

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

EDVIRGENS MORAIS M. DUARTE

**A INFLUÊNCIA DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ORTOGRAFIZAÇÃO DE
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

MAMANGUAPE-PB
FEVEREIRO

EDVIRGENS MORAIS M. DUARTE

**A INFLUÊNCIA DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ORTOGRAFIZAÇÃO DE
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras
– PROFLETRAS, da Universidade Federal da
Paraíba, campus IV, como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Letras.

MAMANGUAPE-PB

FEVEREIRO

**Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

D812i Duarte, Edvirgens Moraes de Medeiros.

**A influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º
Ano do Ensino Fundamental – Anos finais/ Edvirgens Moraes de Medeiros
Duarte. – Mamanguape, 2020.
105 f. : il.**

Orientação: Sônia Maria Cândido da Silva.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCA.E.

**1. Consciência fonológica. 2. Ortografização. I. Sônia
Maria Cândido da Silva. II. Título.**

UFPB/BC

**A INFLUÊNCIA DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ORTOGRAFIZAÇÃO DE
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras
– PROFLETRAS, da Universidade Federal da
Paraíba, campus IV, como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Letras.

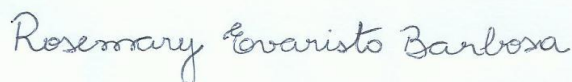
Dissertação aprovada em: 26/02/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Sônia Maria Cândido da Silva
(Orientadora)

Prof.ª. Dr.ª. Alvanira Lúcia de Barros
(Examinadora interna)



Prof.ª. Dr.ª. Rosemary Evaristo Barbosa
(Examinadora externa)

A todos que acreditam na educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida, que me capacitou para eu dar passos largos na minha vida acadêmica.

Aos meus pais Felipe Florentino de Medeiros e Carmelita Moraes de Medeiros (*in memoriam*), pelos bons ensinamentos, que transfiro aos meus filhos e netos.

Ao meu irmão, Antonio Moraes de Medeiros, Prof. Moraes (*in memoriam*), que repetiu para mim, incansavelmente, a seguinte frase: “ Só conheço um caminho para quem não nasceu em berço de ouro: o estudo”; que sempre me ofertou colégios renomados, responsáveis pela abertura de um leque de conhecimentos em minha vida.

Ao meu irmão, Umberto Moraes e as minhas irmãs Betinha e Tatá, que, de uma forma sutil, me deram força para continuar firme no mestrado.

Ao meu filho Jefferson, que compartilhou comigo os últimos momentos do mestrado, eu diria, os mais desafiadores.

A minha filha Giullyana, que deu o seu toque de classe na organização do ambiente da defesa da dissertação.

A toda minha família, que entendeu as minhas ausências nas nossas reuniões, principalmente, aos meus netos Yasmim Moraes e Davi Moraes, por conta das minhas demandas profissionais e de estudo.

Ao meu anjo das quintas-feiras, D. Marina Rocha.

Aos meus colegas de curso, pela troca de experiências, não só na ambiência acadêmica, mas, sobretudo, como seres humanos solares que são: cada um mais fino e guerreiro que o outro. Toda essa convivência, essa troca do que há de melhor no ser humano derrubou muros, construiu pontes e estreitou nossos laços. Gostaria de destacar no grupo de mestrandos minha amiga Rose Sabino que, em inúmeras situações de batalha árdua entre mim e o computador, chegava como um bálsamo, a minha mestra da “computação” todo o meu agradecimento por tanto carinho a mim ofertado. Destaco também aqui Aucilene e Roksyvan, sempre muito solidários nos momentos que eu os procurava.

Ao corpo docente, professores doutores desse mestrado, extremamente necessários à qualificação de qualquer professor do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e EJA. Os meus sinceros agradecimentos a nossa coordenadora Prof^a. Dr^a. Laurênia Souto, detentora de uma sensibilidade, de uma maestria para conduzir as diversas situações emergentes do mestrado, que poucas pessoas possuem. Gratidão também a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Sônia Cândido, sempre tão solícita.

À banca formada por Prof^a. Dr^a. Sônia Cândido, Prof^a. Dr^a. Rosemary Evaristo Barbosa e Prof^a. Dr^a. Alvanira Lúcia de Barros, meus agradecimentos pelas contribuições dadas à minha pesquisa.

Aos meus diretores José Sebastião e Fátima da EMEFEJA Marcos Odilon Ribeiro Coutinho, em Santa Rita-PB, pelo imensurável apoio. À minha querida Thatiane Fernandes, outro anjo colocado por Deus nessa história.

Enfim, a todos que contribuíram, através de grandes ou pequenas porções e, assim, ajudaram-me a percorrer todo o caminho trilhado no Mestrado PROFLETRAS.

RESUMO

Com o objetivo de investigar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica do alunado no processo de ensino aprendizagem da escrita, delimitou-se como tema desse estudo - Os processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º Ano do ensino Fundamental – Anos Finais. O interesse em desenvolver este tema de pesquisa decorreu de inquietações a respeito das dificuldades em se trabalhar com a ortografia em sala de aula, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa padrão na escola. Partindo-se da problemática que envolve o ensino aprendizagem da ortografia, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação, como uma estratégia de formação e de aprendizagem profissional capaz de tornar a prática docente mais crítica e coerente na busca de sua necessária transformação. Por meio do Projeto de Intervenção, foram realizadas mediações pedagógicas sequenciadas, respaldadas pelos postulados de teóricos da área da Fonética, Fonologia e Gramática como Bechara (2004), Bisol (2014), Bortoni-Ricardo (2008), Callou e Leite (2005), Cagliari (2002), Cristófar (2003), Da Hora (2017), Lemle (1991), Silva (2007), entre outros, que contribuíram para com a teorização sobre o tema em estudo e a análise dos dados coletados. Com o resultado obtido, concluiu-se que os problemas ortográficos presentes na escrita desses alunos foram influenciados pelos processos fonológicos de apagamento, assimilação, hipersegmentação, monotongação, vocalização, ditongação, hiperbibasmo (sístole e diástole) – cujas ocorrências, depois das aulas e atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, diminuíram em relação ao quadro diagnóstico inicial, revelando a importância do olhar docente para a influência da fala na escrita e a sua intervenção focada nos processos fonológicos, a fim de que haja avanço na aprendizagem da ortografização.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Consciência Fonológica. Ortografia. Ensino de Gramática.

ABSTRACT

With the objective of investigating the importance of developing phonological awareness of students in the teaching process of writing learning, the theme of this study was defined - Phonological processes in the spelling of students in the 6th year of elementary school - Final Years. The interest in developing this research theme arose from concerns about the difficulties in working with spelling in the classroom, with regard to the teaching of the standard Portuguese language at school. Starting from the problem that involves teaching spelling learning, the methodology of action research was adopted, as a training and professional learning strategy capable of making teaching practice more critical and coherent in the search for its necessary transformation. Through the Intervention Project, sequenced pedagogical mediations were carried out, supported by the postulates of theorists in the field of Phonetics, Phonology and Grammar such as Bechara (2004), Bisol (2014), Callou and Leite (2005), Cagliari (2002), Cristófar (2003), Da Hora (2017), Lemle (1991), Silva (2007), among others, who contributed to theorizing about the topic under study and analyzing the collected data. With the obtained result, it was concluded that the orthographic problems present in the writing of these students were influenced by the phonological processes of erasure, assimilation, hypersegmentation, monotongation, vocalization, diphthongation, hyperbibasm (systole and diastole) - whose occurrences, after classes and activities focused on the development of phonological awareness, decreased in relation to the initial diagnosis, revealing the importance of the teaching gaze for the influence of speech in writing and its intervention focused on phonological processes, in order to make progress in the learning of spelling.

Keywords: Phonetics. Phonology. Phonological awareness. Orthography. Grammar teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades aplicadas no diagnóstico da turma e durante o processo de intervenção.....	22
Quadro 2 – Dados obtidos na avaliação diagnóstica com número da linha da ocorrência no texto, processo fonológico e pseudônimo dos sujeitos.....	27
Quadro 3 – Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.....	30
Quadro 4 – Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.....	30
Quadro 5 - Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.....	32
Quadro 6 - Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.....	33
Quadro 7 - Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.....	35
Quadro 8 - Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.....	37
Quadro 9 – Desempenho do sujeito Tatá na primeira etapa do processo de intervenção.....	42
Quadro 10 – Desempenho do sujeito Lili na primeira etapa do processo de intervenção.....	43
Quadro 11 – Desempenho do sujeito Gabi na primeira etapa do processo de intervenção.....	44
Quadro 12 – Desempenho do sujeito Nininha na primeira etapa do processo de intervenção.....	45
Quadro 13 – Desempenho do sujeito Teté na primeira etapa do processo de intervenção.....	46
Quadro 14 – Desempenho do sujeito Belinha na primeira etapa do processo de intervenção.	47
Quadro 15 – Desempenho do sujeito Marquinho na primeira etapa do processo de intervenção.....	49
Quadro 16 – Desempenho do sujeito Pepê na primeira etapa do processo de intervenção.....	50

Quadro 17 – Desempenho do sujeito Tatá na última etapa do processo de intervenção.....	56
Quadro 18 – Desempenho do sujeito Lili na última etapa do processo de intervenção.....	57
Quadro 19 – Desempenho do sujeito Gabi na última etapa do processo de intervenção.....	58
Quadro 20 – Desempenho do sujeito Nininha na última etapa do processo de intervenção.....	59
Quadro 21 – Desempenho do sujeito Teté na última etapa do processo de intervenção.....	60
Quadro 22 – Desempenho do sujeito Belinha na última etapa do processo de intervenção.....	61
..	
Quadro 23 – Desempenho do sujeito Marquinhos na última etapa do processo de intervenção.....	63
Quadro 24 – Desempenho do sujeito Pepê na última etapa do processo de intervenção.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A FONÉTICA E A FONOLOGIA DO PORTUGUÊS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	13
2.1 Considerações sobre a Fonética e a Fonologia.....	13
2.2 Processos fonológicos: breve contextualização.....	15
2.3 <i>Continuum</i> da Ortografização à Ortografia.....	17
3 METODOLOGIA.....	19
3.1 Mediação Pedagógica Sequenciada.....	19
3.2. Perfil da escola e dos participantes da pesquisa.....	20
3.3 Procedimentos adotados na mediação pedagógica sequenciada.....	20
4 OS PROCESSOS FONOLÓGICOS E O TRABALHO COM A ORTOGRAFIZAÇÃO.....	26
4.1 Etapa 1 - Avaliação diagnóstica.....	26
4.2 Etapa 2 – Avaliação Formativa	39
4.2.1 Explorando o conteúdo.....	39
4.2.2 Atividades de escrita para serem respondidas em casa.....	40
4.3 Atividades orais e lúdicas: classificação das vogais.....	40
4.3.1 Som na pasta – Primeira e segunda etapas.....	40
4.3.2 Trabalhando com dígrafos e encontros consonantais.....	41
4.3.3 Baralho pedagógico Pingo no “i”	42
4.3.4 Explorando encontros vocálicos: ditongo, hiato e tritongo.....	52
4.3.5 Baralho pedagógico: ludicizando as teorias.....	53
4.3.6 Divisão silábica: alguns dígrafos e encontros consonantais.....	53
4.3.7 Barra-bandeira pedagógica.....	53
4.3.8 Praticando o uso do dicionário.....	55
4.4 Etapa 3 – Avaliação Final	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Diante do que nos é oferecido pela modernidade, em relação à “democratização” da escrita, nós, professores de Língua Portuguesa, estamos sempre nos deparando com problemas relacionados a desvios na escrita dos nossos alunos. Esses problemas fazem parte do cotidiano da escola pública, quanto da escola privada. E por que não dizer que eles acompanham o aluno em sua vida prática?

Tais desvios têm ocorrido por causa da relação estabelecida entre a fala e a escrita, o que se reflete no trato do nosso sistema ortográfico. Mesmo havendo muitas referências e orientações didático-curriculares, advindas de pesquisas sobre a influência da fala na escrita, a exemplo dos estudos de Bortoni-Ricardo e Oliveira (2003) e Marcuschi (2010), ainda impera o estudo da Ortografia com o foco nas regras gramaticais ortográficas, que, por sua vez, ainda traz em seu bojo as exceções de tais regras. Ou quando se utiliza o exercício denominado *ditado*, cuja estratégia de ensino pontua que se o aluno errasse a escrita de uma palavra, faria sua reescritura de cinco a dez vezes. E, assim, se memorizava aquele modelo de escrita. É fato que há um número considerável de professores que agem de forma semelhante ao modelo supracitado em suas salas de aula, profissionais que insistem em aplicar atividades ortográficas vazias de significação.

Partindo-se da influência do conhecimento dos processos fonológicos no ensino aprendizagem da ortografia, delimitou-se como tema de nosso Projeto de Intervenção - Os processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

O interesse em desenvolver este tema de pesquisa decorreu de inquietações a respeito das dificuldades em se trabalhar com a ortografia em sala de aula, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa padrão na escola. Sabe-se que, na maioria das ocorrências, os desvios de escrita apresentados pelos alunos fazem parte de seu processo de letramento escolar, principalmente relacionado à aquisição da linguagem escrita formal. Nesse contexto de uso da língua, entende-se que há, pelo menos, dois fatores que precisam ser revistos no processo de ensino da aprendizagem: o primeiro corresponde ao preenchimento de uma lacuna na formação acadêmica dos professores de língua materna no que tange à Fonética e à Fonologia. Da Hora (2017) compactua com a situação supracitada quando, dentre as razões para estudar Fonética e Fonologia, aponta que:

[...] no ensino da língua materna, se é que isto seja possível, os professores precisam entender como se dá o processo de aquisição dos sons. É importante saber, por exemplo, que os sons são adquiridos ao mesmo tempo, que existe uma idade para que determinados processos não aceitáveis na norma sejam descartados e assim por diante. (DA HORA, 2017, p. 15).

O segundo fator refere-se à ausência de uma ferramenta pedagógica e uma metodologia eficaz, direcionada ao trato ortográfico, que possa trazer resultados positivos e mais concretos para reverter o quadro de desvios ortográficos tão comuns e presentes na escrita de estudantes do nível básico de ensino, principalmente do Ensino Fundamental.

Partindo-se da problemática que envolve o ensino aprendizagem da escrita dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: como o desenvolvimento da consciência fonológica atua no processo de ortografização de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental?

Para responder a essa pergunta, traçamos como objetivo geral: investigar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica do alunado no processo de ensino aprendizagem da ortografização, quanto aos fenômenos fonológicos presentes na escrita dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. A fim de se alcançar tal objetivo, delimitamos as seguintes ações específicas: 1. Tecer considerações a respeito da contribuição dos conhecimentos da Fonética e Fonologia, no ensino aprendizagem da ortografização dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. 2. Executar o projeto de Intervenção a fim de levantar e identificar os possíveis desvios ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos investigados. 3. Analisar os dados coletados no pré-teste e pós-teste na Proposta de Intervenção, cujos desvios serão identificados nas amostras (*corpus*) da pesquisa.

A fim de organizarmos a redação dessa dissertação, a partir do que foi desenvolvido na pesquisa realizada, estruturamos o texto da seguinte forma: inicialmente trazemos a introdução, em que situamos o tema de nossa pesquisa, problema e objetivos propostos. Em seguida, apresentamos o capítulo 2, que trata dos fundamentos teóricos que alicerçaram a pesquisa e nos deram o suporte para conduzir as nossas análises. Após esse capítulo, trazemos a metodologia adotada na pesquisa, descrevendo-se tanto a proposta como as etapas de execução do nosso projeto de intervenção. No capítulo 4, realizamos as nossas análises, abordando-se a respeito dos fenômenos fonológicos presentes nos dados coletados em sala de aula. Por fim, apresentamos as considerações finais, em que retomaremos os aspectos centrais da pesquisa e os resultados alcançados, apontando-se caminhos que possam contribuir para com o ensino da aprendizagem da ortografia, na Educação Básica.

2 A FONÉTICA E A FONOLOGIA DO PORTUGUÊS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, faremos uma exposição teórica a respeito dos fundamentos linguísticos que nortearam o nosso trabalho. Desse modo, apresentaremos conceitos da Fonética e da Fonologia, seguidos de posicionamentos de estudiosos referentes à linguagem. Mostraremos, também, uma breve contextualização dos processos fonológicos e um *Continuum* da Ortografização à Ortografia, com o intuito de melhor refletirmos sobre nosso objeto de análise.

2.1 Considerações sobre a Fonética e a Fonologia

O código linguístico utilizado para interagirmos em um processo comunicativo é a língua. No nosso caso, a Língua Portuguesa, mais especificamente, o Português Brasileiro, que doravante será representado por PB. Fazemos uso desta língua, desde o balbúcio das nossas primeiras palavras, para estabelecer a comunicação oral, que ocorre fluentemente.

Segundo Silva (2007), o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio cabe à Fonética, a qual “apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana” (SILVA, 2007, p. 23). Suas principais áreas de interesse buscam compreender a produção da fala a partir da compreensão do processo fisiológico e articulatorio (Fonética articulatoria), da percepção da fala (Fonética auditiva), das propriedades físicas dos sons da fala (Fonética acústica), das propriedades físicas das fala (Fonética instrumental) – (SILVA, 2007).

Para Cagliari (2002, p.17), a Fonética está voltada para a “descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala. Descreve os sons da fala, dizendo quais mecanismos e processos de produção de fala estão envolvidos em um determinado segmento da cadeia sonora da fala”. A Fonologia, por ser interpretativa, analisa fonologicamente os sons da língua, buscando identificar e explicar a função linguística desempenhada por eles.

A Fonética é a disciplina que estuda os sons da fala, com foco em características articulatorias, acústicas e perceptivas. No âmbito do signo linguístico, o que interessa à Fonética é o significante, é a fala, é o fone. Como afirmam Callou e Leite (2009, p.11):

A fonética se distingue, pois da fonologia pelo fato de considerar os sons independentemente de suas oposições paradigmáticas – aquela cuja presença ou ausência importa em mudança de significação (pala: bala: mala: fala etc.) – e de suas combinações sintagmáticas, ou seja, os seus arranjos e disposições lineares no contínuo sonoro (Roma, amor, mora, ramo etc.).

Dessa forma, torna-se importante acrescentar que a Fonética depende da Fonologia e vice-versa, pois, ao estudarmos Fonologia, devemos partir de um estudo fonético. São disciplinas que se complementam:

Fonética e fonologia têm sido entendidas como duas disciplinas interdependentes, uma vez que para qualquer estudo fonológico é indispensável partir do conteúdo fonético, articulatorio e/ou acústico para determinar quais são as unidades distintivas de cada língua. A caracterização da fonética como ciência que trata da substância da expressão e da fonologia como a ciência que trata da forma da expressão é aceita pela maioria dos linguistas por não implicar a oposição entre os dois campos do conhecimento, nem sua independência e autonomia. (CALLOU; LEITE, 2009, p.11):

Como a Fonética, a Fonologia também tem o som da fala como objeto de estudo. Porém, esse mesmo objeto é explorado pelas disciplinas por prismas distintos.

Enquanto a Fonética tem como preocupação maior descrever os sons da fala - de onde eles surgem, por qual processo passaram até serem verbalizados, e como eles chegam aos ouvidos dos falantes e dos ouvintes do PB - do ponto de vista articulatorio e auditivo. A Fonologia trata do valor distintivo desses sons, desses fonemas, que, ao se (des)encontrarem no eixo sintagmático da linguagem, produzem novas significações, como é o caso de **aroma**, **amora**, **Amaro**.

Estes novos sentidos dos vocábulos surgem com as combinações dos fonemas que trocam de lugar em uma linha horizontal. No eixo paradigmático, ou, em uma linha vertical, as novas significações acontecem, porém não como uma combinação lado a lado, *in presença*, mas em ausência. O fonema novo ocupa o lugar do antigo, ressignificando-o, ou seja, fazendo com que surja um novo vocábulo. Há uma troca de fonemas como vemos em:

pato

bato

gato

Bisol (2014) comunga essa ideia quando afirma que

[...] a fonética se dedica ao estudo de todo som produzido pelo aparelho fonador e utilizado na fala; a fonologia, diferentemente, detém-se nos sons capazes de distinguir significados - tradicionalmente designados fonemas - e na forma como se organizam e se combinam para formar unidades

linguísticas maiores, bem como nas variações que esses fonemas podem apresentar. Pelo processo de comutação, ou seja, pelas substituições de sons em contextos linguísticos semelhantes, é possível observar a existência de contraste de significado, e consequentemente, identificar os fonemas de uma língua. (BISOL, 2014, p.12)

Cagliari e Cagliari (2002, p.106) corroboram a explanação acima quando declaram que “[...] enquanto a Fonética é basicamente descritiva, a Fonologia é uma ciência explicativa, interpretativa”. Estes autores acrescentam que: “[...] enquanto a análise fonética se baseia na produção, percepção e transmissão dos sons da fala, a análise fonológica busca o valor dos sons em uma língua – em outras palavras, sua função linguística” (CAGLIARI e CAGLIARI, 2002, p.106).

É com este olhar sobre a interdependência das disciplinas Fonética e Fonologia – no que diz respeito aos sons da fala, já que estes sons correspondem ao objeto de estudo de ambas - que passaremos ao tópico posterior, para entendermos um pouco mais sobre a participação da Fonética e da Fonologia no surgimento dos processos fonológicos.

2.2 Processos fonológicos: breve contextualização

Ao tratarmos de processos fonológicos, não podemos deixar de fazer uma alusão ao dinamismo da língua, que é responsável por inúmeras mudanças no processo de formação de palavras ou frases. Estas mudanças são definidas por critérios fonéticos, morfológicos e sintáticos.

Tais variações manifestam-se nos vocábulos no eixo sintagmático, através dos fonemas – ou traços distintivos -, causando alterações ou acréscimos de traços, eliminando ou inserindo segmentos, atingindo, ou não, as significações de tais vocábulos. Quando a variação do fonema atinge a significação da palavra, equivale a um processo fonológico. Caso não haja alteração de sentido, o processo é entendido como fonético.

Quando os vocábulos sofrem essas manifestações em um nível superior ao eixo sintagmático, a variação é causada por um elemento suprasegmental, como é o caso do acento tônico - que também se define como traço distintivo - que gera novos significados a partir do lugar que ocupa no vocábulo, como é o caso dos seguintes sintagmas: sábia, sabiá e sabia. Callou e Leite (2009) corroboram com esta explanação ao dizerem:

[...] temos na língua portuguesa 26 fonemas segmentais (19 consoantes e 7 vogais). Possuímos ainda, um fonema suprasegmental, o acento, que não é um segmento e sim uma qualidade que se superpõe a certos segmentos.

Formas como pique: piqui, beijo: beiju, dívida: dívida opõem-se entre si pela posição do acento tônico (CALLOU; LEITE, 2009, p.42).

Percebemos que o elemento suprasegmental ao fazer deslocamentos em uma camada superior ao sintagma, como foi exemplificado no parágrafo anterior, atinge-o a nível fonético, fonológico e morfológico. Em termos de fonética, alterou a pronúncia; a nível de fonologia, alterou o sentido e no âmbito da morfologia, modificou a classe gramatical, nessa ordem: adjetivo, substantivo e verbo. Bisol (2014) reafirma o posicionamento supracitado de Callou e Leite (2009) a respeito do acento, quando diz:

Seria o caso de considerar o acento um fonema da língua? Muitos autores responderam afirmativamente a esta pergunta; só que o acento é um fonema de tipo especial, porque ele não aparece colocado linearmente entre os segmentos, mas sim, se superpõe a eles. Ele se acrescenta a segmentos e, por isto, é chamado de supra-segmento (BISOL, 2014, p.132).

Ainda no âmbito dos processos fonológicos, Callou e Leite (2009) os dividem em três grupos: 1- **processos de assimilação**, 2 – **processos que inserem segmentos** e 3 – **processos que apagam segmentos**. Tais processos serão explicados a seguir.

1 - Processo de **assimilação** é responsável por mudanças de traços: nasalização ((c[**a**]ma) – vogal se torna nasalizada diante da consoante nasal **m**); acréscimo de traços: palatização (consoante se realiza como palatal quando diante de vogal anterior palatal [**tia**] (estado da Paraíba) e [**tSia**] (Sul do Brasil)) e alterações fônicas: harmonização vocálica ((m[i]nino) ação assimilatória da vogal tônica sobre a pretônica; e ainda temos, como alteração fônica, os casos de metafoia (plurais como (form[o]sos, comp[o]stos), ação assimilatória da vogal átona sobre a tônica).

2 - Processo que insere segmento - **ditongação**: explica o surgimento de uma semivogal em (rapa[y]z); epêntese: explica o aparecimento de uma vogal em (ad[i]vogado).

3 - Processo que apaga segmento: pronúncias como ó[kl]os, xí[cr]a, “peraí” por “espera aí”, tradicionalmente denominados de **síncope**, **aférese**, **apócope**, a depender da posição em que se encontre a vogal. No caso de “peraí”, temos também a hipossegmentação, que equivale à quebra das fronteiras entre as palavras “espera” e “aí”.

Consoante Callou e Leite (2009), os três grupos de processos fonológicos atuam sobre a estrutura da sílaba. O nosso trabalho envolve os três grupos de processos fonológicos que, ocorrem no *Continuum* da Ortografização à Ortografia e será apresentado no tópico a seguir.

2.3 *Continuum* da Ortografização à Ortografia

É expressivo o número de alunos que chega ao 6º Ano do Ensino Fundamental com sérias dificuldades em relação ao processo escrita/leitura. Percebemos que eles são desprovidos de uma consciência fonológica, quando em momentos voltados à leitura apresentam, na sua maioria, dificuldades em identificar Rimas (som final de palavras semelhantes); Aliteração (início de palavras semelhantes); Segmentação de sílaba, palavra e frase (separando um do outro); Partidas (início) e Ritmos (começo e término de palavras) e Fonemas (sons individuais). Adams et. al (2005) corroboram com o exposto ao afirmarem:

[...] Sabendo que tantas crianças carecem de consciência fonológica e que ela é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética, começamos a ver a importância de dar lugar à sua instrução. Na verdade, as pesquisas mostram claramente que a consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio da instrução e, mais do que isso, que fazê-lo significa acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita por parte da criança.

De acordo com Lemle (1991), para alguém desenvolver a capacidade de escrever, torna-se necessário o domínio de três situações: entender a ligação simbólica entre letras e sons da fala, perceber as distinções entre as letras e ter consciência que os sons da fala acarretam valores distintivos relevantes na língua.

Entendemos que ao dominar as situações supracitadas, o aluno atinge um nível de consciência fonológica imprescindível para o processo de aprendizagem da leitura/escrita. Assim, é possível transitar de forma mais segura entre os processos de Ortografização e de Ortografia. O primeiro diz respeito à aquisição da escrita, considerando que as representações gráficas estão associadas às representações fonológicas e semânticas. Já no segundo, a aquisição da escrita acontece, considerando duas perspectivas: a perspectiva sociolinguística, na qual nossos alunos devem identificar as diferenças entre língua oral falada e a língua escrita, e a perspectiva fonológica que encampa as relações fono-ortográficas do português do Brasil, e a formação da sílaba do português do Brasil.

Na perspectiva Sociolinguística, nosso aluno, ao escrever, relaciona as letras aos fones e alofones – variante fonética de uma língua /d/ e /dz/ para a letra D - de sua fala

(entidades concretas de fala) e não aos fonemas (entidades abstratas da língua), ou seja, o aluno tem tendência a escrever da forma que fala. A situação torna-se ainda mais complexa, quando ele resolve seguir regras ortográficas e depara-se com o seguinte quadro no qual torna-se difícil para ele entender que deve escrever /casa/ e não [caza], porque há uma regra ortográfica que diz: o s entre vogais tem som de **z**; posteriormente, precisa escrever /fazenda/ com **z**. E por que não com **s**? Se o s entre vogais tem som de **z**? E então, já entramos na perspectiva fonológica, ou seja, nas relações fono-ortográficas do português do Brasil, que traz várias letras para um som e vários sons para uma letra.

A BNCC reforça a situação acima quando afirma.

[...] No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos. Há, isso sim, várias letras para um som - /s/ s, c, ç, x, ss, sc z, xc; /j/ g, j ; /z/ x, s, z e assim por diante- ; vários sons para uma letra: s- /s/ e /z/; z- /s/ , /z/; x- /s/,/z/,/ /,/ks/ e assim por diante; e até nenhum som para uma letra h, além de vogais abertas, fechadas nasalizadas (a/ã; e/é;/o/ó/ô). (BNCC, 2018, p.91-92).

De acordo com Bechara (2004), a Ortografia é a representação da escrita de uma língua. Tal representação é oficial e convencional. Oficial porque as Academias de Letras aprovam o sistema de grafia através de atos oficiais do governo. Convencional porque a escrita nem sempre corresponde, exatamente, aos fonemas da língua, como já foi mostrado anteriormente.

É diante dessa situação complexificada na direção do processo de aprendizagem leitura/escrita que o nosso aluno enfrenta. É compreendendo, também, que a maioria dos nossos colegas, professores de língua portuguesa, não tiveram as mesmas oportunidades, que nós tivemos, de ampliarem seus conhecimentos linguísticos. É diante de tudo o que foi explanado até então, que nossa responsabilidade aumenta perante o nosso alunado, e, por isso, deixaremos nossa pequena contribuição através de uma sequência didática, aplicada em uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Odilon Ribeiro Coutinho, no município de Santa Rita-PB, cuja metodologia apresentaremos no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Uma das características dos processos fonológicos é não se limitar à oralidade, ao ato da fala - é transpor a barreira que separa a oralidade do ato da escrita. Porém, tais processos, quando não grafados, tornam-se alvo de preconceito linguístico, porque transgridem regras ortográficas.

É com o objetivo de amenizar estes “deslizes” fonéticos e fonológicos transpostos para a escrita – tão presentes em nossa vivência como professor e tão praticados por nossos alunos – que realizamos as intervenções, contemplando atividades lúdicas, envolvendo a oralidade e a escrita das palavras identificadas na avaliação diagnóstica como processos fonológicos.

3.1 Mediação pedagógica sequenciada

A ideia desse trabalho surgiu a partir de inquietações diante de um ensino em descontinuidade, no tocante ao ensino da língua portuguesa padrão na escola, com os desvios de escrita e também da fala praticados por nossos alunos. Acreditamos que dois fatores corroboram para que haja a instalação do quadro supracitado.

Um fator refere-se à necessidade do preenchimento de uma lacuna na formação acadêmica dos professores de língua portuguesa, no que tange à fonética e a fonologia, sobretudo esta última que surgiu no início do século XX com escola de Praga. Da Hora (2017) compactua com a situação acima, quando, dentre as razões para estudar fonética e fonologia, aponta que os docentes precisam entender como se dá esse processo de aquisição dos sons, para saberem acompanhar melhor a aquisição da escrita pela criança, uma vez que os sons são adquiridos ao mesmo tempo e que existe uma idade para que certos processos fonológicos não aceitos pela norma sejam descartados.

O outro fator diz respeito à ausência de uma prática que prime por atividades lúdico-pedagógicas que possam trazer respostas para reverter o quadro de tais desvios.

Em sua obra, *Iniciação à fonética e à fonologia*, Callou e Leite (2009, p.46, 47) afirmam que “[...] um exame de erros de ortografia na escola deveria constituir um método valioso de investigação para o linguista, pois esses erros refletem geralmente uma falta de correspondência entre o sistema de fonemas e o sistema de grafemas”.

Partindo-se dessa referência, ancoramos nosso trabalho, não só nas teorias de tais especialistas, como também, nos postulados de autores como Bisol (2014), Da Hora (2017), Cagliari e Cagliari (2004), Mattoso Câmara (1970), Cristófaró (2003), Lemle (1991), dentre outros.

3.2 Perfil da escola e dos participantes da pesquisa

A experiência piloto deste trabalho foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Odilon Ribeiro Coutinho, situada no bairro de Tibiri II, no município de Santa Rita-PB. Este estabelecimento de ensino funciona com turmas do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, na modalidade regular, nos turnos matutino e vespertino e, no noturno, oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo cerca de mil alunos.

Quanto à estrutura física, o colégio conta com sete salas de aulas, cozinha, refeitório, secretaria, sala de Artes, auditório, sala dos professores, diretoria, banheiros e quadra poliesportiva. Quanto ao auditório, citado anteriormente, corresponde à oitava sala de aula, além de fazer às vezes de sala de vídeo.

A escolha da turma 6º Ano “A” ocorreu devido a uma tentativa de impedir que os desvios ortográficos praticados por nossos alunos ganhem dimensão, estendendo-se para as séries seguintes. Essa pesquisa contou inicialmente com a participação de 40 alunos da turma do 6º Ano A do Ensino Fundamental, do turno matutino, na faixa etária de 10 a 13 anos, sendo 22 meninas e 18 meninos.

3.3 Procedimentos adotados na mediação pedagógica sequenciada

Objetivando desenvolver um material didático específico para o tratamento sistematizado dos processos fonológicos que mais se destacaram, a partir da avaliação diagnóstica, elaboramos um conjunto de atividades que visam a um possível apagamento desses processos na escrita, através da ortografização, a fim de contribuir para o domínio de regras ortográficas da língua portuguesa, que constituiu a Avaliação Somativa.

Em dez encontros, essas atividades foram sendo produzidas com foco em sanar as dúvidas deixadas pela atividade anterior no âmbito dos processos fonológicos. As atividades foram aplicadas no período de 10 de julho a 25 de setembro de 2019. Em seguida, faremos o relato das atividades desenvolvidas.

Como critério para a elaboração da avaliação diagnóstica, buscamos lacunar um texto do gênero textual fábula, por ele trazer em seu bojo um número expressivo de palavras favorecedoras dos processos fonológicos. Daí, selecionamos os mais recorrentes na fábula, para realizarmos o nosso trabalho.

Inicialmente, fizemos um breve comentário sobre o projeto do mestrado; em seguida falamos que, no início do estudo, ocorreria a partir daquela avaliação diagnóstica que se

tratava do gênero textual fábula. Para tanto, lacunamos essa fábula “A águia e a coruja” de Monteiro Lobato, e explicamos que iríamos ditar as palavras que estavam faltando, com isso faríamos um treino ortográfico, objetivando verificar a presença de processos fonológicos. Fez-se a recolha do material para analisamos a presença desses processos na escrita dos alunos, os quais subsidiaram a organização da primeira intervenção pedagógica. Como a monotongação e a ditongação não se destacaram no *corpus*, e sim uma variação de processos, resolvemos iniciar nossa intervenção mostrando a diferença existente entre letra e fonema.

Quanto às demais atividades, foram elaboradas, objetivando sanar os desvios de escrita praticados por nossos alunos na avaliação diagnóstica. Desta forma, a avaliação formativa se deu por meio das seguintes ações didático-pedagógicas:

- Som na Pasta / Jogo Pedagógico
- Baralho Pingo no i;
- Treino ortográfico das palavras que apresentaram desvios de escrita;
- Jogo de baralho para a formação das palavras do treino ortográfico;
- Jogo de baralho para a formação de palavras com ditongo, tritongo e hiato;
- Treino ortográfico com todas as palavras lacunadas do texto usado avaliação diagnóstica;
- Jogo de barra-bandeira pedagógica para formação das palavras do último treino ortográfico;
- Pesquisa no dicionário das palavras que continuaram apresentando desvios de escrita.

Para verificar como o processo de intervenção auxiliou o alunado no desenvolvimento da consciência fonológica, a atividade utilizada na avaliação diagnóstica foi novamente aplicada, a fim de se observar quais avanços foram feitos pelos alunos na ortografização. Segue quadro ilustrativo, das atividades desenvolvidas:

Quadro 1 – Atividades aplicadas no diagnóstico da turma e durante o processo de intervenção

MÓDULO DIDÁTICO	MÓDULOS	ATIVIDADES	MATERIAL UTILIZADO	DURAÇÃO
	Atividade Diagnóstica	✚ Aplicação de um texto lacunado, do gênero textual fábula, de Monteiro Lobato “A coruja e a águia”. Tais lacunas correspondem a palavras que apresentam contexto favorável à monotongação e à ditongação, que seria nosso primeiro objeto de estudo. Foi produzido um treino ortográfico com essas palavras.	Cópia da Atividade Diagnóstica	2 horas/aula
	Fonema e Letra	✚ Explanação do conteúdo fonema e letra; ✚ Instrução acerca da relação fala x escrita; ✚ Os traços distintivos; ✚ O fonema /l/ no final da palavra /igual/; ✚ A letra <u>X</u> e os fonemas /ʃ/ (“chê”), /S/ (“sê”), /Z/ (“zê”) e /Ks/ com /fixo/. ✚ Letras que representam o fonema /S/ (“sê”): c, s, sc, sç, ss, z, x e ç.	Livro didático do aluno “Português linguagens” de Cereja e Cochar, 2015.	2 horas/aula
	Classificação das Vogais	✚ Explanação do conteúdo Classificação das vogais em: em aberta, fechada, oral e nasal.	Livro didático do aluno “Português linguagens” de Cereja e Cochar, 2015.	1 horas/aula
	Trabalhando de Forma Lúdica	✚ Revisão do conteúdo: fonema e letra; classificação das vogais: aberta, fechada, oral e nasal.	Jogo pedagógico Som na Pasta	2 horas/aula
	Consciência Fonológica	✚ A letra <u>C</u> nem sempre representa o fonema /S/ (“sê”); ✚ A letra <u>X</u> nem sempre representa o fonema /ʃ/ (“chê”); ✚ O fonema /S/ (“sê”) pode ser representado pelas letras ç, ss, x, s, z, c e sc; ✚ Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou várias letras; ✚ Uma mesma letra pode representar mais de um fonema.	Jogo pedagógico Som na Pasta	2 horas/aula
	Consciência Fonológica	✚ Aprofundando o conhecimento sobre fonemas e letras.	Jogo pedagógico Som na pasta	3 horas/aula
	Dígrafos e Encontros Consonantais	✚ Explanação do conceito de dígrafos e encontros consonantais; ✚ Representação gráfica dos dígrafos nh, lh, qu, gu, rr, ss, sc,	Livro didático do aluno	3 horas/aula

		sç, xc, am, an, em, em, im, in, om, on, um,um. ✚ Qu pode ser dígrafo em queijo, mas não, em quadro; ✚ sç é dígrafo em descer, mas não, em escolhe; ✚ Podemos ter encontro consonantal com mais de duas letras: restrito; ✚ Em abranger e enfrenta, as letras ng e nt não correspondem a encontro consonantal, pois a função do n nessas ocorrências é nasalizar a e e, respectivamente, formando os dígrafos an e en.		
	Trabalhando o lúdico	✚ Orientações sobre as regras do jogo. ✚ Uma prévia do jogo. ✚ Formação de palavras aleatórias.	Baralho Pingo no “i”	2 horas/aula
	Trabalhando o lúdico	✚ ✚ Orientações sobre as regras do jogo. ✚ Continuamos jogando e formando palavras aleatórias.	Baralho Pingo no “i”	3 horas/aula
	Processos fonológicos	✚ Aplicação do treino ortográfico com as palavras que favoreceram alguns processos fonológicos na Avaliação diagnóstica. ✚ O jogo do baralho pedagógico com a formação das palavras do treino ortográfico.	Baralho Pingo no “i”	2 horas/aula
	Encontro vocálico	✚ Resolução de todas as questões sobre encontros vocálicos contidas no livro didático. ✚ Exploração do conteúdo de forma oral.	Livro didático do aluno “Português linguagens” de Cereja e Cochar	3 horas/aulas
	Vogal, Semivogal, Ditongo crescente e decrescente, Hiato e Tritongo	✚ Aplicação, de forma oral, dos exercícios apresentados no livro didático. ✚ Resolução escrita dos mesmos exercícios passado para casa	Livro didático do aluno “Português linguagens” de Cereja e Cochar	2 horas/aula
	O lúdico da fonética e fonologia	✚ Revisão das regularidades ortográficas através da formação das palavras do treino ortográfico trabalhado na avaliação diagnóstica.	Baralho Pingo no “i”	3 horas/aulas
	Encontro vocálico e separação silábica	✚ Aplicação de atividades voltadas para separação silábica como determinante de hiato, ditongo, tritongo, vogal e	Livro didático do aluno “Português linguagens” de Cereja e Cochar, 2015.	2 horas/aula

		semivogal.		
	Separação silábica	✚ Orientação sobre onde pode ocorrer separação silábica: hiatos, dígrafos (rr, ss, sc, sç e xc), encontros consonantais (cc e cç) e as consoantes não seguidas de vogal. ✚ Orientação sobre onde não pode ocorrer separação silábica: ditongos, tritongos, os dígrafos (lh, nh, ch, qu e gu) e os encontros consonantais constituídos de consoante mais R (prato) e consoante mais L (placa). ✚ Alerta sobre o efeito que a separação silábica causa nos gêneros textuais tira e poema.	Livro didático do aluno “Português linguagens” de Cereja e Cochar, 2015.	3 horas/aulas
	Barra-bandeira pedagógica	✚ Produção de um treino ortográfico de todas as palavras da avaliação diagnóstica, porém só utilizamos no jogo as palavras que não tinham sido exploradas pelos alunos durante o processo de intervenção, são elas: muita, maior, perfeitamente, bem, fácil, benfeitinho, especial, encontrou, horríveis, chorou e pareciam.	Barra-bandeira pedagógica.	2 horas/aula
	Aprendendo a usar o dicionário	✚ Explicação sobre o uso do dicionário. Seleção de palavras que os alunos não conseguiram assimilar a escrita no processo de intervenção. ✚ Pesquisa dessas palavras no dicionário com o objetivo de reescrevê-las, entendendo as regularidades ortográficas.	Livro didático do aluno “Português linguagens” de Cereja e Cochar, 2015. Dicionário	3 horas/aulas
	Reaplicação da avaliação diagnóstica	✚ Reaplicação do texto lacunado, fábula de Monteiro Lobato “A Coruja e a Águia”. Tais lacunas foram preenchidas com o auxílio de um treino ortográfico, cujo objetivo foi perceber os acréscimos ou decréscimos no processo de ortografização das palavras que completam as lacunas, durante o processo de intervenção.	Cópia da atividade feita na avaliação diagnóstica	2 horas/aula

Fonte: organização da pesquisadora.

Como se observa a descrição feita no quadro, a avaliação diagnóstica nos impulsionou a sair de um estado de limitação a um estado de abrangência. Não podíamos ignorar um só desvio ortográfico praticado por nossos alunos. Assim, todas as atividades orais, escritas e lúdicas do processo de intervenção foram voltadas para uma ortografização desses desvios ortográficos regulares.

4 OS PROCESSOS FONOLÓGICOS E O TRABALHO COM A ORTOGRAFIZAÇÃO

Nessa unidade, apresentaremos de forma mais detalhada cada etapa de nossa pesquisa e os resultados alcançados sobre a influência dos processos fonológicos, na ortografização dos nossos alunos do 6º Ano. Dos 40 alunos com quem foram aplicadas as atividades, 02 foram transferidos, 01 negou-se a participar de todo processo de intervenção, com exceção do jogo de barra-bandeira, 23 faltaram a um número significativo de atividades e 06 apresentaram processos que se repetiam nas atividades de outros alunos.

Tais situações nos impossibilitaram de fazermos uma análise efetiva dessas atividades, e reduzimos os participantes da pesquisa para 08 sujeitos. Porém, tal redução não tornou nosso trabalho menos significativo.

A descrição dos dados será exposta, considerando que para cada atividade, será feita uma análise com base em três perguntas:

1. Qual era nosso objetivo?
2. O que foi desenvolvido?
3. Como os alunos responderam?

Em seguida, apresentaremos as etapas de nossa pesquisa. Pontuaremos os acréscimos ou decréscimos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Por fim, teceremos comentários sobre as atividades que agradaram ao aluno, pois sabemos que essas são as que fazem a diferença, por isso, devem ser mais bem exploradas em outros trabalhos.

4.1 Etapa 1 - Avaliação diagnóstica

Com o objetivo de diagnosticar a presença dos processos fonológicos da monotongação e ditongação na escrita dos alunos e alunas, aplicamos a avaliação diagnóstica no período de 2 horas/aula. Esta diagnose foi utilizada como norte para a produção da sequência didática a ser trabalhada com os sujeitos da pesquisa, em busca de possíveis soluções para os problemas ortográficos apresentados por eles.

Com a preocupação de oferecermos aos nossos alunos e alunas atividades convidativas, escolhemos trabalhar o gênero textual fábula. Para tanto lacunamos a fábula “A Coruja e a Águia” de Monteiro Lobato, e fizemos um treino ortográfico. Todas as lacunas preenchidas pelos alunos e alunas correspondem a palavras favoráveis aos processos fonológicos da monotongação e ditongação – feita, muita, maior, perfeitamente, pareciam -

Porém o nosso objetivo de trabalharmos os processos acima foi descartado, porque os dados coletados não nos oportunizaram. Deparamo-nos com uma diversidade de processos fonológicos, inclusive, monotongação e ditongação, contudo não houve uma predominância de um ou dois processos fonológicos.

Tal situação levou-nos a mudar o título do nosso trabalho “A influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais”, e fazer recortes já comentados anteriormente. No último recorte a ser feito, foi considerado o número de sujeitos que praticaram os mesmos desvios ortográficos.

Esta postura foi adotada com o objetivo de afunilarmos nossa pesquisa e, dessa forma, oferecermos um trabalho mais qualificado aos estudiosos da área. Esclarecemos, também, que escolhemos oito informantes para a análise de dados, porém, a intervenção pedagógica ocorreu sempre com um número de alunos que oscilou entre 35 a 40 nos encontros pedagógicos. A seguir temos uma explanação dos dados obtidos nesta avaliação.

Quadro 2 – Dados obtidos na avaliação diagnóstica com número da linha da ocorrência no texto, processo fonológico e pseudônimo dos sujeitos.

OCORRÊNCIAS	PROCESSOS FONOLÓGICOS	VOCÁBULOS	SUJEITOS
Linha 1			
[resouveiro]	Ditongação Monotongação	/resolveram/	Pepê
[resol <u>ve</u> u]	Assimilação Oralização Apagamento	/resolveram/	Marquinhos
Linha 5			
[pefeitamente]	Apagamento	/perfeitamente/	Pepê
Linha 6			
[tamb <u>e</u> m]	Ditongação Assimilação Apagamento	/também/	Pepê
[tamb <u>e</u> m]	Apagamento	/também/	Belinha
[tamb <u>e</u> m]	Apagamento	/também/	Teté

[também]	Apagamento	/também/	Nininha
Linha 9			
[beim]	Ditongação	/bem/	Pepê
Linha 10			
[fácil]	Apagamento	/fácil/	Marquinhos
[fácil]	Apagamento	/fácil/	Belinha
[fácil]	Apagamento	/fácil/	Teté
Linha 11			
[beim feitoi]	Assimilação Hipersegmentação Ditongação Apagamento	/benfeitinhos/	Pepê
[bem fetinhos]	Hipersegmentação Monotongação	/benfeitinhos/	Gabi
[bem feitinhos]	Hipersegmentação	/benfeitinhos/	Belinha
[bem feitinhos]	Hipersegmentação	/benfeitinhos/	Teté
[bem feitinhos]	Hipersegmentação	/benfeitinhos/	Nininha
[bem feitinhos]	Hipersegmentação	/benfeitinhos/	Tatá
[bem feitinhos]	Hipersegmentação	/benfeitinhos/	Marquinhos
[bem feitinhos]	Hipersegmentação	/benfeitinhos/	Lili
[especiau]	Vocalização	/especial/	Pepê
[especial]	Hiperbibasmo ou Sístole	/especial/	Tatá
Linha 16			
orivios]	Apagamento 1, 2 e 3 Assimilação	/horríveis/	Pepê
oriveis]	Apagamento 1, 2 e 3	/horríveis/	Lili
orriveis]	Apagamento 1 e 3	/horríveis/	Belinha
[horriveis]	Apagamento	/horríveis/	Marquinhos
[horriveis]	Apagamento	/horríveis/	Teté
[horriveis]	Apagamento	/horríveis/	Nininha

Linha 18			
[Era <u>u</u>]	Assimilação	/eram/	Pepê
[erá <u>n</u>]	Hiperbibasmo ou Diástole Assimilação	/eram/	Marquinhos
Linha 19			
[choro <u>l</u>]	Assimilação	/chorou/	Belinha
[cho <u>r</u> rou]	Assimilação	/chorou/	Gabi
Linha 22			
[parecia]	Monotongação	[pareciam]	Pepê
[parecian]	Assimilação	[pareciam]	Marquinhos
[parecidos]	Assimilação	[pareciam]	Lili

Fonte: dados coletados e organizados pela pesquisadora.

No quadro 4, estão explanadas todas as informações extraídas da avaliação diagnóstica. Identificamos cada sujeito da pesquisa com um pseudônimo seguido de seus desvios ortográficos e seus respectivos processos fonológicos. Assim, de posse desses dados, apresentamos comentários sobre eles à luz de teóricos da fonética e fonologia, analisando os fenômenos por dois vieses: fonológico e consciência fonológica. Na ambiência da consciência fonológica, seguimos os ensinamentos de Lemle (1991) que aponta um caminho pelo qual o aprendiz deve percorrer para se apoderar do sistema da língua. Neste percurso o aluno comete falhas de escrita e de leitura de primeira (omissão de letras), segunda (transcrição fonética da fala) e terceira ordem (troca de letras concorrentes), as quais serão detalhadas no decorrer do trabalho. A autora afirma também que essas ordens servem de baliza para os professores reavaliarem suas posturas pedagógicas na busca de auxiliar ao aluno na ultrapassagem de uma ordem para a outra, utilizando-se, dessa forma, de atividades significativas voltadas para que o objetivo seja alcançado.

Para fazermos nossa análise sob as considerações acima, organizamos, no quadro a seguir, uma junção das ocorrências correspondentes ao mesmo processo fonológico.

Quadro 3 – Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.

OCORRÊNCIAS	LINHA DO TEXTO	PROCESSO FONOLÓGICO	VOCÁBULOS	SUJEITOS
[resouveiro]	1	Vocalização	/resolveram/	Pepê
[especiau]	11		/especial/	Pepê

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Nesta ocorrência, o processo fonológico apresentado é a vocalização, pois o /l/ do final da sílaba foi vocalizado. “Ocorre em final de sílaba em alguns dialetos (ou idioletos) do PB, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental. Pode ocorrer a vocalização da lateral em posição final de sílaba e neste caso temos um segmento com as características articulatorias de uma vogal do tipo [u] que é transcrito como [w]” (CRISTÓFARO, 2003, p.39).

Em relação à consciência fonológica, Lemle (1991) classifica as duas ocorrências como falhas de terceira ordem, que correspondem à troca de letras concorrentes (**u** por **l** e **l** por **u**, respectivamente). Para a autora, o aluno que já ultrapassou as fases das falhas da primeira e segunda ordem - que serão explicadas posteriormente - será considerado alfabetizado, pois “uma expressão espontânea, criativa e cheia de falhas de terceira ordem é preferível a uma escrita correta e atada” (LEMLE, 1991, p.42)

Quadro 4 – Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.

OCORRÊNCIAS	LINHA DO TEXTO	PROCESSO FONOLÓGICO	VOCÁBULOS	SUJEITOS
[resouveiro]	1	Ditongação	/resolveram/	Pepê
[bein feitiho]	11		/benfeitinhos/	Pepê

Fonte: dados coletados e organizados pela pesquisadora.

As duas ocorrências correspondem ao processo fonológico de ditongação, porém a ditongação da primeira ocorrência é definida por Callou e Leite (2009) como o processo que insere segmentos. Neste caso, foi inserido o glide ou semivogal /Y/. Percebemos que a significação do vocábulo não sofreu alteração. É o que Bisol (1989) denomina de Ditongo fonético, pois a presença da semivogal [y] não altera o significado da palavra.

Enquanto que a ditongação da segunda palavra da segunda ocorrência tem seu ditongo classificado por Bisol (1989) como fonológico por ter valor distintivo, ou seja, a criação do

ditongo em /feitinhos/ gerou um novo vocábulo /feitios/, dessa forma, a significação de /feitinhos/ foi atingida - /feitinhos/ é diferente de /feitios/.

Destacamos também que a formação desse processo de ditongação é atípico, porque esse ditongo surgiu do apagamento de /n/, restando a letra h, entendida como diacrítico. Foneticamente, esta letra é entendida como neutra.

É importante frisar que pesquisamos as obras de Bisol (1989), Câmara Jr. (2004), Callou e Leite (2009), Da Hora (2017), entre outros teóricos, nos quais ancoramos nosso trabalho, e não encontramos um conceito do processo fonológico de ditongação que apresentasse o tipo de informação supracitado. Câmara Jr. (1997) reforça o fato citado acima, quando afirma ao tratar dos casos de ditongação na língua portuguesa moderna o seguinte:

No português moderno deve-se a ditongação em dois casos: 1. vogal tônica em hiato, quando a) média anterior com o desenvolvimento de um ditongo /éy/ ou /êy/, indicando na grafia moderna (ideia, veia); b) média posterior fechada com o desenvolvimento de um ditongo /ôw/ não indicado na grafia e inexistente nas zonas dialetais em que houve a monotongação do ditongo /ôw/ - boa - bôwa. 2. Dialetalmente, pela vogal tônica final travada por /s/ pós-vocálico, com o desenvolvimento dos ditongos de pospositiva /y/, pás, és, fez, sós, flux, cãs, pronunciadas / pays, feys, sóys, fluys. Dá-se então a neutralização da oposição entre ditongo e vogal simples, desaparecendo a distinção, no caso 2, por exemplo - pás e pais; sós e sóis, flux e fluís, cãs e cões. (CÂMARA JR., 1997, p.110)

Podemos entender que no português brasileiro há duas formas de formação de ditongo: uma diz respeito à inserção de semivogal /y/, junto a uma vogal da sílaba tônica de uma palavra, e a outra corresponde a inserção de uma semivogal /w/, junto a uma vogal, também da sílaba tônica.

Esclarecemos também que Aragão (2014) corrobora com o que foi exposto acima na sua pesquisa intitulada “Ditongação e monotongação” nas capitais brasileiras (Projeto ALiB, ALFAL, 2014, p. 2089-2101), quando introduz seu projeto dizendo:

Ao analisar material fonético-fonológico colhido pela pesquisa do Atlas Linguístico do Brasil. – Projeto ALiB nas Capitais brasileiras, percebemos a grande ocorrência de ditongação e, paradoxalmente, de monotongação, em posições onde elas não existem tradicionalmente.

Podemos observar que, mesmo com essa diversidade de ocorrência de ditongação citada acima, não encontramos no projeto ALiB de Aragão (2014) nenhum processo fonológico de ditongação com a formação seguinte: /feitinhos/, [feitios], ou seja, o apagamento de /n/ e a consideração de que h é um diacrítico gera um ditongo pesado, verdadeiro e fonológico, como conceituam teóricos renomados, já citados anteriormente.

De acordo com Lemle (1991), a ocorrência [bein] corresponde a uma falha de segunda ordem, pois a escrita do aluno, ao acrescentar **i** e **n**, retrata uma transcrição fonética da fala. Já a ocorrência [feitioh] indica uma falha de primeira ordem, pois ocorre omissão de letras, no caso, a letra **n**.

Daremos continuidade a nossa análise de dados.

Quadro 5 - Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.

OCCORRÊNCIAS	LINHA DO TEXTO	PROCESSO FONOLÓGICO	VOCÁBULOS	SUJEITOS
[resouveiro]	1	Monotongação	/resolveram/	Pepê
[bem fetinhos]	11		/benfeitinhos/	Gabi
[Mcotrou]	11		/encontrou/	Pepê
[Mcotrou]	11		/encontrou/	Pepê
[parecia]	16		/pareciam/	Pepê

Fonte: dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Em relação à primeira ocorrência, a monotongação ocorreu quando o ditongo nasal /am/ foi substituído pelo fonema /o/, causando, no vocábulo, alterações fonéticas. Para Callou e Leite (2009, p.45) trata-se de um processo de assimilação, porque além de mudar traços, causa alterações fônicas.

Na segunda ocorrência, a monotongação ocorreu com a retirada dasemivogal /Y/ do ditongo /EI/. Ao ser monotongado, o vocábulo sofre uma mudança de significação: [fetinhos] é diferente de /feitinhos/. Bisol (2014) conceitua tal ditongo como pesado, por permitir distinção de significado com a retirada do glide, consequentemente temos um ditongo fonológico. Quando a saída da semivogal não altera a significação da palavra, temos um ditongo leve ou fonético. Como é o caso de [peixe]-[peixe]. Para a autora, o ditongo que não admite monotongação, como a ocorrência ora analisada, corresponde ao verdadeiro ditongo.

Tratamos agora da terceira e quarta ocorrências. Na terceira ocorrência, a monotongação acontece através do apagamento do fonema /e/ no ditongo nasal /en/ e a quarta ocorrência mostra o processo de monotongação através do apagamento do fonema /n/ do ditongo nasal /on/. De acordo com Bisol (2014), neste último caso, ainda ocorre um processo de desnasalização.

Quanto a última ocorrência referente ao apagamento do /m/ do ditongo nasal /am/, surge o processo fonológico da monotongação. Ocorre o que Bisol (2014) define como um caso de desnasalização e de monotongação do ditongo final. Tal apagamento causa mudanças ao vocábulo ao nível da Fonética.

Analisando, então, pelo prisma da consciência fonológica, seguindo o modelo de Lemle (1991), as cinco ocorrências apresentam falhas de primeira ordem, quando o aluno, ao escrever, omite as letras **m**, **i**, **e**, **n** e **m**, respectivamente. Daremos continuidade às análises, focando, no quadro abaixo, o processo fonológico de assimilação.

Quadro 6 - Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.

OCORRÊNCIAS	LINHA DO TEXTO	PROCESSO FONOLÓGICO	VOCÁBULOS	SUJEITO
[resol <u>ve</u> u]	1	Assimilação	/resolveram/	Marquinhos
[tambe <u>i</u> m]	6		/também/	Pepê
[be <u>i</u> m]	9		/bem/	Pepê
[be <u>i</u> m feitiho]	11		/benfeitinhos/	Pepê
[oriv <u>i</u> os]	16		/horríveis/	Pepê
[Era <u>u</u>]	18		/Eram/	Pepê
[erán]	18		/Eram/	Marquinhos
[choro <u>l</u>]	19		/chorou/	Belinha
[chor <u>r</u> ou]	19		/chorou/	Gabi
[parecia <u>n</u>]	22		/pareciam/	Marquinhos
[pareci <u>d</u> os]	22		/pareciam/	Lili

Fonte: dados coletados e organizados pela pesquisadora.

A ocorrência representa um processo fonológico de assimilação que, de acordo com Callou e Leite (2009, p. 44), tem entre suas características “a mudança de traços e alteração fônica”, como vemos no par / resolveu- resolveram/. Nesta ocorrência, o significado não sofre alteração, enquanto o significante sofre a troca de um ditongo nasal /am/ por um ditongo oral /eu/.

Quanto às ocorrências [tambeim], [beim] e [beim feitiho], percebemos que trazem na sua estrutura o ditongo nasal /em/, que, por sua vez, recebe o glide ou semivogal /Y/ sem sofrer alterações de sentido. Esse processo é chamado por Bisol (2014) de falso ditongo.

Câmara Júnior (2004) corrobora com Bisol quando diz que fonemicamente não existe o ditongo nasal /ei/ diante de vocábulos como /bem/, por não haver oposição distintiva na ausência do /y/. Diante do exposto, pode-se deduzir que o processo fonológico abordado se trata de uma assimilação, de um espraçamento da consoante nasal /m/.

À luz dos estudos de Callou e Leite (2009, p. 44), entendemos a ocorrência [orívios] como “um processo fonológico de assimilação”, pois houve uma troca de traços: o ditongo

oral /ei/ foi trocado pelo ditongo, também oral /io/. Tal troca atinge o vocábulo, somente ao nível fonético, pois não houve mudança de significado.

De acordo com Callou e Leite (2009), a ocorrência [Erau] traz um processo fonológico de assimilação quando acontece a troca do ditongo nasal /am/ por um ditongo oral /au/. Esta troca não implica mudanças fonéticas, nem fonológicas para o vocábulo.

Assim, as ocorrências [erán] e [parecian] trazem um processo fonológico de assimilação quando troca os fonemas nasalizadores /m/ por /n/. É importante destacarmos que a troca supracitada não afeta o vocábulo nem a nível fonológico, nem a nível fonético.

A ocorrência [chorol] representa um processo fonológico de assimilação que, de acordo com Callou e Leite (2009) tem como uma das características mudar traços das palavras. Neste caso, não ocorreu alteração ao nível de significado, nem ao nível de significante, com a troca de /u/ por /l/, pelo fato de os dois fonemas corresponderem a mesma semivogal.

Já a ocorrência [chorrou] representa um processo fonológico de assimilação porque, de acordo com Callou e Leite (2009) tem como uma das características acrescentar traços à palavra. Neste caso, ocorreu uma alteração fonética, ao nível de significante, pois o acréscimo de [r] não mudou o significado da palavra, como é o caso dos pares [erra/era], [ferre/fere] e [carro/caro] entre outros.

Como última ocorrência, deste quadro, temos [parecidos] que, à luz das teorias de Callou e Leite (2009, p.44), classificamos esta ocorrência como um processo fonológico de assimilação, já que houve uma mudança de traços, quando a terminação -am foi substituída por -dos, causando, dessa forma, uma alteração fônica.

Na perspectiva da consciência fonológica, podemos classificar os desvios de escrita presentes nas palavras [Erau, erán, chorrou e parecian] como falhas de segunda ordem, pois o aluno “ignora as particularidades na distribuição das letras”, ou seja, ele entende que cada letra tem o seu único som correspondente. Então esse aluno encontra-se, de acordo com Lemle (1991), “na etapa monogâmica da correspondência entre sons e letras”.

Quanto à ocorrência [chorol], ela está inserida nas falhas de terceira ordem, como já foi explicado em uma etapa anterior desse trabalho com a ocorrência [especiau], que alude a trocas de letras concorrentes, nesse caso l e u.

Partiremos agora com a explanação do processo fonológico relativo a apagamento no quadro abaixo.

Quadro 7 - Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.

Nº	OCORRÊNCIAS	LINHA DO TEXTO	PROCESSO FONOLÓGICO	VOCÁBULOS	SUJEITOS
1	[pefeitamente] /r/	5	Apagamento	/perfeitamente/	Pepê
2	[tambeim] /'/	6		/também/	Pepê
3	[tambem] /'/	6		/também/	Belinha
4	[tambem] /'/	6		/também/	Teté
5	[tambem] /'/	6		/também/	Nininha
6	[facil] /'/	10		/fácil/	Marquinhos
7	[facil] /'/	10		/fácil/	Belinha
8	[facil] /'/	10		/fácil/	Teté
9	[beim feito] /s/	11		/benfeitinhos/	Pepê
10	[orivios] /r/	16		/horríveis/	Pepê
11	[oriveis] /r/	16		/horríveis/	Lili
12	[orivios] /h/	16		/horríveis/	Pepê
13	[oriveis] /h/	16		/horríveis/	Lili
14	[orriveis] /h/	16		/horríveis/	Lili
15	[orivios] /'/	16		/horríveis/	Pepê
16	[oriveis] /'/	16		/horríveis/	Belinha
17	[orriveis] /'/	16		/horríveis/	Belinha
18	[horriveis] /'/	16		/horríveis/	Marquinhos
19	[horriveis] /'/	16		/horríveis/	Teté
20	[horriveis] /'/	16		/horríveis/	Nininha

Fonte: dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Nas ocorrências de número 1 [pefeitamente] /r/, 12, 13 e 14 [orivios] /h/, [oriveis] /h/, [orriveis] /h/, percebemos o apagamento no início delas. Este processo fonológico é conhecido como Aférese. Já nas ocorrências 10 e 11 [orivios] /r/, e [oriveis] /r/, o apagamento ocorre no meio das palavras, e, por isso, recebe o nome de Síncope. E na ocorrência de número 9 [beim feito] /s/, o apagamento do /s/ ocorre no final da palavra, recebendo o nome de Apócope.

De acordo com Callou e Leite (2009, p. 45) essas denominações “Aférese, Síncope e Apócope referem-se à nomenclatura tradicional para os processos fonológicos, nos quais os apagamentos ocorrem no início, no meio e no fim dos vocábulos respectivamente”. Callou, Moraes e Leite (1998, apud BISOL 2014, p.203) afirmam que, quanto ao apagamento do /r/ em final de sílaba ocorre atualmente como uma variação estável, sem marca de classe social,

ou seja, é comum as pessoas, independente da posição que ocupam na sociedade, praticarem este apagamento na fala.

As quatro ocorrências de [tambem], as três ocorrências de [facil] e as seis últimas ocorrências de [orivios, oriveis, orriveis, horriveis, horriveis e horriveis] retratam o apagamento do elemento suprasegmental, o acento tônico. Well (1945, apud DA HORA, 2017, p.63) conceitua suprasegmentos como “fonemas que não são vogais, nem consoantes”. Câmara (1970, apud CRISTÓFARO, 2003, p.182) afirma que o acento tônico diferencia vocábulos oxítonos de paroxítonos: “cara/cará”; “cáqui/caqui; etc.” Já com as palavras paroxítonas e proparoxítonas, a oposição retratada corresponde à mudança de classe gramatical: fábrica/fabrica; dúvida/duvida, substantivos e verbos, respectivamente, com raríssimas exceções como: “secretaria/secretária” que possuem a mesma classificação morfológica, são substantivos e “Tônico/tônico” que também são substantivos.

Ousamos posicionarmos de acordo com Câmara Jr. (1970) em relação ao valor distintivo que o acento possui, pois, no último exemplo, temos dois substantivos, porém, o primeiro trata-se de um substantivo próprio que, ao receber o acento, gera um substantivo comum.

Considerando o posicionamento de Mattoso supracitado sobre o traço distintivo que o acento tônico carrega, poderíamos entender que o apagamento, de tal elemento suprasegmental em [oriveis], ocorre por falta de um par distintivo? Já que o português brasileiro não traz em seu bojo os vocábulos [óriveis] e [orivéis]?

Será que podemos manter o mesmo raciocínio para as ocorrências [tambem] e [horriveis] com todas as formas descritas acima? Será que o fonema suprasegmental é apagado, por não ter valor distintivo?

Concluimos a nossa análise à luz da consciência fonológica, sob a ótica de Lemle (1991), que classifica como falhas de terceira ordem o apagamento de /r/ nas ocorrências [pefeitamente], /s/ em [beim feitiho] e do diacrítico **h** em [orivios], [oriveis] e [orriveis]. Sobre este tipo de falha a autora afirma que: [...] Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita. (LEMLE, 1991, p. 41-42).

A seguir temos o último quadro do corpus deste trabalho, no que tange exclusivamente a processos fonológicos.

Quadro 8 - Dados obtidos na avaliação diagnóstica, separados por processo fonológico.

Nº	OCORRÊNCIAS	LINHA DO TEXTO	PROCESSO FONOLÓGICO	VOCÁBULOS	SUJEITOS
1	[beim feitoiho]	11	Hipersegmentação	/benfeitinhos/	Pepê
2	[bem feitiños]	11		/benfeitinhos/	Gabi
3	[bem feitiños]	11		/benfeitinhos/	Belinha
4	[bem feitiños]	11		/benfeitinhos/	Teté
5	[bem feitiños]	11		/benfeitinhos/	Nininha
6	[bem feitiños]	11		/benfeitinhos/	Tatá
7	[bem feitiños]	11		/benfeitinhos/	Marquinhos
8	[bem feitiños]	11		/benfeitinhos/	Lili
9	[espécial]	11	Hiperbibasmo ou Sístole	/especial/	Tatá
10	[erán]	18	Hiperbibasmo ou Diástole	/eram/	Marquinhos

Fonte: dados coletados e organizados pela pesquisadora.

As ocorrências, acima, enumeradas de 1 a 8 foram analisadas, considerando duas perspectivas: a fonológica e a gramatical, nessa ordem. No âmbito da fonologia estas ocorrências correspondem a um processo fonológico denominado de hipersegmentação, representado por um espaçamento ocorrido entre os limites das palavras, nas suas fronteiras. É o fato de a expressão linguística corresponder a uma só palavra, e o usuário da língua, no ato da escrita, transformar este vocábulo em dois através da intercalação de um hífen ou de um espaço em branco entre uma palavra e outra. Hipersegmentação é o que Tenani (2013, p.305) define como:

[...] segmentações não convencionais de palavras que se caracterizam por haver uma fronteira gráfica (grafada por meio de branco ou hífen) dentro dos limites de palavra onde não é prevista pela ortografia, como as hipersegmentações ‘em bora’, ‘chama-da’.

Na perspectiva gramatical, o vocábulo /benfeitinhos/ enquadra-se no processo de formação de palavras denominado Composição por subordinação, cujo advérbio de modo /bem/ se junta ao adjetivo /feito/ que, nessa ocorrência. Tal adjetivo é determinado pelo advérbio /bem/, ou seja, neste processo de formação de palavras há um termo subordinado a outro, um determinante e um determinado que correspondem a /bem/ e /feitinhos/ respectivamente. Dessa forma, “a composição é uma transformação sintática em expressão nominal” (BECHARA, 2004, p. 508). Para o gramático, a grafia desse vocábulo identifica-se com a grafia de /malcriado/ e /benquisto/.

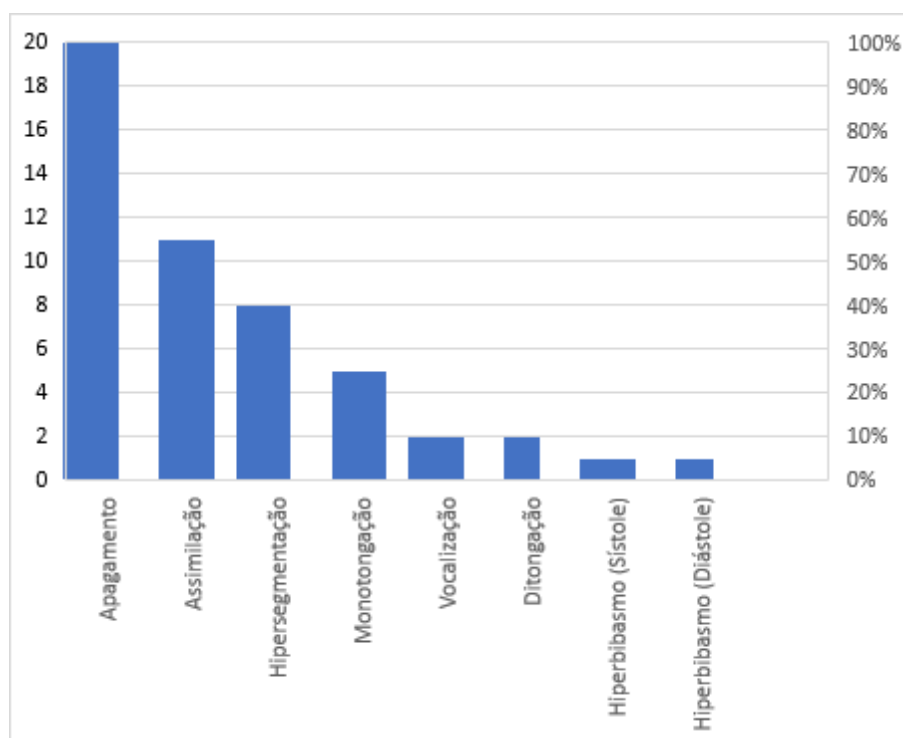
As duas últimas ocorrências [espécial] e [erán] representam o Hiperbibasmo que Cavaliere (2005, apud TERESINA, 2017, p.389) define como sendo:

[...] o avanço ou recuo do acento de intensidade e afirma também que a gramática normativa costuma condenar com ênfase tais mudanças, uma vez que a tendência acentual, no português, é de palavras paroxítonas, razão pela qual, sobre tudo, as palavras mais longas e proparoxítonas tendem a modificar-se por hiperbibasmo em registro coloquial resultando o que Quednau (In BISOL, 2002) denomina paroxitonia.

Conforme Callou (2009), tradicionalmente, esse deslocamento recebe nomes mais específicos, que variam de acordo com a nova posição silábica ocupada, em relação à sílaba tônica. No caso da ocorrência [espécial], no qual o deslocamento do elemento suprasegmental ocorreu para a sílaba anterior, o processo fonológico corresponde à Sístole. No caso da ocorrência [erán], no qual o deslocamento do elemento suprasegmental ocorreu para a sílaba posterior, o processo fonológico corresponde à Diástole.

Com base nos quadros de 5 a 10 percebemos que há uma diversidade de processos fonológicos na escrita dos informantes. Observemos agora o gráfico abaixo com a distribuição desses processos fonológicos numa ordem crescente das ocorrências.

Gráfico 1 – Ocorrências dos processos fonológicos na avaliação diagnóstica.



Fonte: dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Após análise dessas ocorrências, percebemos a importância de se explorar a ortografização partindo de fonema e letra, ou seja, da origem do problema até a divisão silábica. Para tanto, seguimos o livro didático do aluno (Português Linguagens), trabalhando a parte teórica e as resoluções das atividades, de forma oral, com explicações no quadro. Após cada tópico trabalhado, partimos para uma atividade lúdica.

Apresentaremos, a seguir, as atividades elaboradas, com a finalidade de contribuir, de forma gradativa, para possíveis apagamentos desses fenômenos na escrita.

4.2 Etapa 2 – Avaliação Formativa

Objetivando tornar claro para o alunado que nem sempre escrevemos da mesma forma que falamos, partimos para explorarmos as atividades do livro didático Português linguagens, de três formas: oral, escrita e lúdica. Para tanto, essa aula foi desenvolvida em três partes: uma voltada para a explanação de conteúdo e, concomitantemente, a resolução das atividades propostas no livro didático através da oralidade. A última diz respeito a uma atividade voltada para a escrita, que deverá ser realizada em casa.

4.2.1 Explanação de conteúdo

A explanação sobre o conteúdo fonema e letra foi iniciada com um anúncio publicitário, que traz a seguinte frase: Faça de conta que o Masp está em Paris: Visite. Neste anúncio foram explorados os sons da letra s, a nasalização da letra o em conta, o dígrafo qu em que, conceitos de fonema e letra, funções do fonema: constituir palavras e distinguir uma palavra da outra, o uso das letras representando os sons da fala na escrita.

Em seguida, mostramos a letra l no final da palavra igual, e perguntamos ao alunado como pronunciamos tal letra na nossa região, se com som de u ou com som de l mesmo. Exploramos também os fonemas representados pela letra x em: fixo, xampu, pretexto, exótico e in experiência.

Trabalhamos a identificação do fonema /s/ (“sê”) nas palavras conhecimento, sol, nascer, cresça, massa, cartaz, explosão e sumiço. Fechamos este momento, discutindo três conclusões sobre a relação fonema e letra:

1. Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.
2. Uma letra pode representar diferentes fonemas.
3. A letra x pode representar dois fonemas /ks/.

4.2.2 Atividades de escrita para serem respondidas em casa

Todas as atividades trabalhadas em sala, descritas no momento anterior, foram respondidas em casa pelo alunado.

4.2.3 Atividades orais e lúdicas: classificação das vogais

Exploramos a teoria apresentada no livro didático e resolvemos as atividades do mesmo, junto ao alunado. Toda a resolução das atividades ocorreu de forma oral. Trabalhamos a classificação das vogais em: orais e nasais, abertas e fechadas. A atividade de casa correspondeu a respostas das mesmas atividades, só que de forma escrita.

Com o intuito de fugirmos de exercícios cansativos e pouco eficazes, como fazer cópia para o tratamento da ortografia, produzimos um jogo pedagógico denominado Som na Pasta, do qual trataremos a seguir.

4.2.3.1 Som na Pasta – primeira e segunda etapas

O Som na Pasta foi produzido com o objetivo de retomar todo o assunto trabalhado nas aulas anteriores. Trata-se de um jogo de perguntas e respostas sobre fonética e fonologia. A turma foi dividida em grupos, que tiravam da pasta, as perguntas que deveriam responder. Acreditamos que esta atividade contribui para o possível apagamento de alguns processos fonológicos presentes na avaliação diagnóstica, pois os alunos participaram ativamente.

Dividimos esse jogo em etapas, de acordo com o assunto que vem sendo explorado oralmente em sala. Nesta primeira etapa, cada grupo respondeu a uma pergunta sobre: letras que representam o fonema /s/ (“sê”), as letras ch representando o fonema /ʃ/ (“chê”), a representação do fonema por uma ou várias letras, e elementos que tem a função de nasalizar algumas vogais.

Continuamos o jogo, abordando ainda, fonema e letra, com o alunado respondendo a perguntas que trazem em seu bojo: dígrafos – rr, am, em, im, om e um; na, em, in, on e um; lh, nh e ch -, vogais orais e nasais e letra x e seus respectivos fonemas. A turma participou de forma efetiva, dinâmica, já que a competição tem como característica esse tipo de comportamento.

Percebemos que uma fatia considerável do alunado já assimilava a relação fonema/letra. Torna-se importante lembrarmos que estávamos preparando a turma para que ela, através de uma consciência fonológica, tentasse sanar, de forma gradativa, os processos fonológicos praticados na avaliação diagnóstica.

4.2.3.2 Trabalhando com dígrafos e encontros consonantais

Voltamos ao livro didático e exploramos dígrafos e encontros consonantais de forma oral, dialogando com o alunado, respondendo às atividades do livro, oralmente em sala, tirando dúvidas, e deixando como atividade de casa, as respostas destas questões de forma escrita. Sempre percebendo, na postura dos alunos, alguns acréscimos no processo ensino/aprendizagem da fonética e fonologia, abordados até então.

4.2.3.3 Baralho pedagógico Pingo no “i”

Neste encontro fizemos a apresentação do baralho “Pingo no i”, explicamos que se tratava de um baralho de letras, e que iríamos fazer um jogo com o objetivo de formar palavras. O grupo que formasse mais palavras corretamente, ou mais palavras complexas, seria o campeão.

Dividimos a turma em quatro quartetos e cinco tercetos, e fizemos a orientação dos alunos da seguinte forma:

1. Um aluno de cada grupo traçou o baralho e distribuiu 11 cartas para cada colega.
2. As cartas, que sobraram, ficaram sobre um canto da mesa.
3. Cada aluno observou as cartas que tinham em mãos, se elas ofereciam condições de formar palavras, e já trocavam as cartas de lugar, formando as palavras ou organizando as letras de forma a esperar os encaixes das letras, que viriam no decorrer do jogo.
4. Um aluno inicia o jogo, tirando uma carta do montante que ficou na mesa, caso não o interessasse, esta carta seria descartada, caso o interessasse, ficaria com ela e descartava outra, e assim, sucessivamente.
5. Orientamos que as cartas descartadas formaram um montante na mesa, e que, quanto maior esse montante ficasse, mais interessante o jogo ficaria, pois quem o pegasse tinha maiores condições de formar muitas palavras.
6. Explicamos como agir para pegar o montante: a última carta colocada na mesa foi “o”, quem pretende pegar o montante, deve ter na mão, no mínimo, duas cartas para juntar ao “o” e formar a palavra. Ex.: POIS, ou seja, o aluno deve ter em mãos **P**, **I** e **S** para levar o montante. Ele deixa a palavra que formou na mesa, perto dele, e leva todo o montante para sua mão. E assim terá condições de formar muitas palavras, por ter bastantes cartas.
7. O aluno formador da palavra POIS pode alterá-la, sem desprezar nenhuma letra, nem a trocar de lugar. A alteração só pode ser feita através de afastamentos para que outras cartas sejam inseridas. Ex.: **DEPOIS**, posteriormente, o aluno altera para **DEPOIMENTOS**. Este

aluno já recebe uma pontuação diferenciada, pois formou uma palavra com maior grau de complexidade.

Encerramos este encontro fazendo um levantamento de quem ganhou aquela etapa. Em seguida informamos que, na próxima aula, faríamos um novo treinamento, para, posteriormente, o jogo ocorrer de forma oficial, considerando o assunto de Fonética e Fonologia, trabalhado em sala.

No outro encontro, os alunos jogaram novamente o baralho “Pingo no i”, tiraram dúvidas quanto às regras do jogo. Os alunos, que já haviam entendido o jogo, ocuparam lugares em outros grupos, como monitores, compartilhando, dessa forma, os conhecimentos apreendidos para que todos entendessem o jogo na sua totalidade.

Neste jogo exploramos as palavras da avaliação diagnóstica. Foi produzido um treino ortográfico e em seguida os alunos formaram, ao jogar o baralho, essas palavras do treino ortográfico. A didática foi válida, pois repetimos um treino ortográfico, no qual os alunos haviam produzido antes, sem transformar a sua reescrita em atividade enfadonha, já que nos utilizamos de uma atividade lúdica. Apresentamos a seguir o quadro que aponta acréscimos ou decréscimos dos informantes em relação à reescrita do treino ortográfico.

Neste quadro, mostraremos também o percurso feito por nossos informantes, que parte da avaliação diagnóstica e tem seu término no baralho pedagógico. Os acréscimos estão destacados pela cor verde, e os decréscimos, pela cor vermelha. Estes quadros retratam o ocorrido com cada informante durante a metade do processo de intervenção.

Quadro 9 – Desempenho do sujeito Tatá na primeira etapa do processo de intervenção.

SUJEITO	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	SOM NA PASTA	BARALHO PINGO NO “I” (PRÉVIA)	TREINO ORTOGRAFICO	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS DO TREINO ORTOGRAFICO
Tatá	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feitiños] [especial]	1- Nas palavras coleção, amassado e extra , quais são as letras que representam o fonema /s/ ? R- Ç, SS e X. 2- Quais são os três elementos que tem como	[coisa], [tema], [rua], [salvo], [tua], [rei]	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feitiños] [especial]	[eram] [encontrou]

	[feito] [encontrou] [horíveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]	função nasalizar algumas vogais? R- ~, N e M. 3- Na palavra correto , qual par de letras representa um só fonema ? R- RR		[feito] [encontrou] [horíveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]	
--	---	---	--	---	--

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

A partir do quadro acima, mais especificamente da avaliação diagnóstica, percebemos que a aluna Tatá cometeu dois desvios ortográficos, correspondendo aos processos fonológicos denominados de hipersegmentação e hiperbíbiso ou sístole, respectivamente. Ao atingir a quarta etapa do quadro supracitado, percebemos acréscimos no processo ensino/aprendizagem, quando a aluna escreve /especial/ dentro das regularidades da ortografia. Restou, desta forma, a ocorrência inadequada /bem feitiños/. Mostraremos abaixo a ação da aluna Lili.

Quadro 10 – Desempenho do sujeito Lili na primeira etapa do processo de intervenção.

SUJEITO	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	SOM NA PASTA	BARALHO PINGO NO “I” (PRÉVIA)	TREINO ORTOGRÁFICO	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS DO TREINO ORTOGRAFICO
Lili	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feitiños] [especial] [feito] [encontrou] [oriveis] [eram] [chorou] [foi] [parecidos]	1- Na palavra Xuxa , a letra X corresponde a qual fonema ? R- /j/ (“chê”) 2- Na palavra campo , quem nasaliza a vogal A ? R- incorreta 3- Na palavra milho , que par de letras	[Gás], [tua], [tu], [se], [din], [vou], [hit], [eu], [fundo], [fã], [vó], [cine], [um], [pá], [pé], [ei]	[bem feitiño] [horíveis] [pareciam] [depois] [resolveram] [respondeu] [também] [encontrou] [eram] [coisa]	[depois] [também] [eram]

		representa um fonema ? R- incorreta			
--	--	--	--	--	--

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Ao analisarmos o quadro acima deduzimos que Lili apresentou seis desvios na escrita: em [bem feitinho] temos o processo fonológico da hipersegmentação e apagamento respectivamente; em [oriveis] há três apagamentos e em [parecidos] consta um apagamento.

Notamos no treino ortográfico da quarta coluna que os problemas da ocorrência [bem feitinho] persistiram. Quanto a [parecidos] o problema foi resolvido, a aluna trocou por [pareciam], talvez a aluna tenha ouvido mal a palavra na avaliação diagnóstica. Já na ocorrência [oriveis], Lili conseguiu diminuir o apagamento do diacrítico h, porém ainda restaram dois apagamentos. Daremos continuidade, agora, com a informante Gabi.

Quadro 11 – Desempenho do sujeito Gabi na primeira etapa do processo de intervenção.

SUJEITO	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	SOM NA PASTA	BARALHO PINGO NO “I” (PRÉVIA)	TREINO ORTOGRÁFICO	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS DO TREINO ORTOGRAFICO
Gabi	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feinhos] [especial] [feito] [encontrou] [horríveis] [eram] [chorrou] [foi] [pareciam]	1- Nas palavras coleção, amassado e extra , quais são as letras que representam o fonema /s/ ? R- Ç, SS e X. 2- Quais são os três elementos que tem como função nasalizar algumas vogais? R- ~, N e M. 3- Na palavra correto , qual par de	[oba] [pai] [role] /rolê/ [parecian]	[Bem-feitinho] [horíveis] [pareciam] [depois] [resolveram] [respondeu] [também] [encontrou] [eram] [coisa]	[coisa] [também] [eram]

		letras representa um só fonema ? R- RR			
--	--	--	--	--	--

O quadro acima retrata que a aluna praticou desvios ortográficos nas ocorrências [bem feitiños], na qual temos hipersegmentação e monotongação, respectivamente, e [chorrou], que traz um processo fonológico de assimilação. Notamos também, que na quinta coluna das atividades interventivas, Gabi na tentativa de ajustar ortograficamente a ocorrência [Bem-feitiño] recorre ao processo da hifenização. Esta recorrência ao uso do hífen tem uma explicação: há dicionários renomados que trazem este vocábulo com o hífen. Gabi escreve ainda [pareciam], gerando mais um processo de assimilação, quando troca os fonemas nasalizadores /m/ por /n/.

Percebemos uma insegurança da aluna quanto às regularidades da ortografia, pelo fato de na avaliação diagnóstica tal ocorrência não incorreu em processo fonológico. Esta situação é reafirmada quando encontramos [pareciam] escrita ortograficamente correta. Por outro lado escreve mais uma palavra [horíveis] que apresenta um apagamento do fonema /r/, que na avaliação diagnóstica não tinha apresentado nenhum desvio ortográfico.

Porém nas colunas seguintes do quadro a aluna escreve [pareciam], ou seja, a expressão está dentro novamente das regularidades ortográficas. Passamos agora para a análise do quadro de Nininha.

Quadro 12 – Desempenho do sujeito Nininha na primeira etapa do processo de intervenção.

SUJEITO	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	SOM NA PASTA	BARALHO PINGO NO “I” (PRÉVIA)	TREINO ORTOGRÁFICO	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS DO TREINO ORTOGRAFICO
Nininha	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [Tambem] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [Bem feitiños] [especial]	1- Nas palavras ensinamento , cartaz e conhecer , quais são as letras que representam o fonema /s/ ? R- S, Z e C da sílaba cer de conhecer . 2-Na palavra exuberante ,	[João] [Fim] [Sapo] [luva]	[Bem-feitiños] [horíveis] [pareciam] [depois] [resolveram] [respondeu] [Também] [encontrou] [eram] [coisa]	[pareciam] [também]

	[feito] [encontrou] [Horriveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]	a letra X corresponde a qual fonema? R- /Z/ 3-Na palavra queridinha , que pares de letras representam um único som? R-Errou			
--	--	--	--	--	--

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

A avaliação diagnóstica do quadro 14 relata três ocorrências que correspondem a processos fonológicos. Temos [Tambem] como apagamento do acento tônico no fonema /e/, [Bem feitinhos] com hipersegmentação e [horriveis] como apagamento do acento tônico do fonema /i/.

Percebemos na quinta coluna que Nininha consegue alcançar a grafia regular de [Também] e [Horríveis], só restando a ocorrência [Bem-feitinhos], porém acreditamos que ao hifenizar o vocábulo, a aluna tenta acertar, já que alguns dicionários trazem essa palavra com hífen, como já foi comentado no quadro da informante anterior.

Sinalizamos que a aluna reforça a escrita de [Também] na quinta coluna das atividades interventivas. Entendemos tal comportamento de Nininha como apreensão do conteúdo trabalhado. A análise segue agora com a informante Teté.

Quadro 13 – Desempenho do sujeito Teté na primeira etapa do processo de intervenção.

SUJEITO	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	SOM NA PASTA	BARALHO PINGO NO “I” (PRÉVIA)	TREINO ORTOGRAFICO	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS DO TREINO ORTOGRAFICO
Teté	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [Tambem] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [Facil] [Bem feitinhos] [especial]	1- Nas palavras coleção , amassado e extra , quais são as letras que representam o fonema /s/ ? R- Ç, SS e X. 2- Quais	[Moça] [Rio] [Peso] [Dia]	[Bem feitinhos] [Horriveis] [Pareciam] [Depois] [Resolveram] [Respondeu] [Também] [Encontrou] [Eram] [Coisa]	[Asa] [Moda] [Bem] [Depois] [Coisa] [Eram]

	[feito] [encontrou] [Horriveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]	são os três elementos que tem como função nasalizar algumas vogais? R- ~, N e M. 3- Na palavra correto , qual par de letras representa um só fonema ? R- RR			
--	--	---	--	--	--

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Os processos fonológicos encontrados no quadro acima correspondem a apagamentos nas ocorrências: [Tambem], [Facil] e [Horriveis]. Já em [Bem feitinhos], temos a hipersegmentação. Vimos que Teté acentua o vacábulo [Também] na quinta coluna das intervenções, porém os demais processos continuam da mesma forma, com exceção da ocorrência [Facil] que a aluna não escreveu no treino ortográfico. Partiremos agora para o quadro da informante Belinha.

Quadro 14 – Desempenho do sujeito Belinha na primeira etapa do processo de intervenção.

SUJEITO	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	SOM NA PASTA	BARALHO PINGO NO “I” (PRÉVIA)	TREINO ORTOGRÁFICO	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS DO TREINO ORTOGRAFICO
Belinha	[Depois] [Muita] [Resolveram] [Maior] [Perfeitamente] [Respondeu] [Tambem] [Outra] [Coisa] [Meus] [Bem] [Teus] [Facil] [Bem feitinhos] [Especial] [Feito] [Encontrou]	1- Nas palavras ensinamento , cartaz e conhecer , quais são as letras que representam o fonema /s/ ? R- S, Z e C da sílaba cer de conhecer . 2- Na palavra exuberante , a letra X corresponde a	[Gloria] (substantivo) [Fabrica] (substantivo) [Doi] [Uva] [Vêjo] [Fada]	[Tanbém] [Bém feitinhos] [Orriveis] [Depois] [Resolverão](m) [Respondeu] [Encontrou] [Erão](m) [Pareciam] [Coisa]	[Depois]

	[Orriveis] [Eram] [Chorol] [Foi] [Pareciam]	qual fonema? R- /Z/ 3-Na palavra queridinha , que pares de letras representam um único som? R-Errou			
--	---	---	--	--	--

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Na avaliação diagnóstica, de Belinha, retratada no quadro exposto anteriormente, percebemos que a aluna apresenta cinco ocorrências com processos fonológicos, nomeados da seguinte forma: [tambem], [Facil] e [orriveis] correspondem a Apagamento do acento tônico, sendo que em [orriveis] ainda temos o Apagamento do diacrítico **h**.

Belinha ainda grafia o vocábulo [bem feitiños] que indica uma Hipersegmentação e por fim, a palavra [chorol] com uma Assimilação, na qual a informante troca a semivogal /w/ pela letra **l**. Talvez Belinha tenha optado por **l**, por conta de ocorrências como /idea**l**/, na qual o **l** funciona como semivogal /w/.

A quarta e quinta coluna ajuda-nos a entender que a aluna carrega grandes dúvidas em relação a acentuação tônica, quando deixa de acentuar graficamente os substantivos [Gloria], [fabrica], o verbo [doi], e ao mesmo tempo acentua a forma verbal [vêjo]. Arriscamo-nos a levantar a hipótese que a escolha do acento circunflexo ocorreu, visando o fechamento do som da vogal **e**, e não, a marcação da sílaba tônica.

Descartando um pouco a questão da hipótese e voltando aos processos fonológicos. A informante, na tentativa de grafar corretamente o vocábulo [tanbém], acentua a palavra de forma adequada, porém, gera um novo processo fonológico, ao trocar **m** por **n**, denominado aqui de Assimilação.

Levantaremos mais uma hipótese: Belinha ao perceber que a sílaba – bem de /também/ é acentuada graficamente, deduz que **bem** de [Bém feitiños] deve ser também acentuado. Demos continuidade, à análise, agora, com o quadro de Marquinho.

Quadro 15 – Desempenho do sujeito Marquinho na primeira etapa do processo de intervenção.

SUJEITO	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	SOM NA PASTA	BARALHO PINGO NO “I” (PRÉVIA)	TREINO ORTOGRÁFICO	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS DO TREINO ORTOGRAFICO
Marquinho	[Depois] [Muita] [Resolveu](rão) [Maior] [Perfeitamente] [Respondeu] [Também] [Outra] [Coisa] [Meus] [Bem] [Teus] [Facil] [Bem feitiños] [Especial] [Feito] [Encontrou] [Horriveis] [Erán] [Chorou] [Foi] [Parecian]	1- Nas palavras crescido e renascer , quais são as letras que representam o fonema /s/? R- SC 2- Na palavra crucifixo , a letra X corresponde a qual fonema ? R- Faltou 3- Escreva uma palavra que apresente, no mínimo, uma vogal nasal . R- Faltou	[Ano] [Aço] [Feio] [Coco]	[Resolveram] [Horríveis] [Eram] [Pareciam] [Depois] [Respondeu] [Também] [Coisa] [Encontrou] [Bem feitiños]	[Horríveis] [Eram] [Depois]

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Recorremos à avaliação diagnóstica de Marquinhos no quadro mencionado e apontamos para cinco ocorrências e seus respectivos processos fonológicos: [Facil] e [Horriveis] correspondendo ao Apagamento do elemento suprasegmental, ou seja, do acento gráfico; [Erán] com dois processos fonológicos, um denominado de Hiperbibasmo ou Diástole que alude ao deslocamento do acento gráfico para uma posição posterior à sílaba tônica do vocábulo em questão.

Outro processo fonológico presente nas ocorrências [Erán] e [Parecian] aponta para Assimilação, ocorrendo quando Marquinhos troca **m** por **n**, ainda temos a palavra [Bem feitiños] que por se encontrar escrita de forma separada sofre o processo fonológico conhecido como Hipersegmentação.

Inferimos que houve acréscimos durante metade da intervenção pedagógica, já que Marquinhos escreve dentro das regularidades da ortografia, na quinta coluna, as palavras [Horríveis], [Eram] e [Pareciam]. Prosseguimos então com o quadro a seguir referente ao último informante de codinome Pepê.

Quadro 16 – Desempenho do sujeito Pepê na primeira etapa do processo de intervenção.

SUJEITO	AValiação DIAGNÓSTICA	SOM NA PASTA	BARALHO PINGO NO “I” (PRÉVIA)	TREINO ORTOGRÁFICO	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS DO TREINO ORTOGRAFICO
Pepê	[Depois] [Muita] [Resouveiro] [Maior] [Peffeitamente] [Respondeu] [Tambeim] [Outra] [Coisa] [Meus] [Beim] [Teus] [Fácil] [Beim feitiho] [Especiau] [Feito] [Mcotrou] [Orivos] [Erau] [Chorou] [Foi] [Parecia](m)	1- Sim ou não ? Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou mais letras. R- Sim 2- Na palavra coração , quem nasaliza a vogal a? R- errou 3- Na palavra também , quais pares de letras representam um fonema. R- errou	[Penas] [Torna] [Roda]	[Resolverão] [Também] [Bem] [Encontrou] [Oriveis] [Erão] [Parecia](m) [Coisa]	[Eram] [Coisa]

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

A partir da avaliação diagnóstica do informante Pepê, deparamo-nos com 10 ocorrências referentes a processos fonológicos que serão identificados a seguir. Daremos início com o vocábulo [Resouveiro], no qual carrega três processos fonológicos: vocalização, ditongação e monotongação, respectivamente.

No primeiro caso, Pepê troca a consoante **l** pela semivogal /w/. Entendemos que isso ocorreu pelo fato da consoante **l** funcionar como semivogal em final de sílaba, em alguns vocábulos como, por exemplo, em /lega**l**/. Em seguida, o aluno inclui a semivogal /y/ na terceira sílaba da palavra, gerando, dessa forma, um ditongo decrescente.

Ainda na ocorrência [Resouveiro] houve a monotongação porque o aluno trocou o ditongo nasal am pela vogal o. Entendemos que talvez o informante tenha escolhido esta grafia por fazer parte da sua linguagem cotidiana e oral. Lembramos que a prática deste tipo de ocorrência na oralidade independe de grau de instrução ou da classe social a qual pertença o falante.

Destacamos que na quinta coluna, o informante reescreveu a ocorrência [Resouveiro] com dois ajustes voltados as regularidades ortográficas, quando apresenta [Resolverão], usando l em vez de u, na segunda sílaba, e em seguida apaga a semivogal /y/, introduzida na escrita anterior. Porém, Pepê continua com dúvidas quanto à escrita da desinência verbal -ão ou -am, que para maioria dos alunos, a leitura de ambas desinências verbais corresponde a -am.

As ocorrências [Tambeim] e [Beim], [Erau] e [orivios] correspondem a processos fonológicos de Assimilação. Nas duas primeiras ocorrências a Assimilação ou Ditongação acontece através do espraçamento da semivogal /y/. A ocorrência [Tambeim] sofre mais um processo fonológico referente ao Apagamento do elemento suprasegumental, o acento agudo na segunda sílaba da palavra.

Depreendemos na quinta coluna que o aluno obtém êxito ao reescrever [Também] e [Bem], ao apagar os processos fonológicos cometidos na escrita anterior. Por outro lado, a Assimilação em [Erau] refere-se à troca do ditongo nasal /am/ por um ditongo oral /au/. Situação esta, que Pepê tenta resolver na quinta coluna, quando reescreve [Erão].

Tal comportamento só reforça a dificuldade, citada anteriormente, que o informante apresenta ao escolher entre as ocorrências -ão e -am. Porém na sexta coluna, Pepê reescreve [Eram] respeitando às regularidades ortográficas.

Em [orivios], a Assimilação retrata-se pela troca dos ditongos orais /ei/ por /io/. Tal ocorrência ainda traz três Apagamentos: o Apagamento do diacrítico h, da letra r e do elemento suprasegmental acento agudo. Notamos na reescritura que Pepê resolve a questão da Assimilação, toda via não resolveu às questões alusivas a Apagamentos.

Ainda no âmbito da dificuldade do informante, no que alude à escolha ou não da escrita da desinência -am, já citada anteriormente, continuamos nossa análise do processo de intervenção com a ocorrência [Parecia] na qual o aluno resolve monotongá-la, fugindo, dessa forma, do problema, já que o vocábulo trata-se de /Pareciam/. A quinta coluna confirma tal situação quando retrata a ocorrência tal qual se encontra na avaliação diagnóstica: [Parecia].

Partimos para analisar a ocorrência [Bem feito] na qual ocorrem dois processos fonológicos: Hipersegmentação – espaço entre as fronteiras das palavras **Bem** e **feitos** – e

ditongação, que surgiu com o Apagamento de /n/, restando o diacrítico **h**, que não corresponde a fonema. Depreendemos que, até a sexta coluna do processo de intervenção, Pepê não reescreveu tal ocorrência.

Em [Peffeitamente], o aluno comete o processo fonológico do Apagamento, conhecido tradicionalmente como Aférese, por ocorrer na sílaba inicial da palavra. Atualmente, grandes teóricos confirmam que tal Apagamento é bastante comum na fala dos usuários do português brasileiro, independente de classe social ou grau de instrução. Pontuamos que o aluno não reescreve [Peffeitamente] até a sexta coluna do processo de intervenção.

Partiremos para a análise da última ocorrência [Especiau] do último informante, continuamos em busca de acréscimos ou decréscimos durante a primeira parte da intervenção pedagógica. Na ocorrência supracitada, o aluno pratica o processo fonológico de vocalização, quando utiliza a semivogal /w/ em vez de /l/, que também se trata, neste caso, de uma semivogal.

Durante a primeira parte do processo de intervenção, que corresponde ao período compreendido entre a avaliação diagnóstica e o jogo de baralho da sexta coluna, o aluno não voltou a escrever a ocorrência [Especiau].

Concluída essa análise específica dos acréscimos e decréscimos dos informantes da pesquisa, retratados até a metade da intervenção pedagógica, retomaremos a explanação da análise de dados, referente às atividades pedagógicas da segunda e última parte do processo de intervenção pedagógica.

4.2.3.4 Explorando encontros vocálicos: ditongo, hiato e tritongo

Recorremos ao livro didático para explorarmos: vogal, semivogal, ditongo crescente e decrescente, hiato e tritongo. Explicamos que o aluno só tem condições de trabalhar com as classificações superiores após separar as sílabas das palavras.

A explanação do assunto ocorreu de forma oral através de aulas dialogadas e resoluções das atividades, propostas no livro didático, em sala de aula. Passamos os mesmos exercícios respondidos em sala, para casa. Os alunos os responderam de forma escrita.

Tivemos, como sempre, a preocupação de lembrarmos, à turma, que no próximo encontro, teríamos um jogo pedagógico, e só ganharia o jogo quem apresentasse certo domínio sobre o conteúdo. Tal domínio surgiria da participação em sala, e da resolução das mesmas atividades, de forma escrita, em casa.

4.2.3.5 Baralho pedagógico: ludicizando as teorias

Antes de iniciarmos o jogo de baralho Pingo no “i”, fizemos um treino ortográfico com as mesmas palavras da avaliação diagnóstica, e colocamos os alunos para jogar, com o objetivo de formar palavras do treino ortográfico e palavras que apresentassem ditongo, hiato e tritongo.

Consideramos a atividade bastante dinâmica, divertida e, sobretudo, produtiva, pois os alunos, ao formarem as palavras com as cartas de baralho, observaram os treinos ortográficos uns dos outros e discutiram sobre a escrita adequada dos vocábulos que estavam formando. Teceremos maiores comentários na seção correspondente a análise específica da situação de cada informante na segunda e última parte da intervenção pedagógica.

4.2.3.6 Divisão silábica: alguns dígrafos e encontros consonantais

Voltamos ao trabalho oral e dialogado através das atividades do livro didático. Exploramos a divisão silábica de hiato e dos dígrafos rr, ss, sc, sc e xc; dos encontros consonantais cc e cc. Alertamos para os dígrafos que não admitem separação silábica: lh, nh, ch, qu e gu.

Mostramos também os encontros consonantais que não se separam, são os constituídos de consoante + r e consoante + l. Por fim, discutimos sobre o efeito que a separação silábica causa nos gêneros textuais tira e poema. Tudo que foi explorado em sala, foi respondido pelos alunos, de forma escrita, em casa.

A turma participou ativamente, pois precisa dominar o assunto, já que o próximo encontro oferece premiação, trata-se da barra-bandeira pedagógica.

4.2.3.7 Barra-bandeira pedagógica

Na tentativa de buscarmos possíveis soluções para os processos fonológicos praticados por nossos alunos na avaliação diagnóstica, fizemos novamente o treino ortográfico com as mesmas palavras de tal avaliação. Algumas destas palavras foram formadas no jogo barra-bandeira, que teve como objetivo: a formação de um maior número de palavras. A maioria dos alunos conhecia e ficou muito animada, quando avisamos que, na próxima aula, faríamos um jogo de barra-bandeira na quadra poliesportiva.

Fizemos um treino ortográfico do restante das palavras da avaliação diagnóstica, que os alunos não tinham explorado nos jogos do baralho, na décima sexta aula. As palavras foram: muita, maior, perfeitamente, bem, fácil, benfeitinhos, especial, encontrou, horríveis, chorou e pareciam.

No momento posterior, cada aluno levou seu treino ortográfico para a quadra. Amarramos cinco cordões em cada trave de futebol; cada cordão continha um alfabeto completo e todos os sinais gráficos, incluindo hífen, continha também vogais acentuadas. Dividimos a turma meninos x meninas, além disso, colocamos três meninos e três meninas, cada trio de lado da quadra - a função deles era receber as letras de quem as pegou na trave, para formar as palavras do treino ortográfico.

Deixamos, também, três meninos e três meninas, cada trio ficou em uma trave de futebol para que os alunos não rompessem os cordões, contendo os alfabetos. O objetivo do jogo era formar o maior número correto de palavras do treino ortográfico. Para isso, uns iam entrando no território do outro, driblando os colegas até alcançarem as letras e voltarem para entregá-las ao trio formador das palavras.

Nesse percurso, o aluno poderia ser tocado pelo adversário, e ficava parado até que alguém do seu time viesse salvá-lo. Nesta barra-bandeira, o grupo dos meninos foi quem mais formou palavras dentro das regularidades ortográficas. São elas: [MAIOR], [CHOROU], [PARECIAM], [ERAM], [MUITO], [BEM], [ESPECIAL] e [COISA]. Já as meninas formaram: [ESPECIAL], [BEM] e [CHOROU]. Elas não se conformaram com o fato de terem formado a ocorrência [FACÍL], e nós não termos aceito.

As meninas verbalizaram a escrita adequada ortograficamente do vocábulo /fácil/, explicaram que não deu tempo pegarem á e ao mesmo tempo o i que pegaram era acentuado. Respondemos que não podíamos desrespeitar as regras do jogo.

Alguns componentes do grupo das meninas replicaram que nós não podíamos aceitar a ocorrência [PARECIAM] formada pelos meninos, pois apresentava duas fichas rasgadas na parte superior, que poderiam corresponder a acentos gráficos destacados pelos oponentes.

Perguntamos aos meninos se aquela situação procedia e um deles assumiu que tinha destacado dois acentos da palavra apontada pelas meninas. Anulamos a ocorrência [PARECIAM], mas os meninos continuaram vencedores. Situação essa que continuou chateando as meninas, que ficaram pedindo uma revanche.

Infelizmente não dispúnhamos de tempo, pois estávamos praticamente no final do processo de intervenção. Devemos destacar que o jogo pedagógico barra-bandeira foi a intervenção mais rica, mais produtiva, e mais agradável aos alunos.

4.2.3.8 Praticando o uso do dicionário

Utilizamos novamente o livro didático Português Linguagens para explicarmos como se manuseia um dicionário: abreviaturas, palavras-índice, verbete e ordem alfabética. Respondemos todas as atividades de forma oral juntamente aos alunos, e passamos as mesmas atividades para serem feitas em casa, de forma escrita, pelos alunos.

Fizemos uma seleção das palavras da avaliação diagnóstica, que os alunos não conseguiram apreender sua escrita durante o processo de intervenção. Distribuímos com a turma o dicionário e a lista de palavras de cada aluno. Orientamos a turma para que colocasse a escrita ortograficamente adequada ao lado de cada palavra que apresentou desvios ortográficos.

4.3 Etapa 3 - Avaliação Final

No décimo oitavo encontro, realizamos a avaliação final. Informamos aos alunos que aquele encontro seria a culminância do processo de intervenção. Perguntamos se eles estavam lembrados do texto lacunado “A coruja e a águia” que eles completaram com palavras ditadas pela professora.

Distribuímos a fábula de Monteiro Lobato, “A coruja e a águia”, de forma lacunada com o objetivo de que a turma preenchesse tais lacunas com as palavras ditadas por nós. Esta reescrita foi diferente da primeira avaliação diagnóstica, já que os alunos e alunas tinham passado por um processo de intervenção, no qual exploramos a fonética e fonologia partindo de fonemas até divisão silábica.

Outro motivo que deixou o aluno numa posição mais confortável no momento da reescrita, diz respeito às repetições da escrita das palavras do treino ortográfico, ocorridas no processo de intervenção através de atividades variadas, nas quais predominou a ludicidade relacionada à teoria.

Retomaremos, a seguir, a última etapa das análises feita sobre o percurso que cada sujeito criou no processo de intervenção, seus acréscimos e /ou decréscimos ao reescreverem as palavras da avaliação diagnóstica.

Quadro 17 – Desempenho do sujeito Tatá na última etapa do processo de intervenção.

SUJEITO / AVALIAÇÃO FINAL	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS COM DITONGO, TRITONGO E HIATO	TREINO ORTOGRÁFICO DE TODAS AS PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	JOGO DE BARRA- BANDEIRA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO TREINO ORTOGRÁFICO	PESQUISA NO DICIONÁRIO DAS PALAVRAS ESCRITAS DE FORMA INADEQUADA DURANTE O PROCESSO INTERVENTIVO	REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Tatá [depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feitiños] [espécial] [feito] [encontrou] [horríveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]	 [bem feitiños] [eram] [fui] [eu] [depois] [pareciam] [unha] [lua] [rabo] [coisa] [toca](cabelo)	 [resolveram] [bem feitiños] [especial] [maior] [depois] [muita] [pareciam] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [facil] [feitos] [encontrou] [horríveis] [eram] [chorou] [foi]	 [BEM- FEITINHOS], [BEM], [ESPECIAL], [CHOROU], [FÁCIL]	 [touca] [benfeitiños] [fácil]	 [depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [facil] [bem feitiños] [especial] [feito] [encontrou] [horríveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Ao retomarmos as análises individuais dos informantes, precisamos lembrar alguns pontos da primeira etapa. A aluna Tatá havia praticado dois desvios ortográficos na avaliação diagnóstica através das ocorrências [bem feitiños] e [espécial]. Tais desvios persistiram durante a primeira etapa.

Na segunda coluna do quadro acima inferimos que a aluna não resolveu o problema das ocorrências acima e comete mais um desvio quando grava [toca], referindo-se a assessorio usado na cabeça.

Já na terceira coluna, Tatá escreve [especial] dentro das regularidades ortográficas, por outro lado, escreve [facil], ocorrência esta que não apresentou nenhum problema anteriormente. A informante mantém a escrita [especial] na quarta coluna. No entanto, mantém a ocorrência [facil].

Percebemos que a aluna, na tentativa de escrever dentro das regularidades ortográficas, hifeniza a ocorrência [bem-feitinhos] na quarta coluna. Quanto a quinta coluna, aconteceu algo já esperado: as três ocorrências [touca], [benfeitinhos] e [fácil] encontravam-se dentro dos padrões ortográficos, já que a atividade pedagógica tinha como objetivo encontrar no dicionário a escrita padrão das palavras que a aluna praticou desvios de ortografia, sobretudo na avaliação diagnóstica.

Esperávamos que após o processo de intervenção, Tatá reescrevesse as duas ocorrências [bem feitinhos] e [especial] dentro das regularidades ortográficas. Ela resolveu o problema com o vocábulo /especial/, porém durante o processo de intervenção surgiu a ocorrência [facil] que perdurou juntamente a [bem feitinhos] até a reaplicação da avaliação diagnóstica.

Daremos sequência a análise de dados da última etapa do projeto de intervenção com o percurso feito por Lili.

Quadro 18 – Desempenho do sujeito Lili na última etapa do processo de intervenção.

SUJEITO / AVALIAÇÃO FINAL	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS COM DITONGO, TRITONGO E HIATO	TREINO ORTOGRÁFICO DE TODAS AS PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	JOGO DE BARRA- BANDEIRA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO TREINO ORTOGRÁFICO	PESQUISA NO DICIONÁRIO DAS PALAVRAS ESCRITAS DE FORMA INADEQUADA DURANTE O PROCESSO INTERVENTIVO	REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Lili [depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feitinhos] [especial] [feito] [encontrou] [oriveis] [eram] [chorou] [foi] [parecidos](am)	FALTOU	[resolveram] [bem feitinhos] [especial] [maior] [depois] [muita] [pareciam] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [feitos] [encontrou] [horríveis] [eram] [chorou] [foi]	[BEM- FEITINHOS], [BEM], [ESPECIAL], [CHOROU], [FÁCIL]	[benfeitinhos]	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [benfeitinhos] [especial] [feito] [encontrou] [horríveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Na avaliação diagnóstica, Lili comete desvios ortográficos através de três ocorrências [bem feitiños], [oriveis] e [parecidos] em vez de /pareciam/. Em relação a esta última etapa, a aluna faltou ao jogo de baralho e na terceira coluna já resolve as ocorrências [oriveis] e [parecidos]. Na quarta coluna a informante demonstra uma tentativa de regularizar ortograficamente a ocorrência [bem-feitiños] quando a hifeniza. Quanto a ocorrência [facil] não podemos entender como desvio, já que houve uma explicação do grupo das meninas que argumentaram, no final do jogo, não haver pego o á por o tempo encontrar-se estourado.

Na reaplicação da avaliação diagnóstica a aluna resolveu acertou todas as palavras. Partiremos a seguir para o quadro de Gabi.

Quadro 19 – Desempenho do sujeito Gabi na última etapa do processo de intervenção.

SUJEITO / AVALIAÇÃO FINAL	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS COM DITONGO, TRITONGO E HIATO	TREINO ORTOGRÁFICO DE TODAS AS PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	JOGO DE BARRA- BANDEIRA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO TREINO ORTOGRÁFICO	PESQUISA NO DICIONÁRIO DAS PALAVRAS ESCRITAS DE FORMA INADEQUADA DURANTE O PROCESSO INTERVENTIVO	REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Gabi [depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feitiños] [especial] [feito] [encontrou] [horríveis] [eram] [chorrou] [foi] [pareciam]	 [Bem- feitiños] [depois] [resolveram] [respondeu] [pareciam] [também] [encontrou] [horríveis] [eram] [coisa]	[resolveram] [bem feitiños] [especial] [maior] [depois] [muita] [pareciam] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [feitos] [encontrou] [horríveis] [eram] [chorrou] [foi]	 [BEM- FEITINHOS], [BEM], [ESPECIAL], [CHOROU], [FÁCIL]	 [benfeitiños] [rolê] [fácil]	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feitiños] [especial] [feito] [encontrou] [horriveis] [eram] [chorrou] [foi] [pareciam]

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Retomamos as ocorrências da aluna na avaliação diagnóstica: [bem fetinhos] e [chorrou], e depreendemos que a partir da segunda coluna da última etapa do processo de

intervenção, ela resolve o processo fonológico da monotongação, quando escreve [bem-feitinhos], porém a hipersegmentação continua no vocábulo.

Na terceira coluna, temos acréscimos, pois Gabi resolveu o processo fonológico de assimilação quando escreve [chorou], porém, surge a questão do [facil] retratando o apagamento do elemento suprasegmental, o acento tônico.

Na quarta coluna, Gabi juntamente ao grupo das meninas, resolve hifenizar a ocorrência [bem-feitinhos], comportamento esse, que não resolveu o problema, e manter [facil] sem o elemento suprasegmental, o acento tônico. Porém, como foi justificada pelo grupo das meninas, a falta de tempo, no jogo, para pegar o á acentuado, esta ocorrência será entendida como um caso resolvido.

Na quinta coluna, todas as ocorrências estão grafadas dentro das regularidades ortográficas, até porque esta coluna diz respeito ao uso do dicionário. Já na reaplicação da avaliação diagnóstica, a aluna mantém a hipersegmentação em [bem feitinhos], e surge um processo fonológico de apagamento do elemento suprasegmental, desta feita, em [horriveis].

O resumo do efeito causado pelo processo de intervenção em Gabi é que ela obteve acréscimos na monotongação de [bem fetinhos/Bem feitinhos], embora não tenha resolvido a hipersegmentação, e resolveu também a assimilação em [chorrou/chorou]. Em contrapartida surge o apagamento em [Horriveis] como já explicitado no parágrafo anterior.

Daremos sequência à análise, com o sujeito Nininha.

Quadro 20 – Desempenho do sujeito Nininha na última etapa do processo de intervenção.

SUJEITO / AVALIAÇÃO FINAL	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS COM DITONGO, TRITONGO E HIATO	TREINO ORTOGRÁFICO DE TODAS AS PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	JOGO DE BANDEIRA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO TREINO ORTOGRÁFICO	PESQUISA NO DICIONÁRIO DAS PALAVRAS ESCRITAS DE FORMA INADEQUADA DURANTE O PROCESSO INTERVENTIV O	REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Nininha [depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente]] [respondeu] [tambem] [outra] [coisa] [meus]	[também] [coisa]	[resolveram] [bem feitinhos] [especial] [maior] [depois] [muita] [pareciam] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa]	[BEM- FEITINHOS], [BEM], [ESPECIAL], [CHOROU], [FÁCIL]	[bem-feitinhos]	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil]

[bem] [teus] [fácil] [bem feitiños] [especial] [feito] [encontrou] [horriveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]		[meus] [bem] [teus] [fácil] [feitos] [encontrou] [horriveis] [eram] [chorou] [foi]			[bem feitiños] [especial] [feito] [encontrou] [horriveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]
--	--	---	--	--	--

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

A aluna Nininha grafou três processos fonológicos na avaliação diagnóstica: uma hipersegmentação em [Bem feitiños] e dois apagamentos do elemento suprasegmental – acento agudo em [Tambem] e [Horriveis]. Percebemos que Nininha já havia escrito [Também] dentro das regularidades ortográficas desde a quinta coluna da primeira etapa e manteve tal escrita durante a segunda etapa.

Já com a ocorrência [Horriveis], a aluna acentua na quinta coluna da primeira etapa e na terceira coluna da última etapa, porém na reaplicação da avaliação diagnóstica, Nininha volta a cometer o apagamento do elemento suprasegmental na ocorrência citada anteriormente.

Quanto à ocorrência [Bem feitiños] a aluna hifeniza o vocábulo durante todo o processo de intervenção, e apaga o hífen na reaplicação da avaliação diagnóstica. Entendemos que a aluna percorre todo o processo de intervenção, tentando enquadrar a grafia de tal vocábulo no padrão ortográfico.

Daremos continuidade à análise de dados da última etapa do processo de intervenção com a aluna Teté.

Quadro 21 – Desempenho do sujeito Teté na última etapa do processo de intervenção.

SUJEITO / AVALIAÇÃO FINAL	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS COM DITONGO, TRITONGO E HIATO	TREINO ORTOGRÁFICO DE TODAS AS PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	JOGO DE BARRA- BANDEIRA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO TREINO ORTOGRÁFICO	PESQUISA NO DICIONÁRIO DAS PALAVRAS ESCRITAS DE FORMA INADEQUADA DURANTE O PROCESSO INTERVENTIVO	REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Teté [depois] [muita]	[Raro] [Baú] [Som]	[resolveram] [bem feitiños] [especial]	[BEM- FEITINHOS], [BEM], [ESPECIAL],	[benfeitiños] [horriveis] [fácil]	[depois] [muita] [resolveram]

[resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [tambem] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [facil] [bem feitinhas] [especial] [feito] [encontrou] [horriveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]	[Aguou] [Depois] [Coisa] [Eram]	[maior] [depois] [muita] [pareciam] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [facil] [bem feitinhas] [especial] [feito] [encontrou] [horriveis] [eram] [chorou] [foi]	[CHOROU], [FÁCIL]		[maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [facil] [bem feitinhas] [especial] [feito] [encontrou] [horriveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]
--	--	---	----------------------	--	--

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Na avaliação diagnóstica a informante Teté cometeu três apagamentos do elemento suprasegmental nas ocorrências [tambem], [facil] e [horriveis]. Na ocorrência [Bem feitinhas] cometeu hipersegmentação. Quanto aos apagamentos, a aluna resolveu apenas a questão do [também] durante o processo de intervenção.

Apesar de ter consultado o dicionário e grafado as ocorrências [facil], [horriveis] e [bem feitinhas] na quinta coluna respeitando às regularidades ortográficas, a aluna demonstrou não ter domínio sobre a escrita de tais palavras quando repete a mesma grafia da avaliação diagnóstica, na sua reaplicação.

Seguiremos as análises, com o quadro do sujeito Belinha.

Quadro 22 – Desempenho do sujeito Belinha na última etapa do processo de intervenção.

SUJEITO / AVALIAÇÃO FINAL	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS COM DITONGO, TRITONGO E HIATO	TREINO ORTOGRÁFICO DE TODAS AS PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	JOGO DE BARRA- BANDEIRA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO TREINO ORTOGRÁFICO	PESQUISA NO DICIONÁRIO DAS PALAVRAS ESCRITAS DE FORMA INADEQUADA DURANTE O PROCESSO INTERVENTIVO	REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Belinha [depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [tambem] [outra]	FALTOU	NÃO ENTREGOU O TREINO ORTOGRAFICO	[BEM- FEITINHOS], [BEM], [ESPECIAL], [CHOROU], [FÁCIL]	[bem feitinhas] [horriveis] [também] [fácil] [chorou]	[depois] [muita] [resolverão] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa]

[coisa]					[meus]
[meus]					[bém]
[bem]					[teus]
[teus]					[facil]
[facil]					[bemfeitos]
[bem feitos]					[especial]
[especial]					[feito]
[feito]					[encontrou]
[encontrou]					[orriveis]
[orriveis]					[eram]
[eram]					[chorou]
[chorou]					[foi]
[foi]					[pareciam]
[pareciam]					

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Ç~ÇL;\Zco palavras fora das regularidades ortográficas: [tambem], [facil], [orriveis], [chorol] e [bem feitos]. As três primeiras ocorrências correspondem a processos fonológicos de apagamentos do elemento suprasegmental constando na terceira ocorrência mais um apagamento do diacrítico h. Em [chorol] ocorre uma assimilação, e em [bem feitos] a hipersegmentação.

Na última etapa das intervenções pedagógicas, Belinha faltou a atividade do jogo do baralho para a formação de palavras com ditongo, tritongo e hiato, e deixou de entregar o treino ortográfico, feito com todas as palavras da avaliação diagnóstica. Tal treino norteou o encontro posterior, no qual o aluno buscou no dicionário as palavras que havia apresentado processos fonológicos.

Como a aluna não entregou o treino ortográfico, certamente, algumas palavras, que apresentaram desvios na escrita, ficaram de fora. A aluna, com o dicionário em mãos, continuou cometendo desvios ortográficos na quinta coluna da última etapa das análises da intervenção pedagógica, quando grafou [bem feitos] e [horriveis]. Nesta última ocorrência, ela resolve a questão do apagamento do diacrítico h. No entanto, Belinha escreve [também], [fácil], [chorou] e [fábrica] dentro das regularidades ortográficas.

Na reaplicação da avaliação diagnóstica obtivemos um saldo meio negativo, porque, apesar de ter grafado ortograficamente corretas as ocorrências [também] e [chorou], continua praticando processos fonológicos em [facil], [bemfeitos] e [orriveis].

Resumindo, a aluna deixou de resolver os processos fonológicos das ocorrências acima e ainda acrescentou três ocorrências com problemas de escrita: [resolverão], [encontrou] e [bém]. É importante lembrarmos que a primeira ocorrência do último trio citado, já tinha sido praticada antes, na quinta coluna da primeira etapa do processo de intervenção.

Continuaremos as análises do processo de intervenção com o aluno Marquinhos.

Quadro 23 – Desempenho do sujeito Marquinhos na última etapa do processo de intervenção.

SUJEITO / AVALIAÇÃO FINAL	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS COM DITONGO, TRITONGO E HIATO	TREINO ORTOGRÁFICO DE TODAS AS PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	JOGO DE BARRA- BANDEIRA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO TREINO ORTOGRÁFICO	PESQUISA NO DICIONÁRIO DAS PALAVRAS ESCRITAS DE FORMA INADEQUADA DURANTE O PROCESSO INTERVENTIVO	REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Marquinhos [depois] [muita] [resolveu](ão) [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [bem feitiños] [especial] [feito] [encontrou] [horriveis] [erán] [chorou] [foi] [pareciam]	[NÃO] [RATO] [EU] [JÁ] [VOU] [ISA]	FALTOU	[BEM] [BEM- FEITINHOS], [HORRIVEIS], [ESPECIAL], [CHOROU], [FACIL] [MUITO] [ERAM] [MAIOR] [PARECIAM] [COISA]	[bem-feitiños] [fácil]	[depois] [muita] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teus] [fácil] [benfeitiños] [especial] [feito] [encontrou] [horriveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

O aluno Marquinhos apresenta na avaliação diagnóstica seis ocorrências que retratam processos fonológicos: [facil] e [horriveis] que correspondem ao apagamento do elemento suprasegmental, o acento tônico; [pareciam] e [erán] indicam processos de assimilação e a última ocorrência traz também um hiperbissmo ou diástole.

Temos a ocorrência [resolveu] retratando uma assimilação já que o vocábulo era /resolveram/. E por fim, a ocorrência [bem feitiños] aludindo à hipersegmentação.

Ressaltamos que o aluno na quinta coluna da primeira etapa do processo de intervenção já havia obtido êxito na reescrita das seguintes palavras: /horriveis, pareciam, eram e resolveram/, restando apenas [facil] e [bem feitiños] para serem resolvidos na última etapa da intervenção pedagógica. No jogo de barra-bandeira, este informante fez toda diferença para que o grupo alcançasse a vitória. Um aluno muito bom, amante da leitura.

Voltando a última etapa do processo de intervenção na quinta coluna, Marquinhos, com ajuda do dicionário resolve a questão de [fácil]. Restando, desta forma, só [bem-feitinhos]. E como era de se esperar na reaplicação da avaliação diagnóstica, o aluno ortografiza todas as vinte e duas ocorrências.

Por conseguinte, temos a última análise de dados, dos acréscimos e decréscimos dos sujeitos na última etapa da intervenção pedagógica. Fechamos esta parte do trabalho com o quadro de Pepê.

Quadro 24 – Desempenho do sujeito Pepê na última etapa do processo de intervenção.

SUJEITO / AVALIAÇÃO FINAL	JOGO DE BARALHO PARA FORMAÇÃO DAS PALAVRAS COM DITONGO, TRITONGO E HIATO	TREINO ORTOGRÁFICO DE TODAS AS PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	JOGO DE BARRA- BANDEIRA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO TREINO ORTOGRÁFICO	PESQUISA NO DICIONÁRIO DAS PALAVRAS ESCRITAS DE FORMA INADEQUADA DURANTE O PROCESSO INTERVENTIVO	REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Marquinhos [depois] [muita] [resouveiro] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [tambeim] [outra] [coisa] [meus] [beim] [teus] [fácil] [beim feitiho] [especiau] [feito] [mcotrou] [orivios] [erau] [chorou] [foi] [parecia](m)	[RESOLVERAM] [RESPONDEU]	[depois] [nuito] [resolveram] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [neus] [bem] [teus] [facil] [bem feitos] [especial] [feito] [encontrou] [horiveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]	[BEM] [BEM- FEITINHOS], [HORRIVEIS], [ESPECIAL], [CHOROU], [FACIL] [MUITO] [ERAM] [MAIOR] [PARECIAM] [COISA]	[bem-feitinhos] [horríveis] [muito] [meus] [fácil]	[depois] [muita] [resolverão] [maior] [perfeitamente] [respondeu] [também] [outra] [coisa] [meus] [bem] [teús] [facil] [bem feitos] [especial] [feito] [emcontrou] [horiveis] [eram] [chorou] [foi] [pareciam]

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

O sujeito Pepê foi quem mais praticou processos fonológicos na avaliação diagnóstica através das ocorrências: [resouveiro], [tambeim], [beim], [mcotrou], [orivios], [erau], [bem feitiho], [perfeitamente], [especiau] e [parecia](m). Lembramos que na quinta coluna da

primeira etapa, ao grafar [resolverão], o aluno já havia solucionado o processo fonológico de vocalização na segunda sílaba da palavra, e a ditongação na terceira sílaba.

Porém na última sílaba do vocábulo, apesar de ter resolvido a monotongação, o informante comete um desvio ortográfico quanto ao deslocamento do elemento suprasegmental – do acento tônico – para a sílaba posterior, atingindo, dessa forma, a significação do vocábulo. Pois /resolveram/ implica em uma ação já acabada, concluída. Enquanto [resolverão] retrata uma ação futura, não iniciada.

Inferimos que em nossa vivência acadêmica, aliás, na minha, como especialista em linguística, e então mestranda, jamais, ensinaram-me a força que o elemento suprasegmental – o acento tônico – exerce sobre o tempo verbal. É este elemento quem indica quando a ação verbal é concluída ou não. Já que na ambiência da fonética as terminações verbais -ão e -am se equivalem. E na fonologia se excluem quando indicam a conclusão ou não da ação verbal.

Na tentativa de ajustar a ocorrência [resolverão] nas regularidades ortográficas, notamos que o aluno, na segunda e terceira colunas da última etapa do processo de intervenção, atinge a escrita coerente, resolvendo o último desvio apresentado, ajustando o elemento suprasegmental quando escreve [resolveram].

No entanto, na última etapa do processo de intervenção o informante volta a escrever [resolverão]. Será que Pepê ao grafar [resolverão], não estava considerando o acento tônico na sílaba ve?

Em relação a [tambeim] e [beim], o aluno já havia resolvido tanto a questão do elemento suprasegmental – o acento tônico – na primeira ocorrência quanto a assimilação, a ditongação nas duas ocorrências desde a quinta coluna da primeira etapa, mantendo tal escrita até a reaplicação da avaliação diagnóstica.

Quanto à ocorrência [mcotrou], o aluno resolveu os processos fonológicos da monotongação na primeira e segunda sílaba a partir da quarta coluna do processo de intervenção, manteve esta grafia [encontrou] durante a última etapa.

Porém na reaplicação da avaliação diagnóstica, ele grava o vocábulo da seguinte forma: [emcontrou]. Enfim, transformou o primeiro processo fonológico de monotongação em uma assimilação, quando trocou n por m na primeira sílaba da palavra. No entanto, manteve o ditongo on na segunda sílaba.

Na ocorrência [orivios], Pepê resolve, na terceira coluna da última etapa do processo de intervenção, o apagamento do diacrítico h e a assimilação do ditongo da última sílaba quando grava [horiveis], na quarta coluna, ele resolve o apagamento de r quando escreve

[horriveis], na quinta coluna, com o auxílio do dicionário, escreve [horríveis] dentro das regularidades ortográficas. Toda via volta a grafar [horiveis] com o apagamento do r e do elemento suprasegmental, o acento tônico.

Com a ocorrência [erau], o aluno a reescreve, trocando um processo de assimilação por outro, como vemos na quinta coluna da primeira etapa do processo de intervenção [erão]. Em toda a última etapa de tal processo, inclusive na reaplicação da avaliação diagnóstica, Pepê escreve [eram], ou seja, obteve êxito na escrita voltada às regularidades ortográficas.

Em [beim feitiho], o informante já havia resolvido a escrita de [bem], como já mostrado anteriormente, quanto à [feitiho] ocorre mudanças, a partir da terceira coluna da última etapa da intervenção pedagógica quando o aluno apaga o diacrítico h e resolve o apagamento de s, grafando a ocorrência da seguinte forma: [bem feitos].

Na quarta coluna desta etapa ele acrescenta o dígrafo nh, livrando-se, dessa forma, da ditongação que havia atingido a significação de [bem-feitinhos]. Todavia, não consegue a escrita dentro das regularidades ortográficas porque hifeniza o vocábulo e ainda não resolve o processo de hipersegmentação.

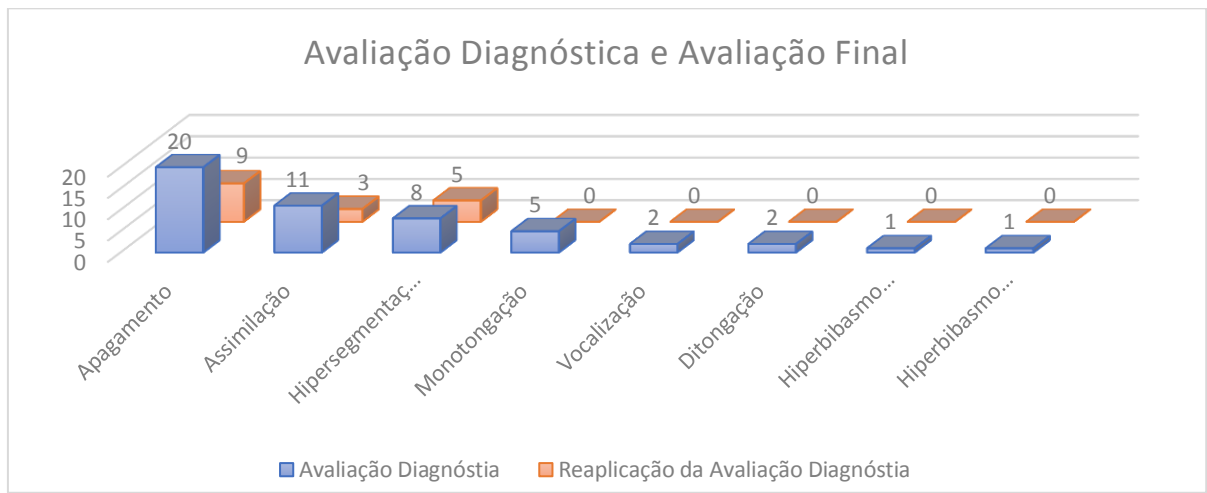
Na reaplicação da avaliação diagnóstica, Pepê apaga o hífen, porém não obteve êxito no âmbito da ortografia, porque o processo fonológico da hipersegmentação continuou instalado em [bem feitos].

Com a ocorrência [pefeitamente], o aluno resolve o apagamento do r desde a terceira coluna da última etapa do processo de intervenção, quando grafa [perfeitamente] dentro das regularidades ortográficas. Em [especiau] ocorreu o mesmo percurso da palavra anterior, o aluno resolveu a vocalização ao escrever [especial] e manter o modelo de escrita até na reaplicação da atividade feita na avaliação diagnóstica.

Quanto a ocorrência [parecia], Pepê também resolve a monotongação ao escrever [pareciam] dentro das regularidades ortográficas desde a terceira coluna da última parte da intervenção pedagógica, repetindo esta escrita na reaplicação da avaliação diagnóstica.

Inferimos que na terceira coluna da última parte do processo de intervenção, o aluno grafa [nuito], [neus] e [facil], resolvendo a questão das duas primeiras ocorrências quando grafa [muito] e [meus] nas colunas posteriores. Porém continuou escrevendo [facil], com o apagamento do elemento suprasegmental – acento tônico – até na reaplicação da avaliação diagnóstica. Nesta reaplicação surge a grafia de [teús], na qual o aluno comete um hiperbismo ou diástole, pois o acento deslocou-se para a sílaba posterior à sílaba tônica.

Gráfico 2 – Ocorrências dos processos fonológicos na avaliação diagnóstica e na reaplicação



Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tema recorrente em pesquisas acadêmicas, a relação fala e escrita aparece constantemente em pauta nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, na busca pela compreensão da fala e da escrita como duas modalidades de um dado sistema linguístico, de suas especificidades e interdependência, principalmente nas sociedades de cultura letrada.

Em se tratando da influência que a fala desempenha na escrita, ao se pensar no processo de aquisição da escrita, percebemos que o ensino e a aprendizagem dessa modalidade linguística, na sociedade letrada como a nossa, é de grande complexidade, considerando-se as questões de uso – fala-se mais do que se escreve. Desse modo, quando os docentes se adentram no processo de alfabetização e letramento, e da ortografização, precisam estar preparados para lidar com essa complexidade.

No que se refere ao tema de nossa pesquisa, os pressupostos teóricos sobre fonética e fonologia, os conhecimentos linguísticos e gramaticais, foram essenciais para pensarmos a respeito do ensino e aprendizagem da ortografia e do desenvolvimento da consciência fonológica do alunado no processo de ensino aprendizagem da escrita.

Partindo-se da problemática que envolve o ensino aprendizagem da ortografia, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, como uma estratégia de formação e de aprendizagem profissional capaz de tornar a prática docente mais crítica e coerente na busca de sua necessária transformação. Por meio do Projeto de Intervenção, foram realizadas mediações pedagógicas sequenciadas, as quais, como vimos, contribuíram para a compreensão de conceitos e da correta grafia das palavras, por meio de aula expositivo-dialogada, pesquisa em dicionário, jogos pedagógicos (baralho e som na pasta) e jogo de movimento (barra bandeira). Todas essas atividades colaboraram para a assimilação de conhecimento e prática ortográfica.

Também frisamos que as contribuições teóricas trazidas por Bechara (2004), Bisol (2014), Callou e Leite (2005), Cagliari (2002), Cristófar (2003), Silva (2007), entre outros, favoreceram a constituição de nossas análises sobre os processos fonológicos presentes no material coletado em sala de aula – por meio do qual foi possível detectar os processos fonológicos de apagamento, assimilação, hipersegmentação, monotongação, vocalização, ditongação, hiperbibasmo (sístole e diástole) – responsáveis pelos problemas ortográficos apresentados.

Com o resultado obtido na avaliação diagnóstica, identificamos as causas dos problemas ortográficos presentes na escrita desses alunos, o que nos fez refletir, planejar e executar ações que pudessem favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica do alunado, no intuito de que entendessem como se dá a relação da fala com a escrita, para ser possível compreender o

processo de ortografização e colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, por meio de toda a mediação pedagógica sequenciada voltada para este fim.

Como foi observado, principalmente nos capítulos 3 e 4, nos quais apresentamos e descrevemos a metodologia adotada e os pormenores da execução do projeto de intervenção, e as análises dos dados coletados, as atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica surtiram o efeito esperado, fazendo com que o objetivo deste projeto tenha sido alcançado, uma vez que os desvios ortográficos diminuíram em relação ao quadro diagnóstico inicial. Portanto, ao chegarmos ao resultado descrito no gráfico 2 – entendemos que houve avanços no processo de aquisição dos sons e a distinção entre oralidade e escrita de determinadas palavras, por conta das atividades aplicadas no processo de intervenção, que favoreceram o despertar para a consciência fonológica dos sujeitos participantes da pesquisa – o que nos faz refletir sobre a importância dos estudos sobre o papel da fonética e da fonologia no ensino da língua materna e sua influência na forma de o(a) professor(a) lidar com o processo de aquisição da linguagem escrita de crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, revelando a importância do olhar docente para a influência da fala na escrita e a sua intervenção focada nos processos fonológicos, a fim de que haja avanço na aprendizagem da ortografização.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para um novo pensar sobre o ensino de ortografia na educação básica, cujas descobertas feitas e metodologias adotadas sirvam como orientações para o ensino e a aprendizagem da escrita, no que tange à ortografia da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABAUURRE, M^a Bernadete Marques. Teoria da otimalidade e fonologias derivacionais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP, v. 37, p 69 – 80, out .2012. ISSN 2447 – 0686.
- ABDALLA, M^a de F.B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio**: aval. Pol. públ. Educ., Rio de janeiro, v.13, n. 48, p.383-400, jul. /set. 2005.
- ADAMS, Marilyn Jager (et. al.). **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Adaptação à língua portuguesa: Regina Rutter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. São Paulo: Artmed, 2005.
- ANGELI, Acácia A. O teste do Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. In: PRIMI, Ricardo; TAXA, Fernanda de O. S; VENDRAMINI, Claudette M. M. (Orgs.). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(3), pp.549-560.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. In: **Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina** (ALFAL 2014) João Pessoa - Paraíba, Brasil. Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/r0395-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019
- BARTON, David, LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BISOL, Leda, **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.
- CAGLIARI-MASSINI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- CEREJA, Willian Barreto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. 9 ed. reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.
- MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CALLOU, Dinah e LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 5 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. **Problemas de Linguística Descritiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

DA HORA, Dermeval e MATZENAUER, Carmen Lúcia. **Fonologia, fonologias**: uma introdução. Contexto. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, F. Luiz. **Vídeos didáticos**: uma proposta de critérios para análises. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3128/2463>. Acesso em: 02 abr. 2018.

HENRIQUES, Claudio Cesar. **Fonética, Fonologia e Ortografia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto 2003.

SILVA, Thaís Cristófar. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. Contexto, São Paulo. 2011.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais e/ou responsáveis

Seu(a) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **A influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º ano do ensino fundamental – anos finais** - desenvolvida por **Edvirgens Moraes de Medeiros Duarte**, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Campus IV – Mamanguape, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dr^a. Sônia Maria Cândido da Silva.

O objetivo geral da pesquisa é investigar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica do alunado no processo de ensino aprendizagem da escrita, da turma do 6º ano do Ensino Fundamental numa escola pública em Santa Rita-PB, frisando a importância da contribuição dos estudos da Fonética e da Fonologia para o conhecimento dos fenômenos fonológicos e sua relação com o processo da aquisição da linguagem escrita. A partir da aplicação da proposta de intervenção, será possível fazer o levantamento de dados que serão analisados enquanto amostra da pesquisa, verificando-se os desvios ortográficos, para posteriormente propor atividades diversificadas, a fim de que possam ser sanados esses problemas de escrita, de acordo com o processo de desenvolvimento da consciência fonológica de cada sujeito participante da pesquisa.

Ressaltamos que pretendemos, com este trabalho, contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de tornar os alunos mais conscientes dos processos fonológicos, melhorando a grafia das palavras, conforme cada etapa da intervenção a ser feita.

Solicitamos a sua colaboração para autorizar a participação dos alunos do 6º ano das aulas e das atividades pedagógicas que ministraremos, produzindo textos e fazendo as atividades lúdicas e os exercícios gramaticais propostos. Precisamos, ainda, da sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e as dos alunos serão mantidos em sigilo.

Esclarecemos que sua participação na pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora se não concordar com isso, bem

como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos previsíveis para a sua saúde dos participantes, para que nenhum desconforto psicológico venha acontecer.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para a participação da pesquisa da turma do 6º ano e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador.

Edvirgens Morais de Medeiros Duarte

Endereço do Pesquisador Responsável (setor de trabalho): E.M.E.F. Odilon Ribeiro Coutinho. Av. Industrial Arnóbio Maroja – Tibiri II, Santa Rita-PB. CEP.: 58302-000

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP.: 58051-900 – João Pessoa-PB. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com – fone: (83) 3216-7791.

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA RITA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E.M.E.F. ODILON RIBEIRO COUTINHO
AV. INDUSTRIAL ARNÓBIO MAROJA, S/N – SANTA RITA-PB

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **A influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º ano do ensino fundamental – anos finais** – a ser desenvolvida por **Edvirgens Morais de Medeiros Duarte**, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Campus IV – Mamanguape, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dr^a. Sônia Maria Cândido da Silva.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir com os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

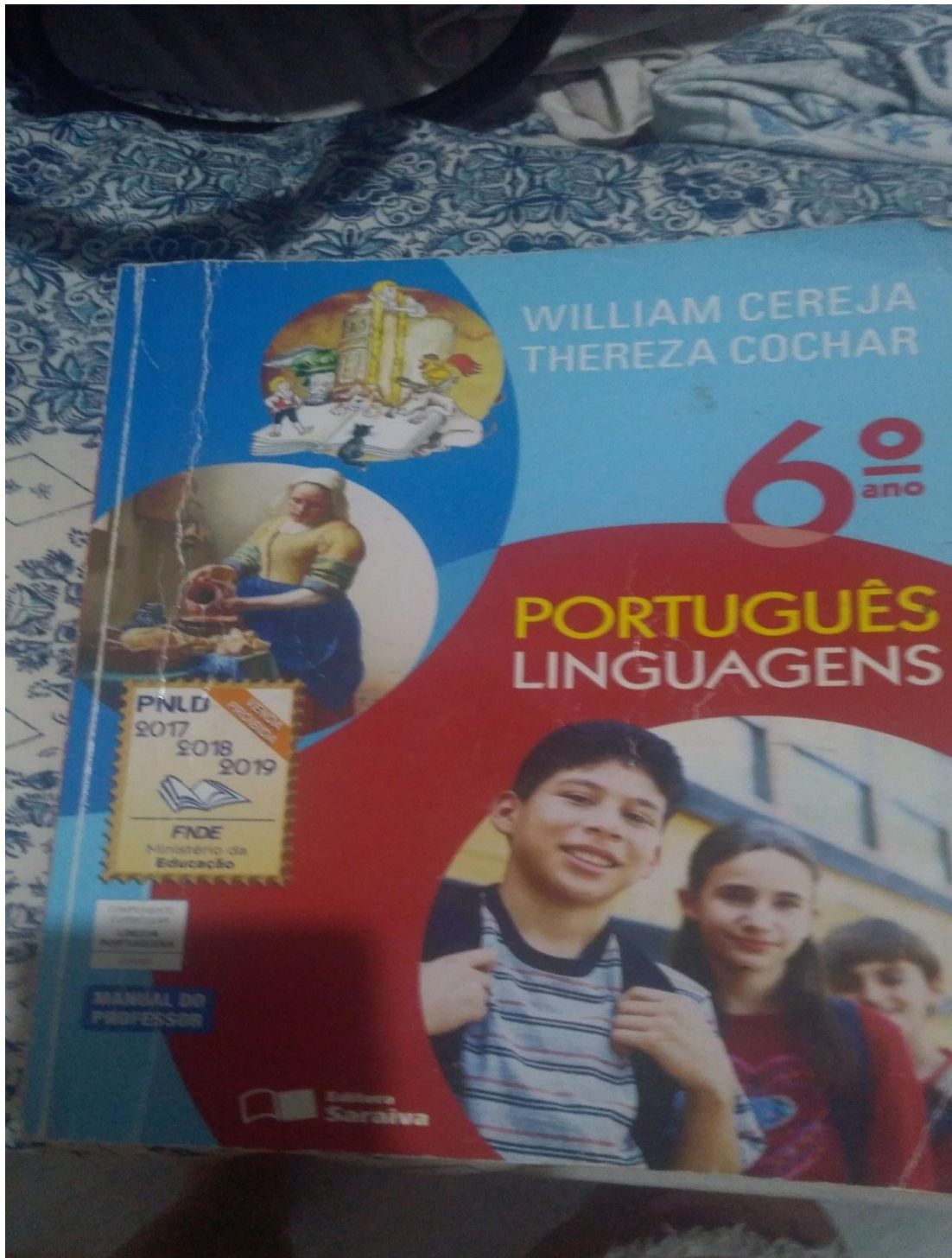
Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Santa Rita-PB, 29 de abril de 2019.

Responsável

ANEXOS

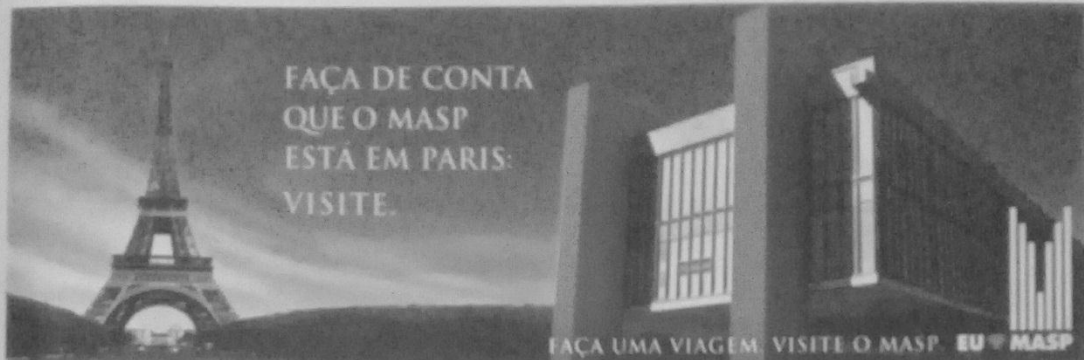
ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO



de **OLHO**
na escrita

FONEMA E LETRA

Leia este anúncio:



(31ª Anúncio do Clube de Criança de São Paulo.)

1. Todo texto é produzido por alguém e para alguém; além disso, cumpre uma finalidade comunicativa.
 - a) Quem é o anunciante, no anúncio lido?
 - b) O que o anúncio promove ou divulga?
 - c) Levante hipóteses: Qual é o público-alvo desse anúncio?
2. Na frase "Faça de conta que o Masp está em Paris", o anunciante revela ter uma opinião sobre o turista brasileiro. Qual é ela?
3. No enunciado "Faça uma viagem. Visite o Masp", há ambiguidade, ou seja, há mais de um sentido possível. Quais são esses sentidos?
4. Pronuncie estas palavras do anúncio: conta que
 - a) Quantas letras cada uma delas apresenta?
 - b) Quantos sons cada uma delas tem?
5. Compare o som da letra **s** nas palavras **Masp** e **visite**. A letra **s** representa o mesmo som nas duas palavras? Por quê?

A unidade básica da comunicação verbal é a palavra, que pode ser dividida em unidades menores, como os sons e as sílabas.

Ao pronunciarmos a palavra **que**, produzimos dois sons: /k/ e /e/. Assim, embora essa palavra apresente na escrita três letras, na fala é constituída por apenas dois sons, já que as letras **qu** representam um único som: /k/. Na palavra **conta** ocorre algo semelhante. Embora tenha cinco letras, na escrita ela apresenta quatro sons, já que as letras **on** representam um único som nasal: /õ/.

As unidades sonoras que constituem uma palavra são chamadas de **fonemas**. Tradicionalmente, os fonemas são simbolizados entre barras inclinadas. Os fonemas da palavra **faça**, por exemplo, são /f/ /a/ /s/ /a/.

Fonema é a menor unidade sonora de uma palavra falada.

Observe agora a semelhança e a diferença entre estes pares de palavras:

faça	conta
faca	canta

Note que tanto em um par de palavras quanto em outro o número de letras e sons é igual. Apesar disso, as palavras que formam cada par apresentam diferenças de sentido entre si. O que determina isso é a oposição entre os fonemas /s/ e /k/, no primeiro par, e /ô/ e /ã/, no segundo par.

Assim, podemos concluir que o fonema exerce duas funções:

- constitui palavras, sozinho ou ao lado de outros fonemas;
- distingue uma palavra de outra.

Quando queremos representar na escrita os sons da fala, utilizamos as **letras**. Veja a correspondência entre fonemas e letras:

quisesse → /kizesi/
olho → /oʎu/

Letra é a menor unidade gráfica de uma palavra.

EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir, de Ziraldo, e responda às questões de 1 a 3.



(As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 63)

1. Observe as letras e os sons da palavra **Maluquinho**.
 - a) Quantas letras essa palavra apresenta?
 - b) E quantos fonemas?
 - c) Que pares de letras dessa palavra representam um único som?
2. Na tira, há várias outras palavras nas quais um par de letras representa um único fonema. Quais são essas palavras? Quais são os pares de letras?

3. A palavra **igual** apresenta a letra **l** no final. Na região em que você vive, como a letra **l** é pronunciada? Com o som de **u** ou com o som de **l** mesmo?

4. Leia estas palavras:

fixo	xampu	tóxico	mexerica
pretexto	exótico	inexperiência	exibir

Em quais delas a letra **x** corresponde:

- a) ao fonema:

• /f/ ("chê")? • /s/ ("sê")? • /z/ ("zê")?

- b) aos fonemas /ks/?

5. Leia estas outras palavras:

conhecimento	sol	nascer	cresça
massa	cartaz	explosão	sumiço

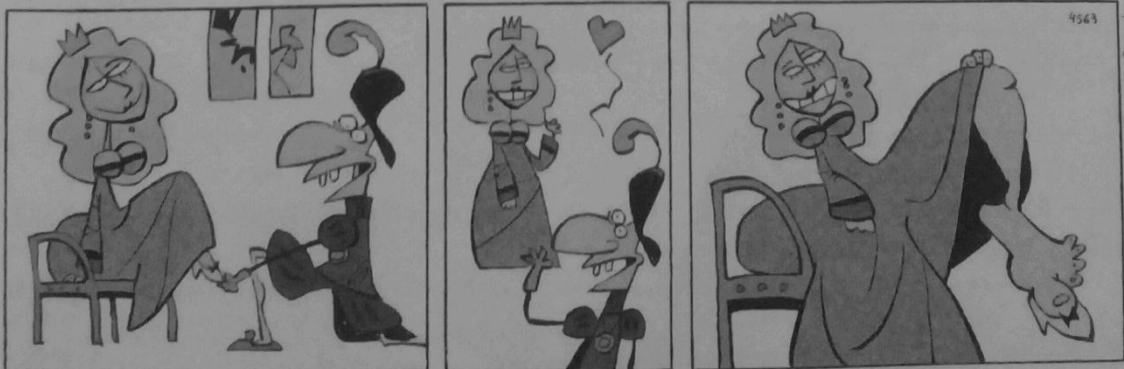
- a) Reescreva-as e destaque em cada uma delas as letras que representam o fonema /s/ ("sê").

- b) Conclua: Que letras representam o fonema /s/ ("sê")?

6. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os fonemas e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões:

- a) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.
b) Uma letra pode representar diferentes fonemas.
c) Um fonema será sempre representado por uma única letra.
d) Uma letra só pode representar um fonema.
e) A letra **x** pode representar dois fonemas: /ks/.

Divirta-se



- A história é contada de modo enfático, envolvendo o espectador?
- A altura de voz e a clareza da pronúncia estão adequadas?
- O contador explora inflexões diferentes de voz, de acordo com as personagens?
- A linguagem está de acordo com a norma-padrão, mas há certa espontaneidade e informalidade na narração?
- A postura física do contador — gestos, expressão facial, movimentos do corpo — está adequada?
- O contador olha para todos os espectadores ou para um ponto no fundo da sala?

Para escrever com expressividade

O DICIONÁRIO: PALAVRAS NO CONTEXTO

Leia esta fábula:

A cigarra e a formiga

Cantou muito a cigarra
Só fez farra
Durante todo o verão.

Chega o inverno, e então
Com a despensa vazia
Acabou-se a alegria.

"Vou procurar uma amiga
Minha vizinha, a formiga!"
E foi pedir emprestado
Qualquer comida, um bocado.

"mas quando o verão voltar
Voltarei para pagar
Pode estar certa, eu garanto
Vou recuperar meu canto".

A formiga, renitente
Disfarçou, olhou de lado
E deu logo seu recado
à cigarra imprevidente:

"Eu cuidei do meu cantinho
Tu cantavas toda hora...
Escolheste teu caminho
Tudo bem, pois dança agora..."



(O melhor de La Fontaine. Tradução de Nilson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012. p. 17-18.)

Você sabe o significado de todas as palavras do texto lido? Quando lemos um texto, ouvimos um noticiário de TV ou rádio ou participamos de certas conversas, é comum surgirem palavras cujo significado desconhecemos. Outras vezes, ao redigirmos um texto, sentimos necessidade de empregar palavras de significado mais preciso ou temos dúvida em relação à ortografia. Em situações como essas, podemos consultar um dicionário.

O dicionário é um livro que traz os vocábulos de uma língua dispostos em ordem alfabética e acompanhados de seus significados.

Veja a reprodução de uma página de dicionário:

facial	306	falhar
fa.cial <i>adj</i> 2 <i>gên</i> Concernente à face. fa.cil <i>adj</i> 2 <i>gên</i> 1. Que se faz sem dificuldade; 2. simples, claro, natural; 3. dócil, brando; 4. ingênuo, complacente; <i>adv</i> 3. facilmente, com facilidade. <i>Pl</i> do <i>adj</i> fáceis. <i>Antôn</i> difícil. fa.cili.da.de <i>sf</i> 1. Qualidade do que é fácil; 2. destreza, prontidão em fazer alguma coisa; 3. complacência; 4. leviandade; <i>sf pl</i> 3. condescendência; 6. meios cômodos de se conseguir alguma coisa. <i>Antôn</i> difficuldade. fa.cili.tar <i>vt</i> 1. Tornar fácil ou mais fácil; <i>vi</i> 2. relaxar, descuidar-se. <i>Antôn</i> difficultar. fa.ci.no.ra <i>sm</i> Criminoso, celerado. fac.sí.mi.le <i>sm</i> Reprodução de um escrito, de uma assinatura, de uma pintura, de um desenho, etc. <i>Pl</i> fac-símiles. fac.tí.vel <i>adj</i> 2 <i>gên</i> Que se pode fazer. fa.cul.da.de <i>sf</i> 1. Poder de efetuar, de fazer; 2. autoridade para decidir; 3. escola superior. fa.cul.tar <i>vt</i> 1. Conceder, permitir; 2. facilitar; 3. prestar; oferecer. fa.cul.ta.ti.vo <i>adj</i> 1. Que faculta; 2. que permite que se faça ou não; 3. arbitrário; <i>sm</i> 4. médico. fa.da <i>sf</i> 1. Ser fantástico a que se atribui poder sobrenatural; 2. <i>fig</i> mulher formosa. fa.dar <i>vt</i> 1. Predestinar; 2. conceder (dons excepcionais); 3. favorecer; 4. regular, determinar o destino de. fa.dí.gu <i>sf</i> Cansaço, estafa. fa.do <i>sm</i> 1. Destino, sorte; 2. canção típica de Portugal. fa.go.te <i>sm</i> <i>Mús</i> Instrumento de sopro, espécie de clarineta de som grave. fa.go.tis.ta <i>s</i> 2 <i>gên</i> Pessoa que toca fagote. fa.guei.ro <i>adj</i> 1. Que afaga; 2. meigo, suave, carinhoso; 3. agradável. fa.gu.lha <i>sf</i> 1. Faísca que se desprende da matéria em combustão; 2. centelha. fai.an.ça <i>sf</i> Louça de massa argilosa, vidrada ou esmaltada. fai.na <i>sf</i> Trabalho, lida, azáfama. fai.são <i>sm</i> Galináceo de bela plumagem e carne saborosa. <i>Fem</i> faisoa e faisã. <i>Pl</i> faisões e faisães.		fa.is.ca <i>sf</i> Centelha, chispa, fagulha. fa.is.car <i>vi</i> 1. Lançar faíscas; cintilar; <i>vt</i> 2. emitir faíscas, clarão, brilho; 3. <i>fig</i> dardejear. Conjugua-se como trancar. fai.xa <i>sf</i> 1. Tira de tecido ou couro; banda; 2. porção de terra estreita e longa; 3. cada uma das músicas gravadas em disco. fa.ta <i>sf</i> 1. Faculdade de exprimir o pensamento pela palavra; 2. ação de falar; 3. voz, palavra, elocução; 4. parte do diálogo dita por um dos interlocutores. fa.lá.cia <i>sf</i> 1. Qualidade de falaz; 2. engano, logro; 3. <i>fig</i> falatório. fa.la.cio.so (ô) <i>adj</i> 1. Que tem falácia; 2. palrador. <i>Pl</i> falaciosos (ô). fa.lan.ge <i>sf</i> 1. Corpo de infantaria, na antiga milícia grega; 2. <i>Anat</i> cada um dos ossos que formam os dedos das mãos e dos pés; 3. <i>fig</i> multidão. fa.lar <i>vt</i> 1. Expressar o pensamento por meio de palavras; 2. exprimir-se em; 3. conversar acerca de; 4. explicar; 5. combinar; <i>vi</i> 6. articular palavras; 7. ter o dom da palavra; 8. conversar; <i>vt</i> 9. discursar. fa.la.tó.rio <i>sm</i> 1. Ruído de muitas vozes simultâneas; 2. murmuração; maledicência; 3. locutório, parlatório. fa.lão <i>sm</i> <i>epiceno</i> Nome comum a várias aves de rapina, diurnas, da família dos falconídeos. fa.l.ca.tru.a <i>sf</i> 1. Logro, engano, ardid, fraude; 2. artifício para lograr. fa.le.cer <i>vi</i> 1. Morrer, expirar; 2. escassear, faltar; <i>vt</i> 3. ser insuficiente; falhar. fa.le.ci.do <i>adj</i> 1. Morto; 2. que carece de alguma coisa; <i>sm</i> 3. o que morreu. fa.le.ci.men.to <i>sm</i> 1. Ato de falecer; morte; 2. minguia; 3. incapacidade. fa.lên.cia <i>sf</i> 1. Ação ou efeito de falir; quebra; 2. omissão; 3. carência. fa.lésia <i>sf</i> Rocha alta e íngreme à beira-mar. fa.lha <i>sf</i> 1. Fenda, lasca; 2. falta; defeito físico ou moral; 3. lacuna; 4. mania. fa.lhar <i>vi</i> 1. Não suceder como se esperava; malograr-se; <i>vt</i> 2. não acudir a tempo; falhar.

(Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa, 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 306.)

1. Para encontrar uma palavra no dicionário, baseamo-nos na ordem alfabética da primeira letra, depois da segunda, e assim sucessivamente. Por exemplo, na página do dicionário reproduzida, a sequência de palavras **falange**, **falar** e **falatório** segue esta ordem:

1ª letra	2ª letra	3ª letra	4ª letra	5ª letra	6ª letra	7ª letra	8ª letra	9ª letra
f	a	l	a	n	g	e		
f	a	l	a	r				
f	a	l	a	t	ó	r	i	o

- a) Nessa sequência, a partir de que letra as palavras passam a se diferenciar?
 b) Seguindo o exemplo da sequência considerada, disponha em ordem alfabética estas palavras, empregadas na fábula:

cantou cigarra farra chega alegria formiga renitente imprevidente

2. Além da ordem alfabética, costuma haver nos dicionários outro recurso para nos ajudar a encontrar as palavras. São as **palavras-índices** ou **palavras-guias**, que se localizam no alto de cada uma das páginas dessas obras. Na página do dicionário que foi reproduzida:
- a) Quais são as palavras-índices?
 b) Essas palavras, além de se encontrarem no alto, em que outro local da página estão?
 c) Conclua: Para que servem as palavras-índices?
3. **Verbete** é cada uma das palavras do dicionário, com seus significados, explicações, informações, exemplos, etc. Consulte a página de dicionário que reproduzimos e responda:
- a) No verbete **falar**, por que, na sua opinião, os significados dessa palavra vêm numerados?
 b) No verbete **falacioso**, há indicação da pronúncia dessa palavra, no singular e no plural. No singular, ela é pronunciada com a vogal **o** aberta ou fechada? E no plural?
 c) Qual é o feminino de **faisão**? E o plural?
 d) Na frase "A enfermeira envolveu o braço machucado com uma faiça", a última palavra é grafada com **x** ou **ch**?
 e) No verbete **fada**, há a abreviatura **sf**, que indica que essa palavra é um substantivo feminino. Localize na página outras duas palavras que também sejam substantivos femininos.
 f) No final do verbete **fácil**, há a abreviatura **antôn**, que significa **antônimo** (palavra que tem significado oposto à de outra). Quais são os antônimos de **fácil**, **facilidade** e **facilitar**?

A ordem alfabética facilita a consulta

Quando queremos encontrar uma palavra no dicionário, é indispensável saber a ordem das letras do alfabeto.

A ordem alfabética não é usada apenas nos dicionários. Por ser um princípio organizador eficaz e permitir ao leitor encontrar com facilidade e rapidez o que procura, o uso da ordem alfabética é comum na disposição de nomes de pessoas em listas de chamadas, nomes de cidades em guias turísticos, sobrenomes de pessoas em listas telefônicas, verbetes em enciclopédias, etc.



4. Observe as palavras **facultou**, **falésias** e **fagueira** nas frases:

No Dia das Crianças, a direção **facultou** a entrada gratuita no parque.
Visitei as **falésias** de Torres, no Rio Grande do Sul.
A cantora tem uma voz **fagueira**.

- a) Na forma em que estão, essas palavras constam da página de dicionário reproduzida?
b) Em que forma elas aparecem na página do dicionário?
c) Conclua: Como elas devem ser procuradas no dicionário?

5. Na 5ª estrofe da fábula, a formiga se mostra **renitente**. Essa palavra apresenta três significados: **contumaz**, **teimoso** e **obstinado**.
Veja o sentido de cada uma dessas palavras:

contumaz: teimoso, inveterado
teimoso: persistente
obstinado: teimoso, irredutível, inflexível

Análise o emprego da palavra **renitente** na fábula. Qual desses significados é mais adequado no contexto? Justifique sua resposta.

6. Na mesma estrofe se lê:

E deu logo seu recado
à cigarra imprevidente

Veja alguns dos significados da palavra **imprevidente**:

im.pre.vi.den.te adj. 2^{gên}. 1. Não providente; 2. negligente, desleixado.

(Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.)

Veja também os significados da palavra **negligente**:

ne.gli.gen.te adj. 2^{gên}. 1. Que tem ou mostra negligência; 2. desleixado; 3. descuidado, desatento; 4. preguiçoso.

(Idem.)

Qual é a melhor acepção da palavra **imprevidente** no contexto?

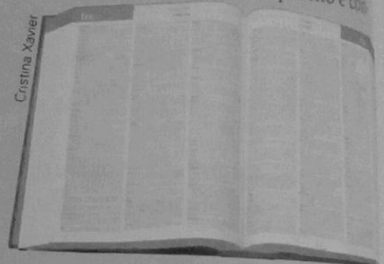
Em quanto tempo se faz um dicionário?

O dicionário Oxford, o maior do mundo, demorou 48 anos para ser escrito. Ele tem doze volumes e reúne mais de 400 mil palavras em inglês. Mais de 1 milhão de pessoas trabalharam para que ele ficasse pronto.

O maior dicionário em português, o Houaiss, traz mais de 228 mil palavras. Ele levou dez anos para ficar pronto e contou com o trabalho de 140 pessoas.

O primeiro dicionário foi publicado na China, no ano 150 a.C.

(Recreio, nº 83.)



O significado e o contexto

O dicionário registra os diferentes sentidos de uma palavra, pois eles podem variar, dependendo do contexto. Isso quer dizer que precisamos selecionar no dicionário o sentido mais adequado ao texto em que a palavra está empregada.

de **OLHO**
na escrita

DÍGRAFO E ENCONTRO CONSONANTAL

Leia o texto:



Em 1991, o carioca Carlos Saldanha deixou o Brasil para fazer um curso de animação em Nova York. Destacou-se nas aulas e, ao contrário do que se espera, preferiu ser contratado por um estúdio pequeno a aceitar convites da Disney e da Pixar.

Membro da Blue Sky há 18 anos, ele é responsável por sucessos como [...] "A Era do Gelo" — o primeiro ele codirigiu — e pelo fenômeno "Rio", que arrecadou 470 milhões de dólares nas bilheteiras [...].

Brasileiro de destaque neste mercado restrito, Saldanha conta como é trabalhar com animação e como o nosso mercado é visto lá fora:

Quando surgiu o interesse por animação?

Sempre tive interesse por desenho, arte, mas fazia isso como *hobbie*. Quando fui optar por uma profissão, escolhi algo relacionado com informática, que eu também gostava muito. Mas, depois que comecei a trabalhar com computação, senti falta da arte. Foi então que vi vinhetas, comerciais de televisão e curtas que utilizavam computação e decidi correr atrás disso.

[...]

Longas de animação hoje em dia já concorrem ao Oscar de melhor filme. O estigma de que animação é apenas para crianças acabou? O público leva mais a sério esse tipo de produção?

Sem dúvida nenhuma. Hoje em dia, animação é brincadeira de gente grande. Nas bilheteiras, os filmes de animação estão no topo da lista. São poucos os produtos de cinema que conseguem abranger quase todas as faixas etárias como as animações.

[...]

Quanto tempo em média se leva para fazer uma animação, desde o momento da idealização até o lançamento?

De três a quatro anos. Mesmo quando os recursos eram mais escassos, o período era o mesmo, porque, conforme a tecnologia vai te ajudando a eliminar limitações, você também começa a pensar mais alto. A rapidez com que os processos são feitos é compensada pelo aumento da criatividade.

Quais são as maiores influências para o seu trabalho?

São desenhos que eu vejo desde pequeno, como os clássicos da Disney. Gosto muito de Pinóquio, Bambi e Dumbo. Até hoje também adoro Tom & Jerry. Assisto com minhas crianças. Mas duas grandes influências são Charles Chaplin e Buster Keaton, que atuavam no cinema mudo e conseguiam expressar sentimentos sem precisar falar nada.

[...]

(Catarina Cicarelli/Abril Comunicações S/A
<http://veja.abril.com.br/materia/carlos-saldanha-a-producao-brasileira-pouco-conhecida-la-fora/>)



Imagem: Carlos Saldanha (Superman) / Getty Images (2011, 2013)

Observe estas palavras do texto:

atrás público desenho profissão

- a) Nos encontros das letras **tr**, **bl**, **nh** e **ss**, em quais deles as duas letras correspondem a um único fonema?
- b) Repare na correspondência entre o número de letras e o número de fonemas nas palavras:

atrás	desenho
/atras/	/dezeñu/

Quantas letras e quantos fonemas tem cada uma delas?

Observando as palavras **atrás** e **desenho**, verificamos que:

- na palavra **atrás** há uma sequência de consoantes (tr), isto é, um **encontro consonantal**;
- na palavra **desenho**, o número de letras não coincide com o número de fonemas; as letras **n** e **h**, juntas, representam um único fonema, /ɲ/ ("nhê"). Nesse caso, ocorre **dígrafo**.

Encontro consonantal é a sequência de consoantes em uma mesma palavra.
Dígrafo é a combinação de duas letras que representam um único fonema.

Além de **nh**, são também dígrafos:

lh (som "lhê") — malha	am, an (som "ã") — samba, manteiga
ch (som "chê") — chinelo	em, en (som "ê") — tempo, pente
qu (som "quê") — querer	im, in (som "ĩ") — imposto, incolor
gu (som "guê") — sangue	om, on (som "ô") — som, geringonça
rr (som "rê") — carruagem	um, un (som "ũ") — umbu, mundo
ss, sc, sç, xc (som "sê") — bossa, descer, desça, exceção	

EXERCÍCIOS

1. Quantas letras e fonemas tem cada uma das seguintes palavras do texto lido?

hoje	clássicos
Pinóquio	longa
escassos	bilheterias

2. Em quais das palavras abaixo ocorre dígrafo? Escreva em seu caderno.

interesse	vinhetas	Saldanha
quatro	gente	correr
trabalhar	optar	rapidez

3. Identifique, em seu caderno, os encontros consonantais presentes nas palavras:

restrito

escolhi

enfrenta

procura

influências

público

abranger

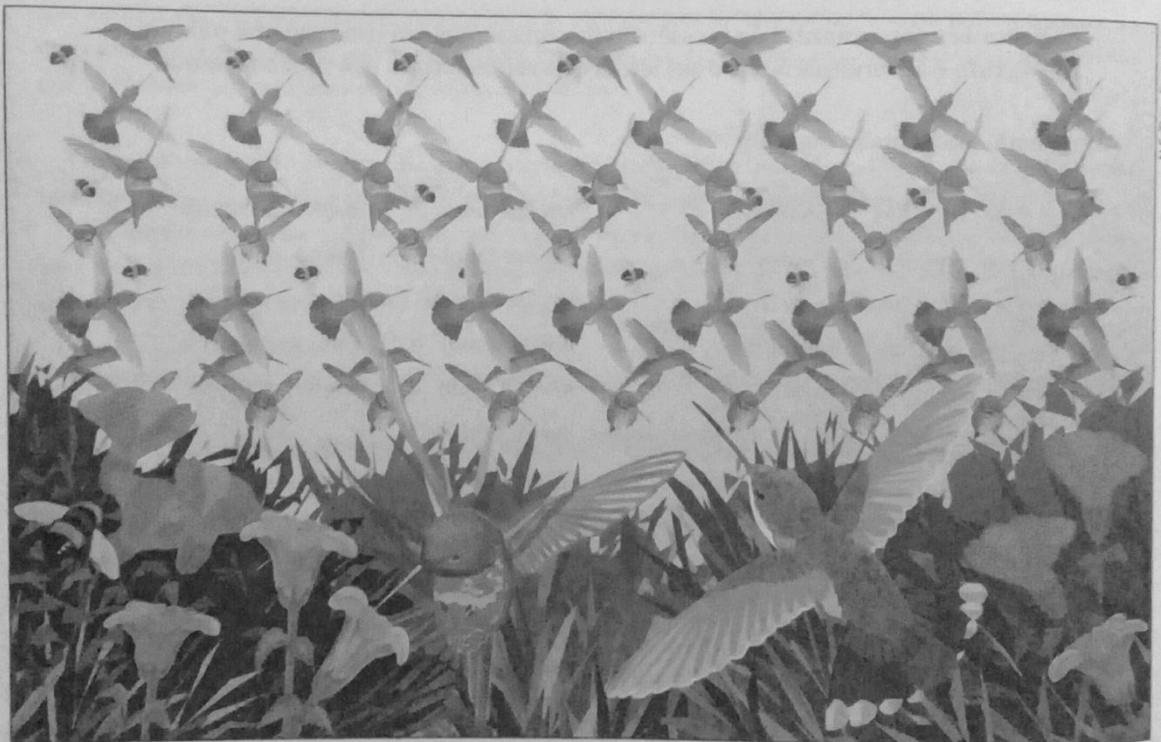
Chaplin

Divirta-se

Olho mágico

Quer ver a imagem abaixo em 3D? É muito fácil. Siga estas instruções:

- Com as duas mãos, segure o livro na frente de seu rosto.
- Aproxime lentamente a imagem do rosto, até o nariz tocar o centro da figura.
- Vá afastando lentamente a figura, até começar a visualizar a imagem com efeitos de profundidade. Quanto mais longe ficar a figura de seus olhos, melhor vai ser a impressão de profundidade.



(Magic eye — A new way of looking at the world. Kansas: N. E. Thing, 1994, p. 7)

APÊNDICES

Registros da avaliação diagnóstica

TEXTO UTILIZADO PARA O PRÉ-TESTE DOS ALUNOS DO 6º ANO
PARTICIPANTES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenguinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, debaixo de muito briga Resolvem fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolíce ambos que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — Pedutivamente — Responde a águia.
 — Imagino eu não quero outro coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — Muito Lyim. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — Beim Beitibo. Sempre que encontrares uns borrachos lindos,
 x Beim Beitibo de corpo, alegres, cheios de uma graça especiu,
 que não existe em filhote de nenhuma outro ave, já sabes, são os meus.
 — Está Beitibo! — concluiu a águia.
 Dias debaixo, andando à caça, a águia mostrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — Quilhões bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas erau os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — erau teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se parecem nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

- 1 Coruja e águia, depois de muito briga resolveram fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 2 — O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — Definitivamente — respondeu a águia.
 — Tonham eu não quero outro coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — meu filho. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — certo acho. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bonitos de corpo, alegres, cheios de uma graça deliciosa, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está certo! — concluiu a águia.
 Dias ditos, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — Que bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas quando os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorei amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — acho seus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se parecem nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de tantas briga subalteram fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — Perfeitamente — suspondeu a águia.
 — Também eu não quero outra coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, com burtinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — Arrrreus bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenguinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — Respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, (sem feitições) de corpo, alegres, cheios de uma graça (especial), que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horrendos bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — Respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrases uns borrachos lindos, (sem feitiçaria) de corpo, alegres, cheios de uma graça (especial), que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenhos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horrendos bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga ~~renderam~~ fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — perfeitamente — respondeu a águia.
 — também eu não quero outra coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — horribéis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorreu amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolíce muito que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — perfeitamente — respondeu a águia.
 — também eu não quero outras coisas.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — oriseis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se parecidos nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga acordaram fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — perfeitamente — respondeu a águia.
 — Também eu não quero outra coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, com feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenhos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — horruéis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenguinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

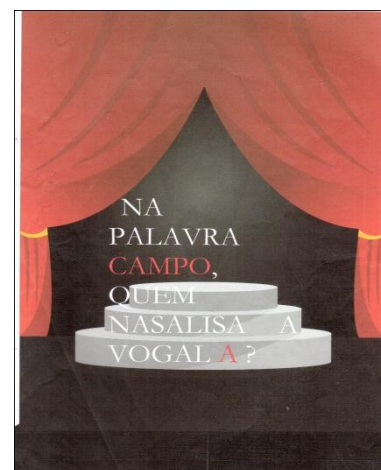
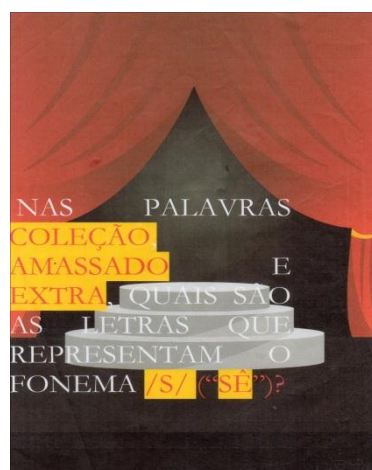
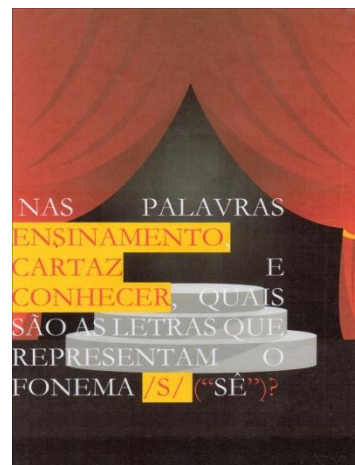
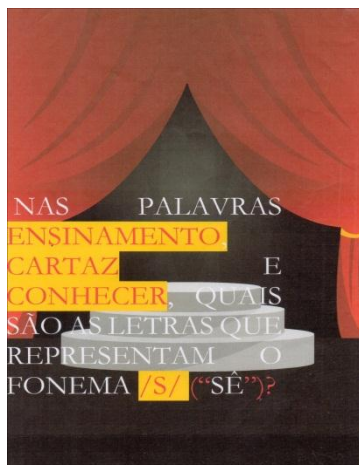
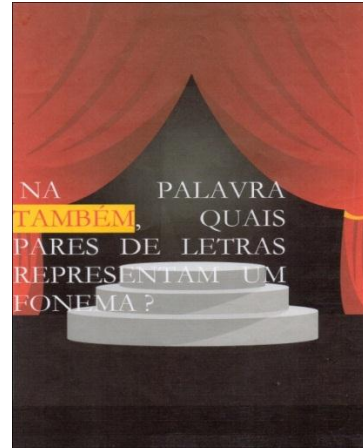
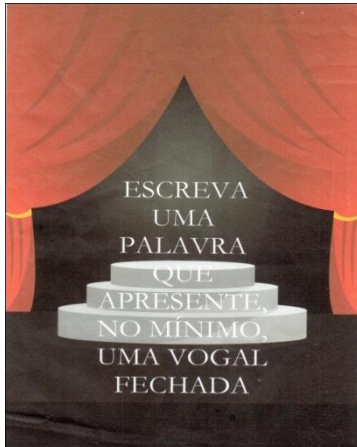
A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

- 1 Coruja e águia, depois de muito briga resolveram fazer as pazes.
- 2 — Basta de guerra — disse a coruja.
- 3 — O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes
- 4 uma da outra.
- 5 — perfeitamente — respondeu a águia.
- 6 — também eu não quero outra coisa.
- 7 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
- 8 — muito sem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
- 9 — facil coisa. Sempre que encontrares uns borrachos lindos,
- 10 sem feitiços de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
- 11 — Está feito! — concluiu a águia.
- 12 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.
- 13 — horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
- 14 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e fez ajustar contas com a rainha das aves.
- 15 — Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenguinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

JOGO “SOM NA PASTA”



Reaplicação da atividade usada na avaliação diagnóstica

AValiação DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — perfeitamente — respondeu a águia.
 — também eu não quero outra coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitosinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — luminosos bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, Depois de muita briga resolveram fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — perfeitamente — respondeu a águia.
 — Também eu não quero outra coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — coisa bacil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, sem feitiços de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — horruéis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas oram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe choou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — oram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — Perfeitamente — respondeu a águia.
 — também eu não quero outra coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — Muito Bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — Basta fácil. Sempre que encontrares uns borrachos liados, Bem feitos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstregos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — Horíveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas euam os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — Quam teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga responderam fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — Perfeitamente — respondeu a águia.
 — Também eu não quero outra coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — Côco facil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenhos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — Que coisa bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, Depois de muita briga Resolveram fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolíce muito que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — Perfeitamente — Respondeu a águia.
 — Também eu não quero outro coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — Muito bem. Mas como posso distinguir os Teus filhotes?
 — Levar fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias Depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — barraquin bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e fai ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — eram Teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Côisa facil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, sem feitiços de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Forrões bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas erom os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — erom teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha, não se foreciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga acabaram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero essa paiz.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os filhotes filhotes.

— muito bem Mas como posso distinguir os seus filhotes?

— Caros filhos. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bonfinitos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está falta ! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Quais bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — eram seus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga fez as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero essa paiz.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os filhotes filhotes.

— Muito bom. Mas como posso distinguir os seus filhotes?

— Paiz fofo. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bonfaiinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Strairais bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas stram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe choreu amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — stram seus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A CORUJA E A ÁGUIA

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga ~~responderam~~ responderam fazer as pazes.
 — Basta de guerra — disse a coruja.
 — O mundo é grande, e tolice mais que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 — Perfeitamente — respondeu a águia.
 — Também eu não quero outra coisa.
 — Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
 — Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
 — Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, benfeitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
 — Está feito! — concluiu a águia.
 Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.
 — Horruíveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.
 Mas exaam os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.
 — Quê? — disse esta admirada. — exaam teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.