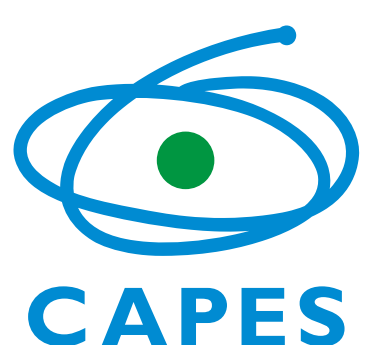




# II Fonensino

# Fonologia, Variação e Ensino

Luciani Tenani (Unesp)  
André Pedro da Silva (UFBA)  
Organizadores





Luciani Tenani  
André Pedro da Silva  
(Organização)

II Fonensino  
**Fonologia, Variação e Ensino**

Araraquara  
Letraria  
2025

# Ficha catalográfica

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Il Fonensino [livro eletrônico] : Fonologia, Variação e Ensino  
/ organização Luciani Tenani, André Pedro da Silva.  
- Araraquara, SP: Letraria, 2025.

PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-118-9

1. Fonética 2. Fonologia 3. Línguas e linguagem  
4. Linguística - Estudo e ensino I. Tenani, Luciani. II. Silva,  
André Pedro da.

25-259523

CDD-414

## **Índices para catálogo sistemático:**

1. Fonologia : Linguística 414

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129X

## Apoio financeiro

PAEP/CAPES: 88.887.944.986/2024-00

## Organização do e-book

### **LUCIANI TENANI**

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

### **ANDRÉ PEDRO DA SILVA**

Instituto de Letras  
Universidade Federal da Bahia

## Realização do evento

Instituto de Letras  
Universidade Federal da Bahia

## Informações institucionais da UFBA

Reitor PAULO CESAR MIGUEZ DE OLIVEIRA  
Vice-reitor PENILDON SILVA FILHO

## Instituto de Letras

Diretora ALVANITA ALMEIDA SANTOS  
Vice-diretora LILIAN TEIXEIRA DE SOUSA

## Comissão científica

Claudia Tereza Sobrinho da Silva – UFBA

Dircel Kailer – UEL

Fernando Oliveira – UPE

Juliana Escalier Ludwig Gayer – UFBA

Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa – UFPE

Marcus Sene – UPE

Marian dos Santos Oliveira – UESB

Maria do Socorro Vieira Coelho – UNIMONTES

Vanessa Gonzaga Nunes – UFS

Vera Pacheco – UESB

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** 8

## TEXTOS

**01 – Fono(alvo): a nasalidade em jogo** 10

Denson André Pereira da Silva Sobral

Wirna Maria Matos Santos Costa

UFS

**02 – Desenvolvimento da consciência fonológica e escrita inicial: conceitos básicos e propostas de diagnose** 28

Andrezza Oliveira Freitas

Daniela Samira da Cruz Barros

PROFLETRAS/UFRRJ

**03 – Reflexões acerca da aquisição da escrita no EF sob a influência dos processos fonológicos e o auxílio da ludicidade** 53

Rogeria Bueno Fegueredo

Luciane Braz Perez Mincoff

PROFLETRAS/UEM

**04 – Apagamento do /r/ em verbos no infinitivo na escrita de alunos do 6º ano do Ensino fundamental: uma proposta que relaciona a fala e a escrita** 70

Juliete Elaine Martins da Silva

Leônidas José da Silva Junior

UEPB

**05 – Ortografia em foco: identificação e redução dos desvios ortográficos na escrita escolar** 85

André Pedro da Silva

Luciary Ramos de Souza Reis

UFBA

<b>06 – Proposta de intervenção didática sobre alternância entre consoantes líquidas: contribuições para o ensino da língua escrita</b>	<b>104</b>
Ludquellen Braga Dias UFBA/FAPESB Silvana Santos Damasceno Nascimento UEFS/CAPES Juliana Escalier Ludwig Gayer UFBA	
<b>07 – RotAppcismo: proposta de um aplicativo para redução do rotacismo nas aulas de língua portuguesa</b>	<b>121</b>
Alcione Vieira da Silva Allan Ramos Teixeira Leônidas José da Silva Junior UEPB	
<b>08 – “O menino pergunta ao eco onde é que ele se esconde”: ensinando a segmentação de palavra no ciclo da alfabetização</b>	<b>135</b>
Giovanna Alves dos Santos Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SME/SJRP) Luciani Tenani Unesp/CNPq	
<b>09 – Estudos sobre povos indígenas no Ensino Fundamental: adequações fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas de vocábulos do tronco Tupí para o português brasileiro</b>	<b>153</b>
Carla de Aquino Cunha Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) Marlúcia Maria Alves UFU	
<b>10 – Parlaventura: ensinando ortografia de modo lúdico a partir de um objeto digital de aprendizagem</b>	<b>170</b>
Priscila Paula Silva de Marins Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ e SME/Magé) Tania Mikaela Garcia Roberto UFRRJ	
<b>BIODATA DOS AUTORES</b>	<b>184</b>



# | Apresentação

O ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental tipicamente é considerado desafiador, tanto para professores, quanto para os estudantes. É um quebra-cabeça cheio de cenas complexas, com muitas peças! Das várias cenas desse quebra-cabeça, uma delas abrange apreender a noção de variação linguística e, mais especificamente, a variação das formas de falar que constituem os mais diferentes grupos sociais e, por conseguinte, expressam identidades e valores culturais, relações de poder diversas e complexas. Em outra cena desse quebra-cabeça se vislumbram as muitas práticas sociais pelas quais a escrita é usada pelas pessoas que expressam suas identidades, valores culturais e relações de poder. As duas cenas estão relacionadas entre si compondo o quebra-cabeça, assim como fala e escrita estão relacionadas em nosso dia a dia.

Ensinar como identificar essas peças e montar esse quebra-cabeça são desafios sobre os quais muitas reflexões são feitas por professores em atuação e em formação. Nos artigos aqui publicados, o leitor encontrará uma amostra desse esforço da comunidade docente que se volta a questões abordadas no II Simpósio “Fonologia, Variação e Ensino”, realizado no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, em outubro de 2024.

Dez artigos foram submetidos à comissão científica. Todos receberam pareceres e foram reformulados de maneira a aprimorar a comunicação das práticas e dos processos experienciados por docentes em atuação no Ensino Fundamental em diferentes regiões brasileiras. Esses trabalhos também são resultado do empenho de docentes especialistas que orientam pesquisas, principalmente em: fonética e fonologia, variação linguística e ensino de língua portuguesa. Esse corpo de pesquisadores e docentes em atuação por eles orientados congregam perspectivas desenvolvidas em várias universidades públicas do país, a saber: Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal da Bahia.

A diversidade de perspectivas recobre, principalmente, temas relacionados a dificuldades com a ortografia de consoantes do português, mas incluem também estudos sobre sílaba e palavra e, ainda, aspectos da relação entre o contato do português com vocábulos do tronco Tupí.

Que essa diversidade de temas e abordagens motive a cada envolvido na produção deste *e-book* a seguirem montando as peças desse quebra-cabeça que se desenha!



Agradecemos, assim, a todos os autores que confiaram seus textos aos nossos cuidados e a cada parecerista que dedicou seu tempo e conhecimento ao ler e comentar os originais.

Que o leitor possa se sentir instigado a participar conosco no jogo de aprendizagem colaborativa e generosamente construído!

Luciani Tenani, Unesp/CNPq

André Pedro da Silva, UFBA

**Organizadores**



# FONO(ALVO): A NASALIDADE EM JOGO

---

Denson André Pereira da Silva Sobral

Wirna Maria Matos Santos Costa

UFS



# 1. Considerações iniciais

No dia a dia escolar e também nas rodas de conversas de vários grupos sociais, é comum ouvir pronúncias nasalizadas de algumas palavras da língua portuguesa, como por exemplo: “ingual”, “indentidade”, entre outras. Esses usos sofrem, geralmente, avaliação negativa tanto socialmente, quanto nas unidades escolares, sobretudo por parte dos indivíduos que não realizam esse processo fonológico.

Sobre esse assunto, ressaltamos que é importante a instituição escolar estimular o conhecimento da norma culta da língua, no entanto, não deve desprezar outras formas de comunicação, principalmente tratando-se da variação linguística. Esta deve ser compreendida para não gerar preconceitos sobre a maneira de falar dos discentes. Em vista disso, buscamos formas de implementar uma proposta de trabalho observando também que o aluno vive em uma comunidade de fala em que há forte tendência da variedade linguística que ele utiliza ser transportada para a escrita. Sendo assim, é necessário buscar estratégias que nos auxiliem na superação dos “erros” ortográficos.

Neste particular, a ‘nasalidade em jogo’ se coloca como uma proposta didática para trabalhar os erros ortográficos decorrentes do processo da nasalização na escrita, objetivando diminuir ocorrências dessa natureza, que aparecem em forma de apagamento, de inserção ou de troca do fonema nasal em coda silábica na escrita dos alunos do ensino fundamental.

Essa intervenção pedagógica em formato de jogos justifica-se pela necessidade de dirimir as ocorrências do processo fonológico da nasalização na escrita dos alunos, com o fito de reduzir o apagamento, a inserção ou a transformação da nasalidade na escrita. Destarte, trabalhar a nasalização/nasalidade fonológica apresentada nos textos escritos de estudantes do Ensino Fundamental implica na melhoria do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

O trabalho assume uma dimensão sugestiva, já que a proposta fora desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Letras. Parte-se, assim, de uma abordagem metodológica propositiva, de modo que os procedimentos metodológicos adotados dentro da proposta possibilitem ao professor ter acesso a um conjunto de práticas pedagógicas para dirimir as ocorrências do processo fonológico da nasalização na escrita dos alunos. Como aporte teórico, recorreu-se aos estudos de Camara Jr. (1986, 1992), nos quais o autor discute a diferença entre nasalidade e nasalização em Língua Portuguesa; de Cristóvão Silva (2003); Callou e Leite (2009); Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011),



que abordam os processos fonológicos na fala; de Bortoni-Ricardo (2005), que trata a interferência da fala na escrita; de Roiphe (2020), que reflete sobre os jogos tradicionais em sala de aula.

Almeja-se com esta proposta pedagógica auxiliar os docentes de língua portuguesa a dirimir o fenômeno da nasalização na escrita dos estudantes, contribuindo, assim, com os professores e gestores educacionais na melhoria da escrita dos alunos do Ensino Fundamental, além de fomentar os estudos na área da fonologia e ensino.

## 2. Discutindo nasalidade e nasalização em português

Para entendermos melhor os contextos nasais, devemos esclarecer que, em Língua Portuguesa, a nasalização tem dois *status* diferentes: um distintivo, fonológico, portanto, e outro não, sendo uma nasalização fonética. Tem-se assim a nasalização e a nasalidade, respectivamente. Camara Jr. (1992) denomina esses processos de nasalização fonológica e nasalidade fonética. Essa última diz respeito ao processo articulatorio ou não da vogal oral e demonstra variação linguística, a exemplo de cama-[kẽma]. A nasalidade não distingue palavras no português, mas, apenas a variação linguística da nossa língua. A nasalidade fonética assinalada por Camara Jr. (1992) nos revela que as pronúncias para [kama] e [kẽmә] não ocorrem em valor de significação, atendo-se apenas à diferenciação acústica, pois, em [kama] aparece uma vogal oral.

Por sua vez, em canto [kẽtu], a vogal torna-se nasal pela presença da consoante nasal que espraia a nasalidade para a vogal da sílaba anterior, fato esse que comprova a nasalidade fonológica, uma vez que a falta dessa propriedade fonética ocasiona mudança de significado da palavra, como se percebe em canto/cato, no qual a falta do fonema/grafema “n” mudou por completo o significado da palavra.

Em resumo, a nasalidade fonológica é a ocorrência da vogal nasal obrigatória pela presença da consoante nasal em palavras, como por exemplo: “pranto”, “canto”, “bento” etc. Esse processo em alguns termos causa diferença de significado, como em lá/lã e mito/minto. Nesse contexto, ocorre o que Camara Jr. (1992) chama de “*status* fonológico”, na medida em que a presença do arquifonema nasal /N/ e do sinal diacrítico til (~) nas palavras apresentam oposições em seus significados.

O traço da nasalidade, presente nas vogais, apresentado por Hora (2009) nos revela as seguintes posições: a) a vogal, na sílaba tônica, sempre assimilará o traço [+nasal] da



consoante adjacente, como nos exemplos [fĩnu] e [kẽma]; b) a vogal, em sílaba átona, terá assimilação opcional, a exemplo de f[ĩ]nal; c) diante de consoante palatal [ɲ], a nasalização é “categórica”, como têm-se em s[õ]nho.

Salientamos que, para observar o processo fonológico da nasalização na escrita dos alunos, aplicamos dois testes diagnósticos. No primeiro, foram apresentadas imagens com palavras que poderiam possivelmente apagar, inserir ou transformar o arquifonema nasal em sua estrutura. Solicitou-se que os alunos as escrevessem na folha de papel A4 os nomes delas. No segundo, solicitamos uma produção de texto escrita (produzida em aula), intitulada diário pessoal.

A partir disso, observamos que o apagamento nas palavras bombeiro/bobeiro, a troca em mendigo/medingo, a inserção da consoante nasal em mortadela/mortandela, ou a troca da nasal “n” por “m” em balanço/balamço, ocorrem na estrutura silábica, fazendo-se necessário, então, entendermos o movimento articulatorio e a constituição da sílaba, pois, são “seus tipos de estrutura que marcam caracteristicamente as línguas” (Camara Jr., 1992, p. 53).

Ainda consoante esse autor, “a sílaba é uma emissão vocal assinalada por um ápice de abrimento articulatorio e tensão muscular, que corresponde ao fonema silábico” (Camara Jr., 1986, p. 218). O movimento de expiração e inspiração do ar, provocado no aparelho fonador (pulmões, laringe, faringe e cavidades orais e nasais), distingue o ápice de sonoridade ou perceptibilidade acústica da sílaba.

Assim como Camara Jr. (1992), Callou e Leite (2009) concebem a sílaba como uma cadeia sonora com aclives, ápices e declives de sonoridade. As sílabas são compostas por vogais, consoantes ou glides, sendo que as vogais ocupam a posição de centro/núcleo da sílaba, que se dividem em: silábicas (marcam fronteiras com consoantes ou vogais) como em fogo, e assilábicas (marcadas fronteiraicamente por vogais) como em herói. Há, também, contextos silábicos quando não há consoante em seu declive (sílabas abertas) e quando ocorre a presença da consoante em seu declive (sílabas travadas). A título de exemplo, tem-se “má” e “mar”, as quais correspondem respectivamente à aberta (composta por “CV”) e travada (CVC).

O estudo dos contextos de nasalização a que se propõe este trabalho ocorre na sílaba travada (CVC), em posição de coda silábica, porque se verificou que nela ocorre a omissão, a substituição ou a modificação do arquifonema nasal /N/, o que atrairia o processo da nasalização para a escrita. Este será marcado pela presença da vogal nasal favorecida pelo arquifonema nasal /N/, composto por “an”, “en”, “in”, “on”, “un”

ou “am”, “em”, “im”, “om”, “um” em sua composição. Destaca-se, ainda, que “há um quarto tipo de vogal travada” (Camara Jr., 1992, p. 58), formada pelo arquifonema /N/, que se realiza como “m” diante das bilabiais, como /n/ nas demais articulações <senta> e como [ɲ]<sup>1</sup> em posição vocálica final <lã>.

A análise da interferência do processo fonológico da nasalização nos textos escritos dos(as) alunos(as) favorecerá também o estudo da variação linguística proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 20), haja vista ser importante para o estudo da escrita conhecermos as diferenças na estrutura social, nas normas e valores culturais que condicionam os comportamentos linguísticos.

Esse campo de estudo nos propiciará o entendimento dos aspectos da transposição da fala para a escrita e da nasalização fonológica em sua forma distintiva, visto que queremos entender como ocorre essa diferenciação fala/escrita que, além de gerar erro ortográfico, também ocasiona mudança de significação. Nesse contexto, após a aplicação do teste diagnóstico junto aos estudantes do ensino fundamental, percebemos as seguintes ocorrências do processo fonológico da nasalização nos textos escritos: a) Troca da consoante “m” por “n” e vice-versa em contextos de final de sílaba, como se vê em bombeiro/bombeiro e sobancelha/sobramcelha; b) Inserção da consoante “n” fazendo referência ao prefixo “in”, a exemplo de igreja/ingreja; c) Supressão da consoante “n” em final de sílaba travada, como em mendigo/medigo.

Nos casos relatados acima, o que podemos perceber é que, na maioria deles, os discentes ainda não dominam regras ortográficas básicas, a exemplo da regra do m e do n. Ademais, nas outras colocações fica evidente uma possível transposição da fala para a escrita. No entanto, é necessário aplicar outros testes para comprovação dos reflexos da interferência da nasalização, presente na fala, sobre os textos escritos dos estudantes. Eles possibilitarão conhecer mais o tema, ou seja, observar o aparecimento do som nasal em outros contextos, como, por exemplo, o “m” e o “ão” em contextos finais de coda silábica, trazendo, assim, para a pesquisa um arcabouço maior de análises fonológicas.

Dessa maneira, analisar a omissão, a substituição ou as modificações da nasalização nos textos escritos dos alunos nos levará a entender os erros decorrentes da marcação inadequada do processo da nasalização como uma possível interferência da fala na escrita.

---

<sup>1</sup> Realização de consoante pós-vocálica, conforme transcrição fonêmica /'laN/.



## 2.1 Processos fonológicos

Em algum momento da vida já sentimos dificuldade de pronunciar determinado som da nossa língua. Quando isso acontece, procuramos buscar outro som mais próximo ou de menor complexibilidade. Stampe (1973) destaca que um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém, desprovida da propriedade difícil. Portanto, essas transformações são acomodações linguísticas, que chamamos de processos fonológicos. No entanto, os professores precisam conhecer e refletir a respeito destas transformações para lidar com os possíveis erros de escrita advindos da relação fala e escrita.

Segundo Seara, Nunes e Volcão (2011), a língua muda constantemente. As palavras das autoras nos mostram que ela é dinâmica e apresenta modificações sincrônicas e diacrônicas, ou seja, a fala e a escrita de um senhor de idade pode apresentar diferentes sons e sentidos em comparação com aquelas ditas por seu neto hoje. Essas diferenças são o que elas chamaram de processos fonológicos.

Ao trabalhar os processos fonológicos presentes na fala ou na escrita dos estudantes, o docente deverá ter o cuidado de entender que estes são “alterações sonoras sofridas nas formas básicas dos morfemas quando se combinam para formar palavras ou no início ou final de palavras justapostas” (Shane, 1975 *apud* Seara, Nunes e Volcão, 2011, p. 109). Essas alterações têm a capacidade de transformar, cancelar e inserir segmentos. Sobre esse contexto, Callou e Leite (2009) apresentam a assimilação como sendo um dos processos fonológicos mais frequentes em Língua Portuguesa (LP), por ser o que mais recebe alterações fônicas. Já Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2011) organizam os processos fonológicos nas quatro categorias a seguir: a) assimilação: em que um segmento se torna semelhante a outro vizinho; b) estruturação silábica: quando ocorrem mudanças nos elementos silábicos; c) enfraquecimento e reforço: em que ocorrem modificações dos elementos conforme sua posição na palavra; d) neutralização: quando segmentos distintos perdem suas diferenças em determinados contextos.

Outros processos, além dos destacados, podem apresentar apagamento, trocas ou inserções de fonemas, a saber: a) Processos que apagam segmentos, podendo ser uma vogal, uma consoante ou um glide, como a Monotongação, que concerne à mudança de um ditongo para uma vogal simples. Por exemplo: roupa > “ropa; b) Processos que promovem a inserção de segmentos, como a Ditongação, que se refere

ao aparecimento de um ditongo quando deveria ter-se apenas uma vogal simples. Por exemplo: arroz > ”arroiz”; c) Processos que promovem a transposição ou a substituição de consoantes e vogais, como o Rotacismo, que consiste na troca do l pelo r, e vice-versa. Por exemplo: problema > ”pobrema”.

Entre as categorias, Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2011) destacam que a nasalização de vogais pode ser considerada como uma forma de assimilação, visto que ocorre quando o segmento sonoro assimila o traço distintivo do termo vizinho, como por exemplo, a palavra “cama” [‘kẽmã], em que a vogal tônica “a” é obrigatoriamente nasalizada quando seguida de consoante nasal.

Crisófaro Silva (2003, p. 121) afirma que o processo de alteração segmental, vozeamento e nasalidade ocorrem por assimilação ou ajuste fonético. A autora parte da premissa de que os sons tendem a ser modificados pelo ambiente em que se encontram. Sendo assim, a nasalidade pode se apresentar, em relação à posição da vogal tônica, das seguintes maneiras: a) Em posição tônica, seguida da consoante nasal, ela é obrigatória; e b) Em posição pretônica, a nasalidade é opcional. A autora ainda destaca que, entre as línguas naturais, os processos fonológicos mais “usados” pelos falantes são: a labialização, a assimilação e a nasalização.

Dentre os processos fonológicos mais recorrentes nas línguas naturais temos: labialização ou arredondamento de consoante seguida de vogal arredondada; palatalização de consoante seguida de vogal anterior; assimilação de sonoridade em limite de sílaba; assimilação de lugar e modo de articulação; nasalização de vogais próximas a consoantes nasais (Silva, 2003, p. 199).

Para tratarmos sobre o assunto abordado neste trabalho – o apagamento, a inserção ou a troca do elemento nasal, precisamos entender o que é sílaba, pois, a “noção de sílaba é essencial para os estudos fonológicos” (Roberto, 2016, p. 71). Segundo a autora, a sílaba representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade percebida pelos falantes. Como mencionado anteriormente, no artigo em questão, a base de nossa análise será a sílaba travada (consoante + vogal + consoante), visto que os erros ortográficos cometidos pelos alunos (omissão, inserção ou troca de elemento nasal) se encontram na formação dessa sílaba. Diante disso, analisar-se-á a nasalização fonológica sob esses três aspectos: a) O apagamento do traço nasal. Nesta modalidade, o estudante demonstra desconhecer a relação grafema/fonema, visto que um fonema pode ser representado por diversos grafemas em Língua Portuguesa, como se vê em bobeiro/bombeiro, medigo/mendigo; b) A troca do traço nasal. O aluno reconhece



a nasalidade, mas não sabe com que letra grafar. Exemplos: bombeiro/bombeiro; sobramcelha/sobrancelha; balamço/balanço; c) Inserção do traço nasal. O aprendiz acrescenta a marca da nasalidade quando ela não existe. Exemplos: contonete/cotonete; mortandela/mortadela. Nesse último caso, é uma questão dialetal e configura-se como uma possível explicação para o registro na escrita da nasalidade pelos discentes, já que é um uso comum na comunidade linguística na qual residem os autores desta pesquisa.

Após verificar as ocorrências desses contextos fonéticos e fonológicos, percebemos que os alunos estão fixando as palavras de acordo com seus conhecimentos orais, o que nos leva a crer serem transportados da fala para a escrita, sendo, dessa forma, uma representação variacional. Como também apresenta aspectos que são pertinentes à nasalização, eles deixam de grafar o fonema nasal pertinente (como ocorre na palavra bombeiro/bobeiro). Ou pelo desconhecimento das normas de escrita do “m”, antes do b e p, e “n”, nas demais consoantes da língua portuguesa.

Por outro lado, não podemos deixar de encontrar possíveis soluções e cenários de aprendizagem com o fito de dirimir os erros ortográficos da escrita dos alunos. Com vistas a ajudá-los no processo de ensino-aprendizagem e na compreensão do código escrito, criamos o jogo pedagógico Fono(alvo), como proposta de intervenção pedagógica. A seguir, passaremos a detalhar melhor todas as etapas e atividades desta proposta.

## 3. O jogo pedagógico: FONOALVO

Os procedimentos metodológicos adotados na proposta estão resumidos nas várias fases descritas do produto educacional elaborado, de modo que possibilitem ao professor ter acesso a um conjunto de práticas pedagógicas elaboradas com a finalidade de dirimir as ocorrências do processo fonológico da nasalização na escrita dos estudantes.

### 3.1 Apresentação

A possibilidade de trabalhar conteúdos de língua portuguesa através de jogos desperta reações inimagináveis. Roiphe (2020, p. 18), citando Joan Huizinga (1990), aponta que o jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.

Nesse sentido, levar o jogo para as aulas de Língua Portuguesa desperta euforia, engajamento e conhecimento para quem produz e para quem joga. Roiphe (2020) afirma também que os jogos podem ser classificados em três tipos primordiais: jogos

experimentais, jogos adaptados e jogos tradicionais. Os jogos experimentais buscam demonstrar originalidade, tanto no conteúdo como na forma de jogar; os jogos adaptados são aqueles que permitem mudanças e valorização de um seguimento que já está contemplado dentro de suas regras; e os jogos tradicionais são aqueles cujas regras são extremamente conhecidas, sendo, portanto, utilizados como modelos para a elaboração dos mais diversos conteúdos. Nesse caso, poupam-se as explicações sobre as regras do jogo aos seus participantes, mas fixam-se em seus conteúdos. O “Fonoalvo” enquadra-se dentro dos jogos tradicionais, haja vista suas regras serem claras e conhecidas por todos.

O referido jogo “Fonoalvo” foi elaborado a partir dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, realizada em sala de aula, com alunos na faixa etária de 11 a 15 anos, de um colégio da rede pública estadual do município de São Cristóvão-SE. Por serem turmas que compõem os anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente do 6º ano, esperava-se que os aprendizes já tivessem as regras ortográficas internalizadas. Todavia, percebemos que as classes observadas ainda apresentam problemas de interferência do processo da nasalização na escrita, levando-nos, assim, a buscarmos ajudá-los na compreensão do código escrito.

### 3.2 Estrutura física do jogo

O jogo pode ser confeccionado em um tablado de madeira, papelão, tecido ou placa de isopor, nos quais será fixada ou pintada a logomarca do jogo, marcada com a pontuação: 40, 30, 20, 10. Precisa-se também de uma caixa, decorada a critério do professor, com a logomarca do jogo. Dentro da caixa serão colocadas quatro bolinhas de isopor coloridas com as cores do alvo (preto, azul, vermelho e amarelo) ou as cores que preferir. Além disso, serão necessários quatro círculos, nas cores do alvo, para serem fixados no chão com o intuito de demarcar a distância e a posição do jogador.

Serão confeccionados, ainda, envelopes coloridos a serem usados em cada jogo. Dentro deles devem constar as palavras selecionadas para cada atividade do jogo, as instruções e as fichas de pontuação. Outra opção é desenhá-los no chão da sala. Para acertar os alvos, recortar garrafas de detergentes, água ou similar e pintá-las com tinta *spray* ou guache. Nesta opção, os círculos que marcam a posição do jogador deverão, também, serem marcados com um giz. Os envelopes com as instruções seguirão o padrão estabelecido em cada atividade. Atenção: o professor pode adaptar esta sugestão de confecção do jogo com o material que tiver disponível, ou mesmo desenhar no chão da sala com giz colorido, como mostraremos na figura 1. O importante é manter a ludicidade da atividade para engajar melhor os alunos nela.





**Imagem 1.** Jogo FONALVO  
**Fonte:** Elaboração própria (2024)

### 3.3 Descrição dos materiais utilizados na imagem 1

Um círculo de madeira, papelão, tecido ou isopor (tamanho a critério do professor). Utilizamos 60 cm de diâmetro. Dentro do círculo, deverá haver quatro raias de 5 a 8 centímetros de espessura nas cores preto, azul, vermelho e amarelo com a pontuação determinada para cada raia; escolhemos a seguinte pontuação: cor preta: 10 pontos, azul: 20 pontos; vermelha: 30 pontos e amarela: 40 pontos; uma caixa, tamanho médio, com tampa para que o aluno possa sortear a bolinha; quatro bolas médias de isopor nas cores do alvo; quatro círculos de 30 centímetros nas cores do alvo; envelopes coloridos com as palavras escolhidas para cada atividade de jogo para cada equipe. Observação: a quantidade de envelopes corresponderá ao número de equipes e participantes de cada turma.

### 3.4 Objetivo

O jogo pedagógico “Fonoalvo” foi construído como um conjunto de jogos com a finalidade de reduzir os desvios na escrita decorrentes do processo fonológico da nasalização, sobretudo, o apagamento, a troca ou a inserção dos sons nasais na escrita dos alunos, posto que as atividades desenvolvidas para o jogo despertam as relações grafofônicas das palavras estudadas. Contudo, o professor, antes de iniciar as atividades pertinentes ao jogo, deverá preparar o ambiente. Para tanto, deixaremos aqui uma



sugestão: explique para os alunos que trabalharemos com sons orais e nasais; pergunte aos discentes se eles sabem distinguir os sons orais dos nasais; explique para a turma que os sons orais são aqueles que saem livremente pela boca e os sons nasais saem pela boca e pelo nariz; solicite que os aprendizes prendam o nariz com os dedos e pronunciem a palavra “pau” e observem a saída do ar; aguarde os comentários dos alunos; agora solicite que prendam novamente o nariz e pronunciem a palavra “pão”; pergunte a eles em qual das duas palavras houve vibração no nariz; explique que os sons nasais vibram na passagem de ar pelo nariz; finalize a ambientação solicitando que eles prestem atenção nessa observação nas atividades do jogo.

## 4. Atividades do jogo

Ressaltamos que o Fonoalvo é um jogo nuclear que possui atividades secundárias dentro de seu contexto, distribuídas em três mini-jogos (desvendando os sons, jogo da memória e qual é a regra?) e um atividade complementar intitulada ‘Ditado imagético’. Esses mini-jogos são tarefas que ajudam os alunos a pensarem sobre o processo fonológico da nasalização de forma lúdica e prática. Para realizá-las, o professor precisa iniciá-las sempre com o auxílio do tabuleiro do jogo Fonoalvo, conforme as orientações acima e as que constam em cada uma delas, de modo que os alunos saibam a pontuação que cada atividade secundária valerá. A seguir, descrevemos o conjunto de três mini-jogos e a atividade complementar que podem ser aplicados pelos docentes a fim de dirimir os casos da nasalização na escrita dos alunos. Vale salientar que o docente pode optar por adaptá-los, diminuir a quantidade e/ou mesmo elaborar outros jogos e/ou outras atividades complementares.

### 4.1 Desvendando sons

O objetivo dessa atividade é desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre sons, com base na observação do modo de articulação (nasal ou oral). Os materiais e tempo necessários nesta etapa do jogo são: envelope com as palavras que serão ditadas pelo professor; envelope com a ficha para marcação da pontuação; estrutura física do Fonoalvo; 4 bolinhas coloridas nas cores do jogo; 4 círculos, para servir de pódio, nas cores do Fonoalvo; plaquinhas confeccionadas em madeira, papelão ou isopor com as inscrições: “som oral” e “som nasal”.

O professor deverá adotar os seguintes procedimentos: dá o comando para o início do jogo dizendo que o objetivo é descobrir como são produzidos os sons. Nessa atividade,



os discentes devem identificar, nas palavras propostas, aquelas que produzem sons que saem pelo nariz (nasais) e em quais ocorrem apenas sons orais (sons que saem apenas pela boca). Para tanto, siga os seguintes comandos: divida a turma em duas equipes; determine a distância para colocar a estrutura física do Fonoalvo, como também a dos círculos nos quais os alunos devem ficar para arremesso da bolinha sorteada para o alvo; cada equipe escolhe um colega para sortear a bolinha; bolinha sorteada, o aluno se posiciona no pódio da mesma cor da bolinha e tenta acertar o alvo, identificando a pontuação para sua equipe; se o discente acertar o alvo na mesma cor da bolinha sorteada, dobra-se a pontuação. Do contrário, recebe apenas a pontuação do alvo; em seguida, o professor entrega as plaquinhas com os dizeres “sons orais” e sons nasais” para todos os membros do grupo; Os membros escolhem, no par ou ímpar, quem inicia o jogo. O grupo deverá ouvir atentamente as palavras: tinta-Tita, lenda-Leda, cinta-cita, planta-placa, manta-mata, lâmpada- lapada, lindo-lido, que serão ditadas pelo professor, e levantar a plaquinha de acordo com a produção do som: oral ou nasal. O docente fará a verificação das respostas elencadas por grupo, marcando na ficha do grupo os acertos para cada palavra ditada. Vence a prova a equipe que fizer maior pontuação. A imagem abaixo exemplifica uma das maneiras possíveis para desenvolvê-la.



**Imagem 2.** Organização das palavras referentes à atividade  
**Fonte:** Elaboração própria (2024)



## 4.2 Jogo da memória

Um dos jogos mais conhecidos e trabalhados em sala de aula é o jogo da memória. Ele integra o grupo dos jogos de cartas, pois, é constituído por um número de peças com imagens ou palavras de lado e uma figura generalizada ou numeração do outro, que é o seu verso. Cada figura ou palavra aparece exatamente duas vezes. No Fonoalvo, a proposta é um pouco diferenciada, visto que serão construídas três cartas para cada palavra – duas escritas corretamente e uma apresentando algum desvio ortográfico de apagamento, troca ou inserção do elemento nasal, na qual haverá o símbolo de proibido.

Os objetivos da atividade são: identificar as palavras com grafias iguais e perceber que o apagamento, a inserção ou a troca da consoante nasal pode denominar erro de escrita. Com relação aos materiais e tempo necessários nesta etapa do jogo, o professor precisará das cartas com as palavras selecionadas para o jogo; estrutura física do Fonoalvo. No que diz respeito aos comandos que deverão ser adotados pelo executor, sugerimos: dividir a turma em duas equipes. O professor escolhe a distância para colocar a estrutura física do Fonoalvo, como também dos círculos, nos quais devem ficar os alunos para arremesso da bolinha sorteada ao alvo. Após, o docente solicitará que a equipe escolha um membro para o sorteio da bolinha colorida que será arremessada ao Fonoalvo. Pontuação definida, o professor entregará as cartas e solicitará que os alunos as espalhem na carteira, mesa ou no chão da sala de aula e explica a dinâmica do jogo. Em seguida, os alunos embaralharão as cartas colocando-as com as palavras viradas para baixo. Um membro do grupo iniciará a atividade revirando duas cartas e as lerá em voz alta. Se as cartas viradas forem iguais na escrita, ficarão expostas e se iniciará mais uma rodada; se as cartas forem diferentes o jogador ou a equipe passará a vez para o adversário. Caso o jogador revire duas cartas com palavras parecidas na pronúncia, mas grafias diferentes, as cartas voltarão ao jogo. Observação: a palavra com grafia diferente deverá conter o símbolo de proibido. Vence a partida o grupo que conseguir encontrar mais pares iguais no jogo, no tempo estipulado para a tarefa. Abaixo deixaremos dois modelos de cartas para orientar a confecção das mesmas.



**Imagem 3.** Cartas do jogo  
**Fonte:** Elaboração própria (2024)



### 4.3 Qual é a regra?

Nesta atividade, os alunos deverão encontrar, no grupo de palavras, qual é a intrusa, ou seja, aquela que não apresenta sons nasais. Como notamos na atividade diagnóstica que os discentes não dominavam a regra ortográfica do uso do “m” e do “n”, a identificação da palavra intrusa tem como pretensão ajudar o aluno a formar a seguinte regra: antes de “p” e “b”, escreve-se “m”, e coloca-se “n” diante das demais consoantes. A palavra intrusa será aquela que não se enquadrar nesse contexto.

O objetivo desta atividade é encontrar a palavra intrusa para, assim, formular a regra ortográfica do “m” antes de b e p e o “n” nas demais consoantes. Os materiais e o tempo necessários nesta etapa do jogo são: envelopes coloridos; caixa para o sorteio da bolinha para arremesso ao alvo; bolinhas coloridas nas cores do alvo; círculos nas cores do alvo; fichas com as palavras para a prova; estrutura física do Fonoalvo.

Quanto aos procedimentos para a realização desta atividade, sugerimos que ela seja desenvolvida em dois momentos. No primeiro, o professor inicia a atividade dividindo a turma em equipes. A equipe escolhe o colega para sortear a bolinha que será arremessada no alvo. Em seguida, o discente posiciona-se no círculo, determinado pela cor da bolinha, e tentará acertar um dos alvos e obter a pontuação para a prova. Caso acerte o alvo da cor exata da bolinha, a pontuação dobrará de valor. Pontuação adquirida, o docente entregará a ficha 1 com o conjunto das palavras a cada equipe e explicará que em cada grupo de palavras há uma que difere das demais mediante os sons orais e nasais. Lembre aos alunos que eles devem observar a escrita das palavras com “m/n”. O professor deve esperar alguns minutos para a realização da tarefa. Em seguida, entrega a ficha 2 para que os aprendizes separem as palavras que são escritas com “m” no espaço destinado na ficha, bem como as que são escritas com “n” no outro espaço da ficha. Novamente é determinado um tempo para realização da segunda tarefa. Terminado esse momento, o docente confere as respostas junto com a turma e solicita que eles expliquem quando usar “m” ou “n” de acordo com as palavras do jogo. Vence o jogo a equipe que conseguir terminar primeiro a tarefa. Tempo estimado para a prova: uma aula de 50 minutos.

## Atividade: Qual é a regra? “Encontre o intruso”



**Imagem 4.** Ficha 1 e 2, qual é a regra?  
**Fonte:** Elaboração própria (2024)

### 4.4 Ditado imagético

Esta atividade complementar tem por finalidade perceber se os alunos conseguiram entender o processo de escrita de palavras com sons nasalizados que apresentaram “erros” ortográficos no teste diagnóstico.

Os desvios de escrita, provocados pelo fenômeno da nasalização em palavras, ora apagando, ora inserindo, ou trocando os segmentos, quando transposto para escrita tornam-se erros de escrita, visto que as convenções ortográficas têm suas próprias normas – estabelecidas pela norma padrão da língua. Cabe ressaltar que ajudar o aluno a perceber a relação existente entre fala/escrita na construção do texto torna-se mais próximo da funcionalidade da língua.

Como objetivo do ditado imagético tem-se: perceber se os alunos conseguem escrever as palavras passíveis do processo de nasalização, ortograficamente corretas. Os materiais necessários são: estrutura física do Fonoalvo; caixa decorada para o sorteio; envelopes com as fichas do jogo para cada membro do grupo. Os procedimentos a serem adotados são: separam-se os grupos (de acordo com a preferência do professor) e escolhe-se o aluno para o arremesso ao alvo. Pontuação definida, parte-se para o preenchimento da atividade. O docente entrega a cada membro do grupo o envelope contendo as imagens do ditado. O professor fica com um envelope para ir sorteando a ordem em que as imagens serão preenchidas.



Depois de entregues as fichas, o docente explica que as palavras devem ser escritas na ordem em que serão sorteadas. Terminada a tarefa, passa-se para a verificação dos acertos. Vencerá o grupo que acertou a escrita de todas as palavras. Caso haja empate, o grupo escolhe um aluno para tentar acertar o alvo. Vence o que obtiver maior pontuação. Na imagem 5, têm-se exemplos das figuras cujas palavras devem ser escritas como bombeiro, tambor, carambola e computador. Mas o professor pode acrescentar mais palavras para verificar se os alunos as escrevem ortograficamente, sugerimos diversificar com as imagens de pombo, igreja, cozinha, mortadela, cotonete, entre outras.



**Imagem 5.** Imagens das palavras selecionadas para a atividade  
**Fonte:** Elaboração própria (2024)

Finalizadas todas as etapas que perfazem um total de 8 aulas, no mínimo, o professor analisará com os alunos a contagem dos pontos das atividades propostas e revelará o grupo vencedor do Fonoalvo. A equipe vencedora poderá receber uma premiação, a critério do docente. A título de exemplo sugerimos: pacote de balas, bombons, passeios ou mesmo pontos nas avaliações da disciplina língua portuguesa.

## 5. Considerações finais

Escrever seguindo a norma culta da língua portuguesa sempre foi uma das preocupações da vida escolar porque é na escola que os falantes aprendem as regras e normas para a escrita de palavras da língua materna. Cabe à citada instituição de ensino buscar, da melhor forma, ajudar o falante a refletir sobre os usos que ele faz da língua. Nessa perspectiva, sugerimos, neste trabalho, atividades com jogos pedagógicos, pois, além de prazeroso, desperta a necessidade de aprender para ganhar, construindo, assim, um ambiente favorável à aprendizagem efetiva.

O jogo pedagógico “Fonoalvo” foi pensado dentro da disciplina Fonologia, Variação e Ensino, ministrada no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ministrada pelo coautor deste trabalho. Após a observação empírica de sala de aula da docente mestranda, constatamos o cancelamento, a inserção e a transformação do arquifonema nasal /N/ presente não só na fala dos discentes, mas também nos textos escritos por eles. Usos como “contonete”, “bonbeiro”, “medingo” ou “mendingo” apareciam tanto na fala como nos textos escritos pelos discentes. Essas constatações nos levaram a elaborar a proposta pedagógica “Fonoalvo” para tentar dirimir os problemas da nasalização na escrita, com base no pressuposto de que o aluno troca, apaga ou insere a consoante nasal mediante desconhecimento das convenções linguísticas da nossa língua, aliada à possível interferência da fala na escrita. Os dados nos revelaram que uma possível explicação para tais ocorrências seria justamente a questão dialetal, como os alunos falam com frequência o processo fonológico da nasalização, tentam transpô-lo para a escrita, o que os faz cometerem os erros ortográficos apontados mais acima.

Almejamos que o “Fonoalvo” sirva como mais uma ferramenta de aprendizagem para o docente trabalhar a escrita, sob a perspectiva de que o aluno aprenda brincando palavras que são ou não próprias do seu dia a dia. Além disso, esperamos que os discentes possam desenvolver-se na escrita de forma prazerosa. Esperamos, ainda, ter fornecido aos colegas, professores, um material que possa ser utilizado nas aulas de língua portuguesa, na certeza de que os alunos possam usufruir de atividades prazerosas e enriquecedoras, cheias de conhecimento e competição saudável.

## | Referências

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CAMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

HORA, D. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em: [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica\\_e\\_fonologia\\_1360068796.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.



KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1994.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, Fonética e ensino**: Guia Introdutório. 9. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROIPHE, A. O jogo na aula de literatura. *In*: ROIPHE, A. (org.). **Literatura em jogo**: proposições lúdicas para aulas de português. 2. ed. rev. e ampl. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 11-24.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

STAMPE, D. **A dissertation on natural Phonology**. 1973. Tese (Doutorado) – Universidade de Chicago, Chicago, 1973.

# DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ESCRITA INICIAL: CONCEITOS BÁSICOS E PROPOSTA DE DIAGNOSE

---

Andrezza Oliveira Freitas

Daniela Samira da Cruz Barros

PROFLETRAS/UFRRJ



# 1 Introdução

Esta pesquisa espera contribuir para a melhoria do ensino de leitura e escrita em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente turmas de alfabetização no contexto brasileiro, propondo uma revisão de conceitos teóricos básicos e modelos de atividades que auxiliem professores, especialmente os que precisam exercer papel de alfabetizadores ainda que não estejam atuando em turmas de alfabetização. Para isso, procuramos entender a relação entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e o avanço dos níveis de escrita em alunos dos anos iniciais, com o objetivo de desenvolver e aplicar atividades que diminuam problemas que geralmente são observados durante o processo de alfabetização, tais como a dificuldade de manipular sílabas para formar novas palavras, por exemplo. Promover, no ciclo de alfabetização, atividades que estimulem o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica contribui para que a aprendizagem de leitura e escrita seja prazerosa e produtiva para os educandos.

Cristófaró (2024) nos ajuda a entender que a consciência fonológica engloba um conjunto de habilidades, dentre elas a manipulação dos sons individuais, das sílabas, rimas e palavras, a percepção da diferença de tamanho entre uma palavra e outra, além da identificação das semelhanças de sons entre palavras diferentes ou partes de palavras. Ou seja, existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de alfabetização: ao desenvolver a habilidade de separar palavras em sílabas, perceber o tamanho de uma palavra em relação a outra, identificar semelhanças sonoras entre palavras ou parte das palavras e também segmentar e manipular sílabas e sons – rimar ou substituir sons específicos –, o aluno vai percebendo que existe uma relação entre o sistema de escrita alfabético e os fonemas, conhecimento mais do que necessário para se apropriar da leitura e da escrita, visto que essas práticas requerem o entendimento de alguns processos fonológicos da língua.

Desse modo, a pesquisa que origina este trabalho nasce do desejo de contribuir para a reflexão docente a respeito da relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem inicial de escrita e possui relevância porque pretende auxiliar professores alfabetizadores a entenderem o que é consciência fonológica, quais habilidades fazem parte dela, que relação existe entre consciência fonológica e aprendizado de escrita – informações essenciais para que o professor identifique quais habilidades o aluno já desenvolveu e quais ainda deve desenvolver e aprimorar, buscando um planejamento que vise estimular o aprendizado de escrita.

O professor alfabetizador tem diante de si uma imensa responsabilidade, que é a de ajudar os aprendizes a entrar no mundo das letras, e cada docente faz isso da forma que considera ser a melhor – a partir dos métodos de alfabetização disponíveis – e a mais realista dentro do cenário em que se encontra, o que inclui variáveis como o perfil da turma, o número de alunos, a estrutura física da escola, o que a escola pode oferecer de material de apoio, por exemplo. Além disso, sabemos que o ensinar e o aprender não se separam – antes, são faces da mesma moeda –, por isso, a fim de melhorar o ensino de leitura e escrita, é preciso que o condutor desse processo tenha tempo de qualidade para estudar, refletir e analisar conceitos e teorias que possam somar à sua prática. Por isso, este trabalho traz conceitos essenciais os quais têm associação direta com a alfabetização, mas geralmente não são abordados na formação do professor alfabetizador, como a definição do que faz parte da consciência fonológica, quais são os níveis de consciência fonológica e quais habilidades fazem parte de cada um dos níveis, bem como a relação entre fonemas e grafemas e como esta relação deve ser levada em conta ao analisarmos os chamados “erros” de escrita cometidos pelos alfabetizandos.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar conceitos básicos importantes, a partir de uma breve revisão de literatura sobre alfabetização e níveis de escrita e consciência fonológica. Além disso, apresentamos algumas propostas simples de diagnose que poderão ser aplicadas aos anos iniciais do ensino fundamental, ou servir de modelo para a elaboração de novas propostas, buscando entender o que a escrita inicial dos alunos revela acerca do desenvolvimento de sua consciência fonológica.

Partimos da hipótese de que os alunos têm dificuldade de avançar do nível de escrita pré-silábica aos outros níveis porque falta sistematização na condução do processo de alfabetização e é por isso que este trabalho se justifica. Estamos propondo uma breve sistematização de conceitos e atividades para auxiliar o professor, alfabetizador ou não, a ter em mente, de forma clara, quais habilidades se pretende que o aluno desenvolva e, diante dessas informações, pensar em estratégias e atividades que contribuam para o avanço das competências analisadas.

Assume-se que seja possível levar os alunos a avançar na construção da leitura e escrita, desde que haja uma alfabetização linguística organizada e sistemática, “com objetivos definidos e metodologia adequada, que concilie teoria e prática” (Mendonça, 2007, p. 129), pois isso é determinante para a qualidade da aprendizagem. Esta pesquisa está pautada numa perspectiva sociolinguística da alfabetização a qual propõe o desenvolvimento “[...] da competência fonológica no conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas, para o domínio da leitura e da escrita e de seus usos sociais, e para



subsidiar a transformação da consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica [...]” (Mendonça, 2007, p. 121).

Acreditamos que o ensino da leitura e da escrita deve levar em consideração as diferentes formas de linguagem que os alunos já conhecem em seu cotidiano, incluindo variações linguísticas (como dialetos, gírias e jargões regionais) e as práticas sociais que envolvem linguagem em suas comunidades. A alfabetização, portanto, não seria a imposição de uma norma linguística única, mas sim um processo que valoriza a diversidade linguística e cultural dos alunos, instrumento para a leitura e compreensão crítica do mundo. “A alfabetização, no sentido de aprender a ler e a escrever, é uma parte essencial da aprendizagem de uma pessoa. Porém, ela se torna um processo que só pode ser completado com a compreensão crítica da realidade e, por consequência, com a capacidade de transformá-la” (Freire, 2021, p. 35).

## 2 Alfabetização no Brasil e níveis de escrita: breve revisão

A alfabetização é amplamente reconhecida como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento social e pessoal e desempenha um papel crucial não apenas na promoção da educação, mas também no combate à pobreza, na promoção da identidade cultural e no fortalecimento da democracia. Kofi Annan, em conferência na UNESCO, destaca a alfabetização como um direito humano básico, essencial para o progresso individual e coletivo:

A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para a democratização, e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. Especialmente para as meninas e as mulheres, é um agente de saúde da família e de nutrição. Para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico... A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial (UNESCO, 2024).

Annan chama atenção para o papel humanizador que a alfabetização tem ao tornar possível que todas as pessoas – apesar de características individuais – se tornem cidadãos no real sentido da palavra, isto é, que possam reivindicar seus direitos civis e políticos e cumprir os deveres que lhes são atribuídos. Tendo isso em mente, nota-se que o papel da escola de ensinar a ler e escrever os que nela chegam assume não só um caráter educacional, como também social e político, o que reitera a necessidade de refletir sobre como a alfabetização vem sendo trabalhada no Brasil desde a época em que o ensino formal foi oficializado.

É preciso deixar claro que, neste artigo, o termo “alfabetização” se refere ao aprendizado de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças. Cabe destacar que a história da alfabetização no Brasil envolve disputas entre métodos, formas sistematizadas de se ensinar a ler e escrever, com o predomínio de um método em detrimento do outro dependendo do período histórico.

No Brasil, a educação ganha destaque especial a partir da Proclamação da República, pois é nesse momento que se passa a pensar a importância da institucionalização do ensino, visto que parte do progresso e avanço do Estado-Nação estava atrelado ao esclarecimento do povo. Afinal, como seria possível vislumbrar uma forma de governo que, ao mesmo tempo em que o povo elege seus representantes por meio do voto direto e indireto, não dá aos cidadãos as condições mínimas necessárias para que essa escolha seja feita de forma consciente e esclarecida? Lembremo-nos de que um dos lemas da Revolução Francesa – um dos movimentos fundamentais para a propagação das ideias do republicanismo – era “liberdade, igualdade e fraternidade”. Ora, que liberdade o cidadão não alfabetizado pode ter? Como fica a igualdade num país que até então tinha a leitura e a escrita como práticas culturais restritas a pequenos grupos? Por isso, dominar a leitura e a escrita adquiriu grande relevância no âmbito dos ideais republicanos no Brasil.

O aprendizado de leitura e escrita acontecia de forma esparsa e assistemática no lar ou nas “escolas” do Império, as chamadas “aulas régias”, que englobavam o ensino de humanidades e eram de responsabilidade não da Igreja, mas do Estado, o que as tornou a primeira forma de sistema de ensino público no Brasil. Assim, o ensino de leitura e escrita passou a marcar, de forma simbólica, a passagem do velho ao novo mundo: os cidadãos agora aprenderiam a ler e escrever por meio de instituições públicas com essa finalidade. Contudo, mais de um século se passou desde a implementação do ensino público de leitura e escrita no Brasil e ainda persistem as dificuldades para a efetivação de um ensino de qualidade no que diz respeito a essas habilidades.



Por quase 100 anos, houve uma acirrada discussão a respeito dos métodos de alfabetização, com novos métodos se sobrepujando aos anteriores como se isso fosse, por si só, a salvação do aprendizado de leitura e escrita no Brasil. Conforme já mencionado, no período do Brasil Império, o ensino não ocorria de forma organizada e sistemática, a estrutura das escolas era precária e o material disponível, escasso. Nesse cenário, o ensino de leitura acontecia por meio das chamadas “cartas de ABC”, e a escrita, por meio de exercícios mecânicos de cópias e ditados. Nessa época, usavam-se métodos sintéticos, que são aqueles que partem das partes para o todo. Entre eles, destacam-se o da soletração (também conhecido como alfabético, que parte do nome das letras); o fônico (cujo foco é na relação existente entre os sons da língua e as correspondências gráficas que os representam, isto é, as letras) e o da silabação (que parte das sílabas). Acerca da estrutura do método da soletração (alfabético), Frade (2024) explica que ele propõe o aprendizado do nome das letras do alfabeto, o reconhecimento de cada letra fora da ordem, a soletração do nome das letras, além da memorização de alguns quadros silábicos e depois a tentativa de descobrir essas sílabas em palavras ou textos, a partir da soletração – com separação por hífen ou espaços que conduzam à oralização. Já o método fônico tem como foco a correspondência direta entre fonema e letra, ou seja, entre o “som vocal dotado de valor linguístico” e o “sinal gráfico com o qual se constroem na língua escrita os vocábulos” (Henriques, 2015). Nesse método, o ensino se inicia pelas vogais, passa pelas consoantes e só depois foca na formação de sílabas e palavras.

Desse modo, vê-se que durante a segunda metade do século XIX os métodos usados para o ensino de leitura no Brasil partiam das partes para o todo (sintéticos) e o ensino de escrita limitava-se às cópias, ditados e formação de frases e pequenos textos, com destaque para a forma das letras, que devia ser a mais bela possível. Para auxiliar na tarefa de ensino-aprendizagem de leitura, começaram a ser usadas as cartilhas, que podiam ser apresentadas de forma manuscrita ou impressa e receberam diversos nomes, como “Cartas de ABC”, “Cartas de Nome”, “Silabários” ou “Abecedários”. Sobre a diferença entre métodos sintéticos e analíticos, Frade (2024) explica:

Os métodos clássicos de alfabetização são divididos em sintéticos e analíticos. Os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os sintéticos. Vários deles permanecem até os dias atuais, baseados em um pressuposto central: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de

análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, para formar um todo. A isso denominamos decodificação ou decifração. Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos globais de contos e de palavração/sentencição. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização, enfatizando-se o reconhecimento global como estratégia inicial, para que os aprendizes realizem, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua.

Desse modo, nota-se que na história da alfabetização no Brasil continuamente deu-se muita ênfase aos métodos de alfabetização, isto é, o foco estava em *como* ensinar. Por mais de um século, a preocupação principal não foi entender de que forma o aluno *aprende*. Antes, tratou-se o método como o fator mais importante no processo de ensino-aprendizagem, como se ele por si só pudesse resolver os desafios envolvidos na árdua tarefa de ensinar a leitura e a escrita. A publicação, em 1933, do livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado de leitura e escrita*, de Manoel Bergström Lourenço Filho (2008 [1933]), contribuiu para a reflexão a respeito da importância do método escolhido para alfabetizar, pois nessa obra Lourenço Filho chama a atenção para o aprendiz, feito até então inédito na história da alfabetização. Houve, pela primeira vez, um olhar atento ao sujeito aprendiz: ele tem a maturidade necessária ao aprendizado de leitura e escrita? Analisar – por meio dos testes propostos no livro – características tais como discriminação visual, motora, acuidade auditiva e vocabulário tornaria possível ajustar o ensino de leitura e escrita para torná-lo mais eficiente, racional e assim contribuir para o real aprendizado das crianças brasileiras, ao ajudar tanto docentes quanto alunos a direcionar tempo, energia e esforços em sala com maior eficácia.

Portanto, essa mudança de enfoque – não atribuir, simplesmente, o sucesso ou fracasso da alfabetização ao método usado, mas olhar atentamente para as características do aprendiz – foi uma mudança significativa em relação ao que era feito.

Essa mudança de foco foi ainda mais estimulada com a chegada no Brasil do Construtivismo, resultado das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Elas não elegeram nenhum método de alfabetização como sendo o mais eficiente, mas se preocuparam em estudar os processos de aprendizagem das crianças e se concentraram nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita:



Pretendemos apresentar que a atividade da leitura, entendida como questionamento da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Pretende-se ainda demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição do conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...]. Trata-se de um sujeito que busca adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre maldefinida maturidade (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 7).

Observe a preocupação em olhar para o aprendiz para além “[...] dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição do conhecimento [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 7). É sim importante pensar na metodologia a ser utilizada e em quais materiais temos disponíveis para oferecer ao aluno, mas isso não pode se tornar o ponto alto da questão, pois nenhum método ou material é em si a solução para os problemas no aprendizado de leitura e escrita. Por isso, é preciso levar em conta quem é o sujeito que está em busca do conhecimento, já que é a partir dessa informação que se vai pensar as outras, como metodologia e materiais didáticos.

Até a publicação do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999), era comum que as pesquisas sobre o aprendizado de escrita se concentrassem em dois polos: ou investigavam um método específico de alfabetização, elencando-o como o melhor método já apresentado, ou estabeleciam uma lista de habilidades necessárias ao aprendiz para que ele aprendesse a ler e escrever. Se houvesse o bom desenvolvimento dessas habilidades, o aprender a ler e escrever era visto como uma consequência provável. As pesquisadoras inovaram ao inscrever sua pesquisa num âmbito até aquele momento inexplorado: o de que o sujeito é cognoscente, isto é, pensa, tem capacidade cognitiva para aprender, saber e conhecer, ou seja, o sujeito da teoria de Jean Piaget, que foi orientador de Emilia:

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

Outra contribuição muito importante das autoras e que é parte essencial deste trabalho é a definição dos níveis de escrita. Procuramos sintetizar e sistematizar de maneira clara os níveis de escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999) para que o professor alfabetizador possa realmente recorrer a esses conceitos em sua prática docente, para entender os objetivos que deve tratar, as atividades de diagnose que deve escolher/elaborar e como deve proceder a partir dos resultados encontrados para efetivamente contribuir para o avanço do aluno no aprendizado da escrita.

### **Nível 1 – pré-silábico: escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma (Ferreiro; Teberosky, 1999)**

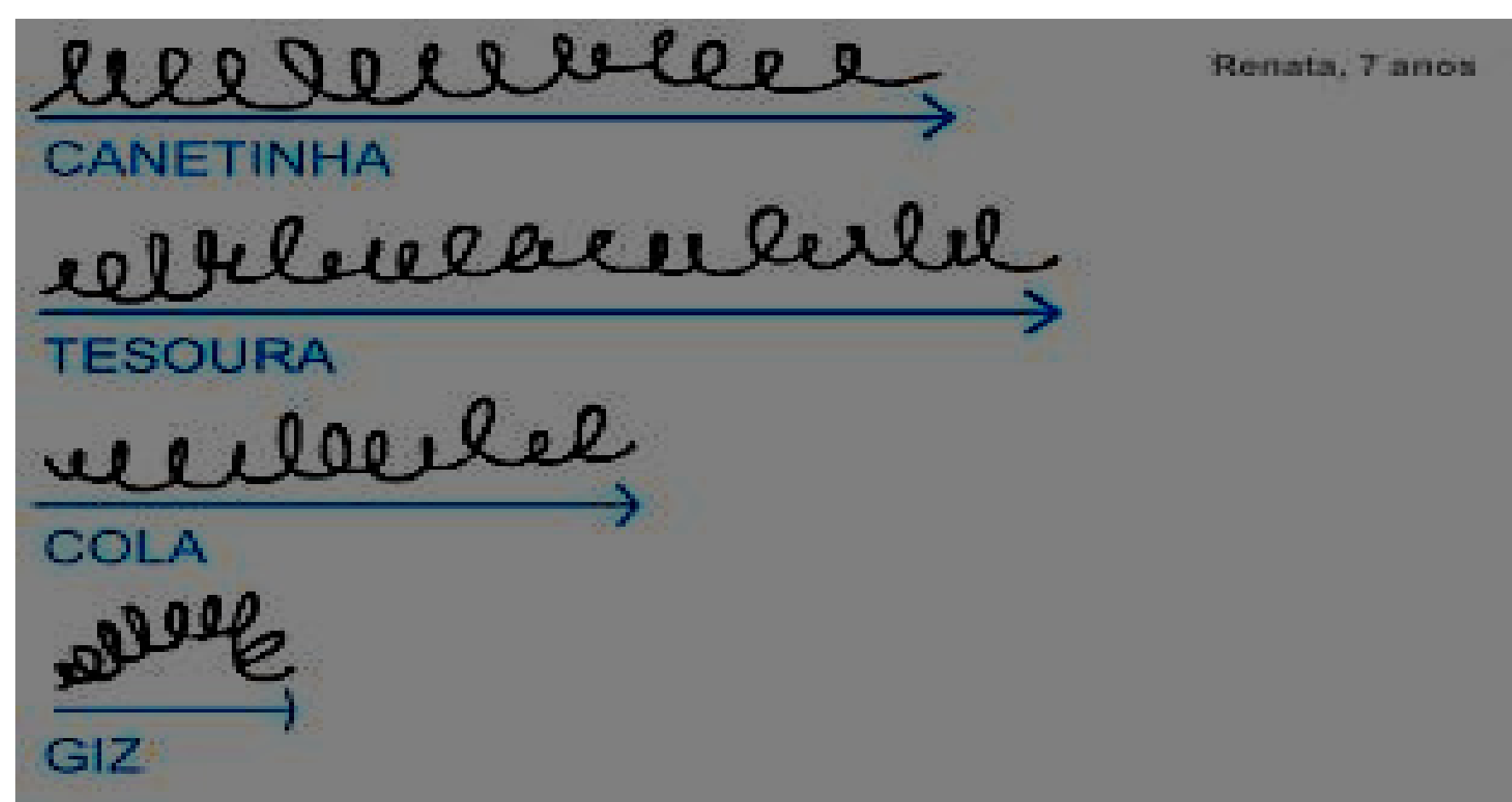
Nessa fase, conhecida como pré-silábica, a criança age da seguinte forma: se a letra que ela reconhece é a de imprensa – também conhecida como letra bastão ou letra de máquina –, os traços serão separados entre si, compostos por linhas curvas ou uma combinação de ambos. Por outro lado, se a forma que a criança conhece é a letra cursiva – também conhecida como “letra de mão” –, os traços serão ligados entre si por uma linha ondulada, a qual também poderá contar com curvas. É importante destacar que nesse nível não é possível identificar o que a criança escreveu, pois a significação do traço tem um valor subjetivo, isto é, o significado depende do que a criança desejou escrever:

No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais do que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que as crianças as considerem como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso e outra palavra no outro) (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193).

Além disso, a criança recorre à utilização de desenhos e acredita que a escrita do nome das pessoas deve ser proporcional ao tamanho ou idade dessa pessoa, em vez de ser do tamanho do nome correspondente.



**Figura 1.** Imagem de escrita de criança que está no nível 1 – pré-silábico



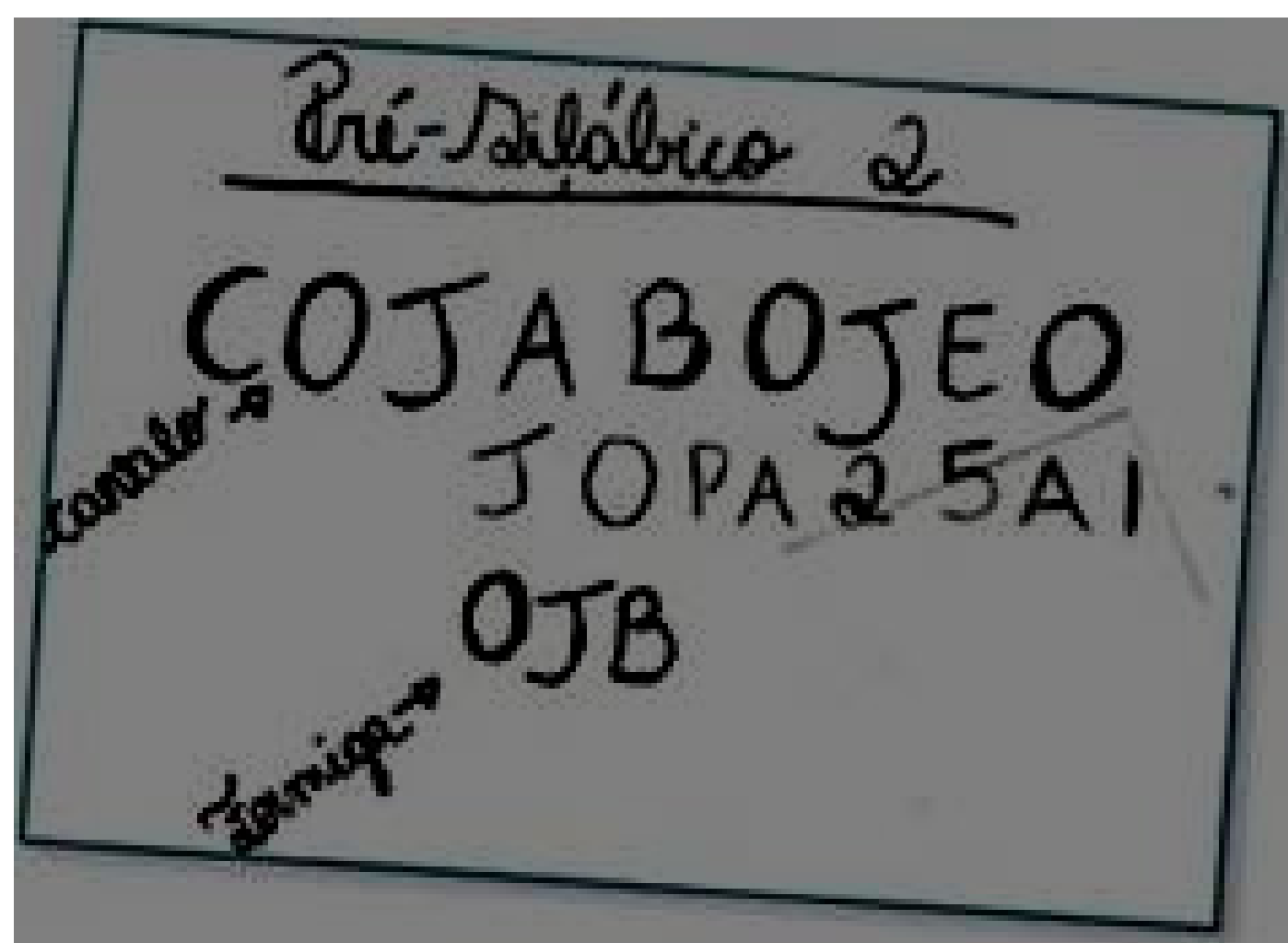
Fonte: Revista Educação Pública (2024)

Conforme observado na imagem acima, a criança acha que quanto maior o objeto, maior será a palavra que o designa. Também é interessante notar que ela usa linhas onduladas e contínuas para escrever, o que indica que o tipo de letra que ela conhece é a cursiva. Tanto o nível 1 quanto o nível 2 ficaram conhecidos como pré-silábico.

**Nível 2 – pré-silábico:** para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva na escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999)

Nesse nível, também conhecido como pré-silábico, assim como o nível 1, a criança trabalha com duas hipóteses: a de que é preciso uma quantidade mínima de grafismos para escrever e a de que esses grafismos devem variar. Nesse nível, os grafismos têm forma mais próxima à das letras. Há crianças cujo conhecimento das formas gráficas ainda é limitado, por isso, elas usam grafismos parecidos, mas mudam a posição deles quando desejam escrever novas palavras, conforme visto na imagem abaixo:

**Figura 2.** Imagem de escrita de criança que está no nível 2 – pré-silábico



Fonte: Revista Educação Pública (2024)

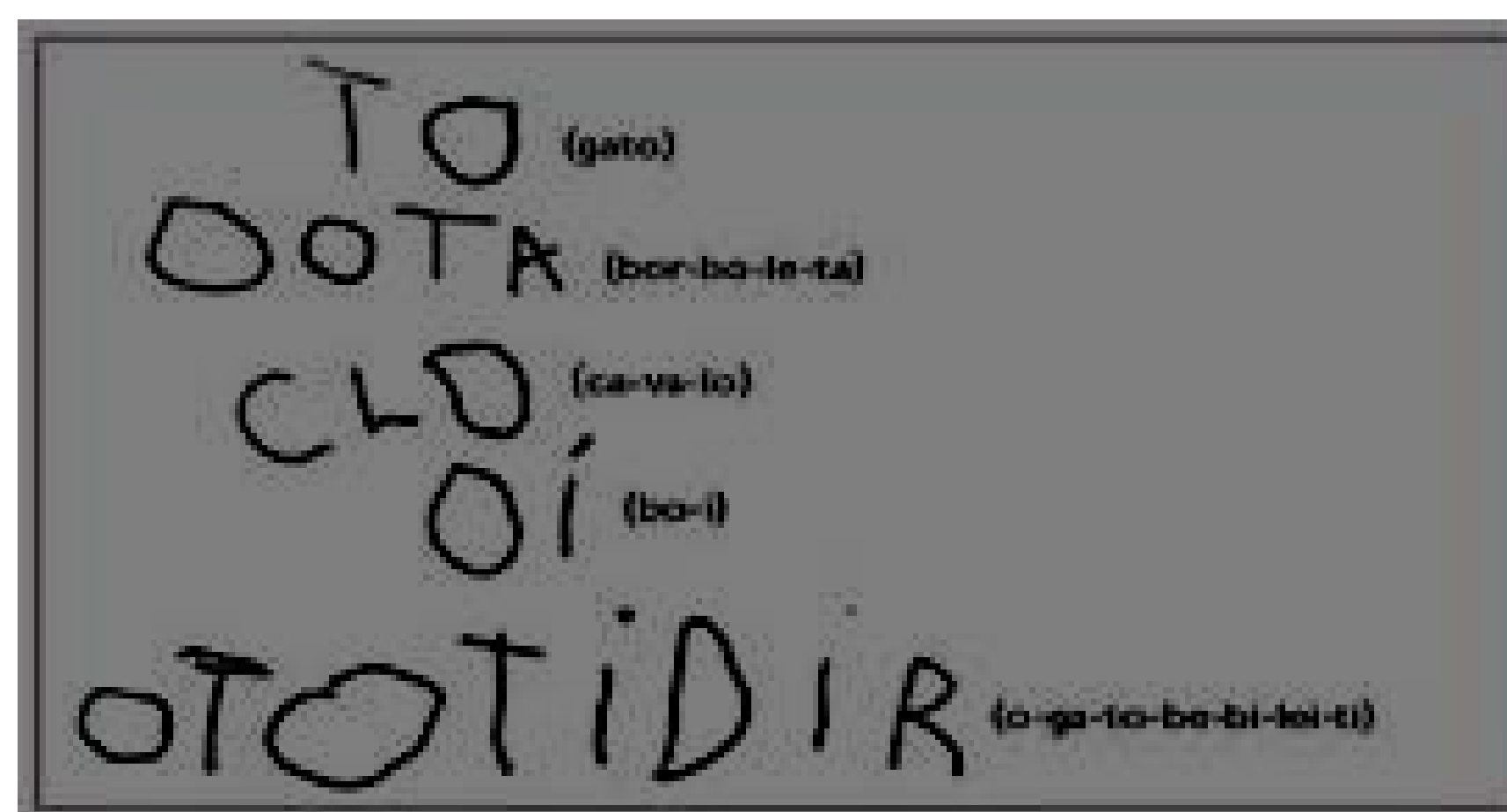
Explorar as possibilidades de mudança na posição dos grafismos como forma de escrever outras palavras contribui para o progresso cognitivo, pois

Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 204).

### Nível 3 – silábico: valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, cada letra vale por uma sílaba (Ferreiro; Teberosky, 1999)

Essa ideia de que cada letra corresponde a uma sílaba recebeu das pesquisadoras o nome de hipótese silábica (nível silábico). As crianças, nesse nível, relacionam a escrita à fala e se veem diante de um conflito entre a hipótese silábica levantada e o número mínimo de letras necessárias para que a palavra seja lida.

**Figura 3.** Imagem de escrita de criança que está no nível 3 – silábico



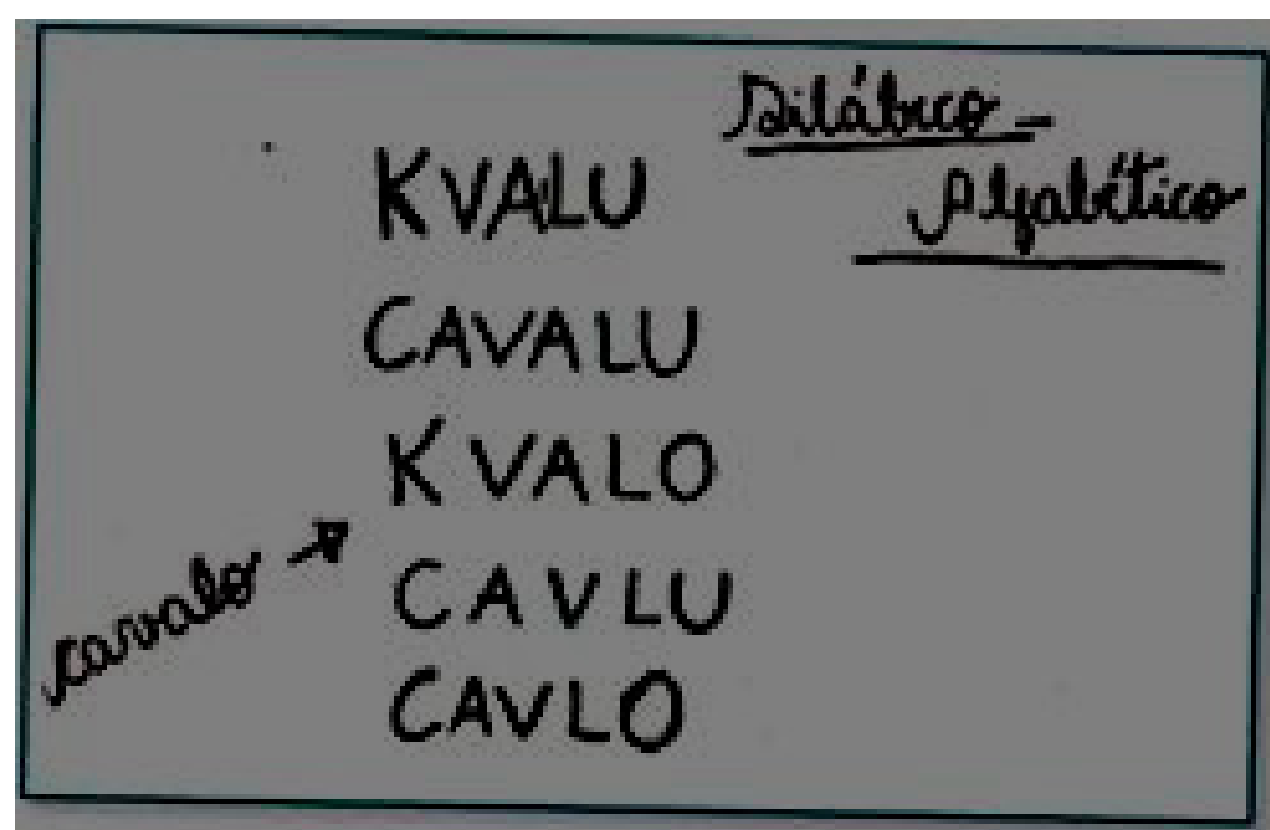
**Fonte:** Revista Educação Pública (2024)

### Nível 4 – silábico-alfabético: passagem da hipótese silábica para a alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1999)

Esse momento, nível silábico-alfabético, é fundamental na evolução da escrita da criança, pois a criança “[...] abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito gerado entre a hipótese silábica e a exigência mínima de letras” (Ferreiro; Teberosky, 1999).



**Figura 4.** Imagem de escrita de criança que está no nível 4 – silábico-alfabético



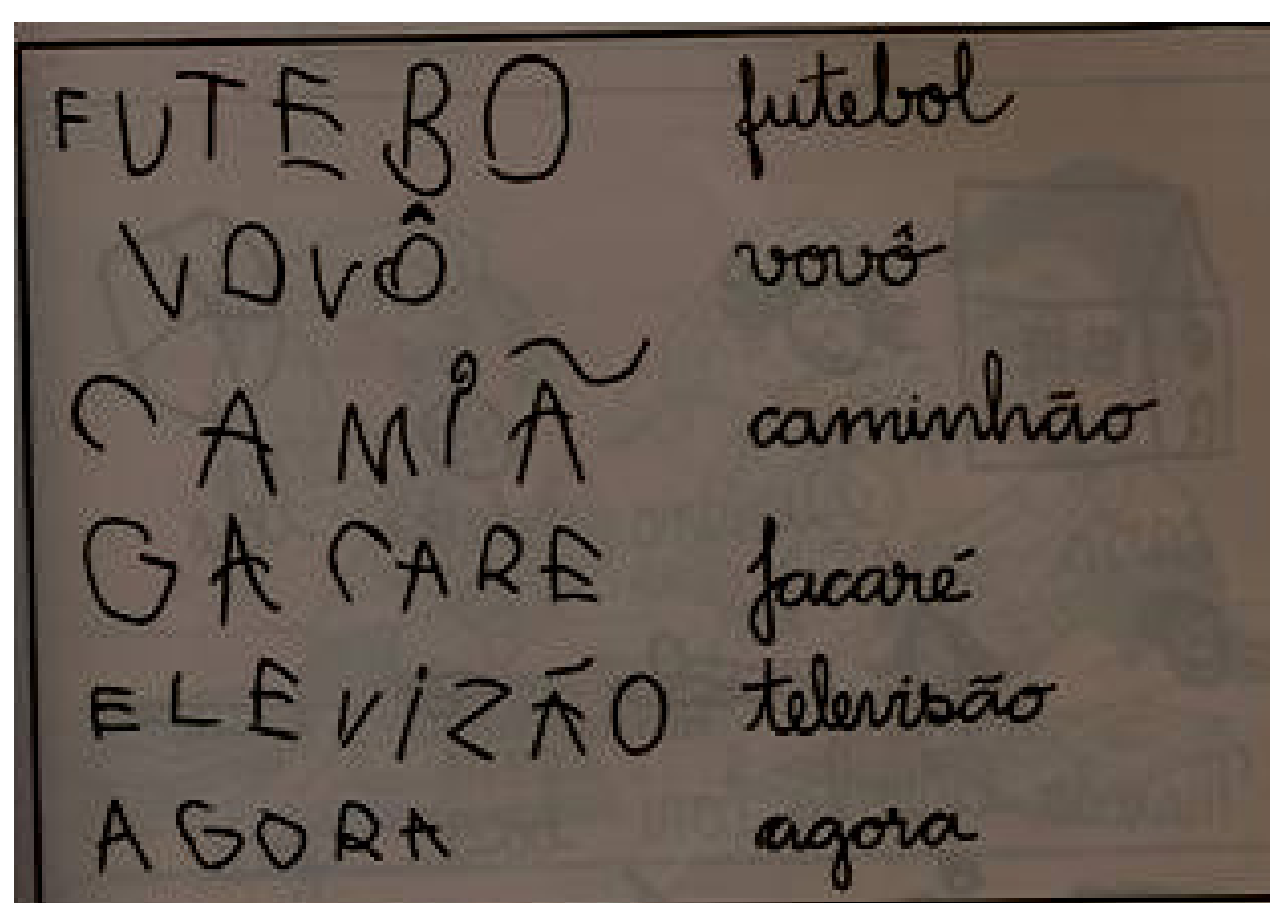
Fonte: Revista Mundo Educação (2024)

### Nível 5 – alfabético: a escrita alfabética constitui o nível final desta evolução (Ferreiro; Teberosky, 1999)

Ao chegar nesse nível, a criança passa a entender como funciona o mecanismo da escrita, isto é, entende que os fonemas se unem para formar sílabas e que as sílabas compõem as palavras, as quais são representadas na escrita por meio das letras, embora não haja uma correspondência exata entre todas as letras do alfabeto romano e os fonemas do português brasileiro: “a letra como tal tem valor apenas dentro da língua escrita, não podendo ser tomada como representação dos fonemas da língua oral” (Henriques, 2015, p. 12).

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que chegar ao nível alfabético de escrita não significa que o aprendiz terá todas as dificuldades sanadas, pois ele se confrontará com as complexidades típicas da ortografia, “mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219). As pesquisadoras consideram importante diferenciar as dificuldades de ortografia dos problemas de compreensão do sistema de escrita, pois até então era comum confundir ambos.

**Figura 5.** Imagem de escrita de criança que está no nível 5 – alfabético



Fonte: Revista Mundo Educação (2024)

Assim, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky contribuem imensamente para o entendimento do processo de alfabetização ao focarem em como se aprende – e não em como se ensina –, bem como tornam possível mensurar em que etapa o aprendiz está em relação ao aprendizado do sistema de escrita.

### 3 Consciência fonológica

Além de identificar os níveis de escrita, é preciso compreender o que é consciência fonológica e quais habilidades fazem parte dela. No que diz respeito ao conhecimento linguístico, os seres humanos têm não só a capacidade de adquirir uma língua e usá-la com maestria nas mais diversas situações como também possuem a capacidade de refletir a respeito dela, tornando-a seu objeto de investigação. Essa reflexão sobre a língua pode ser feita com diferentes enfoques, tais como sintático, morfológico e fonológico. O falante pode ponderar sobre a estrutura das palavras, ou em como estas palavras estão ordenadas e qual o sentido provocado por uma possível mudança nessa ordenação, ou ainda a respeito de como uma sequência de sons torna possível a existência de uma palavra. A respeito dessa capacidade de examinar a língua, Alves (2008, p. 32) pondera que:

O falante é capaz de refletir sobre e de manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a consciência linguística (Alves, 2008, p. 32).

Um dos níveis sobre o qual o falante pode debruçar sua atenção é o nível fonológico, isto é, aquele cujo objeto de análise é o componente sonoro da língua. É nesse ponto que queremos chegar para discutir sobre o que é consciência fonológica: ela envolve uma reflexão consciente sobre os sons da língua e como eles podem ser manipulados pelos falantes. Soares (2017) lembra que, durante o processo de aquisição de língua, as crianças produzem cadeias sonoras – significantes – que são associadas a significados. Contudo, ao aprender o sistema de escrita alfabética, é preciso que os aprendizes foquem não no significado das palavras produzidas, mas sim no “estrato fônico das palavras” (2017, p. 166). Por isso, a autora define consciência fonológica como “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2017, p. 166). Para a pesquisadora, o desenvolvimento da consciência fonológica possui níveis: primeiro, inicia-se com a



aprendizagem de rimas e aliteraões (semelhanças entre os sons iniciais de palavras), depois, é desenvolvida a consciência silábica e posteriormente ocorre a concentração nos fonemas.

Já Alves (2009, 2012) entende que a consciência fonológica envolve dois pontos: o conhecimento refletido acerca dos sons da língua e a capacidade de o falante manipular essas unidades sonoras das quais ele está consciente. Essa manipulação significa saber tomar ações conscientes envolvendo esses sons, como suprimir, acrescentar ou mudar fones/sílabas de posição. Assim, quando se fala de consciência fonológica, está se falando de ter conhecimento intencional sobre a língua oral, entender que ela pode ser dividida em partes menores e que essas partes podem ser combinadas de diferentes formas, a depender do que o ouvinte tem em mente. Por exemplo: entre /m/ala e /v/ala o que muda é o som – fone – inicial, /m/ e /v/, respectivamente. Se um desses sons é retirado, tem-se /ala/, uma palavra com outro significado. Já o acréscimo de outro fonema, como /c/ ou /f/, traz à existência palavras diferentes das mencionadas anteriormente. Essa capacidade de analisar e manusear o código oral da língua é o que caracteriza a consciência fonológica. Visto que existem variadas habilidades de análise e manuseio da língua oral, diferentes em complexidade e no componente da língua ao qual estão associadas – como palavras ou sílabas –, existem diferentes níveis de consciência fonológica.

A classificação quanto aos níveis de consciência fonológica existentes e as habilidades que fazem parte de cada um depende do autor que se tem em mente. Este texto se baseia em Alves (2009, 2012) e Alves e Finger (2022, 2023) para elencar quais são os níveis de consciência fonológica e que habilidades fazem parte de cada nível.

### 3.1 Consciência silábica

A consciência silábica tem relação com a capacidade de o falante dividir as palavras em partes menores – no caso, as sílabas. Estas, segundo Roberto (2016, p. 71), representam “[...] um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constituem a unidade mínima percebida pelo falante”. Cada idioma organiza a estrutura da sílaba de forma diferente. Por exemplo, no português brasileiro não existe sílaba sem vogal, pois ela ocupa a posição de núcleo silábico. Desenvolver a consciência silábica significa aprender a tomar diferentes ações relacionadas às sílabas, como acrescentar uma ou mais sílabas a uma palavra já existente – banana/bananada –, retirar a(s) sílaba(s) – bananada/banana ou trocar sua posição para criar uma palavra – lobo/bolo. A seguir,

baseado em Freitas (*apud* Alves, 2009) e com exemplo das autoras, estão elencadas as habilidades que compõem a consciência silábica:

**Tabela 1.** Habilidades que compõem a consciência silábica

HABILIDADE	EXEMPLOS	RESPOSTA ESPERADA
Contar quantas sílabas uma palavra tem	abacate	4 sílabas
Trocar a ordem das sílabas na palavra	lobo	bolo
Acrescentar sílabas	banana	bananada
Retirar sílabas	cavalo	cava
Unir sílabas isoladas com o objetivo de criar palavras	ba be la lo	bala, belo, bela
Separar as palavras em sílabas	abacaxi	a-ba-ca-xi
Formar palavras a partir de sílabas dadas	ba	bala, abacaxi, babá

**Fonte:** Elaboração própria

## 3.2 Consciência no nível intrassilábico

Existem duas grandes linhas teóricas cujo objetivo é explicar a estrutura silábica: a autosegmental e a métrica. De acordo com a métrica, a sílaba é composta por ataque – fonema na posição inicial da sílaba – e rima, a qual é formada por núcleo e coda: esta dispensável, aquele imprescindível. Na palavra /mar/, /m/ é ataque, /a/ é o núcleo – no português brasileiro, o núcleo da sílaba sempre é a vogal – e /r/, a coda. Pode haver palavras cuja posição de ataque e coda não estejam preenchidas, por isso se diz que estas são dispensáveis. Essas unidades menores no interior da estrutura silábica – ataque ou coda – também podem ser manipuladas pelos falantes. A isso se dá o nome de consciência no nível intrassilábico. De acordo com Alves (2009, p. 40),

A consciência no nível intrassilábico pode manifestar-se em tarefas de identificação e produção, através de atividades em que o falante é questionado a identificar ou produzir palavras que rimem, ou ainda reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra que lhe é dada.

O falante pode desenvolver a consciência de que existem palavras cujas sílabas finais rimam – consciência de rima – e também pode refletir e desenvolver a habilidade



de usar palavras que possuam o mesmo ataque – consciência das aliterações. Tanto a consciência de rima quanto a das aliterações fazem parte da consciência no nível intrassilábico e podem ser estimuladas por meio de atividades que proponham reflexão sobre as partes da língua, o que pode ser feito por meio de cantigas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais que explorem essa riqueza e criatividade linguística. Identificar aliterações e sílabas que rimam são as habilidades que Freitas (*apud* Alves, 2009) aponta como pertencentes ao nível de consciência intrassilábica.

### 3.3 Consciência Fonêmica

A consciência fonêmica envolve o falante reconhecer que na língua existem as menores unidades distintivas – fonemas – e aprender a manipulá-las. Por exemplo, perceber que a diferença entre /faca/ e /vaca/ está no som inicial – /f/ e /v/ respectivamente – e que esses sons iniciais podem ser trocados por outro para a criação de novo vocábulo, – como /maca/ – são habilidades do nível de consciência fonêmica. Como é mais fácil perceber a sílaba do que o fonema, as habilidades de consciência fonêmica são mais complexas, pois requerem um grau de apuração mais aprofundado. O quadro a seguir, baseado em Freitas (*apud* Alves, 2009) aponta as habilidades que integram o nível de consciência fonêmica:

**Tabela 2.** Habilidades que integram o nível de consciência fonêmica

HABILIDADE	EXEMPLO	RESPOSTA ESPERADA
Separar a palavra em fonemas.	livro	[l] [i] [v] [r] [o]
Unir fonemas para formar uma palavra	[l] [i] [v] [r] [o]	livro
Identificar palavras que começam com o mesmo fonema	mala, mel	[m]
Identificar palavras que terminam com o mesmo fonema	mola, bola	[a]
Retirar fonema inicial para criar outra palavra	lama	ama
Acrescentar fonema para criar outra palavra	ama	cama

**Fonte:** Elaboração própria

Alves e Finger (2022, p. 38) afirmam que a expressão “consciência fonológica” também é conhecida como “habilidade metafonológica” e está ancorada em dois termos-chave essenciais: “reflexão” e “manipulação” (Moojen *et al.*, 2003; Freitas, 2004; Alves, 2012).

Isto é, o sistema de sons da língua é tomado como objeto de reflexão e essa reflexão leva a ações conscientes da parte da criança. Essas ações podem e devem ser estimuladas em sala de diferentes formas, como por meio de cantigas, trava-línguas, brincadeiras, jogos e outras atividades que coloquem os sons da língua como temática de destaque. Alves e Finger (2022, p.44) mostram que

O termo ‘consciência’, aqui expresso, vai ao encontro da caracterização de tal termo por Dehaene (2015). O autor enfatiza a importância do mecanismo de atenção para o que ele denomina de ‘acesso consciente’, processo a partir do qual a informação presente no *input* ingressa em nossa percepção consciente e passa a interagir com os demais conceitos que já se encontram armazenados em nossa mente. Em outras palavras, a consciência fonológica implica uma “tomada” do objeto linguístico como material de análise (Alves e Finger, 2022, p. 44).

Em que medida o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica contribui para a aprendizagem de escrita inicial?

O desenvolvimento das habilidades metafonológicas contribui para que a criança consiga “segmentar” a cadeia de sons em unidades linguísticas menores, de natureza manipulável e, a partir desse primeiro passo, possibilitar uma maior reflexão acerca das relações letra-som de cada língua. [...] O desenvolvimento das habilidades metafonológicas pode ser caracterizado a partir de níveis: desde bastante cedo, a criança começa a demonstrar sensibilidade às rimas de palavras, e, após isso, começa a desenvolver habilidades referentes às sílabas, às unidades intrassilábicas (aliterações e rimas) e, finalmente, a unidades segmentais da fala (sendo que esse último nível começa a se desenvolver paralelamente à alfabetização) (Alves; Finger, 2022, p. 44-45).

Acreditamos que, antes de iniciar o processo de alfabetização com os alunos, o professor precisa ter em mente o que é consciência fonológica, quais níveis a compõem e quais habilidades fazem parte de cada nível, pois isso norteará sua prática docente no que diz respeito a quais atividades trazer para a sala de aula, que textos apresentar e o que se espera que os alunos aprendam ao final de cada atividade.

Por exemplo, ao decidir trabalhar o nível de consciência intrassilábico e as habilidades deste nível – como identificar rimas –, o professor pode chegar à conclusão de que textos pertencentes aos gêneros cantiga e parlenda contribuem mais para o aprendizado dessa habilidade do que outros gêneros usados no cotidiano, como receita ou bula. Assim, após



ter definido que habilidade deseja trabalhar com os alunos e qual gênero textual servirá melhor a esse objetivo, o professor poderá pensar em atividades escritas que girem em torno do desenvolvimento da habilidade apresentada. Desse modo, fica claro que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica poderá contribuir para a aprendizagem de escrita inicial dos alunos na medida em que o conhecimento docente acerca desse assunto for usado para tomar ações claras e ordenadas a respeito do que se espera que o aluno aprenda a fazer.

## 4 Métodos e propostas de diagnose

Neste trabalho, que é parte integrante de uma pesquisa ainda em andamento, apresentamos propostas de atividades de diagnose com o objetivo de obter dados sobre o nível de escrita e os níveis de consciência silábica, consciência de palavra e consciência fonêmica dos alunos. Cada atividade-teste pretende verificar o estágio de desenvolvimento das habilidades que fazem parte de cada nível específico da consciência fonológica. Além de apresentar conceitos básicos que auxiliem o professor no processo de alfabetização, estamos propondo modelos para a aplicação de testes de diagnose, a fim de verificar em que nível de escrita os alunos estão: pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos ou alfabéticos (Ferreiro; Teberosky, 1999). Assim, com os modelos de atividades propostas, o professor poderá elaborar seus próprios testes e com os resultados dos testes de diagnose, o professor poderá elaborar atividades mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos quanto ao nível de escrita. Se os resultados indicarem que os discentes estão com dificuldades no desenvolvimento de habilidades específicas, parte das atividades de intervenção deverá ter como objetivo esse avanço. Assim, a aplicação da diagnose permitirá ao professor entender as dificuldades e o avanço dos participantes a nível individual, o que é necessário para a elaboração das atividades de intervenção.

A seguir, apresentamos as atividades de elaboração própria que poderão servir como modelo para a diagnose do nível de consciência fonológica e o desenvolvimento do nível de escrita dos alunos. Além das atividades que estamos propondo, sugerimos a obra de Mucci (2018), na qual nos inspiramos em certa medida, que apresenta um rol bastante interessante e completo de atividades de diagnose para verificação dos níveis de consciência fonológica. Em geral, habilidades de consciência fonológica são testadas inicialmente a partir de estímulos orais. Nossa proposta aqui é materializar as atividades para apoiar os professores no momento da provocação oral e, posteriormente, se julgarem adequado, de acordo com o nível de escrita da turma, passar ao teste escrito para registro.

## Atividade 01 – consciência de palavras

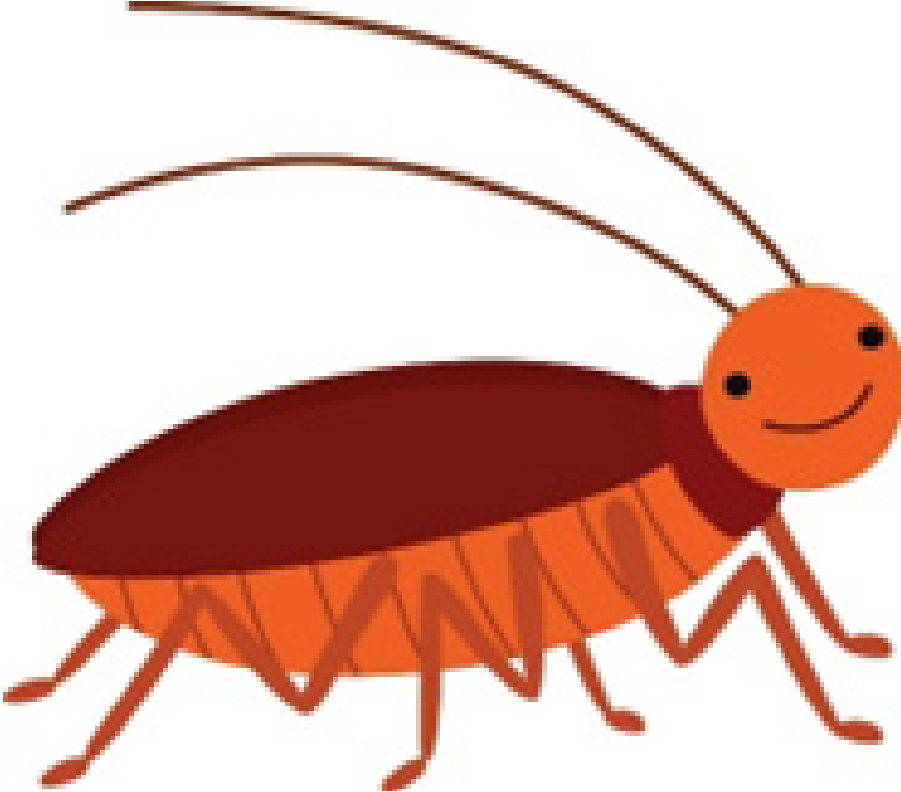
O professor deverá selecionar músicas que os alunos conheçam e repetir as frases da música omitindo a última palavra, que deverá ser completada pelos alunos. Em seguida, o professor deverá repetir, omitindo qualquer palavra para que os alunos completem. Num terceiro momento, poderá ser utilizada a atividade abaixo para que os alunos preencham as respostas. Um exercício complementar seria apresentar figuras representativas das palavras que serão omitidas na música para que os alunos possam apontar as palavras através da designação das figuras.

**Figura 6.** Atividade de consciência de palavras

**CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS**

Leia a parlenda:

**EU VI UMA BARATA  
NA CARECA DO VOVÔ,  
ASSIM QUE ELA ME VIU  
BATEU ASAS E VOOU.**



1. Pinte os espaços entre as palavras da parlenda.
2. Pinte, no texto, de vermelho a sílaba inicial e de verde a sílaba final das palavras BARATA, CARECA e VOVÔ.
3. Quantas palavras tem o texto? \_\_\_\_\_
4. Reescreva a frase abaixo separando corretamente uma palavra da outra?  

EUVIUUMABARATANACARECADOVOVÔ

-----

**Fonte:** Elaboração própria



## Atividade 02 – consciência de rimas e aliterações

Inicialmente, estimula-se a percepção auditiva das rimas, por isso, recorreremos a músicas e poesias infantis, em geral, já utilizadas no dia a dia da criança. Após a reprodução da música, o professor deve cantá-la novamente (sem o acompanhamento de instrumentos musicais, a percepção das palavras da música pode ser facilitada). O professor também deve dar ênfase (aumentar a entonação vocal) para destacar palavras que rimam. Em seguida, deve repetir apenas as palavras que rimam para que as crianças comecem a perceber a semelhança na sonoridade. A atividade abaixo é o apoio gráfico para a diagnose, mas é importante ressaltar que as habilidades rimas e aliterações são testadas oralmente.

**Figura 7.** Atividade de Consciência de rimas e aliterações

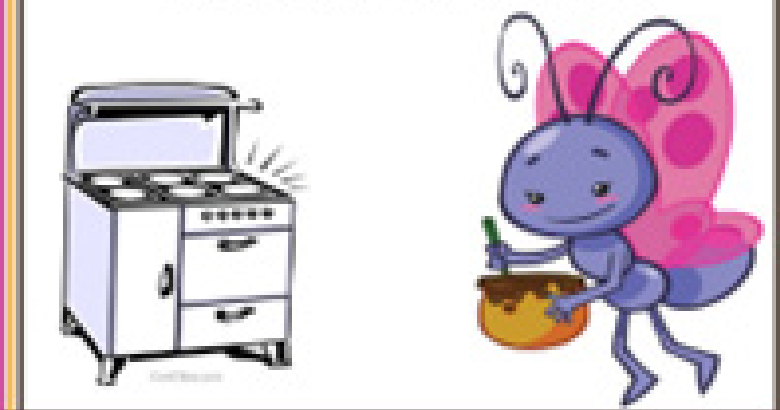
**CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES**

Leia/ouça a cantiga **Borboletinha**:

**BORBOLETINHA**

**BORBOLETINHA ,  
ESTÁ NA COZINHA  
FAZENDO CHOCOLATE  
PARA MADRINHA..**

**POTI POTI, PERNA DE PAU,  
OLHO DE VIDRO E  
NARIZ DE PICA-PAU.**



**Atividades**

- 1) Retire da cantiga 2 palavras que rimam.
- 2) Veja a figura e escreva outra palavra que rime com a palavra BORBOLETINHA.
- 3) Leia a palavra destacada abaixo, retirada da cantiga, e pinte a palavra que rimar:

**CHOCOLATE**

ABACATE    COZINHA    TOMATE    MADRINHA

**Fonte:** Elaboração própria

## Atividade 03 – consciência fonêmica

É preciso estimular a consciência fonêmica, desenvolver a percepção de que as palavras são formadas por pedacinhos ainda menores do que as sílabas, os fonemas. Para isso, o professor deverá conhecer previamente alguns conceitos de fonética e fonologia, bem como os fonemas da língua portuguesa.

Perguntar aos alunos: vocês sabem o que são fonemas? Os fonemas são os sons que as letras representam quando escrevemos.

**Figura 8.** Atividade de consciência fonêmica

**CONSCIÊNCIA FONÊMICA**

Leia o trava língua:

**O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA**

**O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA**

**O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...**

**O RATO A ROER ROÍÁ**

**E A ROSA RITA RAMALHO**

**DO RATO A ROER SE RIA!**

1. Pinte de vermelho as letras **R** no trava língua.

2. Escolha três palavras do texto que você consegue ler sozinho. Escreva abaixo e depois leia para os colegas.


--	--	--

3. Pinte o quadradinho que mostra quantas vezes a palavra RATO aparece no trava língua:

4	5	6	3
---	---	---	---

4. Troque a letra R da palavra RATO e forme novas palavras:

RATO	_ ATO	_ ATO
_ ATO	_ ATO	_ ATO
_ ATO	_ ATO	_ ATO



**Fonte:** Elaboração própria





## Atividade 04 – consciência silábica

O professor deverá explicar o que são sílabas, preferencialmente, usando alguma metáfora como a dos vagões que compõem um trem. Sílabas são partes que se unem para formar uma palavra. O professor deverá verbalizar pausadamente cada sílaba de uma palavra para que o aluno ao escutar faça a junção e descubra a palavra. Inicie oferecendo pistas que podem ser figuras ou os próprios objetos disponíveis em sala de aula. Comece com palavras dissílabas e depois passe para as trissílabas.

Figura 9. Atividade de consciência silábica

**CONSCIÊNCIA SILÁBICA**

1. Troque as sílabas de lugar e descubra palavras novas:

BOLO	LOBO
	

CAMA -----

MATO -----

MALA -----

CEDO -----

JUCA -----

CABO -----

GOLA -----

TOCA -----

Fonte: Elaboração própria

## 5 Considerações finais

Ao longo da história da alfabetização no Brasil, houve grande preocupação acerca de qual método usar, como se isso por si só resolvesse os problemas referentes à alfabetização. A partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), houve uma mudança significativa porque deixou-se de pensar apenas em como ensinar para também refletir sobre o sujeito que aprende: quem é ele? Que fatores cognitivos precisam ser levados em consideração?

A partir dessa reflexão, entende-se que considerar tanto o sujeito aprendiz quanto as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem da escrita pode contribuir para que o professor alfabetizador tenha melhores resultados nessa árdua – porém recompensadora – jornada de apresentar o mundo das letras a seus alunos. Nessa perspectiva, o professor é visto não como aquele que tudo sabe, mas, sim, como aquele que está constantemente aprendendo e, por isso, precisa elaborar estratégias de ensino que levem em consideração a realidade dos seus alunos bem como suas individualidades.

A sistematização de conceitos e estratégias de atuação, além da aplicação de atividades de diagnose e a análise dos níveis de consciência fonológica pretendem auxiliar o professor a entender em que nível de escrita seus alunos se encontram, que habilidades eles precisarão aprender ou desenvolver melhor e, a partir dessas informações, será possível pensar novas atividades que contribuam efetivamente para o avanço da escrita inicial.

Como forma de contribuir com esse processo, este trabalho sistematizou os conceitos mais importantes sobre processos de alfabetização no Brasil, níveis de escrita e consciência fonológica, além de propor quatro atividades simples que visam auxiliar o professor na elaboração de propostas de diagnose de possíveis dificuldades que os alunos possam apresentar na fase de alfabetização.

## | Referências

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHET, R. R. *et al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.



ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P. B.; SCHERER, A. P. R.; MENNA-BARRETO, F.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M. ALVES, U. K. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-41.

ALVES, U. K.; FINGER, I. Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de consciência fonológica. *In*: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue**: perspectivas e prática. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

ALVES, U. K.; FINGER, I. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação** – CONAE. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CRISTÓFARO, T. A. da S. Consciência Fonológica. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 06 maio 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY; A. **Psicogênese da língua escrita**. Rio Grande do Sul: Penso, 1999.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos e metodologias de alfabetização. *In*: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodos-e-metodologias-de-a-alfabetizacao>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HENRIQUES, C. C. **Fonética, Fonologia e Ortografia**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MENDONÇA, O. S. **A eficiência do método sociolinguístico**: uma nova proposta de alfabetização. São Paulo: Acervo digital UNESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MUCCI, M. F.; BARBOSA, R. K.; FREIRE, T. **Consciência fonológica**: atividades na escola. Agudos: Editora Faag, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **La Pluralidad de la Alfabetización y sus Implicaciones en Políticas y Programas**. Documentos de orientación del Sector de Educación de la UNESCO. 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROBERTO, T. M. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.



# REFLEXÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO EF SOB A INFLUÊNCIA DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS E O AUXÍLIO DA LUDICIDADE

---

Rogeria Bueno Fegueredo

Luciane Braz Perez Mincoff

PROFLETRAS/UEM

# 1 Introdução

As estatísticas referentes aos índices de analfabetismo mostram que a alfabetização das crianças ainda é um desafio para o Brasil, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos anos de 2019 e 2021, revelam que houve uma queda no desempenho da alfabetização, mostrando que, em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas. Entretanto, em 2021, o percentual caiu para 49,4%. A partir dos dois últimos resultados do SAEB – o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – o MEC concluiu que apenas 4 em cada 10 crianças do segundo ano do ensino fundamental estavam alfabetizadas no país em 2021.

Estas estatísticas são confirmadas pelos relatos dos professores de 4º e 5º anos que mostram que os alunos ainda apresentam problemas de leitura e escrita que já deveriam ter sido sanados, levando em conta sua trajetória escolar. Dentre esses problemas, mais especificamente o que interessa à presente pesquisa estão trocas de grafemas que representam fonemas obstruintes (plosivos e fricativos) que se opõem apenas pelo traço da sonoridade, a saber: /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/, nasalização, escrita de palavras com omissão ou acréscimo de letra, troca de letra na sílaba. Desta forma, julga-se necessário uma readequação do ensino nos primeiros anos da alfabetização, já que os alunos não estão adquirindo as habilidades essenciais de leitura e escrita, como é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Neste contexto, as discussões na disciplina de Fonologia, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) contribuíram para que pudéssemos rever nossa prática pedagógica, pois a partir dos conhecimentos fonéticos/fonológicos que explicam as origens das dificuldades materializadas na escrita dos nossos alunos traçar estratégias de ensino que sobrepujassem o problema já não seria uma tarefa impossível.

Diante disso, o objetivo deste artigo é apresentar um recorte do relatório de pesquisa com implementação intitulado Jogos Pedagógicos, Processos Fonológicos e Aquisição de Escrita no 2º ano do Ensino Fundamental, realizado no contexto do Profletras-UEM, que tem como tema os processos fonológicos de substituição sonorização e dessonorização que, segundo Roberto (2016, p. 123), consistem basicamente na substituição de um fonema por outro ou na troca de algum dos traços que o compõem, sendo o processo de sonorização, substituição de um fonema surdo pelo seu correspondente sonoro, dessonorização, substituição de um fonema sonoro pelo seu correspondente surdo. O texto vem dividido em quatro seções: Abordagem do ensino da Língua Portuguesa nos



documentos oficiais brasileiros; Processos fonológicos no processo de aquisição da escrita dos alunos; Metodologia; Apresentação de trechos analisados; Proposta didático-pedagógica; Análise dos resultados, Considerações Finais e Referências.

## 2 Abordagem do ensino da Língua Portuguesa nos documentos oficiais brasileiros

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) evidenciavam a necessidade do ensino de língua voltado para a formação de leitores e produtores textuais a partir do desenvolvimento de competências relativas aos eixos da oralidade, da escrita e da análise e reflexão sobre a língua. Este documento concebe a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”.

Os estudos do Círculo de Bakhtin, a partir de 1980, passaram a exercer grande influência na elaboração de documentos oficiais de ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (Brasil, 1998) e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Estes documentos assumem vínculos com os pressupostos dialógicos do Círculo, na medida que assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho e a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Na concepção do Círculo de Bakhtin, a linguagem é compreendida como forma de interação e não pode ser dissociada das relações entre os falantes com os elementos extralinguísticos, em um dado contexto histórico-social, por isso, a análise do contexto de produção e de recepção de gêneros textuais são peças fundamentais para o desenvolvimento de competências que viabilizem o uso significativo da linguagem.

Alfabetizar, segundo a BNCC

[...] é trabalhar com a apropriação da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala

(fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (Brasil, 2017, p. 90).

Desta forma, concluímos que na BNCC o desenvolvimento da consciência fonológica, que é a capacidade mental de refletir sobre os sons da língua, se revela como grande aliado para o sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura, pois possibilita a criança perceber que cada letra pode ser representada por um determinado som, facilitando o reconhecimento da relação grafema-fonema.

Para Ferreira (2003, p. 28)

[...] desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata.

Percebe-se, desta forma, que a aquisição da consciência fonológica inicia antes de as crianças ingressarem na escola, no entanto, agregada ao conhecimento das regras do princípio alfabético aprendidas por meio de instrução explícita nos bancos escolares, a consciência fonológica possibilita à criança a aprendizagem da escrita com menos embaraço, já que permite a compreensão das relações som e letra.

## 2.1 Processos fonológicos no processo de aquisição da escrita dos alunos

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2023), os processos fonológicos são alterações que os morfemas sofrem quando se combinam para formar as palavras. As autoras explicam que esses processos podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos e esses processos fonológicos podem ser classificados em função das alterações que ocorrem nos segmentos.



De acordo com Cagliari (2002), a língua sofre inúmeras mudanças que ocorrem através das diversas interações sociais ao longo do tempo. Essas alterações são inevitáveis e devem ser consideradas de acordo com a adequação ao momento histórico e às necessidades dos falantes. Além disso, afirma que essas “alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas por regras que caracterizam os processos fonológicos” (Cagliari, 2002, p. 99). Neste contexto, o professor deve estar atento a essas ocorrências, para poder compreender e intervir de forma assertiva no processo de aprendizado da ortografia de seus alunos. Reitera Roberto (2016) que os processos fonológicos permitem analisar o processo de alfabetização, já que alguns resultam em dificuldades manifestadas na escrita e na leitura.

A partir de agora, são elencados alguns processos fonológicos que são frequentemente identificados nas produções textuais dos alunos, em virtude de estarem diretamente relacionados com a fala e a escrita.

### **2.1.1 Processos fonológicos por apagamento ou supressão: esse processo consiste na supressão de um segmento – consoante, vogal ou de uma sílaba inteira.**

**I) Monotongação ou deditongação:** Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 148), esse é o processo pelo qual um ditongo passa a ser produzido como única vogal. Nesse caso há um apagamento do glide.

Exemplos: caixa – caxa; roupa – ropa

**II) Aférese:** Quando há o apagamento de fonemas no início do vocábulo.

Exemplo: Está – tá.

**III) Apócope:** Apagamento de um fonema no final de vocábulo.

Exemplo: Tomar – tomá.

**IV) Síncope:** De acordo com Amaral (2002), a síncope ocorre quando um ou mais sons são suprimidos em sílaba átona postônica de um vocábulo.

Exemplo: árvore – avre; relâmpago – relampo

## **2.1.2 Processos fonológicos por acréscimo:** os processos fonológicos por acréscimo podem ocorrer por acréscimo de consoantes e de vogais

**I) Epêntese:** Para Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 153), a epêntese é um processo de reforço, no qual temos um acréscimo de uma vogal para desfazer encontros consonantais em palavras do PB.

Exemplos: advogado – advogado; opção – opição

**II) Ditongação:** Inserção de um glide após uma vogal ou transformação de um monotongo em ditongo (Silva, 2021, p. 153).

Exemplos: doze – douze; arroz – arroiz,

**III) Prótese:** Processo que consiste na adição de um fonema no início da palavra

Exemplos: voar – avoá; levantar – alevantá

**IV) Paragoge:** Acréscimo de um fonema no final da palavra.

Exemplo: internet – internete

## **2.1.3 Processos fonológicos por transposição:** esse processo ocorre por deslocamento da posição de fonemas em um vocábulo ou por transposição do acento tônico da palavra.

**I) Metátese:** fenômeno que se dá na alternância de segmentos dentro da palavra, que pode acontecer dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas (Roberto, 2016, p. 122).

Exemplos: dentro – drento; trator – tartor; lagarto – largato

**II) Hiperbibasmo:** Processo em que ocorre transposição de acento, que é um elemento suprasegmental (Roberto, 2016, p. 123).

Exemplos: rubrica – rúbrica; nobel – nóbel.



**2.1.4 Processos fonológicos por substituição:** consiste em toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer, passando a ser outro fonema distinto em lugar do primeiro.

**I) Assimilação:** Fenômeno que diz respeito à modificação sofrida por um som ao compartilhar traços articulatórios com outro som vizinho, resultando uma aproximação ou perfeita identidade entre dois sons.

Exemplo: bravo – “brabo”.

**II) Sonorização:** Transformação de um fonema surdo, em posição intervocálica, à sua homorgânica sonora.

Exemplo: cuspir – guspir

**III) Dessonorização:** Ao contrário da sonorização, consiste na perda do traço sonoridade.

Exemplo: gato – cato; você – focê

**IV) Palatização:** Mudança de um ou mais fonemas em uma palatal.

Exemplo: avião – avinhão; família – família.

**V) Sândi externa:** Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2023) explicam que esse é um processo que ocorre nas fronteiras de palavra. Consiste na transformação de estruturas silábicas causada geralmente pela queda de vogais. Nesse processo, uma vogal átona em final de palavra é eliminada quando a palavra que a segue também começa por uma vogal.

Exemplos: uma amiga – uma'miga; ferro usado – ferru'zadu

**VI) Nasalação:** Transformação de um fonema oral a um fonema nasal.

Exemplo: igual – ingual

**VII) Desnasalação:** Mudança de um fonema nasal a um fonema oral.

Exemplo: homem – home

**VIII) Dissimilação:** Transformação de um fonema para diferenciação de um outro semelhante existente no mesmo.

Exemplo: privilégio – previlégio.

## 3 Metodologia

A população alvo da presente pesquisa constituiu-se de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada no Noroeste do Paraná. A escolha da turma 2º ano B justifica-se por considerarmos que, nessa fase da alfabetização, é importante que o aluno compreenda a natureza alfabética do nosso sistema de escrita e domine as relações entre grafemas e fonemas.

Para a análise das trocas ortográficas oriundas da sonorização e dessonorização e da nasalização, os alunos elaboraram textos em dois momentos diferentes do ano letivo, de fevereiro a junho e final de setembro. No primeiro momento, a partir da observação de uma imagem e das seguintes perguntas orientadoras: quando acontece a cena? Onde acontece a cena? Quem aparece na cena? O que acontece na cena? Os alunos elaboraram frases sem intervenções ou pistas sobre ortografia, deixamos eles escreverem como achassem mais adequado. No segundo momento, pelo fato de as crianças desta turma apreciarem ouvir história e esse momento fazer parte da rotina semanal, a contação de história foi escolhida como base para produção escrita pela professora-pesquisadora. A história selecionada foi “O quintal da minha casa” de Fernando Nuno. Após a contação da história, os alunos tiveram que responder por escrito em sala de aula ao seguinte questionamento “O que você gostaria que tivesse no quintal de sua casa?”. A professora-pesquisadora neste momento também não interferiu, não deu pistas sobre a ortografia das palavras, tampouco respondeu questões sobre possíveis dúvidas ortográficas dos alunos. A única orientação dada aos alunos foi para não se prenderem só nas informações apresentadas no livro; podiam usar a imaginação sem limites, assim, até o nome da professora apareceu nas produções.

### 3.1 Apresentação de trechos analisados

O *corpus* que será utilizado para o trabalho são produções escritas do 2º ano B de uma escola pública municipal do noroeste do Paraná. As ocorrências apresentadas na produção escrita dos alunos demonstram desvios ortográficos que fazem parte do processo de alfabetização e devem ser aceitos como algo que será seguramente superado, no entanto, há necessidade de uma intervenção diferenciada (Zorzi, 1998; Schiavoni, 2004).

A título de informação, existem outros processos fonológicos nos textos analisados dos alunos, no entanto, foram selecionados alguns trechos que apresentam ocorrências específicas consideradas por nós relevantes para este estudo.



### Trecho 1

No barque segunta-feira a tarde os menino joga futepó.

Transcrição fiel da produção dos alunos

### Trecho 2

Toda darde no cãopo de fotebol as crianças jog

Transcrição fiel da produção dos alunos

### Trecho 3

Donma ada mónica em medo da barrada socoro! O que esta a condese no uma barrada e pera. Ele pegar uma cadera la na cozinha para expandar a barrada mas e a mónica que o cebolinha ia pegar um escada mas ele pegor a cadera

Transcrição fiel da produção dos alunos

### Trecho 4

O que você gostaria que tivesse no quintal da sua casa?  
Eu gostaria que tivesse no quintal da minha casa Agua viva, coelho, ducano, peixe, palhaso, pravcan, elefate, camelo, macaco, rinoceronte, pato, onsa pindata, leão, tardaruga, axolope, rapoza, pé te manga, te morago, rosa do teserto, xa péusinho fermelho, esquilo, unigornio, jigate.

Transcrição fiel da produção dos alunos

### Trecho 5

O que eu gostaria que tivesse no quintal da minha casa.  
Eu queria que tivesse na minha casa é tubarrão,  
Unicornio, foca, cato, elefante, avião, cascafel, fada, pato.

Transcrição fiel da produção dos alunos

### Trecho 6

De dia no quapo as ciansa estavam bicâodo de bola

Transcrição fiel da produção dos alunos

## Trecho 7

O que você gostaria que tivesse n quitau da sua casa?  
Denosauro coelho galinha macaco o velha rato sapo vaca terra elevate

Transcrição fiel da produção dos alunos

No *corpus* de análise, nota-se nos trechos a ocorrência da sonorização, fenômeno em que a criança troca na escrita das palavras os fonemas surdos /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/ pelos sonoros /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/ e dessonorização que, segundo Roberto (2016), é o oposto à sonorização e consiste na perda do traço da sonoridade, ou seja, na escrita o aluno troca um fonema sonoro por um surdo. O fenômeno da sonorização é identificado nas palavras, “fermelho” (vermelho), “barque” (parque), “tardaruga” (tartaruga), “ducano” (tucano), “pindata” (pintada), “elevate” (elefante), “barrada” (barata), “darde” (tarde); já o fenômeno da dessonorização é observável nas palavras “fata” (fada), “cascafel” (cascavel), “segunta” (segunda), “teserto” (deserto). Essas trocas de fonemas são passíveis de explicação, pois no Português Brasileiro há fonemas que têm o mesmo lugar e modo de articulação. Contudo, a sonoridade os distinguirá, pois um será vozeado/sonoro e o outro desvozeado/surdo, como ocorre com os pares /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /k/ e /g/. Cagliari (2009, p. 62-63) afirma que a criança realiza essas trocas porque ela não tem como ponto de referência o conhecimento prévio da escrita das palavras; então resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, então sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos ou sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro. Além disso, elucida que a distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala, pois a palavra para um aluno pode conter um /b/ ou /d/ e para outro um /p/, um /t/ ou um /s/, dependendo das variações dialetais. Esse fato dificulta a aprendizagem da ortografia das palavras.

Nos vocábulos “bicãodo” (brincando), “cãopo” (campo), verifica-se a troca do traço nasal, o(a) discente reconhece a nasalidade, mas não sabe com que letra grafar; já nos vocábulos “quitau” (quintal), “elefate” (elefante), “jigate” (gigante), “morago” (morango), a eliminação do traço nasal demonstra que a criança desconhece o valor simbólico das letras, não apresenta noção de sílaba e não reconhece que as letras que marcam a nasalidade têm seu próprio som quando estão no início de sílabas: nado/ ando; neto/sento; mala/tampa; mola/lombo. Segundo Zorzi (2008, p. 328), uma das omissões mais frequentes é a das letras “m” e “n” em final de sílaba consoante-vogal



consoante, posição na qual correspondem a uma marcação da nasalização da vogal e não a uma consoante propriamente dita. Nesta posição, a vogal e a consoante (formando am, em, im, om, um e an, en, in, on, un) funcionam como um dígrafo, isto é, duas letras que juntas representam um único fonema. Fica a questão relativa a se os sujeitos não fazem uma diferenciação precisa do aspecto da nasalidade ou, muito provável, não têm informações ou conhecimentos precisos a respeito de como grafar tais fonemas (as vogais nasais), mesmo tendo detectado-os com precisão.

## 3.2 Proposta didático-pedagógica

Após a coleta e análise dos dados obtidos, elaboramos uma proposta de intervenção didática para o ensino da ortografia de língua portuguesa tendo como recurso o jogo. Dentre os jogos elaborados, temos: jogo: dado ditado; caixa surpresa do /p/ /b/ /f/ /v/; jogo: desafio da nasalização, mais um jogo foi aplicado, mas devido ao limite de páginas deste trabalho não será possível apresentá-lo.

O jogo dado ditado tinha como objetivo apresentar palavras escritas com t/d no início, meio e final das palavras. Iniciou com a turma organizada em duplas; cada dupla recebeu um dado cujas faces tinham as letras t e d, após escolherem o critério que definiria quem iniciaria o jogo, o aluno deveria lançar o dado, a partir da letra sorteada, escolher uma palavra da ficha que ditaria para o colega. Enquanto o aluno escrevia a palavra utilizando fichas com sílabas móveis, o parceiro que ditou a palavra deveria pintá-la em sua tabela e o amigo que escreveu também, pois essa palavra não poderia ser mais utilizada no ditado. Ao final de três rodadas, alternar-se-ia o jogador (o outro aluno deverá ditar as palavras). Ao finalizar o número de rodadas, as crianças corrigiam as palavras uns do outros.

Para o jogo caixa surpresa do /p/, /b/, /f/, /v/, os alunos foram organizados em grupos com três integrantes. Cada grupo recebeu uma caixa com imagens cujos nomes apresentavam as letras /p/, /b/, /f/, /v/ e que a troca de /p/ por /b/, ou /f/ por /v/ ou vice-versa originava uma nova palavra. Iniciaria o jogo quem tivesse a maior soma dos números de pontos sorteados após o lançamento de dois dados. Então o aluno tirava uma imagem de dentro da caixa, falava em voz alta o nome da imagem e observava se em sua cartela havia uma nova palavra resultante da troca do /p/ por /b/, ou /f/ por /v/ ou vice-versa, alternando o sorteio com seu companheiro de jogo. Venceria a rodada o aluno que preenchesse sua cartela na horizontal, vertical ou diagonal primeiro.

No jogo desafio da nasalização, os alunos foram novamente organizados em grupos e acomodados de forma que ficasse um espaço no centro da sala de aula, espaço este que seria ocupado por um dado grande. Cada grupo foi identificado com números de 1 a 6. Em seguida, os grupos receberam placas com as palavras: som nasal e som oral, placas com palavras que apresentavam os marcadores de nasalidade (m, n e ~); estas placas foram utilizadas para responder as perguntas feitas pelo professor. Sobre a mesa do professor, foram organizadas as placas com imagens cujos nomes apresentavam som nasais e orais e as placas em que as palavras estavam escritas com marcadores de nasalização trocados.

Para iniciar o jogo, a professora lançava o dado no centro da sala, o número da face do dado sorteado indicava o grupo que responderia as questões. Ora a professora escolhia uma placa cujo nome da imagem apresentava som oral e uma que apresentava som nasal. Estas placas eram apresentadas aos alunos e a professora fazia o seguinte questionamento: qual dessas imagens o nome apresenta som oral? Ou qual dessas imagens o nome apresenta som nasal? Os alunos após conversarem entre si no grupo levantavam a placa com as palavras: som nasal ou som oral indicando a resposta da equipe. Quando a professora apresentava uma placa cujo nome estava escrito com marcador de nasalidade correto e a mesma palavra escrita com marcador errado fazia o seguinte questionamento: qual palavra está escrita com o marcador de nasalidade correto? Os alunos tinham que levantar a placa que apresentasse o marcador que eles acreditam ser correto para escrever tal palavra. A professora registrava os pontos de cada grupo no quadro. Ganhava o jogo o grupo que tivesse o maior número de acertos. É importante ressaltar que, antes da aplicação do jogo, foi trabalhada com a turma a diferença de som oral e som nasal e os marcadores que sinalizam a nasalidade nas palavras (til, m, n).

## 4 Análise dos resultados

Ao elaborar e aplicar uma proposta de intervenção, é necessário refletir como ocorreu a implementação das atividades e se realmente contribuiu para o aprendizado dos alunos. Nossa proposta de intervenção teve a participação em massa dos alunos mesmo sendo aplicada no final do ano letivo. Os jogos foram desenvolvidos ao longo do mês de novembro e meados do mês de dezembro de forma sequencial, tendo a duração de cinco semanas.



A relação entre escrita e oralidade não se dá de forma tão simples e em sala de aula é comum nos depararmos com diversas trocas de letras apresentadas pelos alunos na escrita, dentre elas /t/ e /d/, pois no Português Brasileiro há fonemas que têm o mesmo lugar e modo de articulação, contudo, a sonoridade os distinguirá, pois um será vozeado/sonoro e o outro desvozeado/surdo. Conscientes do nosso papel de mediador no ensino e da importância do recurso lúdico no aprendizado de nossas crianças, elaboramos o jogo: Dado ditado do /t/ e /d/, pois na coleta de dados verificamos que muitas crianças apresentaram esse tipo de troca oriundas do fenômeno da sonorização ou dessonorização. No primeiro dia de aplicação do jogo, verificamos que os alunos compreenderam facilmente a regra do jogo, mas alguns demonstraram desânimo, pois o número de palavras era alto e conseqüentemente o número de sílabas também, o que dificultou a organização do material sobre a mesa e encontrar as sílabas para formar as palavras ditadas pelos colegas, mesmo assim, a maioria das crianças demonstrou interesse e realizou o jogo com comprometimento. Após a identificação do problema, reorganizamos as palavras e as sílabas móveis e o jogo foi aplicado novamente na semana seguinte, dessa vez, tudo ocorreu como o planejado, as crianças realizaram o jogo com animação e não apresentaram dificuldade em formar as palavras ditadas pelo parceiro. Os alunos foram orientados a chamar a professora quando terminassem as rodadas para que esta pudesse observar como aconteceria esse momento. Observamos nesta fase do jogo que poucos alunos escreveram palavras trocando /t/, /d/ ou vice-versa, pois, as palavras eram pronunciadas em voz alta pelo parceiro e eles não precisavam resolver sua dúvida pronunciando-as. No momento da explicação do jogo, algumas crianças manifestaram que no momento da escrita apresentavam estas trocas e uma aluna em especial, que apresentava trocas tanto na fala quanto na escrita, demonstrou muita dificuldade na realização do jogo e necessitou de intervenção constante da professora, mesmo assim não desanimou.

Outra ocorrência que encontramos na coleta de dados também advinda da sonorização ou dessonorização foi a troca de /p/ /b/, /f/ /v/. Cagliari (2009. p. 62-63) explica que a criança muitas vezes não tem como ponto de referência o conhecimento prévio da escrita das palavras, então resolve sua dúvida pronunciando; como na sala de aula é proibido falar alto, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é mais semelhante a um som surdo do que um som sonoro. Nesse caso, a percepção fonética fica comprometida e é quando trocas como /p/, /b/, /f/, /v/ acontecem. Pensando na importância da pronúncia em voz alta das palavras em sala para que seja possível fazer a distinção de um som sonoro de um surdo ou vice-versa, elaboramos o jogo Caixa surpresa /p/ /b/ /f/ /v/. No início do jogo, algumas crianças apresentaram dificuldade em compreender as



regras, logo, foi necessário explicações individuais e demonstração pela professora em determinados grupos. Neste jogo, verificamos que as crianças não apresentavam esses tipos de troca na fala, somente na escrita, pois como tinham que pronunciar o nome das figuras em voz alta, conseguiam identificar a nova palavra originada da troca de /p/ por /b/, ou /f/ por /v/ ou vice-versa. Pelos alunos passaríamos a tarde inteira jogando esse jogo, pois as crianças demonstraram prazer na sua realização. Vale salientar que, no decorrer do ano, os sons da letra /p/, /b/, /f/, /v/ foram trabalhadas, já que a professora-pesquisadora é regente da turma e desde fevereiro vinha percebendo essa dificuldade dos alunos.

Além das ocorrências já citadas, observamos nas produções escritas dos alunos a dificuldade em marcar a nasalidade das palavras. Segundo Simões (2006, p. 52), ainda que o aluno capte a nasalidade dos vocábulos, o desconhecimento da marcação da gráfica por meio do til ou do travador consonântico leva o aluno a não a grafar. Além disso, considera que, sendo a nasalidade uma situação de maior complexidade, conclui-se que, no plano fônico, ela não atordoia o alfabetizando, pois, captando ou não, a criança resolve sua grafia de forma sistêmica e estruturada, ou a ignora e, portanto, não usa marcas; ou a percebe e elege uma marcação uniforme: põe travador (consoante nasal após vogal fechando sílaba) ou o til em todas as sílabas que apresentem qualquer vestígio de som nasal (nasaladas e nasalizadas). Outra ocorrência encontrada foi a eliminação do traço nasal que, de acordo com Zorzi (2003, p. 85), esse processo pode ter explicação no fato de o aprendiz não ter compreendido ainda que determinadas sílabas são escritas por um número maior de grafemas do que de fonemas, quando no caso do traço de nasalidade, o som [ã] requer duas letras na sua representação (an).

O jogo desafio da nasalização foi elaborado com objetivo de conduzir o aluno a distinguir o som nasal de um som oral e compreender que os sons nasais podem ser marcados por m, n e til. No primeiro dia da aplicação do jogo, a turma compreendeu facilmente as regras do jogo, mas alguns alunos apresentaram muita dificuldade em diferenciar o som nasal de um som oral, então foi necessário exemplificar. Pedimos que os alunos pronunciassem a palavra “pá” prendendo o nariz e observassem a saída do ar; conversamos sobre o que observaram. Em seguida, solicitamos que pronunciassem a palavra “pão”, novamente foi orientado que observassem a saída do ar e mais uma vez conversamos sobre o que aconteceu. Após esse momento, questionamos os alunos sobre qual das duas palavras tinha provocado vibração no nariz. Essa dinâmica foi realizada com outras palavras, mesmo assim, alguns alunos ainda oscilavam nas respostas, mas foi possível realizar o jogo como o planejado. No segundo dia da aplicação, os educandos



se mostraram mais seguros e a maior parte deles já não apresentava tanta dificuldade em diferenciar um som do outro.

No decorrer das aulas do ano letivo, observamos que alguns alunos ainda desconheciam os marcadores da nasalidade (m, n, til) e outros demonstravam dúvidas quanto ao uso de cada um. Trabalhando na sala de aula os conhecimentos explicitados por Seara, Nunes e Volcão (2023, p. 174), de que não é preciso os alunos memorizarem a velha regra que diz que antes de ‘p’ e ‘b’ vem sempre ‘m’, uma vez que há uma explicação física do movimento articulatório: em palavras como ‘campo’, os lábios estão em ação para a produção de consoantes bilabiais ‘m’ e ‘p’, mas em ‘canto’, não temos movimentos de lábios, já que a produção de fonemas alveolares ‘n’ e ‘t’ exige que a língua faça um movimento até os alvéolos. O jogo ajudou os alunos a consolidarem esse conhecimento, visto que foram muitas palavras apresentadas com esses marcadores. Além disso, foi muito interessante quando um aluno disse “professora, você reparou que os lábios só fecham quando o ‘m’ está antes de ‘p’ e ‘b’”? Nos surpreendemos com essa observação e percebemos que o aluno conseguiu, por meio do movimento articulatório, compreender a regra do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’.

Com este estudo, esperávamos auxiliar as crianças, por meio do lúdico, a compreenderem os princípios de funcionamento do sistema alfabético do Português brasileiro, considerados tão complexos na fase da alfabetização somente por meio da aplicação dos jogos. No entanto, no decorrer da intervenção, compreendemos que o jogo é sim um recurso didático pedagógico robusto que possibilita aos alunos entenderem os mecanismos da língua portuguesa, mas não consegue dar conta disso sozinho; é necessário que os alunos já tenham conhecimentos prévios para que haja consolidação dos conteúdos.

Ao finalizar a aplicação dos jogos, realizamos atividades abordando as questões trabalhadas e verificamos que muitas das ocorrências identificadas nas produções escritas dos alunos já não apareceram tanto.

## 5 Considerações finais

A aprendizagem dos alunos é sempre o foco de todo professor. Por meio desta pesquisa, entendemos que as contribuições da fonética e da fonologia devem permear o trabalho de todo docente alfabetizador, pois esses conhecimentos, além de ajudar a compreender porque os alunos cometem determinados “erros ortográficos” em suas

produções textuais, também auxiliam o professor a criar estratégias assertivas para amenizar ou até mesmo superar essas ocorrências.

Além disso, concluímos que é de suma importância o professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos, pois neste momento em que a escola precisa reformular seu papel, de forma a se adequar às mudanças sociais e tecnológicas, a utilização de jogos em sala de aula pode provocar mudança positiva na rotina escolar, superando a aprendizagem enfadonha e tornando o trabalho pedagógico mais envolvente.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, L. da S. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. *In: Anais do SIELP*, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012.
- FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Escola**, 2003.
- ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SCHIAVONI, A. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.
- SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.



ZORZI, J. L. **Aprendizagem e Distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Ver. CEFAC**, v. 10, n. 3, p. 321-331, 2008.

# APAGAMENTO POR APÓCOPE DO RÓTICO /R/ EM VERBOS NO INFINITIVO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FONO-ORTOGRÁFICA

---

Juliete Elaine Martins da Silva

Leônidas José da Silva Junior

UEPB



# 1 Introdução

As práticas de ensino/aprendizagem precisam considerar as modalidades escrita e falada da língua de maneira interrelacionadas, para o tratamento adequado das dificuldades fono-ortográficas dos estudantes. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo é investigar as possíveis motivações da apócope, isto é, o apagamento do /R/ que ocorre em verbos no infinitivo, a exemplo de “brinca” ao invés de “brincar”. Para tanto, utilizaremos subsídios fonético-fonológicos que nos auxiliem na análise e intervenção de tal fenômeno.

Sob esse viés, Mollica (2003) e Simões (2006) apresentam elementos significativos acerca do apagamento do /R/ em final de palavras, uma vez que revelam uma convergência expressiva entre a fala e a escrita nas vibrantes, sendo que a maior dificuldade ortográfica em âmbito escolar recai em posição final de palavras. Logo, a correlação fonético-fonológica contribui para a compreensão dos processos fonológicos – que para nosso estudo incidem sobre a queda do “r” em verbos no infinitivo.

Paralelamente, existe uma tendência maior de o aprendente suprimir o grafema “r” em verbos no infinito, resultando, dessa forma, em desvio ortográfico. Por isso, as atividades docentes em língua materna tornam-se mais significativas ao compreendermos como tais subsídios teóricos nos auxiliam na atenuação das dificuldades ortográficas apresentadas por nossos alunos no cotidiano da sala de aula.

O aprendente, nesse caso, registra estreita transparência entre o que ele fala e o que ele escreve. Refletir, portanto, a influência de aspectos orais na escrita, bem como a importância acerca de se escrever convencionalmente em dados contextos de uso da língua é crucial nesse processo. Verificamos, nesse sentido, que a queda do /R/ mostrou considerável incidência na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por isso, a pertinência deste trabalho se efetiva devido à demanda necessária em atenuar as dificuldades de escrita desse público.

Este trabalho organiza-se nas seguintes seções: **Introdução**; **Aporte teórico**, em que discorreremos acerca da relação fala e escrita; noções fonético-fonológicas para entendimento do fenômeno da apócope do /R/ em infinitivos verbais e suas prováveis motivações e intervenções. Posteriormente, na **Metodologia**, apontaremos os procedimentos metodológicos utilizados, assim como, o local e os sujeitos da pesquisa e as etapas realizadas. Em seguida, trataremos das **Análises e discussões**, em que discorreremos sobre as análises até aqui empreendidas. E, por fim, as **considerações finais**, em que apontamos os resultados verificados.

## 2 Aporte teórico

Conforme os pressupostos de Marcuschi (2001), somos indivíduos eminentemente orais, embora estejamos inseridos em uma sociedade considerada amplamente alfabetizada, por isso, a modalidade oral da língua está a serviço dos propósitos comunicativos na prática social. Uma de suas especificidades é a desconsideração do planejamento, pois, na fala o interlocutor está presente, o que demanda um curto tempo de planejamento no ato comunicativo.

A escrita, em contrapartida, dispõe de um maior planejamento no processo interacional e cabe ao contexto escolar possibilitar a aprendizagem sistemática, desde a escrita alfabética como um sistema de representação dos sons por letras até a produção dos mais variados textos que circulam socialmente. Logo, a aprendizagem da escrita que considere as práticas sociais, nas quais o aprendiz esteja inserido, pode promover a reflexão das marcas linguísticas observadas nas produções escritas dos aprendentes (Soares, 2020).

Sob esse olhar, a correlação entre ambas as modalidades – falada e escrita – da língua, é necessária para melhor entendermos tais marcas linguísticas, que, para a esfera de nosso estudo, se relacionam aos desvios ortográficos provenientes do apagamento do /R/ em infinitivo verbal observadas na escrita discente. Assim, ao suprimir o grafema “r” em verbos no infinito, o aprendente registra inadequações ortográficas que, muitas vezes, são tratadas com repreensão por parte do professor de português, quando há o desconhecimento dos fatores fonético-fonológicos envolvidos nessas ocorrências.

Nesse aspecto, a interdependência dos estudos fonéticos-fonológicos pode elucidar a influência de aspectos orais na escrita provenientes dos processos fonológicos, isto é, fenômenos variacionistas observados pelo professor no âmbito escolar. Nessa perspectiva, trabalhos como os de Roberto (2016) e Cardoso (2009) ressaltam que a posição de maior incidência de variação fonológica ocorre em posição pós vocálica da sílaba em todas as regiões do Brasil, sendo que o /R/ pós vocálico tende a ser apagado, especialmente o “r” dos infinitivos verbais.

Do ponto de vista fonético, Simões (2006) sustenta que a existência de uma consoante após a vogal incide em abafamento do som vocálico, o que acarreta um complicador de pronúncia, diante disso, o falante busca a simplificação da sílaba, implicando em apagamento de seu travador. O que ocorre, nesse aspecto, é um mecanismo de simplificação no momento da realização do fonema em questão.



Em decorrência da observação de tal fenômeno constatado na escrita, propusemo-nos intervir, junto à turma, por meio de um conjunto de atividades fono-ortográficas que atuassem como resposta a tais dificuldades expressadas pelos alunos. Sobre isso, Kishimoto (1996) considera que materiais manipuláveis utilizados em contexto pedagógico permitem o desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo, isto é, o jogo pedagógico, para além das habilidades de manipulação sensório-motoras, pode ser uma ferramenta facilitadora da inserção de um aluno sujeito de sua aprendizagem no processo educativo.

## 3 Metodologia

Apresentaremos, nessa seção, a natureza, o local e os participantes da pesquisa; os instrumentos utilizados para coleta e análise de dados; o *corpus* selecionado para a presente pesquisa e a descrição das etapas realizadas (Pré-treinamento, Treinamento, Pós-treinamento).

### 3.1 Natureza da pesquisa

Para realização deste trabalho, a metodologia ampara-se em abordagens *qualitativa*, tanto a cooperação mútua entre pesquisadores e participantes, como a análise e interpretação do fenômeno investigado, *quantitativa*, uma vez que os dados coletados serão analisados por meio de técnicas estatísticas (ANOVA de 2 fatores), e, finalmente, *interventiva*, pois busca a solução do problema verificado.

### 3.2 Participantes

O público-alvo desta pesquisa configura um total de 26 (vinte e seis) alunos do 6º ano do ensino fundamental com idades entre 12 e 15 anos – sendo 13 (50%) do sexo masculino e 13 (50%) do feminino. Cerca de 60% residem na zona urbana a aproximadamente seis quilômetros da cidade de Tacima-PB, onde está localizada a escola. Cerca de 40% dos discentes residem na zona rural.

## 3.3 Etapas Metodológicas

### 3.3.1 Pré-treinamento

Na etapa de pré-treinamento, foi realizada a coleta de dados por meio de duas atividades: o *Ditado verbal* e a *Relação imagem-ação*. Ambas as atividades originaram dados quantitativos no que se refere à materialização da escrita das formas infinitivas verbais com o apagamento do “r” na coda silábica, resultando, assim, na necessidade de prosseguimento da pesquisa.

Primeiramente, realizamos, em 2 (duas) horas/aulas de 40 minutos cada, a atividade *Ditado verbal*, que possibilitou a entrega e análise da primeira escrita dos estudantes. Foi possível observar, a partir desta ação, a maior incidência do apagamento do /R/ em posição de coda final em verbos no infinitivo. Com a presença da variante [Ø], tais como “acorda” (acordar), “conversa” (conversar), “perde” (perder), “sabe” (saber), “cai” (cair), “discuti” (discutir), dentre outros. Com isso, confirmamos a importância de darmos prosseguimento às etapas posteriores da pesquisa. A figura 1, a seguir, apresenta as sentenças oralizadas na atividade de ditado com ênfase na pronúncia do /R/ em coda silábica de verbos no infinitivo.

**Figura 1.** Pré-treinamento (Atividade 1) – Ditado verbal

<b>Atividade pré-treinamento 1 - Ditado verbal</b>	
- Registre abaixo os verbos oralizados no ditado verbal e, em seguida, produza sentenças utilizando estes verbos.	
<b>Nome do verbo:</b>	<b>Sentença:</b>
Acordar	
Saber	
Cair	
Descansar	
Perder	
Discutir	
Conversar	
Ser	
Fingir	
Dançar	
Dizer	
Decidir	
Viajar	
Beber	
Sentir	

**Fonte:** Elaboração própria



Concluimos esta etapa com a atividade *Relação imagem-ação* aplicada em 2 (duas) horas/aulas de 40 minutos cada uma, na qual foi proposto aos alunos um exercício em que eles associassem a imagem apresentada à ação por ela representada, de forma que eles tivessem que, após a identificação, produzir sentenças com as referidas ações. A finalidade desta segunda atividade de pré-treinamento consistiu em diagnosticar os conhecimentos dos estudantes acerca dos nomes dos verbos e se, ao oralizá-los, o apagamento persistiria em suas produções escritas.

Nesse sentido, todos os nomes dos verbos referentes à cada imagem apresentada na atividade foram oralizados com a pronúncia do /R/, tendo em vista o estímulo para a consciência do som desse fonema no final dos verbos, assim como, destacar a importância da grafia do “r” final nas palavras que exprimem ações verbais. A seguir, apresentamos, na figura 3, a referida atividade, cujos verbos utilizados foram “jogar”, “querer”, “dormir”, “brincar”, “ver”, “assistir”, “pagar”, “fazer”, “sorrir”, “amar”, “conhecer”, “ouvir”, “voltar”, “arrepender” e “abrir”.

**Figura 2.** Pré-treinamento (Atividade 2) – *Relação imagem-ação*

**Atividade de pré-treinamento 2 – Relação imagem-ação**

- Observe atentamente as imagens abaixo que representam as ações referentes aos verbos que aprendemos hoje. Em seguida, produza orações para cada uma das imagens utilizando os verbos que as representam.

**Fonte:** Elaboração própria

### 3.3.2 Treinamento – *Jogo Roleta verbal*

No Quadro 1, selecionamos dez verbos de cada uma das conjugações (1ª, 2ª e 3ª) a serem trabalhados na proposta de intervenção. Para a escolha dos referidos verbos, tomamos como base os estudos de Castilho (2010) e Almeida (2019) quando da distribuição normal de verbos (regulares) nas três conjugações. Os autores apontam que a frequência de uso dos verbos pode ser motivada por fatores como contexto, variação, registro linguístico, diversidade de *corpora* entre outros.

**Quadro 1.** Verbos a serem trabalhados na proposta de intervenção

INFINITIVO VERBAL		
1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Jogar Brincar Pagar Amar Voltar Descansar Conversar Viajar Dançar Acordar	Querer Ver Fazer Conhecer Arrepende Ser Beber Saber Dizer Perder	Dormir Assistir Sorrir Ouvir Abrir Cair Sentir Decidir Fingir Discutir

**Fonte:** Elaboração própria

Os verbos apresentados no quadro 1 foram distribuídos na etapa de treinamento, isto é, a fase de intervenção, na qual aplicamos um jogo pedagógico com vistas a contemplar e estimular o conhecimento ortográfico e a consciência fonológica dos estudantes. Preparamos, então, a partir de materiais, em sua maioria, recicláveis, a saber, caixas de papelão, tampinhas de garrafa *pet*, *cds*, botões de roupa, pincel, tinta guache e Spinner (brinquedo com rolamento central) contribuindo, também, para sustentabilidade ambiental. Na sequência, temos os materiais utilizados (Figura 3) para adaptação e confecção do jogo pedagógico “Roleta verbal”, seguidamente, o jogo montado (Figura 4) pronto para ser aplicado em sala de aula.



**Figura 3.** Materiais utilizados para confecção do jogo pedagógico



**Figura 4.** Jogo pedagógico “Roleta verbal” concluído



Fontes: Elaboração própria

**Quadro 2.** Regras do jogo pedagógico “Roleta verbal”

#### REGRAS DO JOGO “ROLETA VERBAL”

- Podem brincar dois ou mais jogadores.
- Antes de iniciar a partida, os jogadores definem quem inicia o jogo.
- Cada jogador na sua vez gira a **roleta das conjugações** para definir o morfema de infinitivo (-AR, -ER ou -IR). Nessa etapa, também é possível que o jogador tenha que **passar a vez**.
- Em seguida, joga o dado para indicar a quantidade de vezes no total em que poderá movimentar as **roletas verbais**.
- Posteriormente, o jogador movimentará as **roletas verbais** para formar um verbo com o morfema de infinitivo indicado na **roleta das conjugações**.
- Caso consiga formar o **verbo**, o jogador recolhe a **plaquinha verbal** para si. Em seguida, passa a vez para seu colega do lado direito.
- **Vence** quem, ao final da partida, estiver reunido mais **plaquinhas verbais**.

Fonte: Elaboração própria

O jogo pedagógico “*Roleta verbal*” foi aplicado no decorrer de 4 (quatro) horas/aulas. Nesse sentido, após a explanação dos objetivos e regras do jogo (apresentados no quadro 2) da proposta lúdica, realizamos a divisão da turma, que foi efetuada da seguinte maneira: quatro equipes, sendo dois grupos com seis participantes e dois, com sete. Após esse momento, foi feita a distribuição das unidades dos jogos, sendo que cada equipe recebeu um jogo para o desenvolvimento da atividade, conforme mostrado nas figuras 5 e 6, a seguir.



**Figura 5.** Equipe 3 realizando o jogo “Roleta verbal” **Figura 6.** Equipe 4 realizando o jogo “Roleta verbal”



**Fontes:** Elaboração própria

Diante desse cenário, foi possível verificar consideráveis aspectos produtivos em decorrência desta intervenção lúdica, tais como o avanço na compreensão de nosso objeto de estudo acerca da minimização do apagamento do /R/ em coda silábica; desenvolvimento da percepção da grafia correta destes verbos em infinitivo; reflexão acerca da separação silábica dos verbos utilizados, mostrando a importância da marcação do grafema “r” na posição da última sílaba (coda silábica), dentre outros.

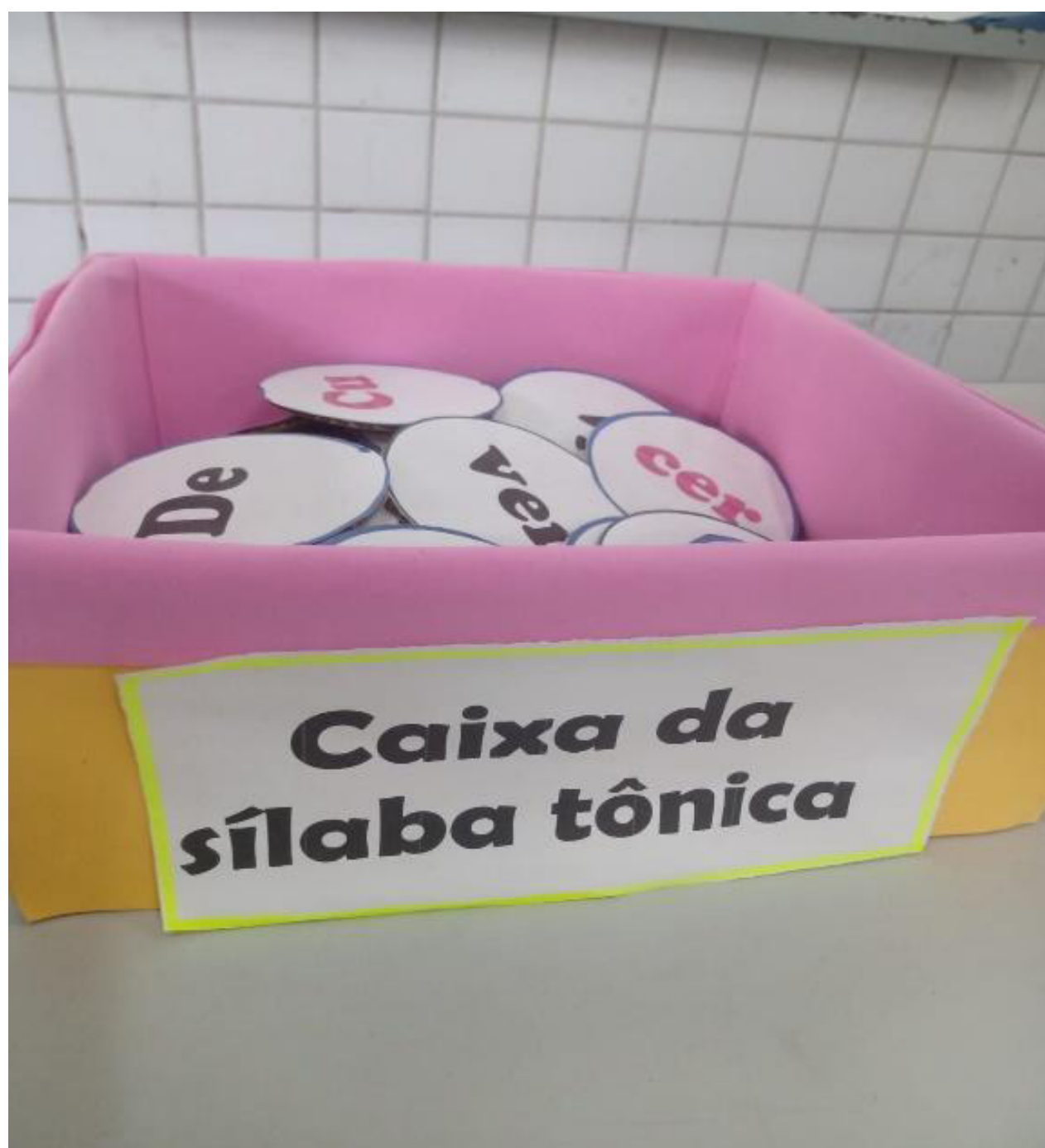
Posteriormente, elaboramos a atividade da *Caixa da sílaba tônica* tendo em vista a mobilização de habilidades fonológicas, a fim de possibilitar a reflexão do elemento suprimido na oralidade, ou seja, o rótico final em coda silábica em verbos no infinitivo. Esta abordagem envolveu, para além dos aspectos gráficos, a consciência fonológica, que despertasse a relação oralidade-escrita, já que a aprendizagem da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala.

Para a elaboração dessa atividade, executada em 4 (quatro) horas/aulas de 40 minutos cada uma, organizamos os verbos em pares, ou seja, para cada verbo, apresentamos sua forma infinitiva e sua forma conjugada na terceira pessoa do singular do modo indicativo, a saber, “descansar/descansa”, “conversar/conversa”, “conhecer/conhece”, “arrepender/arrepende”, “cair/cai”, “discutir/discute”, dentre outros selecionados para o *corpus*. Assim, os verbos foram dispostos de maneira segmentada com ênfase na sílaba tônica que se mostra diferente para cada forma apresentada, por exemplo, no par “des-can-sar” (infinitivo) e “des-can-sa” (conjugado) em que a sílaba mais forte



recai, respectivamente, nas última e penúltima sílabas, apresentado nas figuras 7 e 8, a seguir.

**Figura 7.** Atividade “Caixa da sílaba tônica”



**Figura 8.** Alunos realizando a atividade “Caixa da sílaba tônica”



**Fontes:** Elaboração própria

### 3.3.3 Pós-treinamento

Nesta etapa de pós-treinamento, optamos por repetir as duas atividades referentes à etapa de pré-treinamento, isto é, uma vez concluída a fase de intervenção, reaplicamos as atividades de “Ditado verbal” (Figura 1) e a atividade “Relação imagem-ação” (Figura 2) já descritas na seção de pré-treinamento deste trabalho. Assim, esta reaplicação teve como propósito averiguar, a partir da devolutiva dos estudantes, a possível redução ou mantimento do fenômeno de apagamento do /R/ em coda silábica de verbos no infinitivo de modo a verificar a eficiência dos instrumentos utilizados para a intervenção pedagógica.

Na seção a seguir, trataremos sobre a análise e interpretação dos dados coletados neste estudo.

## 4 Análise e discussão dos dados

As duas atividades relativas ao *Pré-treinamento* – Ditado verbal e Caixa da sílaba tônica – concorreram para a diagnose da dificuldade ortográfica dos estudantes relativa

ao apagamento/apócope do /R/ em final de verbos no infinitivo. Como resultado deste reconhecimento, apresentamos, na tabela abaixo, os dados acerca do quantitativo de apagamento por conjugação verbal (1ª, 2ª e 3ª) provenientes desta etapa.

**Tabela 1.** Valores absolutos (e proporcionais em %) das ocorrências de Apócope dos infinitivos verbais de 1ª, 2ª e 3ª conjugações na etapa “Pré-instrução”

Conjugação verbal	Apócope		Total
	Atividade 1	Atividade 2	
1ª conjugação	23 (30,7%)	52 (69,3%)	75 (40%)
2ª conjugação	23 (53,5%)	20 (46,5%)	43 (23%)
3ª conjugação	43 (62,4%)	26 (37,6%)	69 (37%)
Total	89 (47,6%)	98 (52,4%)	187 (100,0%)

**Fonte:** Elaboração própria

Os verbos foram distribuídos em ambas as atividades, a partir da escolha do *corpus* (Quadro 2), de modo que em cada uma delas foram incluídos verbos de 1ª, 2ª e 3ª conjugações. Comparando, pois, ambas as atividades presentes na tabela 1, constatamos que a atividade 1 mostrou maior incidência de apagamento em verbos de terceira conjugação (62,4%), ao passo que a atividade 2, em verbos de primeira conjugação (69,3%), mostrando que as ocorrências se realizam independentemente do morfema verbo-nominal de infinitivo. A ocorrência relativa à segunda conjugação, por sua vez, mostrou-se similar nas duas atividades.

Além de considerarmos que a apócope é um apagamento de um fonema, é importante compreendermos que ela ocorre no domínio da sílaba, assim, o aprendente ao suprimir o /r/ em final de verbos, possivelmente, considera o padrão silábico canônico do português brasileiro CV (Consoante + Vogal). Desse modo, o apagamento do “r” final que é registrado em “joga” (Figura 17), por exemplo, é uma simplificação da sílaba “gar” CVC (Consoante + Vogal + Consoante) em “ga” CV (Consoante + Vogal).

Consideramos, assim, que a queda do fonema /R/ causadora de desvios ortográficos no registro inadequado de verbos no infinitivo, dados os resultados das duas atividades realizadas para esta etapa, revelou que o fato de a primeira atividade se dar de maneira



mais oralizada que a segunda não provocou discrepância significativa no quantitativo (Tabela 1) de apagamento registrado, sendo 47,6% e 52,4% respectivamente.

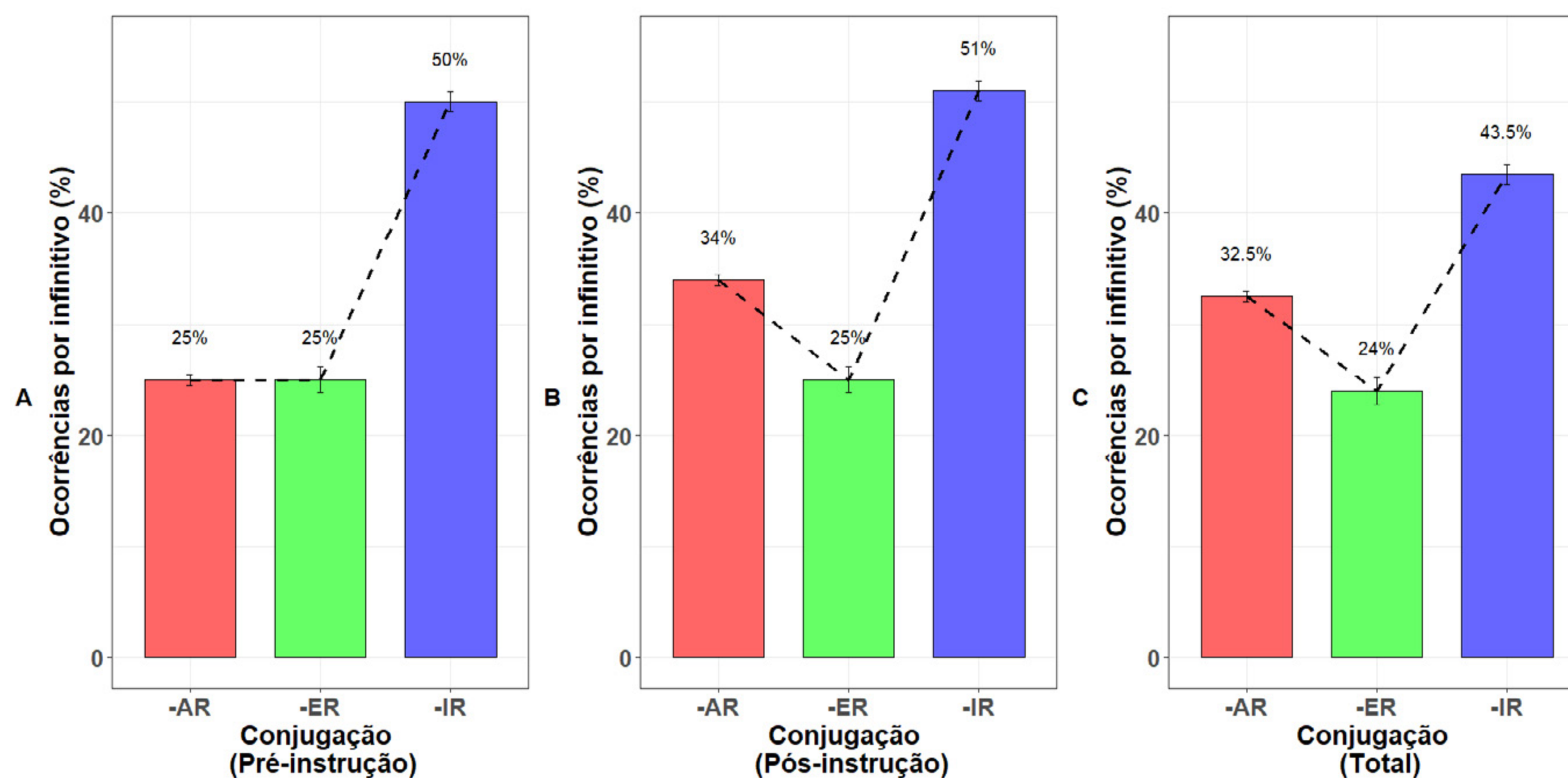
A primeira etapa de *Treinamento*, constituída pelo Jogo Roleta verbal, solicitava que o aluno juntasse as sílabas dos verbos presentes em cada roleta verbal, foi possível, também levando em conta a primeira dificuldade mencionada, explorar conhecimentos acerca do padrão **CVC** (Consoante + Vogal + Consoante) presentes nas sílabas finais dos verbos trabalhados, tais como, “vol-**TAR**”, “jo-**GAR**”, “per-**DER**”, “be-**BER**”, “dor-**MIR**” e “sem-**TIR**”, entre outros selecionados, com base no *corpus* (Quadro 1) para esta atividade. Assim, utilizamos esse momento para refletir sobre o apagamento do grafema “r” em verbos no infinitivo verificado na escrita dos partícipes durante a etapa diagnóstica, em que se apoia no padrão silábico canônico da língua portuguesa CV (Consoante + Vogal). A seguir, temos imagens do jogo (Figura 19) mostrando um recorte em que aparecem as sílabas em padrão CVC, a fim de que os alunos as relacionassem com as sílabas correspondentes de cada verbo.

Para além dos aspectos ortográficos enfatizados no jogo “*Roleta verbal*”, verificamos o despertar para a correlação fono-ortográfica, isto é, a consciência entre som e letra, embora esse não fosse, nessa primeira atividade interventiva, o nosso objetivo principal. Contudo, verificamos que, no decorrer da realização desta proposta, os alunos utilizaram a oralidade no intuito de pronunciar os verbos de modo a facilitar a junção das sílabas. Por isso, utilizamos esses momentos como reflexão para o fato de, ao não realizar a pronúncia do /R/ na fala, o indivíduo tende a não o registrar na escrita.

No que tange à atividade *Caixa da sílaba tônica*, segunda parte do treinamento, apresentamos aos alunos os verbos que seriam utilizados para a atividade subsequente e solicitamos a pronúncia de cada par de verbos, sendo um na forma de infinitivo e outro em sua forma conjugada no presente do indicativo (subtendendo-se o uso do pronome “Ele”) a exemplo dos pares “des-can-**sar**”/“des-**can**-sa”, “co-nhe-**cer**”/“co-**nhe**-ce” e “dis-cu-**tir**”/“dis-**cu**-te” com destaque de cor diferente para sílaba forte de cada forma apresentada aos alunos.

Assim, a atividade “*Caixa da sílaba tônica*”, por inserir os estudantes em um contexto de consciência fonológica, possibilitou uma considerável reflexão acerca da relação fala e escrita ao tratarmos da diferenciação dos verbos em sua forma infinitiva e conjugada tanto no aspecto da oralidade, como na grafiação. Diante disso, na Figura 9, detalharemos os resultados por conjugação verbal.

**Figura 9.** Distribuição da Porcentagem (%) de realização do apagamento do /R/ em verbos no infinitivo por conjugação verbal na etapa Pré-instrução (21A), Pós-instrução (21B) e Total (21C) para a 1ª conjugação -AR, a 2ª conjugação -ER e a 3ª conjugação -IR. Intervalo de confiança de 95% (bigodes no topo de cada barra) e reta preta tracejada entre os níveis “-AR, -ER, -IR” indicando a distribuição do apagamento do /R/ por infinitivo verbal



Fonte: Elaboração própria

Os dados descritos na Figura 9 evidenciam o percentual de desvios ortográficos oriundos do apagamento do /R/ em infinitivo verbal por conjugação (1ª, 2ª e 3ª) averiguados nas etapas de pré e pós-instrução, seguidos da totalidade das duas etapas, os valores, nesse sentido, levam em consideração a distribuição do *corpus* utilizado. Constatamos, pois, que a terminação -IR (3ª conjugação) mostrou-se mais evidente em comparação às terminações -AR (1ª conjugação) e -ER (2ª conjugação), divergindo, de certa forma, do que preconizam alguns estudos que apontam a distribuição de verbos (regulares), ou seja, se verbos de 1ª, 2ª ou 3ª conjugações ocorrem com maior ou menor frequência no português, por isso é importante considerar os fatores sociolinguísticos ao analisar a frequência de uso de palavras em diferentes contextos. Davies e Preto-Bay (2008) afirmam que a frequência de verbos é baseada em diferentes *corpora* e métodos de análise.

Portanto, os resultados encontrados promovem reflexão a respeito dos usos que permeiam as situações de fala menos monitoradas e situações que requerem conhecimentos da gramática normativa, de maneira a desenvolver junto aos educandos habilidades ligadas à linguagem oral, relacionando-as à materialidade escrita em suas produções, de modo a minimizar tais equívocos. Com a finalidade de compreender como se compõem as palavras na perspectiva fonética, partindo da segmentação silábica até a identificação dos sons, e, posterior, correspondência entre fonemas e letras (Zorzi, 2017).



## 5 Considerações finais

Ao desenvolver as práticas de linguagem escrita e falada no âmbito da sala de aula, deparamo-nos com as atuais demandas apresentadas pelos aprendentes, como, por exemplo, sua realidade linguística, isto é, consideram a comunidade linguística em que este aluno está inserido, já que a língua é um fato social. Por isso, o ensino/aprendizagem da ortografia, que se dê de forma efetiva, deve levar em conta aspectos para além da escrita mecânica, mas sim, abranger os fatores orais de maneira interrelacionada.

Logo, nosso estudo considerou ambas as modalidades – falada e escrita – da língua tendo em vista um viés fonológico, ou seja, o fenômeno do apagamento do /R/ em sílaba final de verbos no infinitivo verbal, mas também o agir pedagógico sobre a dificuldade ortográfica resultante de tal fenômeno por meio de intervenção pedagógica numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa englobou aspectos metodológicos de ordem qualitativa, quantitativa e interventiva, que se deu em três fases – Pré-treinamento, Treinamento e Pós-treinamento – a primeira resultou na diagnose de considerável incidência de apagamento do grafema “r” em verbos no infinitivo, revelado por meio de duas atividades (*Ditado verbal e Relação imagem-ação*); o treinamento, por sua vez, consistiu na intervenção pedagógica por intermédio de atividades lúdicas (*Roleta verbal e Caixa da sílaba tônica*) e, por fim, o pós-treinamento como etapa conclusiva, de modo a estimar os resultados por meio do confronto de dados provenientes da metodologia adotada.

Como vimos, a apócope do /R/ em coda silábica de verbos apareceu, como maior produtividade, nas atividades da fase de pré-treinamento, de forma bem distribuída quanto ao morfema verbal de infinitivo (1ª, 2ª e 3ª conjugações), não havendo, pois, disparidade entre tais terminações verbais. É importante considerar que, mesmo havendo significativa constatação de apagamento do /R/ nos referidos verbos, a não-realização, ou seja, o quantitativo de vezes que o aluno não apaga o grafema “r” na escrita é expressivamente maior do que o apagamento.

Em contrapartida, no que tange aos resultados comparativos do pós-treinamento, constatamos a evidência do desvio oriundo principalmente de verbos da 3ª conjugação (-IR) em confrontação aos verbos de 1ª e 2ª conjugações, respectivamente (-AR) e (-ER). Esta constatação nos revela que, por incidir no domínio da sílaba, o apagamento por apócope está propenso a acontecer em virtude do padrão silábico canônico da língua portuguesa CV (Consoante + Vogal), em que o aprendente simplifica o padrão CVC (Consoante + Vogal + Consoante). No entanto, em situações monitoradas da linguagem, como a escrita, os aprendentes tendem a marcar o “-r” em verbos no infinitivo.

Ainda assim, a intervenção pedagógica se fez necessária, uma vez que a fase diagnóstica mostrou um quantitativo significativo do desvio ortográfico de apagamento do /R/ em infinitivo verbal. Dessa maneira, o jogo pedagógico “*Roleta verbal*” e a atividade da “*Caixa da sílaba tônica*”, ambos numa perspectiva lúdica, apresentou-se eficaz para a atenuação do apagamento do /R/ em infinitivo verbal – posto que os discentes puderam apreender a relação fala-escrita, refletindo sobre a diferença entre a forma nominal do verbo e a forma conjugada tendo em vista o *corpus* selecionado para esta pesquisa.

Assim sendo, o material didático concreto (atividade fono-ortográfica) trabalhado no decorrer desta pesquisa contribuiu para a diminuição do desvio ortográfico observado na escrita dos alunos-partícipes envolvidos, podendo, desse modo, servir a outros contextos de ensino/aprendizagem que demandem práticas metodológicas semelhantes.

## Referências

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CARDOSO, D. P. **Fonologia da língua portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

DAVIES, M.; PRETO-BAY, A. M. **A Frequency Dictionary of Portuguese: Core vocabulary for learners**. New York: Routledge, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

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

ZORZI, J. L. **As letras falam: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação**. São Paulo: Phonics Editora, 2017.



# ORTOGRAFIA EM FOCO: IDENTIFICAÇÃO E REDUÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA ESCOLAR

---

André Pedro da Silva

Luciary Ramos de Souza Reis

UFBA

## Introdução

Já nos primeiros anos de alfabetização, a criança passa por um grande processo de aprendizagem e, em um domínio ortográfico, percebemos que o indivíduo, em fase de aquisição da ortografia, busca organizar suas próprias regras em um plano interiorizado a partir das impressões que capta do meio (Morais, 1998). A escrita inicial espelha-se abundantemente na fala, uma vez que essa representa uma instância mutável e de caráter individual, intrinsecamente marcada por vivências. Assim, nessa fase, a criança tende a espelhar marcas da oralidade na escrita, fazendo uma correlação entre estes dois modelos.

Partindo desse pressuposto, o do espelhamento, cabe pontuar a figuração da língua falada na análise do desenvolvimento da criança enquanto sujeito. Mas, nem sempre foi assim. No século XX, com o desenvolvimento da linguística moderna, a fala ocupa o lugar de objeto de análise e a escrita é marginalizada enquanto fonte de coleta de dados para análise, por ser julgada como um constructo que simplesmente reproduzia a fala. Atualmente, no entanto, sabemos, através de estudos sociolinguísticos desenvolvidos a partir da década de setenta, que a escrita e a fala possuem relações bastante complexas e que dizem muito mais do que uma mera reprodução da norma culta na língua. A escrita é um campo vasto a ser analisado.

Assim, esse trabalho tem como objetivo identificar os processos fonológicos na escrita escolar e analisar aquele mais recorrente, propondo intervenções pedagógicas baseadas em Sequências Didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de dirimir essas intercorrências e aprimorar a escrita dos alunos. A pesquisa adota um modelo qualiquantitativo, fundamentado em autores como Callou e Leite (2009), Morais (2007, 2010) e Cagliari (1999).

## O processo da escrita escolar: o desafio

A escrita é uma atividade processual desenvolvida em sala de aula e em cada etapa são trabalhadas determinadas habilidades para o desenvolvimento da competência escritora. Assim, o domínio das regras ortográficas é algo esperado em alunos do 8º ano, após passarem sete anos regulares estudando. Porém, o que se percebe, em sala de aula, é que os alunos, deste respectivo ano, apresentam algumas dificuldades bastante acentuadas na escrita ortográfica.



E é do conhecimento dos professores e pesquisadores que escrever ortograficamente nunca foi uma tarefa fácil para os aprendizes da Língua Portuguesa, na verdade é um desafio escrever conforme a norma padrão. Isto porque a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita (Morais, 2010). Porém, o que temos visto são crianças/adolescentes cometendo muitos “erros” quando estão escrevendo. De acordo com Moraes (2010), esses erros são compreensíveis, pois revelam que o aprendiz precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita.

A aquisição e o desenvolvimento da escrita na fase inicial da alfabetização devem ser trabalhados de forma intensa, já que, de acordo com a BNCC (2018), a habilidade (EF01LP08) consiste em relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, sendo assim o professor deve trabalhar com atividades que busquem fixar essa escrita ortográfica. Porém, ao final do ensino fundamental I, supõe-se que os alunos que passaram por esse segmento já devessem ter se apropriado do sistema ortográfico. Assim, uma vez que não chegam ao Ensino Fundamental II (doravante EFII), em especial ao 8º ano, com essa escrita ortográfica quase cristalizada, cabe aos professores do EFII gerarem uma reflexão sobre a prática pedagógica a fim de descobrir qual(quais) etapa(s) do processo precisa(m) ser revista(s) a fim de buscar atividades práticas para solucionar o problema.

O motivo dos “desvios ortográficos” persistirem após determinado período de escolarização é algo que nos faz refletir a fim de levantarmos dados para identificar os processos fonológicos com maior recorrência, e, com isso, buscarmos recursos para auxiliar os alunos a dominarem melhor o sistema padrão de ortografia da Língua Portuguesa. Desta feita, retomar o ensino da ortografia e a correção ortográfica pode ajudar a sanar tais dificuldades, dando oportunidade aos alunos de aprenderem, de maneira reflexiva, levando-os a tomar consciência de que existem palavras que exigem consulta a fontes autorizadas, bem como estabelecer o esforço de memorização, e outras palavras que podem ser aprendidas a partir do conhecimento prévio das regras fonológicas da língua.

A construção da consciência fonológica, que é toda forma de conhecimento consciente reflexivo, explícito sobre as propriedades da linguagem, também é algo que pode ajudar no processo de construção da escrita. Por isso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre os processos fonológicos na escrita de estudantes, bem como levar os alunos a desenvolverem a consciência fonológica para auxiliá-lo a reduzir determinadas dificuldades e, quiçá, dominar a escrita ortográfica.

# Uma reflexão sobre a escrita e a consciência fonológica

Iniciaremos essa reflexão partindo da ideia de que, embora escrever pareça ser algo extremamente simples, não tem nada de natural. “Fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias; isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala” (Bortone; Martins, 2008, p. 72).

Ao nos depararmos com as dificuldades ortográficas em alunos do 8º ano, observa-se que ainda temos um longo caminho pela frente para o aprendizado da escrita escolar padrão, que perpassa a construção dos conceitos de fonologia, consciência fonológica e processos fonológicos. Conhecendo esses conceitos e reconhecendo a sua importância, o professor de Língua Portuguesa conseguirá identificar os processos fonológicos mais recorrentes e traçar atividades que auxiliem o aluno na construção da escrita, construção essa que possui forte influência da fala em seu processo. Sendo assim, o aluno, ao compreender como ocorre o processo da escrita ortográfica, passará a escrever com mais propriedade.

Iniciamos este levantamento teórico abordando o conceito de Fonologia, uma ciência fundamental dentro da Linguística. A Fonologia tem como objeto de estudo a forma sistemática como cada língua organiza os sons (Bisol, 1999). Para Callou e Leite (2009), a fonologia estuda os sons do ponto de vista funcional, como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Essa análise envolve a identificação das diferenças fônicas intencionais e distintivas, ou seja, aquelas variações que se relacionam diretamente com diferenças de significação. A fonologia, assim, busca compreender como esses elementos de diferenciação se relacionam e sob quais condições combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases.

A unidade da fonologia é o fonema, que Callou e Leite definem como a menor unidade fonológica da língua. É uma unidade mínima de traço fônico distintivo, indivisível. Ainda segundo Callou e Leite (2009), o fonema é um som que, dentro de um sistema fônico determinado, tem um valor diferenciador entre dois vocábulos. Por exemplo, os fonemas /p/ e /b/ são responsáveis por diferenciar as palavras “pato” e “bato”, evidenciando como pequenas alterações sonoras podem alterar o significado de uma palavra.

Ao compreender a fonologia, passaremos, também, ao entendimento do conceito de Consciência Fonológica que, segundo Freitas (2003), pode ser definida como a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala. A autora ainda



destaca que a consciência fonológica permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras. Morais (1996), por sua vez, afirma que a Consciência Fonológica é toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito sobre as propriedades da linguagem. E, para Cardoso-Martins (1991), é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras.

Devido à complexidade da consciência fonológica, Freitas (2003, p. 35) sinaliza que alguns pesquisadores adotam a noção de níveis, reconhecendo que ela se desenvolve em uma escala contínua, a saber:

- Nível das sílabas: compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, facilitando a segmentação e a manipulação dessas unidades;
- Nível das unidades intrassilábicas: compreende a identificação dos constituintes das unidades intrassilábicas, como Onset e Rima. A capacidade de identificar os sons finais que são chamados de rimas (**saber** – **poder**) e a identificação de sons iniciais possibilita o reconhecimento de aliterações (**prato** – **preto**);
- Nível dos fonemas: refere-se à capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra. Também conhecida como consciência fonêmica.

Vale ressaltar que a consciência fonológica é um conceito mais abrangente do que a consciência fonêmica. Enquanto a consciência fonêmica se refere à habilidade de identificar e manipular fonemas, a consciência fonológica engloba a habilidade de manipulação de sílabas, de unidades intrassilábicas e de fonemas.

Para Freitas (2003), a Consciência Fonológica é uma habilidade desenvolvida ao longo da infância da criança, apresentada em maior ou menor grau. Esses níveis de Consciência Fonológica ajudam no desenvolvimento da leitura e da escrita, pois permitem que a criança reflita sobre as estruturas fonológicas da fala. Muitos pesquisadores relacionam o desenvolvimento das habilidades metafonológicas (compreensão da relação grafema-fonema) à aquisição da escrita, reforçando que a consciência fonológica capacita as crianças em fase de aquisição da escrita a fazerem uma melhor utilização das pistas grafêmicas, compreendendo as correspondências delas com os fonemas.

Sendo assim, a Consciência Fonológica está relacionada ao processo de aprendizado da escrita, pois segundo Freitas (2003), a criança antes de iniciar o processo de aprendizado da escrita, já possui habilidades metafonológicas, e através do contato com a escrita, desenvolve outras capacidades e aprimora aquelas que já possuem. Assim, a Consciência Fonológica pode ser vista como um facilitador para a aquisição da escrita.

Para tanto, de acordo com Moraes (2019), algumas crianças têm uma curiosidade natural sobre as palavras da língua, mas ele também acredita que a escola deve despertar e alimentar a curiosidade metalinguística em todos os aprendizes. Porém, o autor ressalta que as habilidades de reflexão fonológica não asseguravam uma compreensão de como funciona o alfabeto e um domínio de suas convenções letra-som. Moraes defende ainda que algumas habilidades de consciência fonológica são necessárias para que o aprendiz avance em sua compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabético e no domínio das relações som-grafia, mas não é suficiente para que a criança domine o Sistema.

Com isso, ao refletir sobre o processo de aprendizado da escrita, nos deparamos com um sistema ortográfico (relação entre fonemas e grafemas) que se caracteriza por serem de dois tipos: biunívocas e múltiplas, o que revela a complexidade do processo de aquisição da escrita ortográfica, conforme podemos observar nos quadros, que seguem, apresentados por Lemle (2009):

**Quadro 1.** Exemplos de relações biunívocas

Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	‘p’	‘ <b>p</b> ena’, ‘ca <b>p</b> a’, ‘ <b>p</b> luma’
/b/	‘b’	‘ <b>b</b> ota’, ‘ca <b>b</b> o’, ‘ <b>b</b> ruma’
/f/	‘f’	‘ <b>f</b> ato’, ‘ca <b>f</b> é’, ‘ <b>f</b> revo’
/v/	‘v’	‘ <b>v</b> aso’, ‘ <b>n</b> ove’, ‘ <b>l</b> ivro’

**Fonte:** Lemle (2009, p. 12)



**Quadro 2.** Exemplos de relações múltiplas: um grafema representando vários fonemas, de acordo com a sua posição

Grafema	Fonema	Exemplos
'r'	/r/ /r/	'rato', 'enrolado' 'era', 'prato', 'tambor'
'c'	/k/ /s/	'casa', 'macaco', 'cravo' 'cena', 'macio'

**Fonte:** Lemle (2009, p. 15)

**Quadro 3.** Exemplos de relações múltiplas: um fonema representado por mais de um grafema

Fonema	Grafema	Exemplos
/s/	'ss' 'sc' 'sç' 'xc' 'xs' 's' 'c' 'ç' 'x' 'z'	'passado' 'nasc <del>r</del> ' 'nasç <del>a</del> ' 'exceç <del>ã</del> ' 'exsudar' 'semente', 'urso' 'cinema', 'ócio' 'moço', 'março' 'experiência', 'auxiliar' 'vez'
/ʒ/	'j' 'g'	'jato', 'caju', 'jibóia' 'geléia', 'mágico'

**Fonte:** Lemle (2009, p. 16)

Além dessa sistematização, ainda contamos com certos “erros” ortográficos que são, até certo ponto, reflexo da oralidade, como por exemplo: ‘bolu’, ‘saingue’, ‘falax’, ‘peixi’. Ou seja, o aluno vai tender a escrever da forma como ele fala, trazendo toda a variação existente na fala para a escrita escolar. E são justamente essas complexidades que colaboram para a ocorrência de “erros” ortográficos ao longo do processo de aquisição da escrita. Para tanto, saber como identificar e criar estratégias para que o aluno desenvolva essa escrita com propriedade é o que motiva a pesquisa prevista nesse projeto.

# | Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualiquantitativa, de caráter analítico e intervencionista, com o intuito de compreender como os processos fonológicos influenciam a escrita e, a partir dessa análise, propomos intervenções didáticas que minimizem os desvios ortográficos comuns entre os alunos.

A metodologia dessa pesquisa é caracterizada pela combinação de métodos qualitativos e quantitativos, permitindo uma análise aprofundada dos dados coletados, ao mesmo tempo em que proporciona a implementação de atividades interventivas e mensuráveis. Para isso, fez-se uso da pesquisa-ação, conforme descrito por Lima e Martins (2006), que possibilita o ciclo de ação-reflexão-ação, permitindo a adaptação das intervenções às realidades da sala de aula e às necessidades dos alunos. Isto porque, a pesquisa-ação favorece uma abordagem de ensino problematizadora, que conecta teoria e prática, oferecendo soluções concretas para os desafios encontrados na escrita dos estudantes.

A pesquisa foi realizada no Colégio Rotary, situado no bairro de Itapuã, na cidade de Salvador, que oferece ensino nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). O público-alvo da pesquisa será composto por uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. Para garantir a representatividade e o consentimento para a participação na pesquisa, todos os alunos dessa turma, cujos responsáveis autorizem, participarão da produção textual e do processo de análise.

A pesquisa foi dividida em várias etapas, desde a coleta de dados até a análise e intervenção. A primeira etapa se deu com a aplicação de uma produção textual inicial, que serviu como ponto de partida para a coleta do *corpus* da pesquisa. Durante essa etapa, os alunos escreveram um texto dentro do gênero narrativo de aventura, escolhido por sua capacidade de envolver e estimular a criatividade dos estudantes, além de ser uma proposta da BNCC para o 8º ano. A produção foi realizada em sala de aula e de forma mais espontânea possível, permitindo que os desvios fonológicos se manifestem naturalmente. Os textos foram coletados, e aqueles que apresentarem desvios ortográficos ligados à transcrição dos sons da fala para a escrita, ou seja, à transposição da oralidade para a escrita, foram incluídos na análise. Já os textos que apresentaram desvios mais complexos, que prejudiquem a compreensão do conteúdo, foram excluídos do *corpus* da pesquisa.



Após a produção textual inicial, seguimos para uma análise detalhada dos desvios ortográficos encontrados. A identificação do processo fonológico mais recorrente permitirá o delineamento de estratégias de intervenção. Esses processos fonológicos serão trabalhados por meio de atividades práticas, que serão organizadas com base em uma Sequência Didática adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa sequência consiste em um conjunto de atividades pedagógicas organizadas sistematicamente para trabalhar com um gênero textual específico, neste caso, a narrativa de aventura. A adaptação dessa sequência busca ajustar as atividades às necessidades específicas da turma e aos desvios ortográficos encontrados nas produções iniciais dos alunos<sup>2</sup>.

A Sequência Didática proposta será dividida em três módulos, cada um focado em um dos processos fonológicos mais identificados nas produções dos alunos. O primeiro módulo foi dedicado à compreensão do gênero narrativo de aventura. Os alunos participaram de uma oficina para entender a estrutura do gênero, os seus elementos narrativos e como organizá-los de forma coerente. Esta etapa inicial serviu também para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, suas dificuldades e pontos fortes na construção das narrativas.

Nos módulos subsequentes, os alunos produziram seus textos, com intervenções pontuais por parte do professor para corrigir e orientar o uso correto da ortografia. O foco foi na aplicação prática das regras ortográficas, considerando os desvios mais recorrentes identificados nas produções iniciais. Durante esses módulos, realizamos uma revisão sistemática das produções, com *feedback* constante para os alunos, para que pudessem observar suas dificuldades e evoluções no processo de escrita.

A coleta de dados foi realizada por meio da produção dos textos dos alunos ao longo das atividades de intervenção. A análise realizada foi de cunho qualiquantitativo, o que nos permitiu identificar os tipos de desvios ortográficos mais recorrentes, bem como a evolução desses desvios ao longo do processo. A comparação entre as produções iniciais e finais permitirá avaliar a eficácia da proposta interventiva. Além disso, a análise considerará os aspectos fonológicos envolvidos nos desvios ortográficos, com base nas teorias de Fonologia e Sociolinguística.

Após a realização da intervenção e a coleta dos dados, foram elaborados materiais didáticos de apoio, incluindo um caderno de atividades que conterà exercícios voltados para as dificuldades ortográficas específicas identificadas na turma. Esse material será

---

<sup>2</sup> É importante deixar claro que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Farmácia-UFBA, por meio do Parecer Consubstanciado CAAE: 79504624.2.0000.8035, seguindo todas as suas prerrogativas.

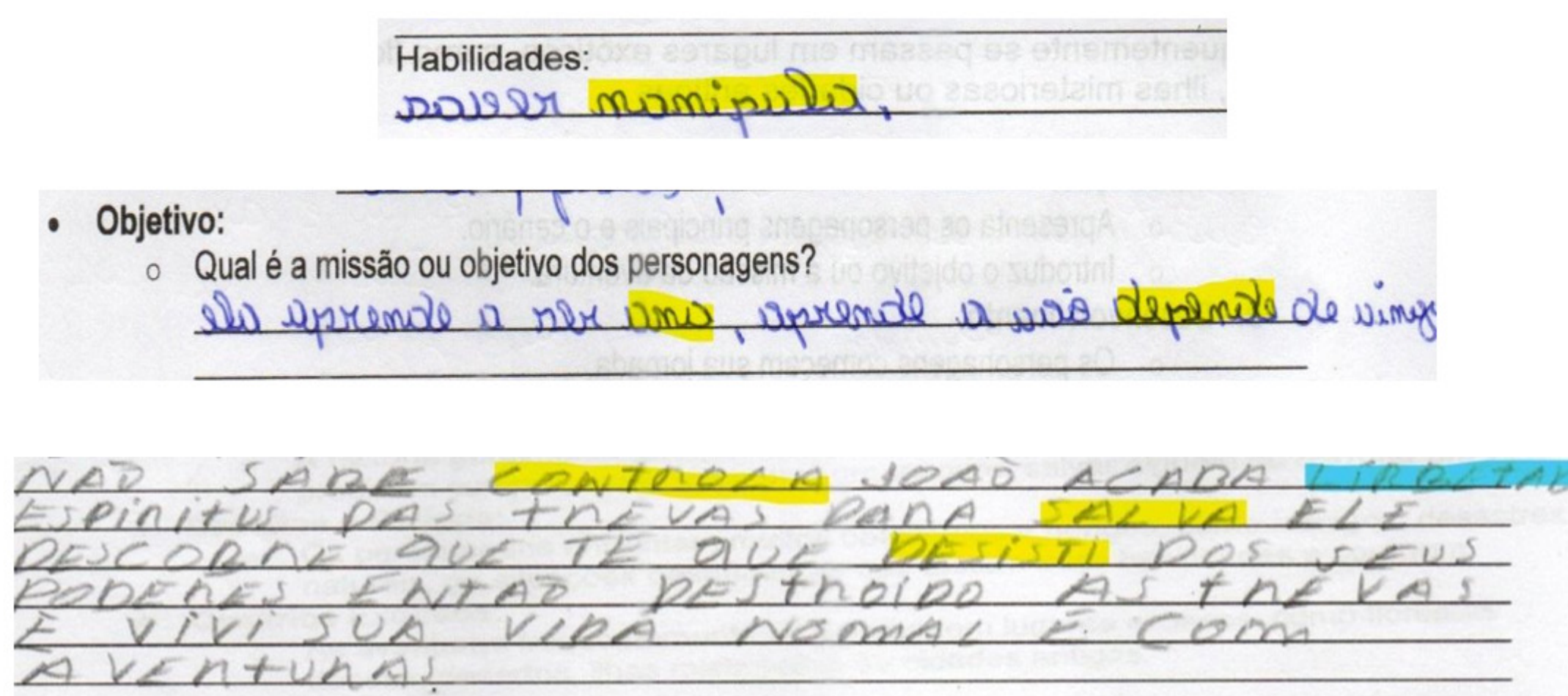


disponibilizado para outros professores, com o objetivo de contribuir para o ensino da ortografia de forma mais eficaz e contextualizada.

## Resultados

A atividade diagnóstica contou com a produção de 29 textos dos alunos do 8º ano, com idades entre 13 e 18 anos. Na tabulação dos processos fonológicos, identificamos 90 ocorrências do apagamento do fonema /R/ em final de sílaba. E esse é um fenômeno bastante comum na fala do Português Brasileiro e com frequentes reflexos na produção escrita dos alunos, como podemos observar nas amostras que seguem:

**Figura 1.** Apagamento do grafema R



**Fonte:** Dados da pesquisa

Uma vez identificado o apagamento do grafema R como sendo o mais comum na escrita daqueles alunos, passamos à etapa seguinte, a sequência didática, como apresentaremos a seguir.

## Atividades propostas

Ao identificarmos o processo fonológico mais recorrente, citado anteriormente, desenvolvemos atividades que estimulassem a reflexão e a memorização da estrutura silábica.

A primeira atividade de intervenção consistiu em completar a música “Livre estou”, do desenho animado Frozen, com as palavras que faltavam. Essa proposta fez o estudante ouvir a pronúncia das palavras, promovendo a reflexão da sua escrita.



## Figura 2. Atividade 1

Escute a música e complete com as palavras que faltam:

### Livre estou

A neve branca brilhando no chão  
Sem pegadas pra<sup>1</sup> \_\_\_\_\_  
Um reino de isolamento  
E a rainha está aqui

A tempestade vem chegando e já não sei  
Não consegui<sup>2</sup> \_\_\_\_\_,  
bem que eu tentei  
Não podem vir, não podem<sup>3</sup> \_\_\_\_\_  
Sempre a boa menina deve<sup>4</sup> \_\_\_\_\_

Encobrir, não<sup>5</sup> \_\_\_\_\_  
Nunca saberão  
Mas agora vão

Livre estou, livre estou  
Não posso mais<sup>6</sup> \_\_\_\_\_  
Livre estou, livre estou  
Eu saí pra não<sup>7</sup> \_\_\_\_\_

Não me importa o que vão<sup>8</sup> \_\_\_\_\_  
Tempestade vem  
O frio não vai mesmo me<sup>9</sup> \_\_\_\_\_

De longe tudo muda  
Parece ser bem<sup>10</sup> \_\_\_\_\_  
Os medos que me controlavam  
Não vejo ao meu redor

É hora de<sup>11</sup> \_\_\_\_\_  
Os meus limites vou<sup>12</sup> \_\_\_\_\_  
A liberdade veio enfim  
Pra mim

Livre estou, livre estou  
Com o céu e o vento<sup>13</sup> \_\_\_\_\_  
Livre estou, livre estou  
Não vão me ver<sup>14</sup> \_\_\_\_\_

Aqui estou eu  
E vou<sup>15</sup> \_\_\_\_\_  
Tempestade vem

O meu poder envolve o ar e vai ao chão  
Da minha alma flui em fractais de gelo em profusão  
Um pensamento se transforma em cristais  
Não vou me<sup>16</sup> \_\_\_\_\_  
do que ficou pra trás

Livre estou, livre estou  
Com o sol vou me<sup>17</sup> \_\_\_\_\_  
Livre estou, livre estou  
É tempo de<sup>18</sup> \_\_\_\_\_

Aqui estou eu  
Vendo a luz<sup>19</sup> \_\_\_\_\_  
Tempestade vem  
O frio não vai mesmo me incomodar

Composição: Kristen Anderson-Lopez/Robert Lopez

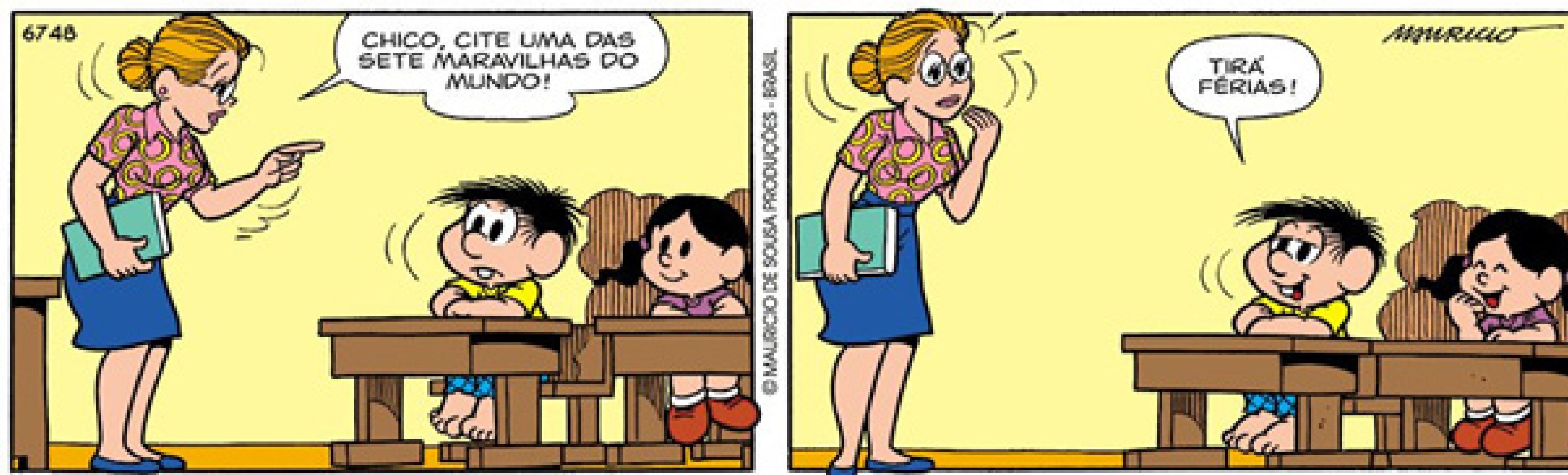
Disponível em: <https://www.letras.mus.br/frozen/livre-estou/>. Acesso em: 06 set. 2024.

Fonte: Elaboração própria

A segunda atividade de intervenção buscou refletir sobre a interferência da fala na escrita, analisando uma tirinha de Chico Bento, como mostra a Figura 3:

Figura 3. Atividade 2

1) Leia a tirinha abaixo:



Disponível em: [https://bravo.abril.com.br/bravo-vc/chico-bento-historia-entrevista-mauricio-de-sousa#google\\_vianette](https://bravo.abril.com.br/bravo-vc/chico-bento-historia-entrevista-mauricio-de-sousa#google_vianette). Acesso em: 09 set. 2024.

a) Identifique o uso de uma forma linguística que não segue a norma-padrão na tirinha. Explique por que essa forma é considerada “incorreta” segundo essa norma.

-----  
-----

b) A fala do Chico Bento, “Tirá férias!”, apresenta uma diferença em relação à norma-padrão da língua portuguesa. Reescreva essa frase de acordo com a norma-padrão e explique a diferença.

-----  
-----

c) Por que você acha que a escolha por essa forma de escrita ocorreu na tirinha? Como isso pode estar relacionado ao contexto do personagem Chico Bento e à intenção do autor?

-----  
-----

Fonte: Elaboração própria

Nessa mesma atividade de intervenção, estimulamos os estudantes a identificarem os desvios ortográficos, numa narrativa de aventura, com o objetivo de fazê-los refletirem sobre a interferência desses desvios na compreensão do texto. Além dessa identificação, a correção dos “erros” foi incorporada à atividade.



**Figura 4.** Identificação dos “erros”

2) Leia a narrativa de aventura abaixo com atenção para identificar o erro de escrita de algumas palavras:

**Aventura nos setes mares**

O menino Tamir adorava aventuras. Quando ele cresceu, herdou uma fortuna e comprou uma caravela! Convidou muitos amigos para formar a tripulação do navio e partiu pelos sete mares. Mas quando se deparou com outro navio, quis mostrar sinal de amizade. Porém, naqueles tempos antigos, não podia haver amizade entre navios de bandeiras diferentes. E a outra caravela começou a atira. Foram muitos tiros. O mastro principal caiu e a maioria das velas rasgaram ou foram perfuradas.

Ainda bem que a tripulação que Tamir escolheu sabia lutar como ninguém. Puseram para correr o navio inimigo. Tamir, reconhecendo o valor de seus tripulantes, condecorou cada um deles com belas medalhas no peito. Mas aprendeu, de um jeito bem difícil, que naqueles tempos se devia ter muito cuidado nos mares. Então, ele levantou a bandeira pirata.

Os navios mantiveram distância de Tamir. E aí, ele pôde navegar tranquilo com muitas mercadorias para vender em vários países diferentes.

a) Circule as palavras que você percebeu com erros no próprio texto.

b) Por que elas estão erradas? Qual a regra de escrita que você acha que não foi seguida?

-----  
-----

c) Esses erros interferem na compreensão do texto ou dificultam a leitura? Justifique a sua resposta.

-----  
-----

d) Que impactos os erros ortográficos podem ter no entendimento da narrativa de aventura?

-----  
-----

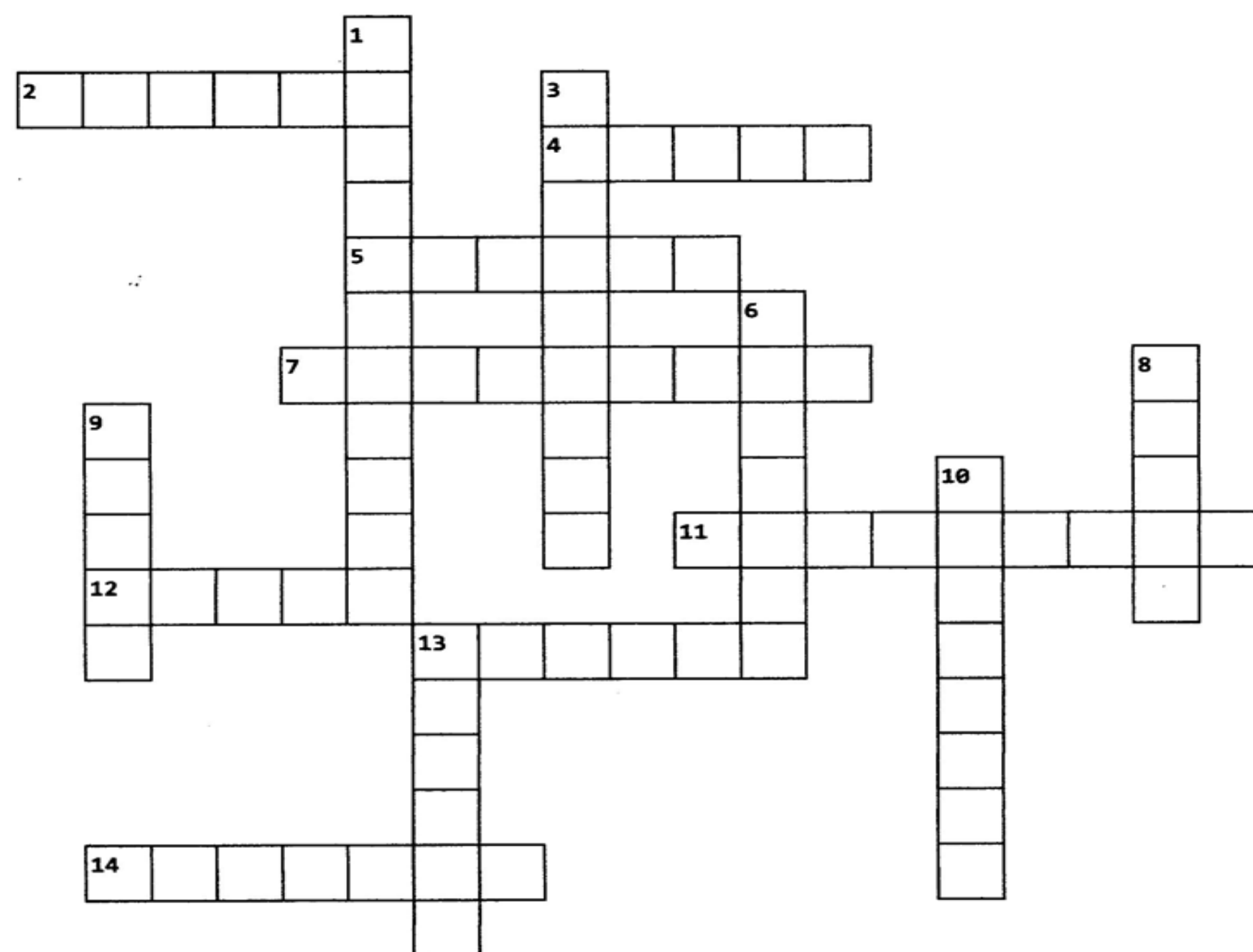
3) Registre no quadro as palavras do texto que apresentam erros e escreva como elas deveriam ser escritas.

Como está escrito	Como deveria estar escrito
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	

**Fonte:** Elaboração própria

Na terceira atividade, trouxemos um elemento lúdico com o uso de uma cruzadinha. Nessa cruzadinha, o aluno precisava identificar o verbo a partir da descrição fornecida, escrever as palavras no espaço correspondente, respeitando a quantidade de letras correspondentes ao verbo, como podemos conferir na figura que segue:

**Figura 5.** Atividade de cruzadinha



Horizontal	Vertical
<b>2.</b> Mover o corpo seguindo uma música e ritmo determinados.	<b>1.</b> Dar nova forma a; passar a possuir uma nova forma, mudar, aparecer com outro aspecto.
<b>4.</b> Mover os olhos para ver, admirar com muita atenção, mirar-se.	<b>3.</b> Comunicar-se usando palavras. Trocar palavras, ideias (com alguém), sobre qualquer assunto.
<b>5.</b> Tirar ou livrar do perigo, resgatar, libertar.	<b>6.</b> Viajar por divertimento, caminhar certa extensão para fazer exercício ou por distração.
<b>7.</b> Fiscalizar, monitorar, ter o domínio.	<b>8.</b> Sair de algum lugar por qualquer razão; abandonar, escapar.
<b>11.</b> Encontrar o que era desconhecido, que estava escondido; achar.	<b>9.</b> Permanecer, continuar em um lugar.
<b>12.</b> Dar passos, caminhar.	<b>10.</b> Lutar, batalhar, guerrear.
<b>14.</b> Procurar adquirir o conhecimento de algo.	<b>13.</b> Vencer, alcançar vantagem.

**Fonte:** Elaboração própria<sup>3</sup>

Na quarta atividade de intervenção, retomamos a outra narrativa de aventura, em que o estudante deverá encontrar os verbos em um caça-palavras e utilizá-las para completar o texto. Essa proposta tem por objetivo estimular a atenção na leitura, a compreensão textual e o uso adequado dos verbos no contexto narrativo, promovendo assim o desenvolvimento da escrita, como apresentado na figura 5:

<sup>3</sup> Utilizamos as palavras *across* e *down*, pois são palavras que os alunos daquela escola e série já usam no dia a dia, durante as aulas de inglês. Mas não impede que seja ajustada e utilizada a forma traduzida.



**Figura 6.** Atividade de caça-palavras

1) Leia a narrativa de aventura abaixo, depois procure no caça-palavras as palavras que faltam para completar o texto.

### Simbad, o marujo

Era uma vez um rapaz chamado Simbad. Ele gostava de aventuras. Um dia, ele resolveu<sup>1</sup> \_\_\_\_\_ para a Índia. Depois de<sup>2</sup> \_\_\_\_\_ pelos mares, desembarcou em uma pequena ilha e eis que a ilha se moveu! Então, ele percebeu que a ilha era uma grande baleia e decidiu<sup>3</sup> \_\_\_\_\_-se ao mar.

O marujo nadou muito para se<sup>4</sup> \_\_\_\_\_, até que chegou a uma praia deserta. Então, viu um ovo de uma enorme ave marinha e teve a ideia de<sup>5</sup> \_\_\_\_\_-se às patas da ave, quando ela viesse para chocá-lo. A ave apareceu, chocou o ovo e depois voou.

Simbad, em um instante, viu-se em um vale cheio de diamantes, e conseguiu até<sup>6</sup> \_\_\_\_\_ alguns. Depois, a ave voou para o litoral e ele se soltou. Pousou perto de algumas casas. Os pescadores, então, arranjaram outro barco para outras aventuras de Simbad. Mas veio uma tempestade e o capitão decidiu aportar no outro lado da ilha.

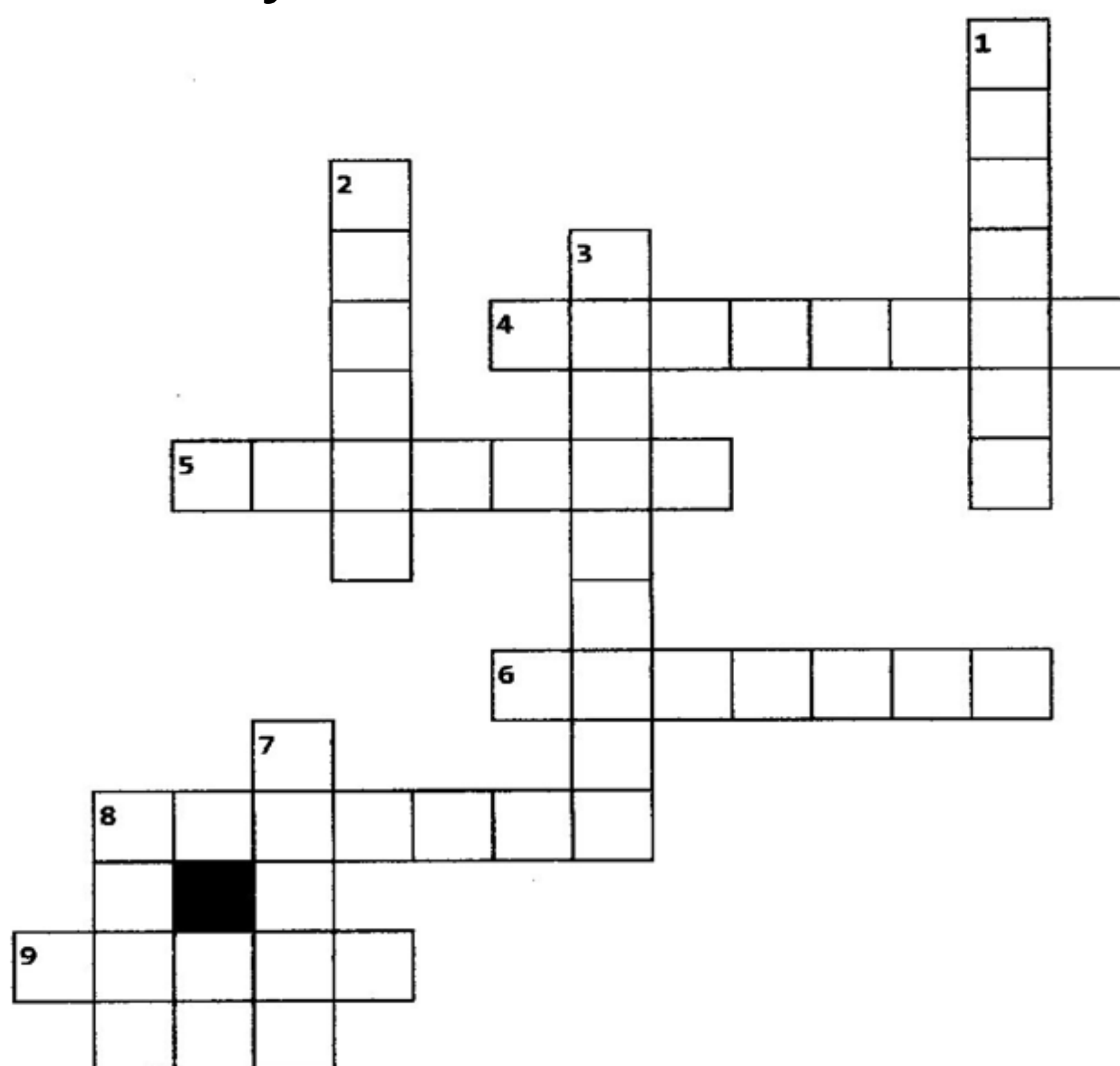
Enquanto descansavam em uma antiga casa de piratas, um gigante de um olho só apareceu. O gigante iria<sup>7</sup> \_\_\_\_\_ todos, mas Simbad usou um tronco de madeira e jogou-o direto no olho do gigante, que ficou cego. O gigante fugiu, tateando pelas árvores. Simbad e os marinheiros decidiram<sup>8</sup> \_\_\_\_\_ o gigante até sua cada.

Lá, encontraram muitos tesouros deixados pelos piratas. Com o tesouro, Simbad resolveu<sup>9</sup> \_\_\_\_\_ para casa e viveu feliz durante muitos anos.

**Fonte:** Elaboração própria

A identificação dos erros, em nove frases, também integrou esta quarta atividade interventiva. Propondo a leitura, a identificação e a correção dos desvios ortográficos, essa atividade estimula a retomada dessas habilidades, como apresentamos na figura 7, que segue:

**Figura 7.** Atividade dos nove erros



Across	Down
4. Vamos conhece um zoológico.	1. Domingo vou passeia no parque.
5. Vou planta uma flor vermelha.	2. O agricultor precisa cuida da plantação.
6. Quero brinca com a turma da terceira série.	3. Vamos colabora com o professor.
8. Amanhã vou acorda tarde.	7. O Brasil vai joga contra a Argentina.
9. Aquele cantor famoso vai toca no barzinho.	8. Gosto de ler verso de amo.

**Fonte:** Elaboração própria

Ao longo do processo, pudemos perceber uma redução dos desvios ortográficos durante a realização das atividades. A cada nova proposta, notávamos a consolidação da norma ortográfica trabalhada e uma maior atenção à escrita e à leitura das palavras, que se tornavam cada vez mais fluidas, pois as dificuldades de realização nas primeiras atividades não ocorriam nas últimas.

Com as atividades de leitura de textos e frases, em que ocorria o apagamento do grafema R, observamos um certo estranhamento durante a leitura, o que resultava na identificação do desvio ortográfico. Refletir sobre como esse fenômeno interferia na leitura e na interpretação do texto foi uma experiência empolgante para os alunos, pois eles reconheceram a importância da escrita ortográfica para uma melhor compreensão textual. No entanto, percebemos que alguns alunos com dificuldades de leitura não conseguiam identificar o desvio ortográfico nas palavras; logo na primeira leitura, surpreendiam-se ao notar que realmente havia algo errado.

As atividades de escrita das palavras estimularam a reflexão e os desafiavam a responder de forma clara. Na atividade de preenchimento da música Frozen, os alunos precisavam ouvir e escrever as palavras conforme entendiam, o que foi, ao mesmo tempo, divertido e desafiador. Após a escrita, corrigimos a atividade e pedimos que dissessem em voz alta as palavras que estavam faltando.

Conseguimos associar a escrita e a leitura das palavras nas atividades, o que fez com que os alunos percebessem que ler exige atenção e foco. Contudo, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita foi perceptível em todas as atividades, e os alunos reconheceram que a produção de frases e textos foi algo estimulado de forma significativa nas atividades propostas.

Os resultados superaram nossas expectativas, pois não trabalhamos apenas o desvio ortográfico – no caso, a apócope –, mas também leitura, escrita, interpretação, compreensão, variedade linguística e gênero textual. A maioria das atividades foi apreciada significativamente pelos alunos, os quais se sentiram motivados a realizá-las com naturalidade e com entusiasmo.



Com isso, pudemos desenvolver atividades que visam a reflexão e memorização da escrita ortográfica, por meio de abordagens diversificadas e lúdicas sem deixar de promover o desenvolvimento da habilidade da leitura.

## | Considerações finais

A pesquisa foi estruturada para fornecer uma compreensão das dificuldades ortográficas, com base em um *corpus* de produções textuais e na identificação de um processo fonológico na escrita escolar. A sequência didática, adaptada, e a realização de oficinas com o gênero narrativa de aventura visaram não apenas a identificação de problemas, mas também a oferta de soluções concretas e práticas que poderão ser utilizadas para melhorar a escrita ortográfica dos alunos.

A etapa inicial de produção textual e análise dos dados finais permitiram uma visão clara das áreas que necessitam de intervenção, enquanto a proposta de intervenção didática buscou trabalhar diretamente com os processos fonológicos identificados, utilizando atividades que estimulam a escrita criativa e reflexiva. Como ainda não finalizamos a pesquisa, ou seja, ela ainda está em andamento, a nossa expectativa é que essas ações resultem em uma melhora significativa nas habilidades ortográficas dos alunos, refletida na produção textual final.

Ao final da pesquisa, elaboraremos um caderno de atividades específico para o processo fonológico de apagamento do grafema R, o que proporcionará um recurso valioso para outros educadores que estejam enfrentando desafios semelhantes. Assim, a disseminação dos resultados alcançados, mantendo o anonimato dos participantes, buscará compartilhar os aprendizados e as melhorias obtidas, promovendo a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas e a escrita ortográfica no contexto escolar.

Esperamos, todavia, com essa pesquisa contribuir para o aprimoramento da escrita ortográfica dos estudantes, oferecendo uma abordagem metodológica inovadora e prática, que poderá ser replicada e adaptada em diferentes contextos educacionais. Nosso intuito não é apenas o de superar as dificuldades identificadas, mas também inspirar práticas pedagógicas que promovam uma escrita mais eficaz e consciente.

## Referências

BISOL, L. (org.). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 3. ed. revisada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BORTONE, M. E.; MARTINS, C. R. B. Coordenação: BORTONI-RICARDO, S. M. **A construção da leitura e da escrita do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FREITAS, G. C. M.; LAMPRECHT, R.; RIBAS, L.; MATZENAUER, C.; MEZZOMO, C. L.; BONILHA, G.; OLIVEIRA, C. **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LIMA, M. A. C.; MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 51-63, dez. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2006000300005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 fev. 2024.

MORAIS, A. G. de. **Consciência Fonológica**: na Educação Infantil e no Ciclo da Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.



MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. *In*: HEINING, O. L.; FONZA, C. de A. (org.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1. ed. Blumenau: EDIFURB, 2010. v. 1, p. 141-162.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

PEDROSA, J. R. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

# PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA SOBRE ALTERNÂNCIA ENTRE CONSOANTES LÍQUIDAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

---

Ludquellen Braga Dias

UFBA/FAPESB

Silvana Santos Damasceno Nascimento

UEFS/CAPES

Juliana Escalier Ludwig Gayer

UFBA



# Introdução

O rotacismo é um fenômeno fonológico variável que consiste na substituição do /l/ por um som de “r” e pode ser observado na fala de determinadas comunidades linguísticas em palavras como *planta* ~ *pranta*. As consoantes envolvidas nesse processo fazem parte de uma mesma classe de sons, as líquidas, e, por esse motivo, o referido fenômeno também é chamado de alternância entre as líquidas. No português, o rotacismo ocorre em ambientes silábicos específicos: (i) encontro consonantal tautossilábico, como em *placa* ~ *praca*; e (ii) final de sílaba, como em *salgado* ~ *sargado*. O foco deste trabalho, porém, será o rotacismo que ocorre em ataque complexo.

Muitos processos variáveis na fala, por vezes, são transpostos para as produções textuais em certas etapas de aquisição da escrita, por isso, as linhas a seguir apresentam um trabalho cuja proposta é discutir como se dá a distribuição do processo de rotacismo na fala e quais são os conhecimentos a respeito da estrutura da língua que precisam ser dominados pelo professor e abordados em sala de aula. Trata-se de uma proposta de intervenção direcionada para os alunos do Ensino Fundamental II, mais precisamente estudantes do sexto ano, a partir da qual pretende-se orientar os estudantes para que criem novas hipóteses sobre o sistema ortográfico da língua e aprimorem sua consciência fonológica em relação aos contextos que favorecem a ocorrência do rotacismo.

Assim como Nascimento (2019) e considerando seus resultados satisfatórios relacionados à redução de 64% dos desvios ortográficos motivados pela interferência da fala, acredita-se que as atividades direcionadas e embasadas teoricamente são uma grande ferramenta para o professor lidar com os desvios encontrados nos textos dos alunos e uma forma de construir o conhecimento e renovar as hipóteses dos discentes na etapa de aquisição da escrita em que eles se encontram. Para tanto, pretendemos, neste artigo, descrever de forma detalhada o processo variável de rotacismo que ocorre em ataque complexo em português e discutir formas de pensar as questões de variação em sala de aula.

Com o objetivo de apresentar atividades que ajudem na promoção da conscientização acerca da relação fala/escrita e na redução de possíveis eventos de rotacismo em produções escritas de estudantes de sexto ano, dividimos o presente texto da seguinte forma: na primeira seção, descrevemos detalhadamente o fenômeno do rotacismo, dando ênfase para o contexto de ataque complexo; na seção seguinte, consideramos os temas variação e ensino e listamos alguns trabalhos que analisaram o fenômeno estabelecendo sua relação com o ensino; e, a seguir, apresentamos a metodologia e

as estratégias pensadas para reduzir os desvios nas produções textuais de alunos do sexto ano. Essas estratégias ilustram o resultado de nossas reflexões e discussões sobre o tema e serão, em etapas posteriores, testadas (aplicadas, adaptadas e reaplicadas, caso necessário) para trazermos resultados mais precisos sobre a eficácia da proposta.

## O fenômeno do rotacismo

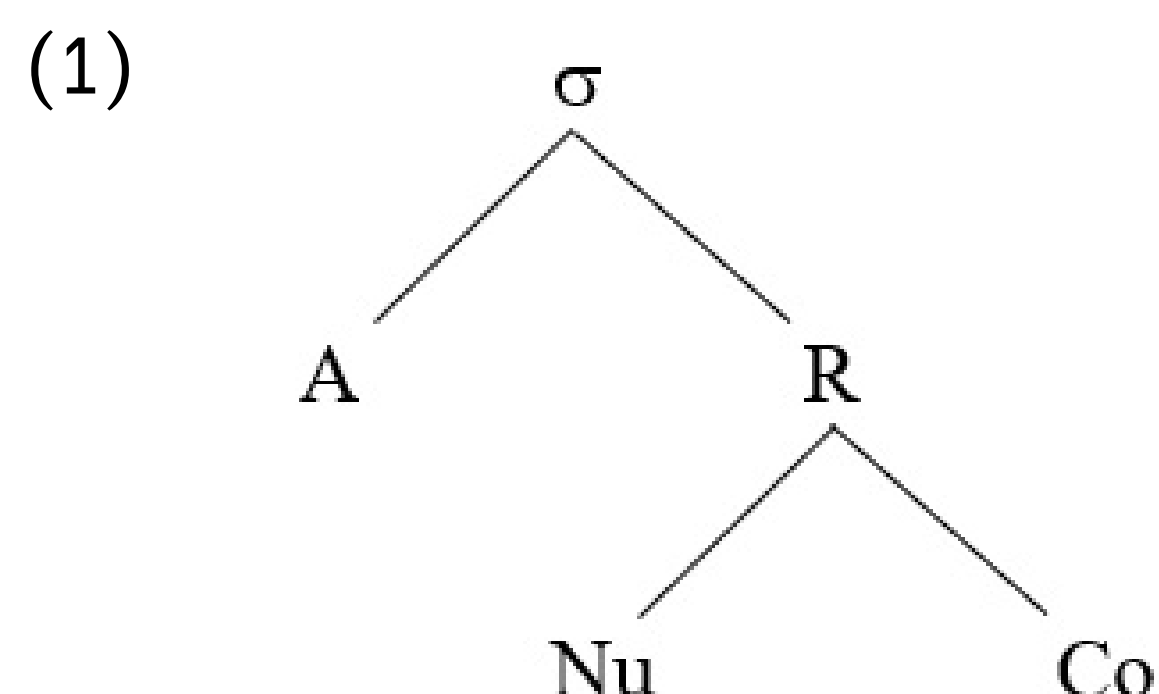
O rotacismo, fenômeno que envolve a troca da lateral alveolar por um rótico, é altamente estigmatizado e geralmente associado às pessoas de baixa escolaridade, economicamente menos favorecidas e de regiões mais distantes de centros urbanos. Conforme Bagno (2007, p. 73),

[...] para os falantes urbanos escolarizados, pronúncias como *broco*, *ingrês*, *chicrete*, *pranta* etc. são feias, erradas e toscas. Essa avaliação se prende essencialmente ao fato de essas pronúncias caracterizarem falantes socialmente desprestigiados (analfabetos, pobres, moradores da zona rural etc.).

Se essas produções já são avaliadas negativamente na fala, na escrita, essa avaliação é ainda mais acentuada por não estarem de acordo com a ortografia padrão, sendo consideradas erros ou desvios.

Para entendermos, primeiramente, as razões pelas quais esse processo ocorre na fala, é interessante pensarmos sobre estrutura linguística que permite essa variação. Sabemos que a variação também é regular (e não um caos, como alguns argumentam) e segue todas as regras da língua. Nesse sentido, é importante discutirmos algumas questões sobre a estrutura silábica das línguas, mais precisamente do português.

De acordo com a Teoria Métrica da Sílabas (Selkirk, 1982), a sílaba é dividida em ataque e rima, e a rima, por sua vez, é dividida em núcleo e coda. Qualquer elemento pode ser vazio, menos o núcleo, que é obrigatório e, no português, é sempre preenchido por uma vogal.



Fonte: Collischonn (2010, p. 100)



Segundo apontam Hooper (1976) e Itô (1986), a silabação – ou seja, o processo de dividir uma sequência de segmentos em sílabas – ocorre de forma automática, respeitando condições universais ou específicas de cada língua. Um exemplo de condição universal é a sequência de sonoridade, que estabelece que o grau de sonoridade deve aumentar do ataque em direção ao núcleo e diminuir do núcleo em direção à coda. Bonilha (2005, p. 271) apresenta uma escala de sonoridade e afirma que “o onset complexo bem formado é aquele que apresenta um maior distanciamento de sonoridade entre os elementos que o constituem”.

(2)	plosiva	<	fricativas/trill	<	nasais	<	laterais	<	flap/glide	<	vogais
	0		1		2		3		4		5

**Fonte:** Bonilha (2005, p. 274)

Quando se trata das condições específicas, os moldes silábicos desempenham um papel fundamental, pois, para cada língua, há um molde silábico que irá determinar: (i) o número máximo e mínimo de elementos permitidos numa sílaba; (ii) a posição que os elementos podem ocupar nas sílabas; e (iii) os padrões combinatórios das consoantes em suas margens. Considerando os padrões silábicos permitidos em português, pode-se dizer que a sílaba pode ser constituída de um único segmento ou de, no máximo, cinco elementos.

(3)	V	é
	VC	<u>ar</u>
	VCC	<u>instante</u>
	CV	<u>cá</u>
	CVC	<u>lar</u>
	CVCC	<u>monstro</u>
	CCV	<u>tri</u>
	CCVC	<u>três</u>
	CCVCC	<u>transporte</u>
	VV	<u>aula</u>
	CVV	<u>lei</u>
	CCVV	<u>grau</u>
	CCVVC	<u>claustro</u>

**Fonte:** Collischonn (2010, p. 115)

Considerando esses padrões permitidos na sílaba em português e focando no contexto de ataque complexo (sequência de duas consoantes em início de sílaba), percebemos que temos, nesse ambiente, apenas oclusiva + /r/, como em *tri*, *três*, *transporte* e *grau*, e oclusiva + /l/, como em *claustro*. Isso ilustra a restrição que há na língua para a

combinação de consoantes nesse contexto. De acordo com Collischonn (2010), apesar de qualquer consoante poder ocupar o ataque quando este for simples, quando ele passa a ser complexo, poucas combinações são permitidas:

- em posição de ataque complexo (CCV – PRAt), a primeira consoante será uma oclusiva ou uma fricativa labial (/f/ e /v/) e a segunda, apenas /r/ e /l/;
- além disso, as combinações com /l/ são mais limitadas do que com /r/: qualquer das oclusivas pode formar ataque complexo com /r/, mas com /l/ não temos a combinação /dl/; da mesma forma o encontro consonantal /vl/ ocorre apenas em nomes estrangeiros como *Vladimir*, por exemplo. A autora ilustra as proibições nas combinações com \*, conforme quadro a seguir.

**Quadro 1.** Grupos de Ataque

	obstruintes + /l/	obstruintes + /r/	Exemplos
Labiais	pl, bl, fl, (vl)	pr, br, fr, <u>vr</u>	planta, blusa, flor, prato, braço, fruta
Alveolares	tl, *dl, *sl, *zl	tr, dr, *sr, *zr	atlas, trabalho, drama
Palatais	*ʃl, *ʒl	*ʃr, *ʒr	
Velares	kl, gl	kr, gr	claro, glorioso, cravo, graça

**Fonte:** Adaptado de Collischonn (2010, p. 107)

Percebemos que, com a aplicação do rotacismo, o falante sempre produz sílabas bem-formadas na língua, seguindo tanto a sequência de sonoridade quanto as restrições fonológicas do sistema. Considerando a afirmação de Bonilha (2005) sobre a estrutura bem-formada para o *onset* complexo, a sequência plosiva seguida de tepe apresenta uma sonoridade crescente de 0-4, enquanto a combinação plosiva mais lateral apresenta sonoridade 0-3.

Ao analisarmos os dois contextos possíveis de ataque complexo no português, observamos que a sequência plosiva seguida de tepe apresenta maior distância na escala de sonoridade nesse contexto silábico. A escala proposta por Bonilha (2005) revela o tepe como o elemento preferencial na segunda posição do encontro consonantal no *onset*, independentemente da consoante anterior na combinação. Isso ocorre porque o /l/, segmento que, assim como o tepe, pode ocupar a segunda posição no ataque complexo do português, possui um grau de sonoridade menor.



Além disso, constatamos que a variação ocorre dentro dos contextos e com os segmentos permitidos no ataque complexo, seguindo exatamente o padrão silábico da língua. Por isso, é possível afirmar que essa variação é regular e sistemática, pois respeita as regras fonológicas do português. A partir da análise dos grupos de ataque do português, verificamos que os segmentos que variam no caso do rotacismo são precisamente aqueles atestados na segunda posição do ataque complexo.

Sendo um fenômeno regular, qualquer processo variável pode ser analisado com base em suas regularidades e nas influências internas e externas à língua. Tendo estabelecido a estrutura que explica o processo em análise, passamos agora a discutir como os processos variáveis podem ser abordados no ensino.

## | Variação e Ensino

A escola não pode ignorar a diversidade linguística e suas implicações no tecido social. A ciência de que existem formas diferentes de dizer a mesma coisa precisa estar associada à consciência de que as “formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15). Além disso, o ensino de língua materna, sob a perspectiva da variação, deve reconhecer que os estudantes são usuários competentes de seu idioma, portanto, cabe ao professor oferecer instrumentos que possibilitem o amadurecimento e a ampliação do domínio que eles já possuem da língua oral, além de oportunizar situações de ensino que favoreçam o domínio das práticas escritas, como advoga Bagno (2007, p. 53):

[...] uma das funções mais importantes do ensino é precisamente dotar os alunos e alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala do prestígio social.

Sob tal perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004) propõe que o trabalho didático observe o conceito de contínuo linguístico. Ao considerar situações de fala e de escrita, a autora argumenta que não existem fronteiras bem-marcadas que isolem os eventos de letramento dos eventos de oralidade, isso explicaria a interferência que uma modalidade pode exercer sobre a outra. Nesse sentido, a monitoração estilística seria responsável por situar o falante, adequando-o às situações de uso da língua nas quais estão previstos estilos mais monitorados, que exigem maior atenção e planejamento, ou menos monitorados e, por isso, mais espontâneos. Esta é uma tarefa a ser implementada e desenvolvida

pelo professor a quem cabe “[...] estimular o aprendiz como usuário da língua a tomar consciência da relação fala/escrita e dos contextos mais plausíveis no momento de processar opções” (Mollica, 2014, p. 75).

Tendo em vista a diversidade linguística e a importância de sua discussão na escola, o trabalho didático de conscientização acerca da relação fala/escrita deve ser implementado nas séries iniciais e permanecer ao longo de todo percurso escolar do indivíduo. Isso porque a aprendizagem da escrita é um processo complexo que envolve muitas competências. Soares (2018) defende a existência de três facetas (componentes) que participam desse processo: a faceta linguística, que trata da representação visual da cadeia da fala e está diretamente relacionada à alfabetização; a faceta interativa, que corresponde ao uso da língua escrita como meio de expressão e compreensão de mensagens; e a faceta sociocultural, que se relaciona aos usos, às funções e aos valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. O entrelaçamento das três facetas deve ser entendido como um aspecto indissociável quando se pretende assegurar ao aprendiz a plena participação nas práticas letradas da sociedade.

Dentro dessa perspectiva de ensino, deve-se considerar os pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]) e da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004). A primeira analisa a relação que se estabelece entre os aspectos socioculturais e as variedades linguísticas de prestígio ou estigmatizadas que constituem a fala dos indivíduos na sociedade. A partir dessa corrente, impulsionada pelos estudos de William Labov, a língua passou a ser estudada considerando-se as características da sociedade em que ela está sendo utilizada. Os desdobramentos dos estudos sociolinguísticos favoreceram uma nova perspectiva para o ensino da língua: a Sociolinguística Educacional. Esta reconhece a diversidade linguística, correlaciona os empregos variáveis da língua a aspectos sociais e linguísticos objetivando oferecer subsídios teóricos e instrumentos de análise adequados para o professor. Assim, é possível lidar, em sala de aula, com as regras que caracterizam as variedades estigmatizadas, defendendo a ideia de que tais variedades não são erros, mas diferenças que encontram explicação no próprio sistema e no processo evolutivo da língua. Nesse sentido, o ensino de língua deve considerar a diversidade linguística e a pluralidade cultural dos seus falantes.

Em consonância com os princípios que norteiam o ensino da língua sob o amparo da sociolinguística, Freitag *et al.* (2010) analisaram a ocorrência do rotacismo em ataque complexo na fala e na escrita de estudantes da rede municipal de ensino de Moita Bonita – SE. Os dados utilizados na amostra foram coletados em duas escolas distintas (uma



considerada mais rural, localizada no povoado Lagoa Seca, e outra considerada mais urbana, localizada na própria cidade) e com alunos do segundo e do quinto ano mediante gravação da fala a partir da aplicação de ditado visual e ditado oral, ambos com as mesmas palavras.

Como resultados, as autoras apresentam que estímulos/respostas orais propiciam a ocorrência do rotacismo, ao passo que estímulos/respostas escritas favorecem a variante padrão. Além disso, elas encontram o papel relevante da escolarização no bloqueio da variante não padrão, no caso, o rotacismo. Segundo as autoras, o papel exercido pelo professor de barrar a variante estigmatizada faz com que, à medida que o grau de escolaridade dos estudantes aumente, a ocorrência do rotacismo diminua.

Monteiro e Silva Jr. (2022) também analisaram o rotacismo nas produções escritas de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede pública estadual da Paraíba. As atividades realizadas durante a pesquisa foram divididas em três etapas principais: Pré-instrução, Instrução e Pós-instrução.

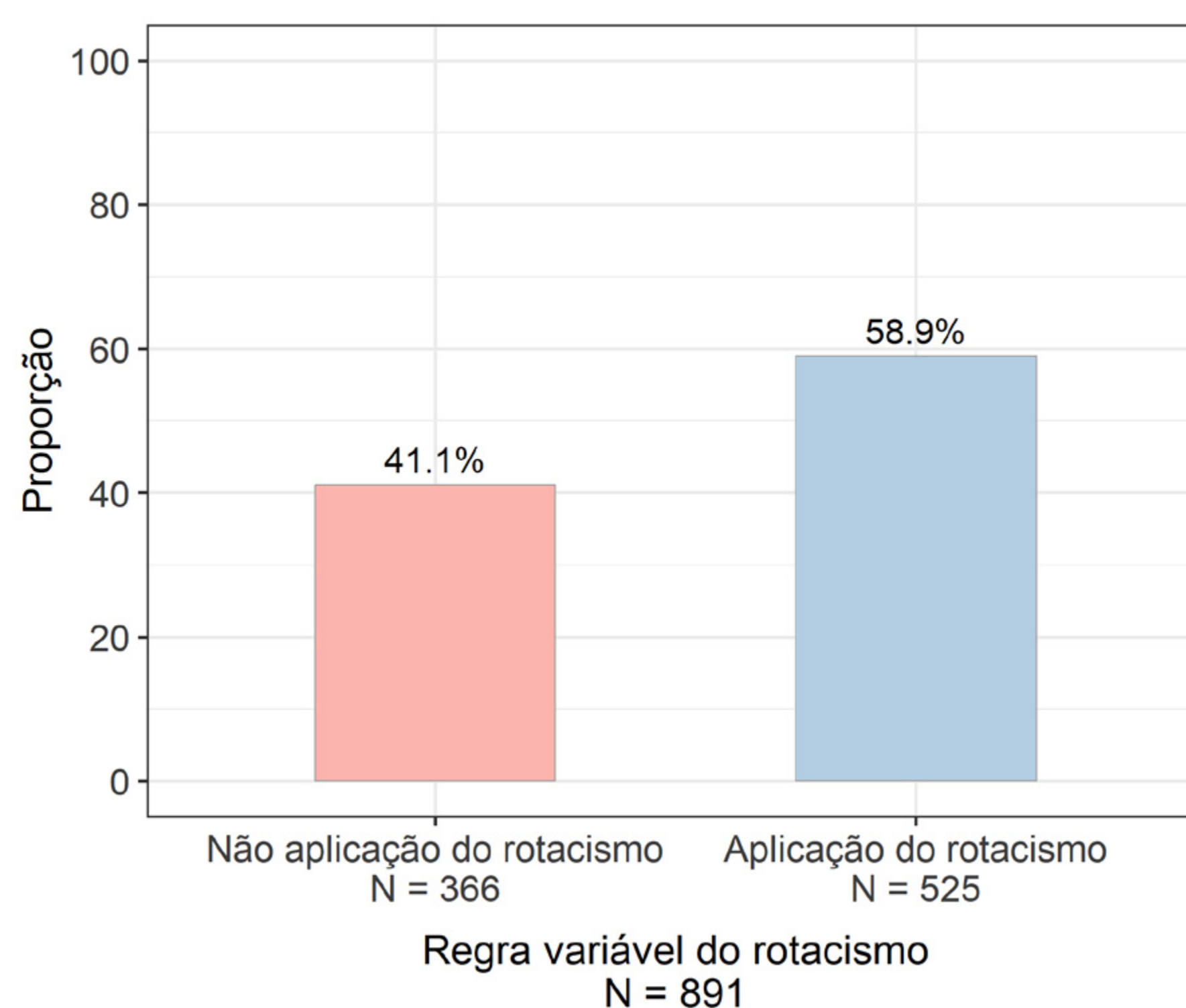
Na Pré-instrução, foram propostos um treino ortográfico de palavras isoladas, em que os alunos escreveram palavras ditadas, focando em identificar o fenômeno do rotacismo, e um texto ditado, em que os alunos escreveram textos curtos ditados, também com o objetivo de verificar a ocorrência do rotacismo. A etapa de Instrução foi dividida em dois blocos: leitura e escrita, com várias oficinas: atividades de sondagem, trava-línguas, jogo das rimas complexas, jogo da repetição, cruzada falada e roleta das sílabas complexas. E, na Pós-instrução, houve a reaplicação do treino ortográfico e texto ditado: as mesmas atividades da Pré-instrução foram reaplicadas para verificar a mudança no desempenho dos alunos, e um jogo de dominó das líquidas foi criado pelos alunos para trabalhar combinações fonéticas e ortográficas a partir de imagens nas peças, consolidando o aprendizado. Com essa intervenção, os autores conseguiram diminuir as taxas encontradas para o rotacismo na escrita dos alunos: 68% antes da intervenção e 14% após a intervenção.

Estudos como os descritos acima corroboram com a ideia de que as práticas letradas de cunho sociolinguístico devem promover o ensino da língua escrita (práticas de alfabetização e de letramento) que enfatize o acerto e não o erro e busque estimular no estudante a exploração de seu saber inato sobre a língua. Destaca-se a importância de que as propostas pedagógicas partam do perfil sociocultural dos estudantes, que pode ser traçado a partir da aplicação de avaliações diagnósticas.

# O rotacismo em Salvador e plano de ação pedagógica

A partir de resultados preliminares referentes à cidade de Salvador que compõem a pesquisa de Doutorado de Dias (em andamento)<sup>4</sup>, percebemos que o processo de rotacismo em ataque complexo parece ter uma aplicação considerável na fala em alguns bairros populares: 58,9% nos bairros de Cajazeiras, Itapuã, Plataforma e Liberdade. A autora analisa dados do Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia (UFBA), coordenado pelos professores Dante Lucchesi (UFF) e Gredson dos Santos (UFBA). A distribuição encontrada pode ser visualizada no gráfico a seguir:

**Gráfico 1.** Distribuição geral do rotacismo em ataque complexo no português popular de Salvador



**Fonte:** Dias (em andamento)

Considerando que o processo parece recorrente na fala de alguns moradores de Salvador, é provável que ele seja encontrado também nas produções textuais de alunos, principalmente de sexto ano, dependendo do nível de aquisição da escrita em que eles se encontram. Estudiosos como Soares (2018, 2021) e Mollica (2003) apontam que, em níveis iniciais, o aluno tende a usar a fala como parâmetro para a escrita. Essa prática de transcrição da fala, por vezes, se estende para as séries finais do Ensino Fundamental, podendo carregar consigo as marcas variáveis que caracterizam os eventos de oralidade.

<sup>4</sup> DIAS, L. B. **O rotacismo no português popular do estado da Bahia**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, em andamento.



Em atenção a essa realidade, a proposta detalhada a seguir considera o conhecimento prévio do aluno sobre a língua, por isso as atividades buscam confrontar formas linguísticas variáveis (com e sem rotacismo) e provocar o aluno a pensar sobre os usos linguísticos e sobre o valor de prestígio ou de estigma que pode ser a eles associado.

## | Metodologia

Este trabalho se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, cuja metodologia consistiu em um estudo exploratório (Silveira; Córdova, 2009) de questões relacionadas ao fenômeno do rotacismo e suas possíveis interferências na escrita. Nesse sentido, o objetivo geral visa a apresentar atividades que ajudem na promoção da conscientização acerca da relação fala/escrita e na redução de possíveis eventos de rotacismo em produções escritas de estudantes de sexto ano. Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

- estimular a compreensão de que a troca de letras pode alterar o significado das palavras, além de ensejar situações de preconceito;
- explorar, de forma lúdica, aspectos fonoarticulatórios que diferenciam a produção dos fones [l] e [r] no aparelho fonador;
- estimular a memória visual para percepção da diferença entre os grafemas <l> e <r>.

As atividades propostas, abaixo descritas, serão antecedidas por um momento de reflexão sobre a relação fala/escrita. Sugere-se uma aula dialogada (roda de conversa, debate, jogo de perguntas e respostas) na qual seja possível explorar o conceito de variação linguística, bem como discutir a noção de preconceito linguístico. Na referida dinâmica, o rotacismo será apresentado como um fenômeno variável e socialmente estigmatizado que, pela possibilidade de migrar para a escrita, deverá ser abordado em sala de aula. Após esta etapa, serão aplicadas atividades que visam a auxiliar os alunos na criação de novas hipóteses sobre a alternância entre as líquidas. Essas atividades de cunho metalinguístico foram divididas em três blocos: (i) *sensibilização*, etapa de exploração das diferenças fonoarticulatórias entre [l] e [r]; (ii) *desafio*, etapa em que devemos pensar sobre a adequação à forma ortográfica; e (iii) *atividades direcionadas*, etapa em que devemos promover exercícios que explorem a escolha entre “l” e “r”.

Tendo em vista a importância, nos últimos anos, da tecnologia como recurso no processo de ensino e de aprendizagem, algumas atividades foram adaptadas para serem realizadas, também, no ambiente *on-line*, de modo a favorecer a interação do estudante com o objeto de aprendizagem na modalidade a distância, como discute Araújo (2010).

## Sensibilização

### Proposta – Exploração das diferenças entre [l] e [r] (consciência fonarticulatória)

Orientação para que os estudantes realizem os pares dos fones [l] e [r] e expliquem a diferença percebida na realização de cada um.

### Provocação 01 – Diferença na formação silábica (consciência silábica)

Observe as imagens abaixo:



-----

-----

Escreva o nome correspondente a cada figura e identifique a letra que diferencia uma palavra da outra.

O objetivo desta atividade é desenvolver a consciência silábica do estudante por meio da reflexão sobre os segmentos sonoros que compõem as sílabas das palavras. A proposta busca estimular a percepção de que a inserção ou ausência de um som (fone) pode alterar o significado das palavras, promovendo uma maior compreensão do processo fonológico em questão.

### Provocação 02 – Atividade com pares mínimos

Observe as palavras do quadro e escolha a forma mais adequada para preencher os espaços em branco:

BLOCO – BROCO – BLINDAR – BRINDAR – PLANTO – PRANTO

- Eu gosto de matemática. Sempre \_\_\_\_\_ nas provas.
- O pedreiro disse que o \_\_\_\_\_ da parede está sem reboco.
- Tem motorista que paga para \_\_\_\_\_ o carro por medo de assalto.
- Vamos \_\_\_\_\_ a chegada do ano novo.
- Pessoas mais velhas chamam choro de \_\_\_\_\_.
- Eu \_\_\_\_\_ tomate em meu quintal.

Link para atividade em ambiente on-line: <https://wordwall.net/play/81084/195/353>



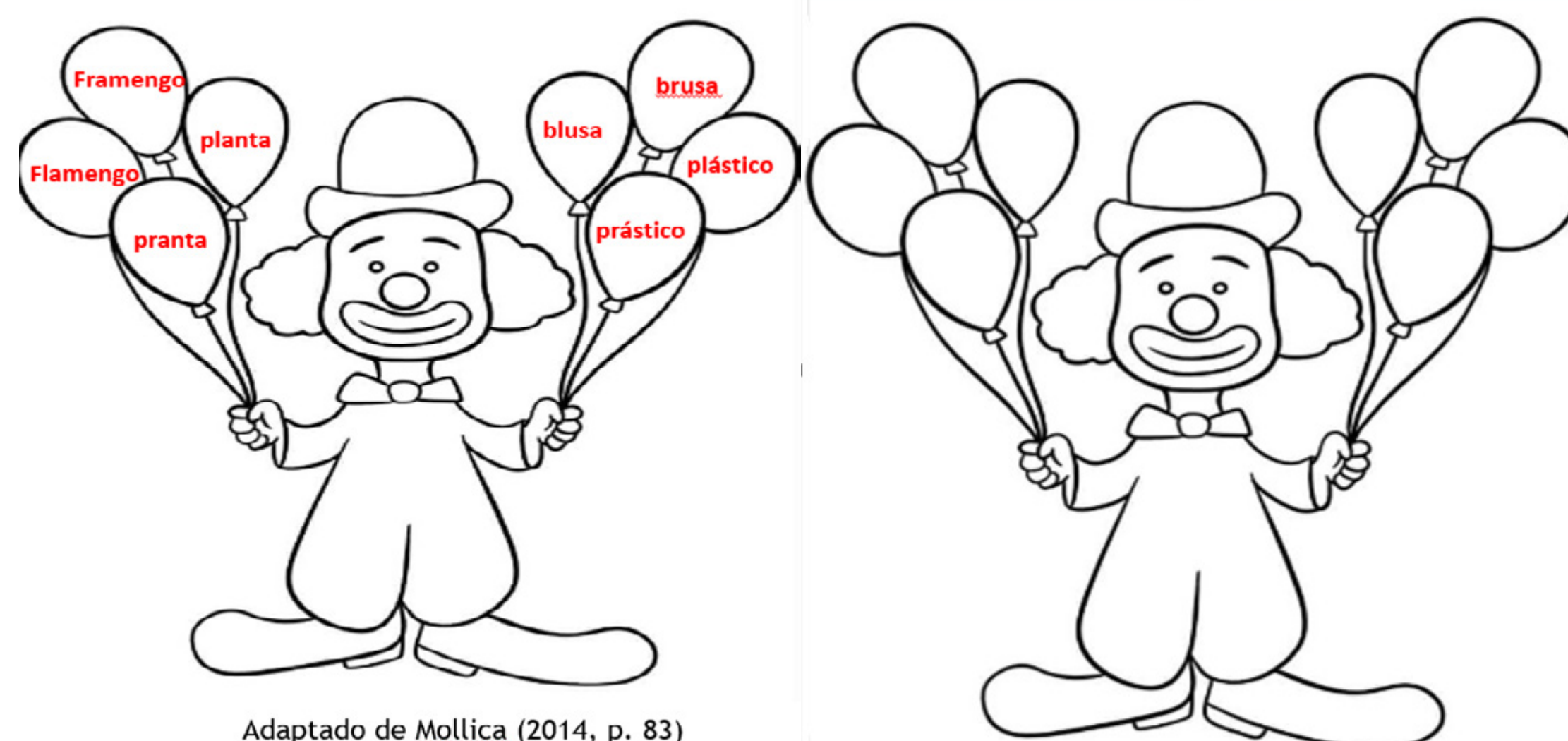
Com esta atividade, pretendemos estimular a consciência fonêmica do estudante, promovendo a compreensão do valor opositivo/distintivo entre os fonemas. Com isso, busca-se que o aluno desenvolva uma percepção mais apurada sobre as diferenças sonoras que podem alterar o significado das palavras, aprofundando sua compreensão do sistema fonológico da língua.

### **Desafio**

#### **Proposta – Adequação da forma ortográfica**

O palhaço Prin-plin está em dúvidas sobre que balões deve entregar às crianças. Vamos ajudá-lo?

Observe as palavras escritas e escreva nos balões em branco apenas as formas que achar adequadas:



A atividade tem como objetivo confrontar o aluno com as formas variáveis de um mesmo item lexical, estimulando-o a identificar as variantes de prestígio e aquelas socialmente estigmatizadas. Por meio dessa reflexão, busca-se desenvolver uma compreensão crítica sobre a variação linguística e seu impacto social, promovendo a valorização da diversidade linguística e a percepção das normas em diferentes contextos comunicativos

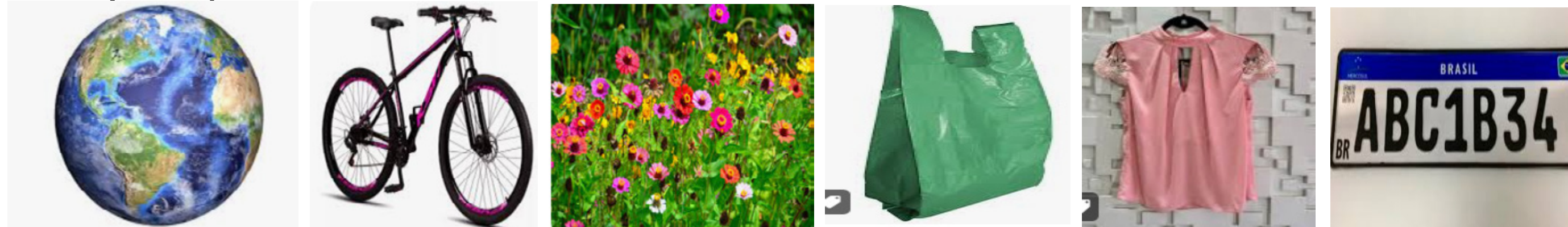
### Atividades Direcionadas

#### Proposta 01 – Ditado lacunado

Complete os espaços com os nomes dos objetos que aparecem na imagem.

- a) O \_\_\_\_\_ Terra está sofrendo com a poluição. (planeta)
- b) Minha \_\_\_\_\_ está com o pneu furado. (bicicleta)
- c) Setembro é o mês das \_\_\_\_\_. (flores)
- d) As sacolas de \_\_\_\_\_ foram proibidas em Salvador. (plástico)
- e) Ganhei um conjunto de saia e \_\_\_\_\_. (blusa)
- f) A \_\_\_\_\_ do carro tem letras e números. (placa)

Imagens para o ditado:



Link para atividade em ambiente on-line: <https://wordwall.net/play/81718/604/672>

A atividade tem como objetivo estimular no estudante o monitoramento da escrita por meio da prática com palavras que favorecem a produção do rotacismo. Essa abordagem visa desenvolver a consciência linguística, aprimorando, assim, suas habilidades de escrita.

#### Proposta 02 – Cartela de múltipla escolha

As palavras da tabela abaixo estão escritas de três formas diferentes. Marque a forma ortográfica:

<b>Palavra 01</b>	<b>Palavra 02</b>	<b>Palavra 03</b>
PRANETA	BICICLETA	FLORIS
PLANETA	BISICLETA	FRORES
PLÂNETA	BICICRETA	FLORES
<b>Palavra 04</b>	<b>Palavra 05</b>	<b>Palavra 06</b>
PLÁSTICU	BLUSA	PLACA
PRÁSTICO	BLUZA	PRACA
PLÁSTICO	BRUZA	PLAKA

Pretendemos, com esta atividade, desafiar o aluno a identificar as formas variantes de prestígio, considerando o reconhecimento de inadequações ortográficas. A partir dessa



reflexão, busca-se fomentar a compreensão crítica sobre as variações linguísticas e sua relação com as normas ortográficas, reforçando a percepção das normas em diferentes contextos comunicativos.

### **Proposta 03 – Acerte o som e escolha a letra**

Observe as opções entre parênteses e selecione a melhor para completar os espaços:

- a) A \_\_\_\_ova de matemática estava fácil. (PL/PR)
- b) Conheci uma \_\_\_\_antação de cacau em Ilhéus. (PL/PR)
- c) Minha casa está em reforma e o pedreiro pediu cimento, \_\_\_\_ita e \_\_\_\_oco. (BL/BR)
- d) No meu aniversário gosto de fazer um \_\_\_\_inde à vida. (BL/BR)
- e) Gosto de mingau com \_\_\_\_avo e canela. (CL/CR)
- f) A \_\_\_\_ínica odontológica estava fechada. (CL/CR)
- g) Existem \_\_\_\_onteiras entre os países. (FL/FR)
- h) A \_\_\_\_oresta Amazônica é importante para a vida na Terra. (FL/FR)

Link para atividade em ambiente *on-line*: <https://wordwall.net/play/81719/180/567>

A atividade tem como objetivo estimular o monitoramento da escrita a partir da consciência fonêmica do estudante, buscando o aprimoramento de suas habilidades de escrita.

### **Proposta 04 – Caça-palavras**

Procure no caça-palavras abaixo palavras para completar as frases:

- a) Na escola \_\_\_\_\_ os alunos recebem livros, fardas e alimentação. (pública)
- b) Não gosto de \_\_\_\_\_ de menta. (chiclete)
- c) Estou aprendendo a tocar \_\_\_\_\_ (flauta)
- d) Nas Olimpíadas, os melhores \_\_\_\_\_ ganham medalhas. (atletas)
- e) Preciso resolver um \_\_\_\_\_ sério. (problema)
- f) Meu primo é advogado e tem muitos \_\_\_\_\_ no escritório. (clientes)
- g) O Brasil é banhado pelo Oceano \_\_\_\_\_. (Atlântico)
- h) A fauna e a \_\_\_\_\_ são importantes para o equilíbrio da natureza. (flora)

Link para atividade em ambiente *on-line*: <https://wordwall.net/play/81720/501/279>

V	M	C	F	R	A	U	T	A	B	A	F	L	O	R	A	R
C	I	R	L	W	A	M	C	D	S	F	T	A	C	F	P	G
A	Ç	I	A	X	P	O	H	L	F	R	O	R	A	I	R	O
T	G	E	U	O	R	R	I	R	R	O	V	I	T	R	O	S
R	A	N	T	Y	P	J	C	I	V	N	I	O	R	M	B	T
E	S	T	A	P	U	B	L	I	C	A	A	I	A	A	L	A
T	B	E	C	X	B	X	E	P	C	L	I	E	N	T	E	S
A	V	S	V	N	R	A	T	L	E	T	A	S	T	A	M	U
S	N	U	Z	O	I	P	E	I	X	E	R	O	I	A	A	A
B	R	I	N	C	C	P	O	B	R	E	M	A	C	M	R	D
U	A	P	A	G	A	T	L	A	N	T	I	C	O	O	I	H
C	H	I	C	R	E	T	E	X	C	C	V	U	R	R	R	A

Formas ortográficas

Formas com rotacismo

V	M	C	F	R	A	U	T	A	B	A	F	L	O	R	A	R
C	I	R	L	W	A	M	C	D	S	F	T	A	C	F	P	G
A	Ç	I	A	X	P	O	H	L	F	R	O	R	A	I	R	O
T	G	E	U	O	R	R	I	R	R	O	V	I	T	R	O	S
R	A	N	T	Y	P	J	C	I	V	N	I	O	R	M	B	T
E	S	T	A	P	U	B	L	I	C	A	A	I	A	A	L	A
T	B	E	C	X	B	X	E	P	C	L	I	E	N	T	E	S
A	V	S	V	N	R	A	T	L	E	T	A	S	T	A	M	U
S	N	U	Z	O	I	P	E	I	X	E	R	O	I	A	A	A
B	R	I	N	C	C	P	O	B	R	E	M	A	C	M	R	D
U	A	P	A	G	A	T	L	A	N	T	I	C	O	O	I	H
C	H	I	C	R	E	T	E	X	C	C	V	U	R	R	R	A

V	M	C	F	R	A	U	T	A	B	A	F	L	O	R	A	R
C	I	R	L	W	A	M	C	D	S	F	T	A	C	F	P	G
A	Ç	I	A	X	P	O	H	L	F	R	O	R	A	I	R	O
T	G	E	U	O	R	R	I	R	R	O	V	I	T	R	O	S
R	A	N	T	Y	P	J	C	I	V	N	I	O	R	M	B	T
E	S	T	A	P	U	B	L	I	C	A	A	I	A	A	L	A
T	B	E	C	X	B	X	E	P	C	L	I	E	N	T	E	S
A	V	S	V	N	R	A	T	L	E	T	A	S	T	A	M	U
S	N	U	Z	O	I	P	E	I	X	E	R	O	I	A	A	A
B	R	I	N	C	C	P	O	B	R	E	M	A	C	M	R	D
U	A	P	A	G	A	T	L	A	N	T	I	C	O	O	I	H
C	H	I	C	R	E	T	E	X	C	C	V	U	R	R	R	A

A atividade tem como objetivo desenvolver a capacidade do aluno de identificar e escolher a forma variante adequada à escrita, ou seja, escolher as formas variantes de prestígio em detrimento das formas estigmatizadas. Ao promover essa distinção, busca-se incentivar uma compreensão crítica sobre a variação linguística, ajudando o aluno a reconhecer a importância do contexto social e cultural na escolha das formas adequadas ao contexto comunicativo.

## Considerações finais

Com esta intervenção, pretende-se subsidiar um trabalho pedagógico de cunho sociolinguístico que respeite a variedade linguística do aluno ao mesmo tempo em que enfatiza, para este mesmo aluno, a importância da apropriação das formas socialmente prestigiadas. O reconhecimento das formas não prestigiadas, aliado à introdução cuidadosa das variantes padrão da língua, contribui para um aprendizado equilibrado, pois valoriza o repertório linguístico dos estudantes, tomando-o como ponto de partida



para o desenvolvimento de habilidades na modalidade escrita. Dessa forma, será possível promover uma abordagem inclusiva e crítica sobre a diversidade da língua.

A proposta visa, portanto, explorar a consciência fonarticulatória dos estudantes em relação às trocas entre os fones [l] e [r] no intuito de, a partir de uma reflexão sobre o papel das variantes linguísticas no uso cotidiano e formal da língua, minimizar as dificuldades encontradas por eles durante a grafia de algumas palavras que apresentam contexto para o rotacismo. Assim, poderá ser possível colaborar para o desenvolvimento das habilidades práticas de escrita, ao passo que tentamos contribuir para a redução do preconceito linguístico, visto que o rotacismo é um fenômeno altamente estigmatizado.

Por fim, busca-se também estimular o monitoramento e a autocorreção dos alunos, à medida em que eles estreitam a relação com a modalidade escrita da língua. Com isso, fomentamos a autonomia do estudante, pois dessa forma é permitido que ele tenha um papel muito mais ativo no processo de aprendizagem da modalidade escrita, fato que contribui para gerar um sentimento de autoestima linguística. Tais aspectos são importantes para o êxito educacional e para uma cidadania plena.

## Referências

ARAÚJO, N. M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. *In*: ARAÚJO, J.; LIMA, S. C.; DIEB, M. **Línguas na Web: links** entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 155-176.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BONILHA, G. F. G. **Aquisição fonológica do português brasileiro**: uma abordagem conexionista da Teoria da Otimidade. 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. *In*: BISOL, L. (org.). **Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 115-128.

FREITAG, R. M. K.; ARAUJO, A. S.; BARRETO, E. A.; CARVALHO, E. S. S. “Vamos prantar frores no grobo da terra”: estudando o rotacismo nas séries iniciais da rede municipal de ensino de Moita Bonita/SE. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Sergipe, v. 2, n. 2, p. 17–31, 2010.

HOOOPER, J. **An introduction to Natural Generative Phonology**. New York: Academic Press, 1976.

ITÔ, J. **Syllable Theory in Prosodic Phonology**. 1986. Tese (Doutorado) – University of Massachusetts, Massachusetts, 1986.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MONTEIRO, A.; SILVA JUNIOR, L. J. da. O rotacismo e a influência oral-escrita em alunos da modalidade EJA. **Campo do Saber**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 65–81, jul./dez. 2022.

NASCIMENTO, S. S. D. **A importância da consciência fonológica para o aprimoramento da escrita**: práticas de (re)alfabetização e letramento. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SELKIRK, E. The syllable. *In*: HULST, H.; SMITH, V. D. **The structure of phonological representations** (part. II). Foris, Dordrecht, 1982. p. 337–383.

SILVEIRA, D.; CÓRDOVA, F. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.



# ROTAPPICISMO: PROPOSTA DE UM APLICATIVO PARA REDUÇÃO DO ROTACISMO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

Alcione Vieira da Silva

Allan Ramos Teixeira

Leônidas José da Silva Junior

UEPB

# 1 Introdução

É de conhecimento comum que “a voz é meio de comunicação social e expressão artística, a voz falada dimensiona-se como principal instrumento de comunicação cotidiana, utilizado pela maioria das pessoas” (Fucci Amato, 2010, p. 2). Segundo Marcuschi (2010), a fala pode ser apresentada como manifestação da prática oral e é adquirida ao longo da vida na comunidade linguística do falante através da informalidade. Considerando-se que a fala, em sua função social e comunicativa, está diretamente ligada aos aspectos culturais aos quais os indivíduos estão em contato, a aplicação de atividades orais como leitura de textos e/ou enunciados, jogos didáticos dirigidos à oralidade, dentre outros, serão imprescindíveis para que nossos alunos tenham a possibilidade de obter melhor desempenho no aprendizado de língua portuguesa (LP).

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, tampouco uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, além de permitirem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais dentre outros aspectos da correlação fala-escrita (Marcuschi, 2010, p. 17). Com base na complementaridade da oralidade e da escrita, a presente pesquisa tem como objetivo geral apresentar o RotAppcismo, um aplicativo para dispositivos móveis, com atividades fonológico-educacionais que potencializam a consciência fonológica dos discentes acerca do processo fonológico Rotacismo, presente na produção escrita e oral dos alunos do 9º ano no fundamental de uma escola municipal em Caldas Brandão-PB.

O Rotacismo é um processo fonológico intrassilábico no qual há uma troca da lateral alveolar /l/ pela vibrante simples/tepe [r] em ambiente de *onset* (ou ataque) complexo como nas palavras g[r]obo, ao invés de g[l]obo observada na produção oral e escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nossa atividade de pesquisa surge a partir de nossas experiências enquanto docentes de LP. Observamos o Rotacismo na fala e sua transferência para a escrita nas produções dos discentes durante as aulas no cotidiano escolar, um problema que, do ponto de vista formal, acompanha o discente desde a fase de alfabetização.

De acordo com Garcia-Roberto (2016), a maturidade em termos fonológicos quando se leva em conta a aquisição de segmentos isomórficos ao fonema ocorre, na maioria das vezes, por volta dos cinco anos de idade, embora haja diferenças individuais. Os processos intrassilábicos, como nosso objeto de estudo, maturam por volta dos sete anos de idade



na maior parte dos casos. Desta forma, a criança realiza interposições fonêmicas para formação de novas palavras em seu banco lexical além de manipular esses fonemas dentro da sílaba (em *onset*, núcleo e coda). Então, pelos nove anos de idade, é provável que a criança já esteja lendo pela rota fonológica, isto é, por decodificação grafofonêmica estrita, sem fazer recurso à rota lexical, como propõem Capovilla e Capovilla (2002).

Nossa pesquisa está constituída por um grupo experimental (BRA), 12 (doze) participantes alunos do 9º ano no fundamental de uma escola municipal em Caldas Brandão-PB. A gravação foi feita a partir da leitura de enunciados escritos apresentados de forma aleatória aos discentes participantes. Utilizamos o programa Praat (Boersma; Weenink, 2020) para tratamento acústico e plotagem de imagens espectrográficas dos dados.

## 2 Metodologia

A metodologia da presente pesquisa é de cunho: i) *Qualitativo* (análise acústica do rotacismo nas produções orais dos alunos e verificação da transferência oral-escrita em textos diversificados, além da aplicação de uma proposta de intervenção com atividades orais (de percepção e produção) e escrita de atividade em diversas modalidades que potencializem a consciência fonológica dos alunos quanto ao objeto de estudo), tais como palavras cruzadas, jogo da memória, entre outros; e ii) *Quantitativo* (quando da realização da técnica estatística *Teste - T Bicaudal* para verificação de diferenças entre a média de acertos entre os grupos e descrição percentual das referidas produções).

Para a construção de nosso *corpus*, utilizamos a frase-veículo sugerida por Barbosa e Madureira (2015), “Digo “*palavra*” baixinho” (cf. p. 221-222), para detalhamento fonético da frase na qual substituímos o termo “*palavra*” pelas palavras-alvo, bem como por palavras que não sejam alvo como, por exemplo, “Digo plano baixinho”. Nesse enunciado, o termo “*palavra*” foi substituído por um segmento alvo, enquanto em “Digo boneca baixinho” o termo foi substituído por uma palavra que não é segmento alvo.

De acordo com Barbosa e Madureira (2015), a análise acústica da fala permite o estabelecimento de inferências sobre a produção da fala e possibilita a postulação de correlações entre produção e percepção a partir da interpretação da informação acústica. Essa percepção foi muito importante para a descrição de dados de nossa pesquisa, pois para descrever como se dá o fenômeno do Rotacismo na oralidade, é necessário o conhecimento acústico para avaliar a distinção e similaridade entre as consoantes líquidas envolvidas neste fenômeno. O conhecimento destas variantes auxilia



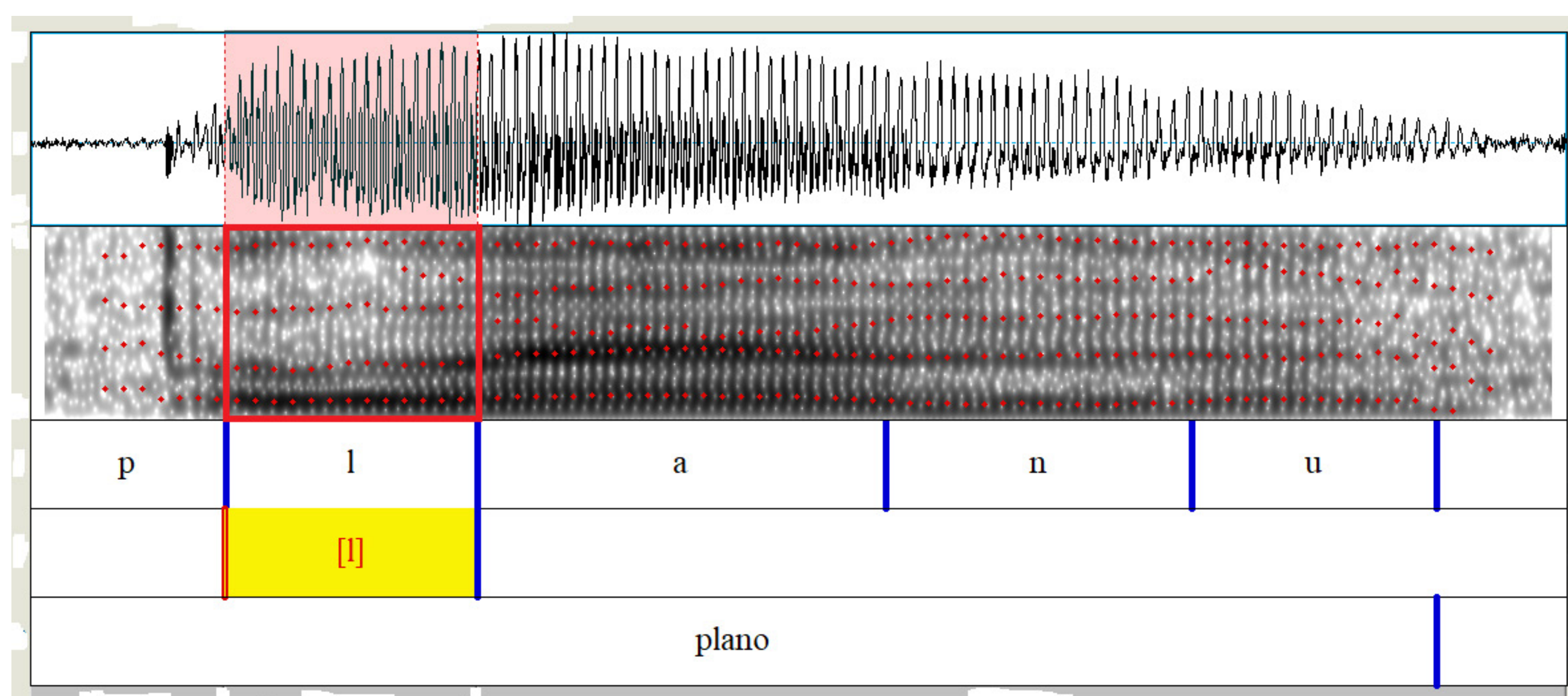
os estudantes na compreensão das diferenças entre as modalidades fala e escrita; isso só é possível a partir da prática do docente em sala de aula. Dessa forma, os estudos de fonética e fonologia seriam fator essencial para a formação do professor.

A gravação foi feita a partir da leitura de enunciados escritos apresentados de forma aleatória aos discentes participantes. Todos os dados apresentados na seção seguinte foram obtidos a partir de gravações feitas pela pesquisadora, realizadas com um gravador Zoom H1n Handy Recorder em formato WAV, com a taxa de amostragem 44,1 kHz e tamanho da amostra 16 bits. As ocorrências do Rotacismo foram classificadas e listadas utilizando o programa de análise acústica Praat (Boersma; Weenink, 2020) observando no espectrograma a estrutura formântica. Para a análise acústica do Rotacismo e sua transferência para a escrita, os enunciados foram segmentados em intervalos (camadas) correspondentes a fones (camada 01), *segmento-alvo* [l] (camada 02) e *palavra* (camada 03), como descritos nas figuras 1 e 2.

### 3 Análise e discussão dos dados

Observaremos os espectrogramas, obtidos a partir do programa Praat (Boersma; Weenink, 2020) de trechos de gravações feitas pela professora pela leitura de frases, nas Figuras 1 e 2, para analisar as similaridades e diferenças entre a produção da consoante líquida lateral [l] e da vibrante simples [r]:

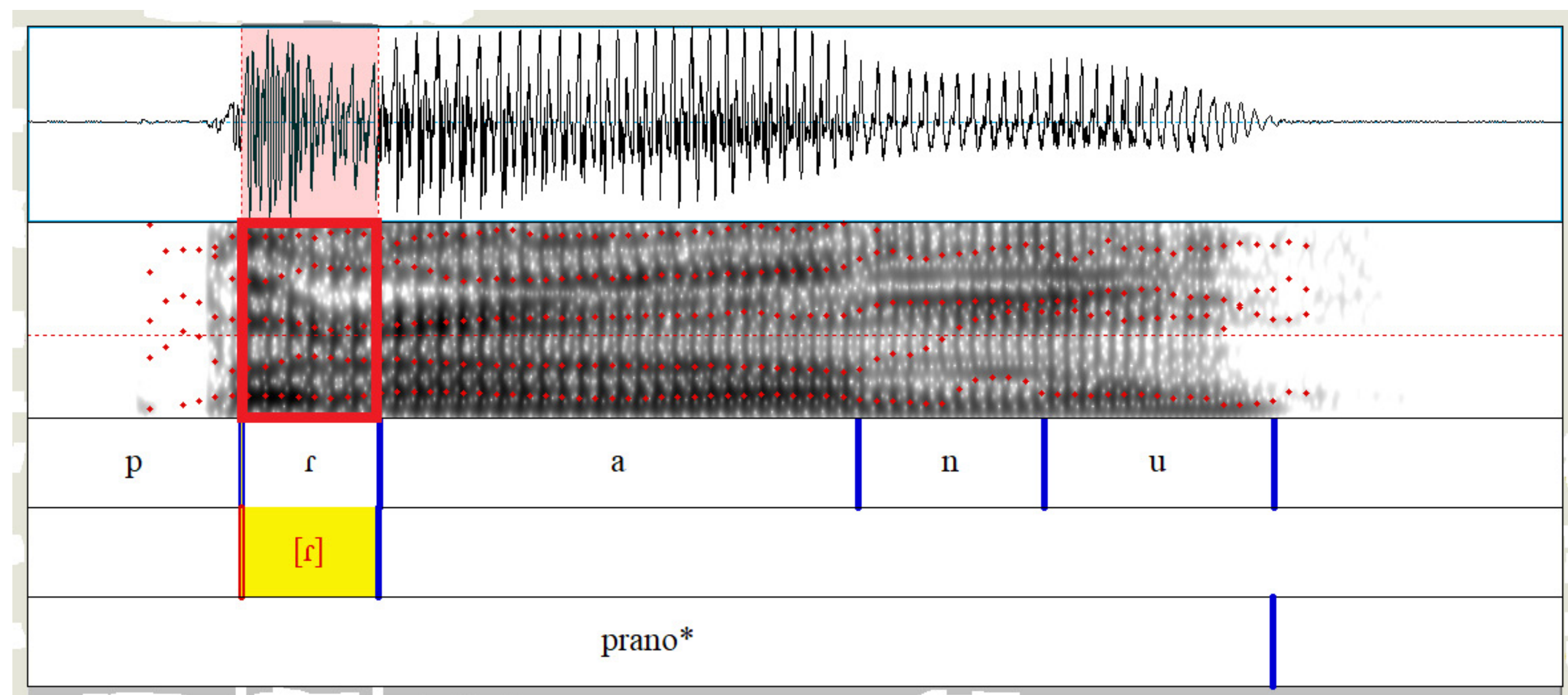
**Figura 1.** Forma de onda, espectrograma com segmentação e etiquetagem em três camadas: *fones* (camada 01); *segmento-alvo* [l] (camada 02) e *palavra* (camada 03), da palavra “plano” sem Rotacismo produzida por um estudante do *corpus* da pesquisa



Fonte: Elaboração própria



**Figura 2.** Forma de onda, espectrograma com segmentação e etiquetagem em três camadas: *fonos* (camada 01); *segmento-alvo* [r] (camada 02) e *palavra* (camada 03), da palavra “prano\*” com Rotacismo produzida por um estudante do *corpus* da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria

As Figuras 1 e 2 indicam a produção da palavra “plano”; no primeiro caso (Figura 1), o informante produziu a lateral líquida [l] na sílaba (destacada pelo retângulo em vermelho), enquanto no segundo caso (Figura 2) produziu a vibrante simples [r] no lugar da líquida (em destaque no retângulo), configurando um rotacismo. Para melhor identificarmos os dados das imagens acima, é necessário que possamos identificar quais características diferenciam a produção de um som do outro.

Podemos observar, em ambas as figuras, a presença de linhas pontilhadas horizontais em vermelho. Essas linhas são os formantes, sendo eles e seu percurso no espectrograma a característica capaz de diferenciar a produção dos sons, sejam eles vogais ou consoantes. Nas palavras de Cristóvão-Silva (2017), formantes (com energia medida em *Hertz* – Hz) são ondas estacionárias formadas por infinitas frequências de ondas periódicas simples que criam condições para sua formação. Estes são numerados de baixo para cima, como F1, F2, F3, etc. e, para a autora, indicam a frequência intensificada pelas cavidades de ressonância de acordo com as diferentes configurações assumidas pelo trato vocal.

Para melhor reconhecemos os formantes, colocamos identificadores para os primeiros três formantes. O primeiro formante, F1, determina a altura da vogal: se elas são altas, baixas ou médias. Quanto mais alta for a vogal, mais baixa será F1 (cf. Barbosa e Madureira, cap. 3 para detalhamento). Já o F2, assim como F1, é essencial para reconhecimento das vogais, uma vez que determina a anterioridade/posterioridade da vogal: se a vogal



é mais perto dos lábios (anterior) ou mais próximo ao véu palatino (posterior). Quanto mais próxima dos lábios for a realização da vogal, mais alto será o F2.

Seguindo as sequências horizontais de baixo pra cima, na terceira linha, nas Figuras 1 e 2, encontramos o F3, esse formante é basicamente um formante de consoante; a diferença entre as líquidas se dá no trajeto deste formante. O que diferencia a produção [r] e [l], conforme a figura 2, é a distância entre o segundo formante F2 e o terceiro formante F3, existindo uma queda no F3. Como exposto por Kant e Read (2015), as duas líquidas são distinguidas especialmente pela frequência de F3. Como podemos notar na Figura 2, há um abaixamento deste formante que o deixa mais próximo de F2, que apresenta uma leve subida.

Conforme Barbosa e Madureira (2015), o espectro de um som nos permite observar onde estão localizados seus formantes. Pela observação de picos locais de amplitude, nos espectrogramas, apresentados nas figuras 1 e 2, podemos observar estrias horizontais mais escuras; essas estrias são os formantes. No espectrograma (Figura 2), no qual ocorreu o Rotacismo, observamos que ocorre um segmento vocálico entre a oclusiva /p/ e a ligeira queda ocasionada batida do tepe. Essa percepção caracteriza o tepe em *onset* complexo de qualquer língua. Esse fenômeno se dá, de acordo com Barbosa e Madureira (2015), porque, no momento da soltura da oclusiva, o corpo da língua se encontra a caminho da posição da vogal que segue o tap, mas a ponta da língua ainda não tocou a região alveolar. Percebe-se o rebaixamento de F3, movimento formântico típico dos róticos.

Nas palavras de Leite (2015), vibrantes e taps assemelham-se quanto à duração do fechamento no que se refere ao padrão rápido e consecutivo das vibrações com leve abaixamento de F3. Dessa forma, o F3 é o formante que determina o direcionamento do reconhecimento das consoantes [l, r]. Podemos observar que, na produção da palavra sem ocorrência do Rotacismo (Figura 1), F1 e F2 (primeira e segunda linha, de baixo para cima) permanecem constantes da produção do [l], enquanto na produção palavra na qual ocorreu o Rotacismo (Figura 2), F1 permanece constante e F2 demonstra uma leve subida na produção do [r].

Tal percepção só é possível, pois cada formante representa uma configuração assumida pelo trato vocal; não é possível diferenciar os segmentos por F1 e F2, pois ambos apresentam valores de baixa frequência muito próximos. A frequência de F1 e F2 tanto de /l/ quanto de [r] são próximas, isso significa que tanto na altura quanto no ponto de articulação são parecidas. Por isso, há essa propensão na fala de /l/ por [r] e, conseqüentemente, é levada para a escrita.



## 4 Proposta para intervenção

Nessa perspectiva, com o intuito de amenizar o fenômeno apresentado anteriormente, apresentamos o RotAppcismo, um aplicativo para dispositivos móveis, desenvolvido em pesquisa realizada no PROFLETRAS/UEPB, com atividades fonológico-educacionais que potencializam a consciência fonológica dos discentes acerca do processo fonológico Rotacismo – processo fonológico no qual há uma troca da lateral alveolar /l/ pela vibrante simples/tepe [r] observada na produção oral e escrita dos alunos. Propomos, então, o desenvolvimento de um aplicativo para uso em dispositivos móveis (aparelhos celulares e *tablets*), que contemple atividades educativas fonológico-ortográficas para a amenização do processo de rotacismo. O aplicativo é chamado de RotAppcismo<sup>5</sup> (Teixeira; Vieira; Silva Jr., 2021).

A seguir, descreveremos o aplicativo proposto, seu modo de funcionamento, seu possível uso no ambiente escolar, principalmente para a identificação, caracterização e amenização da ocorrência do rotacismo na fala e na escrita dos discentes participantes da coleta de dados da pesquisa.

### 4.1 O aplicativo RotAppcismo

Produzido em linguagem Dart e ambiente Flutter, o *software* RotAppcismo foi desenvolvido para rodar nos sistemas operacionais Android e iOS (esses sistemas operacionais são os mais utilizados globalmente para dispositivos móveis como Samsung e iPhone respectivamente) e poderá ser baixado pelo usuário gratuitamente. Dart é uma linguagem de programação, conhecida por sua eficiência e segurança. O Flutter é um *framework* que permite a criação de aplicativos multiplataforma.

Para dar encaminhamento à produção do RotAppcismo, foi necessário fazer um levantamento de requisitos básicos para seu funcionamento, tais como: a quantidade de telas do aplicativo; cores e imagens, além dos botões de cada tela; as imagens que serão utilizadas; e o desenvolvimento do *layout* geral do aplicativo, dentre outros aspectos. Tais requisitos foram selecionados através de reuniões via ferramentas de comunicação colaborativa como Google Meet e WhatsApp. Inicialmente, coletamos, analisamos e definimos as necessidades e as funcionalidades gerais do aplicativo, para que funcione corretamente e seu uso seja satisfatório para o docente em sala de aula.

---

<sup>5</sup> A programação do aplicativo foi realizada por Allan Teixeira (primeiro autor), bolsista do Programa de Iniciação Científica (UEPB/PIBIC/CNPq), sob a orientação do Prof. Dr. Leônidas José da Silva Jr. (PROFLETRAS/UEPB-UNICAMP/CNPq – terceiro autor). Alcione Vieira, segunda autora (PROFLETRAS/UEPB e autora da pesquisa), propôs todas as atividades de intervenção e acompanhou o passo a passo do desenvolvimento do aplicativo, com relevantes sugestões para atingir a realidade de seu público discente.

Os dados e as figuras apresentadas nas seções a seguir tratam de capturas de telas durante os testes de desenvolvimento do aplicativo. Na Figura 3, pode ser vista a tela inicial do aplicativo:

**Figura 3.** Tela inicial do RotAppcismo



**Fonte:** Elaboração própria

Por apresentar um *layout* simples, com telas de fácil manuseio, esse aplicativo pode ser utilizado tanto com alunos do ensino fundamental como com alunos da educação infantil ou ensino médio. Após o diálogo com equipe de organização do aplicativo, foi possível definir o conteúdo e a forma de interação do aluno com o aplicativo. Assim, reconhecemos que adotar uma atitude interativa é o principal desafio para tornar a participação dos indivíduos comprometida e ativa.

Todas as atividades sugeridas para esse aplicativo foram organizadas e adequadas para ter um melhor desempenho dentro das interfaces do aplicativo. Inicialmente, o aplicativo apresentará três atividades, pensadas para que haja o estímulo do interesse do aluno e contribuições no método de ensino aprendizagem. A seguir, descreveremos as atividades presentes no aplicativo.

### 4.1.1 Jogo da memória

Nesta atividade, o aplicativo apresentará uma sequência com pares de imagens representativas de palavras que contenham laterais como o 2º elemento de encontros consonantais em sílabas complexas. Inicialmente, este protótipo foi desenvolvido com 30 palavras, podendo haver atualização conforme as necessidades forem surgindo. Na tela



inicial (Figura 4), aparecerá uma sequência com doze pares de imagens e o aluno terá um tempo cronometrado para memorizar os pares corretos de imagens. Após finalizar o tempo, as imagens serão ocultadas, como ilustrado na Figura 5.

**Figura 4.** Tela inicial do jogo da memória



**Fonte:** Elaboração própria

**Figura 5.** Segunda tela do jogo da memória



**Fonte:** Elaboração própria

Os alunos/usuários passam de fase toda vez que descobrem a localização dos pares corretamente. Quanto mais avançada a fase, maior será a quantidade de pares de figuras apresentadas. Como podemos observar, as Figuras 4 e 5 representam etapas da primeira fase do jogo da memória. Na Figura 4, visualizamos a primeira tela do jogo da memória. São doze pares de imagens. Na segunda tela (Figura 5), as imagens ficarão ocultas para que o jogador tente adivinhar os pares. Nessa etapa do jogo, não aparecerão apenas as imagens, mas também a representação gráfica de cada uma delas. Nesse caso, além de memorizar a localização das imagens, o jogador precisará fazer a conexão com sua representação escrita.

Analisando as Figuras 6 e 7, a seguir, encontraremos, na parte inferior da tela, a pontuação do jogador em dois momentos distintos. Cada imagem descoberta corretamente tem o valor de 50 pontos, ou seja, se o jogador descobrir um par, ele terá 100 pontos positivos em sua pontuação, como ilustrado da Figura 9. Em oposição, a cada erro, o jogador perderá 50 pontos. Como podemos ver na Figura 8, o participante tentou 1 vez, sem sucesso, descobrir o par correto e, como resultado, ficou com 50 pontos negativos. A pontuação final do participante dependerá da quantidade de tentativas que o jogador utilizar para descobrir todos os pares, seguindo, assim, para a próxima fase do jogo.



**Figura 6.** Tela de acertos



Fonte: Elaboração própria

**Figura 7.** Tela de erros

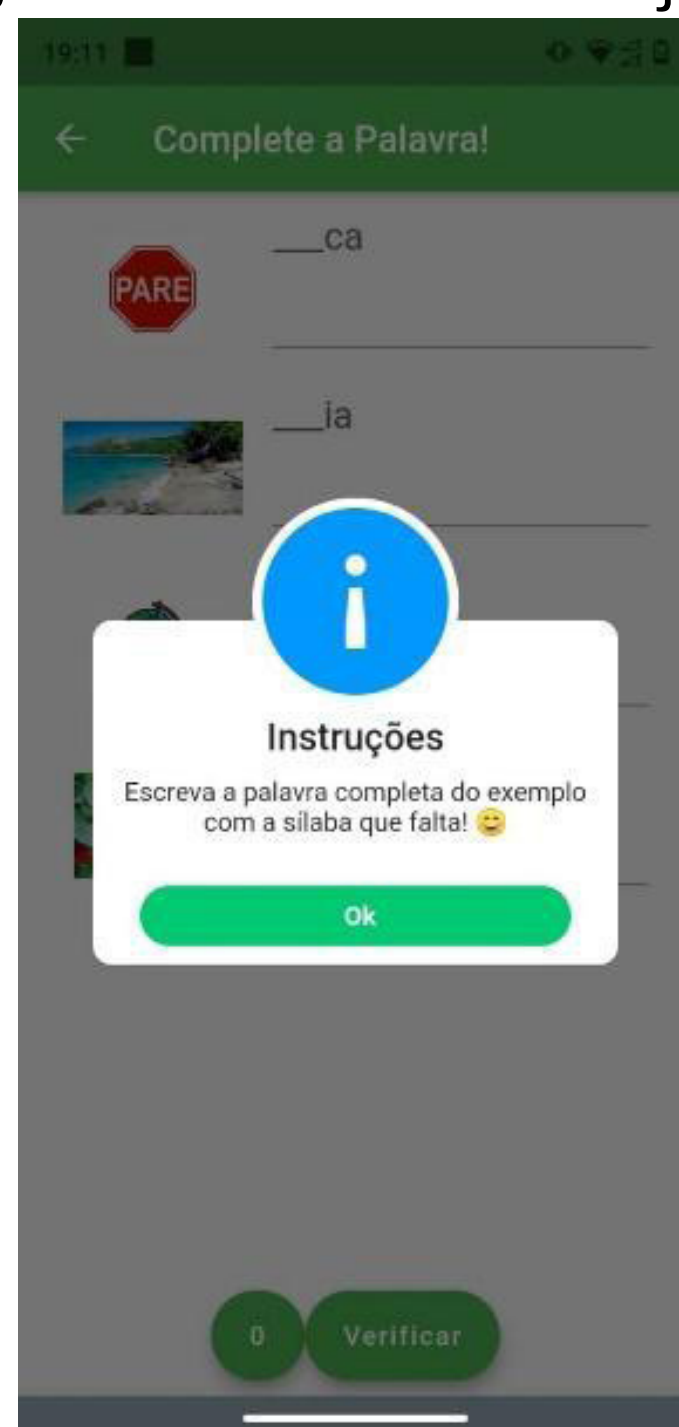


Fonte: Elaboração própria

## 4.1.2 Complete a palavra

Nesta atividade do aplicativo, serão apresentadas imagens com palavras lacunadas (faltando sílabas), que serão completadas com sílabas complexas. Essas sílabas complexas conteriam laterais em posição de ataque, com os padrões “Cre/cle”, “fre/fle”, “gro/glo”. Pode ser visto um exemplo, ao observar a Figura 11, na qual utilizamos os padrões “pla/prá”, com as palavras “placa” e “praia” e “glo/gro” nas palavras “globo” e “groselha”.

**Figura 8.** Tela inicial do jogo



Fonte: Elaboração própria

**Figura 9.** Segunda tela do jogo

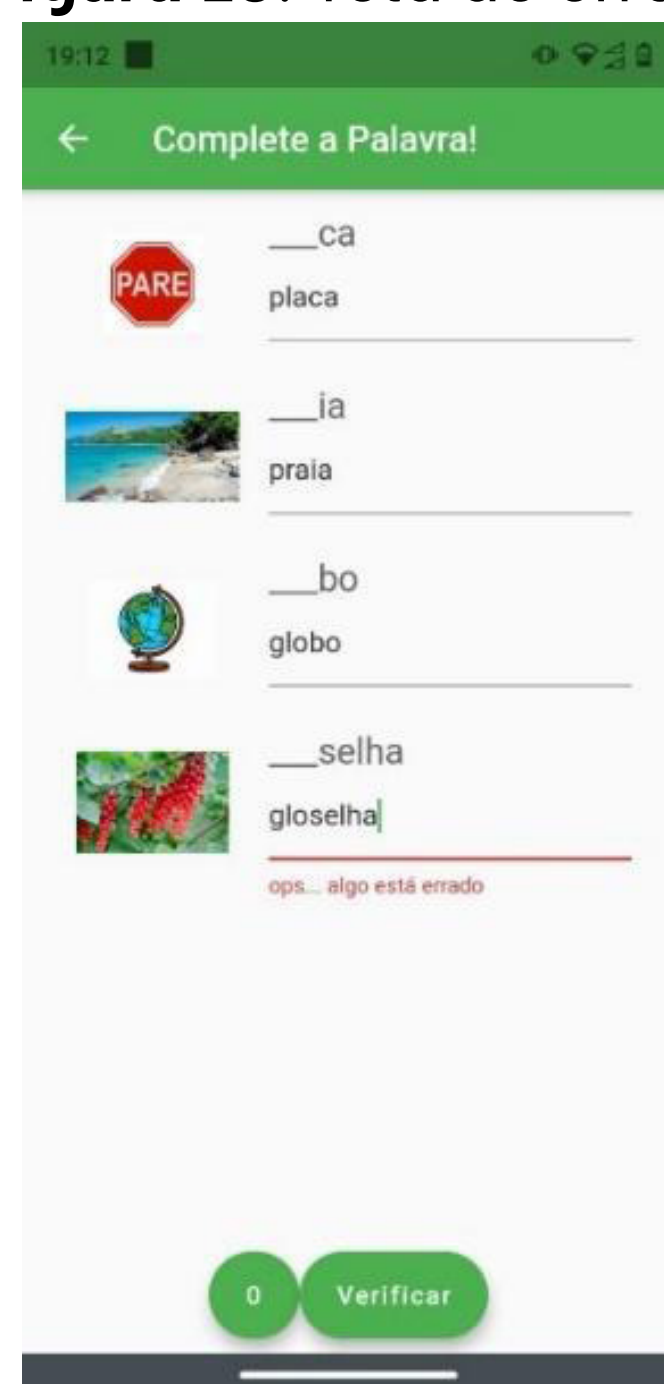


Fonte: Elaboração própria



Já na tela inicial (Figura 8), o jogo apresentará as instruções para a realização da atividade, ou seja, o jogador terá que escrever a palavra completa que representa a imagem. Para isso, o participante precisará escrever corretamente a sílaba que completa o vocábulo. O participante lê as instruções e clica em OK para ser direcionado à tela seguinte. Ao fazer isso, o jogador será direcionado para a segunda tela do jogo. Nela (Figura 9), o participante encontrará imagens e, ao lado, sua representação gráfica com lacuna. O jogador precisará escrever a palavra completa e corretamente, para que não apareça a mensagem de erro e ele seja direcionado para a fase seguinte. Vejamos.

**Figura 10.** Tela de erros



**Fonte:** Elaboração própria

**Figura 11.** Tela de acertos



**Fonte:** Elaboração própria

No decorrer da atividade, o aluno completaria a palavra e, dessa forma, aprenderia a escrita correta das palavras, aumentando, assim, o seu repertório vocabular, da mesma forma que desenvolveria ou ampliaria sua consciência fonológica. Como podemos observar na Figura 10, nessa primeira fase, o participante verá quatro imagens distintas e, ao lado, está disposta a palavra representativa incompleta. Nesse caso, o participante terá que completar a palavra com a sílaba correta.

Para passar para a fase seguinte, o participante terá que completar as palavras corretamente, ou seja, ele terá que formar a palavra “placa”, “praia”, “globo” e “groselha”, para, em seguida, verificar. Estando todas as palavras corretas, iniciará a fase subsequente, na qual aparecerá um número maior de palavras. O jogador fará o mesmo procedimento da fase anterior e assim por diante.

Caso o jogador erre alguma das palavras, aparecerá a frase em vermelho “**Ops... algo está errado**” logo abaixo do segmento preenchido incorretamente (Figura 11). Dessa

maneira, o participante só precisará concertar o erro e verificar. Quando o jogador acertar todas as palavras, aparecerá a frase “**Eba! Tudo certo!**” no centro da tela. Portanto, o jogador só precisa clicar em “próximo nível” e seguir para a tela fase posterior.

### 4.1.3 O que é o que é?

Nesta atividade, o aplicativo apresentará uma série de palavras que contém consoantes laterais e líquidas. Aquelas em posição de ataque em sílabas complexas, assim como uma sequência de dicas para orientar os discentes a escolherem corretamente a palavra que esteja descrita através da dica apresentada.

**Figura 12.** Palavra errada



**Fonte:** Elaboração própria

**Figura 13.** Palavra correta



**Fonte:** Elaboração própria

Como ilustrado nas Figuras 12 e 13, aparecerá na tela do jogo uma dica para que seja descoberta qual palavra ela indica (Apêndice D). Nessa situação, a dica é: “objeto com formato de tabuleta com inscrição comemorativa ou indicativa”, cuja resposta é “placa”. Para o participante, são oferecidas duas opções de palavras para a escolha. Quando o participante errar, aparecerá uma mensagem, no canto inferior da tela (Figura 12), com a frase “Ops... Resposta incorreta”. Quando o participante escolher a palavra corretamente, aparecerá a frase “Correto!” no centro da tela (Figura 13) e o jogador será direcionado automaticamente para a tela seguinte, na qual aparecerá uma nova dica com o par de palavras para escolher.



## 5 Considerações finais

O RotAppcismo, mesmo sendo um protótipo, tem potencial para ser utilizado em sala de aula. Essa ferramenta pode aliar-se ao uso da tecnologia tão presente no cotidiano dos alunos, deixando as aulas mais atrativas e interativas. Somos conscientes de que o aplicativo desenvolvido nesse estudo ainda precisa ser aprimorado. Mais precisamente, visando avaliar diretamente a habilidade ortográfica dos alunos, item este que é fundamental para o desenvolvimento da escrita individual. Ressaltamos, ainda, a importância de estudos futuros, para que possamos promover as atualizações do aplicativo, com a possibilidade de inserção de atividades orais como propostas de intervenção nas modalidades oral e escrita.

Um dos fatores que corroboraram a avaliação do rotacismo do ponto de vista oral foi a análise acústica, que nos permitiu o levantamento dos dados orais apresentados. Nessa perspectiva, vale a pena explorar as atividades orais para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos. Nesse caso, o uso do RotAppcismo, como instrumento para o desenvolvimento da consciência fonológica, favorece a generalização e a memorização das relações entre as letras e os sons, conciliando-as com atividades escritas que permitam desenvolver a consciência fonológica em seus diferentes níveis.

Nessa perspectiva, ao reconhecer a fala como parte integrante da nossa vida e que o seu desenvolvimento se dá no compartilhamento de experiências, o trabalho com a oralidade em sala de aula torna-se primordial. Cabe aos educadores o planejamento de atividades sistemáticas – atividades de sala de aula, atividades extracurriculares que envolvam a fala, a escuta e a reflexão sobre a língua, em conjunto com as atividades do aplicativo. Tais atividades podem ser ditados de palavras, frases e textos, bingos interativos, trabalhos que envolvam rimas diversas, aliterações, canções, trava-línguas, entre outras.

Por fim, para que seja possível o reconhecimento desses processos em sala de aula, é de relevante importância o conhecimento em Fonética e Fonologia por parte do docente. Assim, além de facilitar o reconhecimento deles, o RotAppcismo dará suporte ao professor para planejar ações que amenizem ou sanem essas ocorrências.

## | Referências

- BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer** (Version 6.0). Disponível em: <http://www.praat.org>. 2020. Acesso em: 20 mar. 2024.
- CAPOVILLA, F.; CAPOVILLA, A. Problemas de aquisição de leitura e escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, n. 1, 2002.
- COSTA, L. T. Análise variacionista do rotacismo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 5, n. 9, ago. 2007. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_9\\_analise\\_variacionista\\_do\\_rotacismo.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_analise_variacionista_do_rotacismo.pdf). Acesso em: 14 mar. 2020.
- COSTA, L. T. **Estudo do rotacismo: variação entre as consoantes líquidas**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- COSTA, R. G. da. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- FUCCI, A. R. C. **Manual de saúde vocal: teoria e prática da voz falada para professores e comunicadores**. São Paulo: Atlas. 2010.
- GARCIA-ROBERTO, T. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- KENT, R.; READ, C. **Análise acústica da fala**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- LEITE, C. M. B. Estudo da variação linguística dos róticos no falar campineiro. **Alfa**, Araraquara, v. 59, n. 1, p. 129–155, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1502-6>
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2017.



# “O MENINO PERGUNTA AO ECO ONDE É QUE ELE SE ESCONDE”: ENSINANDO A SEGMENTAÇÃO DE PALAVRA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

---

Giovanna Alves dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SME/SJRP)

Luciani Tenani

Unesp/CNPq

*O menino pergunta ao eco  
onde é que ele se esconde.  
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”  
(Maireles, 2012, p. 33)*

## Introdução

Onde se escondem os limites da palavra ortográfica? Essa questão aparece para a criança, imersa, atravessada e ancorada nas práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. Ela também aparece para o menino da poetisa Cecília Meireles, nos versos de “O Eco”, que abre o título deste trabalho. Tomamos emprestado tais versos na intenção de problematizar: assim como o eco responde sem clareza ao menino e não revela onde se esconde, a língua, heterogênea e ambígua, parece deixar sem resposta a criança que pergunta sobre o limite da palavra quando escreve: “Onde? Onde?”.

Esses versos de Cecília Meireles nos favorecem a apresentar, neste texto, um trabalho didático-pedagógico, desenvolvido em contexto escolar, para ensino de segmentação de palavra,<sup>6</sup> a partir de uma coletânea de poemas selecionados dessa poetisa brasileira, sendo um deles “O Eco”. Este trabalho é teoricamente ancorado em uma concepção heterogênea de escrita, proposta por Corrêa (2004) e, no que concerne às características prosódicas da palavra, em conceitos advindos da fonologia prosódica de Nespor e Vogel (1986).

Adotamos a premissa de que segmentar palavras ortográficas é tarefa difícil e, afinal, fala e escrita não possuem relação direta ou transparente, mas heterogênea – por vezes ambígua – e, a partir das discussões tecidas com o trabalho didático, exporemos como é comum cair no esquecimento da natureza complexa da escrita ao abordar a segmentação de palavra na escola. Apresentaremos, então, uma proposta didática como exemplo de possibilidades de ensino de segmentação de palavras ortográficas a partir de textos poéticos de Cecília Meireles, selecionados por demandar do leitor trazer à luz segmentações alternativas de palavras, como “a ponta” > “aponta”.

Da atividade didático-pedagógica participaram 148 estudantes com idade entre 8 e 9 anos, regularmente matriculadas no 3º ano do EF de duas escolas da rede pública de São José do Rio Preto, SP. Em contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), almejamos, de modo geral, expor e discutir os critérios de segmentação de palavra

---

<sup>6</sup> A discussão e os resultados expostos neste artigo são recortes de Santos (2021) aqui revisitados, com ênfase na fundamentação das escolhas pedagógicas para elaboração e execução do trabalho didático em ambiente escolar.



com alunos do ciclo de alfabetização. Para tanto, especificamente, descreveremos uma sequência didática feita a partir de poemas infantis que propiciassem à professora problematizar a noção de palavra na sala de aula embasada em uma perspectiva que não dissocia práticas sociais orais/faladas das práticas letradas/escritas.

Inicialmente, abordaremos questões teóricas consideradas para elaboração da proposta didática, expondo a concepção de escrita e os conceitos prosódicos adotados. Na sequência, passamos à metodologia adotada para a seleção e elaboração dos materiais que compuseram a proposta, objeto tematizado neste artigo. Por fim, apresentamos, sucintamente, os resultados das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, especialmente os aspectos prosódicos e morfológicos explorados nas atividades de leitura e escrita propostas para estudo dos critérios de segmentação de palavras.

## | **Concepção de escrita e noção de palavra: implicações no ensino da segmentação**

No trabalho didático pedagógico desenvolvido, assumimos que a relação entre fala e escrita se dá de maneira constitutiva, como propõe Corrêa (2004). Nessa abordagem, fala e escrita são concebidos como modos de enunciação que se constituem por práticas sociais orais que também são faladas e por práticas letradas que também são escritas. Essa relação é conceituada pelo pesquisador como o *modo heterogêneo de constituição da escrita* que a define como “o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido” (Corrêa, 2004, p. 9). Assumimos essa abordagem para trabalharmos com a escrita infantil e, por conseguinte, a análise de dados de escrita empreendida captura fatos linguísticos da ordem da oralidade, como os aspectos prosódicos, os quais precisam ser considerados para ampliar a compreensão do processo de alfabetização.

Neste estudo, a fala não é tomada como uma cadeia de segmentos linearmente arranjados, mas adotamos o arcabouço teórico da fonologia prosódica (Nespor; Vogel, 1986), segundo o qual a fala se estrutura em constituintes que têm relação, mas não são necessariamente isomórficos a constituintes morfossintáticos. Os constituintes prosódicos são, por sua vez, organizados numa hierarquia: sílaba, pé métrico, palavra fonológica, grupo clítico, sintagma fonológico, sintagma entoacional e enunciado

fonológico. Desses constituintes, os quatro primeiros serão relevantes para as análises que vamos propor.<sup>7</sup>

Antes de avançar à nossa proposta didática, é necessário situar as bases teóricas que a respaldam. Primeiro, cabe explicitar que a concepção que coloca fala e escrita como domínios dissociáveis está fundamentada num *esquecimento propriamente linguístico da heterogeneidade da escrita* que tem implicações na prática pedagógica, como argumentou Corrêa (2001). Essa dissociação embasa atividades como as exemplificadas na Figura (1).

**Figura 1.** Exemplo de atividade de segmentação

OQUEFICAMOLHADONAHORAQUESECA?RESPOSTA:ÉATOALHA!

AGORA, TRANSCREVA, NO ESPAÇO ABAIXO, A ADIVINHA, APRESENTANDO, CORRETAMENTE, OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS:

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

**Fonte:** Ramalho (2018, np.)

A atividade da Figura (1) tem o objetivo de levar a criança a identificar os limites ortográficos das palavras “escondidas” pela omissão dos espaços em branco dos enunciados apresentados. Nas orientações para condução dessa atividade, destinadas ao professor, indica-se ao profissional que solicite à criança o registro das fronteiras de palavra a lápis por meio de barras no enunciado apresentado e, na sequência, que transcreva convencionalmente o enunciado quanto aos espaços em branco. Esse tipo de atividade desconsidera a heterogeneidade da língua, uma vez que grafar palavras convencionalmente demanda lidar com segmentações alternativas da cadeia segmental, isto é, em uma cadeia fônica é possível reconhecer diferentes palavras porque há possibilidades de distintos significados. Observamos essas possibilidades de segmentação de palavras em (1), um excerto da atividade da Figura (1), e em (2) e (3), sequências de

<sup>7</sup> Os constituintes têm a seguinte definição: **(i) Sílabas ( $\sigma$ )** é unidade basilar da hierarquia prosódica onde se dá a organização de segmentos de uma língua e, na Língua Portuguesa, tem a vogal como elemento central para composição; **(ii) Pé métrico ( $\Sigma$ )** é composto por duas ou mais sílabas que estabelecem entre si uma relação de dominância e, na Língua Portuguesa, prevalece a constituição de pés binários (duas sílabas), de cabeça à esquerda (forte-fracas); **(iii) Palavra fonológica ( $\omega$ )** é a categoria que domina o pé métrico e, nesse constituinte, observa-se a interação entre componentes de ordem fonológica e morfológica; **(iv) Grupo Clítico (C)** é composto de uma só palavra de conteúdo e de um ou mais clíticos (Bisol, 1996), isto é, uma palavra destituída de acento, que se apoia no acento da palavra de conteúdo (Bisol, 2005), compondo um grupo clítico.



versos do poema “Tanta Tinta” de Cecília Meireles, usado na atividade didática sobre a qual trataremos à frente.

1. MOLHADO NA > MOLHA DONA: na primeira opção, temos um adjetivo e uma preposição e, na segunda, um verbo e um substantivo comum;
2. APONTA > A PONTA: na primeira opção, é uma forma do verbo “apontar” e, na segunda, o artigo feminino definido seguido de um substantivo comum.
3. APONTADOR > APONTA DOR: na primeira opção, é um substantivo comum e, na segunda, uma forma do verbo “apontar” seguido de um substantivo comum.

Em cada caso, identificamos a classe gramatical das possíveis palavras, explicitando que o limite gráfico de palavra demanda atenção a aspectos morfosintáticos e semânticos de cada porção do enunciado. Ressaltamos, assim, a não transparência dos limites da palavra ortográfica e, por conseguinte, argumentamos a favor de trazer à reflexão da criança essa complexidade linguística da noção de palavra, de modo amplo, para o ensino sobre a palavra ortográfica em específico. Estão em jogo palavras sob palavras (Authier-Revuz, 1998), pois é importante considerar que a uma mesma cadeia segmental estejam associados diferentes sentidos aos enunciados. Dessa perspectiva, são opacos os limites de palavras, o que é diferente do que é sugerido na atividade da Figura (1).

Essa não transparência da língua deixou de ser considerada à medida que as orientações, para a condução da atividade da Figura (1) pelo professor, apontavam que esse deveria orientar a leitura do enunciado em voz alta aos seus alunos, tomando a fala como fonte para os registros convencionais das fronteiras de palavra. Tal orientação é mais um indício de que o tratamento da segmentação de palavra ortográfica, nas escolas, cai no esquecimento da heterogeneidade da escrita, pois apaga a natureza complexa da relação entre fala e escrita.

A atividade proposta por Ramalho (2018) aponta a leitura em voz alta como caminho para identificação das fronteiras de palavras ortográficas, pressupondo que o aluno “erra” ao segmentar seu texto porque escreve como fala. Argumentamos que a relação constitutiva entre fala e escrita oferece um ganho em relação a essa perspectiva porque amplia a reflexão do aluno para a interpretação dos sentidos dos enunciados, a partir de possíveis palavras da língua.

Acrescentamos que, durante a aquisição da escrita, as crianças enfrentam essas possibilidades de segmentar o enunciado em palavras na escrita. Para Chacon (2017), a relativa instabilidade da palavra, em seus sentidos e funções morfosintáticas, é exemplarmente mostrada pelo modo como as crianças definem os limites de palavras

em seus textos, uma vez que os limites gráficos se ancoram em fronteiras de uma palavra fonológica que não necessariamente correspondem às fronteiras de uma palavra morfológica, as quais efetivamente motivam as convenções ortográficas.

Ocorre, portanto, que se, por um lado, a palavra fonológica é identificada a partir de acento e comporta proeminências rítmicas, por outro lado, a palavra morfológica é identificada a partir de sua forma e significado. Essas noções de palavra fonológica e morfológica são relevantes para explicitar os critérios de definição da palavra ortográfica, cujas fronteiras se identificam pelo emprego do espaço em branco, majoritariamente, e o hífen em casos específicos. Essa problematização da noção de palavra sustenta nossa proposta em apresentar a palavra como uma unidade a partir de diferentes níveis da língua. O professor, ciente dessa complexidade, leva seu aluno a, durante a aquisição da escrita, descobrir critérios linguísticos para reconhecer características das palavras da sua língua e não apenas da sua fala.

Para explicitar essa complexidade relevante para segmentação do enunciado escrito em palavras, apresentamos – no Quadro 1 – informações de natureza fonológica de um dos versos selecionados do poema “Tanta Tinta”, de Cecília Meireles, que compõe a coletânea de poemas infantis utilizada no trabalho didático-pedagógico nas escolas. Há, no Quadro 1, na primeira linha, as palavras ortográficas do verso selecionado; na segunda linha, as palavras fonológicas do mesmo verso; na terceira linha, a metrifcação do verso; na quarta linha, a proeminência das sílabas; na quinta linha, os pés métricos. Apresentamos, na coluna “Segmentação 1”, um verso que se constitui por uma possibilidade de segmentação, enquanto, na coluna “Segmentação 2”, o outro verso que é outra possibilidade de segmentação de mesma cadeia segmental.

**Quadro 1.** Possíveis segmentações de um verso e seus aspectos fonológicos

	<b>Segmentação 1</b>	<b>Segmentação 2</b>
<b>Palavras ortográficas</b>	A ponte aponta	Aponte a ponta
<b>Palavras fonológicas</b>	(A ponte) (aponta)	(Aponte) (a ponta)
<b>Metrificação do verso</b>	A ponte / aponta	Aponte / a ponta
<b>Proeminências das sílabas</b>	. * . . *	. * . . *
<b>Pés métricos</b>	( * . ) ( * . )	( * . ) ( * . )

**Legenda:** asterisco indica sílaba com proeminência; ponto indica sílaba sem proeminência.

**Fonte:** Adaptado de Santos (2021, p. 33)



Essas informações sobre esse verso mostram, ao mesmo tempo, que: a constituição das proeminências do verso a partir das palavras formam pés métricos dissilábicos que são iguais (no caso de “ponte”, “ponta”) ou menores (no caso de “aponta” e “aponte”) que a extensão da palavra ortográfica; e – principalmente – tornam explícito que a ausência de acento do artigo “a” faz com que essa forma se junte a outra que lhe é adjacente para formar uma palavra fonológica. Por conseguinte, resulta em ausência de isomorfia entre as fronteiras de palavra ortográfica e fonológica.

Somam-se a essas informações de natureza métrica em confronto com as de natureza fônica as possibilidades de significação, como apontado por Abaurre (1996), para quem a alfabetização é um processo pelo qual as crianças descobrem as possibilidades de significação de uma mesma cadeia fônica. Em suma, defendemos que o trabalho escolar leve o aluno a refletir e problematizar como se estabelecem limites de palavras e se identificam possibilidades de sentidos das palavras da língua, pois, como argumenta Tenani (2004, p. 237), descobrir os limites da palavra “implica, por parte do leitor/ouvinte, um trabalho epilinguístico e exige um sujeito que manipula a língua e os possíveis sentidos associados aos enunciados”.

## | Recursos para trabalhar a segmentação de palavra na escola

Diante da complexidade linguística da palavra, avançamos propondo um trabalho com a língua e o texto de maneira reflexiva. Para o desenvolvimento deste trabalho didático-pedagógico, inicialmente, selecionamos uma coletânea de textos poéticos da obra *Ou Isto ou Aquilo* (Meireles, 2012), escrita por Cecília Meireles, sendo eles: “Na sacada da casa, O Violão e o Violão, Canção, Tanta Tinta, A folha na floresta, O Eco”. Como critério para seleção dos poemas, estabelecemos a característica comum de haver segmentações alternativas de palavras. Esse critério foi estabelecido tendo em vista a promoção de uma discussão, em sala de aula, acerca da complexidade entre o falado/ouvido e o escrito/lido, segmentação de palavras e os sentidos do texto, o que nos parecia, como exposto na seção anterior, esquecido em alguns trabalhos didáticos pedagógicos sobre a segmentação de enunciados escritos.

A seleção desses textos se deu pelo fato de a poetisa aproximar escrita e brincadeira, sugerindo um jogo com a materialidade fônica e possibilidades semânticas da língua (gem). De acordo com Abramovich (1997, p. 67), “a poesia não é mais do que uma brincadeira

com as palavras” e “nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo”. Meireles joga, por exemplo, com a segmentação de palavra em outras palavras, como exemplificado em (2) e (3), mobilizando diferentes significados de uma mesma palavra ou de um conjunto de palavras, ou, ainda, de diferentes segmentos que, a depender de como são organizados, revelam novos significados.

Esses textos poéticos serviram como ponto de partida para criar um planejamento do trabalho didático-pedagógico destinado a alunos do 3º ano do EF. A decisão por essa etapa de ensino se embasou na consideração da organização das competências e habilidades previstas na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) que prevê que a delimitação de palavras ortográficas seja o foco do 3º ano do EF. A fim de avançar nesse planejamento das atividades, também recorremos a documentos oficiais de orientações para o ensino de língua materna vigente à época: o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, PNAIC. Buscamos orientações em textos do caderno “A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização” (Andrade, 2015). Nesse caderno, tomamos como base, especialmente, as orientações apresentadas no texto de Ludmila Andrade, pesquisadora que adota uma concepção de escrita e do trabalho sobre língua portuguesa em consonância com os fundamentos teóricos assumidos nesta pesquisa.

Na etapa de desenvolvimento do material para esta pesquisa, dedicamo-nos à produção de três tipos de recursos: proposta textual (texto escrito), vídeo (texto e imagem dinâmica de poema declamado) e *slides* (texto e imagem estática de poemas selecionados). Todo material de natureza áudio-verbo-visual<sup>8</sup> foi desenvolvido no Laboratório de Fonética do Instituto de Biociências e Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Labfon – Ibilce/Unesp). Uma característica desse material é que possibilita articular semioses diferentes, o que consideramos favorável tanto ao ensino da escrita e de textos poéticos, quanto ao desenvolvimento da capacidade linguística da criança por estímulos de naturezas diversas.

No que concerne às características do material favoráveis à articulação entre escrita, leitura e oralidade, destacamos a rica materialidade fônica da poesia, notadamente o ritmo, as aliterações e as assonâncias, o que exploramos por meio da criação do vídeo. Salientamos, também, que esses aspectos característicos da oralidade presentes nos textos poéticos podem servir de ancoragem para análises linguísticas que ampliem o conhecimento fonológico, morfossintático e semântico acerca da língua portuguesa. Para Goulart (2015, p. 63), é importante compreender que tais conhecimentos interagem

---

<sup>8</sup> O vídeo foi produzido pelas autoras, entre 2018 e 2019, no Labfon/Ibilce/Unesp, com apoio do técnico do laboratório Rômulo Borim, com ilustrações criadas por Amanda Araújo Gatto e declamação do professor Dr. Ulisses Infante, na época, docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Ibilce/Unesp.



complexamente e “é essa mesma interação complexa de conhecimentos [...] que paulatinamente levará as crianças a solucionarem muitas questões ortográficas”.

Tendo em consideração essas características do material selecionado, elaboramos a proposta textual com base na temática de um dos poemas da coletânea selecionada: “O Eco”. Na aplicação da proposta, após a leitura desse poema, convidamos os alunos a escreverem um texto narrativo, respondendo à seguinte questão: qual é a sua curiosidade e como ela surgiu?”. Tal poema foi selecionado para motivar a produção de texto, por instigar os alunos a narrarem uma história, apresentando uma curiosidade, o que crianças, notoriamente, têm.

O poema “O Eco” também deu origem ao vídeo criado para dar suporte à atividade<sup>9</sup>. O vídeo consiste em áudio com declamação e ilustrações animadas, com base no gênero poesia. Este gênero apresenta apelo aos recursos de assonância, rima, ritmo, por exemplo, e deste modo, já na apresentação do poema, exploramos uma escrita que deve, ao mesmo tempo, ser lida e ouvida/falada. Tal poema foi escolhido para produção do vídeo por, a partir da declamação desse poema, identificarmos casos de ressilabação que, unida à animação de alguns versos, favoreciam a discussão a respeito da relação não isomórfica entre o que ouvimos/falamos e lemos/escrevemos. A exemplo temos “**se esconde**”, sonoramente, produzido como “[**sis**]conde”.

Além disso, o poema “O Eco” também nos permite discutir, sem perder de vista a relação complexa entre fala e escrita, a existência de sílabas que, na língua, ora compõem uma palavra lexical, ora são palavras gramaticais, como: “**com**igo?”, “**a**migo”. Consideramos, ainda, a métrica/ritmo desses enunciados, compostos de pés métricos de cabeça à esquerda, uma vez que é importante demonstrar que a proeminência de uma sílaba não é informação suficiente para segmentação gráfica da palavra.

Por fim, elaboramos 28 *slides* para uma apresentação feita às crianças em sala de aula, cujo título “Brincando com palavras” foi atribuído com o objetivo de aproximar as crianças do aspecto lúdico da (língua)gem, explorado por Meireles nos poemas. Utilizamos o *software* Prezi para expor os *slides* de modo interativo, construindo o que almejávamos com os alunos, isto é, uma espécie de jogo por meio do qual expomos as informações sobre as possibilidades de emprego de fronteiras de palavras<sup>10</sup>. Recorremos a recursos como cores e figuras para salientar informações linguísticas acerca das palavras e versos dos poemas selecionados.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://zenodo.org/records/14633330> (Santos; Tenani, 2025, *on-line*).

<sup>10</sup> Como o *software* Prezi requer licença paga para exibição da apresentação criada, disponibilizamos o material em PDF, acessível em: Brincando com palavras \_ Slides do Prezi .pdf

Participaram do desenvolvimento da proposta didática sobre segmentação de palavras 148 crianças, distribuídas em oito turmas de 3º ano de duas escolas públicas do município de São José do Rio Preto. Essas escolas foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação.

## O trabalho didático-pedagógico voltado à escrita das crianças

Nas escolas, a proposta didático pedagógica foi nomeada por “Oficinas de leitura e escrita”. Num primeiro momento, os alunos foram apresentados ao livro *Ou Isto ou Aquilo* e à autora, Cecília Meireles, de modo a contextualizarmos os textos poéticos. Brevemente, falamos sobre a importância no contexto da literatura infantil e curiosidades sobre a autora como: Cecília exerceu a carreira de professora também, contribuiu para construção da primeira biblioteca infantil do Brasil, ano que nasceu e idade que teria se estivesse viva quando foi feita a leitura dos poemas, cidade onde nasceu e morou. Na sequência, fizemos a leitura em voz alta do poema “O Eco” (em folha impressa e reproduzida para cada criança) e convidamos à leitura coletiva. Após a leitura do poema e da interpretação dos pontos de vista dos alunos, apresentamos a proposta textual de temática relacionada ao poema lido – cf. Figura 2.

**Figura 2.** Proposta textual

LEIA O POEMA DE AUTORIA DE CECÍLIA MEIRELES

### O ECO

O MENINO PERGUNTA AO ECO  
ONDE É QUE ELE SE ESCONDE  
MAS O ECO SÓ RESPONDE: “ONDE? ONDE?”

O MENINO TAMBÉM LHE PEDE  
“ECO, VEM PASSEAR COMIGO!”

MAS NÃO SABE SE O ECO É AMIGO  
OU INIMIGO

POIS SÓ OUVES LHE DIZER:  
“MIGO!”

O MENINO QUERIA SABER ONDE O ECO SE ESCONDIA E SE ERA AMIGO DELE. O MENINO TEVE DÚVIDAS!  
ASSIM COMO O MENINO, VOCÊ JÁ FICOU CURIOSO PARA SABER DE ONDE VEM ALGUMA COISA? E VOCÊ  
TAMBÉM JÁ TEVE ALGUMA DÚVIDA?





CONTE, COM SUAS PALAVRAS, ALGUMA CURIOSIDADE, O QUE TE DEIXA PENSATIVO OU COM DÚVIDAS. CONTE COMO SURTIU SUA CURIOSIDADE.

PARA TE AJUDAR A CONTAR, APRESENTAMOS ALGUMAS PERGUNTAS:

- FAZ TEMPO QUE VOCÊ TEM ESSA CURIOSIDADE PERGUNTA? (VOCÊ TINHA QUANTOS ANOS?).
- EM QUE SITUAÇÃO SURTIU SUA CURIOSIDADE (ONDE VOCÊ ESTAVA QUANDO FICOU CURIOSO? NA ESCOLA? NA TURMA CASA OU NA CASA DE UM AMIGO?).
- VOCÊ DESCOBRIU A RESPOSTA PARA TUA DÚVIDA? VOCÊ PERGUNTOU PARA ALGUÉM (PROFESSORA, PAPAÍ, MAMÃE, UM AMIGO)?
- VOCÊ AINDA TEM ALGUMA CURIOSIDADE E NÃO ENCONTROU RESPOSTA?

ESCREVA NAS LINHAS A SEGUIR QUAL É SUA CURIOSIDADE E COMO ELA SURTIU

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

**Fonte:** Adaptado de Santos (2021, p. 66)

Terminado esse momento, as crianças produziram suas escritas iniciais, compondo textos narrativos em que contaram quais curiosidades tinham e qual era a origem delas. Essa primeira produção textual coletada foi analisada quanti-qualitativamente por Santos (2021). Sobre essa produção, trataremos mais à frente. Antes, passamos à caracterização da segunda oficina aplicada em uma segunda etapa do desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico com as crianças.

Em outra oficina, desenvolvida em outro dia em cada uma das salas, projetamos o vídeo e os *slides* elaborados. Ambas as escolas dispunham dos equipamentos necessários para essa segunda oficina. Iniciamos as atividades com a exibição do vídeo. Em seguida, coletivamente, discutimos o que foi ouvido/falado e lido e como foi percebida a relação entre o que ouvimos/falamos e escrevemos, conforme nossa intenção, exposta na seção anterior ao justificarmos a produção de tais materiais. Exploramos o ritmo do poema a partir de alguns versos que foram exibidos e refletimos sobre alguns sons que

se sobressaíram. Vale lembrar que Andrade (2015) destaca a importância do trabalho sobre a relação entre oral e escrito, apontando que, se deslocando do oral para o escrito, o falante carrega as representações que não se restringem a um ou outro domínio da língua, pois não existem restrições entre as modalidades falada e escrita: o oral carrega o escrito e vice-versa, ambas, portanto, representam-se mutuamente, de forma dinâmica.

No que cabe à oralidade, partimos da organização fonológica do ritmo linguístico mobilizado por meio da organização métrica das sílabas fortes e fracas dos versos poéticos vistos/ouvidos, notadamente, o chamado pé troqueu, como em “**onde**”, “**comigo**”<sup>11</sup>. Essa atenção à configuração métrica do verso tem respaldo no fato de que muitas crianças em processo de alfabetização ancoram-se na organização rítmica mais recorrente na língua portuguesa, o pé troqueu (Abaurre, 1989; Chacon, 2017). A segmentação não convencional de uma palavra pode ser resultado dessa organização métrica, como é exemplo “**inter nete**” (para “internet”) identificado em texto de criança de 3º ano do EF. Textos poéticos, nesse sentido, podem colaborar para que as crianças reflitam sobre esse aspecto linguístico, compreendendo que haver sílaba proeminente não é condição suficiente para identificar palavras.

Também chamamos a atenção das crianças, por meio do vídeo animado, para características prosódicas de enunciados falados como “se esconde”, que está sujeito à reestruturação silábica na fronteira entre o pronome átono “se” e a forma verbal “esconde”, resultando em uma forma como “[sis]conde”. Nesse exemplo, mostramos às crianças que há fronteira entre palavras na escrita que não corresponde à fronteira na fala. Também mobilizamos um imaginário sobre uma suposta capacidade de a escrita representar integralmente o falado (cf. discussão em Capristano, 2010), levando as crianças a concluírem que as relações são complexas entre fala e escrita.

Avançamos na aplicação das atividades realizando uma brincadeira com palavras, tendo por suporte *slides* projetados em sala de aula. Por meio do conjunto de palavras selecionadas, apresentamos uma espécie de “trilha” pelos poemas escolhidos, composta de momentos de leitura e busca de palavras dentro de palavras. Nessa trilha, destacamos das porções textuais as sílabas que se repetiam, que rimavam e que apresentavam segmentações alternativas. Ao fazer esse exercício de análise linguística, discutíamos alguns possíveis sentidos do enunciado a depender da localização do espaço em branco entre partes dos versos trabalhados. Nas Figuras (3) e (4), recortamos imagens do vídeo e do *slide* dos materiais exibidos durante a condução dessas discussões em sala de aula.

---

11 As sílabas fortes estão em negrito e formam com as sílabas adjacentes o pé métrico trocaico.



Nos exemplos, a informação verbo-visual sobre a palavra ortográfica foi apresentada às crianças.

**Figura 3.** Ilustração que compõe vídeo



**Figura 4.** Exemplo de slides



**Fonte:** Materiais desenvolvidos para pesquisa de Santos (2021)

De nossa perspectiva, os aspectos verbo-visuais dos poemas favoreciam convidar as crianças às descobertas de sentidos do texto, identificando palavras sob palavras. Nesse aspecto, vale contrapor essa proposta àquela apresentada na Figura (1), pois não há necessidade de identificar fronteiras de palavras escritas sem os espaços em branco como uma proposta pedagógica distante da realidade linguística. Os poemas de Cecília Meireles mobilizaram as crianças a buscarem as fronteiras de palavras, com base em critérios morfossintáticos, manipulando os limites das palavras e os sentidos dos textos poéticos. Dessa perspectiva, interpretamos que o poema explora a complexidade enunciativa da linguagem, quando, por exemplo, não só coloca em jogo a ambiguidade da língua, mas faz dela o próprio jogo com a espacialidade das palavras escritas.

Um poema cujos versos se constituem de palavras como “a ponte” ~ “aponte” e “a ponta” ~ “aponta” possibilita, no processo de alfabetização, levar as crianças a refletirem



sobre possibilidades de sentidos que existem na língua e que mobilizam possibilidades de grafias na escrita. Vale lembrar do Quadro (1) que, em todas essas grafias, a sílaba tônica ocupa a mesma posição, portanto, essa informação não é critério suficiente para delimitar palavras na escrita, embora o seja para identificar palavras fonológicas, uma vez que ambas, “a ponte” e “aponte” ou “a ponta” e “aponta”, constituem apenas uma palavra fonológica.

Exploramos, por fim, as possíveis representações de sílabas pretônicas que podem corresponder a palavras gramaticais que são, na escrita, grafadas entre espaços em branco, como se observa na Figura 4. As grafias como “desaponte”, “a ponte”, “aponta” propiciam mostrar à criança em quais critérios morfossintáticos ela pode se ancorar ao distribuir o fluxo enunciativo no espaço em branco. É possível refletir com os alunos a partir da comparação de “a ponte” e “aponta”, e identificar as diferenças de significação das sequências escritas a partir de como “a” é grafado. Nesses momentos de reflexão, os alunos são chamados a construir conhecimento fonológico, morfossintático e semântico sobre palavras e texto escrito, como destacaram Cunha e Miranda (2013) a partir de dados de escrita de crianças gaúchas.

Depois das leituras, análises e discussões, novamente na sala de aula, os alunos foram convidados a fazer a reescrita dos textos iniciais, nos quais discorreram sobre suas curiosidades. Para tanto, o manuscrito inicial foi devolvido a cada criança. Por se tratar de uma prática já adotada nas salas de aula, as crianças fizeram a revisão das escritas iniciais, marcando com lápis ou marca-texto o que julgavam necessário reescrever. Com suas escritas iniciais em mãos, fizeram a reescrita<sup>12</sup> em uma nova folha pautada.

Santos e Tenani (2024) demonstraram que, após o desenvolvimento deste trabalho didático pedagógico exposto no presente texto, houve uma diminuição estatisticamente relevante das segmentações não convencionais de palavras. Elas demonstraram que 55% dos registros de segmentação de palavras que, na escrita inicial, foram feitos de modo não convencional passaram a atender, na reescrita, à convenção ortográfica. As autoras ainda discutem as estruturas prosódicas e morfossintáticas mais recorrentes nas segmentações não convencionais que mudaram e também que permaneceram mesmo após o trabalho didático-pedagógico. Restam segmentações envolvendo as sílabas que podem ser ora parte da palavra lexical (como “aponta”), ora vocábulos átonos como palavras gramaticais (como “a” em “a ponta”). Está em jogo o grupo clítico, um tipo de estrutura linguística, conforme descrevemos acima, problematizado nas atividades

---

12 Faz-se necessário explicitar que, neste estudo, quando lançamos mão do termo reescrita, fazemos referência ao “conjunto de modificações escriturais [...] visando um texto terminável” (Fiad, 2009, p. 148).



didáticas desenvolvidas. A análise da escrita das crianças está em Santos e Tenani (2024) e, aqui, oferecemos ao leitor uma proposta de como trabalhar com tema tão desafiador a crianças e professores.

## | Considerações finais

Aprender a identificar limites de palavras é uma tarefa que demanda mobilização de conhecimentos linguísticos diversos. Como expusemos, torna-se tarefa complexa, quando confrontamos os enunciados falados e escritos, pois não existe uma relação transparente entre os modos de enunciação falados e escritos. Vimos que a natureza heterogênea da escrita envolve a descoberta de ambiguidades, possibilidades de sentidos, exemplarmente ilustradas pelas segmentações alternativas de palavras, presentes nos poemas infantis de Cecília Meireles, expostas neste artigo e, por vezes, pelas segmentações não convencionais, identificadas nos textos de sujeitos na fase de aquisição da escrita, como “vovó Zinha”, para “vovozinha”.

É fato: para a aprendizagem dessa complexa tarefa, há necessidade de propostas didáticas que abarquem a complexidade da relação entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. Caso contrário, como pudemos discutir por meio de propostas didáticas comumente difundidas em ambiente escolar, caímos num esquecimento propriamente linguístico da heterogeneidade da escrita, e as implicações pedagógicas de tal esquecimento costumam a não aprendizagem dos fatos da linguagem com os quais o sujeito precisa lidar e deve manipular ao distribuir os espaços em branco de seu enunciado escrito.

Na tentativa de explorar a complexidade enunciativa envolvida na tarefa de segmentar palavras, o trabalho com os poemas aqui demonstrado permite às crianças fazerem descobertas acerca da relação entre os modos de enunciação falado e escrito da língua. Vimos que o trabalho didático pedagógico proposto contribui para a aprendizagem, pois explora conhecimentos fonológicos, morfossintáticos e semânticos, permitindo a descoberta de possibilidades de significação e de segmentação de uma mesma cadeia fônica e a reflexão sobre a relação não direta ou transparente entre fala e escrita.

Buscamos, ainda, considerar as práticas sociais orais/faladas, como os aspectos prosódicos, e as letradas/escritas, como as representações de palavras lexicais e funcionais, que parecem servir de ancoragem para as segmentações não convencionais identificadas em textos infantis. Segundo Abaurre (1989), a interpretação das hipóteses

de escrita elaboradas pelos escreventes é atividade fundamental para que, a partir delas, possamos trabalhar na busca da escrita convencionalmente instituída.

Considerando os aspectos verbais-visuais dos textos poéticos, a proposta de trabalho didático pedagógico que apresentamos explorou a dimensão fônica e semântica que constitui “as brincadeiras com palavras” dos poemas selecionados. Ressaltamos que encontramos nas poesias de Cecília Meireles particularidades de um trabalho com a linguagem que propicia desafios para o leitor e escrevente infantil. A poetisa aproxima a escrita da brincadeira por meio de textos que sugerem o jogo, valorizando o lado lúdico da (língua)gem, e nota-se o privilégio dado à sonoridade e às possibilidades de significações de palavras. Lançamos mão desse ponto de partida para o ensino de ortografia que propusemos. Em vista do exposto, argumentamos favoravelmente a haver trabalhos com a ortografia nas escolas que considerem a heterogeneidade da escrita e levem a criança à reflexão sobre as formas e os sentidos da palavra na escrita.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. Hipóteses iniciais de escrita: evidências da percepção por pré-escolares, de unidades rítmico/entoacionais na fala. **Anais do IV Encontro Nacional da ANPOL**, p. 1-15, 1989.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita: *In*: CASTRO, M. F. P. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-178.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRADE, L. T. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização – Caderno 05. Brasília: MEC/SEB, 2015. p. 68-81.

AUTHIER-REVUZ, J. Duas ou três coisas sobre as relações da Língua com o que ela não é... AUTHIER-REVUZ, J. *In*: **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 165-175.

BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.



BISOL, L. O clítico e o seu hospedeiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 163–184, 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13700/9088>. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 dez. 2024.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 171–193, 2010.

CHACON, L. **Instabilidades da linguagem: discurso, língua e suas relações**. 2017. Tese (Livre-Docência em Linguística em Fonoaudiologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154619/000887130.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita de português. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135–166.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. Índícios de reestruturação do conhecimento fonológico da criança em dados de reparo na escrita inicial. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 343–354, 2013.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, p. 147–159, 2009.

GOULART, C. M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. *In*: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. (org.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 57–67.

MEIRELES, C. **Ou Isto ou Aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global. 2012.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

RAMALHO, I. S. Segmentação convencional de palavras em textos curtos. **Nova Escola**: planos de aulas. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2719/atividade-pratica-palavras-aglutinadas-e-segmentacao-de-palavras/sobre>. Acesso em: 08 dez. 2024.

SANTOS, G. J. A. dos; TENANI, L. E. (N)a busca da palavra ortográfica: flutuações na segmentação de palavra em textos dos anos iniciais do EF. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 52, n. 1, p. 248-264, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v52i1.3491>. Acesso em: 08 dez. 2024.

SANTOS, G. J. A. dos.; TENANI, L. Vídeo Poema “O Eco” Cecília Meireles. 13 janeiro 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14633330>

SANTOS, G. J. A. **Flutuações na segmentação de palavra nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214714>. Acesso em: 05 dez. 2024.

TENANI, L. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244, 2004.



# ESTUDOS SOBRE POVOS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ADEQUAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS, MORFOLÓGICAS E SEMÂNTICAS DE VOCÁBULOS DO TRONCO TUPÍ PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO

---

Carla de Aquino Cunha

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF)

Marlúcia Maria Alves

UFU

# 1 Introdução

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Nela se lê:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras<sup>13</sup>” (Brasil, 2008).

No tocante a essa Lei, observamos que estudos acerca da história e da cultura afro-brasileira estão sendo realizados e, a prova disso, é a instituição de um dia nacionalmente comemorado denominado “Dia da Consciência Negra”. Nesse dia, não só as escolas como também toda a sociedade exalta a cultura e a história afro-brasileira.

Contudo, o mesmo movimento não é visto quando se trata dos indígenas. Isso porque, de modo geral, a escola construiu e impôs um estereótipo indígena que não condiz com a realidade. Dessa maneira, é comum vermos, no dia 19 de abril, em escolas brasileiras, uma pequena comemoração do “Dia dos Indígenas”, instituído pelo, então, presidente do Brasil Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 5.540/43 com o título de “Dia do Índio”. Os festejos resumem-se, não raramente, na pintura do rosto de crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, na pintura de desenhos de indígenas

---

13 Grifos feitos pela autora deste artigo.



(todos iguais), na confecção de cocares dentre outras manifestações extremamente equivocadas.

A causa dessa forma de trabalho nas escolas, para Cagneti e Pauli (2015, p. 15), reside em uma formação docente inadequada. Ela questiona sobre a existência ou não de uma discussão e reflexão, nos cursos de licenciaturas, acerca do número de diferentes etnias que compõem os povos indígenas “com todas as peculiaridades linguísticas, culturais, religiosas, artísticas, e por aí vai”. Afirma-se, então, que

Não existe uniformidade, definitivamente, mas a escola insistiu por muito tempo em padronizar tudo que por lá passa, e em especial a cultura indígena. As etnias são várias, há muitas peculiaridades entre elas e não regras fechadas, pois elas se abrem para o diálogo ou mesmo para o confronto. Há etnias mais isoladas, outras mais sociáveis, outras mais guerreiras, outras mais apaziguadoras, e por aí vai. Além disso, esses povos falam 180 línguas, o que por si só já justifica a sua não homogeneidade (Cagneti; Pauli, 2015, p. 13-14).

Logo, notamos que há a necessidade de um trabalho, acerca desses nossos ancestrais, mais adequado e mais pertinente, para que o cidadão brasileiro seja consciente da relevância dos povos originários na formação da nossa cultura que engloba, principalmente, a nossa língua materna.

Essa consciência perpassa o conhecimento de que nosso idioma não tem origem apenas latina; mas é, fortemente, influenciado por línguas dos povos que já se encontravam em território brasileiro quando da chegada da expedição portuguesa: os povos indígenas. Assim sendo, objetivando o reconhecimento de contribuições fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas de línguas indígenas do tronco Tupí<sup>14</sup> na formação do português brasileiro, promovemos um trabalho, aqui descrito, acerca desse conhecimento com estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

O presente artigo está organizado em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Na segunda, discorremos brevemente sobre a fundamentação teórica, com foco nos aspectos fonético-fonológicos do Tupí no português brasileiro. Na terceira, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento do trabalho. Já na quarta seção, apresentamos uma breve descrição das oficinas desenvolvidas durante a pesquisa e, na quinta, expomos a análise do trabalho realizado,

---

14 A palavra Tupí aparece grafada com letra inicial maiúscula e com acento gráfico no “i” tônico por se tratar de uma convenção que, segundo Rodrigues (1986), é datada de 1953, foi criada pela Associação Brasileira de Antropologia e é adotada pela maioria dos antropólogos na designação de nomes de povos e de línguas indígenas.

especificamente, quanto às contribuições fonético-fonológicas com base em Cunha (1993), Navarro (2005), Noll e Dietrich (2021), Paviani (2009), Rodrigues (1986, 2021) e Vieira e Volquind (2002).

## 2 Aspectos fonético-fonológicos do Tupí no português brasileiro<sup>15</sup>

Ao compararmos as características das línguas do tronco Tupí com as do português brasileiro, observamos algumas diferenças, ainda que em número pequeno, voltadas para a fonética. No português, por exemplo, há seis consoantes oclusivas, sendo três delas sonoras, ou seja, vozeadas: [b], [d], [g] e três consoantes surdas, isto é, desvozeadas: [p], [t], [k]. Em relação ao inventário de sons de línguas indígenas do tronco Tupí, a diferença está no número de consoantes oclusivas que, segundo Rodrigues (1986), é de, apenas, quatro, sendo uma labial [p] (*pó* “mão”), uma dental [t] (*itá* “pedra”), uma velar [k] (*kó* “roça”) e uma glotal [ʔ]<sup>16</sup> (*’á* “fruta”). Além disso, diferentemente do português, todas essas consoantes são surdas, ou seja, desvozeadas.

Outra diferença apontada por Rodrigues (2021), em relação ao inventário de sons dessas línguas, diz respeito às vogais. Todas elas possuem doze vogais; no entanto, no português, há sete vogais orais e cinco nasais; enquanto, nas línguas indígenas Tupí, seis vogais são orais e seis são nasais; ou seja, há a baixa [a], as médias [e], [o], e as altas [i], [i̯], [u]. A central alta [i̯], articulada entre [i] e [u], é encontrada, segundo Dietrich (2021), em muitas línguas indígenas. Em relação às vogais, Dietrich (2021, p. 18) aponta que

A particularidade de todas as línguas tupis-guaranis meridionais e do tupinambá é a simetria completa entre vogais orais e nasais. Às seis vogais orais mencionadas correspondem vogais nasais: a baixa /ã/, as médias /ẽ/, /õ/, e as altas /ĩ/, /ỹ/, /ũ/, sendo /ỹ/ a transcrição do /i/ nasal que se orienta na ortografia do tupinambá a partir da gramática de Figueira (1687 [1621]) e na do guarani moderno a partir do século XIX. Os documentos do tupinambá do século XVI (cf. Anchieta, 1595) mostram que a nasalização vocálica, que aconteceu a partir do contato de uma vogal oral com uma consoante nasal, ainda não estava acabada [...]

Outra questão apontada, por Rodrigues, diz respeito ao fato de que

<sup>15</sup> Para conhecer a fundamentação teórica completa da pesquisa, acesse <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38300>

<sup>16</sup> Segundo Rodrigues (1986), constituem marca da presença de uma consoante oclusiva glotal na ortografia do Tupí Antigo o trema usado sobre uma vogal como em *cää* ‘mata’ e a sua substituição por um apóstrofo após essa vogal, como em *ca’á*.



[...] no âmbito da fonética, dada a inexistência de consoantes laterais nas duas línguas indígenas em questão, e também nas línguas gerais delas derivadas, é possível que a isso se deva a substituição da lateral álveo-palatal  $\lambda$  <lh> pela aproximante palatal j ([ 'pa $\lambda$ a] > [ 'pa $j$ a], 'palha'), ou que isso tenha reforçado uma tendência já presente em algumas variedades do português europeu. Mais complicada, entretanto, é a situação com respeito à consoante lateral alveolar l, a qual foi alterada no fim de sílaba, mas conservada no início de sílaba: *alta* [ 'alta] > [ 'arta] ou [ 'a $\lambda$ ta] ou [ 'awta], mas *lata* [ 'lata], *mala* [ 'mala] (Rodrigues, 2021, p. 44-45).

O pesquisador enfatiza, ainda, que

Dificuldade adicional ocorre quando as línguas influenciadoras divergem, como no caso da consoante vibrante alveolar *r*. Tanto o tupinambá como o tupi tinham o som [r], “vibrante” (rótico) simples ou flap, como o do português *caro* [ 'karu], mas não tinham o som r, vibrante (rótico) múltiplo sonoro, como em *carro* [ 'ka $r$ u], que pode ter sido substituído pelo vibrante simples sonoro r (*caro* [ 'karu]), pelo fricativo velar sonoro [ɣ] ([ 'ka $\gamma$ u]), pelo fricativo velar surdo [x] ([ 'ka $x$ u]) ou pelo fricativo glotal surdo [h] ([ 'ka $h$ u]), variantes que ocorrem efetivamente em diversas variedades do português do Brasil. Em posição final, o tupinambá tinha o “vibrante” simples (p. ex., *ajúr*, ‘eu vim’, *ere’ár*, ‘você caiu’), mas o tupi e a LGP tinham “zero” (ausência de som) nessa posição (*ajú* ‘eu vim’, *ere’á* ‘você caiu’), logo, é possível que a situação do tupi e da LGP se correlacione com a de algumas variedades do português nas áreas em que este conviveu com aquelas línguas (p. ex., *parar* [pa'rar] > [pa'ra]). Entretanto, é claro que a ausência do r final nas regiões em que se falava o tupinambá não se pode explicar pelo contato com essa língua (Rodrigues, 2021, p. 45).

Merece ainda atenção a realização do fonema /m/ do Tupinambá, que se conserva em todos os contextos fônicos, principalmente, no Norte. Contudo, no Sul, realiza-se [m], em contexto nasal, e [mb], em contexto oral. Segundo Dietrich e Noll (2021, p. 97),

O resultado da adaptação de [mb] ao português pode ser [m], como em *Mogi das Cruzes, Mogi-Guaçu e Mogi Mirim* (SP) < t. *mboj*, ‘cobra’, + ‘y, ‘água, rio’, ‘rio das cobras’, mas também [b], como em *Boaçu* (BA), *Boiaçu* (RR) < t. *mboj-açu*, ‘cobra grande’, *Boiçucanga* (SP), <t. *mboj-(a)çu*, ‘cobra grande’. + *(a)káng-a*, ‘cabeça-sufixo de caso’, ‘cabeça da cobra grande’.

Elencamos um número determinado de vocábulos de uso constante em nossas comunicações e de suposto conhecimento dos nossos estudantes para analisarmos alguns aspectos fonético-fonológicos relativos a essas palavras. Esses vocábulos foram apresentados aos estudantes explicitando o modo como são grafadas no português brasileiro junto à sua transcrição fonética em Tupí, cuja convenção embasou-se, essencialmente, em Cunha (1993).

Propusemos aos alunos a realização de atividades que envolveram tanto a transcrição fonética de um determinado número de palavras de origem Tupí quanto a convenção ortográfica do português brasileiro. Assim, no quadro 1, explicitamos as principais palavras elencadas para a realização das atividades acerca dos aspectos fonético-fonológicos de palavras do Tupí incorporadas ao português brasileiro.

**Quadro 1.** Exemplos de vocábulos estudados

Convenção fonética	Ortografia Tupí
bacuri	/i̯aku'ri/
caju	/aka'ju/
guará	/üa'ra/
guri	/üi'ri/
jabuti	/ja̯u'o'ti/
jabuticaba	/ja̯uoti'ka̯a/
jacaré	/jaka're/
mandioca	/mani'oka/
maracujá	/morukü'ja/
pajé	/pa'je/
tamanduá	/tama̯u'a/
urubu	/uru'yu/

**Fonte:** Cunha (1993)

Outro estudo feito acerca de aspectos fonético-fonológicos dos empréstimos linguísticos do Tupí ao português brasileiro diz respeito ao acento tônico. Isso porque observamos, nas pesquisas realizadas, que o acento tônico das palavras do Tupí recai sobre a última ou sobre a penúltima sílaba. Essa característica linguística é observada



nesses vocábulos incorporados ao português falado no Brasil. Considerando, portanto, o que preconiza a BNCC (2018), que prevê nos estudos fono-ortográficos notacionais da escrita como a análise linguística, a acentuação tônica e gráfica de palavras, incluímos essa abordagem aos nossos trabalhos.

Uma observação acerca da tonicidade dos vocábulos de origem Tupí incorporados ao português, por exemplo, encontramos em Navarro (2005, p. 18) que afirma serem oxítonas “todas as palavras terminadas em consoante, em semivogal, em vogal i, u, y ou qualquer vogal nasal ã, ê, ã, õ, ã, ã”. Contudo, o estudo realizado por nós, nesse sentido, faz apenas menção a essa característica da tonicidade. Isso porque o nosso principal objeto de estudo não diz respeito à tonicidade dos empréstimos linguísticos à língua portuguesa. Apenas um estudo aprofundado acerca dessa questão pode retratar o tema com o nível de análise detalhada que ele precisa.

### 3 Metodologia

A estratégia de pesquisa adotada para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação qualitativa; pois, de acordo com Thiollent (1986), nesse método, o próprio pesquisador aplica e analisa os dados da pesquisa e, principalmente, propõe soluções para os problemas identificados. Isso porque essa forma de investigação amplia as condições de o pesquisador produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo e, por conseguinte, mais prático. Portanto, a pesquisa-ação é bastante pertinente no sentido de possibilitar que o professor identifique os saberes discentes e proponha uma intervenção capaz de possibilitar aos estudantes o reconhecimento de algumas das contribuições fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas de palavras de línguas indígenas do tronco Tupí na formação da nossa língua materna.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido constituiu-se na realização de sete oficinas pedagógicas cujo intuito foi o de contextualizar a temática indígena com leituras e com discussões sobre a colonização europeia e sobre os povos indígenas brasileiros e sua contribuição histórica para a cultura vigente em nossas vivências. Além disso, objetivamos conhecer aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e semânticos de palavras de línguas indígenas do tronco Tupí incorporadas ao português brasileiro.

As oficinas foram aplicadas em três turmas de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública situada em uma “cidade satélite” (periferia) do Distrito Federal (DF). No entanto, participaram efetivamente da pesquisa realizada, com seus dados analisados, apenas vinte estudantes dentre os quais dez eram meninas e os outros dez, meninos,

cuja faixa etária era de 12 a 15 anos. Esses estudantes participantes foram identificados durante a pesquisa por meio das letras “F” (quando meninas) e “M” (quando meninos), seguidas da numeração de 1 a 10 cada letra. Assim, tivemos, a título de exemplo, a seguinte identificação para as participantes: F1, F2, F3, F4...F10 e para os participantes M1, M2, M3, M4...M10.

Em relação à coleta de dados para a análise, essa foi realizada por meio da participação dos estudantes durante as oficinas e no momento da socialização com a turma dos aprendizados construídos e com o preenchimento de uma atividade escrita que denominamos “Atividade de conclusão de aula/Relatório de aula”. Nela os estudantes redigiam pequenos textos atendendo a três itens: I. Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula; II. Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê? III. Relate o que você aprendeu que ainda não sabia.

## 4 Oficinas pedagógicas

Visando articular a teoria pretendida e a prática na construção de aprendizados acerca do objeto de pesquisa, propusemos sete oficinas pedagógicas. Assim, foi possível articular teoria e prática, uma vez que os estudantes, em grupos, leram textos de gêneros textuais-discursivos diversificados, debateram entre si e com a turma, em momentos de socialização dos conhecimentos, produziram e apresentaram materiais diversos com base em estudos acerca de aspectos da história e da trajetória dos povos originários brasileiros e da formação da nossa língua materna.

Além disso, Vieira e Volquind (2002, p. 5) defendem que, pedagogicamente, uma oficina é

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática.

Assim, a primeira ação foi a realização de uma atividade de sondagem inicial para a obtenção de informações acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática a ser trabalhada. A partir dos resultados quantificados nesse primeiro momento,



estruturamos o conteúdo a ser abordado em oficinas pedagógicas, elaborando, portanto, uma intervenção para a construção dos saberes pretendidos.

Na primeira oficina, então intitulada “Mãos à obra: partindo para os trabalhos!”, foi realizada individualmente, porém com os estudantes organizados nos devidos grupos de estudos, a confecção de um “caderno de registros de aprendizados construídos”. Ademais, objetivou-se levar os estudantes à reflexão sobre a necessidade de se realizarem estudos acerca dos povos que deram origem, direta ou indiretamente, à nossa história. Na segunda, cujo título foi “Histórias que vêm, histórias que vão”, realizaram-se estudos sobre a chegada dos portugueses às terras brasileiras e da consequente colonização europeia.

Na terceira oficina, estudaram-se o quantitativo de etnias indígenas brasileiras e informações sobre a região onde se encontra localizado, ainda hoje, cada grupo de povos indígenas que não foi extinto no decorrer da nossa história. Intitulada “Nosso povo, nossa nação!”, esclareceu que esses povos ainda existem e vivem resistindo para manter-se em seu lugar de origem. Na quarta, com o título de “Cultura que te quero, cultura!”, construímos conhecimentos diversificados acerca do modo de viver dos povos indígenas e de elementos da nossa história herdados desses povos.

A quinta, a sexta e a sétima oficinas foram, especificamente, voltadas para o nosso principal objeto de pesquisa. Sob o título principal “A língua que falamos”, seguido de especificação conforme o aspecto linguístico trabalhado. Dessa forma, a quinta oficina tratou de estudos acerca de transformações fonético-fonológicas ocorridas em algumas palavras de línguas do tronco Tupí ao serem incorporadas ao léxico do português brasileiro. Por isso, recebeu a especificação “aspectos fonético-fonológicos de línguas do Tupí para o português brasileiro”. Nela, estudamos dezoito palavras oriundas de línguas do tronco Tupí e incorporadas no léxico da nossa língua materna.

Já os estudos realizados acerca de aspectos morfológicos e semânticos foram feitos nas oficinas seis e sete. Na sexta oficina, foram estudados topônimos e outros vocábulos, totalizando vinte e cinco palavras do tronco Tupí incorporadas ao português falado no Brasil. E, por último, na sétima oficina, trabalharam-se quatorze vocábulos, totalizando, nas três oficinas, o reconhecimento de cinquenta e sete palavras do nosso idioma que têm origem em línguas indígenas do referenciado tronco linguístico.<sup>17</sup>

---

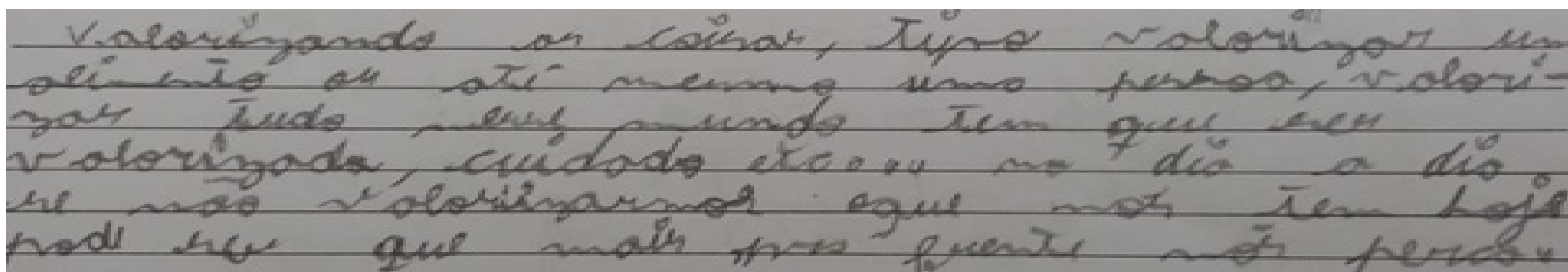
17 O desenvolvimento desse trabalho possibilitou a elaboração de um “produto final”, elemento previsto pelo programa de pós-graduação PROFLETRAS/UFU (Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia). Intitulado “Do tronco Tupí para o português brasileiro – oficinas de aprendizagens originárias”, o caderno pedagógico conta com a descrição de todas as sete oficinas pedagógicas trabalhadas, contendo todos os aspectos necessários à realização de cada uma delas, disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38300>

## 5 A língua que falamos: aspectos fonético-fonológicos de línguas do Tupí para o português brasileiro

Ao tratar, especificamente, da quinta oficina, em que se abordaram os aspectos fonético-fonológicos de palavras do português brasileiro originadas de línguas do tronco Tupí, iniciamos os trabalhos desenvolvidos com uma segunda atividade de sondagem. Denominada “Atividade de sondagem 2” apresentou, para averiguação, quatro questões discursivas, dentre as quais as mais relevantes foram: I. Conhecer as palavras faladas por nós, hábitos e costumes cuja origem seja dos nossos ancestrais indígenas contribui, de alguma forma, para a valorização das nossas origens. De que forma acontece essa valorização? Explique sua resposta; II. Em sua opinião, é importante conhecer as palavras faladas por nós que têm sua origem nas línguas indígenas? Explique sua resposta; III. Escreva cinco palavras que você acredita serem de origem indígena.

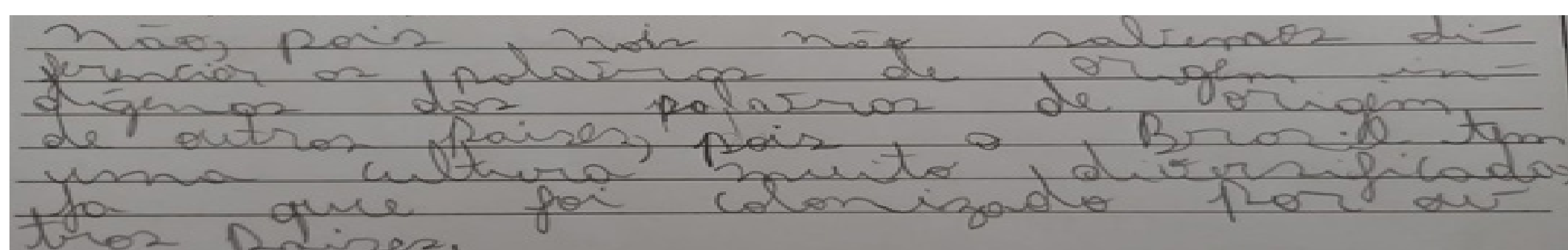
Quanto à questão I, a título de exemplo, apresentamos duas respostas dadas por participantes: uma em que se considerou importante (estudante F3), e outra em que se afirmou não ser relevante esse conhecimento (estudante M6), conforme os quadros a seguir:

Sondagem 2/estudante-partícipe F3<sup>18</sup>

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Valorizando as coisas, tipo valorizar um alimento ou até mesmo uma pessoa, valorizar tudo nesse mundo tem que ser valorizado, cuidado etc... no dia a dia se não valorizarmos o que tem hoje pode ser que mais pra frente nós perca".

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Sondagem 2/estudante-partícipe M6

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Não, pois não há salientes diferenças das palavras de origem de outros países, pois o Brasil tem uma cultura muito diversificada já que foi colonizado por vários países".

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ainda a respeito da questão I, seis participantes responderam de forma a considerar importante esse conhecimento, totalizando sete respostas “positivas”; nove estudantes

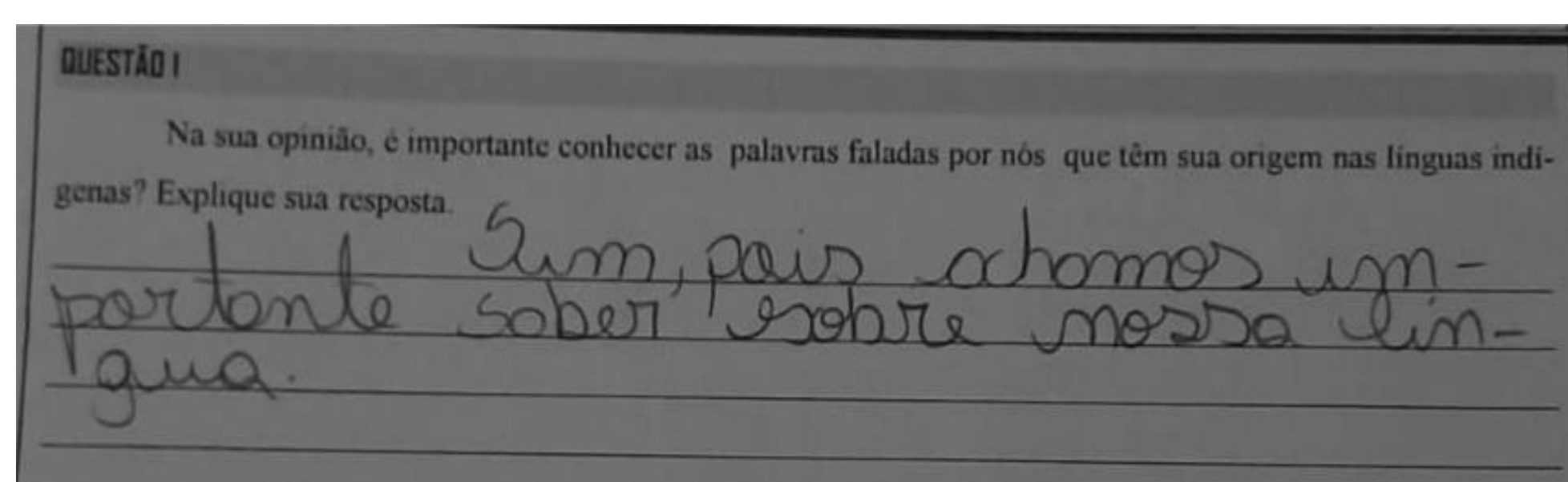
<sup>18</sup> “valorizando as coisas, tipo valorizar um alimento ou até mesmo uma pessoa, valorizar tudo nesse mundo tem que ser valorizado, cuidado etc... no dia a dia se não valorizarmos o que tem hoje pode ser que mais pra frente nós perca”. Transcrição da resposta do estudante-partícipe F3.



escreveram a resposta “não sei” e três estudantes não responderam, deixando a questão em branco.

Quanto à questão II, em que tratamos da importância de se conhecer, especificamente, a origem de palavras de nosso idioma, houve apenas um participante que afirmou não ser importante esse conhecimento (participante M3). Todos os demais participantes da pesquisa responderam assertivamente, conforme resposta da participante F7, apresentada a seguir.

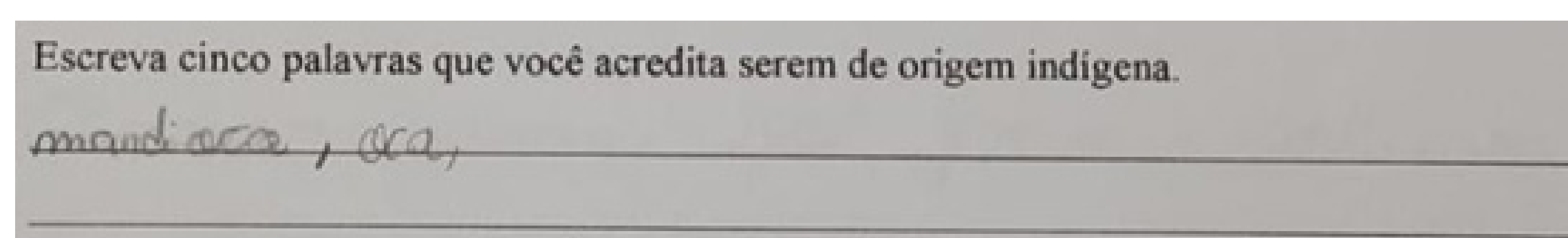
Sondagem 2/estudante-partícipe F7



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Por fim, em relação à questão III, em que foi solicitado aos estudantes que escrevessem cinco palavras cuja origem eles acreditassem fossem línguas indígenas, obtivemos como resposta a escrita de nove palavras diferentes no total. Ou seja, nenhum estudante escreveu mais do que esse quantitativo de palavras diferentes, o que ratificou a legitimidade dos estudos propostos. Apresentamos, a seguir, algumas das respostas fornecidas por estudantes-participantes.

Sondagem 2/ estudante-partícipe M4<sup>19</sup>

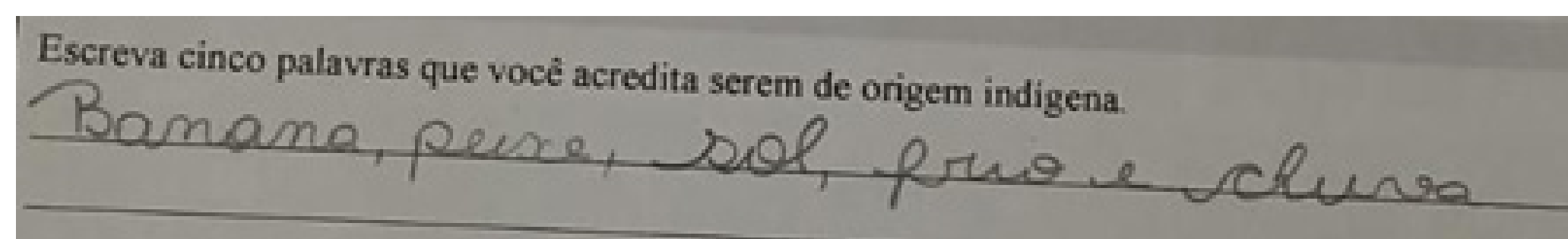


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Observamos que o participante M4 escreveu apenas duas palavras; no entanto, as duas são de origem indígena. Esse acerto decorreu, possivelmente, dos estudos realizados acerca de temas diversificados sobre os povos originários, trabalhados em oficinas anteriores, ou seja, nas oficinas 2, 3 e 4. Houve, contudo, um estudante (participante M2) que escreveu palavras cuja origem não é indígena, conforme apresentado a seguir.

<sup>19</sup> “mandioca, oca,”. Transcrição da resposta do estudante-partícipe M4.

## Sondagem 2/ estudante-partícipe M2<sup>20</sup>



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Com essa resposta, podemos observar que, ainda que já tivéssemos trabalhado palavras cuja origem é o tronco Tupí, esse estudante pouco assimilou dos conhecimentos apresentados na realização de atividades em grupo e na socialização dos aprendizados construídos.

Após a realização da segunda sondagem, revisamos, por meio do jogo da forca, os conceitos de fonema e de letra, a fim de que, mais tarde, durante os estudos das palavras oriundas de línguas do tronco Tupí, os estudantes pudessem perceber que as línguas indígenas são mais vocálicas do que consonantais. Finalizada a revisão, passamos à leitura, feita pela professora, da obra *O Tupí que você fala*, de Cláudio Fragata e ilustrações de Maurício Negro. Durante a leitura, os estudantes puderam observar que diversas palavras que utilizamos na nossa comunicação diária são de origem de línguas indígenas pertencentes ao tronco Tupí.

A leitura feita motivou bastante os estudantes para participarem das atividades que foram propostas na oficina. Partimos, então, para a segunda parte da oficina, que se constituiu na seguinte problematização: “Vimos que existem várias palavras que falamos no nosso dia a dia que são de origem indígena, especificamente, de línguas indígenas do tronco<sup>21</sup> Tupí. Será que essas palavras eram faladas e escritas da mesma forma como as falamos e escrevemos hoje?”

Após a explicitação desse questionamento, apresentaram-se as palavras de origem indígena do Tupí selecionadas para os estudos. Elas foram escritas em fichas, que foram agrupadas de acordo com o fenômeno fonológico por que passaram ao serem incorporadas ao léxico da língua portuguesa falada no Brasil. Assim foram expostos quatro grupos de vocábulos, ou seja, apresentaram-se quatro fenômenos fonológicos, conforme explicitado no quadro a seguir.

<sup>20</sup> “Banana, peixe, sol, frio e chuva”. Transcrição da resposta do estudante-partícipe M2.

<sup>21</sup> A professora empregou o termo “tronco Tupí”; pois, na oficina 4, a atividade de um dos grupos era construir cartazes dos dois grandes troncos linguísticos de línguas indígenas brasileiras (a saber, o tronco Tupí e o tronco Macro-Gê) e das famílias linguísticas indígenas brasileiras que não pertencem a nenhum tronco linguístico. O grupo produziu o material, seguindo orientações planejadas para a realização desse trabalho, e apresentou para a turma, no momento da socialização, os aprendizados construídos. Assim, esses termos já eram de conhecimentos os estudantes.



**Quadro 1.** Palavras e processos fonológicos trabalhados

PROCESSOS FONOLÓGICOS							
i [j]		u [u], [b], [v]		i [j]; u [b]		i [ig], [í], [i], [u]	
Palavra em “Tupí”	Palavra em português	Palavra em “Tupí”	Palavra em português	Palavra em “Tupí”	Palavra em português	Palavra em “Tupí”	Palavra em português
ĩaka're ĩara'raka pa'je	jacaré jararaca pajé	uru'uu 'peya	urubu peba	ĩaũo'ti ĩaũoti'kaũa	jabuti jabuticaba	aka'ju' ĩũaka'ti ĩũaku'ri	caju abacaxi bacuri

**Fonte:** Cunha (1978, p. 19)

A atividade com essas palavras foi realizada com a fixação das fichas contendo as palavras indígenas dos grupos de palavras, do quadro acima, em um extremo da lousa e as palavras equivalentes em português em fichas afixadas, desordenadamente, no outro extremo da lousa. Os estudantes deveriam ler as palavras indígenas e as palavras escritas em português e tentar formar pares de palavras, juntando a ficha da palavra em língua indígena com a ficha da palavra equivalente em português. Além disso, deveriam agrupar os pares conforme a identificação dos processos fonológicos por que passaram ao serem incorporadas ao léxico da língua portuguesa.

Após reunir todos os pares desse primeiro grupo de processos fonológicos, a turma concluiu, por meio de uma análise comparativa entre as palavras e os fenômenos fonológicos, qual(is) alteração(alterações) fonológica(s) ocorreu(ocorreram) em cada vocábulo estudado.

À medida que a turma foi identificando as alterações, a professora registrava as informações fornecidas pela turma. Em seguida, a professora chamou a atenção para alguns aspectos importantes a serem observados, fazendo questionamentos. Foram eles: I. As palavras de origem indígena, analisadas por nós, são formadas, predominantemente, por vogais ou por consoantes? II. Em relação à tonicidade (sílabas pronunciadas com maior intensidade, força), geralmente, qual é a mais forte nas palavras estudadas? III. A maioria das palavras é oxítona e paroxítona. Há alguma palavra que seja proparoxítona?

Em relação à pergunta I, esperou-se que os estudantes concluíssem que as palavras indígenas eram mais vocálicas do que consonantais. A resposta dada pelos estudantes deveria ser comprovada com exemplos. Nesse sentido, serviram de exemplificação as palavras “urubu” - *uru'uu*; “jabuti” - *ĩaũo'ti*; “jabuticaba” - *ĩaũoti'kaũa*, vocábulos citados durante a realização da atividade.

Quanto ao questionamento II, esperou-se que os estudantes tivessem observado que nenhuma das palavras estudadas teve como sílaba pronunciada com maior intensidade a antepenúltima. Isso tendo por base a pronúncia das palavras em português.

Por fim, em resposta à pergunta III, esperou-se que os estudantes percebessem, também com base na pronúncia das palavras em língua portuguesa, que nenhuma delas era proparoxítona; sendo, portanto, classificadas ou como palavra oxítona ou como paroxítona. Foi mostrado para os estudantes, então, que, também na língua portuguesa, a maioria das palavras é paroxítona seguida das oxítonas. Dessa forma, a professora promoveu, neste momento, uma reflexão acerca dessa característica que aproxima ainda mais as línguas indígenas e o português brasileiro.

Continuando os estudos, a professora chamou a atenção para outros aspectos fonético-fonológicos ocorridos nas palavras estudadas, fazendo algumas perguntas, apresentadas a seguir: IV. O que aconteceu com o **j** presente nas palavras *jaka're*, *jara'raka*, *pa'je*, *jaɔ'ti*, *jaɔti'kaɔa* e *aka'ju*? V. O que aconteceu com o **u** presente nas palavras *jaɔ'ti*, *jaɔti'kaɔa*, *uru'uu*, *'peɔa*, *iɔaka'ti* e *iɔaku'ri*? VI. Como o som representado pelas letras **qu** e **c** do português foi escrito nas palavras em que aparecem e que estudamos como em *jaka're*, *jara'raka*, *jaɔti'kaɔa* e *aka'ju*?

Em relação à pergunta IV, os estudantes identificaram que o **j** das palavras apresentadas se transformou em **j** ao se adequar ao português brasileiro. Quanto às palavras apresentadas no questionamento contido na pergunta V, a turma percebeu que o **u** transformou-se em **b** e, por último, referindo-se à questão VI, os estudantes observaram que o som [k] / [kw] do português foi representado, no Tupí, pela letra **k**.

Finalizado esse momento, a professora dividiu a turma em cinco grupos e distribuiu, para cada grupo, fichas com palavras contendo outros fenômenos fonético-fonológicos. As informações sobre os sons (fones) que foram representados pela letra/processo fonético-fonológico recebido por cada grupo, para análise e apresentação para a turma no momento da socialização dos aprendizados, estão explicitadas no quadro apresentado a seguir.



**Quadro 2.** Palavras/processos fonológicos recebidos pelos grupos<sup>22</sup>

PROCESSOS FONOLÓGICOS							
ü [gu]		n [nd]		Nasalização		Abaixamento	
Palavra em “Tupí”	Palavra em português	Palavra em “Tupí”	Palavra em português	Palavra em “Tupí”	Palavra em português	Palavra em “Tupí”	Palavra em português
üa’ra	guará	mani’oka	mandioca	kupi’i	cupim	kuru’ka	coroca
üi’ri	guri	tamanu’a	tamanduá	ka’pii	capim	moruku’ja	maracujá

**Fonte:** Cunha (1978, p. 19)

Vale ressaltar que cada grupo recebeu fichas com as palavras representativas de um fenômeno dos quatro apresentados no quadro referenciado acima. Em uma dessas fichas, foi escrita uma palavra em língua indígena e na outra, o vocábulo correspondente em português. As palavras foram analisadas e apresentadas para a turma por cada grupo, que explicitou quais vocábulos foram analisados e quais alterações o grupo observou que ocorreram na adequação ao português brasileiro.

Dessa forma, as transformações ocorridas nas palavras do Tupí para o português brasileiro foram explicadas de forma acessível a todos os estudantes, uma vez que tenham sido observadas e apresentadas por eles mesmos, em seus grupos de trabalho. Isso porque não houve a intenção, no trabalho de pesquisa, de se abordarem as contribuições fonético-fonológicas de línguas indígenas para o português brasileiro de forma científica, mas sim, de uma maneira mais didática, já que as turmas em que a pesquisa foi aplicada eram formadas por crianças cujo conteúdo programático não demanda esse tipo de conhecimento.

Assim, as aprendizagens esperadas que os estudantes apresentassem foram, de acordo com os processos fonológicos analisados por cada grupo, as seguintes: I. Grupo 1: palavras **üa’ra** – *guará* e **üi’ri** – *guri*, o **ü** do Tupí equivale a **gu** no português brasileiro; II. Grupo 2: palavras **mani’oka** – *mandioca* e **tamanu’a** – *tamanduá*, o **n / n̄** do Tupí transformou-se em **nd** no português brasileiro; III. Grupo 3: palavras **kupi’i** – *cupim* e **ka’pii** – *capim*, o **ii** do Tupí transformou-se em um som nasal, houve uma nasalização do **i**; IV. Grupo 4: palavra **ku’ruka** – *coroca*, o **u** do Tupí foi substituído pelo **o** no português brasileiro; V. Grupo 5: palavra **moruku’ja** – *maracujá*, as vogais **o** e **u** do Tupí foram substituídas pela vogal **a** no português brasileiro.

<sup>22</sup> [ü] e [i] são símbolos extraídos do Alfabeto Fonético Internacional, revisado em 2005. Disponível em: <https://westonruter.github.io/ipa-chart/keyboard/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

Os cinco grupos apresentaram para a turma os aprendizados construídos, de forma bastante entusiasmada, no momento da socialização e, após as apresentações, seguiu-se com o preenchimento do relatório de aula, já mencionado anteriormente.

## 6 Considerações finais

Conhecer a nossa história de vida desde a nossa origem significa conhecermos a nós mesmos. Com o desenvolvimento desse trabalho, tivemos a oportunidade de obter esse autoconhecimento que é fundamental para que saibamos quem somos e, assim, possamos compreender nossos desejos, lidar com nossas frustrações e conviver harmoniosamente com as diversidades, respeitando-nos a nós mesmos e aos outros.

Isso porque realizamos estudos relativos à temática indígena sob diversificados aspectos, tais como: a história da chegada dos portugueses às terras onde só habitavam indígenas, os hábitos e costumes desses povos, o local onde se encontram hoje e a sua importante contribuição na formação do português falado no Brasil.

O trabalho estruturado em oficinas pedagógicas trouxe aos estudantes a oportunidade de uma interação efetiva entre eles. Além disso, favoreceu o protagonismo estudantil já que a construção dos aprendizados ocorreu de forma mais atrativa, mais autônoma e totalmente participativa.

Por fim, ao término dos trabalhos, constatamos que atingimos todos os objetivos de ensino-aprendizagem pretendidos com a realização da pesquisa, pois os estudantes demonstraram ter o conhecimento de um bom número de palavras de línguas indígenas do tronco Tupí que se incorporaram ao léxico da nossa língua materna. Dessa forma, por meio do reconhecimento de nossas origens, feito com a execução das atividades propostas, passamos a entender melhor a nossa própria existência, a nossa cultura e a língua que utilizamos para nos comunicar, para interagir com a sociedade e para agir no mundo. Afinal, conforme bem nos assegura Paulo Freire (1996, p. 15), “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.



## Referências

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

Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 dez. 2024.

CAGNETI, S. de S.; PAULI, A. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem Tupi**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

DIETRICH, W. O tronco tupi e as suas famílias de línguas. Classificação e esboço tipológico. *In*: NOLL, V.; DIETRICH, W. (org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-25.

DIETRICH, W.; NOLL, V. O papel do tupi na formação do português brasileiro. *In*: NOLL, V.; DIETRICH, W. (org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 81-103.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

NAVARRO, E. de A. **Método moderno de Tupi Antigo**: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

PAVIANI, N. M. S. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA**: filosofia e educação, v. 14, n. 2, 2009.

RODRIGUES, A. D.I. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil: influências das línguas tupi e tupinambá no português do Brasil. *In*: NOLL, V.; DIETRICH, W. (org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 27-48.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: o quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

# PARLAVENTURA: ENSINANDO ORTOGRAFIA DE MODO LÚDICO A PARTIR DE UM OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM

---

Priscila Paula Silva de Marins

Tania Mikaela Garcia Roberto

UFRRJ



## | Introdução

No contexto educacional, o ensino de ortografia tradicionalmente foi marcado por métodos de correção focados na identificação de erros, sem oferecer aos estudantes uma compreensão efetiva das normas que regem a escrita. Esse modelo, historicamente baseado em cópias e ditados, tem mostrado limitações para desenvolver habilidades ortográficas, uma vez que se concentra mais em avaliar o domínio do aluno do que em construir o conhecimento sobre a norma padrão do português brasileiro. Um dos fenômenos que desafiam esse aprendizado é a monotongação, a supressão fonética das semivogais /j/ e /w/ nos ditongos, que ocorre com frequência na oralidade do português brasileiro, na qual palavras como “caixa”, “ouro” e “cadeira” são pronunciadas apenas com a vogal. Embora essa prática não prejudique a comunicação oral, ela gera dificuldade no domínio da ortografia, ainda entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para enfrentar esse desafio, este artigo apresenta o Parlaventura, um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profletras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Utilizando o gênero de parlendas, o Parlaventura foi projetado para promover um ensino lúdico e interativo da ortografia, focando inicialmente no fenômeno da monotongação, mas com perspectivas de expansão para outros fenômenos. Integrando elementos de gamificação, o jogo busca engajar os estudantes e facilitar o aprendizado ortográfico ao explorar a norma padrão de forma contextualizada e envolvente. O artigo apresenta alguns conceitos fundamentais para a construção do ODA e propõe estratégias metodológicas para empregá-lo, com o intuito de contribuir para a efetividade do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

## | Metodologia

O estudo aqui apresentado é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda, na qual objetivou-se a elaborar um ODA chamado Parlaventura para promoção do desenvolvimento da escrita ortográfica do português brasileiro (PB), especificamente no que se refere à minimização do fenômeno da monotongação na escrita, utilizando-se o gênero parlenda.

Serão apresentados alguns conceitos fundamentais na elaboração da proposta, tais como ensino de ortografia e objetos de aprendizagem e, em seguida, será detalhada a estrutura do ODA desenvolvido, incluindo encaminhamentos metodológicos para explorar potencialmente o jogo no contexto escolar.

## | Ensino reflexivo de ortografia

Rememorar o ensino de ortografia é lembrar de cópias, ditados e canetas vermelhas em textos espontâneos em atividades que só serviam para verificar os erros, mas não havia um ensino real da norma ortográfica, despertando um sentimento de que não se conhece o português brasileiro. Olhar para o tratamento dado ao tema de estudo na atualidade evidencia que, infelizmente, ainda se perpetua esse tipo de ensino.

Morais (2002, p. 18) demonstra que a escola cobra constantemente dos alunos a grafia correta das palavras, mas cria poucas possibilidades de reflexão com eles sobre as dificuldades ortográficas da língua. O autor propõe que, no lugar de se preocupar em avaliar, em verificar o conhecimento do aluno, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia.

Cotidianamente, erros ortográficos são usados como forma de discriminação ou punição, seja no ambiente escolar e/ou principalmente fora dele. Na escola, muitas vezes não apenas os professores de Língua Portuguesa, mas também os de outras disciplinas, confundem competência textual com rendimento ortográfico, deixando de perceber a evolução na produção escrita do aluno e a habilidade de sintetizar, através da escrita, o conteúdo aprendido. Fora da escola, por sua vez, os erros são capazes de deixar a pessoa constrangida na hora de escrever, achando que não sabe sua própria língua.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) reforça a importância da escola no âmbito social, quando diz que é seu papel “facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, as mais distintas tarefas linguísticas”. O professor precisa, portanto, rever o ensino de ortografia, que não se limite apenas a verificar se o educando consegue escrever corretamente as palavras, mas, sim, auxiliá-lo a refletir e internalizar a forma correta das palavras para que exerça com plenitude seu papel social. Com a escrita, o indivíduo tem a oportunidade de exercer seu direito à comunicação, seguindo as convenções ortográficas, uma vez que são extremamente importantes para a comunicação e compreensão do texto escrito.

Dada a natureza de convenção social da escrita ortográfica, os alunos não podem aprender sozinhos e somente através do erro tal tipo de conhecimento. O professor precisa orientar que em muitos casos há regras, princípios orientadores que permitem prever, com segurança, a grafia correta das palavras. Já em outros casos, o estudante terá de memorizar a ortografia, por não haver tal princípio norteador da relação entre fonema e grafema.



Morais e Almeida (2022) afirmam que a norma ortográfica do português brasileiro é composta por regularidades e irregularidades nas correspondências fonêmico-grafêmicas. Por regularidade, entende-se que o aluno, ao refletir sobre a escrita das palavras, vai perceber que há princípios gerativos que auxiliarão na escrita correta de palavras com a mesma dificuldade, ou seja, o aluno vai compreender determinada regra e ser capaz de utilizá-la mesmo em palavras que nunca tenha ouvido ou lido.

Há, contudo, no português brasileiro, as chamadas irregularidades. Nesses casos, ainda que a origem etimológica das palavras traga respaldo filológico para as correspondências entre fonema e grafema, não há como buscar apoio fonológico para explicar determinada grafia. Assim, o aprendiz dependerá da consulta ao dicionário, do corretor ortográfico ou de estratégias mnemônicas para o registro correto das palavras.

O número de pesquisas, especialmente as vinculadas aos cursos do Profletras, voltadas ao ensino ortográfico associado a contextos regulares de correspondência fonêmico-grafêmica tem sido significativo na última década. E esse crescimento é relevante, uma vez que o ensino reflexivo de ortografia, como defendem Moraes (2002), Roberto (2016) e tantos outros estudiosos, alicerçado na compreensão das regras que subjazem essas relações fonêmico-grafêmicas, permite a promoção do desenvolvimento de um pensamento, porque não dizer, crítico, analítico e dedutivo, que pode ser expandido para todo o processo de ensino e aprendizagem, não se limitando apenas ao ensino e aprendizagem da ortografia em si.

A norma ortográfica, porém, não se restringe às correspondências regulares e é necessário que se pensem estratégias atuais eficazes também para o ensino e a aprendizagem das chamadas irregularidades, a fim de que não se incorra seja no equívoco de se pensar que toda e qualquer correspondência fonêmico-grafêmica é constituída por algum tipo de regra, seja no deslize de reproduzir práticas ultrapassadas, quando se trata dos casos irregulares. Assim, ainda que seja possível definir alguns contextos favoráveis de monotongação, assume-se a proposta de um ODA cujo foco é aplicar estratégias mnemônicas, eficientes para os casos de irregularidades como os que ocorrem com o som de S, o som de Z, o som de X, o H inicial, a disputa do E e I, O e U, L ou LH – fenômenos alvo de atualizações pensadas para versões futuras do Parlaventura, e certos ditongos de pronúncia monotongada, objeto de pesquisa na versão inicialmente proposta.

Levando em consideração os estudos de Moraes (2002, 2005) sobre ortografia, é extremamente importante que os estudantes sejam expostos a reflexões sobre a ortografia de sua língua em variadas situações de sala de aula, seja por meio de contato com diversos textos de circulação social, em momentos de revisão individual ou coletiva

dos textos, em momentos de consulta a dicionários, seja através de atividades lúdicas, como aprendizagem por meio de jogos educativos.

O ensino de ortografia, portanto, é um desafio para as aulas de Língua Portuguesa, tanto nos casos regulares, quanto nos irregulares, já que esse caráter arbitrário não dispensa a necessidade de um ensino sistemático. Cabe ao professor, diante do exposto, conhecer o desempenho ortográfico de sua turma e as necessidades de cada aluno, para definir o que será ensinado em sua sala de aula, a fim de encontrar formas eficientes de atender a cada necessidade.

Em conclusão, é possível afirmar que o ensino reflexivo da ortografia, especialmente em relação às chamadas irregularidades ortográficas, pode se beneficiar do uso de estratégias pedagógicas envolvendo jogos. No entanto, é importante destacar que essas atividades por si só não garantem uma aprendizagem profunda e significativa. A utilização de jogos ortográficos pode tornar o aprendizado mais envolvente e motivador, uma vez que oferecem uma abordagem interativa, desafiadora e divertida, estimulando a reflexão sobre as regras e exceções do sistema ortográfico. Da mesma forma, o emprego de parlendas, como definido no ODA aqui apresentado, pode contribuir para a familiarização dos alunos com as irregularidades ortográficas. Ao ouvir e ler parlendas, os alunos entram em contato com palavras de forma lúdica e repetitiva, o que pode auxiliar na memorização de padrões específicos de escrita. No entanto, é fundamental ressaltar que o ensino reflexivo da ortografia vai além do uso dessas estratégias isoladamente.

É necessário que os professores promovam a reflexão dos alunos sobre as irregularidades ortográficas, incentivando-os a compreender as razões por trás dessas particularidades.

## | Objeto Digital de Aprendizagem (ODA)

Atualmente, o uso de novas tecnologias aliadas à educação implica integrar diferentes linguagens e, também, buscar mecanismos computacionais que permitam a evolução dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) são artifícios utilizados para organizar, divulgar e promover a interação com o conteúdo educacional apresentado, podendo contribuir, beneficiar-se de novas versões e serem reutilizados em situações diversas de aprendizagem.

David Willey (*apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021) define objeto de aprendizagem como “qualquer recurso digital que pode ser reusado para suportar a aprendizagem”. Adota-se neste trabalho a terminologia *Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA)*, por



serem considerados também como objetos de aprendizagem recursos não digitais, como jogos de tabuleiro, por exemplo.

Rebouças, Maia e Scaico (2021) definem os ODA como recursos que podem: “(i) ser utilizados para trabalhar um conteúdo específico; (ii) ser utilizados várias vezes por serem digitais; e (iii) ser acessados por meio da *web* ou localmente (a partir de um dispositivo independente de conexão com a internet)”. Outra característica dos ODA relevante a ser mencionada é que eles contemplam amplamente aspectos do recorte do conteúdo para o qual foram propostos, o que favorece a combinação de um ODA com outros, possibilitando sua reutilização e ampliação do próprio recurso e do conteúdo que inicialmente explorava. Logo, ODA pode ser qualquer produto digital que explore um conteúdo para ser utilizado em processos de ensinar e aprender.

É importante destacar, contudo, que, do ponto de vista pedagógico, quando se pretende selecionar ou construir um ODA, é fundamental a mediação do professor para propor a melhor experiência do aluno com o recurso, pois se esse recurso estiver desarticulado de um propósito pedagógico, não se caracteriza como ODA. Assim, ao decidir utilizar um ODA em sala de aula, um professor não pode se deixar levar pelo fascínio que uma dada tecnologia educacional possa gerar devido a elementos estéticos e/ou de entretenimento. O foco deve sempre ser sua pertinência pedagógica. Assim, os objetivos educacionais de um ODA devem estar sempre claros e definidos para o docente e alinhados com a proposta de aula a ser desenvolvida.

Para avaliar esses recursos, Rebouças, Maia e Scaico (2021) apresentam alguns indicativos baseados em abordagens pedagógicas e teorias de aprendizagem. Castro-Filho *et al.* (*apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021) ponderam que os ODA podem contribuir para diversificar as situações de ensino e aprendizagem por oportunizarem distintas formas de representar e manipular o pensamento. Alguns deles proporcionam atividades dinâmicas e interativas que, quando bem conjugadas às aulas, podem contribuir para atender a demandas de aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Além disso, um ponto importante a se ponderar é se a aula planejada com determinado ODA é possível dentro de determinada realidade escolar. Para tanto, alguns pontos importantes devem ser considerados, como o número de dispositivos disponíveis, acesso à internet etc.

É necessário, por fim, contextualizar pedagogicamente todo o material de ensino, adaptar os objetos às necessidades específicas, integrá-los ao currículo e às estratégias





promover reflexão sobre a diferença entre a forma oral e a escrita. As missões foram planejadas para variar aleatoriamente as atividades e evitar a monotonia, contribuindo para a fixação ortográfica e o reconhecimento das diferenças entre fala e escrita. As quatro missões são Anagrama, Áudio e Escolha, Jogo da Memória e Preencha se Souber.

Na missão *Anagrama*, o jogador deve reorganizar letras para formar palavras que podem sofrer monotongação da Parlenda selecionada, como “ouro” e “touro”, por exemplo.

**Figura 2.** Missão 1 – Anagrama



Fonte: Marins (2024)

Cabe ao aluno jogador arrastar as letras até a posição correta para desembaralhar a palavra em destaque. A atividade estimula a memorização ortográfica em casos em que as correspondências não são regulares.

No caso da missão Áudio e Escolha, o jogador se envolve em uma experiência que parte da oralidade para a escrita, em que ele ouve uma palavra e escolhe entre duas opções de grafia.

**Figura 3.** Missão 2 – Áudio e Escolha



Fonte: Marins (2024)

Esse exercício explora a relação entre fonemas e grafemas, demonstrando ao jogador que, na língua oral, muitas vezes alguns sons não são pronunciados, sem impactar

a comunicação, mas sendo indispensável, como aponta Mollica (2016, p. 76) saber que se deve representá-lo em forma de grafema na escrita de acordo com as normas ortográficas vigentes.

Em relação à missão *Jogo da Memória*, utilizando pares de imagens e palavras, o jogador precisa combinar corretamente uma imagem com a forma escrita adequada da palavra, distinguindo-a de grafias incorretas. O objetivo é achar o par de imagem e palavra e fixar a escrita correta. Uma carta terá a imagem e na outra carta a palavra escrita de acordo com a ortografia. Como distratora, haverá a opção de par com a forma monotongada, mas o jogo sinaliza a escolha como erro, impedindo que o par seja formado, o que leva o jogador a ver que aquela escrita está errada. Assim, cada palavra terá três opções de correspondência no jogo: a imagem, a escrita certa (que forma o par com a imagem) e a escrita errada (que dá erro na tentativa de formar o par com a imagem).

**Figura 4.** Jogo da Memória



**Fonte:** Marins (2024)

O objetivo aqui é dificultar a formação do par com a escrita inadequada de uma das faces do jogo da memória, incentivando, nos moldes do que propõe Morais (2020), os alunos a reconhecer e corrigir os erros ortográficos, a partir da atividade de memorização.

Na última missão proposta, *Preencha se Souber*, o jogador completa lacunas em palavras, decidindo entre vogais ou semivogais, trabalhando a percepção de ditongos e outras variações fonéticas. Na tela vão surgir várias palavras associadas à parlenda com um espaço após uma vogal. Assim, o jogador terá duas opções para preencher: “i” ou “e”, “u” ou “o”, além do símbolo de que não há necessidade de preencher com nenhuma semivogal. Caberá a ele escolher qual letra preenche o espaço vazio, sendo que haverá casos em que de fato não haverá ditongo na palavra, o que ajudará a reforçar a escrita correta das palavras sem uma escolha automática de registrar sempre a segunda letra.



**Figura 5.** Preencha se souber



**Fonte:** Marins (2024)

Nesta atividade, é possível trabalhar ditongos que não sofrem redução. Além disso, é possível também trabalhar a ortografia de palavras em que poderá ocorrer a inserção da semivogal [j] (representada pelo grafema i), como uma hipercorreção ortográfica. Atualmente, temos trabalhado na revisão do jogo, no sentido de que essa fase contenha sílabas como opção de preenchimento, e não letras, a fim de que o aluno não confunda o espaço em branco com a necessidade de deixar um espaço em branco também na escrita.

Para motivar os alunos, o sistema de pontuação do Parlaventura, os *parlacoins*, atribui pontos com base na precisão e rapidez das respostas. Cada fase oferece um total de 0 a 100 *parlacoins*, e os jogadores precisam acumular uma pontuação mínima para avançar para a próxima fase. O sistema foi desenhado para permitir uma progressão no aprendizado, com prêmios e um *ranking* que incentiva a competição saudável. Adicionalmente, há planos de expandir o jogo com novas fases e itens, como avatares e dicas para enriquecer o conteúdo e explorar outros aspectos da ortografia.

Essa abordagem dinâmica e estruturada propicia uma experiência de aprendizado envolvente, ajudando os alunos a internalizarem regras ortográficas e melhorarem sua precisão de escrita por meio de interações lúdicas.

## Sugestões metodológicas do ODA

O Objeto Digital de Aprendizagem desenvolvido pode ser utilizado como atividade de fixação, revisão do conteúdo ou mesmo como uma avaliação final do tema ortográfico trabalhado, considerando a dinâmica do jogo não como um momento de revelar o

que o aluno já sabe, mas como caminho que o educando já percorreu para alcançar o conhecimento, pois, como bem pontua Estebán (1997, p. 65), “a criança é potencialmente produtora de conhecimento e o professor é um de seus parceiros privilegiados nesta produção”, e valer-se desse recurso agrega valor ao processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que a BNCC defina momentos pontuais para o processo de ensino e aprendizagem de cada objeto linguístico, a ortografia pode e deve ser ensinada/aprendida continuamente, sempre que surgirem demandas em sala de aula. E, muito embora, ao resgatar parlendas, o jogo possa ser, num primeiro momento, facilmente atribuído a crianças menores, seu formato foi pensado para alcançar também os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

A seguir, são apresentadas algumas propostas metodológicas com o Parlaventura. Para facilitar o planejamento e a execução das atividades propostas, as sugestões serão estruturadas em quadros, destacando o ano de escolaridade, os objetivos, os materiais e os passos para execução de cada tarefa.

**Quadro 1.** Atividade 1

Atividade 1 – Conhecendo as regras do jogo		
Ano de escolarização: 6º ao 9º ano		
Objetivos	Material	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF04LP05) reconhecer a função social de textos de gêneros variados, que circulam em diferentes esferas da vida social</li> <li>• (EF05LP06) localizar, interpretar e utilizar informações de um texto cotidiano com vocabulário técnico e frases de estrutura complexa (por exemplo, as regras de um jogo, instruções para montagem).</li> </ul>	Cópias das regras do jogo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explique que os alunos irão jogar o <i>app</i> Parlaventura e que a turma precisa conhecer as regras do jogo.</li> <li>2. Conte o enredo do <i>game</i>, que se passará no Universo das Parlendas. Verifique se os alunos possuem conhecimento prévio desse gênero textual.</li> <li>3. Em seguida, continue explorando o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero regras de jogo.</li> <li>4. Peça que façam a leitura silenciosa das regras do jogo.</li> <li>5. Depois peça que algum aluno leia em voz alta.</li> <li>6. A cada trecho, converse com a classe garantindo que tenham compreendido as regras.</li> </ol>

**Fonte:** Elaborado para fins de pesquisa



## Quadro 2. Atividade 2

Atividade 2 – Conhecendo o gênero parlenda		
Ano de escolarização: 6º ao 9º ano		
Objetivos	Material	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF01LP16) ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</li> <li>• (EF69LP55) reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.</li> <li>• (EF69LP07B) produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação.</li> </ul>	Parlendas impressas ou em forma digital	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inicie a aula perguntando aos alunos se eles já ouviram falar de parlendas e o que sabem sobre esse gênero.</li> <li>2. Explique que as parlendas são composições poéticas orais, curtas e de fácil memorização, geralmente destinadas a crianças, destacando suas características, como ritmo, rima e repetição.</li> <li>3. Em seguida, analise as parlendas selecionadas e oriente os alunos a escrever sobre o que entenderam delas ou a sua parte favorita.</li> <li>4. Incentive os alunos a recriarem parlendas a partir das selecionadas para a aula.</li> </ol>

**Fonte:** Elaborado para fins de pesquisa

## Quadro 3. Atividade 3

Atividade 3 – Ampliando o Parlaventura		
Ano de escolarização: 6º ao 9º ano		
Objetivos	Material	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF67LP32) escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita</li> <li>• (EF69LP56) fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, a situação de produção e as características do gênero.</li> </ul>	Tablet, folha A4, dicionário físico ou <i>on-line</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Após jogar o <i>game</i>, combine com os alunos que eles devem escrever palavras que não acertaram ao jogar o <i>game</i> em uma tabela.</li> <li>2. Os alunos podem, com auxílio de um dicionário físico ou virtual, procurar as palavras escritas de forma correta.</li> <li>3. Em seguida, será proposta a criação de um jogo analógico. Aproveitando as parlendas apresentadas ao longo das aulas e o <i>game</i>, os alunos e o professor podem recriar uma das missões apresentadas no jogo digital e transformá-las em jogos analógicos. Como, por exemplo, reproduzir um anagrama no quadro e perguntar para a turma como completar as palavras. Criar um jogo da memória com novas palavras das parlendas selecionadas pelos alunos ou mesmo das palavras que os alunos apresentaram maior dificuldade.</li> </ol>

**Fonte:** Elaborado para fins de pesquisa

## | Considerações finais

O Parlaventura foi desenvolvido e planejado como uma resposta aos desafios ortográficos enfrentados não apenas no primeiro segmento, mas também pelos alunos do Ensino Fundamental II, principalmente no pós-pandemia, oferecendo uma abordagem inovadora e motivadora para o ensino da língua portuguesa. A utilização da metodologia ativa de gamificação e do gênero parlenda como base para o desenvolvimento do jogo torna-o acessível e familiar para os alunos, promovendo um aprendizado mais engajado e significativo.

Espera-se que futuramente o ODA possa ser expandido para incluir outros fenômenos ortográficos. Além disso, projeta-se tornar o jogo acessível a escolas públicas, numa parceria entre UFRRJ e UFVJM, além de pensar em testagens com estudantes para aprimoramento da ferramenta desenvolvida.

Ao valorizar a diversidade linguística e promover o desenvolvimento de competências ortográficas, o Parlaventura se destaca como um recurso promissor para o ensino da língua portuguesa na Educação Básica, contribuindo para a formação de alunos mais reflexivos e conscientes de seu papel como usuários da língua.

## | Referências

ALEXANDRE, M. R.; BARROS, D. M. V. **Objetos digitais de aprendizagem: aspectos inclusivos e inovadores em contextos *on-line***. Goiânia: Ciesud, 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/209806.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

ESTEBÁN, T. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.



MARINS, P. P. S. **Monotongação no *continuum* fala-escrita**: uma proposta de intervenção digital a partir do jogo “Parlaventura” para alunos do Ensino Fundamental II. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2016.

MORAIS, A. G.; ALMEIDA, T. P. S. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2022.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2002.

REBOUÇAS, A. D.; MAIA, D. L.; SCAICO, P. D. Objetos de aprendizagem: da definição ao desenvolvimento, passando pela sala de aula. *In*: PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F.; SANTOS, E. O. (org.). **Informática na Educação**: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v. 5). Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANTOS, I. A.; PIMENTEL, F. S. C.; SELLA, A. C. **Gamificação e o processo de ensino-aprendizagem**. [S. l.]: EPEAL, 2019.

WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory**. 2000. Tese (Doutorado) – Brigham Young University, Utah, 2000.

# BIODATA DOS AUTORES



**André Pedro da Silva** é professor associado da Universidade Federal da Bahia, onde atua como professor de Fonética e Fonologia no Instituto de Letras. É professor e, atualmente, coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenou o projeto Relação entre Fala e Escrita (REFALES) e é pesquisador do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Fez parte da Diretoria do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) e tem atuado como Conselheiro Titular do GELNE. Temas de interesse: fonologia, variação linguística, ortografia, fonologia e ensino.

**Luciani Tenani** é professora associada da Universidade Estadual Paulista, onde atua como professora de Fonética e Fonologia e coordena o Laboratório de Fonética. Atuou como coordenadora do GT de Fonética e Fonologia da ANPOLL. Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL) e editora da revista *Estudos Linguísticos* do GEL. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, desde 2010, e coordenadora nacional da disciplina do PROFLETRAS “Fonologia, Variação e Ensino”. Temas de interesse: prosódia, ritmo, entoação, ortografia e pontuação.

**Alcione Vieira da Silva** é professora em redes municipal e estadual de ensino na Paraíba, onde atua como professora de Português e Inglês. Fez licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, especialização em Linguística Aplicada, pela mesma instituição, e mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS). Temas de interesse: fonologia, variação linguística, ortografia, fonologia e ensino.

**Allan Ramos Teixeira** é graduado em Letras-ínglês pela Universidade Estadual da Paraíba, onde foi bolsista de IC na área de fonética acústica. É programador na Google do Brasil e desenvolve aplicativos e jogos para fins educacionais. Temas de interesse: fonética experimental e tecnologia da fala.

**Andrezza Oliveira Freitas** é professora efetiva da rede municipal de Queimados (RJ), onde atua em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, com foco em alfabetização e letramento. Em 2024, tornou-se professora efetiva de Língua Portuguesa na rede municipal de Japeri (RJ), onde leciona Português e Produção Textual nos anos finais do Ensino Fundamental II. Possui experiência como professora de Leitura, Produção Textual e Argumentação em turmas dos cursos técnicos de Meio Ambiente e Química do IFRJ, câmpus Nilópolis. Temas de interesse: fonologia, variação, alfabetização, analfabetismo funcional.

**Carla de Aquino Cunha** é professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos e das séries finais do Ensino Fundamental regular na Secretaria de Educação do Distrito Federal. É mestre do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFU. O título da dissertação foi *Estudos sobre povos indígenas no ensino fundamental: contribuições para o resgate e para a valorização da identidade linguístico-cultural brasileira*. Possui graduação em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário de Brasília (1994). Temas de interesse: fonologia, variação linguística, processos fonológicos, ensino.

**Daniela Samira da Cruz Barros** é professora associada de Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e professora de Fonologia, Variação e Ensino do PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora. Elaborou e coordenou o projeto de pesquisa “Mineiroca: Variações de fala na região da divisa RJ-MG”. É pesquisadora do Projeto Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma padrão. Temas de interesse: fonologia, variação, dialetologia, diacronia, ensino de gramática.

**Denson André Pereira da Silva Sobral** é professor associado da Universidade Federal de Sergipe, onde atua como professor e pesquisador das áreas de Metodologia da Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) do *campus* de Itabaiana/SE. Integra o grupo de pesquisa LED – Linguagem, Enunciação e Discurso para o Ensino da Língua Portuguesa. Temas de interesse: metodologia e estágio da língua portuguesa e literatura, leitura e escrita, gramática, fonologia, variação linguística e ensino e análise do discurso.

**Giovanna Alves dos Santos** é mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista e especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Rio Grande. Foi tutora das disciplinas de Alfabetização e Letramento I e II do curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Atuou como professora em redes privadas e públicas de ensino do noroeste paulista e, atualmente, é docente efetiva do Ensino Fundamental da rede municipal de São José do Rio Preto, SP. Temas de interesse: aquisição da escrita, ortografia e prosódia.

**Juliana Escalier Ludwig Gayer** é professora associada da Universidade Federal da Bahia, atuando nas áreas de Linguística e Fonética e Fonologia. Coordena o LaFALA – Laboratório de Ciências da Fala – com sede no Instituto de Letras da UFBA. Atua também como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/



UFBA) e foi editora da revista *Estudos Linguísticos e Literários* (PPGLinC e PPGLitCult/UFBA). É pesquisadora do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), com projetos voltados para variação fonológica. Temas de interesse: fonologia, variação e ensino.

**Juliete Elaine Martins da Silva** é professora na rede estadual da Paraíba, onde atua como professora de português e produção textual, com dez anos de experiência em educação. Possui mestrado profissional em Letras, com ênfase em Linguagens e Letramentos (Profletras) pela Universidade Estadual da Paraíba. Temas de interesse: fonologia e ensino, variação linguística e gêneros textuais

**Leônidas José da Silva Junior** é professor Associado na Universidade Estadual da Paraíba, onde atua como professor de Fonética e Fonologia. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq desde 2022. Temas de interesse: prosódia, ritmo, ortografia, fonética e ensino, fonética forense, sociofonética, tecnologia da fala.

**Luciane Braz Perez Mincoff** é professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde atua como professora de Língua Portuguesa, mais especificamente com Formação de Professores, Fonética, Fonologia e Variação Linguística no curso de graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras. Coordena o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no curso de Letras da UEM e coordena o projeto de pesquisa institucional “Diferentes teorias linguísticas em contexto regular e de inclusão – possibilidades de aplicação: multiletramentos, novos letramentos e desenvolvimento de materiais didáticos e/ou digitais para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa”.

**Luciary Ramos de Souza Reis** é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na rede pública estadual da Bahia e municipal de Mata de São João, atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Possui graduação em Letras pela Unime e especialização na área. Atualmente, é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), onde desenvolve pesquisas voltadas para o ensino da escrita e a ortografia dos alunos da educação básica. Seu interesse acadêmico abrange a didática da Língua Portuguesa, produção de material didático e estratégias pedagógicas para aprimorar a leitura e a escrita dos estudantes.

**Ludquellen Braga Dias** é doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Mestre em Dialectologia e Sociolinguística pelo mesmo programa da UFBA, em 2019, tendo sido bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES). Graduada em Letras Vernáculas pela UFBA em 2016. Desenvolve pesquisas em variação linguística e fonologia, com ênfase no português popular da Bahia. Seu trabalho investiga processos fonológicos variáveis, especialmente o rotacismo, contribuindo para a descrição da diversidade linguística do português brasileiro.

**Marlúcia Maria Alves** é professora associada da Universidade Federal de Uberlândia, onde atua como professora de Fonética e Fonologia e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no Instituto de Letras e Linguística. Atualmente, é coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFU. É associada da ABRALIN e membro do GT de Fonética e Fonologia da ANPOLL. Faz parte do Grupo de Pesquisa em Estudos Variacionistas – GEVAR e do Grupo de Pesquisa sobre Processos Fonológicos Vocálicos – GEVOGAIS. Temas de interesse: fonologia, variação linguística, processos fonológicos, ortografia, ensino.

**Tania Mikaela Garcia Roberto** é professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde atua como professora na área de Língua Portuguesa na graduação e ministra a disciplina de Fonologia, Variação e Ensino no Mestrado Profissional de Letras (Profletras). Coordena o Núcleo de Estudos sobre Prosódia e Ensino de Língua (Nepel) e é representante da área de Ciências Humanas no Comitê de Ética em Pesquisa CONEP/UFRRJ. Seus temas de pesquisa envolvem ensino de ortografia e linguagem no espectro do autismo. Atua, ainda, na formação de revisores de texto. É escritora, editora e cantora.

**Priscila Paula Silva de Marins** é professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e na Prefeitura de Magé. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob orientação de Mikaela Roberto, desenvolveu o Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) Parlaventura, um jogo digital voltado para o ensino de ortografia. Seus interesses de pesquisa incluem ortografia, ensino de Língua Portuguesa e o uso de tecnologias digitais na educação.

**Rogeria Bueno Fegueredo** é professora da rede pública de ensino no município de Santo Antônio do Caiuá. Com ampla experiência na educação, atua no ensino dos anos iniciais, dedicando-se à formação e ao desenvolvimento dos alunos nos primeiros anos escolares. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), desenvolve pesquisa na área de fonologia e ensino de Língua Portuguesa, com foco na relação entre os aspectos sonoros da língua e a alfabetização. De 2016 a 2023, exerceu a função de coordenadora pedagógica na mesma escola onde hoje leciona.



**Silvana Santos Damasceno Nascimento** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal da Bahia, UFBA (2019). Graduada em Letras Vernáculas pela UFBA (2007) e especialista em Metodologia para o Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade do Salvador (2010). Desenvolve pesquisa na área de Fonologia e Ensino, é professora efetiva da Rede Municipal de Lauro de Freitas-BA. Temas de interesse: Fonologia, Alfabetização, Letramento e Fono-ortografia.

**Wirna Maria Matos Santos Costa** é professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe, onde atua como docente de Língua Portuguesa. Atuou como diretora, coordenadora e Secretária de Educação do município de Malhada dos Bois/SE, por onde obteve sua primeira aposentadoria. Concluiu o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal de Sergipe – *Campus Itabaiana*. Temas de interesse: ensino da língua portuguesa, fonologia, variação linguística.

Publique com a gente e  
compartilhe o conhecimento



[www.letraria.net](http://www.letraria.net)



 Letraria<sup>®</sup>

---