



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

MARIA DE FÁTIMA CALÓGERAS DUTRA

**A PRODUÇÃO DA CODA SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DO 3.º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NA CIDADE
DO RECIFE**

**João Pessoa
2015**

MARIA DE FÁTIMA CALÓGERAS DUTRA

**A PRODUÇÃO DA CODA SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NA CIDADE
DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa MPLE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Dermeval da Hora.

João Pessoa

2015

Dutra, Maria de Fátima Calógeras.

A produção da coda silábica na escrita de alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal na cidade do Recife. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, MPLE-UFPB, 2015.

115 f.

Orientador: Prof. Dermeval da Hora.

1. Linguística 2. Variação linguística 3. Escrita. I. Hora, Dermeval da. II. Título



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

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MARIA DE FÁTIMA CALÓGERAS DUTRA

Aos dezesseis dias do mês de outubro de dois mil e quinze (16/10/2015), às catorze horas, realizou-se na Sala do VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “*A produção da coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental I em uma escola municipal no Recife*”, apresentada pelo mestrando **MARIA DE FÁTIMA CALÓGERAS DUTRA**, Graduada em Pedagogia pela FAFIRE, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira (MPLE/UFPB), na qualidade de Orientador, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte as Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (MPLE/UFPB) e Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)). Dando início aos trabalhos, o Senhor Presidente, Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao Mestrando para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final sobre a Dissertação, à qual foi atribuído o conceito APROVADA. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pelo Senhor Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 16 de outubro de 2015.

Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof.ª Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Examinadora)

Prof.ª Dra. Iara Ferreira de Melo Martins
(Examinadora)



RELATÓRIO FINAL DO ORIENTADOR

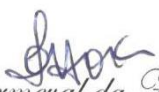
Eu, **DERMEVAL DA HORA OLIVEIRA**, Orientador do trabalho final da aluna **MARIA DE FÁTIMA CALÓGERAS DUTRA**, matrícula **2013119241** do Mestrado em Linguística e Ensino, da Área de Concentração Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica do mencionado aluno, tenho a relatar que a integralização do curso foi feita em **24 meses**, portanto no prazo estabelecido pela legislação vigente na UFPB.

Quanto ao desempenho acadêmico, consta-se que o mestrando cursou 22 (vinte e dois) créditos da estrutura curricular a que está submetido e foi aprovado no exame de Capacidade de leitura em Interpretação em Língua Estrangeira (**ESPANHOL**) no período 2014.1. Já na apresentação dissertação intitulada "**A produção da coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental em uma escola municipal no Recife**", realizada no dia 16 de outubro do corrente ano, às 14 horas, na Sala do VALPB/CCHLA, o mestrando obteve o conceito **APROVADO**, tendo a Banca examinadora sido formada pelos seguintes membros:

NOME	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira	DR	MPLE/UFPB
Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa	DR	MPLE/UFPB
Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins	DR	UEPB

Diante do exposto, considerando que **MARIA DE FÁTIMA CALÓGERAS DUTRA** dentro do prazo regimental, satisfaz todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regimento Geral dos Cursos e Programa de Pós-Graduação *Sticto Sensu* e do Regulamento do Programa, está apto a obter o grau de MESTRE EM LINGUÍSTICA a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, _16 de outubro de 2015.


Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira
Orientador do Trabalho Final

Dedico este estudo aos meus pais, Celso Calógeras Dutra e Zélia Cabral Pimentel Calógeras Dutra (in memoriam), aos meus filhos, Thiago Francisco Dutra e Lívia Maria Dutra, e ao meu irmão, Alexandre Celso Calógeras Dutra, as maiores razões da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ninguém vive sozinho, estamos sempre precisando uns dos outros. Assim, o reconhecimento se faz necessário ao longo da vida. Agradeço, então:

A Deus, porque Ele é o responsável por todas as minhas conquistas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE).

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dermeval da Hora, a sua atuação, o exemplo de profissionalismo e de confiança depositada em mim.

Aos meus pais, Celso Calógeras Dutra e Zélia Cabral Pimentel Calógeras Dutra (*in memoriam*), a educação, o suporte e incentivo durante todo o tempo em que estiveram comigo.

Ao meu irmão, Alexandre Celso Calógeras Dutra, que, apesar de não se dar conta da sua importância na minha vida, por ser portador de necessidades especiais, sempre foi e será um anjo de luz no meu caminho.

Aos meus filhos, Thiago Francisco Dutra e Lívia Maria Dutra, que sempre me entenderam e incentivaram para a finalização do curso.

Aos amigos do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, em especial, minhas amigas Maria Rosinéia e Regina Fonseca, a amizade e o companheirismo nos momentos de estudo.

Aos amigos Elizabeth Silva, Marcos Francisco e Vera Lúcia, o apoio dado.

Aos meus amigos, que tornaram meu caminho mais iluminado e feliz.

À minha secretária do lar, Maria Célia, que supre as necessidades do meu irmão e filhos na minha ausência de casa, durante todo o tempo do curso.

A todos que colaboraram com minha pesquisa e torceram por minha vitória.

Concebendo a língua como instrumento social e sujeita a variações e mudanças, é de suma importância o conhecimento da realidade local, sem perder de vista o geral, para que a partir dele sejam feitas reflexões que contribuam para algum posicionamento diante do que é dito, quando é dito e como é dito.

(Dermeval da Hora, 2004)

RESUMO

A aquisição fonológica da escrita considerada normal ocorre quando o domínio do sistema fonológico da língua é alcançado espontaneamente em uma sequência comum à maior parte das crianças de uma determinada faixa etária, aproximadamente dos 4 aos 6 anos; variações individuais são evidenciadas na construção do sistema fonológico. A pesquisa se propôs a uma investigação a respeito do apagamento/produção da grafia da coda silábica por sete alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola Pública Municipal na cidade do Recife por meio do registro gráfico. O *corpus* foi constituído por textos escritos, observando-se a relação existente entre fala e grafia e a interferência daquela no processo de aprendizagem da língua escrita. O instrumento de testagem escrita foi aplicado com o intuito de observar em que medida se dá a intervenção da fala na escrita, com relação ao apagamento das codas silábicas *r*, *s*, *l* em posição medial e final de palavras, frases e textos. Foram focalizados aqueles registros que alteram a estrutura da sílaba, descrevendo o modo pelo qual os alunos registram ou não em sua escrita a posição de coda de sílabas constituídas de um segmento consonantal *r*, *s*, *l*. Partiu-se da concepção da sílaba fundamentada na teoria e estudos de Selkirk (1982 apud HORA 2006), teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), variedade linguística trazida pelos alunos (BORTONI-RICARDO, 2006) dentre outros. Quanto à metodologia, classificou-se como pesquisa experimental, de natureza qualitativa, em que se realizou inicialmente a coleta de escrita de palavras, contendo a estrutura silábica de coda preenchida por *r*, *s*, *l*, na qual foi verificada a interferência da fala na escrita e, apagamento da coda silábica. Assim, de acordo com os erros observados, ou seja, desvios ortográficos em relação ao apagamento da coda silábica, a partir da diagnose feita inicialmente com os alunos, deu-se início à intervenção, através de uma sequência didática com periodicidade de uma vez por semana, durante dois meses, utilizando atividades com consciência fonológica, em que os dados foram analisados e mostraram efeitos positivos sobre o desempenho dos participantes.

Palavras-chave: Apagamento/produção da coda silábica. Aquisição da escrita. Leitura.

ABSTRACT

The phonological acquisition considered normal happens when the language of the phonological system domain is spontaneously reached a common thread to most of the children within a certain age group of approximately 04 to 06 years, individual variations are evidenced in the construction of the phonological system. We proposed in this research investigation regarding the deletion / spelling production of coda for 7 students of the 3rd year of elementary school of a Municipal Public School in the city of Recife, from the chart record. The corpus will consist of written texts, observing the relationship between speech and spelling and interference that the written language learning process. The written testing instrument will be applied in order to observe to what extent is given the intervention of speech in writing regarding the deletion of syllable codas *r*, *s*, *l* in medial and final position of words, sentences and texts. We will focus on those records that alter the structure of the syllable, describing the way in which students record or not in its written coda position of syllables consisting of a consonant segment *r*, *s*, *l*. We start from the design based on the syllable syllable theory (SELKIRK, 1982), studies on syllable (HORA, 2006), theory of writing psychogenesis (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), (BORTONI-RICARDO, 2006), among others. As for the methodology, was classified as an experimental research of a qualitative nature, which initially made the collection of written words, containing the syllabic structure of coda filled by *r*, *s*, *l*, which was verified interference of speech in writing and in accordance with the observed errors, was initiated intervention with a didactic sequence with frequency of once a week for two months, using activities with phonological awareness. After completion of this was applied again to the same diagnosis made early in the process, in order to see if there was a change, improvement in students 'writing, where the data were analyzed and showed positive effects of the intervention on participants' performance.

Keywords: Deletion/production coda. Writing acquisition. Reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ataque simples.....	47
Quadro 2 – Ataque complexo.....	47
Quadro 3 – Consoantes <i>l, r, s,</i>	48
Quadro 4 – Palavras derivadas.....	48
Quadro 5 – Fricativas coronais.....	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Corujice.....	60
Figura 2 –	Parlenda: O macaco foi à feira.....	61
Figura 3 –	Festa na escola.....	64
Figura 4 –	O pardal.....	65
Figura 5 –	Futebol.....	65
Figura 6 –	A natureza.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Aluno A, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i>	72
Tabela 2	– Aluno B, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i>	73
Tabela 3	– Aluno C, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i>	75
Tabela 4	– Aluno D, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i>	76
Tabela 5	– Aluno E, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i>	77
Tabela 6	– Aluno F, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i>	79
Tabela 7	– Aluno G, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i>	80
Tabela 8	– Apagamento das codas silábicas em <i>r, s, l</i> mais recorrentes nas escritas dos alunos.....	82
Tabela 9	– Exemplos de escrita dos alunos após intervenção.....	85
Tabela 10	– Aluno A, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i> após a intervenção.....	86
Tabela 11	– Aluno B, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i> após intervenção.....	87
Tabela 12	– Aluno C, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i> após intervenção.....	89
Tabela 13	– Aluno D, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais <i>r, s, l</i> após intervenção.....	90
Tabela 14	– Aluno E, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i> após intervenção.....	91
Tabela 15	– Aluno F, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i> após intervenção.....	93
Tabela 16	– Aluno G, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em <i>r, s, l</i> após intervenção.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Ataque
C	Coda
CCV	Consoante/Consoante/Vogal
CCVCC	Consoante/Consoante/Vogal/Consoante/Consoante
CV	Consoante/Vogal
CVC	Consoante/Vogal/Consoante
CW	Consoante/Vogal/Vogal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
N	Núcleo
O	Onset
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
R	Rima
V	Vogal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O SISTEMA DE ESCRITA.....	17
3	A ESCRITA	21
3.1	A aquisição da escrita.....	25
3.2	Teoria da psicogênese da escrita.....	29
4	PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	34
4.1	Escrita e variação linguística.....	37
4.2	Escrita e consciência fonológica.....	38
5	A SÍLABA E SUA ESTRUTURA INTERNA: A CODA.....	42
6	METODOLOGIA.....	53
6.1	Métodos de pesquisa.....	53
6.2	Procedimentos da pesquisa.....	55
6.3	Sujeitos da pesquisa.....	56
6.4	Levantamento do <i>corpus</i>	57
6.5	Sequência didática.....	57
7	ANÁLISE DE DADOS.....	71
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE A – Atividades realizadas pelos alunos.....	102

1 INTRODUÇÃO

A escola é responsável pela sistematização do conhecimento e para isso precisa alcançar processos e métodos capazes de desenvolver o ensino-aprendizagem do aluno. Assim, é primordial trabalhar as diferenças entre a linguagem falada e a linguagem escrita, contribuindo para o desenvolvimento das práticas de linguagem no decorrer dos anos de escolarização, pois os alunos, quando estão inseridos no processo de aquisição da escrita, ampliam suas possibilidades de entrada nas práticas sociais.

Nesse contexto educacional de ensino-aprendizagem, destaca-se a aquisição da escrita, em que os alunos apresentam algumas dificuldades, entre elas, as omissões ortográficas, apagamento da coda silábica, que nesta pesquisa serão vistas em relação à estrutura interna da sílaba, concebida como uma organização hierárquica de suas partes constitutivas.

Este trabalho tem como propósito a verificação do apagamento da coda silábica medial e final das consoantes *r*, *s*, *l* com base em dados de escrita de alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal na cidade do Recife, Pernambuco. Para tanto, a pesquisa contou com a etapa inicial de recolhimento do *corpus*, constituída por protocolos de palavras e, em seguida, por levantamento e análise de dados.

É notável que os alunos quando chegam à escola já utilizam a fala em várias situações no seu cotidiano. Pode-se perceber que, em escritas de alunos provenientes de escola pública, são encontrados elementos linguísticos, sujeitos à variação, que ocorrem em todos os níveis linguísticos: lexical, morfossintático e principalmente no fonético-fonológico.

Após chegar à fase alfabética, denominada por Ferreiro e Teberosky (1991), ainda há dificuldades, pois a relação da fala com a escrita não é de modo simétrico, pelo fato de não existir para cada fonema somente um grafema para representá-lo. Também não escrevemos da mesma maneira que falamos, porque o sistema ortográfico requer relação entre a letra e o som da fala.

Mesmo que o sujeito tenha essa noção, a dificuldade se apresenta, existindo uma grande complexidade entre letras e sons. Assim sendo, a escrita constitui um

dos conhecimentos escolares mais importantes, por ser uma atividade fundamental no desenvolvimento e na formação do sujeito dentro ou fora da escola.

O foco da presente pesquisa refere-se à posição da coda silábica e sílaba, segundo Selkirk (1982 apud HORA, 2006), em que a sílaba é uma unidade fonológica dotada de uma estrutura não linear de constituintes, que definem uma hierarquia interna.

Nessa teoria, a sílaba constitui-se de um ataque e de uma rima, que, por sua vez, forma-se por núcleo e coda, conforme Ferreiro e Teberosky (1991), no seu trabalho *Psicogênese da língua escrita*, em que fala de um sujeito ativo que aprende enquanto constrói seu conhecimento sobre o sistema de escrita, por meio de outros conhecimentos já adquiridos, e Bortoni-Ricardo (2005), sobre a variedade linguística trazida pelos alunos e utilizada em sala de aula, entre outros.

Assim, pode-se dizer que o processo de aquisição da escrita proporciona momentos de retomada de conhecimentos construídos de modo inconsciente, relacionados com a fonologia de sua língua. À medida que avança no processo de aquisição do sistema de escrita, torna os conhecimentos conscientes e disponíveis.

Diante da situação inquietante, e ao se perceber, também, que a grande maioria dos alunos das escolas públicas municipais do Recife apresenta dificuldades em escrever conforme as regras ortográficas, veio à tona um problema, que despertou o interesse em saber como ocorre a produção ou apagamento da coda silábica na escrita de alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública municipal na cidade do Recife.

O objetivo geral é analisar a produção/apagamento da Coda Silábica interna e externa na habilidade de escrever de alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal na cidade do Recife. Já os objetivos específicos são:

- 1) diagnosticar as dificuldades dos alunos no que diz respeito à escrita de palavras em Coda *r, s, l* ;
- 2) observar se ocorre o apagamento das consoantes *r, s, l*, em codas mediais e finais na escrita de palavras, frases e textos;
- 3) avaliar os contextos fonéticos e fonológicos em que houve realização ou não da Coda, após a aplicação dos protocolos, ou seja, as atividades;
- 4) aplicar protocolos (atividades) com vista a melhorar as dificuldades dos alunos no uso da coda na escrita;

- 5) comparar os resultados de escrita obtidos no diagnóstico realizado com aqueles obtidos na aplicação dos protocolos;
- 6) avaliar a escrita dos alunos, observando a realização ou não das codas mediais e finais.

Em virtude de a escrita ser a representação da língua falada, é de se supor que as variações de escrita dos aprendizes ocorram, de maneira mais frequente, naqueles pontos considerados estruturalmente instáveis, que atestam uma diferença em relação à sílaba CV. É, portanto, esperado nas hipóteses encontrar um número significativo de variações de escrita nos seguintes contextos:

- a) os alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I não conseguem distinguir entre presença e ausência da Coda Silábica interna ou externa, especificamente para o *l* e o *u* na mesma realização no processo da produção escrita;
- b) a realização do *r* em contextos de fricativas favorece o apagamento da Coda no processo de aquisição da escrita; podendo também ocorrer no processo de escrita;
- c) a fricativa *s* em posição de Coda final favorece o desenvolvimento de estratégias de apagamento ou ditongação;
- d) a fala como interferência na escrita e se a língua falada interfere no processo da escrita.

Tendo em vista o preenchimento ou não da coda silábica pelos alunos em processo de aquisição da escrita, este projeto de intervenção se justifica por contribuir para a prática pedagógica de professores em sala de aula, bem como para melhorar as dificuldades encontradas no procedimento de escrita dos alunos participantes.

Assim sendo, a pesquisa mostrará como se desenvolve o processo de aquisição da escrita, sua evolução, psicogênese da língua escrita, dificuldades que os alunos podem apresentar no decorrer de sua escolaridade, cuidados com a escrita dos alunos quanto aos seus erros, influência da fala na escrita e a produção ou apagamento da coda silábica.

A pesquisa está estruturada nas seguintes partes: Sistema de escrita: em que ficou evidenciada sobre a escrita, noção de erro, apagamento das consoantes *r, s, l* no meio e final de palavras, evolução e aquisição da escrita, teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), variação linguística e consciência fonológica, fonética e fonologia, em que se tratará da coda silábica e do seu apagamento. Por fim, apresentamos a metodologia da pesquisa e intervenção, e depois a análise e discussão dos dados.

2 O SISTEMA DE ESCRITA

O sistema de escrita alfabética não representa diretamente o significado das palavras, mas sim sua sequência fonológica, originando uma representação visual, por meio de letras, que representam os fonemas de uma língua natural. Os sujeitos que se encontram em fase de letramento entendem o princípio alfabético da escrita, representam a estrutura silábica universal formada por ataque e núcleo (CV), atingindo ou não as normas ortográficas da sua língua, podendo ter dificuldades para representar os constituintes internos de estruturas silábicas complexas, como ataque complexo e núcleo (CCV), ou ataque e rima, constituídos por núcleo e coda (CVC).

Para se alfabetizar, é necessário que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabético, que é baseado na correspondência entre grafemas e fonemas, mas ainda encontramos nas escolas um ensino organizado em repetições que muitas vezes não considera os usos correntes dos alunos, apesar dos vários estudos linguísticos que foram trazidos à sociedade. No meio disso, encontram-se alunos que afirmam não dominar o Português, principalmente em relação à escrita, em que ela segue um padrão, e é papel da escola ajudar seus alunos a internalizar as regras que regem sua ortografia oficial. Hoje muitos professores não sabem lidar com os “erros de português”.

É fundamental, portanto, ficar atento às diferenças culturais que o aluno representa, e que a escola procure fazer com que o professor encontre maneiras de conscientizá-lo sobre essas diferenças, pois a escrita encontra-se sujeita às regras estabelecidas, em um estado normatizado, trazendo para o professor o desafio de lidar com a influência da fala na escrita, contendo estigmatizações e oferecendo ao aluno a possibilidade de inserção na sociedade. Faz-se necessário que os professores compreendam a diferença entre problemas na escrita que resultam da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se esclareçam pela falta de convivência do sujeito com as convenções da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2006b).

Assim, percebe-se que a noção de erro, ou seja, desvios ortográficos na escrita, sujeita aos usos da língua oral, não é mais comum nos discursos dos professores e em documentos oficiais sobre o ensino da língua. Os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, nas situações de fala em que variantes não padrão da língua são divulgadas, são considerados como fato social. Todavia, a noção de erro na escrita é muito forte, pelo fato de se tratar de um rompimento com um código, bem como tendo um componente forte de avaliação social, contribuindo com o caráter negativo da avaliação de erros ortográficos.

Dessa maneira, é fundamental a configuração fixa e preordenada da escrita, visto que:

Na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 273).

Então, compete ao professor distinguir a origem de erros, desvios ortográficos, se esses são próprios da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita ou se são transposições dos hábitos da fala para a escrita (BORTONI-RICARDO, 2005). Assim, ao corrigir uma produção escrita do aluno, o professor não deve limitar-se ao único ato de cortar os erros ortográficos, mas mostrá-los, sem deixar de ficar atento ao processo de construção do conhecimento do sujeito e a importância do desenvolvimento da habilidade comunicativa para seu crescimento social. Em relação à interferência da fala na escrita, Marchuschi (2001, p. 32) diz: “Minha posição é a de que a fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal.”

Fica claro que é papel do professor auxiliar o aluno no processo da escrita, como também ter consciência da realidade sociocultural dele. Desse modo, em sala de aula, devem ser aceitos os erros de ortografia, ou erros de escrita, como interações da fala na escrita. Se a escola e professores agirem com ações pedagógicas constantes, esses erros irão sofrer decréscimo de acordo com o avanço de escolarização de cada um, como é dito por Simões (2006, p. 16):

A apropriação da leitura e da escrita, pela criança em especial, é um processo de alto grau de complexidade e requer do professor competência técnico-pedagógica específica, para que as dificuldades possam ser minimizadas.

Esses erros, desvios ortográficos, levam também ao apagamento da consoante *r*, que em fonética é chamado de rótico. Ele oferece muitas possibilidades de variação, e em várias regiões do Brasil, pode-se perceber seu total apagamento. Na língua falada em posição final das palavras, o apagamento desse fonema é muito comum. Podemos citar as palavras: amor, acender, orar. O fenômeno do apagamento do rótico em posição de coda silábica vem crescendo para o contexto medial, como por exemplo: cerveja, lagarta, morcego, percebendo-se principalmente em sujeitos que utilizam normas populares do Português do Brasil.

Professores do ensino fundamental percebem que há grande repercussão desse apagamento na escrita dos alunos. Torna-se fácil encontrar nos textos dos alunos palavras com a letra *r*, tanto em posição medial e final sem ser grafada, principalmente no infinitivo das formas verbais. Com a letra *l*, dependendo da posição que ocupa em relação à vogal, pode apresentar diferenças articulatórias: quando ocorre antecedendo uma vogal (leite, luta), segundo elemento de grupo consonantal (plano, atlas), ou em final de palavra (anel, azul).

O que se observa é que os alunos se inclinam a escrever do mesmo modo como pronunciam as palavras. Isso ocorre pela pouca familiarização com a escrita ortográfica. “Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.” (BORTONI-RICARDO, 2006a, p. 274). Na maioria das vezes, certos professores tratam esses casos como um desvio gráfico. Isso ocorre principalmente para os sujeitos em início de escolarização, quando precisam associar som e representação gráfica, pois, em Português, o sistema de escrita alfabético é irregular: são poucos os casos em que há uma correspondência biunívoca entre letra e som, trazendo dificuldades para a grafia nos primeiros contatos com o texto escrito.

O papel do professor é crucial, cabendo-lhe elaborar estratégias de ensino que levem seus alunos ao domínio básico da escrita, pensando sobre o objeto de

ensino e escrita, e encontrar a melhor maneira de desenvolver metodologias que façam com que o aluno não só reflita sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética, como também promova a vivência de práticas cotidianas letradas na apropriação das especificidades dos gêneros escritos que circulam na sociedade para poder estabelecer seus objetivos didáticos, pois são esses objetivos que orientarão a organização das situações em sala de aula.

De acordo com Moraes e Albuquerque (2004), o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, a fim de reconhecer o aluno como sujeito alfabetizado e letrado após sua saída da escola.

No sistema alfabético de escrita, os segmentos gráficos representam segmentos sonoros e é fundamental esse entendimento para quem está começando na fase da escrita. Ao ter contato com o sistema ortográfico da língua, o sujeito aprendiz da leitura e escrita defronta-se com as interferências do sistema fonológico, surgindo, assim, a necessidade de estudar as características dos sons vocálicos e consonantais.

Nos dias atuais, torna-se comum encontrar nas produções escritas de sujeitos vindos de escolas públicas muitos elementos linguísticos sujeitos à variação na fala coloquial, verificando-se nessa escrita fatos que diferem do que está escrito nas gramáticas normativas, como também omissão de muitos segmentos, como o apagamento da coda silábica, que não são pronunciados na fala coloquial, pois quando o sujeito chega à escola, já se encontra com domínio da fala, utilizando-a em várias situações na sua rotina.

3 A ESCRITA

Antes do surgimento da escrita, o homem se comunicava pela fala e também por gestos. A humanidade foi evoluindo, e houve a necessidade de criar símbolos que perpetuassem a fala e os fatos que sucediam, surgindo aos poucos a escrita, que também evoluiu em três formas: pictogramas – símbolos que representam um objeto ou conceito, por meio de desenhos figurativos; ideogramas – símbolos gráficos utilizados para representar uma palavra ou conceito; e fonogramas – formas de comunicação em sons, cartas e anúncios em fala, e não por escrito.

A linguagem escrita surgiu na antiga Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C. Os sumérios criaram a cuneiforme, em que a escrita era gravada em placas de barro. Nessas placas estavam escritas todas as informações que se possui sobre essa época da História, com registros de acontecimentos políticos, econômicos e cotidianos. Quase na mesma época, também a escrita se desenvolveu na região do Nilo, onde os antigos egípcios criaram dois tipos de escrita: a escrita demótica, a mais simplificada, e a escrita hieroglífica, a mais complexa, formada por desenhos e símbolos. Essa escrita era feita nas paredes internas das pirâmides e em uma espécie de papel denominado papiro.

Após alguns anos, na Roma Antiga, surgiu o alfabeto romano, composto por letras maiúsculas. Nessa época, a escrita era feita com penas de aves e hastes de bambu em pergaminho. Na alta Idade Média, no século VIII, foi criado por um monge inglês um novo estilo de alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas, sofrendo alterações ao longo dos tempos e se tornando complexo para a leitura. Um novo modelo de escrita foi criado no século XV por eruditos italianos, pois estavam insatisfeitos com o modelo complexo de escrita existente. O italiano Ludovico Arrighi, em 1522, publicou o primeiro caderno de caligrafia, dando origem ao estilo itálico. A escrita, ao longo do tempo, foi sofrendo ajustes e alterações, até chegar ao que conhecemos hoje.

A escrita tem início com a necessidade do homem de ampliar e criar possibilidades de se comunicar e interagir com os outros. As primeiras formas conhecidas de escrita da humanidade foram estabelecidas por meio do registro dos significados das palavras. Essas, ao se tornarem fonéticas (como grafemas que marcam as unidades menores da escrita), começavam simbolizando não os objetos

de ordem social ou natural, mas o processo de interação humana na fala. Com o tempo, o homem passou da capacidade de simbolização de primeira ordem (representação do mundo), para a capacidade de simbolização de segunda ordem (representação da língua como sistema simbólico), e foi tornando-se consciente de unidades linguísticas, como a palavra, a sílaba e o som, até que, por meio do alfabeto grego, começou a utilizar um símbolo para cada som (KATO, 1995).

Assim, a constituição da escrita tornou-se mais do que uma das modalidades de uso da língua. Assumiu o lugar de variedade linguística, na condição de representação de uma língua-padrão, possibilitando as normas do bem falar e do bem escrever, por meio de uma tradição gramatical baseada nos ideais de homogeneidade linguística.

Existem aproximadamente 90 sons elementares que o aparelho fonador humano pode produzir e constituem as menores unidades distintivas de uma língua oral, e esses sons são chamados de fonemas. Uma língua necessita em torno de 40. O alfabeto é tradicionalmente considerado o ápice dos sistemas de escrita.

um sistema alfabético de escrita não representa diretamente o significado da palavra, mas a sequência de seus sons; em termos técnicos, a escrita não representa diretamente os aspectos semânticos da palavra, mas sua sequência fonológica. Isto significa que as palavras têm grafias parecidas quando têm sons parecidos e não quando têm significados relacionados. Por exemplo, as palavras 'mamãe' e 'papai', associadas em seu significado, não são tão parecidas em sua grafia como 'mamãe' e 'mamão', que não se parecem em seus significados, mas têm uma sequência fonológica muito semelhante. (NUNES, 1992, p. 15-16).

Segundo Albuquerque e Leal (2005), as concepções de “escrita” como de “codificação” e de “leitura” como processo de “decodificação” foram levadas para a escola no fim do século XIX, mediante a adoção de métodos de alfabetização denominados analíticos (globais), que partem da palavra ou de unidades maiores, cujo foco principal é dirigido à criação de um vocabulário gráfico, associando de forma direta às palavras e seu significado, permitindo, assim, seu reconhecimento imediato.

Os métodos denominados sintéticos (silábicos ou fonéticos), que partem de elementos menores que a palavra, têm como objetivo básico ensinar à criança o código mediante o qual os sons da língua são convertidos em letras ou grafemas e vice-versa, de modo a possibilitar a decodificação de todas as palavras escritas e a codificação de palavras conhecidas oralmente, ambos resultando em experiências escolares caracterizadas pela repetição e pela memorização.

As práticas de uso da escrita nas diferentes sociedades modernas são um dos eixos mais importantes de diferenciação social. Até entre membros de um mesmo grupo socioeconômico, pode haver diferentes níveis de letramento. A escrita é usada como instrumento para estabelecer um status de determinadas instituições sociais, entre elas, a escola.

Assim, podemos encontrar algumas formas de alcançar o aprendizado da escrita, pois as várias teorias de aprendizado vão levar-nos para a maneira de compreender esse processo e, atualmente, têm mostrado que o aprendizado é, na verdade, um processo de construção apontado de dentro para fora, em uma relação contínua entre o sujeito e seu objeto de aprendizado. Sendo assim, o sujeito é ativo na construção do conhecimento, e o professor, um facilitador do processo. É ele quem entende o motivo pelo qual o aluno escreve fora dos padrões, percebe as razões que o levaram a esse caminho, e ajusta a sala de aula em um ambiente respeitoso, não rotulando o uso trazido por ele e mostrando o padrão normativo da língua: a escrita segue um padrão e é papel da escola ajudar os alunos a internalizarem as normas da ortografia oficial.

No início do processo de aprendizagem, há uma propensão do sujeito para escrever da maneira como fala, ou seja, ele toma a escrita como base para a aquisição da oralidade. Esse intermédio da oralidade no processo de construção da escrita ocorre com mais frequência nas fases iniciais do que nas finais, pois aprender a escrever se fundamenta, entre outras coisas, em separar as ligações que conectam o código oral ao escrito, mantendo-os como relacionáveis e independentes. Nem sempre a mesma escrita corresponderá à mesma fala, pois a oralidade é o lócus de uma série de fenômenos que causam alterações na composição fonética das palavras, ou seja, nos processos fonológicos.

No percurso de construção da escrita, a criança apresenta interferências da linguagem falada. Assim, mesmo afirmando que a aquisição da escrita e da fala oral

seja processo distinto, é possível encontrar nos erros das produções escritas iniciais muitos indícios de “vazamento”, para o espaço da escrita, de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade (ABAURRE et al., 1995, p. 23), porque, como afirma Cagliari (1999, p. 65), “a escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica”.

Para o aprendiz, é imprescindível, portanto, compreender a relação de simbolização entre os sons da fala e as letras, ou seja, que os grafemas representam os fonemas no sistema ortográfico do Português. De acordo com Lemle (2003, p. 16), a primeira questão para quem está sendo alfabetizado/letrado é perceber a relação de simbolização entre os sons da fala e as letras, isto é, “os segmentos gráficos representam segmentos de som”. No entanto, isso não é suficiente para que o aprendiz adquira, de fato, a escrita. De acordo com Fernandes (2006, p. 172), “o processo de aquisição da língua escrita não se refere apenas à transcrição de sons da fala, mas à tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem e à compreensão do princípio alfabético”.

Quando o alfabetizando entender o valor das letras e dos dígrafos, descobrirá que um som pode ser representado por mais de uma letra. De igual modo, uma letra pode representar mais de um som. Como diz Lemle (2003, p.17), entre letra e som não há um “casamento monogâmico.” No Português Brasileiro (PB), há uma série de exemplos do que a autora chama de “poliandria” ou “poligamia”, relação entre fonemas e letras que não é biunívoca, ou seja, quando um fonema pode ser representado por várias letras e vice-versa. Nos casos em que há limitações estabelecidas pelo contexto linguístico, o aprendiz é capaz de evitar os erros ortográficos, pela observação da posição em que a letra se encontra com relação às demais na palavra.

De acordo com Moraes (2006, p. 28), o aprendiz é capaz de prever a grafia correta de uma palavra, mesmo desconhecida, em função do conhecimento de um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou a todas) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. O autor, diz, ainda, que a consideração dessas regras, contextuais, faz com que o aprendiz fique atento a diferentes aspectos: uns envolvendo a observação do contexto linguístico imediatamente antecedente e seguinte; outros, o aprendiz precisa ficar atento para a tonicidade (caso de vogais médias finais que, mesmo que sofram elevação na oralidade,

mantêm-se médias na escrita). De acordo com Moraes, ainda existem regras que se aplicam a todas as palavras da língua com determinada configuração, em todas as posições, enquanto outras se aplicam somente a algumas posições na palavra.

Então, torna-se relevante que o aprendiz compreenda que oralidade e escrita apresentam diferenças, embora sejam relacionadas. Dessa forma, para auxiliar as investigações na área da escrita, vários estudos da fonologia têm sido feitos e evidenciam que as crianças escrevem por meio das letras do alfabeto as possibilidades dos sons já adquiridos e dominados. Quando estão em contato com a escrita, precisam associar som e representação gráfica e se dar conta dos sons e suas relações grafêmicas.

3.1 A aquisição da escrita

A aquisição da escrita ocorre em momento posterior ao da oralidade, e seu aprendizado é para o alfabetizando um processo muito complexo, pois ele, além de refletir sobre a relação entre letra e som, deverá resolver a sintaxe da sílaba, analisá-la em seus constituintes e decidir a quantidade e a ordem das letras com que precisará escrever, além de conhecer os usos e funções sociais da escrita. Nessa fase, os alunos apresentam várias dificuldades, e entre elas o apagamento ortográfico. É necessário que o sujeito perceba que oralidade e escrita, apesar de ser relacionadas, apresentam diferenças e suas peculiaridades. Em relação à escrita, há uma norma chamada ortografia, que permite que um texto, que foi escrito em outra época, possa ser lido em qualquer período. Como diz Cagliari (2007, p. 65-66):

A ortografia surge exatamente de um 'congelamento' das grafias das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de 'uma palavra de forma fixa', independentemente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê.

Concordamos com Moraes (2006, p. 21), que afirma: "Ao ensinar ortografia, o professor precisa então levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade

ortográfica.” Segundo a abordagem feita por Moraes, parece ser fácil e simples resolver o ensino da ortografia. Torna-se difícil para o professor verificar as dificuldades de cada aluno em sala de aula, causando, assim, defasagem na escrita, trazendo prejuízo nos anos seguintes, como é o caso de grande parte dos alunos da rede municipal de ensino. A escola tem como uma de suas funções ensinar ortografia, levando em conta que toda correção precisa ter um caráter informativo.

Dessa forma, fenômenos linguísticos próprios da língua falada podem ser transmitidos pelo sujeito para a língua escrita, em que serão rotulados como erro linguístico, particularmente no ambiente escolar, que tem como objetivo alfabetizar, seguindo as normas gramaticais, pois muitos alunos, quando chegam à escola, já têm alcançado o Português na modalidade oral, por meio de relações sociais. Diante das várias maneiras de falar, está o desafio de alfabetizar na modalidade escrita, por meio dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos que, segundo Costa (2010, p. 51):

Nos sistemas alfabéticos de escrita existe uma relação entre letra e som da fala, ou seja, os segmentos gráficos representam segmentos sonoros. Esse reconhecimento entre unidade sonora e gráfica é essencial para quem está dando os primeiros passos na aventura da escrita.

O acesso para a aquisição da escrita padrão relaciona-se com a fala e escrita, em uma perspectiva estrutural e sociocultural. É indispensável uma formação crítica, com um novo vislumbre sobre a escrita, para o professor reconhecer a interferência da fala na escrita. Faz-se necessário criar uma prática pedagógica em que o sujeito aprenda a grafia formal, não esquecendo a importância da variação linguística, pois a fala é de natureza individualizada, e o indivíduo em sua comunidade linguística a realiza de maneira particular e com suas variações. Já a escrita, não permite variação, tendo regras registradas no sistema ortográfico. Por ser invariável, é fácil no processo de alfabetização encontrar crianças efetuando erros de grafia, pois se apoiam na ideia de que a escrita é a representação da fala, como diz Bortoni-Ricardo (2006a, p. 275):

Quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai procurar subsídios na sua língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever.

Diversas vezes, o professor não percebe que textos produzidos por seus alunos no ambiente escolar podem dar importantes indícios de como percebem a escrita. Assim, marcas linguísticas da produção textual das crianças podem ser vistas pelo professor como meio de um processo elaborado, em que se reflete e se constrói um conhecimento sobre a escrita. Desconsiderar o contato prévio que a criança tem com as múltiplas práticas discursivas orais e letradas nas diversidades do uso da língua e ensinar e avaliar a escrita nos padrões normativos significa conceber a escrita como produto formal como certo ou errado, deixando-se de lado informações importantes sobre o processo de produção da escrita e também sobre o conhecimento que a criança vai formando ao longo do seu aprendizado.

Kato (2002) escreveu sobre a ortografia do Português e diz que sua natureza é essencialmente fonêmica, ou seja, a escrita representa aquilo que é funcionalmente significativo. A autora mostra que nossa escrita tem diferentes motivações: fonêmica, fonêmica e fonética, fonética, lexical e diacrônica.

- Motivação fonêmica: quando uma mesma letra apresenta mais de uma realização fonética de um mesmo fonema, como exemplo a palavra casa: o primeiro *a* é pronunciado como *a* e o segundo como *ə*.
- Motivação fonêmica e fonética, quando um fonema só tem uma realização possível, exemplo o *b* e grande parte das consoantes do nosso sistema.
- Motivação fonética, quando a escolha ortográfica é foneticamente motivada, por exemplo, o uso do *m* antes de *p* e *b*. A motivação neste caso é fonética, uma vez que *m*, *p* e *b* são bilabiais.
- Motivação lexical considera a motivação histórica e a família da palavra, como exemplo, a grafia do *c* nas palavras “medicina”, “medicar”.
- Motivação diacrônica, quando a grafia da palavra só é explicada de acordo com a história da língua.

Assim, com os estudos de Lemle (2003), dentre outros, observa-se que a ortografia tem muitas peculiaridades que a criança deve levar em consideração, prestando atenção para determinada letra na palavra.

O sistema de escrita da nossa língua é fonêmico, e não fonético, pois representa por meio de sinais gráficos o que é de significativo na oralidade, levando a “incongruências” entre os sons e as letras do sistema de escrita. Diz Morais (2003, p. 8): “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção não natural de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo.” De acordo com Lemle (2003), na língua portuguesa pode haver três tipos de relação entre letras e sons:

- relação de um para um: cada letra representa apenas um som e vice-versa;
- relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra representa apenas um som numa determinada posição e vice-versa;
- relações de concorrência: uma mesma letra pode representar, em uma mesma posição, o mesmo som.

Assim, Morais (2005a, p. 67) também apresenta essa mesma classificação com outra nomenclatura: correspondências fonográficas regulares diretas (relação biunívoca entre sons e letras: de um para um); correspondências regulares contextuais (relação de um para mais de um, mas com limitação contextual) e irregularidades (relações não-biunívocas, de concorrência).

Como destaca Abaurre (1999), a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição de linguagem. Por meio do contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua permite que ele reflita sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente pela qual usa a própria fala.

Diante dessa discussão, acredita-se que o sistema alfabético de escrita tem relações com a ortografia, representando uma sequência fonológica, e não diretamente o significado das palavras. Para a criança ser alfabetizada/letrada, é necessário compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético, que se baseia na correspondência entre grafemas e fonemas. Para chegar a essa compreensão, a criança, segundo Ferreiro (1985), passa por algumas etapas, como a pré-silábica, que se caracteriza pela falta de compreensão da relação entre fala e escrita.

A criança, nessa fase, acredita que a escrita é uma representação do significado das palavras, e não da sua pronúncia. Na fase silábica, a criança tenta estabelecer relações entre o registro gráfico e a oralidade, escrevendo uma letra para cada sílaba, associando à escrita a pauta sonora da palavra. Na silábico-alfabética, a criança começa a acrescentar mais letras na sua escrita, analisando algumas sílabas aos seus fonemas constituintes enquanto outras sílabas permanecem grafadas com apenas uma letra. Depois, na fase alfabética, a criança começa a efetuar uma análise sonora de todos os fonemas constituintes das palavras, atribuindo a cada um deles o grafema correspondente.

A partir do momento em que a criança domina o sistema alfabético, o reconhecimento das palavras vai ser automático, trazendo também outros aspectos importantes, como o morfológico e o ortográfico, sendo necessário o domínio do alfabeto. A criança aprende quando adquire a habilidade de decompor as palavras, ou seja, segmentos orais nos seus correspondentes escritos, os grafemas, e de dominar o princípio alfabético.

3.2 Teoria da psicogênese da escrita

A Teoria da Psicogênese da Escrita, resultante dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1991), causou uma revolução conceitual que provocou uma série de mudanças no tratamento do erro, na concepção de aluno como sujeito cognoscente e ainda no que diz respeito ao papel do professor. Esses estudos revelaram que a criança passa por várias fases até compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética. Segundo essa abordagem teórica, cada etapa vivenciada pela criança traz conflitos que promovem o avanço na compreensão do sistema de escrita alfabética.

Sendo assim, muitas foram as críticas direcionadas ao modelo tradicional que encontravam suporte na concepção empirista de ensino-aprendizagem. Ao discutir esse modelo, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 294) argumentam:

Uma teoria estritamente empirista não pode dar conta dos nossos resultados. Assinalemos que a coincidência com o desenvolvimento histórico não se limita às etapas essenciais; numa observação mais pontual, percebemos que certos fatos tardios, na evolução individual,

também são tardios na evolução histórica (como adoção de uma orientação constante de leitura, que não varie de uma linha a outra, como a separação entre as palavras, como a distinção gráfica de letras e números, etc.).

No entanto, para dar conta dessas alterações, não haveria a adoção de um método infalível que resolvesse todas as dificuldades dos alunos em aprender o funcionamento da escrita. Ferreiro (2001, p. 9) afirma que “tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de ‘maturidade’ ou de ‘prontidão’ da criança”.

As práticas tradicionais de alfabetização sofreram críticas uma vez que, se antes era aceita a passividade do aluno mediante as instruções do professor e a orientação deste último pelo instrumento didático – a cartilha –, a partir desse momento, foram questionados e, posteriormente, criticados os procedimentos apresentados pelas práticas tradicionais de alfabetização. As pesquisas de Ferreiro (2001, p. 70-71) mostram que:

Muitas crianças, que ao começar a escola de 1.º grau estão em níveis conceituais muito elementares acerca do sistema de escrita, seguem durante o primeiro ano escolar a mesma progressão que outras crianças apresentam antes de entrar para a escola; isto ocorre, apesar de estarem expostas as ações sistemáticas, planejadas para fazê-las compreender diretamente o sistema alfabético de escrita.

Essa realidade poderia explicar-se por não haver na escola o investimento adequado ao trabalho com situações concretas de leitura e escrita, priorizando estratégias pautadas em exercícios pré-formulados, que seriam repetidos e copiados pelos alunos.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) demonstraram que a aprendizagem da criança sobre a escrita se dava em um nível conceitual e não era um processo aleatório. Equiparava-se à construção da notação da escrita pela humanidade. Na construção da escrita, as crianças reinventariam esse sistema notacional, vivenciando três períodos definidos e com algumas subdivisões. O

primeiro era marcado pelo processo de diferenciação entre o desenhar (icônico) e o escrever (não icônico), no qual a criança buscava relações entre esses dois modos de realização gráfica.

O segundo período era caracterizado pela tentativa de construir formas de diferenciação nos eixos qualitativo e quantitativo, em que as crianças realizavam um esforço a fim de construir diferenciações entre as escritas: inicialmente intrafigural (no interior da mesma palavra) e posteriormente interfigural (entre palavras). Por um lado, na diferenciação intrafigural, as crianças preocupavam-se com a quantidade mínima de letras – eixo quantitativo – e com a variação interna delas, eixo qualitativo; por outro lado, na diferenciação interfigural, elas se preocupariam em variar a quantidade de letras de palavras diferentes – eixo quantitativo – e em variar o repertório e a posição, eixo qualitativo. Nesse momento, poderia haver a utilização dos vários tipos de diferenciações pelas crianças.

O terceiro período começava por meio da fonetização da escrita, na qual a criança principiava por perceber, especialmente, que as partes escritas poderiam corresponder a partes da linguagem oral, vindo a compreender, enfim, o princípio geral do sistema alfabético. Esse período era marcado por três fases: silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase silábica, a criança passava a escrever uma letra para cada sílaba pronunciada oralmente: a princípio, sem estabelecer relação do som com a letra correspondente (eixo quantitativo) e, posteriormente, fazendo relação entre as letras e as sílabas orais nas suas escritas (eixo qualitativo). Dessa maneira, as letras passavam a adquirir valores sonoros relativamente estáveis para a criança, a qual tinha sua atenção nas variações sonoras entre palavras, estabelecendo as primeiras relações entre a totalidade da palavra e as partes que a compunham.

Esse período, porém, trazia algumas confusões para a criança: as palavras com menos de três sílabas causavam conflitos, por causa da hipótese da quantidade mínima de letras na escrita de palavra; a escrita de dissílabos, cujas vogais eram iguais, também criava conflito, pois não se poderiam escrever palavras com apenas duas letras iguais; e sempre sobravam letras na leitura de escritas convencionais (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

Com os conflitos criados na análise e na tentativa de compreensão de suas escritas e de outras pessoas, as crianças vivenciavam uma fase intermediária, na

qual ora representavam o som de cada sílaba pronunciada por uma letra, ora utilizavam duas letras ou mais. Elas descobriram que a própria sílaba não era a unidade menor, mas era constituída por unidades menores. Por um lado, elas percebiam que ora a sílaba podia ter uma letra, ora mais – eixo quantitativo; por outro lado, percebiam que a unidade de som não garantia a identidade de letras e a de sons – eixo qualitativo, surgindo, assim, os problemas de natureza ortográfica. Nesse ponto, elas estavam perto de se apropriar do que era socialmente estabelecido (FERREIRO, 2001).

A fase final nesse período era a apropriação pela criança da escrita alfabética, na qual ela representava todos os sons da fala na escrita, compreendendo seus princípios e dominando suas convenções paulatinamente. Contudo, esse conhecimento não levava a criança a dominar a norma ortográfica (MORAIS, 1999).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) propiciaram a ruptura com os métodos tradicionais de ensino, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita e avançando nas hipóteses, por meio da intervenção do professor, sem exclusivamente realizar atividades de cópia e memorização. Tomando como referência essa concepção, as conquistas dos alunos, ao longo do período letivo, passaram a ser avaliadas no processo de aprendizagem. O objetivo da avaliação passou a relacionar-se com as intervenções e atividades que o professor deveria realizar de acordo com a necessidade da sua sala de aula.

Em Leal (2005, p. 91), pode-se encontrar uma sistematização realizada por meio de atividades publicadas em livros e periódicos de oito tipos de atividades que passaram a ser consideradas “essenciais às reflexões sobre escrita alfabética:”

1. Atividades que buscam familiarização com as letras.
2. Atividades que objetivam a construção de palavras estáveis.
3. Atividades que destacam a análise fonológica.
4. Atividades de composição e decomposição de palavras.
5. Atividades de comparação entre palavras, quanto ao número de letras ou as letras utilizadas.
6. Atividades de “tentativas de reconhecimento de palavras,” através do desenvolvimento de estratégias de uso de pistas para decodificação (leitura).
7. Atividades de sistematização das correspondências grafofônicas.

8. Atividades de reflexão durante produção e leitura de texto.

Segundo Leal (2005, p. 113), essas atividades permitirão aos alunos refletir, com a interação dos professores e colegas, sobre como funciona e se constitui o Sistema de Escrita, mas adverte “que não é a atividade em si que conduz ao conhecimento, mas a ação do aprendiz mediada pelas informações entre pares (interação entre os alunos)”

4 PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A criança já entra no mundo da escrita antes mesmo de sua ida à escola. A capacidade de produção escrita tem início na infância e se estende à medida que sua inserção cultural se desenvolve, levando-se em consideração dois conceitos: alfabetização – aprendizado do alfabeto, domínio e apreensão da forma escrita, utilizada em duas funções que se inter-relacionam: ler e escrever; letramento – relaciona-se diretamente com o ato de ler e escrever, ampliando-se à medida que se faz uso dessas funções na vida social, utilizando-os em um processo mais amplo do que a decodificação de palavras, a alfabetização.

A alfabetização e os sistemas de escritas são as atividades escolares mais antigas da humanidade. A alfabetização é um dos momentos imprescindíveis na formação escolar de uma criança, sendo muito mais do que dominar o código linguístico: é necessária para se fazer parte da sociedade. Nesse sentido, na alfabetização, precisa-se levar em conta o querer da criança, pois ela é o sujeito desse processo. Assim, para aprender a ler e escrever, a criança necessita pensar sobre a escrita, o que ela representa e como pode ser representada graficamente. A escrita, como qualquer outra habilidade, é fruto de um processo de construção e aprendizado.

O processo de alfabetização no Brasil teve início com os jesuítas, que estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler e escrever, mas, com o passar do tempo, o Brasil não alfabetizava muito diferente da forma adotada antigamente padronizada e mecânica, contribuindo, assim, para uma defasagem na formação das crianças do ensino fundamental. A ampliação do conceito de alfabetização, a busca por sua ressignificação e “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas” trazem para os meios educacionais o termo letramento (SOARES, 2003, p. 16). Com o surgimento desse termo, foi criada uma distinção dentro da alfabetização, fazendo com que a concretização dos processos de alfabetização e letramento formasse a base em que se deveria pautar a educação no ensino fundamental.

Alfabetização e letramento são processos que se completam. A alfabetização começa antes da entrada da criança na escola e se efetua com a escrita no ensino

fundamental. Já o letramento, está além do código escrito. Tem seu começo na alfabetização e segue nas relações em sociedade. Alfabetização e letramento são processos distintos, por causa das necessidades e exigências de cada um. O sujeito alfabetizado não significa que é letrado e vice-versa. O sujeito alfabetizado e letrado compreende as letras e as práticas da leitura e escrita, desenvolve e compreende os requisitos que são solicitados na vida cotidiana, devendo estar interligados no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Soares (2003, p. 39), “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é” aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas que usa e pratica socialmente a leitura e a escrita, respondendo às demandas sociais. Assim, um sujeito pode ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, mas não ser letrado, por não utilizar socialmente a leitura e a escrita.

Então, no processo de alfabetização e letramento, é essencial que o professor tenha clareza dos objetivos que irão facilitar a apropriação da leitura e escrita, estimulando a criança a ter contato com vários materiais escritos, e favorecendo a apropriação da linguagem escrita. A escola sempre ficará envolvida com o processo de alfabetização e letramento ao desenvolver nos alunos a consciência crítica, e fazendo-os atuar na construção de sua história e realidade social. Hoje, o processo de alfabetização é um período de aprendizagem de conceitos complexos, em que o aluno desenvolve a capacidade de compreender e produzir textos, participando, assim, de eventos sociais mediados pela escrita.

Apesar de alguns alunos serem levados a copiar e a memorizar conteúdos, eles também pensam. Segundo Morais (2005, p. 41), enquanto: “Estão copiando e memorizando os traçados das palavras”, letras “ou sílabas que lhes são apresentadas,” os alfabetizando “vão realizando [...] um trabalho cognitivo, interno de resolução de um enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona”, e aos poucos começam a entender que as letras se combinam, e passam a escrever de um modo próximo da escrita convencional.

Nos dias atuais, para aprender a ler e escrever, é necessário que o aluno tenha oportunidade de fazê-lo, apesar de ainda não saber grafar de maneira correta as palavras. Quanto mais oportunidades de escrita oferecer ao aluno, mais

aprendizagem ele terá sobre seu funcionamento, sendo importante deixar o aluno expressar suas ideias como se escreve, pois, a partir daí, ele vai tendo ideias próprias sobre a escrita alfabética.

Ferreiro (2001) demonstra que esse percurso evolutivo envolve a resolução de grandes questões conceituais: O que a escrita representa/nota? O que se nota/registra no papel tem a ver com a sequência de sons que formam o nome dos objetos? Como a escrita cria representações/notações (cada letra substitui o quê?). O significado ou ideia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como sílabas? Segmentos sonoros menores que a sílaba? “Para desvendar esse enigma, o aprendiz vai ter que compreender as propriedades do sistema notacional com o qual está se defrontando.” (MORAIS, 2005a, p. 64).

Isso implica compreender que:

1. Concebe-se o significado pela representação do significante.
2. As unidades do texto são as palavras, que são isoladas entre si por espaçamento. As palavras podem ser segmentadas em partes (sílabas), que são compostas de unidades sonoras (fonemas).
3. Na escrita alfabética, utilizam-se símbolos (26 letras), que representam as unidades sonoras (fonemas).
4. As letras (símbolos convencionais) apresentam variações no traçado, no entanto, alguns traços são delimitadores e diferenciadores entre as diversas letras.
5. As letras classificam-se em vogais e consoantes.
6. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, V, CCVCC, etc.).
7. As regras de correspondência grafofônicas são ortográficas, e não fonéticas. Dessa forma, pode-se representar um mesmo fonema, por meio de letras diferentes, ou uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras.
8. A direção predominante da escrita é a horizontal, com traçado da esquerda para a direita.

A compreensão desses princípios é que rege o processo de construção da escrita alfabética e é essencial para que o indivíduo se torne alfabetizado.

4.1 Escrita e variação linguística

Variação linguística é um tema fundamental no começo da escolarização, quando a criança é inserida no ensino da linguagem escrita, e uma das causas do fracasso escolar das crianças das classes sociais menos favorecidas, associada ao conflito de valores, padrões linguísticos diferentes e preconceito linguístico. Como afirma Gnerre (1998, p. 38), em uma sociedade em que existe grande variedade linguística, os falantes têm o mesmo valor que o seu falar, pois como os lugares sociais são diferenciados, também o prestígio linguístico está associado ao prestígio social dos falantes.

Sabemos que existe a norma culta, mas que é pouco compreendida por boa parte da população. Então, faz-se necessário que o professor tenha consciência de sua responsabilidade na sala de aula, pois ele pode fortalecer ou liberar o preconceito linguístico tão presente em nossa sociedade, sendo importante que ele reflita sobre questões linguísticas e culturais que envolvem sua sala de aula, e a escola deve respeitar as variações fonéticas, não as tendo como erro, mas como uma maneira diferente de falar. O respeito a essa variação é essencial para que não haja evasão escolar e que o professor seja capaz de entendê-las, respeitá-las e ter uma boa formação.

Bortoni-Ricardo (1995, p. 140) sugere que, na sala de aula, se use tanto a língua padrão como outros dialetos, pois eles são componentes funcionais no repertório dos falantes. “O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou revolta do aluno.”

Da mesma forma, segundo Cagliari (2003, p. 36), existem muitos dialetos orais que devem ser respeitados e que a sociedade escolheu uma única forma gráfica para facilitar o entendimento de todos os falantes. “O uso linguístico dialetal não é por si só errado, é apenas diferente do uso de um outro dialeto.” Segundo ele, do ponto de vista estrutural linguístico, todas as variedades são perfeitas e se completam em si. A diferença são os valores sociais de cada membro da sociedade e a escola deve ensinar a escrita padrão, respeitando os dialetos.

Quando a criança está inserida no mundo da escrita, ou seja, nos primeiros anos de escolarização, a relação fala X escrita é muito mais estreita. É aí que a variação linguística exerce papel fundamental no ensino da língua, e não deve ser vista como uma forma de exclusão social, em que a escola deve fazer intervenções pedagógicas, respeitando os diversos contextos sociais dos alunos, e entendendo que as variações linguísticas devem ter um tratamento diferenciado dos erros ortográficos, porque representam características peculiares do meio sociocultural e econômico em que os alunos se encontram inseridos.

4.2 Escrita e consciência fonológica

Consciência Fonológica é a capacidade que a criança tem de pensar na palavra e entender que ela pode ser composta por elementos menores e combinar de várias maneiras, alterando o significado da palavra. Várias atividades podem ser feitas para adquirir essa consciência: atividades de síntese – unir sílabas para formar palavras; segmentação – separar uma palavra em sílabas; identificação da sílaba inicial, medial ou final; exclusão – retirar uma sílaba da palavra, para que outra seja formada; transposição – inverter uma sequência de sílabas, para formar uma palavra. Consciência das unidades intrassilábicas (aliterações e rimas): capacidade de percepção de que a sílaba é composta por grupos de sons – onset (aquelas palavras que se iniciam com o mesmo som ou grupo de sons. Exemplo: macaco/médico) e rima (palavras que têm a mesma terminação. Exemplo: feijão/anão). Todavia, a rima da palavra não deve ser confundida com a rima da sílaba, de acordo com Freitas (2003, p. 157):

A rima da palavra é definida como a igualdade entre os sons, desde a vogal ou ditongoônico, até o último fonema (boneca – caneca). Ela pode englobar, não só a rima da sílaba (café – boné), como também uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (chocolate – abacate). Em palavras oxítonas, a rima é um elemento intrassilábico, reconhecido através da distinção onset – rima (mão – pão).

Para melhor desempenho da consciência intrassilábica, podem ser feitas atividades de identificação (tanto de rima, quanto de onset) e produção de uma palavra que rime ou alitere com certa estrutura. Segundo pesquisa de Freitas (2003, p. 168), para crianças falantes do PB, a aliteração é mais significativa do que a rima. Além disso, tarefas de identificação de rima são menos complexas do que aquelas envolvendo produção (FREITAS, 2003, p. 167).

Essa consciência intrassilábica vai de encontro ao modelo de estrutura calcado na Teoria Métrica da Sílabas (SELKIRK, 1982 apud HORA, 2006): o ataque ou onset em uma sílaba é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba. Dessa forma, consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: consciência de rima – nível de consciência que envolve palavras que têm na sílaba final a mesma rima: quintal/natal; e consciência das aliterações – capacidade de reflexão e manipulação de palavras que têm o mesmo ataque: grande/grave.

Na consciência do fonema ou consciência fonêmica, são identificados e manipulados os vários fonemas de uma língua. As atividades, para desenvolver a consciência fonêmica requerem alto nível de consciência fonológica. Na aquisição do código escrito, o sujeito deve compreender que a escrita é a representação da fala, e as palavras são formadas por sílabas e fonemas.

Para facilitar o desenvolvimento das atividades de consciência do fonema, algumas atividades podem ser feitas: atividades que priorizem a síntese – unir os sons para formar uma palavra; a segmentação – separar os sons de uma palavra; a identificação – de som inicial ou final; a produção – de uma palavra que comece ou termine com dado som; a exclusão – de um dos sons de uma palavra, para formar outra; e a transposição – reorganizar os sons, para formar uma palavra. A aquisição de habilidades de consciência fonológica pela criança, portanto, mostra que ela passou para um nível mais avançado em seus processos mentais, sendo essas habilidades fundamentais à aprendizagem da leitura.

A consciência fonológica é importante no processo de aprendizagem da escrita e é definida como a consciência de que as palavras e as partes delas são constituídas por fonemas. Assim, é um recurso metalinguístico que, se não for desenvolvido de maneira adequada, irá tornar-se a principal dificuldade para as crianças que apresentam problemas na aprendizagem da escrita.

O conceito de consciência fonológica, como citam Queiroz e Pereira (2013, p. 33) é bastante complexo, uma vez que abrange habilidades que vão desde “a percepção global do tamanho das palavras e/ou semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas”. Assim, problemas de transtorno de aprendizagem podem ser originários de lacunas deixadas anteriormente no processo de alfabetização com a consciência fonológica.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, são necessários três tipos de unidades relevantes: sílabas, constituintes silábicos e sons da fala, em que podemos distinguir o ataque, que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo encontrar-se vazio; a rima, que incorpora o núcleo e a coda: o núcleo, que domina a vogal da sílaba; e a coda, que domina a(s) consoante(s) à direita da vogal como constituintes da estrutura interna da sílaba.

Para saber e identificar uma sílaba, é necessária a presença de uma vogal em que as consoantes e semivogais se organizem em seu torno, segundo os princípios universais. A distribuição das vogais, consoantes e semivogais não é aleatória dentro da sílaba, e sua organização hierárquica vai de acordo com um determinado esquema, definindo que na sílaba existe uma divisão em ataque, em que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal.

Existem três tipos de ataque: simples, vazio e ramificado. A rima é o constituinte silábico que envolve o núcleo e a coda. Sua existência se deve ao fato de haver, em várias línguas, uma relação fonológica mais forte entre os sons da coda e os do núcleo do que entre ataque e núcleo. Seguem, abaixo, algumas definições sobre os constituintes da sílaba:

- As vogais e semivogais – caracterizam-se articulatoriamente como produzidas com saída livre de ar, pela cavidade oral, podendo ser vogais orais ou nasais e semivogais orais ou nasais.
- As consoantes – as consoantes correspondem a uma saída do ar total ou parcialmente obstruída na cavidade oral e caracterizam-se pelo ponto de articulação, pelo modo de articulação e pelo vozeamento. Quanto ao modo de articulação, as consoantes se caracterizam pelas seguintes propriedades: oclusivas (obstrução total à passagem do ar na cavidade oral); fricativas (saída do ar em fricção entre os articuladores); nasais (obstrução total na cavidade oral com fluxo de ar atravessando as cavidades orais e nasais);

laterais (fluxo de ar liberado pelas zonas laterais do dorso da língua); e vibrantes (movimento vibratório de um articulador). Quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser: bilabiais (intervenção de ambos os lábios); labiodentais (intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior); dentais (ápice da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior); alveolares (ápice da língua junto dos alvéolos); palatais (dorso da língua junto do palato duro); velares (raiz da língua junto do véu palatino); e uvulares (movimento uvular), segundo Freitas, Alves e Costa (2007).

5 A SÍLABA E SUA ESTRUTURA INTERNA: A CODA

Independentemente da teoria de base, ficou convencionado na Fonologia o uso da letra grega *s* para simbolizar uma sílaba. O uso dos termos Onset (O), Rima (R), Núcleo (N) e Coda (C) estão vinculados à teoria e aos princípios que defendem, e sujeitos, em todas as línguas, a restrições quanto aos segmentos que podem ocupar esses espaços.

Uma sílaba *s* pode ser representada por dois ramos: Onset – tem duas consoantes; Rima – podendo ser preenchido por vogais e consoantes, e dividida em núcleo e coda. Núcleo – formado somente por vogais e se constitui no pico silábico, mas algumas consoantes podem preencher essa posição em outras línguas. Coda – pode ser ocupado por consoante, porém é bastante reduzido o número de consoantes que se encontram nesse lugar em comparação ao de onset.

Observa-se que a sílaba tem constituintes internos que são imprescindíveis para sua formação, cada um apresentando sua importância. No entanto, em nossa pesquisa nos detivemos no constituinte Coda e seu apagamento, uma regra fonológica em que um segmento é cancelado.

A coda é o constituinte preenchido por um ou dois fonemas que, com o núcleo, forma a rima silábica. De acordo com seu padrão de aquisição, parece ser observada uma ordem quanto à posição na palavra. No processamento da informação fonológica, a posição final da palavra parece desempenhar um papel de proeminência, explicando-se essa diferença de comportamento nas duas posições: Coda medial e final.

A margem final da sílaba é denominada Coda, que também pode ser composta por uma consoante (coda simples) ou mais de uma consoante (coda complexa). Exemplos: palavra lápis - /lá.piS/, a segunda sílaba /piS/ é composta de coda simples; enquanto na palavra perspectiva - /pERS.pek'tiva/ a primeira sílaba /pERS/ é composta de coda complexa, o *RS*/. No Português do Brasil, as consoantes que podem figurar na coda silábica são muito raras, como também os casos de coda complexa.

Na qualidade de coda, existem três possíveis fonemas para a primeira posição: *r*, *l*, *s*. Eles podem não apresentar os traços distintivos, ponto de articulação e fonte (vozeamento), ou seja, podem ter uma neutralização desses traços. Na

segunda posição, dentro da coda (depois de *r* e *l*) existe um só elemento, o fonema *s*.

O *r* e *s* são sempre considerados como coda e será variável a realização fonética dessas codas em função do contexto estrutural seguinte e/ou em função do dialeto. O *l*, de acordo com a distribuição dialetal, tem mais de uma realização fonética. A realização fonética mais geral faz desse elemento uma semivogal (*w*).

De acordo com Alvarenga e Oliveira (1997, p. 128), a coda em *l* ocorre em palavras, como *sol*, *mel*, *papel*, *salvar*, *alto*, entre outras. Nos casos de *sol*, *mel* e *papel*, a letra *l* representa, de fato, o som [w], um som muito parecido com o som *u*, exceto pelo fato de ocorrer em uma coda (ao contrário do som *u*, que nunca ocorre em coda). A mesma raiz nominal, em palavras cognatas, continua preservando a letra *l*, enquanto o som correspondente, por sua vez, muda para *l*: *solar*, *melado* e *papelada*. Com relação à coda em *r*, em que este pode representar um som [h], ou mesmo a ausência de qualquer som. Como exemplo, a grafia muito frequente de infinitivos verbais sem o *r* final, como “*fala*” (por *falar*), “*corre*” (por *correr*), etc.

Na coda em *s*, a situação é um pouco mais complexa:

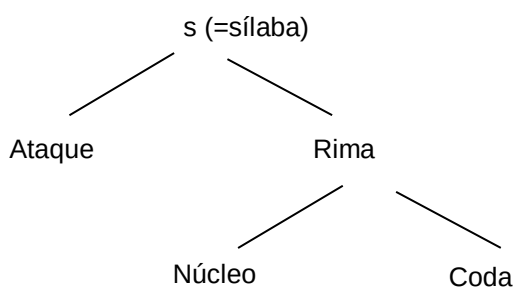
- A coda simplesmente não é representada. Exemplo: *coto* = *gosto*
- A coda é representada em posição trocada. Exemplo: *seta* = *está*
- A coda é representada, na posição correta, mas em forma não ortográfica. Exemplo: *ves* = *vez*
- A coda não é representada como indicativo de plural. Exemplo: *os menino feio*.

A posição de coda pode ser ocupada por uma quantidade restrita de segmentos. A natureza da coda é considerada uma questão empírica e os dados acumulados até agora sugerem que tais restrições podem estar relacionadas com a sonoridade e com mudanças sonoras pelas quais a língua possa ter passado. Do ponto de vista fonológico, de acordo com a formalização de Selkirk (1982 apud HORA, 2006) pode-se afirmar que a coda não é um constituinte imediato da sílaba, mas uma ramificação de um constituinte. Essa posição da sílaba não existe em todas as línguas, e nas línguas que admitem essa posição, há aumento da complexidade dessa estrutura silábica, visto que existem fortes restrições quanto a seu preenchimento.

Segundo Selkirk (1982 apud HORA, 2006), a sílaba é uma unidade fonológica organizada hierarquicamente. De sua raiz principal, partem dois ramos: o ataque e a rima, que, por sua vez, se subdividem em núcleo e coda. Dentre os princípios da organização da sílaba, destacamos que: sua estrutura obedece a uma escala ascendente-descendente de sonoridade. O núcleo corresponde ao pico dessa escala; o ataque, à sua fase ascendente; e a coda, à sua fase descendente; a posição do núcleo é obrigatoriamente preenchida em qualquer língua; as posições de ataque e de coda podem ou não ser preenchidas. Quando preenchidas, essas posições podem ser simples ou ramificadas.

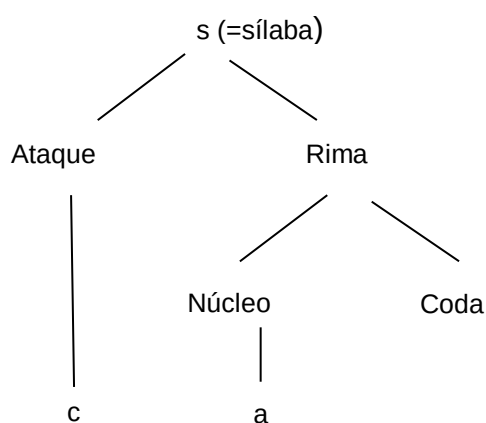
A coda constitui uma posição complexa na estrutura da sílaba. A complexidade se justifica com algumas explicações: essa posição se encontra na fase descendente na escala de sonoridade da sílaba; determinadas línguas nunca apresentam um elemento na coda. Assim, essa posição pode ser considerada um prolongamento do núcleo, não fazendo parte da estrutura básica da sílaba; em todas as línguas, o número de elementos que pode figurar em posição de coda é sempre menor do que aquele encontrado na posição de ataque.

Na posição de coda, apenas as consoantes *s*, *r*, *n*, *l* e as semivogais podem aparecer; estas formando o ditongo verdadeiro. Na proposta de Selkirk (1982 apud HORA, 2006), a coda é a posição mais débil da estrutura silábica e bastante suscetível à variação em qualquer que seja a sua posição dentro da palavra, acentuando-se no final. Assim, os padrões silábicos do PB se encaixam na estrutura (C)v(C), não sendo obrigatórios o ataque e a coda. Podemos encontrar diferentes propostas sobre a representação fonológica da sílaba. Na de Selkirk (1982 apud HORA, 2006), a sílaba pode ter os seguintes constituintes: há uma divisão principal da sílaba em ataque e rima, e a rima, por sua vez, divide-se em núcleo e coda:



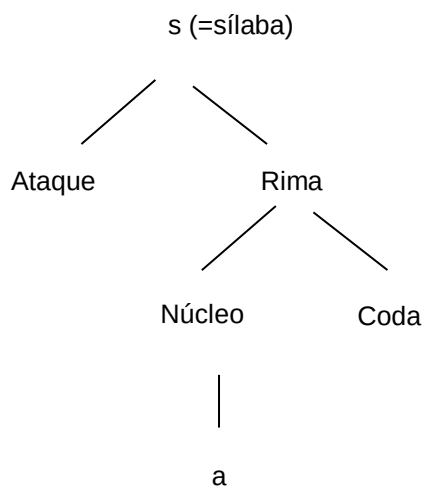
Fonte: Hora (2006, p. 83).

De acordo com Hora (2006), nem todas as sílabas do Português preenchem todas as posições. Há aquelas do tipo CV, como em cá, em que apenas o ataque e o núcleo são preenchidos:



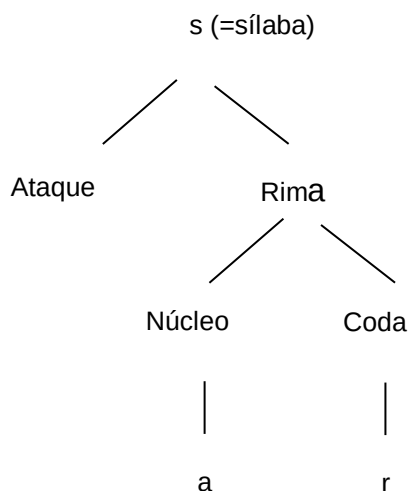
Fonte: Hora (2006, p. 83).

Há algumas em que apenas o núcleo é preenchido:



Fonte: Hora (2006 p. 84).

Há outras, ainda, em que apenas o núcleo e a coda são preenchidos, como em ar:



Fonte: Hora (2006 p. 84).

Hora (2006, p. 63) afirma:

Um fato comum a todas essas propostas de representação fonológica da sílaba é a maneira de o núcleo ser sempre preenchido por uma vogal, tendo também possibilidades de o ataque e a coda serem complexos, o que significa serem ramificados, como em *pra*, em que o ataque é constituído pelas consoantes 'p' e 'r'; e também tem a coda complexa, como 'mons' da palavra *monstro*, em que 'n' e 's' ocupam tal posição.

Segundo Hora (2006), na posição de ataque, leva-se em consideração que ele pode ser preenchido por um elemento (ataque simples) e por dois elementos (ataque complexo). O ataque simples pode ocorrer, tanto em posição inicial, como em posição medial (Quadro 1).

No ataque complexo, o PB se configura de forma bastante simples. Apenas *r* e *l* podem ocupar a segunda posição, independentemente de a sílaba ocorrer em posição inicial ou medial (Quadro 2).

Na posição de coda, de acordo com Hora (2006, p. 87), se no ataque simples é possível ocorrer qualquer segmento consonantal, o mesmo não se pode afirmar sobre a coda simples, quer em posição medial, quer em posição final. Os padrões silábicos VC e CVC só podem ter a coda preenchida por uma dessas quatro consoantes *r*, *s*, *l*, já atestado em Câmara Júnior (1997, p. 62) – Quadro 3.

Quadro 1 – Ataque simples

SEGMENTO	POSIÇÃO INICIAL	POSIÇÃO MEDIAL
p	pa.ca	co.pa
b	bo.ca	ca.bo
t	te.la	po.te
Z, d	do.ca	ca.da
k	ca.pa	pa.ca
g	ga.ta	ro.ga
f	fo.go	gar.fo
v	va.ca	fre.vo
s	sa.co	cor.sa
z	ze.bra	ca.sa
Σ	cha.ma	mar.cha
Z	já.ca	gor.je.ta
x	ra.to	car.ro
m	ma.ta	ma.ma
n	na.ta	ma.na
j	nha.que	ma.nha
l	la.ta	fa.la
x	lha.ma	fa.lha
r	ra.to	ca.ro

Fonte: Hora (2006 p. 86).

Quadro 2 – Ataque complexo

R			L		
Segmento	Posição Inicial	Posição Medial	Segmento	Posição Inicial	Posição Medial
p	pra.to	com.pra	p	pla.ca	du.pla
b	bra.ço	ca.bra	b	blo.co	pú.bli.co
t	tra.go	en.tra	t	Tlim	a.tlas
d	dro.ga	qua.tro	d		
k	cro.mo	A.cre	k	cla.ro	a.cla.ma
g	gra.ma	ti.gre	g	gló.ria	si.gla
v		li.vro	v		
s			s		
z			z		

Fonte: Hora (2006 p. 86).

Quadro 3 – Consoantes l, r, s

l		r		s	
Medial	Final	Medial	Final	medial	Final
fal.ta	jor.nal	car.ta	tu.mor	pas.ta	mas

Fonte: Hora (2006, p. 87).

Em relação à coda complexa, as possibilidades no PB são mais limitadas, e, em fim de vocábulo, elas praticamente não existem. Em posição medial, é interessante observar que a segunda posição será sempre preenchida pelo segmento “s”, e, quando em posição final, pelo “x” [ks]:

- Posição medial: pers.pi.caz.; trans.por.te; mons.tro; abs.tra.to.
- Posição final: tó.rax; Félix.

A realização semivocalizada [w], tanto em posição medial, como em posição final, é a mais recorrente no Brasil, e se ela for precedida da vogal “u”, seu apagamento é categórico, pelo fato de não ser possível ter um ditongo com vogal e semivogal com o mesmo ponto [uw], pois elas são posteriores e altas. A consoante lateral tem fortes implicações na escrita. É muito comum encontrar a substituição da lateral pela vogal *u*, principalmente em posição final, porque temos no PB formas, como “degrau”, “véu”, etc. Foram realizados estudos em grupo no ensino fundamental, mostrando que há uma forte tendência à substituição, principalmente com palavras novas. Pode-se destacar que, nas séries iniciais, os professores desconsideram o uso do processo derivacional de formação de palavras, sem facilitar a vida dos alunos. Como exemplo:

Quadro 4 – Palavras derivadas

Jornal	Jornaleiro	Jornaueiro
Papel	Papelaria	Papeuaria
Anil	Anilina	Aniuina
Sol	Solar	Souar
Azul	Azulado	Azuuado

Fonte: Hora (2006, p. 89).

Estudos feitos no Brasil por Hora (2006), Quednau (1993) e Tasca (1999) mostram que, na região Sul, a variante alveolar / é muito recorrente, principalmente nas comunidades do interior do Estado. Estudos realizados por Hora, Pedrosa e Monaretto (2005) na comunidade de João Pessoa, demonstram que sua principal restrição é a faixa etária, sendo mais encontrada entre os falantes mais idosos, independentemente da posição medial ou final.

Na posição medial, se a vogal que antecede a lateral for anterior, o apagamento nunca deverá acontecer, pois criaria uma palavra que não existe no PB, ou uma palavra com outro valor semântico. Se a vogal for posterior, há uma espécie de gradação em direção à elevação. À medida que a vogal vai elevando-se, o apagamento torna-se mais previsível. Ao chegar ao último grau, que seria uma vogal alta, o apagamento é previsível pela impossibilidade de se ter um ditongo com formação do tipo *uw*.

Em posição final, o apagamento da lateral pode ter outros condicionamentos. Sua realização está diretamente ligada à escolarização dos falantes. Estes com menos anos de escolarização apagam mais, exceto quando a vogal antecedente é *u*, conforme dados obtidos em João Pessoa (HORA, 2006).

Segundo Hora (2006), a sílaba foi aceita como unidade fonológica e conseqüentemente como objeto de estudo para o entendimento da fonologia das línguas, com os trabalhos de Hooper (1976) e Kahn (1976). Com a finalidade de apresentar uma análise do comportamento variável das consoantes em posição na coda silábica, será levado em conta o fato de ser a posição na sílaba o que definirá o número de consoantes no sistema. Então, se a consoante ocupa o ataque silábico ou segunda posição de ataque complexo, ter-se-á um número de consoantes, que, por sua vez, será alterado se a consoante ocupa a posição de coda.

O falante nativo pode identificar quantas sílabas constituem uma determinada palavra e também onde cada uma delas começa e termina. Em relação ao ponto de vista fonético, cada sílaba tem um pico de sonoridade, ou seja, um segmento que é mais sonoro do que o outro, sendo a sonoridade uma propriedade relativa. Em termos auditivos, o pico de sonoridade é mais proeminente do que os segmentos vizinhos, formando o elemento silábico. No Português, as vogais são inerentemente mais sonoras do que as consoantes, e só elas constituem o pico silábico.

Conforme Hora (2006), na posição de coda, apenas as consoantes *r*, *l*, *s* e as semivogais podem aparecer, formando ditongo verdadeiro. Ainda de acordo com a proposta de Selkirk (1982 apud HORA, 2006), é compreendido que a coda é a posição mais débil da estrutura silábica. Por isso, entende-se sua variação em qualquer posição dentro da palavra, revelando-se muito mais na posição final.

Os padrões silábicos do PB se ajustam na estrutura (C)V(C), sendo o ataque e a coda não obrigatórios. A associação dos fonemas em unidades silábicas diverge de uma língua para outra e está sujeita a alguns elementos: sociais, geográficos, culturais e econômicos, entre outros. As sílabas que constituem o Português Brasileiro podem ser divididas em padrões simples e complexos.

- **Padrões simples** – a terminologia simples e complexa foi iniciada no Brasil por Câmara Júnior (1997), referindo-se à sílaba formada por apenas uma vogal. Constituem os seguintes padrões: CV, V, VC, as sílabas que só contêm um elemento fonológico nas posições básicas de margem inicial (ataque), centro (núcleo) e margem final (coda). O padrão silábico CV é formado geralmente por uma consoante, ocupando o ataque (A), mais uma vogal nuclear, ocupando o centro/núcleo (N) da sílaba. O padrão silábico V, para a maioria dos estudiosos, é formado apenas por uma vogal. Segundo Cagliari (2003), seria o padrão que descreve também as sílabas constituídas exclusivamente por ditongos e tritongos. O padrão VC, núcleo/coda simples, é formado por uma vogal seguida de uma consoante. Pelo fato de essa consoante estar na margem final, é chamada de sílaba travada. Existe apenas um número reduzido de consoantes que se podem adequar como coda (C) no padrão VC: o rótico, a fricativa e a lateral, representados pelos arquifonemas: R, S e L. O padrão CVC – ataque simples/núcleo/coda simples, todas as posições básicas de uma sílaba estão preenchidas: a margem inicial, o centro e a margem final. A sílaba CVC constitui uma sílaba simples, tendo preenchidas as posições de ataque (A), núcleo (N) e coda (C).
- **Fricativas coronais** – as fricativas igualmente aos róticos apresentam grandes variantes. Elas podem ocorrer tanto em posição medial, como final, como se vê no Quadro 5.

Quadro 5 – Fricativas coronais

Variantes	Posição medial	Posição final
s	ca[s].ca	lá.pi[s]
Σ	ca[Σ].ca	lá.pi[Σ]
z	de[z].de	de[z].me.ses
Z	de[Z].de	de[Z].me.ses
h	de[h].de	de[h].me.ses
O	me[O].mo	lá.pi[O]

Fonte: Hora (2006, p. 91).

- **Os róticos** – é comum encontrar nos textos dos alunos do Ensino Fundamental I palavras em que a letra *r* em posição final de sílaba não é grafada, e com mais frequência no infinitivo das formas verbais. Os alunos tendem a escrever da mesma maneira como pronunciam as palavras.

Enfatizando essa informação, Bortoni-Ricardo (2006b), após muitas pesquisas, chama a atenção dos professores para o fato de que eles têm de aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se dão pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita. Sendo a vogal o núcleo silábico, pode ser precedida ou seguida de consoante, e é nessa última posição, quando a consoante segue o núcleo silábico, que ocorrem as principais regras de variação fonológica.

Alvarenga e Oliveira (1997), após analisarem a instabilidade e a canonicidade silábica e sua influência na aprendizagem da escrita, defenderam a existência de posições consonantais fracas e fortes na sílaba, sendo a coda considerada como a posição fraca ou instável, passível de um grande número de variações na escrita.

Os róticos, no PB e nas demais línguas têm um comportamento extremamente variável, apresentando uma multiplicidade de variantes, principalmente se em posição medial. Nessa posição, não se tem contraste fonológico entre os róticos, isso só pode ter evidências em formas do tipo “ca[r]o” ~ “ca[x]o”. Assim, pode-se ter, de um lado, a presença de algum rótico, que será sempre representado pelo PB com a grafia “r”, e, de outro, sua ausência.

Ressalte-se que, em João Pessoa, em posição medial, o zero só se manifesta antes de fricativa, como nos seguintes casos, segundo Hora, Pedrosa e Monaretto (2005, p. 90):

fo[O]ça
 Va[O]zea
 Ga[O]fo
 Ce[O]veja
 Ma[O]cha
 Go[O]jeta

A pesquisa propõe constatar também o apagamento em posição final, como nos seguintes exemplos:

Ma[O]
 Tumo[O]
 Canta[O] (infinitivo)
 Parti[O] (infinitivo)

Exemplificando as variantes do apagamento e/ou a produção da coda silábica:

- Coda em *r* medial: For.ça, gar.fo, cer.ve.ja, mar.cha, gor.je.ta.
- Coda em *r* final: En.ten.der, en.fei.tar, es.tu.dar, es.cre.ver, ca.mi.nhar.
- Coda em *s* medial: Cas.ca, pes.ca, des.de, pes.co.ço, fes.ta.
- Coda em *s* final: Lá.pis, a.tlas, ó.cu.los, ô.ni.bus, bi.nó.cu.los.
- Coda em *l* medial: Sol, sol.da.do, bol.sis.ta, bol.so, bol.sa.
- Coda em *l* final: Es.pa.nhol, for.mol, ca.ra.col, ty.le.nol, sol.
- Coda em *l* final: A.nel, to.nel, an.zol, a.tu.al, ho.tel.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia que orientou a coleta de dados e conduziu para a discussão e análise dos resultados. Em primeiro lugar, aparecem os métodos de pesquisa usados, depois as etapas da pesquisa feita.

6.1 Métodos de pesquisa

Para o alcance desta pesquisa, são informados os métodos de pesquisa aplicados, ou seja, qualitativo e etnográfico.

Pesquisa qualitativa – surgida inicialmente da Antropologia e da Sociologia, ganhou espaço nos últimos trinta anos em algumas áreas: Psicologia, Educação e Administração. Ela costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos, mediante contato direto do pesquisador com a situação objeto de estudo, levando o pesquisador a entender os fenômenos, de acordo com a perspectiva dos participantes da situação estudada, informando a partir daí, sua interpretação dos fatos.

Os estudos da pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy (1995a) ressalta a diversidade que há entre os trabalhos qualitativos e cita características primordiais para identificar uma pesquisa dessa natureza: o ambiente natural, como fonte direta dos dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como preocupação do investigador; enfoque indutivo.

No campo das Ciências Sociais, assume significados diversos. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Seus estudos são feitos geralmente no local de origem dos dados, sem impedir o pesquisador de usar a lógica do empirismo científico. Equiparam-se a procedimentos de interpretação dos fenômenos que se empregam diariamente.

Pesquisa etnográfica – é vista como uma maneira de investigação qualitativa. Dentre os métodos qualitativos conhecidos, tem-se destacado o método etnográfico, que envolve um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos, desenvolvidos ao longo do século XX. A pesquisa etnográfica, desde a década de 1960, vem contribuindo na área educacional e leva em consideração

alguns princípios, como crenças, organização social, economia, tecnologia, podendo estes ser levados em consideração no contexto educacional. A escola pode ser compreendida como uma pequena comunidade sobre a qual podem ser aplicados os termos fundamentais do discurso sobre organização social: pessoas, direitos e obrigações (ERICKSON, 1986 apud ANDRÉ, 1995, p. 67).

Alguns questionamentos são feitos para o pesquisador no decorrer de uma pesquisa etnográfica na sala de aula: O que especificamente está acontecendo aqui? O que significam estes acontecimentos para as pessoas que neles estão envolvidas? Como os acontecimentos estão organizados nos padrões de organização social e por meio dos princípios culturais para a condução da vida cotidiana? Como os acontecimentos de sala de aula estão relacionados com outros dentro e fora desse contexto (sistema escolar, família, comunidade local e nacional)? Como as formas de vida cotidiana estão organizadas nesse ambiente em comparação com outras formas de organização da vida social em locais e épocas diferentes? (ERICKSON, 1986 apud ANDRÉ, 1995, p.85).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) ressalta o objetivo da pesquisa etnográfica em sala de aula: “o desvelamento do que está dentro da caixa-preta no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por ser rotineiros, tornam-se invisíveis para os autores que dela participam.” Assim, a pesquisa etnográfica favorece uma vasta investigação direcionada de uma organização social com o convívio na sala de aula, envolvendo o pesquisador no ambiente da pesquisa, fazendo uma interpretação geral dos dados coletados. A pesquisa deve ser planejada com base nas questões propostas pelo pesquisador.

Ao usar a pesquisa etnográfica, é possível um entrosamento entre o pesquisador e os alunos pesquisados, em uma relação de confiança e de aproximação gradativa. A pesquisa etnográfica é uma ferramenta significativa de investigação qualitativa, especialmente na educação, e seu caminho metodológico é flexível e cabível ao pesquisador. Acredita-se que a etnografia seja não apenas uma técnica de pesquisa, mas um aporte teórico, possibilitando uma leitura da realidade.

Observa-se na pesquisa que o ambiente social em que o aluno se encontra inserido, os dialetos regionais e a variedade linguística interferem na escrita, levando-os ou não ao apagamento da coda silábica.

6.2 Procedimentos da pesquisa

Esta pesquisa fundamentou-se nos estudos de Ferreira (1998), Bortoni-Ricardo (2005) e Selkirk (1982 *apud* HORA, 2006). Constitui um estudo de cunho experimental, com fins voltados à intervenção, conforme a necessidade apresentada com abordagem qualitativa/etnográfica, haja vista o foco voltar-se para diagnóstico e análise dos níveis de escrita, pretendendo-se investigar aspectos relacionados com o apagamento e/ou manutenção do *r*, *s*, *l* em coda silábica em posições medial e final de vocábulo na escrita de alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I, do turno da manhã de uma Escola Pública da Rede Municipal na cidade do Recife. Seus dados foram feitos e coletados na própria escola, envolvendo a prática pedagógica e os discursos nela produzidos.

Primeiro, fez-se a caracterização do local e dos sujeitos (informantes) e a caracterização da intervenção realizada. Logo depois, descreve-se a forma de coleta de dados e também a definição das amostras utilizadas na análise de dados. Para início desta pesquisa, delimitaram-se alguns critérios.

Comunidade – o local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi uma Escola Pública Municipal, localizada no bairro do Vasco da Gama na zona norte, cidade do Recife, Pernambuco. Atende desde a educação infantil até o 5.º ano do Ensino Fundamental I, nos turnos da manhã e da tarde. O bairro onde a escola se localiza é considerado de classe baixa. A grande maioria da clientela escolar apresenta renda familiar que não excede um salário-mínimo, e outros desempregados, que têm como renda projetos do governo, como bolsa-escola e bolsa-família. O quadro docente é formado por profissionais da área de Pedagogia e a maioria possui cargo efetivo na rede municipal.

Informantes – um grupo de alunos, em um total de sete, do 3.º ano do Ensino Fundamental I, turno da manhã. Todos são moradores do bairro onde a escola está inserida. Para cada estudante, foram feitos protocolos escritos para verificação do apagamento ou manutenção da coda silábica. Os alunos obedeciam aos seguintes critérios: estavam em níveis semelhantes de escrita, não tinham necessidades educativas especiais, com idade entre 7 a 8 anos.

Por motivos éticos, omitiu-se o nome dos alunos participantes da pesquisa. As palavras, frases e textos, que serão aplicados, contemplarão os fonemas *r*, *s*, *l*, em coda medial e final.

O início desta pesquisa ocorreu por meio de estudos bibliográficos referentes à escrita, sua classificação, conceitos, historicidade, estruturação do sistema formal da língua padrão, especificamente sobre a sílaba e sua importância no contexto da humanidade.

Instrumentos utilizados – para analisar a produção da escrita dos alunos participantes, foram aplicadas atividades de escrita em que se pôde perceber se ocorreu o apagamento ou não da coda silábica em *r*, *s*, *l* medial e final, por meio de uma diagnose e, depois, sequência didática com atividades.

Em seguida, ao analisar as produções dos alunos, fez-se a classificação de acordo com seu nível da escrita, ou seja, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Posteriormente, aplicaram-se protocolos de acordo com o nível da escrita, bem como o grau de complexidade no tocante ao uso e apagamento da coda silábica *r*, *s*, *l* na escrita de palavras, frases e textos, com fins voltados a melhorar as dificuldades encontradas. Na última fase da pesquisa, reaplicou-se o primeiro protocolo, ou seja, o protocolo que já foi a base da diagnose no início da pesquisa para verificação dos avanços obtidos.

6.3 Sujeitos da pesquisa

Na pesquisa, há uma amostra de protocolos, ou seja, atividades de escrita realizadas pelos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I, com idade entre 7 e 8 anos, dos quais três são meninos e quatro, meninas.

A escolha foi feita pelo 3.º ano, pois nessa fase muitos alunos ainda se encontram na apropriação da escrita, apresentando apagamento das consoantes *r*, *s*, *l* mediais e finais. Esse apagamento relaciona-se com o modo de falar as normas populares do Português. É notável a repercussão desses fatores na escrita.

Bortoni-Ricardo (2006a, p. 268) enfatiza que os professores precisam saber a distinção entre problemas na escrita, que resultam da interferência de regras fonológicas variáveis, e outros que se dão pela falta de conhecimento com as convenções da língua escrita.

A coda, considerada a posição fraca ou instável, é passível a grande número de alafonias na fala, trazendo um grande número de variações na escrita, por isso a escolha para a pesquisa. Outro motivo para a escolha foi o baixo resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, que foi de 4,6, e a meta seria de 5,1, em que é avaliado o desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Em 2013, o Ideb nos anos iniciais da Rede Municipal do Recife cresceu, mas não atingiu a meta, que seria 6.

6.4 Levantamento do *corpus*

Inicialmente, houve contato entre a dirigente da escola pública municipal e a pesquisadora, para melhor realização da pesquisa, sendo expostos os objetivos, a maneira de realizar o estudo, a turma escolhida e o turno e intervenções feitas na sala de aula. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.57), “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”.

A seguir, o plano de intervenção realizado na turma do 3.º ano do Ensino Fundamental I. O planejamento para a intervenção foi pensado para ser feito de forma prazerosa e significativa para a aprendizagem do aluno. Nas bases teóricas de Ferreiro e Teberosky (1991), pôde-se perceber o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontravam.

6.5 Sequência didática

Para entender um sistema alfabético de escrita, a criança precisa fazer a relação grafofonêmica, em que se definem as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons, e ter passado pelas hipóteses da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991): pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Nessa intervenção, pretendeu-se minimizar os processos fonológicos, como o apagamento das codas mediais e finais em *r*, *s*, *l* na escrita de alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I, por meio de atividades, envolvendo a consciência fonológica,

tornando o sujeito capaz de segmentar de modo consciente as palavras em suas menores unidades, em sílabas e em fonemas.

A criança, quando se encontra nessa fase, precisa fazer o reconhecimento do fonema, pois é a menor unidade sonora que afeta ou não o significado de uma palavra. A consciência fonológica é a habilidade de manipular as palavras em níveis de complexidade linguística: rimas, aliteraões, sílabas e constituintes silábicos: ataque simples e complexo e rima constituída por núcleo e/ou coda, e fonemas.

O trabalho com sequências didáticas torna-se fundamental, porque os conhecimentos são construídos gradativamente, por meio das atividades propostas em etapas, significativas e contextualizadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Dessa forma, ao iniciar a sequência didática, levou-se em consideração a diagnose feita com os alunos em relação ao apagamento da coda silábica. Essa proposta de intervenção foi aplicada durante dois meses, abril, maio e início de junho, com periodicidade de uma vez por semana, com duração de 4 horas-aula em que foram aplicadas atividades com o mesmo número de crianças. É importante ressaltar que os alunos que participaram desta pesquisa foram escolhidos pela própria professora da sala de aula.

Inicialmente, a sequência ocorreu em uma conversa com alunos, em que fui apresentada à turma pela professora. Expliquei que precisaria fazer algumas atividades de escrita e, baseada nelas, faríamos um trabalho na sala de aula, para melhor desempenho e melhor aprendizagem. Essa diagnose inicial foi feita no mês de março, dias 30 e 31, sendo o instrumento de diagnose inicial o mesmo usado na diagnose final após as intervenções feitas, para poder comparar os dados obtidos nas etapas seguintes. Em cada etapa, realizamos com o grupo de alunos participantes da pesquisa algumas atividades que serão detalhadas.

Diagnose: a inicial realizou-se nos dias 30 e 31 de março:

Palavras em coda em *r* medial: ervilha, cerveja, garçom, sorvete, aniversário, cadarço, morcego, março, lagarta, emergência.

Palavras em coda em *r* final: amor, mar, abandonar, abrir, pomar, acender, jantar, orar, derrubar, abraçar.

Palavras em coda em *s* medial: cuspe, casca, festa, gastar, biscoito, músculo, castigo, pasta, mestre, pista.

Palavras em coda em s final (apagamento): lápis, atlas, ônibus, binóculos, pires, depois, dois, três, após, óculos.

Palavras em coda em / medial: bolso, salto, golfinho, poltrona, calça, salmo, maltratar, malvado, polvo, felpudo.

Palavras em coda em / final, trocando pelo u: hospital, anel, final, anzol, sinal, jornal, funil, cristal, atual, legal.

Palavras em coda em / (apagamento): sol, espanhol, futebol, girassol, soldado, almofada, anzol, lençol, colmeia, farol.

Frases:

1. O casal foi atravessar o sinal.
2. A festa foi um mistério.
3. Milton rasgou o bolso da calça.
4. Se surgir um ladrão, não vá tentar reagir.
5. O serviço feito pela garçonete foi perfeito.
6. O espanhol jogou futebol.
7. Depois das três horas, irei pegar o ônibus.
8. O girassol cresceu no pomar.
9. A emergência do hospital fechou.
10. O soldado rasgou o lençol.

Essas palavras e as frases foram ditadas uma de cada vez, e os alunos as escreveram sem a interferência da professora. Após a escrita das palavras, elas foram recolhidas, servindo de base para início das etapas seguintes das atividades.

Atividades realizadas em abril, maio e início de junho na turma do 3.º ano do Ensino Fundamental I, turno da manhã

Após a diagnose feita e ter sido detectado o apagamento das consoantes *r*, *s*, *l*, preparamos algumas atividades para serem trabalhadas com os alunos da turma escolhida, com o intuito de contribuir para melhor aprendizagem deles. Essas atividades foram pensadas para que o aluno entendesse a relação estabelecida entre a linguagem oral e a escrita e o sistema de regras da escrita. Nelas estão

inseridas habilidades como consciência de palavras, consciência de sílabas, rimas e aliterações, e consciência fonêmica.

PRIMEIRA ATIVIDADE

Atividade com consciência de palavras: realizada no dia 6 de abril, com duração de 4 horas-aula.

Objetivo: segmentar a frase em palavras, percebendo a relação entre elas, organizando-as em uma sequência que dê sentido, sendo mais precisa na produção de textos do que no processo inicial da aquisição da escrita; focalizar as palavras e sua posição na frase.

Figura 1 – Corujice



Fonte: <<http://projetodeensino.azurewebsites>>.

CORUJICE

A CARA CORUJA
NÃO ENCARA
A CARA DO **SOL**,
MAS À NOITE
FICA BEM NA SUA
CARA A CARA
COM A LUA.

Atividades realizadas com o poema CORUJICE:

- Colorir os espaços entre as palavras.
- Reescrever a frase: ACORUJANÃOENCARAACARADOSOL. Cada palavra em um quadrinho:

--	--	--	--	--	--	--	--

- Reescrever a frase, colocando os espaços em branco entre as palavras: MASÃOITEFICABEMNASUACARAACARACOMALUA:

-
- Encontre na poesia a palavra SOL e circule:
 - Escreva outras palavras que terminem com a letra L:

Fonte: Guia de formação PNAIC – Unidade 03 – Ano 01

PARLENDIA

O MACACO FOI À FEIRA

O MACACO FOI À FEIRA
NÃO SABIA O QUE COMPRAR
COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR
A COMADRE SE SENTOU
A CADEIRA ESCORREGOU
COITADA DA COMADRE
FOI BATER NO CORREDOR

Figura 2 – O macaco foi à feira



Fonte: <<http://projetoensino.azurewebsites.org>>.

Em relação à atividade da ParleNDIA, leu-se para os alunos e depois se pediu para que fossem feitas algumas atividades:

- Identificar na primeira estrofe a palavra menor e a maior e escrever na linha abaixo:

- Identificar as palavras que estão faltando na frase e completar:

O _____ FOI À FEIRA

NÃO SABIA O QUE _____

COMPROU UMA _____

PRA COMADRE SE _____

- Leia a estrofe e faça a escrita na sequência correta:

COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR
O MACACO FOI À FEIRA
NÃO SABIA O QUE COMPRAR

- Escrevam palavras da Parlenda terminadas em R:

Fonte: Guia de formação PNAIC – Unidade 03 – Ano 01

SEGUNDA ATIVIDADE

Atividade de Consciência silábica: realizada no dia 13 de abril de 2015, com duração de 4 horas-aula.

Objetivo: segmentar as palavras em sílabas. Palavras usadas para essa atividade: RAQUEL, CASCA, CERVEJA, CAMINHAR, SOLDADO, ANZOL, MARTA, MAR, ESCOLA, PESCADOR. Primeiramente, as palavras eram ditadas pela pesquisadora para os alunos, que as escreviam. Após a escrita das palavras, eram feitas as correções coletivas e também individuais. Após a correção, trabalhamos atividades, como contar o número de sílabas, qual a sílaba inicial, medial e final de todas as palavras. Além disso, contar, segmentar, unir, substituir sílabas de palavras para formar um novo vocábulo.

Atividades de Consciência silábica: ditado-mudo: realizada no dia 13 de abril de 2015, com duração de 4 horas-aula.

Objetivo: segmentar as palavras em sílabas; trabalhar a composição das palavras por meio do registro. Nessa atividade, solicitou-se aos alunos a escrita do nome das figuras: PASTA, POLVO, CERVEJA, LAGARTIXA, SOLDADO, ANZOL, LÁPIS, MAR, ESCOLA, PESCADOR, GOLFINHO, ÓCULOS. Fonte: Guia de formação PNAIC – Unidade 03 – Ano 01.

Foi dito oralmente o que cada figura representava antes do início da escrita. Essa atividade foi feita, baseando-se em Ferreiro e Teberosky (1991) e Moraes (1999), para avaliar o nível de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e da Norma Ortográfica. Essa atividade foi feita diante da possibilidade de os alunos refletirem sobre sua escrita e também para que todos pudessem fazer a escrita das palavras. Para a correção dessa atividade, além da leitura das palavras escritas, fez-se uso da norma ortográfica e o agrupamento de acordo com o nível de escrita alfabética.

TERCEIRA ATIVIDADE

Atividade com texto: realizada no dia 20 de abril de 2015, com o texto *Festa na Escola*. Na semana seguinte, dia 27, trabalhamos o texto *O pardal*. No mês seguinte, dia 4 de maio, foi a vez do texto *O futebol*, e, por fim, no dia 11 de maio, o texto *A natureza*. O trabalho com os textos durou 4 horas-aula cada um.

Nessa atividade, elaborada pela autora, foram escolhidos textos em que se pudessem encontrar palavras em coda em *r*, *s*, *l* mediais e finais.

Primeiro, foi feita uma exploração oral do título das histórias, para poder antecipar o conteúdo do texto. Depois de toda a exploração feita do título, foram propostas atividades de escrita. Para cada aluno, foi pedido para escrever individualmente a palavra do título do texto, separando-a em sílabas, e a montagem dessas mesmas palavras com o alfabeto móvel. Depois, eram lidos os textos, para que os alunos os escrevessem.

Após a escrita dos textos, fez-se uma leitura coletiva e análise das palavras, principalmente aquelas em coda em *r*, *s*, *l* mediais e finais, e ainda a correção e análise morfológica. A leitura ajudou os alunos na observação e compreensão de

que as palavras são formadas por sílabas, de que não há sílaba sem vogal, de que existe sílaba formada por apenas uma vogal e não há sílabas formadas apenas por consoantes.

Foram observadas, entre os alunos em nível alfabético, situações em que a grafia das palavras, após a observação do erro, era buscada para ser escrita de forma correta. A orientação dada foi importante, pois nossa norma ortográfica tem correspondências letra/som, passíveis e regulares de reflexão e outras que exigem memorização, por serem irregulares.

Textos trabalhados com os alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I

Figura 3 – Festa na escola



Fonte: <<http://projetoensino.azurewebsites>>.

Festa na escola

Estela vai a uma festa
A festa é na escola
Estela gosta de festa na escola
Ela vestiu o vestido listrado, passou uma escova nos cabelos,
olhou no espelho e disse: “Estou bonita!”

Figura 4 – O pardal



Fonte: <<http://projetodeensino.azurewebsites.net>>.

O pardal

Era uma manhã de sol e céu azul
Fábio soltava pipa no quintal quando escutou um piado.
Era um filhote de pardal.
A pequena ave caiu no ninho e estava muito assustada
Laila colocou o filhote no jornal para aquecê-lo
No almoço, deram ao pardal papa de alpiste
O pardal ficou mais calmo e até dormiu.

Figura 5– Futebol



Fonte: <<http://projetodeensino.azurewebsites.net>>.

Futebol

Emanoel joga futebol
 Ele é do time azul
 Emanoel joga a bola para a rede e.
 É gol! Gol de Emanoel!
 Palma, palma! Emanoel é genial!

Figura 6 – A natureza



Fonte: <<http://projetodeensino.azurewebsites>>.

A natureza

A chuva forte passou
 Marta acorda com um enorme arco-íris colorindo o céu
 No jardim, as formigas começam a aparecer.
 A lagarta verde, bem devagar, começa a se arrastar nos galhos da árvore.
 Lindas borboletas parecem dançar ao redor das margaridas
 As abelhinhas procuram o néctar de flor em flor
 A natureza faz tudo com tanto amor...

QUARTA ATIVIDADE

Atividade de bingo com palavras: realizada nos dias 18 e 25 de maio, com duração de 4 horas-aula.

Objetivo: estratégias para compreensão do funcionamento da escrita alfabética. Os alunos foram orientados sobre a regra do jogo, que consistia em

marcar a letra X no quadrinho de que consta a palavra dita pela pesquisadora. As cartelas foram distribuídas entre os alunos, lembrando que quando tivessem marcado X em todos os quadrinhos, deveriam dizer alto BINGO, mostrando que tinham vencido.

Bingos usados

CARACOL	BALDE
SOLDADO	CERVEJA
ESCOLA	CALDO
MARCADO	FESTA
CAIR	APAGAR

PASTA	MAR
APAGADOR	PISTA
MISTURADO	PESCOÇO
MEL	SINAL
PORTA	OLGA

ROUXINOL	ARBUSTO
ALDEIA	FLOR
FRALDA	PLANTAR
MESTRE	CARNAVAL
CALDO	POSTA

BRINCAR	TARTARUGA
ATRÁS	PODER
MALTADO	ABEL
PERNA	PIRES
MARCA	SELVA

MISTO	BOLSA
EMPOLGADO	CELTA
CALÇADA	GENIAL
PALMA	LITORAL
FORMIDÁVEL	MASTIGAR

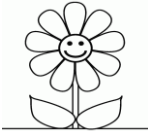
TESTA	ABRAÇAR
ENVOLVIDO	PALMA
RASGADO	CARNAVAL
PESCADOR	BALDE
SOL	DEDAL

REGADOR	MESTRE
MISTURADO	BALDE
CARNAVAL	PISTA
LUSTRE	HOSPITAL
DEDAL	ALUGAR

Fonte: Autoria própria, 2015.

Também foi feita a atividade de bingo com figuras. O desafio foi um pouco maior. A orientação dada era a de que cada aluno escrevesse o nome da figura dita pela pesquisadora, quando fosse sorteado.

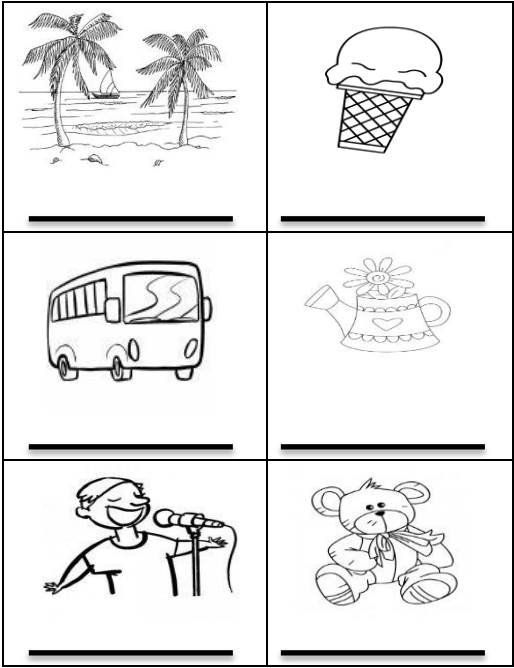
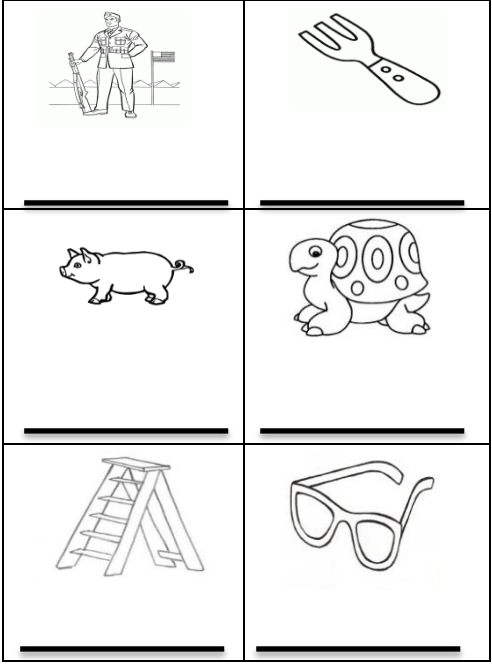
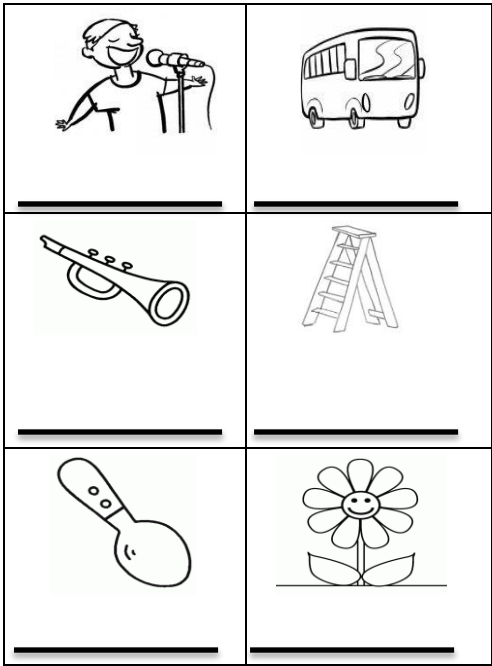
Bingos de figuras

 _____	 _____
 _____	 _____
 _____	 _____

 _____	 _____
 _____	 _____
 _____	 _____

 _____	 _____
 _____	 _____
 _____	 _____

 _____	 _____
 _____	 _____
 _____	 _____



QUINTA ATIVIDADE

Atividade com aliteraões: realizada no dia 1.º de junho, com duração de 4 horas-aula, elaborada pela autora.

Objetivo: buscar reproduzir sons. A aliteração consiste na repetição de consoantes ou de sílabas, especialmente as sílabas tônicas, em duas ou mais palavras, dentro do mesmo verso, estrofe ou frase. Geralmente, a repetição dos sons consonantais é feita no início e no interior de palavras, ou em sílabas iniciais. Os trava-línguas são exemplos de aliteraões, porque repetem na frase algumas vezes o mesmo fonema.

Trava-línguas usados

- QUERO QUE VOCÊ ME DIGA, SETE VEZES ENCARRILHADAS, SEM ERRAR, SEM TOMAR FÔLEGO: – VACA PRETA, BOI PINTADO.
- LARGA A TIA LAGARTIXA! LAGARTIXA LARGA A TIA! SÓ NO DIA QUE SUA TIA CHAMAR LAGARTIXA DE LAGARTIXINHA!
- ATRÁS DA PORTA TORTA TEM UMA PORTA MORTA.
- GATO ESCONDIDO COM RABO DE FORA, TÁ MAIS ESCONDIDO QUE RABO ESCONDIDO COM GATO DE FORA.
- LUZIA LUSTRAVA O LUSTRE LISTRADO, O LUSTRE LUSTRADO LUZIA.

Os trava-línguas eram entregues para os alunos um por vez. Após a entrega deles, eram lidos, em conjunto, depois individualmente e, finalmente, os alunos respondiam às perguntas feitas:

- Escrever palavras que começam com sons semelhantes;
- Procurar nos trava-línguas palavras com 1, 2, 3 ou mais sílabas;
- Leia os trava-línguas com atenção e escreva palavras:
- Terminadas com a letra **r**: _____;
- Que tenham a letra **r** no meio: _____;
- Terminadas com a letra **s**: _____;
- Que tenham a letra **s** no meio: _____.

7 ANÁLISE DE DADOS

Serão apresentados os resultados obtidos por meio das análises das produções escritas dos alunos, ou seja, a diagnose inicial, com o intuito de observar se houve o apagamento e/ou a produção da coda silábica em *r*, *s*, *l* mediais e finais.

Os dados foram analisados pela própria pesquisadora de acordo com o desempenho das crianças envolvidas no processo. A intervenção ocorreu na sala de leitura da escola, onde é oferecido reforço para os alunos, com uma professora lotada especialmente para essa finalidade. Nessa sala, estavam presentes apenas a pesquisadora e os sete alunos participantes da pesquisa. O material para análise dos dados constituiu-se de protocolos escritos aplicados antes e depois das intervenções feitas. Os protocolos, ou seja, as atividades de diagnose inicial foram elaboradas com palavras que contemplassem os fonemas *r*, *s*, *l* em codas mediais e finais.

Com as análises das produções escritas dos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I, observou-se que a oralidade interfere na escrita dos alunos que participaram da pesquisa, pois considerando que o aluno utiliza sua fala para a escrita, é comum encontrar os processos fonológicos nas suas produções escritas. Assim, nem sempre a mesma escrita corresponderá à mesma fala. Por meio dos dados analisados e de acordo com as reflexões teóricas desta pesquisa, pode-se afirmar que a interferência da fala nas produções dos alunos é uma constante.

Foram encontradas nas produções escritas dos alunos palavras com o apagamento da coda silábica em *r*, *s*, *l* tanto medial como final. Assim, sentiu-se a importância de realizar uma intervenção com sequências didáticas explícitas, objetivando levar o aluno a perceber e tomar consciência de que a fala pode interferir na escrita e de que no decorrer de sua escolaridade possa ter os erros ortográficos diminuídos.

Segue a análise dos resultados da aplicação dos protocolos em relação ao apagamento/produção da coda silábica dos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I. Ressalte-se que as análises a seguir realizaram-se de forma conjunta, porque, em uma análise preliminar, observou-se que nos resultados dos protocolos houve apagamento das codas silábicas mediais e finais, assim como influências da fala na escrita na maioria das palavras escritas pelos alunos

participantes da pesquisa. Dessa forma, acreditou-se que seria dispensável uma análise individual dos sujeitos, pois eles se encontram na mesma hipótese da escrita, ou seja, alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), apresentando erros, ou seja, desvios ortográficos praticamente semelhantes.

DIAGNOSE INICIAL: por meio de tabelas elaboradas pela autora, 2015

Tabela 1 – Aluno A, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l*

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
ERVILHA	Ervilha	Produção	AMOR	Amo	Apagamento
CERVEJA	Seveja	Apagamento	MAR	Mar	Produção
GARÇOM	Gacô	Apagamento	ABANDONAR	Abandona	Apagamento
SORVETE	Sorvete	Produção	ABRIR	Abre	Apagamento
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Apagamento	POMAR	Poma	Apagamento
CADARÇO	Cadaso	Apagamento	ACENDER	Asende	Apagamento
MORCEGO	Mocego	Apagamento	JANTAR	Jantar	Produção
MARÇO	Maço	Apagamento	ORAR	Ora	Apagamento
LAGARTA	Lagarta	Produção	DERRUBAR	Derruba	Apagamento
EMERGÊNCIA	Emegencia	Apagamento	ABRAÇAR	Abraça	Apagamento
APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
CUSPE	Cupi	Apagamento	LÁPIS	Lapi	Apagamento
CASCA	Casca	Produção	ATLAS	Atla	Apagamento
FESTA	Festa	Produção	ÔNIBUS	Onibu	Apagamento
GASTAR	Gaxtar	Apagamento	BINÓCULOS	Binoculo	Apagamento
BISCOITO	Bicoito	Apagamento	PIRES	Pire	Apagamento
MÚSCULO	Muculo	Apagamento	DEPOIS	Depos	Produção
CASTIGO	Castigo	Produção	DOIS	Dois	Produção
PASTA	Paxta	Apagamento	TRÊS	Trei	Apagamento
MESTRE	Mestre	Produção	APÓS	Após	Produção
PISTA	Pichta	Apagamento	ÓCULOS	Óculo	Apagamento
APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
BOLSO	Boso	Apagamento	HOSPITAL	Ospitau	Apagamento
SALTO	Salto	Produção	ANEL	Aneu	Apagamento
GOLFINHO	Goufinho	Apagamento	FINAL	Finau	Apagamento
POLTRONA	Poutrona	Apagamento	ANZOL	Anzou	Apagamento
CALÇA	Causa	Apagamento	SINAL	Sinau	Apagamento
SALMO	Saumo	Apagamento	JORNAL	Jonau	Apagamento
MALTRATAR	Maltrata	Produção	FUNIL	Funiu	Apagamento
MALVADO	Mauvado	Apagamento	CRISTAL	Cristau	Apagamento
POLVO	Pouvo	Apagamento	ATUAL	Atuau	Apagamento
FELPUDO	Feupudo	Apagamento	LEGAL	Legal	Produção
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	9 PALAVRA	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	1 PALAVRA	-----

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
SOL	Sol	Produção
ESPANHOL	Espanhou	Apagamento
FUTEBOL	Futebou	Apagamento
GIRASSOL	Girasou	Apagamento
SOLDADO	Soudado	Apagamento
ALMOFADA	Aumofada	Apagamento
ANZOL	Anzou	Apagamento
LENÇOL	Lensou	Apagamento
COLMEIA	Comeia	Apagamento
FAROL	Farou	Apagamento
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	-----

Tabela 2 – Aluno B, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l*

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
ERVILHA	Eviria	Apagamento	AMOR	Amo	Apagamento
CERVEJA	Cevja	Apagamento	MAR	Ma	Apagamento
GARÇOM	Gaco	Apagamento	ABANDONAR	Abandona	Apagamento
SORVETE	Civti	Apagamento	ABRIR	Abi	Apagamento
ANIVERSÁRIO	Anivesaro	Apagamento	POMAR	Poma	Apagamento
CADARÇO	Cadacu	Apagamento	ACENDER	Acd	Apagamento
MORCEGO	Mucego	Apagamento	JANTAR	Jata	Apagamento
MARÇO	Maço	Apagamento	ORAR	Ora	Apagamento
LAGARTA	Lagata	Apagamento	DERRUBAR	Deruba	Apagamento
EMERGÊNCIA	Emeg	Apagamento	ABRAÇAR	Abasa	Apagamento
APAGAMENTO	10 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	10 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	-----	-----	PRODUÇÃO	-----	-----

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
CUSPE	Cupi	Apagamento	LÁPIS	Lapi	Apagamento
CASCA	Caca	Apagamento	ATLAS	Atala	Apagamento
FESTA	Feta	Apagamento	ÔNIBUS	Onibu	Apagamento
GASTAR	Gata	Apagamento	BINÓCULOS	Binoculu	Apagamento
BISCOITO	Bitu	Apagamento	PIRES	Pire	Apagamento
MÚSCULO	Muculu	Apagamento	DEPOIS	Depoi	Apagamento
CASTIGO	Catico	Apagamento	DOIS	2	Apagamento
PASTA	Fata	Apagamento	TRÊS	Ter	Apagamento
MESTRE	Meti	Produção	APÓS	Apoi	Apagamento
PISTA	Pita	Apagamento	ÓCULOS	Oculu	Apagamento
APAGAMENTO	10 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	10 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	-----	-----	PRODUÇÃO	-----	-----

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
BOLSO	Bosu	Apagamento	HOSPITAL	Opita	Apagamento
SALTO	Satu	Apagamento	ANEL	Aneu	Apagamento
GOLFINHO	Gofi	Apagamento	FINAL	Fina	Apagamento
POLTRONA	Pota	Apagamento	ANZOL	Axo	Apagamento
CALÇA	Casa	Apagamento	SINAL	Sinal	Produção
SALMO	Samu	Apagamento	JORNAL	Jonau	Apagamento
MALTRATAR	Matrata	Apagamento	FUNIL	Funiu	Apagamento
MALVADO	Mavadu	Apagamento	CRISTAL	Xisa	Apagamento
POLVO	Povu	Apagamento	ATUAL	Atuau	Apagamento
FELPUDO	Vetudo	Apagamento	LEGAL	Legau	Apagamento
APAGAMENTO	10 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	-----	-----	PRODUÇÃO	1 PALAVRA	-----

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
SOL	Cou	Apagamento
ESPANHOL	Epoo	Apagamento
FUTEBOL	Futibo	Apagamento
GIRASSOL	Girao	Apagamento
SOLDADO	Soda	Apagamento
ALMOFADA	Amufada	Apagamento
ANZOL	Aza	Apagamento
LENÇOL	Leg	Apagamento
COLMEIA	Comea	Apagamento
FAROL	Faro	Apagamento
APAGAMENTO	10 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	-----	-----

Tabela 3 – Aluno C, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l*

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
ERVILHA	Evilha	Apagamento	AMOR	Amo	Apagamento
CERVEJA	Seveja	Apagamento	MAR	Mar	Produção
GARÇOM	Gason	Apagamento	ABANDONAR	Abadona	Apagamento
SORVETE	Sorvete	Produção	ABRIR	Abri	Apagamento
ANIVERSÁRIO	Aniversario	Produção	POMAR	Poma	Apagamento
CADARÇO	Cadaso	Apagamento	ACENDER	Asendi	Apagamento
MORCEGO	Mosego	Apagamento	JANTAR	Jata	Apagamento
MARÇO	Maso	Apagamento	ORAR	Ora	Apagamento
LAGARTA	Lagata	Apagamento	DERRUBAR	Derruba	Apagamento
EMERGÊNCIA	Emegecia	Apagamento	ABRAÇAR	Abrasa	Apagamento
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	1 PALAVRA	-----

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
CUSPE	Cupi	Apagamento	LÁPIS	Lapi	Apagamento
CASCA	Casca	Apagamento	ATLAS	Atla	Apagamento
FESTA	Festa	Produção	ÔNIBUS	Ônibus	Produção
GASTAR	Gata	Apagamento	BINÓCULOS	Binoculo	Apagamento
BISCOITO	Bicoito	Apagamento	PIRES	Piris	Apagamento
MÚSCULO	Muculo	Apagamento	DEPOIS	Depoi	Apagamento
CASTIGO	Caxtigo	Apagamento	DOIS	Dois	Produção
PASTA	Pata	Apagamento	TRÊS	Treis	Produção
MESTRE	Mestre	Produção	APOS	Apoi	Apagamento
PISTA	Pixta	Apagamento	ÓCULOS	Óculo	Apagamento
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
BOLSO	Boso	Apagamento	HOSPITAL	Opitau	Apagamento
SALTO	Sauto	Apagamento	ANEL	Aneu	Apagamento
GOLFINHO	Golfinho	Produção	FINAL	Final	Apagamento
POLTRONA	Potrona	Apagamento	ANZOL	Anzo	Apagamento
CALÇA	Causa	Apagamento	SINAL	Sinal	Produção
SALMO	Saumo	Apagamento	JORNAL	Jonau	Apagamento
MALTRATAR	Mautrata	Apagamento	FUNIL	Funiu	Apagamento
MALVADO	Malvado	Produção	CRISTAL	Cristal	Produção
POLVO	Pouvo	Apagamento	ATUAL	Atual	Apagamento
FELPUDO	Feopudo	Apagamento	LEGAL	Legau	Apagamento
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
SOL	So	Apagamento
ESPANHOL	Espanho	Apagamento
FUTEBOL	Futebol	Apagamento
GIRASSOL	Giraso	Apagamento
SOLDADO	Sagado	Apagamento
ALMOFADA	Aumufada	Apagamento
ANZOL	Anzou	Apagamento
LENÇOL	Lensol	Apagamento
COLMEIA	Comea	Apagamento
FAROL	Farol	Produção
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	-----

Tabela 4 – Aluno D, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l*

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
ERVILHA	Evilha	Apagamento	AMOR	Amo	Apagamento
CERVEJA	Seveja	Apagamento	MAR	Ma	Produção
GARÇOM	Gason	Apagamento	ABANDONAR	Abandonar	Produção
SORVETE	Sorvete	Produção	ABRIR	Abri	Apagamento
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Produção	POMAR	Pomar	Produção
CADARÇO	Cadaço	Apagamento	ACENDER	Acendi	Apagamento
MORCEGO	Mocego	Apagamento	JANTAR	Jantar	Produção
MARÇO	Maço	Apagamento	ORAR	Ora	Apagamento
LAGARTA	Lagata	Apagamento	DERRUBAR	Derruba	Apagamento
EMERGÊNCIA	Emegencia	Apagamento	ABRAÇAR	Abraça	Apagamento
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
CUSPE	Cuspi	Produção	LÁPIS	Lápis	Produção
CASCA	Casca	Produção	ATLAS	Atlas	Produção
FESTA	Fexta	Apagamento	ÔNIBUS	Onibu	Apagamento
GASTAR	Gaxta	Apagamento	BINÓCULOS	Binoculo	Apagamento
BISCOITO	Biscoito	Produção	PIRES	Piri	Apagamento
MÚSCULO	Muculo	Apagamento	DEPOIS	Depoi	Apagamento
CASTIGO	Castigu	Apagamento	DOIS	Dois	Produção
PASTA	Pasta	Produção	TRÊS	Treis	Produção
MESTRE	Mextre	Apagamento	APÓS	Apoi	Apagamento
PISTA	Pista	Produção	ÓCULOS	Óculo	Apagamento
APAGAMENTO	5 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	5 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
BOLSO	Bolso	Produção	HOSPITAL	Hospital	Produção
SALTO	Salto	Produção	ANEL	Aneu	Apagamento
GOLFINHO	Gofinho	Apagamento	FINAL	Final	Produção
POLTRONA	Potrona	Apagamento	ANZOL	Anzo	Apagamento
CALÇA	Calsa	Apagamento	SINAL	Sinal	Produção
SALMO	Saumo	Apagamento	JORNAL	Jonau	Apagamento
MALTRATAR	Mautrata	Apagamento	FUNIL	Funiu	Apagamento
MALVADO	Malvado	Produção	CRISTAL	Cristau	Apagamento
POLVO	Povo	Apagamento	ATUAL	Atuau	Apagamento
FELPUDO	Feupudo	Apagamento	LEGAL	Legal	Produção
APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	
PRODUÇÃO	3 PALAVRAS		PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
SOL	Sol	Produção
ESPANHOL	Espanho	Apagamento
FUTEBOL	Futebol	Produção
GIRASSOL	Giraso	Apagamento
SOLDADO	Soudado	Apagamento
ALMOFADA	Aumufada	Apagamento
ANZOL	Anso	Apagamento
LENÇOL	Lenso	Apagamento
COLMEIA	Comeia	Apagamento
FAROL	Faro	Apagamento
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----

Tabela 5 – Aluno E, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l*

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
ERVILHA	Evilha	Apagamento	AMOR	Amo	Apagamento
CERVEJA	Ceveja	Apagamento	MAR	Ma	Produção
GARÇOM	Gasom	Apagamento	ABANDONAR	Abandonar	Produção
SORVETE	Sovete	Apagamento	ABRIR	Abri	Apagamento
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Apagamento	POMAR	Poma	Produção
CADARÇO	Cadaço	Apagamento	ACENDER	Acende	Apagamento
MORCEGO	Mocego	Apagamento	JANTAR	Janta	Apagamento
MARÇO	Marco	Produção	ORAR	Ora	Apagamento
LAGARTA	Lagata	Apagamento	DERRUBAR	Derruba	Apagamento
EMERGÊNCIA	Emegencia	Apagamento	ABRAÇAR	Abarasa	Apagamento
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	-----	PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
CUSPE	Cupi	Produção	LÁPIS	Lapi	Apagamento
CASCA	Casca	Produção	ATLAS	Atlas	Produção
FESTA	Fexta	Apagamento	ÔNIBUS	Onibu	Apagamento
GASTAR	Cata	Apagamento	BINÓCULOS	Binoculo	Apagamento
BISCOITO	Biscoito	Produção	PIRES	Piri	Apagamento
MÚSCULO	Muculo	Apagamento	DEPOIS	Depoi	Apagamento
CASTIGO	Castigo	Produção	DOIS	Dois	Produção
PASTA	Pasta	Produção	TRÊS	Tres	Produção
MESTRE	Mextre	Apagamento	APÓS	Apoi	Apagamento
PISTA	Pista	Produção	ÓCULOS	Ocolo	Apagamento
APAGAMENTO	4 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	6 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
BOLSO	Bouso	Apagamento	HOSPITAL	Hospital	Produção
SALTO	Salto	Produção	ANEL	Aneu	Apagamento
GOLFINHO	Goufinho	Apagamento	FINAL	Final	Produção
POLTRONA	Potrona	Apagamento	ANZOL	Anzol	Produção
CALÇA	Causa	Apagamento	SINAL	Sinau	Apagamento
SALMO	Saumo	Apagamento	JORNAL	Jornal	Produção
MALTRATAR	Mautrata	Apagamento	FUNIL	Funiu	Apagamento
MALVADO	Malvado	Produção	CRISTAL	Cristau	Apagamento
POLVO	Povo	Apagamento	ATUAL	Atuau	Apagamento
FELPUDO	Feopudo	Apagamento	LEGAL	Legal	Produção
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	5 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	5 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
SOL	Sou	Apagamento
ESPANHOL	Espanho	Apagamento
FUTEBOL	Fuibo	Apagamento
GIRASSOL	Giraso	Apagamento
SOLDADO	Sodado	Produção
ALMOFADA	Almofada	Produção
ANZOL	Anzol	Produção
LENÇOL	Lenso	Apagamento
COLMEIA	Comeia	Apagamento
FAROL	Faro	Apagamento
APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	-----

Tabela 6 – Aluno F, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l*

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
ERVILHA	Evilha	Apagamento	AMOR	Amo	Apagamento
CERVEJA	Ceveja	Apagamento	MAR	Ma	Apagamento
GARÇOM	Gason	Apagamento	ABANDONAR	Abandona	Apagamento
SORVETE	Sorvete	Produção	ABRIR	Abri	Apagamento
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Apagamento	POMAR	Pomar	Produção
CADARÇO	Cadaço	Apagamento	ACENDER	Asende	Apagamento
MORCEGO	Mocego	Apagamento	JANTAR	Jantar	Produção
MARÇO	Maço	Apagamento	ORAR	Ora	Apagamento
LAGARTA	Lagata	Apagamento	DERRUBAR	Derruba	Apagamento
EMERGÊNCIA	Emegencia	Apagamento	ABRAÇAR	Abrasa	Apagamento
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	-----	PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
CUSPE	Cupi	Apagamento	LÁPIS	Lapi	Apagamento
CASCA	Caxca	Apagamento	ATLAS	Atla	Apagamento
FESTA	Festa	Produção	ÔNIBUS	Ônibus	Produção
GASTAR	Gasta	Produção	BINÓCULOS	Binoculo	Apagamento
BISCOITO	Biscoito	Produção	PIRES	Piris	Apagamento
MÚSCULO	Muxculu	Apagamento	DEPOIS	Depoi	Apagamento
CASTIGO	Catigo	Apagamento	DOIS	Dois	Produção
PASTA	Pata	Apagamento	TRÊS	Treis	Produção
MESTRE	Mextre	Apagamento	APÓS	Apoi	Apagamento
PISTA	Pista	Produção	ÓCULOS	Ocolo	Apagamento
APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM L, TROCANDO PELO U	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
BOLSO	Boço	Apagamento	HOSPITAL	Ospitau	Produção
SALTO	Salto	Produção	ANEL	Aneu	Apagamento
GOLFINHO	Gofinho	Apagamento	FINAL	Final	Produção
POLTRONA	Potrona	Apagamento	ANZOL	Anzol	Produção
CALÇA	Causa	Apagamento	SINAL	Finau	Apagamento
SALMO	Saumo	Apagamento	JORNAL	Jornal	Produção
MALTRATAR	Mautrata	Apagamento	FUNIL	Funiu	Apagamento
MALVADO	Malvado	Produção	CRISTAL	Cristau	Apagamento
POLVO	Pouvo	Apagamento	ATUAL	Atuau	Apagamento
FELPUDO	Feupudo	Apagamento	LEGAL	Legal	Produção
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	5 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	5 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
SOL	Sou	Apagamento
ESPAÑHOL	Espanhou	Apagamento
FUTEBOL	Futebol	Produção
GIRASSOL	Girasou	Apagamento
SOLDADO	Soldado	Produção
ALMOFADA	Almofada	Produção
ANZOL	Anzol	Produção
LENÇOL	Lenso	Apagamento
COLMEIA	Comeia	Apagamento
FAROL	Faro	Apagamento
APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	-----

Tabela 7 – Aluno G, resultado da aplicação do primeiro protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l*

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
ERVILHA	Evilha	Apagamento	AMOR	Amo	Apagamento
CERVEJA	Seveja	Apagamento	MAR	Ma	Apagamento
GARÇOM	Gason	Apagamento	ABANDONAR	Abandona	Apagamento
SORVETE	Sorvete	Produção	ABRIR	Abri	Apagamento
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Apagamento	POMAR	Pomar	Produção
CADARÇO	Cadaso	Apagamento	ACENDER	Asende	Apagamento
MORCEGO	Mocego	Apagamento	JANTAR	Jantar	Produção
MARÇO	Marso	Apagamento	ORAR	Ora	Apagamento
LAGARTA	Lagat	Apagamento	DERRUBAR	Derruba	Apagamento
EMERGÊNCIA	Emegencia	Apagamento	ABRAÇAR	Abrasa	Apagamento
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	-----	PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
CUSPE	Cuspi	Produção	LÁPIS	Lapi	Apagamento
CASCA	Caxca	Apagamento	ATLAS	Atla	Apagamento
FESTA	Festa	Produção	ÔNIBUS	Ônibus	Produção
GASTAR	Gata	Apagamento	BINÓCULOS	Binoculo	Apagamento
BISCOITO	Biscoito	Produção	PIRES	Piris	Produção
MÚSCULO	Muculu	Apagamento	DEPOIS	Depor	Apagamento
CASTIGO	Catigo	Apagamento	DOIS	Dois	Produção
PASTA	Pata	Apagamento	TRÊS	Treis	Produção
MESTRE	Mestre	Produção	APÓS	Apoi	Apagamento
PISTA	Pista	Produção	ÓCULOS	Ocolu	Apagamento
APAGAMENTO	5 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	5 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA	PALAVRAS EM CODA EM L, TROCANDO PELO U	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
BOLSO	Boço	Apagamento	HOSPITAL	Hospital	Produção
SALTO	Sato	Apagamento	ANEL	Aneu	Apagamento
GOLFINHO	Gofinho	Apagamento	FINAL	Final	Produção
POLTRONA	Potrona	Apagamento	ANZOL	Anzol	Produção
CALÇA	Causa	Apagamento	SINAL	Finau	Apagamento
SALMO	Saumo	Apagamento	JORNAL	Jornal	Produção
MALTRATAR	Mautrata	Apagamento	FUNIL	Funiu	Apagamento
MALVADO	Malvado	Produção	CRISTAL	Cristal	Produção
POLVO	Polvo	Produção	ATUAL	Atuau	Apagamento
FELPUDO	Feupudo	Apagamento	LEGAL	Legal	Produção
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	4 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	-----	PRODUÇÃO	6 PALAVRAS	-----

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA DO ALUNO	SITUAÇÃO DA ESCRITA
SOL	So	Apagamento
ESPANHOL	Espanho	Apagamento
FUTEBOL	Futebol	Produção
GIRASSOL	Giraso	Apagamento
SOLDADO	Soldado	Produção
ALMOFADA	Aumofada	Apagamento
ANZOL	Anzol	Produção
LENÇOL	Lenço	Apagamento
COLMEIA	Comeia	Apagamento
FAROL	Farou	Apagamento
APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	-----

Nas tabelas acima, é visível o apagamento das Codas silábicas em *r*, *s*, *l* na maioria das escritas dos alunos. Dessa forma, recorreu-se a Hora (2004, p. 2), quando afirma que em se tratando da sílaba e sua sonoridade produzida, “o sistema fonológico do Português Brasileiro (PB) varia de acordo com a posição que elas ocupam na sílaba”. Assim, cada sílaba tem um pico de sonoridade, ou seja, um segmento que é mais sonoro do que outro. Essa questão pode ser observada em relação à escrita dos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I, em que se identificou que a sonoridade influencia na escrita, especialmente na posição da coda/ausência da coda, também com tendência à substituição/apagamento de sílaba e de vogal.

Nas produções escritas, existe uma única forma correta considerada pela norma culta, sendo fundamental que o aluno estabeleça relações de sentido e não apenas decore a escrita das palavras. Nesse sentido, Hora (2006, p. 28) afirma:

Ao identificar o número de sílabas, o falante está demonstrando seu conhecimento acerca da arquitetura envolvida na sua realização. De um ponto de vista fonético, cada sílaba tem um pico de sonoridade, isto é, um segmento que é mais sonoro do que outro. Logo, a sonoridade é uma propriedade relativa. Em termos auditivos, o pico de sonoridade é mais proeminente do que os segmentos vizinhos, e forma o elemento silábico. No caso do Português, por exemplo, as vogais são inerentemente mais sonoras do que as consoantes e só elas constituem o pico silábico. Há línguas, como o Inglês, em que os segmentos com sonoridade espontânea, como o /r/ e o /l/, podem ser o pico silábico.

Na Tabela 8, descrevemos o apagamento das codas silábicas *r*, *s*, *l* mais recorrentes encontrado nos protocolos escritos de diagnose inicial analisados, comprovando que a oralidade interfere na produção escrita e a variação linguística mantém relação com a produção escrita.

Tabela 8 – Apagamento das codas silábicas em *r*, *s*, *l* mais recorrentes nas escritas dos alunos

PALAVRAS	ESCRITA DOS ALUNOS: DIAGNOSE INICIAL
CERVEJA	Seveja
MORCEGO	Mocego
ERVILHA	Evilha
AMOR	Amo
ORAR	Ora
MÚSCULO	Muculo
BINÓCULOS	Binoculo
GOLFINHO	Gofinho
ANEL	Aneu
ALMOFADA	Aumufada

Fonte: Autoria própria, 2015.

Podemos observar, na escrita da palavra MORCEGO, que a maioria dos alunos fez o apagamento do *r* medial, escrevendo MOCEGO, fato que, segundo

Abaurre (1999), as crianças, ainda em processo de alfabetização, analisam a estrutura interna da sílaba, reorganizando suas representações fonológicas, com o objetivo de adequar os constituintes silábicos e suas hierarquias, em que as palavras diferentes das convenções ortográficas são, muitas vezes, produto dessa análise. Esse fato parece indicar que, ao utilizar a representação gráfica da palavra, cada criança concentra-se no registro da sílaba básica da língua CV, e aos poucos vai percebendo que precisa inserir o grafema que representa a consoante na coda.

Esse apagamento também ocorreu na coda final quando na diagnose foi solicitada na escrita da palavra AMOR, e nossos alunos redigiram a palavra AMO. Muitas vezes parece indicar que o aluno ainda não utilizou adequadamente os constituintes silábicos, pois, de modo semelhante a como se verifica nessa fase, ainda pode haver a preferência pela estrutura silábica CV. É importante informar que algumas diferenças na representação gráfica das palavras são decorrentes da variedade de fala do aluno, fato observado nesse apagamento. Como os alunos se encontram na fase alfabética, portanto, segundo Ferreiro e Teberosky (1991), e inseridos no universo da escrita, a relação da fala com a escrita é tênue, a variação linguística exercendo papel fundamental, sem poder ser desconsiderada no ensino de língua, assim como afirma Hora (2006, p. 216):

O reconhecimento da variação linguística, como sendo inerente à linguagem por parte do professor que atua no nível de ensino fundamental poderá contribuir para a apreensão das diferentes formas empregadas pelos alunos, principalmente nos textos escritos que acabam espelhando quase sempre a fala. A monitoração na língua escrita não deve levar em consideração apenas a gramática, mas, sim, o conhecimento da realidade linguística de cada um. Tal conhecimento levará à constatação de que as hipóteses levantadas pelos alunos ao escrever tem relação direta com a experiência vivida em seu ambiente social. Por isso, acredita-se que quanto mais conhecidas forem as formas introduzidas pelos docentes, menos dificuldade terá o aluno de reproduzi-las na escrita.

O aluno deve, portanto, ser orientado pelo professor sem ser impossibilitado de escrever pela iniciativa própria, entendendo o motivo de esse aluno escrever fora dos padrões, propiciando também um ambiente respeitoso em sala de aula, mostrando um padrão normativo da língua, e não rotulando o uso trazido pelos alunos, pois considerando os erros e dificuldades, o professor irá organizar o ensino e ajudar o aluno com sua ortografia.

Na escrita das palavras com o fonema *s*, também há o apagamento, tanto medial como final, como na palavra MÚSCULO, em que os alunos escreveram MUCULO e na palavra BINÓCULOS, sendo escrita sem o *s* final: BINOCULO. Essa tarefa de representar o fonema *s* por meio de um grafema é complexa para a criança, porque esse som pode ser representado de algumas formas: *s* - *s*: seis; *c*: cesta; *ç*: maçã; *ss*: massa; *x*: experiência; *sc*: nascer; *z*: vez.

Por último, podemos afirmar que tais apagamentos estão presentes também na escrita da coda em *l* medial, trocando pelo *u* e final de palavras. Essa afirmação pode ser observada nos registros dos alunos ao escreverem a palavra GOFINHO, quando deveriam escrever GOLFINHO. Essa sequência de apagamento também nas palavras ALMOFADA, em que foi escrita AUMUFADA e ANEL, sendo escrita ANEU. Pode-se dizer que nesses casos há a interferência da fala na escrita, e como os alunos se encontram na fase alfabética da escrita, também cometem erros de grafia, pois, nessa fase, existe a ideia de que a escrita é a representação da fala.

Podemos dizer que no processo de aquisição da língua escrita, quando há necessidade de escrever palavras com a qual não estamos familiarizados, a língua falada serve como suporte a que recorremos para escrever o que queremos. Por isso, a importância do ensino que trabalhe a variação linguística para uma aprendizagem significativa que reconheça “[...] uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente” (CAGLIARI, 2003, p. 52).

Após o trabalho de intervenção realizada, observamos um considerável avanço na escrita das palavras em coda em *r*, *s*, *l* medial e final dos sujeitos da pesquisa, como podemos demonstrar na produção final dos alunos: foi importante conhecer em que nível eles se encontravam para poder ser preparada a intervenção.

Seguem alguns exemplos da escrita dos alunos realizada após a intervenção com a sequência didática, em que se observa uma melhoria significativa nas produções da coda silábica em *r*, *s*, *l* medial e final de palavras.

Tabela 9 – Exemplos de escrita dos alunos após intervenção

<u>sol</u>	<u>Amor</u>	<u>cupi</u>	<u>gimnol</u>
<u>lopis</u>	<u>pinta</u>	<u>polvo</u>	<u>encilha</u>
<u>fempudo</u>	<u>bolso</u>	<u>amor</u>	<u>os Pital</u>
<u>maltrata</u>	<u>cadavro</u>	<u>mercado</u>	<u>Pomax</u>

Fonte: Autoria própria.

Exemplos de frases escritas pelos alunos após a intervenção

o casal vai atravessar o sinal
o serviço feito pela garçomite foi perfeito
a emergência do hospital fechou
o gimnol fez no pomax
muito rasque o bolso das calças

Análise comparativa do momento inicial da diagnose com o momento final da pesquisa em relação à escrita das palavras em coda silábica em *r, s, l*

DIAGNOSE FINAL

Tabela 10 – Aluno A, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l* após a intervenção

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	Ervilha	Ervilha	AMOR	Amo	Amor
CERVEJA	Seveja	Serveja	MAR	Mar	Mar
GARÇOM	Gacô	Gasom	ABANDONAR	Abandona	Abandonar
SORVETE	Sorvete	Sorvete	ABRIR	Abre	Abre
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Aniversario	POMAR	Poma	Pomar
CADARÇO	Cadaso	Cadaço	ACENDER	Asende	Asender
MORCEGO	Mocego	Morcego	JANTAR	Jantar	Jantar
MARÇO	Maço	Marso	ORAR	Ora	Orar
LAGARTA	Lagarta	Lagarta	DERRUBAR	Derruba	Derrubar
EMERGÊNCIA	Emegencia	Emergencia	ABRAÇAR	Abraça	Abrasar
APAGAMENTO	7 PALAVRAS	2 PALAVRAS	APAGAMENTO	8 PALAVRAS	1 PALAVRA
PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	8 PALAVRAS	PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	9 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
CUSPE	Cupi	Cuspi	LÁPIS	Lapi	Lápis
CASCA	Casca	Casca	ATLAS	Atla	Atla
FESTA	Festa	Festa	ÔNIBUS	Onibu	Onibos
GASTAR	Gaxtar	Gaxta	BINÓCULOS	Binoculo	Binóculos
BISCOITO	Bicoito	Biscoito	PIRES	Pire	Pires
MÚSCULO	Muculo	Musculo	DEPOIS	Depos	Depos
CASTIGO	Castigo	Castigo	DOIS	Dois	Dois
PASTA	Paxta	Pasta	TRÊS	Trei	Treis
MESTRE	Mestre	Mestre	APÓS	Após	Após
PISTA	Pichta	Pista	ÓCULOS	Óculo	Oculus
APAGAMENTO	6 PALAVRAS	1 PALAVRA	APAGAMENTO	7 PALAVRAS	1 PALAVRA
PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	9 PALAVRAS	PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	9 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
BOLSO	Boso	Bouso	HOSPITAL	Ospitau	Hospital
SALTO	Salto	Salto	ANEL	Aneu	Anel
GOLFINHO	Goufinho	Golfinho	FINAL	Finau	Final
POLTRONA	Poutrona	Poltrona	ANZOL	Anzou	Anzol
CALÇA	Causa	Causa	SINAL	Sinau	Sinal
SALMO	Saumo	Salmo	JORNAL	Jonau	Jornau
MALTRATAR	Maltrata	Maltrata	FUNIL	Funiu	Funil
MALVADO	Mauvado	Malvado	CRISTAL	Cristau	Cristau
POLVO	Pouvo	Polvo	ATUAL	Atuau	Atual
FELPUDO	Feupudo	Feupudo	LEGAL	Legal	Legal
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	3 PALAVRAS	APAGAMENTO	9 PALAVRAS	2 PALAVRAS
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	7 PALAVRAS	PRODUÇÃO	1 PALAVRA	8 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
SOL	Sol	Sol
ESPAÑHOL	Espanhou	Espanhol
FUTEBOL	Futebou	Futebol
GIRASSOL	Girasou	Girasol
SOLDADO	Soudado	Soldado
ALMOFADA	Aumofada	Almufada
ANZOL	Anzou	Anzol
LENÇOL	Lensou	Lensol
COLMEIA	Comeia	Colmeia
FAROL	Farou	Farol
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	1 PALAVRA
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	9 PALAVRAS

Tabela 11 – Aluno B, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em r, s, l após a intervenção

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	Eviria	Evilia	AMOR	Amo	Amor
CERVEJA	Cevja	Cerveja	MAR	Ma	Mar
GARÇOM	Gaco	Gasom	ABANDONAR	Abandona	Abadona
SORVETE	Civti	Covete	ABRIR	Abi	Abir
ANIVERSÁRIO	Anivesaro	Anivesario	POMAR	Poma	Poma
CADARÇO	Cadacu	Cadasu	ACENDER	Acd	Acde
MORCEGO	Mucego	Murcego	JANTAR	Jata	Jata
MARÇO	Maço	Maço	ORAR	Ora	Ora
LAGARTA	Lagata	Lagarta	DERRUBAR	Deruba	Derubar
EMERGÊNCIA	Emeg	Emegecia	ABRAÇAR	Abasa	Abasar
APAGAMENTO	10 PALAVRAS	7 PALAVRAS	APAGAMENTO	10 PALAVRAS	5 PALAVRAS
PRODUÇÃO	-----	3 PALAVRAS	PRODUÇÃO	-----	5 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM <u>S</u> MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
CUSPE	Cupi	Cuspi	LÁPIS	Lapi	Lápis
CASCA	Caca	Caxca	ATLAS	Atala	Atalas
FESTA	Feta	Festa	ÔNIBUS	Onibu	Ônibus
GASTAR	Gata	Gata	BINÓCULOS	Binoculu	Binoculus
BISCOITO	Bitu	Bicto	PIRES	Pire	Piris
MÚSCULO	Muculu	Muculo	DEPOIS	Depoi	Depoi
CASTIGO	Catico	Catigu	DOIS	2	Doi
PASTA	Fata	Pasta	TRÊS	Ter	Teis
MESTRE	Meti	Mete	APÓS	Apoi	Apois
PISTA	Pita	Pista	ÓCULOS	Oculu	Oculus
APAGAMENTO	10 PALAVRAS	6 PALAVRAS	APAGAMENTO	10 PALAVRAS	1 PALAVRA
PRODUÇÃO	-----	4 PALAVRAS	PRODUÇÃO	-----	9 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM <u>L</u> MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO <u>U</u>	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
BOLSO	Bosu	Bouso	HOSPITAL	Opita	Opital
SALTO	Satu	Saltu	ANEL	Aneu	Anel
GOLFINHO	Gofi	Glfo	FINAL	Fina	Final
POLTRONA	Pota	Potra	ANZOL	Axo	Azo
CALÇA	Casa	Caça	SINAL	Sinal	Sinal
SALMO	Samu	Samu	JORNAL	Jonau	Jonau
MALTRATAR	Matrata	Matata	FUNIL	Funiu	Funiu
MALVADO	Mavadu	Mavado	CRISTAL	Xisa	Cistau
POLVO	Povu	Polvo	ATUAL	Atuau	Atual
FELPUDO	Vetudo	Fepudo	LEGAL	Legau	Legal
APAGAMENTO	10 PALAVRAS	8 PALAVRAS	APAGAMENTO	9 PALAVRAS	4 PALAVRAS
PRODUÇÃO	-----	2 PALAVRAS	PRODUÇÃO	1 PALAVRA	6 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM <u>L</u> (APAGAMENTO)	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
SOL	Cou	Sol
ESPANHOL	Epoo	Epano
FUTEBOL	Futibo	Futibol
GIRASSOL	Girao	Girasol
SOLDADO	Soda	Soda
ALMOFADA	Amufada	Aumufada
ANZOL	Aza	Azol
LENÇOL	Leg	Leço
COLMEIA	Comea	Comea
FAROL	Faro	Farol
APAGAMENTO	10 PALAVRAS	5 PALAVRAS
PRODUÇÃO	-----	5 PALAVRAS

Tabela 12 – Aluno C, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r*, *s*, *l* após a intervenção

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	Evilha	Ervila	AMOR	Amo	Amor
CERVEJA	Seveja	Serveja	MAR	Mar	Mar
GARÇOM	Gason	Gason	ABANDONAR	Abadona	Abadonar
SORVETE	Sorvete	Sorvete	ABRIR	Abri	Abri
ANIVERSÁRIO	Aniversario	Aniversario	POMAR	Poma	Pomar
CADARÇO	Cadaso	Cadarsos	ACENDER	Asendi	Asendir
MORCEGO	Mosego	Morcego	JANTAR	Jata	Jatar
MARÇO	Maso	Marso	ORAR	Ora	Orar
LAGARTA	Lagata	Lagarta	DERRUBAR	Derruba	Derrubar
EMERGÊNCIA	Emegecia	Emegecia	ABRAÇAR	Abrasa	Abrasar
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	2 PALAVRAS	APAGAMENTO	9 PALAVRAS	1 PALAVRA
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	8 PALAVRAS	PRODUÇÃO	1 PALAVRA	9 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
CUSPE	Cupi	Cupi	LÁPIS	Lapi	Lápis
CASCA	Casca	Casca	ATLAS	Atla	Atlas
FESTA	Festa	Festa	ÔNIBUS	Ônibus	Onibos
GASTAR	Gata	Gasta	BINÓCULOS	Binoculo	Binoculos
BISCOITO	Bicoito	Biscoito	PIRES	Piris	Piris
MÚSCULO	Muculo	Musculo	DEPOIS	Depoi	Depois
CASTIGO	Caxtigo	Caxtigo	DOIS	Dois	Dois
PASTA	Pata	Pasta	TRÊS	Treis	Treis
MESTRE	Mestre	Mestre	APÓS	Apoi	Após
PISTA	Pixta	Pista	ÓCULOS	Óculo	Oculus
APAGAMENTO	7 PALAVRAS	2 PALAVRAS	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	8 PALAVRAS	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
BOLSO	Boso	Bolsu	HOSPITAL	Opitau	Hospital
SALTO	Sauto	Saltu	ANEL	Aneu	Anel
GOLFINHO	Golfinho	Golfinho	FINAL	Final	Final
POLTRONA	Potrona	Poltrona	ANZOL	Anzo	Azol
CALÇA	Causa	Calsa	SINAL	Sinal	Sinal
SALMO	Saumo	Salmo	JORNAL	Jonau	Jonal
MALTRATAR	Mautrata	Maltrata	FUNIL	Funiu	Funil
MALVADO	Malvado	Malvado	CRISTAL	Cristal	Cristal
POLVO	Pouvo	Polvo	ATUAL	Atual	Atual
FELPUDO	Feopudo	Felpudo	LEGAL	Legau	Legal
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
SOL	So	Sol
ESPANHOL	Espanho	Espanhol
FUTEBOL	Futebol	Futebol
GIRASSOL	Giraso	Girassol
SOLDADO	Sagado	Soldadu
ALMOFADA	Aumufada	Almufada
ANZOL	Anzou	Anzol
LENÇOL	Lensol	Lençol
COLMEIA	Comea	Colmea
FAROL	Farol	Farol
APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	10 PALAVRAS

Tabela 13 – Aluno D, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r*, *s*, *l* após a intervenção

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	Evilha	Ervilha	AMOR	Amo	Amor
CERVEJA	Seveja	Serveja	MAR	Ma	Mar
GARÇOM	Gason	Garson	ABANDONAR	Abandonar	Abandonar
SORVETE	Sorvete	Sorevete	ABRIR	Abri	Abrir
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Aniversario	POMAR	Pomar	Pomar
CADARÇO	Cadaço	Cadarso	ACENDER	Acendi	Acender
MORCEGO	Mocego	Morsego	JANTAR	Jantar	Jantar
MARÇO	Maço	Março	ORAR	Ora	Orar
LAGARTA	Lagata	Lagarta	DERRUBAR	Derruba	Derrubar
EMERGÊNCIA	Emegencia	Emegencia	ABRAÇAR	Abraça	Abraçar
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	1 PALAVRA	APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	9 PALAVRAS	PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
CUSPE	Cuspi	Cuspi	LÁPIS	Lapis	Lápis
CASCA	Casca	Casca	ATLAS	Atlas	Atlas
FESTA	Fexta	Festa	ÔNIBUS	Onibu	Ônibus
GASTAR	Gaxta	Gasta	BINÓCULOS	Binoculo	Binoculus
BISCOITO	Biscoito	Biscoito	PIRES	Piri	Piris
MÚSCULO	Muculo	Musculu	DEPOIS	Depoi	Depois
CASTIGO	Castigu	Castigo	DOIS	Dois	Dois
PASTA	Pasta	Pasta	TRÊS	Treis	Treis
MESTRE	Mextre	Mestre	APÓS	Apoi	Apois
PISTA	Pista	Pista	ÓCULOS	Óculo	Óculos
APAGAMENTO	4 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	6 PALAVRAS	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
BOLSO	Bolso	Bolso	HOSPITAL	Hospital	Hospital
SALTO	Salto	Salto	ANEL	Aneu	Anel
GOLFINHO	Gofinho	Golfinho	FINAL	Final	Final
POLTRONA	Potrona	Poltrona	ANZOL	Anzo	Anzol
CALÇA	Calsa	Calca	SINAL	Sinal	Sinal
SALMO	Saumo	Salmo	JORNAL	Jonau	Jornal
MALTRATAR	Mautrata	Maltrata	FUNIL	Funiu	Funil
MALVADO	Malvado	Malvado	CRISTAL	Cristau	Cristal
POLVO	Povo	Polvo	ATUAL	Atuau	Atual
FELPUDO	Feupudo	Felpudo	LEGAL	Legal	Legal
APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
SOL	Sol	Sol
ESPANHOL	Espanho	Espanhol
FUTEBOL	Futebol	Futebol
GIRASSOL	Giraso	Girassol
SOLDADO	Soudado	Soldado
ALMOFADA	Aumufada	Almufada
ANZOL	Anso	Anzol
LENÇOL	Lenso	Lençol
COLMEIA	Comeia	Colmea
FAROL	Faro	Farol
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	10 PALAVRAS

Tabela 14 – Aluno E, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r, s, l* após a intervenção

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	Evilha	Ervilha	AMOR	Amo	Amor
CERVEJA	Ceveja	Cerveja	MAR	Ma	Mar
GARÇOM	Gasom	Garçom	ABANDONAR	Abandonar	Abandonar
SORVETE	Sovete	Sorvete	ABRIR	Abri	Abrir
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Aniversario	POMAR	Poma	Pomar
CADARÇO	Cadaço	Cadarso	ACENDER	Acende	Acender
MORCEGO	Mocego	Morcego	JANTAR	Janta	Jantar
MARÇO	Marco	Março	ORAR	Ora	Orar
LAGARTA	Lagata	Lagarta	DERRUBAR	Derruba	Derrubar
EMERGÊNCIA	Emegencia	Emergência	ABRAÇAR	Abarasa	Abrasar
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	9 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	1 PALAVRA	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
CUSPE	Cupi	Cuspi	LÁPIS	Lapi	Lápis
CASCA	Casca	Casca	ATLAS	Atlas	Atlas
FESTA	Fexta	Festa	ÔNIBUS	Onibu	Ônibus
GASTAR	Cata	Gastar	BINÓCULOS	Binoculo	Biniculus
BISCOITO	Biscoito	Biscoito	PIRES	Piri	Piris
MÚSCULO	Muculo	Musculo	DEPOIS	Depoi	Depois
CASTIGO	Castigo	Castigo	DOIS	Dois	Dois
PASTA	Pasta	Pasta	TRÊS	Tres	Três
MESTRE	Mextre	Mestre	APÓS	Apoi	Apois
PISTA	Pista	Pista	ÓCULOS	Ocolo	Óculos
APAGAMENTO	5 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	5 PALAVRAS	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM L TROCANDO PELO U	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
BOLSO	Bouso	Bolso	HOSPITAL	Hospital	Hospital
SALTO	Salto	Salto	ANEL	Aneu	Anel
GOLFINHO	Goufinho	Golfinho	FINAL	Final	Final
POLTRONA	Potrona	Poltrona	ANZOL	Anzol	Anzol
CALÇA	Causa	Calsa	SINAL	Sinau	Sinal
SALMO	Saumo	Salmo	JORNAL	Jornal	Jornal
MALTRATAR	Mautrata	Maltrata	FUNIL	Funiu	Funil
MALVADO	Malvado	Malvado	CRISTAL	Cristau	Cristal
POLVO	Povo	Polvo	ATUAL	Atuau	Atual
FELPUDO	Feopudo	Felpudo	LEGAL	Legal	Legal
APAGAMENTO	7 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	5 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	3 PALAVRAS	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	5 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
SOL	Sou	Sol
ESPANHOL	Espanho	Espanhol
FUTEBOL	Fuibo	Futebol
GIRASSOL	Giraso	Girasol
SOLDADO	Sodado	Soldado
ALMOFADA	Almofada	Almufada
ANZOL	Anzol	Anzol
LENÇOL	Lenso	Lenzol
COLMEIA	Comeia	Colmea
FAROL	Faro	Farol
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	10 PALAVRAS

Tabela 15 – Aluno F, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em *r*, *s*, *l* após a intervenção

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	Evilha	Ervilha	AMOR	Amo	Amor
CERVEJA	Ceveja	Cerveja	MAR	Ma	Mar
GARÇOM	Gason	Garson	ABANDONAR	Abandona	Abandonar
SORVETE	Sorvete	Sorvete	ABRIR	Abri	Abrir
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Aniversario	POMAR	Pomar	Pomar
CADARÇO	Cadaço	Cadarço	ACENDER	Asende	Asender
MORCEGO	Mocego	Morcego	JANTAR	Jantar	Jantar
MARÇO	Maço	Março	ORAR	Ora	Orar
LAGARTA	Lagata	Lagarta	DERRUBAR	Derruba	Derrubar
EMERGÊNCIA	Emegencia	Emegência	ABRAÇAR	Abrasa	Abraçar
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	1 PALAVRA	APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	9 PALAVRAS	PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
CUSPE	Cupi	Cuspi	LÁPIS	Lapi	Lápis
CASCA	Caxca	Casca	ATLAS	Atla	Atlas
FESTA	Festa	Festa	ÔNIBUS	Ônibus	Ônibus
GASTAR	Gasta	Gasta	BINÓCULOS	Binoculo	Binoculus
BISCOITO	Biscoito	Biscoito	PIRES	Piris	Piris
MÚSCULO	Muxculu	Musculu	DEPOIS	Depoi	Depois
CASTIGO	Catigo	Castigo	DOIS	Dois	Dois
PASTA	Pata	Pasta	TRÊS	Treis	Treis
MESTRE	Mextre	Mestre	APOS	Apoi	Apois
PISTA	Pista	Pista	ÓCULOS	Ocolo	Oculus
APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM L, TROCANDO PELO U	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
BOLSO	Boço	Bolsu	HOSPITAL	Ospitau	Hospital
SALTO	Salto	Solto	ANEL	Aneu	Anel
GOLFINHO	Gofinho	Golfinho	FINAL	Final	Final
POLTRONA	Potrona	Poltrona	ANZOL	Anzol	Anzol
CALÇA	Causa	Calça	SINAL	Finau	Sinal
SALMO	Saumo	Salmu	JORNAL	Jornal	Jornal
MALTRATAR	Mautrata	Maltrata	FUNIL	Funiu	Funil
MALVADO	Malvado	Malvado	CRISTAL	Cristau	Cristal
POLVO	Pouvo	Polvo	ATUAL	Atuau	Atual
FELPUDO	Feupudo	Felpudo	LEGAL	Legal	Legal
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
SOL	Sou	Sol
ESPAÑHOL	Espanhou	Espanhol
FUTEBOL	Futebol	Futebol
GIRASSOL	Girasou	Girassol
SOLDADO	Soldado	Soldado
ALMOFADA	Almofada	Almofada
ANZOL	Anzol	Anzol
LENÇOL	Lenso	Lençol
COLMEIA	Comeia	Colmeia
FAROL	Faro	Farol
APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

Tabela 16 – Aluno G, resultado da aplicação do protocolo de palavras em Codas mediais e finais em r, s, l após a intervenção

PALAVRAS EM CODA EM R MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM R FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
ERVILHA	Evilha	Ervilha	AMOR	Amo	Amor
CERVEJA	Seveja	Cerveja	MAR	Ma	Mar
GARÇOM	Gason	Garson	ABANDONAR	Abandona	Abandonar
SORVETE	Sorvete	Sorvete	ABRIR	Abri	Abrir
ANIVERSÁRIO	Anivesario	Aniversario	POMAR	Pomar	Pomar
CADARÇO	Cadaso	Cadarso	ACENDER	Asende	Asender
MORCEGO	Mocego	Morcego	JANTAR	Jantar	Jantar
MARÇO	Marso	Março	ORAR	Ora	Orar
LAGARTA	Lagat	Lagata	DERRUBAR	Derruba	Derrubar
EMERGÊNCIA	Emegencia	Emergenca	ABRAÇAR	Abrasa	Abrasar
APAGAMENTO	9 PALAVRAS	1 PALAVRA	APAGAMENTO	8 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	1 PALAVRA	9 PALAVRAS	PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM S MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM S FINAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
CUSPE	Cuspi	Cuspi	LÁPIS	Lapi	Lápis
CASCA	Caxca	Casca	ATLAS	Atla	Atlas
FESTA	Festa	Festa	ÔNIBUS	Ônibus	Ônibus
GASTAR	Gata	Gasta	BINÓCULOS	Binoculo	Binoculus
BISCOITO	Biscoito	Biscoito	PIRES	Piris	Piris
MÚSCULO	Muculu	Musculo	DEPOIS	Depor	Depois
CASTIGO	Catigo	Castigo	DOIS	Dois	Dois
PASTA	Pata	Pasta	TRÊS	Treis	Três
MESTRE	Mestre	Mestre	APÓS	Apoi	Após
PISTA	Pista	Pista	ÓCULOS	Ocolu	Óculos
APAGAMENTO	4 PALAVRAS	-----	APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	6 PALAVRAS	10 PALAVRAS	PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L MEDIAL	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL	PALAVRAS EM CODA EM L, TROCANDO PELO U	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
BOLSO	Boço	Bolsu	HOSPITAL	Hospital	Hospital
SALTO	Sato	Salto	ANEL	Aneu	Anel
GOLFINHO	Gofinho	Golfinho	FINAL	Final	Final
POLTRONA	Potrora	Poltrona	ANZOL	Anzol	Anzol
CALÇA	Causa	Calsa	SINAL	Finau	Final
SALMO	Saumo	Salmo	JORNAL	Jornal	Jornal
MALTRATAR	Mautrata	Mautratar	FUNIL	Funiu	Funil
MALVADO	Malvado	Malvado	CRISTAL	Cristal	Cristau
POLVO	Polvo	Polvo	ATUAL	Atuau	Atual
FELPUDO	Feupudo	Felpudo	LEGAL	Legal	Legal
APAGAMENTO	8 PALAVRAS	1 PALAVRA	APAGAMENTO	4 PALAVRAS	1 PALAVRA
PRODUÇÃO	2 PALAVRAS	9 PALAVRAS	PRODUÇÃO	6 PALAVRAS	9 PALAVRAS

PALAVRAS EM CODA EM L (APAGAMENTO)	ESCRITA INICIAL	ESCRITA FINAL
SOL	So	Sol
ESPANHOL	Espanho	Espanhol
FUTEBOL	Futebol	Futebol
GIRASSOL	Giraso	Girassol
SOLDADO	Soldado	Soldado
ALMOFADA	Aumofada	Almufada
ANZOL	Anzol	Anzol
LENÇOL	Lenço	Lençol
COLMEIA	Comeia	Colmeia
FAROL	Farou	Farol
APAGAMENTO	6 PALAVRAS	-----
PRODUÇÃO	4 PALAVRAS	10 PALAVRAS

Percebe-se nessas produções que houve grande melhoria na escrita dos alunos, pois eles demonstraram progresso, conseguindo escrever palavras em codas em *r*, *s*, *l* mediais e finais, apesar de ainda se encontrarem erros em algumas das palavras, em que os alunos tomaram como base para a escrita sua oralidade, sem ter consciência de que nem sempre a fala corresponde à mesma escrita, provocando variações nas produções escritas. A intervenção feita mostrou que os alunos identificaram a grafia de estrutura de sílabas e utilizaram também certo conhecimento de língua que já possuíam.

Acentuamos a importância da realização da pesquisa e intervenção realizada, uma vez que seu resultado demonstrou que os alunos participantes representaram mais corretamente as estruturas silábicas e evoluíram na sua escrita.

Na vivência nos dias da intervenção, observamos que cada aluno é particular nas suas experiências individuais e também no que se refere à aquisição da escrita. Assim, procurando acompanhar os alunos na realização das atividades propostas, percebemos que existe realmente uma relação entre fala e escrita, em que a escrita é uma construção que depende de vários fatores, que se não estiverem bem desenvolvidos, podem dificultar esse processo, e os alunos precisam de incentivo e atenção ao realizar suas atividades, com a professora sempre atenta para perceber que o aluno é capaz de realizar suas atividades, alcançando os objetivos esperados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o comportamento das consoantes *r*, *s*, *l* na posição de coda silábica mediais e finais nas produções escritas dos alunos. Para isso, foi feito um trabalho de intervenção com alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I. Dessa maneira, por meio da análise qualitativa das atividades, foi possível responder à questão levantada no início do estudo: como ocorre a produção ou o apagamento da coda silábica na escrita de textos de alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública municipal na cidade do Recife?

Verificou-se, mediante a diagnose inicial, que o apagamento das codas em *r*, *s*, *l* ocorreu na escrita dos alunos. Por isso, a escolha de atividades em que fosse trabalhada a consciência fonológica, uma vez que contribui para o desenvolvimento da escrita, possibilitando a percepção de que as palavras são formadas por unidades sonoras (sílabas e fonemas), podendo ser manipuladas de várias maneiras. O desenvolvimento dessa habilidade de identificação e manipulação das unidades sonoras facilitou a percepção de que a escrita nem sempre é a representação da fala, pois, como diz Cagliari (2003, p. 117), “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada, pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”. Assim, faz-se necessário que o professor realize um trabalho que seja significativo e conheça a realidade do aluno, não discriminando os erros, mas ensinando a maneira correta.

Nesse contexto, portanto, a fala é alcançada naturalmente, não precisando de estudo, ao contrário da escrita que necessita de um professor para ser adquirida. Apesar dessa diferença, há em comum, entre a fala e a escrita, o fonema, e o aluno precisa ter a consciência dele para escrever. Quando chega a fase alfabética ou após ela, Ferreiro e Teberosky (1991) afirmam que ainda encontram dificuldade em fazer a relação entre fala e escrita, pois não existe para cada fonema da língua portuguesa somente um grafema para representar, e não se escreve como se fala.

Assim sendo, os alunos participantes desta pesquisa encontravam-se em fase alfabética, de acordo com a proposta de Ferreiro e Teberosky (1991), pois já eram capazes de fazer uma escrita com uma análise sonora e, apesar de não dominar

totalmente as regras ortográficas, tinham autonomia na escrita, redigindo mensagens que podiam ser entendidas pelo leitor.

No entanto, produziram erros fonológicos, ou seja, houve desvios referentes às formas fonológicas das palavras que estavam tentando escrever, porque o processo de aprendizagem é complexo e envolve aspectos que dizem respeito à fonética e fonologia e ao sistema ortográfico, em que a aquisição da escrita alfabética é um processo complexo e só é estabelecido no fim do Ensino Fundamental I. É importante um trabalho progressivo, envolvendo habilidades, tanto pelo aluno como pelo professor, que deve estar ciente dos processos fonológicos envolvidos na aquisição da escrita e encaminhando o aluno na superação e tomada de consciência de que a língua escrita não é apenas a transcrição da fala, mas um sistema de representação.

Entende-se que, após a aquisição do sistema alfabético, o domínio do sistema ortográfico costuma ser um desafio para algumas crianças, em especial aquelas com dificuldade de aprendizagem. Muitas dessas dúvidas podem estar relacionadas com propostas equivocadas da própria escola e os professores devem levar em consideração que a apropriação do sistema ortográfico ocorre de forma progressiva, e é influenciada não só pela oralidade, como também por aspectos relacionados com a fonologia da língua, em que encontramos um conjunto de normas que atuam sobre a grafia das palavras.

Percebe-se, com a intervenção realizada, que os alunos que participaram da pesquisa, de maneira geral, expressaram nas produções feitas certo conhecimento sobre as propriedades do sistema alfabético, mas os poucos erros encontrados eram muitas vezes relacionados, ainda, com a própria pronúncia e considerados fonológicos, mostrando que os alunos feriam o sistema gráfico da língua, fazendo trocas entre grafemas que representam fonemas muito semelhantes, ou eliminando constituintes silábicos, como a coda.

No geral, esta pesquisa mostrou ser positiva por demonstrar que atividades simples, como as feitas na intervenção, se forem aplicadas com objetivos claros e concretos, podem fazer com que os alunos ampliem seus conhecimentos linguísticos e consequentemente evoluam na aquisição de sua escrita.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

_____. et al. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v., 25, p. 5-23, jan./jun., 1995.

ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 5, p. 127-158, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995

BORTONI-RICARDO, S. M. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 119-144.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Org.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006a. p. 268-276.

_____. **Métodos da alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. Belo Horizonte: Scripta, v.9, n.18, p. 201-220, 2006b.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

CAGLIARI, L. C. Ortografia da língua portuguesa: a ortografia na escola e na vida. In: MASSINI- CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escola na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1997.

COSTA, G. B. Estudos sobre a interferência da fala na escrita. In: _____. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. Salvador: UFBA, Instituto de Letras, 2010.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: _____. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Alfabetización: teoría y práctica**. México: Siglo XXI, 1998.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREITAS, G. C. M. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 155-170, jun. 2003.

FREITAS, M. J.; ALVES, D.; COSTA, T. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, PNEP, 2007. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995a, p. 57-63.

HOOPEL, J. **An introduction to natural generative phonology**. New York: Academic Press, 1976.

HORA, D. Variação fonológica: consoantes em coda silábica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E LETRAS, 10., 2004, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Ed. da UFU, 2004.

_____. Variação fonológica: consoantes em coda silábica. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Encontro na linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDFU, 2006. p. 81-102.

_____; PEDROSA, J. L. R.; MONARETTO, V. N. O. **Projeto variação linguística no estado da Paraíba**. João Pessoa: Ideia, 2005. [CD].

KAHN, D. **Syllable-based generalization in English Phonology**. Tese de PhD. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1976.

KATO, M. A. **O aprendizado da escrita**. 4. Ed. São Paulo: M. Fontes, 1995.

_____. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, T. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2003.
 MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAIS, A. G. Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma. Reunião Anual da ANPED, 21., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1999.

_____. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

_____. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005a. p. 61-84.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 29-46.

_____. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2006.

_____. ; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizando jovens e adultos letrados**: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, T; BUARQUE, L; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

QUEDNAU, L. R. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho**: análise variacionista e representação não-linear. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. S. **Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético**. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31-46.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, MG. **Anais...** Poços de Caldas, 2003.

TASCA, M. **A lateral em coda silábica no sul do Brasil**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

APÊNDICE A – Atividades realizadas pelos alunos

APÊNDICE A-1

Primeira atividade com rima:

LEILÃO DE JARDIM: Cecília Meireles

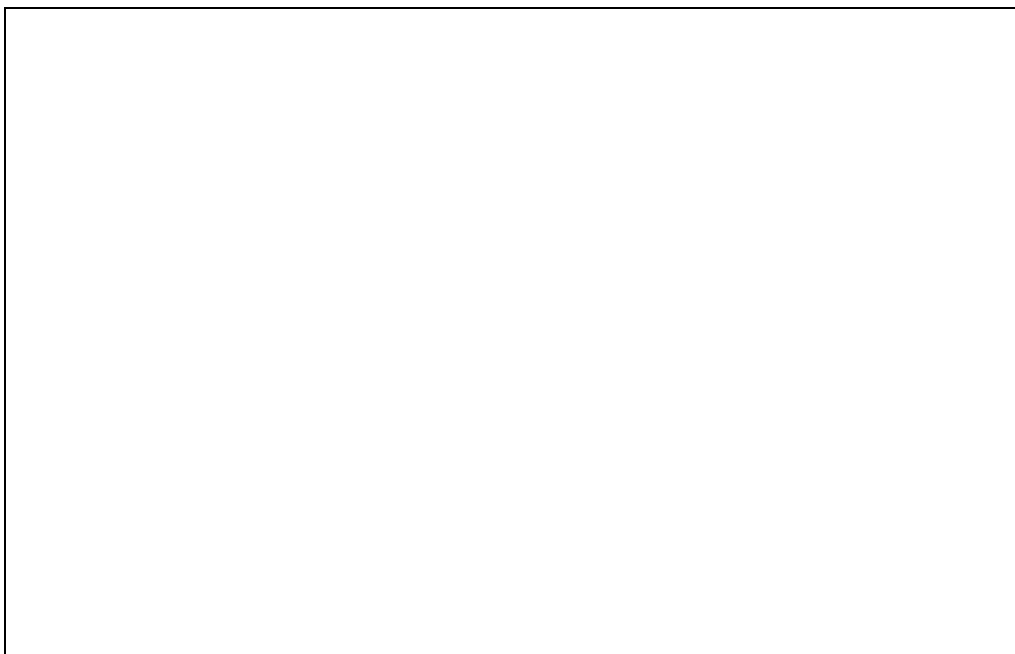
Leia o poema e circule as palavras que rimam:

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 Lavadeiras e passarinhos, ovos verdes e azuis no ninho?
 Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera?
 Uma estátua da primavera?
 Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?
 (este é o meu leilão!)

Responda:

Escolha cinco palavras das que você circulou e escreva-as abaixo. Ao lado escreva o número de sílabas das mesmas:

Agora faça um desenho de um jardim:

**Segunda atividade com rima:**

MEUS BRINQUEDOS: Clarice Pachego

Leia o poema e circule as palavras que rimam:

De repente ao lembrar
Dos brinquedos queridos
Que ficaram esquecidos
Dentro do armário
Me bate uma saudade
Me bate uma vontade
De voltar no tempo
De voltar ao passado
Mas nada acontece
Nada parece acontecer
E eu choro
Choro como o bebê que fui
E a criança que quero voltar a ser
Não quero crescer!
Responda:

Saudade rima com _____

Esquecidos rima com _____

Ser rima com _____

Organize as frases abaixo corretamente de acordo com o poema:

Esquecidos que ficaram: _____

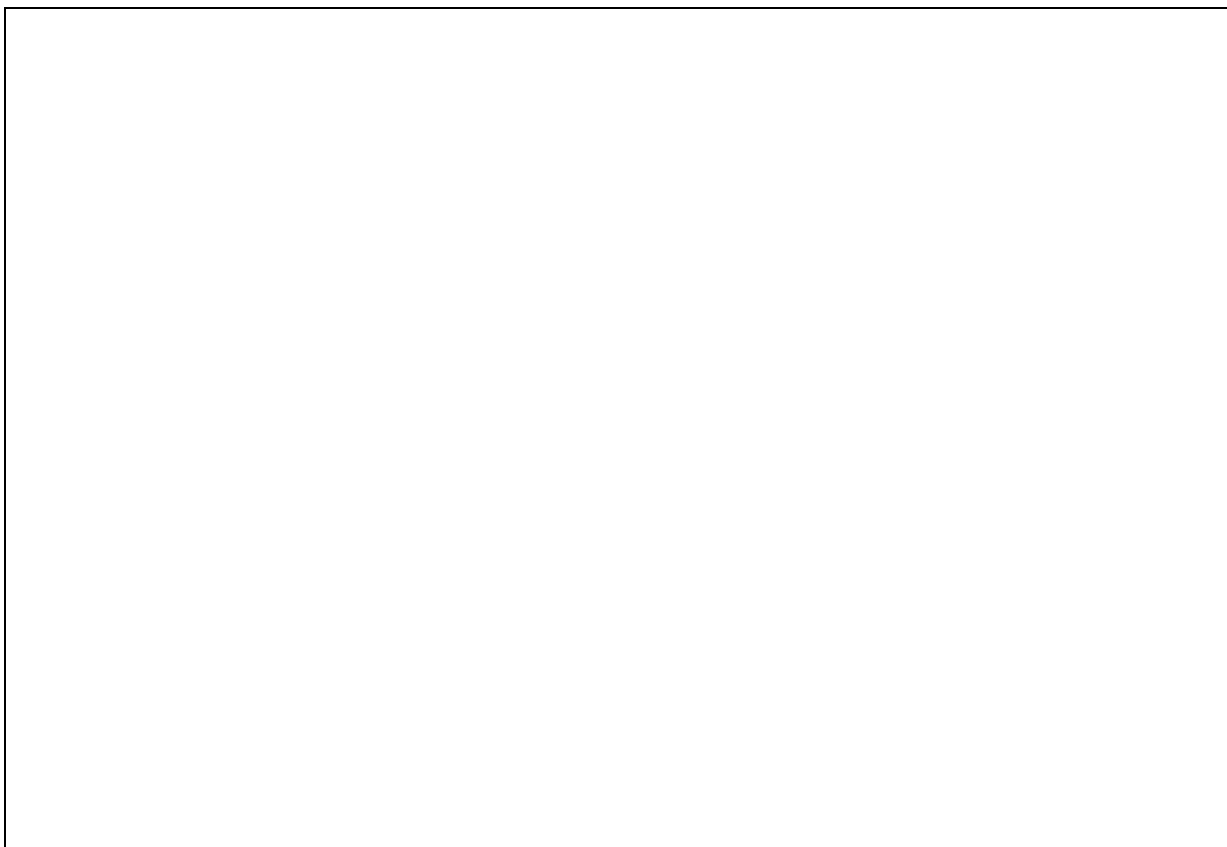
Acontecer parece nada: _____

Ao passado de voltar: _____

Parece acontecer nada: _____

Esquecidos que ficaram: _____

Desenhe seus brinquedos preferidos e ao lado de cada um escreva o nome:



APÊNDICE A-2

ATIVIDADES DE ESCRITA DE PALAVRAS:



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

APÊNDICE A-3

ATIVIDADES DE ESCRITA DE FRASES:



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

APÊNDICE A-4

ATIVIDADES DE ESCRITA DE TEXTO:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

APÊNDICE A-5

ATIVIDADE 1:



CORUJICE

A CARA CORUJA
NÃO ENCARA
A CARA DO SOL
MAS À NOITE
FICA BEM NA SUA
CARA CARA
COM A LUA.

1. Colorir os espaços entre as palavras no poema CORUJICE:
2. Reescreva a frase: ACORUJANÃOENCARAACARADOSOL. Cada palavra em um quadrinho:

A	Coruja	não	Encara	A	Carra	do	Sol
---	--------	-----	--------	---	-------	----	-----

3. Reescrever a frase, colocando os espaços em branco entre as palavras:
MASÀNOITEFICABEMNASUACARAACARACOMALUA:

Mas à noite fica Bem na sua cara a cara
com a lua

4. Encontre na poesia a palavra SOL e circule:
5. Escreva outras palavras que terminem com a letra L:

Sol, Sol, mel, mil, musical, lobisul

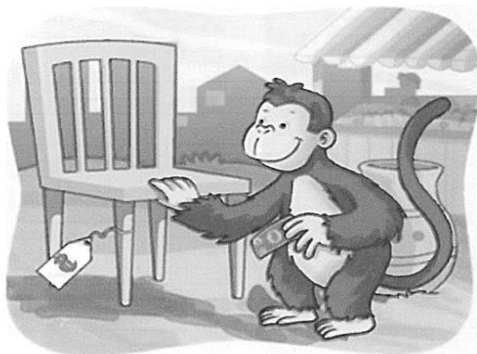
APÊNDICE A-6

ATIVIDADE 2:

PARLENDIA

O MACACO FOI À FEIRA

O MACACO FOI À FEIRA
NÃO SABIA O QUE COMPRAR
COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR
A COMADRE SE SENTOU
A CADEIRA ESCORREGOU
COITADA DA COMADRE
FOI BATER NO CORREDOR



1. Identifique na primeira estrofe a palavra menor e a maior e escreva na linha abaixo:

foi, macaco

2. Identifique as palavras que estão faltando na frase e completar:

O macaco FOI À FEIRA

NÃO SABIA O QUE comprar

APÊNDICE A-7

COMPROU UMA Cadeira

PRA COMADRE SE sentar

3. Leia e faça a escrita na sequência correta:

COMPROU UMA CADEIRA

PRA COMADRE SE SENTAR

O MACACO FOI À FEIRA

NÃO SABIA O QUE COMPRAR

O macaco foi a feira, não sabia o que
comprar, comprar uma cadeira, pra comadre
se sentar

4. Escrevam palavras da Parlenda terminadas em R:

comprar, sentar, carredor, bater

APÊNDICE A-8

ATIVIDADE 3:

1. Escreva as palavras:

Raquel	solado
Casla	Azol
Cerrisa	maria
Caminhar	mar
Escola	Presado

2. Escreva as palavras da tabela acima, separando-as em sílabas:

Ra-quel	sol - da - do
Cas - la	AN - zol
Cer - ri - sa	mar - ta
Ca - mi - nhar	mar
Es - co - la	Pres - la - dor

3. Conte e escreva o número de sílabas de cada palavra:

2	3
2	2
3	2
3	1
3	3

4. Escreva na tabela abaixo apenas a sílaba inicial de cada palavra:

Ra	sol
Cas	AN
cer	mar
la	mar
es	Pres

5. Escreva na tabela abaixo apenas a sílaba final de cada palavra:

quel	do
la	zol
sa	ta
nhar	mar
la	dos

APÊNDICE A-9

ATIVIDADE 4:

1. Escreva o nome das figuras:



garrafa



polvo



velas



lagartixa



soldado

APÊNDICE A-10



anzel



lapis



mar



colher



peixeiro



golfinho



óculos

APÊNDICE A-11

ATIVIDADE 5:

TRAVA – LÍNGUAS:

1. QUERO QUE VOCÊ ME DIGA, SETE VEZES ENCARRILHADAS, SEM ERRAR, SEM TOMAR FÔLEGO: – VACA PRETA, BOI PINTADO.
2. LARGA A TIA LAGARTIXA! LAGARTIXA LARGA A TIA! SÓ NO DIA QUE SUA TIA CHAMAR LAGARTIXA DE LAGARTIXINHA!
3. ATRÁS DA PORTA TORTA TEM UMA PORTA MORTA.
4. GATO ESCONDIDO COM RABO DE FORA, TÁ MAIS ESCONDIDO QUE RABO ESCONDIDO COM GATO DE FORA.
5. LUZIA LUSTRAVA O LUSTRE LISTRADO, O LUSTRE LUSTRADO LUZIA.

RESPONDA:

Escreva 02 palavras de cada trava-língua que começam com sons semelhantes:

quero, que, larga, lagartixa, porta, torta, gato,
Rabo, Luzia, Lustre

APÊNDICE A-12

Procure nas trava-línguas palavras com 1, 2, 3 ou mais sílabas e escreva nas linhas abaixo:

1 sílaba:

que, me, sem, Boi, tia, uma, da, Am,

2 sílabas:

você, diga, seti, vaca, larga, ralo, Porta, marta
fora, gato, lustru,

3 sílabas:

Pintado, folgo, listrado

Mais de 3 sílabas:

Lagartixa, escondido, largatixinha

Leia as trava-línguas com atenção e escreva palavras:

Terminadas com a letra r:

Urar, toma, chamar

Que tenham a letra r no meio:

Lagartixa, porta, torula, morta

Terminadas com a letra s:

vezes, encailhadas

Que tenham a letra s no meio:

escondido, Lustrava, Lustru, Lustrado