



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE
ARAGUAÍNA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

MARIA JOSÉ COSTA FALCÃO

**UMA ANÁLISE DE ASPECTOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DA CIDADE DE IMPERATRIZ/MA**

**ARAGUAÍNA - TO
2020**

MARIA JOSÉ COSTA FALCÃO

**UMA ANÁLISE DE ASPECTOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DA CIDADE DE IMPERATRIZ/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional-PROFLETRAS, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins em Araguaína (TO), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

**ARAGUAÍNA-TO
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F178v Fábilo, Maria José Costa.

Uma análise de aspectos da consciência fonológica das produções textuais de alunos do 7º ano de uma escola pública da cidade de Imperatriz (MA.) / Maria José Costa Fábilo. -- Araguaína, TO, 2020.

182 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras: Ênfase de Língua e Literatura, 2020.

Orientador: Francisco Edviges Albuquerque

1. Consciência fonológica. 2. Produção textual. 3. Escrita. 4. Caracterização de erro. I. Título

CDD 449

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/96) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica de UFPA com os dados fornecidos pelo(s) autor(es).

MARIA JOSÉ COSTA FALCÃO

**UMA ANÁLISE DE ASPECTOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DA CIDADE DE IMPERATRIZ/MA**

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi avaliada para obtenção do título de Mestra e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação: ____/____/____

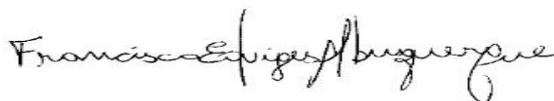
Banca examinadora:



Prof. Dr. Francisco Edvigis Albuquerque - Orientador - UFT



Profª. Drª. Eliane Testa Examinadora - UFT



Profª. Drª. Severina Alves de Almeida – Examinadora – FACIT



Prof. Drª Selma Maria Abdalla. - Suplente -UFT

Dedico este trabalho a Deus que nos concede a vida, nos encoraja e nos impulsiona rumo aos nossos objetivos. Dedico também à minha família pelo amor, compreensão e carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Francisco Edvigés Albuquerque, orientador deste trabalho, pela atenção, generosidade, paciência e solicitude sempre pronto a ajudar em todos os momentos de dificuldade. Exteriorizo ainda a minha profunda admiração pelo seu trabalho e por sua pessoa, e gratidão pela parceria na realização dessa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concepção do PROFLETRAS como programa de capacitação de professores e pelo apoio financeiro que foi importantíssimo durante o curso; à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que coordena o PROFLETRAS em Rede Nacional, pela responsabilidade com a formação continuada de professores. À Universidade Federal do Tocantins- UFT, campus de Araguaína que nos acolheu carinhosamente e respeitosamente, na pessoa de cada um dos professores do curso.

À Professora Doutora Luiza Helena Oliveira Silva, na coordenação do PROFLETRAS na Universidade Federal do Tocantins (UFT), na função de professora de uma das disciplinas. Agradeço por sua presença incentivadora, reconheço em sua pessoa a postura de quem acredita nos professores de ensino fundamental das escolas públicas e agradeço imensamente pelas suas orientações e pela atenção dispensada a cada uma das mestrandas da turma de 2018. Aos demais Professores Doutores das disciplinas do nosso curso: Ana Cláudia, Eliane Testa, João de Deus Leite, Luiz Peel Furtado, Márcio Melo, Miliane e Selma Maria Abdalla, pela contribuição com a nossa formação profissional naquilo em que cada um se apresenta e representa para nossa reflexão e ação.

À Alexandra de Sousa, Secretária do PROFLETRAS, pela solicitude, alegria e gentileza dispensadas a cada uma das mestrandas da turma de 2018, sempre nos repassando as informações necessárias e pelo zelo com os nossos documentos e prazos.

Às minhas amigas e companheiras de quarto Ana Carolina, Ellyzandrea e Silvana pelo companheirismo, pela gentileza, pelas longas horas de conversas e descontração que foram muito importantes e pelo incentivo durante todo o percurso de realização deste trabalho. A elas a minha mais profunda gratidão.

À Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED), pelo apoio concedido para o desenvolvimento dessa pesquisa, fato que foi decisivo para a minha permanência no curso.

À Diretoria da Escola Municipalizada Santo Inácio de Loyola por ter permitido o desenvolvimento da pesquisa nessa instituição de ensino com muito apoio e incentivo.

À família Falcão, minha família, começando pelo meu esposo, José Paulo por cuidar tão bem dos nossos filhos durante a minha ausência e por ser compreensivo em cuidar de tudo durante todo o período de realização deste curso; aos meus filhos: Pedro Lucas e Maria Paula pelo amor, carinho e compreensão.

Ao meu pai Francisco Evangelista Gomes da Costa (em memória) por seu amor dispensado a cada um dos filhos, por seu exemplo de honestidade e justiça, por sua força e sabedoria sempre nos ensinando a trilhar por caminhos retos.

À minha Maria da Consolação Brito Costa, sempre atenta aos cuidados de cada um dos filhos. Aos meus irmãos, que são muito importantes em minha vida.

À minha Madrinha, Maria Almeida Rocha pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis.

E a todos que contribuíram direta e indiretamente neste trabalho, com suas orações e palavras de incentivo, muito obrigada.

A Deus, aquele que é o princípio e o fim de todas as coisas e nos concede a vida, a família, os amigos, os estudos, o trabalho e tudo que temos. Se não fosse por ele não seriam possíveis todos os agradecimentos anteriores. Somos Dele e por Ele, gratidão agora e sempre.

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da nação brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

Oswald de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa faz uma análise de aspectos da consciência fonológica das produções textuais de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Imperatriz-MA. O interesse pelo tema surgiu devido à preocupação com os inúmeros casos de “erros” ortográficos presentes nas produções textuais dos discentes, que não permitem tornar os textos adequados à circulação social. O objetivo do trabalho foi analisar a consciência fonológica dos alunos com o intuito de compreender o que os leva a distanciarem-se da escrita convencional da Língua Portuguesa e, se possível, contribuir com os professores ao trabalharem com as dificuldades ortográficas dos discentes, explicitadas aqui à luz de algumas teorias fonológicas, considerando os principais processos fonológicos representados na escrita dos alunos, a partir de quatro categorias distintas tais como: apagamento, acréscimo, transposição e substituição. Utilizou-se como embasamento teórico os estudos de BORTONI-RICARDO (2006); HORA (2003); OLIVEIRA E NASCIMENTO (1990); ROBERTO (2016); ZORZI (1998) dentre outros. Explicitamos o conceito de consciência fonológica que constitui a capacidade de reflexão sobre a língua falada e a compreensão da relação entre o oral e o escrito o que inclui a distinção entre fonemas e letras e enfatizamos a sua relevância no processo de ensino e da aprendizagem da língua. Por meio de uma pesquisa-ação quanti-qualitativa e interventiva apresentamos uma sequência didática organizada em quatro módulos nos quais propomos atividades de leitura, escrita e reescrita de textos. Fazemos a classificação dos erros ortográficos e apontamos possíveis motivações para essas dificuldades. O resultado desse processo de investigação evidenciou, dentre outras questões, problemas oriundos de uma alfabetização insuficiente e aponta para a necessidade de se efetivar a prática metodológica sobre o ensino de Língua Portuguesa, de modo que este não se restrinja apenas às questões ortográficas, mas que seja voltado para a valorização dos diferentes usos da língua.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Ortografia. Produção textual.

ABSTRACT

This research analyzes aspects of phonological awareness of textual productions of seventh graders from elementary school in a public school in the city of Imperatriz/MA. The interest in the theme arose due to concern with the numerous cases of spelling "errors" present in the textual productions of the students, which do not allow making the texts very appropriate to social circulation. The objective of the work is to analyze the phonological awareness of students in order to understand what leads them to distance themselves from conventional writing of the Portuguese language and, if possible, to contribute with teachers by working with the orthographic difficulties of students, explained here in the light of some phonological theories among them the segmental through the autosegmental and Syllabic theories, considering the main phonological processes represented in the writing of students, from four from four Categories such as: erasure, accrual, transposition and replacement. The studies by BORTONI-RICARDO (2006); HORA (2003); OLIVEIRA E NASCIMENTO (1990); ROBERTO (2016); ZORZI (1998) among others. We explain the concept of phonological awareness that constitutes the ability to reflect on spoken language and the understanding of the relationship between oral and written, which includes the distinction between phonemes and letters and emphasize its relevance in the process of language learning. Through a quantitative and interventional action research, we present a didactic sequence organized into four modules in which we propose reading activities, writing and rewriting of texts. We classify spelling errors and point out possible motivations for these difficulties. The result of this investigation process, points to the need to make a reflection on the teaching of Portuguese language, so that it is not restricted only to orthographic issues, but that it is focused on valuing the different uses of the language.

Keywords: Phonological awareness. Spelling. Textual production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	35
Figura 2- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	35
Figura 3- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	36
Figura 4- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	36
Figura 5- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	36
Figura 6- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	37
Figura 7- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	39
Figura 8- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	39
Figura 9- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	40
Figura 10- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	41
Figura 11- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	41
Figura 12- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	41
Figura 13- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	42
Figura 14- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	42
Figura 15- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	43
Figura 16- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	43
Figura 17- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	43
Figura 18- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	44
Figura 19- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	44
Figura 20- Excerto da atividade de produção textual inicial.....	44
Figura 21- Cidade de Imperatriz.....	54
Figura 22- Poema Haicai.....	80
Figura 23- Aos poetas clássicos.....	82
Figura 24 - Música "Tempos Modernos".....	85
Figura 25- Proposta de produção de texto para geração de dados.....	88
Figura 26- Proposta de produção textual final	88
Figura 27- Excerto da atividade de produção textual do módulo 1	93
Figura 28- Excerto da atividade de produção textual módulo 1	94
Figura 29- Excerto da atividade de produção textual módulo 1	94
Figura 30- Excerto da atividade de produção textual módulo 1	95
Figura 31- Atividade de produção textual módulo 1	100
Figura 32- Excerto da atividade de produção textual módulo 1	101

Figura 33- Excerto da atividade de produção textual módulo 1	102
Figura 34- Excerto da atividade de produção textual módulo 1	103
Figura 35- Atividade com letra de música módulo 3.....	108
Figura 36- Atividade com letra de música módulo 1.....	112
Figura 37- Atividade com letra de música módulo 3.....	113
Figura 38- Produção textual módulo 4.....	118
Figura 39- Produção textual módulo 4.....	118
Figura 40- Produção textual módulo 4.....	119
Figura 41- Produção textual módulo 4.....	120
Figura 42- Produção textual final	122
Figura 43- - Produção textual final	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Processos fonológicos encontrados nas produções textuais dos participantes da pesquisa.	34
Gráfico 2- Manifestações dos casos de apagamento ou supressão	35
Gráfico 3- Manifestação dos casos de substituição e acréscimos	39
Gráfico 4- Processos encontrados no módulo 1: Poema Haikai	104
Gráfico 5- Processos fonológicos encontrados nas produções textuais do módulo 3- Letra da música “Tempos Modernos” de Lulu Santos.	115
Gráfico 6- Análise dos casos de apagamento de fonemas na produção referente ao módulo 4 120	
Gráfico 7- Processos fonológicos encontrados na produção textual final dos participantes da pesquisa.	127
Gráfico 8- Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas: quando não há uma única forma de representação gráfica para determinado som.	144
Gráfico 9- Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade : tendência em se escrever do modo como se pronuncia a palavra, transcrevendo a oralidade	145
Gráfico 10- Omissão de letras: quando as palavras são escritas com o menor número de letras do que deveria haver.	146
Gráfico 11- Junção ou separação não convencional das palavras: erros por segmentação indevida- erros que acontecem quando a criança não consegue segmentar as palavras de forma correta	147
Gráfico 12- Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”: erros que ocorrem quando a criança escreve palavras que deveriam ser grafadas com am no final, são grafadas com ão ou vice-versa, devido a semelhança fonética.	148
Gráfico 13- Generalização de regras: erros que ocorrem devido a generalização indevida da escrita convencional	149
Gráfico 14- Acréscimo de letras: escrita de palavras com maior número de letras do que deveriam convencionalmente ter.	150
Gráfico 15- Letras parecidas: erros ocasionados devido a semelhança entre o traço gráfico das letras.	151
Gráfico 16- Inversão de letras: escrita de palavras que apresentam letras ou sílabas fora da posição que deveriam ocupar.	152

Gráfico 17- Acentuação: ausência de acentuação	153
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Informações sobre o plano de aula nº 1 para a geração de dados.....	31
Quadro 2- Informações sobre o plano de aula nº 2 para a coleta de dados.....	32
Quadro 3- Ocorrências de “erros” encontrados por aluno	46
Quadro 4- Padrões silábicos do Português Brasileiro.....	70
Quadro 5- Atividade escrita	96
Quadro 6- Palavras retiradas do texto que podem sofrer alteração na escrita dos alunos ..	116
Quadro 7- comparação dos processos entre os quatro módulos da sequência didática	128
Quadro 8- Comparação entre os três grandes grupos de processos fonológicos encontrados na produção textual inicial e na produção textual final	130
Quadro 9- Comparação dos processos fonológicos encontrados na produção inicial e produção final.....	131
Quadro 10- Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas: é quando não há uma única forma de representação gráfica para determinado som.	135
Quadro 11- Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade :tendência em se escrever do modo como se pronuncia a palavra, transcrevendo a oralidade.....	135
Quadro 12- Omissão de letras: quando as palavras são escritas com o menor número de letras do que deveria haver.	137
Quadro 13- Junção ou separação não convencional das palavras.	138
Quadro 14- Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”	139
Quadro 15- Generalização de regras: erros que ocorrem devido a generalização indevida da escrita convencional.....	139
Quadro 16- Trocas surdas/ sonoras: confusão entre pares de fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade.	140
Quadro 17- - Acréscimo de letras: escrita de palavras com maior número de letras do que deveriam convencionalmente ter.	141
Quadro 18- Letras parecidas: erros ocasionados devido a semelhança entre o traço gráfico das letras.....	142
Quadro 19- Inversão de letras: escrita de palavras que apresentam letras ou sílabas fora da posição que deveriam ocupar.	142
Quadro 20- Acentuação: ausência de acentuação.....	143

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática Das Escolas Públicas
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 PERCURSO METODOLÓGICO: EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA, E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	26
1.1 Pesquisa- ação	26
1.2 Pesquisa Quanti-qualitativa	28
1.3 Pesquisa Interventiva	29
1.4 A identificação do problema.....	30
1.5 Processos fonológicos encontrados nas produções textuais dos alunos	33
1.6 Considerações sobre o apagamento da consoante “r” em posição final de vocábulo.....	37
1.7 “Erros” de ortografia	48
1.8 Apresentação da escola, locus da pesquisa.....	50
1.8.1 A escola pesquisada	50
1.8.2 A cidade onde se localiza o locus da pesquisa	54
1.8.3 O perfil dos participantes da pesquisa	55
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	58
2.1 Considerações sobre a formação histórica da Língua Portuguesa	58
2.2 Considerações sobre Fonética e Fonologia: um breve conceito	61
2.2.1 A contribuição da Fonética e da Fonologia para o ensino da Língua Portuguesa	63
2.3 A relação fonema x grafema	65
2.4 Consciências fonológica	66
2.5 A Sílabas e o desenvolvimento da consciência fonológica	68
2.5.1 Constituintes silábicos	69
2.5.2 Padrões silábicos do Português Brasileiro	70
2.6 Processos fonológicos e suas interferências na escrita	72
3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E A ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	76
3.1 Sequências didática	77
3.1.1 Módulo 1 – Gênero textual poema Haikai	79
3.1.2 Módulos 2 - Poema: Aos poeta clássicos, de Patativa do Assaré	82
3.1.3 Módulos 3- Letra de música: “Tempos Modernos”, de Lulu Santos	84
3.1.4 Módulos 4- Crônica: Circuito fechado, de Ricardo Ramos	86
3.1.5 Produções final	88
3.2 Aplicação e análise da sequência didática	89

3.2.1 Relatos da aplicação do módulo 1 – Poema Haikai	90
3.2.2 Processos fonológicos encontrados nas produções textuais- módulo 1: Poema Haikai.....	99
3.2.3 Relatos da aplicação do módulo 2- Poema: Aos poetas clássicos	105
3.2.4 Relato da aplicação do módulo 3 –Música “Tempos modernos”, de Lulu Santos.....	107
3.2.5 Letra da música “Tempos modernos”, de Lulu Santos. Interlocução entre professora e alunos. Impressões do grupo 1 a respeito da atividade desenvolvida.	109
3.2.6 Análises dos processos fonológicos encontrados na letra da música “Tempos Modernos”, de Lulu Santos.....	112
3.2.7 Relatos da aplicação do módulo 4- texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos	116
3.2.6.1 Análises da atividade escrita referente ao texto” Circuito fechado”, de Ricardo Ramos- Módulo 4.....	117
3.3 Relatos da aplicação da produção textual final.....	121
3.4 Discussão dos dados comparativos: processos fonológicos encontrados nos quatro módulos da sequência de atividades de intervenção e produção final ...	128
3.4.1 Comparações entre os processos fonológicos encontrados na produção inicial e na final.....	130
3.5 Classificações dos “erros” ortográficos encontrados nos quatro módulos que compõem a Sequência didática.....	133
3.6 Dados comparativos de erros ortográficos: produção textual inicial e produção final	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	158
ANEXO A - ATIVIDADES COMPLETAS REALIZADAS EM CADA MÓDULO	163
ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA TURMA PESQUISADA	181
APÊNDICE A - CAFÉ LITERÁRIO ESCOLA MUNICIPALIZADA SANTO INÁCIO DE LOYOLA.....	183

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa é tema de estudos e discussões na literatura especializada no Brasil e no exterior, com o intuito de compreender como se dá esse processo, buscando estratégias que possibilitem aos professores e alunos avanços e melhorias no ensino e aprendizagem da Língua.

No Brasil, no que se refere à educação pública, sabe-se que é imprescindível uma profunda reflexão a respeito do ensino da Língua Portuguesa por parte de todos os envolvidos na educação, visto que os resultados referentes a aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento de habilidades básicas nessa área não são satisfatórios.

É perceptível, nos discentes do Ensino Fundamental anos finais, a dificuldade com a leitura e com escrita, muito embora os professores de Português reservem um grande espaço em suas aulas para esse fim, não conseguem obter os resultados almejados. Em relação a ortografia, a maioria dos alunos não consegue grafar as palavras da Língua de acordo com os padrões ortográficos exigidos.

A didática do professor de Português carece de estar ancorada em teorias que sustentem e viabilizem a sua prática, possibilitando ao aluno, o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Assim, a ortografia que muitas vezes tem sido relegada a um segundo plano na escola, precisa ser ensinada de forma mais consciente em todas as etapas da escolarização, visto que o aluno não pode por si só compreender um sistema tão complexo como é o sistema ortográfico brasileiro.

A dificuldade, com a ortografia do Português brasileiro, acredita-se que está relacionada ao desenvolvimento da consciência fonológica que é importante para a compreensão do sistema alfabético brasileiro. Pesquisadores do assunto no Brasil e no mundo, argumentam que intensificar o desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizando possibilita-lhes compreender o princípio alfabético e segmentar sequências fonológicas e ortográficas.

Sabe-se que muitos problemas relacionados a aquisição da escrita e a aprendizagem de leitura dos estudantes da escola pública, estão associados a inúmeros fatores tais como a falta de políticas públicas educacionais (investimento na educação básica, principalmente na alfabetização e Ensino Fundamental), e sociais que lhes possibilitem condições adequadas de aprendizagem.

A não aquisição de competências e habilidades básicas de leitura e de escrita traz inúmeras implicações em todo o percurso escolar dos discentes, dentre elas, o insucesso na aprendizagem que pode impossibilitá-los de exercerem plenamente suas práticas sociais.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar aspectos da consciência fonológica dos alunos do 7º ano por meio das suas produções textuais através da pesquisa-ação, quantitativa e da intervenção por intermédio de uma sequência didática elaborada pela professora pesquisadora.

Como objetivos específicos propõe-se: discutir os vários fenômenos de inadequação na escrita dos alunos; investigar os vários processos fonológicos e sua interferência na escrita dos discentes; experimentar alternativas que possam minimizar os problemas de ortografia mediante uma reflexão sobre a língua ancorada nas atividades desenvolvidas; analisar o sucesso (ou não) da atividade interventiva e a evolução dos alunos durante todo o percurso do trabalho desenvolvido.

Então, nesse contexto, problematiza-se: “por que os alunos do Ensino Fundamental anos finais apresentam significativas dificuldades com a ortografia?” A consciência fonológica dos discentes tem sido desenvolvida adequadamente? É perceptível a dificuldade em que se encontram os alunos do Ensino Fundamental anos finais ao produzirem seus textos com desvios e inadequações que deveriam ter sido superados no máximo nos anos iniciais deste seguimento de ensino. Então o que fazer para minimizar os problemas de inadequação e de desvio ortográficos destes alunos?

Este trabalho foi desenvolvido com alunos do 7º ano da escola Municipalizada Santo Inácio de Loyola situada em um bairro da periferia de Imperatriz- MA. A escola atende a crianças e adolescentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II funcionando nos turnos matutino e vespertino, objetiva proporcionar a comunidade um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres na construção de uma sociedade com equidade de valores, oportunidades e respeito.

Ter a possibilidade de realizar uma pesquisa que vai proporcionar reflexões sobre a educação pública é um prazer e um enorme privilégio, pois durante os dez anos de exercício efetivo na atividade docente, deparei-me com inúmeras interrogações e inquietações a respeito do ensino da Língua Portuguesa na rede pública de ensino; e nada melhor do que assumir a posição de pesquisadora e por meio de algumas teorias refletir sobre os entraves que permeiam a educação.

A educação pública enfrenta várias dificuldades principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Com esta pesquisa

pretendemos contribuir com a melhoria do ensino na rede pública da cidade de Imperatriz, propondo uma reflexão sobre a ortografia e conseqüentemente sobre a linguagem ao se analisar aspectos da consciência fonológica dos discentes.

A metodologia a ser utilizada será a pesquisa -ação, de cunho, qualitativa e interventiva com geração de dados a partir de uma seqüência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaborada e aplicada pela professora pesquisadora em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a pesquisa-ação é adequada porque a pesquisadora também assume a função de sujeito da sua própria prática, refletindo sobre ela. E de posse dos dados será possível intervir na sua prática para que melhorias possam ser alcançadas, o que justifica a pesquisa quanti-qualitativa e interventiva.

Analisar aspectos da consciência fonológicos dos textos de alunos de 7º ano é uma necessidade decorrente das inúmeras inadequações e desvios ortográficos encontrados nas produções textuais deste público alvo da pesquisa, observa-se que diante dos problemas acima citados, constitui um grande desafio desenvolver a habilidade de escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com o intuito de minimizar os recorrentes desvios ortográficos, faz-se necessário engajamento e compromisso dos sujeitos envolvidos na questão.

Espera-se que esses alunos tenham desenvolvido nos anos iniciais habilidades e competências que os possibilitem, no mínimo, ter uma noção da relação fonema-grafema, no entanto, essa realidade no cotidiano da sala de aula é bem diferente porque os alunos das séries finais demonstram falta de aquisição dessas habilidades.

Com o advento das tecnologias neste século é necessário que os jovens estejam preparados para a participação em práticas de diferentes campos de atividades humanas e a escola deve oportunizar esta preparação aos alunos, cabendo à disciplina de Língua Portuguesa proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando assim, ao aluno, uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Uma das grandes angústias dos professores de Língua Portuguesa deve-se ao fato da enorme dificuldade de ser desenvolvida nos alunos a capacidade escritora, visto que esta é uma função delegada à escola e no decorrer dos anos percebe-se que muitas barreiras precisam ser rompidas para que esse propósito seja atingido.

Ao se desenvolver trabalhos de produção textual com os alunos de Ensino Fundamental, observa-se o baixo desempenho dos mesmos para se expressarem com clareza, pois as produções textuais dos nossos discentes precisam melhorar em vários aspectos.

No que diz respeito à gramática é notório que o público alvo desta pesquisa desconhece noções básicas de uso da Língua que possam possibilitá-lo a escrever com clareza e propriedade. Noções básicas de concordância nominal e verbal, acentuação, pontuação, coerência e coesão, translineação e ainda a delimitação dos parágrafos e o alinhamento do texto em relação às margens.

Sabe-se que a estética textual é muito importante para qualquer produção textual, além de tudo observa-se ainda inadequações e desvios ortográficos tais como representação dos sons da fala na escrita (transcrição fonética), troca de letras, Hipercorreção e supressão das marcas do infinitivo dos verbos e das palavras que terminam em “r”. É claro que a estética textual não é tudo, pois todos os aspectos do texto são importantes para que se consiga o que se quer diante dos interlocutores.

Se desenvolver conhecimentos linguísticos básicos em nossos discentes não está sendo tarefa fácil para a escola, que dirá desenvolver nesses discentes as capacidades críticas e reflexivas a respeito das ideias, do mundo e de si mesmos. A escola pública tem um compromisso com a sociedade, o desafio de formar cidadãos mais plenos de habilidades que lhes possibilitem desenvolver satisfatoriamente suas funções na sociedade; cidadãos honestos e conscientes dos seus direitos e deveres.

Compreende-se que não é fácil desenvolver a consciência textual em nossos alunos, pois a escrita desenvolve-se de forma lenta por meio de avanços e também de retrocessos, exige reflexão, conhecimento de mundo, consciência fonológica e acima de tudo muita leitura sendo que esta possibilita ao aluno aumentar seu vocabulário e conseqüentemente seu conhecimento a respeito de várias temáticas. É inviável perceber a escrita dissociada da leitura porque uma pressupõe a outra.

Em um mundo imerso em inovações tecnológicas, não podemos dizer que nossos alunos não leem, porque na verdade eles leem bastante e esta leitura deve ser direcionada afim de que se possa extrair dela os resultados esperados.

É evidente que a capacidade escritora dos nossos alunos, embasada em reflexões sobre as regularidades e irregularidades do Sistema Ortográfico brasileiro, deve ser praticada desde o início da escolarização e aprimorada posteriormente, para que mais adiante possamos ver os resultados.

Não se deseja aqui fazer insinuações de que estas habilidades não foram desenvolvidas em nossas crianças, mas é necessário refletir sobre o porquê de elas, as crianças, chegarem ao Ensino Fundamental anos finais sem fazerem uso das mesmas. Ficar reclamando do processo de ensino não levará os docentes a lugar algum é preciso intervir nas próprias práticas pedagógicas para que a realidade difícil na qual se encontram os alunos do Ensino Fundamental anos finais seja modificada.

Praticar a (re)escrita de textos com os nossos alunos embora não seja o essencial é uma saída possível para minimizar as dificuldades de escrita, mas para isso é preciso que se elabore metodologias e várias estratégias de motivação muito bem dosadas (visto que os alunos do 7º ano já avançaram na etapa da escolarização e não se encontram mais na fase de alfabetização), para que os alunos possam desenvolver a cada dia suas habilidades metalinguísticas; e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica do aprendiz é de fundamental importância.

Ter consciência fonológica, implica em ter a capacidade de identificar os componentes fonológicos da fala e de os manipular de maneira adequada, identificar e manipular os constituintes fonológicos, não é uma tarefa fácil para o aprendiz, fazendo-se necessário que o professor intervenha diretamente nesse processo.

Fazer uma análise dos aspectos fonológicos das produções textuais dos alunos do 7º ano da escola pública, é extremamente relevante por possibilitar uma reflexão sobre o processo de aprendizagem da língua escrita no início do processo de escolarização, torna possível ainda, compreender e ajudar os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a superarem suas deficiências ortográficas. Desta forma, espera-se investigar e elaborar propostas que venham minimizar essas principais dificuldades dos nossos alunos ao redigirem seus textos, contribuindo assim para o resgate de um discente crítico e criativo.

A pesquisa apresenta-se em três capítulos: O primeiro capítulo expõe a metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho e apresentamos uma breve análise do material coletado durante a atividade de diagnóstico para a identificação do problema. São feitas também algumas considerações sobre o apagamento da consoante “r” em posição final de vocábulo.

Expomos ainda o plano de aula para a identificação do problema, com as aulas minuciosamente descritas e apontamos os processos fonológicos encontrados no *corpus* através de excertos retirados das produções textuais dos alunos. Em seguida fazemos algumas considerações a respeito dos “erros” de ortografia, segundo a categorização de erros de Zorzi (1998).

Posteriormente apresentamos a escola pesquisada, permitindo-nos ter uma visão das atividades e projetos desenvolvidos pelos docentes; em seguida conhecemos a cidade onde se localiza a escola, *locus* da pesquisa, e suas potencialidades como uma cidade em desenvolvimento que carece de cidadãos cada vez mais letrados para desenvolverem suas funções na sociedade, contribuindo cada vez mais com o crescimento socioeconômico desta; e por último, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa ancorado em questionário respondido por eles (vide anexo II).

No segundo capítulo apresentamos o referencial teórico no qual são apresentadas algumas considerações sobre a Formação histórica da Língua Portuguesa; o conceito de Fonética e de Fonologia e os seus respectivos objetos de estudo; abordamos também suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa, visto que são essenciais para ampliar o repertório do aprendiz a respeito da língua materna.

Em seguida tratamos da relação fonema/grafema e a importância da compreensão a respeito das relações estabelecidas entre ambos para minimizar as dificuldades de leitura e de escrita. Discorremos ainda sobre Consciência Fonológica e as implicações para o ensino da Língua Portuguesa, caso esta não seja desenvolvida em tempo hábil, e ainda sobre a sílaba e a importância do seu estudo para o desenvolvimento da consciência fonológica; e por último apresentamos alguns processos fonológicos que influenciam na escrita dos aprendizes.

No terceiro capítulo expomos a sequência didática e relatamos detalhadamente a aplicação de cada módulo e ao final fazemos uma discussão a respeito dos processos fonológicos encontrados em cada um deles. Há também uma análise da produção textual final e fazemos um comparativo entre as duas produções: inicial e final, verificando se houve ou não diminuição nos processos encontrados.

Fazemos ainda uma comparação entre os três grandes grupos de processos fonológicos a saber, processo fonológico por apagamento ou supressão, por acréscimo e por substituição e discutimos se houve redução nas ocorrências e quais as possíveis motivações para os casos.

Por último apresentamos a categorização dos “erros” ortográficos segundo a proposta de Jaime Luiz Zorzi (1998) que os classifica da seguinte forma: representações múltiplas; apoio na oralidade; omissões; junção-separação; confusão de am com ão; generalização; trocas surdas/sonoras; acréscimos; letras parecidas; inversões; e acrescentamos problemas com acentuação, visto que constituem uma grande dificuldade para os alunos participantes da pesquisa.

Após categorizar os erros ortográficos, comparamos por meio de gráficos, a produção textual inicial e a produção final, discutindo os possíveis avanços dos alunos.

A seguir apresentamos o capítulo sobre o percurso metodológico e a identificação do problema que originou esta pesquisa, discorreremos também sobre o *locus* da pesquisa e a cidade onde se localiza a escola pesquisada e ainda mostramos o perfil dos participantes da pesquisa.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA, E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Neste capítulo, abordamos a constituição da pesquisa que se configura como pesquisa-ação; qualitativa que se deu à luz da pesquisa Quantitativa (Quanti-qualitativa) e pesquisa Interventiva.

Aqui expomos a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa e apresentamos uma breve análise do material coletado durante a atividade de diagnóstico para a identificação do problema. Para a quantificação e análise dos dados utilizou-se o método matemático da regra de três; e de acordo com os desvios de escrita encontrados nas produções textuais dos alunos, explicitamos algumas considerações sobre o apagamento da consoante “r” em posição final de vocábulo.

Expomos ainda o plano de aula para a identificação do problema, com as aulas minuciosamente descritas e fazemos uma análise dos processos fonológicos através de excertos retirados das produções textuais dos alunos. Em seguida fazemos algumas considerações a respeito dos “erros” de ortografia, segundo a categorização de erros de Jaime Luiz Zorzi (1998).

Posteriormente apresentamos a escola pesquisada, permitindo-nos ter uma visão das atividades e projetos desenvolvidos pelos docentes; em seguida conhecemos a cidade onde se localiza a escola, *locus* da pesquisa, e suas potencialidades como uma cidade em desenvolvimento e que carece de pessoas cada vez mais letradas para desenvolverem suas funções na sociedade, contribuindo cada vez mais com o crescimento socioeconômico desta; e por último, mostramos o perfil dos participantes da pesquisa ancorado em questionário respondido por eles.

1.1 Pesquisa- ação

A pesquisa aconteceu no ambiente da sala de aula em cumprimento as diretrizes do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS que orientam que o professor pesquisador volte o olhar para a sua prática e reflita sobre ela afim de que possa propor estratégias que contribuam com a melhoria da qualidade da educação básica.

Um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). Na década de 1960, esse tipo de pesquisa era amplamente utilizado na área de Sociologia. Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. Ela, desenvolveu-se em resposta às necessidades de

implementação da teoria educacional na prática da sala de aula, visto que ambas, teoria e prática, são essenciais para o desenvolvimento do trabalho nesse ambiente.

Inúmeros estudos e teorias emergem no cenário educacional com o intuito de nortear o processo de ensino e confrontam-se com a descrença, desânimo e, muitas vezes, a resistência de alguns profissionais da área. A pesquisa-ação é uma ferramenta indispensável na educação pois possibilita ao pesquisador refletir sobre os problemas que permeiam a sala de aula, fazendo desses problemas o seu objeto de pesquisa.

Muito além de ser receptáculo de teorias e estudos de outrem, por meio da pesquisa-ação a voz do professor passa a ser ouvida. Este tipo de pesquisa faz com que o docente ocupe o papel de pesquisador e não apenas de pesquisado e nada melhor do que o próprio professor para expressar suas experiências e sua investigação acerca da sua prática e assim, subsidiar mudança nas práticas educacionais de outros professores.

Conforme argumenta Vygotski (1927, 199, p.356, apud Damiani et al 2013, p.59) “[a] prática estabelece tarefas e serve como juiz supremo da teoria, como seu critério de verdade. A prática dita a forma de construir conceitos e formular leis”. Desta forma prática e teoria constituem um valioso potencial que pode ser um veículo de transformação na educação, fornecendo subsídios para políticas educacionais mais eficazes.

Assim, adotamos a pesquisa-ação porque segundo Brown; Dowling (2001, p. 152) “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformação em suas próprias práticas(...)” Desta forma a pesquisa-ação é um processo no qual os práticos “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a ela” ELLIOT (2000, p.209), reorientando e reformulando as suas estratégias.

Constitui um meio de se fazer uma pesquisa em que o pesquisador é também sujeito da pesquisa e através dela, procura intervir na própria prática no decorrer do desenvolvimento do trabalho reinventando-se e avaliando todo o processo. A esse respeito Fonseca afirma que

O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA 2002, p. 35).

Assim, a sala de aula constitui um laboratório constante para que os professores, por meio de suas pesquisas, implementem novas metodologias que possam minimizar os problemas existentes neste ambiente complexo que é a sala de aula.

1.2 Pesquisa Quanti-qualitativa

As pesquisas voltadas para a educação, na atualidade, são implementadas por várias abordagens metodológicas que venham a contribuir com o desenvolvimento da educação no Brasil. Cada abordagem traz a sua contribuição para que se possa ter uma visão mais completa do objeto pesquisado. Desta forma, os resultados que procedem de uma adequada combinação de metodologias, podem agregar um maior grau de confiabilidade.

No âmbito da pesquisa educacional por muito tempo aprofundou-se a dicotomia “quantitativa/qualitativa”, no entanto, ambas metodologias são essenciais ao se fazer pesquisas voltadas para os problemas em educação. Neste trabalho adotaremos um misto dessas duas abordagens, visto que ambas podem trazer inúmeros benefícios para a nossa pesquisa. Assim, faz-se necessário apresentarmos as contribuições dessas duas abordagens.

O uso de métodos quantitativos trouxe grande contribuição para a educação e múltiplas possibilidades para estudos dos problemas vivenciados nessa área. Para Fonseca (2002, p. 20) “os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados”. É um tipo de pesquisa centrado na objetividade que recorre à matemática para descrever e explicar o objeto estudado.

Polit et al (2004) estabelece algumas características da pesquisa quantitativa que dentre as quais destacamos: a) enfatizar a objetividade na coleta e análise de dados; e b) analisar os dados numéricos através de procedimentos estatísticos. Justifica-se assim a escolha desse método por ser conclusivo, possibilitando desta forma, um maior entendimento do problema aqui investigado, influenciando diretamente na tomada de decisão.

A pesquisa qualitativa tem o objetivo de “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58). O pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, ele observa, discute e interpreta os resultados não deixando de lado seu conhecimento adquirido ao longo da sua experiência, neste caso, a docência.

Segundo José Camilo dos Santos Filho e Silvio Sánches Gamboa (2001), *apud* Severina Alves de Almeida (2015)

A pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de dados estatísticos, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. A pesquisa qualitativa é mais participativa e, portanto, os pesquisadores podem direcionar o rumo da investigação a partir das interações com o contexto. (ALMEIDA, 2005 p.61)

Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa são chamados de interpretacionistas, consideram as particularidades e diferenças do ser humano. Nessa abordagem metodológica a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato social. A pesquisa qualitativa em educação visa compreender os problemas existentes na escola e seus contextos bem como as situações de sala de aula. Constitui-se em uma abordagem subjetiva capaz de analisar de efetivamente as complexidades do contexto pesquisado.

Para Rey (1998, p.42) “a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. O conhecimento do pesquisador é limitado e vai se construindo ao longo da pesquisa, com a participação ativa deste, ao observar a sua própria prática cotidiana.

Há questões de pesquisa em educação que demandam uma abordagem qualitativa e outras, uma abordagem quantitativa. Pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares e oferecem diferentes perspectivas a um estudo.

Portanto adotaremos neste trabalho uma abordagem mista ou quati-qualitativa, optar por essa abordagem deve-se ao fato de possibilitar resultados aprofundados e abrangentes. E ao mesmo tempo em que os dados são coletados numericamente e estatisticamente são também analisados e interpretados, permitindo-nos uma compreensão mais elaborada da realidade estudada.

1.3 Pesquisa Interventiva

A pesquisa Interventiva caracteriza-se por ser uma investigação de um problema ao qual se propõem mudanças e melhorias por meio de intervenções que vão possibilitar avanços e inovações no processo de aprendizagem dos participantes. De acordo com Gil, (2010) esse tipo de pesquisa se opõe às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos. No Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, a intervenção constitui o objetivo principal, porque toda a pesquisa visa refletir sobre os problemas presentes no cotidiano da sala de aula e a intervenção visa solucionar esses problemas e contribuir com a melhoria da educação básica.

Os instrumentos metodológicos utilizados neste trabalho são as entrevistas direcionadas aos alunos, questionários para tabulação de dados, oficinas de produções textuais devidamente planejadas, atividades da sequência didática com enfoque na avaliação do texto e na reescrita para que o aluno possa refletir sobre a forma como está escrevendo, proporcionando assim profundas evoluções na sua ortografia e aprimoramento da sua consciência fonológica. A pesquisa interventiva ao unir teoria e prática facilita o alcance dos resultados e objetivos propostos.

1.4 A identificação do problema

Os vários anos de experiência em docência no Ensino Fundamental, o empenho com as correções diárias das atividades dos discentes, fez-nos refletir sobre as inúmeras inadequações de escrita que são recorrentes nas produções textuais do público alvo desta pesquisa. O contato com o PROFLETRAS, permitiu-nos investigar mais a fundo esse processo a fim de encontrar bases teóricas que possibilitem ao professor desse seguimento de ensino, trabalhar com atividades que possam viabilizar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à apreensão da escrita.

Identificado o problema por meio da observação diária da escrita dos alunos, fez-se necessário a aplicação de atividades que pudessem servir de base para um estudo mais aprofundado, a fim de que fosse confirmada a existência do problema que originou esta pesquisa, ou seja, a análise da consciência fonológica dos discentes. De posse dos resultados é necessário desenvolver atividades que possibilitem a melhoria na escrita dos estudantes, no que se refere aos aspectos ortográficos.

Verificou-se que quando são solicitadas produções textuais de qualquer gênero, o problema tornava-se visível reforçando a ideia de que a consciência fonológica dos discentes precisa ainda ser trabalhada e desenvolvida para que os desvios ortográficos sejam minimizados, pois considera-se que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, já apresentem um nível de consciência fonológica bem desenvolvido, fato que não foi possível constatar na turma pesquisada.

Apesar de se encontrarem no 7º ano, estágio em que o processo de aquisição da linguagem escrita está mais desenvolvido, os alunos apresentam graves dificuldades ao converterem fonemas em grafemas e na maioria das vezes reproduzem a oralidade, fato que para a Fonologia constitui um fenômeno fonológico, mas para os padrões da língua escrita constitui “erros” que precisam ser superados.

Desta forma, conforme o exposto acima, ao serem identificadas as inúmeras dificuldades dos alunos em relação a escrita, faz-se necessário a elaboração de atividades que possam avaliar o nível de consciência fonológica dos discentes com o intuito de que, de posse dos dados, sejam planejadas atividades de intervenção, objetivando levar os alunos do ensino fundamental anos finais a ampliarem suas capacidades de domínio da norma culta padrão da Língua Portuguesa, melhorando assim, a consciência a respeito dela.

A seguir encontram-se os planos de aulas desenvolvidos para a geração de dados.

Duração: 07 aulas

Quadro 1– Informações sobre o plano de aula nº 1 para a geração de dados.

CONTEÚDO	CH	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Gênero textual: Conto. “Como os campos,” De Marina Colasanti	01	- Leitura individual. -Leitura em voz alta -Discussão sobre o texto.	Xerox	Atividade de compreensão e interpretação do texto.
Análise das características do gênero textual.	03	-O tipo de narrador. -Elementos e momentos da narrativa. A importância da adjetivação para o efeito de sentido.	Xerox	Participação oral
Debate	01	- De acordo com a história lida o sábio dá uma resposta à pergunta dos jovens e observa as ações de cada um. A maioria deles tomou a mesma atitude. Somente um deles agiu de forma diferente. - Debater com os alunos: 1- É mais fácil fazer parte do grupo ou tomar suas próprias resoluções? -Questionar o grupo pode ser bom? Ouvir a respostas dos alunos e orientá-los na compreensão.	Xerox. Caderno Lousa	Participação oral dos alunos.
AULA 4 Produção textual Ampliação de miniconto	02	-A professora começa um conto na lousa e os alunos devem continuar usando muita criatividade e imaginação. - Ter atenção para destacar os personagens, o momento e os elementos da narrativa.	Caderno	Produção textual escrita.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Duração: 04 aulas

Quadro 2- Informações sobre o plano de aula nº 2 para a coleta de dados.

CONTEÚDO	CH	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Charge: O trabalho infantil	03	-Leitura de charge sobre o trabalho infantil. -Discussão sobre os elementos que constituem esse gênero textual. -Compreensão e interpretação do texto. - A importância da parte verbal e da parte não verbal para o gênero textual. - Qual o suporte utilizado para divulgação do gênero. -Qual a função social do gênero.	-Xerox -Caderno	-Participação oral.
Produção textual	01	-Pedir aos alunos que produzam um texto com o tema: O trabalho infantil.	-Caderno	-Produção textual escrita.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A identificação do problema se deu após várias observações e constantes inquietações em sala de aula devido ao alto índice de desvios ortográficos cometido pelos discentes, o qual se acredita estar relacionado ao não desenvolvimento adequado da consciência fonológica desses alunos. Durante duas semanas de observação em sala de aula, por meio das atividades descritas anteriormente dentre elas, duas produções escritas (que foram selecionadas para análise), foi possível verificar nível de consciência fonológica dos participantes da pesquisa.

As primeiras sete aulas que estão dispostas no plano de aula nº 01, foram referentes ao gênero textual conto, conforme está descrito no quadro do plano de aula do quadro 01. No primeiro momento os discentes fizeram a leitura silenciosa do texto, em seguida fizeram a leitura em voz alta sucedida de discussão sobre o conto e após esta etapa foi feita a atividade escrita de compreensão e interpretação do texto; no momento da correção comentada, oportunizou-se aos alunos posicionarem-se sobre o seu entendimento e suas impressões a respeito do texto lido.

Na aula seguinte o foco foi para os elementos da narrativa e os tipos de narrador; houve também a sistematização da classe gramatical adjetivo e a sua importância para o texto narrativo/descritivo do ponto de vista morfológico e semântico. Não houve atividade escrita somente problematização, sistematização e participação oral dos alunos.

Na aula seguinte foi realizado um debate mediado pela professora pesquisadora para aprofundar a compreensão do conto “Como os campos”, de Marina Colasanti, além de

desenvolver a oralidade dos alunos e observar o posicionamento deles diante das situações propostas. Por último realizou-se uma produção textual do gênero estudado.

Como proposta de produção textual apresentamos um miniconto intitulado “Havia um gesso no meio do caminho,” LEONARDO *et al* (2007, p.41) o qual os discentes deveriam ampliar usando toda a sua criatividade e imaginação. Não determinamos o tipo de narrador, mas eles deveriam deixar evidentes no texto, os elementos e momentos da narrativa estudados durante as aulas e fazer uso da adjetivação observando o efeito de sentido que os adjetivos provocam no texto.

Os textos produzidos pelos participantes da pesquisa foram analisados a fim de que se pudesse constatar o nível da consciência fonológica do público alvo deste trabalho.

O plano de aula nº 02 foi sobre o gênero textual charge que trazia como tema “O trabalho infantil” e três aulas foram destinadas para a análise do gênero por meio da compreensão e interpretação e por meio também da sistematização sobre a função social desse gênero textual.

Na aula seguinte foi pedido aos alunos que desenvolvessem um texto com o tema “O trabalho infantil”. Não foi obrigatório que o texto fosse uma charge devido à dificuldade de alguns alunos com o desenho, desta forma, alguns optaram por desenvolver um texto em prosa.

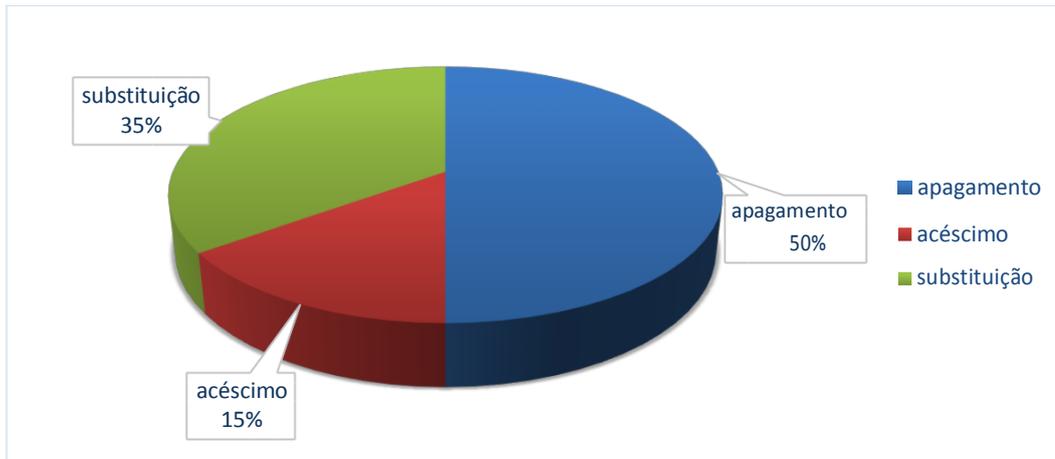
Após as atividades de diagnóstico, constatamos nas duas produções textuais escolhidas para análise, inúmeros processos fonológicos: por apagamento ou supressão, acréscimo, transposição e substituição, que contribuem para que o aluno utilize uma ortografia que não segue os padrões convencionais da Língua Portuguesa, resultando assim, em inúmeros “erros” ortográficos.

1.5 Processos fonológicos encontrados nas produções textuais dos alunos

Após serem desenvolvidas as atividades descritas anteriormente, organizamos os processos fonológicos encontrados nas produções textuais, os quais estão divididos logo abaixo, em quatro grupos de acordo com os estudos da professora Mikaela Roberto (2016): processo fonológico por apagamento ou supressão, por acréscimo, por transposição e por substituição. Estes se subdividem em outros fenômenos que serão analisados mais adiante.

Os gráficos abaixo apresentam os processos fonológicos presentes nas produções textuais dos participantes da pesquisa; foram encontrados três tipos: Supressão, transposição e substituição.

Gráfico 1- Processos fonológicos encontrados nas produções textuais dos participantes da pesquisa.



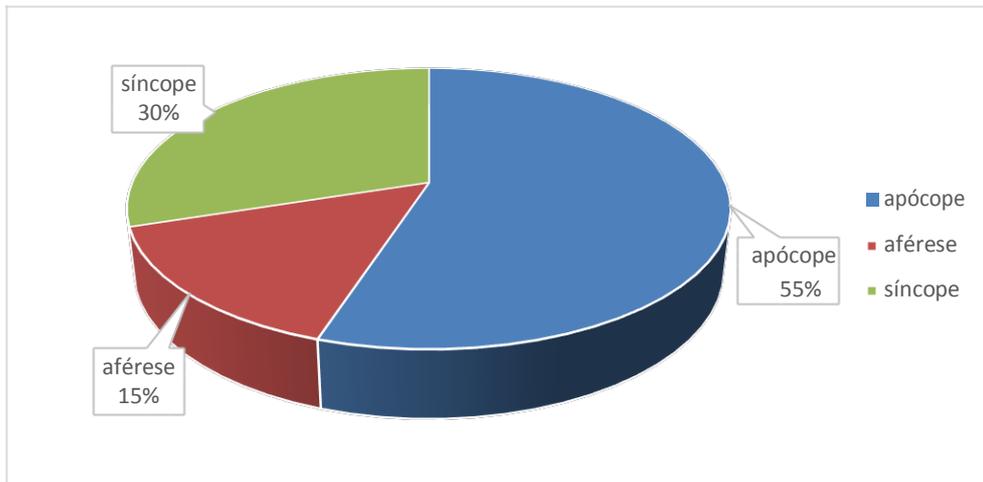
Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico 1 apontou consideráveis processos fonológicos encontrados nas produções textuais dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, foram analisadas 56 produções (2 por aluno) e foram encontrados um total de 253 ocorrências desses processos, os quais, como mencionado anteriormente resultam diretamente em “erros” ortográficos, visto que a escrita, na Língua Portuguesa, exige um padrão a ser seguido. Desta forma faz-se necessário direcionar os alunos a uma reflexão sobre a língua para que possam avançar no processo de escrita evitando dificuldades ortográficas futuras.

O gráfico acima evidenciou um alto índice dos casos de apagamento, cerca de 50%; os casos de substituição também apresentam índice bem considerável 35%; os casos de acréscimo apresentam um percentual de 15%. Há, portanto, um alto índice de “erros” ortográficos em decorrência de apagamento, constituindo metade das inadequações.

Alguns dos processos como, por exemplo, os casos de apagamento da consoante “r” em posição final de vocábulo, estão intimamente ligados a reprodução da oralidade. Os inúmeros processos fonológicos encontrados nas produções dos alunos apontam para deficiência no desenvolvimento da sua consciência fonológica.

Gráfico 2- Manifestações dos casos de apagamento ou supressão



Fonte: Elaborada pelo autor.

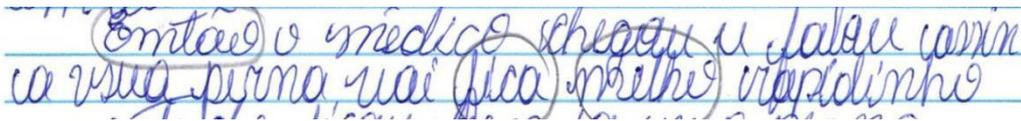
Ao analisar o gráfico 1 constatou-se que a maioria dos alunos apresentam em sua escrita consideráveis casos de apagamento, seja por aférese, apócope ou síncope.

Desta forma, faz-se necessário uma análise mais profunda desses casos, para que se possa compreender o motivo desse fenômeno presente nas produções textuais dos alunos e assim, procurar estratégias adequadas de intervenção.

O gráfico 2 evidenciou que 55% dos casos de apagamento nas produções textuais dos alunos, são em decorrência de apócope (apagamento de fonema no final de vocábulo), neste caso a maior recorrência se deve ao apagamento do /r/ no final dos vocábulos e principalmente no infinitivo verbal, conforme constata-se nos excertos:

Exemplo 1

Figura 1- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 2

Figura 2- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Constatou-se nos exemplos 1 e 2 o apagamento da consoante “r” nas palavras “fica, melho e tira” que deveriam ser escritas “ficar, melhor e tirar” respectivamente.

A síncope (apagamento de fonemas no interior do vocábulo) corresponde a 30% dos casos:

Exemplo 3

Figura 3- Excerto da atividade de produção textual inicial



Handwritten text: "ele morreu pois seu amigo". The words "morreu" and "seu" are circled in blue.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 4

Figura 4- Excerto da atividade de produção textual inicial

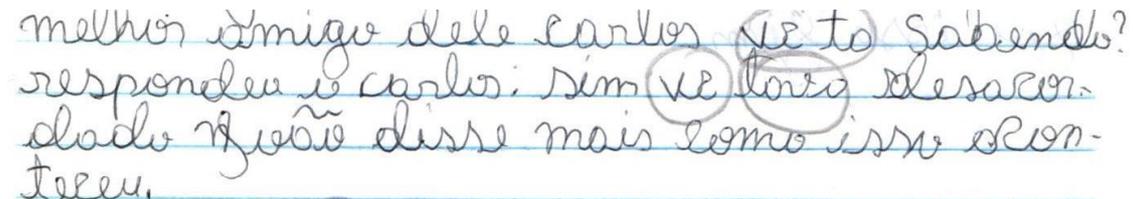


Handwritten text: "Quando Pedro foi pra escola". The word "Quando" is circled in blue.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 5

Figura 5- Excerto da atividade de produção textual inicial



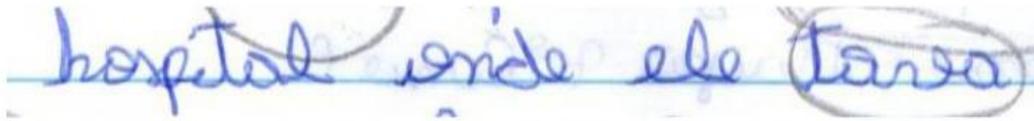
Handwritten text: "melhor amigo dele Carlos se to sabendo? respondeu o Carlos: sim se to se desacon- clado João disse mais como isso desen- teeu.". The words "se to" are circled in blue.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os 15% são em decorrência de aférese (apagamento de fonema no início do vocábulo).

Exemplo 6

Figura 6- Excerto da atividade de produção textual inicial.



Fonte: Elaborada pelo autor.

1.6 Considerações sobre o apagamento da consoante “r” em posição final de vocábulo

A Língua Portuguesa, como qualquer outra, é uma língua que sofre variações e mudanças ocasionadas por alguns fatores que podem ser linguísticos ou extralinguísticos. Há alguns componentes linguísticos que apresentam mais possibilidade de variação como é o caso da consoante “r”. Segundo Adelaide Hercília Pascatori Silva (2007), os róticos:

[...] -nome genérico que abarca todos os sons de /r/. Nas línguas do mundo todo eles são representados pelo mesmo grafema “r”, mas foneticamente podem ser em pontos e de modos bastante diversos. Assim, eles podem ser Tapes, fricativos, vibrantes; podem ser alveolares, retroflexos, velares, glotais. Tal variabilidade- note- não ocorre apenas entre línguas; ela se verifica numa mesma língua (SILVA 2007, p.47).

Os róticos variam de uma língua para a outra; segundo Mikaela Roberto (2016 *apud* BUENO 2013), definir a classe dos róticos não é tarefa fácil. Ela é “composta de fonemas que se realizam com diferentes características articulatórias e acústicas” (ROBERTO 2016, p.61). Em relação as produções textuais realizadas pelos alunos participantes da pesquisa, constata-se a tendência pelo apagamento do /r/ pós-vocálico em posição de coda silábica e principalmente em posição final do vocábulo como pode ser verificado nos seguintes exemplos retirados das produções, em que o aluno grafou “tira” para “tirar” e “melho” para “melhor”.

Marco Antônio Oliveira (1983, p.83) afirma que “relatos sobre o apagamento do /r/ estão mais relacionados a sua posição final de palavras”. Sendo que esse fenômeno é recorrente em várias regiões do Brasil. No infinitivo verbal tal fenômeno é bastante produtivo porque a vogal temática do verbo é tônica e por isso há o apagamento da consoante “r”.

Callou *et al* (1996) ao analisar ocorrências do /r/ em cinco capitais brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife), em posição pós vocálico no interior e no final de palavras, demonstra que o índice de apagamento é maior em posição final de

palavras do que em posição no interior do vocábulo, fato que foi constatado na produção textual dos participantes desta pesquisa.

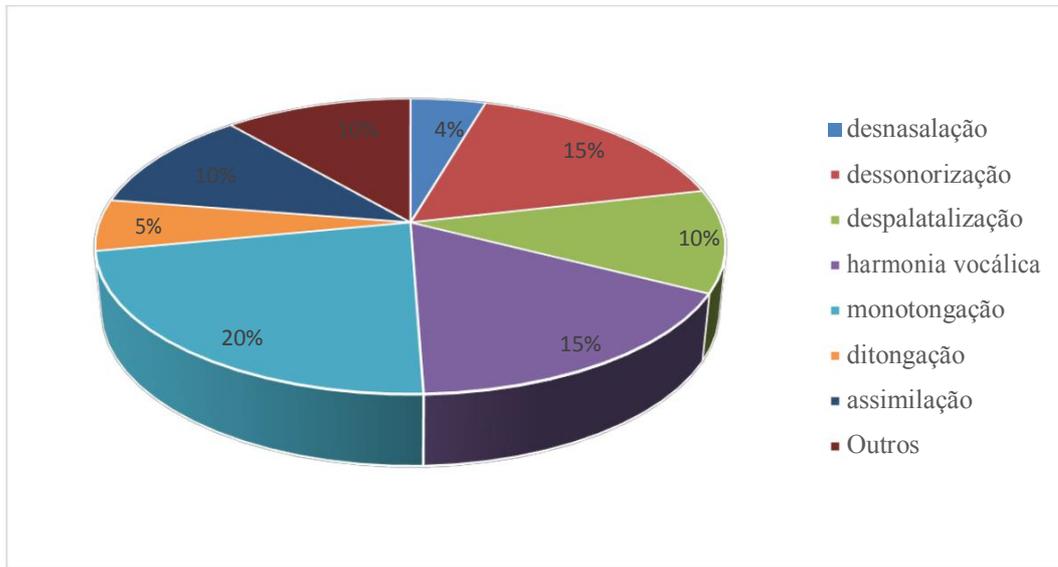
Amaral (1976), em estudos sobre o dialeto caipira, sinaliza que a queda do “r” em final de palavras como andar (andá), esquecer (esquecê), subir (subi) por exemplo, é frequente, mas em monossílabos acentuados como dor, cor e par, permanece. O autor acrescenta que em verbo ainda que sejam monossílabos, o apagamento acontece.

Então, conclui-se que a queda desse fonema ao longo da história da Língua Portuguesa, é muito produtiva nos verbos, como afirma Hora (2003, p. 43) “ao considerarmos as posições em que ocorrem os róticos, verificamos que, nos verbos, o apagamento final, é bastante produtivo, o que não acontece nos nomes”. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que:

Em todas as regiões do Brasil, o/r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido especialmente nos infinitivos verbais (correr >corrê; almoçar >almoça; desenvolver > desenvolvê; sorrir > sorri) (BORTONI-RICARDO, 2004, p.85).

Constata-se que esse fenômeno, o apagamento do /r/, é recorrente nas diferentes regiões do Brasil. Com os participantes da pesquisa não é diferente. A tendência por esse apagamento é uma constante na fala dos alunos e estes acabam reproduzindo esse fenômeno ao escrever. É necessário buscar estratégias para que se possa fazer os alunos refletirem sobre esse processo de apagamento e assim, minimizem essas ocorrências em suas produções textuais.

Gráfico 3- Manifestação dos casos de substituição e acréscimos



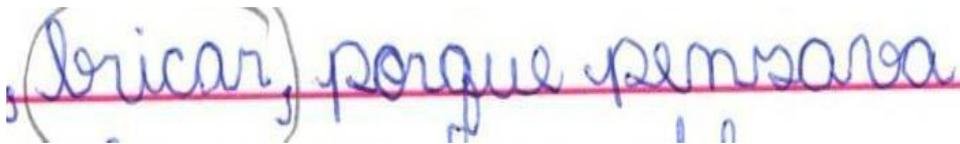
Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico 3 evidenciou os processos fonológicos por substituição encontrados nas produções textuais dos alunos. Abaixo são exemplificados com excertos retirados dos textos analisados. Os processos recorrentes são:

Desnasalação:

Exemplo 1

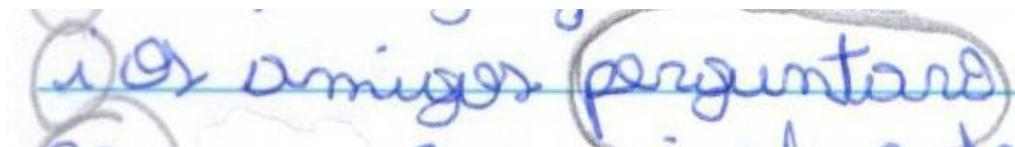
Figura 7- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 2

Figura 8- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nos exemplos 1 e 2 os alunos grafaram “bricar” para “brincar” e “perguntaro” para “perguntaram” respectivamente. Segundo Hora (2003, p. 42), “as nasais, na posição de coda, podem ser representadas pelas letras “m” e “n”. Fonologicamente elas são representadas pelo arquifonema nasal /N/.”

Há momentos em que a nasal é realizada e há momentos em que ela é apagada, em geral seu apagamento é mais comum em itens lexicais com terminação “-em” e “-am”. No exemplo 1 citado anteriormente, ao grafar “bricar” para “brincar”, o aluno suprimiu o traço de nasalidade, “n” em posição de coda vocálica, fato que é mais comum ocorrer esse tipo de supressão diante de vogal anterior “e” média. No caso do exemplo citado constata-se ainda a dificuldade do aluno em grafar a sílaba complexa do Português (CCVC em brin.car).

No segundo exemplo houve o apagamento da consoante “m” na terminação verbal “perguntaram”, neste caso, segundo Hora (2003, p.43), “esse tipo de apagamento pode ser encontrado com frequência, implicando ainda na elevação da vogal (anterior a consoante nasal) baixa para a alta”. No exemplo do aluno, participante da pesquisa, houve também a elevação da vogal baixa /a/ para a média /o/, “perguntaram” / “perguntaro”.

Dessonorização:

Figura 9- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse processo consiste na perda do traço da sonoridade ao grafar /p/ para /b/ no vocábulos “trabalho”. “trapalho” para “trabalho”.

Despalatização:

Exemplo 1

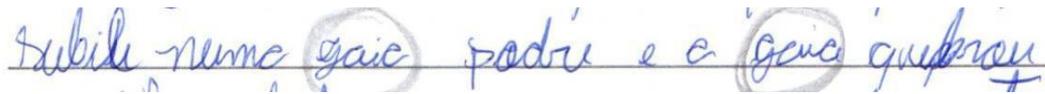
Figura 10- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 2

Figura 11- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao grafar “veia” para “velha” (exemplo 1) e “gaia” para galha (exemplo 2 -flexão de gênero de galho), houve uma despalatização. Segundo Botelho e Leite (1993) é o nome dado à transformação de fonemas palatais em nasais ou orais. Constatou-se ainda no exemplo 2 o acréscimo da consoante “l” (subili) no verbo “subir” que de acordo com aplicação na frase encontra-se na terceira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo e deveria ser grafado “subiu”. Frequentemente os alunos não têm certeza ao grafar o fonema /w/ em final de vocábulos, mas vale sempre reforçar a ideia de que as terminações verbais que apresentam esse fonema serão sempre grafadas com “u” e não com “l”.

Harmonia vocálica:

Figura 12- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao grafar “insino” para “ensino” houve harmonia vocálica, que para Roberto (20016, p.124), consiste na assimilação dos traços de uma vogal para outra (..) que faz as vogais se tornarem iguais ou semelhantes entre si. Verificou-se na escrita do aluno, a presença do acento agudo no fonema inicial, conferindo-lhe um grau de tonicidade sendo que na palavra seguinte que deveria ser acentuada de acordo com as regras de acentuação por ser uma palavra paroxítona terminada em ditongo, o acento foi suprimido. Constatou-se ainda que há uma síncope (apagamento de fonema no interior de vocábulo), ao ser suprimida a consoante”

n” , suprimiu-se também o traço de nasalização que resultou em uma desnasalização do segmento silábico no vocábulo.

Monotongação:

Exemplo 1

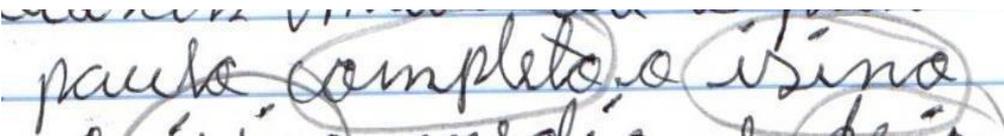
Figura 13- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 2

Figura 14- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao grafar “encontro” para “encontrou” e “completo” para “completou”, nos exemplos 1 e 2 respectivamente, o aluno incorreu em monotongação. Hora (2003, p.26), explica que esse fenômeno ocorre quando “um ditongo (vogal + glide) é realizado como uma vogal simples, ou seja, a semivogal da sequência é apagada”. Mikaela Roberto (2016, p. 64) “afirma que é possível registrar os glides usando os símbolos [j] e [w] na transcrição”, aqui utilizaremos esses mesmos símbolos.

Nos exemplos dos alunos ao suprimir o glide [w] em “encontrou” e “completou”, resultou em uma monotongação.. Bortoni-Ricardo *apud* PAIVA (1996), relata que o autor constatou em seus estudos que o ditongo /ow/ em final de palavra é categoricamente reduzido. O aluno também apresenta dificuldades em relação à concordância das palavras na frase.

Ditongação:

Figura 15- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao grafar “feis” para “fez”; “nois” para “nós”. O aluno fez a inserção da semivogal [j] nos vocábulos “fez” e nós”, resultando assim, em uma ditongação.

Assimilação:

Exemplo 1

Figura 16- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 2

Figura 17- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao grafar “sorrino” para “sorrindo” e “apoiano” para “apoindo”, os alunos incorreram em uma assimilação. Ferreira e Tenani (2009) ao fazerem uma análise morfofonológica das formas variantes “-ndo” e “-no” de gerúndio no dialeto de São José do Rio Preto (SP), à luz da Fonologia Lexical, agrupando todas as ocorrências de itens lexicais com essas terminações em classes gramaticais, segundo Cunha e Cintra (1984): adjetivo, advérbio, substantivo, numeral e verbo; constataram que o processo de redução aplica-se apenas aos verbos nas formas de gerúndio, como no exemplo acima “sorrino” para “sorrindo” e “apoiano” para “apoindo”; esse fenômeno nunca ocorrerá, por exemplo com o adjetivo “lindo” ou com o advérbio “quando”.

Assim, estudos variacionistas como o de Molica (1989), estudos de cunho fonético-fonológico como de Cristóvão Silva (1996), uma explicação satisfatória para quando ocorrem formas como os exemplos citados é a consoante [d] assimilar os traços da consoante nasal [n] e esta, além de cumprir o papel de nasalizar a vogal precedente, também ocupa a posição de consoante inicial da sílaba final FERREIRA e TENANI (2009, p.64).

Segmentação:

Exemplo 1

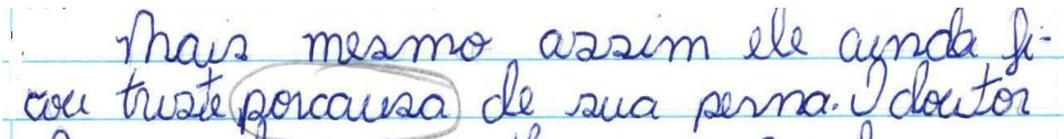
Figura 18- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 2

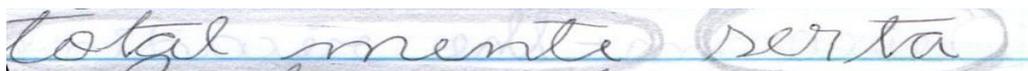
Figura 19- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 3

Figura 20- Excerto da atividade de produção textual inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Traçar o limite entre uma palavra e outra, ou seja, saber onde ela começa e onde termina é uma atividade complexa para quem está no processo de aquisição da linguagem

escrita e é comum o surgimento de segmentação não convencional, isto é, que fogem às normas vigentes na escrita.

No Ensino Fundamental II, espera-se que os alunos já tenham superado as dificuldades com a segmentação das palavras, mas os participantes da pesquisa em alguns momentos utilizam-se da segmentação não convencional em suas produções textuais, é o que ocorreu ao ser grafada “elesficaram” para “eles ficaram” e “porcausa” para “por causa” em que verificou-se a ocorrência de hipossegmentação, que consiste na escrita de palavras juntas como no exemplo “elesficaram” e “porcausa” e Hipersegmentação que resulta na separação excessiva das palavras como em “total mente” para “totakmente”.

Capristano (2007, p. 11) enfatiza que a segmentação escrita não convencional está associada à relação indevida, que a criança faz entre a fala e a escrita. As crianças, segundo a autora, quando constroem segmentações não convencionais, estão tentando representar aspectos de sua fala como os grupos tonais e/ou saliências fônicas. Baseia-se na hipótese de que as segmentações não convencionais são o resultado do “como” os aprendizes imaginam a escrita, isto é, representam as tentativas de “acertar” na convenção. Tenani ressalta que:

Cabe inicialmente observar que, de uma perspectiva escolar, especificamente para os professores envolvidos com o ensino de português e com o processo de alfabetização, segmentar e juntar palavras é tema que merece atenção. Essas grafias podem ser, quando considerados textos produzidos nos anos iniciais do EF, índices de reflexão sobre possibilidades de registros das palavras ou, quando considerados textos produzidos nos anos finais do EF, índices de que o aprendiz apresenta problemas de alfabetização (ZORZI, 2006) e que, não tendo sido sanados no ciclo I do EF, tendem a permanecer no ciclo II do EF (TENANI, 2013, p.306).

Constatamos, portanto, que os participantes da pesquisa, apesar de já terem passado pelo processo de alfabetização, ainda precisam de muita atenção em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica, visto que apresentam inúmeras dificuldades que já deveriam ter sido superadas.

Nos exemplos anteriormente citados, retirados das produções textuais dos participantes da pesquisa, verificamos inúmeras inadequações ortográficas em decorrência dos processos fonológicos. Esses processos fonológicos culminam com a consciência fonológica que interfere diretamente com a escrita ortográfica.

Marco Antônio Oliveira (2005) ao classificar os problemas da escrita dos aprendizes em sua pesquisa “Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita”, intitula esse “erro” (hipossegmentação) como violação na escrita de sequência de palavras, que constitui os

casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. A fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido (OLIVEIRA, 2005).

Para que os alunos tenham sucesso e avancem para as séries posteriores com menos dificuldades em relação aos aspectos ortográficos, faz-se necessário uma reflexão sobre os fenômenos da Língua Portuguesa, e desenvolver a consciência fonológica desses alunos torna-se indispensável desde o processo de alfabetização, e o seu aprimoramento durante todo o ensino fundamental é também imprescindível, caso contrário, eles irão acumular deficiências no trato com a leitura e a escrita, que os impedirão de ter sucesso na sua formação escolar. Para Stella Maris Bortoni-Ricardo:

Pesquisadores na área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento da palavra desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica o aprendiz traduz sons em letras, quando lê e faz o inverso quando escreve (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204).

O descaso no desenvolvimento da consciência fonológica e uma alfabetização deficiente que reprimem o conhecimento do indivíduo a respeito da Língua Portuguesa têm sido o retrato da educação básica no Brasil. O retrocesso e o insucesso com a leitura e a escrita são velhos conhecidos de professores e alunos do Ensino Fundamental. Como afirma Bortoni-Ricardo (2006, p.205) “a alfabetização em nosso país carece de melhorar muito(...). Cabe, então refletir sobre a forma como a escola brasileira pode fazer o melhor uso desse capital (...)”.

Quadro 3- Ocorrências de “erros” encontrados por aluno

Part. da pesquisa	ocorrências %						
P1	5%	P8	2,6%	P15	1%	P22	5%
P2	6%	P9	1,3%	P16	2,3%	P23	3%
P3	1,3%	P10	5%	P17	2,3%	P24	2,6%
P4	5%	P11	3,4%	P18	1%	P25	3,4%
P5	2,6%	P12	8%	P19	7%	P26	5%

P6	1%	P13	8%	P20	1%	P27	4%
P7	1,3%	P14	3,4%	P21	2%	P28	3,7%

Fonte: Elaborada pelo autor.

O quadro 3 relaciona a quantidade de erros encontrados nas produções textuais de forma individual, para que se possa ter uma visão geral da turma. Verificou-se então, uma turma que precisa avançar bastante em relação a ortografia. Os alunos vão de um extremo a outro, alguns alunos apresentam poucas ocorrências de “erros” ortográficos em suas produções, um nível aceitável, enquanto outros (a maioria) estão em situação preocupante, cometendo vários desvios ortográficos.

Os desvios ortográficos estão relacionados, na maioria das vezes, à oralidade dos discentes, o que foi possível observar por meio das inúmeras ocorrências como por exemplo a supressão de alguns fonemas do vocábulo, que denotam a tentativa de reprodução da fala. Segundo Marco Antonio de Oliveira (2003, p. 01), “ao longo do seu processo de aprendizagem da escrita, o aprendiz se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua”, então é através dos sons da fala que o aprendiz orienta-se nas suas primeiras produções textuais; apesar de os participantes da pesquisa já encontrarem-se numa fase em que deveriam ter superado essas dificuldades, observa-se que isso não acontece.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2006, P. 207) menciona que, “no Brasil, maioria das crianças já chega na escola falante competente do Português como língua materna”, cabe portanto a escola, principalmente ao professor de português utilizar essa competência linguística que o aluno já possui para tornar mais fácil e eficiente a aprendizagem da língua escrita. Na medida em que o aluno avança para as séries posteriores ele vai percebendo a dicotomia que existe na relação fala e escrita e um professor experiente e participativo neste processo é de grande relevância.

Os discentes, participantes da pesquisa, ainda não consolidaram essa relação fala/escrita e transferem a oralidade para a escrita ocasionando vários fenômenos fonológicos que resultam em “erros” de ortografia porque não estão de acordo com as convenções ortográficas vigentes na Língua Portuguesa, desta forma são considerados “erros”, que precisam ser minimizados, pois nesta fase de escolaridade em que se encontram (7º ano do ensino fundamental), eles já deveriam ter superado muitas dessas inadequações.

Marco Antônio de Oliveira e Milton do Nascimento (1990, p. 06), acreditam que “alguns erros só são erros por não se ajustarem a ortografia oficial em vigor” e acrescentam

ainda, que “só se pode apontar um erro se se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado”. Cabe portanto ao professor estar sempre atento à natureza dos “erros” dos seus alunos.

Vale ressaltar que embora muitos processos fonológicos que interferem na escrita estejam relacionados a interferências da oralidade, há aqueles que estão relacionados a outros fatores de ordem morfológica, semântica e convenções ortográficas.

1.7 “Erros” de ortografia

Ao analisar as produções textuais dos alunos verificou-se os inúmeros processos fonológicos existentes; sabe-se que a Língua Portuguesa é dinâmica e heterogênea e como tal, passiva de mudanças, no entanto, cabe aos professores orientarem os estudantes na compreensão de que como afirma Oliveira, (1990, p.23) “a escrita ortográfica independe da fala de quem quer que seja”, é um sistema de convenção que segundo Cagliari (1999, p.99) “é uma forma neutra de escrever as palavras”, ou seja não é uma decisão individual optar por esta ou aquela forma de grafar uma palavra. É evidente que essa compreensão do discente a respeito das particularidades da Língua Portuguesa não se dá de forma solitária sem a participação do professor.

Devido à complexidade do sistema ortográfico do Português, o professor precisa tornar compreensível para o aluno o porquê do uso da escrita ortográfica convencional, sem deixar de lado o trabalho com as variações dialetais. Se o aluno compreender a funcionalidade da língua nas suas modalidades oral e escrita será mais fácil empregá-las nas suas interações diárias, torna-se imprescindível um ensino da Língua Portuguesa ancorado na reflexão sobre os processos que acontecem na língua, possibilitando ao aluno desenvolvimento e o aprimoramento das competências metalinguísticas.

Zorzi (1998, p.01) em pesquisa sobre a apropriação do sistema ortográfico, destaca que “a ortografia tem sido um dos temas mais presentes na questão da alfabetização uma vez que para aprender a escrever implica compreender a relação entre sons e letras, ou seja dominar a forma convencional de escrita das palavras”. Em seguida o autor faz a classificação dos “erros” ortográficos encontrados nas produções escritas das crianças que participaram do estudo.

Utilizaremos a mesma classificação feita por Zorzi, para categorizarmos os “erros” ortográficos dos alunos participantes desta pesquisa, pelo fato de a classificação feita pelo autor se aproximar do que foi possível constatar nas produções textuais deste público alvo da

pesquisa. Serão usados como exemplos os vocábulos retirados das produções textuais dos alunos:

- 1) Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas: erros que ocorrem devido ao fato de não haver uma relação estável, ou seja uma única forma de representação gráfica para determinado som. Exemplos: “gesso” para gesso; “prócimo” para “próximo.”
- 2) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade :tendência em se escrever do modo como se pronuncia a palavra, transcrevendo a oralidade. Exemplos: “nu” para “no”; “melho” para “melhor.”
- 3) Omissão de letras: quando as palavras são escritas com o menor número de letras do que deveria haver. Como corre em “vc” para “você”; “tava” para “estava.”
- 4) Junção ou separação não convencional das palavras: erros por segmentação indevida: erros que acontecem quando a criança não consegue segmentar as palavras de forma correta. Exemplos: “aidepois” para “aí depois”; “elesficaram” para “eles ficaram”.
- 5) Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”: erros que ocorrem quando a criança escreve palavras que deveriam ser grafadas com am no final, são grafadas com ão ou vice-versa, devido a semelhança fonética. Exemplos: “assinarão” para “assinaram” “viverão” para “viveram”.
- 6) Generalização de regras: erros que ocorrem devido a generalização indevida da escrita convencional. Exemplos: “polei” para “pulei”; “subil” para “subiu”.
- 7) Substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros: confusão entre os pares que se diferenciam pelo traço de sonoridade. Exemplos: “dronsito” para “trânsito”; “acapar” para “acabar”.
- 8) Acréscimo de letras: escrita de palavras com maior número de letras do que deveriam convencionalmente ter. Exemplos: “auficina” para “oficina”, “muintos” para “muitos”
- 9) Letras parecidas: erros ocasionados devido a semelhança entre o traço gráfico das letras. Exemplos: “ficaran” para “ficaram”; “assimaram” para assinaram.
- 10) Inversão de letras: escrita de palavras que apesentam letras ou sílabas fora da posição que deveriam ocupar. Não houve ocorrência.
- 11) Outros erros: erros que podem ocorrer por outros motivos não classificáveis nas categorias anteriores. Exemplos: “estacionamentosto” para “estacionamento”.

Marco Antônio de Oliveira e Milton do Nascimento (1990) argumentam que os “erros” não têm a mesma natureza; desta forma faz-se necessário que o professor de Língua

Portuguesa esteja atento à origem dos “erros” cometidos por seus alunos para que seja possível elaborar intervenções rápidas que atendam às particularidades dos seus alunos e que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, segundo os autores:

[...] a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediada pela competência linguística do aprendiz: é ela um dos fatores determinantes da elaboração das hipóteses e estratégias por ele utilizadas na construção de seu conhecimento sobre a escrita” (OLIVEIRA E NASCIMENTO, 1990 p. 36)

É necessário que o professor de Língua Portuguesa esteja sempre alerta às dificuldades enfrentadas por seus alunos no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa. Simplesmente corrigir os “erros” cometidos pelos alunos sem levá-los a compreender as regularidades e irregularidades da Língua é aderir ao ciclo vicioso de insucesso no ensino e aprendizagem desta. Torna-se imprescindível a junção teoria e prática para nortear o trabalho do professor da educação básica em especial, do Ensino Fundamental a fim de que novos rumos sejam dados ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

1.8 Apresentação da escola, *locus* da pesquisa

As diretrizes do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS orientam que a pesquisa de conclusão do curso, deve ocorrer em uma instituição de ensino que atenda alunos de Ensino Fundamental. Observando a essas diretrizes, selecionamos uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do estado Maranhão, na qual estamos há seis anos ininterruptos lotada no quadro efetivo dessa unidade.

Como a resolução do PROFLETRAS determina que a pesquisa deva ser voltada para a realidade escolar pública, a instituição a ser pesquisada é a escola Municipalizada Santo Inácio de Loyola que procura seguir uma metodologia pautada nas leis que regem a educação básica brasileira.

1.8.1 A escola pesquisada

A escola Municipalizada Santo Inácio de Loyola, situa-se à rua Sete de Setembro S/N bairro Bacuri, um dos bairros mais antigos e tradicionais da cidade de Imperatriz ligado diretamente ao centro dessa cidade. Essa instituição, que constitui o *locus* da pesquisa, foi

fundada em 1979, a princípio pertencia à rede particular de ensino e somente em 1996 ela foi municipalizada passando a fazer parte do quadro das escolas municipais de Imperatriz, desde então, passou a ser mantida pela prefeitura Municipal.

Esta instituição de ensino recebe crianças de outros bairros das proximidades e por isso apresenta um público bem variado nos seguimentos de educação infantil e Ensino Fundamental I que funcionam no turno vespertino e Ensino Fundamental II que funciona no turno matutino, “visando proporcionar a comunidade um ensino de qualidade formando cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres na construção de uma sociedade com equidade de valores, oportunidades e respeito” (Projeto Político Pedagógico, 2014).

A escola Municipalizada Santo Inácio de Loyola, assim como a educação municipal, segue as diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME), que por sua vez está ancorado no Plano Nacional de Educação (PNE). O PME foi elaborado para o período de 2014 a 2023, esse plano de duração decenal atende a uma exigência constitucional e atende também as diretrizes, objetivos e metas que assegurem a manutenção e o desenvolvimento do ensino. O PME de Imperatriz é projeto de uma política de estado que tem por objetivo aprimorar a qualidade da educação pública constitui, portanto, um documento que norteará políticas públicas para a área educacional.

A instituição pesquisada sempre busca uma parceria com a comunidade para realizar os seus projetos pedagógicos com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Embora a família seja sempre convidada a participar dos eventos escolares, observa-se que ela não tem uma participação efetiva na escola deixando muito a desejar naquilo que seria a sua responsabilidade.

A direção da escola continua a mesma desde a data de sua fundação, a diretora é a proprietária do prédio onde funciona a instituição de ensino.

No que se refere a estrutura física da escola, é constituída por 7 salas de aula, uma sala dos professores, cozinha, uma sala de livros, banheiros e um pátio pequeno e descoberto. As salas de aula são muito pequenas, pouco arejadas, a cidade onde se localiza o *locus* da pesquisa apresenta um clima quente e seco a maior parte do ano e, na sala de aula, que ameniza o calor são os ventiladores mas alguns deles, não funcionam adequadamente, fazem muito barulho e concorrem com a voz do professor e isto dificulta em muito o desenvolvimento das atividades.

O espaço onde deveria ser a biblioteca inviabiliza a realização de eventos de leitura porque não tem um *layout* adequado com cadeiras e mesas que possam ser adequadamente utilizadas pelos alunos durante a realização de algum tipo de atividade de leitura. O acervo

da escola apresenta um total de 1570 livros entre didáticos e paradidáticos, com títulos variados, não oportunizando ao professor um mesmo título que seja suficiente para atender a uma turma inteira, dificultando as atividades de leitura, porque os alunos alegam não ter condições para xerocarem as obras. Então resta ao professor ser muito criativo na elaboração de atividades de leitura além do livro didático.

A sala dos professores é pequena, mas é organizada e aconchegante. A cozinha também é bem organizada e todos os dias há a distribuição de merenda escolar para os alunos.

O pátio da escola é descoberto e pequeno e por ser suscetível ao sol, contribui bastante para um alto índice de agitação dos alunos nas aulas que acontecem após o momento do intervalo. A escola também não apresenta quadra de esportes e conseqüentemente nem espaço para as aulas práticas de Educação Física, fato que faz com que os alunos realizem essas aulas no contra turno, em uma quadra cedida por outra escola do bairro.

O suporte de assessoria pedagógica da escola corresponde a diretora e a uma coordenadora que procuram orientar os alunos no que diz respeito a convivência no ambiente escolar. Casos em que sejam necessários atendimentos psicológicos ou psicopedagógicos ou outro tipo de acompanhamento multidisciplinar são direcionados para a Secretaria de Educação do Município que disponibiliza a sala de recursos para atender as crianças que necessitam de acompanhamento especializado.

Os alunos que apresentam alguma deficiência física, dependendo do caso, têm direito, conforme a lei, a um cuidador ou uma cuidadora para acompanhar nas atividades diárias em sala de aula e/ou durante o intervalo. No que se refere às crianças com necessidades especiais é imprescindível que a família tenha interesse pelo seu desenvolvimento cognitivo e procure esses centros de apoio citados anteriormente, fato que muitas vezes não acontece porque a família das crianças acaba eximindo-se da sua responsabilidade.

A participação dos pais na aprendizagem dos filhos carece ser intensificada pois, na escola, em todos os bimestres há um alto índice de não comparecimento desses pais ou responsáveis às reuniões de entrega de resultado bimestral e assinatura de documentos. A desestrutura das famílias dos discentes é visível, (de acordo com questionário respondido por eles) alguns dos alunos vivem com avós, que na medida do possível procuram orientar essas crianças ensinando-lhes valores, respeito e obediência.

As condições de trabalho dos professores não são muito boas, faltam recursos para que possamos trabalhar adequadamente, sendo o livro didático, quadro e pincel os recursos disponíveis aos professores para o desenvolvimento das atividades, cabendo ao docente ser bastante criativo para diversificar sua metodologia.

Os professores desta instituição são bastante interessados e comprometidos com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e procuram sempre aperfeiçoar suas práticas, para que possam alcançar melhores resultados; ou seja, o *locus* da pesquisa possui um quadro de professores esforçados e empenhados no desenvolvimento diário da sua prática pedagógica.

A escola ainda não desenvolve um trabalho específico de iniciação científica com os alunos e sabe-se que é necessário o letramento científico nesta etapa de escolarização, mas alguns projetos pedagógicos são realizados com sucesso ao longo do ano letivo sendo que uns são indicados pela Secretaria de Educação e outros são de iniciativa dos docentes da escola. Dentre os que merecem destaque no Ensino Fundamental anos finais estão: o projeto Afro, Aquarela em Libras, Ler, escrever e pensar, OBMEP e Olimpíada de Língua Portuguesa.

O projeto Afro é de iniciativa da professora de História, já está consolidado no calendário da escola e leva os alunos a estudarem sobre as contribuições da África na formação do povo brasileiro, fazendo com que eles aprendam a respeitar as diferenças raciais e tenham mais tolerância e menos preconceito.

O projeto Aquarela em Libras foi idealizado por uma professora da escola que tem problemas auditivos e hoje encontra-se afastada da sala de aula. Esta professora é bastante criativa e ajuda todos os professores na realização dos projetos da escola. Esse projeto objetiva integrar os alunos surdos (é o caso de um aluno do 6º ano) possibilitando aos demais alunos compreenderem o universo da pessoa surda, ajudando-os a interagir melhor com a turma. O Aquarela em Libras já é destaque na cidade e os alunos participam com bastante empenho de todas as apresentações as quais são convidados.

O projeto Ler, escrever e pensar é de iniciativa do Ministério Público em parceria com a prefeitura e visa fazer os alunos do 9º ano refletirem sobre os atos de corrupção no Brasil, por meio de leitura de obras indicadas pela coordenação do projeto.

Durante o seu desenvolvimento os alunos fazem pesquisas, várias leituras, debates sobre a temática abordada e participam de inúmeras palestras e ações sobre a corrupção no Brasil e com as ações desenvolvidas no projeto, eles procuram envolver toda a comunidade escolar. Como conclusão os alunos do 9º ano fazem uma dissertação sob a orientação do professor de Língua Portuguesa. Por meio da redação todas as escolas do município concorrem entre si e a escola Santo Inácio de Loyola foi a campeã do ano de 2016 com o melhor texto. A escola já se destacou dois anos consecutivos primeiramente com o quarto

lugar entre todas as escolas municipais e no ano seguinte com o primeiro lugar, fato que deu bastante notoriedade para a instituição.

A prova Brasil, OBMEP e Olimpíada de Língua Portuguesa todas com espaço no calendário escolar e organizadas pelo Ministério da Educação também são muito trabalhadas e aguardadas pela escola e os alunos sempre participam.

Outros projetos também são desenvolvidos pela escola em comemoração as datas que merecem destaque durante o ano.

1.8.2 A cidade onde se localiza o *locus* da pesquisa

Figura 21- Cidade de Imperatriz



Fonte: Disponível em: <https://google.com/images?>- acesso em 12/01/2019.

A escola, *locus* da pesquisa, situa-se na cidade de Imperatriz- Maranhão, que a seguir será apresentada por meio de um breve resumo de acordo com Franklin (2008).

A fundação de Imperatriz se deu em 16 de julho de 1852. Frei Manuel Procópio do Coração de leão, capelão da expedição, foi o fundador da povoação, que recebeu inicialmente o nome oficial de Povoação de Santa Teresa do Tocantins.

Depois de quatro anos, em 27 de agosto de 1856, a lei nº. 398 criou a Vila de Imperatriz, nome dado em homenagem à imperatriz Teresa Cristina. Com o tempo, sua denominação foi sendo simplificada pela população, havendo documentos anteriores à Abolição em que a vila é mencionada simplesmente como Imperatriz.

A cidade de Imperatriz está situada no sudoeste do Estado do Maranhão, limita-se com os municípios de Cidelândia, São Francisco do Brejão, João Lisboa, Davinópolis, Governador Edson Lobão e com o Estado do Tocantins. O município encontra-se a 629,5 quilômetros da capital do Estado- São Luís. Em posição estratégica cortada pela BR 010 e às margens do Rio Tocantins, essa cidade apresenta uma população de aproximadamente 258.016 mil habitantes (IBGE, 2018).

O município de Imperatriz teve um crescimento mais efetivo com a construção da BR – 010 (Belém-Brasília) fator que gerou uma crescente corrida de pessoas de diferentes lugares do Brasil à região. O crescimento populacional desordenado ocasionou no surgimento de bairros sem nenhuma infraestrutura ou planejamento, provocando uma demanda crescente de empregos e serviços, dentre eles os públicos como: saúde, educação e segurança.

Ao longo da sua história, Imperatriz passou por vários ciclos econômicos, que se destacaram por várias atividades econômicas. A partir da década de 1980 o município vem se constituindo em um grande centro de comércio atacadista e varejista e serviços sendo que o comércio destaca-se, movimenta a economia local e abastece várias cidades dos estados do Maranhão, Pará e Tocantins.

Ela também é uma referência em centro de saúde para esses estados e nos últimos anos vem destacando-se também como um polo universitário, claro que nesse quesito ela precisa avançar bastante. Verifica-se ainda, na atualidade, uma expansão imobiliária com a verticalização de vários prédios comerciais e residenciais nas áreas centrais da cidade e também o surgimento de novos bairros por meio de condomínios residenciais particulares como também condomínios resultantes do programa Minha casa minha vida do Governo Federal.

Com todo esse crescimento tanto populacional como demográfico e ainda econômico é necessário que o município encontre-se preparado para enfrentar os desafios da educação e preparar nossos jovens para atuarem nesse cenário com competência e desempenho.

1.8.3 O perfil dos participantes da pesquisa

Conforme foi citado anteriormente, segundo resolução do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS o professor é convidado a refletir sobre a sua prática e a propor intervenções que possibilitem a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Art. 1o O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. (CONSEP, 2015 s/p)

Desta forma, os participantes da pesquisa são alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da escola Municipal Santo Inácio de Loyola, situada à Rua Sete de Setembro, bairro Bacuri em Imperatriz-MA. A turma é constituída de 29 alunos com idades que variam de 13 a 15anos; distribuídos em um total de 09 meninos e 20 meninas.

A turma pesquisada é bastante agitada, as conversas paralelas são constantes, mas os alunos são obedientes durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula e procuram desenvolver as tarefas adequadamente de acordo com as orientações do docente. A maior dificuldade é em relação as atividades que ficam para casa, pois eles não têm o hábito de fazê-las.

Essa turma, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, requer muita atenção e dedicação por parte dos professores porque alguns alunos não apresentam nível de conhecimento adequado ao ano que estão cursando, no caso o 7º ano, e por não conseguirem acompanhar os conteúdos, acabam desviando-se por outros caminhos, sendo um deles, a indisciplina, fato que atrapalha bastante a explanação dos conteúdos e o processo de ensino e aprendizagem.

A participação da família na escola, no que diz respeito ao acompanhamento dos filhos, deixa muito a desejar, porque os alunos apresentam grande dificuldades na realização dos trabalhos e das atividades para casa, evidenciando assim, que o acompanhamento em casa precisa ser intensificado. Lamentavelmente algumas famílias não estimulam as crianças e adolescentes a revisarem o conteúdo visto em sala de aula, ficando somente a escola responsável pelo estímulo e desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.

A maioria dos alunos, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, tem dificuldades de leitura e de escrita, problemas com a sintaxe, semântica e muitos outros problemas referentes a aprendizagem de um modo geral. Mas apesar de tudo, quando durante a resolução do questionário proposto pela pesquisadora para a apresentação do perfil da turma, ao serem interrogados sobre a importância da escola, percebemos que eles acreditam na escola e a consideram decisiva e importante em suas vidas.

No próximo capítulo apresentamos o referencial teórico onde destacamos, dentre outros temas, a contribuição da Fonética e da Fonologia para o ensino da Língua Portuguesa

e o conceito de consciência fonológica e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da língua.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste Capítulo fazemos algumas considerações sobre a Formação histórica da Língua Portuguesa; o conceito de Fonética e de Fonologia e os seus respectivos objetos de estudo; abordamos também suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa, visto que são essenciais para ampliar o repertório do aprendiz a respeito da língua e imprescindíveis para a apreensão da leitura e da escrita. Em seguida trataremos da relação fonema/grafema e a importância da compreensão a respeito das relações estabelecidas entre ambos para minimizar as dificuldades de leitura e de escrita. Discorreremos ainda sobre Consciência Fonológica e as implicações para o ensino da Língua Portuguesa, caso esta não seja desenvolvida em tempo hábil, e ainda sobre a sílaba e a importância do seu estudo para o desenvolvimento da consciência fonológica; e por último serão apresentados alguns processos fonológicos que influenciam na escrita dos aprendizes.

2.1 Considerações sobre a formação histórica da Língua Portuguesa

“A língua portuguesa é a continuação ininterrupta, no tempo e no espaço, do latim levado à Península Ibérica pela expansão do império romano, no início do século III a.c.” (BECHARA, 2009 p.23), desta forma pode-se concluir que o latim modificou-se ao longo do tempo, transformando-se nos vários dialetos falados pelo povo romano durante o longo processo de invasões e expansão de territórios do império.

A discussão desse processo histórico que resultou na formação da Língua Portuguesa, tem como embasamento os estudos de Coutinho (1976); Carvalho e Nascimento (1971); Bechara (2009).

Alguns povos habitaram a Península Ibérica antes da invasão romana (século III a. c.), dentre eles destacam-se os iberos, celtas, fenícios, gregos e cartagineses, mas pouco se sabe sobre esses povos. Muito séculos antes de Cristo o solo peninsular era habitado pelos Iberos, povo mais antigo a que se tem notícia, era um povo pacífico e que vivia da agricultura.

Por volta do século VI a. c. os Celtas, povo turbulento e guerreiro, invadiram esse território e com o passar do tempo, misturaram-se com os Iberos, dando origem assim, aos povos Celtiberos. Segundo Assis,

Antes do estabelecimento do domínio romano na região, os povos que habitavam a península eram numerosos e apresentavam língua e cultura bastante diversificada. Havia duas camadas de população muito diferenciadas: a mais antiga- Ibérica- e

outra mais recente- os celtas, que tinham o seu centro de expansão na Gália (ASSIS, 2012, p.115).

Tempos depois outros povos estabeleceram colônias comerciais em várias partes da Península, dentre esses povos estão os Fenícios, os Gregos, e os Cartagineses. A intenção dos Cartagineses era apoderar-se totalmente do território peninsular, então os Celtiberos aliaram-se aos Romanos para impedir que Cartago alcançasse seu objetivo, desta forma, no século III a. c. os Romanos invadiram a Península com o intuito de evitar a expansão de Cartago, que representava uma grande ameaça ao domínio do mundo mediterrâneo almejado por Roma.

Após vencerem Cartago as legiões romanas dominaram toda a Península, transformando-a em província romana em 197 a.c. Além da dominação político-militar, houve principalmente a dominação de ordem cultural. Roma paralelamente a sua conquista territorial, ia realizando a conquista linguística, impondo aos povos vencidos a sua língua: o Latim.

Para que sua língua se impusesse de forma eficiente na Península os romanos abriram escolas, construíram estradas, templos, organizaram o comércio, o serviço de correio e etc. E em todas as atividades como por exemplo nas transações comerciais e nos atos oficiais do território, o uso do Latim era indispensável e obrigatório; a língua dos vencedores foi imposta aos vencidos e logo sufocou os demais idiomas falados pelos peninsulares. Coutinho considera que

[...] não houve coação dos vencedores. O latim levado pelos legionários, colonos, comerciantes e funcionários públicos romanos, impôs-se pelas forças das próprias circunstâncias: tinha o prestígio de língua oficial, servia de veículo a uma cultura superior, era o idioma da escola (COUTINHO, 1984, p.49).

Vale ressaltar que o Latim imposto aos povos dominados, segundo Carvalho e Nascimento (1971, p.20) “não foi aquele utilizado nos poemas, nas escolas ou academias pelas pessoas cultas- o Latim clássico, mas sim o Latim Vulgar” (que deu origem ao galego que mais tarde deu origem ao português) falado pelas camadas populares e incultas, usada espontaneamente sem a preocupação com os preceitos gramaticais, o Latim usado pelos soldados e colonizadores que se estabeleceram na Península Ibérica.

No século V da era cristã a Península Ibérica já estava total e perfeitamente romanizada e linguisticamente falando a língua romana – o Latim. Neste mesmo século, o território peninsular foi novamente invadido; desta vez pelos bárbaros, germanos (alanos, suevos, vândalos, visigodos) compreendiam várias nações, cada um com o seu dialeto

particular, era povo guerreiro de cultura inferior à dos peninsulares romanizados. Embora vencedores, os bárbaros adotaram a civilização e a língua latina mas houve a supressão das escolas e o desaparecimento da nobreza romana que cultivava os primores da linguagem. Devido a dominação germânica, há vestígio de mais de duzentas palavras que foram incorporadas ao nosso léxico.

Após a queda do império romano e com a supressão dos elementos unificadores do idioma, o Latim Vulgar, já modificado devido ao contato com as línguas do povo conquistado passou a desenvolver-se independentemente em cada região, ou seja, dialetou-se.

No século VIII, os árabes invadiram a Península e impuseram sua língua como oficial mas os peninsulares continuaram a falar o romance, ou seja, o Latim Vulgar já modificado. Os árabes permaneceram na Península por mais de sete séculos e mesmo assim exerceram pouca influência ao que se refere à Língua Portuguesa; cerca de mil palavras existem no léxico português.

Seguiram-se inúmeras lutas para a expulsão dos mouros do território peninsular; vários fidalgos vieram lutar sob a bandeira de D. Afonso VI rei de Leão e Castela, dentre eles, D. Henrique, conde de Borgonha, que se destacou com seus serviços prestados a coroa, recebeu em casamento no ano de 1095, D. Tareja, filha de D. Afonso VI, e como dote, recebeu também o governo do Condado Portucalense, pequeno território situado na costa ocidental da Península Ibérica.

Após a morte de D. Henrique, coube ao seu filho D. Afonso Henriques lutar para fazer do condado um estado independente do reino de Leão e Castela. Houve inúmeros combates e em 1139 dá-se a batalha de Ourique, entre mulçumanos e portugueses e D. Afonso Henriques está no comando das tropas e antes que a luta começasse os soldados portugueses o aclamam rei de Portugal mas somente em 1143 são reconhecidos a independência do condado portucalense e o título de rei a D. Afonso Henriques e desta forma estava fundado um novo reino e uma nova nação - a portuguesa. A esse respeito Cunha ressalta que:

Portugal constituiu-se no século XII, quando Afonso I (Afonso Henriques), filho do conde Henrique de Borgonha, se tornou independente do seu primo Afonso VII, rei de Castela e de Leão. É à batalha de São Mamede (1128) que, tradicionalmente, se faz remontar esta independência, ainda que Afonso Henriques só se tenha feito reconhecer como rei nos anos seguintes (CUNHA, 1980, p. 20).

Nessa região onde foi fundada a monarquia portuguesa, falava-se o dialeto salesiano ou galego -português expressão referente a Galiza e Portugal. À medida em que Portugal

estendia seus domínios, ia absorvendo os falares ou romances aí existentes iam se processando as diferenças linguísticas, entre o falar galego e o falar dos portugueses, sendo que este evoluiu a ponto de tornar-se independente do galego. Desta forma surgiu a expressão galego-português. Cunha evidencia que:

Nos séculos XIX e XX vai haver um Renascimento galego, e escritores e filólogos esforçar-se-ão por elaborar uma língua unificada (...) e assim é que o galego que na origem das línguas tanto contribuiu para definir a norma literária, veio a encontrar-se no polo oposto desta mesma norma. A rusticidade da Galícia opõe-se, agora, à urbanidade de Lisboa (CUNHA, 1980, p.34).

A partir do século XVI, através da expansão marítima de Portugal, descobrindo e colonizando novas terras, a língua portuguesa foi levada a essas regiões conquistadas; e assim chegou ao Brasil, território já habitado por índios que possuíam a sua cultura e a sua Língua nativa, uma grande variedade por sinal, e mais tarde houve a chegada dos africanos por meio do tráfico de escravos século (XVI ao XIX).

Não é difícil concluir que, durante o período de colonização do Brasil, a língua dos portugueses, como na maioria da história das línguas, reprimiu a língua já existente no território brasileiro, e as outras línguas que chegaram ao território juntamente com os povos africanos, impondo-se como língua majoritária, hegemônica, de prestígio e atendendo as ideologias da classe dominadora. E nesse cenário de diversidade, nasce o português brasileiro conforme afirma Houaiss “o português brasileiro nasce com diversidade” (HOUAISS, 1985, p.91).

2.2 Considerações sobre Fonética e Fonologia: um breve conceito

“A Linguística é a ciência que se preocupa em investigar todo tipo de fenômeno relacionado à linguagem verbal, procurando determinar princípios e características que regulam as diferentes estruturas das línguas”, ROBERTO (2016. p. 16). Embora a área linguística apresente inúmeras ramificações, há duas disciplinas que se preocupam com os sons da linguagem e que são essenciais para o desenvolvimento do presente trabalho: Fonética e Fonologia.

“A distinção metodológica entre Fonética e Fonologia ocorre na primeira metade do século XX em decorrência das ideias de Saussure”, HENRIQUES (2007. p.06), desta forma a Fonética estuda os sons da fala, enquanto a Fonologia preocupa-se em estudar o som da

língua. “Ao adotar essa concepção, o estruturalismo linguístico, por meio dos estudos do Círculo de Praga, liderados por Trubetzkoy, Jakobson e Karčevski, encarregou-se de estabelecer uma fronteira muito grande entre a Fonética e a Fonologia”, SILVA (2007. p.8).

Desta forma a Fonética foi aproximada das ciências naturais, passando a ser uma disciplina que estuda os sons da fala sob aspectos articulatórios, acústicos e perceptuais. Para Adelaide Hercília P. Silva (2007):

O estudo dos sons da fala sob o aspecto articulatório visa explicar, por exemplo, como as pessoas utilizam órgãos como boca, pulmões ou laringe para produzir os sons. Visa, também, explicar como os movimentos ou posições da língua e outras partes da boca se diferenciam quando pronunciamos diferentes sons. A área da fonética que se volta para esse aspecto e denominada fonética articulatória.

Estudar os sons da fala sob o aspecto acústico requer a observação dos atributos físicos desses sons, como frequência, intensidade e duração, atributos esses que, ao mesmo tempo em que caracterizam um determinado som da fala, o tornam distinto dos demais. A fonética acústica e a área da fonética que se volta para os aspectos físicos envolvidos na produção dos sons.

A abordagem dos sons da fala considerando os aspectos perceptuais, por sua vez, visa explicar como se dão os processos psicológicos pelos quais as pessoas percebem a fala, ou seja, como o cérebro utiliza vários traços e características de um “pedaço” de um som para reconstruir a imagem fônica pretendida pelo falante. A fonética auditiva cabe estudar os sons da fala sob o aspecto perceptual (SILVA, 2007, p. 9).

O estudo dos sons da fala é realizado de acordo com várias abordagens apresentando um certo grau de complexidade a começar pelo aparelho fonador (que fica a cargo da fonética articulatória) e como os órgãos que envolvem esse aparelho são utilizados na produção dos sons; e ainda as características pertencentes a determinados sons (sendo esta um domínio da fonética acústica) e finalmente como esses sons são percebidos pelas pessoas (objeto da fonética auditiva).

Cagliari (2000), entende que a Fonologia e a Fonética se complementam para explicar a realidade sonora da língua, embora apresentem métodos de estudos diferentes.

A Fonologia interessa-se pelos sons que apresentam aspectos sonoros que possam veicular uma determinada mensagem, ou seja, sons que possuem função comunicativa, e esses sons recebem o nome de fonema, Hora ressalta que:

A palavra falada é constituída de unidades mínimas de som. Na escrita, essas unidades são representadas através de letras, porém nem todas as letras representam um som diferenciado na língua, por isso não se deve confundir letra

com fonemas. Enquanto um é elemento gráfico, o outro é acústico. Uma mesma letra pode representar sons diferenciados, a exemplo da letra s ter som de /s/ em (sela) ou /z/ (casa) (HORA 2003, p.11).

Assim, desde o início do processo de apreensão da escrita por parte do aprendiz, é necessário que ele vá desenvolvendo a consciência a respeito dessa relação entre letras e fonemas, para que possa avançar no nível de leitura e de escrita.

2.2.1 A contribuição da Fonética e da Fonologia para o ensino da Língua Portuguesa

É consenso entre vários autores o fato de que os conhecimentos sobre Fonética e Fonologia são essenciais para aprimorar o domínio da Língua. A esse respeito Rodrigues considera que:

[...] além de facilitar o percurso de aprendizagem de outros conceitos (gramaticais e literários) e de permitir aprofundar o conhecimento da língua materna, ajuda a desenvolver a consciência fonológica dos alunos, necessária para a compreensão e para a produção textual (RODRIGUES, 2005, p. 24).

O conhecimento sobre Fonética e Fonologia é essencial para ampliar o repertório do aprendiz a respeito da Língua materna, desenvolvendo sua consciência fonológica, para que assim, ele possa utilizá-la nas suas práticas sociais de interação oral e principalmente escrita.

No entanto é necessário que o professor, mediador desse processo, tenha conhecimento adequado da Fonologia da Língua e possibilite ao aprendiz desenvolver a consciência fonológica desde o processo de alfabetização, porque se esta etapa for mal sucedida, poderá trazer complicações que se perpetuarão por toda a vida escolar do discente principalmente no que se refere a leitura, compreensão e escrita. Bortoni-Ricardo alerta para o fato de que:

[...] é necessário que o leitor novíço se familiarize com o processamento fonológico das palavras, segue-se como um corolário que a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhe dão sustentação (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207).

Não restam dúvidas de que os conhecimentos sobre a fonologia da Língua Portuguesa bem como das teorias que o embasam são indispensáveis ao professor alfabetizador para que

o processo de alfabetização ocorra de forma satisfatória e produza os resultados almejados. A mesma autora comenta que:

[...] no Brasil, convivemos com um paradoxo: os cursos de letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costuma dedicar-se a formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por sua vez o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam uma consciência linguística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207).

O despreparo dos professores alfabetizadores em nosso país é um agravante que contribui para a situação de inadequação de alguns alunos do Ensino Fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Muitos desses alunos não desenvolveram competências básicas que lhes permitam ter um conhecimento da língua e utilizá-la adequadamente em situações de interação diária.

Refletir sobre o insucesso no ensino da Língua Portuguesa, diante das inúmeras dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, destacando aqui as questões referentes ao desenvolvimento da consciência fonológica (objeto desta pesquisa) que interfere diretamente na apreensão da escrita, e conseqüentemente no desenvolvimento da leitura, visto ser notório que os alunos egressos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública, estão sendo promovidos para as séries posteriores com graves deficiências no que se refere ao desenvolvimento das suas competências linguísticas; é também refletir sobre o sistema público educacional brasileiro, que precisa (re)formular uma estrutura educacional que atenda as reais necessidades dos alunos da educação básica no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, para que o ciclo vicioso de insucessos seja superado.

Ao ser desenvolvida essa consciência fonológica, é imprescindível o seu aprimoramento durante todo o ensino fundamental; sendo indispensável que o professor de Língua Portuguesa esteja sempre estimulando o discente a refletir sobre as suas práticas de leitura e de escrita com o intuito de minimizar eventuais dificuldades.

Por isso, a importância de docentes cada vez mais qualificados nas suas respectivas áreas de atuação; que se utilizem não somente da sua prática em sala de aula mas também das várias teorias existentes na literatura especializada no assunto e também as teorias discutidas nesta pesquisa que, com certeza, servirão como base para nortear o trabalho na sala de aula, possibilitando significativos avanços no processo de ensino.

Dedicar-se ao estudo de teorias que possam nortear sua prática, não constitui uma tarefa acessível ao professor tendo em vista a sua sobrecarga diária de trabalho, por este motivo, faz-se necessário investimento e incentivo à qualificação dos docentes da educação básica para que o atual cenário em que se encontra a educação possa ser modificado.

2.3 A relação fonema x grafema

“O fonema é a menor unidade sonora distintiva de uma língua” NICOLA & INFANTE (1997, p.21). O fonema é distintivo pelo fato de ao ser substituído por outro, provocar uma alteração no significado do vocábulo. Assim, tomando como exemplo os vocábulos “cama” e “dama”, observa-se que ao substituir o /c/ pelo /d/, resultou em uma mudança nos seus respectivos significados.

Silva (2011, p. 109) define fonema como “unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue de outras unidades sonoras da língua”. Roberto (2016, p. 26) diz que “o fonema é a representação mental que se tem de uma classe de fones”; a autora exemplifica por meio da palavra porta em que o “r” pode ser pronunciado de maneiras completamente diferentes por um carioca, por um nordestino, por um caipira ou em outras regiões do Brasil, assim, o fonema é o mesmo porque não há mudança no significado ao ser substituído um som por outro, neste caso temos um “fone, que por sua vez, é a realização concreta de um fonema” (ROBERTO, 2016, p.26), desta forma o que se ouve são os fones e não os fonemas.

Então pode-se concluir que o fone, que representa as várias realizações que um fonema pode apresentar é o objeto de estudo da fonética, enquanto o fonema constitui objeto de estudo da Fonologia e para efeitos de representação, “os sons da fala são representados entre colchetes - [] e os sons da língua são representados entre barras inclinadas - / /” (OLIVEIRA, 2003).

Os fonemas da língua não têm necessariamente uma correspondência biunívoca com as letras do alfabeto, temos na Língua Portuguesa pouquíssimos desses casos. Chama-se “correspondência biunívoca aquela em que o elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento do outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos em ambas as direções” (LEMLE, 2006, p.43).

O fonema é uma unidade sonora; a letra é a representação gráfica e visual do fonema (NICOLA & INFANTE, 1997, p.21). Os autores apresentam as incoerências profundas na Língua Portuguesa nessa relação fonema/grafema:

Uma mesma letra pode representar fonemas diferentes. É o que ocorre com x em palavras como próximo, exemplo e peixe; Um mesmo fonema pode ser representado por letras diferentes. É o que ocorre em flecha e lixo, por exemplo. Uma única letra pode representar dois fonemas. É o que ocorre com táxi (lê-se “táksi”). Duas letras podem representar um único fonema. É o que ocorre em chave. (NICOLA & INFANTE, 1997, p. 21).

Sobre a relação som e grafema Oliveira (2003) estabeleceu as relações diretas e as relações intermediadas por regras. Sobre as relações diretas o autor acrescenta que são aquelas em que a um determinado som corresponde apenas uma determinada letra, e vice-versa. Como exemplo o som [p], [b], [f], [v] que correspondem respectivamente aos grafemas p, b, f, v. Essas relações diretas raramente constituem um problema para o aprendiz na leitura e na escrita, porque o som representado é o mesmo e a hipótese que o aprendiz constrói é a de que se escreve como se fala.

2.4 Consciências fonológica

A consciência fonológica faz parte da capacidade metalinguística que segundo Piccoli e Camini (2012, p.102), constitui um “conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que ele faz da língua”. Para Nascimento (2004), denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem.

A habilidade metalinguística, de acordo com Roberto (2016) é a “capacidade de o ser humano se debruçar sobre a linguagem de forma consciente”; a autora acrescenta que “é a partir de diferentes manifestações linguísticas em seu meio (conversas, músicas, etc.) que a criança desenvolve essa capacidade metalinguística, que no nível a consciência fonológica, é subdividida em: a) consciência de rimas e aliterações; b) consciência de palavras c) consciência silábica; d) consciência fonêmica; sendo que as duas últimas c e d, não desprezando as demais, são consideradas por alguns autores como extremamente úteis para o processo de alfabetização.

Hora (2003, p. 15) ressalta que “é impossível ensinar uma língua estrangeira sem o conhecimento do seu sistema fonológico e conseqüentemente sem o conhecimento de como os sons são realizados”. Assim, não só no ensino da língua estrangeira, mas é imprescindível que no ensino da Língua Portuguesa os professores compreendam como se dá esse processo de aquisição dos sons por parte dos seus alunos, para que assim possam obter maior êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Bortoni-Ricardo (*apud* CARVALHO, 2005) alerta para a necessidade de que o alfabetizando perceba a dimensão sonora das palavras, que são formadas por sílabas e fonemas.

Para Rigatti-scherer (2008, p.81) “aprender a ler e a escrever em uma escrita alfabética vai muito além de conhecer os princípios deste sistema de escrita”. Assim, o aprendiz precisa dominar, além dos aspectos fonológicos (que tem a ver com os sons da língua) ele precisa dominar também, muitos outros aspectos entre eles os morfológicos, gramaticais, textuais etc.

Sabe-se que o sistema ortográfico do Português Brasileiro é complexo, Bortoni-Ricardo enfatiza essa complexidade quando afirma que

Ler e escrever são processos complexos – o segundo ainda mais complexo que o primeiro-, que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo a medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subseqüentes a fase de alfabetização. Mas ressalve-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 204).

Desta forma, o desenvolvimento da consciência fonológica ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental é indispensável não só para uma maior apropriação do sistema de escrita como também para o desenvolvimento do nível de leitura; no entanto, o que se percebe é que estudantes egressos dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão avançando para as séries posteriores com a consciência fonológica abaixo do nível esperado, e conseqüentemente, com graves problemas com a ortografia, fator que torna necessário uma reflexão sobre como auxiliar os alunos no aprimoramento dessa consciência ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, pois a falta desta, traz várias implicações para o desenvolvimento cognitivo dos discentes, em vários aspectos.

Ao ter os seus primeiros contatos com a escola o aprendiz, que já domina a língua na modalidade oral, é capaz de formular frases compreensíveis utilizadas na comunicação, sabe escolher palavras adequadas as situações de interação, sabe fazer uso da sintaxe, da morfologia, da semântica e fonologia, tudo isso desenvolvido de forma natural no seio da sua comunidade de fala, segundo Scliar-Cabral (2008) é o conhecimento linguístico para o uso que todo falante nativo de uma língua possui, independentemente de ter ou não passado por um processo de alfabetização. No entanto, ao se deparar com o sistema de escrita o aprendiz também depara-se com inúmeras dificuldades dada a complexidade desse sistema. Então

Sabemos que a oralidade e a escrita partilham muitas características. Há, entretanto, diferenças que precisam ser consideradas e que nos levam a perceber que a relação entre ambas é complexa. Dada a existência de diferenças de formas, diferenças de função e diferenças na maneira de representação, não há como conceber que ambas as formas de comunicação se desenvolvam da mesma maneira (ROBERTO, 2016, p.140).

O ensino reflexivo das normas ortográficas é indispensável nos primeiros anos de escolaridade e contribui muito para o letramento do aprendiz, é preciso sistematizar e evidenciar a relação fonema/grafema com práticas constantes de leitura e de escrita, estimulando sempre os discentes a compreenderem sobre as regularidades mas principalmente sobre as irregularidades do sistema de escrita.

Essa reflexão sistemática precisa ser estendida no estágio subsequente a fase de alfabetização, ao longo de todo o Ensino Fundamental porque as dificuldades com a ortografia sempre existirão, mas é preciso preparar os discentes para lidarem com elas da melhor forma; e desenvolver a consciência fonológica durante o processo de alfabetização e aprimorá-la nos anos posteriores é de fundamental importância para que o aprendiz possa ser bem sucedido no que se refere a leitura, compreensão dos textos e também na escrita porque “uma leitor que titubeia para decodificar as letras certamente terá um desempenho aquém do desejado na compreensão da mensagem veiculada” (ROBERTO, 2016, p.157).

2.5 A Sílabas e o desenvolvimento da consciência fonológica

Os participantes da pesquisa encontram-se no 7º ano do ensino fundamental, no entanto os “erros” ocasionados por reprodução dos processos fonológicos são constantes, dentre eles desvio no padrão silábico provocado por apagamento de consoantes e vogais e em alguns casos por apagamento de sílabas. Roberto (2016), explica que os processos fonológicos por apagamento ou supressão são considerados processos de estruturação silábica e envolvem apagamento ou supressão de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, ou até mesmo uma sílaba inteira.

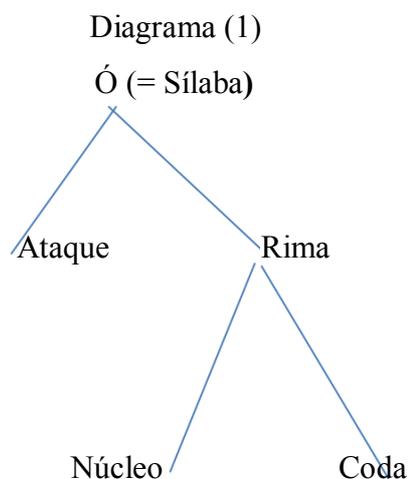
A sílaba é o constituinte mais básico da hierarquia prosódica. “Os constituintes prosódicos se distribuem de acordo com a seguinte hierarquia prosódica, do menor para ao maior: sílaba, pé-métrico, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entonacional e enunciado” (ROBERTO 2016, p. 69). Aqui nos ateremos ao primeiro constituinte, pois os participantes desta pesquisa apresentam grandes deficiências em relação

ao desenvolvimento da consciência silábica, o que possibilita inúmeros desvios ortográficos em suas produções. Entender a estrutura silábica; é essencial para a compreensão dos fenômenos que acontecem na língua.

Não é fácil definir sílaba, não há um consenso entre os autores que estabeleça um conceito comum. Um conceito próximo ao que é de conhecimento de professores e alunos, frequentemente presente no livro didático, é apresentado por Cunha & Cintra (1983, p. 55) “Quando pronunciamos lentamente uma palavra sentimos que não fazemos separando um som do outro, mas dividindo a palavra em pequenos segmentos fônicos que serão tantos quantas forem as vogais.” Nesta perspectiva o autor apresenta uma concepção de sílaba organizada em torno de uma vogal, a vogal como a base da sílaba, este constitui um dos primeiros conceitos de sílaba apreendido pelos alunos ao estudarem o assunto em questão.

2.5.1 Constituintes silábicos

Há propostas diferenciadas entre os autores sobre a representação fonológica da sílaba. Hora (2003, p. 28) apresenta os constituintes silábicos a partir da proposta adotada por Selkirk (1982), segundo a qual, na sílaba há uma divisão principal ataque (corresponde à primeira posição na sílaba) e a rima por sua vez se divide em núcleo (ápice da sonoridade, ocupado por vogal) e coda (última posição da sílaba, travamento) conforme mostra o diagrama a seguir.



Extraído de Hora (200, p.29)

Observa-se por tanto que a sílaba apresenta uma estrutura complexa, organizada internamente e denota algumas particularidades; segundo o mesmo autor:

(...) 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.

Há algumas em que apenas o núcleo é preenchido, a exemplo de ‘a’. **(sílabas ‘cá’ do exemplo anterior).**

Outras em que apenas o núcleo e a coda são preenchidas como em ‘ar’ (HORA, 2003, p. 29).

Conclui-se, portanto que, na Língua Portuguesa, dos constituintes silábicos o ataque e a coda são opcionais, ao passo que o núcleo (sempre ocupado por vogal) é obrigatório. Hora (2003) acrescenta que também há no Português possibilidades de o ataque e a coda serem complexos, ou seja, ramificados, significa dizer que mais de um fonema pode ocorrer nessas posições, como em ‘pra’, em que o ataque é constituído pelas consoantes ‘p’ e ‘r’ e como em ‘mons’, da palavra ‘mons.tro’, em que ‘n’ e ‘s’ ocupam a posição de coda.

2.5.2 Padrões silábicos do Português Brasileiro

Hora (2003) apresenta um molde silábico que determina o número máximo e o número mínimo de elementos permitidos, baseado nos estudos de Collischonn (2002). Os padrões silábicos são preenchidos por vogais (V) e consoantes (C), assim, a sílaba pode apresentar as seguintes configurações no Português Brasileiro:

Quadro 4- Padrões silábicos do Português Brasileiro

V	é
VC	ar
VCC	Ins.tante
CV	cá
CVC	lar
CVCC	mons.tro
CCV	tri
CCVC	três

CCVCC	trans.porte
VV	au.la
CVV	lei
CCVV	grau
CCVVC	claus.tro

Fonte: Extraído de Hora: (2003, apud COLLISCHONN, 2002, p.110)

A sílaba CV (constituída de uma consoante e uma vogal) é considerada canônica no Português Brasileiro. É assimilada mais facilmente pela criança nos primeiros anos de escolarização e se ela não for estimulada a familiarizar-se com padrões silábicos mais complexos, terá dificuldades na medida em que avança para as séries posteriores em grafar esse padrão, mais suscetível de ser grafado de forma incorreta devido à complexidade, fato que condiciona o aluno a optar pelo padrão mais simples.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) alerta para a forma errônea como muitas vezes o é tratada a estrutura da sílaba do Português brasileiro, na etapa da alfabetização:

Normalmente depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples consoante/vogal(CV). Esse processo de alfabetização dura cerca de um ano letivo e as sílabas não CV (somente V, CCV, CVC, CCVC, CVV) somente são apresentadas no final do ano (BNCC, 2018 p. 90).

Os professores responsáveis pela a etapa da escolarização que se destina a alfabetização das crianças devem estar atentos e procurar trabalhar os mais variados padrões silábicos, tanto as sílabas canônicas como as mais complexas e esse trabalho deve ser contínuo nas etapas de escolarização subsequentes e desta forma, acreditamos que as dificuldades com escrita convencional da Língua Portuguesa serão minimizadas à medida em que os alunos avançarem para os anos posteriores da educação básica.

Segundo estudos de Alvarenga e Oliveira (1997) a sílaba CV é a mais frequente nas produções textuais de crianças e adultos em torno de 50%, sendo que o padrão CVC tem uma frequência de 18%; a sílaba V apresenta uma frequência de 10% e a sílaba VC em torno de 5% de frequência.

Ainda segundo os autores, as sílabas menos canônicas representam na língua falada um ponto de instabilidade estrutural, o que acarreta em mudança na pronúncia. Na escrita

dos alunos participantes da pesquisa, observou-se um número significativo de desvio no nível silábico, ocasionando várias inadequações na ortografia, evidenciando a dificuldade dos alunos ao grafarem as sílabas mais complexas da Língua Portuguesa, como se pode observar nos vocábulos em que o aluno escreveu “disutiram” para discutiram, “saro” para saíram e “trapalho” para trabalho, sendo que no último caso apenas a vibração ou não das cordas vocais representou dificuldade para o aluno em grafar o vocábulo.

2.6 Processos fonológicos e suas interferências na escrita

Coutinho (1984), já aponta esses processos fonológicos aos quais chamou de metaplasmos (que são as modificações fonéticas que sofrem as palavras no decorrer do tempo). Desta forma ele classificou essas transformações em quatro espécies: a) metaplasmos por permuta; b) metaplasmos por aumento; c) metaplasmos por subtração e d) metaplasmos por transposição.

Botelho e Leite (2005), sustentam que esses metaplasmos não se restringem apenas aos processos que a língua sofreu na passagem do latim para o português, tendo em vista que estes continuam agindo e transformando a Língua Portuguesa.

Estas mudanças, para Coutinho (1969, p.142) “ocorrem com os fonemas que constituem o material sonoro da língua e como tudo o mais, sujeito a lei fatal da transformação”. O autor acrescenta que essas transformações são comuns devido a evolução das palavras que cada geração altera de forma inconsciente.

Alguns autores chamam essas transformações de metaplasmos e outros chamam de processos fonológicos.

Cagliari (2002) entende que processos fonológicos são alterações que ocorrem na forma básica dos morfemas ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras fonológicas. Esses processos são comumente encontrados no Português brasileiro em todo contínuo urbano e rural e são objetos de inúmeras pesquisas na literatura sociolinguística.

O Gerativismo fundado em 1959 por Chomsky, por meio das regras formais da língua, sistematiza os processos fonológicos, processos esses que são comuns ao ser humano, Roberto (2016, p.117) partilha dessa concepção quando afirma que eles são “inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos(...)”. São alterações inevitáveis e ocorrem na língua por influência de diversos contextos. Sobre essa concepção, Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991) ressaltam que esses processos

São naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano; resultam de adaptações dos padrões da fala às restrições naturais da capacidade humana, tanto em termos de produção como de percepção. São inatos porque são limitações com as quais a criança nasce e que ela tem que superar na medida em que não façam parte da sua língua materna. Por serem inatos ao ser humano, os processos fonológicos são universais, isto é, encontrados em todas as crianças (YAVAS, HERNANDORENA, LAMPRECHT, 1991, p.92 apud OTHERO, 2005, p. 05).

Conhecer os processos fonológicos e como eles se realizam na Língua Portuguesa é de fundamental importância para o professor afim de que ele possa orientar e subsidiar seus alunos no desenvolvimento das suas habilidades linguísticas durante e após o processo de alfabetização, porque o sistema de escrita alfabética tem suas peculiaridades que aos poucos vão sendo compreendidas pelos alunos; mas para isso é imprescindível que os momentos reflexivos sobre a língua, sejam uma constante na sala de aula; ao professor, cabe oportunizar aos alunos o aprimoramento da consciência fonológica durante todo o ensino fundamental.

Assim, como forma de sistematizar os processos fonológicos usou-se como referência os estudos de Roberto (2016), em que a autora faz a divisão dos processos fonológicos em quatro grupos: apagamento ou supressão, acréscimo, transposição e substituição. Temos portanto, processo fonológico por:

1- **Apagamento ou supressão**, que consiste na supressão de um segmento, que pode ser uma vogal, uma consoante, uma semivogal ou até mesmo umas sílabas inteiras, segundo a autora, também são chamados de processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento, são considerados processos de estruturação silábica (em que ocorre mudança na distribuição dos elementos silábicos, seja por acréscimo, inversão ou supressão). A partir da posição em que o elemento apagado encontra-se no vocábulo o processo de apagamento ou supressão classifica-se como:

- a) **Aférese**: quando há o apagamento de fonemas no início de vocábulos, como ocorre em está > “tá;”
- b) **Síncope**: quando há o apagamento de fonema no interior de vocábulo como por exemplo em xícara > “xícra;”
- c) **Apócope**: quando há apagamento de fonema no final de vocábulo, como acontece em tomar > “toma.”

2) **Acréscimo**: são acréscimos no início, no meio e no fim das palavras e classificam-se como:

- a) **Epêntese** consiste no acréscimo de vogal no interior das palavras, É o que ocorre quando se interpõe “e ou i” para separar combinações consonantais em sílabas

complexas, geralmente comuns em processos de regularização silábica, quando a estrutura da sílaba foge do padrão canônico do português (CV), ou apresenta dificuldade de articulação durante a aquisição da linguagem. Exemplo “pineu/pneu,” e “adivogado/advogado”, “adiministração/ administração etc.

- b) **Ditongação:** consiste no acréscimo de semivogais aos vocábulos. Exemplo: Nós > “nois”
- c) **Prótese:** consiste no acréscimo de um fonema no início de um vocábulo. Exemplo: voar > avoá
- d) **Paragoge:** acréscimo de fonema no final dos vocábulos, geralmente ocorre com a vogal no final de palavras estrangeiras, como por exemplo internet > “internete”.

3) Transposição: segundo Carvalho e Nascimento (p.37), pode-se dar por deslocamento de fonema ou de acento tônico da palavra.

- a) Metátese: consiste na alternância de segmentos dentro do vocábulo, o que pode se dar dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas.

4) Substituição: consiste na substituição de um fonema por outro ou na troca de um dos traços que o compõem por influência contextual. Os processos fonológicos por substituição podem ocorrer por:

- a) **Assimilação:** Ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro fone próximo a ele. Como por exemplo brabo/ bravo em que o /v/ assimila o traço contínuo de /b/. Cagliari (2012, p. 102) chama esse processo de fortalecimento (a troca de uma articulação mais frouxa por uma que exige maior esforço) e quando ocorre o contrário, ele chama o processo de enfraquecimento. Roberto enfatiza por meio do exemplo dado anteriormente (brabo/bravo), que a mudança de um elemento por outro em um vocábulo pode gerar diferentes fenômenos a depender dos traços alterados e do que envolve a alteração. O exemplo dado resulta também em um processo de **labialização** porque o fonema adquire traços de articulação bilabial. Nesse mesmo exemplo Consta-se também o processo de **plosivação** em que o fonema fricativo ou africado é substituído por um plosivo.
- b) **Harmonia vocálica:** Processo em que um ou mais traços de uma vogal se propagam para outros segmentos. Silva (2007 p.117) explica que” a vogal pretônica assimila a altura da tônica elevando-se de /e/ a /i/ ou de /o/ a /u/.” Fato

que ocorre nos diversos dialetos do português brasileiro. Como ocorre em [ml'.ni.nu] para /me.'ni.no/ e [pl'.pi.nu] para /pe.pi.no/. Esse processo é muito comum na fala dos participantes da pesquisa.

- d) **Sonorização:** consiste em realizar plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras. Geralmente se dá por assimilação do traço [+sonoro]. Como ocorre em “subzídio/ subsídio” e “degote/ decote”
- e) **Fortalecimento;** processo de substituição em que há a troca de uma articulação mais frouxa por uma que exige maior esforço, como é o caso da troca de /v/ por /b/.
Exemplo: bravo > “brabo”
- f) **Dessonorização:** consiste na perda do traço de sonoridade do fonema.
Exemplo: gato > “cato”
- g) **Palatalização** ou palatização é um processo no qual um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal.
Exemplo: Antônio > Antonho
Família > família

Em alunos cujas habilidades metalinguísticas estão em desenvolvimento, é necessário antes de mais nada, que o professor esteja preparado para reconhecer os desvios de escrita cometidos por eles e recorrer a fonologia torna-se indispensável para conduzir a uma reflexão a respeito desses fenômenos.

No próximo capítulo apresentamos a proposta de intervenção e a análise da aplicação das atividades da sequência didática, visando contribuir com o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos participantes da pesquisa.

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E A ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após a quantificação e análise dos processos fonológicos encontrados nas produções textuais dos alunos, no capítulo 1 deste trabalho, faz-se necessário a elaboração de uma proposta de intervenção. O presente capítulo apresenta uma sequência didática baseada em Scheneuwly *et.al.* (2004) para oportunizar o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental afim de que eles possam compreender os fenômenos linguísticos que interferem diretamente nas suas produções escritas.

Optou-se por atividades de leitura de textos do gênero poema (haicai, verso livre e cordel), letra de música e crônica; atividades de ortografia, e reflexão sobre a heterogeneidade linguística brasileira, e convenções ortográficas, de forma que os alunos possam compreender as transformações da Língua Portuguesa ao longo do tempo e que continuam acontecendo na contemporaneidade.

É importante que o professor desenvolva diferentes atividades, evidenciando os processos de funcionamento linguísticos, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Essa postura implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, o domínio do uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase e saber manipular a unidade menor que é o fonema.

A sequência didática do nosso trabalho está dividida em quatro módulos estruturados com um total de seis aulas cada um; e cada módulo corresponde a um gênero textual: poema (nas manifestações: Haicai, Cordel e versos livres) letra de música e crônica, o conto será abordado na produção textual final para fins de comparação com a atividade inicial, momento em que foi abordado esse mesmo gênero textual.

Cada módulo da sequência didática apresenta os objetivos e o passo a passo das atividades desenvolvidas, que procuram atender o que determinam as leis que regem a educação no Brasil- BNCC, 2018- (documento que define o conjunto de habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica).

Neste capítulo apresentamos detalhadamente o relato da aplicação da sequência didática referente a cada módulo e ao final fazemos uma discussão a respeito dos processos fonológicos encontrados em cada um deles. Há também uma análise da produção textual final

e fazemos um comparativo entre as duas produções: inicial e final, verificando se houve ou não diminuição de ocorrências dos processos fonológicos encontrados.

Fazemos ainda uma comparação entre os três grandes grupos de processos fonológicos a saber, processo fonológico por apagamento ou supressão; por acréscimo e por substituição e discutimos se houve redução nas ocorrências e quais as possíveis motivações para os casos.

Por último fazemos a categorização dos erros ortográficos segundo a proposta de Zorzi (1998) que os classifica da seguinte forma: representações múltiplas; apoio na oralidade; omissões; junção-separação; confusão de am com ão; generalização; trocas surdas/sonoras; acréscimos; letras parecidas; inversões; e acrescentamos problemas com acentuação, visto que constituem uma grande dificuldade para os alunos participantes da pesquisa.

Após categorizarmos os “erros”, fizemos uma comparação por meio de gráficos, dos “erros” ortográficos encontrados na produção textual inicial de geração de dados e produção final, discutindo os possíveis avanços dos alunos.

3.1 Sequências didática

São muitos os obstáculos enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa, porque inúmeros fatores interferem na aprendizagem dos discentes, impedindo o alcance de resultados satisfatórios no que diz respeito ao desenvolvimento das suas habilidades metalinguísticas. Antunes considera que:

causas externas a escola interferem, de forma decisiva, na determinação desse resultado. A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados encontrados (ANTUNES, 2003, p.20).

Trabalhar com a leitura e a escrita é potencializar as capacidades comunicativas do aluno; entretanto, estimular o desenvolvimento pessoal, social e político dos estudantes para que eles possam participar ativa e criticamente dos acontecimentos sociais a sua volta, constitui um grande desafio em um país cuja educação vem sofrendo ao longo do tempo com a falta de investimentos em todos os âmbitos.

Mesmo sendo a ortografia ensinada na escola com muita dedicação pelos professores, no decorrer desta pesquisa, foi possível constatar as inúmeras dificuldades dos discentes ao expressarem-se por meio do código escrito, evidenciando deficiências típicas do processo de alfabetização, que deveria ter dado mais ênfase a fonologia da língua, visto que, ter consciência fonológica é de fundamental importância para o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

Com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e principalmente de escrita, propomos um projeto de intervenção pedagógica que priorize essas atividades. Todas as etapas da intervenção a ser realizada encontram-se descritas a seguir em uma sequência didática, que acreditamos trazer contribuições que possibilitem melhorias para processo de ensino e aprendizagem.

A sequência didática permite uma melhor forma de organizar a prática pedagógica estruturando o trabalho do professor no processo de ensino. Segundo Scheneuwly et.al. (2004, p. 82) uma “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O professor conhecendo a realidade da sala de aula, bem como as dificuldades a serem superadas pelos alunos, planeja, organiza e reorienta a sua prática, posicionando-se como agente, transformador no processo de ensino.

A sequência didática segue quatro etapas realizadas em quatro módulos:

- 1- Explicação para os alunos sobre o que eles realizarão, ou seja, como serão as atividades.
- 2- Produção inicial para a verificação das dificuldades dos alunos;
- 3- Aplicação dos módulos (um total de quatro) composto de atividades que objetivam refletir com os alunos sobre as dificuldades encontradas a partir da produção inicial e promover melhorias e avanços na aprendizagem;
- 4- Produção final, em que o discente aplica o que assimilou, demonstrando sua transformação (ou não) durante o desenvolvimento de cada módulo.

Os objetivos da sequência didática

- ✓ Conhecer o gênero textual trabalhado;
- ✓ Fazer uma análise do texto por meio de atividades propostas;
- ✓ Refletir sobre a linguagem e a ortografia e conseqüentemente convenções ortográficas;
- ✓ Contribuir com o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos;

- ✓ Exercitar a oralidade por meio de discussão em roda de conversa a respeito da temática abordada nos gêneros textuais;
- ✓ Escrita e reescrita de textos propostos e correção dos desvios ortográficos.
- ✓ Desenvolver o nível de leitura dos alunos.

A sequência didática do nosso trabalho está dividida em 4 módulos cada um deles estruturado com no mínimo 6 aulas elaboradas com o intuito de desenvolver a consciência fonológica dos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio de reflexões sobre a Língua Portuguesa. Cada módulo apresenta a seguinte estrutura:

- a) No primeiro momento é feita a apresentação da proposta de aula, levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero estudado. O que eles sabem sobre o gênero? Leitura em voz alta do gênero textual e discussão com a turma. Questionamento sobre o que mais chamou a atenção com a leitura. Breve análise oral acerca das impressões dos alunos;
- b) No segundo momento é trabalhada a sistematização sobre a finalidade do gênero textual, suporte em que aparece, público ao qual se destina e linguagem empregada, análise da estrutura e suas características. Identificação da temática abordada no texto, função social;
- c) Em seguida é feita a análise do gênero textual por meio de atividades propostas, correção comentada e reflexão sobre a linguagem e ortografia;
- d) Na sequência é trabalhado o desenvolvimento da consciência fonológica por meio da sistematização e reflexão dos processos fonológicos pertinentes a cada texto produzido pelos alunos e a cada texto escolhido e estudado durante a atividade interventiva;
- e) Por último é feita a produção textual do gênero estudado, correção e reescrita de texto.

3.1.1 Módulo 1 – Gênero textual poema Haikai

É uma forma de poema surgida no Japão no século XVI, composta de três versos: o primeiro com cinco sílabas poéticas, o segundo com sete e o terceiro com cinco. Geralmente relaciona à natureza a aspectos da existência humana, valoriza o momento, BORGATTO *et al* (2016). Esse tipo de poema relaciona-se a uma imagem, registrando um flagrante de um

momento; não se trata de incluir a pintura simplesmente como forma de ilustração ao poema, mas como diálogo poético, que deixa mais claro o que é mostrado no texto.

A literatura, enquanto manifestação artística, relaciona-se com outras produções como aqui apontadas: poema *haikai* e pintura, a mistura dos dois signos pode prender a atenção do leitor oferecendo-lhe outras percepções do texto. A escolha do gênero textual deve-se ao fato de possibilitar o desenvolvimento de várias atividades que auxiliaram no desenvolvimento da consciência fonológica dos discentes.

Texto 1- Haikai

Figura 22- Poema Haikai

Copado e Fone



O moinho da Galette (Le Moulin de la Galette), Vincent van Gogh, 1886. Óleo sobre tela.

REPRODUÇÃO DA OBRA: MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, BRASIL/ARTE SP/ARTNET

Leitura 1

Haikai
Estela Bonini

**Tempestade faz
As três pás do moinho
Perderem a paz**

BONINI, Estela. *Haikai* poro Van Gogh. São Paulo: Massao Ohno; Aliança Cultural Brasil-Japão, 1992.

Estela Bonini nasceu em São Paulo, SP em 1949. Tem formação em Sociologia e na área de saúde. É uma poeta reconhecida por seus haicais.

A autora do poema, Estela Bonini, inspirou-se em quadros de Van Gogh para escrever haicais. Cada quadro inspirou um haikai diferente. A pintura que originou o haikai aqui reproduzido chama-se *O moinho da Galette* e foi feita em 1886.

Van Gogh: famoso pintor holandês que nasceu em 1853 e faleceu em 1890, na França. Nos últimos anos de sua vida, adotou em sua pintura as linhas ondulantes e os tons intensos do amarelo, azul e verde.

haikai: forma de poema, surgida no Japão no século XVI, composta de três versos: o primeiro com cinco sílabas poéticas, o segundo com sete e o terceiro, com cinco. Geralmente relaciona a natureza, a aspectos da existência humana, valoriza o momento e como um fragmento do olhar sobre um detalhe da natureza.

Fonte: BORGATTO, Ana Trinconi. São Paulo: Ática 2016

Objetivos

- ✓ Analisar a estrutura do poema, explorando o texto e seus sentidos.
- ✓ Interpretar e compreender o poema, relacionando o verbal e o não verbal no texto.
- ✓ Comparar outros formatos de poemas, versos livres, e poema concreto.
- ✓ Reconhecer um poema Haikai.
- ✓ Refletir sobre a sonoridade dos vocábulos **faz**, **pás** e **paz** presentes no poema de Stella Bonini.

- ✓ Compreender o processo de ditongação que geralmente acontece com as palavras **faz, pás e paz** exemplificando também com outros vocábulos.
- ✓ Produzir Haicais a partir de temas sugeridos pela turma e confeccionar um mural de poemas.

Atividades desenvolvidas:

1º passo: Apresentação do gênero textual poema.

- ✓ Rodada de conversa sobre o gênero poema, observando os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero.
- ✓ Apresentação do poema haikai (por meio de poema de Estela Bonini) e como ele se organiza.
- ✓ Discussão sobre a temática abordada e a relação texto/imagem:
 1. Você já viu esse tipo de texto em algum lugar? Onde?
 2. Quantos versos compõem o poema?
 3. O que você gostou no poema?
 4. Qual a relação do poema com a imagem?
 5. Qual a sensação que temos ao observar a imagem?
 6. Qual a temática presente no poema?
 7. Quais as possíveis temáticas presentes no poema?
- ✓ Leitura e escuta de poemas que apresentam estrutura diferente do haikai (versos livres e soneto), observação e breve análise oral dos poemas lidos

2º passo: Relação com a Arte

- ✓ Apreciar a obra de Vincent Van Gogh que ilustra o poema, fazendo uma relação interdisciplinar com a Arte; destacar a relação existente entre o poema e a pintura;
- ✓ Comentar sobre a biografia de Van Gogh e a sua contribuição para a arte.
- ✓ Apreciar outras imagens do artista para mais tarde serem utilizadas na realização de atividade.

3º passo: Sistematização e atividades

- ✓ Retirar do poema e escrever no caderno palavras que contenham o mesmo som, embora grafadas de forma diferente;

- ✓ Explorar a rima, em seguida exemplificar com outras palavras que são do conhecimento do aluno, elencando-as no caderno;
- ✓ Explicação do som [s] que pode ter várias letras/grafemas para representá-lo (conforme consta no poema de Estela Bonini) e que nem todo grafema corresponde ao mesmo fonema. - Um fonema pode ser representado por vários grafemas. - A língua é um sistema de convenções/leis.
- ✓ Relembrar das particularidades (regularidades e irregularidades do sistema ortográfico brasileiro).

4º passo: Produção textual

- ✓ Produção de poemas haicais como tema “Árvores de Van Gogh” a partir de ilustrações, para montar um mural de poemas na escola.

3.1.2 Módulos 2 - Poema: Aos poeta clássicos, de Patativa do Assaré

A escolha desse poema justifica-se pelo fato de apresentar características do discurso oral havendo a reprodução de alguns processos fonológicos, assim como acontece nas produções textuais dos alunos. Oportuniza também uma abordagem sobre o preconceito linguístico e ainda possibilita desfazer o equívoco de que há uma variedade da língua superior a outra, observando que alguns dos vocábulos presentes no poema, não são exclusividade do falar rural ou de pessoas menos escolarizadas; mas são pronunciados da mesma forma por vários grupos de pessoas independentemente da posição social ou nível de escolaridade. É possível discutir ainda sobre a diferença entre o modo de falar e a escrita e perceber as questões de adequação da linguagem nas mais diversas situações comunicativas.

Figura 23- Aos poetas clássicos

Aos poetas clássicos

Patativa do Assaré

Poetas niversitário,
Poetas de Cademia,
De rico vocabularo

Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,

Eu quero pedir licença,
 Pois mesmo sem português
 Neste livrinho apresento
 O prazê e o sofrimento
 De um poeta camponês.

Eu nasci aqui no mato,
 Vivi sempre a trabaiá,
 Neste meu pobre recato,
 Eu não pude estudá
 No verdô de minha idade,
 Só tive a felicidade
 De dá um pequeno insaio
 In dois livro do iscritô,
 O famoso professô
 Filisberto de Carvaio.

No premêro livro havia
 Belas figuras na capa,
 E no começo se lia:
 A pá — O dedo do Papa,
 Papa, pia, dedo, dado,
 Pua, o pote de melado,
 Dá-me o dado, a fera é má
 E tantas coisa bonita,
 Qui o meu coração parpita
 Quando eu pego a rescordá [...]

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/04/poema>. Acesso em 12/05/2019

Objetivos:

- ✓ Analisar o uso de diferentes variedades linguísticas;
- ✓ Compreender o efeito do uso da variedade não padrão da língua;
- ✓ Perceber que a língua é flexível e precisa ser adequada às diversas situações de uso;
- ✓ Discutir sobre preconceitos linguísticos;
- ✓ Refletir sobre as normas ortográficas ao produzir textos.
- ✓ Compreender alguns processos fonológicos presentes no texto.

Atividades desenvolvidas:

1º passo: Apresentação do poema

- ✓ Colocar o áudio do poema de Patativa do Assaré para que os alunos percebam as marcas da oralidade no texto.

- ✓ Roda de conversa sobre quem foi Patativa do Assaré, comentando sobre sua biografia e seu estilo.
- ✓ Percepção dos alunos em relação a linguagem do poema. Deixar que eles falem.

2º passo: Sistematização e atividades

- ✓ Fazer a leitura do poema “**Aos poetas clássicos**”, de Patativa do Assaré, fazendo com que o aluno perceba o jogo que o autor faz com as palavras, o uso que ele faz da pontuação e nem sempre obedece às normas gramaticais.
- ✓ Enfatizar que o texto literário nem sempre segue convenções ortográficas, desta forma o aluno irá perceber o uso diferente da linguagem;
- ✓ Comentar sobre as variedades linguísticas e fazer com que o aluno perceba que a língua é dinâmica e varia de acordo com diferentes situações.
- ✓ Sistematização sobre os processos fonológicos (aférese, apócope, síncope, monotogância etc.) encontrados no poema, escrever no caderno os vocábulos que sofreram transformação e analisá-los em grupo.
- ✓ Realizar atividade proposta sobre os processos fonológicos estudados no módulo.

3.1.3 Módulos 3- Letra de música: “Tempos Modernos”, de Lulu Santos

Optamos por uma atividade com música para tornar o momento mais participativo, alegre e favorável a aprendizagem, além de possibilitar-nos conhecer o gosto musical dos alunos construído na relação com o seu contexto cultural. Diante da variedade musical a que estamos expostos, certamente os alunos vão preferir este ou aquele gênero musical.

No contexto escolar a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo ouvir de maneira ativa e reflexiva. A música é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, já que quanto maior for o exercício de sensibilidade para os sons, maior será a capacidade para o aluno desenvolver sua atenção e memória. (PENNA, 1990, p. 107).

Na letra da música suprimiu-se intencionalmente alguns vocábulos para que os alunos completassem e desta forma se pudesse sistematizar alguns processos fonológicos, que resultaram desta atividade.

Figura 24 - Música "Tempos Modernos"

Tempos Modernos
Lulu Santos

Eu vejo a vida _____ no futuro
 Eu vejo _____ de um muro
 De _____ que _____ em nos _____

Eu vejo a vida mais _____ e farta
 Repleta de toda _____
 Que se tem _____ do firmamento ao _____

Eu quero _____ no _____ numa boa
 Que isso _____ pra _____ pessoa
 Que _____ a força que tem uma _____

Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e _____
 Com _____
 Pra _____ mais sim do que não

Hoje o tempo _____, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se _____
 E não há tempo que _____, amor
 Vamos viver tudo que ____ pra _____
 Vamos nos _____

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=K-VEXOylLdDO5OUPis-ksA8&q=tempos+modernos>

Objetivos:

- ✓ Compreender processos fonológicos que forem recorrentes na letra da música;
- ✓ Refletir sobre convenção ortográfica.

Atividades desenvolvidas:**1º passo: Apresentar o gênero letra de música**

- ✓ Rodada de conversa sobre o gosto musical dos alunos.
- ✓ Entregar a letra da música com a supressão de alguns vocábulos e pedir para que os alunos completem os espaços conforme estão ouvindo.

- ✓ Corrigir as atividades, identificar os possíveis desvios e ouvir quais as hipóteses dos alunos em relação a ortografia;

2º passo: Sistematização e atividades

- ✓ Exposição de processos fonológicos: monotongação e ditongação.
- ✓ Sistematizar na lousa alguns processos fonológicos por apagamento.
- ✓ Atividade de compreensão da letra da música.
- ✓ Atividades lúdicas: jogo da memória e bingo.

3.1.4 Módulos 4- Crônica: Circuito fechado, de Ricardo Ramos

A crônica é um gênero textual muito presente em jornais, revistas e livro didático. Em geral, os assuntos abordados em textos desse tipo são voltados ao cotidiano das cidades. O texto foi escolhido devido a riqueza do vocabulário que irá proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a língua, observando as palavras escritas e suas possíveis realizações na fala, com atenção para os fonemas e como eles são grafados na norma padrão. Oportuniza também refletir sobre as convenções ortográficas por meio de atividades propostas.

Circuito Fechado

Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos,

guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

**Ricardo Ramos nasceu em Palmeira dos Índios, em 1929, ano em que o pai Graciliano Ramos exercia a função de prefeito. Formado em Direito, destacou-se como homem da propaganda, professor de comunicação, jornalista e escritor em São Paulo. Sua obra literária é extensa: contos, romances e novelas, e representa, com destaque, a prosa contemporânea da literatura brasileira.*

Disponível em: <https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos>

Objetivos:

- ✓ Lembrar classe gramatical substantivo e perceber os efeitos que eles provocam no texto.
- ✓ Reconhecer verbos no infinitivo.
- ✓ Compreender processos fonológicos por meio simulação de atividade.

Atividades desenvolvidas

1º passo: Apresentação do gênero textual

- ✓ Roda de conversa sobre crônica, lembrando como esse gênero se estrutura pois na atividade para a constatação do problema já foi sistematizado e discutido esse gênero textual, portanto os alunos já têm conhecimento;
- ✓ Observar a particularidade do texto em ser escrito quase que somente com substantivos;
- ✓ Escolher alguns vocábulos que eventualmente os alunos teriam dificuldade em grafar. Entender o porquê da dificuldade por meio de discussão oral.

2º passo: Sistematização e atividade proposta.

- ✓ Explicação sobre o infinitivo verbal;
- ✓ Resolução de atividade proposta.

3º passo: Produção textual

- ✓ Produção textual: produzir texto sobre sua rotina, a exemplo do autor que usou somente substantivos, os alunos utilizarão somente verbos no infinitivo.

- ✓ Produção textual final ampliação de miniconto.

3.1.1.5 Produções final

A proposta de produção final de texto foi bem parecida com a proposta de produção inicial para a identificação do problema, planejamos desta forma para que pudéssemos fazer uma comparação entre as produções: inicial e final sem que os resultados destoassem devido a incompatibilidade das atividades.

Figura 25- Proposta de produção de texto para geração de dados

Escreva um texto continuando a história abaixo, com localização no tempo e no espaço, apresentação dos personagens e do elemento desencadeador da ação. Tenha bastante atenção com a sequência lógica de acontecimentos. Observe os parágrafos, pontuação e acentuação. Tenha bastante criatividade. (Mínimo 25 linhas)

Havia um gesso no meio do caminho

Enquanto estava no hospital, todo mundo escreveu no gesso, Deixaram-lhe recadinhos, desenharam caretas, assinaram com nomes e datas.

Ao tirar o gesso, os médicos deram a má notícia: o osso calcificou torto, e assim a perna ficará para sempre torta.

Seu consolo é que tem amigos...

Fonte: BRASILIENSE, Leonardo *et al.* *Adeus contos de fadas*. Rio de Janeiro, 7 Letras 200, p. 41

Figura 26- Proposta de produção textual final

Escreva um texto continuando a história abaixo, com localização no tempo e no espaço, apresentação dos personagens e do elemento desencadeador da ação. Tenha bastante atenção com a sequência lógica de acontecimentos. Observe os parágrafos, pontuação e acentuação. (Mínimo 25 linhas)

O Rui Leão

Era uma vez um leão muito convencido. Chamava-se Rui e era o rei da floresta. Um dia saiu do seu palácio e começou a dizer que era o mais belo. Mas os outros animais não gostaram muito da brincadeira...

Fonte: Caderno de atividades da Rede Pitágoras 2014.

Nesta última produção, assim como na produção inicial, os alunos deveriam ampliar um miniconto, ou seja, nós iniciamos a história e os alunos deveriam usar a sua criatividade e continuá-la de forma coerente, não esquecendo os elementos da narrativa (espaço, tempo, lugar, narrador), observando também os parágrafos, a pontuação e a acentuação.

3.2 Aplicação e análise da sequência didática

Nesta etapa aplicamos os quatro módulos conforme estão descritos na sequência didática, discutindo processos fonológicos recorrentes nos textos de forma mais específica, ou seja, no módulo 1 a ênfase foi para os casos de monotongação e ditongação; no módulo 2 enfatizou-se os processos de assimilação; alçamento de vogal, nasalização e desnasalização; no módulo 3 a discussão foi sobre os casos de apagamento: apócope, síncope e aférese e por último, no quarto módulo houve uma explicação mais aprofundada sobre as convenções ortográficas e alguns casos de substituição e apagamento de fonemas no vocábulo, mas vale ressaltar que o tema(convenção ortográfica) abordado neste último módulo foi contemplado nos módulos anteriores (sempre com enfoque para uma dificuldade específica), resolvemos enfatizá-lo especificamente neste momento devido aos inúmeros desvios ortográficos cometidos pelos alunos em decorrência da dificuldade de compreender essas convenções.

Após a aplicação das atividades e produções textuais de cada módulo descrito na sequência de atividades de intervenção, os alunos produziram um texto final, nos moldes do texto utilizado para a atividade de diagnóstico (ampliação de miniconto), momento em que foi possível constatar o problema aqui abordado. Fazemos uma comparação entre produção textual inicial e produção final para podermos verificar se houve (ou não houve) avanços após a aplicação da sequência didática.

Apresentamos o relato das atividades desenvolvidas e a análise da produção textual realizada pelos alunos ao final de cada módulo e fazemos a discussão dos processos fonológicos encontrados, exemplificando-os ora com excertos ora com textos completos a depender de cada caso, verificando se houve ou não diminuição nos processos fonológicos e apontando as possíveis motivações para as ocorrências constatadas.

Fazemos tabelas comparativas entre os processos fonológicos recorrentes nos quatro módulos e também comparamos os processos encontrados na produção inicial e na produção final com discussões pertinentes a cada caso, para podermos observar o percentual da evolução (ou não) dos alunos após a aplicação das atividades de intervenção.

Por último fazemos a categorização dos erros de acordo com os estudos de Jaime Luiz Zorzi,(1998) primeiramente exemplificaremos em quadros (com no máximo 5 exemplos) os “erros” ocorridos em cada um dos módulos trabalhados (será um quadro para cada categoria de erros) e em um segundo momento comparamos em gráficos os resultados da produção textual inicial e da produção textual final.

As informações adquiridas durante a análise dos textos escritos auxiliaram no aprofundamento do conhecimento acerca da realidade dos alunos e ajudaram a identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos fonológicos presentes nas produções destes estudantes, visto que as interferências da fala na escrita são evidentes e todas essas ocorrências induzem os alunos ao “erro” de ortografia.

3.2.1 Relatos da aplicação do módulo 1 – Poema Haikai

A consciência fonológica envolve um conjunto de habilidades que precisa ser trabalhado com as crianças desde o processo de alfabetização para que os alunos possam manipular com segurança as sílabas e os fonemas da língua.

Com o intuito de estimular e contribuir com o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, foi aplicada a primeira atividade de intervenção conforme está descrito na sequência de atividades elaboradas (capítulo 3 deste trabalho). Fizemos uma análise do poema haikai “Tempestade faz/ as três pás do moinho/ perderem a paz,” de STELLA BONINI (1992).

Esta atividade teve início com um ditado em que ditamos os três versos do poema de Stella Bonini para a turma. E verificou-se que 60% dos alunos confundiu o vocábulo “pás” (plural de pá- que segundo o dicionário Caldas Aulete,2006, 3. Nome dado a várias peças ou partes largas e achatadas de máquinas: pá de moinho, de remo, de ventilador.) com o vocábulo “paz” (1.ausência de problemas ou violência; 2. Calma, tranquilidade, Caldas Aulete, (2006.) por apresentarem o mesmo som final [s], alguns alunos não conseguiram distinguir a diferença entre os dois vocábulos e acabaram escrevendo ambos com a letra final “z”. Se o som é o mesmo, então o aluno optou por utilizar a mesma letra para representá-lo.

Desta forma o contexto em que a palavra encontra-se não influenciou a escolha do grafema. A Língua Portuguesa apresenta regularidades e irregularidades na relação entre sons e letras, como é o caso do fonema /s/ nas palavras acima que não apresenta uma regra específica que ajude o aprendiz a selecionar uma letra para representa-lo.

Outra curiosidade é que houve o acréscimo de um “i” em algumas palavras do texto do ditado, ou seja, alguns alunos formaram um ditongo a partir do acréscimo dessa semivogal [j] à palavra ao escreverem: “faiz (faz) e “paiz” (paz)”. Netto (2012) explica esta ocorrência de transformar “nós” em [ˈnɔjs] pelo fato de que quando uma oxítone ou monossílabo termina em [s], ocorrerá a inserção do glide [j] antes da fricativa alveolar

Diante da dificuldade apresentada, escrevemos os versos no quadro e pedimos aos alunos que pesquisassem em um dicionário o significado das palavras “pá e paz”; o que lhes possibilitou perceber que “pás”, no poema, é o plural de “pá” e é escrito com “s” porque na Língua Portuguesa indica-se o plural das palavras por meio dessa consoante. Marco Antônio Oliveira (2005, p. 46) acredita que “a consulta ao significado da palavra e ao contexto em que a palavra pode ocorrer ajudarão o aprendiz a memorizar a grafia padrão, nesses casos”.

Em seguida o poema foi apresentado aos alunos. Na ocasião houve uma rodada de conversa sobre a estrutura do poema haikai e suas características relacionando a parte verbal à não verbal. Paralelamente foi apresentada a biografia de Van Gogh, cuja obra “O moinho da Galette (1886)” – óleo sobre tela, serviu de inspiração para que a autora produzisse o poema estudado; estabelecendo, assim, uma intertextualidade com a Arte, uma vez que poema e pintura são produções artísticas.

Houve também uma discussão oral e exploração da sonoridade do texto, buscando interpretá-lo e compreendê-lo, entendemos primeiramente o que é um moinho e estimulamos os alunos a perceber as cores predominante na obra e a sensação que elas proporcionaram a eles; perguntamos se a imagem sugeria movimento ou agitação, discutimos sobre as ideias explícitas na pintura, analisando os elementos presentes nela.

Realizou-se a leitura de outros poemas que apresentam estrutura diferente do haikai (versos livres e soneto: “Além da Terra, além do Céu”, de Carlos Drummond de Andrade e Amor é fogo, de Luís Vaz de Camões entre outros) em seguida foram feitas comparações entre os textos, possibilitando ao aluno perceber a diferença na estrutura dos poemas. Conversamos sobre a quantidade de estrofes do haikai e sua relação com imagens, rimas, sonoridade e o que o poema nos transmite.

No momento seguinte foi feita uma explanação sobre fonologia e fonética, em seguida exemplificamos por meio de alguns vocábulos o conceito de letra e de fonema. E foi

solicitado aos alunos que identificassem verbalmente o número de letras e de fonemas nos vocábulos que foram listados na lousa (faz, paz, tempestade, moinho e outros vocábulos citados pelos alunos) objetivando verificar os conhecimentos desses discentes sobre o assunto.

Por meio dos vocábulos “faz, pás e paz,” foi discutido sobre as rimas e sobre os sons cuja representação pode ser feita por meio de múltiplos grafemas, como é o caso do som [s]. Os alunos foram convidados a pronunciarem essas palavras (faz, pás e paz) em voz alta para que pudessem perceber o som final de cada uma delas, possibilitando reflexões sobre a fonologia e as convenções ortográficas.

No momento seguinte, também foi possível fazer uma explanação de alguns processos fonológicos que são recorrentes na escrita dos alunos participantes da pesquisa, o foco nessa etapa foi a ditongação – nome dado ao acréscimo de uma semivogal (também conhecida como glide, foneticamente neste trabalho as representaremos como [j e w]) após uma vogal formando um ditongo, como em “fais” para “faz” ou “nóis” para “nós”; (exemplos retirados das produções dos alunos) e monotongação que constitui o contrário da ditongação, ou seja, resulta no apagamento da semivogal dos ditongos como em “cadera” para “cadeira” ou “caxa” para “caixa”(exemplo nosso).

Na lousa, os alunos exemplificaram, com algumas palavras do cotidiano, os processos de ditongação e monotongação e perceberam como pronunciamos essas palavras e como as escrevemos; fizeram comparações entre oralidade e escrita, tornando a aula bem interessante e participativa. Cada aluno queria falar o seu exemplo.

Regina Riteer Lamprecht *et al* (apud FREITAS, 2003, p. 156) explicita que “a consciência fonológica corresponde a capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras”. Então quanto mais o aluno avança no nível de escolarização mais elevado é o nível da sua consciência fonológica, conseqüentemente terá maior consciência dos sons das palavras e melhor será também o seu nível de leitura e de escrita.

Para estimular a capacidade dos alunos de perceberem os sons das palavras da Língua Portuguesa foi realizada uma atividade escrita que contemplou também questões de interpretação e compreensão do texto. Dos seis questionamentos da atividade realizada foram escolhidos 2 questionamentos e das 20 atividades analisadas foram escolhidas 4 para exemplificarem o nível de consciência fonológica dos alunos. Lamprecht *et al* sustenta que:

A noção de consciência fonológica é ampla, envolvendo um grande número de habilidade de reflexão e manipulação em diferentes níveis (...) a maioria dos autores costuma caracterizar os seguintes níveis: consciência no nível da sílaba; consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência dos fonemas (consciência fonêmica) (2009, p. 35)

Assim, a consciência silábica consiste na habilidade de reconhecer e manipular as palavras por sílabas. A consciência intrassilábica diz respeito a capacidade de reconhecer rimas (que são as semelhanças sonoras ao final das palavras) e aliteraões (fonemas semelhantes repetidos no início das palavras, ao longo de uma frase ou versos). E a consciência no nível dos fonemas refere-se à habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, as menores unidades da língua.

Para verificarmos o nível de consciência fonológica dos alunos que serão identificados nos exemplos por meio de números com o intuito de preservar suas respectivas identidades, analisamos as duas questões retiradas do exercício (de nossa autoria) referente ao texto de Stella Bonini (1992), estudado anteriormente neste módulo, exemplificadas abaixo. As atividades na íntegra estarão no anexo I deste trabalho.

Exemplo 1 – Aluno 10

Figura 27- Excerto da atividade de produção textual do módulo 1

2º) Transcreva abaixo as palavras que rimam, ou seja, que repetem o som final.

faz, paz e paz

5º) As palavras do poema (**faz, pás e paz**) em sua última letra apresentam o mesmo som. Qual? Explique porque são grafadas desta maneira. Retirem do poema outras palavras que apresentem esse som em posições diferentes.

thir

Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 2- Aluno 2

Figura 28- Excerto da atividade de produção textual módulo 1

2º) Transcreva abaixo as palavras que rimam, ou seja, que repetem o som final.

faz e paz

5º) As palavras do poema (**faz, pás e paz**) em sua última letra apresentam o mesmo som. Qual? Explique porque são grafadas desta maneira. Retirem do poema outras palavras que apresentem esse som em posições diferentes.

leão

Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 3-Aluno 3

Figura 29- Excerto da atividade de produção textual módulo 1

2º) Transcreva abaixo as palavras que rimam, ou seja, que repetem o som final.

faz e paz

5º) As palavras do poema (**faz, pás e paz**) em sua última letra apresentam o mesmo som. Qual? Explique porque são grafadas desta maneira. Retirem do poema outras palavras que apresentem esse som em posições diferentes.

leão

Fonte: Elaborada pelo autor.

Exemplo 4 – Aluno 4

Figura 30- Excerto da atividade de produção textual módulo 1

2º) Transcreva abaixo as palavras que rimam, ou seja, que repetem o som final.

Faz, pás, paz

5º) As palavras do poema (**faz, pás e paz**) em sua última letra apresentam o mesmo som. Qual? Explique porque são grafadas desta maneira. Retirem do poema outras palavras que apresentem esse som em posições diferentes.

S, porque tem o mesmo som.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nos exemplos 1,2 e 3 na 2º questão do exercício, ao solicitamos aos alunos para listarem as palavras que rimam no poema, verificou-se que no exemplo 1, o aluno identificou as palavras que rimam mas escreveu a palavra “pás” (plural de pá) representando o fonema final com a letra “z” assim como em “faz(verbo) e paz” (calma, tranquilidade).

Nos exemplos 2 e 3 os alunos listaram apenas “faz e paz”, ou seja, eles não conseguiram perceber que a palavra “pás”, também rima com as palavras listadas por eles; a mais provável hipótese seria a de que como o fonema em questão é grafado com consoante “s” e não “z”, na compreensão dos alunos não constitui uma rima.

No exemplo 4 o aluno identificou corretamente as palavras que rimam no final dos versos e também as escreveu corretamente. Então, constatou-se que mesmo após várias discussões e pesquisas em dicionário das palavras em questão, os alunos ainda tiveram dificuldade em grafá-las corretamente tendo em vista a complexidade do som [s] presente nas três palavras, mas também vale ressaltar que muitas vezes as inadequações na escrita resultam da falta de atenção do aluno, fato que pode ser constatado nesta atividade tendo em vista que o aluno deveria somente copiar do texto e ainda o fez equivocadamente.

Na 5º questão da atividade, apresentada nos excertos dos exemplos anteriores (1,2,3, e 4) fez-se uma análise da última letra das palavras **faz, pás e paz** (negrito nosso) visto que elas apresentam o mesmo som. Foi pedido aos alunos que:

- a) Escrevessem qual era esse som representado na última letra das palavras faz, pás e paz;
- b) Explicassem porque as palavras são grafadas dessa maneira;

- c) Retirassem do poema outras palavras que apresentassem esse mesmo som ainda que estivessem em qualquer posição no texto.

Constatou-se que nenhum dos três alunos dos exemplos 1,2 e 3 citados anteriormente, conseguiu responder a esse questionamento. Talvez a questão tenha apresentado complexidade devido a sua estrutura (três questionamentos em uma única questão, elaborada de forma não proposital pois posteriormente percebemos que as questões deveriam ter sido elaboradas separadamente, mas durante a realização da atividade nós explicamos todos os questionamentos e os deixamos claros para os alunos), neste caso esperava-se que o aluno respondesse ao menos o 1º questionamento, fato que não aconteceu. Nenhum dos questionamentos foi respondido. Somente no 4º exemplo o aluno conseguiu identificar o som igual, dizendo que era “o mesmo som do s”, ele não soube representar o som adequadamente” ([s])” e usou a própria consoante para representa-lo e os demais questionamentos, a exemplo dos outros alunos, ele também não respondeu.

Optamos por organizar o resultado das 20 atividades analisadas de acordo com os questionamentos destacados anteriormente em um quadro, conforme descrito logo abaixo e desmembramos a questão 5 em (5a, 5b e 5c) dos exemplos apresentados para facilitar a compreensão da nossa análise.

Quadro 5- Atividade escrita

Perguntas	% de alunos que responderam corretamente	% de alunos que não responderam corretamente
2-Identifique no poema as palavras que rimam.	20%	80%
5a As palavras “faz, pás e paz” em sua última letra apresentam o mesmo som. Qual é esse som?	15%	85%
5b Explique porque as palavras são grafadas dessa maneira.	0%	100%
5c Retire do poema outras palavras que apresentam o mesmo som (pode ser em qualquer posição no texto)	0%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Verificou-se que em relação à questão 2 “Identifique no poema as palavras que rimam”; 20% dos alunos responderam corretamente e desses alunos, a maioria grafou em resposta a atividade a palavra pás (plural de pá) com a letra “z” no final e não com “s”, mesmo sendo uma atividade em que o aluno deveria voltar ao texto e copiar a palavra. Os outros 80% não souberam responder corretamente.

A questão 5a da tabela, evidenciou que apenas 15% dos alunos souberam identificar o som [s] representado pela última letra das palavras “faz, pás e paz” embora não tenham conseguido representá-lo adequadamente; e 85% não souberam identificar.

Então verificou-se que as questões 1, 5a e 5c estão intimamente ligadas, uma complementa a outra e nos faz inferir que a maioria dos alunos não conseguiu identificar com propriedade as palavras que rimam no poema (questão 1), por este motivo também houve dificuldade em identificar os sons iguais no poema (questão 5a) e ainda não conseguiram identificar as outras palavras com o som em questão, mesmo em outras posições no poema (questão 5c).

E em relação a questão 5b nenhum dos alunos soube explicar porque as palavras “faz, pás e paz” são grafadas desta forma no texto. Reconhecemos que este questionamento é de um nível elevado de complexidade, no entanto para chegarmos a esse momento da atividade, o texto já havia sido bastante discutido, esperava-se uma resposta mais consciente por parte dos alunos aos questionamentos.

Os professores de Língua Portuguesa precisam estar atentos às dificuldades dos seus alunos e orientá-los efetivamente no processo de aprendizagem desta disciplina porque devido à complexidade do sistema ortográfico brasileiro, as crianças não conseguirão um resultado satisfatório sem a intervenção permanente do professor.

Vale ressaltar ainda que além dos problemas com a consciência fonológica que interfere diretamente na forma como os alunos estão escrevendo, induzindo-os às divergências com a ortografia oficial, os discentes apresentam um grande déficit em relação a leitura e conseqüentemente compreensão e interpretação dos textos, o que constitui uma grande barreira a ser superada nos próximos anos do Ensino Fundamental.

Voltando a questão 5b em que solicitamos aos alunos para retirarem do texto outras palavras que apresentassem o mesmo som das palavras “faz, pás e paz” em qualquer posição no vocábulo sendo que este vocábulo também poderia ocupar diferentes posições no texto, não somente posição em final do verso do poema; constatou-se que 100% dos alunos não

perceberam esses sons. Sobre as dificuldades com a irregularidade do som [s] Marco Antônio Oliveira destaca que:

(...)o som [s], em posição intervocálica, pode ser representado por vários grafemas (ou combinações de grafemas), como em **aço**, **asso**, **nascer**, **naça**, **máximo**, só para dar alguns exemplos. Em posição final encontramos o mesmo problema: este mesmo som, [s], é representado de maneira diferente em **vez** e **mês**! Temos aí, portanto, uma relação completamente arbitrária entre sons e grafemas. Esses casos colocam problemas muito sérios para os aprendizes (e até mesmo para nós, que achamos que já sabemos escrever tudo!). Casos desse tipo fazem parte de um aprendizado que nunca termina; nenhum de nós é capaz de grafar corretamente, sem auxílio de um dicionário, todas as palavras do português! (OLIVEIRA, 2005, p.42)

A arbitrariedade na representação do som [s] é um desafio para os alunos em idade escolar; é perfeitamente compreensível que eles tenham dificuldade em grafar certas palavras porque até mesmo os adultos considerados mais experientes em relação a ortografia oficial da Língua Portuguesa, são induzidos ao “erro” diante das inúmeras possibilidades de representação de um determinado som.

Esses casos de relações de concorrência entre as palavras, não há motivação fonética para a escolha entre as letras que irão grafar determinado som, são escolhas complexas e exigem mais atenção por parte dos alunos. Consultas ao dicionário em um momento de dúvidas ao escrever e muita leitura são grandes aliados para vencer tais obstáculos.

A atividade de compreensão do texto foi amplamente discutida com os alunos para que se pudesse verificar suas dificuldades em relação compreensão e interpretação do texto e também em relação à ortografia. Neste primeiro momento; constatou-se que a complexidade do sistema ortográfico é um grande obstáculo para a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, aliada ao descuido da escola em desenvolver a consciência fonológica dos alunos.

Mesmo após as discussões com o intuito de aprimorar a consciência fonológica desses discentes do 7º ano por meio da atividade proposta, verificou-se que eles ainda têm muita dificuldade em manipular os sons da Língua Portuguesa, demonstrando assim, um nível de consciência fonológica abaixo do esperado para o ano que estão cursando.

Um fato positivo foi a redução das ocorrências de ditongação (como por exemplo, escrever “nois” para “nós”) que ao final desta atividade, verificou-se que os alunos já haviam superado este problema, não havendo mais nenhum caso desse processo na escrita dos alunos este momento.

Após a discussão da atividade de compreensão e interpretação do texto foi proposto aos alunos que realizassem a atividade de produção textual prevista para este módulo. A proposta consistiu em que os alunos fizessem produção de haicais com o tema “Árvores de Van Gogh” e foram distribuídas as imagens para os alunos analisarem.

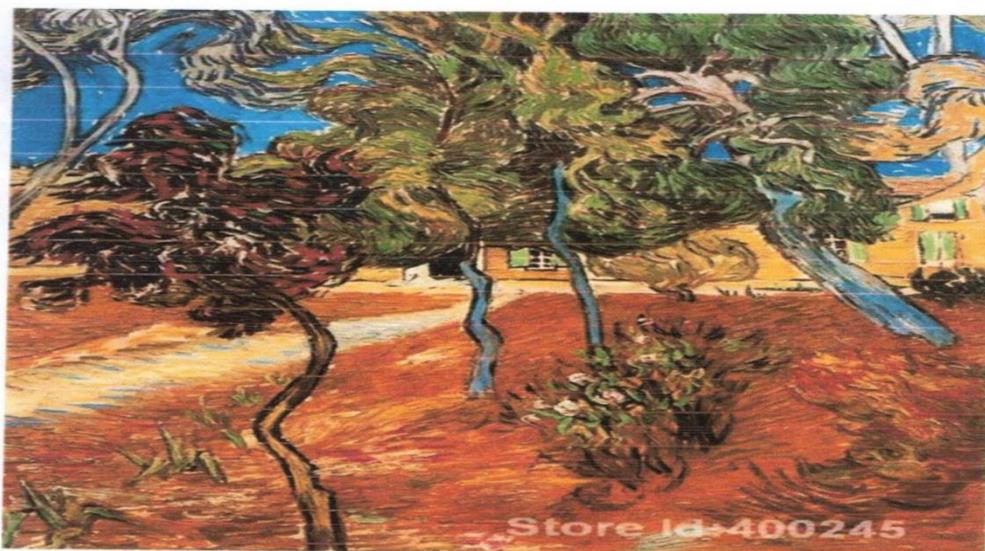
No entanto o aluno ficaria livre para produzir um Haicai ou apenas fazer a descrição da imagem que recebeu, ressaltamos aqui que os alunos já possuíam conhecimento para desenvolver um texto descritivo visto que eles já haviam feito este tipo de atividade em aula anterior.

Para a produção do texto descritivo não estipulamos a quantidade de linhas, o aluno ficaria à vontade para escrever. Após a produção escrita, analisamos os textos e escolhemos 4 produções para exemplificarem os processos fonológicos encontrados na atividade entre as 20 analisadas. Os nomes dos alunos não serão revelados, optamos por identifica-los por números.

3.2.2 Processos fonológicos encontrados nas produções textuais- módulo 1: Poema Haicai

Texto 1- Aluno 01

Figura 31- Atividade de produção textual módulo 1



Arvores no Asilo, Vicente Van Gogh

as ~~arvores~~ são vedes
igual ao meu coração
~~se desvulgar~~ me arrebate
 e passo mal e caiu no
 chão.

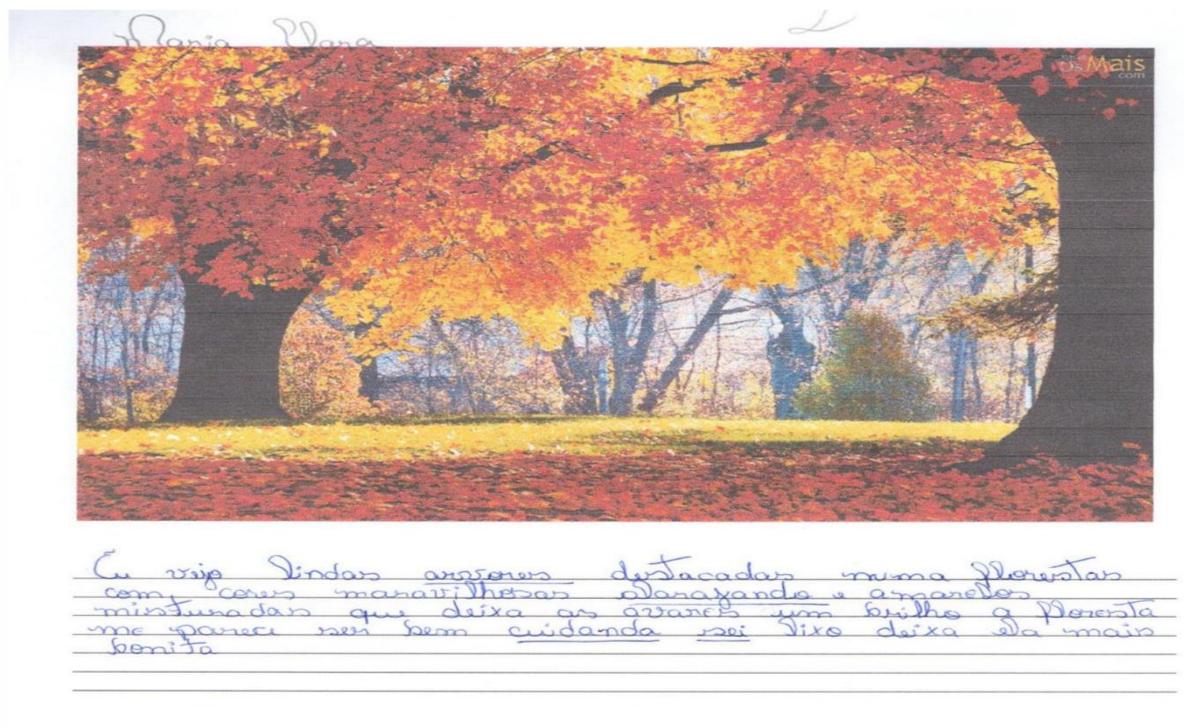
Fonte: Elaborada pelo autor.

No texto é possível verificar alguns desvios que são: “vedes” (verdes), houve uma síncope do “r” na palavra, Oliveira (1983, p.89) explica que “relatos sobre o apagamento do rótico estão mais relacionados a sua posição de coda em final de palavras”, neste caso verifica-se a supressão em coda medial; em “igual” (igual) o aluno fez aférese do fonema/i/ no início da palavra. Alvarenga e Oliveira (1997) explicam que é comum esse apagamento da vogal sozinha em início ou interior de palavras; logo em seguida o aluno grafou “e” mas de acordo com o contexto subtende-se que sua intenção era grafar o pronome “eu”, talvez tenha sido um erro esporádico por falta de atenção do aluno. Em seguida ele grafou “caiu” para (caio) resultou em um alçamento da vogal, demonstra que o aluno tem dificuldades com a morfologia da língua principalmente no que se refere a conjugação verbal em que ele trocou a primeira pessoa do presente do indicativo pela terceira pessoa do pretérito perfeito do mesmo modo verbal, outra hipótese seria a de que o aluno compreende que o “o” em final de palavras tem o mesmo som de [w], por esse motivo ele fez essa escolha.

Verificou-se ainda que o aluno tem problemas em acentuar os vocábulos pois “arvore” (árvore) aparece duas vezes no texto e em ambas as vezes não recebeu acento gráfico.

Texto 2 – aluno 15

Figura 32- Excerto da atividade de produção textual módulo 1



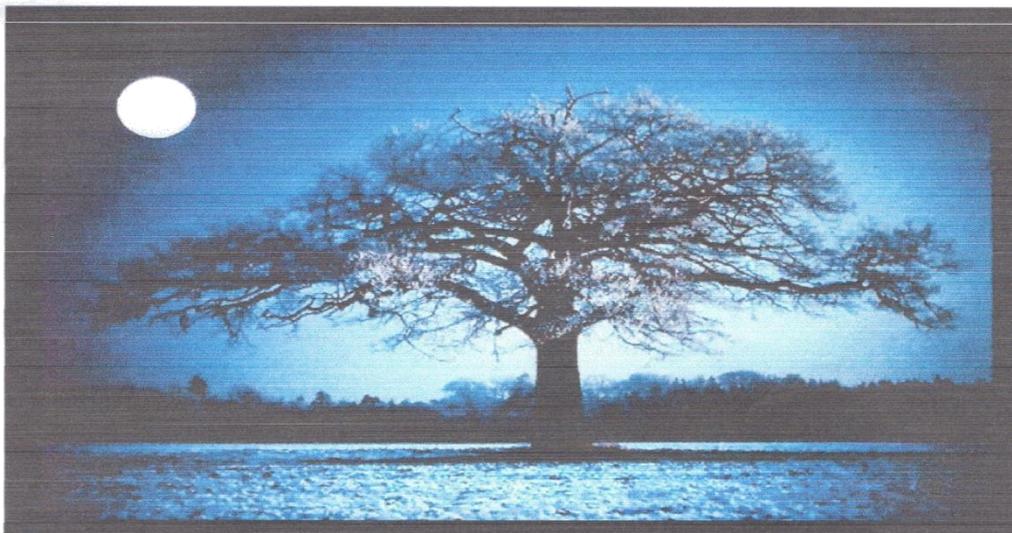
Fonte: Elaborada pelo autor.

Este aluno optou por fazer uma descrição da paisagem e é possível constatar alguns processos fonológicos: Em “alaranjanda” para (alaranjada) e “cuidanda” para (cuidada) ocorreu nasalização que para Botelho e Leite(2005, p.8) “é a transformação de um fonema oral em um nasal, é um fenômeno resultante da influência da oralidade na escrita, típico de quando a criança ainda não consegue fazer a distinção entre o modo de falar e o modo de escrever”; em “sei” (sem) talvez o aluno grafou desta forma por influência do som nasal [ẽy] no final da palavra “sem”; de acordo com Marco Antônio Oliveira (2007) os ditongos nasais recebem a indicação da nasalidade como ocorre em falam [ãw]; bem [ẽy]; põe [õy].

Percebeu-se também dificuldades de ordem sintática na produção do aluno além problemas com a acentuação gráfica das palavras, em “arvore” (árvore) que aparece duas vezes no texto sem a devida acentuação, para Cagliariare (2008), essa ausência de acentuação deve-se ao fato de as crianças não terem aprendido a utilizar os acentos gráficos desde o início da aprendizagem da escrita.

Texto 3 -aluno 1

Figura 33- Excerto da atividade de produção textual módulo 1



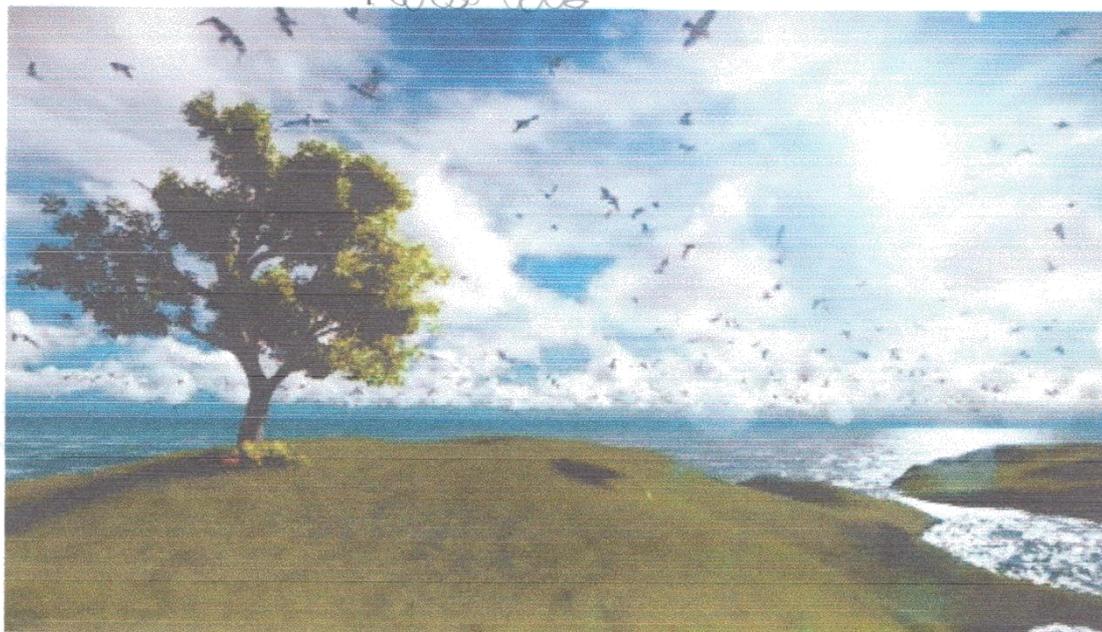
O meu veldio to de noite escuro e tem uma
 árvore grande e tem muito galho e tem
 galhos no céu e tem uma lua e o céu
 azul e está muito escuro e tem muitas
 nuvens e muito estrelas e uma minhã
 bonita e tem
 o céu e as árvores

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na descrição da imagem, no texto 3, constatou-se uma aférese em que o aluno suprimiu a sílaba inicial das palavras em “tou” (estou) e “ta” (está), repetidamente no texto, eventos que caracterizam apoio na oralidade; verificou-se ainda problemas com acentuação da palavra “árvore” que aparece três vezes no texto sem ser acentuada uma única vez, e a palavra “ceu” para (céu) que também está desprovida de acento gráfico.

Texto 4- aluno 20

Figura 34- Excerto da atividade de produção textual módulo 1



Comunho kenogin e de um lugar muito bonito esse lugar
 tem uma paisagem muito linda parece e em um ilha mais
 lugar tem um no prazer.

nesses lugares tem um canal com água e vota a lema,
 até parece o gus paternal e tem muitas orla
 de.

Fonte: Elaborada pelo autor.

No texto 4 ocorre problema de segmentação no caso, hipossegmentação em “aminha” (a minha) em que houve a junção indevida do artigo e do pronome na frase.

Bortoni-Ricardo argumenta que

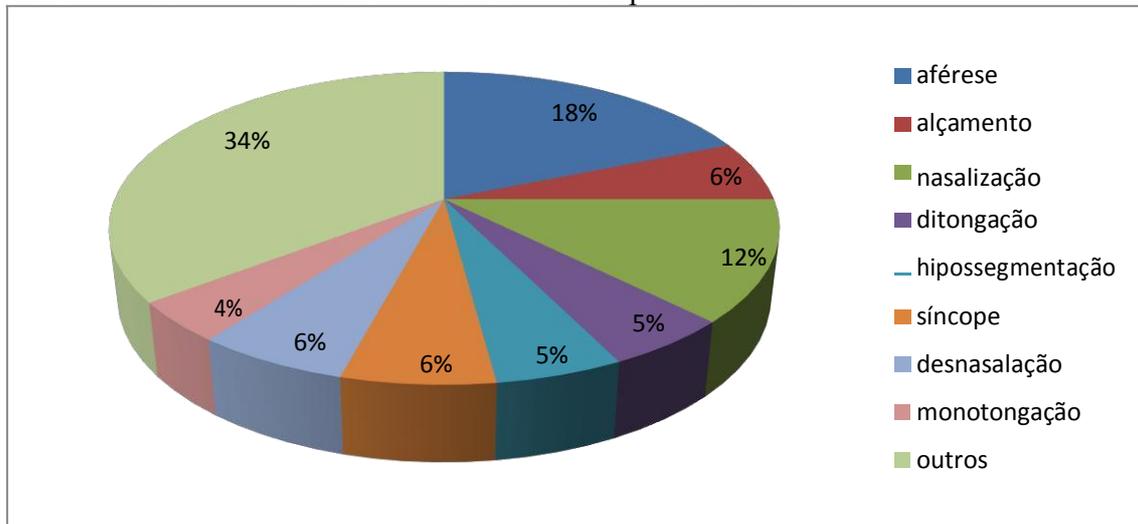
A falta de coincidência entre o vocábulo fonológico e o vocábulo formal pode decorrer da adjunção de formas átonas a um vocábulo fonológico ou da justaposição de dois vocábulos fonológicos, que vão constituir um só vocábulo formal composto. O primeiro caso reflete-se na escrita do alfabetizando como hipossegmentação; o segundo pode dar origem à Hipersegmentação (BORTONI-RICARDO, 2006, p.2008).

Ao falar o aluno faz a junção dos vocábulos, e esse fenômeno acaba sendo transferido para a escrita, desta forma, palavras que deveriam ser grafadas de forma separada, acabam por incorrer em uma junção ocasionando assim uma hipossegmentação, isso deve-se ao fato de não haver coincidência entre o vocábulo fonológico e o vocábulo formal.

Ainda nesse texto ao escrever “cer” (ser) denota um desvio de convenção ortográfica devido a possibilidade de um som ser representado por várias letras. Em “corego” (córrego) houve a supressão por síncope da consoante “r”, resultando também em um desvio de convenção ortográfica, há uma regra na língua portuguesa que diz que o som [h] entre vogais grafa-se com “rr”, provavelmente o aluno tem dificuldade em representar os dígrafos da Língua. Os problemas com a acentuação também são visíveis nesse texto.

Feita a análises dos dados, segue abaixo a tabulação dos processos fonológicos mais recorrentes nas 20 produções textuais pertinentes ao módulo 1.

Gráfico 4- Processos encontrados no módulo 1- poema haikai



Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico 4 evidenciou que 18% dos processos resultam de aférese- apagamento de fonemas em início de vocábulos; 6% deve-se ao alçamento de vogais, nome dado ao processo de assimilação que faz com que as vogais se tornem iguais ou semelhantes entre si; 12% ocorre o processo de nasalização que é o nome dado a transformação de um fonema oral em nasal; 5% resultam de ditongação que é a transformação de uma vogal ou hiato em ditongo; 5% são casos

de hipossegmentação que consiste na junção excessiva dos vocábulos; 6% são em decorrência de síncope que é o apagamento de fonemas no interior das palavras; 6% referem-se aos casos de desnazalização processo de transformação de um fonema nasal em um fonema oral; 4% são resultados de monotongação que consiste em uma síncope em que há o apagamento da semivogal de ditongo; 34% dos casos envolvem outros processos, nesse caso, convenção ortográfica devido a possibilidade de representação múltiplas de um fonema e falta de acentuação.

Ana Ruth Moresco Miranda e Carmem Lúcia Barreto Matzenauer esclarecem que

A abordagem necessária do funcionamento das diversas unidades que constituem a língua (neste artigo tratados fonemas e sílabas, especificamente) é condição indispensável ao professor que deseje interpretar os erros encontrados na escrita inicial de seus alunos, observando-lhes sua naturalidade peculiar que, em certa medida, podem ser indícios de representações construídas pela criança, relativamente à estrutura fonológica de sua língua.(...) Tais erros deverão desaparecer à medida que avance o processo de escolarização. Não devem, portanto, ser tratados como problemas sérios de desenvolvimento da criança, a não ser que sejam persistentes. (2010, p. 41).

Conforme as autoras a medida em que os alunos avançam no processo de escolarização os erros típicos do processo de aquisição da escrita, irão desaparecendo progressivamente. Assim, é preciso que o professor de Língua Portuguesa esteja atento e procure conhecer as características da escrita dos seus alunos para que desta forma, possa auxiliá-los no aprimoramento da consciência fonológica, indispensável para o desenvolvimento de suas competências metalinguísticas.

Para finalizarmos este módulo, após a leitura de vários poemas, textos biográficos, e algumas produções escritas pelos alunos, combinamos de encerrar a sequência de atividades com um café literário, ocasião em que apresentaríamos um resumo dos textos que foram trabalhados durante o desenvolvimento deste trabalho oportunizando também aos alunos, um contato maior com a leitura visto que esta é essencial para a apropriação da escrita.

Os alunos ficaram empolgados e gostaram muito da ideia. O resumo do café literário, por não ter sido contemplado na sequência de atividades descritas na pesquisa, constará no apêndice ao final deste trabalho.

3.2.3 Relatos da aplicação do módulo 2- Poema: Aos poetas clássicos

Iniciamos a aula colocando o áudio do poema aos poetas clássicos de Patativa do Assaré e foi pedido para que os alunos prestassem bastante atenção à forma como as palavras são pronunciadas no poema. Em seguida iniciamos uma rodada de conversa sobre quem foi Patativa do Assaré, por meio da sua biografia.

Solicitamos aos alunos que falassem sobre suas impressões a respeito do texto. O que eles acharam? Como eles percebiam o eu lírico? Após a discussão, entregamos uma cópia do poema para os alunos e pedimos para que eles identificassem as palavras que estavam escritas em desacordo com a Língua Portuguesa. Eles identificaram as palavras as quais foram listados no quadro (niversitário, vocabularo, trabaiá, iscritô), a princípio não identificaram outras palavras que apresentam divergência com a escrita oficial da Língua Portuguesa mas no decorrer da discussão e releitura do poema, os alunos conseguiram listar mais palavras.

Por meio das palavras elencadas foram trabalhados os processos fonológicos de rotacismo, alçamento de vogal, apagamento (aférese, apócope, síncope) e relembramos os processos de ditongação e monotongação, vistos anteriormente no módulo 1.

Os alunos perceberam que alguns dos processos presentes no poema são recorrentes na nossa fala cotidiana, que as vezes falamos e não percebemos esses processos. Aproveitamos a oportunidade para explicar sobre as variedades linguísticas, fazendo com que eles compreendessem que a língua é dinâmica e heterogênea e comentamos ainda sobre o preconceito linguístico, muito comum na sociedade e direcionado ao povo sertanejo, frequentemente estigmatizado.

A BNCC (2018) estipula como habilidades para o ensino fundamental no tocante a disciplina de Língua Portuguesa: Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Na etapa seguinte a atividade foi em grupo. Cada grupo deveria recortar de jornais ou revistas e colar no caderno algumas palavras que frequentemente sofrem um dos processos fonológicos estudados, em seguida comentar para a turma. Os grupos empenharam-se na tarefa e o estudo foi bem proveitoso. As dificuldades se fizeram presentes, mas orientamos os alunos para que eles pudessem desenvolver a proposta.

Em seguida foi feita a atividade escrita que focou no processo de compreensão do texto. Outra vez verificou-se que os alunos têm muita dificuldade com a leitura, fator que interfere diretamente no processo de compreensão dos textos. O incentivo à leitura é essencial e imprescindível, faz-se necessário que os alunos exercitem a leitura diariamente e a escola não deve medir esforços para alcançar esse objetivo. Para Irlandé Antunes (2003):

É pela leitura que aprendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que apreendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) (...) A exposição, pela leitura, é claro, de bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossas competências discursivas em língua escrita. (ANTUNES, 2003,p.78)

Sem dúvida alguma a leitura é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, no entanto, quando eles apresentam graves dificuldades relacionadas à ortografia, infere-se que o contato com textos escritos não está sendo prioridade, realidade essa que precisa ser transformada.

Nesta etapa, resolvemos não fazer produção textual, pois o foco foi para a explanação e identificação dos processos fonológicos abordados nesse módulo, principalmente no que se refere a diferença entre oralidade e escrita. A atividade escrita possibilitou ao aluno desenvolver sua capacidade de refletir sobre a linguagem.

3.2.4 Relato da aplicação do módulo 3 –Música “Tempos modernos”, de Lulu Santos

Acreditamos que uma atividade lúdica possibilitaria ao aluno perceber a forma como estão escrevendo, que na maioria das vezes, eles transferem os fenômenos próprios da fala para a escrita. Esses fenômenos são comuns em nossa fala cotidiana, mas no momento da escrita deve-se observar que existe uma regra, um padrão que deve ser seguida por quem escreve.

Cabe ao professor viabilizar esse processo de percepção dos alunos em relação ao uso da Língua Portuguesa, por meio de atividades criativas que possam motivar e estimular os discentes no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, mesmo diante dos inúmeros obstáculos.

Iniciamos a aula com uma rodada de conversa sobre o gosto musical dos alunos. Eles foram bastante participativos e comentaram sobre o tipo de música de que mais gostavam. Em seguida solicitamos a eles que escutassem a música “Tempos modernos” de Lulu Santos. Entregamos uma cópia da letra da música com alguns vocábulos suprimidos intencionalmente e pedimos para que eles, ao ouvirem a música, fossem completando os espaços. Após completarem a letra, em grupo de três alunos, entregamos a cópia original do texto para que eles conferissem com as suas produções individuais.

Os alunos anotaram no caderno as palavras que foram escritas em desacordo com a ortografia padrão e foram convidados a fazer a correção reescrevendo-as e em seguida houve a socialização dos grupos para que eles pudessem expor suas dificuldades em relação a grafia

incorreta das palavras, caso houvesse. Em virtude dessa atividade vários relatos sugeriram sobre a crença dos alunos em relação a Língua Portuguesa.

Logo abaixo, escolhemos um exemplo da interlocução ocorrida no momento da socialização da atividade com a letra da música. Na ocasião foi possível perceber as impressões e as crenças dos alunos em relação a ortografia. Devido a extensão dos relatos resultantes desta atividade optamos por apresentar um exemplo apenas.

Ressaltamos que essa atividade foi realizada em grupo de três componentes. Esta proposta de trabalho em grupo foi desenvolvida pelo fato de acreditarmos que o trabalho em conjunto possibilita ao aluno a troca de ideias, a argumentação e encoraja a discussão no momento da produção coletiva.

Destacamos que os alunos serão identificados somente por números com a finalidade de preservarmos suas respectivas identidades.

Figura 35- Atividade com letra de música módulo 3

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tempos Modernos
Lulu Santos

Eu vejo a vida umelhor no futuro
 Eu vejo isso por cima de um muro
 De ipocrisia que persiste em nos redia

Eu vejo a vida mais clara e farta
 Repleta de toda satisfação
 Que se tem direito do firmamento ao chão

Eu quero estar no amor numa boa
 Que isso vale pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e sincera
 Com habilidade
 Pra vir mais sim do que não, não, não

Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Não a tempo que volte, amor
 Vamos vir tudo que a pra virer
 Vamos nos permitir

3.2.5 Letra da música “Tempos modernos”, de Lulu Santos. Interlocução entre professora e alunos. Impressões do grupo 1 a respeito da atividade desenvolvida.

Professora: Grupo 1, vocês encontraram em suas produções (nas atividades que vocês completaram) alguma palavra que estava em desacordo com as palavras do texto original da letra da música?

Grupo 1: aluno 2- sim professora! Nossa professora! Eu achei um monte. Não sabia que eu errava desse tanto.

Professora: Qual ou quais palavras você quer destacar e comentar com a gente sobre a sua dificuldade ao escrever?

Aluno 2: É ... hipocrisia que eu esqueci o “h”, escrevi só com “i”. Também tinha que escrever muito rápido e eu não pensei direito.

Professora: Mas você tem mais alguma palavra aí no texto que também seja escrita com a letra “h” no início e você esqueceu de grafar novamente?

Aluno 2: Tem professora. Ainda tem... ainda tem...” habilidade” e “a” onde fala “viver tudo que há pra viver”, esse “há” aí eu não coloquei o “h”, pensei que era só o “a” mesmo.

Professora: Por que você acha que esqueceu de grafar a letra “h” nessas palavras?

Aluno 2: Sei não, porque eu sou burro. Português é muito difícil, se a gente não conhece as palavras a gente erra e depois a gente fala de um jeito e escreve de outro. É muito chato!

Aluno 1: É mesmo professora, a gente fala diferente eu por exemplo escrevi “melho” e aqui no texto tem “melhor” com “r”. Eu só esqueci de colocar o “r” então eu acho que foi só um errinho e também ele não pronuncia o “r”.

Professora: Ele quem?

Aluno 1: O cantor, e também eu não coloquei o “h” nessas palavras aí que vocês falaram.

Professora: Mas... olhando no texto que você completou há outra palavra na qual você tenha esquecido de grafar o “r” final?

Aluno 1: O pior é que tem várias! (...)

Constatamos nessa interlocução, que o aluno 2 apresenta dificuldades em grafar a letra “h” em início de palavras. Marco Antônio Oliveira (2005), discute alguns problemas que o aprendiz enfrenta na tentativa de dominar a escrita ortográfica. O autor estabelece que o aprendiz exerce sobre a sua escrita inicial, tanto um controle qualitativo quanto um controle quantitativo.

O controle qualitativo refere-se a hipótese de que sons iguais são representados por letras iguais e sons diferentes são representados por letras diferentes. Já o controle quantitativo, refere-se ao fato de que o número de letras utilizado corresponde ao número de sons pronunciados, como por exemplo a letra “h” inicial que não tem correspondência sonora, é natural que o aprendiz em suas primeiras produções escritas acabe suprimindo-a. Neste caso os alunos já estão no 7º ano do Ensino Fundamental mas ainda têm problemas em grafar corretamente as palavras.

Nesta atividade sobre a letra da música, constata-se a grande dificuldade que o aluno apresenta em grafar o “h” em início de palavras pois todas as palavras iniciadas com essa letra, na produção do aluno, a tendência foi a supressão da mesma.

Espera-se nesse estágio em que se encontram os alunos, um nível de consciência mais elevado sobre a ortografia da língua, nesse quesito, os participantes da pesquisa precisam avançar bastante, mas como estão em um processo de construção de conhecimento acredita-se que com intervenções incansáveis por parte dos professores de Português essas dificuldades sejam minimizadas.

Ainda em relação ao relato do aluno 2 ao analisar sua escrita, acredita que escrever é muito difícil, é chato, fica angustiada, intitula-se de “burro” e percebe que a gente fala de um jeito e escreve de outro. Ele também evidencia em seu discurso que é importante o conhecimento das palavras da língua porque a falta dele conduz nos conduz ao erro. É interessante essas percepções ao diferenciar a fala da escrita e também sobre conhecer as palavras da língua, pois a partir dessas reflexões acredita-se que ele terá mais cuidado ao grafar as palavras e desta forma irá evoluir melhorando assim, a sua ortografia.

Oliveira (2005 p. 32) explicita que “o aprendiz precisa perceber que a escrita ortográfica independe da fala de quem quer que seja, inclusive da sua própria”. Os alunos do 7º ano do ensino fundamental precisam ultrapassar essas barreiras que são pertinentes aos aprendizes no início do processo de aquisição da escrita.

No que se refere aos conhecimentos das palavras da língua, o contato frequente com a leitura pode contribuir para que o aluno possa ter mais familiaridade com as palavras, minimizando assim certas dificuldades com a escrita.

O aluno 1 também estabelece relação direta com fala e escrita; ele expõe que tem dificuldade em grafar a letra “r” em final de palavra, o que é muito comum na fala cotidiana, e esse aluno enfatiza que ao observar essa palavra (melhor) pronunciada na música verificou que o cantor também não pronuncia o “r”, justificando seu equívoco deste modo. Assim, constatou-se que os alunos estabelecem uma relação direta entre a forma como eles falam e

a maneira como eles escrevem, ou seja, há uma significativa interferência da fala na escrita desses discentes.

A exposição oral a respeito da atividade com a música foi muito proveitosa. Os alunos perceberam principalmente que eles precisam ficar mais atentos ao grafarem as palavras da Língua Portuguesa. Sobre essas angústias em relação a ortografia observadas no relato dos alunos. Irandé Antunes ressalta que:

Consequentemente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português,” de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (2003,p.20)

Por não entender o objetivo do ensino da língua, o aluno muitas vezes não encontra motivações para continuar estudando-a e é comum na fala dos alunos o discurso de que não sabem Português ou de que o Português é a língua mais difícil do mundo. Todo esse sentimento de incapacidade diante da aprendizagem da língua, leva esses discentes à aversão total em relação ao seu estudo.

É necessário desmistificar esses discursos categóricos porque na verdade o aluno adentra na escola com determinados conhecimentos linguísticos e o que precisa ser trabalhado são as situações de uso da língua e o aprimoramento desses conhecimentos. Desta forma eles verão sentido no que estarão estudando e assim o processo de ensino e aprendizagem da língua será mais prazeroso e proveitoso.

É sem dúvida uma situação complexa, mas acreditamos que o acompanhamento dos alunos nas suas atividades diárias em sala de aula proporcionando-lhes reflexões sobre a norma ortográfica e variados eventos de leitura poderão ser eficazes para que essas angústias e dificuldades sejam minimizadas e eles possam perceber que a Língua Portuguesa não é inacessível.

Na etapa seguinte fizemos a análise escrita na lousa que contemplou os processos fonológicos mais recorrentes na escrita dos participantes da pesquisa durante a atividade proposta e que foram expostos por eles durante a socialização da atividade, anotamos os principais processos na lousa e fizemos a explanação sobre eles: harmonia vocálica, apagamento e também convenção ortográfica.

A seguir exporemos exemplos da atividade com a letra da música “Tempos modernos.”

3.2.6 Análises dos processos fonológicos encontrados na letra da música “Tempos Modernos”, de Lulu Santos

Figura 36- Atividade com letra de música módulo 1

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tempos Modernos
Lulu Santos

Eu vejo a vida melhor no futuro
 Eu vejo isso por cima de um muro
 De ipocrisia que existe em nos rodia

Eu vejo a vida mais clara e farta
 Repleta de toda satisfação
 Que se tem direito do firmamento ao chão

Eu quero estôr no amor numa boa
 Que isso vale pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e sinuosa
 Com habilidade

Pra sim mais sim do que não, não, não

Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Não a tempo que volte, amor
 Vamos viver tudo que a pra viver
 Vamos nos permitir

Eu quero estôr no amor numa boa
 Que isso vale pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era
 De...

<https://www.google.com.br/search?source=hp&>

Fonte: Elaborada pelo autor.

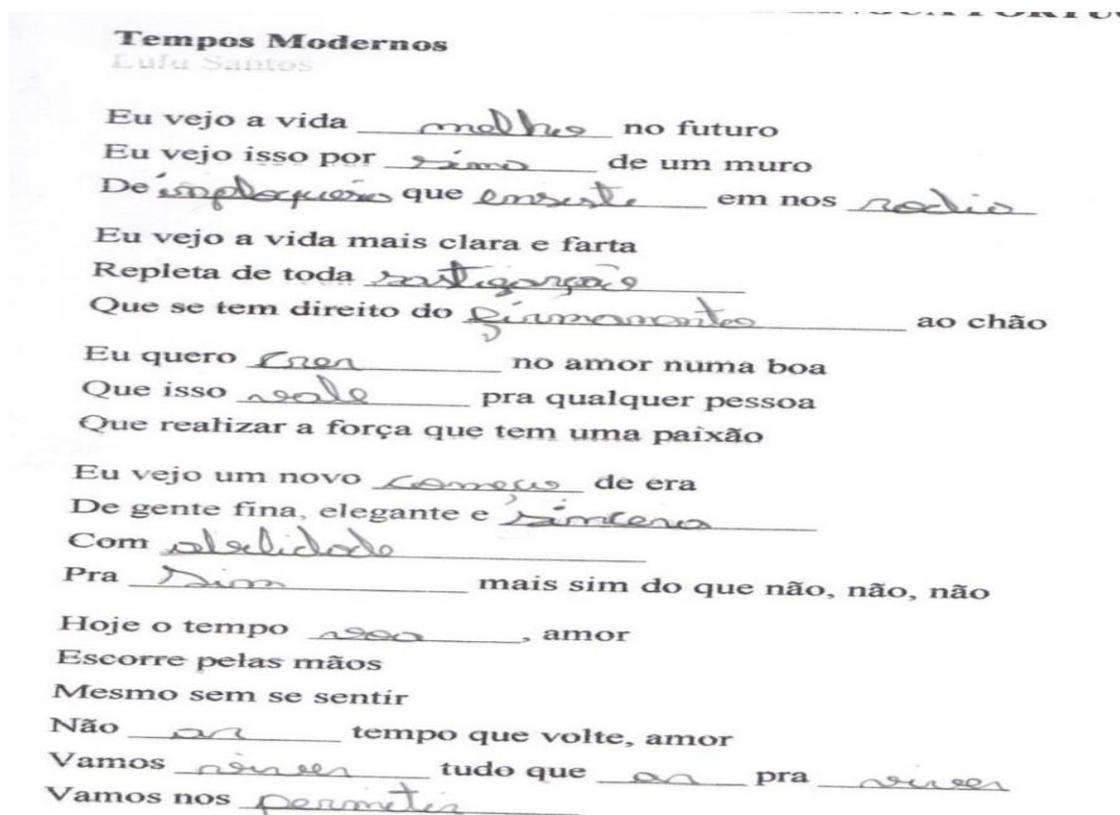
Na correção dos textos, os quais os próprios alunos ajudaram a corrigir anotando as palavras escritas de forma inadequada no caderno e reescrevendo-as corretamente, verificou-se os seguintes desvios:

O aluno escreveu “ipocrisia” (hipocrisia) houve a supressão da letra “h” no início da palavra, esta supressão deve-se ao fato de esta letra não apresentar correspondência sonora, por esse motivo ela é suprimida no início das palavras.

Verificou-se também a grafia de “ensiste” (insiste), em que houve uma redução vocálica e ao escrever “rodia” (rodar) houve a apócope do /r/, devido ao apoio na oralidade. Em “satisfação” (satisfação) houve uma ditongação pelo acréscimo da semivoal /j/. O aluno acentuou desnecessariamente a palavra “crêr” (crer). Escreveu “vale” (valha), ocasionando uma despalatalização e também pode se perceber um problema de ordem morfológica por desconhecimento da conjugação do verbo “valer” até porque esta conjugação não é comum no repertório desses alunos. Houve outra vez a supressão do “h” em início de vocábulo em “abilidade” (habilidade), caso que já foi comentado anteriormente, acredita-se que o motivo da supressão seja o mesmo já abordado antes neste mesmo texto. Ao escrever “a” , (há) houve a supressão do “h” inicial demonstrando mais uma vez dificuldades com morfologia da língua, esse erro repetiu-se seguidamente. Ao grafar “vive” (viver) o aluno suprimiu o /r/ no infinitivo verbal mas logo em seguida ele grafou corretamente esse verbo.

Texto 2– Aluno 5

Figura 37- Atividade com letra de música módulo 3



Neste texto houve a apócope do /r/ em que o aluno grafou “melho”(melhor) no final do infinitivo verbal; houve “erro” de convenção ortográfica ao grafar “ por sima” (por cima), devido a múltipla representação do fonema /s/; ao grafar “inplocrisia” (hipocrisia) o aluno incorreu em três processos fonológicos em uma única palavra, fato que acontece com frequência nas produções textuais do público alvo dessa pesquisa, verifica-se que nesse vocábulo houve a supressão por aférese da consoante “h” no início da palavras, devido ao fato de que essa consoante não possuir correspondência sonora, há a tendência pelo seu apagamento e evidencia que o aluno apresenta insegurança em grafar as palavras da Língua Portuguesa; ocorreu também uma nasalização pelo acréscimo de /n/ no vocábulo, no entanto o aluno também demonstrou insegurança em utilizar as formas “m” e “n” porque caso houvesse a nasalização deste segmento ele teria marcado com a consoante equivocada. Hora (2203, p.42) afirma que “as nasais em posição de coda silábica, sempre assimilam o traço de ponto de articulação da consoante que lhe segue”. Então a consoantes “p e b”, são bilabiais, por isso antes de “p e b” grafa-se sempre “m”, visto que essa consoante apresenta o mesmo ponto de articulação das consoantes citadas; o aluno desconhece a regra ortográfica que convencionou o uso do “m” antes de “p e b;” nesta mesma palavra ainda houve o acréscimo do /l/ no meio da palavra, sem um motivo aparente.

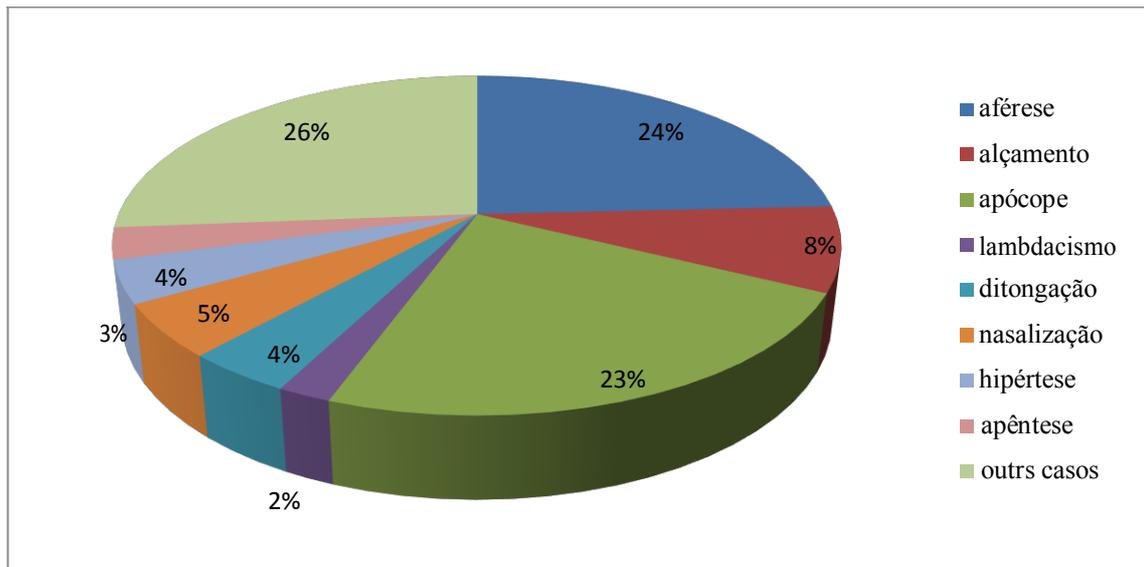
Em “ensiste”(insiste) houve redução vocálica em “rodia”(rodar) houve apócope do /r/ no verbo no infinitivo; em “sastifação” houve uma hipérese- que consiste na transposição de um fonema de uma sílaba para outra em um vocábulo, a hipótese provável é o apoio na oralidade; ao escrever “vala” (valha), segundo Miranda e Matzeneuer (2010, p.33) grafias desse tipo em que o escrevente suprimiu o “h” do encontro consonantal, trata-se de grafias que correspondem as formas encontradas nas produções orais verificadas no período da aquisição fonológica.

No contexto desta pesquisa, interpretaremos esse processo como uma dificuldade do aluno em grafar o dígrafo e ainda como falta de familiaridade em conjugar o verbo “valer”, visto que a forma em primeira pessoa do presente do indicativo é pronunciada “valo” e não “valho” no modo de falar dos alunos, desta forma observa-se uma interferência do dialeto do aluno na sua escrita.

Ao grafar “abilidade” (habilidade) o aluno suprimiu por aférese o “h”, devido a sua falta de correspondência sonora e em “há” (verbo haver) o aluno grafou “ar”, provavelmente por uma analogia ao verbo no infinitivo.

Dos 23 alunos da turma, 20 estavam presentes e participaram das atividades, 3 alunos faltaram neste dia. Dos textos analisados foram encontrados os processos fonológicos listados no gráfico abaixo:

Gráfico 5- Processos fonológicos encontrados nas produções textuais do módulo 3- Letra da música “Tempos Modernos” de Lulu Santos.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao analisar o gráfico 5 do módulo 3, constatou-se que apesar de já termos desenvolvido algumas atividades com o foco para o apagamento de fonemas, esse fenômeno está bem presente na escrita dos participantes da pesquisa. Houve uma quantidade considerável de casos resultantes de apagamento em que 18% deve-se ao apagamento por aférese – que consiste na supressão de fonema no início do vocábulo; e 25% deve-se a apagamento por apócope que consiste no apagamento de fonema no final de vocábulo, somando um total bem expressivo de 43% casos.

Os outros processos fonológicos foram encontrados estão divididos entre os casos de ditongação 3%; despatalização 10%; nasalização 5%; hipértese 5%; epêntese 5% e outros casos em que se encontram problemas de ordem morfológica, convenção ortográfica e falta de acentuação somam juntos 20% de inadequações.

Ressalta-se que essa atividade por ser uma letra de música em que é comum a repetição de palavras no refrão por exemplo, possibilitou a repetição de vários “erros”, e mesmo as repetições foram contabilizadas. Acreditamos que esse estilo de atividade evidenciou um aumento no número principalmente de apagamento de fonemas.

3.2.7 Relatos da aplicação do módulo 4- texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos

Iniciamos a aula com a leitura do texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, em seguida houve a sistematização do gênero textual crônica, comentamos sobre as características do gênero textual; chamamos a atenção para o fato de o texto ser formado em sua maioria por palavras que pertencem a classe gramatical dos substantivos, mas mesmo assim era possível perceber os fatos do cotidiano do personagem. Relacionamos o título com o desenrolar da narrativa e aproveitamos a oportunidade para abordar o conteúdo sobre morfologia e o foco foi para os substantivos, visto que o texto lido era formado quase que em sua totalidade por essa classe gramatical.

Em seguida comentamos sobre o verbo com ênfase para a forma nominal de infinitivo, por acreditarmos que abordar esse conteúdo poderia ajudar o aluno a compreender que os verbos no infinitivo são grafados com a consoante “r” no final, indicando que eles ainda não foram conjugados. Segundo Bechara (2009, p. 225) “conjuguar um verbo é dizê-lo, em todas as suas formas nas diversas pessoas, números tempos, modos e vozes”.

O foco deste trabalho evidentemente não é a morfologia, mas acreditamos que o conhecimento morfológico, nesse contexto, é um forte aliado para minimizar a tendência que os alunos têm em apagar o “r” no final do infinitivo verbal e também de alguns nomes com essa terminação.

Na etapa seguinte solicitamos aos alunos que retirassem algumas palavras do texto que hipoteticamente poderiam ser escritas de maneira equivocada em relação a ortografia oficial da língua. Listamos as palavras escolhidas pelos alunos e fizemos previsões de como a palavra poderia ser grafada de forma incorreta, podendo sofrer alguns dos processos fonológicos estudados no decorrer da sequência de intervenção; os alunos foram bem participativos e citaram várias palavras tais como:

Quadro 6- Palavras retiradas do texto que podem sofrer alteração na escrita dos alunos

Palavras retiradas do texto	Exemplos de possíveis grafias	Descrição da ocorrência
Papel	Papeu	Troca de “l” / “u”
Fósforo	Fosfo/ fosque	Apagamento/substituição
chinelos	Xinelos	Troca x/ch
Vaso	Vazo	Troca s/z
Dental	dentau	Troca “l”/ “u”
carteira	Cartera	Monotongação

Cartaz	cartais	Ditongação; toca z/s
Poltrona	Poutrona/potrora	Toca “l”/”u”; síncope
Cadeira	cadera	monotongação

Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa atividade foi bem significativa porque possibilitou-nos perceber que os alunos compreenderam alguns dos processos que foram sistematizados ao longo das atividades de intervenção, embora alguns deles não conseguissem explicar perfeitamente a sua hipótese em relação ao possível “erro”. É evidente que se aprende a escrever é lendo e escrevendo e ainda refletindo e criando hipóteses sobre esses processos.

Em outro momento, pedimos aos alunos que fizessem a atividade escrita de compreensão e interpretação do texto composta de 5 questões. Logo abaixo analisaremos a questão 5 e exemplificaremos com a produção dos alunos. Das 20 atividades analisadas, escolhemos 4, para exemplificar esse evento.

3.2.6.1 Análises da atividade escrita referente ao texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos- Módulo 4

Por meio do questionamento da atividade de compreensão do texto, solicitamos aos alunos que produzissem um pequeno texto relatando o seu cotidiano ou apenas um momento do seu dia, utilizando somente verbos no infinitivo, ao contrário de Ricardo Ramos que utilizou somente substantivos em seu texto, os alunos utilizariam apenas verbos.

De acordo com as atividades analisadas anteriormente, percebeu-se que os participantes da pesquisa têm uma forte tendência ao apagamento da consoante “r” no final desses verbos. Por esse motivo, acreditamos que essa atividade proporcionou aos alunos a diminuição desses casos de apagamento em sua escrita, além de familiarizarem-se com a classe gramatical dos verbos, visto que se constatou uma grande dificuldade dos alunos em identificá-los nas frases.

Exemplo 1- aluno 8

Figura 38- Produção textual módulo 4

5º) O texto “Circuito fechado” retrata o cotidiano de um personagem e é formado quase que somente por substantivos. Pense em momentos do seu cotidiano e escreva um pequeno texto utilizando apenas verbos no infinitivo.

acordar, banhar, estudar, almoçar
 dormir, acordar, merendar, ~~banhar~~, banhar
 dormir

Fonte: Elaborada pelo autor.

No exemplo 1, constatou-se que o aluno foi bem sucinto e resumiu sua rotina em 9 verbos e verificou-se que ele não apagou o /r/ em nenhum deles, mas há uma Hipersegmentação (separação excessiva) do verbo (estu dar) “estudar”.

Exemplo 2 – aluno 3

Figura 39- Produção textual módulo 4

5º) O texto “Circuito fechado” retrata o cotidiano de um personagem e é formado quase que somente por substantivos. Pense em momentos do seu cotidiano e escreva um pequeno texto utilizando apenas verbos no infinitivo.

acordar, banhar, acordar, banhar, almoçar, celular
 comer, celular, comer, banhar, celular, santa,
 banhar, dormir.

Fonte: Elaborada pelo autor.

No exemplo 2, constatou-se que o aluno descreveu sua rotina utilizando 14 palavras, mas nem todas elas são verbos na Língua Portuguesa, como por exemplo “escolar” e “celular” (escrita três vezes no texto), que por terminarem também com a consoante “r”, o aluno as escreveu como sendo verbo; desta forma é possível perceber que o aluno tem dúvidas em relação ao verbo e não consegue identificá-lo com propriedade. Houve apenas um apagamento da consoante “r” nessa atividade.

Exemplo 3- aluno 16

Figura 40- Produção textual módulo 4

5º) O texto “Circuito fechado” retrata o cotidiano de um personagem e é formado quase que somente por substantivos. Pense em momentos do seu cotidiano e escreva um pequeno texto utilizando apenas verbos no infinitivo.

Acordar, ~~acessar~~, banhar, vestir, maquiar,
 andar, estudar, merendar, chegar, co-
 mer, estudar, assistir, dormir, lanchar.

Fonte: Elaborada pelo autor.

No exemplo 3, dos 14 verbos utilizados pelo aluno para descrever sua rotina, em apenas um o /r/ final foi apagado como se pode perceber no exemplo em que grafou “dorme” (dormir) além de incorrer em um processo de redução vocálica substituindo a vogal “i” pela vogal “e”. Houve também desvio na translineação em que o aluno cometeu equívoco ao separar a sílaba no final da linha, separando o “r” isoladamente do núcleo da sílaba na palavra “maquia-r” (maquiar) fato que é muito comum nas produções textuais dos alunos, demonstrando insegurança ao separar as sílabas das palavras; em seguida ele fez a translineação corretamente ao separar o verbo “co-mer” (comer) no final da segunda linha.

Exemplo 4- aluno 7

Figura 41- Produção textual módulo 4

5º) O texto “Circuito fechado” retrata o cotidiano de um personagem e é formado quase que somente por substantivos. Pense em momentos do seu cotidiano e escreva um pequeno texto utilizando apenas verbos no infinitivo.

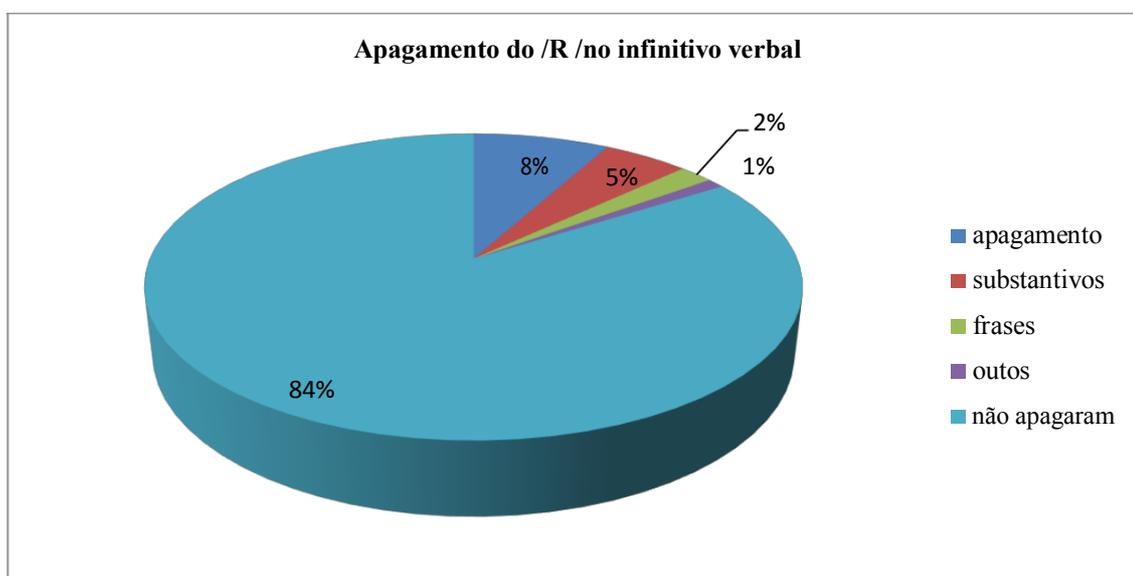
calçar, acordar, levantar, exercitar, agradecer
 almoçar, dormir, estudar

Fonte: Elaborada pelo autor.

No exemplo 4 dos oito verbos utilizados pelo aluno para fazer o relato do seu cotidiano, não houve supressão do /r/ em nenhum deles, não havendo também, nenhuma outra inadequação na escrita.

Ao analisar os dados sobre o apagamento do /r/ em posição final dos verbos no infinitivo, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 6- Análise dos casos de apagamento de fonemas na produção referente ao módulo 4



Fonte: Elaborada pelo autor.

O resultado das atividades realizadas nos módulos anteriores, demonstrou que os casos de apagamento de fonema nos vocábulos, principalmente em posição final (especialmente nos verbos no infinitivo) eram bastante expressivos correspondendo, em alguns momentos, a metade dos casos de inadequação encontrados nas produções dos alunos.

Desta forma, neste módulo priorizamos explicar com mais afinco esses casos, fazendo uma atividade mais direcionada a esse processo de apagamento do fonema /r/ no final dos verbos no infinitivo.

A atividade condicionava o aluno a usar somente verbos no infinitivo, conforme foi descrito anteriormente, e dos 195 verbos utilizados na produção dos alunos, dos 18 textos analisados neste módulo, verificou-se que 84% dos alunos não apagaram o /r/ no final do infinitivo verbal, houve 8% de casos de apagamento, 5% escreveram substantivos em detrimento dos verbos como por exemplo “celular e escolar”; 2% não compreenderam a proposta de atividade e fizeram frases do tipo “ir à escola, tomar banho” ao invés de usarem somente verbos e 1% resultou em outros casos como convenção ortográfica.

Percebemos que ao trabalhar de forma bem específica, embora meio tradicional, levou o aluno a reduzir consideravelmente nas produções deste módulos os apagamentos do /r/ no infinitivo verbal, isto não significa dizer que o problema tenha sido superado, mas evidencia que realizar um trabalho com objetivos determinados como neste caso, em que optamos por utilizar a morfologia da Língua Portuguesa, especificamente a forma nominal de infinitivo verbal, pode ajudar o aluno a superar de maneira gradativa suas dificuldades com a escrita.

Verificou-se ainda no gráfico 3, que os problemas com as convenções ortográficas foram ínfimos, correspondendo a apenas 1% dos casos. Acreditamos que esse resultado deve-se ao fato de a atividade ser condicionada, não permitindo ao aluno expressar-se, na escrita, espontaneamente.

Os problemas com as convenções ortográficas são uma realidade nas produções textuais dos alunos e precisam ter uma atenção especial por parte dos professores do Ensino Fundamental, pois os alunos estão avançando para as séries posteriores sem familiaridade com a ortografia padrão da Língua Portuguesa.

Eventos de leitura, produções textuais aliadas a correções comentadas, discussões em grupo sobre os “erros” encontrados nas produções dos alunos podem potencializar o trabalho do professor, a fim de que este possa auxiliar seus alunos rumo a evolução e desenvolvimento das suas habilidades linguísticas.

3.3 Relatos da aplicação da produção textual final

A proposta de produção textual final versou sobre uma ampliação de miniconto em que os alunos continuariam a história iniciada por nós. Após os alunos concluírem as atividades, analisamos os textos e logo abaixo apresentamos os processos fonológicos que ocorreram nas produções textuais dos alunos. Exemplificamos a seguir com dois textos e logo depois fazemos uma análise geral das ocorrências dos processos fonológicos de todos os textos analisados.

Exemplo 1 – Aluno 3

Figura 42- Produção textual final

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Escreva um texto continuando a história abaixo, com localização no tempo e no espaço, apresentação das personagens e do elemento desencadeador da ação. Tenha bastante atenção com a sequência lógica de acontecimentos. Observe os parágrafos, pontuação e acentuação. (Mínimo 20 linhas)

3

O Rui Leão

Era uma vez um leão muito convencido. Chamava-se Rui e era o rei da floresta. Um dia, saiu do seu palácio e começou a dizer que era o mais belo. Mas os outros animais não gostaram muito da brincadeira...

e era muito sangado e muito respeitado por todos os outros animais e quando avisado algum problema ele sempre estava lá na calçada de um leão que sempre que competia a se tomar o seu lugar ele pedia a pinha quanto outros leões quando ele vigera o disputa o que ganha ele entrega o seu postado rei ao rei pinha ou o outro leão e quanto e entrega a coroa a pinha ele nao fica satisfeito por o comp itudo ter perdido ele era o leão mais forte demonstrado inter agradece a o rei meu filho e o seu pinha sempre ele aviso uma leoparda de dois e tuera quanto pinha duas leonas das machos e elas muriram felizem sapsu sempre co ele conadado onadado e todo a floresta.

fim

Fonte: Elaborada pelo autor.

No texto o aluno escreveu “sangado” para “zangado” substituiu um fonema sonoro por um surdo ocasionando em uma dessonorização, verificou-se ainda que o aluno fez uma confusão ao grafar a palavra, ele sabe que o som [z] também pode ser grafado pela consoante

“s” mas esqueceu que essa consoante só apresenta este som em contexto entre vogais, o que não é o caso; ao escrever “avia” para “havia” o aluno fez uma aférese da letra “h” inicial, devido ao fato de essa letra não apresentar correspondência sonora, por esse motivo ela é frequentemente apagada no texto dos alunos que ainda não têm familiaridade com as palavras da Língua Portuguesa.

Em vários momentos no texto, o aluno faz a troca de “m” por “n”, demonstrando que tem dificuldades com a nasalização dos sons, pois verificou-se essa troca quando as consoantes estão em posição de coda silábica (nunca em posição inicial de sílaba) principalmente antes de /p/ como pode ser verificado nas palavras “senpre” (sempre), “conpete” (compete), o aluno não conseguiu assimilar ainda a regra que diz que antes das consoantes “p e b” escreve-se “m” e nunca “n”. Ao grafar “lar” (lá) o aluno acrescentou um “r” no final da palavra, a hipótese provável é que tenha sido uma analogia aos verbos no infinitivo, que foram bem enfatizados no último módulo da sequência de atividades. Ao grafar “calça” (causa) ele incorreu em dois “erros”, primeiramente grafou o som [w] com a consoante “l”, esse “erro” ocorre segundo Oliveira (2005) devido a letra ' l ' em final de sílaba em alguns dos dialetos falados no Brasil, corresponder a um som semelhante ao som da letra ' u ', na mesma posição. E em seguida houve a troca do fonema /z/ pelo /s/, e representou esse fonema com “ç”; nesse contexto, após ditongo, o fonema /z/ é grafado com “s”; ao fazer essa escolha o aluno mudou o significado da palavra, não atentando para a natureza distintiva e vale lembrar que dos fonemas, fato exige maior atenção e reflexão por parte de quem escreve. Em “que” (quer), “conpeti” (competir) houve apócope do “r” no infinitivo dos verbos, sendo que no segundo caso ainda houve a troca do “m” pelo “n”. Em “finho” (que aparece 4 vezes no texto em lugar de filho) o /l/ foi substituído por /n/ evidenciando que o aluno tem dificuldade em grafar o dígrafo “lh”, pois de todas as cinco vezes que a palavra “filho” apareceu no texto, ela foi escrita corretamente somente uma vez; para Miranda e Matzenauer (2010,p.29) “/k/ , /ɲ/ são segmentos complexos, de aquisição mais tardia dentre as crianças brasileiras”, neste caso, o aluno do 7º ano demonstra deficiência na aquisição desses segmentos. Ao grafar “corroa” (coroa), houve um “erro” na grafia do /R/ pois nesse contexto, entre vogais, grafa-se com “r” e não “rr”, este evento reforça a hipótese de que o aluno tem problemas na utilização dos dígrafos, logo em seguida esta hipótese é confirmada mais à frente no texto, em que o aluno grafou “arumo” (arrumou), além do apagamento da consoante “r”, no dígrafo, ele ainda incorreu em uma monotongação ao suprimir a semivogal /w/ no final da palavra; o mesmo ocorreu em “fico” (ficou) com a apócope do “u” reduzindo o ditongo, ao ser suprimida a semivogal /w/ devido ao apoio na oralidade; em “sastifeito”

(satisfeito) ocorreu uma hipértese (transposição de um fonema de uma sílaba para outra), trata-se neste caso de apoio na oralidade pois essa palavra é pronunciada desta forma no dialeto dos alunos. Ao grafar “poisto” (posto) houve uma ditongação ao acrescentar o /i/ formando um ditongo na palavra; o contrário desse fenômeno aconteceu em “intera” (inteira), “ganho” (ganhou) e “entrego” (entregou) respectivamente, em que o aluno suprimiu a semivogal do ditongo nas palavras; ele ainda grafou “al” (ao) devido ao fato de /l/ e /o/ em alguns contextos apresentarem o som [w]; em “ago” (agora) houve a supressão da última sílaba da palavra, evento que não tem motivações fonológicas, a hipótese mais provável é de que tenha sido falta de atenção do aluno. Em “tivera” (tiveram) houve a desnasalização do seguimento nasal.

Em “voce” (você) e “e” (é) houve ausência de acentuação, esse fenômeno deve-se ao fato de que a acentuação gráfica não foi trabalhada com a criança desde o início da aquisição da escrita. Vale ressaltar que o verbo ser na terceira pessoa do singular do presente do indicativo nunca é acentuado pelos alunos em suas produções, eles não conseguem perceber que sem o acento gráfico o “e” é um conectivo e não um verbo, o que implica na mudança do significado da frase.

Percebeu-se que além dos inúmeros processos fonológicos, problemas com as convenções ortográficas e a ausência de acentuação encontrados na produção textual analisada, o aluno ainda tem dificuldade em utilizar os sinais de pontuação, fato que faz com que ele não consiga delimitar os parágrafos do texto e ainda é evidente os problemas com a sintaxe da Língua Portuguesa.

O alinhamento do texto deixa a desejar e ele ainda tem insegurança no momento de fazer a translineação (separação de sílaba ao final da margem). Como pode ser percebido na separação das palavras “entreg-o e comp-itido” (entregou e competidor respectivamente).

Texto 2- Aluno 7

Figura 43- - Produção textual final

1

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Escreva um texto continuando a história abaixo, com localização no tempo e no espaço, apresentação das personagens e do elemento desencadeador da ação. Tenha bastante atenção com a sequência lógica de acontecimentos. Observe os parágrafos, pontuação e acentuação. (Mínimo 20 linhas)

O Rui Leão

Era uma vez um leão muito convencido. Chamava-se Rui e era o rei da floresta. Um dia, saiu do seu palácio e começou a dizer que era o mais belo. Mas os outros animais não gostaram muito da brincadeira...

E começaram a não fala com rui
 e rui se achado apareceu uma leoa
 e rui falou eu princesa e ela falou
 obrigada mais que e você de
 respondeu o rei rui não conheço
 pois não existe rei de ninguém se
 não sei deus e o rui falou deus
 e a noiva crioudo não rei da floresta
 e ela falou deus não se e rei da
 floresta mas se de mundo todo e
 ensinou de rui quer era deus e
 de começou a perdi disrupa aos seus
 amigos animais e começaram a
 amizade tudo de morte e a leoa
 e o leão começaram a ser
 amigos e começaram a namora
 e todo mundo apas o namora
 dos dois e se casaram e um
 tempo dois tiveram filhos lindos
 jora e iuri e formaram família
 feliz para sempre

Fonte: Elaborada pelo autor.

No texto 2 verificou-se os seguintes processos: em “fala” (falar) houve a supressão por apócope do verbo no infinitivo; em “achado” (achando) houve a desnasalização por meio

da síncope do /n/. Em “criado” (criador) houve também a apócope do fonema /r/ desta vez no final do substantivo.

Ao suprimir o “m” em posição de coda silábica na palavra “se” (sim) ocorreu uma desnasalização e uma redução vocálica na troca do /i/ pelo /e/. Na palavra “quer” (quem) houve a troca do “m” pelo “r” sem motivação aparente. Na palavra “descupa” (desculpa) houve a síncope da consoante “l” em posição de coda silábica, a esse respeito Hora (2003) explica que nessa posição a consoante lateral tem como variante o som [w] e se ela for precedida pela vogal “u”, seu apagamento é praticamente categórico, devido a impossibilidade de se ter um ditongo com vogal e semivogal com o mesmo ponto [uw] já que ambas são posteriores e altas. Ao grafar “namora” (namorar) o aluno suprimiu por apócope o /r/ em final do verbo no infinitivo em “apoio” (apoiou) houve apócope do “u” ocasionando uma monotongação devido ao apoio na oralidade.

Conforme verificamos, são inúmeros os processos que impedem os alunos de escreverem de acordo com as convenções da Língua Portuguesa. Segundo a BNCC (2018, p.169), escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita constitui uma habilidade que deve ser desenvolvida no 7º ano do Ensino Fundamental.

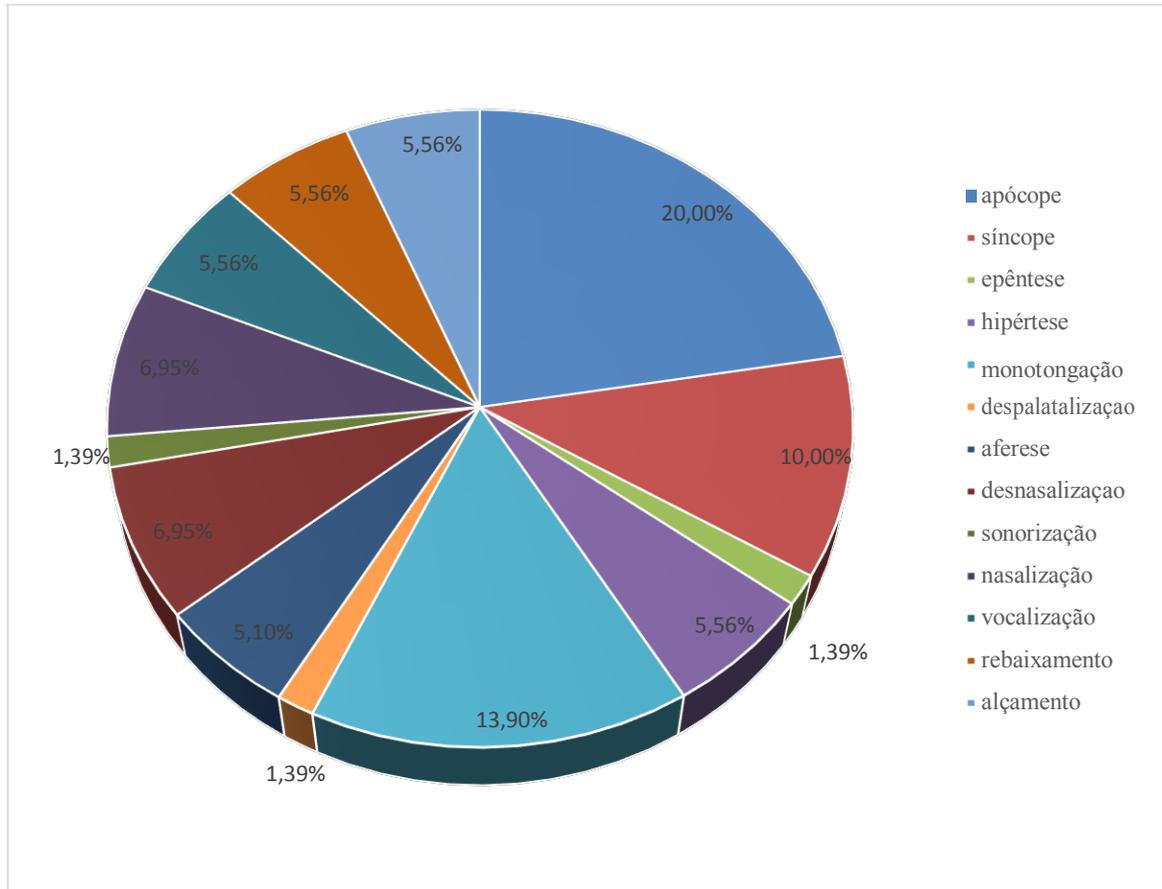
É necessário portanto, um trabalho bem direcionando com os participantes desta pesquisa, para que esse objetivo possa vir a ser alcançado.

Além dos processos fonológicos mencionados, verificou-se ainda que o aluno grafou “rui, deus, ana e iuri” (substantivos próprios) com letra inicial minúscula, esperava-se que nesta fase do Ensino Fundamental, o aluno já tivesse superado essa dificuldade, pois substantivos próprios são grafados com letra inicial maiúscula.

É possível constar ainda que o aluno não utiliza os acentos gráficos como podemos verificar nas palavras “ninguem, e , so” (ninguém, é , só, respectivamente) e nem o travessão para indicar a mudança do turno de fala dos personagens no discurso direto; o mesmo acontece com os sinais de pontuação e a utilização dos parágrafos, fator que compromete em muito a compreensão do texto.

A esse respeito Oliveira e Nascimento (1990, p.42) enfatizam que “a utilização de letras maiúsculas e minúsculas não se dá de forma aleatória dentro de um texto do mesmo modo há regras para a utilização de parágrafos, negritos, travessões etc”. Então, o caminho a ser percorrido por esse aluno é longo. Faz-se necessário orientar o discente a fazer uso desses recursos ao produzir um texto.

Gráfico 7- Processos fonológicos encontrados na produção textual final dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico 7 evidenciou os seguintes processos: 20%, apócope; 10% síncope; epêntese despalatalização e sonorização apresentaram um percentual de 1,39% cada caso; hipótese, vocalização, alçamento e rebaixamento de vogais corresponderam individualmente a um percentual de 5,56%; monotongação correspondeu a 13,9% dos casos; aférese 5% e desnasalização 6,9%.

Ao analisar o gráfico da produção final dos alunos, verificou-se que os discentes do 7º ano do Ensino Fundamental apresentam várias dificuldades em relação à escrita, por escreverem com apoio na oralidade, ou seja, ocorrências como apagamentos, ditongação, alçamento de vogal, despalatalização entre outros, demonstram que o aprendiz ainda está formulando hipóteses sobre o uso da língua e precisa urgentemente desenvolver o nível de consciência fonológica.

O desenvolvimento das atividades de intervenção nos possibilitou perceber que esses discentes precisam de uma intervenção constante e direcionada objetivando ajudá-los a

vencer as barreiras que os impedem de apropriarem-se da escrita padrão da Língua Portuguesa.

Nesta fase em que os alunos estão, esta constitui uma tarefa complexa para o professor, pois os alunos já encontram-se nos anos finais do Ensino Fundamental, porém não restam dúvidas de que eles precisam aprimorar a consciência fonológica para que assim, complicações com a escrita convencional da Língua Portuguesa, não se perpetuem na trajetória escolar desses alunos.

3.4 Discussão dos dados comparativos: processos fonológicos encontrados nos quatro módulos da sequência de atividades de intervenção e produção final

Comparamos a porcentagem de processos fonológicos encontrados nos quatro módulos da sequência de atividades interventivas mais a produção final, objetivando verificar se houve (ou não) redução desses processos no decorrer da aplicação das atividades e quais as possíveis motivações que viabilizaram o aumento ou a redução dos processos nas produções textuais dos alunos.

Ressaltamos que no módulo 2 não houve a análise de produção textual por acreditarmos que a atividade não contribuiu como deveria com a nossa pesquisa, por este motivo no quadro abaixo, a coluna referente ao módulo 2 encontra-se apenas com um traçado pontilhado, porém resolvemos não retirá-la do quadro.

Quadro 7- comparação dos processos entre os quatro módulos da sequência didática

Processos fonológicos	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
apócope	0%	-----	23%	8%
aférese	18%	-----	24%	0%
síncope	6%	-----	0%	0%
nasalização	12%	-----	5%	0%
desnasalização	6%	-----	0%	0%
Alçamento	6%	-----	8%	0%
ditongação	5%	-----	4%	0%
motongação	4%	-----	0%	0%
assimilação	2%	-----	0%	0%
hipértese	0%	-----	4%	0%
epêntese	0%	-----	3%	0%
despalatalização	0%	-----	3%	0%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Verificou-se por meio da análise do quadro 6, que os processos fonológicos que mais se destacaram em todas as produções dos quatro módulos que compõem a sequência de

atividade de intervenção foram os casos de apagamento, sendo que em primeiro lugar ficou a apócope (apagamento de fonema no final de palavras), em segundo lugar a aférese (apagamento de fonema no início de palavras) e em terceiro a síncope (apagamento de fonema no interior de palavras).

No que se refere a apócope, nota-se que nas produções do módulo 1 não ocorreu nenhum caso de apagamento desse tipo, fato curioso pois a maioria dos processos por apagamento em atividades dos participantes da pesquisa resultam desse processo. Possivelmente a motivação para que isso acontecesse foi o fato de que a produção textual deste módulo tenha sido somente produção de poema ou descrição de imagem em poucas linhas. Percebemos até aqui que quanto maior é o texto, maior também é a incidência dos processos fonológicos.

Nos módulos seguintes (3 e 4) verificou-se um auto índice de apagamento por apócope (23% e 8%), o que já era esperado visto que na atividade de diagnóstico houve uma ocorrência de 55% desses casos. Então esse desfecho corrobora com o resultado que originou esta pesquisa.

Ainda analisando esse processo, percebemos que há uma discrepância em relação aos módulos 3 e 4. O módulo 3 cuja atividade era para completar algumas palavras suprimidas da letra de uma música, favoreceu a repetição de muitas palavras e conseqüentemente favoreceu também a recorrência de processos por apócope (23%).

No módulo 4 constatou-se que houve um declínio nesses casos devendo-se ao fato de que a atividade deste módulo enfatizou somente infinitivo verbal, uma das maiores dificuldades dos alunos que favorece expressivamente os casos de supressão final de fonemas, então a atividade possibilitou a diminuição dos apagamentos da consoante “r” neste módulo que totalizaram somente 8%.

Uma outra curiosidade é que na atividade de diagnóstico, os alunos estavam mais propensos ao apagamento do /r/ em posição final de vocábulos, principalmente dos verbos no infinitivo. Ao final da intervenção eles estão mais atentos quanto a esses apagamentos mas infelizmente acabam apagando ainda outras consoantes nessa posição.

A aférese foi responsável por uma quantidade considerável de apagamentos (18%, 24%), nos módulos 1 e 3. Verificou-se que do módulo 1 para o módulo 3 houve um aumento relevante dos casos; acreditamos que a letra da música (trabalhada no módulo 3) por apresentar um vocabulário mais próximo da oralidade e por repetir determinadas palavras, propiciou esse aumento nos casos, hipótese que pode ser sustentada pelo resultado da

produção final que apesar de ser um texto maior em quantidade de linhas, foi possível perceber a redução dos casos (5.1%).

A síncope ocorreu somente na produção do módulo 1, não houve ocorrências nos demais módulos. Os casos de nasalização correspondem a 12% no primeiro módulo, 5% no terceiro, no quarto módulo não houve ocorrência. Verificou-se um declínio entre o primeiro módulo e o terceiro.

Os casos de ditongação ocorreram no módulo 1(5%) e houve um decréscimo no módulo 3, (4%); não havendo mais ocorrência nas produções seguintes. Desnasalização e monotongação ocorreram numa porcentagem de 4% e 6% no módulo 1, não houve ocorrências nos módulos seguintes.

Desta forma constatou-se que a aplicação da sequência didática, foi positiva, as discussões foram valorosas e contribuíram para o esclarecimento de dúvidas dos alunos e também para o desenvolvimento da sua consciência fonológica, minimizando os inúmeros desvios ortográficos na escrita dos discentes.

3.4.1 Comparações entre os processos fonológicos encontrados na produção inicial e na final

Ressaltamos que, para fins de comparação, a produção textual inicial e a produção final foram similares. Ambas as propostas versavam sobre a ampliação de um miniconto. É evidente que em uma pesquisa de longa duração como esta, pode haver uma variação considerável dos participantes, portanto optamos por fazer uma comparação geral entre as produções, evitando assim, comparações individuais.

Quadro 8- Comparação entre os três grandes grupos de processos fonológicos encontrados na produção textual inicial e na produção textual final

Processos Fonológicos	Produção inicial	Produção final
Quantitativo de ocorrências	253	181
Apagamento ou supressão	50%	35%
Acréscimo	15%	6.9%
Substituição	35%	20,3%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao compararmos a produção inicial com a produção final verificamos um decréscimo nos processos fonológicos encontrados. Dos três grandes grupos de processos (apagamento supressão, substituição e acréscimos) o mais recorrente nas duas produções foram os processos fonológicos por apagamento ou supressão; constata-se que na produção inicial houve um percentual de 50% desses casos, e na produção final, houve 35% de ocorrência. Então houve uma diminuição significativa após a aplicação das atividades de intervenção, visto que os processos fonológicos por apagamento ou supressão constituem a maior dificuldade dos alunos participantes da pesquisa.

Em segundo lugar ficam os casos de substituição que na primeira produção textual contabilizaram 35% das ocorrências e na produção final caíram para 20.3%, é, por tanto, uma diminuição considerável de uma produção para a outra.

Em terceiro lugar encontram-se os casos provenientes de acréscimos de fonemas às palavras; na produção inicial houve 15% de ocorrências e na final 6,9% de casos desse tipo. Alguns processos que não apareceram na produção inicial se fizeram presentes na produção final; que são os processos fonológicos por transposição. Mesmo assim, a análise comparativa dos grupos de processos fonológicos evidenciou que os alunos avançaram consideravelmente no desenvolvimento da consciência fonológica e conseqüentemente em relação ao conhecimento da escrita convencional das palavras.

Quadro 9- Comparação dos processos fonológicos encontrados na produção inicial e produção final.

Processos fonológicos	Produção inicial	Produção final
Apócope	55%	20%
Síncope	30%	10%
Afêrese	15%	5.1%
Nasalização	0%	6,95%
Desnasalização	4%	6,95%
Alçamento	15%	5,56%
Ditongação	5%	0%
Monotongação	20%	5%
Assimilação	10%	0%
Hipértese	0%	5.56%
Epêntese	0%	1,39%
Despalatalização	6%	1,39%
Sonorização	0%	1,39%
Dessonorização	15%	0%
Vocalização	0%	5,56%
Rebaixamento	0%	5.56%

Outros	10%	5%
--------	-----	----

Fonte: Elaborada pelo autor.

Desde a produção inicial, verificamos uma forte tendência dos alunos ao apagamento de fonemas no início, no interior e no final de palavras. A tabela evidenciou que na produção inicial houve um total de 55% de incidência de apagamento por apócope (supressão de fonema no final de vocábulo) e na produção final contabilizamos 20% desses casos, desta forma percebemos que houve uma diminuição desse fenômeno mas evidentemente os alunos precisam avançar bastante para superarem essa dificuldade, no entanto encaramos o resultado com muito otimismo.

Os casos de apagamentos resultantes de síncope (supressão de fonema no interior dos vocábulos) ficam em segundo lugar em uma porcentagem inicialmente de 30% e posteriormente de 10% das ocorrências.

Os apagamentos por aférese (supressão de fonema no início de vocábulos) são menos recorrentes nas produções desses alunos em um total de 15% na produção inicial e 5% na produção final. É possível constatar uma considerável diferença entre a produção inicial de geração de dados e a última produção, a diminuição dos processos de apagamento de fonema é visível após a aplicação da sequência didática.

Na produção inicial destacam-se ainda os casos de monotongação (20%) e na produção final (5%); os casos de desonorização totalizam 15% de incidência na produção inicial e sem ocorrências na produção final; o alçamento de vogais também apresentou um índice de 15% na produção inicial caindo para 5.5% na produção final. Assimilação resultou em 10% dos casos na produção inicial sendo que na produção final não houve ocorrências; os casos de desnasalização, ditongação, despaltalização e sonorização incidiram em 4%, 5%, 6% e 0% na produção inicial e 6,9%, 0%, 1,3%, 1,3% respectivamente na produção final. Os fenômenos de hipértese e epêntese, até aqui não mencionados, tiveram ocorrências somente na produção final em um percentual de 5.5% e 1.3% respectivamente o mesmo acontece com a, vocalização e o rebaixamento de vogal ambos processos em uma ocorrência de 5.5%.

Analisar o nível de consciência fonológica dos alunos foi extremamente importante, pois verificou-se de acordo com os dados obtidos, que a maioria dos equívocos cometidos pelos discentes em relação a ortografia da língua está relacionada à influência da oralidade, desta forma o desenvolvimento da competência linguística na relação fala/escrita é essencial. Evidentemente esses alunos necessitam de mais atenção no desenvolvimento da sua

consciência fonológica para que assim, possam avançar no nível de escolarização sem maiores dificuldades.

Apesar dos resultados positivos em alguns casos, após a aplicação das atividades de intervenção, sabemos que o desafio é grande por parte de alunos e professores. Faz-se necessário um maior zelo e cuidado na correção das produções textuais dos alunos, bem como nas correções comentadas dos possíveis “erros” apontados, o professor precisa estar atento à necessidade desses discentes em relação a escrita convencional da língua.

3.5 Classificações dos “erros” ortográficos encontrados nos quatro módulos que compõem a Sequência didática

É comum durante a correção das atividades de Língua Portuguesa, ou até mesmo de outras disciplinas, palavras corrigidas, circuladas em vermelho e interrogadas, prática essa, que acaba deixando o aluno mais confuso em relação à forma como está escrevendo. Na maioria das vezes, devido à sobrecarga de trabalho, o professor não procura refletir com os alunos sobre o porquê das inadequações e se não bastasse, não propõem atividades de reescrita dos textos para que o próprio aluno possa perceber a sua ortografia e assim melhorar sua escrita. Mas saber como proceder adequadamente diante das situações de inadequações ortográficas na sala de aula não é tão simples assim e perde-se a chance de dá uma devolutiva para o aluno que faça com que ele compreenda as motivações do seu “erro.”

A categorização dos erros ortográficos é um importante recurso para o docente, uma vez que ele poderá perceber mais facilmente em qual tipo de “erro” os alunos incorrem com maior frequência, podendo assim, fundamentar hipóteses e relacionar estratégias que nortearão seu trabalho em busca de melhores resultados.

Para Oliveira e Nascimento (1990, p.38) “a definição de erro é relativa. Só se pode apontar um erro se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado”. Então é muito importante que o professor saiba diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam em relação à escrita, para que assim, possa mobilizar estratégias de intervenção pedagógica adequadas a ultrapassar essas barreiras. Utilizar esses “erros” em momentos de reflexão nas aulas de Português poderá contribuir para que os alunos desenvolvam suas capacidades metalinguísticas.

Conforme afirma Cagliari (2003, p.69), “ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções”. As dificuldades dos alunos são muitas, desta forma, com

diagnósticos bem elaborados e intervenções pontuais acreditamos que o ensino da ortografia poderá surtir maior efeito, possibilitando ao aluno compreender as regras que norteiam a escrita padrão da língua.

Morais (2000, p.18), defende que “a norma ortográfica é uma convenção que unifica a escrita das palavras, e define não só o uso de letras e dígrafos como também o emprego dos acentos e a segmentação das palavras no texto”.

Dessa forma, incorporar as normas ortográficas é um longo processo e a escola deve levar em conta o fato de que não é apenas pelo simples contato com a escrita que se aprende ortografia. É necessário também um trabalho sistemático que possa auxiliar o aluno, sempre que necessário, a lançar mão de estratégias que lhe permitam refletir sobre a organização do sistema ortográfico, compreendendo que este sistema não pode ser utilizado de forma aleatória, pois existe uma convenção que deve ser compreendida e aplicada pelo sujeito ao escrever, e é indispensável a mediação do professor neste processo.

Jaime Luiz Zorzi (1998) em sua pesquisa classifica os erros da seguinte forma: representações múltiplas; apoio na oralidade; omissões; junção-separação; confusão de am com ão; generalização; trocas surdas/sonoras; acréscimos; letras parecidas; inversões; e outras alterações.

Considerando que são inúmeras as categorizações de erros ortográficos apresentadas pelos vários investigadores dessa área, utilizaremos essa classificação para analisarmos os “erros” neste trabalho, destacando os que nos parecem mais pertinentes, não descartando o fato de uma única palavra abrigar mais de uma categoria desses erros e acrescentamos a ausência de acentuação das palavras visto que esse fenômeno foi recorrente nas produções textuais dos alunos.

A seguir exemplificaremos os tipos de “erros” ortográficos presentes nos três módulos da sequência didática nos quadros abaixo. Ressaltamos que o módulo 2 da sequência, não consta nos quadros pelo fato de que sua aplicação foi um momento de sistematização e reflexão sobre os processos fonológicos e a atividade pertinente a este módulo não foi analisada porque julgamos que não seria viável para a pesquisa, então nos quadros abaixo o módulo 2 será suprimido.

Após a exemplificação e discussão dos quadros abaixo, faremos uma comparação por meio de gráficos entre a produção inicial e a produção final dos alunos.

Quadro 10- Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas: é quando não há uma única forma de representação gráfica para determinado som.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Fes (fez)	ipocrizia (hipocrisia)	Xegar (chegar)
Cer (ser)	em sima (em cima)	Asistir(assistir)
Emçolarado(ensolarado)	realisa (realizar)	Voutar (voltar)
Groço (grosso)	ah (há)	Xinelos(chinelos)
Cei (sei)	enciste (insiste)	Aumosar(almoçar)

Fonte: Elaborada pelo autor.

A incidência deste tipo de erro é bastante alta, especialmente, em se considerando a grafia do fonema /s/. Os estudos sobre aquisição ortográfica são unânimes em apontar este caso como sendo aquele que maior complexidade oferece ao usuário da língua escrita. Oliveira (2005) afirma que não podemos nos fiar na pauta sonora para representar esse som.

Ao ter de grafar esses fonemas, o aprendiz, por ter diante de si tantas opções, não tem como prever o uso de um ou outro grafema em contextos competitivos. Essas relações caracterizam-se pelo fato de um fonema corresponder a vários grafemas ou um grafema a vários fonemas.

Nos dados relativos à grafia do /s/, nas produções textuais dos alunos participantes da pesquisa verificou-se a maior incidência de erros, considerando-se o contexto em que a fricativa se encontra, na posição intervocálica e também em início de palavras. A posição intervocálica é exatamente aquela em que há um grande número de grafemas em competição ('c', 'ss', 'sc', 'ç', 'sç' e 'xc'), disponíveis ao usuário.

A grafia do fonema /z/, também resulta em confusão na escolha dos alunos, em alguns momentos eles substituem o grafema "z" pelo grafema "s", quando em posição intervocálica. Zorzi (2003) considera que esses erros são produzidos devido a correspondência não estável entre letras e sons. Sem dúvida constituem uma grande dificuldade para os alunos que ainda procuram correspondência entre sons e letras; revelam que ainda há uma insuficiência no conhecimento das características ortográficas da língua.

Quadro 11- Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade :tendência em se escrever do modo como se pronuncia a palavra, transcrevendo a oralidade.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
----------	----------	----------

Cenora (cenoura)	Ensiste (insiste)	Merenda (merendar)
Correno (correndo)	Rodia (rodar)	Almoço(almoçar)
Fonha (folha)	Realiza (realizar)	Durmi (dormir)
Feis (fez)	Sastifação (satisfação)	Escova(escovar)
Abróba (abóbora)		Estuda (estudar)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ocorre quando a criança escreve a palavra como as pronuncia como constata-se no quadro acima, o desconhecimento das diferenças entre língua oral e língua escrita são motivação para essas ocorrências. Zorzi (2003) esclarece que

Os erros ortográficos desse tipo correspondem àquelas alterações provocadas por influência dos padrões orais: há uma tendência de a criança escrever do modo como pronuncia as palavras. Por exemplo, a palavra “quente” é escrita como “queiti” e “dormir” como “durmi”(ZORZI,2003, p.2)

Nestes casos o professor precisa desenvolver atividades que irão proporcionar ao aluno perceber a diferença entre o modo como pronunciamos as palavras e o modo como efetivamente as grafamos. Zorzi (2003) sugere um trabalho sistemático com determinadas categorias de palavras mais sujeitas a esse tipo de erro, como aquelas onde a letra “l” representa o som [w]. A atenção as variantes dialetais dos alunos também podem contribuir para análises em sala de aula e reflexões sobre a língua.

Muitas vezes, durante o processo de alfabetização a escola só apresenta ao alfabetizando palavras em que ocorre o tipo de relação biunívoca (em que uma letra simboliza um som e um som simboliza uma letra) pelo fato de esta relação ser de mais fácil compreensão para o aluno, no entanto, esta prática poderá estimular o aprendiz a pensar que a relação entre som e letra é perfeita, apoiando-se na oralidade ao escrever.

Há também as relações arbitrárias e ambas as relações devem ser trabalhadas com as crianças desde o processo de alfabetização para que no futuro o aprendiz não venha a ter problemas com a ortografia, buscando apoio na oralidade ao escrever.

Quadro 12- Omissão de letras: quando as palavras são escritas com o menor número de letras do que deveria haver.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Gual (igual)	ipocrisia(hipocrisia)	Merenda (merendar)
Tou (estou)	Vala(valha)	Almoço(almoçar)
Corego(córrego)	Odia (rodiar)	Durmi (dormir)
Especi (espécie)	Melho (melhor)	Escova(escovar)
Troco (tronco)	A (há)	Estuda(estudar)

Fonte: Elaborada pelo autor.

A existência de sílabas diferentes da sílaba canônica do Português (CV como por exemplo em **ma.la**) que frequentemente é trabalhada com mais afinco na alfabetização pode condicionar o aluno (que ainda não tem familiaridade com as palavras da língua) ao “erro”, grafando as palavras de forma incompleta, suprimindo letras ou até mesmo um segmento silábico completo, buscando transformar a sílaba de estrutura complexa naquela que ele considera mais fácil de grafar.

Essas sílabas menos canônicas são pontos de instabilidade, ou seja, podem sofrer variações ao serem gafadas. Alvarenga e Oliveira afirmam que

É, portanto, esperado, por hipótese, encontrar um número significativo de variações de escrita nos seguintes contextos, entre outros:(a) na consoante de final de sílaba (coda), especialmente no final de palavra (“falá” no lugar de “falar”, “resovia” no lugar de “resolvia”); (b) na vogal sozinha, no início ou no interior de palavras (“marelo” no lugar de “amarelo”, “comprende” no lugar de “compreende”); (c.) na semivogal dos ditongos (“peixe” no lugar de “peixe”, “falô” no lugar de “falou”); (d) numa segunda consoante de início de sílaba, em início ou em interior de palavras (“entou” no lugar de “entrou”, “poblema” no lugar de “problema”).(ALVARENGA E OLIVEIRA, 1997,p.139)

Assim, a sílaba de estrutura complexa é passível de variação. É possível então, justificar os “erros” por supressão de letras devido a tendência do aprendiz em buscar grafar a sílaba canônica, daí a importância de apresentar ao aluno desde o início do processo de alfabetização os segmentos silábicos mais complexos do Português afim de evitar problemas que o aprendiz venha a ter com a escrita no futuro.

Junção ou separação não convencional das palavras: erros por segmentação indevida: são “erros” que acontecem quando a criança não consegue segmentar as palavras de forma correta e acabam juntando ou separado as palavras de forma não convencional.

Quadro 13- Junção ou separação não convencional das palavras.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Aminha (a minha)	Não houve	Estu dar

Fonte: Elaborada pelo autor.

A segmentação não convencional de palavras Hipersegmentação (separação) e hipossegmentação (junção) ainda são problemas visíveis na escrita dos participantes da pesquisa, de forma menos intensa se relacionada a outras dificuldades. No quadro acima, verificou-se que no módulo 1 uma Hipossegmentação; no módulo 3 não foi registrada nenhuma ocorrência; no módulo 4 houve um caso de Hipersegmentação; na produção final, houve um aumento considerável dos dois casos.

Essas ocorrências merecem atenção e evidenciam problemas que já deveriam ter sido superados por esses alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Luciane Ester Tenani (2013) ressalta que

Cabe inicialmente observar que, de uma perspectiva escolar, especificamente para os professores envolvidos com o ensino de português e com o processo de alfabetização, segmentar e juntar palavras é tema que merece atenção. Essas grafias podem ser, quando considerados textos produzidos nos anos iniciais do EF, índices de reflexão sobre possibilidades de registros das palavras ou, quando considerados textos produzidos nos anos finais do EF, índices de que o aprendiz apresenta problemas de alfabetização (ZORZI, 2006) e que, não tendo sido sanados no ciclo I do EF, tendem a permanecer no ciclo II do EF. (TENANI, 2013,,p.306)

Faz-se necessário que os professores do Ensino Fundamental estejam atentos às dificuldades dos seus alunos oriundas de um processo de alfabetização insuficiente, para que possam orientá-los, no desenvolvimento de suas competências linguísticas, ajudando-os avançar sem maiores dificuldades no nível de leitura e de escrita.

Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”: erros que ocorrem quando a criança escreve palavras que deveriam ser grafadas com am no final, são grafadas com ão ou vice-versa, devido a semelhança fonética.

Quadro 14- Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Não houve ocorrências	Não houve ocorrências	Não houve ocorrências

Fonte: Elaborada pelo autor.

Embora não tenha sido registrado nenhuma ocorrência nos módulos, de acordo com o exposto no quadro 13, esta constitui uma enorme dificuldade para os alunos participantes desta pesquisa. A provável hipótese da não ocorrência do fenômeno acima é de que o tipo de produção textual analisada nesses módulos não favoreceu as ocorrências devido ao fato de que foram atividades mais direcionadas, mas quando os alunos produzem textos de forma espontânea há uma alta incidência do fenômeno descrito anteriormente.

O tipo de “erro” da tabela acima é causado por dificuldade na representação do ditongo nasal /ãu/. A esse respeito Bortoni-Ricardo (2006, p.209) explica que “de acordo com as convenções ortográficas, grafa-se esse ditongo como <ão>, em sílabas tônicas, e como <am>, em sílabas átonas finais”. A dificuldade que se apresenta para o alfabetizando é identificar as sílabas átonas e tônicas no vocábulo.

Nas produções textuais dos alunos é evidente a dificuldade deles em grafar essas terminações ão/am nos verbos. Eles não conseguiram ainda assimilar que nas formas verbais do futuro o ditongo é tônico (começarão); nas formas verbais do presente do pretérito o ditongo é átono (ficaram), escolher entre uma e outra terminação constitui uma grande dificuldade para os alunos.

No caso específico do exemplo acima, Silva (2007) destaca a importância do acento tônico inclusive, enfatizando que o acento opera uma distinção morfológica na língua, de modo que seu lugar na palavra determina o tempo verbal. Daí a importância de se trabalhar a tonicidade das palavras com os alunos desde o início da escolarização.

Quadro 15- Generalização de regras: erros que ocorrem devido a generalização indevida da escrita convencional.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
----------	----------	----------

Coregu (córrego)	Ipocresia (hipocrisia)	Não houve ocorrências
Caio (caiu)	Ensiste (insiste)	
Fes (fez)		
Espíce (espécie)		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quando o escrevente sabe que há várias formas de representar um fonema e na dúvida não tendo certeza da grafia correta ele acaba interpretando a forma convencionalizada como errada e incorre em um erro de hipercorreção. Bortoni-Ricardo (2004, p.28) explica que “hipercorreção ou ultracorreção é o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão”. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro.

Ter mais atenção, ao escrever, consultar um dicionário na hora da dúvida e muita leitura são indispensáveis para que equívocos dessa natureza sejam evitados. Os alunos precisam ter consciência de que a apropriação da escrita convencional leva tempo e requer esforço e determinação, cabe aos professores de Língua Portuguesa, orientar os alunos na aquisição desses conhecimentos.

Quadro 16- Trocas surdas/ sonoras: confusão entre pares de fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Não houve ocorrência	Não houve ocorrência	Sangado (zangado)
		Calça (causa)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesta categoria de erros encontramos poucos casos, acreditamos que com o aumento dos anos de escolaridade a tendência é a diminuição das ocorrências. Segundo Zorzi (2003)

As alterações ortográficas consideradas como “trocas surdas / sonoras” dizem respeito às palavras que apresentam substituições entre as letras que grafam tais consoantes: p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g e o conjunto de letras que representam o fonema /s/ quando trocadas por aqueles referentes ao som /z/. São exemplos deste tipo de alteração a escrita das seguintes palavras: tijolo – ticholo; filme – vilme e gato – cato. (ZORZI, 2003, p.3)

Essas trocas podem estar relacionadas à dificuldade de diferenciação entre os sons surdos e sonoros o que para Zorzi (2003) é uma dificuldade acústico articulatória, em outras palavras, quando o aprendiz evoca a imagem dos sons da palavra falada, não há uma diferença nítida ente os fonemas p/b; t/d; f/v; c/q; ch-x/jj-g.

Em alguns momentos os participantes da pesquisa demonstram essas dificuldades em suas escritas, mas acreditamos que são eventos esporádicos menos frequentes a cada vez que são submetidos a produção escrita.

Quadro 17- - Acréscimo de letras: escrita de palavras com maior número de letras do que deveriam convencionalmente ter.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Alaranjando (laranjado)	Saitisfação (satisfação)	Não houve ocorrências
Cuidanda (cuidada)	Inplocriisia (hipocrisia)	
Paissagem (paisagem)		
Alfance (alface)		
Feis (fez)		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Constatou-se no quadro acima o acréscimo de letras nas palavras retiradas das produções dos alunos. Comparando os módulos verificou-se que houve uma diminuição nos casos e no último módulo não houve nenhuma ocorrência.

Nessa categoria os acréscimos acontecem tanto por meio de consoantes como também por meio de semivogais. Constatou-se no corpus uma forte tendência ao acréscimo da consoante “n” a uma vogal anterior, nasalizando assim esse segmento como ao escrever “cuidanda” para (cuidada) e “alfance” para (alface).

Outro destaque para os acréscimos de letras é a ditongação por meio do acréscimo de semivogais como por exemplo em “feis” para (fez), constatou-se que com o desenvolvimento das atividades interventivas essa dificuldade foi suprimida quase que por completo.

Segundo Zorzi (2003, p. 85) isso pode ocorrer devido ao fato de a criança não estar conseguindo detectar todos os sons que compõem as palavras. Para Roberto (2016, p.122) esses são processos de reestruturação silábica, ou seja, quando a estrutura da sílaba foge do padrão canônico do português (CV).

Independente da motivação, verificou-se a dificuldade dos alunos na análise fonológica, evidenciando a necessidade do aprimoramento da sua consciência fonológica,

para que assim possam segmentar e analisar todos os fonemas que compõem as palavras com mais segurança e avancem no nível de escrita e de leitura.

Quadro 18- Letras parecidas: erros ocasionados devido a semelhança entre o traço gráfico das letras.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Emsolarado (ensolarado)	Finalmento (firmamento)	Lamchar(lanchar) Amdar (andar)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para Oliveira (2005, p.43)

Esse caso também é muito comum. Por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como **m** e **n**, **p** e **q**, **b** e **d**. Isso não significa que o aluno tem algum problema sério. Geralmente, não tem. Significa apenas que ele deve aprender o traçado correto das letras. (OLIVEIRA, 2005, p.43)

Algumas letras apresentam semelhanças entre si por causa do traçado gráfico parecido. Essa semelhança pode provocar alguns erros ortográficos. Para alunos que já passaram do processo de alfabetização e já se encontram no 7º ano do Ensino Fundamental esse tipo de erro não deve ser visto com naturalidade e precisa ser superado urgentemente.

Para os participantes da pesquisa, a maior dificuldade refere-se as trocas m/n. Essas trocas enfatizam a ideia de que os alunos têm dificuldade em marcar a nasalização das palavras pois esses equívocos acontecem quando essas consoantes estão em posição de coda silábica. Há no *corpus* poucas trocas dessas consoantes em início de sílabas.

Quadro 19- Inversão de letras: escrita de palavras que apresentam letras ou sílabas fora da posição que deveriam ocupar.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Não houve ocorrências	Sastifação(satisfação)	Não houve ocorrências

Fonte: Elaborada pelo autor: Elaborada pelo autor.

Os erros desta categoria dizem respeito a grafia de leras em posição invertida no interior das palavras, as letras não ocupam a posição que deveriam convencionalmente

ocupar, como verifica-se nos exemplos retirados dos textos dos alunos: “sastifação” (satisfação) e “perdi” (pedir).

São erros menos frequentes nas produções textuais dos participantes da pesquisa, nesse contexto, verificou-se que as inversões são feitas em decorrência da transcrição da oralidade. Acreditamos que com mais atenção por parte do aluno e estímulo dos professores ao trabalharem as diferenças oral/ escrito, os alunos poderão superar completamente essa dificuldade.

Quadro 20- Acentuação: ausência de acentuação.

Módulo 1	Módulo 3	Módulo 4
Arvore(arvore)	Não houve ocorrências	Não houve ocorrências
Esta(está)		
Corego(córrego)		
Agua(água)		
Especie(espécie)		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os problemas com a acentuação são recorrentes nas produções textuais dos alunos. Quanto mais eles são convidados a escreverem de forma espontânea, sem restrições, mais eles cometem erros dessa natureza, evidenciando total desconhecimento sobre a importância dos sinais de pontuação na Língua Portuguesa. Segundo a BNCC:

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (2018, P.137)

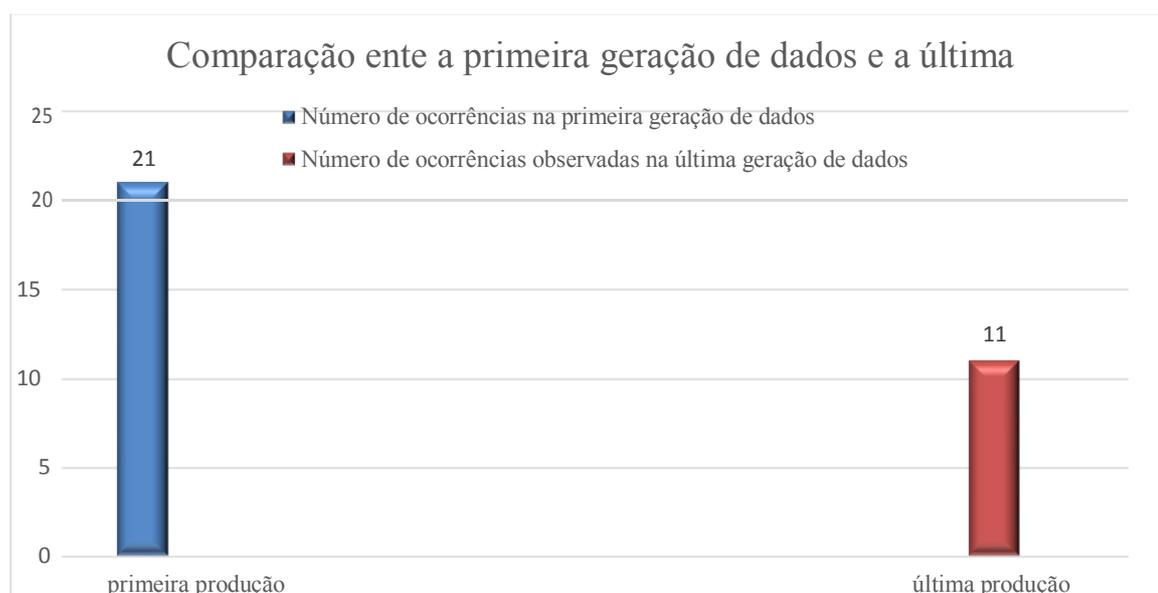
Desata forma o ensino da ortografia deve ser abordado incansavelmente ao longo de toda a escolarização do aprendiz, como tema transversal conforme o ano de escolaridade, o professor de português precisa conhecer as dificuldades dos seus alunos e assim, procurar desenvolver as competências linguísticas pertinentes a cada ano do Ensino Fundamental.

Após a etapa da alfabetização espera-se que a criança compreenda que não existe uma relação direta entre fonema e grafema e conforme ela avança de ano, seus conhecimentos sobre as regras ortográficas também irão aumentando proporcionalmente

3.6 Dados comparativos de erros ortográficos: produção textual inicial e produção final

A análise comparativa dos “erros” ortográficos entre a primeira e a última geração de dados, revela que houve um decréscimo na maioria dos casos apresentados. Embora em alguns momentos não tenha ocorrido avanço significativo na percepção dos alunos em relação a ortografia e as variações a que estão sujeitas as palavras da língua, encaramos os resultados de maneira positiva, visto que, acreditamos que o desenvolvimento da consciência fonológica é gradativo, assim como a aprendizagem da escrita, e mesmo que os alunos apresentem inúmeras dificuldades neste aspecto, com intervenções adequadas, eles poderão avançar no domínio da escrita convencional. Temos consciência de que é muito difícil resolver todos os problemas de todos os alunos de uma só vez,

Gráfico 8- Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas: quando não há uma única forma de representação gráfica para determinado som.



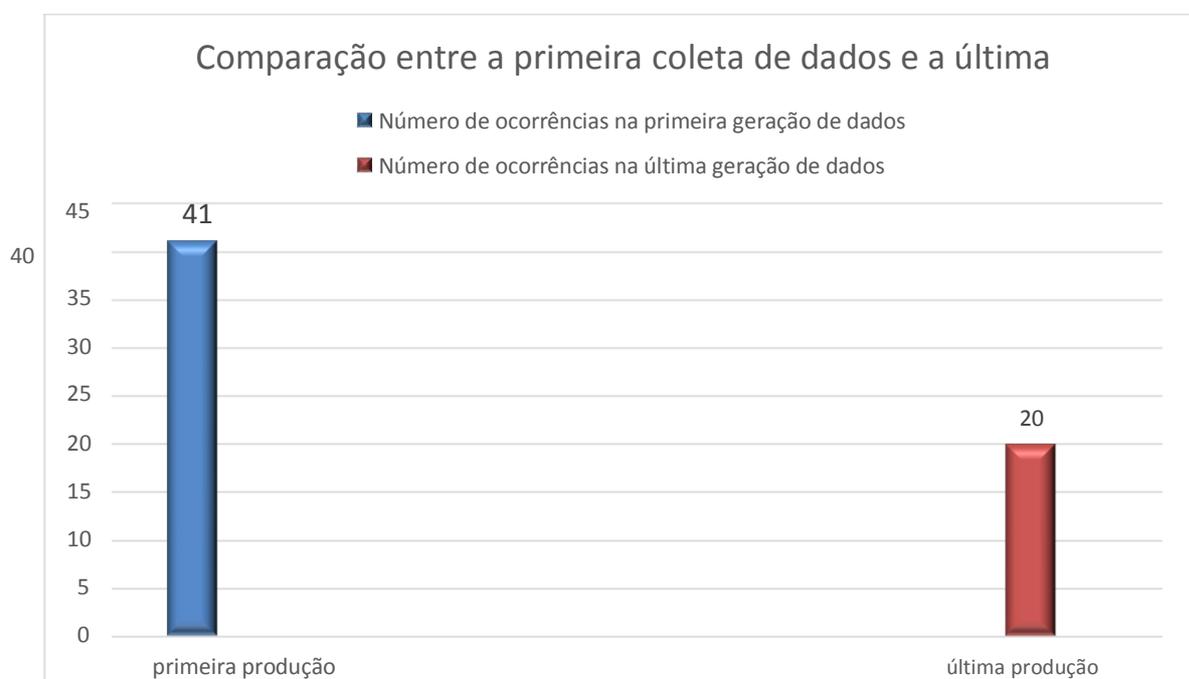
Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com o gráfico acima, observou-se uma diminuição dos casos dessa natureza após o desenvolvimento das atividades de intervenção. Na primeira produção textual foram contabilizadas 21 ocorrências e na última houve um total de 11 ocorrências.

Destaca-se nas duas produções dificuldade na representação dos fonemas /s/ e /z/. Sendo que na segunda produção a incidência foi menor, caindo tecnicamente em 50%; percebemos então um avanço considerável neste grupo, mesmo sabendo que ainda há muito que se fazer para que resultados mais positivos sejam alcançados.

Segundo Zorzi (2003, p.6),” a ausência de estabilidade entre letras e sons requer que a criança conheça as diversas possibilidades de escrita e que desenvolva recursos de memória ou gramaticais para dominar a forma convencional de escrever as palavras”. Sem dúvida alguma, essas relações de instabilidade entre letra e som constituem uma grande dificuldade para os alunos participantes da pesquisa, oriundos de um processo de alfabetização deficiente, conforme podemos inferir de acordo com os resultados obtidos ao longo desta pesquisa, mas acreditamos que com o empenho dos professores e colaboração dos alunos essas dificuldades com a escrita serão minimizadas.

Gráfico 9- Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade :tendência em se escrever do modo como se pronuncia a palavra, transcrevendo a oralidade



Fonte: Elaborada pelo autor.

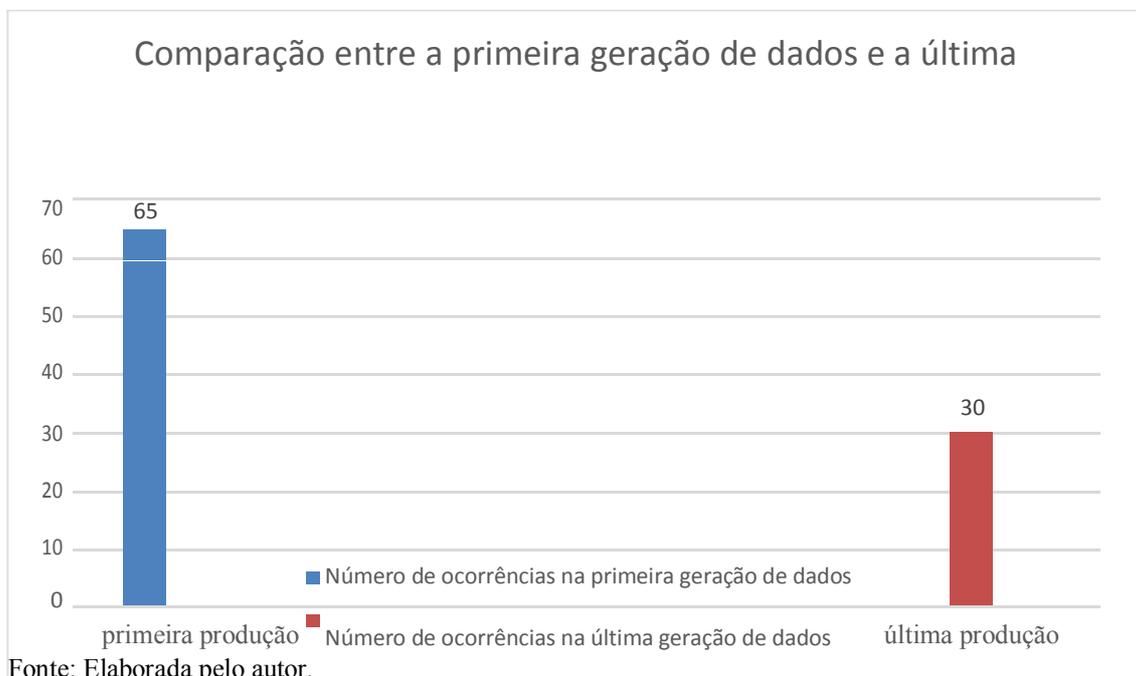
Esta categoria constitui a maior dificuldade dos alunos participantes desta pesquisa. A grande incidência dessas ocorrências revela que os alunos ainda não desvincularam a escrita da fala, o aluno precisa compreender que escrever também envolve regras ortográficas, ou seja, embora ele pronuncie “fica” suprimindo o /R/ ele precisa compreender que na escrita esse /R/ deve ser grafado. Constatou-se no gráfico um decréscimo nesse caso entre a primeira e a última produção dos alunos, mas é um caso complexo e exige muita atenção por parte do professor de Português.

No estágio em que se encontram os alunos, esperava-se que já tivessem uma compreensão maior das diferenças entre oralidade e escrita, fato que não ocorre. A estratégia

de apoio na oralidade é muito eficaz no início da alfabetização não devendo ser encarada com naturalidade nesse estágio de aprendizagem.

Zorzi (2003, p.6) explica que “para superar tais conflitos a criança necessitará compreender as diferenças entre falar e escrever, o que significa entender que as palavras podem ser pronunciadas de uma forma e escritas de outra”. Os participantes da pesquisa ainda precisam melhorar bastante pois ainda há uma grande incidência de erros em suas produções escritas devido ao apoio na oralidade.

Gráfico 10- Omissão de letras: quando as palavras são escritas com o menor número de letras do que deveria haver.



As “Omissões” são erros de natureza fonológica (faltam letras na palavra em razão de uma análise fonológica imprecisa ou desconhecimento de correspondências fonemas-grafemas). Nesse trabalho as omissões estão relacionadas ao apoio na oralidade e também à estrutura interna da sílaba, sendo que o maior número de ocorrências de omissão de letras se dá em posição de coda silábica como, por exemplo, em “supreza” (surpresa) “fala” (falar).

As omissões de sílabas completas também ocorrem no corpus e estão também relacionadas ao apoio na oralidade como por exemplo em “tá” (está) e “tava” (estava), casos que são bem recorrentes nas produções textuais desses alunos, havendo também a interferência da escrita da internet (alguns alunos estão utilizando a forma como eles

escrevem nas redes sociais em suas produções formais na escola) como por exemplo, grafar “vc” (você) e “pra” (para).

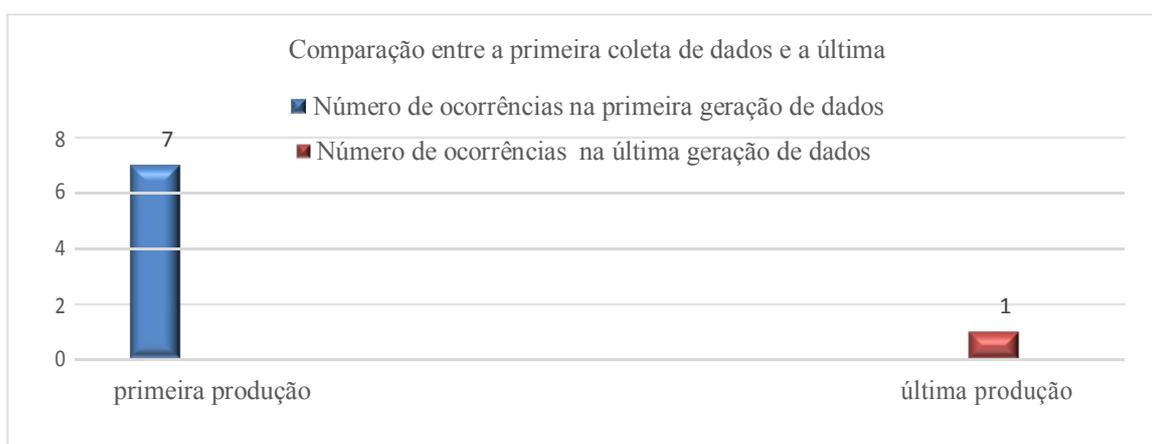
É necessário que o aluno compreenda que se trata de uma questão de adequação da sua escrita, ou seja, em situações menos monitoradas como na oralidade ou no ambiente da internet esses usos são perfeitamente apropriados, no entanto, na escrita padrão formal da língua, grafias dessa natureza configuram “erro”.

De acordo com o gráfico verificou-se uma diminuição em pouco mais de 50% entre a primeira e a última produção dos alunos, mas a incidência desses casos ainda é bastante considerável e exige mais atenção de professores e alunos.

Para Zorzi (2003, p.6) “esses casos (omissão de letras) revelam uma imprecisão na correspondência entre os sons que formam as palavras e as letras que as escrevem”. Para superar tal dificuldade é importante a criança saber que sons compõem as palavras e que letra deve ser usada para escrever cada um desses sons, essa aprendizagem é gradativa e requer acompanhamento efetivo do professor de Português.

Dominar a escrita de uma língua cujo sistema ortográfico apresenta regularidades e irregularidades não constitui uma tarefa simples. Desta forma o cuidado com o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças desde o início do processo de alfabetização e o seu aprimoramento ao longo de toda a sua escolarização é fundamental e imprescindível.

Gráfico 11- Junção ou separação não convencional das palavras: erros por segmentação indevida- erros que acontecem quando a criança não consegue segmentar as palavras de forma correta.

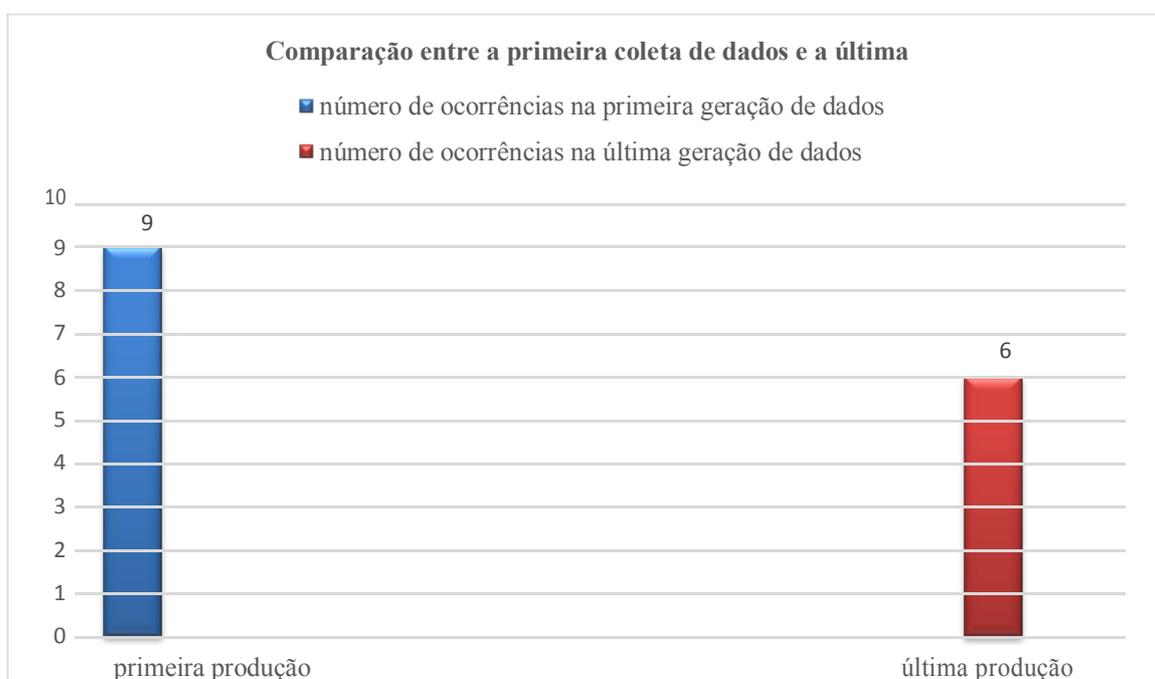


Fonte: Elaborada pelo autor.

Verificou-se uma diminuição considerável nos casos dessa natureza, pois na última produção dos alunos quase não houve ocorrências desse tipo. Os alunos melhoraram bastante em relação aos problemas com a segmentação não convencional das palavras.

Para Zorzi (2003, p.7) saber separar as palavras depende da formação de noções a respeito do que é uma palavra, nesses casos há a influência da oralidade determinando os padrões de escrita. A fala é um fluxo sonoro contínuo, sem pausas entre as palavras unidas umas às outras. Por outro lado, as vezes os alunos acabam segmentando indevidamente as palavras isolando parte delas. Esse último caso é quase inexistente neste *corpus*.

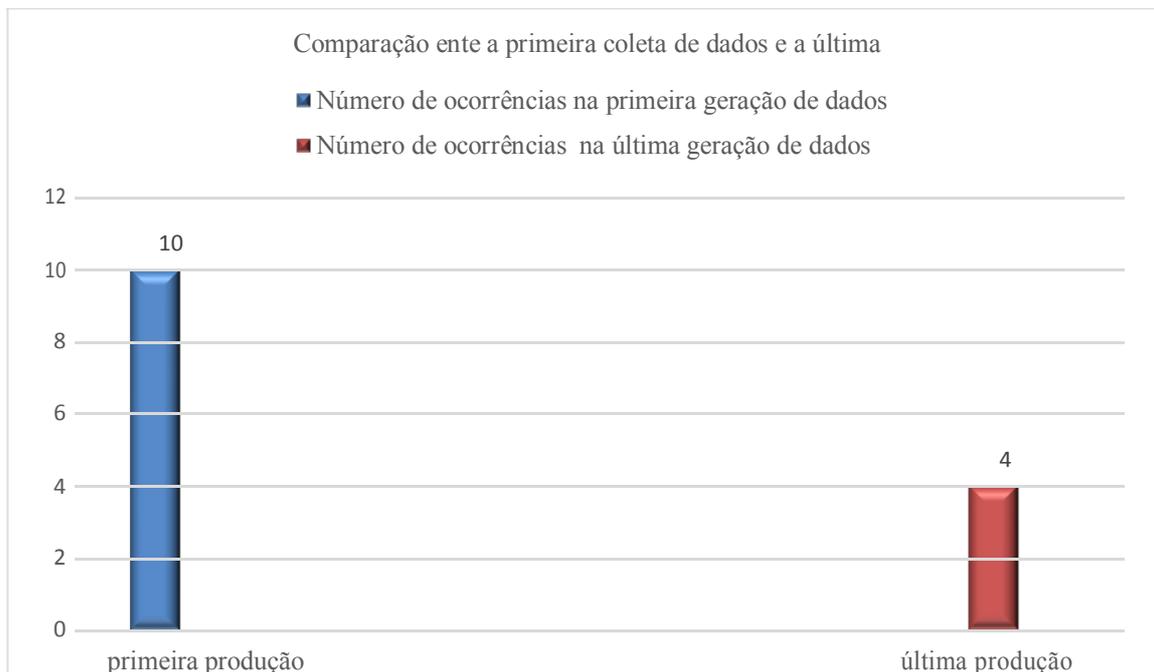
Gráfico 12- Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”: erros que ocorrem quando a criança escreve palavras que deveriam ser grafadas com am no final, são grafadas com ão ou vice-versa, devido a semelhança fonética.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Segundo Zorzi (2003, p.8) ocorrências deste tipo podem sugerir que a criança toma o modo de falar como referência para a escrita, uma vez que do ponto de vista fonético as duas terminações são pronunciadas da mesma forma. Este caso envolve também noção de sílaba tônica, e evidencia que a entonação deve ser trabalhada com os alunos. O gráfico revela que houve uma diminuição moderada desses casos nas produções dos alunos e alerta para um trabalho mais eficaz para que os discentes possam perceber essas diferenças de terminação.

Gráfico 13- Generalização de regras: erros que ocorrem devido a generalização indevida da escrita convencional



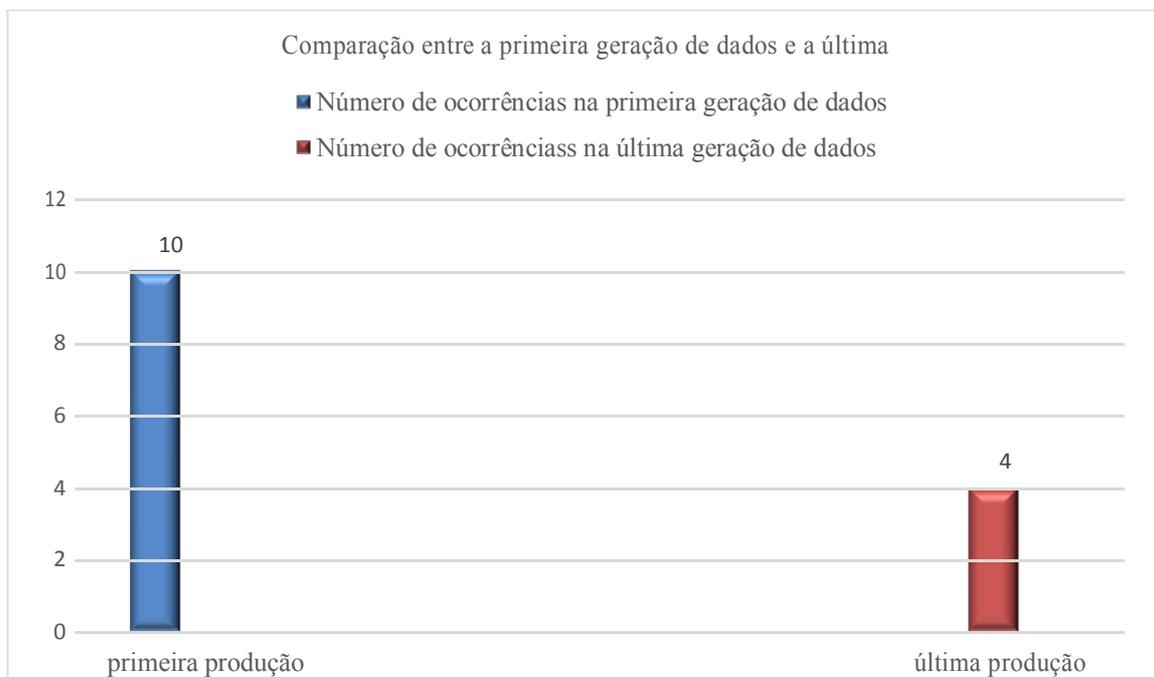
Verificou-se um decréscimo nesses casos, porém ainda ocorrem com uma certa frequência. Ao generalizar princípios da escrita o aluno está sinalizando que não tem certeza em relação a grafia correta da palavra. Cabe ao professor, nesse caso, analisar o princípio da escrita que foi transgredido, procurando estratégias para intervir objetivando orientar o aluno em direção a escrita convencional, a depender de cada caso. A esse respeito, Oliveira explica que:

uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em *pegol, abril e jogol* (para *pegou, abriu e jogou*). Nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entenderem que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com 'u' no final, nunca com 'l'. Essa é a regra e não há exceção: *lavou, vendeu, partiu*, etc. (OIVEIRA, 1990 pp.46-47)

De acordo com o autor, ao trabalhar os tempos verbais, já possibilita resolver um problema de escrita dos alunos. Ao professor cabe estar atento às dificuldades dos seus alunos, no cotidiano da sala de aula; como afirma a BNCC (2018, p.137), a ortografia é um tema que deve ser trabalhado incansavelmente no decorrer de todo o processo de

escolarização dos alunos. Significa dizer que em todos os momentos da aula de Português há uma possibilidade para se trabalhar a ortografia com os alunos.

Gráfico 14- Acréscimo de letras: escrita de palavras com maior número de letras do que deveriam convencionalmente ter.

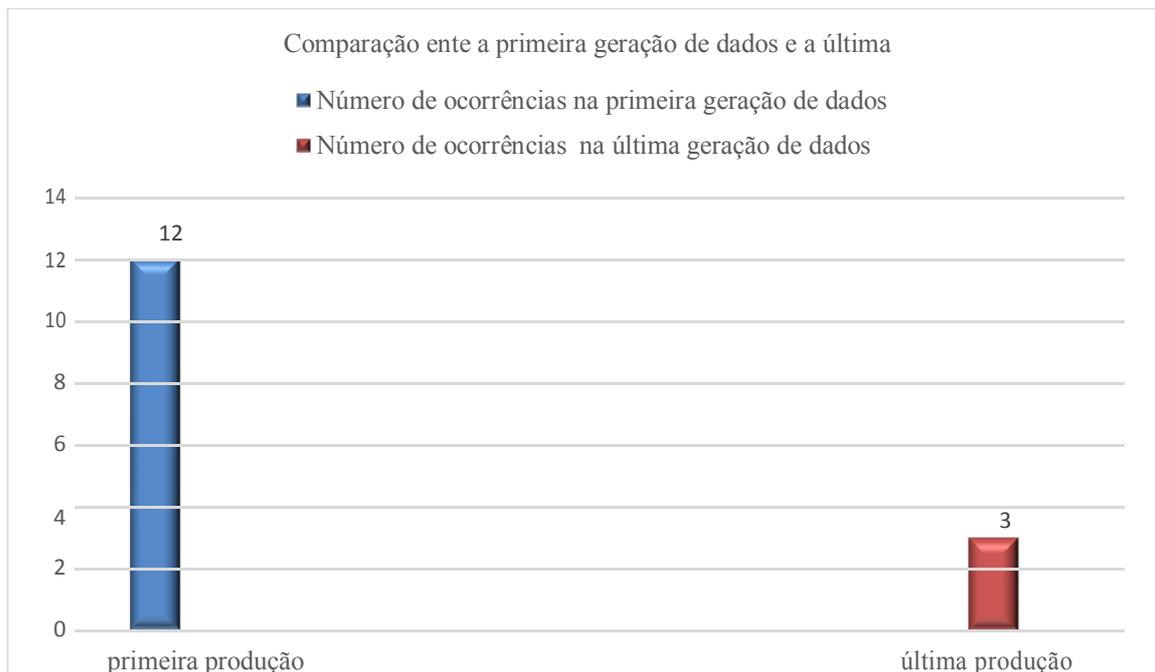


Fonte: Elaborada pelo autor.

Os acréscimos de letras referem-se à escrita de palavras com um maior número de letras do que as mesmas deveriam convencionalmente apresentar. Contrariamente ao caso das omissões, há um aumento no número de grafemas, como por exemplo carta – carata ou falava – falalava.

O gráfico evidenciou houve uma diminuição significativa dessas ocorrências, evidenciando que o aluno está mais consciente ao grafar as palavras da língua, evitando acrescentar fonemas às palavras.

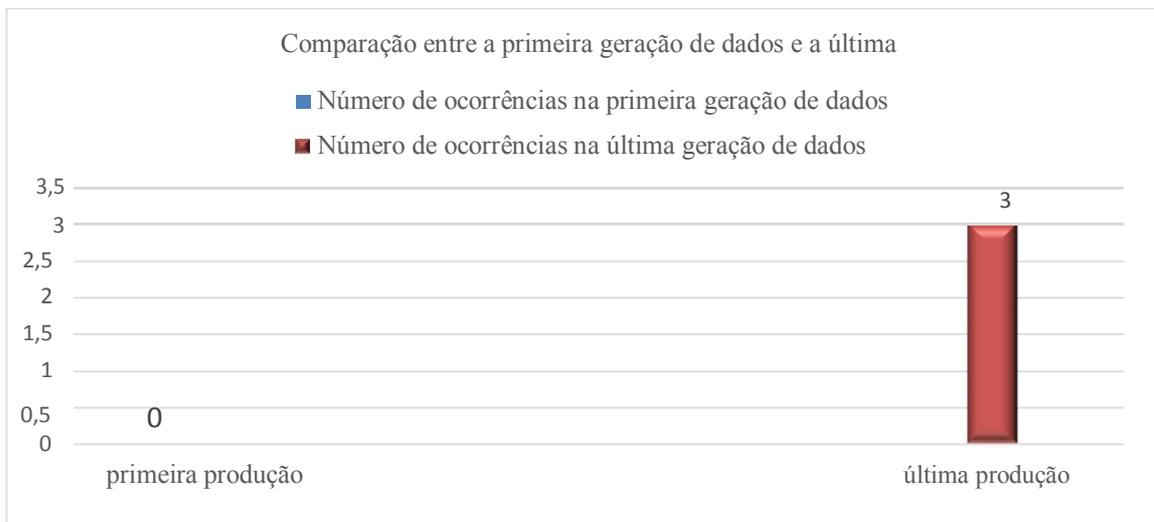
Gráfico 15- Letras parecidas: erros ocasionados devido a semelhança entre o traço gráfico das letras.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Algumas letras, ou mesmo conjuntos de letras que formam os dígrafos, podem apresentar uma certa semelhança entre si em razão de um traçado gráfico parecido. Em outras palavras, os desenhos das letras de certa forma se assemelham podendo provocar determinados erros ortográficos. Nos participantes da pesquisa observou-se a tendência na troca entre as consoantes “m” e “n”. O gráfico 15 evidenciou que houve uma diminuição bastante expressiva dessas trocas.

Gráfico 16- Inversão de letras: escrita de palavras que apresentam letras ou sílabas fora da posição que deveriam ocupar.

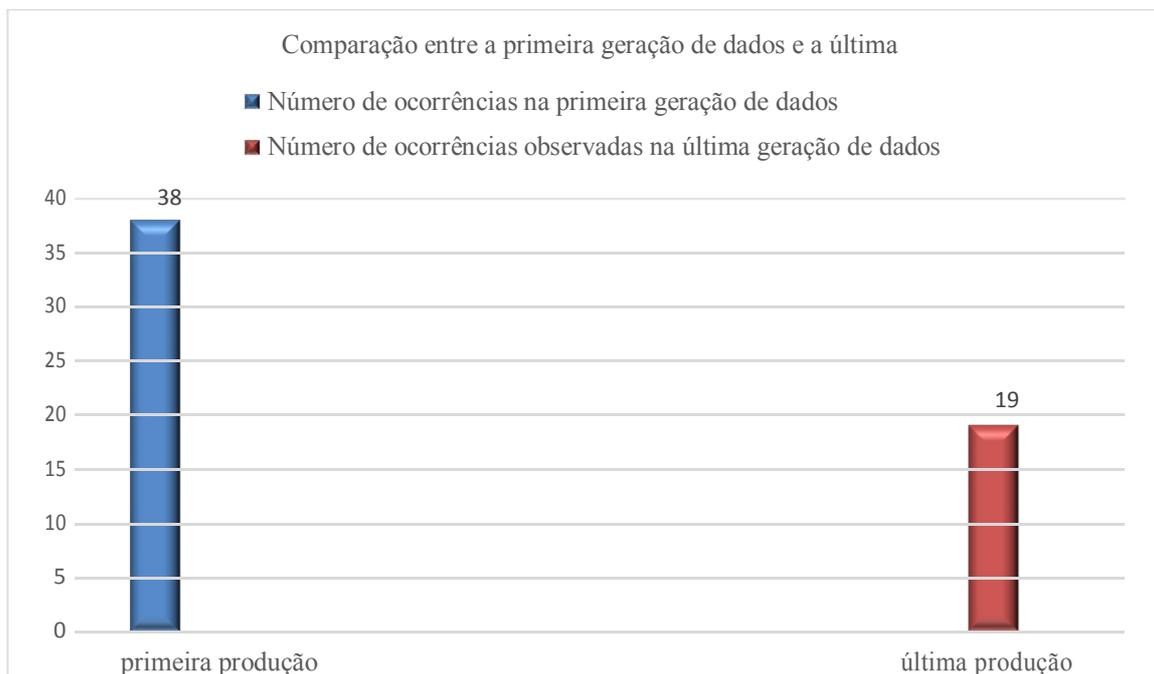


Fonte: Elaborada pelo autor.

Verificou-se que houve 03 ocorrências na última produção e nenhuma na primeira. Acreditamos que esses casos são esporádicos, mas nem por isso irrelevantes, carecem de atenção por parte de professores e alunos.

Esse tipo de “erro” refere-se à escrita de palavras que apresentam letras ou sílabas fora da posição que deveriam ocupar convencionalmente na palavra. No caso dos participantes da pesquisa, as inversões ocorreram em virtude do apoio na oralidade, ou seja, a tendência do aluno em escrever da forma como ele fala como por exemplo grafar “sastifeito” para (satisfeito).

Gráfico 17- Acentuação: ausência de acentuação



Fonte: Elaborada pelo autor.

Constatou-se que os alunos do 7º ano (apesar da diminuição das ocorrências entre a produção inicial e a produção final, conforme evidenciou o gráfico 17), não têm familiaridade com os sinais de acentuação, pois mesmo quando tratam-se palavras do cotidiano dos alunos que requerem o acento gráfico, eles acabam por não utilizá-lo. Como por exemplo a palavra “nós” que eles acabam grafando “nos”. Esse tipo de “erro” é unânime, na maioria das vezes que essa palavra aparece nos textos dos alunos, não está acentuada.

Silva (2007 p.120) enfatiza o caráter distintivo do acento exemplificando com as palavras /'sa.bi.a/ e /sa.bi.'a / cujo significado da palavra muda totalmente a depender da sílaba na qual recai o acento gráfico.

Trabalhar a acentuação gráfica das palavras, sinais de pontuação e seus efeitos de sentido, enfatizar o uso de letras maiúsculas e minúsculas, (esclarecendo que há um momento de grafá-las, ou seja, elas não devem ser usadas de forma aleatória, há convenções para o seu devido uso), noções de parágrafos e translineação são habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno desde o início da escolarização.

Todas essas deficiências em relação aos conhecimentos linguísticos básicos dos alunos devem ser superadas e não podem ser vistas com naturalidade pelos professores de Língua Portuguesa. No 7º ano do Ensino Fundamental, espera-se que as habilidades pertinentes a esse nível de ensino tenham sido desenvolvidas de forma adequada e

lamentavelmente não é o que acontece com os participantes da pesquisa, visto que demonstram defasagem em relação ao desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias ao nível em que estão.

Não restam dúvidas de que esse atraso precisa ser revisto. A escola deve propiciar ao aluno condições de participar ativamente da cultura letrada. A BNCC estipula como competência específica para o Ensino Fundamental:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (2018, p.85)

Os desafios são muitos, mas acreditamos que com empenho de professores e alunos, por meio de eventos de leitura e de escrita rigorosamente elaborados pelo professor e a participação efetiva dos discentes nas atividades escolares, poderá propiciar mudanças consideráveis no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa propomos uma análise da consciência fonológica dos alunos do 7^a ano de uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA para que pudéssemos compreender os motivos que levam esses discentes a distanciarem-se da escrita convencional da Língua Portuguesa em suas produções textuais.

Ancorados na literatura especializada e por meio de atividades interventivas, identificamos vários fenômenos fonológicos que interferem diretamente na escrita dos estudantes, evidenciando que o desenvolvimento da consciência fonológica desses discentes requer maior atenção por parte dos professores.

Constatamos que os fenômenos fonéticos –fonológicos, bem como os casos de apagamento ou supressão de letras, alçamento de vogal, ditongação, monotongação, nasalização e sonorização persistem nas produções textuais desses discentes, demonstrando a influência da oralidade na escrita fazendo-se necessário que os professores busquem estratégias pedagógicas para possibilitarem aos alunos reconhecer as diferenças entre o oral e o escrito para que assim possam minimizar os problemas resultantes desses fenômenos em suas grafias.

Apesar de já terem passado pela fase de alfabetização, verificou-se que a consciência fonológica dos alunos não está em um nível adequado e necessita de bastante cuidado e empenho por parte dos professores para o desenvolvimento desta.

Outra categoria de desvios, não menos preocupante é decorrente do sistema de convenções de escrita que ocupam o segundo lugar nas inadequações ortográficas encontradas neste *corpus*. É extremamente importante que os professores saibam reconhecer a categoria dos erros ortográficos dos seus alunos para que por meio de intervenções constantes e direcionadas a cada caso, dado a heterogeneidade da sala de aula, possam auxiliá-los a terem mais propriedade em relação a escrita convencional das palavras.

Conhecer as variedades dialetais da sala de aula é muito importante para o professor, pois possibilitará a ele ampliar os conhecimentos dos alunos no que se refere as diferenças entre fala e escrita e conseqüentemente as variações existentes na Língua, promovendo assim um ensino reflexivo a respeito dela, mostrando para os alunos que a escrita não deve ser uma transcrição da fala, pois algumas palavras são pronunciadas de determinada forma, mas exigem uma escrita diferente.

É importante auxiliar os alunos na compreensão de que em determinados contextos nos é exigido a norma culta e que conhecê-la é imprescindível em uma sociedade letrada. Pode parecer simples, mas percebemos que essas dificuldades, com a escrita padrão da língua, estão ganhando proporções consideráveis e precisam de atenção por parte da escola.

Nesse sentido, esta pesquisa possibilita aos professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, no sentido de torná-las mais sensíveis à percepção das deficiências dos alunos em relação a escrita convencional da língua e trabalhá-las de forma adequada para que não venham a se perpetuar durante todo o processo de escolarização desses discentes.

Consideramos positiva a aplicação das atividades da sequência didática muito embora tenhamos consciência de que todos os problemas dos alunos não serão resolvidos de uma única vez. As atividades possibilitaram-nos perceber que com intervenções bem direcionadas é possível minimizar as dificuldades dos alunos em relação à ortografia.

Sabemos que os problemas relacionados ao ensino da Língua Portuguesa são inúmeros assim como numerosos são os esforços dos professores na tentativa de minimizá-los, mas o foco para a ortografia faz-se necessário uma vez que os alunos estão avançando para os anos finais do Ensino Fundamental com inúmeras dificuldades nessa área.

A escrita apesar de ser considerada de grande importância para o ser humano, parece que está sendo relegada a um segundo plano na escola. Mas não devemos esquecer que nesse ambiente os alunos são avaliados por escrito em todas as áreas do conhecimento e não somente no ambiente escolar, mas em vários âmbitos da sociedade exige-se do aluno a capacidade de expressar-se por escrito com correção linguística e coerência, ou seja, o aluno precisa dominar vários mecanismos inerentes ao ensino formal.

Os alunos participantes desta pesquisa tiveram avanços significativos em relação aos equívocos com a ortografia. Os processos fonológicos que interferem na escrita reduziram bastante e os discentes demonstram-se mais conscientes ao grafarem as palavras com as quais eles não têm familiaridade. Outro aspecto importante é que eles estão mais abertos ao uso do dicionário, pois no início da pesquisa, a resistência em utilizar essa ferramenta era muito grande.

Conforme podemos perceber são problemas básicos, no entanto complexos, pois a escola, na maioria das vezes, é o único lugar no qual o aluno tem contato com a escrita padrão da Língua Portuguesa. Uma alfabetização deficiente, a insuficiência estrutural das instituições de ensino públicas atreladas à falta de políticas de valorização da educação em especial do professor, como por exemplo, o incentivo à qualificação dos docentes e melhorias das suas condições de trabalho, são grandes obstáculos à mudança desse cenário. Em um país

no qual se restringe investimentos em uma área que ainda está distante do mínimo aceitável, esses entraves são gritantes, mas precisam ser superados.

Dificuldades com a ortografia evidentemente entravam muito o trabalho do professor em sala de aula, pois se o aluno não tem familiaridade com a grafia padrão da Língua Portuguesa, terá também dificuldade em desenvolver seu pensamento crítico e reflexivo a respeito da língua e do mundo que o cerca, porque certamente o seu nível de leitura está abaixo do esperado.

O grande entrave no que se refere ao desenvolvimento linguístico dos participantes da pesquisa, diz respeito ao conhecimento ortográfico que nesta fase já deveria estar em um nível mais elevado. Então o professor do Ensino Fundamental anos finais, muitas vezes, encontra-se diante de um dilema persistente no ensino da Língua, que consiste no desenvolvimento de habilidades adequadas a esse nível (neste caso o 7º ano) enquanto as habilidades básicas referentes a ortografia da língua, não foram desenvolvidas a contento.

Cabe à escola ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos principalmente no que se refere a leitura e a escrita. Se a escola conseguir cumprir com propriedade o ensino da ortografia ampliando o repertório do aluno durante toda a fase de escolarização e o ensino da leitura que torna o aluno capaz de pensar de forma crítica e reflexiva sobre a Língua e a realidade que o cerca, capacidade essa que vai construindo-se ao longo da vida escolar do ser humano, estará contribuindo para o crescimento desses alunos como pessoas com identidade própria, um cidadão capaz de atuar, sem maiores complicações, em suas práticas sociais cotidianas.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D. e OLIVEIRA, M. A. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, ano 6, n.5 v. 1, p. 127-158, Jan./jun. 1997.
- ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé**. Tese de doutorado em linguística – UNB, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: Encontro e interação**/ Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSIS, Maria Cristina. **História concisa da Língua Portuguesa**. UFPB,20012.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos, 1961 - **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**/ Marcos Bagno- São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. **Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii**/ Marcos Bagno-1.ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BECHARA, Evanildo, 1928. **Moderna gramática portuguesa**/ Evanildo Bechara. 37 ed., ver., ampl. e atual. Conforme o novo acordo ortográfico.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISOL, Leda. **Harmonização vocálica: Uma restrição variável**. Tese de doutorado, UFRJ.1981.
- BORGATTO, Ana Trinconi. **Sistema de Ensino Ser: Ensino Fundamental II, 7º ano: caderno 1: português**: PR/Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin, Vera Marchezi- 1º ed.- São Paulo:
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Método de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. Belo Horizonte: Scripta 2006. Revista do programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, v.9n.18, 2006, p.201-220.

_____. **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, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.
_____. Base Nacional Comum Curricular.

BRASILIENSE. Leonardo et al Adeus contos de fadas. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007 p.41.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 1990.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico/Luiz Carlos Cagliari-Campinas,** São Paulo: Mercado de Letras, 2002- (coleção idéias sobre linguagem).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 10.ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CÂMARA J., Joaquim Matoso. **História e Estrutura da Língua Portuguesa.** 4 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. **Segmentação na escrita infantil.** São Paulo: Martins Fontes. 2007.

CARVALHO, D. Garcia. e NASCIMENTO, M. **Gramática Histórica.** Ática, 1971.

CAVALCANTE, Mônica. **Os sentidos do texto.** São Paulo.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática introdutória.** 7ed. Rio de Janeiro, 1976.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, C.; CINTRA, L. 1984. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** Lisboa: Sá da Costa.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz-MA: Ética, 2008.

FREIRE, P; **Educação como Prática da Liberdade**. 27ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 19872003.Ática, 2016.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia: estudos fono-ortográficos do português/ Cláudio Cezar Henriques**.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

HORA, Dermeval da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009.

IBGE. **Brasil em síntese, panorama das cidades**. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/imperatriz/panorama>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen L. Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

COLASANTI, Marina. **Longe como o meu querer**. São Paulo Ática 2002, p.29-30.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmem Lúcia Barreto. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel/ Pelotas [35]: 359-405**, janeiro/abril2010.

MORAIS, A. G. **Ortografia: Ensinar e Aprender**, São Paulo: Ed. Ática, 2000.

NETTO, Valdir Manoel; DI PALMA BACK, Ângela Cristina. **Monotongação e ditongação em textos escolares: Uma análise sociolinguística com ênfase no letramento**. Seminário de Pesquisa da Linha “Educação, Linguagem e Memória”, v. 2, n.2, 2012.

NICOLA, José de; INFANTE Ulisses. **Gramática contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione 1997.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita :caderno do formador** / Marco Antônio de Oliveira. Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**/Marco Antônio Oliveira. Belo Horizonte: Ceale/ FaE / UFMG,2005.

OLIVEIRA, Marco. A. de; NASCIMENTO Milton do. **Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem a escrita**. Educação em Revista, v.12 n.1, 1990.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos lingüísticos da alfabetização**. São Paulo, 2012.

PLANO Decenal de Educação do Município de Imperatriz. **Lei nº 1.057**, de 23 de dezembro de 2002.

POLIT, D.F.; BECK,C.T.;HUNGLER, B. P, Fundamentos de pesquisa em enfermagem: método, avaliação e utilização. Trad. De Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e explicação do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita, **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.43,n.3, p.81-88, jul./set. 2008.

RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. **Saussure e a definição da língua como objeto de estudos**. ReVEL. Edição especial n. 2, 2008. [www.inf.br] . Acesso 15 de março de 2019.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**/ Mikaela Roberto. 1, ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Thaís Cristófaró. **Fonética e Fonologia do português**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. **Língua Portuguesa I: fonética e fonologia**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Cortez.2008. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. Digital Source, 2012. Tradução de Celso Cunha.

ZORZI, J.L. **Aprender a escrever: a Apropriação do Sistema Ortográfico**. Porto Alegre. Artes Médica: 1998.

ANEXO A - ATIVIDADES COMPLETAS REALIZADAS EM CADA

MÓDULO Módulo 1- Poema Haikai

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO

TEXTO 1º) Releia o poema e aprecie, imagem e responda:

- a) Qual é o aspecto explícito da pintura que foi escolhido como tema do haikai?

- b) Que elementos na pintura podem ser considerados opostos a ideia de tempestade?

- 2º) Transcreva abaixo as palavras que rimam, ou seja, que repetem o som final.

- 3º) O haikai caracteriza-se por fazer o flagrante de um momento. Qual o momento que a autora quis expressar no poema?

- 4º) Observando atentamente a imagem, você acha que seria possível dar outro título ao poema?

- 5º) As palavras do poema (**faz, pás e paz**) em sua última letra apresentam o mesmo som. Qual? Explique porque são grafadas desta maneira. Retire do poema outras palavras que apresentem esse som em qualquer posição.

- 6º) Analise as palavras **faz, pás e paz**, explique o que muda na grafia de cada uma delas.

- 7º) Pesquise no dicionário o significado dos vocábulos **pás e paz**.

- 8º) Reescreva os verbos presentes no texto, nas linhas abaixo e indique o tempo verbal ao qual eles pertencem.

Atividade módulo -2 “Aos poetas clássicos”

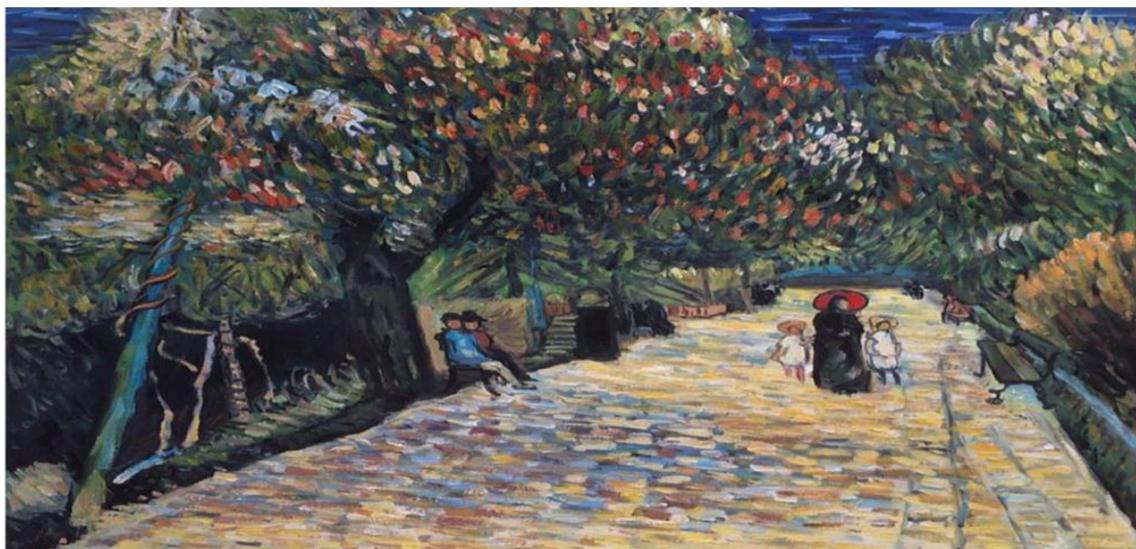
1º) Qual é o tema do texto?

2º) No texto observa-se marcas da linguagem oral, as palavras foram escritas da forma como são pronunciadas. Porque esse recurso foi usado pelo autor do texto?

3º) Retire do texto as palavras que não estão escritas de acordo com a norma padrão da língua portuguesa e reescreva adequando-as à norma padrão.

4º) Retire do texto duas palavras que retratam qualquer um dos processos fonológico estudados nesse módulo.

**Algumas imagens para a proposta de produção textual do módulo 1 com o tema:
“Árvores de Van Gogh”**



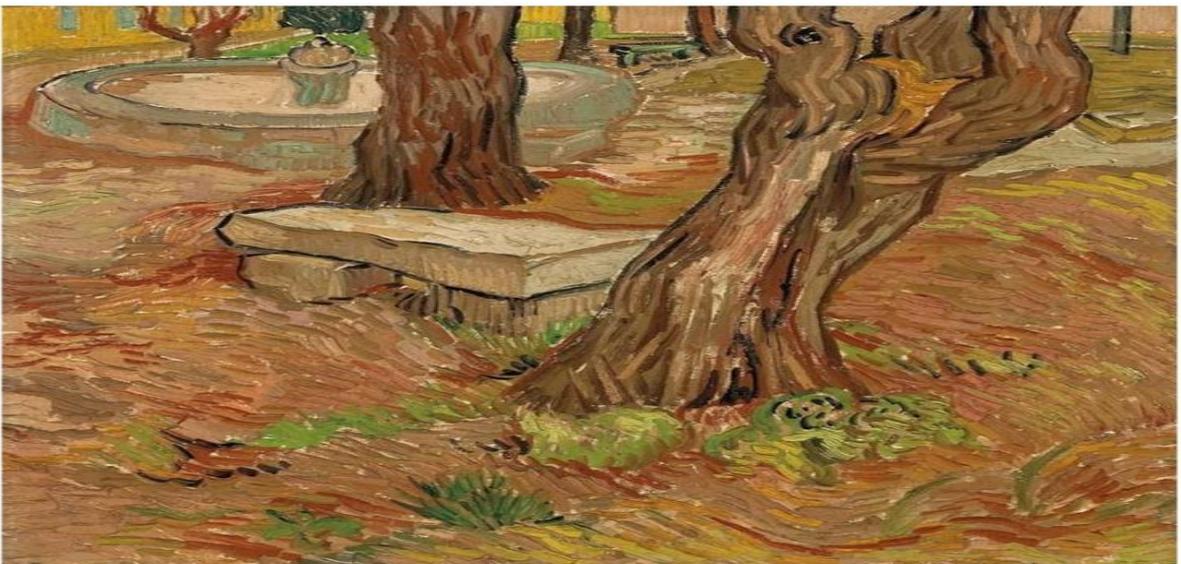
Pela Avenida, Vincent Van Gogh.



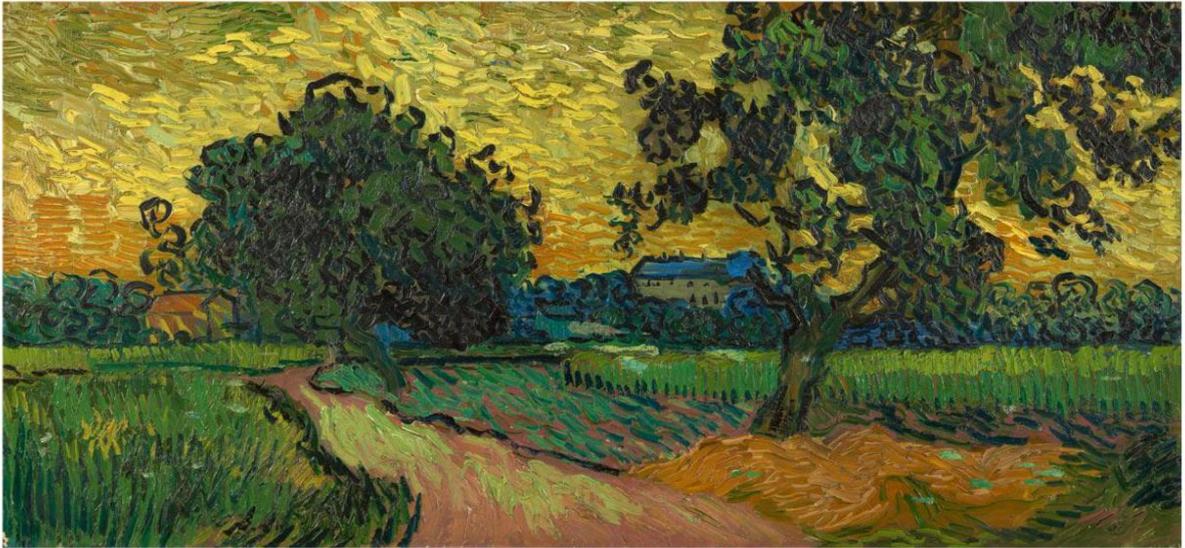
Paisagem de Outono, Vincent Van Gogh.



Paisagem sob um céu de tempestade, Vincent Van Gogh.



Banco de Pedra, Vincent Van Gogh.



Teatro interativo para crianças, Vincent Van Gogh.



Noite estrelada, Vincent Van Gogh.

Atividade módulo 3 – Letra da Música “Tempos Modernos”, de Lulu Santos

1º) O título da música é Tempos modernos. Como a noção tempo é abordada no texto?

2º) Observe o trecho: “Eu vejo a vida melhor do futuro/ eu vejo isso por cima do muro de **hipocrisia**.”

a) Pesquise no dicionário o sentido da palavra “**hipocrisia**” e anote nas linhas abaixo.

b) Você acha que existem pessoas hipócritas na sociedade em que vivemos?

3º) A visão do eu lírico em relação ao futuro é otimista ou pessimista? Explique.

4º) Observe as palavras que completaram os espaços em branco no texto e anote nas linhas abaixo aquelas que correspondem a verbos no infinitivo.

Atividade módulo 4- Crônica “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos

Atividade de Língua Portuguesa

1º) O título do texto é Circuito fechado. Qual é a relação entre o título e o desenrolar da história?

2º) O texto é uma crônica, (gênero textual que retrata fatos do cotidiano das pessoas). Que momento do cotidiano do personagem é retratado no texto?

3º) A maioria das palavras do texto pertencem a uma única classe gramatical de palavras. Qual?

4º) O personagem é do sexo masculino ou feminino? Encontre palavras no texto que justifiquem sua resposta.

5º) O texto “Circuito fechado” retrata o cotidiano de um personagem e é formado quase

Algumas atividades respondidas pelos alunos

Atividade proposta

1º) O título do texto é Circuito fechado. Levante hipóteses sobre a escolha desse título.

por que ta falando o dia todo dele

2º) O texto é uma crônica, (gênero textual que retrata fatos do cotidiano das pessoas).

Que momento do cotidiano do personagem é retratado no texto?

o dia todo des da casa que ele gosta até quando ele vai dormir

3º) A maioria das palavras do texto pertencem a uma única classe gramatical de palavras. Qual? toda são substantivos

4º) O personagem é do sexo masculino ou feminino? Justifique sua resposta com palavras do texto.

O personagem fala sobre a casa ele é masculino

5º) O texto "Circuito fechado" retrata o cotidiano de um personagem e é formado quase que somente por substantivos. Pense em momentos do seu cotidiano e escreva um pequeno texto utilizando apenas verbos no infinitivo.

temer comer acordar tomar café almoçar sentar merendar e dormir

Aluno (a): Francisco

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tempos Modernos

Lulu Santos

Eu vejo a vida melho no futuro
 Eu vejo isso por cima de um muro
 De espera que instira em nos adieu

Eu vejo a vida mais clara e farta
 Repleta de toda satisfação
 Que se tem direito do fermento ao chão

Eu quero ver no amor numa boa
 Que isso valho pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e vivera
 Com qualidade
 Pra dizer mais sim do que não, não, não

Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Não ah tempo que volte, amor
 Vamos reír tudo que ah pra viver
 Vamos nos permitir

Eu quero ver no amor numa boa
 Que isso valho pra qualquer pessoa
 Que realiza a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era

De...

<https://www.google.com.br/search?source=hp&>

Atividades de produção textual

Patuquin
 Há um gesso no meio do caminho.
 Enquanto estava no hospital, todo mundo
 não esqueceu no gesso. Os xaram-
 acadinhos, desenharam as artas, assino-
 ram com nomes e datas.
 Ao tirar o gesso, os médicos deu-
 m a ma notícia: O erro calificou
 torto, assim o puno ficaria para
 sempre torto.
 Seu consolo é que tem muitas
 amigos. o melhor que os amigos dele era
 Pedro André. Mas ele era muito bom
 porque ele gostava dele. muitos porque
 era o melhor amigo dele.
 E aí ele escorou e caiu, aí os
 amigos dele foram ver que aconteceu?
 ele estava chamando porque era quando
 amigos dele liga para hospital
 para tirar o gesso da perna.
 Enquanto estava no hospital, porque
 ele não muito cliente porque ele
 não estava muito bom por ele
 quebrou a perna.

credeal

3



Eu tou vendo varias plantas Bonitas e tudo mais
 acares mas bonita e especialmente pais e Pato
 e logo nas acares por que ele e um dos caral
 varias coisa por que ele e lindo e negro
 e tao bonita para que e enoplico e acares
 pais ele e tao linda e varias coisas
 mais mais de pleris acares e outras coisas
 mais mais de tudo mais certo... pais no mim
 um quadrado por que ele e linda
 de mais e lindo por que e tao bom que
 a natureza e tao boa por que ele e boe
 acares de enoplico por que e mais
 pais e tao bom a acares de por pra qual

1 - 1 - 1

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

5,

Escreva um texto continuando a história abaixo, com localização no tempo e no espaço, apresentação das personagens e do elemento desencadeador da ação. Tenha bastante atenção com a sequência lógica de acontecimentos. Observe os parágrafos, pontuação e acentuação. (Mínimo 20 linhas)

O Rui Leão

Era uma vez um leão muito convencido. Chamava-se Rui e era o rei da floresta. Um dia, saiu do seu palácio e começou a dizer que era o mais belo. Mas os outros animais não gostaram muito da brincadeira...

eles começaram a brincar, o Rui, por que o Rui não é assim mais belo, eles queriam brincar de outra coisa de montar as zebras. Mas o Rui Rui ele era muito convencido de mas ele não queria isso brincadeira. O Rui queria brincar de ser o mais Belo, um dia seguinte chegou o irmão do Rui, o nome do irmão era Baltasar ele é muito mau, quando Baltasar chegou ele já estava com fome, e os outros não deram comida para ele, mas Baltasar não queria aquela comida queri zebra. Mas o Rui falou que não podia mas Baltasar tomou e foi com as zebras e ele pegou uma e todas as zebras ficaram com medo por que o Rui disse que não era para comer, mas somos amigo e Baltasar foi tentar comer. Mas outro dia o Rui não deixou eles começarem a briga, e foi para uma montanha. Os dois começaram a briga eles vão cair da montanha. O Baltasar escorregou e caiu do montanha e o Rui contou e acabou com tudo e viverão feliz para sempre.

Atividades para se trabalhar convenção ortográfica e processos fonológicos

NOME: _____ DATA: __/__/__

S CRUZADINHA LEGAL SS

1. osso
2. sorvete
3. pêsego
4. sedex
5. passas
6. sabonete
7. pessoa
8. Vanessa
9. vassoura
10. serrote
11. massa
12. sol
13. travessa
14. sabiá
15. travesseiro
16. suco
17. carrossel
18. salada
19. travessão
20. sapato
21. pássaro
22. sino
23. Cássio
24. sopa



Fábula

Complete a fábula com as palavras do quadro abaixo :

ouro	gansa	dinheiro
tesouro	ricos	fazendeiro
dias	mercado	igual

A gansa dos ovos de ouro

Certa manhã, um _____ descobriu que sua gansa tinha posto um ovo de _____. Apanhou o ovo, correu para casa, mostrou-o à mulher, dizendo:

— Veja! Estamos _____!

Levou o ovo ao _____ e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a _____ tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço. E assim aconteceu durante muitos _____. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais _____ queria. E pensou:

"Se esta gansa põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um _____!"

Matou a gansa e, por dentro, a gansa era _____ a qualquer outra.

Quem tudo quer tudo perde.

Jogo da memória

- Utilizar o jogo da memória para trabalhar dificuldades ortográficas com os grafemas s, x, z intervocálicos e s e x diante de consoante.
- dividir os alunos em duplas e pedir para que eles joguem e anotem as palavras que forem retiradas do jogo.
- Após Terminar o jogo cada dupla será chamada para ler as palavras na frente.
- Comentar sobre a posição em que se encontra o grafema na palavra e o som realizado ao ser pronunciado.

Bingo

- Fazer um bingo com os alunos usando as palavras com terminação ão e am e algumas palavras dicionarizadas.
- Os alunos receberão cartelas com dez palavras com essas terminações, o professor irá sortear as palavras e vence quem conseguir completar a cartela primeiro.
- Pedir que cada aluno leia uma palavra da cartela e em seguida sistematizar a regra ortográfica correspondente.
- Enfatizar que escrever exige reflexão para que as palavras sejam grafadas corretamente.
- Lembrar que não existe regra para algumas formas de escrever, é preciso que se consulte um dicionário.
- Consultar algumas palavras no dicionário.

(Adaptação nossa)

Outros textos

Felicidade Clandestina

Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por

cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. ”Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse ” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades

para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector>: Acesso 21/01/2019.

Amor é um fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói, e não se sente;

É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;

É um andar solitário entre a gente;

É nunca contentar-se e contente;

É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;

É servir a quem vence, o vencedor;

É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor

Nos corações humanos amizade,

Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Luís Vaz de Camões

ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA TURMA PESQUISADA

Questionário sócio- econômico e formação de leitor

1. Qual é o seu nome completo?

2. Quantos anos você tem?

3. Qual é o seu endereço?

4. Sua família é composta de quantas pessoas? Indique o grau de parentesco de cada uma das pessoas que moram com você.

5. Você gosta de ler?

6. Caso a resposta a questão anterior tenha sido “sim”, comente sobre o seu tipo de obra literária preferido?

7. Qual é a importância da leitura para você?

8. Com qual das atividades citadas abaixo você ocupa mais tempo?

() Televisão () Teatro () Cinema () Música () Leitura () Internet ()

outras

9. Com que frequência você faz as atividades que ficam para casa?

() sempre () de vez em quando () Nunca

10. Qual a importância da escola para o seu futuro?

(A) Não possui importância

(B) Pouca importância

(C) Importante

(D) Decisiva

(E) Não sei

11. Você tem problemas com a ortografia da Língua Portuguesa?

12. Você tem dificuldades com a disciplina de Língua Portuguesa?

13. Quem ajuda você a responder as tarefas de casa?

APÊNDICE A - CAFÉ LITERÁRIO ESCOLA MUNICIPALIZADA SANTO INÁCIO DE LOYOLA

No início das atividades de intervenção, no primeiro módulo, tivemos a ideia de organizar um café literário com os alunos participantes da pesquisa. Combinamos que esta atividade aconteceria como encerramento dos trabalhos realizados, ocasião em que conversaríamos sobre os vários textos estudados durante a sequência de atividades e cada aluno ficaria responsável por fazer uma participação no evento, seria um momento de descontração e confraternização e conversa.

Os alunos abraçaram a ideia e ao final de cada aula fomos organizando o nosso café literário que atendeu as nossas expectativas e a seguir relataremos essa atividade.

INTRODUÇÃO

A leitura de textos literários estimula a imaginação, a organização de ideias na mente. Incentivar os alunos à leitura, propiciando momentos descontraídos e proveitosos é imprescindível, visto que, “a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

Por meio do Café Literário pretendemos estimular a leitura e também a escrita dos discentes, apresentando-lhes propostas de leitura e escrita feitas com prazer, incentivando a fruição do momento no qual ocorrem essas ações. Tendo em vista que a nossa pesquisa estava voltada para a análise da consciência fonológica dos alunos, visando dentre outras coisas, compreender os motivos que os levam a se distanciarem da escrita convencional da língua mas sem deixar de lado a leitura porque acreditamos que leitura e escrita são indissociáveis. Optamos por desenvolver esse evento, como um resumo de todos os textos lidos durante o desenvolvimento das atividades da sequência didática.

Os gêneros textuais abordados nos módulos foram todos contemplados no Café Literário bem como o gênero biografia que apareceu como tema transversal em todos os quatro módulos da sequência didática porque julgamos importante que os alunos

conhecessem um pouco da história dos autores cujas obras serviram de base para o nosso trabalho.

1. JUSTIFICATIVA

A falta do hábito de leitura da maioria dos discentes, traz como consequências dificuldades na organização das ideias e empecilhos na hora da produção escrita devido também à falta de familiaridade com as palavras da língua Portuguesa. Muitas vezes o aluno da escola pública só tem contato com a leitura do texto literário por meio da intervenção do docente.

Desta forma optamos por promover um evento lúdico que possibilitasse ao aluno rever o resumo dos textos que foram trabalhados durante a realização das atividades interventivas e englobando outros textos que foram usados mais a título de comparação ou exemplificação durante as exposições e rodadas de conversa.

A utilização de diferentes gêneros literários, no momento do projeto, possibilita ao aluno a ampliação da aquisição de vocabulário, o contato com diferentes formas de escrita, a percepção da estrutura de diferentes gêneros literários, além de expandir sua capacidade de expressão através da leitura em voz alta (principalmente na declamação de poemas).

3. Objetivos

- Incentivar o hábito da leitura e da escrita.
- Incentivar o discente para a pesquisa;
- Incentivar a produção textual escrita;
- Contribuir com o desenvolvimento da capacidade de expressão de cada aluno, através da leitura em voz alta e apresentação dos textos selecionados.

Durante a aplicação das atividades de intervenção fomos organizando os alunos para o momento de leituras e declamação de poemas e apresentação de música. Logo abaixo apresentamos os textos e o roteiro de apresentação dos alunos.

Comentário 1: comentarista: aluno 11

Literatura é o conjunto de histórias fictícias inventadas por escritores em determinadas épocas e lugares, sejam poemas, romances, contos, crônicas, novelas.

Os textos literários possuem uma função muito importante para o ser humano, de forma que provocam sensações e produzem efeitos estéticos os quais nos fazem entender melhor nós mesmos, nossas ações bem como a sociedade em que vivemos.

Comentário 2: aluno 20

Biografia é a história escrita da vida de uma determinada pessoa. A palavra tem origem etimológica nos termos gregos *bios*, que significa "vida" e *graphein*, que significa "escrever".

Biografia é a descrição dos fatos particulares da vida de uma pessoa, podendo conter fatos que testemunham os acontecimentos. É um documento que consta a trajetória de vida de uma pessoa, com dados precisos, incluindo nomes, locais e datas dos principais acontecimentos.

Apresentação de biografia

- Biografia de Carlos Drummond de Andrade
- Biografia de Gonçalves Dias

Comentário 3: aluno 19

A leitura estimula a imaginação, proporciona a descoberta de diferentes hábitos e culturas, amplia o conhecimento e enriquece o vocabulário. O gosto pela leitura deve ser despertado desde a infância.

Apresentação de resenha de livros (alunas 5 e 16)

Este foi um momento de livre escolha dos alunos. Como forma de valorizar o seu gosto pessoal de leitura e também objetivando saber qual o tipo de leitura preferido por eles, não determinamos a obra a ser apresentada, as próprias alunas escolheram o livro de suas preferências e apresentaram uma resenha.

Apresentação de poemas (quase todos os alunos participaram deste momento)

Os alunos apresentaram poemas haicais de suas próprias autorias e também outros poemas que foram discutidos durante o desenvolvimento da sequência didática: Canção do

Exílio, de Gonçalves Dias; José, de Carlos Drummond de Andrade; Meus oito anos, de Casimiro de Abreu; Soneto de fidelidade, de Vinícius de Moraes.

Apresentação de crônica: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector e “Meu ideal seria escrever, de Rubem Braga.

Apresentação de música: Fico assim sem você (ou a escolha)

Encerramos o momento coma apresentação da música “Fico assim sem você” de Claudinho e Buchecha. Em seguida foi feita a distribuição de livros de literatura, seguido de um lanche todo especial.

Registros do café literário.

