



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

IANE MIRELE MENDES DA SILVA

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA CONSOLIDAÇÃO DA
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOÃO PESSOA

2025

IANE MIRELE MENDES DA SILVA

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA CONSOLIDAÇÃO DA
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título em Mestre em Linguística e Ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

**JOÃO PESSOA
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Iane Mirele Mendes da.

A consciência fonológica na consolidação da
alfabetização de aluno no 5º ano do Ensino Fundamental
/ Iane Mirele Mendes da Silva. - João Pessoa, 2025.
102 f. : il.

Orientação: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Consciência fonológica. 2. Vozeamento
consonantal. 3. Intervenção pedagógica - Proposta. I.
Pedrosa, Juliene Lopes Ribeiro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'344.34(043)

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Iane Mirele Mendes da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Examinada por:

Documento assinado digitalmente
 **JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA**
Data: 31/01/2024 19:27:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(PGLE/UFPB)
(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 **HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA**
Data: 05/02/2024 10:48:30-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
(PGLE/UFPB)
(Examinador)

Documento assinado digitalmente
 **ANILDA COSTA ALVES**
Data: 01/02/2024 09:47:46-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Anilda Costa Alves
(UEPB)
(Examinadora)

João Pessoa
2024

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à minha família, pelo apoio e encorajo, aos meus alunos, fontes de motivação e curiosidade que me impulsionam a estudar para entender melhor a relação de ensino-aprendizagem. Dedico também ao representante da minha fé, Deus, a quem procuro nos momentos de incertezas, em busca de amparo e renovação de força, saúde mental e espiritual.

AGRADECIMENTO

Ao meu bondoso Deus, por conceder a oportunidade de me integrar no Mestrado em Linguística com a continuação na pesquisa sobre consciência fonológica.

À minha irmã, Isa Franciele, por me incentivar a elaborar o projeto e fazer a inscrição no programa, e agradecer também por passar comigo, por todo esse processo, voltamos a estudar juntas, isso nos proporcionou momentos de muita partilha, te amo, irmã.

À minha orientadora Juliene Lopes, por me conceder a oportunidade de cursar o mestrado, por ser tão paciente e amorosa, em meu coração só tenho gratidão.

À minha mãe, Maria Salete, e ao meu pai, Antonio, por toda dedicação e educação dada a nós.

À minha irmã, Izabele, por me fazer rir nos momentos difíceis.

Ao meu esposo, José Fernandes, por todo apoio e incentivo.

Aos meus colegas do mestrado: Tuanny, Jane, Josafá, Ednaldo, Maurilio, André, Gerusa, Fabíola, Lucinária, Makário, Rerbelania. Obrigada pela parceria!

Aos professores do MPLE: Tiago de Aguiar, Monica Mano, Regina Celi, Eliana Esvael, Francisco Eduardo, Evangelina Maria, Josete Marinho. Obrigada pelos ensinamentos!

A Marianne Cavalcante e Henrique Miguel, pelas contribuições dadas na banca de qualificação.

Se escrevemos usando elementos de um conjunto restrito de sinais chamados letras, é preciso que os alunos conheçam esse conjunto e saibam quais elementos que o constituem.

(Luiz Carlos Cagliari)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Camadas na aprendizagem da língua escrita	24
Figura 2 - Classificação das consoantes do Português Brasileiro	30
Figura 3 - O continuum dos níveis de consciência fonológica.....	33
Figura 4 - 1ª Atividade diagnóstica	40
Figura 5 - 2ª Atividade diagnóstica	42
Figura 6 - Lata do Jogo "trava-língua"	47
Figura 7 - Fichas do Jogo "parlendas".....	48
Figura 8 - Fichas do jogo "mais rimas".	48
Figura 9 - Fichas para o jogo” quanto mais palavras melhor!”.....	49
Figura 10 - Fichas do jogo "palavra secreta".....	49
Figura 11 - Alfabetização e Letramento	52
Figura 12 - Imagem do aluno, na realização da leitura do trava-língua.	50
Figura 13 - Imagem do aluno, na realização da leitura de parlenda.	57
Figura 14 - Quadro de frequência de erros ortográficos nas 4 primeiras séries do primeiro grau	65
Figura 15 - Imagem do aluno, na realização do jogo "Palavra secreta".	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos erros na escrita por sonorização.....	43
Quadro 2 – Análise da escrita do aluno no jogo “Mais rimas” em relação com a norma padrão.	58
Quadro 3 - Análise da escrita do aluno no jogo “Mais rimas” em relação com a norma padrão (segundo momento).....	59
Quadro 4 - Análise da escrita do aluno no jogo “Quanto mais palavras melhor” em relação com a norma padrão (primeiro momento)	61
Quadro 5 - Análise da escrita do aluno no jogo “Quanto mais palavras melhor” em relação com a norma padrão (segundo momento).....	64
Quadro 6 - Atividade avaliativa pós-intervenção.....	69

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
VWFA	Visual Word Form Area

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal desenvolver e aplicar uma prática pedagógica com foco em atividades de consciência fonológica, voltada a uma criança do 5º ano do ensino fundamental que, apesar de já ter passado pela fase de alfabetização, ainda apresentava dificuldades na discriminação e uso correto de consoantes com correspondência biunívoca, especialmente em casos como a troca entre os sons /p/ e /b/ (e suas grafias correspondentes, P e B), tanto na leitura quanto na escrita. Para compreender as causas dessas dificuldades, foram investigados os possíveis fatores que contribuíram para a demora na consolidação do processo de alfabetização, incluindo a análise de erros recorrentes de escrita, como trocas e omissões de letras. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Cosenza Guerra (2011), sobre aquisição da linguagem, e em estudos sobre Fonética, Fonologia e Consciência Fonológica (Soares, 2020; Seara, 2015; Adams *et al.*, 2006; Alves, 2012; Cagliari, 2005), com ênfase na oposição de grau de vozeamento em pares mínimos consonantais. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, intervencionista e de estudo de caso (Bortoni-Ricardo, 2008; Gerhardt e Silveira, 2009), desenvolvida com uma criança da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, em Pirpirituba-PB. A partir de uma avaliação diagnóstica inicial, foram planejadas e aplicadas atividades de intervenção baseadas em Alves (2012); Soares (2020), visando ao fortalecimento da consciência fonológica e à superação das dificuldades com a correspondência fonema-grafema. Os resultados da intervenção indicaram avanços significativos na capacidade da criança em discriminar auditivamente e representar graficamente pares consonantais, com redução nas trocas entre /p/ e /b/, evidenciada na análise comparativa dos dados pré e pós-intervenção. Essa análise foi fundamentada em autores como Zorzi (2008), Simões (2006), Valente (1997); Freitag (2020). Conclui-se que a prática com foco em consciência fonológica mostrou-se eficaz para promover avanços no domínio do sistema alfabético e no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Palavras-chave em português: consciência fonológica; vozeamento consonantal; proposta de intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This research aimed to develop and apply a pedagogical practice focused on phonological awareness activities for a 5th-grade elementary school student. Despite having completed the literacy phase, the student still struggled with discriminating and correctly using consonants with biunivocal correspondence, particularly in cases like the interchange between /p/ and /b/ sounds (and their corresponding letters, P and B), both in reading and writing. To understand the causes of these difficulties, potential factors contributing to delayed literacy consolidation were investigated, including analysis of recurrent writing errors such as letter substitutions and omissions. The theoretical framework drew upon authors such as Cosenza and Guerra (2011) on language acquisition, and studies in Phonetics, Phonology, and Phonological Awareness (Soares, 2020; Seara, 2015; Adams *et al.*, 2006; Alves, 2012; Cagliari, 2005), emphasizing voice voicing opposition in minimal pairs of consonants. The research adopted a qualitative, interventionist, and case study approach (Bortoni-Ricardo, 2008; Gerhardt and Silveira, 2009), conducted with a child from Nossa Senhora Aparecida Municipal School in Pirpirituba-PB. Following an initial diagnostic assessment, intervention activities based on Alves (2012); Soares (2020) were planned and implemented to strengthen phonological awareness and overcome difficulties with phoneme-grapheme correspondence. Intervention results showed significant progress in the child's ability to audibly discriminate and graphically represent consonant pairs, with a reduction in /p/ and /b/ interchanges evidenced in pre- and post-intervention data comparison. This analysis was grounded in authors such as Zorzi (2008), Simões (2006), Valente (1997); Freitag (2020). It is concluded that phonological awareness-focused practices effectively promoted advancements in mastering the alphabetical system and in the development of reading and writing skills.

Palavras-chave em inglês: phonological awareness; consonant voicing; intervention proposal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ASPECTOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	18
1.1 Estudos da neurociência com relação à linguagem	18
1.1.1 Processos neurobiológicos de desorganização desencadeadores da dislexia	20
1.2 Alfabetização e os processos de aquisição em leitura e escrita	23
1.2.1 Contribuição da fonologia para a alfabetização	26
1.2.2 Considerações sobre a Fonologia do Português Brasileiro	29
1.2.2.1 Consciência Fonológica.....	31
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
2.1 Participante, momentos e trajetória da pesquisa.....	37
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS DAS TROCAS CONSONANTAIS ENTRE FONEMAS VOZEADOS E DESVOZEADOS	40
3.1 Descrição das Atividades Avaliativas de escrita e pré-instrução	40
4 DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	46
4.1 Descrição das Oficinas e Jogos Linguísticos.....	46
4.1.1 Primeira oficina com o jogo “Trava-língua”	47
4.1.2 Segunda oficina com o jogo “Escuta de parlenda”.....	47
4.1.3 Terceira oficina com o jogo “Mais rimas”	48
4.1.4 Quarta oficina com o jogo “Quanto mais palavras, melhor!”	49
4.1.5 Quinta oficina com o jogo “Palavra secreta”.....	49
5 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	51
5.1 Oficina com o jogo “Trava-língua”	51
5.2 Oficina com o jogo “Escuta de parlenda”	54
5.3 Oficina com o jogo “Mais rimas”.....	58
5.4 Oficina com o jogo “Quanto mais palavras, melhor!”	60
5.5 Oficina com o jogo “Palavra secreta”.....	66
5.6 Atividade avaliativa pós-intervenção	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE	77
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2022) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), comparando o ano de 2019, período não pandêmico, e o de 2021, período pandêmico, são preocupantes. No cenário educacional brasileiro, entre os anos de 2019 e 2021, há uma queda de 24,1 pontos na média de proficiência em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, quando analisamos os resultados de 2022, ainda que não haja dados consolidados do Saeb para uma comparação direta, mas indicadores preliminares sugerem que os impactos da pandemia persistem, com recuperação lenta e desigual entre as redes de ensino. Dados do Censo Escolar 2022 e pesquisas complementares indicam que os desafios na alfabetização permanecem críticos, especialmente em escolas públicas, onde os níveis de proficiência em leitura e escrita ainda estão abaixo do esperado para a etapa final do Ciclo de Alfabetização. Isso demonstra que a situação da educação não melhorou, pois, em 2017, o INEP já apontava que na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 de 2.160.601 alunos de escolas públicas brasileiras ao término do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, somente 12,99% atingiram o nível (4) em leitura e apenas 8,28%, o nível (5) ¹ em escrita.

Logo, ao refletir sobre os equívocos no ensino da alfabetização, Scliar (2018) destaca que, por décadas, teorias mal compreendidas ou aplicadas de forma reducionista levaram a práticas pedagógicas problemáticas. Um dos principais erros foi tratar a alfabetização apenas como decodificação de letras e sons, negligenciando a compreensão e a produção de textos com significado. Além disso, a adoção de métodos únicos e rígidos, como o silábico ou o fônico de maneira isolada, ignorou as diferenças individuais dos alunos e a complexidade do processo de aprendizagem.

O domínio da leitura e da escrita é um dos maiores desafios da educação escolar, os dados de pesquisas e avaliações em larga escala nos trazem comprovação desse fato. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de alfabetização deveria ser conclusivo ao final do 2º ano do Ensino Fundamental

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo

¹ O objetivo da ANA é diagnosticar os níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática, que são mensurados através de uma escala numérica que vai do 0 ao 8, para o 2º ano e de 0 a 10 para o 5º ano, onde 0 é o menos proficiente e 10 é o mais proficiente.

articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 55)

Diante do proposto, é impossível não reconhecer a importância de o professor aprofundar seus conhecimentos, principalmente em relação a teorias que discutam o processo de alfabetização e suas implicações.

Por isso, falar de alfabetização é pensar sobre conhecimentos que discorrem sobre a consciência fonológica. É primordial que o professor entenda que “as diferenças entre os sons de dois fonemas são muitas vezes sutis, compare /b/ com /p/, e, ainda assim, essas diferenças sutis podem sinalizar distinções profundas de significado: compare *bote* com *pote*” (Adams *et al.* 2006, p.23, 24).

Nesse sentido, tanto a fonética quanto a fonologia estão diretamente envolvidas com o processo de alfabetização e, conforme destaca Seara (2015), ao refletir sobre as letras, as relações entre grafemas e fonemas e o papel que ocupam na palavra, na frase e no discurso, o professor pode começar a repensar o modo como ensina ou o modo como os seus alunos podem aprender a ler e escrever. Por isso é tão importante que o professor alfabetizador tenha o conhecimento dessas áreas. Principalmente porque ainda é possível encontrar casos em que a fase de consolidação da alfabetização ultrapassa o ciclo de alfabetização, impedindo o estudante de realizar uma leitura/escrita proficiente de acordo com que se espera para sua idade e série. Como exemplo, podem ser mencionados os casos de alunos que não desenvolveram a consciência fonológica no período escolar adequado e, por isso, ainda apresentam desvios na correspondência biunívoca entre grafemas e fonemas. Essa realidade é ilustrada pelo caso da criança do 5º ano analisada nesta pesquisa, que, embora já tenha passado pela fase formal de alfabetização, persiste com trocas entre consoantes surdas e sonoras, como /p/ ↔ /b/ e as respectivas grafias 'P' e 'B'.

Por isso, nosso objetivo principal é propor uma prática focada em atividades de consciência fonológica com uma criança do 5º ano do ensino fundamental, que já passou da fase da alfabetização, mas que ainda apresenta dificuldade com consoantes em correspondência biunívoca, seja na leitura seja na escrita, a exemplo da troca do /p/ por /b/ e do p por b.

E para alcançarmos o objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar possíveis fatores que contribuem para a demora do processo de consolidação da alfabetização da criança;

- Levantar de forma avaliativa a caracterização de possíveis incidências de desvios na escrita de palavras, trocas e omissões de letras e como ocorrem esses fenômenos;
- Propor, com base na avaliação realizada, atividades de consciência fonológica relacionadas ao trabalho com a correspondência biunívoca entre fonema e grafema;
- Analisar dados das atividades iniciais avaliativas e pós-intervenção para assim fazer um comparativo da evolução no desenvolvimento da consciência fonológica do aluno.

A partir dos objetivos e questões relevantes à pesquisa elencadas, dispomos a composição estrutural deste trabalho:

Nesta introdução, apresentamos os motivos que desencadearam o desenvolvimento deste estudo. Do mesmo modo, tratamos sobre a temática de investigação, esclarecemos sobre objetivos: geral e específicos, e questões suscitadas da pesquisa.

No capítulo 1 – Aspectos sobre a aquisição da linguagem –, apresentamos algumas discussões teóricas sobre a aquisição da linguagem. Discutimos conceitos relevantes à nossa pesquisa, a exemplo de: dislexia e consciência fonológica, pois, a dislexia atinge entre 5% e 17% da população (APA, 2013; IDA, 2020), mas muitos professores não estão preparados para identificar e trabalhar com esses alunos, então o foco neste caso seria na nossa proposta de intervenção didática.

Já o capítulo 2 – Metodologia –, no qual estabelecemos o tipo de nossa pesquisa e os procedimentos adotados para sua realização, é composto por duas seções: a primeira descreve os aspectos metodológicos deste estudo; a segunda, relata informações sobre o participante da pesquisa.

No capítulo 3 – Descrição e análise das atividades diagnósticas –, trazemos os resultados da etapa inicial, com o levantamento das incidências dos desvios na escrita do aluno colaborador do nosso estudo de caso.

No capítulo 4 – Descrição e aplicação da proposta de intervenção –, abordamos a descrição e a explicação do desenvolvimento da proposta de intervenção para aplicação com o discente, como ação educacional com foco na amenização ou consolidação da consciência fonológica a respeito das trocas consonantais biunívocas, relacionadas ao trabalho com a correspondência biunívoca entre fonema e grafema

O capítulo 5 – Análise e avaliação dos resultados da proposta de intervenção –, é destinado a descrever e analisar a proposta de intervenção. Este compõe-se de cinco seções. Para finalizar este capítulo, foi proposta uma seção de análise avaliativa de

dados, com o intuito de comparar os resultados alcançados com a proposta de intervenção aplicada.

Na sequência, encerramos com as considerações finais alcançadas pela pesquisa, logo após, com as referências que foram utilizadas, e com os anexos, nos quais estão inseridas as imagens dos instrumentos utilizados, atividades avaliativas de pré-instrução, as fichas de alguns jogos linguísticos e atividade avaliativa de pós-instrução.

1 ASPECTOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Compreender como se constitui, como é adquirida e/ou aprendida uma língua tem sido objeto de pesquisa de várias áreas do conhecimento, tais como: Ciências da Computação, Linguística, Neurociência, que observa a língua sob perspectivas diferentes.

Em relação ao processo de aquisição e/ou aprendizagem da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita, o objetivo muitas vezes é compreender como se dá o desenvolvimento da proficiência dos falantes/ouvintes. Nesta pesquisa, não será diferente. No contexto deste estudo, o foco está na modalidade linguística da escrita, mais especificamente no processo de aquisição da escrita por discentes em fase inicial, ou seja, crianças ou aprendizes que estão nos primeiros estágios de apropriação do sistema de escrita alfabética. Nessa fase inicial, iremos propor, com suporte teórico dos estudos da neurociência e da linguística, especificamente da fonologia, algumas reflexões sobre as etapas de aquisição de escrita, que serão retomadas na intervenção didática que iremos desenvolver.

1.1 Estudos da neurociência com relação à linguagem

Conforme Cosenza e Guerra (2011), a linguagem verbal é uma das características da espécie humana, e sua evolução, tão remota, deixou marcas em nosso cérebro, onde podemos encontrar circuitos especializados no processo da linguagem. Desde o século XIX se conhecem duas regiões no córtex cerebral que, quando lesadas, provocam a perda de comunicação verbal, a afasia. A primeira se localiza no lobo frontal do hemisfério esquerdo, conhecida como **área de Broca**. Essa região está relacionada com a execução da linguagem, pois pessoas portadoras de alterações nessa região, compreendem o que lhes é dito, mas se comunicam com dificuldade, apenas por palavras isoladas e monossilábicas. A segunda se localiza na junção entre os lobos temporal e parietal, também do lado esquerdo, região que leva o nome de **área de Wernicke**², e tem relação com a compreensão da linguagem. Pessoas com lesão nessa região são incapazes de entender o que lhes é dito e, embora possam falar com fluência, o que dizem não tem sentido.

² Os nomes (epônimos) dessas regiões se referem aos neurologistas Paul Broca e Carl Wernicke, que relacionaram lesões localizadas nessas áreas do cérebro com sintomas encontrados nos pacientes com os respectivos problemas de linguagem.

Cosenza e Guerra (2011) esclarecem que essas partes do cérebro são construídas a partir de informações genéticas. Dessa forma, é possível à criança lidar com a linguagem falada sem precisar ser ensinada, já que a adquire espontaneamente no contato com a comunidade social que a utiliza, constituindo-se um processo de aquisição natural.

Logo, a linguagem escrita, exatamente por ser uma modalidade mais recente, não dispõe de um aparato neurobiológico preestabelecido. É preciso ser ensinada, ou seja, é necessário o estabelecimento de circuitos cerebrais que a amparem, o que se faz por meio de dedicação e exercício. É importante ressaltar que circuitos cerebrais desenvolvidos ao longo da evolução para executarem outras funções são agora requisitados para processar a linguagem escrita.

A aprendizagem da leitura, para Cosenza e Guerra (2011), modifica permanentemente o cérebro, fazendo com que ele reaja de forma diferente não só aos estímulos linguísticos visuais, mas também na forma como processa a própria linguagem falada. Por exemplo, os alfabetizados passam a ter consciência de que palavras são constituídas por elementos menores, as sílabas e fonemas, o que escapa à compreensão dos analfabetos.

Ainda segundo os autores, modernas técnicas de pesquisa, que utilizam neuroimagem e registros elétricos precisos, revelaram a existência de três centros corticais importantes para a leitura de palavras. O primeiro se localiza no **lobo frontal**, em região que coincide, em parte, com a área de Broca; o segundo fica na **junção parieto-temporal**, coincide parcialmente com a área de Wernicke, e o terceiro está situado na junção **occipito-temporal**.

Ao se buscar explicar a ativação desses centros durante a leitura das palavras, o **modelo da dupla via** parece descrever com mais precisão o que acontece. Os estímulos da visão são levados pelas vias ópticas até o córtex cerebral. Segundo o modelo citado, depois de ser percebida nas áreas corticais da visão, a palavra pode passar por duas vias para ser decodificada em termos da linguagem. Na primeira, processo que envolve as regiões frontal e parieto-temporal, ocorre um procedimento de “montagem” grafo-fonológica, que converte passo a passo as letras em sons. Na segunda via, que termina na área occipito-temporal, a palavra é reconhecida de maneira global, por um processo de identificação direta. Ambas as vias convergem para a área de Wernicke, relacionada com a decodificação semântica ou com o significado da palavra.

Na primeira via, segundo Cosenza e Guerra (2011), duas espécies de decodificação fonológica acontecem na leitura. Na primeira, o som da palavra está ligado à articulação, pois é processada na região frontal do lado esquerdo que integra a área de Broca que, como já visto, está relacionada com a execução da linguagem. Essa decodificação fonológica ocorre em uma leitura em voz alta, como também na leitura silenciosa. A segunda espécie de decodificação tem lugar na região parieto-temporal. Nela ocorre um processo de percepção auditiva da palavra, ativada pela informação de origem visual, numa curiosa fusão dos sentidos da visão e da audição.

Cosenza e Guerra (2011) reforçam que, no caso da segunda via, acontece uma decodificação direta, o reconhecimento imediato da forma visual da palavra, pela região que faz parte das zonas corticais da visão. Ao exemplificar, seria como se a palavra fosse reconhecida como numa fotografia. Essa região parece não ter um circuito específico para o reconhecimento das palavras, pois seriam para outras habilidades, mas que no hemisfério esquerdo é recrutada e adaptada para o processamento da leitura durante seu aprendizado.

O aprendiz da leitura utiliza o sistema fonológico para decodificar palavras novas ou irregulares, mas com o aumento da habilidade, o cérebro torna-se capaz de reconhecer os padrões ortográficos de maneira a processá-los rapidamente, utilizando a segunda via, de percepção global. A decodificação fonológica pode tornar-se uma parte opcional da leitura fluente, na qual é utilizada, para as palavras já muito familiares, a alternativa direta, que vai da VWFA³ para as regiões de decodificação semântica. (Cosenza e Guerra, 2011 p.103).

Estudos realizados com neuroimagem funcional revelam que crianças com dificuldade na leitura não ativam, enquanto leem, as áreas posteriores do cérebro, que justamente estão relacionadas com a forma das palavras e com a decodificação fonológica (Cosenza e Guerra, 2011). A seguir vamos tratar com mais detalhes a respeito de dificuldade na leitura.

1.1.1 Processos neurobiológicos de desorganização desencadeadores da dislexia

“A palavra dislexia possui origem grega e significa dificuldade na leitura” Olivier (2007, p. 51). Em termos mais simplificados, a dislexia pode ser entendida como

³ Da sigla em inglês “Visual Word Form Area”

a dificuldade que o indivíduo possui em ler. Portanto, quando uma pessoa apresenta problemas na leitura, será facilmente associada à dislexia. Entretanto, o conceito de dislexia apresenta-se mais complexo do que uma simples dificuldade no ato da leitura. Segundo Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno foi definido como:

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (Associação Brasileira de Dislexia, 2016)

Ou seja, o indivíduo que possui a dislexia não a adquiriu através do contexto sócio cultural. Não se trata de doença mental, visual ou auditiva. Nem tampouco é uma consequência de algum fator educacional.

Sob esse viés, a dislexia é um Transtorno Específico da Aprendizagem (TEA) de origem neurobiológica, que afeta principalmente a leitura e a escrita. Ela se manifesta ainda na infância, logo nos primeiros anos de vida. De acordo com a CID-10 (1992), os transtornos de aprendizagem estão ligados a diferenças no processamento cognitivo, geralmente relacionadas a fatores biológicos. Conforme Alves, Ferreira e Ferreira (2014), pessoas com dislexia costumam ter dificuldades em associar sons às letras, além de trocar ou inverter letras ao escrever

Acerca desse assunto, é comum encontrar na escola, ou em outros ambientes, pessoas adultas e crianças com dificuldade para a leitura, e, por consequência, sofrem muitas tribulações para aprender a escrever também. Cosenza e Guerra (2011) definem a dislexia como um distúrbio neurobiológico marcado pela dificuldade no reconhecimento preciso ou fluente das palavras (decodificação), com dificuldade de soletrar e recodificar os sinais gráficos em sons. A dificuldade resulta de uma deficiência do componente fonológico da linguagem, que geralmente contrasta com as demais habilidades cognitivas do indivíduo que tem desenvolvimento cognitivo típico.

Apesar do proposto, existem, de acordo com a percepção da psicopedagogia, três tipos de dislexia que comprovam que a dislexia pode ser adquirida e não apenas hereditária como afirmam os estudos mencionados: “é preciso entender que a dislexia,

assim como outros vários distúrbios de aprendizagem existem em diversos níveis, ou seja, não apresentam um único tipo”. (Olivier, 2007, p. 52)

Então a dislexia, num conceito mais comum, faz parte de uma desordem da linguagem, que dificulta o aprendizado da leitura. Sabemos que na alfabetização, quando ocorre a aprendizagem da leitura há a necessidade de decodificar o som da palavra, que muitas vezes é falada (fonema) para posteriormente associá-la à palavra escrita (grafema), portanto o indivíduo dislético provavelmente apresenta um déficit no processamento fonológico.

Alguns sinais na idade escolar, segundo a Associação Brasileira de Dislexia (2016, p. 01), devem ser levados em consideração ao se relacionar à dislexia:

- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
- Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
- Desatenção e dispersão;
- Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
- Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.);
- Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;
- Confusão para nomear entre esquerda e direita;
- Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.;
- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), estudos com neuroimagens mostram que disléxicos têm um menor desenvolvimento das áreas corticais posteriores envolvidas no processamento da leitura. Em compensação, há uma maior ativação da área frontal, o que é interpretado como uma indicação de que um maior esforço está sendo despendido. Muito embora não se conheça a origem do problema, ela pode estar ligada a uma alteração sutil no desenvolvimento cerebral, no posicionamento das células neuronais ou no estabelecimento de suas conexões ainda no período embrionário.

No livro “10 perguntas e respostas para compreender a dislexia”, Gonçalves e Peixoto (2020) respondem a seguinte pergunta: A criança com dislexia pode ser alfabetizada? A resposta é enfática desde o início do tópico de que toda criança com dislexia tem condições de aprender e de se alfabetizar. Com tratamento adequado e estímulos em relação às suas limitações, é possível oportunizar a alfabetização do dislético além de uma sensível progressão em seu processo de aprendizado de forma

geral, proporcionando, assim, uma melhora de sua autoestima e de sua socialização entre os pares.

Existem relatos de que o treinamento intensivo da habilidade de associar os sons (fonemas) com as letras pode ter efeito positivo na capacidade de leitura dos disléxicos. Há, inclusive, evidências de que eles desenvolvem recursos compensatórios no sistema anterior, nas áreas frontais que processam a leitura, tanto do lado esquerdo como do lado direito do cérebro, bem como da região equivalente à VWFA, no hemisfério direito. Com isso, conseguem decodificar palavras, ainda que mais lentamente e de forma não automática. O problema da leitura torna-se menor, mas eles continuam a ser leitores lentos, permanecendo sempre com dificuldades. (Cosenza e Guerra, 2011, p. 105)

Esse desenvolvimento é permitido, no caso do estudante com dislexia com a identificação do sujeito com essa problemática, que apresentam algumas características citadas anteriormente. É necessária uma estimulação ativa por parte de seus professores, com propostas e práticas conscientes e de conhecimento a respeito da problemática, para que possam efetivamente oportunizar as crianças a agirem e resolverem seus problemas através de sua capacidade criadora e imagética. Isso ofertará à criança o espaço e a oportunidade de que precisa para agir com autonomia descobrindo seus limites e testando novas possibilidades.

Com base no que foi visto até o momento, é possível depreender que a aquisição da língua oral possui sistematização nas áreas cerebrais diferente da língua escrita, e que algumas pessoas apresentam maior dificuldade na leitura das palavras, por terem uma desordem nas conexões sinápticas. Para darmos continuidade a respeito dos processos de aquisição em leitura e escrita, na próxima seção, retomaremos as discussões com vistas à alfabetização.

1.2 Alfabetização e os processos de aquisição em leitura e escrita

Ao distinguir alfabetização de letramento, Soares (2020) também reforça que são práticas indissociáveis, já que define a alfabetização como o processo de apropriação do princípio alfabético e o letramento como a inserção nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita.

Como vimos anteriormente, a criança aprende a falar na convivência social, devido ao nosso cérebro ser programado para isso, mas isso muda com relação à leitura e à escrita, já que ler e escrever envolvem processos que ativam áreas cerebrais

destinadas geneticamente para outras funções. Por esse motivo, ensina-se a ler e a escrever, para ativar circuitos que amparem o exercício da aquisição da linguagem escrita.

Para Cosenza e Guerra (2011), aprender a ler é uma tarefa complexa que exige várias habilidades, entre elas, o conhecimento dos símbolos da escrita e sua correspondência com os sons da língua, e que pesquisas mostram que maus leitores parecem não ter a habilidade de identificar adequadamente os sons constituintes das palavras, o que os impediria de fazer ligação automática entre grafemas e fonemas.

Soares (2020) explica que a simples escrita de um nome depende de três aprendizagens que se sobrepõem, como camadas que as representa da seguinte forma:

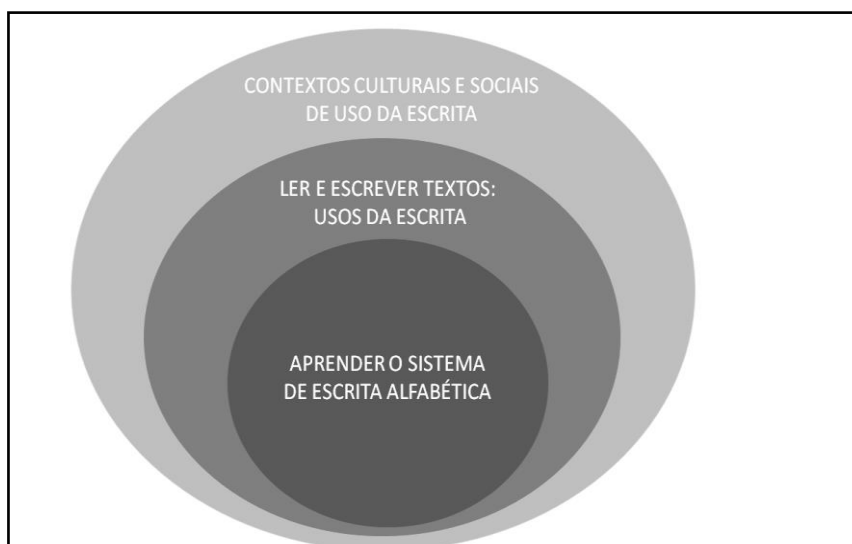


Figura 1 - Camadas na aprendizagem da língua escrita (Soares, 2020)

Para explicar o processo de aprendizagem da língua escrita, a autora utiliza a metáfora das camadas: a) aprender o sistema de escrita alfabético (Alfabetização); b) ler e escrever textos: usos da escrita (Letramento); e c) contextos culturais e sociais de uso da escrita (Letramento).

Seguimos com a autora, ao concluir que para alfabetizar e letrar de forma indissociável é necessário que se compreendam:

- os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo;
- os processos de aprendizagem de leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações

que envolvem a língua escrita – eventos de letramento. (Soares, 2020, p. 38)

Com base no proposto, é possível depreender que a alfabetização e o letramento devem ser desenvolvidos de forma interdependente. Isto é, mesmo que o foco seja na alfabetização, dada a necessidade de se trabalhar alguma especificidade da aprendizagem do sistema de escrita alfabético, isso deve ocorrer em contexto de letramento.

A respeito da alfabetização, Scliar (2018) reflete sobre o fato de o trabalho com a alfabetização precisar de maior atenção e lista alguns pontos, que segundo a autora precisam ser repensados teoricamente para melhorar desenvolvimento do ensino-aprendizagem na alfabetização, vejamos os pontos listados:

- a) desvincular as ciências humanas das biológicas, como se fosse possível entender a educação, sem compreender como o cérebro humano está estruturado, amadurece e funciona;
- b) desconhecer as distinções entre aquisição da linguagem verbal oral que é compulsória e espontânea da aprendizagem da linguagem verbal escrita, uma invenção tardia, particularmente a alfabética, cuja complexidade exige a educação sistemática e intensiva, com professores muito bem-preparados; (Scliar, 2018, p.252)

Nos pontos a e b, Scliar (2018) aborda a importância das ciências biológicas para a educação com relação ao conhecimento do cérebro e de como ele aprende, e da relevância em conhecer as distinções entre fala e escrita, visto que já trazemos dispositivos cerebrais pré-determinados para a fala, mas com relação à leitura e escrita não, por isso o código linguístico ensina-se.

- c) em consequência, considerar que a criança, sozinha, a partir de hipóteses, chegará aos princípios da escrita, caricatamente resumidos em descobrir a diferença entre escrita e desenho, a direção da escrita, o número de sílabas e, finalmente, a estrutura da sílaba;
- d) também, em consequência, advogar a abolição dos métodos, como se fosse possível, ao professor, chegar à sala de aula sem planejar as atividades, sem saber quais os conteúdos que serão trabalhados nem por quê, nem como (verificou-se, então, o professor desnortado, ignorando por onde começar e como prosseguir a alfabetização); (Scliar, 2018, p.252)

Nos pontos c e d, a autora aponta para uma interpretação muitas vezes equivocada da teoria, em que se pode considerar que a criança sozinha chegará na diferenciação entre desenho e escrita, pois sem conhecimento da correspondência letra som não é possível que a criança codifique e decodifique o sistema de escrita do Português.

e) mais grave ainda, abolir o livro didático: defendo exigências maiores quanto à qualidade dos conteúdos e qualificação dos autores para escrevê-los;

f) começar a alfabetização pelo desenho do nome: é preciso estar consciente de que, nesse caso, não se trata da escrita e sim do desenho por configuração, pois a criança não está executando letras que realizem os grafemas, cujos valores ela desconhece. No mínimo, a criança teria que ter aprendido a reconhecer os traços que diferenciam uma letra da outra para saber escrever; (Scliar, 2018, p.252)

Em e e f, defende uma maior qualidade e reflexão sobre o livro didático, ao invés da abolição desse recurso, sem refletir sobre o uso. Continua que para começar na alfabetização de crianças, pela escrita do nome é necessário ter a consciência de que não se trata de início uma escrita, mas de um desenho feito pela criança que corresponde ao nome dela, em virtude da falta de entendimento da criança entre as correspondências letra som.

g) ignorar a diferença entre som e fonema, entre letra e grafema e desconhecer os princípios do sistema alfabético do português brasileiro;

h) finalmente, ignorar as diferenças entre o processamento da leitura e o da escrita e as consequências sobre as respectivas aprendizagens de ambas. (Scliar, 2018, p.252)

Em g e h, Scliar (2018) aponta para a importância do conhecimento do princípio alfabético, a representação dos fonemas por grafemas, ou seja, dos sons da fala pelas letras, esse conhecimento contribui para avaliar e refletir sobre a aprendizagem dos estudantes. Assim como a importância de diferenciar os processamentos da leitura e o da escrita, em que a leitura ultrapassa a simples representação gráfica e decodificação de símbolos, é, antes de tudo, uma compreensão e um entendimento da expressão escrita, já que a escrita apresenta aspectos da fala, conhecimento do código linguístico e normas ortográficas.

1.2.1 Contribuição da fonologia para a alfabetização

A fonética e a fonologia são áreas da linguística que estudam os sons articulados pelos seres humanos. Para Seara (2015 p.14), “tanto a fonética quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e percebem os sons da fala”, no entanto a primeira se volta ao aspecto fisiológico (articulação, percepção e propagação), enquanto a segunda estuda como se organizam os sons distintivos (fonemas) de cada língua. Estas

áreas têm focos de estudo distintos, mas ambas possibilitam bases para o trabalho com a alfabetização.

No campo articulatório, a fonética estuda a produção sonora exercida pela natureza física e biológica do ser humano tentando compreender os processos que levam à fala. Segundo Seara (2015), podemos estudar a fala, a partir da sua fisiologia, isto é, a partir dos órgãos que a produzem, tais como a língua e a laringe. A língua é o órgão responsável pela articulação da maior parte dos sons da fala, enquanto a laringe é responsável principalmente pela produção de “voz” e, que leva também à distinção entre sons vozeados (sonoros) e não-vozeados (surdos).

Além dos estudos sobre a produção da fala a partir dos sons gerados pelos órgãos, chamados de fonadores, existem pesquisas a respeito apenas das propriedades sonoras (acústicas) transmitidas pelos sons, chamada de fonética acústica. Pode-se ainda examinar o som sob a ótica do ouvinte, ou seja, da análise e do processamento da onda sonora que o sujeito faz ao perceber o som dando sentido àquilo que foi ouvido, ou seja, a denominada fonética auditiva ou perceptiva.

Os estudos fonológicos, como mencionado, se preocupam em estudar e classificar as unidades sonoras, como elas se organizam dentro de uma língua, capazes de distinguir significados e correlacionar a fala e a escrita. “Sua preocupação é tratar de sons que distinguem o significado das palavras, além de organizar, postular regras e entender como se dá a variação na realização efetiva dos sons” (Seara, 2015 p. 21).

Conforme Seara (2015), ambas as áreas estão diretamente envolvidas com o processo de alfabetização, ao refletir sobre as letras, as relações entre grafemas e fonemas e o papel que ocupam na palavra, na frase e no discurso. Dessa forma, podemos começar a repensar o modo como ensinamos ou o modo como podemos aprender a ler e a escrever. Por isso é tão importante que o professor alfabetizador tenha conhecimento dessas áreas.

Para Cagliari (2005), toda criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam, ela acaba adquirindo a linguagem oral dessas pessoas. A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, por isso, o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo, ele precisa respeitar esse modo de falar das crianças e ajudá-las a entender por que falam de uma maneira e não de outra. Isso é refletir sobre os aspectos variáveis da língua, exercício de extrema importância, principalmente porque muitas dessas diferenças na fala podem se refletir na escrita.

O escrito necessariamente precisa ser decifrado, por isso, é importante que no processo de ensino o professor saiba os mecanismos necessários para que a criança possa fazer essa tradução. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática. Se o aluno descobre que está escrito cadeira, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de Português, está habituado a ouvir e a falar a palavra cadeira.

Como mencionado, todo esse conhecimento é relevante na formação dos profissionais da educação, principalmente para aqueles que vivenciam o processo de alfabetização em sua prática.

De acordo com Seara (2015), começar a pensar a formação dos profissionais da educação deve ser o primeiro passo para a transformação do ensino. Por isso, é importante que as áreas das ciências consigam interagir com a sala de aula e com os profissionais que nela atuam. É necessário fazer com que as pesquisas científicas e seus resultados cheguem aos profissionais que estão em sala de aula, visando assim a mudar o quadro educacional que temos hoje. No entanto, o que assistimos é ao distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática dos profissionais.

Ao término de anos estudando, licenciados e bacharéis se lançam no mercado de trabalho sem saber o que fazer com toda aquela bagagem adquirida na academia. Iniciar no mercado de trabalho não significa continuar a investigação em busca de respostas para os problemas com os quais lidava até então, e o profissional se dá conta de que o que foi visto na academia não se encaixa na realidade em que ele vai atuar. Assim, sente a necessidade de ir criando suas próprias estratégias ou buscando, em um passado longínquo, as atividades executadas por seus professores. Por isso, em alguns casos, temos a repetição das mesmas práticas em um tempo que já não é mais o mesmo.

É preciso que áreas como a Fonética e a Fonologia, além do seu valor científico teórico e analítico-descritivo para a Linguística e ciências afins, tenham um viés aplicado em ambiente escolar de modo a trazer uma relevante contribuição no que tange à alfabetização. É importante que o (futuro) professor compreenda tais conceitos e extraia os elementos essenciais dessas áreas/disciplinas para que possam ser úteis à sua profissão. No entanto, a fonética e a fonologia, mesmo ocupando grades curriculares de vários cursos de graduação, ainda não fazem parte do currículo dos cursos de Pedagogia majoritariamente.

Conforme Bisinotto e Silva (2013), aparentemente, o curso de Pedagogia não apresenta em seu currículo uma disciplina voltada à Fonética e Fonologia, assim como

estudos relacionados a processos fonológicos na aquisição da linguagem. Estudos esses que podem contribuir significativamente para a formação do docente alfabetizador, considerando que serão cobrados na prática docente, pois na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) documento que regulamenta os conhecimentos curriculares de toda educação básica, o item “O processo de alfabetização” orienta que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89).

Corroborando, Adams *et al.* (2006) afirmam que, para os professores desenvolverem na criança a consciência fonológica, devem conhecer acerca da estrutura da língua, da fonética da fonologia e da relação entre estas com a ortografia.

Em resumo, os conhecimentos grafo-fônicos e de consciência fonológica estão no âmbito dos estudos fonéticos e fonológicos e adquiri-los contribui para um melhor desempenho dos profissionais alfabetizadores. Dessa forma, estudos nessas áreas são indispensáveis, pois o professor precisa conhecer de fato o objeto que ensina, visto que são conhecimentos trabalhados no ensino fundamental dos anos iniciais e exigidos pela BNCC.

1.2.2 Considerações sobre a Fonologia do Português Brasileiro

Os segmentos sonoros que compõem o sistema fonológico do português brasileiro se organizam em três classes principais: vogais, semivogais e consoantes.

Em termos articulatórios, vogais e semivogais possuem as mesmas características, isto é, são vozeadas e se articulam a depender do movimento horizontal e vertical que a língua realiza no trato oral⁴.

⁴ Para mais aprofundamento na classificação articulatória das vogais e semivogais do português brasileiro, conferir Câmara Jr. (1953), Cristófaró (2007), Hora (2017), Seara (2015), Simões (2006), dentre outros.

Já as consoantes são classificadas foneticamente conforme seu modo de articulação, ponto de articulação e vozeamento. Os segmentos consonantais, para serem pronunciados, apresentam algum tipo de resistência (obstrução) ao fluxo de ar no trato oral, ou seja, ocasionam obstrução na passagem do ar dos pulmões para serem executados e proferidos. (Seara, 2015).

Como já mencionado, quanto ao vozeamento, diferente das vogais que são todas vozeadas, as consoantes são classificadas em desvozeadas (produzidas com pouca ou nenhuma vibração das pregas vocais: [p, t, k, f, s, ʃ]) ou vozeadas (produzidas com vibração das pregas vocais: [b, d, g, v, z, ʒ, m, n, ɳ, l, ʎ, r, ʁ, ɹ, ɻ, ɹ̥, ɹ̥̄]).

Além do vozeamento, o modo e o ponto de articulação são características articulatórias das consoantes. Conforme pode ser observado no quadro extraído de Cristófar (https://fonologia.org/), as consoantes do português são classificadas da seguinte forma:

CONSOANTES								
Ponto de articulação Modo de articulação	Vozeamento	bilabial	labio-dental	dental ou alveolar	alveopalatal	palatal	velar	glotal
oclusiva	não-vozeada	p		t			k k ^w	
	vozeada	b		d			g g ^w	
fricativa	não-vozeada		f	s	ʃ		x	h
	vozeada		v	z	ʒ		ɣ	ɦ
africada	não-vozeada				tʃ			
	vozeada				dʒ			
nasal	vozeada	m		n		ɲ ỹ		
tepe	vozeada			ɾ				
vibrante	vozeada			ʀ				
aproximante retroflexa	vozeada			ɻ				
lateral	vozeada			l ɭ w		ʎ ɮ y		

Figura 2 - Classificação das consoantes do Português Brasileiro (https://fonologia.org/)

Percebemos assim que os pares [p, b]⁵ são oclusivos labiais, [t, d] são oclusivos dentais e [f, v] são fricativos lábio-dentais, esses pares de fonemas apresentam o mesmo ponto e modo de articulação o que os diferencia é a sonoridade, pois [p, t, f] são fonemas desvozeados enquanto [b, d, v] são fonemas vozeados. Para distinguir o vozeamento das consoantes, Seara (2015) sugere algumas atividades - propostas de intervenção didática, que o docente pode aplicar com seus alunos, como colocar a mão aberta sobre o pescoço e produzir um [f]. O aluno ouvirá o som, no entanto não sentirá a vibração. Mas se

⁵ Quando fazemos a transcrição do fone usamos – [].

produzir um [v] e manter a mão, ouvirá o som e sentirá a vibração. A atividade pode ser replicada para os pares [t, d] e [p, b].

Esses pares de fonemas (/b, p/, /d, t/, /f, v/⁶) apresentam na relação grafofônica uma regularidade biunívoca, ou seja, existe apenas uma letra para um som. Como foi visto, o vozeamento é o responsável pela diferença entre os pares dos fonemas indicados, podendo essa relação muito próxima fazer com que ocorra a troca entre eles na grafia. Na escrita da palavra “vaca”, por exemplo, que sabemos ser um animal, se houver a troca das letras ‘v’ por ‘f’ a palavra passa a ter outro significado “faca”, utensílio cortante, em outros casos a troca desses fonemas pode até ocasionar a perda do sentido da palavra.

Distinguir o vozeamento é importante para a iniciação à alfabetização. A criança precisa ter consciência da distinção desses fonemas enquanto fone, no momento de fala, para assim exercer uma escrita e uma leitura consciente e, conseqüentemente, poder fazer a correspondência adequada entre fonema e grafema.

De maneira geral, crianças em anos iniciais de escolaridade, ao aprenderem a escrever, apresentam trocas de fonemas e acabam mudando o sentido da palavra ou fazendo com que seja perdido o significado, como por exemplo, na palavra “sapato”, alguns alunos podem escrever “sapado”. Isso significa que o aluno não está fazendo a distinção entre os fonemas /t/ e /d/, por isso é importante que o professor tenha conhecimento sobre a consciência fonológica, que explicamos melhor na seção a seguir.

1.2.2.1 Consciência Fonológica

O termo “consciência fonológica” é definido como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores (Moraes, 1997; Capellini & Ciasca, 1999; Zorzi, 2000; Moojen & Santos, 2001). Sob essa denominação, estão envolvidos vários níveis de consciência fonológica, alguns desenvolvendo-se espontaneamente e outros na dependência do domínio do código escrito. A consciência fonológica também se caracteriza por apresentar uma relação de reciprocidade com o aprendizado da leitura e da escrita.

De acordo com Alves (2012), o sujeito é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre o código linguístico, podendo torná-lo objeto de análise. O pensar

⁶ Quando fazemos a transcrição do fonema usamos //

conscientemente sobre a língua – que toma a língua como objeto de reflexão e análise, e implica um direcionamento da atenção para a organização estrutural do código – pode ser de grande importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, ou ainda, para o entendimento daquilo que se está lendo ou ouvindo.

Podemos chamar a atenção para a capacidade que o sujeito tem de manipular unidades sonoras. Essa capacidade consiste em o sujeito desempenhar atividades como as de apagar, adicionar ou substituir sons, por exemplo. Pode-se demonstrar isso ao se solicitar que uma palavra como ‘toca’ seja pronunciada sem o primeiro som (o resultado, nesse caso, é a palavra ‘oca’). Caracteriza-se assim uma atividade de manipulação fonêmica.

Ainda, segundo a autora, a reflexão e manipulação são duas palavras relevantes na definição de consciência fonológica. Dessa forma, a consciência fonológica corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.

Algumas pesquisas (Adams, 2006; Alves, 2012; Soares, 2020) demonstram que essa compreensão não surge de forma natural e as crianças precisam tê-la para entender o princípio alfabético. “As pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonema. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica” (Adams *et al.*, 2006, p.19).

Estudos a respeito da consciência fonológica vêm aumentando (Adams *et al.* 2006; Alves, 2012) recebendo espaço e pesquisas nas línguas alfabéticas, por desenvolverem um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para entender melhor o que seja a consciência fonológica é preciso conhecer os níveis que a compõem. Tratando-se da capacidade de operar sobre unidades bastante distintas, têm-se diferentes níveis de consciência fonológica, que se desenvolvem em um continuum de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a consciência a nível do fonema (Alves, 2012).

Gutierrez e Donicht (2019) definem a consciência fonológica em nível silábico quando se adquire a habilidade de segmentar palavras, aglutinar sílabas para formar palavras e reconhecer que determinadas sílabas formam palavras. A esse respeito Alves (2012) dizem que a capacidade de segmentar os vocábulos em sílabas constitui uma das

primeiras habilidades de consciência fonológica que surgem entre as crianças, pois as sílabas são facilmente distintas, sendo a unidade natural de segmentação da fala, por isso exige menos esforço por parte do falante. Observa-se na criança esse nível de consciência fonológica quando ela é capaz de bater palma de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas no vocábulo, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra.

Segundo Alves (2012), no nível de consciência intrassilábica, é possível manipular unidades menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento – como o fonema. Tem-se assim a consciência das unidades intrassilábicas ataque (ou onset) e rima. O ataque, em uma sílaba, é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal de uma sílaba, como na palavra: ‘par’, a consoante /p/ está na posição de ataque silábico. A rima silábica caracteriza-se pelos segmentos que não fazem parte do ataque, ou seja, a rima inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba (núcleo silábico) e os segmentos consonantais e semivocálicos que podem seguir a vogal (coda silábica). No caso da sílaba “par”, a rima é constituída pela sequência ‘ar’, o núcleo silábico /a/, em seguida a consoante /R/ preenchendo a posição de coda silábica.

Para Gutierrez e Donicht (2019), a consciência intrassilábica pode ser dividida em dois tipos: consciência da rima, que diz respeito ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, ela rima (como quintal e natal), e a consciência da aliteração, que se refere à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (grande-grave).

Esse nível pode ser manipulado em tarefas de identificação e produção, por meio de atividades em que o aluno identifique e produza palavras que rimem, ou ainda, reconheça ou produza palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra que lhe foi dada (Alves, 2012). Ainda conforme Alves (2012), a consciência fonológica no nível intrassilábico precede a consciência no nível dos fonemas, e que exerce contribuições para o desenvolvimento do próximo nível – consciência fonêmica – nível este que será caracterizado a seguir no *continuum* dos níveis de consciência fonológica.

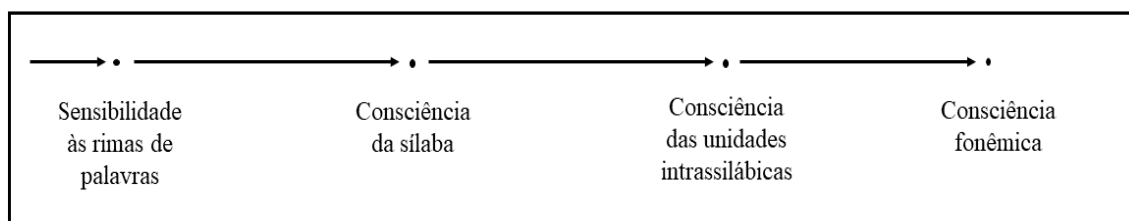


Figura 3 - O continuum dos níveis de consciência fonológica (Alves, 2012, p.33).

Gutierrez e Donicht (2019) descrevem a consciência fonêmica como a capacidade de reconhecer e manipular as unidades do som da fala que possuem distinção entre ambas, os fonemas, como também segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõe, aglutinar sons separados, isolados e formar uma palavra, excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades.

A consciência dos fonemas é difícil porque geralmente não se presta atenção aos fones (som da fala) ao falar ou escutar. Processa-se os fonemas (unidade fonológica abstrata) automaticamente com atenção ao significado do enunciado como um todo. “Sendo assim, o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (Adams *et al.*, 2006, p.20).

Enquanto as sílabas podem ser identificadas e pronunciadas isoladamente, o que possibilita a uma escrita silábica, os fonemas não são notados diretamente, tão pouco pronunciados isoladamente. Por isso, a consciência fonêmica não acontece de forma espontânea, e não se pode pretender que as crianças reconheçam, manipulem, pronunciem fonemas dessa forma. O início da criança na cultura da escrita, tem como pressuposto que, para que o sistema de escrita alfabética seja inteiramente compreendido e assim se complete a alfabetização, o foco não deve ser o ensino (o “método”), mas a aprendizagem, o como a criança aprende (Soares, 2020).

Tendo o conhecimento da estrutura da língua e compreendendo como a criança aprende, o educador poderá diagnosticar dificuldades, como a troca de fonemas como /t/ e /d/, ambos oclusivos, para intervir com estratégias de consciência fonêmica. “O conhecimento consciente dos fonemas é diferente da sensibilidade inata que sustenta a produção e recepção da fala. Infelizmente, a consciência fonêmica não é fácil de se estabelecer” (Adams *et al.*, 2006, p.22).

Para adultos letrados parece simples diferenciar consoantes que tem caráter semelhante de relação biunívoca como os pares /b, p/, /d, t/ e /f, v/, mas exercem um caráter distintivo nas palavras, no entanto para as crianças não é tão simples fazer essa distinção, o que ocasiona trocas na escrita de obstruentes surdas por sonoras ou vice-versa.

Adams *et al.* (2006) reforçam que, sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes do ano inicial do ensino

fundamental e a porcentagem aumenta com aqueles oriundos de contextos menos favorecidos em termos de letramento formal. Por isso, entendemos a importância de prosseguirmos com estudos sobre obstruintes surdas/sonoras e as trocas na grafia dessas consoantes por grau de vozeamento, com explicações embasadas em conhecimentos fonéticos e fonológicos para compreender o comportamento dessas consoantes e, em seguida, a ocorrência das trocas de letras na escrita dos alunos, objeto de estudo da nossa proposta de intervenção didática.

De forma geral, a instrução direta da consciência fonológica, combinada à instrução da correspondência grafemofonêmica, acelera a aquisição da leitura. No Brasil, já foram realizados estudos no intuito de desenvolver a consciência fonológica em crianças, demonstrando que, também na ortografia da língua portuguesa, a consciência fonológica é um pré-requisito para a aquisição de leitura e escrita (Capovilla & Capovilla, 1997; Capovilla, Capovilla & Silveira, 1998). Sendo assim, instruções de consciência fonológica e instruções fônicas mostraram-se eficazes em melhorar a leitura e escrita quando introduzidas em diferentes níveis escolares.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A nossa pesquisa é de natureza aplicada, pois busca não apenas compreender um fenômeno educacional específico, mas também gerar conhecimentos que possam trazer solução a um problema específico, e de abordagem qualitativa/interpretativista, já que

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por experiência para a aprendizagem dos educandos. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 41-42)

Embora seja uma pesquisa em ambiente escolar, contemplará uma ocorrência particular, sendo assim, um estudo de caso, que, segundo Fonseca (apud Gerhardt e Silveira, 2009), pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como: um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer como e o porquê de uma determinada situação, que se supõe ser única em muitos aspectos, buscando achar o que há nela de mais essencial e característico.

Como mencionado, essa pesquisa tem por sujeito um aluno matriculado no 5º ano do ensino fundamental. Tem por objetivo explorar, descrever e explicar o processo remanescente de trocas biunívocas na escrita desse aluno. E, de posse desse conhecimento, propor uma intervenção pedagógica, utilizando o trabalho com a consciência fonológica como suporte para a solução do problema.

O locus da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, localizada na cidade de Pirpirituba – PB, construída na administração do Prefeito Luis Salustiano de Medeiros e inaugurada, também em sua administração, em 29 de janeiro de 1986.

O percurso metodológico foi organizado em três etapas inter-relacionadas: a avaliação inicial de aprendizagem do aluno sobre a escrita, a intervenção didática e a análise de aprendizagem pós-intervenção.

A primeira etapa consistiu na avaliação inicial (diagnóstico), com o objetivo de identificar e caracterizar os padrões de trocas consonantais na escrita do aluno. A segunda etapa compreendeu a intervenção didática, fundamentada teoricamente em Alves (2012) e Adams *et al.* (2006), com foco no desenvolvimento da consciência

fonológica em três níveis: silábico (com jogos de parlendas e trava-línguas), intrassilábico (atividades de rima e aliteração) e fonêmico (manipulação direta de fonemas, como na atividade "Qual palavra sobra se tirarmos o /p/ de 'pato'?"). A terceira e última etapa foi a análise pós-intervenção, com o objetivo de verificar a eficácia das estratégias aplicadas. Para isso, utilizamos como instrumentos uma atividade final de produção escrita (lista de materiais escolares). Para um melhor entendimento, essas etapas serão detalhadas nas seções a seguir.

Ainda sobre o percurso metodológico, algumas considerações importantes sobre o método adotado merecem destaque. A validade ecológica da pesquisa foi garantida por sua realização em contexto real de sala de aula, o que permitiu captar as dinâmicas cotidianas da aprendizagem. Embora o estudo de caso não permita generalizações amplas, ele oferece reflexões profundas para situações semelhantes, contribuindo com protocolos de intervenção adaptáveis por outros professores. Essa abordagem metodológica permitiu não apenas diagnosticar o problema em questão, mas também intervir de forma reflexiva, alinhando teoria e prática para transformar a realidade do aluno.

2.1 Participante, momentos e trajetória da pesquisa

A pesquisa teve apenas um participante, um aluno do 5º ano do ensino fundamental da cidade de Pirpirituba – PB, a quem denominamos ficticiamente Jonas. A decisão por um estudo de caso se deu pela preocupação com a alfabetização de Jonas, que apresentava, ainda no 5º ano, muitas alterações de escrita. Era perceptível que a sua aprendizagem destoava da dos demais alunos em sala de aula, pois as alterações na escrita não eram apenas ortográficas, mas iam além delas, demonstrando inconsistência na compreensão da consciência fonêmica, o que poderia influenciar também em possível limitação da aprendizagem em outras áreas do conhecimento.

Jonas é morador da cidade, e todo o seu percurso escolar foi realizado em escola pública, todas localizadas no mesmo município. Como mencionado, tornou-se o nosso estudo de caso por realizar trocas de consoantes biunívocas, tanto na leitura quanto na escrita, destoantes da fase de ensino em que se encontrava. O aluno tinha 10 anos no momento da pesquisa e estudava no período da manhã. Conversamos com a mãe, responsável legal da criança, e perguntamos se o aluno poderia fazer parte da pesquisa. Após o aceite, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), conforme exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa ao qual o estudo foi devidamente submetido e aprovado. Assim, seguimos com o desenvolvimento do estudo.

Duas atividades avaliativas foram propostas com o intuito de possibilitar a análise das relações grafofonêmicas e as trocas que ainda persistem na escrita dos alunos. Ambas as atividades foram realizadas por meio da escrita (Quem eu sou? E Abecedário do (a) Aluno (a)) e foram aplicadas a toda a turma como atividade que visava desenvolver um trabalho sobre a identidade dos discentes e sobre o conhecimento sobre letras e sons. Tais atividades foram realizadas entre os meses de agosto a setembro de 2024.

Na sequência, realizamos a análise das relações grafofonêmicas e as trocas do aluno (descritas melhor no capítulo seguinte). Com a observância dos desvios na escrita, elaboramos oficinas que envolvessem o aluno e a turma em atividades de jogos linguísticos com o intuito de amenizar a dissonância de aprendizagem entre os estudantes.

Escolhemos oficinas por ser um modelo educativo que proporciona o educando vivenciar situações de interação em grupo, e ao mesmo tempo que desenvolve suas habilidades de forma individual, nas trocas com a observação do coletivo. Utilizando jogos pedagógicos de linguagem, para “estimular um trabalho mais racional, menos memorizante, através do qual o aluno possa apropriar-se das estruturas da língua com mais facilidade”. (Simões, 2006, p.15).

Após a análise dos dados diagnósticos que aconteceram no mês de dezembro de 2024, propusemos a seguinte proposta didática. Primeira oficina com Jogos de trava-língua. Todos os alunos participaram, foi produzida uma lata que tinha diversos trava-línguas, duas crianças disputavam quem faria, em menor tempo, a leitura do mesmo trava-língua sorteado. Essa oficina tem como propósito desenvolver a sensibilidade da audição, como também a pronúncia, assim como, enriquecimento do vocabulário.

A segunda oficina também tem por base a leitura e a escuta, neste caso de parlendas. Nesse jogo linguístico todos os alunos participaram da seguinte maneira: foram produzidas fichas, cada uma com uma parlenda. Um aluno por vez escolhia uma ficha e lia para a turma.

Na terceira oficina, com o jogo “Mais rimas”, os alunos escreveram outras palavras que rimavam com a que estava na ficha.

Na quarta oficina, trouxemos o jogo de escrita “Quanto mais palavras, melhor!”. Elaboramos uma atividade em que dois alunos disputam quem escreveria mais palavras com uma determinada letra do alfabeto em um mesmo tempo. Na sequência a escrita das palavras seriam analisadas por toda a turma, para efetiva correção compartilhada.

Na quinta oficina, utilizamos o jogo “Palavra secreta”. Nesse jogo os alunos tiveram que descobrir a palavra secreta, a partir da letra inicial de imagens.

A avaliação consistiu em atividades de escrita do aluno, com o gênero lista, com o objetivo de verificar os resultados obtidos após as intervenções realizadas por meio dos jogos.

As oficinas são momentos que temos a intenção de intervir com a utilização de jogos pedagógicos com foco na consolidação da alfabetização do aluno envolvido no estudo de caso. Entendemos que por destoar da aprendizagem dos outros colegas isso não significa que atividades lúdicas não possam ser realizadas de forma coletiva, pretendíamos amenizar essa diferença com momentos de interação entre os alunos para que possam aprender uns com os outros, o que é desafiador para uns, pode ser mais fácil para outros, e que, nessa troca de experiências, aprendizagens significativas possam ser construídas.

Lembramos que as análises trazidas aqui, são do aluno Jonas, muito embora a intervenção tenha sido pensada para a aplicação no coletivo. O foco era possibilitar que Jonas percebesse o sistema alfabético de escrita, entendesse as correspondências grafofônicas biunívocas, possibilitando-lhe avanços para outras situações de desafios na escrita. Temos o entendimento que mesmo o aluno destoando dos demais, é preciso agir como professora nessa conjuntura, por isso realizamos um relatório de encaminhamento do aluno para uma equipe de saúde multiprofissional para que pudesse ser realizada uma avaliação mais específica e diagnóstica. Até o momento de encerramento da pesquisa a solicitação não havia sido atendida, mas, mesmo sem o resultado da avaliação, a escola conseguiu matricular o aluno em aula de reforço.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS DAS TROCAS CONSONANTAIS ENTRE FONEMAS VOZEADOS E DESVOZEADOS

Na nossa compreensão, a atividade avaliativa tem uma grande relevância no processo de ensino aprendizagem, pois seria uma avaliação da aprendizagem do educando, não para julgá-lo, mas para compreendê-lo. A intenção da atividade diagnóstica é entender a respeito de como está o conhecimento do aluno, nesse caso, a respeito da consolidação da escrita e consciência das consoantes vozeadas e não vozeadas, no processo de alfabetização. Por isso, a seguir descreveremos as análises realizadas a partir das atividades avaliativas de escrita e pré-instrução.

3.1 Descrição das Atividades Avaliativas de escrita e pré-instrução

Na primeira atividade avaliativa⁷ de pré-instrução, pedimos para o aluno se identificar e escrever a seu respeito, informações como nome, idade, data de nascimento, cidade em que nasceu. A figura a seguir mostra a resposta do aluno.

The image shows a worksheet titled "HISTÓRIA" with a sub-header "Quem sou eu?". Below this is a section titled "FATOS SOBRE MIM:" enclosed in a dashed border. Inside this section, there are four lines for personal information: "NOME:" followed by a blank line; "IDADE:" followed by the number "9"; "DATA DE NASCIMENTO:" followed by "22 / 02 / 2012"; and "NASCI NA CIDADE DE:" followed by the handwritten text "BiRBituBa".

Figura 4 - 1ª Atividade avaliativa

Pode-se observar desvios na escrita do aluno ao grafar o nome da cidade onde nasceu, pois escreveu “BiRBituBa” – ao se referir ao município de Pirpirituba –, ocorre, nesse caso, a troca dos grafemas P por B⁸. O que demonstra que a consciência fonológica do aluno com relação ao aspecto distintivo do par /p/, /b/ não está consolidada, dificultando, dessa forma, a grafia da palavra que possui esses fonemas, que pode contribuir para a não compreensão pelo leitor (professor).

A língua, segundo Simões (2006), está sujeita à intervenção dos seus usuários, os quais, a seu tempo, respondem as ordens dos seus hábitos articulatórios treinados, em

⁷ A atividade pode ser vista por completo em anexo 1.

⁸ A indicação de grafemas fazemos por letra maiúscula.

primeira instância, com a língua herdada de seus antecedentes e aprendida no seio de seu primeiro núcleo social, sua família e, na sequência, na escola, que é o núcleo social de instrução. Zorzi (2008) analisa, em uma pesquisa de sua autoria em 1998, com 514 alunos de primeira à quarta série do primeiro grau, as alterações envolvendo o par de fonemas /p/ e /b/, escritos respectivamente com as letras P e B. Os resultados corresponderam, dentre o total dos 811 erros, a 11,6%. A principal tendência nesse estudo foi as crianças fazerem a troca entre /p/ e /b/, no sentido de a letra B ser substituída pela letra P. Contrariamente ao estudo, Jonas escreveu “BiRBituBa”, no sentido de a letra P ser substituída pela letra B.

É importante salientar que a escrita do aluno não é apenas uma questão ortográfica, como por exemplo, quando uma criança escreve a palavra “kasa” ou “caza”, que pelas normas da nossa ortografia, a escrita correta é “casa”, então a criança se utiliza de estratégias, aprendidas por meio de parâmetros de escrita, para atingir o padrão ortográfico. Além disso, a criança utiliza da sua consciência fonológica para a escrita dos exemplos citados, já que nas correspondências grafofônicas os fonemas /k/ e /s/ podem ser representados pelas letras respectivamente: C, K E S, Z, X.

Dificuldades na aprendizagem podem interferir na vida escolar, não por falta de adequação escolar, mas por outras problemáticas que devem ser investigadas por profissionais especializados, na intenção de que eles possam avaliar e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem. Por esse motivo elaboramos um relatório de observação do aluno, para solicitar uma avaliação multiprofissional, em espaço específico com acompanhamento fora da instituição escolar. As ações descritas nesta pesquisa foram feitas dentro das possibilidades de professores em sala de aula com conhecimento de causa, queremos mostrar que dentro do que é possível, não é preciso sair do ambiente para intervir em situações como essa em que o aluno destoa na aprendizagem do que é considerado “normal” para a sua escolaridade.

Outra atividade de coleta de dados foi a escrita da paródia da letra da canção “Abecedário da Xuxa”, pois a letra é acessível às crianças. Primeiramente, ouvimos a música, depois pedimos que o aluno fizesse a escrita do seu “Abecedário...”. Vejamos a escrita do aluno:

A de <u>Bilão</u>	N, <u>na tior</u>
B de <u>balão</u>	O, <u>o v l a</u>
C de <u>carden u</u>	P, <u>pa D o</u>
D de <u>lala u</u>	Q <u>a z u</u>
E de <u>a l e f a ã o D e</u>	R <u>R a D u</u>
F de <u>Faca</u>	S, <u>sa M u</u>
G de <u>ga D u</u>	T de <u>ta t u</u>
H de <u>h B e D o D a</u>	U de <u>u v a</u>
I de <u>l o a ã o</u>	V de <u>va c a m o o</u>
J, <u>z o a ã</u>	X, de <u>x a x a</u>
L, <u>l a a o</u>	Z <u>z B a o</u>
M, <u>ma c a c u</u>	

Figura 5 - 2ª Atividade diagnóstica

É perceptível nessa atividade que Jonas não consolidou de fato a correspondência grafofônica, pois sua escrita destoa da convencional. Realiza muitas trocas de letras, o que ocasiona uma mudança de significado na palavra, diferente da escrita do aluno na palavra “macacu”, para o leitor da atividade (professor) é mais fácil identificar que o aluno quis escrever “macaco”, pois como falante e usuário da língua o fonema /o/ é pronunciado como [u] em determinadas sílabas átonas, o que reflete uma transposição de um aspecto variável para escrita: uso de U no lugar do O.

Em uma de suas obras, Simões (2006) objetiva rediscutir a atuação docente perante problemas de natureza fonográfica, observando que o raciocínio linguístico do usuário se constrói sobre paradigmas nem sempre conforme o modelo utilizado na normatização dos empregos linguísticos, como por exemplo, a ortografia e a gramática. É importante perceber ainda que a lógica desenvolvida por esses falantes acaba por viabilizar a construção de hipóteses teóricas, por meio das quais se torna possível uma nova reflexão sobre os padrões gramaticais e ortográficos vigentes em busca de uma harmonização entre os postulados linguísticos, o uso efetivo, o compromisso da comunicação e o processo de ensino-aprendizagem do vernáculo.

Pelo que foi apresentado anteriormente, consideramos importante o estudo da consciência fonológica, pelo professor, pois, em situações como essas, a compreensão dos motivos que ocasionam escritas como estas é relevante para o ensino-aprendizagem,

promovendo reflexões e alinhamentos no ensino. Para melhor entendimento, organizamos, na sequência, o Quadro 1 a seguir com análise da produção de Jonas em relação às trocas de grafemas:

Escrita do Aluno	Forma Padrão	Processo	Explicação do Processo
aLeFao <u>De</u>	elefante	Troca de T por D	Sendo [d] vozeado e [t] desvozeado, eles se diferenciam apenas pelo vozeamento, já que os dois têm o mesmo modo (oclusivo) e ponto de articulação (dental), isso termina sendo repassado para a escrita.
Ga <u>Du</u>	gato		
pa <u>Do</u>	pato		
Ra <u>Du</u>	rato		
i <u>Bo</u> <u>Bo</u> <u>Da</u>	hipopótamo	Troca de P por B e de T por D	Sendo [b] vozeado e [p] desvozeado, esses fones se diferenciam apenas pelo vozeamento, já que os dois têm o mesmo modo (oclusivo) e ponto de articulação (bilabial), isso termina sendo repassado para a escrita.
Sa <u>Bu</u>	Sapo		

Quadro 1 - Distribuição dos erros na escrita por sonorização.

Essa tabela mostra como é a escrita do aluno, os desvios na escrita que impedem sua evolução para outras situações de aprendizagem escolar. É comum professores encontrarem alunos que apresentam a mesma situação de escrita ou semelhante, naturalmente em fases iniciais de ensino. Esse caso não é isolado, a escola acompanha uma diversidade de sujeitos, os quais levam consigo peculiaridades que divergem da maioria. É necessário um olhar para esses alunos que precisam, muitas vezes, de mais acompanhamento e de atividades específicas para determinadas situações de aprendizagem, principalmente quando há questões de escrita que já deveriam ter sido resolvidas.

É perceptível que a escrita da criança apresenta desvios, a exemplo da escrita da palavra “iBoBoDa”, em que ele pretendia grafar a palavra hipopótamo. Sabemos disso porque pedimos para ele ler o que havia escrito. Como vimos anteriormente, Zorzi (2008) avalia em sua pesquisa que essas trocas na escrita tendiam à dessonorização, mas Jonas

demonstra o processo inverso aos dados da pesquisa, já que sua maior tendência até o momento da pesquisa diagnóstica era a sonorização dos pares na escrita, pois trocou P por B no exemplo mencionado, assim como na escrita na palavra “SaBu”, ao tentar escrever sapo. Além da troca mencionada, na palavra hipopótamo, o aluno também troca T por D, produzindo mais um caso de sonorização, e omite a sílaba final da palavra, que acreditamos se dever à palavra ser muito extensa, então busca reduzi-la. Também podemos destacar sobre a oralização na escrita, ou grafar sapo com [u] no final da palavra, pois seria como fala e escuta falarem na sua comunidade de fala.

Com relação à grafia das palavras: “aLeFaoDe”, “GaDu”, “paDo” e “RaDu”, ao se referirem às palavras: elefante, gato, pato e rato, respectivamente, as alterações na escrita por vozeamento são das trocas entre os fonemas /t/ e /d/. Zorzi (2008) relata que, em sua pesquisa, 22,3% nos desvios na escrita eram ocorrências desses pares de fonemas e a principal tendência era de /d/ ser substituído por /t/, sendo a consoante vozeada trocada pela desvozeada, como em *estudam* > *estutam*. Mas também foram observadas trocas no sentido contrário, como por exemplo, em *satisfeito* > *sadisfeito*, no entanto em menor ocorrência. Esse seria o caso do aluno da nossa pesquisa, a maior ocorrência na escrita do estudante é de trocas de consoantes desvozeadas por consoantes vozeadas, como nessa atividade em que foram escritas quatro palavras, com quatro alterações no par /t/, /d/, em que o estudante substitui T pela letra D.

De acordo com os dados coletados e apresentados, o aluno tem a maior tendência em fazer trocas vozeadas nos pares /p/-/b/ e /t/-/d/, possivelmente devido à dificuldade em perceber ou produzir o contraste de sonoridade, agravada pela natureza breve das oclusivas. Apesar de ser em menor frequência, ele também produz trocas de consoantes vozeadas por desvozeadas, na primeira atividade avaliativa, no anexo 1, é possível ver que ao escrever a cor branca, grafa “panco”, nessa escrita substitui a letra B pela letra P, indicando que o traço de vozeamento ainda não está totalmente consolidado.

Logo, possíveis leitores como professores, pais, psicopedagogos, fonoaudiólogos que respectivamente acompanham alunos, filhos, pacientes se deparam com ocorrências como estas, as quais precisam de um acompanhamento mais específico, pois, de maneira geral, não é comum crianças com 10 anos não terem adquirido a consciência fonológica consolidada de consoantes biunívocas de sua língua, que, neste caso, é o Português Brasileiro.

Acerca desse assunto, aconselhamos um olhar atento de professores e pais para que, em casos parecidos, em que a criança não adquiriu estruturas básicas da língua, desde

os primeiros anos do ensino, medidas sejam tomadas, tais como procura por reflexões de ações docentes, busca por outros profissionais como psicopedagogos e fonoaudiólogos, que saibam proceder para que essa criança “[...] obtenha pontos de partida para seu aperfeiçoamento, fundamentando sua prática de usuário da língua com uma boa dose de raciocínio linguístico.” (Simões, 2006, p.15).

Depois do que apresentamos nesse capítulo, entendemos que o processo de aprendizagem do aluno da pesquisa destoa significativamente da aprendizagem dos demais alunos que no 5º ano do ensino fundamental, inclusive de sua sala. Esse fato justifica a motivação do nosso trabalho de intervenção pedagógica, enquanto docente, que é contribuir com a aprendizagem do aluno, para que este possa desenvolver suas habilidades no processo de escrita. Para tanto, na sequência, discorreremos a respeito da proposta de intervenção pedagógica, elaborada após as atividades de observação e de escrita, e que foi aplicada em sala de aula visando ao desenvolvimento adequado da escrita de Jonas.

4 DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como visto anteriormente, a diagnose mostra o quanto é perceptível que Jonas não consolidou a distinção dos fonemas como: /b/, /p/, /d/, /t/, que se dá por meio do vozeamento. Em decorrência disso, confunde a escrita dos grafemas: B, P, D, T, o que possivelmente o impede de avançar para outros conhecimentos linguísticos necessários à sua escolaridade, já que cursa o 5º ano do ensino fundamental.

Diante dos dados coletados, elaboramos nossa proposta didática a partir de oficinas, momentos destinados a intervir no ensino-aprendizagem do aluno com Jogos de raciocínio linguísticos. Conforme Vieira (2012), em etapa inicial de sistematização da alfabetização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, é importante o uso de atividades diversificadas, a exemplo dos jogos de linguagem, que são uma rica oportunidade para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. O professor pode atingir igualmente todos os educandos, a partir da realidade da sala de aula, expressa em sua diversidade.

Na sequência descrevemos como as oficinas foram pensadas e os objetivos dos jogos, lembramos também que a proposta pode ser readaptada ao contexto escolar de cada professor. Afinal, esta é uma proposta para um caso específico, mas que pode ser encontrado de forma semelhante em outras salas de aula.

4.1 Descrição das Oficinas e Jogos Linguísticos

Nesta seção, faremos uma descrição da proposta de intervenção didática inicialmente destinada a propor ações que podem colaborar com a consolidação da alfabetização do aluno Jonas, que apresenta desvios na escrita, como mostramos nas análises das atividades diagnósticas. Esta proposta se ancora nos estudos de Soares (2020), e Alves (2012), respectivamente, ao iniciar com textos do contexto social e cultural da nossa sociedade, e jogos baseados no *continuum* com foco na reflexão sobre a escrita para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Aplicamos as atividades de intervenção, por meio de jogos em oficinas, nas aulas de Língua Portuguesa. Semanalmente, as aulas de LP estão distribuídas em cinco aulas, duas aulas na segunda-feira, uma aula na quarta-feira e duas aulas na sexta-feira. Utilizamos as aulas da quarta-feira para executar o planejamento, por meio dos jogos linguísticos, com duração de aproximadamente uma hora.

Como mencionado, foram realizadas 5 (cinco) oficinas que serão descritas a seguir. Em cada oficina, foi indicado o objetivo e a forma como jogar. Optamos por fazer algo bem sucinto porque no Capítulo seguinte retomaremos a etapa das oficinas ao descrever e analisar a proposta de intervenção.

4.1.1 Primeira oficina com o jogo “Trava-língua”

Objetivo: desenvolver a sensibilidade da audição, a pronúncia e o enriquecimento do vocabulário.

Como jogar: usar uma lata com diversos trava-línguas, chamam-se duas crianças, elas tiram na sorte quem deve retirar um trava-língua da lata e fazer a leitura, para depois a outra criança ler também, ganha o jogo quem ler em menor tempo. O professor deve cronometrar esse tempo. Enquanto os outros colegas ouvem as leituras. Vejamos o exemplo da lata do jogo:



Figura 6 - Lata do Jogo "trava-língua" - Elaboração própria

4.1.2 Segunda oficina com o jogo “Escuta de parlenda”

Objetivo: desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível fonêmico.

Como jogar: usar fichas com parlendas, chama-se um aluno por vez que escolhe uma ficha e faz a leitura para a turma. Ao final, cada aluno votará em um colega que acredita ter lido adequadamente o texto. A seguir, na Figura 7, consta o exemplo de como foram feitas as fichas do jogo.

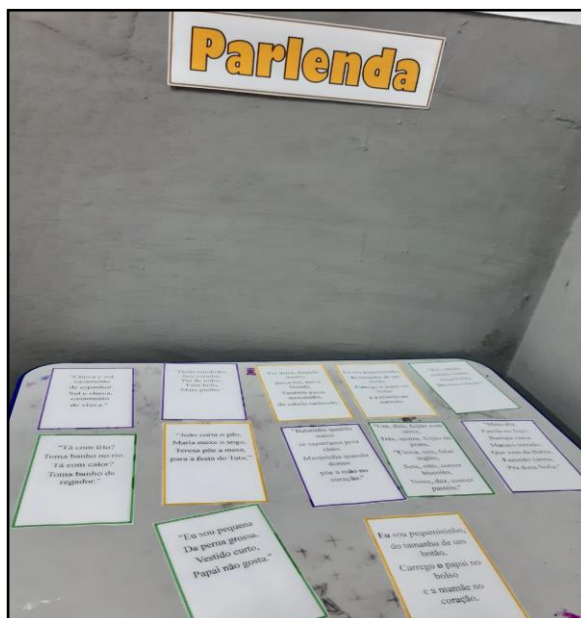


Figura 7 - Fichas do jogo "parlendas" - Elaboração própria.

4.1.3 Terceira oficina com o jogo “Mais rimas”

Objetivo: desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico.

Como jogar: usar fichas com espaço para a escrita, dois alunos disputam quem escreve mais palavras que rimam com a palavra da ficha. Em seguida o professor faz com a turma a análise das escritas, ganha o jogo quem escrever mais palavras de forma adequada à rima. Vejamos o exemplo de fichas do jogo:

MAIS RIMAS	MAIS RIMAS
	
bola	cadeado
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Figura 8 - Fichas do jogo "mais rimas" – Elaboração própria.

4.1.4 Quarta oficina com o jogo “Quanto mais palavras, melhor!”

Objetivo: desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível fonêmico.

Como jogar: usar fichas com espaço para a escrita. Dois alunos disputam quem escreve mais palavras com a letra da ficha. Em seguida o professor faz com a turma a análise das escritas, ganha o jogo quem escrever mais palavras de forma convencional. Vejamos o exemplo de fichas do jogo:

Quanto mais palavras melhor!	Quanto mais palavras melhor!
Com a letra “V”	Com a letra “G”

Figura 9 - Fichas para o jogo “quanto mais palavras melhor!” – Elaboração própria.

4.1.5 Quinta oficina com o jogo “Palavra secreta”

Objetivo: desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível fonêmico.

Como jogar: usar fichas com espaço para a escrita, dois alunos jogam para ver quem descobre mais palavras secretas. Vejamos o exemplo de fichas do jogo:

@Atividades Suzano

Figura 10 - Fichas do jogo “palavra secreta” - Disponível em: <https://atividadespedagogicasuzano.com.br/jogo-da-palavra-secreta/>

Em resumo, reforçamos que as oficinas com jogos têm a intenção de fazer com que a criança compreenda que, para escrever uma palavra, o ponto de partida é analisar a sua estrutura sonora, identificar os fonemas e atribuir a eles as letras. A seguir discorreremos quais foram os resultados obtidos com as atividades propostas.

É importante salientar que, ao final desta dissertação, em forma de apêndice, trouxemos um caderno com os jogos linguísticos aplicados, por meio de oficinas, na nossa proposta de intervenção. Acreditamos ser importante que esse material seja viabilizado de forma mais acessível para que possa ser adaptado e utilizado por outros docentes em suas salas de aulas, constituindo, portanto, o produto do nosso trabalho.

5 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo é destinado à descrição e à análise da aplicação da proposta de intervenção didática. Para isso, elaboramos seis seções. As cinco primeiras seções correspondem às oficinas com os jogos linguísticos. Em cada uma delas, relatamos e analisamos a aplicação dos jogos. Na seção seis, apresentamos a atividade que teve a intenção de avaliar a escrita do aluno após todo o processo desenvolvido através da proposta de intervenção.

5.1 Oficina com o jogo “Trava-língua”

Na oficina com o jogo “Trava-língua”, os alunos participaram da leitura do gênero citado, tendo por objetivo do jogo: a disputa da leitura mais rápida e fluente. Essa oficina foi um momento divertido, fez com que os alunos tivessem mais atenção na oralidade do colega, além de proporcionar risos entre eles, já que ao tentarem ler, a articulação dos sons proporciona desafios para a pronúncia das palavras. Destacamos que vamos descrever apenas os diálogos e momentos entre professora – pesquisadora, e o aluno do estudo – Jonas.

Professora: *Hoje vamos ter uma oficina com o jogo trava-línguas. Essa lata tem fichas com trava-línguas, dois alunos terão que escolher uma ficha, ler e eu vou cronometrar o tempo. Ganha quem conseguir fazer a leitura em menor tempo.*

Jonas: *Farofa feita com muita farinha foôofa, foi uma fofoca feia.*

O aluno Jonas nesse dia realizou a leitura de dois trava-línguas, com dois colegas diferentes. Ele escolheu a primeira ficha, leu e ganhou na leitura em menor tempo. Realizou essa leitura com o tempo de oito segundos e a palavra “fofa” foi a que teve mais dificuldade em pronunciar nesse trava-língua.

Antes de iniciarmos a análise da atividade, retomamos a analogia de Soares (2020) entre o processo de alfabetização e letramento e o quebra-cabeça: duas peças, uma representando a alfabetização e a outra o letramento (sua utilização justifica-se pelo fato da utilização de práticas que podem estar inseridas no contexto social do aluno), peças com formas diferentes, mas que se complementam, peças que ganham sentido quando se encaixam. Os processos de alfabetização e letramento também são diferentes, cada um envolve conhecimentos, habilidades e competências, específicos, consequentemente

envolvem procedimentos de ensino diferentes, mas que se complementam. A autora além do texto, traduz a simbologia da figura:

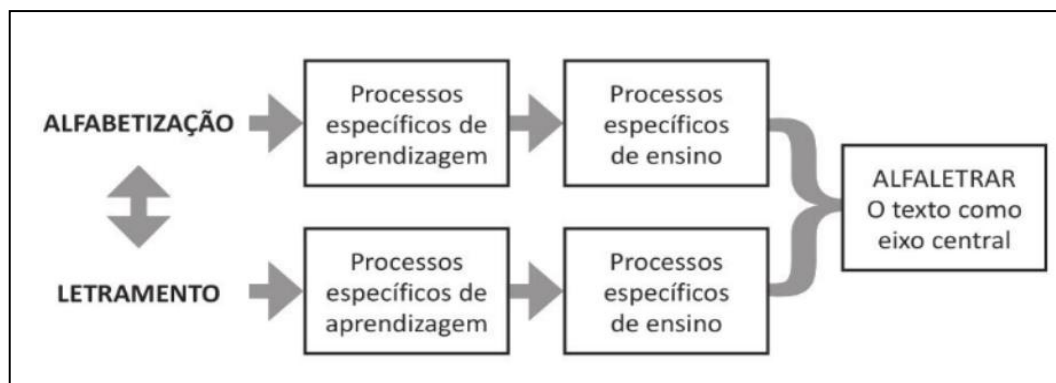


Figura 11 - Alfabetização e Letramento - Fonte: Soares (2020, p.37)

A alfabetização e o letramento exigem processos distintos, mas que na ação de ensinar para autora são necessários e indissociáveis. Nesse sentido pensamos no gênero trava-língua, por ser da cultura oral, estar no contexto cultural e social, trazendo-o escrito para trabalhar com os alunos a oralidade, a leitura e a escrita. “No processo de alfabetização, a leitura precede a escrita” (Cagliari, 1988, p. 4). Os processos de leitura são os primeiros a serem desenvolvidos na alfabetização, se ler não for o primeiro procedimento, a escrita de uma pessoa será simples cópia, sem significado.

Os alunos no 5º ano em maioria já sabem ler, mas no começo do ano o aluno Jonas chegou à série em questão, no início da decifração da escrita, a leitura que fazia era de algumas palavras compostas por consoante e vogal (CV), padrão predominante: “as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVV, CVC, V...), mas a predominante é a CV” (Moraes, 2012, p. 51). Se a palavras fugissem dessa estrutura, o código escrito não era decifrado corretamente por Jonas. Por essa razão, a prática da leitura e da oralidade foi o nosso ponto de partida. É importante ressaltar que, em alguns casos, mesmo na estrutura CV, fazia a troca de fonemas, como por exemplo, na leitura da palavra “*buraco*” ele lia “*puraco*”.

Ante o exposto, anteriormente à proposta outros gêneros – poesias, canções e versos - foram trabalhados com o aluno, com o “Objetivo: Usar poesias, canções e versos para aprimorar a consciência das crianças acerca dos padrões de sons da fala” (Adams *et al.*, 2006, p.22). Alguns dos textos já eram do conhecimento do aluno, dessa maneira, iniciávamos com uma leitura pela professora, depois pelo aluno, e assim Jonas aprimorou sua leitura ao ponto de conseguir iniciar a leitura de textos sem auxílio da professora, conforme na descrição da sequência.

Quando iniciamos as atividades de intervenção didática, o aluno já deveria conseguir fazer leituras de palavras com sílabas compostas por CV.V.CV⁹, como na palavra Diogo do trava-língua: Quando digo “Digo”, não digo “Diogo”. Quando digo “Diogo”, digo “Diogo”, não digo “Digo”. No entanto, entendemos que, apesar de a sílaba V ser considerada uma sílaba simples, percebida nos primeiros anos de aquisição, a presença dessa sílaba no meio de uma palavra, marcando um hiato, pode trazer alguma dificuldade, como foi visto na leitura do trava-língua por Jonas.

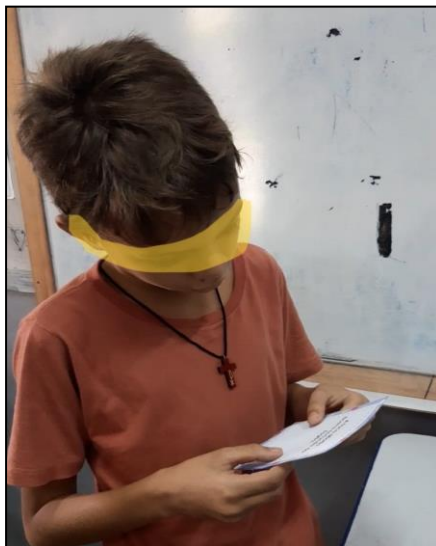


Figura 12 - Imagem do aluno, na realização da leitura do trava-língua.

Em sua leitura, Jonas conseguiu apenas uma vez produzir a estrutura CV.V.CV, referente à palavra “Diogo”, como observado a seguir (na palavra “Diogo”, quando descrita assim: “Diogo”, o “o” sublinhado significa que o aluno omitiu a vogal na leitura):

Jonas: “Quando digo “digo”, digo “digo”. Não digo “Diogo”. Quando digo “Diogo”, digo “Diogo”. Não digo “digo”.

Como observado, o aluno leu com o tempo de dez segundos esse trava-língua e só conseguiu ler a primeira palavra “Diogo” corretamente, nas demais, omitiu a vogal na leitura. Então, por esse motivo e pelo tempo gasto na leitura, ele não ganhou o jogo.

Além do que foi dito anteriormente o jogo “Trava-língua” também possibilitou as crianças praticarem o seu poder de escuta, atenção em determinados sons de seu interesse, para que pudessem ganhar o jogo. Corroboramos, dessa forma, o proposto por Adams *et*

⁹ Marca-se a separação silábica na Fonologia através do ponto. Neste exemplo, a palavra é formada por uma sílaba CV (DI), uma V (O) e uma CV (GO).

al (2006), “o principal motivo para que os jogos de escuta sejam os primeiros: introduzir as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente.” A sequência das atividades tem o início com leitura e escuta, e essa atenção é estimulada pelo desafio do jogo. Dessa forma, a aula se tornou mais produtiva e atraiu os alunos, com indícios de maior participação. Reforçamos o fato de que, mesmo que a nossa análise seja de apenas um aluno, ressaltamos também o quanto as atividades foram relevantes para os demais alunos, em vários aspectos. Os sujeitos que estão em sala de aula são diversos, e cada um apresenta suas especificidades, por isso é desafiante também para o professor conseguir em seu planejamento e na ação docente fazer com que o conhecimento chegue aos alunos, e nessa relação de ensino-aprendizagem ocorra a ação transformadora do sujeito aluno e do sujeito professor.

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 2001, p.259)

E nessa troca, quem ensina aprende ao perceber como o aluno aprendeu, ou ao perceber que algo não saiu como planejou e será necessário rever; e quem aprende ensina ao aprender, visto que pode trocar experiências com os colegas, assim como também mostrar ao professor como aprendeu, e como essa situação pode contribuir com situações futuras em sala de aula.

5.2 Oficina com o jogo “Escuta de parlenda”

Na oficina “Escuta de parlenda”, os alunos ouviram a leitura de uma parlenda por cada colega e, na sequência votaram em quem, para eles, fez a leitura mais compreensível. A parlenda é um gênero textual da cultura popular, que passa de geração em geração, formado por versos e rimas, que podem ser lidos, ou cantados, e as crianças usam como brincadeiras. Segundo Marcuschi (2005, p. 35): “O trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia a dia. Pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”.

O uso do gênero oral ajuda na ampliação da consciência fonológica do aluno, assim como na valorização do seu universo cultural e no contato constante com o mundo oral, levado pelo professor em sala de aula, como visto anteriormente, permite o aprimoramento da oralidade, escuta, atenção, leitura e escrita consequentemente, a partir de todo o processo do desenvolvimento da consciência fonológica.

Nessa oficina, questionamos aos alunos se eles conheciam o gênero parlendas. De início a resposta foi negativa, mas na sequência mostramos o exemplo de uma parlenda, e a resposta passou a ser positiva. Então perguntamos aos alunos as parlendas que eles sabiam, e pedimos que cada um falasse uma parlenda do seu conhecimento. Posteriormente ao momento citado, fichas com o texto foram espalhadas na mesa, orientamos que um aluno por vez escolhesse uma ficha e fizesse a leitura para a turma ouvir. Conforme descrito a seguir:

Professora: *Eu espalhei essas fichas com parlendas, um de cada vez virá aqui e fará a leitura, depois disso teremos uma votação. A votação é para escolher o colega que leu melhor, vocês também serão ouvintes então prestem atenção em cada colega.*

O tempo permitiu que os alunos jogassem duas rodadas, assim, cada aluno realizou a leitura de duas parlendas nessa oficina. Por isso, Jonas fez a leitura de dois textos, os quais estão expostos na sequência.

Jonas: *Um, dois, feijão com arroz. Três, quatro, feijão no prato. Cinco, seis, falar inglês. Sete, oito, comer biscoito. Nove, dez, comer pastéis.*

Nessa leitura, ele mostrou maior facilidade na execução articulatória das palavras, acreditamos que, por já ter conhecimento dessa parlenda. Destacamos que na palavra feijão, o aluno leu “*fejão*” [feZãw], realizando a monotongação de [ej], e na palavra pastéis, leu “*pastel*”. Para Freitag (2020), a transposição de fenômenos recorrentes na fala para a leitura em voz alta está relacionada à consciência social atrelada aos traços linguísticos.

Fenômenos fonológicos variáveis na situação de leitura em voz alta tendem a ser afetados pela relação de opacidade/transparência do sistema ortográfico e sua realização fonológica: enquanto na fala uma realização pode vir a ser categórica, na leitura em voz alta, a representação ortográfica pode interferir na realização, e este efeito pode sinalizar maior

monitoramento decorrente da situação estilística, ou pode sinalizar baixa habilidade de automaticidade na decodificação, fenômeno que, embora mais recorrente nos leitores aprendizes (estudantes das séries iniciais da educação básica), pode se apresentar nos níveis mais altos de escolarização. (Freitag, 2020, p.6).

Por isso, podemos concluir que o aluno transpôs na leitura, mesmo ocorrendo nessa oficina um monitoramento e cautela na leitura, um fenômeno fonológico de variação linguística, em que os falantes em sua maioria, pronunciam ‘fejão’ [feZãw] ao invés de ‘feijão”, por isso, tem interessado ao campo da sociolinguística a associação entre a transposição de traços variáveis da fala para a leitura e o sucesso em compreensão de leitora (Freitag; Sá, 2019).

Na leitura da parlenda anterior, o aluno não obteve nenhum voto dos colegas, como indicação de melhor leitor. Em seguida relatamos mais uma parlenda, escolhida pelo aluno para ler:

Jonas: “*Rei, capitão, soldado, ladrão, moça bonita do meu coração.*”

Apesar de não fazer trocas de segmentos vozeados e não vozeados, o aluno apresenta uma leitura que destoa dos seus demais colegas, pois geralmente é mais lenta e com baixa fluência.

Valente (1997), em seu estudo intitulado “Análise da Onda da Fala em Crianças com Alterações na Escrita quanto ao Traço de Sonoridade”, averiguou os padrões articulatórios de crianças consideradas com fala “normal”, mas apresentavam trocas de consoantes vozeadas e desvozeadas na escrita. Assim, selecionou dois grupos de 6 crianças cada, com idades variando de 9 a 12 anos. Um deles grupos era composto por crianças que, embora não demonstrassem problemas de fala, apresentavam trocas de consoantes vozeadas e desvozeadas na escrita. O segundo grupo era composto por crianças que não apresentavam trocas na fala nem trocavam consoantes vozeadas e desvozeadas na escrita. Foram colhidas amostras de fala das crianças de ambos os grupos, sendo que determinados fonemas sonoros foram submetidos a uma análise espectrográfica. Tal análise foi realizada por um programa informatizado, conhecido como laboratórios de análise de fala e de voz, correspondendo, portanto, a um exame objetivo. Esta forma de avaliar é oposta aos julgamentos feitos a partir do que ouvimos da criança na fala, que pode ser considerado como subjetivo.

Os resultados obtidos por Valente (1997) indicam que, embora a “ouvido nu”, como relata a autora, os fonemas produzidos pelas crianças possam na nossa percepção auditiva soar como não alterados, a análise espectrográfica, que investiga objetivamente as características reais da onda de fala, apontou que os fonemas sonoros, no caso das crianças que trocavam consoantes vozeadas e desvozeadas na escrita, eram produzidos de uma maneira pouco consistente, ou seja, não apresentavam todas as características físicas e acústicas encontradas nos fonemas das crianças do outro grupo que não cometiam trocas quando escreviam.

Esses resultados nos levam a entender que, além da fluência leitora, as trocas podem ser tão sutis que, de oitiva, não conseguimos identificar. Ainda assim, mesmo que só seja levada em consideração a fluência leitora, já temos indícios de que o processo de leitura ainda precisa ser aprimorado. Por isso, insistimos que a prática leitora e o trabalho com a consciência fonológica podem trazer ótimos resultados.

Proporcionar o momento de interação e leitura, fez com que os alunos se concentrassem para ler, pois aumentou a sua capacidade de monitoração, em virtude de estarem participando de um jogo, ambos se apoiavam e demonstravam espírito de parceria e competitividade ao mesmo tempo, mesmo sendo contraditório, foi o que ocorreu. A leitura em voz alta permitiu aos estudantes a escuta e uma maior atenção às pronúncias. A imagem a seguir mostra Jonas realizando o jogo trabalhado nesta oficina.

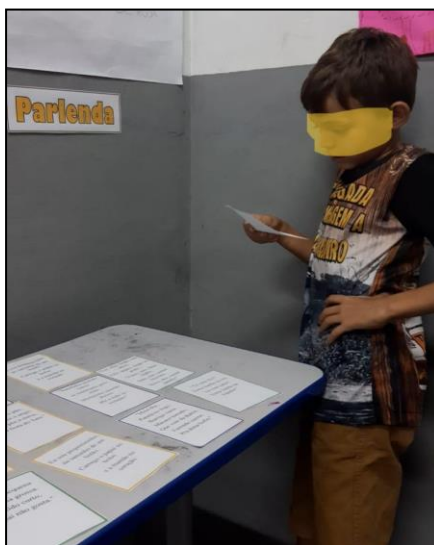


Figura 13 - Imagem do aluno, na realização da leitura de parlenda.

É possível perceber pela imagem que a participação de Jonas foi efetiva na atividade, demonstrando o interesse em participar do jogo.

5.3 Oficina com o jogo “Mais rimas”

Na oficina “Mais rimas” preparamos fichas com palavras diversas, explicamos aos alunos o que era necessário fazer, conforme instrução a seguir:

Professora: *Crianças, hoje eu trouxe um jogo com rimas. Vocês devem escrever palavras que rimem com essa palavra que está aqui em cima. Ganha o jogo quem escrever mais palavras.*

As fichas foram entregues para os alunos e cada um ficou fazendo sua atividade. Em alguns momentos, os alunos vinham tirar dúvidas sobre rimas, se por acaso a palavra que pensaram rimava, de fato, com a palavra da ficha. Destacamos que no início do ano letivo houve o estudo do gênero poema, por isso, o assunto sobre rimas também já havia sido visto pelos alunos e, nesse sentido, pouca exposição foi feita sobre rimas.

No Quadro 2 a seguir, pode ser observada a escrita de Jonas na atividade.

Escrita do Aluno	Forma Padrão	Processo	Explicação do Processo
Rabo	Rabo	-	-
rambo	Rambo	Letra maiúscula	Segundo a norma-padrão, nomes próprios devem ser escritos com letra maiúscula, para criar a diferença entre um nome próprio de um substantivo comum semelhante.
Cubo	Cubo	-	-
Roubo	Roubo	-	-
Tubo	Tubo	-	-
Tambo	Tambor	Apagamento do R em final de palavra	Apagamento do /R/ em final de palavra, que ocorre de forma variável, ou seja, é uma transposição para escrita da variação linguística e da diversidade Sociodialetoal.
Robô	Robô	-	-

Quadro 2 – Análise da escrita do aluno no jogo “Mais rimas” em relação com a norma padrão.

Observamos que a escrita de cada palavra está de acordo com a norma padrão, com exceção das palavras “rambo” e “tambo”, pois em nomes próprios escreve-se a inicial com letra maiúscula; e, na terceira palavra, há o apagamento da consoante R.

Nessa oficina foi possível fazer com os alunos dois momentos com o jogo. Assim que terminamos o primeiro momento, eles pediram para continuar, por isso obtivemos duas fichas com a escrita de Jonas, mas cada uma com rimas diferentes. O ponto positivo é que conseguimos analisar sua escrita com relação a duas consoantes distintas, e que constantemente ele fazia a troca.

Zorzi (2008) destaca que aprender a escrever implica compreender a relação entre sons e letras, ou seja, dominar a forma convencional de escrita das palavras. Por esse motivo, o erro gráfico deve ser trabalhado com cuidado e constância, mas, para tal, precisa ser analisado com acurácia no contexto da aprendizagem da escrita.

Em relação à segunda produção de Jonas, observamos que a escrita de cada palavra está de acordo com a norma padrão, com exceção da palavra “quardo”, pois ocorre a troca da letra T por D, conforme podemos observar no quadro 3 a seguir.

Escrita do Aluno	Forma Padrão	Processo	Explicação do Processo
dado	Dado	-	-
gado	Gado	-	-
ouvido	ouvido	-	-
marido	marido	-	-
quardo	quarto	Troca de T por D	Sendo [d] vozeado e [t] desvozeado se diferenciam pelo vozeamento, já que os dois têm o mesmo modo (oclusivo) e ponto de articulação (dental), isso termina sendo repassado para a escrita.

Quadro 3 - Análise da escrita do aluno no jogo “Mais rimas” em relação com a norma padrão (segundo momento)

Em relação a essa segunda escrita de Jonas, consideramos um resultado bastante positivo, já que, das cinco palavras do jogo, apenas em uma foi realizada a troca.

5.4 Oficina com o jogo “Quanto mais palavras, melhor!”

Na oficina de “Quanto mais palavras, melhor!” os alunos escreveram diversas palavras de acordo com a letra que estava na ficha, conforme comando dado pela professora a seguir:

Professora: Hoje eu trouxe um jogo de palavras. Vocês terão que escrever palavras que iniciem com a letra da ficha. Fiz essas fichas e vou entregar a vocês, uma de cada. Quem for terminando uma ficha, já vou entregando outra para vocês escreverem. Ganha o jogo que escrever mais palavras.

Em resposta ao comando, Jonas conseguiu escrever 9 (nove) palavras que iniciam com a letra T, que era a letra a ficha, como podemos observar no Quadro 4. Reforçamos que o trabalho com essa letra se volta exatamente à dificuldade em fazer a distinção do vozeamento pelo aluno.

Escrita do Aluno	Forma Padrão	Processo	Explicação do Processo
tatu	Tatu	-	-
tamantua	tamanduá	Troca de D por T	Sendo [d] vozeado e [t] desvozeado se diferenciam pelo vozeamento, já que os dois têm o mesmo modo (oclusivo) e ponto de articulação (dental), isso termina sendo repassado para a escrita. Há também a ausência do acento gráfico para marcar as palavras oxítonas terminadas em A.
tucano	tucano	-	-
tocu	toco	Troca de O por U	Transposição do processo de Elevação das vogais postônicas finais, ou seja, é um reflexo da variação linguística e da

			diversidade Sociodialetal.
tapede	tapete	Troca de T por D	Sendo [d] vozeado e [t] desvozeado se diferenciam pelo vozeamento, já que os dois têm o mesmo modo (oclusivo) e ponto de articulação (dental), isso termina sendo repassado para a escrita.
tartaruga	tartaruga	-	-
trator	trator	-	-
televisão	televisão	-	-
tomate	tomate	-	-

Quadro 4 - Análise da escrita do aluno no jogo “Quanto mais palavras melhor” em relação com a norma padrão (primeiro momento)

Observando o Quadro 4, é possível perceber que a grafia do aluno passou por uma mudança significativa com relação às trocas de consoantes decorrentes de vozeamento. Pois, na atividade diagnóstica, o aluno escreveu quatro palavras com trocas envolvendo os fonemas /t/ e /d/, em que a principal tendência foi a de a letra T ser substituída pela letra D.

Ao analisar a escrita do educando nesse jogo vemos que as trocas consonantais podem ser para marcar graficamente a sonorização, /d/ por /t/, ao escrever “*tapede*”, ou para marcar graficamente a dessonorização, /t/ por /d/, ao escrever “*tamantua*”.

Observamos que a escrita de cada palavra está de acordo com a norma padrão, exceto as palavras “*tamantua*” e “*tapede*”. Em “*tamantua*” ocorre na escrita do aluno a troca da letra D por T. E na palavra “*tapede*” ocorre a troca da letra T por D.

A complexidade das trocas consonantais na grafia do aluno não tem um padrão único, visto que o aluno grafia palavras com trocas de letras representativas de fonemas vozeados por letras que representam fonemas desvozeados e vice-versa, como descrito no Quadro 4.

A outra ficha trabalhada com o estudante continha a letra P, outro grafema que Jonas tinha dificuldade de representar. Assim como na ficha anterior, a quantidade de trocas na escrita teve uma diminuição em comparação à atividade diagnóstica, realizada no início desse estudo, conforme observamos no Quadro 5 a seguir.

Escrita do Aluno	Forma Padrão	Processo	Explicação do Processo
palmeras	Palmeiras	Uso de letra maiúscula. Apagamento da semivogal I do ditongo EI.	Segundo a norma-padrão, nomes próprios devem ser escritos com letra maiúscula, para criar a diferença entre um nome próprio de um substantivo comum semelhante. Transposição da oralidade para escrita da Monotongação, fenômeno variável de apagamento de uma semivogal de um ditongo.
binheiro	pinheiro	Troca de P por B	Sendo [b] vozeado e [p] desvozeado se diferenciam pelo vozeamento, já que os dois têm o mesmo modo (oclusivo) e ponto de articulação (bilabial), essa troca termina sendo repassada para a escrita.
pato	pato	-	-
pinto	pinto	-	-
Pelé	Pelé	-	-
pebi	Pepi	Troca de P por B	Sendo [b] vozeado e [p] desvozeado se diferenciam pelo vozeamento, já que os dois têm o mesmo modo (oclusivo) e ponto de articulação (bilabial), essa troca termina sendo repassada para a escrita.
pineu	pneu	Inserção da letra I no encontro consonantal PN	Acréscimo de letra com apoio na oralidade, devido à epêntese de [i] para desfazer um ataque

			complexo não previsto na fonologia da língua: /pn/. A Epêntese é um fenômeno de inserção de segmento vocálico, semivocálico ou consonantal.
pasato	sapato	Inversões das sílabas SA e PA	A Metátese é um fenômeno fonológico de permuta entre segmentos ou sílabas dentro de uma palavra e que, muitas vezes, é trasposto para escrita, ao se grafar letras ou sílabas fora da posição que deveriam ocupar convencionalmente.
posos	poços	Correspondências múltiplas entre grafemas e fonemas. Neste caso, é uma questão exclusivamente ortográfica	
pinGuim	pinguim	-	-
poti	pote	Troca de E por I	Transposição da oralidade na escrita do fenômeno da Elevação das postônicas finais, que é a produção das vogais médias pelas altas.
palavra	palavra	-	-
pilulito	pirulito	Troca de R por L	Transposição da oralidade para escrita da Dislalia, fenômeno de troca entre o /R/ e o /l/.
picapal	Pica Pau	Não reconhecimento de fronteira de palavras na escrita	Apoio na oralidade por meio do processo de Hipossegmentação, fenômeno em que há

		Troca de U por L	menor segmentação entre as palavras escritas por associação à fala, em que não se faz as separações que a escrita convencional exige. Apoio na oralidade por meio do processo de Hipercorreção, isto é, por associação ao fato de que o /l/ em coda silábica se realiza majoritariamente como uma semivogal, representada na escrita por U, ampliou o uso da letra L.
puma	Puma	Letra maiúscula	Segundo a norma-padrão, nomes próprios devem ser escritos com letra maiúscula, para criar a diferença entre um nome próprio de um substantivo comum semelhante.
piso	piso	-	-
peso	peso	-	-
pipoca	pipoca	-	-

Quadro 5 - Análise da escrita do aluno no jogo “Quanto mais palavras melhor” em relação com a norma padrão (segundo momento)

Observamos que na escrita do aluno as palavras “*palmeras*”, “*binheiro*”, “*pebi*”, “*pineu*”, “*pasato*”, “*posos*”, “*pinGuim*”, “*poti*”, “*pilulito*”, “*picapal*” e “*puma*” não estão escritas de acordo com a ortografia da língua, e que, muitas vezes, perdem também o seu significado, trazendo prejuízo de entendimento para o leitor. Ressaltamos que, em “*binheiro*” e “*pebi*”, ocorre a troca da letra P por B na escrita do aluno, únicas ocorrências desse processo no jogo.

A escrita do aluno demonstra que ele obteve uma evolução a respeito da consciência fonológica, mas não o suficiente para deixar de realizar as trocas de correspondência biunívoca.

O processo de escrita apresenta um grau considerável de dificuldade para a criança no início de sua aquisição. Isso porque o nosso sistema de escrita apresenta dois tipos de organização. O primeiro deles é baseado na proposta alfabética, em que há uma correlação entre fala e a escrita e o segundo, que diz respeito a uma sistematização ortográfica, que busca anular a variação linguística e propõe uma normatização sem tomar por base a oralidade. Dessa forma, a criança precisa sistematizar dois tipos de conhecimentos: um em que pode fazer uso de conhecimentos prévios advindos da oralidade; outro do qual só terá a partir da alfabetização. (Pedrosa, 2014, p.57)

Em geral as consoantes biunívocas, par mínimo, são mais fáceis de serem compreendidas pelos alunos e em geral palavras com a estrutura de sílaba composta por CV, no processo é a mais rápida na aquisição da leitura e da escrita, o princípio nessa situação é de maior compreensão pelos estudantes nesse processo de aquisição. Zorzi (2008) analisa o modo como se dava a apropriação do sistema ortográfico nas etapas iniciais da alfabetização em uma pesquisa de sua autoria realizada em 1998, com 514 alunos de primeira a quarta série do primeiro grau, que atualmente correspondem a 2º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Nesse trabalho, o autor traz um quadro com as porcentagens de erros gráficos baseadas nos processos realizados, conforme pode ser visto na Figura 14 a seguir.

	1ª s %	2ª s. %	3ª s. %	4ª s. %	Totais %
1. representações múltiplas	21,1	12,6	8,5	5,3	47,5
2. oralidade	6,9	4,6	3,3	2	16,8
3. omissões	4,2	2,4	1,7	1,3	9,6
4. junção/ separação	3,1	1,9	1,8	1	7,8
5. confusão am x ão	2,1	1,4	1,1	0,6	5,2
6. generalização	1,7	1,3	0,9	0,7	4,6
7. surdas/sonoras	1,3	1,4	0,7	0,4	3,8
8. acréscimo	0,6	0,3	0,3	0,2	1,4
9. letras parecidas	0,6	0,4	0,2	0,1	1,3
10. inversões	0,4	0,1	0,1	0,05	0,6
11. outras alterações	0,6	0,3	0,2	0,08	1,2
nº . de erros por série	9026	5679	3986	2505	21196

Figura 14 - Quadro de frequência de erros ortográficos nas 4 primeiras séries do primeiro grau - Fonte: Zorzi (2008, p.4)

O quadro proposto por Zorzi (2008) revela que as trocas surdas/sonoras aparecem em sétimo lugar na 1ª, 3ª e 4ª série e empatado no quinto lugar na 2ª série. Se comparados aos erros que mais ocorrem na escrita das crianças, as trocas desvozeadas e vozeadas

revelam uma diferença significativa, indicando de que tais alterações não são observadas com frequência, principalmente quando as séries vão avançando. Esta verificação leva-nos a acreditar que definir que tipo de fonema uma palavra possui, se vozeado ou desvozeado, não parece ser uma questão tão difícil, uma vez que os erros desse tipo têm uma baixa incidência a partir do momento em que a alfabetização vai sendo consolidada. Contrariamente, estabelecer as correspondências corretas entre letras e sons que possuem representação múltiplas, fazem-nos supor que estamos diante de uma tarefa complicada, uma vez que muitos erros desse tipo estão presentes na escrita das crianças como comprova a pesquisa em questão, em primeiro lugar na pesquisa.

É possível refletir sobre isso observando o apoio da oralidade no processo de escrita, principalmente inicial. É inegável que o fato de a criança ter o domínio oral sobre sua língua materna auxilia bastante no momento da escrita inicial, tanto que, apesar de as transferências da oralidade para a escrita existirem, o problema maior e mais difícil de ser resolvido são representações ortográficas que possuem correspondência múltipla na relação fonema grafema.

5.5 Oficina com o jogo “Palavra secreta”

Na quinta oficina levamos o jogo “Palavra secreta”. Nesse jogo os alunos tiveram que descobrir a palavra secreta, a partir da letra inicial de imagens, conforme comando dado pela professora.

Professora: O jogo de hoje é “Palavra Secreta”. Em cada folha têm três palavras secretas, vocês irão descobrir a palavra escrevendo a letra inicial de cada figura.

Sentimos que a concentração do aluno nos jogos foi sempre maior que em outras atividades, a vontade de vencer o jogo era nítida, assim como os demais alunos, em uma disputa que para os estudantes era apenas divertida, para nós, trazia uma intenção subjacente, a de atingir a consciência fonológica dos alunos em nível do fonema. ““Juntar” sons isolados para formar uma palavra” (Alves, 2012, p. 40), pois teriam que isolar o som inicial das palavras nas imagens, e depois juntá-los para formar outra palavra. A imagem mostra o aluno realizando o jogo proposto nesta oficina.



Figura 15 - Imagem do aluno, na realização do jogo "Palavra secreta".

Foram entregues para os alunos três folhas, cada folha continha três fichas para que os estudantes desvendassem a palavra secreta, o que compunha nove palavras no total. Jonas, nesse jogo, descobriu todas as palavras: “pato”, “gato”, “anel”, “luvas”, “sapo”, “rato”, “tatu”, “jaca” e “fada”, sem fazer nenhuma troca entre consoante vozeada ou desvozeada. Acreditamos que pelo jogo ter nas fichas a imagem de figuras e por caber ao aluno apenas escrever a letra inicial de cada figura, ficou mais fácil de identificar o fonema inicial dos desenhos e grafar a consoante correta.

Nos níveis da consciência fonológica, descritos por Alves (2012), o nível dos fonemas é o de maior complexidade, deve-se perguntar quando a criança desenvolve consciência fonêmica, em meio a esse questionamento, também surge a discussão sobre a aquisição da escrita. A sequência das oficinas e os jogos aplicados em cada uma delas se ancoram no *continuum* dos níveis de consciência fonológica descritos por Alves (2012), por isso a nossa última oficina traz um jogo em que o aluno teve de refletir cada fonema, analisar outras palavras já conhecidas, para identificar o fonema inicial dessa imagem acústica e mental, grafar na sequência, e, dessa maneira, encontrar a palavra secreta do jogo.

5.6 Atividade avaliativa pós-intervenção

Para verificarmos os resultados obtidos após a vivência nas oficinas dos alunos com os jogos, realizamos uma atividade de escrita com o gênero lista de materiais escolares, pois consideramos que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem tem uma relevância significativa. Gatti (2003) discorre que, para ter sentido, a avaliação em

sala de aula deve ser bem fundamentada quanto ao que o professor preconiza. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino. É de todo importante que o professor possa criar e verificar no uso atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas.

A observação e a documentação formam as bases para avaliar a aprendizagem das crianças. A avaliação é o processo de fazer perguntas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e de, depois, coletar evidências que ajudem a responder essas perguntas para tomar decisões corretas sobre o ensino. (Jablon; Dombro; Dichtelmiller, 2009, p. 135)

Pelos motivos anteriormente elencados sobre avaliação da aprendizagem, sentimos a necessidade de coletar evidências sobre a aprendizagem de Jonas, pois, mesmo que nos momentos das oficinas com jogos, tivéssemos como observar e avaliar as situações vivenciadas ainda ficaram as perguntas: Será que os jogos contribuíram com a aprendizagem de Jonas? Será que as trocas que ele fazia entre as consoantes distintivas pelo vozeamento continuam? Sendo assim, questionamentos como esses nos levaram a pensar em uma atividade para avaliação da escrita do aluno.

Na atividade de avaliação, verificamos que Jonas não grafou palavras com trocas de consoantes por vozeamento. No Quadro 6, podemos perceber que existem palavras escritas com desvios ortográficos, mas todas relacionadas a questões puramente ortográficas de correspondência múltiplas entre grafema e fonema ou de acentuação gráfica. É importante ressaltar que até mesmo as transposições de fenômenos fonológicos variáveis não foram observadas nesse registro, apesar de haver contextos que propiciem a ocorrência de Monotongação, Apagamento do /R/ final, Semivocalização do /l/ em coda e Elevação de vogais átonas, antes transpostos para a escrita pelo aluno.

Escrita do Aluno	Forma Padrão	Processo	Explicação do Processo
lapis	lápiz	Acentuação gráfica	Toda palavra paroxítona terminada em l, n, r, x, i (s), u (s), ps, ã (s), um e uns deve ser acentuada.
Caderno	caderno	-	-

estojo	estojo	-	-
apontador	apontador	-	-
borracha	borracha	Correspondências múltiplas ortográficas	Correspondência múltipla entre grafemas e fonemas. Neste caso, o fonema /ʃ/ pode ser representado pelos grafemas: X, CH.
caneta azul	caneta azul	-	-
caneta preta	caneta preta	-	-
tesoura	tesoura	Correspondências múltiplas ortográficas	Correspondência múltipla entre grafemas e fonemas. Neste caso, o fonema /ʃ/ pode ser representado pelos grafemas: Z, S, X.
cola	cola	-	-
coleção	coleção	-	-

Quadro 6 - Atividade avaliativa pós-intervenção.

Sendo assim, é possível compreender, com esse resultado avaliativo, que a percepção do aluno, em relação às consoantes biunívocas, obteve um avanço no desenvolvimento. As ocorrências apenas nos desvios ortográficos demonstram que agora o aluno precisa melhor compreender outros aspectos da língua escrita, a saber: que escrita é diferente da oralidade e que é possível escrever palavras com letras diferentes, mas que tenham o mesmo som, como caixa e borracha, por exemplo. Segundo Zorzi (2008), a respeito dos desvios na escrita por correspondências múltiplas, está ligado ao fato de a criança acreditar na existência de uma espécie de transcrição fonética, isto é, é possível que acreditem que o modo de falar determina o modo de escrever.

Como docente de Jonas durante todo o ano letivo, posso afirmar que ele ainda faz trocas na escrita de consoantes distintivas pelo vozeamento, mas são ocorrências mínimas em comparação ao início do ano letivo de 2023, e os resultados e dos dados da pesquisa também reforçam essa percepção. É importante ressaltar que as trocas na fala dão indícios, com base na literatura – Cosenza e Guerra (2011); Associação Brasileira de Dislexia (2016); DSM-5 (2016) –, que as características na leitura e na escrita do aluno podem fazer parte de uma desordem da linguagem, que dificulta o aprendizado, justificando, de certa forma, os resquícios persistentes de trocas na escrita.

Outro ponto a ser observado baseado nos resultados é que a predominância de sonorização (/p/→/b/, /t/→/d/) na escrita de Jonas pode ser explicada por dois fatores fonológicos inter-relacionados: A Hierarquia de Marcadores Fonológicos que, segundo

Stampe (1969) na Fonologia Natural, os sons vozeados (/b/, /d/) são menos marcados que seus pares desvozeados (/p/, /t/) em posição intervocálica, tornando-se alvos mais "naturais" para crianças. Isso explica por que "pato" frequentemente se torna "bato", mas o inverso ("bola"→"pola") é menos comum. Como também, a complexidade articulatória, pois, como mostra Seara (2015), a produção de consoantes desvozeadas exige controle preciso da coordenação glótica. O padrão de sonorização sugere que o aluno está optando pelo traço [+voz] como padrão default, estratégia comum em casos de processamento fonológico menos eficiente (Snowling, 2000).

Logo, os resultados da intervenção indicaram avanços significativos na capacidade da criança em discriminar auditivamente e representar graficamente pares consonantais. Diversos autores reconhecem que o diálogo entre ensino e aprendizagem se fortalece por meio de estratégias pedagógicas que valorizam a interação e o aspecto lúdico, como os jogos linguísticos. Essas práticas, ao transformarem desafios em experiências significativas, contribuem para o envolvimento dos alunos e estimulam processos de reflexão metacognitiva, favorecendo, assim, a superação de dificuldades específicas como, por exemplo, as trocas consonantais (Weisz, 2002).

Nessa perspectiva, os jogos de trava-línguas, rimas e manipulação fonêmica utilizados na intervenção não apenas estimularam a consciência fonológica, mas também criaram um ambiente de aprendizagem colaborativo, em que os erros passaram a ser vistos como parte do processo de construção do conhecimento. Essa abordagem corrobora os avanços observados no aluno, que, ao participar de atividades contextualizadas e desafiadoras, demonstrou progressos na discriminação e representação gráfica dos fonemas, alinhando-se à visão mencionada de Weisz (2002), de que a aprendizagem eficaz emerge da relação dinâmica entre prática reflexiva e mediação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal propor, aplicar e analisar uma intervenção pedagógica baseada em atividades de consciência fonológica voltada a um aluno do 5º ano do ensino fundamental, nomeado Jonas por questões éticas, que ainda apresentava dificuldades persistentes com trocas de consoantes biunívocas, especialmente nos pares /p/-/b/ e /t/-/d/. A partir desse objetivo geral, buscamos também investigar os fatores que contribuíram para a permanência desses desvios na escrita, levantar características desses erros em atividades diagnósticas, desenvolver uma proposta didática fundamentada teoricamente e, por fim, analisar os impactos dessa intervenção. Nessa perspectiva, discutimos a relevância dos estudos linguísticos a respeito da consciência fonológica com relação às trocas de consoantes biunívocas na aquisição da escrita, os fundamentos teóricos que conduziram o trabalho se ancoram em estudos da neurociência com relação à linguagem, como a criança aprende a falar na convivência social, por nosso cérebro ser programado para isso, mas isso altera com relação à leitura e à escrita, pois ler e escrever envolvem processos que ativam áreas cerebrais destinadas geneticamente para outras funções. Por esse motivo, ler e a escrever são atividades ensinadas, pois precisam ser ativados os circuitos que amparem o exercício da aquisição da linguagem escrita. Os processos de aquisição da leitura e da escrita na alfabetização, e a consciência fonológica com ênfase no desvio relacionado às trocas de consoantes biunívocas são as bases para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Dessa forma, para explicitar a nosso estudo de caso e a atividade didática desenvolvida, expusemos os procedimentos metodológicos e os aspectos gerais da proposta didática, e para finalizar, descrevemos, discutimos, analisamos e comparamos dados relativos à aplicação da proposta para esta pesquisa.

É relevante mencionar que concebemos as trocas consonantais na escrita como reveladores das hipóteses do escrevente em relação à consciência fonológica. Nesse sentido, sabemos que a escola deve oportunizar situações que levem os estudantes à aquisição da leitura e da escrita e ao aprimoramento do ato de escrever, sendo assim, nós, professores, precisamos respeitar a bagagem linguística dos estudantes e conduzi-los à análise reflexiva sobre língua e seu uso. Vimos que professores podem encontrar trocas de consoantes na escrita dos seus alunos, sendo mais comum na alfabetização. Isso ocorre quando a criança tem dificuldade de distinguir um fonema de outro, por isso é tão

importante que o docente tenha conhecimentos fonéticos, fonológicos e acerca da consciência fonológica.

O processo de obtenção de consciência fonológica por parte da criança pode variar de indivíduo para indivíduo. Por isso é preciso que elas compreendam a estrutura das palavras e possam refletir sobre elas. Manipular as palavras, reconhecer que elas rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais, que podem se segmentadas, aglutinadas e que, a partir de seus segmentos, formar novas palavras são processos que contribuem com a alfabetização e a aquisição da leitura e da escrita.

Assim, utilizamos jogos de linguagens voltados à Língua Portuguesa para desenvolver a consciência fonológica, mediados por gêneros textuais que viabilizam esse trabalho. Os gêneros textuais trava-língua e parlenda foram utilizados nas duas primeiras oficinas, com foco de atingir a leitura em voz alta e a atenção na audição. Nas três últimas oficinas, os jogos foram voltados majoritariamente para a escrita do gênero lista, com rimas de palavras, manipulação de palavras com sons iguais, e/ou parecidos, que oportunizou momentos de reflexões sobre aspectos fonológicos distintivos relacionados aos fonemas. Nas oficinas com os jogos linguísticos, percebemos que os alunos se motivaram para participar, com Jonas não foi diferente, e juntos desenvolveram a reflexão sobre a manipulação dos sons do Português Brasileiro.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa indicaram avanços significativos no desenvolvimento da consciência fonológica de Jonas. A análise das produções escritas antes e depois da intervenção revelou uma diminuição expressiva nas ocorrências de trocas consonantais motivadas por confusão quanto ao vozeamento. O aluno demonstrou progressos na discriminação auditiva e na representação escrita dos fonemas-alvo, especialmente quando exposto a práticas lúdicas como jogos linguísticos baseados em rimas, trava-línguas e manipulação sonora. Tais práticas mostraram-se eficazes não apenas para o aluno do estudo de caso, mas também como estratégias viáveis para serem aplicadas em contextos coletivos de sala de aula.

É possível perceber nas atividades de intervenção que Jonas adquiriu maior compreensão no nível fonêmico, as ocorrências de trocas na escrita de consoantes distintivas pelo vozeamento reduziram em comparação com as alterações na escrita com as atividades avaliativas iniciais de pré-instrução. Acreditamos ter alcançado um resultado positivo no desenvolvimento do aluno com os jogos linguísticos efetivados nas oficinas didáticas. Os jogos de leitura em voz alta também trabalharam a atenção na

escuta, o que pode ter relação direta com os resultados posteriores nos jogos que faziam o aluno refletir sobre a língua efetuando a escrita.

Enfatizamos que nosso estudo teve um percurso significativo, visto que, através deste, conseguimos investigar as ocorrências do nosso objeto de investigação, os desvios na escrita com trocas de consoantes biunívocas distintivas pelo vozeamento, levantar e caracterizar os desvios na escrita conforme os estudos de Zorzi (2008). Reiteramos que a aplicação da proposta de intervenção pedagógica com jogos foi de relevância ao compararmos dados das produções escritas do estudante nas atividades avaliativas de pré-instrução para observação dos resultados avaliativos de pós-instrução, já que ficou visível que o aluno participante desenvolveu habilidades de consciência fonêmica em relação aos pares /p/-/b/, /t/-/d/. Após referenciarmos os resultados da aplicação da proposta de intervenção, esperamos que possa contribuir com pedagogos, psicopedagogos e docentes de Língua Portuguesa em situações e vivências em sala de aula, através de um ensino mais reflexivo sobre os aspectos da relação fonético-fonológica e o processo de escrita. Por esse motivo, para tornar mais prática a observação dos jogos linguísticos aplicados nas oficinas, elaboramos um material que contém todos os jogos, destacando os objetivos e instruções de cada um, assim como os gêneros envolvidos tanto para leitura quanto para a escrita. Por meio desse Caderno de Jogos Linguísticos, disponível no Apêndice deste trabalho, docentes poderão adaptá-lo e aplicá-lo em suas salas de aula.

Entre as limitações do estudo, destacamos o fato de se tratar de um estudo de caso com um único participante, o que restringe a possibilidade de generalizações. Além disso, embora tenha sido elaborado um relatório para encaminhamento do aluno à equipe multiprofissional de saúde, não houve tempo hábil para acompanhamento de um possível diagnóstico clínico mais específico. Esse aspecto reforça a necessidade de articulação entre as esferas educacional e de saúde, especialmente quando há indícios de dificuldades que podem estar relacionadas a transtornos de aprendizagem, como a dislexia.

Contudo, como desdobramento futuro desta pesquisa, sugerimos a ampliação da proposta para outros anos escolares e com diferentes perfis de alunos, a fim de verificar sua aplicabilidade e eficácia em contextos mais diversos. Além disso, destaca-se a importância de mais investigações que associem práticas pedagógicas baseadas em consciência fonológica com intervenções específicas para alunos com dificuldades persistentes de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência Fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica? In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BISINOTTO, Allyne Garcia. SILVA, Lauro Luiz Pereira. **A contribuição de estudos fonéticos e fonológicos na formação do docente alfabetizador.** Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 09 - n.16 – 1º Semestre de 2013 - ISSN 1807-5193.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Apresentação: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021.** Brasília, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A leitura nas séries iniciais,** in Leitura: Teoria & Prática. Porto Alegre, Mercado Aberto/ALB, ano 7, nº 12, dezembro/1988, p. 4-11.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas questões de Linguística na alfabetização.** Caderno do Professor. Belo Horizonte - MG, 2005. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SÁ, José Junior de Santana. **Leitura em voz alta, variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura.** Ilha do Desterro

[online]. 2019, v. 72, n. 3, p. 41-62. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p41>. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p41>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Reparos na leitura em voz alta como pistas de consciência sociolinguística**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. v. 36, n. 2, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360206>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360206>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

GATTI, Bernardete A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. Est. Aval. Educ. [online]. Jan-jun/2003, n.27, pp.97-114. ISSN 0103-6831. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n27/n27a04.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

GONÇALVES, Patrícia; PEIXOTO, Amanda. **10 perguntas e respostas para compreender a Dislexia**. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020.

GUTIERREZ, Liza; DONICHT, Gabriele. **Relações entre consciência fonológica e as hipóteses de escrita nos anos iniciais**. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: EdUPPel, 2019.

JABLON, Judy R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHTELMILLER, Margo L.. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.

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

PEDROSA, Juliene Lopes. **Variação fonética-fonológica e ensino de Português**. In: MARTINS, Marcos Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

RODRIGUES, Cristiane Rodrigues; REINKE, Natália Dummer Zacher. **Estudos dos erros relacionados à grafia de obstruentes surdas e sonoras na produção textual de crianças dos anos iniciais**. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: EdUPPel, 2019.

SEARA, Izabel Christine. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Textos Essenciais e Fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização**. ReVEL, edição especial n. 15, 2018.

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

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

VALENTE, H M R. **Análise da onda da fala em crianças com alterações na escrita quanto ao traço de sonoridade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VIEIRA, Daniele M. **Jogos de linguagem – Estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento.** In: MORO, Catarina de Souza *et al.* **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas.** Curitiba: SEED-PR, 2012.

VOGELEY, Ana Carla Estellita; ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes; FILHO, Pedro Luiz dos Santos. **Fonética e Fonologia.** In: FARIA, Evangelina Maria Brito; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (org.). **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas.** 2.ed. João Pessoa: EdUFPB, 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002

ZORZI, Jaime Luiz. **As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas.** *Soletras- Uerj*, n. 15, janeiro-junho, 2008.

APÊNDICE:
CADERNO DE JOGOS LINGÜÍSTICOS

CADERNO DE JOGOS LINGUÍSTICOS

Profa. Iane Mirele Mendes da Silva

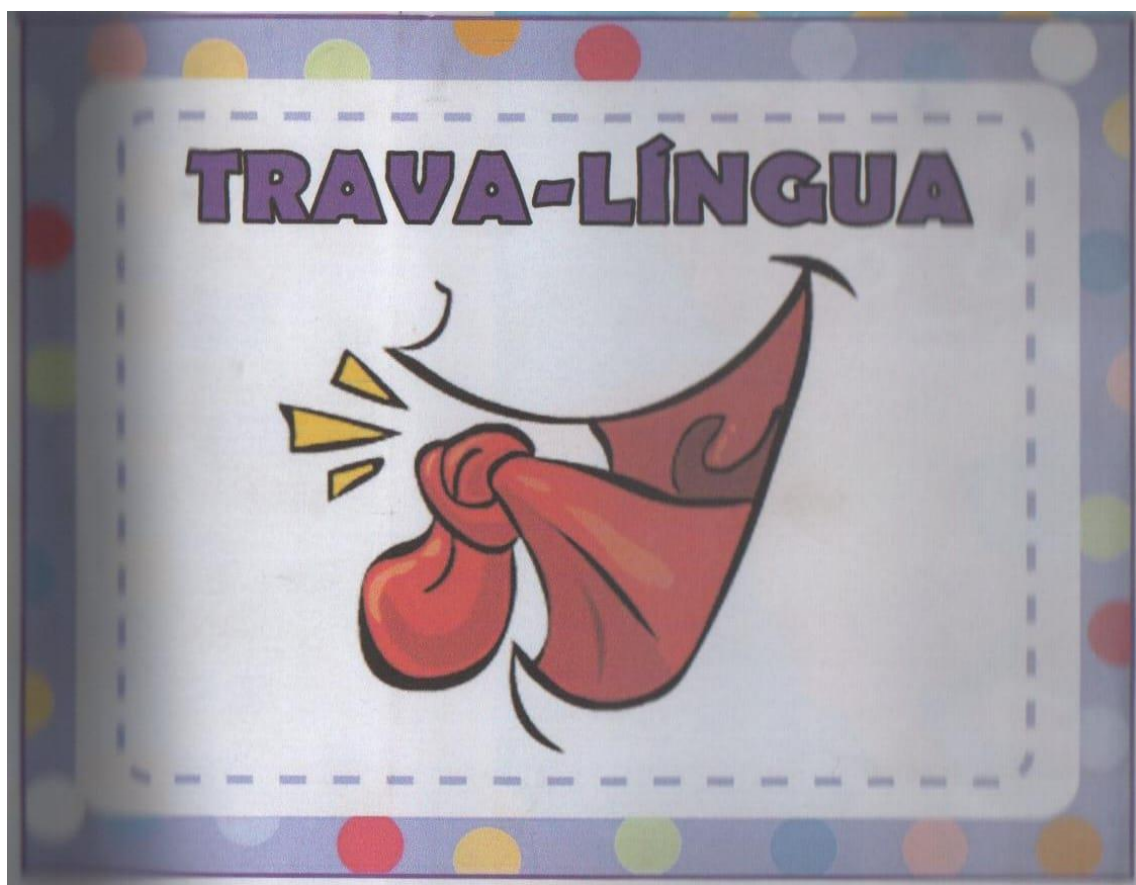


2025

O JOGO “TRAVA-LÍNGUA”

Objetivo: desenvolver a sensibilidade da audição, a pronúncia e o enriquecimento do vocabulário.

Como jogar: usar uma lata com diversos trava-línguas, chamam-se duas crianças, elas tiram na sorte quem deve retirar um trava-língua da lata e fazer a leitura, para depois a outra criança ler também, ganha o jogo quem ler em menor tempo. O professor deve cronometrar esse tempo. Enquanto os outros colegas ouvem as leituras.



Bote a bota no
bode e tire o pote
do bode.

A aranha arranha
a rã. A rã arranha
a aranha. Nem a
aranha arranha a
rã. Nem a rã
arranha a aranha.

O tempo
perguntou ao
tempo quanto
tempo o tempo
tem, o tempo
respondeu ao
tempo que o
tempo tem o
tempo que o
tempo tem.

A faca afiada
ficava no fundo do
fogão.

Trazei três pratos
de trigo para três
tigres tristes
comerem.

Quando digo
"digo", digo "digo".
Não digo "Diogo".
Quando digo
"Diogo", digo
"Diogo". Não digo
"digo".

Num ninho de
mafagafos há sete
mafagafinhos.
Quando a
mafagafa gafa,
gafam os sete
mafagafinhos.

Farofa feita com
muita farinha fofa
faz uma fofoca
feia.

A pia perto do
pinto, o pinto perto
da pia. Quanto
mais a pia pinga
mais o pinto pia. A
pia pinga, o pinto
pia. Pinga a pia,
pia o pinto.

Se o Pedro é preto,
o peito do Pedro é
preto e o peito do
pé do Pedro
também é preto.

Alô, o tatu tá aí? –
Não, o tatu não tá.
Mas a mulher do
tatu tando, é o
mesmo que o tatu
tá.

O doce perguntou
pro doce qual é o
doce mais doce que
o doce de batata-
doce. O doce
respondeu pro doce
que o doce mais
doce que o doce de
batata-doce é o
doce de doce de
batata-doce.

JOGO “ESCUTA DE PARLENDAS”

Objetivo: desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível fonêmico.

Como jogar: usar fichas com parlendas, chama-se um aluno por vez que escolhe uma ficha e faz a leitura para a turma. Ao final, cada aluno votará em um colega que acredita ter lido adequadamente o texto. A seguir, na Figura 7, consta o exemplo de como foram feitas as fichas do jogo.

PARLENDAS	PARLENDAS
Uni-duni-tê, Salamê-minguê, O sorvete colorê, O escolhido foi você	Hoje é domingo, Pede cachimbo, O cachimbo é de ouro, Bate no touro

PARLENDAS

A canoa virou,
Por deixá-la virar,
Foi por causa de fulano,
Que não soube remar!

PARLENDAS

Batatinha quando nasce
se esparrama pelo chão.
Menininha quando dorme
põe a mão no coração.

PARLENDAS

A galinha do vizinho,
Bota ovo amarelinho,
Bota um, bota dois,
Bota três, bota cem!

PARLENDAS

Dedo mindinho,
Seu vizinho,
Pai de todos,
Fura-bolos,
E o mata-piolhos!

MAIS RIMAS



rato

MAIS RIMAS



gato

MAIS RIMAS



pitomba

MAIS RIMAS



saúva

JOGO “QUANTO MAIS PALAVRAS, MELHOR!”

Objetivo: desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível fonêmico.

Como jogar: usar fichas com espaço para a escrita. Dois alunos disputam quem escreve mais palavras com a letra da ficha. Em seguida o professor faz com a turma a análise das escritas, ganha o jogo quem escrever mais palavras de forma convencional. Vejamos o exemplo de fichas do jogo:

[illegible]

Quanto mais palavras melhor!

Com a letra "P"

Quanto mais palavras melhor!

Com a letra "B"

Quanto mais palavras melhor!

Com a letra "V"

Quanto mais palavras melhor!

Com a letra "G"

Quanto mais palavras melhor!

Com a letra "F"

Quanto mais palavras melhor!

Com a letra "L"

JOGO “PALAVRA SECRETA”

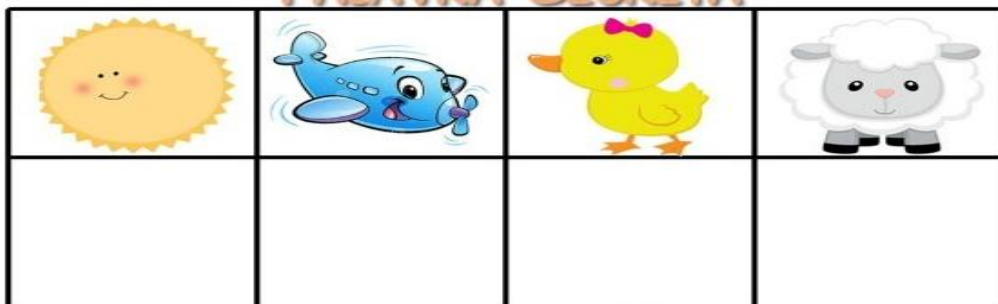
Objetivo: desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível fonêmico.

Como jogar: usar fichas com espaço para a escrita, dois alunos jogam para ver quem descobre mais palavras secretas. Vejamos o exemplo de fichas do jogo:

ESCOLA: _____
ALUNO: _____

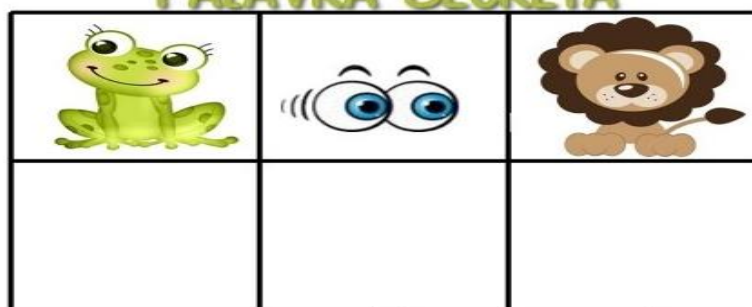
➤ ESCREVA AS PALAVRAS QUE ERAM SECRETAS, E QUE VOCÊ DESVENDOU O SEGREDO:
1- _____
2- _____
3- _____
4- _____
5- _____
6- _____
7- _____
8- _____
9- _____
10- _____
11- _____
12- _____

PALAVRA SECRETA



www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



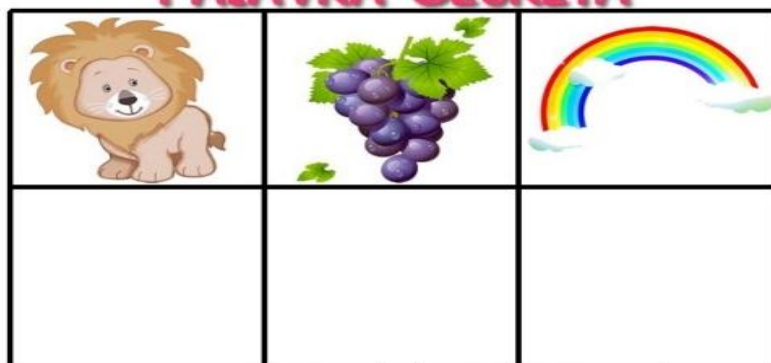
www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



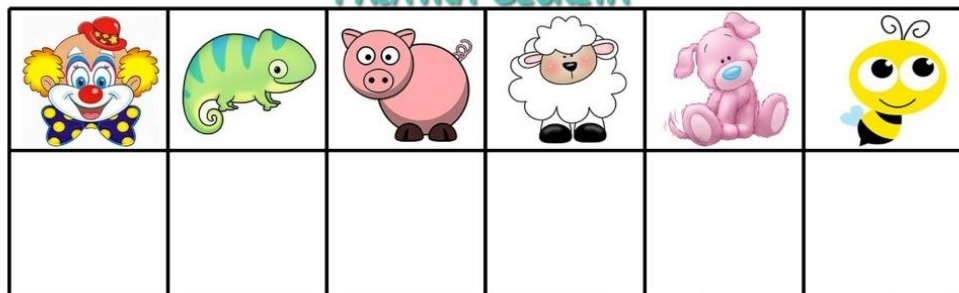
www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



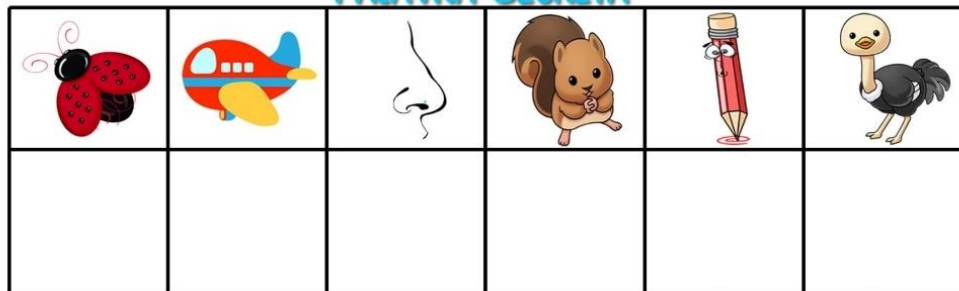
www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



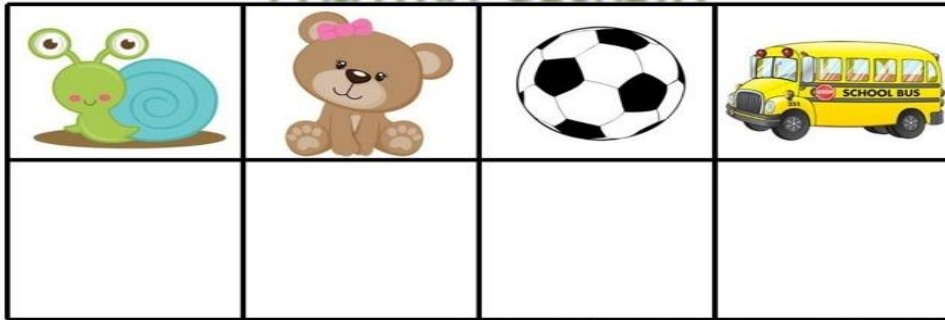
www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



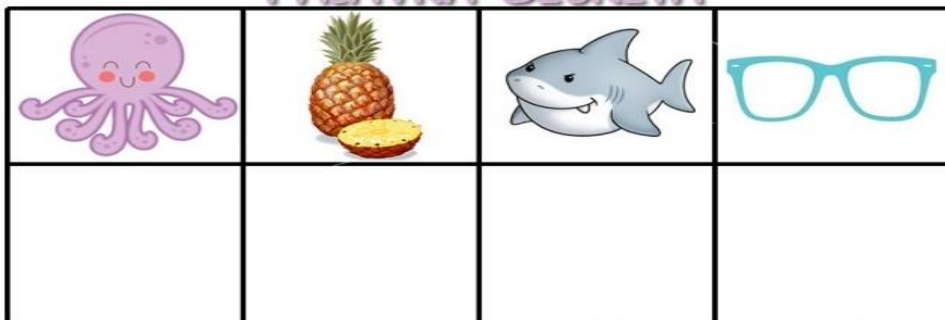
www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



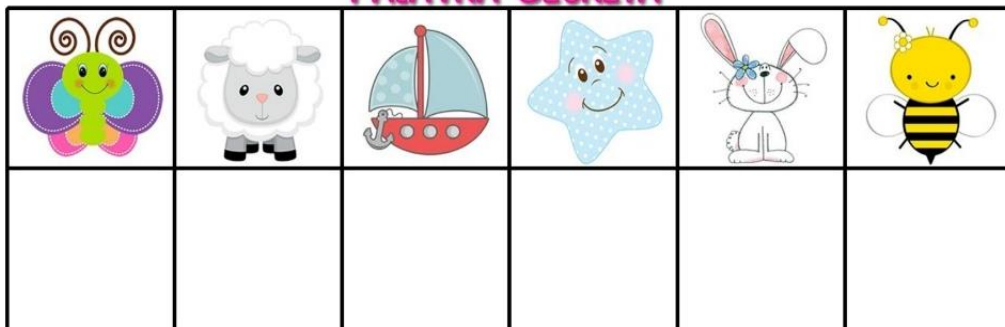
www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



www.artedeensinareaprender.com

PALAVRA SECRETA



www.artedeensinareaprender.com

ANEXOS:
RESPOSTAS DE JONAS ÀS ATIVIDADES REALIZADAS

ANEXO 1

HISTÓRIA

Quem sou eu?

FATOS SOBRE MIM:

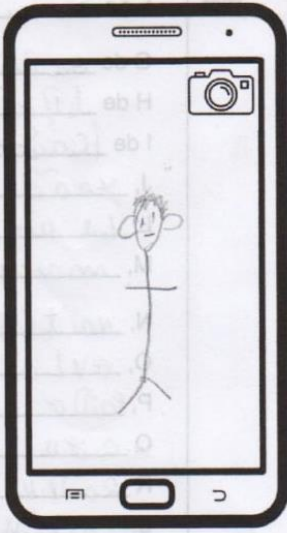
NOME: _____

IDADE: 9 DATA DE NASCIMENTO: 22 / 04 / 2009

NASCI NA CIDADE DE: Biribituba

MINHA MATÉRIA FAVORITA:

Mat



COISAS FAVORITAS

COMIDA: macarrão

ESPORTE: Futebol

COR: Preto - Branco

MÚSICA: João Roberto

BRINCADEIRA: Bola

O QUE MAIS ASSISTO NA TV:

hi Pão

MEU MELHOR PASSEIO ATÉ HOJE:

João Roberto

EU MORO COM:

Luciana Romão

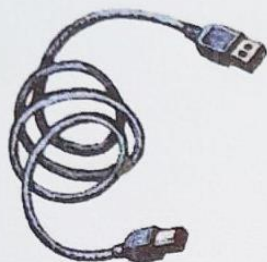
ATIVIDADE

ANEXO 2

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA APARECIDA	
ALUNO (A):	
SÉRIE: 5º ANO "A"	PROFESSORA: IANE
LÍNGUA PORTUGUESA Leia a letra de canção: ABECEDÁRIO DA XUXA A de amor B de baixinho C de coração D de docinho E de escola F de feijão  G de gente H de humano I de igualdade J, juventude L, liberdade M, molecagem N, natureza O, obrigado P, proteção Q de quero-quero R de riacho S, saudade T de terra U de universo V de vitória X, o que que é? É Xuxa E Z é zum-zum-zum-zum-zum Vamos cantar Vamos brincar Alegria pra valer O abecedário da Xuxa Vamos aprender. ATIVIDADE 1- CRIE UMA PARÓDIA A PARTIR DA LETRA DE CANÇÃO "ABECEDÁRIO DA XUXA":	ABECEDÁRIO D <u>e D. Batista</u> A de <u>Pilão</u> B de <u>Malícia</u> C de <u>Caridade</u> D de <u>Lafal</u> E de <u>Alfama</u> F de <u>Faca</u> G de <u>Gaúcho</u> H de <u>Indústria</u> I de <u>Canção</u> J, <u>Xuxa</u> L, <u>Leão</u> M, <u>Moleca</u> N, <u>Natão</u> O, <u>Olho</u> P, <u>Pão</u> Q <u>Quem</u> R <u>Raízes</u> S, <u>Samba</u> T de <u>Tatui</u> U de <u>Uva</u> V de <u>Vacinação</u> X, de <u>Xuxa</u> Z <u>zêzê</u> <u>Vamos cantar</u> <u>Vamos brincar</u> <u>Alegria pra valer</u> O abecedário d <u>e Batista</u> Vamos aprender.

ANEXO 3

MAIS RIMAS



cabo

robo

rambo

cabo

robo

tal bo

rambo

robo

ANEXO 4

MAIS RIMAS



cadeado

da de

za de

ou vido

mesido

quido

ido

ido

ANEXO 5

Quanto mais palavras melhor!

Com o letra "T"

to tu

to- montua

tu cona

to m

to be de

to trola a

to ter

to lora go

to mato

ANEXO 6

Quanto mais palavras melhor!

Com o letra "P"

palmeiras - pinturim

pinheiros - poti

patas - polvoroso

pinto - pilulira

pelé - piedal

pelé - puma

pinus - piso

porata - peso

poros - pipoca

ANEXO 7

Escola: União de Ensino Superior

Aluno: [REDACTED]

PALAVRA SECRETA				
	p	a	t	e
PALAVRA SECRETA				
	G	A	t	e
PALAVRA SECRETA				
	A	m	E	L

 @angelicapedagogiacriativa

ANEXO 8

PALAVRA SECRETA				
				

PALAVRA SECRETA				
				

PALAVRA SECRETA				
				

ANEXO 9

PALAVRA SECRETA				
PALAVRA SECRETA				
PALAVRA SECRETA				

ANEXO 10



VAMOS FAZER UMA
LISTA DE
MATERIAIS ESCOLARES ?

- 1- lápis
- 2- caderno
- 3- tesoura
- 4- apontador
- 5- borracha
- 6- caneta azul
- 7- caneta preta
- 8- tesoura
- 9- cola
- 10- caligrafia