceito mais amplo da consciência fonológica, que consiste no conhecimento que os aprendizes desenvolvem acerca da organização da sonoridade da fala.

Em Lamprecht *et al* (2012, p. 39), nota-se que a consciência fonêmica “corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua”.

Do mesmo modo, Soares (2018 a) destaca que, assim como o desenvolvimento da consciência fonológica possibilita que o aluno reflita sobre os segmentos orais que compõem as palavras, a consciência fonêmica impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, ao passo que conduz a atenção do discente para os sons da fala no nível fonêmico. Assim, a relação entre a consciência fonêmica e a ortografia é de interação e influência recíproca, através da aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas.

Para Abaurre (1999), a consciência fonêmica das vogais se desenvolve mais cedo, pois esses segmentos constituem o núcleo de tonicidade das sílabas e isso facilitaria a produção de palavras segundo a hipótese silábica qualitativa, já que as crianças realizam suas produções com base na percepção dos sons silábicos.

Independente das concepções diversas, pode-se observar a importância da promoção da consciência fonológica no processo de alfabetização, sendo aquilatada primordial para a aprendizagem da leitura e escrita de crianças em processo de aprendizagem do sistema alfabético.

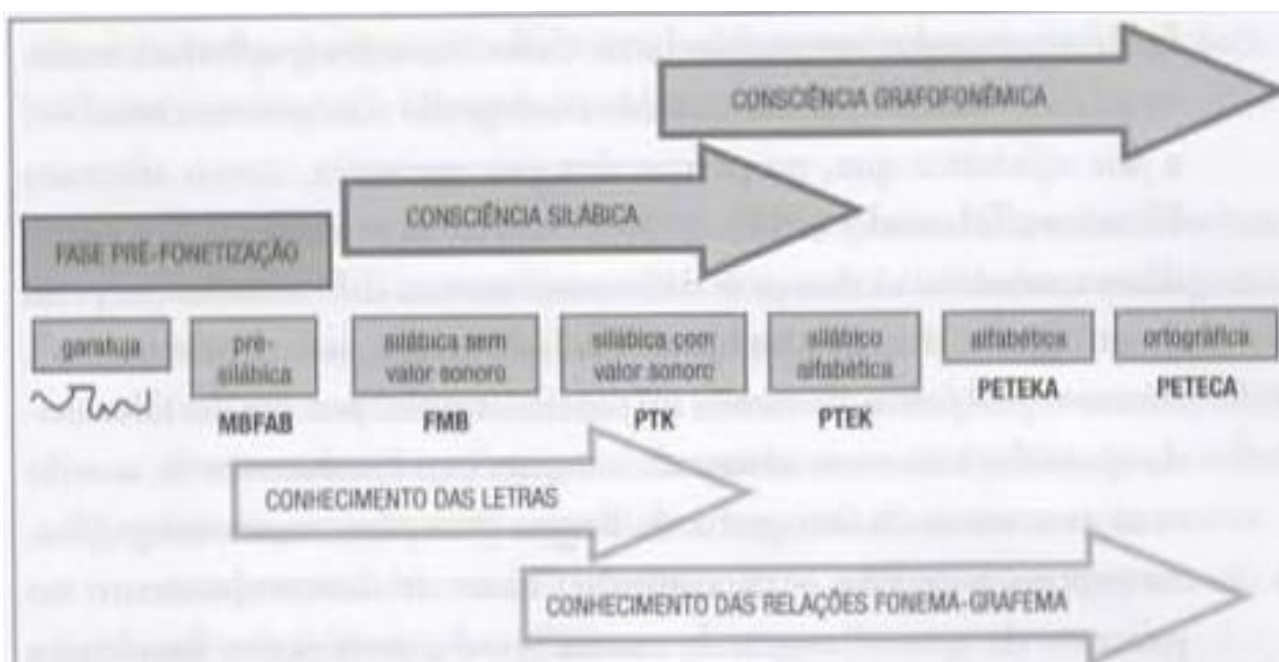
Desse modo, nota-se que o desenvolvimento de habilidades fonológicas não significa que a criança esteja plenamente alfabetizada, apesar de ser uma condição necessária para a evolução desse processo. Nessa lógica, a fim de compreender o sistema de escrita, Morais (2012) entende que a criança necessita pensar sobre os segmentos sonoros das palavras para entender o funcionamento da escrita.

Assim posto, verifica-se que a consciência fonológica consiste em um processo muito mais amplo que a restrição feita pelos métodos tradicionais de memorização e repetição. Pois, além de o alfabetizando refazer em sua mente as representações entre o que foi falado e o que

está sendo escrito, ele necessita ponderar as variações fonêmico-grafêmicas do sistema ortográfico para sua produção escrita.

Da mesma forma, em Soares (2018 a), percebe-se a importância de ressaltar a relação entre os aspectos orais e escritos da língua no período de alfabetização, como se observa no diagrama.

Figura 9: Relação entre consciência fonológica e produção escrita



Fonte: Soares (2018 a, p. 235).

No diagrama, a autora evidencia a correlação e a interdependência existente entre o processo de apropriação da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Outrossim, também se percebe que a aprendizagem ortográfica é uma questão a ser levada em conta apenas após a fase alfabética, já que pela associação entre a consciência fonológica e o conhecimento dos grafemas, as crianças escrevem alfabeticamente, mas não necessariamente com a ortografia convencional, consoante observam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 213): “a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.” Entretanto, a aprendizagem da ortografia se faz necessária para a produção gráfica segundo as normas e convenções da língua.

Diante disso, pode-se destacar que “a conceitualização da escrita, a consciência fonológica e o conhecimento das letras se desenvolvem em paralelo, influenciando-se mutuamente.” (SOARES, 2018 a, p. 237). Dessa maneira, a associação da consciência

fonológica e o ensino da ortografia aliados ao processo de aprendizagem da escrita se constituem como elementos fundamentais para a apropriação e compreensão do sistema de notação alfabética pela criança no período de alfabetização.

Do mesmo modo, possibilitar aos alunos a reflexão acerca do sistema de escrita alfabética permite que eles construam os procedimentos de análise necessários para o sucesso do processo de alfabetização. Assim, os aprendizes se tornam capazes de monitorar suas produções, ainda que primariamente, com a finalidade de desenvolver sua autonomia na construção de sentidos e garantir o pleno desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. Nesse contexto, observa-se em Roberto (2016) que:

O ensino sistemático e eficiente da norma ortográfica nos primeiros anos de escolaridade tem muito a contribuir para o letramento do aprendiz. Não é possível sanar dificuldades de leitura se não resolvermos, antes de tudo, os problemas básicos relacionados a ela. E nesse alicerce estão as correspondências grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas, ou seja, as regras envolvidas na passagem do grafema ao fonema (leitura) e na passagem do fonema ao grafema (escrita). Essa não é a etapa mais importante da leitura, mas é a primeira delas. (ROBERTO, 2016, p. 156-157).

Dessarte, atenta-se que o despertar da consciência fonológica e o ensino da ortografia contribuem significativamente para esse processo, pois possibilitam ao aluno refletir sobre o que lhe é ensinado, fornecendo, dessa maneira, autossuficiência para manipular os sons da língua falada por ele. Ou seja, consiste em permitir que o aluno reflita acerca da língua que ele domina desde a aquisição da fala, apresentando assim uma relação de aproximação entre a fala e a escrita, de modo a construir sentidos para uma aprendizagem significativa.

Desse modo, compete destacar a importância de práticas docentes, já nas classes iniciais de alfabetização, que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e as convenções sobre o sistema de escrita alfabética que as crianças internalizam para realizar um ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas, com a finalidade de permitir a promoção de atividades e desafios que auxiliem o entendimento de como funciona o sistema de escrita.

Além disso, é relevante verificar em que etapa do processo de alfabetização o aprendiz se encontra, pautando-se na perspectiva construtivista da Teoria da Psicogênese, com o intuito de atenuar os problemas de aprendizagem dos discentes e propor atividades que auxiliem a desvendar o funcionamento do sistema de escrita alfabética, ajustando o planejamento de ensino às necessidades dos aprendizes.

Diante do apresentado, esta pesquisa ressalta a proposição de um trabalho sistemático que valorize relações entre fonemas e grafemas através da exploração de palavras e textos de gêneros diversos.

Essa orientação permite que o aprendiz não apenas observe as transformações que ocorrem nos vocábulos, ponderando as relações fonêmico-grafêmicas, mas se aproprie e compreenda o sistema de escrita alfabética, possibilitando a reflexão e percepção dos alunos acerca do conteúdo aprendido, através de experiências que promovam a alfabetização e o letramento.

3. AQUISIÇÃO DA FALA, ESCRITA E APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Com base nos estudos de Stampa (2009), pode-se dizer que, assim como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética resulta de estágios de desenvolvimento, como se observa na Teoria da Psicogênese, a aquisição da fala também resulta de estágios de maturação.

Para Cagliari (1989), ao adquirir a linguagem oral, a criança aprende a falar naturalmente por sua inserção direta no meio social. Por ser provida de características genéticas para a fala, quando em contato com o modelo, através das interações sociais, uma criança em pouco tempo adquire o domínio de sua língua.

Desse modo, o autor postula que, através do contato com outros indivíduos, a criança tem liberdade de atuar sobre sua fala, de maneira a formular hipóteses, tentar generalizações e de errar no intuito de buscar os caminhos permitidos para o modelo de fala. Assim, quando suas produções não são bem-sucedidas, os falantes adultos atuam como mediadores entre a criança e o modelo de fala, permitindo a construção natural de seu sistema linguístico.

Com relação à escrita, Cagliari (1989) presume que a postura é distinta, pois o que se tem é a imposição de um modelo sem qualquer possibilidade de experimentação, tentativas ou descobertas, que, muitas vezes, limita a aprendizagem do sistema de escrita em exercícios cotidianos que inviabilizam o erro.

Diante do exposto, percebe-se que as crianças podem refletir desde cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com as sílabas e pensando sobre as relações entre os grafemas e fonemas da escrita alfabética.

Morais (2012) propõe que, no cenário pedagógico brasileiro, é comum que se analise a escrita silábica segundo as perspectivas quantitativa ou qualitativa. Na produção quantitativa, tem-se a utilização de grafemas aleatórios para representar os sons silábicos, não relacionando tais grafemas com as sílabas orais produzidas. Já na escrita qualitativa, observa-se, além da preocupação de estabelecer a representação de um grafema para cada fonema, a busca em utilizar o grafema com valor sonoro correspondente aos fonemas das sílabas produzidas. No caso do português brasileiro, é comum que essa associação se inicie com as vogais.

A partir de Moraes (2012), também se entende que, no processo de alfabetização, as crianças passam por conflitos cognitivos diversos em que cada conflito sinaliza uma aprendizagem e uma evolução na etapa cognitiva. Na fase silábica isso também ocorre.

Assim, para a criança em fase silábica, é conflituoso entender que palavras monossílabas são escritas com poucos grafemas, resultando na produção do grafema <e> para a escrita de pé, ou na hipótese de variedade a produção de *aaa* para escrever arara, por exemplo. Para o autor, segundo essa ótica, entende-se que a criança se vale de estratégias da consciência fonológica para tentar produzir sua escrita na fase silábica, pois, ao representar uma sílaba para cada grafema, a criança analisa fonologicamente a palavra.

Diante disso, a representação escrita do alfabeto auxilia no entendimento da criança do sistema de escrita, pois concretiza as unidades sonoras mínimas, ou seja, os fonemas¹², que são produzidos durante a fala, estabilizando o que é, inicialmente, abstrato. Nesse sentido, a apresentação da escrita no período da alfabetização, através das práticas de letramento, é de fundamental importância.

Dessa forma, percebe-se, através dos apontamentos de Morais (2012), que para entender o sistema notacional da escrita, é necessário um ensino sistemático de modo a promover atividades que motivem a reflexão sobre as palavras e suas unidades menores, a fim de possibilitar a apropriação e compreensão da escrita.

Segundo o mesmo autor, no período inicial da alfabetização, é importante não direcionar e focar o ensino em atividades que se restringem à classificação e análise gramatical. Nesse momento, é importante ter como prioridade a apropriação do sistema de escrita alfabética em seus aspectos conceituais e convencionais, de modo a auxiliar os alunos a dominarem as relações entre grafemas- fonemas e produzir textos com autonomia, internalizando assim a norma ortográfica a fim de alcançar as habilidades de leitura e escrita a partir da perspectiva de alfabetizar letrando.

Na mesma lógica, Lemle (1987 *apud* STAMPA 2009) orienta que, no momento inicial da aprendizagem da escrita, o alfabetizando deve descobrir que os grafemas representam os sons da fala, porém, ao se apropriar do sistema alfabético, o aprendiz descobre que esses elementos gráficos nem sempre representam os sons da fala, dada a existência das irregularidades das correspondências fonêmico-grafêmicas. Desse modo se nota que:

Estes dois momentos citados por Lemle referem-se ao fato de a metodologia de alfabetização almejar conduzir o alfabetizando a deduzir o segmento das letras escritas e as sequências de sons da fala, na atividade de leitura e escrita e a representar, por

¹²De acordo com Dubois *et al.* (1999, p. 198, *apud* Roberto, 2016, p. 29), os traços distintivos são “elementos fônicos mínimos capazes de opor, numa mesma dada língua, dois signos diversos.” Mesmo reconhecendo que há elementos menores que o fonema, para o escopo desta pesquisa, considera-se o fonema.

meio de letras e sequências, os sons em sequência das cadeias da fala. (STAMPA, 2009, p. 40).

Nessa perspectiva, Morais (2012) defende que, utilizando os conceitos de *significado* e *significante* propostos por Saussure (2012), o alfabetizando necessita sopesar principalmente o significante, ou seja, as formas gráficas e os fonemas que elas representam, esquecendo um pouco o significado das palavras. Enquanto estiver fitando o significado das palavras, o aprendiz se encontrará no estágio de realismo nominal.

Carreher e Rego (1981) atestam que em determinado momento da alfabetização, as crianças percebem que não se pode escrever as palavras do mesmo jeito e interpretam que a grafia deve registrar as características dos objetos a que se referem, configurando o *realismo nominal*.

Em Ferreiro e Teberosky (1999), constata-se que a capacidade da criança diferenciar as modalidades escrita e oral da língua se constitui como um aspecto extremamente relevante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Com efeito, as autoras ressaltam que, ao se defrontar com produções escritas diversas, o educando se depara com uma nova tecnologia que necessita ser aprendida e compreendida.

Do mesmo modo, em Morais (2003 b), verifica-se que a aprendizagem da ortografia permite que o aprendiz se aproprie das relações socialmente convencionalizadas entre fonemas e grafemas, de modo a possibilitar a reflexão e proficiência na leitura e escrita de palavras. Assim, o autor defende que:

Embora a ortografia seja uma convenção social- e, portanto, um conhecimento do tipo “normativo” - penso que aprender a escrever ortograficamente não é um processo passivo, memorístico, de simples estocagem de imagem correta das palavras. Os próprios erros infantis [...] demonstram que o aprendiz está processando ativamente as propriedades da ortografia, construindo suas representações internas sobre os modelos de escrita correta que encontra no mundo. (MORAIS, 2003 b, p. 79, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Morais (2003 b) destaca que o entendimento dos princípios do sistema alfabético se inicia quando a criança percebe que a escrita pode ser falada e que as palavras oralmente produzidas podem ser escritas. Para o autor, essa percepção possibilita que o aluno elabore hipóteses e construa reflexões sobre o sistema notacional de escrita. Desse modo, é válida uma exposição acerca da evolução do sistema de escrita até o alfabeto.

3.1. A evolução da escrita até o alfabeto

Sabe-se que a língua portuguesa, assim como muitas outras línguas, conta com um sistema de notação alfabética para representação fonêmica. Mas, na história da evolução da língua, verifica-se que não foi sempre assim.

Segundo a concepção de Kato (1993), nota-se que o homem tem, inerente em si, uma premência individual de se expressar e uma necessidade social de se comunicar. Desse modo, a humanidade buscou ao longo do tempo maneiras diversas de se exprimir.

Esse processo se constata desde a antiguidade, em que o desenho do homem primitivo tinha a função de expressar suas ideias visualmente, enquanto a fala consistia em sua expressão auditiva. Com o decorrer do tempo, a expressão visual passou a se desenvolver de duas formas distintas: o desenho e o sistema pictográfico de comunicação.

A autora observa que, inicialmente, esse sistema pictográfico não tinha relação com a fala, porém, com o passar do tempo, se encaminhou para retratá-la, passando a um simbolismo de segunda ordem. A partir disso, nota-se que a fala passa a representar ideias e a escrita se constitui como representação da fala. A teórica também classifica como outro precursor da escrita o recurso de identificação mnemônica, como os símbolos heráldicos ou os usados pelos indígenas.

Do mesmo modo, Kato (1993) ressalta que, com o sistema pictográfico, surge a etapa lexical- silábica, cujas formas, a fim de facilitar o traçado, sofrem um processo de estilização. Assim, os ideogramas (ou logogramas) resultam dessa estilização, consistindo em se utilizar do arredondamento dos pictogramas na realização dos ideogramas.

A mesma autora também compara os ideogramas às letras de forma e aponta que a escrita cursiva aparece bem depois, ocorrendo com a estilização e, principalmente, por sua tendência em simplificar os traços. Diante disso, o sistema deixa de ser icônico para ser simbólico.

Nessa ótica, tem-se que o ideograma já se constitui linguisticamente como palavra sendo, portanto, sua representação também fonética. Assim Gelb (1962 *apud* Kato, 1993) defende que a fonetização da escrita se inicia com os logogramas. Desse modo, os logogramas representam ideias associadas a objetos primitivamente representados por pictogramas. O mesmo teórico

também propõe que, em alguns sistemas, para desfazer ambiguidades, acrescentam-se elementos com valor exclusivamente de sílaba ao símbolo inicial.

Nesse sentido, observa-se que, embora os logogramas já fossem usados com valor de sílaba, foi somente a partir dessa função híbrida dos logogramas que o sistema silábico se desenvolveu plenamente. Foi também nessa fase da escrita que os sinais auxiliares, como a pontuação, foram introduzidos.

Kato (1993) postula que, para entender o processo evolutivo do sistema logográfico para o sistema silábico, é fundamental se debruçar sobre o conceito de rébus, que consiste na representação de palavras ou sílabas por pictogramas, valendo-se apenas da sonoridade dos nomes dos objetos. A autora toma como exemplo que, para escrever a palavra *caravela*, bastaria se utilizar dos desenhos *cara* e *vela*, tendo por base apenas suas características fonéticas. Assim observa-se que esse foi o percurso do homem para a descoberta da escrita silábica.

Porém, por muito tempo, os ideogramas tiveram maior prestígio que a escrita, sendo a sílaba encarada com caráter secundário. A pesquisadora ressalta que os fenícios, por sua influência comercial, se apropriaram da escrita lexical- silábica dos egípcios derivada dos hieróglifos e dela extraíram vinte e quatro símbolos para formar o silabário. Assim, foi a partir do silabário fenício que os gregos criaram sua escrita, originando a escrita alfabética, a partir da exigência da colocação de vogais depois das consoantes, o que era prática esporádica entre os fenícios.

Diante disso, Ohman (1969 *apud* Kato, 1993) defende o processo de invenção da escrita alfabética como uma descoberta, pois, na utilização de um símbolo para representar cada som, o homem operou de modo consciente com o seu conhecimento através da organização fonológica da língua.

Do mesmo modo, Vygotsky (1991) atesta que a comunicação oral é a base para o desenvolvimento da escrita, em que a criança inicia o processo de aprendizagem da escrita através de rabiscos simbólicos que evoluem para figuras e desenhos e que posteriormente são substituídos por signos, caracterizando a passagem da escrita pictográfica para a ideográfica.

Dessa forma, o autor enfatiza ser fundamental pensar a aprendizagem da escrita como um processo complexo que não corresponde à manutenção de comportamentos mecânicos e externos, mas resulta do desenvolvimento de habilidades que ocorrem internamente nos

aprendizes que se inicia muito antes do momento da escrita, através da percepção, memória, linguagem oral, pensamentos e sentimentos resultantes das diversas interações dos sujeitos em convívio social.

Amparada nos estudos de Vygotsky (1991) e em seu trabalho realizado com as crianças, Kato (1993) constata que, para aprender a ler e a escrever, a criança inicialmente precisa fazer a descoberta essencial de que ela pode não apenas desenhar coisas, mas também os sons da fala.

Do mesmo modo, Massini-Cagliari e Cagliari (1999) propõem a definição da escrita como a representação da linguagem oral que tem por finalidade a leitura. Dessa maneira, os autores ponderam que, quando se refere ao conceito de língua escrita, não se distancia totalmente da língua oral, posto que a língua escrita se constitui apenas como uma modalidade específica da linguagem. Assim se observa:

Fora o aspecto gráfico, tudo o mais que se encontra num texto escrito só pode ser entendido com relação ao sistema linguístico da língua, o qual é, na sua essência, uma realidade oral [...] A escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 64).

A partir dessa exposição, convém explicitar as contribuições de Saussure (2012) para maior entendimento deste conceito. Suas afirmações atestam que a linguagem humana se estabelece através dos signos linguísticos, sendo cada um desses signos, a união entre significados e significantes. Os significantes se constituem como os sons do signo (imagem acústica) e os significados se constituem como as ideias que cada signo carrega (imagem mental), ao passo que os signos se caracterizam como a linguagem que representa o mundo, mas que não é igual ao mundo, sendo sua relação, portanto, arbitrária.

Partindo dessa análise, Massini-Cagliari e Cagliari (1999) ressaltam que se pode escrever segundo os conceitos de significados e significantes, propostos por Saussure (2012), ou seja, pode-se escrever a partir das ideias ou sons das palavras. Assim, considera-se para as ideias a escrita ideográfica e, para os sons, a escrita fonográfica.

Os teóricos também destacam que todos os sistemas de escrita de que a humanidade tem utilizado se caracterizam por uma mescla entre as escritas fonográficas e ideográficas, às vezes prevalecendo um sobre o outro, mas todos têm um equilíbrio entre os dois modos de escrita.

Nessa lógica, os autores apontam que a escrita ideográfica se qualifica como todo sistema que representa as ideias vinculadas pelas palavras, para depois chegar aos seus sons. Ao passo

que a escrita fonográfica se constitui como a caracterização da linguagem a partir da representação de seus sons, sendo os significados das palavras alcançados através da leitura e reconhecimento dos sons que as compõem.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999) também destacam que existem maneiras diversas de representar os sons de uma língua, podendo ser através de sílabas, segmentos ou até elementos maiores, como nos rébus, assim existem muitos tipos de escrita fonográfica, como a silábica, a consonantal, a fonética e a alfabética ortográfica.

Os autores orientam que a escrita silábica se caracteriza pela representação de uma língua a partir de sílabas, sendo bastante usada entre povos diversos, como os japoneses. Já a escrita consonantal consiste em representar as palavras através da escrita de seus sons consonantais, contando com um sistema vocálico restrito a três vogais (a,i,u). A escrita fonética (ou alfabética) consiste em representar os sons da fala exatamente como foram pronunciados, como exemplo, o alfabeto fonético. Enquanto a escrita alfabética-ortográfica consiste em escolher uma única forma para representar as palavras de uma língua, sem levar em conta a variedade de pronúncias.

A partir dessas argumentações, percebe-se a relevância da utilização do alfabeto para uniformizar e padronizar o sistema de escrita, já que esse sistema se caracteriza por sua resistência a mudanças. Nessa lógica, a ortografia surge para estabilizar as relações linguísticas e permitir a comunicação comum e compartilhada a todos os falantes, já que a modalidade oral da língua é mais instável e passiva de mudanças constantes. Corroborando essa visão, Morais (2003 a) evidencia:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2003 a, p. 19).

Desse modo, Morais (2003 a) pondera que, por ser a ortografia um conhecimento convencional e normativo, o aluno necessita de atividades que possibilitem a reflexão sistemática sobre as propriedades do sistema de escrita e, principalmente, do auxílio do professor na resolução dessas situações de aprendizagem.

3.2. Relações fonêmico-grafêmicas e o ensino da ortografia

Diante do que comumente se pensa sobre a ortografia, como uma lista impositiva de regras do bem escrever, é pertinente uma reflexão sobre essa área permeada de preconceitos, dentro e fora do ambiente escolar, e as particularidades do sistema ortográfico do português do Brasil.

Roberto (2016) aponta que o sistema escrito do português brasileiro é dotado de três fases distintas: a fase fonética, a fase do período clássico e a fase simplificada.

A fase fonética, existente do século XII ao século XV, supunha a escrita segundo a pronúncia de cada falante, pois não havia regra oficial para os registros escritos. Desse modo, a grafia era estritamente fonética, havendo confusões diversas que perduram até os dias atuais, como o uso de <s> e <z> ou <x> e <ch>, por exemplo.

Ao que se refere aos grafemas <g> e <j>, Gama (2007) pontua que na fase fonética havia a palatalização do fonema /g/. Todavia, foi necessário um grafema para representar essa palatalização. A autora destaca que nas palavras em que o /g/ foi palatalizado, o grafema <g> se manteve para representar o fonema /g/. Já nas palavras em que não houve palatalização, passou-se a grafar <gu>. Enquanto o grafema <j> passou a grafar variações de outros fonemas que não /g/.

Assim, Gama (2007) evidencia que o grafema <j> se origina a partir da consonantização da semiconsoante latina *i*, como em *iacto* > *jeito*, e da palatalização da consoante *s + i*, ou do grupo *di + vogal*, como em *basiu* > *beijo* ou *hodie* > *hoje*.

Roberto (2016) também nos esclarece acerca da fase do período clássico, que se estendeu do século XVI até o ano de 1904, em que houve a supervalorização da cultura greco-latina. Essa valorização influenciou fortemente a grafia do português, que passou a incorporar grafemas e palavras vindas do grego e do latim.

A autora destaca que, em 1904, teve início a fase simplificada da ortografia portuguesa, propondo a supressão dos grafemas dobrados, a eliminação das consoantes não pronunciáveis e a regularização dos acentos gráficos. Entretanto, essas mudanças só passaram a vigorar no Brasil em 1931. Posteriormente, houve mudanças pouco expressivas no sistema ortográfico, até o acordo de 1990.

Diante do exposto, a pesquisadora evidencia que o sistema de escrita do português não está plenamente associado à fala, uma vez que é mais estático que a língua falada, sendo

constituído de regras cristalizadas e acordadas socialmente, como se propõe a normatização ortográfica.

Roberto (2016) também aponta que, no final da década de 80, era crescente a demanda pelo fim da existência da dupla grafia oficial para a língua portuguesa, presumindo o português brasileiro e o português europeu, sendo no ano de 1990 firmado um acordo entre os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa com o intuito de unificar a ortografia dos países envolvidos. Desde, então, diversas foram as tentativas de implementar esse acordo, tornando-se vigente no Brasil apenas no ano de 2009, com um período de transição até 2016.

Todavia, a pesquisadora também aponta que o acordo firmado em 1990 não representa necessariamente uma unificação ortográfica, mas um consenso dos países envolvidos que objetivava uma considerável diminuição das diferenças existentes entre as duas grafias anteriores a ele, mantendo-se, entretanto, a dupla escrita em alguns casos, nos quais a pronúncia varia nas realizações do português brasileiro e europeu.

Com a finalidade de consubstanciar as diversas pronúncias na produção escrita, a ortografia busca neutralizar as diferentes maneiras de falar dos usuários da mesma língua. Desse modo, Morais (2003 a) reputa que escrever de forma unificada facilita a comunicação e compreensão dos falantes.

O teórico ainda ressalta que os sujeitos de diferentes regiões, pertencentes a estratos sociais diversos e nascidos em épocas distintas pronunciam as mesmas palavras de maneiras diferentes. O autor destaca que todas essas pronúncias são válidas e não podem ser classificadas como certas ou erradas, como se pode observar habitualmente em muitas situações cotidianas, mas devem se adequar segundo o contexto em que os indivíduos se encontram.

Morais (2003 b) salienta que a definição de normas ortográficas se constitui como um reflexo das mudanças das práticas culturais de uso da escrita e sua democratização. Desse modo, o autor atenta que a escolaridade obrigatória e o desenvolvimento dos meios de comunicação fomentaram uma maneira unificada de escrever em cada país.

Assim sendo, Morais (2012) explica que a ortografia se pauta nas convenções estabelecidas sobre o sistema alfabético, considerando a possibilidade de cada grafema representar um fonema, constituindo as formas de escrita silábico-alfabética. Porém, quando um fonema pode ser representado por mais de um grafema, ou por um dígrafo, é necessária a regulamentação ortográfica, a fim de resolver o conflito ortográfico.

A partir do exposto, entende-se que, por se tratar de um acordo social, o conhecimento ortográfico não pode ser construído de modo autônomo pela criança. Assim posto, Morais (2003 a) evidencia:

Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los a escrever segundo a norma. (MORAIS, 2003 a, p. 20).

Dessa forma, pode-se observar que a criança inicialmente se apropria do sistema alfabético e gradativamente domina a base alfabética, ou seja, não apenas reconhece o sistema alfabético e suas propriedades, mas elabora conhecimentos diversos sobre o funcionamento da escrita alfabética.

À vista disso, é essencial que a promoção do ensino e aprendizagem da ortografia no cotidiano escolar retire a ênfase das práticas de memorização das convenções e regras do sistema alfabético e oportunize a reflexão e compreensão sobre os contextos e realizações linguísticas, possibilitando que os educandos formulem suas próprias hipóteses sobre a escrita e construam seus conhecimentos sobre a língua.

Desse modo, compete ao docente não se limitar à prática de transmitir conhecimentos, mas deve promover situações significativas de aprendizagem que viabilizem condições para os educandos se apropriarem de conhecimentos diversos através de um ambiente rico e de estímulos variados, tal como ocorre durante a aquisição da fala, de modo a auxiliar o aprendiz a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

Diante disso, Roberto (2016) atenta que, para que essa aprendizagem seja possível, é necessário que o aprendiz ultrapasse o período inicial de alfabetização e domine as regras de codificação e decodificação da escrita, de modo a automatizar tanto os processos de leitura como os de escrita para que possa alcançar níveis de letramento que possibilitem o uso da escrita em práticas sociais diversas.

A pesquisadora também evidencia que os sistemas alfabéticos se distribuem em níveis distintos de transparência e opacidade, estando em um extremo os que possuem os valores dos grafemas e a conversão dos fonemas previsíveis tanto na leitura como na escrita, e em extremo oposto os sistemas que possuem conversões irregulares.

A autora atenta que essa opacidade seja resultado da ausência de reformas ortográficas capazes de acompanhar as mudanças ocorridas no sistema oral. Ademais, a teórica ressalta que,

além do hiato existente entre a ortografia oficial e a língua falada, a legislação ortográfica dispõe de alguns aspectos que tornam esse sistema um pouco mais complexo.

Em consonância, Faraco (2009) destaca ser essencial que o aluno aprenda que embora a grafia de grande parte das palavras seja previsível pelo princípio das relações entre fonemas e grafemas, existem as possibilidades de representações arbitrárias que exigem estratégias cognitivas próprias, como os recursos mnemônicos, por exemplo.

A partir disso, faz-se necessário que, durante as aulas, o docente apresente aos discentes, de modo honesto e natural, o fato de que a escrita não consiste em uma tradução regular e biunívoca entre grafemas e fonemas.

Desse modo, é fundamental que o professor esteja atento ao fato dessas possibilidades e particularidades do sistema de escrita para saber lidar com elas e auxiliar seu aluno a desenvolver estratégias adequadas para esses conflitos, com a finalidade de não resultar em um ensino impositivo de regras ortográficas, mas que seja um processo que oportunize o aluno a refletir sobre sua própria língua.

Com o fito de esclarecer acerca das complexidades e princípios do sistema alfabético e corroborando os estudos de Scliar- Cabral (2003), Roberto (2016) aponta que a relação entre fala e escrita existente no português brasileiro se realiza por dois processos distintos: a decodificação (leitura) e a codificação (escrita). Desse modo, a autora destaca que os princípios aplicados ao processo de decodificação se dividem em três diferentes grupos: regras independentes do contexto grafêmico, regras dependentes do contexto grafêmico e regras dependentes da metalinguagem ou do contexto textual morfossintático e semântico.

Como regras independentes do contexto grafêmico, a autora pontua as regras que incidem sobre as relações biunívocas, nas quais um grafema corresponde necessariamente a um mesmo fonema, independente do contexto em que ocorra na palavra, configurando uma relação de transparência, como na escrita de *bala* em que os grafemas representam os fonemas sistematicamente.

Roberto (2016) classifica as regras dependentes do contexto grafêmico como aquelas em que determinado grafema pode representar um fonema ou outro, dependendo do contexto em que se realiza no interior da palavra, a exemplo do grafema <g>, que pode representar os fonemas /g/ ou /ʒ/, dependendo do contexto de sua realização no interior do vocábulo, como em *gato* ou *geleia*. A autora ressalta que, apesar de se tratar de um processo mais complexo, o conhecimento dos valores dos grafemas e suas relações contextuais no sistema ortográfico

facilita o processo de leitura das palavras, em que o contexto grafêmico assume maior relevância.

Para as regras dependentes da metalinguagem ou do contexto textual morfossintático ou semântico, a teórica caracteriza como o grupo em que as relações entre fonemas e grafemas dependem de um conhecimento gramatical prévio, como ocorre na realização dos fonemas /s/ ou /z/ em algumas palavras, como no vocábulo *transe*, em que o grafema <s> não representa o fonema /s/, mesmo estando após o grafema <n>, mas representa o fonema /z/ pelo fato de o grafema <s> do termo em questão pertencer ao morfema prefixal “trans-“ seguido de vogal. Assim, quando temos “trans-” + vogal, como em *transe* ou *trânsito*, o grafema <s> corresponde ao fonema /z/, como explica a mesma autora.

Desse modo, a pesquisadora frisa ser fundamental que o aluno desenvolva conhecimentos linguísticos que possibilitem reflexões sobre a língua. Nesse processo, o papel do professor é de extrema relevância, pois, ao atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, permite que o discente manipule sua língua com autonomia e construa os conhecimentos necessários para uma análise metalinguística.

Em relação aos princípios alfabéticos aplicados à codificação, com base nos estudos de Scliar- Cabral (2003), Roberto (2016) aponta cinco relações diversas: as relações independentes do contexto, as relações dependentes do contexto fonológico, as relações dependentes do contexto morfossintático e fonético, as relações de derivação morfológica e as alternativas competitivas.

Acerca das relações independentes do contexto, a autora explicita que seguem o mesmo viés dos princípios aplicados à decodificação, das relações biunívocas entre grafemas e fonemas. Já para as relações dependentes do contexto fonológico, a teórica destaca os contextos competitivos em que os fonemas se realizam, como sinaliza a conversão do fonema /k/ nos grafemas <c> ou <q> nas grafias de *carro* e *quiabo*.

Sobre as realizações dependentes do contexto morfossintático e fonético, Roberto (2016) aponta a relevância do conhecimento linguístico do aluno a fim de facilitar a percepção e distinção de suas produções escritas, como destaca a autora para a dúvida constante na distinção de *amaram/amarão*.

Para as relações de derivação morfológica, tendo por base os estudos de Scliar- Cabral (2003), a pesquisadora esclarece que as regras de derivação se referem ao sistema verbal, apoiando-se na origem etimológica das palavras, de modo a manter a forma gráfica de palavras derivadas e evitar sobrecarga cognitiva. Para explicitar essas regras, Scliar- Cabral (2003) cita

os verbos *querer* e *fazer*, que, nas formas derivadas das conjugações do pretérito perfeito do indicativo, pretérito mais-que-perfeito, pretérito imperfeito e futuro do subjuntivo, preservam os grafemas <s> e <z>, respectivamente, como em /ki'zɛ/ para *quiser* e /fi'zɛ/ para *fizer*.

Quanto às alternativas competitivas, ou contextos competitivos, a teórica pondera os casos das palavras com realizações fonológicas idênticas, mas com produções gráficas distintas, em que a determinação da escrita se dá pelo sentido de cada uma, como em *seção*, *sessão* e *cessão*. Nesse caso, pode ocorrer qualquer uma das três grafias, havendo contextos competitivos de produção, em que a escrita da palavra é determinada segundo o sentido que se quer atribuir. Roberto (2016) ressalta que, para as alternativas competitivas, não há regra ortográfica, exigindo a memorização visual do discente.

Com a finalidade de esclarecer as diferenças, os quadros a seguir sintetizam as complexidades das relações fonêmico-grafêmicas apresentadas por Roberto (2016):

Quadro 2: Princípios aplicados à leitura

| Terminologia | Definição | Ocorrências |
|---|--|----------------------|
| Regras independentes de contexto grafêmico | Relações biunívocas diretas entre fonemas e grafemas | Senha |
| Regras dependentes de contexto grafêmico | Determinado grafema pode representar um fonema ou outro, a depender do contexto grafêmico. | Sapo Casa |
| Regras dependentes da metalinguagem ou do contexto textual morfosintático e semântico | Dependem do conhecimento gramatical do aprendiz. | Transporte Transe |

Fonte: Adaptado de Roberto (2016).

Quadro 3: Princípios aplicados à escrita

| Terminologia | Definição | Ocorrências |
|---|--|---|
| Relações independentes de contexto | Relações biunívocas diretas entre fonemas e grafemas. | Batata |
| Relações dependentes de contexto fonológico | Dependem do contexto fonológico. | -Grafema <S> em início de palavra: sapo, sapato - Grafema <C> diante das vogais /i/, /e/, /ɛ/, /j/ |
| Relações dependentes de contexto morfossintático e fonético | Dependem da morfossintaxe e do contexto fonético. | Cantarão Cantaram |
| Relações de derivação morfológica | Previsibilidade da grafia com base na origem etimológica da palavra. | Viajem Viagem |
| Alternativas competitivas | Dupla grafia segundo o sentido da palavra. | Sexta Cesta |

Fonte: Adaptado de Roberto (2016).

Roberto (2016) também destaca que, no português brasileiro, diversas palavras se distinguem por traços distintivos. Desse modo, a autora ressalta que não é o fonema que distingue os vocábulos de uma língua, mas sim os traços. Assim posto, Dubois *et al* (1999 *apud* ROBERTO, 2016, p. 29) postulam que os traços distintivos são “elementos fônicos mínimos capazes de opor, numa mesma língua, dois signos diversos”. A exemplo disso a autora cita os fonemas /f/ e /v/, em que se distinguem pela vibração das pregas vocais, sendo /v/ vozeado (ou sonoro) e /f/ desvozeado (ou surdo).

Dessa maneira, um ensino sistemático e eficiente da ortografia aliado à promoção do desenvolvimento da consciência fonológica nos primeiros anos de escolarização contribui significativamente para a alfabetização e letramento do aprendiz, pois possibilita que o aluno realize com autonomia os processos de codificação e decodificação de palavras, de modo a atenuar as dificuldades correntes das classes de alfabetização.

Do mesmo modo, Morais (2003 a) ressalta que é essencial desenvolver e motivar, no cotidiano escolar, a curiosidade dos educandos acerca da língua escrita, a fim de possibilitar a

reflexão dos alunos sobre a grafia das palavras e permitir que construam sentidos sobre a língua nas modalidades falada e escrita.

Também em Morais (2003 a), entende-se que o processo de alfabetização e grafia das palavras não se trata apenas de memorização, mas também da compreensão dos grafemas e fonemas da língua. Desse modo, o autor afirma que, para as irregularidades da língua, não existem regras que auxiliem o aprendiz, sendo necessário obedecer às normas ortográficas, ou seja, os usos convencionalizados, como o autor observa nos erros comuns produzidos pelos discentes, a exemplo das grafias de *jelo* (gelo) ou *giboia* (jiboia), que exigem memorização do aluno acerca da escrita das palavras.

Já as regularidades são caracterizadas por Morais (2003 a, p. 28) como: “um ‘princípio gerativo’, uma regra que se aplica a várias [...] palavras da língua [...]”. Segundo o autor, entre as relações regulares da grafia de palavras, encontram-se três tipos: diretas, contextuais e morfológicas.

As relações regulares diretas consideram a troca na grafia de palavras que contêm os pares mínimos <p>, , <t>, <d>, <f> e <v>. Essas relações de troca ocorrem, segundo Morais (2003 a), pelo fato dessas consoantes se constituírem como pares homorgânicos, estando muito próxima a sua realização no aparelho fonador, como em “pode/bode”. Já as relações contextuais consistem no entendimento do aluno de que é o contexto da palavra que define a consoante a ser usada.

Nessa lógica, tem-se em Morais (2003 a, p.31) “o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como ‘jabuti’, ‘jogada’ ou ‘cajuína’”. O autor postula que, em alguns casos, as regras se aplicam a todas as palavras da língua nas quais o grafema aparece, independentemente de estar no início, meio ou fim da palavra, como ocorre com o grafema <j> diante das vogais *a, o, u*.

Do mesmo modo, ainda em Morais (2003 a, p. 31), observa-se que “o uso de G ou GU em palavras como ‘garoto’ ou ‘guerra’” também sinaliza um caso de correspondência regular contextual, que exige a compreensão de qual grafema deve ser usado a partir do contexto da palavra, requerendo que o aprendiz raciocine sobre o vocábulo a ser grafado. Dessa maneira, o aprendiz entende que para representar o fonema /g/ em vocábulos, deve-se utilizar os grafemas <gu> diante das vogais *e, i* e o grafema <g> diante das vogais *a, o, u*.

Por fim, nas regras regulares morfológico-gramaticais, a compreensão da grafia das palavras se dá pela categoria gramatical, que, na maioria dos casos, considera os morfemas das

palavras e leva o aluno à percepção de elementos comuns e constantes nas palavras, facilitando seu entendimento acerca da produção escrita.

Cabe salientar que a compreensão das regularidades das palavras requer do aprendiz modos diversos de raciocinar sobre a grafia dos vocábulos, desse modo, conhecer os grafemas e seus respectivos sons auxilia, na fase inicial da alfabetização, o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da ortografia e, principalmente, na leitura e escrita de palavras. Assim, observa-se em Morais (2003 a):

Vemos, frequentemente, que a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas da nossa língua. Creio que é preciso superar esse duplo desvio: em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia. No dia a dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos. (MORAIS,2003 a, p. 17).

Morais (2012) também ressalta que a aprendizagem do caráter ortográfico da língua em nada tem relação com a apreensão da escrita e não deve ser iniciada antes que os alfabetizandos já tenham se apropriado das relações entre grafemas e fonemas, pois neste momento os aprendizes cometem erros naturalmente aceitáveis. Nesse âmbito, o ensino sistemático da ortografia só deve ser iniciado quando os alunos já têm autonomia para ler e escrever pequenos textos.

Assim, o mesmo teórico defende que, no ensino sistemático da ortografia, deve-se priorizar as regularidades ortográficas, visto que, após alcançarem a hipótese alfabética e dominar a maioria das relações entre grafemas e fonemas, muitas crianças apresentam dificuldades em questões ortográficas de regularidades contextuais.

À vista disso, se faz necessário atentar para o contexto da palavra em questão, sendo primário um trabalho que possibilite a reflexão sobre questões ortográficas de regularidade contextual direta, levando os alunos a desenvolver a consciência acerca das regras aprendidas de modo a exercê-las com autonomia.

Desse modo, cabe ao professor elencar a melhor ordem de apresentação dos grafemas aos seus alunos a partir dos saberes que eles carregam acerca do sistema gráfico, possibilitados

pelas experiências de letramento. Nessa premissa, o docente deve avaliar o grau de regularidade, visando apresentar os fenômenos mais regulares e depois os irregulares, e sua frequência, primeiro os mais frequentes e depois os mais raros, evitando o julgamento de grafias mais fáceis ou mais difíceis, como se observa em Cagliari (1986):

Para a criança tudo é igualmente difícil no começo; portanto, escrever “peixe”, “trens” ou “pata”, “macaco”- apresenta o mesmo grau de dificuldade, em princípio; o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender a escrever qualquer palavra, desde que queira fazer isso, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais difíceis do que outras para se aprender a escrever.(CAGLIARI, 1986, *apud* FARACO, 2009, p. 54).

Nesse aspecto, o autor entende que a apropriação do sistema de escrita alfabética se constitui como uma atividade de grande complexidade, em que, o ato de escrever uma palavra se trata de uma ação difícil, se analisado todo o processo de aprendizagem. Assim, as regularidades do sistema gráfico e suas relações com o sistema fonológico da língua auxiliam o processo de apropriação do sistema escrito.

Outrossim, Roberto (2016) também destaca que as dificuldades ortográficas do português brasileiro são mais salutares em relação às regras de correspondência fonológico-grafêmicas, ou seja, as relativas à escrita, do que em relação às regras de correspondência grafêmico-fonológicas, ou seja, as relativas à leitura.

Ademais, Moraes (2003 b) esclarece que, no período de alfabetização, os aprendizes desconhecem a norma ortográfica, apesar de possivelmente já terem notado algumas irregularidades do sistema alfabético, mas ainda não internalizaram formas escritas convencionadas pela ortografia.

Diante das incongruências do sistema alfabético do português brasileiro, algumas regras e princípios orientadores permitem prever, seguramente, a grafia de algumas palavras. Todavia, em alguns casos, é necessário recorrer à memorização, como ocorre com a grafia de palavras que seguem a origem etimológica, conforme citado por Kato (1993) no exemplo do vocábulo *homem* que preserva o grafema <h> em virtude de sua procedência do latim “*homine*”, ao passo que *ônibus* não é escrito com o referido grafema porque a palavra de origem não o tinha.

Assim, o ideal é que o docente auxilie os aprendizes, a partir de seus saberes prévios, a construir o conhecimento ativamente de modo a ser capaz de refletir sobre os aspectos linguísticos do sistema alfabético durante os processos de leitura e escrita, a fim de culminar em uma aprendizagem significativa.

Diante do exposto, é fundamental conceber que a avaliação no período de alfabetização é um momento crucial na aprendizagem dos alunos, em que se inicia o contato primário com a escrita alfabética e esse período necessita propiciar experiências que sejam significativas para os discentes. Assim, a compreensão das dificuldades gráficas concede segurança ao aprendiz de maneira a garantir autonomia na realização das atividades e permitir o sucesso em sua aprendizagem.

Do mesmo modo, Faraco (2009) cogita ser fundamental que o professor alfabetizador tenha conhecimento da organização do sistema gráfico, com o fito de entender as dificuldades de seus alunos e ajudá-los a superá-las.

Ainda em Faraco (2009), observa-se que o sistema ortográfico da língua portuguesa conta com uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Desse modo, compreende-se que as unidades gráficas (grafemas) representam as unidades sonoras (fonemas) e não palavras ou sílabas como os ideogramas. Assim, o autor postula que o princípio básico da escrita alfabética consiste na ideia de que cada unidade sonora é representada por uma unidade gráfica e cada unidade gráfica é representada por uma unidade sonora.

Entretanto, segundo as contribuições de Gama (2007), nota-se que o alfabeto de uma língua conta com um número finito de grafemas e sua função consiste em representar articulações sonoras também finitas. Contudo, o número dessas articulações sonoras é superior ao número de grafemas que compõem o alfabeto. Por esse motivo, há grafemas que representam mais de um fonema ou fonemas que representam mais de um grafema.

Ademais, Faraco (2009) esclarece que o sistema gráfico também conta com uma memória etimológica, em que certas palavras não são grafadas apenas segundo suas unidades sonoras, mas segundo sua origem.

A partir disto, o autor defende que, ao dispor de uma memória etimológica, o sistema de escrita alfabética relativiza o princípio geral de produção escrita, em que a relação entre fonemas e grafemas não é regular, possibilitando algumas representações arbitrárias. Para o autor, diante dessas relações é que os alunos apresentam maiores dificuldades, não só os alfabetizandos, mas também os alfabetizados, uma vez que não há outra alternativa além de recorrer ao aspecto mnemônico.

Nesse contexto, o autor destaca que o sistema gráfico de língua portuguesa abarca dois tipos de relações: as biunívocas e as cruzadas. As relações biunívocas consideram que uma unidade gráfica representa apenas uma unidade sonora, assim como uma unidade sonora representa somente uma unidade gráfica, sendo absolutamente regular.

Já as relações cruzadas consistem na ausência de regularidade, em que uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível ou uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Nesses casos, o teórico destaca que a ocorrência das representações gráficas é arbitrária, por não serem previsíveis ao aprendiz, que se utiliza do recurso da memória.

A fim de elucidar as diversas perspectivas acerca das relações fonográficas do sistema alfabético, Oliveira (2017) apresenta uma síntese das diferentes análises da ortografia do português brasileiro segundo a perspectiva dos teóricos citados.

Quadro 4: Resumo das análises ortográficas do português brasileiro

| Autores | Terminologia empregada | Algumas ocorrências |
|-----------------------|---|--|
| Scliar-Cabral (2002b) | Regras dependentes da morfosintaxe e do contexto fonético; Regras de derivação morfológica. | Sufixos: '-ez' → formação de substantivos abstratos derivados de adjetivos (estupidez, rapidez) '-ês' → formação de substantivos/adjetivos que indicam origem (francês, português, chinês...); |
| Morais (2010) | Correspondências fonográficas regulares morfológico-gramaticais. | '-oso'/'-osa' → formação de adjetivos (corajoso, chorosa...); Desinências: |
| Faraco (2012) | Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias. | '-u' → 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (amou, leu, dividiu...); '-sse' → todas as flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo (amasse, lêssemos, partissem...); |

Fonte: Oliveira (2017, p. 58)

Em Oliveira (2017), também se encontra um quadro comparativo das análises dos autores supracitados acerca das arbitrariedades ortográficas do português brasileiro.

Quadro 5: Síntese das arbitrariedades

| Autores | Terminologia empregada | Algumas ocorrências |
|-----------------------|--|--|
| Scliar-Cabral (2002b) | Alternativas competitivas. | → uso do grafema 'h' em início de palavra (como em: hora, hoje, hemoglobina...); |
| Morais (2010) | Correspondências fonográficas irregulares. | → uso dos grafemas 'e' e 'i' ou 'o' e 'u' em sílabas átonas não finais (como em: cigarro/seguro, bonito/ tamborim); |
| Faraco (2012) | Relações cruzadas totalmente arbitrárias. | → uso dos grafemas 'l' e 'lh' antes de certos ditongos (como em Júlio e julho); → registro de ditongos que não são comumente pronunciados (como em: caixa, madeira, vassoura...). |

Fonte: Oliveira (2017, p. 58)

Para Massini-Cagliari e Cagliari (1999), no sistema alfabético, a relação entre grafemas e sons é dada pelo princípio acrofônico, segundo o qual no início do nome de cada grafema encontra-se o nome que ele representa, tal como as transcrições fonéticas.

Assim, os teóricos destacam que os gregos, ao utilizarem o sistema consonantal dos fenícios, mantiveram o princípio acrofônico, adaptando foneticamente os nomes dos grafemas, denominando-os alfa, beta, gama etc. Já os romanos, mantiveram o princípio acrofônico, entretanto, simplificaram os nomes dos grafemas para *a*, *bê*, *cê* etc. Grafemas como o agá estão fora desse princípio, funcionando como coringas, já que, quando no meio de palavras, modificam o som do grafema anterior, uma vez que o latim, língua originária do português, não tinha grafemas como <ch> ou <nh>, por exemplo.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999) ainda destacam que os nomes como *efe*, *ele*, *eme*, *ene*, *erre*, *esse* apresentam desvio do princípio acrofônico, embora ainda contenham o fonema representado pelo grafema.

Da mesma forma, os autores ressaltam que essa concepção de alfabeto segundo o princípio acrofônico não abarca as variedades linguísticas existentes no nosso sistema. Para tal, faz-se necessário o uso da ortografia para neutralizar essas variações e estabelecer um padrão de escrita para todos os falantes, independente das pronúncias regionais.

Desse modo, os linguistas sugerem que o princípio acrofônico consiste no segredo da decifração do alfabeto, porém, como a notação gráfica se utiliza de uma ortografia complexa, esse princípio se constitui como um indicador de um dos possíveis sons dos segmentos, mas com as irregularidades ortográficas, esse princípio não se estende para todo o sistema.

Assim posto, Massini-Cagliari e Cagliari (1999) ressaltam que o processo de leitura de palavras é mais fácil que o de escrita, dadas as diferenças nas relações entre grafemas e fonemas existentes no sistema alfabético. Para os autores, ao ler, já se encontram as formas gráficas escritas, cabendo ao leitor a decodificação dessas unidades gráficas em unidades sonoras.

Por outro lado, os teóricos ressaltam que a escrita demanda de mais dificuldade, pois além de segmentar e codificar unidades orais em unidades gráficas, o aprendiz precisa elencar o grafema a ser utilizado em meio as várias possibilidades do sistema alfabético.

De maneira similar, a BNCC (2017) pondera acerca dos reveses encontrados pelos discentes na aprendizagem da ortografia:

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de

transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (BRASIL,2017, p. 92).

Nesse sentido, nota-se que o ensino da ortografia não deve se limitar a aprendizagem do caráter gráfico da língua, mas inclui valorizar e ponderar acerca das diversas variedades linguísticas e suas diferentes realizações.

Em Morais (2012), entende-se que a conversão de grafemas em fonemas e a familiaridade com esse processo facilita a fluência da leitura e da compreensão textual, além de promover a construção de sentido global acerca do que está sendo lido, sendo essa etapa fundamental para o desenvolvimento da competência leitora do aprendiz, pois automatiza os processos que traduzem o oral para o escrito e o escrito para o oral.

Da mesma maneira, entende-se que as diversas vivências com diferentes possibilidades de leitura e produção escrita auxiliam o aprimoramento da aprendizagem, favorecendo o domínio das correspondências das relações entre grafemas e fonemas, além de ampliar a percepção das diferentes estruturas da língua portuguesa e a reflexão sobre elas, permitindo a apropriação do sistema de escrita alfabética.

A partir do exposto, torna-se pertinente conjecturar a necessidade de promover o ensino do sistema de escrita de forma cuidadosa e explícita, de modo a repensar as metodologias de alfabetização existentes e até reinventar as práticas pedagógicas, adequando-as às carências e deficiências dos aprendizes, principalmente nas classes de alfabetização.

Assim, é preciso ofertar uma rotina que preze atividades de conceitualização e convenção do sistema de escrita, incluindo a valorização da consciência fonológica e o ensino da ortografia, desde as classes iniciais de alfabetização, de modo a possibilitar a reflexão sobre a linguagem em todos os seus aspectos gráficos e sonoros, além das habilidades de leitura e escrita em atividades cotidianas, possibilitando concomitantemente a alfabetização e o letramento.

Dentre diversas possibilidades de ensino-aprendizagem de ortografia que podem ser feitas em sala de aula, Morais (2003 a) sugere a proposição de vivências que estimulem e valorizem que o aluno se utilize da língua não somente como objeto de comunicação, mas como meio de conhecimento, como a confecção de inventário ou lista de palavras, construção de quadro de

regras, ditados ou invenção de palavras, consulta a dicionários e a construção de um dicionário da turma, criar jogos de sequenciação de palavras etc.

O autor postula que tais atividades auxiliam na promoção da reflexão do aluno e oportunizam o conhecimento de muitos aspectos ortográficos através da análise da língua em sua plenitude, mediante a exploração de diferentes unidades como textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, grafemas e fonemas.

Diante disso, a proposta didática apresentada nesta dissertação contempla atividades que valorizam e promovem a percepção dos pares mínimos e que enfoquem e corrijam os erros de uso dos grafemas <j> e <g> em contextos regulares, com o objetivo de promover a consciência fonológica e a aprendizagem da ortografia pelos discentes de modo a auxiliar a aprendizagem da escrita de palavras do sistema alfabético do português brasileiro.

Silva (2011, p. 170) classifica par mínimo como duas palavras com significados distintos cuja cadeia sonora seja idêntica, exceto por um segmento na mesma posição estrutural. Desse modo, um par mínimo identifica dois fonemas, ao exemplo de caça/ casa.

3.3. Relação entre fala e escrita

Pensando a relação de interdependência e os reflexos da fala na modalidade escrita, é indispensável uma análise que explore a influência da fala na produção gráfica, assim como o contrário, nos primeiros anos de alfabetização.

Bortoni- Ricardo (2004 a) atenta que, ao escrever, o aprendiz reflete sobre o que está produzindo e se pauta em sua oralidade para resolver os conflitos de sua escrita, construindo hipóteses acerca da grafia de palavras e do sistema alfabético.

A partir disso, a autora postula que a noção de erro se estabelece como uma reprodução da construção do conhecimento do aluno sobre o sistema de escrita, espelhando as necessidades e dificuldades das crianças sobre o objeto de aprendizagem e constituindo um meio de reflexão e análise da prática do professor e sua possibilidade de repensar sua ação pedagógica, conforme se observa em Bortoni- Ricardo (2004 a):

As pedagogias contemporâneas também nos têm ensinado que a aprendizagem da ortografia é, antes de tudo, um trabalho criativo. Quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na sua língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de se escrever. A construção dessas hipóteses vai-se tornando mais eficiente à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita. Mas, desde o

início, mesmo quando escrevem de forma muito diferente da prevista pelas regras ortográficas, os alunos estão construindo suas hipóteses. Os erros que cometem ao escrever ajudam o professor a entender como a hipótese heurística do aluno foi construída. Por isso, cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e aluno. Ao discutir os erros com o aluno, este vai verbalizar o caminho do seu raciocínio na decisão de escrever de uma forma ou de outra. (BORTONI-RICARDO, 2004 a).

Desse modo, a autora destaca que o erro ortográfico consiste em uma hipótese malsucedida do educando na aprendizagem da tecnologia escrita, sendo necessário ser corrigido sempre que possível para que o aluno adquira domínio e autonomia nessa habilidade.

Kato (1993) ressalta sobre a associação entre os sons da fala e a sua transcrição grafêmica no período inicial da aprendizagem da escrita. A autora sustenta a tese de que a fala e a escrita são elementos que apresentam isomorfia parcial entre si e que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala e, posteriormente, é a fala que busca representar a escrita.

Figura 10: Esquema de escrita e oralidade durante o letramento



Fonte: Kato (1993, p. 11).

Assim, a teórica defende a existência de um contexto de fala e escrita anterior ao processo de letramento, doravante fala₁/ escrita₁, e um contexto de fala e escrita posterior a esse processo, doravante escrita₂/ fala₂. Em que a fala₁ representa a fala pré-letramento e a escrita₁ pretende representar a fala da forma mais natural possível, associando elementos falados aos objetos que se busca produzir; a escrita₂ consiste na escrita monitorada e autônoma da fala, enquanto a fala₂ é a que resulta do letramento, concebida segundo a escrita. Desse modo, observa-se em Kato (1993):

[...] a capacidade de simbolização do homem começa por uma representação de primeira ordem [...], para só mais tarde atingir uma etapa em que representa a fala, já em uma simbolização de segunda ordem. No trajeto entre essa primeira fase até a escrita alfabética, o homem vai tomando consciência das várias unidades linguísticas: palavra, sílaba e som. (KATO, 1993, p. 19).

Dessa forma, a partir da análise do sistema alfabético, nota-se que não existe isomorfia perfeita entre os sons da fala e os símbolos utilizados no processo de escrita. Assim, a escrita apresenta aproximações e diferenças formais com a fala decorrentes das condições de produção em que os indivíduos se encontram.

Por condições de produção, com base nos estudos de Beth Marcuschi (2014), entende-se como as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de maneira consciente ou não, no decorrer do processo de construção dos textos orais ou escritos, envolvendo relações de tempo, espaço, cultura, objetivo, gênero, suporte e tom. Desse modo, as condições de produção não são rígidas e podem variar bastante.

Quanto as condições de produção, Marcuschi (2010) atesta que, apesar de fala e escrita fazerem parte do mesmo sistema linguístico, se diferenciam quanto a aspectos formais, estruturais e semiológicos. A fala se realiza pelo meio de produção oral, sem necessidade de aparato tecnológico, e pela concepção¹³ discursiva oral. Envolve aspectos prosódicos, recursos expressivos como gestualidade, movimento do corpo dentre outros. A escrita, por sua vez, se realiza pelo meio gráfico, através de aparato tecnológico, e pela concepção discursiva escrita, podendo combinar elementos verbais e não verbais. De acordo com o autor, a escrita “pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. (MARCUSHI, 2010, p. 26). Atesta, ainda, que ambas são complementares.

Portanto, a escrita não pode ser definida como um conjunto de propriedades formais, invariantes e distintas da linguagem falada. Ambas as modalidades apresentam isomorfia parcial porque fazem a seleção a partir de um mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções, se diferenciando, principalmente, pelas condições de produção.

Kato (1993) destaca que as crianças encontram dificuldades quando descobrem que a relação entre fala e escrita não é direta, ou seja, a escrita não constitui uma representação fonética da fala. Em consonância, Leal e Roazzi (2003 *apud* Moraes 2003 b) indicam ser fundamental a compreensão pela criança de que a escrita não transcreve a fala, já que nem todas as relações entre grafemas e fonemas são perfeitas.

Complementando a proposição de Kato (1993) acerca da existência de uma relação isomórfica entre as modalidades falada e escrita da língua na fase inicial da alfabetização,

¹³ O autor alerta que a expressão “concepção” é usada por ele para se referir à natureza do meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado, não tem a ver com a natureza do ato cognitivo.

Stampa (2009) defende que, num segundo momento da alfabetização, o aprendiz percebe que nem todas os grafemas representam os sons da fala, a exemplo das regularidades indiretas e irregularidades ortográficas.

Assim, inicialmente, a criança entende que a escrita representa a fala e esse processo ocorre até o estágio alfabético. Quando a criança atinge o estágio ortográfico, aprende as relações irregulares entre grafemas e fonemas, ou seja, entende que nem todos os fonemas são representados por um único grafema, como na grafia do fonema /z/ em “mesa” ou “azul”, através do uso dos grafemas <s> e <z>, ou percebe que um grafema pode representar o mesmo fonema, como nos exemplos de “chuva” ou “xícara”, em que os grafemas <x> e <ch> representam o fonema /ʃ/.

A partir disso, o discente compreende que a escrita não representa plenamente a fala, consoante se observa em Cagliari (1985 *apud* STAMPA 2009, p. 40): “... se trata de uma relação muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala.” Nesse sentido, a fala não mantém com a escrita uma relação estritamente fonética e regular.

Desse modo, a convenção alfabética segmenta e concretiza a língua de maneira a regularizar e uniformizar as diferenças observadas na fala, a fim possibilitar a compreensão entre diferentes usuários de um mesmo idioma.

Em consenso, Roberto e Ramos (2018) ressaltam que, naturalmente, na fase de alfabetização, os aprendizes registram aspectos fonéticos da variedade linguística de que se utilizam para falar, na tentativa de estabelecer uma correspondência entre os sons da fala e os elementos da escrita. Do mesmo modo, Bortoni- Ricardo (2004 b), esclarece que:

Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se traduz 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 em 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, fixa, canônica. (BORTONI-RICARDO, 2004 b, p. 273).

Assim, a autora salienta a importância de a escola instruir os alunos, desde as classes iniciais do ensino fundamental, acerca das diversas variedades de sua língua, a fim de que os discentes possam desenvolver e alcançar a competência comunicativa, caracterizada pela autora como a capacidade de um falante de saber como e o que falar em qualquer circunstância.

Em consonância, a BNCC (2017) destaca a pertinência de um trabalho pedagógico que considere as variedades linguísticas de forma a possibilitar o desenvolvimento e formação de alunos conscientes, críticos e socialmente participativos através do exercício da cidadania e respeito às diversidades, consoante se observa no mesmo documento:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 83).

Evanildo Bechara (1995) também aponta a relevância do falante e aprendiz transitar pelas diversas variedades de sua própria língua de modo a possibilitar a fluência em seu idioma e tornar o discente capaz de adaptar seus discursos às diversas situações linguísticas, como se observa em Bechara (1995):

No fundo, a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. (BECHARA, 1995, p. 14).

Nesse sentido, se faz necessário que o professor alfabetizador tenha conhecimento do sistema escrito de sua língua, a fim de ser mediador entre o conhecimento e o aprendiz, para que possa entender as dificuldades de seus alunos e ajudá-los a superar, compreendendo também que os erros constituem e espelham hipóteses de aprendizagem.

Do mesmo modo, a atuação do professor alfabetizador precisa valorar o respeito à variedade sociolinguística do aprendiz e ofertar o conhecimento da variedade padrão, com o intuito de permitir que o aluno se utilize da língua em situações comunicativas diversas. Para tal, a aprendizagem da ortografia é relevante, pois ela estabelece as relações entre grafemas e fonemas da língua escrita, permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes nas atividades de leitura e escrita.

A fim de corroborar a aprendizagem do sistema de escrita, é pertinente pensar acerca da linguagem oral, visto que essa se manifesta em diferentes variedades e esse fato se reflete diretamente na modalidade escrita da língua. Nessa lógica, não se pode comparar a aquisição da linguagem falada à aprendizagem da linguagem escrita.

Stampa (2009) postula que a necessidade de fala não nasce abruptamente, mas as realizações linguísticas se originam a partir de experiências comunicativas e interações que as crianças elaboram desde os primeiros dias de vida. Já o processo de aprendizagem da escrita se dá a partir do uso de técnicas sistematizadas, através da alfabetização.

Ao nascimento do ser humano, julgamos que este já esteja munido de um dispositivo de aquisição da linguagem e, quando aprende a falar, já está dominando um conjunto complexo de regras para pronunciar as palavras, é um processo progressivo que permite também aprender o sentido de muitas delas e, quando a criança entra na idade escolar, aprende a representá-las pela escrita. No entanto, é conhecido que a aquisição da linguagem falada não é igual à aquisição da linguagem escrita. (STAMPA, 2009, p. 39).

Desse modo, percebe-se a necessidade de repensar o ensino da escrita considerando não apenas a memorização e o acúmulo de conhecimentos sobre o sistema alfabético, mas, principalmente, propor uma metodologia que permita ao aluno refletir criticamente acerca dos conteúdos trabalhados de modo a possibilitar sua atuação na construção do conhecimento.

A partir dessa ótica, é fulcral que o professor alfabetizador possua conhecimentos linguísticos, de modo a prezar o contexto linguístico dos educandos e os espelhamentos da influência da oralidade na codificação da língua.

3.4. Reflexões sobre a formação docente

Ainda nos dias atuais, diversos têm sido os questionamentos e reflexões acerca do ensino de alfabetização. Por se tratar de um momento peculiar, em que as crianças (ou adultos) passam por diferentes experiências ao serem apresentados a um mundo de possibilidades diversas, que é o mundo da escrita, se faz necessário atentar para o processo de alfabetização, a fim de promover experiências que sejam positivas e significativas, possibilitando o pleno desenvolvimento e sucesso da aprendizagem destes sujeitos.

Não é incomum, por exemplo, encontrar crianças, retidas por anos no ensino fundamental, que vivenciaram experiências negativas em seu processo de aprendizagem, por não conseguir entender o funcionamento do sistema de escrita alfabética e dele se apropriar e, por conseguinte, abandonam os estudos ou permanecem desmotivadas anos a fio no mesmo segmento escolar até adentrarem em turmas de correção de fluxo, que buscam dar conta da distorção de idade/ano em que o aluno se encontra, a fim de acelerar seu processo de aprendizagem.

Na prática escolar, sabe-se que a sociedade evidencia e utiliza massivamente a leitura e a escrita, e como consequência, é muito comum que os alunos cheguem à escola com experiências de letramento que devem ser valorizadas pelo professor durante o processo de alfabetização, como, por exemplo, a descoberta de uma palavra desconhecida por ele, ou a análise de rótulos de produtos presentes na rotina dos alunos, ou ainda a exploração de uma situação cotidiana que possibilite ser o impulso para descobertas linguísticas em alfabetização.

Assim sendo, é importante que o docente esteja consciente de que o mundo da escrita é, em grande parte, de responsabilidade do espaço escolar, mas que também ocorre fora dele. Nessa lógica, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam orientadas, a fim de possibilitar experiências de alfabetização e letramento, valorizando as múltiplas possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade.

A partir da análise das metodologias diversas adotadas para o ensino de alfabetização e letramento, pode-se observar que, por muitos anos, a prática docente se resumiu à transmissão de conhecimentos em uma via de mão única entre professor e aluno, em que o aprendiz foi por bastante tempo concebido como receptor de conteúdos.

Outrossim, Morais (2012) postula que, na perspectiva de uma visão adulta e já alfabetizada, os docentes muitas vezes não percebem como é difícil para a criança entender o funcionamento do sistema de representação da escrita e sua lógica abstrata de relacionar e converter os fonemas em grafemas, assim como o contrário.

Desse modo, a pesquisa e a formação continuada necessitam fazer parte da rotina do docente pois, em seu cotidiano, o educador se depara com situações linguísticas diversas em sala de aula que exigem conhecimentos qualificados.

Portanto, observa-se ser fundamental a formação adequada dos professores alfabetizadores, a fim de que se esclareçam sobre o sistema linguístico e suas particularidades, de modo com que possam ter competência para interpretar os equívocos dos alunos não apenas como erros, mas como sinalizadores e orientadores de sua prática em sala de aula.

Assim, Cagliari (1989) postula que o professor de português, desde a alfabetização até o último ano escolar, necessita ter informações e conhecimentos linguísticos para direcionar o ensino de modo a identificar e investigar os problemas de ensino e aprendizagem e procurar saná-los.

Diante disso, torna-se bastante relevante repensar o fazer e a formação de educadores em que, além dos conhecimentos teóricos como a compreensão das etapas de apropriação do sistema alfabético e a concepção da escrita como sistema notacional, o professor também conte com uma formação eficiente e continuada, que valorize conhecimentos pedagógicos que permitam a tomada de decisões e auxiliem em seu fazer professoral, além de contribuir para o processo de avaliação de desempenho dos alunos de maneira a possibilitar a reflexão e reconstrução de suas ações pedagógicas. Tal como se verifica nos PCN (1997):

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 25).

Também na BNCC (2017), constata-se a importância da qualificação docente como via para mudanças das práticas educacionais e oferta de um ensino de qualidade:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BNCC, 2017, p. 22).

Similarmente, Paulo Freire (2020) pondera acerca da formação permanente e continuada do educador, em que valoriza a essência da pesquisa, da indagação e da busca características inerentes ao professor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2020, p. 30).

Segundo Kenski (2003, p. 48): “Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante seu caminho profissional.”

Dessarte, aprofundar o conhecimento teórico dos professores é de suma relevância, principalmente quando se promove a oferta de reflexões a partir de seu ambiente de trabalho,

pois fomenta questionamentos e mudanças sobre suas ações pedagógicas a partir de um estreito diálogo entre os saberes ofertados e as necessidades dos aprendizes.

À vista disso, nota-se a pertinência de uma formação docente que tenha em vista a qualidade da instrução a ser oferecida aos professores. Pois a qualificação continuada e eficiente garante a oferta do que a atual sociedade demanda. Ademais, se expressa como possibilidade para que o ambiente escolar proponha práticas educativas adequadas às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais que considerem os interesses e motivação dos alunos e garanta aprendizagens essenciais para a constituição de sujeitos autônomos, críticos, participativos e capazes de atuar socialmente com competência, dignidade e responsabilidade.

Nesse contexto, convém salientar acerca da relevância da reciclagem do trabalho pedagógico, com a finalidade de promover atividades que despertem o interesse e motivação dos discentes, principalmente através da interatividade e ludicidade de exercícios propostos em suportes variados durante as aulas.

Outrossim, é imprescindível um trabalho pedagógico que verifique o que a criança já sabe e o que ela aprendeu acerca do sistema de escrita alfabética, a fim de avaliar quais hipóteses foram formuladas no processo de apropriação da escrita. E, a partir disso, aperfeiçoar tais hipóteses com o objetivo de resolver possíveis problemas e dificuldades durante a aprendizagem dos alunos.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando o real cenário da educação pública brasileira, em que a desigualdade de acessos é um problema reiterado, é fundamental que a escola se debruce a auxiliar na tentativa de atenuar essa volubilidade.

A classe de terceiro ano, uma das turmas elencada para a aplicação das atividades diagnósticas reflete tal situação, em que os alunos experienciavam aspectos que dificultavam a aprendizagem como a desmotivação gerada por retenções em anos anteriores, a idade avançada para a turma a que pertenciam, conflitos familiares muito presentes em alunos da rede pública de ensino, fatores financeiros, fome, má qualidade de sono, dentre outros.

Nesse contexto, o papel do professor se torna essencial pois, na sua relação cotidiana com os educandos, identifica as necessidades e intervenções necessárias para a turma e fortalece relações de interação dos aprendizes, ampliando as experiências e aprendizagens dos discentes.

Seguindo a perspectiva de Freire (2020) sobre a importância da indagação na formação continuada do educador, a prática da pesquisa docente culmina na constatação e, por consequência, na intervenção, de modo a possibilitar a autonomia do professor em suas ações pedagógicas promovendo constantes reflexões e reelaborações de seu fazer professoral.

Dessa forma, envolvido no processo de construção do conhecimento, é importante que o professor oportunize e vivencie junto aos seus alunos aprendizagens que resultem em práticas reflexivas, visando à formação de sujeitos críticos e capazes de atuar na sociedade.

Tendo em conta que as ações de leitura e escrita requerem habilidades que não fazem parte do cotidiano das famílias de muitos alunos da rede municipal, é preciso observar como as dificuldades dos discentes se apresentam e como podem ser superadas, não permitindo que o ambiente se torne desestimulante para os educandos.

À vista disso, a proposta apresentada considera a necessidade da oferta de práticas pedagógicas que primem pelo estímulo e motivação dos aprendizes, de modo a despertar seu interesse e fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos educandos.

Outrossim, esta análise se apoia na pertinência do trabalho didático pautado na pesquisa docente, exaltando a formação do professor e a proposição de atividades que sejam significativas para os discentes, de maneira a satisfazer suas necessidades e dificuldades e, principalmente, resultar na aprendizagem competente.

Desse modo, as atividades diagnósticas aplicadas foram aplicadas segundo a percepção da dificuldade apresentada pelos alunos em etapa de alfabetização de grafar palavras que

continham o grafema <j>, valendo-se da utilização do grafema <g> pelo desconhecimento dos valores do fonema /g/ e sua representação grafêmica.

Considerando a desmotivação desses discentes diante da falta de conhecimento acerca das relações entre fonemas e grafemas, a proposta didática pensada observa a relevância de apresentar nas classes iniciais de alfabetização atividades que suscitem o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da ortografia, de modo a auxiliar os educandos a compreender as representações fonêmico-grafêmicas através de atividades lúdicas e reflexivas que envolvam práticas de letramentos múltiplos.

Diante do exposto, este capítulo se dividirá em 2 seções distintas: primeiramente, preocupa-se em apresentar o tipo de pesquisa adotada e a justificativa da metodologia realizada, e, posteriormente, são descritos o local de pesquisa e os sujeitos participantes das atividades diagnósticas.

4.1. Tipo de pesquisa e metodologia

Nesta pesquisa de natureza qualitativa, envidou-se a exploração de uso do grafema <g> em detrimento do grafema <j> para representar o fonema /ʒ/, em contextos regulares, ou seja, diante das vogais não anteriores *a, o, u*, através da pesquisa de campo e do levantamento de dados. A partir da identificação de erros ortográficos, nesse contexto, foi criada uma proposta didática composta por um conjunto de atividades de ortografia com a finalidade de propor soluções que corrijam esses erros e culminem na aprendizagem dos discentes, através dos processos de alfabetização e letramento. Conforme mencionado na introdução, não foi possível a aplicação da proposta didática devido ao impacto provocado pela pandemia de Covid 19 em 2020. No período em questão, as aulas presenciais foram suspensas e, posteriormente, retomadas no sistema de ensino remoto o que inviabilizou a execução das atividades. No entanto, os exercícios de diagnose foram realizados em 2019, não havendo comprometimento para sua obtenção.

Tendo por base as afirmações de Medeiros (2017), pode-se depreender que a pesquisa qualitativa explora o universo dos significados, através da observação dos fenômenos humanos, como atitudes, crenças e valores, que se interpretam como realidade social, dado que “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.” (MEDEIROS, 2017).

Diante disso, a abordagem qualitativa considera temas que não podem ser quantificados e rotulados em classificações estáticas, contrariando os critérios formais, quantitativos e inertes das pesquisas puramente teóricas.

Por meio de uma perspectiva de raciocínio hermenêutico-interpretativo, com observações e interpretações feitas no contexto da totalidade das interações humanas e através do procedimento de análise dos dados coletados envolvendo a contextualização, os resultados da pesquisa são interpretados com referência a todo o grupo observado.

Entretanto, dada a sua natureza subjetiva, Medeiros (2017) salienta ser comum que nas análises qualitativas ocorram opiniões múltiplas sobre um mesmo resultado, produto da diversidade das interpretações dos pesquisadores acerca das atividades humanas e suas representações.

Através da reflexão sobre um tema amplamente abordado e seguindo um viés exploratório, este estudo visou a análise cuidadosa da relevância do desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino da ortografia em classes de alfabetização, através de ações pedagógicas planejadas e orientadas segundo as necessidades dos discentes, a fim de resultar em uma aprendizagem que permita o uso competente da língua na modalidade escrita.

Nesse sentido, esta dissertação também considerou a importância da atuação do professor e sua formação continuada, objetivando a possibilidade de reflexões sobre a prática professoral e, através dela, repensar o fazer pedagógico e melhorar o desempenho de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em Medeiros (2017), observa-se a finalidade do caráter exploratório como “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (MEDEIROS, 2017)

Valendo-se do método indutivo de observação dos fenômenos como mote para a investigação e elaboração de hipóteses, este estudo, além da observação dos sujeitos envolvidos e imersão do pesquisador sobre o objeto de análise, pressupõe uma pesquisa de campo para levantamento de dados para a constatação dos erros encontrados e os contextos de suas realizações, através de procedimentos cuidadosamente observados e planejados segundo os grupos de análise.

Segundo Gil (1989), constata-se que “de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de um número de casos concretos suficientemente confirmadores da suposta realidade.” (GIL, 1989 *apud* MEDEIROS, 2017).

Desse modo, através do método indutivo, esta pesquisa avalia a relação entre as teorias existentes acerca do tema escolhido e a constatação de dados que se dão por meio da proposição de realizações transformadoras e efetivas que possibilitem a correção dos erros encontrados, promovendo a compreensão e consciência acerca do sistema alfabético de escrita e culminando no sucesso da aprendizagem.

4.2. Local e sujeitos envolvidos na diagnose

O estudo realizado durante a diagnose fora aplicado no ano de 2019, em dois grupos distintos, sendo um deles uma turma de projeto de correção de fluxo do 3º ano do ensino fundamental, contendo 21 discentes matriculados, em que os alunos apresentavam faixa etária diversificada entre 9-14 anos, com alto grau de desmotivação e aprendizagem defasada, encontrando-se em fase inicial do processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

Enquanto o outro grupamento consistia em uma turma regular de 4º ano do ensino fundamental, com 30 discentes matriculados, e com idades entre 10-12 anos, em que mais da metade da turma já se encontrava alfabetizada e alguns alunos estavam em processo de alfabetização.

Desse modo, essa investigação teve como enfoque a correção de um equívoco encontrado majoritariamente em classes de alfabetização, especificamente nas turmas de etapa inicial do processo de construção do conhecimento do sistema de escrita alfabética.

A diagnose apresentada nesta pesquisa fora realizada na escola municipal com denominação (08.17.508) CIEP Poeta Cruz e Sousa, situada na Rua Marechal Marciano, sem número, Padre Miguel, município do Rio de Janeiro. A escola, de turno integral, é composta por uma equipe de 24 docentes, com formação superior em licenciaturas diversas, e possui 16 salas de aula, distribuídas entre as modalidades de pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, atendendo turmas até o 5º ano, além de contar com atendimento aos alunos das classes especiais.

A infraestrutura do espaço carece de algumas manutenções e, principalmente, de melhorias do mobiliário, dispondo de um estoque antigo. Porém apresenta estrutura que permite assistência plena aos discentes, em que todas as salas de aula estão disponibilizadas para atendimento ao alunado, além de contar com sala de leitura de livre acesso aos alunos, disciplinas como “Educação para o Lar” e “Ensino Religioso”, atendimento especializado aos

alunos portadores de necessidades especiais com profissionais especializados, através da sala de recursos multifuncionais, e adequação estrutural para alunos com deficiências.

A unidade se constitui como uma escola de acesso ao público de camadas mais baixas, oriundo das comunidades circundantes. Pautando-se na classificação do INEP, definida segundo a posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade dos pais, o estrato socioeconômico dos alunos matriculados se caracteriza como grupo 3, em uma escala de 1 a 6, sendo, respectivamente, pertencentes ao grupo 1 os alunos com menor nível socioeconômico e pertencentes ao grupo 6 os alunos com maior nível socioeconômico.

Segundo os dados apresentados pelo IDEB, no ano de 2017, a taxa de classificação da escola foi abaixo da meta esperada. Ademais, com base no sistema de avaliação SAEB, a proficiência da disciplina de Matemática fora superior que a de Língua Portuguesa, como se observa na tabela a seguir.

Figura 11: IDEB de desenvolvimento do CIEP Poeta Cruz e Sousa.

Anos iniciais do ensino fundamental

| Ano | Taxa de Aprovação | | | | | | Saeb | | | | |
|------|-------------------|-------|------|------|-------|--------|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | P i | Matemática | | Língua Portuguesa | | N i |
| | | | | | | | Proficiência Média | Proficiência Padronizada | Proficiência Média | Proficiência Padronizada | |
| 2005 | 93,0 | 95,5 | 71,4 | 92,6 | 97,1 | 0,89 | 185,7 | 4,8 | 176,6 | 4,6 | 4,72 |
| 2007 | 95,7 | 98,0 | 81,5 | 92,7 | 94,9 | 0,92 | 182,2 | 4,7 | 171,4 | 4,4 | 4,56 |
| 2009 | 96,5 | 93,5 | 79,6 | 92,9 | 90,0 | 0,90 | 214,4 | 5,9 | 187,9 | 5,1 | 5,47 |
| 2011 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 2013 | 87,5 | 94,2 | 76,8 | 96,8 | 82,4 | 0,87 | 228,6 | 6,4 | 207,5 | 5,8 | 6,10 |
| 2015 | 88,9 | 95,9 | 85,2 | 92,3 | 95,9 | 0,91 | 228,9 | 6,4 | 212,3 | 5,9 | 6,19 |
| 2017 | 100,0 | 100,0 | 89,1 | 96,4 | 100,0 | 0,97 | 219,4 | 6,1 | 204,9 | 5,7 | 5,88 |

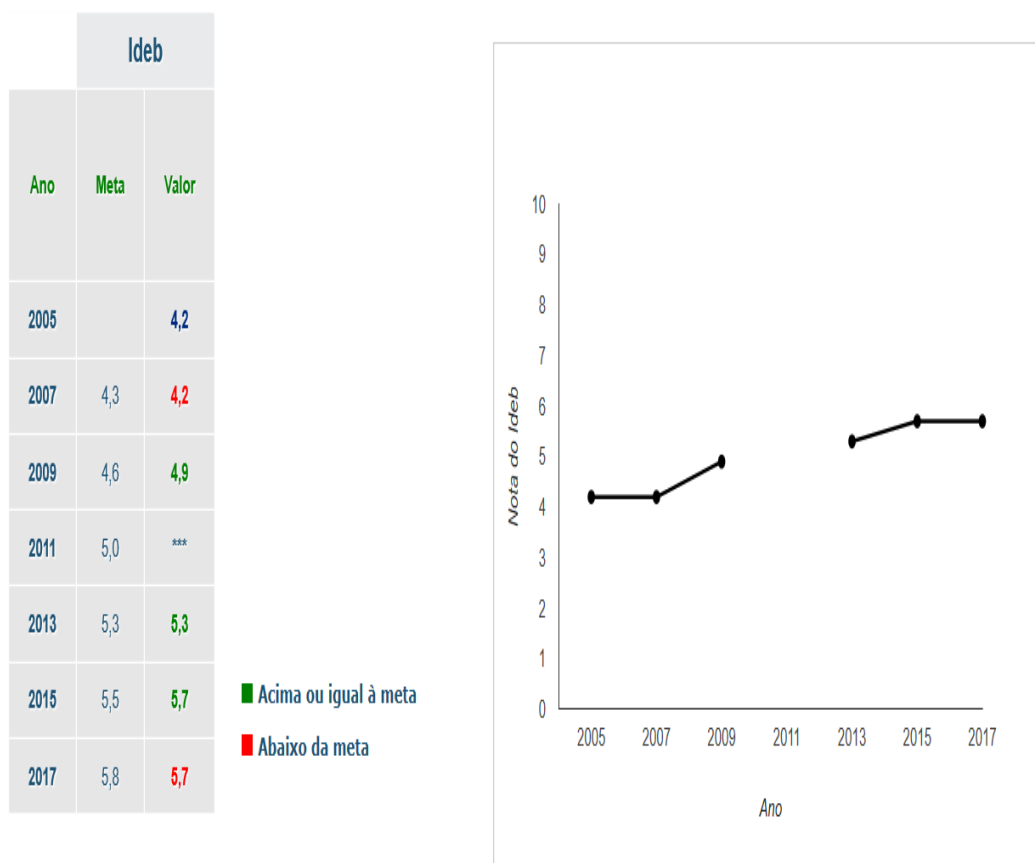
Fonte: MEC/ INEP-Ideb, 2017.

Na imagem, nota-se que as taxas de aprovação apresentaram algumas variações, atingindo o percentual de 100% no ano de 2017. Convém salientar que o 3º ano é o segmento que sempre apresenta o resultado mais baixo em relação aos anteriores. Isso se dá pelo fato de

não ser recomendada a reprovação dos educandos nos dois primeiros anos do ensino fundamental, exceto por número excessivo de faltas, pois constituem um ciclo de alfabetização. Assim, no 3º ano, permite-se a retenção do aluno que não tenha consolidado a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

Observa-se também que os índices de proficiência média e padronizada de Língua Portuguesa são inferiores aos índices de proficiência média e padronizada de Matemática ao longo de todos os anos que aparecem na tabela.

Figura 12: Índice de aproveitamento do CIEP Poeta Cruz e Sousa - IDEB.



Fonte: Fonte: MEC/ INEP-Ideb, 2017.

Verifica-se, na imagem 15, que a escola se aproxima bastante da meta estabelecida, chegando, muitas vezes, a cumpri-la. No gráfico, também se constata que a escola apresenta crescimento em relação aos anos anteriores.

O Projeto Político Pedagógico da unidade visa a busca da melhoria da qualidade de ensino, entendendo o conceito de educação como um conjunto das experiências vividas no

espaço escolar e na sala de aula, através das relações de troca entre professores e alunos e na interação entre escola e comunidade.

Desse modo, o trabalho no referido CIEP é desenvolvido com a finalidade de despertar nos alunos valores como respeito, paz, solidariedade, responsabilidade, promoção do senso crítico e autonomia, de maneira a contribuir para a sua formação física, psicológica, intelectual e social, buscando atender às necessidades do grupo como um todo, através de um trabalho conjunto e continuado.

O currículo trabalhado na escola é orientado segundo os instrumentos oficiais norteadores para as escolas municipais, principalmente as “Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro”.

5. ANÁLISE DOS DADOS DA DIAGNOSE E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Pautando-se nos postulados de Vygotsky (1991), verifica-se que a linguagem tem um importante papel no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, pois é através dela que os sujeitos organizam sua concepção de si e do mundo. Do mesmo modo, as experiências de interação mediadas pela linguagem são significativas para a construção da consciência das representações de mundo. Dessa forma, não há como minimizar a relevância da aprendizagem das habilidades de leitura e escrita no processo de formação dos sujeitos, sendo fundamentais as práticas de linguagem e interação vividas no contexto da sala de aula.

Através de Mortatti (2000), percebe-se que por muito tempo a escola se preocupou em como ensinar aos discentes, desconsiderando seus aspectos linguísticos e cognitivos, além das possibilidades dos alunos.

Nessa perspectiva, por muito tempo, o conceito de erro foi enxergado como um prejuízo durante o processo de aprendizagem, visto que se acreditava ser causador de confusão para a aprendizagem, como destaca Moraes (2012):

Sem precisar ser especialista em alfabetização, qualquer observador verá que as atividades propostas à criança são extremamente limitadas e pouco reflexivas [...] o indivíduo aprenderá copiando, copiando, copiando sem pensar. [...] o aprendiz é visto como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las. O erro tem que ser banido da situação de ensino- aprendizagem, para que a criança, em sua passividade, não ‘fixe’ as formas de escrita não convencionais. (MORAIS, 2012, p. 35).

A partir disso, Soares (2018 a) destaca a importância de orientar as práticas de ensino e o processo de aprendizagem segundo a compreensão de como a criança aprende o sistema de escrita ao longo de seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, articulando os processos de alfabetização e o letramento.

Diante da relevância de compreender os erros na grafia das palavras produzidas pelos aprendizes, é válido um estudo que aponte os motivos que culminam nesses erros e pondere acerca das hipóteses construídas pelas crianças durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, a interpretação e leitura cuidadosa dos dados colhidos no momento da diagnose refletem que os erros espelham as lógicas formuladas pelas crianças e a falta de conhecimento dos alunos acerca dos princípios do sistema alfabético e suas particularidades.

À vista disso, este trabalho sugere a aplicação de uma proposta didática a ser realizada com os discentes por meio de atividades que motivem a relação participativa entre professor e aluno, de modo a despertar a aprendizagem e estimular o pensamento reflexivo sobre o sistema linguístico.

5.1. Diagnose

Para a avaliação diagnóstica, o recolhimento de dados se realizou em duas classes distintas, de 3º e 4º ano, com o intuito de verificar a produção gráfica dos alunos, especificamente em vocábulos com os grafemas <j> e <g> diante das vogais *a, o, u*, durante e após a conclusão da alfabetização.

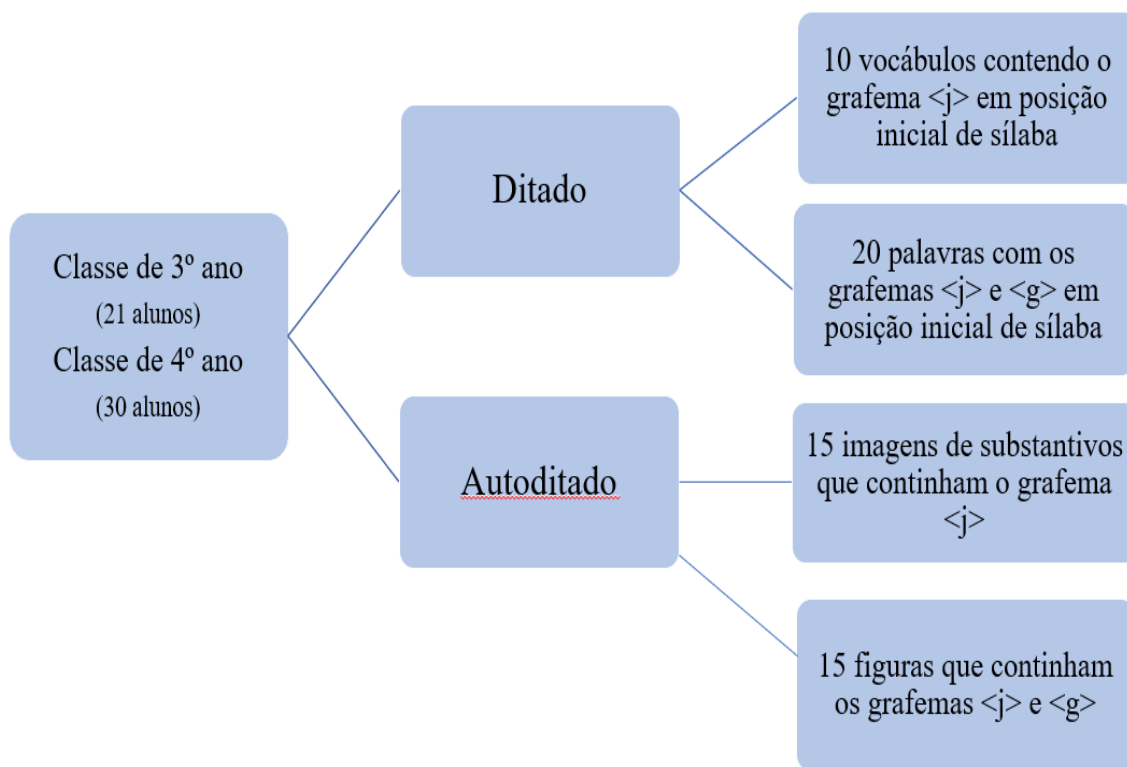
Compete destacar que o trabalho de diagnose fora executado em uma unidade escolar do município do Rio de Janeiro, no ano de 2019, em duas turmas diferenciadas, sendo uma delas participante do Projeto Carioquinha, em que os alunos de faixas etárias diversas, entre 9 e 14 anos, encontravam-se retidos no 3º ano, por não terem desenvolvido plenamente o processo de alfabetização. Esse projeto do município do Rio de Janeiro foi realizado com o objetivo de diminuir substancialmente os índices de baixo desempenho desses sujeitos, através da alfabetização direcionada a esses educandos com aprendizagem defasada.

Os mesmos exercícios também foram aplicados em uma turma regular de 4º ano do mesmo segmento, constituída por crianças que se encontravam na faixa etária de 10-12 anos e majoritariamente alfabetizadas, a fim de verificar os dados analisados e contrastar com os resultados obtidos na classe de 3º ano.

A realização das atividades de diagnose se deu em quatro momentos distintos para cada turma escolhida. Primeiramente, foram dispostas atividades de diagnose para as turmas, em que a preocupação e o foco consistiam em analisar a troca dos grafemas abordados em contextos regulares, ou seja, averiguar as ocorrências de uso do grafema <g> em detrimento do grafema <j> para representar o fonema /ʒ/ diante das vogais *a, o, u*.

A proposta consistiu inicialmente na realização de um mesmo ditado para as duas classes, em que os alunos realizavam a produção escrita, sem qualquer intervenção pedagógica, a partir das palavras ouvidas. Posteriormente, os alunos das duas turmas foram convidados a realizar atividades de autoditado, valendo-se do apoio das imagens para a representação escrita, consoante se observa na figura 13.

Figura 13: Metodologia para diagnose.



Fonte: A pesquisadora.

Ambas as atividades fitavam observar a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da ortografia para o sucesso nas etapas de alfabetização e letramento.

Cabe destacar que os vocábulos apresentados nos exercícios diagnósticos foram elencados com base nas contribuições de Freire (2020) que propõe a realização de uma sondagem prévia do universo de palavras faladas no meio cultural dos educandos, extraíndo-se os vocábulos com diversas possibilidades de realizações fonêmicas e de maior carga semântica. Desse modo, as palavras elencadas buscavam não apenas permitir o domínio do universo da palavra escrita, mas também a familiaridade com a pronúncia, de forma a construir e reconstruir aprendizagens.

Ademais, Moraes (2003 a) evidencia que quando focalizamos as dificuldades ortográficas, é importante levar os alunos a contrastar palavras que contêm os grafemas que se confundem. Desse modo, o autor considera que durante as situações de ensino-aprendizagem, os aprendizes vão descobrindo recursos para que tomem consciência da ortografia das palavras.

Assim, na primeira atividade, foram ofertadas 8 palavras que continham apenas o grafema <j>, em posição intervocálica e em início de palavra, sendo elas: *loja, jato, sujo, jabuti, beijo, botijão, ajuda, janela*.

Os resultados encontrados nessa atividade na turma de 3º ano, ratificam as afirmações de Cagliari (1999) ao considerar que na etapa de alfabetização, na tentativa de entender o sistema de escrita alfabética, a criança se apoia na percepção sonora dos fonemas e busca associá-los às unidades gráficas ao produzir sua escrita.

Acerca dos erros constatados nos exercícios diagnósticos, Soares (2018 a) propõe que:

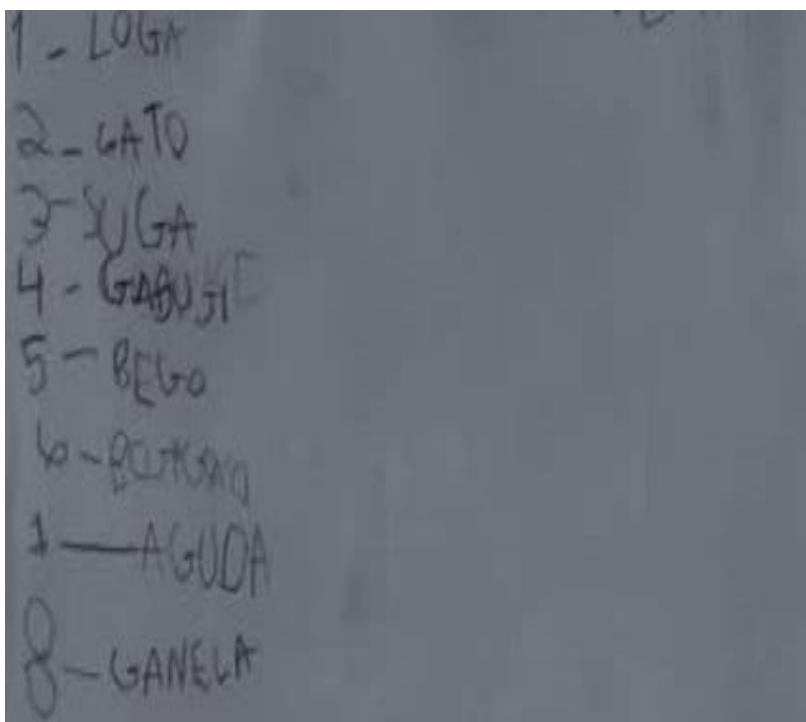
Erros de palavras com regularidades contextuais parecem ocorrer apenas quando a criança ainda não se apropriou das regularidades contextuais; um exemplo é o erro da criança que produz *joleiro* para *goleiro* (...) revelando ainda não ter compreendido que as letras J e G correspondem a fonemas diferentes quando G está diante das vogais A, O ou U [...]. (SOARES, 2018 a, p.291).

Do mesmo modo, a autora concebe que quando a criança já se encontra na fase alfabética, embora não escreva corretamente todas as palavras, as relações biunívocas e as regularidades contextuais em geral não constituem mais um problema para o aprendiz, conforme se observa no fragmento:

[...] uma dificuldade frequente das crianças é a dúvida entre J e G na representação do fonema /ʒ/: por exemplo, escrevem JIGANTE, TANJERINA, HOGE, SUGEIRA, e, se ainda não se apropriaram da regra contextual para o uso de G antes de A, O, U, escrevem GANELA por janela, GABUTICABA por jabuticaba, GOELHO por joelho. Em casos como estes, de uso descontextualizado da representação do fonema /ʒ/, o ensino levará a criança a compreender a regra textual e ela deixará de trocar J por G [...] (SOARES, 2018 a, p. 302).

Assim, dentre 21 alunos que realizaram a tarefa, verificou-se a ocorrência de 8 trocas totais de uso do grafema <g> para representação do fonema /ʒ/; 8 trocas parciais; 2 ausências de troca dos referidos grafemas e 3 produções de alunos que se encontravam na fase silábica.

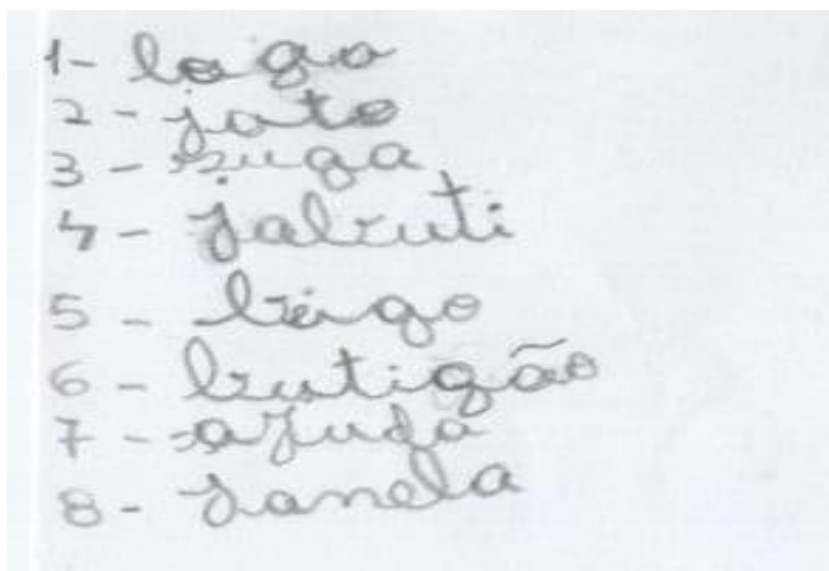
Figura 14: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de A, aluno em processo de alfabetização- 3º ano- trocas totais.



Fonte: A pesquisadora.

Observa-se a troca total de uso do grafema <g> em detrimento do grafema <j> para a representação do fonema /ʒ/ em todas as palavras ditadas.

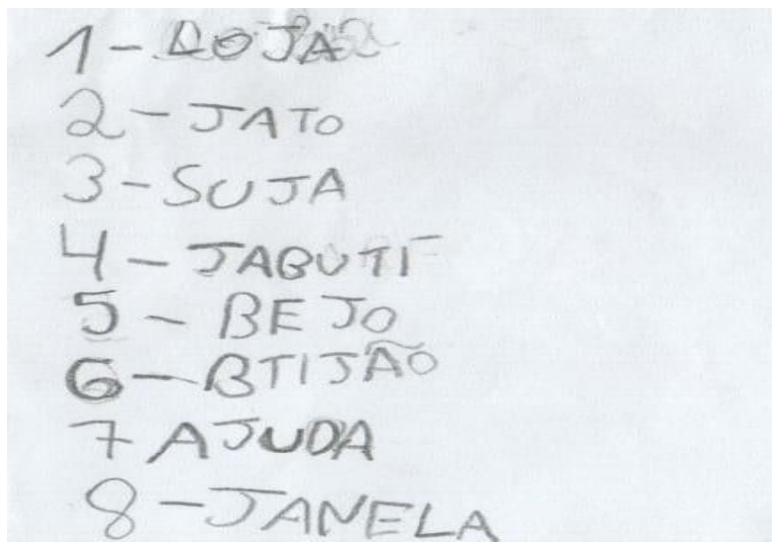
Figura 15: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de B, aluno em processo de alfabetização- 3º ano- trocas parciais.



Fonte: A pesquisadora.

Nota-se a troca parcial dos referidos grafemas. Verifica-se que o aluno realiza os erros ortográficos nos vocábulos que apresentam o grafema <j> no interior das palavras.

Figura 16: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de C, aluno em processo de alfabetização- 3º ano- ausência de troca.

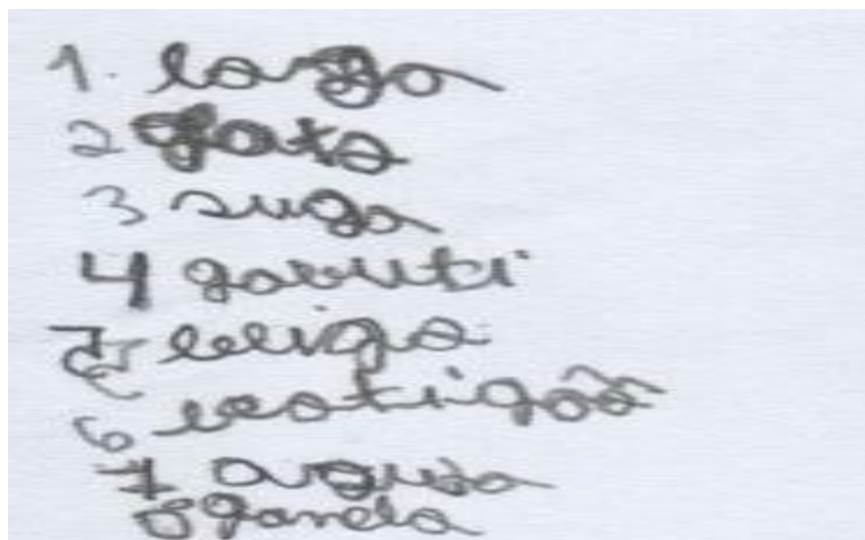


Fonte: A pesquisadora.

Constata-se que, embora realize algumas omissões na escrita das palavras *beijo* e *botijão*, o aluno não produziu as trocas dos referidos grafemas.

Já nos resultados obtidos na turma de 4º ano, em um grupo de 30 alunos que realizaram a atividade, constataram-se 7 ocorrências de troca parciais dos grafemas citados, 1 troca total e 22 ausências de troca, conforme se atesta nas imagens.

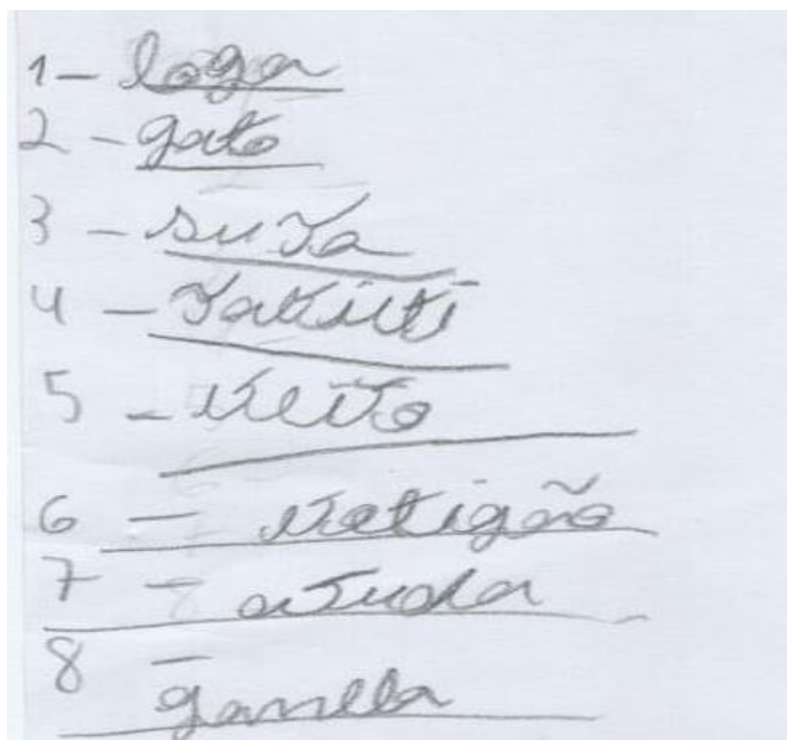
Figura 17: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de X, aluno alfabetizado- 4º ano- troca total.



Fonte: A pesquisadora.

Nota-se a presença total do erro ortográfico de uso do grafema <g> em detrimento do grafema <j> para a representação do fonema /ʒ/ na produção dos vocábulos, demonstrando que o aluno não se encontra plenamente alfabetizado, uma vez que não compreendeu de maneira plena e proficiente a notação do sistema alfabético.

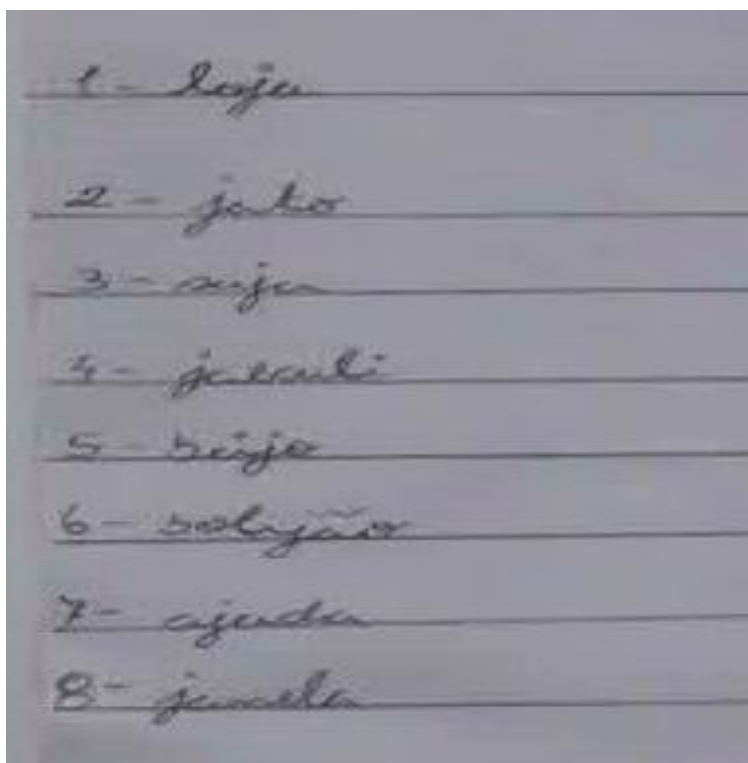
Figura 18: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de Y, aluno alfabetizado- 4º ano- troca parcial.



Fonte: A pesquisadora.

Na figura, observa-se o erro parcial tanto nas palavras que iniciam com o grafema <j> quanto nas que o possuem em seu interior, refletindo que o aluno ainda não se encontra plenamente alfabetizado.

Figura 19: Ditado de palavras com o grafema <j>- produção de Z, aluno alfabetizado- 4º ano- ausência total.



Fonte: A pesquisadora.

Nota-se a escrita plenamente alfabética, em que o aluno produziu corretamente a realização gráfica entre grafemas e fonemas.

Para explicar o êxito dos alunos da turma de quarto ano, consideram-se as asserções de Moraes (2019) que postula que ao atingir a fase alfabética, a criança além de ter compreendido o funcionamento do sistema de escrita, já escreve empregando os grafemas do sistema alfabético do português com seus valores sonoros convencionais.

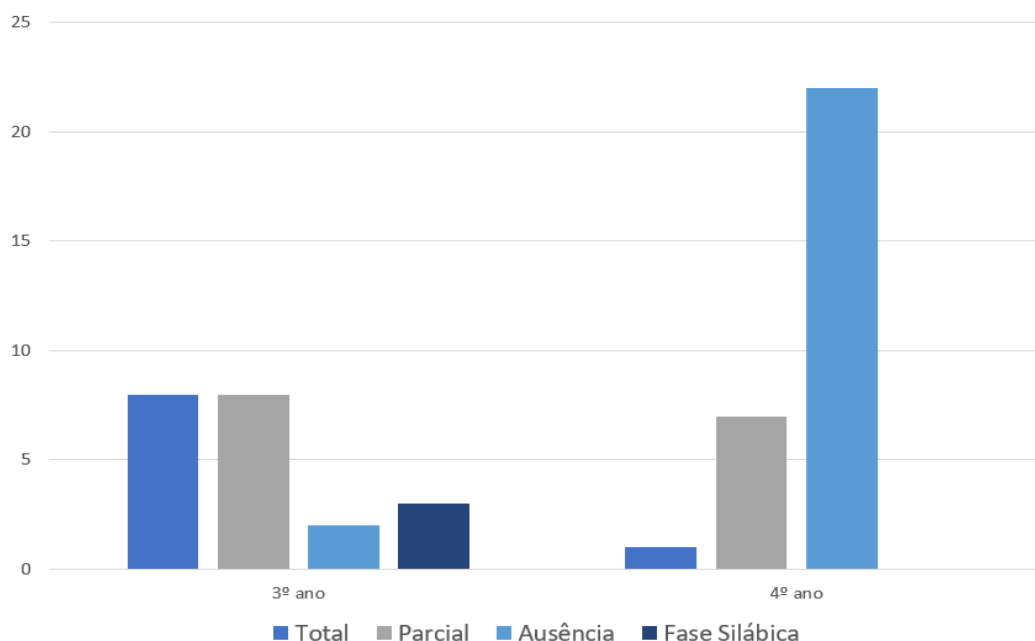
A tabela e o gráfico a seguir resumem o apuramento dos dados obtidos nas turmas de 3º e 4º ano, acerca do uso do grafema <g> para representação do fonema /ʒ/ diante das vogais não anteriores *a, o, u*, e em posição inicial de sílaba, na escrita de palavras durante a realização da atividade ditado.

Tabela 1: Resultado do ditado de vocábulos com <j>.

| 3º ano | 4º ano |
|-----------------------|------------------------|
| Total de alunos: 21 | Total de alunos: 30 |
| Trocas totais: 8 | Trocas totais: 1 |
| Trocas parciais: 8 | Trocas parciais: 7 |
| Ausência de trocas: 2 | Ausência de trocas: 22 |
| Fase silábica: 3 | Fase silábica: 0 |

Legenda: Troca total- troca dos referidos grafemas em todas as palavras produzidas.
Troca parcial- troca dos grafemas citados em algumas palavras produzidas.
Ausência de trocas- escritas que não evidenciaram a troca dos grafemas analisados, ainda que apresentassem outros erros ortográficos que não eram o foco da pesquisa.
Fase silábica- produções de alunos que se utilizaram de grafemas aleatórios para a escrita.

Gráfico 1: Ditado com o grafema <j>



Fonte: A pesquisadora.

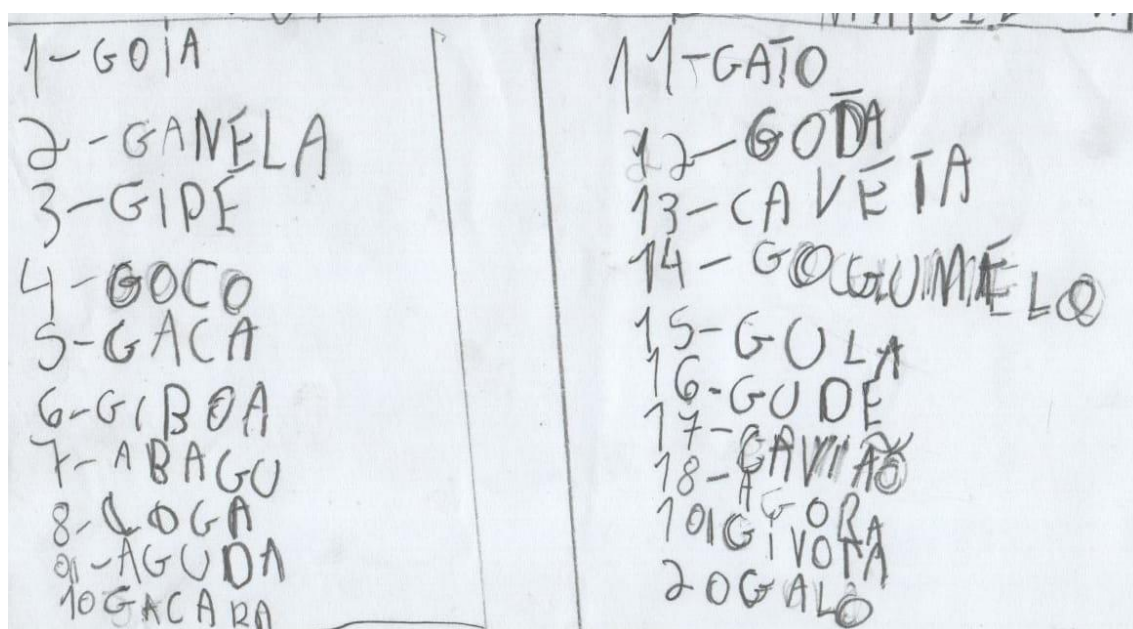
Posteriormente, fora realizado outro exercício. Nesse momento, a proposta consistiu em um ditado com 20 palavras que continham os grafemas <j> e <g>, sendo os primeiros dez vocábulos escritos com o grafema <j> e os dez seguintes escritos com o grafema <g>, através da produção escrita de: *joia, janela, jipe, jogo, jaca, jiboia, abajur, loja, ajuda, jacaré, gato, gota, gaveta, cogumelo, gula, gude, gavião, agora, gaivota, galo.*

Essa atividade objetivou verificar se, em ambos os contextos, as trocas ocorriam ou se, diante de palavras com a com o grafema <g>, os aprendizes monitoravam o uso do grafema

<j>. Cabe ressaltar que todas as palavras trabalhadas nas atividades propostas tinham como enfoque aferir as trocas dos grafemas supracitados em contextos regulares, pautando-se na perspectiva de Morais (2003 a) que atenta que a compreensão das diferentes regras contextuais requer do aprendiz atenção para os diferentes aspectos das palavras, incluindo as letras que as compõem e a tonicidade.

Dentre os resultados encontrados nessa etapa, observou-se na produção dos alunos do 3º ano a existência de 4 trocas totais dos referidos grafemas, 11 trocas parciais, 3 ausências de troca e 3 alunos em etapa silábica.

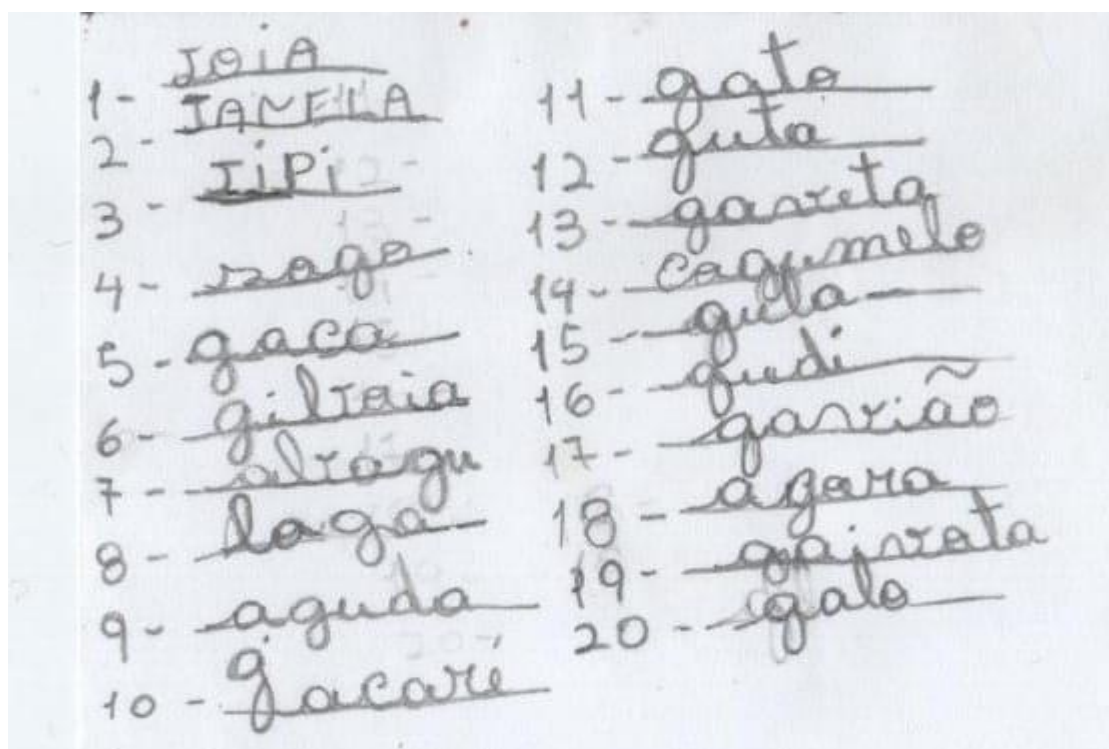
Figura 20: Ditado de palavras com os grafemas <j> e <g>- produção de A, aluno do 3º ano- troca total.



Fonte: A pesquisadora.

Percebe-se que o aluno continua a realizar totalmente a troca dos grafemas abordados, ainda que em contraste com vocábulos que continham o fonema /g/.

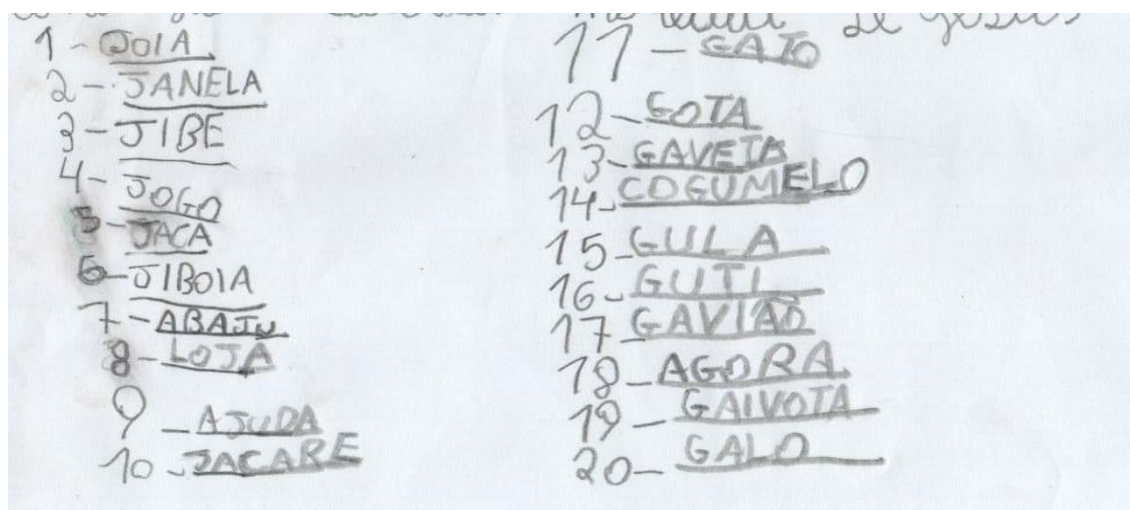
Figura 21: Ditado de palavras com os grafemas <j> e <g>- produção de B, aluno do 3º ano- troca parcial.



Fonte: A pesquisadora.

Pode-se notar que, quando em confronto de palavras escritas com o grafema <g> para representar o fonema /g/, os alunos monitoram um pouco a grafia de vocábulos com <j>, como em *joia* e *janela*, porém ainda realizam as trocas massivamente.

Figura 22: Ditado de palavras com os grafemas <j> e <g>- produção de C, aluno do 3º ano- ausência de troca.

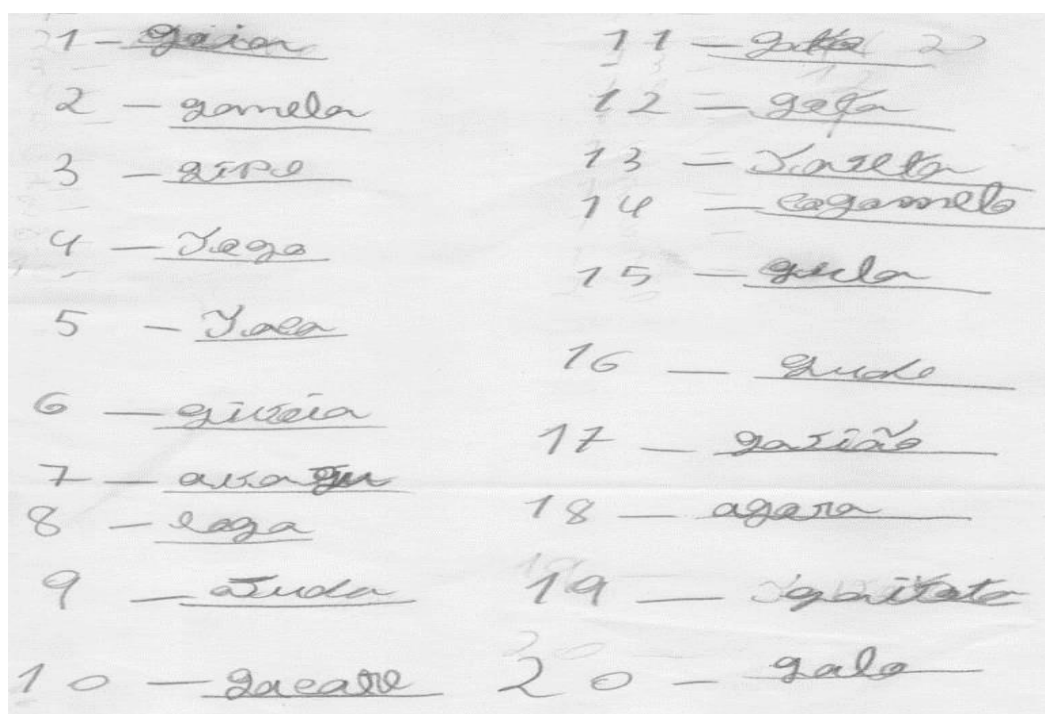


Fonte: A pesquisadora.

Constata-se que o aluno desenvolveu plenamente a atividade, não realizando a troca dos grafemas <j>/ <g> e apresentando erro ortográfico apenas na escrita da palavra “guti”, em vez de *gude*.

Nos resultados encontrados na turma de 4º ano na confecção da mesma atividade, foram encontradas 6 trocas parciais, nenhuma troca total e 24 ausências de troca, consoante se observa nas figuras a seguir.

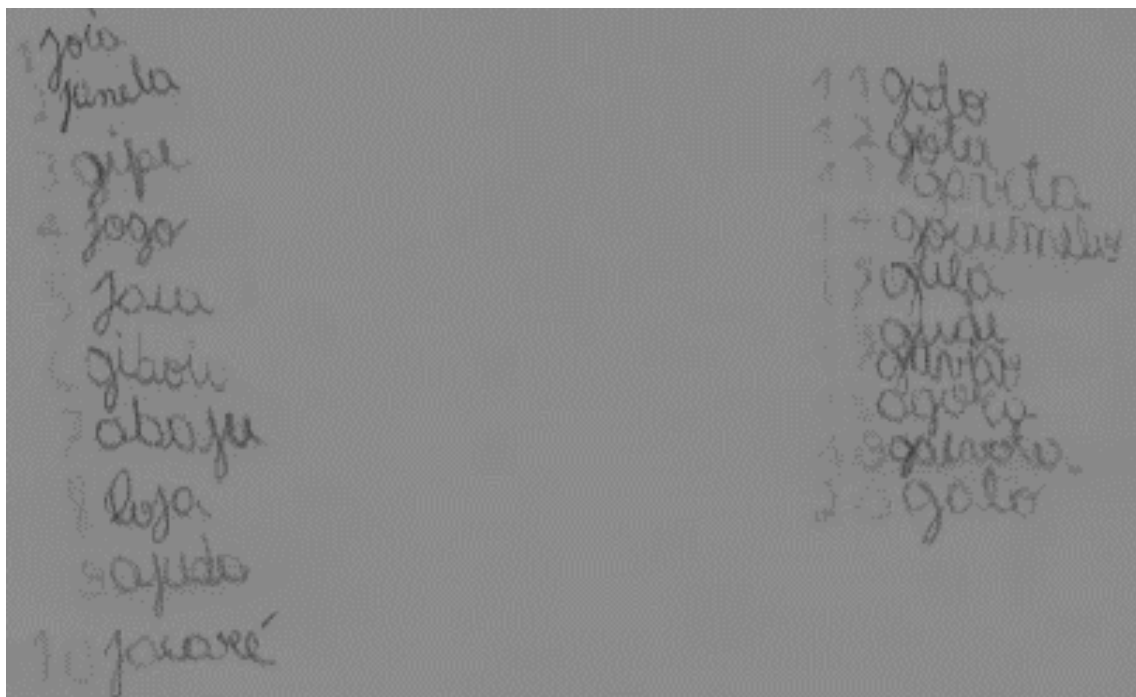
Figura 23: Ditado de palavras com os grafemas <g> e <j> - produção de X, aluno do 4º ano-troca parcial.



Fonte: A pesquisadora.

Percebe-se que o aluno ainda realiza a troca dos grafemas observados, mesmo quando em confronto com palavras produzidas com o fonema /g/.

Figura 24: Ditado de palavras com os grafemas <g> e <j> - produção de Y, aluno do 4º ano.



Fonte: A pesquisadora.

Percebe-se que o aprendiz, em estágio alfabetizado, realizou a ortografia correta dos vocábulos, produzindo somente as trocas esperadas dos grafemas <g> e <j> diante das vogais *e, i*, corroborando o que propõe Moraes (2012, p. 21):

A criança inicialmente se apropria do sistema alfabético; num processo gradativo, descrito pelas pesquisas da psicogênese escrita, ela aos poucos domina base alfabética. [...] O que o aprendiz nessa fase ainda não domina, porque desconhece, é a norma ortográfica [...] ainda não internalizou as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas. (MORAIS, 2012, p. 21).

Entretanto, majoritariamente na classe de terceiro ano, por desconhecerem os valores do grafema <g>, os alunos produziram escritas não correspondentes às regras convencionalizadas pela ortografia. Nesse sentido, nota-se a carência de situações que possibilitem reflexões linguísticas no cotidiano do aluno. A fim de que os aprendizes avancem na compreensão do sistema escrito e nas relações entre grafemas e fonemas.

Cabe salientar que esta análise não visou ponderar acerca das trocas ortográficas ocorridas em contextos irregulares, como o uso dos grafemas supracitados diante de vogais anteriores.

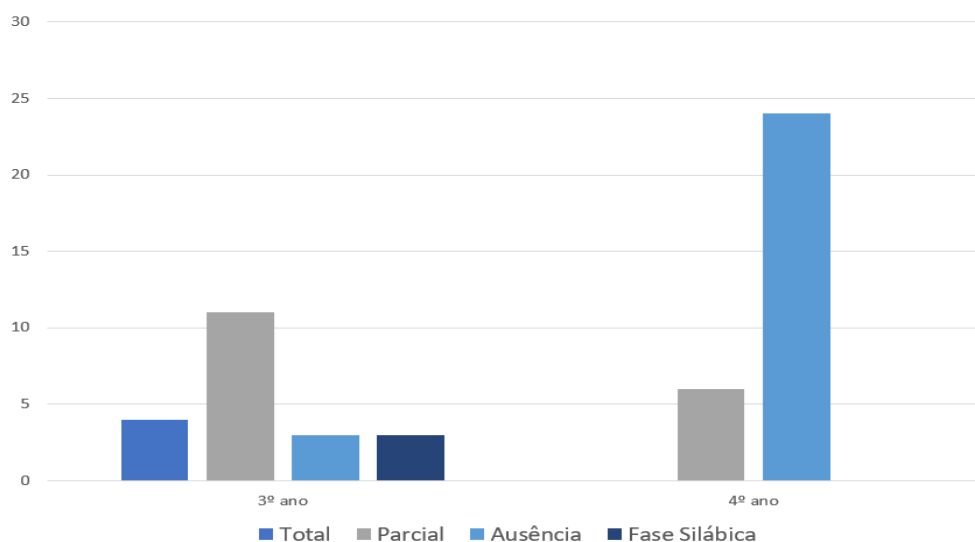
A tabela e o gráfico a seguir sintetizam os resultados obtidos nas turmas de 3º e 4º ano, acerca da troca dos grafemas <j> e <g> diante de não anteriores, em posição inicial de sílaba, na escrita de palavras durante a realização da atividade ditado.

Tabela 2: Resultado do ditado de vocábulos com <j>/<g>.

| 3º ano | 4º ano |
|-----------------------|------------------------|
| Total de alunos: 21 | Total de alunos: 30 |
| Trocas totais: 4 | Trocas totais: 0 |
| Trocas parciais: 11 | Trocas parciais: 6 |
| Ausência de trocas: 3 | Ausência de trocas: 24 |
| Fase silábica: 3 | Fase silábica: 0 |

Legenda: Troca total- troca dos referidos grafemas em todas as palavras produzidas.
Troca parcial- troca dos grafemas citados em algumas palavras produzidas.
Ausência de trocas- escritas que não evidenciaram a troca dos grafemas analisados, ainda que apresentassem outros erros ortográficos que não eram o foco da pesquisa.
Fase silábica- produções de alunos que se utilizaram de grafemas aleatórios para a escrita.

Gráfico 2: Ditado com os grafemas <j>/ <g>

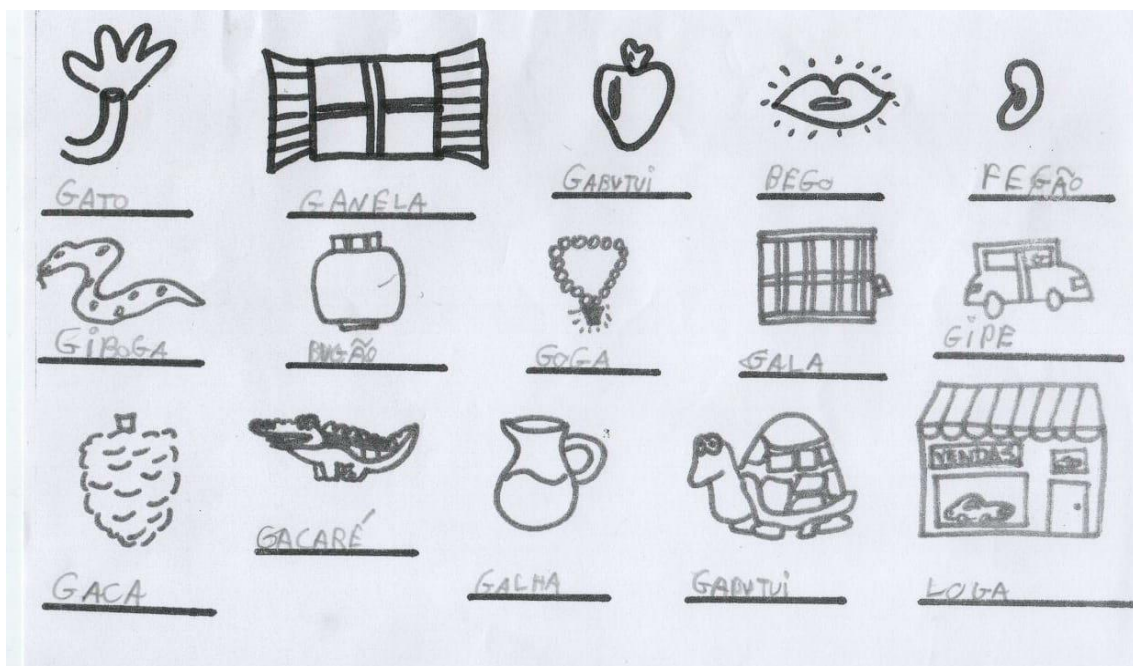


Fonte: A pesquisadora.

Em outra etapa da diagnose, os alunos realizaram um autoditado, em que tinham que escrever os nomes das figuras representadas, sendo-lhes, inicialmente, oferecidos desenhos de vocábulos que continham o grafema <j> em contexto de início de palavras e em posição intervocálica, sendo elas: *jato, janela, caju, beijo, feijão, jiboia, botijão, joia, jaula, jipe, jaca, jacaré, jarra, jabuti e loja*.

Os resultados obtidos na classe de 3º ano na realização da referida atividade apresentaram: 3 trocas totais de uso do grafema <g> em detrimento do grafema <j>, 13 trocas parciais, 2 ausências de trocas e 3 produções em hipótese silábica.

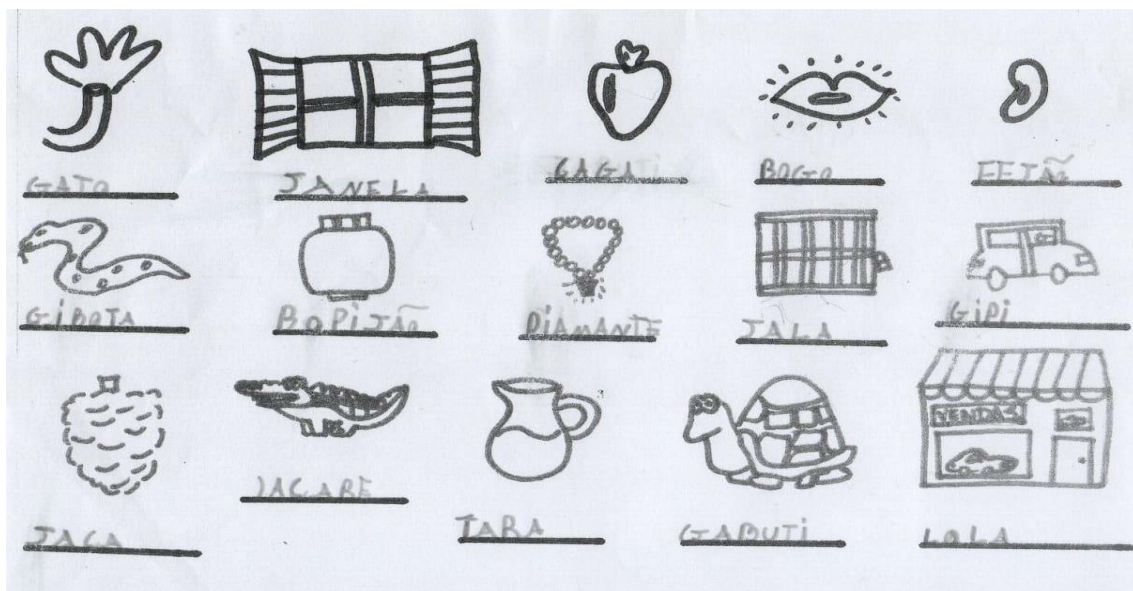
Figura 25: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de A, aluno do 3º ano- troca total.



Fonte: A pesquisadora.

Na imagem, nota-se que o aluno, em processo de alfabetização, realizou a troca total do grafema <g> em detrimento do <j> em posição inicial ou intervocálica nos vocábulos propostos.

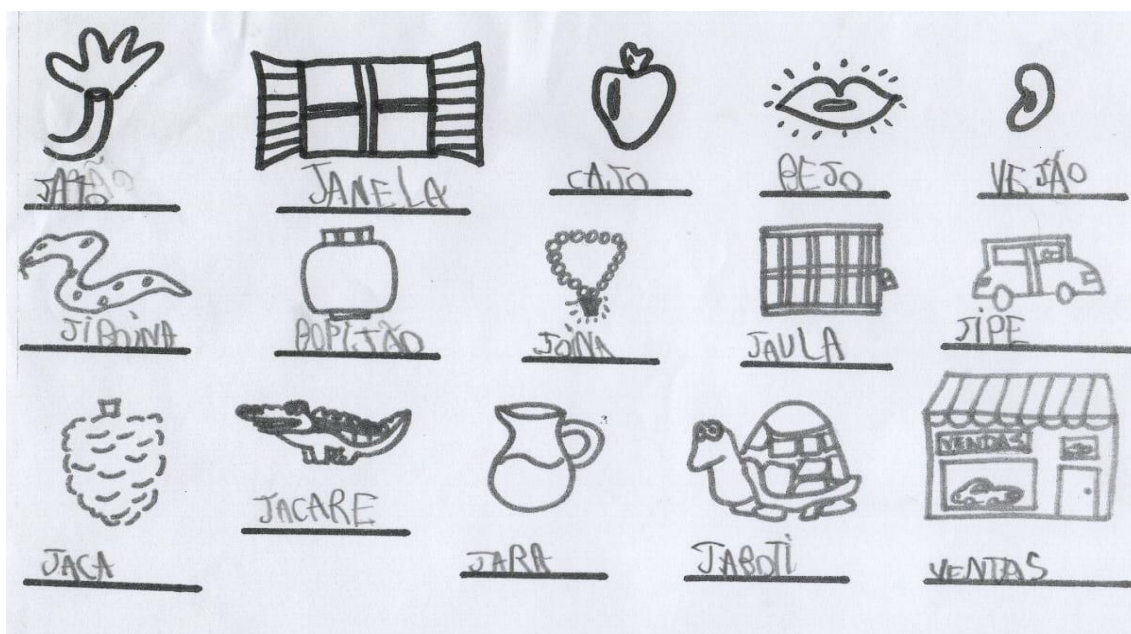
Figura 26: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de B, aluno do 3º ano- troca parcial.



Fonte: A pesquisadora.

Percebe-se que, ainda que apresente a escrita plena e correta de alguns vocábulos, o aluno ainda realiza a troca dos grafemas abordados diante das vogais não anteriores.

Figura 27: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de aluno do 3º ano - ausência de troca.

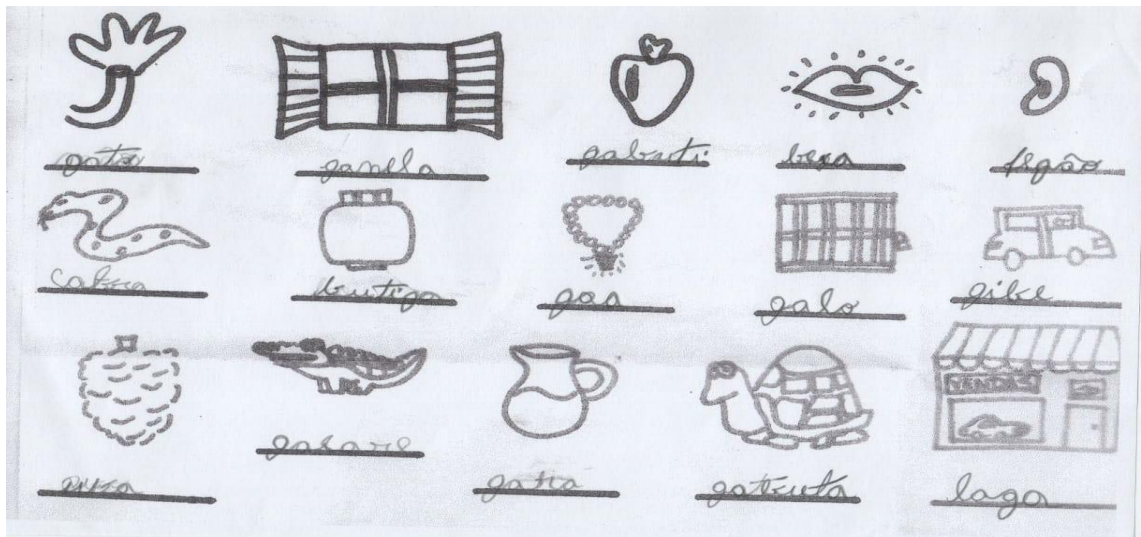


Fonte: A pesquisadora.

Na figura, verifica-se que, quando ofertado o apoio da imagem, o aluno de 3º ano, ainda não alfabetizado totalmente, não realizou a troca dos grafemas analisados.

Já na turma de 4º ano, os resultados demonstraram a ocorrência de 2 trocas totais dos referidos grafemas, 4 trocas de alunos apenas na palavra *botijão* e 24 ausências de trocas.

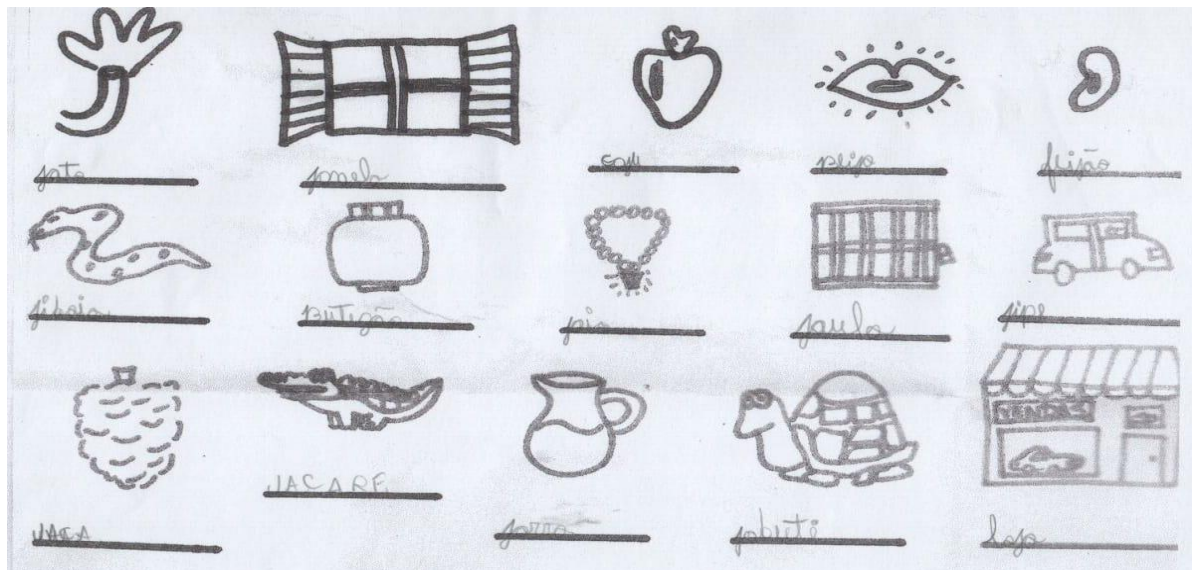
Figura 28: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de X, aluno do 4º ano- troca total.



Fonte: A pesquisadora.

Na imagem, constata-se a totalidade do uso do grafema <g> em detrimento do grafema <j> em posição inicial ou intervocálica nos vocábulos propostos.

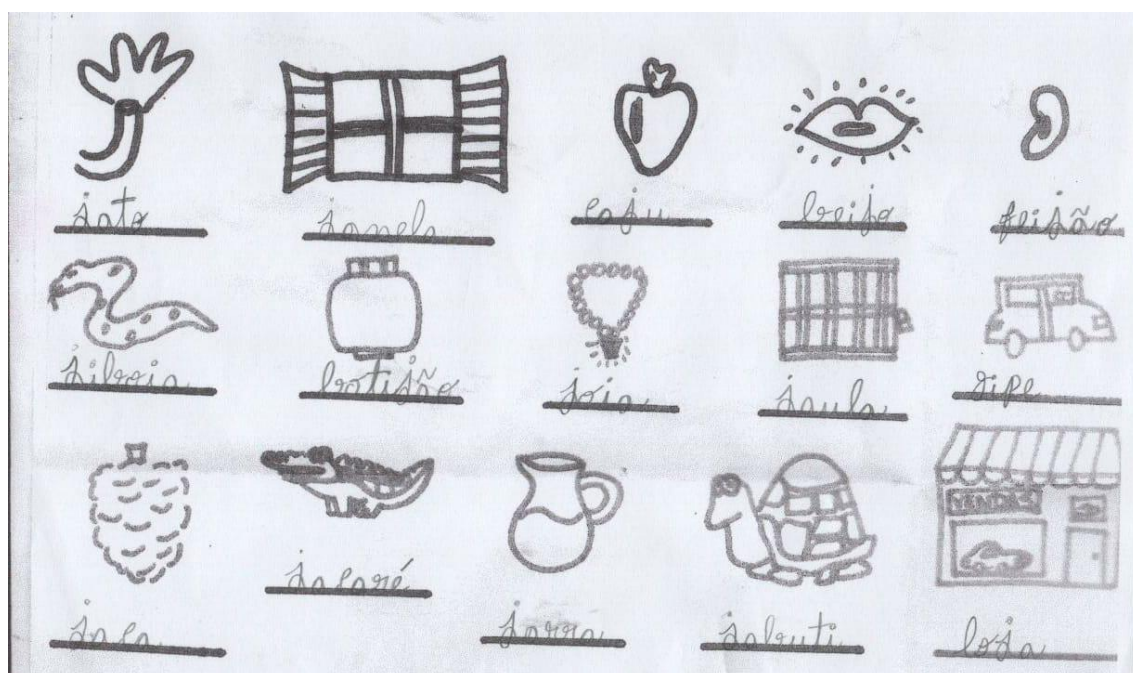
Figura 29: Autoditado com imagens contendo o fonema /ʒ/, - produção de aluno do 4º ano- troca parcial.



Fonte: A pesquisadora.

Verifica-se que o aluno escreve corretamente todas as palavras, realizando a troca apenas no vocábulo *botijão*. Esse fenômeno fora observado em outros 3 alunos.

Figura 30: Autoditado com imagens contendo o fonema /z/, - produção de Z, aluno do 4º ano- ausência de troca.



Fonte: A pesquisadora.

Atesta-se a escrita do aluno sem trocas dos grafemas analisados ou erros ortográficos, sinalizando ter desenvolvido conhecimento do sistema notacional.

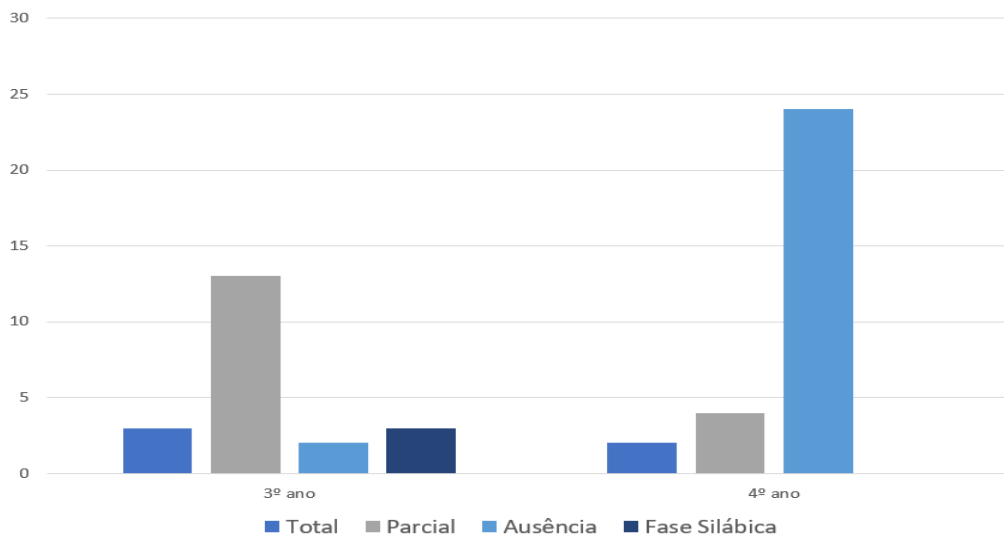
A tabela e o gráfico seguir resumem os dados encontrados durante a realização do ditado com apoio de figuras, nas turmas de 3º e 4º ano.

Tabela 3: Resultado do autoditado de vocábulos com o grafema <j>.

| 3º ano | 4º ano |
|-----------------------|--|
| Total de alunos: 21 | Total de alunos: 30 |
| Trocas totais: 3 | Trocas totais: 2 |
| Trocas parciais: 13 | Trocas parciais: 4 (apenas na palavra <i>botijão</i>) |
| Ausência de trocas: 2 | Ausência de trocas: 24 |
| Fase silábica: 3 | Fase silábica: 0 |

Legenda: Troca total- troca dos referidos grafemas em todas as palavras produzidas.
Troca parcial- troca dos grafemas citados em algumas palavras produzidas.
Ausência de trocas- escritas que não evidenciaram a troca dos grafemas analisados, ainda que apresentassem outros erros ortográficos que não eram o foco da pesquisa.
Fase silábica- produções de alunos que se utilizaram de grafemas aleatórios para a escrita.

Gráfico 3: Autoditado com o grafema <j>



Fonte: A pesquisadora.

Posteriormente, as classes executaram outro autoditado com imagens cujos nomes dos ícones utilizavam os grafemas <j> e <g>, através da escrita das palavras: *gato, janela, gota, caju, garrafa, jarra, gaveta, joia, feijão, gol, jato, botijão, garota, beijo, vagão*. Esse exercício teve por finalidade verificar se os alunos monitoravam o uso do grafema <g>, quando confrontado com o grafema <j>. Além disso, buscou-se verificar a influência da palavra pronunciada e se esta induz o aluno ao erro.

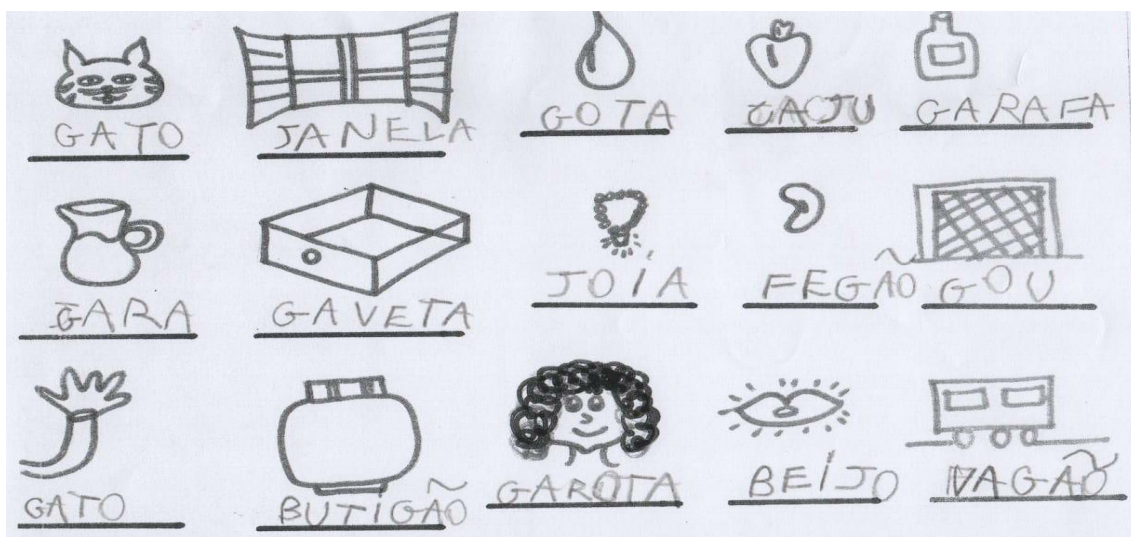
Figura 31: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de A, aluno do 3º ano- troca total.



Fonte: A pesquisadora.

Observa-se que o aprendiz, ainda não alfabetizado plenamente, realizou as trocas referentes dos grafemas especificados, além de apresentar erros na ortografia de algumas palavras.

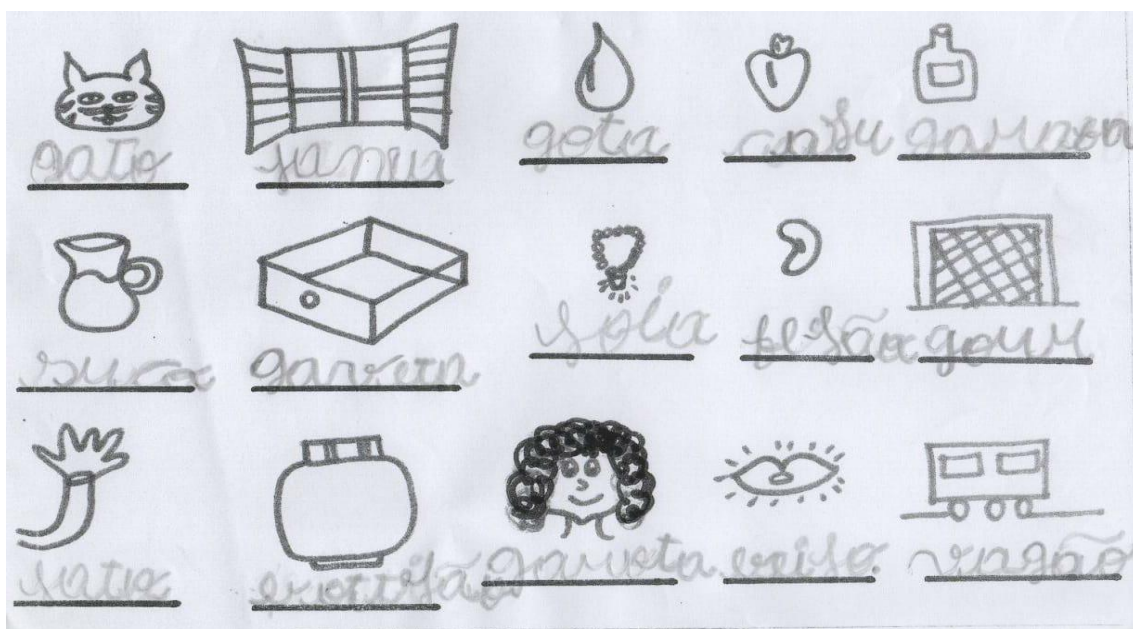
Figura 32: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de B, aluno do 3º ano- troca parcial.



Fonte: A pesquisadora.

Além de algumas omissões e trocas de grafemas que não foram enfocados nesta pesquisa, observa-se a troca parcial dos grafemas citados na escrita dos nomes.

Figura 33: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de C, aluno do 3º ano- ausência de troca.

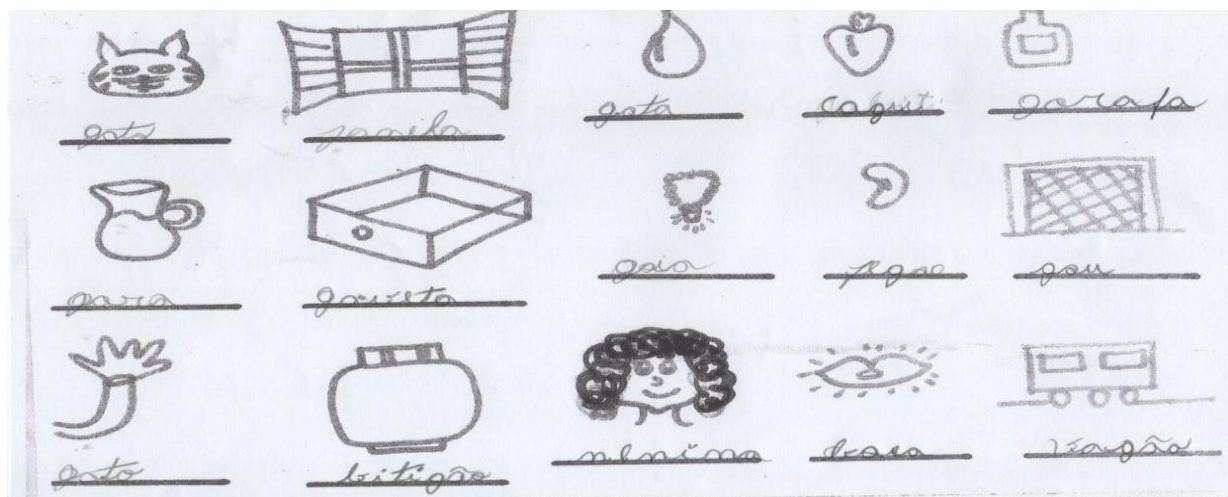


Fonte: A pesquisadora.

Constata-se que, apesar de realizar algumas trocas e omissões, o aluno não realiza a troca dos grafemas analisados durante a grafia das palavras.

Acerca dos resultados obtidos na turma de 4º ano, verificou-se a presença de 5 trocas parciais durante a realização da atividade e 25 ausências de troca, consoante se observa nas figuras a seguir.

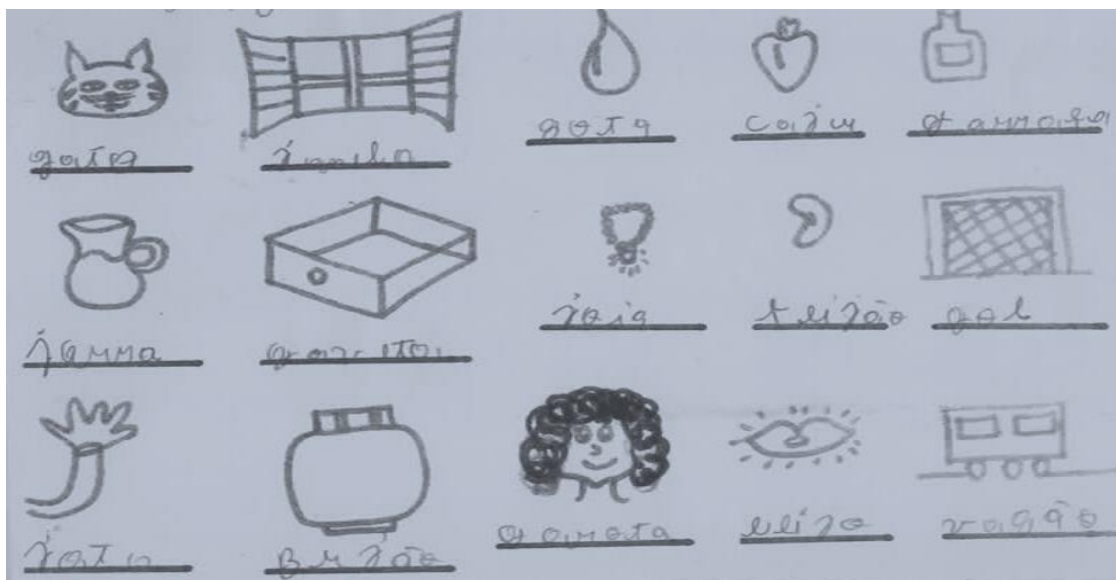
Figura 34: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de Y, aluno do 4º ano- trocas parciais.



Fonte: A pesquisadora.

Nota-se que o aluno, apesar de conseguir realizar com autonomia a escrita de alguns vocábulos, ainda produz as trocas dos fonemas analisados.

Figura 35: Autoditado com imagens que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/- produção de Z, aluno do 4º ano- ausência de troca.



Fonte: A pesquisadora.

Pode-se observar que, na figura acima, o discente, já alfabetizado, produziu sua escrita consciente da realização dos fonemas e suas representações gráficas, executando apenas as trocas previsíveis dos grafemas <j> e <g> diante das vogais *e,i*, que consistem em irregularidades da escrita, portanto, convenções ortográficas.

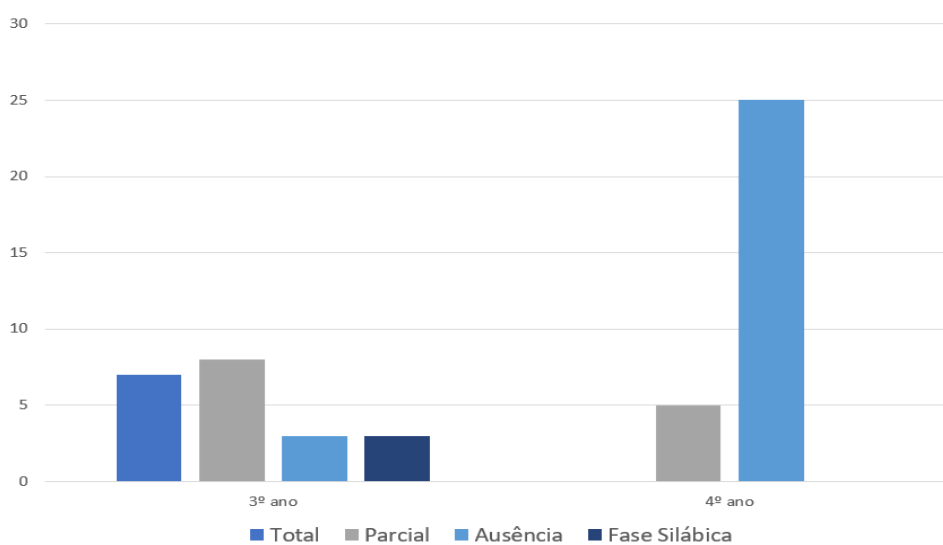
A tabela e o gráfico a seguir apresentam, resumidamente, os dados obtidos na realização da quarta atividade proposta para as turmas de 3º e 4º ano.

Tabela 4: Resultado do autoditado de vocábulos com os grafemas <j> e <g>.

| 3º ano | 4º ano |
|-----------------------|------------------------|
| Total de alunos: 21 | Total de alunos: 30 |
| Trocas totais: 7 | Trocas totais: 0 |
| Trocas parciais: 8 | Trocas parciais: 5 |
| Ausência de trocas: 3 | Ausência de trocas: 25 |
| Fase silábica: 3 | Fase silábica: 0 |

Legenda: Troca total- troca dos referidos grafemas em todas as palavras produzidas.
Troca parcial- troca dos grafemas citados em algumas palavras produzidas.
Ausência de trocas- escritas que não evidenciaram a troca dos grafemas analisados, ainda que apresentassem outros erros ortográficos que não eram o foco da pesquisa.
Fase silábica- produções de alunos que se utilizaram de grafemas aleatórios para a escrita.

Gráfico 4: Autoditado com os grafemas <j>/ <g>



Fonte: A pesquisadora.

Nessa análise, observou-se que, na turma de 4º ano, após as etapas de alfabetização e letramento e com o desenvolvimento das consciências fonológica e ortográfica, a maioria dos

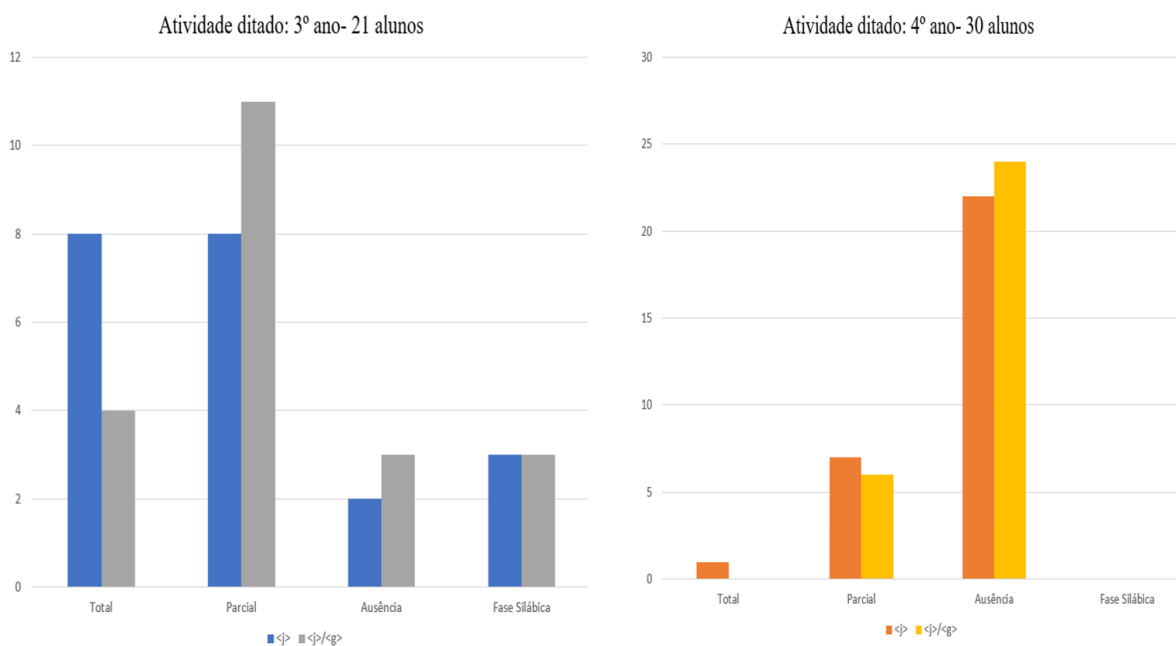
aprendizes realizou apenas as trocas esperadas em contextos previsíveis, ou seja, a troca dos grafemas <j> e <g> ocorreu somente diante das vogais *e,i*, como em *jipe/gipe*, em que grande parte dos alunos não produzia mais as trocas evidenciadas em *gato/jato*, consoante se evidencia na tabela.

Tabela 5: Contraste de dados coletados nas atividades diagnósticas.

| | Ditado | | | | Autoditado | | | |
|-------------------|----------------------------|----|---------|----|----------------------------|----|---------|----|
| | Total de alunos 3º ano: 21 | | | | Total de alunos 3º ano: 21 | | | |
| | Total de alunos 4º ano: 30 | | | | Total de alunos 4º ano: 30 | | | |
| | <j> | | <g>/<j> | | <j> | | <g>/<j> | |
| | 3º | 4º | 3º | 4º | 3º | 4º | 3º | 4º |
| Troca total | 8 | 1 | 4 | 0 | 3 | 2 | 7 | 0 |
| Troca parcial | 8 | 7 | 11 | 6 | 2 | 4 | 8 | 5 |
| Ausência de troca | 2 | 22 | 3 | 24 | 13 | 24 | 3 | 25 |
| Fase silábica | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 |

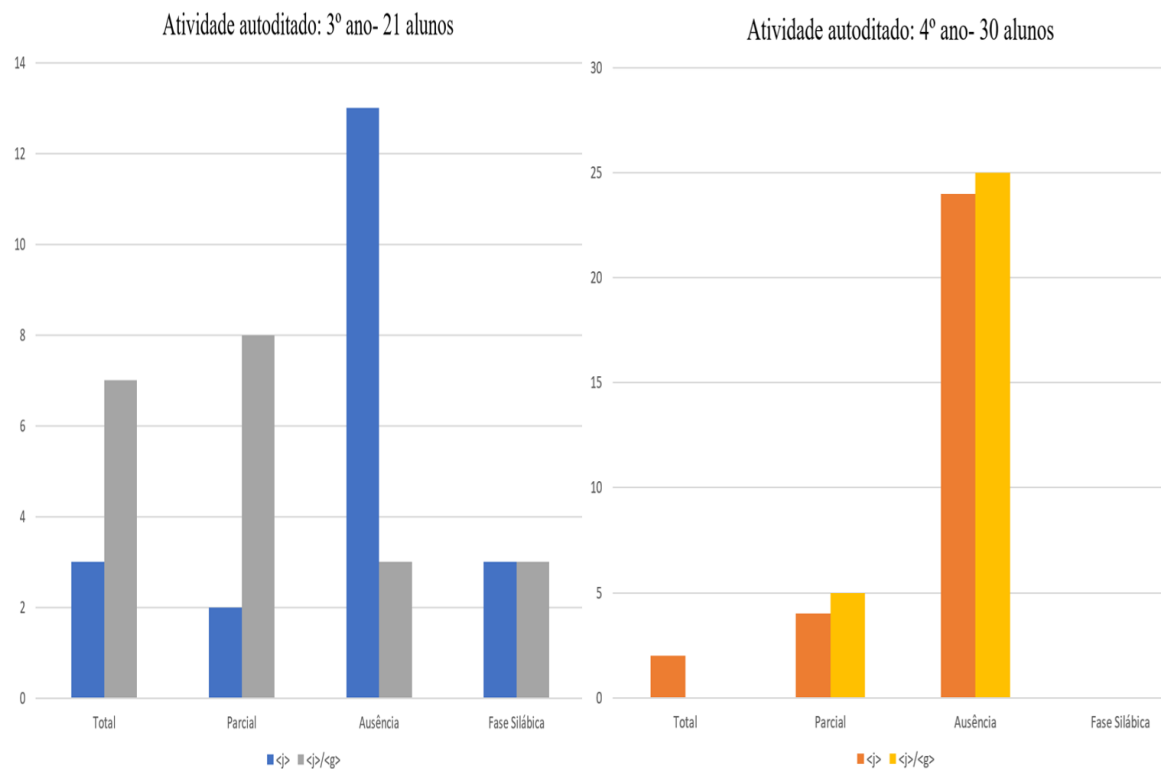
Legenda: Troca total- troca dos referidos grafemas em todas as palavras produzidas.
Troca parcial- troca dos grafemas citados em algumas palavras produzidas.
Ausência de trocas- escritas que não evidenciaram a troca dos grafemas analisados, ainda que apresentassem outros erros ortográficos que não eram o foco da pesquisa.
Fase silábica- produções de alunos que se utilizaram de grafemas aleatórios para a escrita.
Os gráficos a seguir corroboram os dados diagnósticos apresentados na tabela.

Gráfico 5: Contraste de dados da atividade de ditado



Fonte: A pesquisadora.

Gráfico 6: Contraste de dados da atividade de autoditado



Fonte: A pesquisadora.

A partir da verificação dos resultados, observa-se que, nas classes de 3º ano, durante a atividade de ditado, em que os alunos se apoiavam apenas nas características sonoras das palavras e em seus conhecimentos acerca do sistema linguístico, os discentes produziram trocas significativas dos grafemas analisados, realizando-as totalmente ou parcialmente na atividade que apurava apenas a escrita de palavras com o grafema <j>.

Quando a proposta solicitava a grafia de vocábulos com os grafemas <j> e <g>, os alunos de 3º ano monitoravam um pouco mais sua produção, reduzindo o número de trocas totais. Porém, as trocas realizadas parcialmente ainda apresentavam um número correspondente a mais da metade da turma.

Nas tarefas de autoditado, em que os educandos contavam com o apoio das imagens para produzir os nomes solicitados, os aprendizes de 3º ano diminuíram notadamente a troca dos grafemas citados quando as palavras continham apenas o grafema <j>. Entretanto, quando a proposta ofertada continha a escrita de palavras com os grafemas <j> e <g> os números dos erros voltam a ser expressivos. Possivelmente, tais erros tenham se configurado pelo menor grau de consciência fonêmica dos discentes e pelo desconhecimento dos valores do grafema

<g> e pela falta de compreensão de que os grafemas <g> e <j> correspondem a fonemas distintos quando diante de vogais não anteriores, consoante propõe Soares (2018 a).

Esses fatos revelaram o desconhecimento dos alunos acerca dos valores dos grafemas e fonemas, levando-os à escrita de grafias não normatizadas e convencionalizadas, consoante se verifica em Morais (2003 b):

Nunes (1992) também na busca de compreender os erros na grafia de palavras em crianças, apresentou resultados de estudos onde percebeu que mais do que memorizar a escrita de palavras isoladas, as crianças erravam ou acertavam por conhecerem ou desconhecerem princípios do sistema ortográfico. Ao analisar os tipos de erros, a autora mostra que a criança se apoia em informações e hipóteses, e os erros refletem as lógicas por elas utilizadas e o desconhecimento de princípios ortográficos específicos. (MORAIS, 2003 b, p.103).

Já nos resultados obtidos na turma de 4º ano, alguns discentes ainda apresentavam a troca dos grafemas citados. Quando a tarefa de ditado envolveu apenas a produção de palavras grafadas com <j>, um aluno realizou a troca total e 7 realizaram a troca parcial dos grafemas. Já quando a atividade oferecia a grafia de vocábulos com <j> e <g> os educandos fiscalizavam melhor suas produções, apresentando queda na troca dos grafemas, já que contavam com maior grau de consciência fonêmica.

Para as atividades de autoditado, em que os discentes contavam com o suporte das gravuras, os aprendizes da classe de 4º ano apresentaram menos erros em relação às atividades anteriores e, quando os vocábulos estabeleciam confronto da grafia de palavras com <g> ou <j>, os alunos apresentaram redução nos erros encontrados.

Com base nas asserções de Morais (2019) acerca dos benefícios do desenvolvimento da consciência fonológica e da ortografia durante a alfabetização, entende-se que os resultados encontrados na turma de 4º ano, em que os alunos já se encontravam alfabetizados, revelam que o maior grau de consciência fonológica dos aprendizes possibilita melhor aprendizagem da ortografia do sistema alfabético, de modo a compreender algumas particularidades do sistema linguístico, consoante se observa nos resultados das atividades, em que os alunos já alfabetizados zeraram as trocas totais entre os grafemas <j> e <g>, sinalizando que, a partir do conhecimento já desenvolvido, monitoram suas produções .

Assim, nota-se que a consciência fonológica, englobando os aspectos silábicos e fonêmicos, permite melhor compreensão do princípio alfabético e, conseqüentemente, auxilia na aprendizagem da ortografia, facilitando a compreensão das relações entre fonemas e grafemas, culminando na prática autônoma e proficiente da escrita.

Portanto, a partir dos exercícios diagnósticos, constatou-se que, quando os alunos passam pelo processo de alfabetização e pelo trabalho voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica e ensino da ortografia, os discentes adquirem o conhecimento dos sons do sistema alfabético e suas notações gráficas, aspectos fundamentais para o domínio das competências de leitura e escrita, tal como se pode observar nos dados revelados pela turma de quarto ano.

5.2. Apresentação da proposta didática

Nesta seção, descreve-se a proposta de intervenção didática para aplicação em turmas em fase inicial de alfabetização. Inicialmente, sugerem-se atividades a serem realizadas pelos alunos com a mediação do professor, através da exposição e exploração do tema abordado de modo a despertar o interesse e a motivação dos educandos. E, posteriormente, propõe-se a realização de atividades interativas através de uma aprendizagem lúdica.

Sabe-se que os processos de ensino-aprendizagem devem ocorrer de maneira significativa, de modo a valorizar as experiências e os saberes prévios dos alunos. Diante disso, torna-se fundamental que o professor planeje e organize as atividades a serem desenvolvidas de modo a direcionar a aprendizagem dos educandos segundo seus objetivos e suas necessidades, além de possibilitar que os aprendizes se sintam motivados e interessados em realizar as tarefas ofertadas.

Com base nisso, a proposta deste estudo se pauta na concepção de sequência didática apresentada por Zabala (1998, p.18), que define como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

Seguindo essa concepção, esta análise visa a apresentar propostas pedagógicas que busquem auxiliar o trabalho do docente que se depare com situações da utilização do grafema <g> para representar o fonema /ʒ/ diante das vogais *a,o,u*, como as grafias de *botigão* (para botijão) ou *ganela* (para janela) no período de alfabetização, valendo-se de atividades a serem utilizadas em sala de aula e também através de recursos tecnológicos, como jogos interativos.

Diante de todo o exposto e detectados os dados e as ocorrências de uso da troca dos referidos grafemas, propõem-se para as turmas, em processo de alfabetização, atividades que visem a desenvolver a consciência fonológica e aprendizagem da ortografia pelos alunos.

Dentre as competências gerais encontradas na BNCC, verifica-se a relevância de uma metodologia de ensino direcionada à reflexão e análise do aprendiz acerca de seu objeto de

estudo, assim como sua participação ativa na construção do conhecimento, consoante se observa no mesmo documento:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 11).

Tendo por base tal orientação, as tarefas sugeridas objetivam possibilitar que os discentes reflitam acerca dos sons produzidos na língua e, dessa maneira, realizem uma produção calcada na atenção, que permita que os educandos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita com autonomia, segurança e sucesso.

A proposta pensada consiste na oferta de dois momentos distintos, sendo o primeiro a ser realizado pela interação entre o professor e os alunos em sala de aula, e o segundo com a utilização de meio tecnológico, especificamente, com uso de computadores a serem disponibilizados para os aprendizes, dependendo da oferta do espaço escolar. Conforme afirma Scliar-Cabral (2012):

[...] Sendo a maior dificuldade para a criança se alfabetizar o fato de ela perceber a fala como um contínuo, é preciso que você a ajude a analisar conscientemente a fala, desmembrando a cadeia de palavras, essas em sílabas e, o que é mais difícil, separar as consoantes das vogais. Essa aprendizagem, que se chama consciência fonológica, só é possível, num contexto lúdico, associando cada fonema a um grafema (uma ou duas letras), mostrando que, mudando um fonema por outro (igualmente seu grafema por outro), as palavras mudam de significado. (SCLIAR-CABRAL, 2012, p. 7).

A proposta didática, sugerida nesta pesquisa, tem esse intuito, ou seja, levar o aluno a fazer uso da consciência fonológica na aquisição da escrita. O quadro a seguir discrimina as atividades sugeridas para o trabalho com os grafemas <g> e <j>.

Quadro 6: Apresentação da proposta didática

| Etapas | Atividades | Finalidade |
|---------------|--|--|
| 1º momento | Interação e brincadeira através das cantigas populares “Escravos de Jó” e “Não atire o pau no gato”. | Estimular o lúdico e o conhecimento folclórico. Despertar a consciência fonológica. |
| 2º momento | Disposição das letras das cantigas trabalhadas durante a acolhida, explorando as palavras | Destacar as relações entre grafemas e fonemas. |

| | | |
|-------------|--|--|
| | e as reescrevendo com o uso de alfabeto móvel. | Estimular o automonitoramento durante a leitura e escrita das palavras. |
| 3º momento | Identificação de rimas das cantigas. | Refletir sobre as partes orais das palavras. |
| 4º momento | Apresentação de uma caixa-surpresa com nomes de objetos que contenham os fonemas /ʒ/ ou /g/ em seus nomes. | Estimular a percepção sonora e o desenvolvimento da consciência dos fonemas. |
| 5º momento | Produção escrita coletiva e análise dos nomes dos objetos. | Apresentar a ortografia e a representação grafêmica dos fonemas explorados. |
| 6º momento | Construção partilhada de uma lista de palavras que contenham os grafemas apresentados diante das vogais <i>a, o, u</i> , seguida da reescrita das palavras pelos alunos com alfabeto móvel. | Explorar as famílias silábicas dos grafemas apresentados. |
| 7º momento | Atividades sobre agrupamento de palavras que rimem entre si. | Motivar a aprendizagem e a percepção dos fonemas e sua relação grafêmica. |
| 8º momento | Disposição da turma em grupos para a realização de jogos virtuais. 1º jogo: elencar entre os grafemas <j> e <g> para formar os respectivos vocábulos. 2º jogo: completar os grafemas que faltam nos rótulos apresentados. 3º jogo: realizar a brincadeira de trilha ortográfica, completando as palavras solicitadas. | 1º jogo: perceber e tomar consciência das trocas grafêmicas realizadas no período da diagnose, corrigindo-as. 2º jogo: valorizar os saberes prévios dos alunos e estimular o conhecimento das relações entre grafemas e fonemas. 3º jogo: refletir sobre o uso dos grafemas durante a grafia das palavras. |
| 9º momento | Após a utilização do computador e mantendo os grupos formados, ofertar para cada grupamento um jogo da memória de pares mínimos, através da combinação entre pares opostos. | Fomentar a percepção das realizações fonêmicas e representações grafêmicas, despertando o desenvolvimento da consciência fonológica e aprendizagem da ortografia. |
| 10º momento | Análise, em conjunto com os alunos, de elementos do cotidiano escolar que contenham os grafemas e fonemas trabalhados, através de nomes próprios ou objetos da sala de aula. | Potencializar a aprendizagem do sistema de notação alfabética e da ortografia. |
| 11º momento | Construção de uma nova lista de palavras, com o auxílio da turma, | Despertar a percepção dos alunos sobre o padrão de |

| | | |
|-------------|--|--|
| | contendo vocábulos diversos que tenham os fonemas e grafemas abordados, inclusive diante das vogais anteriores <i>e, i</i> . | regularidade desses grafemas diante das vogais não anteriores e irregularidade diante das vogais anteriores. |
| 12º momento | Refacção dos exercícios propostos na diagnose. | Possibilitar a produção escrita e leitura calcada na atenção e no automonitoramento. |

Tendo por base os estudos de Morais (2019), a proposta pensada se inicia com a apresentação de duas cantigas populares. Para o autor, vivências didáticas que possibilitam o resgate folclórico através de cantigas populares constituem ricas situações de aprendizagem em sala de aula que permitem que os alunos avancem em suas reflexões sobre a língua de maneira lúdica.

Ademais, Vygotsky (1989) evidencia que a sala de aula necessita ser um ambiente privilegiado, em que os conhecimentos sejam construídos articuladamente entre professor e aluno, sendo importante que todos os envolvidos participem na construção dos saberes. Nesse sentido, a realização de atividades coletivamente possibilita que os alunos se insiram no processo de aprendizagem como construtores ativos de seu conhecimento. Inicialmente, propõe-se apresentar aos alunos os fonemas /ʒ/ e /g/ de forma lúdica, através das cantigas populares *Escravos de Jó* e *Não atire o pau no gato*, antes de explorar a forma escrita do texto.

Depois, propõe-se expor aos alunos as letras das respectivas cantigas, cantando novamente em conjunto com a turma, de modo a destacar as palavras que apresentam os fonemas trabalhados e explorar possíveis palavras desconhecidas.

Depois, solicitar que as crianças reconstruam os vocábulos destacados analisando o número de grafemas e fonemas utilizados na escrita desses vocábulos. Após essa etapa, levar os pequenos a identificarem as rimas das cantigas, refletindo sobre as palavras e suas partes orais, comparando-as.

Durante a realização das tarefas ofertadas, é pertinente o estímulo de práticas de automonitoramento em leitura para conferência posterior, com a finalidade de que os alunos leiam adequadamente suas produções escritas e constatem seus equívocos, se houver, confrontando-os com a grafia correta das palavras.

Dessa forma, possibilita-se, através da exploração dos vocábulos, a promoção de práticas de leitura e escrita que permitam a reflexão e a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Evocando as considerações propostas por Freire (1987) acerca da importância do trabalho pedagógico com vocábulos que constituem o universo discente a partir da observação do professor, a atividade seguinte dispõe de objetos representativos do contexto do aprendiz, concretizando o objeto explorado.

Outrossim, Morais (2019, p. 174) destaca acerca do desenvolvimento da consciência linguística através de aprendizagens lúdicas, considerando que “a figura permite evocar a forma oral da palavra sem que o menino ou a menina já seja capaz de fazê-lo lendo a notação escrita convencional desta.”

Assim, a atividade seguinte visa a apresentar uma caixa com objetos-surpresa, composta de elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos e que contenham em seus nomes os fonemas /ʒ/ e /g/.

A partir disso, sugere-se construir coletivamente a produção escrita desses nomes, ressaltando sempre o foco do trabalho, através da exploração das combinações entre os fonemas e grafemas na formação das palavras, os vocábulos maiores e menores, a segmentação dos elementos em unidades e a exploração de rimas.

Em seguida, propor a construção coletiva de uma lista que contenha vocábulos com as famílias silábicas dos respectivos fonemas e solicitar a reescrita dessas palavras, utilizando o alfabeto móvel e, em outra etapa, propor que descubram e listem em diferentes grupos os pares de palavras que rimam. A intenção é valorizar sempre a participação da criança na construção de seu processo de aprendizagem. Além disso, as listas de palavras ficam sempre disponíveis para a consulta dos alunos, auxiliando a compor um ambiente alfabetizador.

De acordo com Teberosky (2005), o ambiente alfabetizador “é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo momento esses escritos, que faz circular as ideias que eles contêm, é chamada alfabetizadora”.

Após essa atividade, é pertinente dispor a turma em grupos em que cada grupamento receberá um computador para a realização de um game interativo¹⁴.

¹⁴ Compete salientar que a proposta didática pode sofrer adequação, a considerar a infraestrutura física e tecnológica do espaço escolar, sendo possível a adaptação dos jogos para suportes materiais, como consta sugestão na seção de adendos.

Figura 36: Tela inicial do jogo interativo.



Fonte: A pesquisadora.

Ao abrir o *link* do jogo, os grupos deverão clicar no botão *iniciar* para executar as tarefas propostas.

Para a realização dessa proposta¹⁵, é importante que a classe esteja disposta em grupos e que todos os alunos sejam contemplados durante a realização da atividade. A aprendizagem através de jogos possibilita a interação entre os aprendizes e a competição sadia, motivando significativamente os discentes envolvidos.

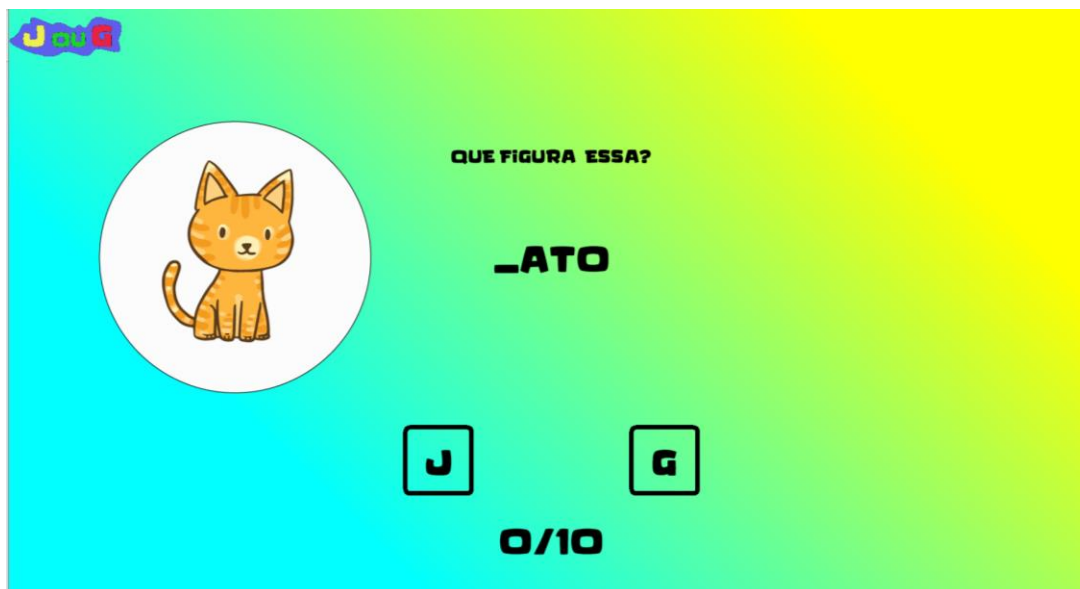
No primeiro exercício, os grupos executarão um autoditado, em que os alunos deverão completar as palavras a partir da escolha dos grafemas trabalhados de modo a perceber as trocas grafêmicas realizadas por eles no período da diagnose, completando as palavras: *gato*, *galinha*, *sujo*, *jarra de suco*, *canja*, *jipe*, *bengala*, *girafa*, *fogo* e *jaula*.

¹⁵ A atividade virtual está disponível em formato on-line, podendo ser arquivada em *pen drive*, através do link: <https://lndfrr.itch.io/joog>

A partir do endereço de acesso, o usuário deverá clicar no botão *run game* e, se houver necessidade, reduzir o zoom da tela do navegador para a execução do jogo.

O computador não necessita de nenhum programa ou formato específico para a execução do arquivo.

Figura 37: Jogo interativo- autoditado.



Fonte: A pesquisadora.

Para evoluir no jogo, o aluno precisa elencar entre os grafemas <j> ou <g> com um clique, utilizando-se do mouse.

Figura 38: Jogo interativo- autoditado- sinalização de erro.



Fonte: A pesquisadora.

Ao escolher a opção errada, o aprendiz é imediatamente advertido sobre seu equívoco, consoante se observa na figura, e o jogo não avança.

Figura 39: Jogo interativo-autoditado- sinalização de acerto.



Fonte: A pesquisadora.

Quando acerta a opção e, consequentemente a grafia da palavra, o aluno é sinalizado positivamente e passa para o vocábulo seguinte, até acertar as dez palavras propostas e evoluir para o próximo jogo.

Ainda se utilizando do computador, são apresentados rótulos com os grafemas abordados, em que os alunos são convidados a completar a imagem do rótulo com o grafema que falta, elencando entre as opções os grafemas <g> ou <j>. Dentre as imagens ofertadas, aparecem as marcas: *Colgate*, *Guaraviton*, *Vingadores*, *Jequiti*, *Lojas Americanas*, *P&G*, *LG*, *Veja* e *Gucci*.

Figura 40: Jogo interativo- rótulos



Fonte: A pesquisadora.

Semelhante à atividade anterior, nessa tarefa, os alunos devem escolher entre os botões dos grafemas <j> ou <g> para completar os rótulos oferecidos. Nessa fase, o aluno conta com um temporizador de trinta segundos para completar dez rótulos. Ao findar o tempo ofertado, o jogo volta ao início.

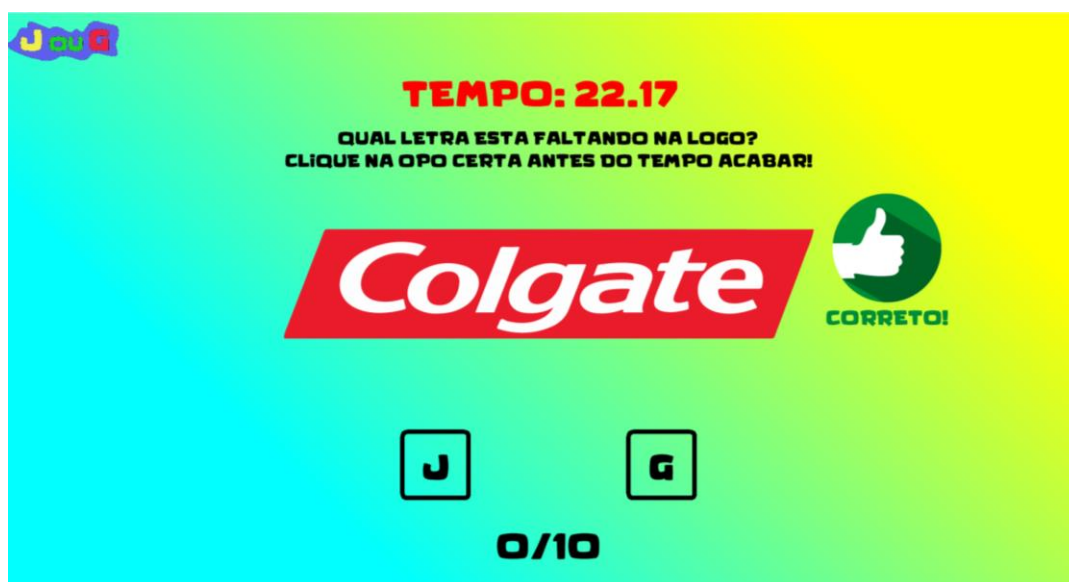
Figura 41: Jogo interativo- rótulos- advertência de erro.



Fonte: A pesquisadora.

Quando escolhe a opção incorreta, o aprendiz é advertido e a tela permanece com o mesmo rótulo até que o aluno obtenha acerto.

Figura 42: Jogo interativo- rótulos- demonstração de acerto.



Fonte: A pesquisadora.

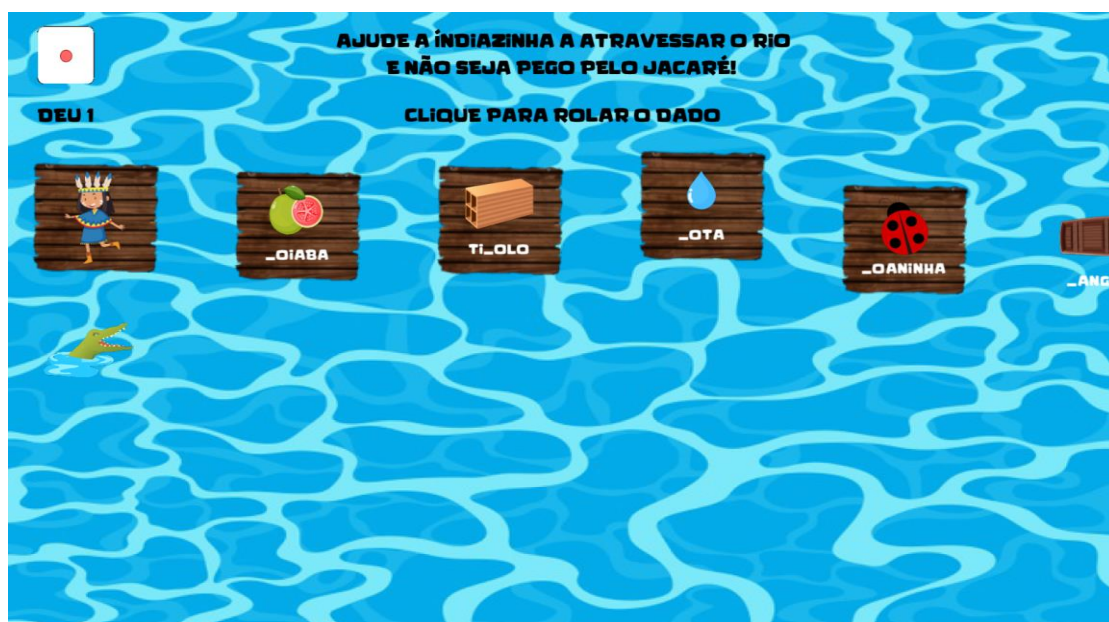
Quando opta pela escolha correta, o rótulo é apresentado e o aluno é sinalizado de seu acerto, passando ao outro vocábulo.

Compete destacar que, nas atividades ofertadas, o suporte midiático realiza a leitura das palavras e rótulos apresentados, auxiliando a percepção dos fonemas e execução do exercício.

Ao final, será computada a quantidade de acertos dos alunos e a exposição de seus equívocos, a fim de permitir que os discentes reflitam sobre a escrita e sobre os grafemas trabalhados, a partir dos eventos de letramento, com o fito de valorizar desta forma seus conhecimentos prévios.

E, posteriormente, propor o jogo virtual¹⁶ de trilha ortográfica em que, de forma lúdica, os alunos refletem sobre a escrita de palavras com os fonemas trabalhados, completando os vocábulos: *joaninha*, *jangada*, *gaivota*, *caju*, *gorila*, *garrafa*.

Figura 43: Jogo interativo- trilha ortográfica.

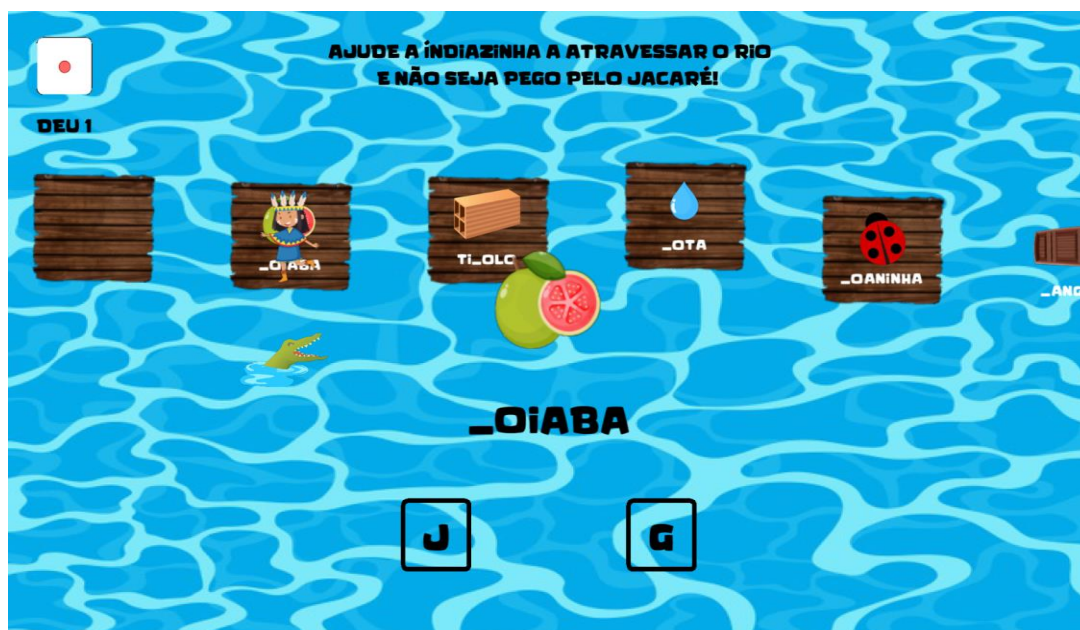


Fonte: A pesquisadora.

Para executar esse jogo, o educando precisa clicar no dado que aparece na parte superior da tela para sortear a palavra a ser completada.

¹⁶ As atividades sugeridas em ambiente virtual foram pensadas e criadas pela pesquisadora e concretizadas pela empresa Bruno Trindade Criações. A proposta de utilização do suporte digital surgiu da pertinência em inserir no cotidiano escolar experiências que se aproximem da realidade social e despertem o interesse e motivação dos alunos, valorizando a participação ativa dos discentes na construção de um conhecimento significativo e proficiente.

Figura 44: Jogo interativo- trilha ortográfica- sorteio de palavra.



Fonte: A pesquisadora.

Após o sorteio da palavra, o aluno deverá escolher entre os grafemas <j> ou <g> para completar o vocábulo e prosseguir no jogo.

Figura 45: Jogos interativos- trilha ortográfica- demonstração de acerto.



Fonte: A pesquisadora.

Ao escolher corretamente o grafema, o discente é advertido de seu acerto e completa as palavras até finalizar o jogo.

Seguido o uso do computador e mantendo os grupos formados, o docente dispõe para cada grupamento um jogo da memória de pares mínimos, em que os aprendizes devem

descobrir os pares a partir das trocas fonêmicas realizadas por eles no período da diagnose, como formando as combinações: *garra/jarra, cajado/cagado, gato/jato, franja/franga, canja/canga, ajudado/agudo*, consoante se observa na imagem.

Figura 46: Jogo da memória de pares mínimos.



Fonte: A pesquisadora.

Acerca de pares mínimos, Soares (2018 a) postula que um segmento sonoro é identificado como fonema não por ser isolável de seu contexto linguístico, mas por estar em oposição a outros fonemas que ocorrem no mesmo contexto linguístico.

Diante disso, a autora propõe que atividades com pares mínimos auxiliam as crianças a desenvolver a sensibilidade fonêmica e estabelecer correspondências entre fonemas e grafemas.

Nessa perspectiva, essa atividade objetiva fomentar nos alunos a percepção das realizações fonêmicas e suas representações grafêmicas, com o intuito de permitir que os discentes reflitam sobre os segmentos sonoros da língua e suas convenções gráficas, princípios fundamentais para a aprendizagem do sistema alfabético.

Depois disso, com a finalidade de promover e possibilitar experiências de letramento, alvitra-se analisar, junto com os alunos, elementos do cotidiano escolar que contenham os grafemas apresentados.

Morais (2012) destaca que trabalho com palavras estáveis, como o nome próprio, e a prática da exploração de montagem e desmontagem das palavras, com o alfabeto móvel,

envolvem a reflexão de aspectos fonológicos das palavras. Assim, a familiarização da criança com a escrita de palavras cotidianas permite que o discente observe o interior desses vocábulos, a fim de compreender melhor o sistema alfabético.

Para o autor, as palavras estáveis são os vocábulos que o aprendiz reconhece de memória e pode tentar reproduzir a partir do que apreendeu, considerando a ordem e constituição dos grafemas e fonemas que compõem a palavra, sendo essa estabilidade consequência da exploração frequente e do registro contínuo.

Através da exploração, por exemplo, dos nomes próprios que contenham os fonemas trabalhados e disposição de palavras que confrontem o uso dos grafemas abordados, objetiva-se potencializar a aprendizagem do sistema de notação alfabética, a partir do ensino e compreensão da ortografia em conjunto com a reflexão sonora, através da comparação e do contraste das palavras apresentadas, possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica.

Depois desse momento, o professor realiza, com o auxílio da turma, uma lista de vocábulos, que contenham os grafemas <g> e <j> em palavras diversas sugeridas pela turma, com a finalidade de permitir que os alunos percebam o padrão de regularidade desses grafemas diante das vogais [- anteriores] (a, o, u) e irregularidade diante das vogais [+ anteriores] (e,i), fazendo-os compreender que consistem em dois grupos distintos de relações entre fonemas e grafemas, consoante se nota em Morais (2003 a):

A materialização das conclusões dos aprendizes por meio do registro escrito funciona então como um recurso potencializador para reflexão ortográfica: quando escritas, as ideias ou informações tornam-se objetos, algo que seus autores- as crianças- podem observar, reanalisar e, inclusive, memorizar mais facilmente. (MORAIS, 2003 a, p. 74)

Assim, propõe-se que essa lista de palavras fique disposta em sala de aula para que a turma a utilize como apoio para a reprodução individual desses vocábulos com a utilização do alfabeto móvel.

Após ter desencadeado reflexões sobre a regularidade ortográfica enfocada, a partir da exploração sistemática dos vocábulos e formação de palavras com os grafemas <g> e <j> diante das vogais não anteriores, como estratégia maior de aprendizagem e tomada de consciência, sugere-se que os aprendizes efetuem os exercícios aplicados na diagnose e, individualmente,

realizem a leitura de cada palavra escrita, com o objetivo de possibilitar a produção escrita calcada na atenção e no automonitoramento, como propõe Massini-Cagliari e Cagliari (1999):

À medida que se ensina, algumas palavras, por serem mais comuns, precisam de um cuidado especial. É melhor explicar essa necessidade aos alunos e fazê-los se autocorrigirem, quando necessário, do que obrigá-los a enfadonhos exercícios de cópias repetitivas. Uma atitude muito importante é, pois, a autocorreção. Rever os textos e melhorá-los. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 94).

Nessa proposta, alvitra-se avaliar, cuidadosamente, tanto os conhecimentos construídos no âmbito da compreensão das propriedades do sistema alfabético, como os saberes que correspondem ao domínio das convenções alfabéticas.

À influência de Vygotsky (1991), sabe-se que a escola e o professor têm papel significativo no desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos através das interações diversas que ocorrem no contexto escolar. Essas vivências possibilitam o compartilhamento de saberes, por meio da reorganização do que as crianças já sabem e a criação de novos significados a partir de experiências concretas partilhadas através das diferentes interações entre os sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimentos.

Com base nessa perspectiva, as atividades sugeridas na proposta didática apresentada levam em conta que os alunos necessitam de experiências que possibilitem a reflexão sobre a linguagem em seus aspectos gráficos e sonoros. Através de tarefas que fomentam a aprendizagem da ortografia e o desenvolvimento da consciência fonológica, prima-se a valorização das interações e trocas diversas entre todos os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, de modo a permitir a compreensão da leitura e da escrita na etapa de alfabetização e exercer essas habilidades como práticas sociais.

Desse modo, os exercícios propostos consideram que a oferta de múltiplas oportunidades de reflexões sobre o sistema de escrita alfabético potencializa a formação do aprendiz, pois viabiliza possibilidades de pensar criticamente sobre as relações que se estabelecem não apenas no sistema linguístico, mas na sociedade, através das práticas de letramento e multiletramentos.

Retomando Morais (2003 a), a formação de palavras, ofertada nessa proposta didática através das atividades de confecção de lista de vocábulos, reescrita e por meio do ambiente lúdico dos jogos interativos, favorece uma rica reflexão sobre o caráter ortográfico da língua, possibilitando a construção ativa do conhecimento pelo aluno. Desse modo, tais atividades

permitem, primeiramente, avaliar a palavra e sua existência, além de favorecer a tomada de consciência do modo como as palavras se constituem e fomentar uma reflexão sobre as combinações de segmentos possíveis no sistema de escrita.

Da mesma maneira, Morais (2019) propõe que as atividades que visam explorar as partes constituintes dos vocábulos através do desenvolvimento da consciência fonológica, como a exploração de cantigas populares ou a caixa-surpresa de objetos sugeridas nessa pesquisa, promovem nas crianças a vivência de situações que desafiam a refletir sobre a palavra e suas partes constituintes ludicamente, a fim de facilitar o aprendizado do sistema de escrita alfabética e assegurar uma reflexão simultânea entre as partes orais e escritas das palavras.

Assim, essas atividades auxiliam a verificar se, através do ensino direcionado, sistemático, com foco na aprendizagem e promoção da consciência fonológica e da ortografia, a partir de práticas planejadas do docente, o aluno passa a não produzir mais os equívocos detectados e monitorar sua produção escrita através da apropriação do sistema notacional de escrita. Além disso, favorecerem a compreensão da importância da escrita nas relações sociais e nas atividades cotidianas, através da valorização dos conhecimentos prévios dos discentes e da inserção cultural e social dos educandos.

Seguindo a perspectiva de Zabala (1998), a aprendizagem do aluno se concretiza por meio de sua participação ativa e da intervenção do docente no cotidiano da sala de aula. Diante disso, o professor necessita observar e avaliar todo o processo de desenvolvimento do aluno ao longo da realização das atividades propostas, valorizando suas conquistas e dificuldades.

Desse modo, a avaliação deve ser ampla e contínua, ocorrendo ao longo de toda a proposta didática, com a finalidade de verificar a apropriação dos alunos acerca dos processos conceituais e convencionais do sistema de escrita e ajustar e direcionar o ensino e a prática docente segundo às necessidades dos aprendizes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação alvitra apresentar uma proposta didática a ser realizada por alunos do período inicial de alfabetização, correspondendo às turmas de 1º e 2º anos, com o intuito de atenuar a possível retenção nas classes de 3º ano, motivadas pela deficiência da aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. A oferta dessas atividades no grupamento de 3º ano, como ocorrido na diagnose, configura uma particularidade específica da turma em questão que, por se tratar de um grupo de projeto, compunha-se de alunos não alfabetizados, o que não ocorre em uma turma regular de 3º ano.

Assim posto, a proposta didática pensada fita a conscientização do uso dos grafemas <g> e <j> diante das vogais *a, o, u*, através de atividades que visem à aprendizagem da ortografia e o despertar da consciência fonológica, possibilitando a tomada de consciência pelos alunos acerca das relações entre grafemas e fonemas do sistema notacional alfabético, mediante a promoção de experiências lúdicas que contribuam para a alfabetização e o letramento de modo eficiente.

Inicialmente, realizou-se o levantamento de dados a partir de atividades diagnósticas que enfocavam o fenômeno analisado neste trabalho e sua ocorrência antes e depois do período de alfabetização. Os resultados encontrados na diagnose revelaram que a maioria dos alunos, quando submetidos às classes de alfabetização e após construírem conhecimento acerca do sistema alfabético, não produziam os erros realizados por aprendizes ainda não alfabetizados, consoante se observa na maioria dos exercícios da turma de 4º ano.

A partir dos dados coletados na turma de quarto ano durante os exercícios diagnósticos, verifica-se que quanto maior o grau de desenvolvimento da competência fonológica e a oferta de exercícios que promovam o ensino e a aprendizagem da ortografia, melhor os estudantes desenvolvem as habilidades de leitura e escrita com competência e proficiência.

Ademais, a prática de experiências didáticas que viabilizem a alfabetização e o letramento permite que os discentes construam conhecimentos de modo crítico e reflexivo, sendo capazes de atender a demandas sociais diversas. Entretanto, faz-se necessário que os educadores usufruam de uma formação eficiente e continuada, para que possam identificar com maestria as dificuldades e carências dos aprendizes e interpretá-las segundo suas reais necessidades, adequando o ensino sempre ao contexto dos alunos.

Através da realidade encontrada no contexto da escola pública do município do Rio de Janeiro, especificamente na classe do Projeto Carioquinha, analisada durante esta pesquisa, percebe-se que a educação básica ainda carece de recursos variados para o desenvolvimento e a aprendizagem dos discentes, seja no aspecto físico, como a carência de materiais e mobiliários, no apoio psicológico, na formação de educadores e, principalmente, no acolhimento estudantil. Paulo Freire, na década de 1980, já acenava para os reflexos dos problemas sociais no cotidiano da escola e, conseqüentemente, no desempenho dos educandos.

Diante disso, a proposta didática ofertada busca contemplar os discentes oriundos dessa realidade diretamente afetada pela ausência de ações públicas, de modo a promover situações de aprendizagem que permitam o posicionamento crítico e reflexivo desses alunos.

Por meio da aprendizagem e inserção no mundo da escrita, os educandos se tornam capazes de atender às demandas da atual sociedade da informação, através de tarefas que visam aproximar os alunos de situações cotidianas diversas, valendo-se de seus conhecimentos prévios e utilizando suportes tecnológicos, além de diversas experiências em sala de aula e a aproximação dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento.

Assim, esta dissertação visa contribuir para a reflexão acerca da oferta de uma educação pública de qualidade, que fomente a potencialização dos saberes dos aprendizes, através da promoção de uma alfabetização eficiente e a construção do posicionamento crítico e reflexivo dos alunos por meio de práticas pedagógicas planejadas e orientadas segundo as necessidades dos discentes.

À vista disso, destaca-se a pertinência de ações pedagógicas que privilegiem o despertar da consciência fonológica e o ensino da ortografia de modo sistemático e eficaz, com a finalidade de propiciar saberes que possibilitem aos aprendizes pensar conscientemente sobre a língua nas modalidades oral e escrita e entendam de forma competente os princípios e regras que regem o sistema ortográfico.

Com o intuito de motivar e despertar o interesse dos educandos, as atividades pensadas se utilizam parcialmente de ferramentas digitais, amparando-se na perspectiva dos multiletramentos, com o escopo de aliar a alfabetização à práticas diversas de ensino-aprendizagem, de modo a valorizar o lúdico e fomentar o desenvolvimento de habilidades que são exigidas na sociedade contemporânea.

Para tal, fora fundamental refletir acerca da formação docente pois, na atualidade, o ensino do sistema de escrita alfabética e das particularidades da língua, seja na modalidade oral

ou escrita, deve englobar os processos de alfabetização, letramento e multiletramentos, de modo a desenvolver as habilidades de leitura, escrita e produção de textos em diferentes suportes, objetivando formar leitores e produtores de textos autônomos e competentes.

No que tange aos conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos, abordados nesta pesquisa, constata-se que a modalidade escrita da língua se insere em contextos socioculturais e, portanto, a aprendizagem da escrita deve ocorrer concomitante ao letramento. Desse modo, não faz sentido a criança aprender o sistema de escrita sem saber como usá-lo socialmente, já que a escrita é uma tecnologia com usos sociais diversos.

Assim, observa-se que os processos de alfabetização e letramento não se restringem a aprendizagem sistemática de códigos, mas resultam da aprendizagem de um sistema de representação, em que os grafemas representam os fonemas e se constituem como base para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

Acerca dos métodos de alfabetização, verifica-se que, por muitos anos, os professores estiveram preocupados em como ensinar aos alunos, quando, na verdade, o ideal consiste em pensar em como orientar os aprendizes, de modo a primar o desenvolvimento linguístico e cognitivo, respeitando e obedecendo suas possibilidades e potencialidades.

Portanto, atesta-se ser imperiosa a formação continuada dos docentes alfabetizadores para que tenham conhecimentos concretos sobre o sistema de escrita alfabética que permitam entender e refletir acerca das produções dos aprendizes, sendo capazes de interpretar as hipóteses formuladas pelas crianças durante a aprendizagem e compreender os erros como reflexos das dificuldades que os discentes encontram.

Observa, também, que o processo de alfabetização se fundamenta em teorias diversas seguindo abordagens linguística e psicológica, que constituem a base para a compreensão de como a criança aprende o sistema alfabético de escrita ao longo de sua aprendizagem. Desse modo, verifica-se que a alfabetização não se constitui como um momento síncrono e homogêneo, mas precisa respeitar as diferenças e heterogeneidades de cada aprendiz.

Atenta-se para o fato de que, nos anos iniciais da aprendizagem, a criança se apoia na fala para desenvolver a escrita. É comum que se encontrem marcas do discurso oral na produção escrita nesse período da aprendizagem. Desse modo, é fundamental que o professor esteja atento ao sinalizar os equívocos dos alunos, de maneira a mostrar que a relação entre escrita e

fala não é plenamente regular, necessitando assim da aprendizagem da ortografia, através da exposição das regularidades e irregularidades desse sistema.

Além disso, observa-se a importância de considerar os conhecimentos prévios vivenciados pelas crianças e as convenções que elas já internalizaram acerca do sistema de escrita alfabética fora do contexto da escola, com o fito de associar os saberes existentes aos conceitos a serem aprendidos, visando à aprendizagem competente dos alunos, de maneira a ensejar suas potencialidades cognitivas, por meio da produção de conhecimentos significativos para o aprendiz.

Ademais, verifica-se ser primordial que o professor suscite nos discentes o respeito às variedades linguísticas, demonstrando que existem formas particulares e diversas de realização da língua oral de um mesmo idioma, de modo a valorizar as diversas formas de comunicação de todos os falantes.

Consoante, o docente necessita fomentar em seus alunos a necessidade do domínio da variedade culta, ensinada no ambiente escolar, pois existem situações em que o monitoramento do uso da língua é importante, mas também se faz necessário respeitar as variedades da língua, por isso, o educador deve ter cautela na demonstração dos erros de seus alunos, uma vez que podem representar essas variedades.

Diante disso, um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento da consciência fonológica e da ortografia permite aprimorar um conhecimento consciente sobre as estruturas sonora e gráfica dos aspectos linguísticos, possibilitando que o aprendiz reflita sobre a língua e a manipule com autonomia, facilitando os processos de decodificação e codificação das palavras.

Outrossim, ratifica-se que se faz necessário ofertar no cotidiano escolar atividades que despertem a curiosidade sobre a língua escrita como um meio de conhecimento e reflexão dos aspectos fonológicos e ortográficos.

Entretanto, o simples contato com produções escritas diversas não promove espontaneamente a capacidade de refletir sobre os segmentos orais da língua e a compreensão das relações entre grafemas e fonemas. É preciso que se realize uma intervenção planejada, sistemática e lúdica, com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre a língua nas modalidades oral e escrita de maneira prazerosa.

Diante disso, torna-se importante que a criança reflita e construa sua consciência fonológica a partir de diferentes suportes, com a finalidade de desenvolver habilidades que lhe permitam pensar sobre a escrita e dela se utilizar com propriedade e autonomia em situações sociais diversas.

Assim, constata-se que aprender o sistema de notação alfabética não se limita a aprender e memorizar um código arbitrário e convencionalizado, mas compreender, através do desenvolvimento da consciência fonológica e da aprendizagem da ortografia, o que a escrita significa e a notação gráfica com que os fonemas são representados.

7. REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernardete M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (org.) **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [Constituição da Republica Federativa do Brasil 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Presidência da Republica \(jusbrasil.com.br\)](#) Acesso: 30 mar. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRUINI, Eliane da Costa. Educação no Brasil. **Brasil Escola**. Disponível em: [Educação no Brasil. A Atual Situação da Educação no Brasil \(uol.com.br\)](#) Acesso em: 29 mar. 2021.
- BORTONE, Marcia Elizabeth, MARTINS, Cátia R. Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. Brasília, 2004 a. Disponível em: [O Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita \(stellabortoni.com.br\)](#) Acesso em: 11 jul. 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 b.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1981, nº 39, p. 3-10.
- CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.**, 2014. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema> Acesso em: 08 ago. 2020.

FADIÑO, Luciana Lopes. **A representação do fonema /s/ em contextos regulares: proposta de mediação pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização: dificuldades ortográficas, o domínio da linguagem escrita, variedades dialetais e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006, p.18 -59.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAMA, Viviane Lima de Oliveira. Dissertação: Um estudo grafemático das letras “G” e “J” em português. Mestrado em Língua Portuguesa, PUC/SP, 2007, 191 p.

GOELLNER, Maira Haydée. **Hipóteses de alfabetização segundo Emília ferreiro e Ana Teberosky**. NetSaber- Artigos, 2014. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_28471/artigo_sobre_hipoteses-de-alfabetizacao-segundo-emilia-ferreiro-e--ana-teberosky- Acesso em: 10 dez. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF** Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho São Paulo, maio de 2016. Disponível em: [INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf \(acaoeducativa.org.br\)](http://www.acaoeducativa.org.br/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf) Acesso: 18 fev. 2021

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2011: principais resultados**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios> Acesso: 11 dez. 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018**: resultados preliminares. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios> Acesso:11 dez. 2020.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar letramento?: Não basta ensinar a ler e escrever?.** Campinas, SP: Cefiel/IEL/ Unicamp: Ministério da Educação, 2005.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *et al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. **Ler e não entender: por quê?** Efeitos da consciência sintático- semântica sobre compreensão de leitura. Teresina: APECH, UFPI, 1996.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MARCUSCHI, Beth. Condições de produção do texto. s/d. *In: Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto> Acesso em: 10 ago. 2020.

MARCUSHI, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil- ABL; São Paulo: Fapesp, 1999.

MEDEIROS, Alexsandro M. **Tipologias de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 2017. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/tipologias-da-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais/> Acesso em 20 set. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Noêmia de Carvalho. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. **Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento**. Recife, p. 51-54, 1989.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003 a.

MORAIS, Artur Gomes de, (Org). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 b.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Uma proposta para o novo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 22-27, set./ out. 1999

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: O que sabemos, fazemos, queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Soares Dotta. **Regularidades e irregularidades fonêmico-grafêmicas: uso de andaimagem no ensino reflexivo de ortografia**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem: texto introdutório**. [Porto Alegre]: UFRGS, 2010.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, nº 2, p. 22-35, 2009.

PEREIRA, Marli Hermenegilda. Letramento e retextualização: conceitos e relações. *In*: RIBEIRO, Roza Maria Palomanes (org.). **Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 55- 77.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

RIBEIRO, Roza Maria Palomanes (org.). **Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia; RAMOS, Tainara Batista. Percepção do traço da sonoridade nas obstruïntes: consciência fonêmica e norma ortográfica no ensino fundamental II. **Diadorim**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 2, p. 318-345, jul.-dez. 2018.

ROJO, Roxane. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 19v.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVAGE, John F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica**: um programa abrangente de ensino. Tradução de Cynthia Beatrice Costa. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

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

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2012.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

SILVA, Ceris Salete Ribas da. **Coleção Explorando o Ensino**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 19v.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.89-115.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018 a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018 b.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STAMPA, Mariângela. **Aquisição da leitura e da escrita**: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial: 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

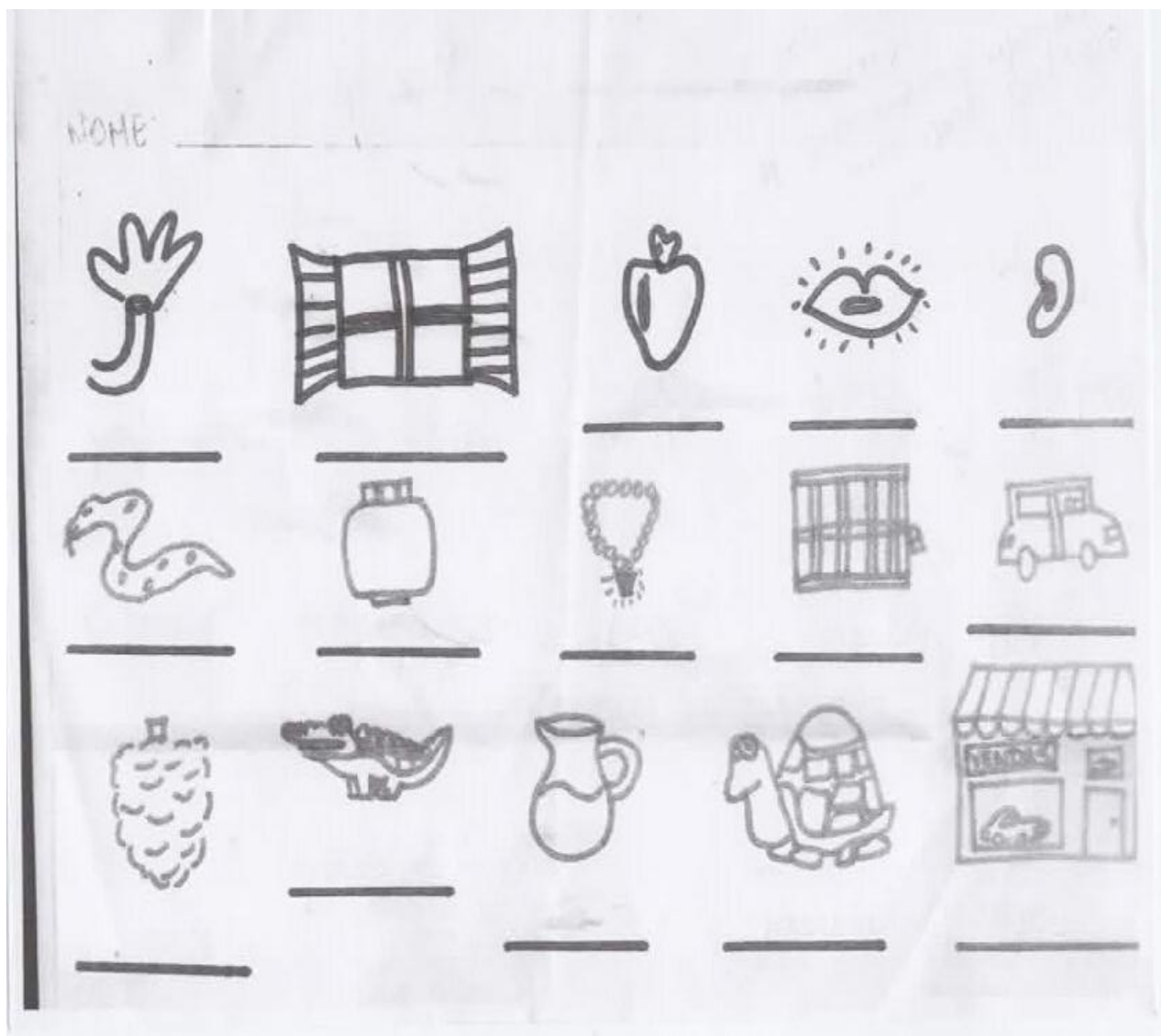
VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras series do primeiro grau**. 1997. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 124 p.

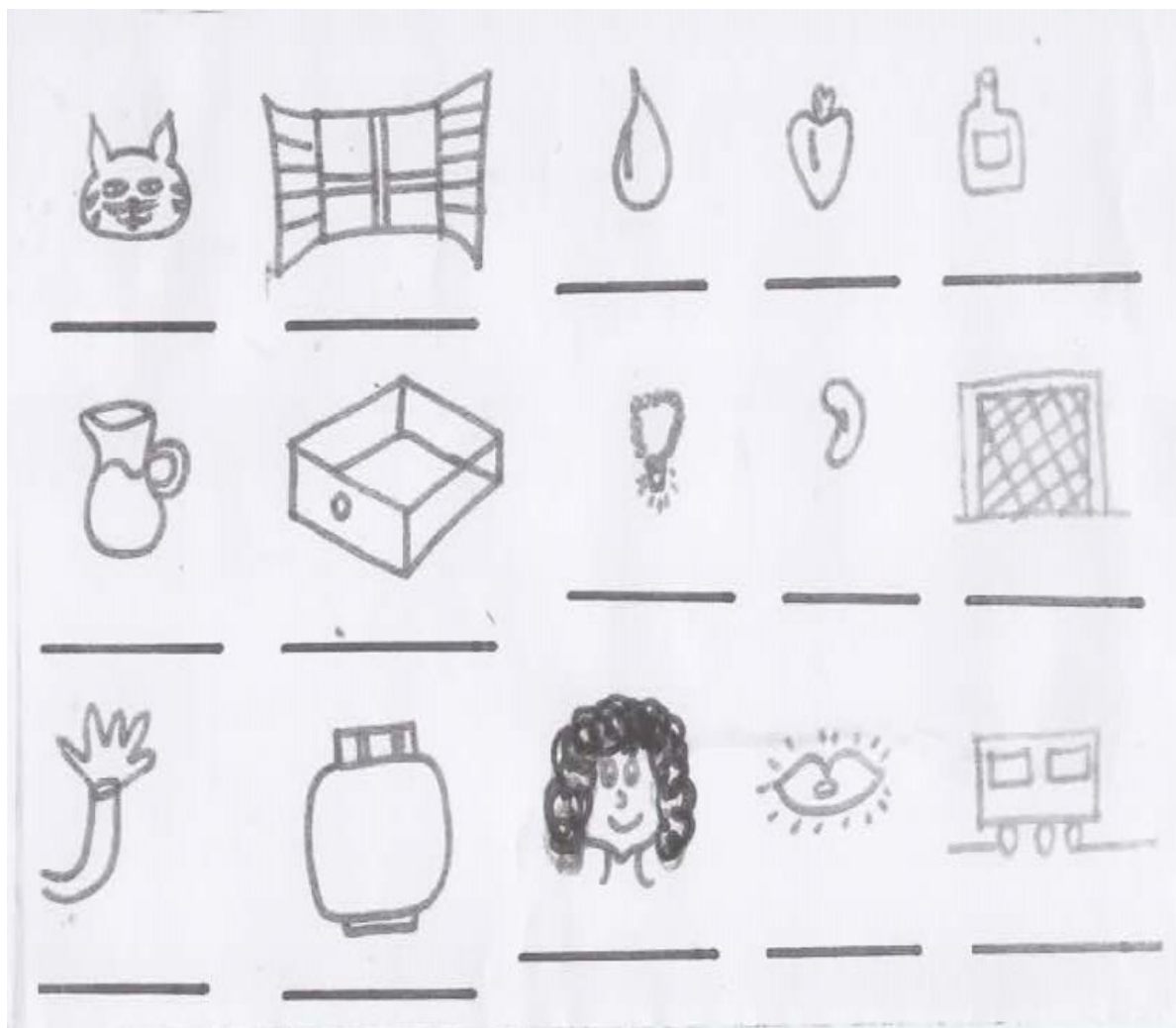
8. APÊNDICES

Apêndice A: Autoditado de palavras com o grafema <j>, utilizado na diagnose.



Autoditado com palavras que contém o fonema /ʒ/, utilizado diante das vogais não anteriores *a, o, u*, a fim de verificar a ocorrência de troca do uso do grafema <g> em detrimento do uso do grafema <j> para a representação do fonema /ʒ/.

Apêndice B: Autoditado de palavras com os grafemas <j> e <g>, utilizado na diagnose.



Autoditado com vocábulos que contêm os fonemas /ʒ/ e /g/ diante das vogais não anteriores, a fim de constatar a ocorrência de troca do uso do grafema <g> em detrimento do uso do grafema <j> para a representação do fonema /ʒ/ diante de diferentes contextos linguísticos.

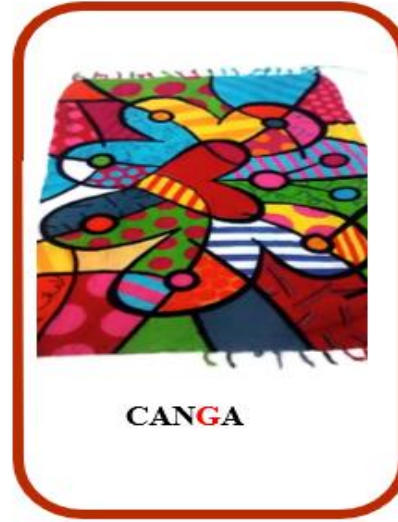
Apêndice C: Jogo da memória de pares mínimos¹⁷:



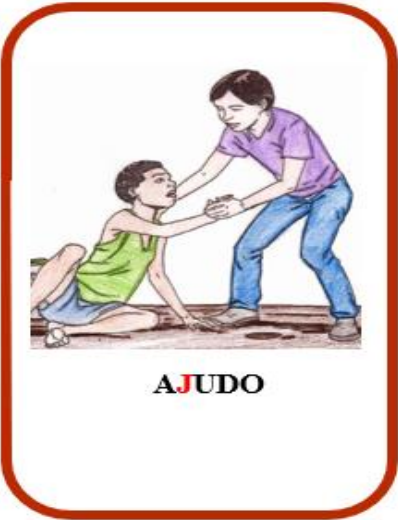
¹⁷ Instrução: Como em um jogo da memória, os aprendizes deverão formar os pares opostos das imagens.



CANJA



CANGA



AJUDO



AGUDO



SUGO



SUJO



GATO



JATO

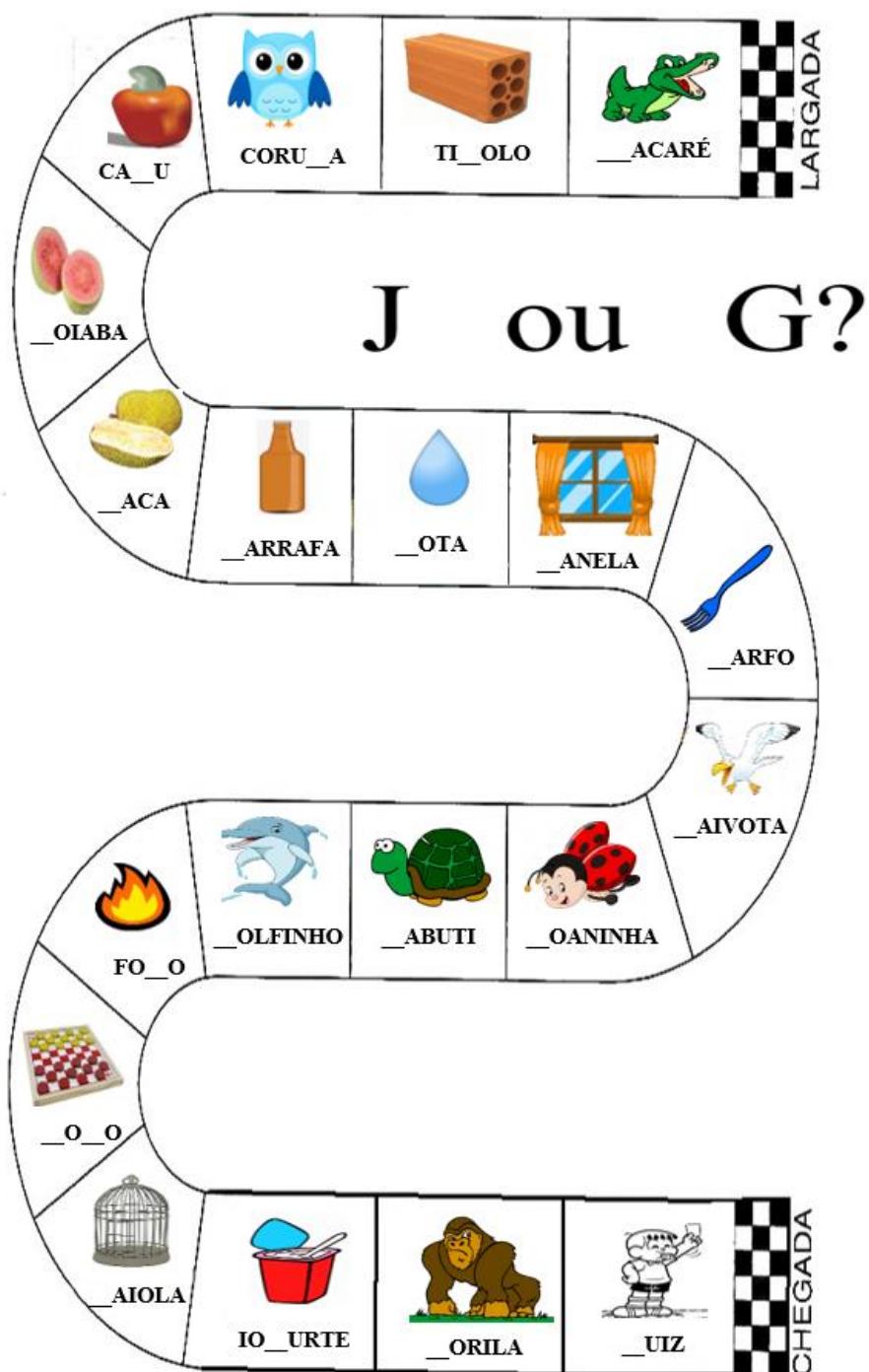


FRANJA



FRANGA

Apêndice D: Jogo de trilha ortográfica: J ou G?¹⁸- adaptação concreta.



¹⁸ Instrução: Utilizando-se de um dado, os alunos, ao acertarem as palavras, deverão percorrer a trilha até a chegada.

Apêndice E: Jogo interativo de rótulos¹⁹ - adaptação concreta.



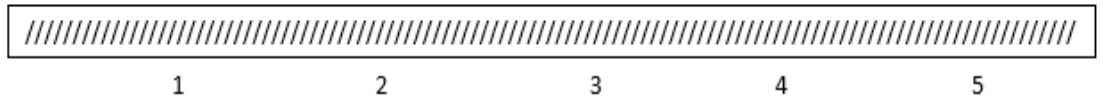
¹⁹ Instrução: Em duplas, os alunos decidirão através de par ou ímpar qual grafema completa a palavra dos rótulos.

Apêndice F: Jogo de batalha de palavras²⁰- sugestão.



²⁰ Instruções: Como em um jogo de batalha naval, cada integrante da dupla receberá cinco imagens para dispor em seu tabuleiro. O adversário tentará acertar a localização das imagens, soletrando a escrita dos nomes das figuras.

| | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A | | | | | |
| B | | | | | |
| C | | | | | |
| D | | | | | |



| | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A | | | | | |
| B | | | | | |
| C | | | | | |
| D | | | | | |

9. ANEXOS

Anexo A: Letras das cantigas populares utilizadas.

Escravos de Jó

Escravos de Jó
Jogavam caxangá
Tira, põe
Deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/782539/> (Acesso: 14/01/2020)

Atirei o Pau no Gato

Atirei o pau no gato tô tô
Mas o gato tô tô
Não morreu reu reu
Dona Chica cá
Admirou-se se
Do berro, do berro que o gato deu:
Miau!

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983981/> (Acesso: 14/01/2020)

Não Atire o Pau No Gato

Não atire o pau no gato (to-to)
Porque isso (Isso-Isso)
Não se faz (faz-faz)
O gatinho (nho-nho)
É nosso amigo (go-go)
Não devemos maltratar
Os Animais
Miau.

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/870902/> (Acesso: 14/01/2020)

Anexo B: Fontes das imagens utilizadas para a confecção dos materiais.

Jogo interativo com rótulos (acesso em: 14 jan. 2020).

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=mFdSGHtv&id=E09FA4600FE7FE81801D479B013DF605444AC16F&thid=OIP.mFdSGHtv5SQ8uFiPi-sofQHaEY&mediaurl=https%3a%2f%2fimg.auctiva.com%2fimgdata%2f1%2f2%2f8%2f4%2f7%2f4%2f5%2fwebimg%2f926889687_o.jpg&exph=592&expw=1000&q=marca+colgate&simid=608040998029823500&ck=0521330673E5A3A0627690CCC2BD5AF7&selectedIndex=5&ajaxhist=0

<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=L70Thkos&id=CCC4DFDA7645B80BD563F9ADE733D44E19851473&thid=OIP.L70ThkosHJmmXZpe1dCMrwHaHa&mediaurl=https%3a%2f%2fmedia-services.digital-rb.com%2fs3%2flive-productcatalogue%2fsys-master%2fimages%2fh24%2fh12%2f8848673538078%2fREFIL+COZINHA+LARANJA.png%3fwidth%3d1280%2fheight%3d1280&exph=1280&expw=1280&q=marca+veja&simid=608033722434389632&ck=27B7EE2D9F197679DFA586AFB5A82DF6&selectedIndex=19&ajaxhist=0>

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=PGmbk%2b4J&id=AF711731372BC34BCAC72028064207B6DF642EE6&thid=OIP.PGmbk-4JUslrKNCC1BqEgHaHa&mediaurl=https%3a%2f%2fhttp2.mlstatic.com%2fleite-condensado-piracanjuba-395g-D_NQ_NP_615304-MLB29175999125_012019-F.jpg&exph=1000&expw=1000&q=marca+piracanjuba&simid=608016057283448731&ck=1AB69D9A73FAF6AC8AE92160DDD2B8DB&selectedIndex=16&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=cZFNXcPu&id=A2952DBD74272E1809389C60E1EF69CF72AAC214&thid=OIP.cZFNXcPuufJVXrmH3P_dTQHaEK&mediaurl=https%3a%2f%2fcdn.vox-cdn.com%2fthumbor%2f9G1xG0Fb9udNT1ld_xuB6aRNtUA%3d%2f0x33%3a640x393%2f1600x900%2fcdn.vox-cdn.com%2fassets%2f941540%2fGoogle_Logo_640.png&exph=900&expw=1600&q=google&simid=608040590120584026&ck=131B93A0D8DD7DC429EEDDFDFEEF0A02&selectedIndex=10&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=zTB8QeSr&id=FEC0FE965C774B3829ABB3031B65CFD0E30A2C05&thid=OIP.zTB8QeSr1cz8u_3PKJKyBAAAAA&mediaurl=https%3a%2f%2fwww.iconexperience.com%2f_img%2fv_collection_png%2f256x256%2fshadow%2fkeyboard_key_g.png&exph=256&expw=256&q=teclado+letra+G&simid=608011878254643566&ck=47794DA5B51A9155D455B57470A5D81F&selectedIndex=9&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=3NZhhykT&id=6FC7D9205FF84A69FF79A075ABCC21C989B34244&thid=OIP.3NZhhykTDlkqP_4_uco53wHaHa&mediaurl=https%3a%2f%2fwww.iconexperience.com%2f_img%2fv_collection_png%2f256x256%2fshadow%2fkeyboard_key_j.png&exph=256&expw=256&q=teclado+letra+j&simid=608041818459671611&ck=F72CEBDCC0916D928EA6618E6A11FE5D&selectedIndex=8&ajaxhist=0

Jogo da memória de pares mínimos (acesso em 29 jan. 2021).

<http://www.livrariaadventista.com.br/personagem-biblico-com-cajado-em-eva>

<https://pt.dreamstime.com/ilustração-stock-bebê-pequeno-na-mudança-das-necessidades-da-fralda-parte-das-razões-do-infante-que-é-ilustração-infeliz-e-gritando-dos-image81892103>

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=S1vxvvcQ&id=7C7AE29D416CF44E6BEB4135E0F3D9238DD1EDCE&thid=OIP.S1vxvvcQqPVpQvXVdbLYXQAAAA&mediaurl=https%3a%2f%2fgartic.com.br%2fimgs%2fmural%2fro%2frogger10%2fwolverine_min.png&exph=189&expw=230&q=garra++volverine+desenho&simid=608015515669694107&selectedIndex=26&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=mwG9AJON&id=29FD1D3D557E0A4780A09517AEEF540AC3A9A43B&thid=OIP.mwG9AJONpTIEo6WftUT1IgHaHa&mediaurl=https%3a%2f%2fwww.centralfogos.com.br%2fmedia%2fcatalog%2fproduct%2fcache%2f1%2fimage%2f800x%2f9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95%2f5%2f8%2f583413055_jarra_de_vidro.png.png&exph=800&expw=800&q=jarra++desenho&simid=608011890717230977&selectedIndex=9&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=yG%2bduoh6&id=E30E22F762B1A6C0D08F02287A4DDF680EE3DBFB&thid=OIP.yG-duoh6QYTYCOJlnxGmqAHaHC&mediaurl=http%3a%2f%2f3.bp.blogspot.com%2fnjJ0l65uMD0%2fUZqG6YLMoII%2fAAAAAAAAAA1Y%2fgD7AQ4O9afI%2fs1600%2fgato_cat_2.png&exph=1348&expw=1419&q=gato+desenho&simid=607992417338592784&selectedIndex=0&ajaxhist=0

<https://images.vexels.com/media/users/3/146389/isolated/preview/45efa7053b280d80bd630e6c9fbe86e8-hose-with-water-splashes-by-vexels.png>

<http://birkadinfenomeni.com/wp-content/uploads/2013/02/evde-kahkul-percem-kesimi-nasil-yapilir.jpg>

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=jx1BG1vH&id=9957FAB68F5EC76A0E7A9E7EC818FD26FD3CD556&thid=OIP.jx1BG1vHr3EHu9Fgb6vchAHaII&mediaurl=https%3a%2f%2fimage.freepik.com%2fvectores-gratis%2fgalinha-dos-desenhos-animados-e-seus-tres-ovos_33070-2909.jpg&exph=688&expw=626&q=galinha+desenho&simid=608004499047252845&selectedIndex=2&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=xEAdO%2fWc&id=32772B9424A9179F3C042F3D3AE7797DBC90B90F&thid=OIP.xEAdO_WcfsR4NpmHw71SwHaHw&mediaurl=https%3a%2f%2fst2.depositphotos.com%2f1354412%2f10152%2fv%2f950%2fdeposphotos_101521720-stock-illustration-chicken-soup-cartoon-character.jpg&exph=1024&expw=977&q=canja+desenho&simid=607995496795670738&selectedIndex=16&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=jpB%2bMBqI&id=6ABC27C7258D0E7D2FA0A58DD9E79E2D33FBE03D&thid=OIP.jpB-MBqIQAtCRr8IYrn_IQHaIS&mediaurl=https%3a%2f%2fhftp2.mlstatic.com%2fcanga-toalha-de-praia-romero-britto-estilo-unico-promoco-D_NQ_NP_834901-MLB20440571337_102015-

F.jpg&exph=1200&expw=1073&q=canga+praia+desenho&simid=608034864534916208&selectedIndex=8&ajaxhist=0

<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=%2bh44X0OY&id=06C4A56FBBABCF831DFFE6FA0154A13F2B8EFAD6&thid=OIP.->

[h44X0OYagPr3YZ29Icy9wHaGL&mediurl=http%3a%2f%2f4.bp.blogspot.com%2f-o1kYjZUI2ts%2fToRe6TBkPuI%2fAAAAAAAAAAEgA%2fcdTuJ_bBhbU%2fs1600%2fdeveres10.jpg&exph=600&expw=720&q=ajudo+desenho&simid=608024169996681609&selectedIndex=23&ajaxhist=0](https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=Gey%2bU2sw&id=7A3A92F8FFD671533CC9FC7D8B5B3DD6E3AC45A2&thid=OIP.GEy-U2sw7wvNTKCwjxDoRwHaLH&mediurl=https%3a%2f%2fnewvitruvian.com%2fimages%2ftransparent-accents-white-4.png&exph=3000&expw=2000&q=acento+agudo+desenho&simid=608009777594957870&selectedIndex=15&ajaxhist=0)

<https://www.bing.com/images/search?q=%20molho%20ao%20sugo%20desenho&qs=n&form=QBIR&sp=-1&pq=molho%20ao%20sugo%20desenho&sc=0-21&sk=&cvid=61D345E415F5418BB69EC3564DB42B40>

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=KdrVBxdI&id=FDE1211E9BB894DBD1F14CB2A1927CD15F9F6379&thid=OIP.KdrVBxdIWO0E2LWpUZatFwHaIc&mediurl=https%3a%2f%2f2.bp.blogspot.com%2f-ea-6-4KqEmE%2fWIF5k2Ybo9I%2fAAAAAAAAAXYI%2fO3wKnNPSFUE_A0kr7NF3S_WB0uScx-7hwCLcB%2fs1600%2fGaroto_sujo_carvao.jpg&exph=1179&expw=1034&q=menino+sujo+desenho&simid=608038991964211247&selectedIndex=1&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=KWRDkeKk&id=B8C838F83E0EE6FD09548E916FA6D9F753205BCB&thid=OIP.KWRDkeKkE46iE4rVKyz_3QHaHa&mediurl=https%3a%2f%2fcdn.icons.com%2ficons%2f1448%2fPNG%2f512%2f42698droplet_99122.png&exph=512&expw=512&q=GOTA+DESENHO&simid=608036853105296988&selectedIndex=13&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=KWRDkeKk&id=B8C838F83E0EE6FD09548E916FA6D9F753205BCB&thid=OIP.KWRDkeKkE46iE4rVKyz_3QHaHa&mediurl=https%3a%2f%2fcdn.icons.com%2ficons%2f1448%2fPNG%2f512%2f42698droplet_99122.png&exph=512&expw=512&q=GOTA+DESENHO&simid=608036853105296988&selectedIndex=13&ajaxhist=0

Jogo Trilha Ortográfica (acesso em 29 jan. 2021).

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=KWRDkeKk&id=B8C838F83E0EE6FD09548E916FA6D9F753205BCB&thid=OIP.KWRDkeKkE46iE4rVKyz_3QHaHa&mediurl=https%3a%2f%2fcdn.icons.com%2ficons%2f1448%2fPNG%2f512%2f42698droplet_99122.png&exph=512&expw=512&q=GOTA+DESENHO&simid=608036853105296988&selectedIndex=13&ajaxhist=0

<https://i.ytimg.com/vi/b0vk6D2kPHg/hqdefault.jpg>

[http://3.bp.blogspot.com/-srP6DvSPCCw/UkHNQ_jEHMI/AAAAAAAAAYYg/4ZphsCVmuYw/s1600/Animais-em-png-queroimagem-Ceica-Crispim+\(93\).png](http://3.bp.blogspot.com/-srP6DvSPCCw/UkHNQ_jEHMI/AAAAAAAAAYYg/4ZphsCVmuYw/s1600/Animais-em-png-queroimagem-Ceica-Crispim+(93).png)

http://3.bp.blogspot.com/-xcdmCsr_tIs/Tb3rAdC-DoI/AAAAAAAAAUy/UKltF8MxbGM/w1200-h630-p-k-no-nu/caju.jpg

<https://i.pinimg.com/originals/61/08/6d/61086da903640f4c6e4170f8225a05c6.png>

<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=%2bLRpQKLO&id=46B2E8445BB7C5756E3C1FCD0B9FC62B47F547AE&thid=OIP.->

<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=%2bLRpQKLO&id=46B2E8445BB7C5756E3C1FCD0B9FC62B47F547AE&thid=OIP.->

[rjfOBRjV97w%2fThW0qK8dQdI%2fAAAAAAAGxs%2fd_K33iSLKHM%2fs1600%2ftijolo.jpg&exph=360&expw=360&q=tijolo+para+colorir&simid=607997317861279674&selectedIndex=0&ajaxhist=0](https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=NpF6h9QD&id=302044A8764FD6293E274DBD44EC2968519FC0A2&thid=OIP.NpF6h9QDX3TzDYN3dTSMfwHaFj&mediaurl=https%3a%2f%2fi.ytimg.com%2fvi%2fb0vk6D2kPHg%2fhqdefault.jpg&exph=360&expw=480&q=GOIABA+DESENHO&simid=608037810877434348&selectedIndex=0&ajaxhist=0)

<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=NpF6h9QD&id=302044A8764FD6293E274DBD44EC2968519FC0A2&thid=OIP.NpF6h9QDX3TzDYN3dTSMfwHaFj&mediaurl=https%3a%2f%2fi.ytimg.com%2fvi%2fb0vk6D2kPHg%2fhqdefault.jpg&exph=360&expw=480&q=GOIABA+DESENHO&simid=608037810877434348&selectedIndex=0&ajaxhist=0>

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=is0uCIIn%2b&id=225EF6CBBE091B1D12B534C508F4C205DE36C4B1&thid=OIP.is0uCIIn-wgnRgCYUIKD9TQHaE8&mediaurl=http%3a%2f%2fimguol.com%2f2012%2f08%2f27%2fjaca-1346077529541_750x500.jpg&exph=500&expw=750&q=JACA+DESENHO&simid=607986249759787261&selectedIndex=3&ajaxhist=0

https://st3.depositphotos.com/1798678/14950/v/950/depositphotos_149503270-stock-illustration-cartoon-window-with-curtains-vector.jpg

https://st2.depositphotos.com/7857468/12355/v/950/depositphotos_123557234-stock-illustration-cute-ladybug-cartoon.jpg

<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=f5iN3O5x&id=BEAB24807DDB86EFC466AFAA61C32A128A13CBEA&thid=OIP.f5iN3O5xkWOIQHNJCJec5gAAAA&mediaurl=https%3a%2f%2fi.pinimg.com%2foriginals%2f0f%2fa6%2f83%2f0fa683a11fceb06172a9bd88ac55006c.png&exph=217&expw=233&q=JABUTI+desenho+&simid=608027816408910667&selectedIndex=2&ajaxhist=0>

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=rUTFsYVt&id=745E0CC43CA1BE765CB616090756A539DCF91C33&thid=OIP.rUTFsYVtjktYyf2Z1QjfvAHaK2&mediaurl=http%3a%2f%2f4.bp.blogspot.com%2f_Y5VHIIGTJ1c%2fS_pyeyKUVcI%2fAAAAAAALAs%2fDaGWmD_mKLk%2fs1600%2fjuiz-707862.png&exph=511&expw=349&q=JUIZ+desenho+&simid=608046710003271602&selectedIndex=16&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=GtfeqBII&id=6C27814485A68389D53D5FA10447DE0219E8C91E&thid=OIP.GtfeqBIIzHhy-HtBERs-aQHaHa&mediaurl=https%3a%2f%2fpng.pngtree.com%2felement_origin_min_pic%2f16%2f08%2f26%2f1557bfedaf18abd.jpg&exph=650&expw=650&q=GARRAFA+desenho+&simid=608030831488470414&selectedIndex=6&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=OL36Rk%2ff&id=70C9321B5061579D2FADD745B8226957C68C5F2D&thid=OIP.OL36Rk_fja4eYofturonNgHaG5&mediaurl=http%3a%2f%2fcdn5.colorir.com%2fdesenhos%2fcolor%2f201120%2fcf5978859f3a14308dc64f782e7a9f9e.png&exph=470&expw=505&q=GARFO+desenho+&simid=608048402221892416&selectedIndex=4&ajaxhist=0

<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=jueVt4Tu&id=CDB409E327961B18FC0DADF3CE8642C07BAC3F4D&thid=OIP.jueVt4TuB3SEUazzcbvFTAHaEc&media>

url=https%3a%2f%2fthumbs.dreamstime.com%2fz%2fgai vota-dos-desenhos-animados-8547140.jpg&exph=780&expw=1300&q=GAIVOTA+desenho+&simid=608051662099646334&selectedIndex=7&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=q%2fjD3j7q&id=9F4546F28CA4D09B1927E1AC54BD9D6A8B2FFFF4&thid=OIP.q_jD3j7q6_xh6K6XXpELZQHaLH&mediaurl=https%3a%2f%2fst.depositphotos.com%2f1548395%2f3664%2fi%2f950%2fdepositphotos_36640199-stock-photo-cartoon-image-of-bird-cage.jpg&exph=1023&expw=682&q=GAIOLA+desenho+&simid=608055394409319902&selectedIndex=20&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=Xjt9rSDR&id=15827DA18E6F2FE5F6701DC2B5F91D931608221C&thid=OIP.Xjt9rSDRR2zBkC8S6jsbqgHaHa&mediaurl=https%3A%2F%2Fstatic.vecteezy.com%2Fsystem%2Fresources%2Fpreviews%2F000%2F552%2F308%2Foriginal%2Fhot-flame-fireball-vector-cartoon.jpg&exph=5000&expw=5000&q=FOGO+desenho+&simid=608054028614305216&selectedIndex=5&ajaxhist=0&vt=0&sim=11

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=AF6crsRj&id=7595BF53E263C093B56E1317F0F81380303BEF16&thid=OIP.AF6crsRjkUSp5Cv-M3HC7wHaFz&mediaurl=http%3a%2f%2fcdn5.colorir.com%2fdesenhos%2fcolor%2f201616%2fiogurte-natural-comida-lacteos-e-sobremesas-1236463.jpg&exph=470&expw=600&q=IOGURTE+desenho+&simid=608041895340279770&selectedIndex=13&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=vsPvy92L&id=C6459C7AA9441691706E5B2E455BF5C9D1898213&thid=OIP.vsPvy92LKgLDq4KqpV55QAHaG5&mediaurl=http%3a%2f%2fcolorir.estaticos.net%2fdesenhos%2fcolor%2f201101%2f9121f030f99b98ac8aa6f883272769ae.png&exph=470&expw=505&q=GORILAdesenho+&simid=608029594534807484&selectedIndex=0&ajaxhist=0

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=2a44K0Dq&id=C664CDD3A412AC606E2B6666DC631EC6F99BA1EE&thid=OIP.2a44K0Dq8im0J6BeV0vB0gHaIS&mediaurl=https%3a%2f%2fimage.freepik.com%2fvetores-gratis%2fsalto-de-golfinho-dos-desenhos-animados_29190-2827.jpg&exph=700&expw=626&q=GOLFINHO+desenho+&simid=608019080447264983&selectedIndex=6&ajaxhist=0

Jogo de batalha das palavras (acesso em 13 fev. 2021):

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fguiadodesenhista.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F08%2FComo-Desenhar-um-Gato-01.png&imgrefurl=https%3A%2F%2Fguiadodesenhista.com.br%2Fcomo-desenhar-um-gato%2F&tbnid=0QJoVg2FPwSK1M&vet=12ahUKEwjntsHaiLjvAhVWBrkGHSznD9MQMygKegUIARD1AQ..i&docid=aHh1ZzLQbO9SIM&w=425&h=448&q=gato%20desenho&ved=2ahUKEwjntsHaiLjvAhVWBrkGHSznD9MQMygKegUIARD1AQ

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fkikacastro.files.wordpress.com%2F2017%2F06%2Fgalinha-pintadinha-2.png&imgrefurl=https%3A%2F%2Fkikacastro.com.br%2F2017%2F06%2F13%2Fcedi-galinha-pintadinha%2F&tbnid=3K7C_vSrGL_zRM&vet=12ahUKEwj2wpcf7iLjvAhVRG7kGHdvJB24QMygBegUIARDAQ..i&docid=0wBtVeHCX4kBHM&w=1186&h=1200&q=galinha%20desenho&ved=2ahUKEwj2wpcf7iLjvAhVRG7kGHdvJB24QMygBegUIARDAQ

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fthumbs.dreamstime.com%2Fz%2Flittle-boy-que-joga-na-ilustra%25C3%25A7%25C3%25A3o-suja-dos-desenhos-animados-da-lama-99374462.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fpt.dreamstime.com%2Filustra%25C3%25A7%25C3%25A3o-stock-little-boy-que-joga-na-ilustra%25C3%25A7%25C3%25A3o-suja-dos-desenhos-animados-da-lama-image99374462&tbnid=irvFTyAlFU5hnM&vet=12ahUKEwjAm9ONibjvAhXmDbkGHZzyDcQQMygAegUIARDJAQ..i&docid=zzNr3Dm8lhgKSM&w=1300&h=1390&q=sujo%20desenho&ved=2ahUKEwjAm9ONibjvAhXmDbkGHZzyDcQQMygAegUIARDJAQ>

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fimage.freepik.com%2Fvetores-gratis%2Fsuco-de-laranja-delicioso-em-jarra-e-copo-de-vidro_18591-24768.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fbr.freepik.com%2Fvetores-premium%2Fsuco-de-laranja-delicioso-em-jarra-e-copo-de-vidro_2660276.htm&tbnid=6BB0IJZ-ZBxvUM&vet=12ahUKEwjThY6hibjvAhUkM7kGHUeRCKkQMygDegUIARDNAQ..i&docid=h7c5pHpegH5FMM&w=626&h=626&q=jarra%20de%20suco%20desenho&ved=2ahUKEwjThY6hibjvAhUkM7kGHUeRCKkQMygDegUIARDNAQ

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fi.pinimg.com%2Foriginals%2F86%2Fd3%2F7b%2F86d37bd75497f431da7b09c969a290b2.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fpin%2F296533956689315136%2F&tbnid=0O_AsqC-PKeNRM&vet=12ahUKEwj68pLbibjvAhV-NrkGHf6tBZsQMygJegUIARDFAQ..i&docid=ff0yMLRZg7t5LM&w=600&h=600&q=canga%20desenho&ved=2ahUKEwj68pLbibjvAhV-NrkGHf6tBZsQMygJegUIARDFAQ

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fi.pinimg.com%2Foriginals%2Fa1%2F2b%2F44%2Fa12b443f46da4d50ed2228ef2257670b.png&imgrefurl=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fpin%2F662310688925256481%2F&tbnid=MTm1MLtvXVhjPM&vet=12ahUKEwjxrLL-ibjvAhVZNLkGHWKODPwQMygAegUIARC1AQ..i&docid=TMz-PmsIE9nLDM&w=550&h=405&q=jipe%20desenho&ved=2ahUKEwjxrLL-ibjvAhVZNLkGHWKODPwQMygAegUIARC1AQ>

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fstatic.vecteezy.com%2Fti%2Fvetor-gratis%2Fp3%2F580800-velho-com-uma-bengala-vetor.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fpt.vecteezy.com%2Farte-vetorial%2F580800-velho-com-uma-bengala&tbnid=7I9OHFbprQIYcM&vet=12ahUKEwjKkvaOirjvAhVZNLkGHWKODPwQMygUegUIARDpAQ..i&docid=VtflkX4JndxRkM&w=4167&h=4167&q=bengala%20desenho&ved=2ahUKEwjKkvaOirjvAhVZNLkGHWKODPwQMygUegUIARDpAQ>

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fimage.freepik.com%2Fvetores-gratis%2Fgirafa-bonito-dos-desenhos-animados_160606-186.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fbr.freepik.com%2Fvetores-premium%2Fgirafa-bonito-dos-

desenhos-animados_6921157.htm&tbnid=TmD9Z-
vCVuAPJM&vet=12ahUKEwjS3eamirjvAhU8LLkGHTJ2CqQQMygCegUIARDcAQ..i&docid=c5Y
0_ygJo_7NmM&w=626&h=1212&q=girafa%20desenho&ved=2ahUKEwjS3eamirjvAhU8LLkGHTJ2
CqQQMygCegUIARDcAQ

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fwww.einerd.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F03%2Fwolverine-cl%25C3%25A1ssico.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.einerd.com.br%2Fos-24-melhores-visuais-do-wolverine-de-todos-os-tempos%2F&tbnid=dgmiIrJo1M2zjM&vet=12ahUKEwjH2a2Co7jvAhW4DbkGHaeZDWsQMygSegUIARDkAQ..i&docid=ZwedDl1muXkfFM&w=392&h=480&q=garra%20wolverine%20desenho&ved=2ahUKEwjH2a2Co7jvAhW4DbkGHaeZDWsQMygSegUIARDkAQ>

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fimagensemoldes.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F04%2FDesenho-Fogo-PNG.png&imgrefurl=https%3A%2F%2Fimagensemoldes.com.br%2Fdesenho-fogo-png%2F&tbnid=oZvmXPjP_69BpM&vet=12ahUKEwjUi-y0irjvAhVnM7kGHeljCLgQMygHegUIARDrAQ..i&docid=45G7rUTk9bjoYM&w=403&h=657&q=fogo%20desenho&ved=2ahUKEwjUi-y0irjvAhVnM7kGHeljCLgQMygHegUIARDrAQ

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fthumbs.dreamstime.com%2Ft%2Fle%25C3%25A3o-em-uma-gaiola-9815673.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fpt.dreamstime.com%2Ffotos-de-stock-le%25C3%25A3o-em-uma-gaiola-image9815673&tbnid=Kay21NoonSTZdM&vet=12ahUKEwjtr8LFirjvAhXiDdQKHRn2DmcQMygiegUIARCTAg..i&docid=HbQa8gJgSWJNRM&w=217&h=160&q=jaula%20desenho&ved=2ahUKEwjtr8LFirjvAhXiDdQKHRn2DmcQMygiegUIARCTAg>