



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE

JOYCE DOS SANTOS LIMA

AH! AMADA AMANDA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO SUBSÍDIO PARA
TRABALHAR A SUPRESSÃO DA CONSOANTE NASAL EM POSIÇÃO DE CODA
SILÁBICA

SÃO CRISTÓVÃO

2020

JOYCE DOS SANTOS LIMA

AH! AMADA AMANDA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO SUBSÍDIO PARA
TRABALHAR A SUPRESSÃO DA CONSOANTE NASAL EM POSIÇÃO DE CODA
SILÁBICA

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras em Rede da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de pesquisa: Teoria da linguagem e ensino

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Gonzaga Nunes

SÃO CRISTÓVÃO

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Lima, Joyce dos Santos

L732a Ah! amada Amanda: a contação de história como subsídio para trabalhar a supressão da consoante nasalem posição de coda silábica / Joyce dos Santos Lima ; orientadora Vanessa Gonzaga Nunes.– São Cristóvão, SE, 2020.

96 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Alfabetização. 2. Fonologia. 3. Nasalidade (Fonética).
4. Arte de contar história na educação – Sergipe. 5. Escola Municipal Dom Pedro II (Laranjeiras, SE). I. Nunes, Vanessa Gonzaga, orient. II. Título.

CDU 808.1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC



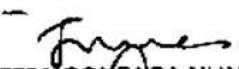
ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA ESTUDANTE JOYCE DOS SANTOS LIMA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às treze horas e trinta minutos, no Auditório de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado **JOYCE DOS SANTOS LIMA**, composta pelas professoras doutoras: **VANESSA GONZAGA NUNES** (Presidente da Banca), **RAQUEL MEISTER KO FREITAG** (membro interno) e **VERA PACHECO** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **AHI AMANDA AMANDA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO SUBSÍDIO PARA TRABALHAR A SUPRESSÃO DA CONSOANTE NASAL EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA**. O orientador, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra à candidata, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “Mestre Profissional em Letras”, a mestranda foi considerada:

- ☒ APROVADA
☐ APROVADA COM RESTRIÇÃO
☐ REPROVADA

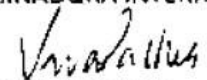
Parecer:

O trabalho da mestranda Joyce dos Santos Lima atende às exigências do Profletras e apresenta bastante qualidade e possibilidade de ser replicado nas escolas públicas do estado.

Para constar, eu, Luana Francisca da Silva Fraga (secretária), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 20 de fevereiro de 2020.


VANESSA GONZAGA NUNES
PRESIDENTE


RAQUEL MEISTER KO FREITAG
EXAMINADORA INTERNA


VERA PACHECO
EXAMINADORA EXTERNA

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por permitir a realização de um sonho.

A meus pais, Joselita e Silvio, que mesmo sem terem um grau de instrução formal, me ensinaram o valor da educação.

A meus irmãos, em especial minha irmã Silvia, por sempre acreditar e incentivar.

A meu esposo Luciano pelo apoio incondicional.

A meu filho Lucas, pela paciência. Obrigada por ser luz.

Aos meus alunos pela maravilhosa experiência. É por vocês, meus pequenos.

Aos meus colegas do Dom Pedro II, em especial minha amiga querida Patrícia Belém, pelo ombro amigo.

Aos meus colegas da turma 5, pelas tardes de aprendizagem, em especial a turma do apagamento, pelo vínculo.

Aos meus professores pelos ensinamentos, em especial a minha doce orientadora, que com toda sua humanidade e empatia, abraçou apaixonadamente a causa da alfabetização. “Briga du profeçora” com todos os processos fonológicos que uma criança possa realizar.

AH! AMADA AMANDA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO SUBSÍDIO PARA TRABALHAR A SUPRESSÃO DA CONSOANTE NASAL EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA

RESUMO: Se na escrita, de modo geral, observamos elementos particulares da fala, no processo de alfabetização essa influência é ainda mais evidente. Essa transposição entre códigos distintos implica em desvios ortográficos que levam tempo para serem sanados, podendo mesmo incorrer na fossilização. Sendo assim, os professores devem estar atentos as interferências da fala na escrita no processo de letramento. Nesta perspectiva, o presente relatório de pesquisa aborda os processos fonológicos mais incidentes nas séries iniciais do ensino fundamental, em especial, a supressão da nasal em posição de coda silábica no início do processo de aquisição da linguagem escrita. O estudo e a decorrente prática aconteceram na Escola Municipal Dom Pedro II, localizada no Povoado Pedra Branca, município de Laranjeiras/SE, no 1º ano do ensino fundamental. O trabalho, em linhas gerais, compreende: (1) um teste de entrada, que nos auxiliou a identificar os erros recorrentes, (2) uma atividade de intervenção e um (3) teste de saída que visou verificar se as estratégias utilizadas tiveram resultado positivo para o letramento dos alunos. A primeira etapa que consistiu em um ditado visual, apurou que, no geral, os alunos ainda não faziam distinção entre vogais orais ou nasais. A segunda etapa, então, se ocupou de realizar uma sequência de atividade que contemplaram a confecção de um livro ilustrado pelos alunos e um jogo chamado Trilhado, trilhando. A terceira etapa contou com uma atividade semelhante ao teste de entrada e pudemos apurar que houve uma considerável melhora na grafia de palavras que tem nasal em posição final de sílaba. Estamos apoiados nos documentos norteadores da educação no Brasil, a exemplo da BNCC e PCNs e em autores como Magda Soares (2008) para tratar de alfabetização e letramento e Scliar Cabral (2003), Cagliari (2009), Lamprecht (2009), Cristófar-Silva (2011), dentre outros, para lidar das questões fonológicas. Apuramos que a contação de história casada a atividades lúdicas são importantes estratégias para a abordagem de questões linguísticas que emergem diariamente nas salas de aula. O presente trabalho colaborou com a conscientização fonológica das crianças e pretende despertar nos professores a importância de considerar a oralidade no processo de letramento.

Palavras-chave: alfabetização; consciência fonológica; nasal em coda silábica, contação de história.

AH! AMADA AMANDA: STORYTELLING AS A SUBSIDY FOR WORKING THE NASAL CONSONANT SUPPRESSION IN SILABIC CODE POSITION

ABSTRACT: If in writing we generally observe particular elements of speech, in the literacy process this influence is even more evident. This transposition between different codes implies orthographic variation that take time to be remedied and may even incur fossilization. Therefore, teachers should be aware of the interference of speech in writing in the literacy process. In this perspective, this research report addresses the most incident phonological processes in the early grades of elementary school, in particular, the suppression of the nasal in syllable code position at the beginning of the written language acquisition process. The study and the resulting practice took place at Dom Pedro II Municipal School, located in Pedra Branca Village, Laranjeiras / SE, in the 1st year of elementary school. The work, in general terms, comprises: (1) an entrance test, which helped us to identify recurrent errors, (2) an intervention activity and (3) an exit test that aimed to verify if the strategies used were successful, positive for student literacy. The first step, which consisted of a visual dictation, showed that, in general, students still did not distinguish between oral or nasal vowels. The second stage, then, engaged in a sequence of activities that included the preparation of a book illustrated by the students and a game called Trilha, trilando. The third stage had an similar activity to the entrance test and we could verify that there was a considerable improvement in the spelling of words that has nasal in final syllable position. We are supported by the guiding documents of education in Brazil, such as the BNCC and NCPs and authors such as Magda Soares (2008) to address literacy and literacy and Scliar Cabral (2003), Cagliari (2009), Lamprecht (2009), Cristofaro- Silva (2011), among others, to deal with phonological issues. We realized that storytelling followed by playful activities are important strategies for the approaching of language issues that emerge daily in classrooms. The present work collaborated with the phonological awareness of children and intends to arouse in teachers the importance of considering orality in the literacy process.

Keywords: literacy; phonological awareness; syllable coda, storytelling.

Lista de Figuras, Gráficos e Quadros

Figuras

Figura 1: Níveis de consciência fonológica.....	24
Figura 2: Questão da prova do Pmalfa	25
Figura 3: Estrutura silábica.....	28
Figura 4: Exemplo de imagem utilizada no ditado visual	36
Figura 5: Exemplo de produção textual do 5º ano.....	37
Figura 6: Exemplo de imagem motivadora para o 6º ano.....	38
Figura 7: Exemplo de imagem utilizada no ditado visual	41
Figura 8: Saia literária	47
Figura 9: Capa do Livro.....	47
Figura 10: Imagem da Contação de história.....	48
Figura 11: Trecho do livro.....	49
Figura 12: Dia do autógrafo.....	49
Figura 13: Imagem da trilha	50
Figura 14: Imagem da ficha e do dado.	51
Figura 15: Imagem do cartaz	52
Figura 16: Imagem da escrita no cartaz.....	54
Figura 17: Imagem da colocação do cone	54
Figura 18: Troca Mágica	54
Figura 19: Imagem do colar identificador.	55
Figura 20: Teste de saída 1.....	56
Figura 21: Teste de saída 2	57
Figura 22: Destaque para apagamento.....	62
Figura 23: Destaque para colocação de vogal	63

Figura 24: Exemplo de teste de saída 1.	63
Figura 25: Exemplo de teste de saída 2	63
Figura 26: Teste de saída com marcação.....	64
Figura 27: Teste de saída do aluno A.R.....	65

Gráficos

Gráfico 1: Número de apagamento geral no 5º ano.	37
Gráfico 2: Número de apagamento de nasais no 5º ano.	37
Gráfico 3: Número de apagamento geral no 6º ano.	39
Gráfico 4: Número de apagamento geral no 7º ano	39
Gráfico 5: Número de apagamento geral no 8º ano	39
Gráfico 6: Número de apagamento geral no 9º ano.	39
Gráfico 7: Número de alunos que apagaram a nasal em algum momento.	42
Gráfico 8: Número de distribuição de apagamentos.....	42
Gráfico 9: Número de apagamentos	42
Gráfico 10: Número de marcações das palavras que sofreram apagamentos.....	43
Gráfico 11: Número dos tipos de marcações	43
Gráfico 12: Resultado do teste de saída 1.....	60
Gráfico 13: Resultado do teste de saída 2.....	60
Gráfico 14: Comparativo do teste de entrada e saída	66

Tabelas

Tabela 1: Número de apagamentos da nasal em coda	38
Tabela 2: Comportamento dos alunos diante das palavras motivadoras com as possibilidades de marcações.....	44
Tabela 3: Resultado do teste de saída 1	58
Tabela 4: Resultado do teste de saída 2	59

Tabela 5: Grafia das palavras com a consoante nasal.....	65
Tabela 6: Comparativo do teste de entrada e saída.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 Alfabetização	17
1.1.1 Letramento	19
1.1.2 Tipos de letramento	20
1.1.3 Métodos de alfabetização	20
1.1.4 Níveis de escrita	22
1.1.5 Consciência fonêmica e consciência fonológica	23
A importância da consciência fonológica na aprendizagem da competência leitora	26
1.2 A sílaba e o método silábico	27
1.3 Coda silábica	28
1.4 Processos fonológicos	29
1.4.1 Apagamento	29
1.4.2 Apagamento em coda silábica	29
1.5 Nasais	31
1.5.1 Apagamento de nasais	32
1.6 Contação de história	33
2 METODOLOGIA.....	35
2.1 Teste de sondagem e análise dos dados	35
2.2 Produto	44
2.3 Sobre o livro Ah! Amada Amanda	45
2.3.1 Contação de história a partir do livro	46
2.4 Sobre o jogo Trilhado, trilhando	50

2.4.1 Organização	52
2.4.2 Aplicação do Trilhado trilhando	53
2.5 Troca Mágica	54
3 RESULTADOS	57
3.1 Resultado do teste de saída	57
3.2 Comparação entre testes 1 e 2	59
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
APÊNDICE 1: Teste de entrada	72
APÊNDICE 2: Teste de saída 1	73
APÊNDICE 3: Teste de saída 2	74
APÊNDICE 4: Livro infantil	75
APÊNDICE 5: MÓDULO DIDÁTICO	77

INTRODUÇÃO

Por anos consecutivos, imaginávamos as crianças em fase de alfabetização como sendo incapazes de nos fornecer pistas que pudessem nos ajudar em seu processo de aquisição do código escrito e da competência leitora. Nesse sentido, surgem alguns métodos de alfabetização, com foco no ensino das famílias silábicas de forma descontextualizadas da realidade dos alunos.

Já no final dos anos 70 e meados dos anos 80, vivenciamos a inserção do conceito de letramento e sua importância para o processo de alfabetização. Com o avanço das pesquisas na área da linguística, adota-se no Brasil um conceito de alfabetização que busca considerar cada fase do desenvolvimento da criança, bem como os níveis de escrita em que elas se encontram.

É nesse contexto de “metamorfose” e no seio desta concepção de alfabetização que surge uma proposta voltada à metalinguagem, à neurociência e que busca respostas sob a luz da fonética e da fonologia. Estamos nos referindo a manipulação dos sons, como forma de entender como ocorre a codificação e a relação grafofônica.

De forma inconsciente e despreziosa a criança mesmo antes de entrar na escola, já possui uma consciência de como se organiza o processo da fala, isto é, já mostra uma certa competência comunicativa na oralidade e um bom desempenho sintático, semântico e pragmático, que lhes possibilita uma comunicação real.

Desse modo, garantir que os alunos desenvolvam essas competências parece ser premissa para os educadores que lidam com crianças matriculadas nas séries iniciais. Documentos e provas oficiais em curso como a Base Nacional Comum Curricular, Programa Mais Alfabetização, Prova Brasil, por exemplo, contemplam a consciência fonológica e destacam sua importância, principalmente na educação infantil e séries iniciais como uma das habilidades necessárias à alfabetização.

Comumente observamos que as crianças imaginam que a escrita é a representação da fala. Isso implica em algumas questões relacionadas a desvios ortográficos e problemas de escrita, notadamente motivados pela prática oral. Na atualidade, esse fenômeno é mais forte devido ao fato de essa geração estar fortemente motivada por youtubers, influenciadores digitais e, etc. que fazem uso mais da fala como código de comunicação.

Na fase de aquisição da linguagem essa transferência é observada em vários aspectos. Quando estamos nos referindo ao texto escrito, observamos que alunos em fase de alfabetização apresentam pistas da influência da fala na escrita, ocasionando problemas de ordem ortográfica e fonológica que podem perdurar se não sanados logo no início da escolarização.

Nossas pesquisas demonstram que essas relações entre língua falada e língua escrita também se estabelecem nas nossas salas de aula, com crianças que ainda estão iniciando o trânsito nesse sistema regrado e complexo que é a escrita. Percebemos, por exemplo, na produção escrita de alunos do 1º ano, processos fonológicos como sândi, palatização, sonorização e uma grande quantidade de apagamentos. Durante um tempo, acreditou-se que muitos desses fenômenos eram comuns ao nível de escolaridade e que seriam sanados antes da conclusão do ensino fundamental menor. No entanto, apuramos que muitas das transferências perduram nas séries subsequentes, o que reforça a ideia de um trabalho de conscientização de determinadas habilidades.

Diante do exposto e encarando a consciência fonológica como uma ferramenta para o letramento em séries iniciais, o presente trabalho investiga o apagamento da consoante nasal em posição de coda silábica na produção escrita de alunos em processo de aquisição da linguagem, ou seja, na fase de alfabetização. Apurou-se alta recorrência de omissão das consoantes “n” e “m” em palavras como “manga” e “bomba”. Tal processo, possivelmente está atrelado a uma consciência de vogal nasalizada. Tratamos aqui, portanto, da consciência fonológica, amplamente citada na BNCC, como uma das habilidades a serem desenvolvidas nas turmas de alfabetização e séries iniciais, assim como das práticas de alfabetização e letramento. Apesar de estarmos mais debruçados sobre a relação grafema fonema, é importante apresentar também, a partir das concepções de Emília Ferreiro, os níveis de escrita para que possamos entender o que é inerente a cada uma dessas fases.

Afim de obter um diagnóstico do processo de alfabetização no que concerne ao erro que nos propusemos a analisar, avaliamos a produção escrita de crianças de uma turma do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Pedro II, no povoado Pedra Branca, em Laranjeiras/SE, que será nosso público foco e para quem desenvolveremos uma atividade interveniente que venha a colaborar com a diminuição desse problema de escrita. A partir deste teste de entrada, apresentaremos como proposta para desenvolvimento da consciência fonológica, a confecção de um livro infantil, a ser construído juntamente com os alunos e que servirá de base para uma sequência didática que contemplará atividade de contação de história, dia do autógrafo, cruzadinha, alfabeto móvel, etc.

O estudo no seu sentido amplo, que compreende os pré-testes, análise para desenvolvimento de um produto e teste de saída, pretende ampliar a discussão sobre o uso e a eficácia ou não de estratégias de ensino que empreguem/despertem para a consciência fonológica das crianças em fase de alfabetização. Para tal, esse trabalho será apresentado tendo as seguintes etapas: introdução, fundamentação teórica, teste de sondagem/entrada, metodologia, análise dos dados, proposta de produto, teste de saída e considerações parciais.

Na primeira seção, apresentaremos a escola e nosso público-alvo e o referencial teórico. Esta caracterização é importante para que tenhamos consciência da realidade do nosso campo de atuação e da importância de ela se tornar espaço de pesquisa, com vistas à obtenção de estratégias intervenientes que possam melhorar tal cenário. Na segunda seção, descrevemos a metodologia utilizada para o teste diagnóstico, a ideia da criação e aplicação do produto e o teste de saída. Seguido da análise dos dados do teste diagnóstico na seção 3, na 4ª e 5ª o produto, a aplicação e a análise e o teste de saída respectivamente.

São perguntas e hipóteses deste trabalho:

Pergunta 1

Em relação à escrita, as crianças percebem a distinção entre vogais orais e nasais?

Hipótese 1

Acreditamos que os dados demonstrarão que os alunos do 1º ano do ensino fundamental não distinguem as vogais orais das nasais. A medida que os anos vão passando, acreditamos que o nível de escrita melhora, sem no entanto, haver a consciência sobre tal distinção.

Pergunta 2

Considerando que a percepção sobre a vogal nasal se dá posteriormente, o aluno que já está em estágio mais avançado no processo de consciência fonológica já passa a fazer a distinção grafando a nasal de maneira correta?

Hipótese 2

Acreditamos que o aluno em um estágio mais avançado de letramento consiga realizar o uso da consoante nasal, embora sua realização nem sempre seja da forma correta.

Pergunta 3

Quando o aluno já domina a escrita de sílabas complexas, ele vai marcar de alguma forma a nasalidade de vogais que são nasalizadas pelos contextos vizinhos, ocorrendo então, a hipercorreção?

Hipótese 3

Acreditamos que ou o aluno em estágio mais avançado de consciência fonológica tende a grafar a palavra corretamente sem nenhuma espécie de marcação.

Pergunta 4

As atividades aplicadas em anos mais avançados, mostrarão que se esse tipo de “erro” considerado, no geral, ortográfico, se não sanado na fase de alfabetização poderá fossilizar ou não, este tipo de desvio é sanado naturalmente com o passar do tempo?

Hipótese 4

Acreditamos que os erros encontrados nas séries iniciais, tendem a diminuir nas séries subsequentes, mas acreditamos que alguns casos perduram, pois é comum observamos esse tipo de grafia nos textos dos alunos.

OBJETIVO GERAL**No que diz respeito aos alunos:**

Despertar para a consciência fonológica em seus diferentes níveis (fonêmica, silábica e intrassilábica) nas crianças do 1º ano da EMEF Dom Pedro II, de forma a ajudá-las a terem sucesso na alfabetização.

No que diz respeito aos professores alfabetizadores:

Conscientizar sobre a importância de investigar as correlações existentes entre a produção escrita e a oral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a consciência fonológica de forma lúdica;
- Manipular os sons para a formação de novas palavras;
- Fomentar a consciência sobre a diferença entre vogais orais e nasais;

- Fazer com que os alunos percebam que algumas vogais se modificam na fala por causa de um segmento vizinho;
- Correlacionar os sons [ã], [ẽ], [ĩ], [õ] e [ũ] com os grafemas “an” e “am”, “en” e “em”, “in” e “im”, “on” e “om” e “un” e “um”.
- Identificar, através de testes de comutação, que vogais nasais podem ser distintivas das suas correlatas orais.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PÚBLICO-ALVO

Sobre Laranjeiras

O município de Laranjeiras, que é um dos mais antigos do estado de Sergipe, é conhecido como berço da cultura sergipana e de onde surgiram grandes intelectuais, como o pintor Horácio Hora e o jornalista e escritor João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes. Atualmente enfrenta um período muito delicado em relação a segurança pública, vários jovens são assassinados anualmente, quase sempre envolvidos com o tráfico de drogas.

É importante também mencionar que o município tem forte ligação com a cultura negra em Sergipe, e que no passado vários escravos trabalhavam na produção da cana-de-açúcar. As raízes africanas ainda estão muito presentes na cidade, que abriga um povoado quilombola, conhecido como Mussuca, e uma igreja com uma pedra furada para a fuga dos escravos que virou atração turística e podemos presenciar a manifestação cultural denominada Lambe-sujo, que conta a história do confronto entre negros e índios.

A arquitetura da cidade remete ao século XVII, com prédios tombados pelo IPHAN, inclusive a sede da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Sobre o Povoado Pedra Branca

A Escola Municipal Dom Pedro II está localizada à rua Vereador Adolfo Barreto, povoado Pedra Branca no município de Laranjeiras/SE, distante a 20 km da capital Aracaju, e faz parte de uma região conhecida como Vale do Cotinguiba que compreende os municípios de Carmópolis, General Maynard, Laranjeiras, Maruim, Riachuelo, Rosário do Catete e Santo Amaro das Brotas.

O povoado referido é cortado pela BR 101 norte e banhado pelo Rio Cotinguiba e a atividade econômica da região é a pesca e o trabalho informal nas diversas transportadoras que ali se fixaram em virtude da fábrica de fertilizantes (FAFEN/SE), sediada na localidade a partir de 1982. Esta indústria, geradora de muitos empregos formais e informais para os moradores da região, entrou em período de hibernação no ano de 2018, aumentando o número de desempregos e trazendo uma grande preocupação para a população, principalmente a que vive da pesca.

O povoado Pedra Branca abriga uma escola estadual, uma creche, uma escola municipal e três escolas particulares. Todas oferecem apenas o ensino fundamental. Os estudantes que cursam o ensino médio e/ou técnico devem se locomover até a sede do município ou cidades circunvizinhas.

Sobre a escola

A EMEF Dom Pedro II, funciona nos três turnos, oferecendo da educação infantil ao 9º ano e contempla também algumas turmas de EJA. São 371 alunos, distribuídos nos três turnos, divididos da seguinte forma: no período matutino, tem-se educação infantil e 1º ciclo do fundamental; no período vespertino, 2º ciclo do ensino fundamental e, no noturno, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao número de colaboradores são 23 professores, um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário e 17 colaboradores de apoio. O prédio que abriga a escola foi construído no ano de 1975 e ao longo dos anos passou por algumas reformas e ampliação. A última aconteceu no ano de 2014 que deu origem a configuração atual. São 11 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática atualmente não funciona como tal, diretoria, secretaria, depósito, cozinha, refeitório e pátio.

No que concerne às avaliações Nacionais e seus indicadores (ANA, Prova Brasil, Provinha Brasil), a instituição apresenta os seguintes resultados: o IDEB da escola no ano de 2015 foi de 4.2, enquanto a projeção era de 3.8. Já a média do município foi de 2.4. Apesar dos resultados positivos nas avaliações e de ter se destacado em relação a comunidade na qual está inserida, entende-se, que é necessário um trabalho mais efetivo com vistas à alfabetização e ao letramento da comunidade escolar, objetivando leitores proficientes em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas basilares na formação educacional.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Laranjeiras/SE é 0,642, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e

0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,772, seguida de Renda, com índice de 0,589, e de Educação, com índice de 0,582.

O município ainda não adota o processo da gestão democrática como forma de escolha para os cargos de diretor, coordenador e secretário, sendo feita através de indicação política.

Além dos documentos nacionalmente conhecidos que regem a educação no Brasil, a instituição também adota princípios fundamentados no Referencial Curricular do estado, no Plano Municipal de Educação, no regimento escolar e no PPP da escola, que se encontra desatualizado e em processo de reformulação.

Em relação aos discentes, são moradores do próprio povoado e se locomovem a pé para chegarem a escola. Muitos são filhos de pais separados, desempregados, ex-presidiários, beneficiários de programas sociais como bolsa-família e que recebem cesta básica mensalmente da assistência social do município, com baixo nível de escolaridade e não convivem em um ambiente alfabetizador. Em muitos casos, a escola é o único lugar onde eles têm contato com livros. Muitos afirmam que a única refeição que fazem durante o dia é a merenda oferecida pela escola. Eis a motivação para frequentá-la.

É nesse cenário que está inserida a turma do 1º ano do Fundamental Menor, campo de pesquisa do nosso estudo. São 22 alunos, sendo 14 meninos e 8 meninas, com faixa etária entre 6 e 7 anos. A maioria são oriundos da educação infantil da própria escola e alguns poucos, de outros municípios e de outros estados da federação. A turma faz parte do Programa Mais Alfabetização do governo federal que visa alfabetizar todas as crianças até o 2º ano. Faz parte do programa a presença de um professor auxiliar 3 vezes por semana, durante 5 horas, assim distribuídas: segunda-feira 2 horas, terça-feira 2 horas e quarta-feira 1 hora, dando ênfase ao trabalho com aqueles alunos que estão com mais dificuldade na aquisição da leitura e escrita em relação aos demais.

Em relação à pesquisadora e docente, são 11 anos exercendo a mesma função na referida instituição e lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, em todos os segmentos do ensino fundamental.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Alfabetização

Alfabetizar (palavra derivada de alfabeto) em seu sentido mais original, provém das primeiras letras do alfabeto grego alfa e beta. Ao que fica claro, portanto, é que numa perspectiva histórica, atribuímos o conceito de alfabetização à aprendizagem das letras do alfabeto.

Originalmente o termo alfabetização significa a aquisição do alfabeto, isto é, adquirir o código da língua escrita e as habilidades de ler e escrever. No sentido mais amplo, o conceito de alfabetização gira em torno do ato de **leitura** e da **escrita**. Sendo assim, o mero domínio das letras do alfabeto indica que o indivíduo já está alfabetizado? Ou mesmo, a decodificação desses símbolos implica esta condição?

Retoricamente falando, o ideal é que ambas as alternativas se combinem e acrescente-se ainda uma perspectiva social, que vai figurar no modo em como a sociedade que este indivíduo está inserido, compreende a alfabetização.

Segundo Soares (2017, p. 18),

*Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um **outro** código, que tem em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.*

Ou seja, faz-se necessário essa combinação do ato de ler e escrever com a compreensão e expressão desse código escrito, com vistas a uma aprendizagem significativa para a sociedade na qual esse estudante está inserido. De acordo com estudos realizados por Soares (2017), o processo de alfabetização é um conjunto de habilidades multifacetadas, que se referem às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Vejamos uma breve descrição dessas facetas em consonância da autora com Cristóvão Silva:

- *Perspectiva psicológica - estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever;*
- *Estudos psicolinguísticos - voltam-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre a linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não-visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc.*
- *Perspectiva sociolinguística- a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua.*
- *Natureza linguística- o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência*

espaço- direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SILVA, 1981 apud SOARES, 2017, pgs. 21,22 e 23)

É interessante compreendermos todas essas perspectivas que compõem o processo de alfabetização, uma vez que elas se complementam. Embora nos interesse especificamente a natureza linguística, não podemos perder a noção do todo. Por ora, encerramos a discussão sobre o conceito de alfabetização com a seguinte afirmação de Cagliari (2010 p. 9):

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais..

Dessa forma entendemos que alfabetizar vai além de ensinar o código ao aluno, é necessário conhecer todo o mecanismo que permeia o processo da alfabetização, e suas particularidades para adotar encaminhamentos menos desgastantes.

1.1.1 Letramento

No final dos anos 70 e meados dos anos 80, vimos surgir, a partir das novas exigências no campo da alfabetização, um termo denominado de **letramento** (illettrisme, literacy), com vistas a designar as práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2017),

Letramento é palavra e conceitos recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2017, p.63)

Nesse sentido, entendemos o letramento para além da codificação e decodificação, isto é, como o uso social que fazemos dessas práticas de linguagem. Não basta apenas aprender a ler e escrever no sentido restrito da palavra, esse processo de aprendizagem deve ser voltado às práticas e situações reais de uso da leitura e da escrita.

Não raramente encontramos o processo de alfabetização e do letramento sendo confundido e, por vezes, visto como a mesma coisa. É inegável que os dois processos sejam interdependentes e associados, mas é importante que entendamos suas particularidades e suas

abordagens central. A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e através destas, isto implica dizer que em um contexto de letramento e por meio de atividades que a favoreça; já o letramento só pode desenvolver-se sujeito ao meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Reconhecidas essas especificidades e essa interdependência faz-se necessário pontuarmos alguns tipos de letramento, embora nosso foco seja o letramento escolar.

1.1.2 Tipos de letramentos

Sabendo que letramento está diretamente ligado às práticas sociais, compreendemos que este corresponde a diferentes conceitos, abrangendo perspectivas como: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. Apesar de voltarmos nosso foco para esta última, faz-se necessário que tenhamos clareza sobre a sua multiplicidade.

Compreendemos pois, que letramento não é algo restrito à educação escolar. Por exemplo, quando retiramos dinheiro no caixa eletrônico, pegamos um ônibus para chegar a determinado local, quando fazemos uso do celular ou aparelho eletrônico para determinado fim, entre outros eventos, estamos fazendo uso das mais variadas formas de letramento. Esta vem sendo uma palavra muito utilizada em várias áreas do conhecimento para denominar diversos aspectos envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo comum observarmos o uso de expressões como: ‘letramento digital’, ‘letramento visual’, ‘letramento político’ e etc. O que significa dizer que não podemos utilizar a palavra “letramento”, mas sim “letramentos”, tendo em vista sua amplitude.

1.1.3 Métodos de alfabetização

Etimologicamente falando, método vem do latim meta+hodós e significa o caminho em direção a um fim. Nesse sentido, entendemos o método como etapa pertinente na escolarização, tendo em vista que toda prática pedagógica deve ser planejada.

Entendemos por método, segundo Soares (2017, p. 330), como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem.” Sabendo que o

processo de alfabetização não acontece de forma natural e que deve ser apresentado de forma organizada e dirigida é que se adotou no Brasil os métodos de alfabetização. Originalmente, o ensino através de métodos era baseado em materiais prontos com o intuito de ensinar a ler e a escrever sem perspectiva de reflexão. Esses objetivavam apenas a aprendizagem da sequência lógica do alfabeto e suas respectivas famílias silábicas, primeiro com os abecedários, os silabários, as cartilhas, e nos tempos mais atuais, com livros didáticos. Em oposição a proposta inicial, que é a de usar algum método de alfabetização, Magda Soares propõe uma mudança de expressão e consequentemente de sentido; ou seja, ao invés de usarmos a expressão “métodos de alfabetização”, usaríamos “alfabetizar com método”; que significa direcionar o aluno ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita através de procedimentos, pautados em estudos e concepções pedagógicas que visem ao estímulo às habilidades linguísticas e de cognição.

Tradicionalmente falando temos dois tipos de métodos bastante difundidos: os **analíticos** (palavração, sentencição e o método global) e os **métodos sintéticos** (os alfabéticos, os silábicos e os fônicos). No grupo dos analíticos trabalha-se com unidades maiores, que “tem significado” (palavras, frases, histórias) e, paulatinamente vai levando os alunos a analisá-las, isto é, a destrinchá-la até a unidade menor. Já no sintético, o aluno parte de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) até chegar nas unidades maiores.

Não trataremos aqui da superioridade de um método em detrimento de outro, mas entendemos como necessário conhecer todo o processo histórico e o caminho pelo qual passou a alfabetização até chegar a sua atual condição. Até porque concordamos com Soares (2017, p. 127) em seu conceito de método de alfabetização:

[...] resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja, ainda o resultado da opção pelos paradigmas conceituais (psicológicos, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa teoria.”

Desse modo, compreendemos que cada docente, através da análise da sua turma, traça metas e escolhe o método que melhor convém ao aprendizado da turma, optando por um ou mesclando, de acordo com a sua formação, crenças e direcionamentos. O que não deve ser esquecido é o objetivo central destes, que é uma aprendizagem significativa.

1.1.4 Níveis de escrita

A aquisição do código escrito alfabético é primordial para o avanço no processo de alfabetização. Partindo dessa conquista, a criança irá passar por alguns estágios de desenvolvimento, amplamente discutido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em seu livro “Psicogênese da língua escrita”.

De acordo com Faraco (2012, p.65), “estes estudos mostram a criança, diante da escrita, como um ser cognitivo ativo, levantando e experimentando hipóteses, fazendo intervenções e tentativas num processo que, dinamicamente inter-relacionado com a mediação dos adultos, resulta no desenvolvimento da lógica da escrita alfabética”. Sendo assim, é imprescindível que os professores alfabetizadores tenham clareza dessa ação cognitiva das crianças, respeitando cada fase de desenvolvimento, e propondo atividades adequadas para cada fase específica.

Descrevemos a seguir as etapas de construção da escrita segundo a perspectiva de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), amplamente difundido entre os educadores e que defende uma corrente construtivista na educação. Sendo um marco para o ensino da escrita alfabética, a obra cunhou níveis para a escrita alfabética. Vejamos:

1. Nível pré-silábico: neste nível, a criança não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia. Ela expressa sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente.

2. Nível silábico: a criança descobre a lógica da escrita, percebendo a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras.

3. Nível silábico-alfabético: é considerado um período de transição entre o nível silábico e o alfabético, fundindo as duas fases. Nesse nível existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: a silábica e a alfabética.

4. Nível alfabético: caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas, quando a criança compreende a organização e o funcionamento da escrita.

Nas séries iniciais, as crianças não apresentam idades diferenciadas, entretanto, encontram-se em diversos estágios de desenvolvimento da escrita daí a necessidade de se conhecer e reconhecer nas crianças seus níveis de escrita. A identificação de escrita através de níveis não é limitada, isto é, a criança pode estar em uma determinada hipótese silábica e mesclar conceitos do nível anterior. Mesmo nas crianças que evoluíram para um outro nível de escrita poderá ocorrer um entrelaçamento com a fase anterior demonstrando que a nova fase ainda não foi totalmente fundida e consolidada.

1.1.5 Consciência fonêmica e consciência fonológica

Por estarmos falando em língua e aquisição do código escrito é necessário que compreendamos a diferença entre as ciências que as estudam: a fonética e a fonologia. Segundo Callou (2009)

“Enquanto a fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, a fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Assim, à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. À fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se vinculam a diferenças de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases (CALLOU, 2009, P.11).

Apesar de se complementarem e de andarem atreladas, notamos que são ciências distintas e que são necessárias, principalmente aos que se dedicam aos estudos linguísticos a exemplo dos professores de língua, dos pedagogos e fonoaudiólogos. Compreender o funcionamento da língua certamente trará mais segurança e propriedade para lidar com situações que necessitem de tal conhecimento. Ainda sobre estes conceitos, Faraco (2012) afirma que essa distinção entre fonética e fonologia se faz necessária porque nem todas as diferenças fonéticas tem relevância funcional numa língua.

Apresentadas as diferenças, abordaremos agora, o que é a consciência fonológica e suas implicações nas séries iniciais. Por consciência fonológica entende-se, segundo Scliar Cabral (2009, p.35):

‘A consciência fonológica insere-se na consciência metalinguística. Elas decorrem da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a língua, de forma consciente, utilizando uma linguagem. No caso da consciência fonológica, o objeto sobre o qual você se debruça conscientemente são os fonemas, e a linguagem utilizada é o alfabeto. Uma primeira distinção a fazer é entre conhecimento não consciente dos fonemas para o uso e o seu conhecimento não consciente dos fonemas. Todo o falante-ouvinte nativo, alfabetizado ou não tem conhecimento não consciente dos fonemas e os utiliza com prioridade: quando escuta ou quando fala sabe a diferença entre /’bala/ e /’mala/. Já o conhecimento consciente dos fonemas se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua.’

Tendo em vista que a consciência fonológica é a habilidade de manipulação dos sons da língua, faz-se necessário sua abordagem nas instituições de ensino a fim de tornar leitores que reflitam sobre a palavra, percebendo suas semelhanças e diferenças. Apesar de alguns estudiosos entenderem consciência fonológica e consciência fonêmica como sinônimos,

destacamos que a consciência fonológica é algo mais abrangente e não apenas a manipulação de fonemas. Ela engloba a manipulação de sílabas, unidades intra- sílabicas e fonemas. Daí a afirmação de que consciência fonêmica está contida na fonológica. Vejamos mais detalhadamente no esquema abaixo.

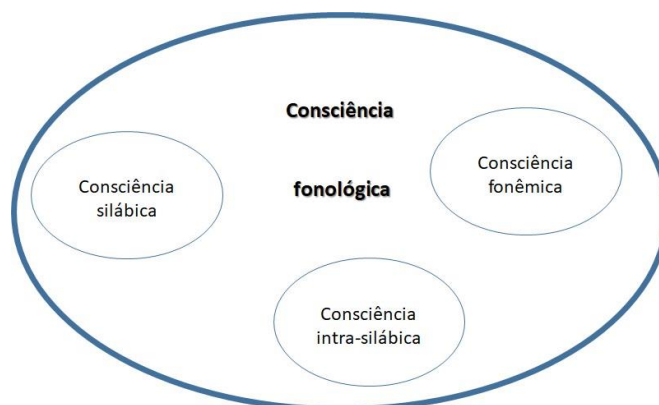


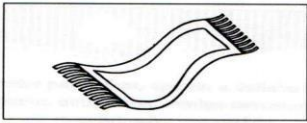
Figura 1: níveis de consciência fonológica. Adaptado de Lamprecht, 2004 p.183

De acordo com Lamprecht (2012), que se baseia em Freitas (2004) e Coimbra (1997), temos a seguir uma breve caracterização de cada um destes níveis.

- “Consciência silábica - capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que emergem entre as crianças;
- Consciência intra-silábica- unidades que são menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento, também podem ser manipuladas. Tem-se assim, a consciência das unidades intrassilábicas **ataque e rima**.
- Consciência fonêmica- corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua. (LAMPRECHT, 2012, p.34)”

Os exames de avaliações nacionais demonstram que o trabalho para o desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica é importante, a exemplo do excerto abaixo, retirado da prova do programa Mais Alfabetização (Pmalfa), proposta pelo MEC no ano de 2018.

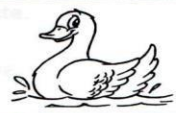
 **Veja a figura: TAPETE.**



 **Faça um X na figura que o nome começa com a primeira letra do nome da figura que você viu.**

☐


☐


☐


☐


BL04P01

Figura 2: Questão 5 da avaliação somativa de Língua Portuguesa do Programa Mais Alfabetização, p. 4, ano 2018.

Apesar de presentes nas provas nacionais e bem debatida nos espaços de discussão sobre letramentos, a consciência fonológica é comumente confundida por alguns educadores com o método fônico por ambos contemplarem a manipulação dos sons e a relação grafofônica. De certo modo eles estão interligados, pois o método fônico é uma parte do processo e chama a atenção para a inserção do som como elemento importante no processo de letramento. Mas é necessário que façamos as distinções para não incorreremos no erro de condenarmos o uso de certas habilidades, simplesmente pelo fato das abordagens contemplarem o mesmo fenômeno.

As congruências existentes entre método fônico e consciência fonológica faz com que alguns educadores rejeitem trabalhar a conscientização sobre sons alegando que não podemos retroceder trabalhando letra de forma isolada. Atualmente, compreende-se a importância de integrar a consciência fonêmica e fonológica em uma rede de estratégias que façam sentido aos alunos. Sendo assim, busca-se trabalhar a manipulação de palavras dentro de um contexto específico das classes de alfabetização: parlendas, cantigas de roda, poesia, textos da tradição oral com vistas a uma aprendizagem significativa.

Para que os alfabetizadores desenvolvam um bom trabalho, é necessário que sua formação inicial tenha conteúdo linguístico, e se assim não for, seja desenvolvido em sua formação continuada, com base nas novas exigências nesta área. Bagno (2001) afirma que

devemos considerar que todo professor é professor de língua, já que ele serve da língua como meio de transmissão dos conteúdos que lhe cabe ensinar; por isso, é papel do alfabetizador ajudar a formar o indivíduo, usando conhecimentos metodológicos relativos a sua formação pedagógica, assim como conhecimentos linguísticos que o ajudem a desenvolver um trabalho mais consciente no que diz respeito ao entendimento da linguagem oral e escrita e das etapas pelas quais os aprendizes passam até se apropriarem devidamente do código escrito. Nesse sentido, a linguística é fundamental para quem trabalha com alfabetização, uma vez que busca descrever os processos que ocorrem durante a aquisição de uma língua e tenta explicar os chamados 'erros' que aparecem na fase inicial de aquisição da linguagem. (BAGNO, 2001, p.29)

Esse conhecimento linguístico, é necessário para nos apropriarmos dos processos que envolvem os possíveis erros cometidos pelos alunos, nos ajudando com respaldo teórico para a correta intervenção. A consciência fonológica se estabelece, portanto, como um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas nos educandos, auxiliando no processo de alfabetização. O que não significa que estejamos propondo um método a ser seguido e nem estratégias que resolverão o problema da alfabetização no Brasil. Desta forma estaríamos retomando os tradicionais métodos de alfabetização, o que não é nossa proposta.

A importância da consciência fonológica na aprendizagem da competência leitora

Conforme mencionado anteriormente, não existe uma mágica para alfabetizar e não enxergamos a consciência fonológica como tal, mas ressaltamos a importância da manipulação dos grafemas e da reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras para o avanço no que diz respeito aos níveis de escrita alfabética. Segundo Tunmer, Pratt, Herriman, 1984 (*apud* Lamprecht, 2004):

*“A manipulação da linguagem escrita necessita de um certo grau de reflexão consciente a respeito das características gerais da escrita, dos grafemas e dos fonemas. Para a identificação do princípio alfabético a criança deve reconhecer a relação som-letra e dispor da habilidade de segmentação fonêmica, deve ser capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades fonêmicas que compõem as palavras faladas” (TUNMER, PRATT, HERRIMAN, 1984 *apud* LAMPRECHT, 2004, p.190)*

Desse modo acreditamos que tais atividades ajudem no desenvolvimento das capacidades metafonológicas nos alunos em processo de aquisição da escrita.

1.2 A sílaba e o método silábico

Entende-se por sílaba como sendo a unidade natural de segmentação da fala, e seus elementos constitutivos são vogais e consoantes ou semivogais. Assim o número de sílabas corresponde ao número de vogais contidas na palavra.

O professor alfabetizador sempre recorre à estrutura silábica CV (ba, ta, ma) para começar o processo de alfabetização. Esta prática incorre no uso do método silábico mesmo que de forma inconsciente. Tal método diz respeito aquele que toma a sílaba como unidade e não o fonema, devido a facilidade da pronúncia. O recorrente emprego do método silábico se justifica por ser visto como um facilitador na aprendizagem, isso porque quando falamos, pronunciamos sílabas e não sons isolados, e, assim, eliminamos a necessidade de o aluno converter as letras em sílabas. No entanto, a sílaba canônica e o método silábico tendem a corroborar com certos desvios, já que a sílaba ‘sa’, por exemplo, nem sempre terá o mesmo valor, como em saco e casa. Também não é um facilitador para a aprendizagem de sílabas complexas, o que dificulta o entendimento sobre coda silábica, fenômeno que está em discussão nessa proposta, uma vez que a tendência é efetuar o ensino da estrutura silábica em CV, para só depois de consolidada esta fase avançar para outras propostas de formação silábica.

A consciência silábica é uma das etapas do letramento e de acordo com Morais (2012 p. 51) as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante ou mais produtiva no português é a sílaba CV (consoante - vogal), inclusive porque a vogal é um elemento obrigatório. De acordo com Soares (2017, p.310)

“[...] a vogal é sempre o núcleo da sílaba precedida e/ou sucedida de consoantes, de modo que, segundo Silva (1999:152), são sílabas possíveis do português: constituídas apenas de vogal, constituídas de uma ou duas consoantes pré-vocálicas e constituídas de uma ou duas consoantes pós-vocálicas”; a estrutura silábica pode ainda apresentar duas vogais no núcleo (1999:154), uma delas sendo uma semivogal, ou glide (vogal + glide → ditongo decrescente, ou glide + vogal → ditongo crescente). Essas combinações de consoantes, vogais e semivogais resultam em um número relativamente reduzido de padrões silábicos.” [...]

Ainda que o conhecimento da vogal seja de suma importância para o entendimento do número de sílabas em uma palavra, muitos dos processos fonológicos, como a monotongação, por exemplo, talvez se justifiquem pelo fato de alguns professores apresentarem inicialmente o padrão silábico CV, o que acaba por postergar outras realizações.

1.3 Coda silábica

A estrutura silábica do PB é composta por núcleo, coda e ataque. A vogal, elemento obrigatório na sílaba, corresponde ao núcleo silábico. As consoantes e semivogais antes do núcleo representam o ataque ou onset silábico, já a parte posterior ao núcleo, é o que se denomina de coda silábica.

Vejamos abaixo a configuração da estrutura silábica, segundo Seara, Nunes e Lazzarotto- Volcão (2011):



Figura 3: Estrutura silábica de acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto- Volcão (2015, p. 118)

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p.121.),

“Esta posição pós-vocalica pode ser ocupada por uma ou mais consoantes. Quando há duas ou mais consoantes, temos a coda complexa. Na distribuição dos fonemas do PB, também ocorrem restrições para essa posição. Os segmentos fonéticos que ocorrem em coda silábica são normalmente representados por arquifonemas em função de neutralização que acontece nessa posição. São eles: /N/, /S/e/R/. Mas ainda temos a possibilidade da lateral /l/ nessa posição. Além disso, a consideração do arquifonema /N/, como já salientamos, vai depender da teoria fonológica observada”.

A definição de coda e suas especificações pelas autoras supracitadas, é complementada pela ideia de Lamprecht (2004, p. 130) que afirma que “o português possui cinco tipos de sílabas com coda simples (1 consoante apenas, como em porta) e três tipos com sílabas complexas (2 consoantes, como em perspicaz). No léxico infantil a coda complexa é quase inexistente”. Podemos citar o exemplo de coda complexa das palavras perspicaz e monstro.

A produção de rimas está contida na consciência intrassilábica que aparece no vocábulo infantil antes da consciência no nível dos fonemas. O estímulo ao uso das rimas tende a desenvolver a consciência intrassilábicas bem como trabalhos com músicas, histórias, jogos e, etc.

1.4 Processos fonológicos

Entende-se por processos fonológicos as modificações naturais, própria e universal, sofridas pelos fonemas em início, no meio ou no fim da palavra e que são as responsáveis pelas mudanças linguísticas e pela evolução da língua. Devemos levar em consideração que as crianças fazem uso de processos fonológicos com o intuito de facilitar um som ou grupo de sons que para ele entende-se como difícil, usando-os para substituir ou inserir outras formas que julguem mais fáceis para realizá-la dentro do seu universo linguístico.

Há uma grande quantidade de processos fonológicos, que de acordo com Callou e Leite (2009), podemos dividi-los em três grandes eixos: 1) processos que acrescentam traços ou mudam a especificação dos traços, 2) processos que inserem segmentos e 3) processos que apagam segmentos. Já em Seara, Nunes e Lazzaroto-Volcão (2015), encontramos que os processos fonológicos podem ser organizados nas categorias: assimilação, estruturação silábica, enfraquecimento e reforço e neutralização. Nos aprofundaremos no apagamento, uma vez que, os textos dos alunos apresentaram grande incidência destes.

1.4.1 Apagamento

O apagamento está contido no grupo da estruturação silábica e constitui à supressão de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira. Reconhecemos uma diversidade nos tipos de apagamento:

- a) aférese: apagamento de segmento inicial de palavra, ex.: *tava* no lugar de *estava*.
- b) síncope: apagamento de segmento medial, ex.: *cata* no lugar de *carta*.
- c) apócope: apagamento de segmento final, *brinca* no lugar de *brincar*.

1.4.2 Apagamento em coda silábica

Na escrita, a omissão da consoante nasal em posição de coda medial (final de sílaba) é muito frequente nas séries iniciais. Este fato representa uma das dificuldades no processo de alfabetização. É interessante notar que este fenômeno não está apenas presente nas séries iniciais, mas conforme observado nos pré-testes realizados para esta pesquisa, estes tipos de desvios ocorrem ainda no segundo ciclo do ensino fundamental. De acordo com Abaurre

(1988:421^{apud} Soares (2017), “[...] este é um dos mais difíceis aspectos da ortografia convencional para a aprendizagem das crianças, [que] parecem considerar contraintuitivo representar na escrita a nasalidade por uma sequência de vogal mais consoante nasal.”

Concordamos com Cagliari (2009), quando o autor afirma que a nasalização em português não é ensinada logo no início; é notório que grande parte dos alfabetizadores e dos livros didáticos, apresentam apenas cinco vogais e nenhuma destas, contempla a nasalidade e nem distingue as vogais abertas das vogais fechadas.

Ainda conforme Soares (2017, p.308)

“É interessante notar que, se a criança comete erros na grafia de vogais nasais, raramente erra em casos de vogais nasalizadas, isto é, de vogais de uma sílaba CV seguida de sílaba em que o ataque é uma consoante nasal –M ou N- ou é o dígrafo nasal NH, a criança em geral não erra nestes casos provavelmente porque a consoante nasaliza a vogal da sílaba CV anterior, mas é pronunciada, como ataque, na sílaba seguinte. [...]”

A autora aponta quatro causas para as dificuldades das crianças na nasalização de vogais pelas consoantes M e N. A primeira delas é a possível influência dos nomes das vogais, isto é, conforme dito anteriormente, usa-se apenas as vogais orais em qualquer situação, sem distinguir abertas e fechadas, orais ou nasais. O segundo ponto se refere a ausência ou inadequação do tratamento das vogais nasais no ensino e nos materiais didáticos. O terceiro ponto é que parece à criança “contraintuitivo representar na escrita a nasalidade por uma sequência de vogal mais consoante nasal”. E a quarta dificuldade seria o domínio da escrita de sílabas não canônicas na fase inicial da alfabetização, na fala, a criança percebe apenas dois sons em sílaba com vogal nasal.

Além da percepção por parte das crianças de sílabas formadas por CV, a escola acaba por revalidar esse conceito, quando no início da alfabetização apresenta apenas esse padrão silábico, deixando as outras possibilidades para quando as crianças estiverem “aptas” para tal. Ou seja, há um investimento na alfabetização no padrão CV e a inserção de outros padrões, que denominamos complexos, se dá tardiamente, considerando que o mundo da criança pré-leitora e ávida pela descoberta da leitura faculta à ela uma grande quantidade desses padrões que não lhes são apresentados formalmente na escola.

A autora conclui afirmando que

no processo de alfabetização, a nasalização de vogais na estrutura CV [nasal], em que erros são tão frequentes (como tem sido comprovado em pesquisas e também nas práticas escolares de alfabetização), o ensino deve orientar a criança para o confronto entre as vogais nasais e suas contrapartes orais, e para as marcas de nasalidade que as diferenciam, a fim de que compreendam que a estrutura oral CV [nasal] é ortograficamente grafada como uma sílaba CVC (SOARES, 2017, p. 320).

1.5 Nasais

Nas línguas do mundo, a nasalidade se manifesta de formas diferentes. De acordo com Cristófar-Silva (2011), a nasalidade diz respeito a um modo ou maneira de articulação de consoantes ou vogais, em que ocorre a passagem da corrente de ar pela cavidade nasal. Nasal também é o traço ou característica fonética que distingue um som oral de um produzido com ressonância da cavidade nasal. Pode-se dizer que no PB temos vogais nasais (uma vez que tem caráter distintivo) e vogais nasalizadas. No entanto, a representação fonológica das vogais nasais não é tão evidente.

Camara Jr. (2009) defende que há, no português, dois tipos de nasalidade: a nasalidade fonológica, com função distintiva, e a nasalidade fonética, não distintiva. Esta é determinada pela assimilação à consoante nasal da sílaba seguinte. Já aquela é, uma sílaba travada por consoante nasal, não havendo possibilidade de ocorrência de sândi externo. (CAMARA JR., 2009, p. 36). Encontramos em Camara Jr., o principal difusor da teoria bifonêmica no PB, que a nasalidade é representada por dois fonemas juntos. Para apoiar esta hipótese o autor utiliza três argumentos: 1º não-realização de crase entre vocábulo, 2º a realização exclusiva de /r/ múltiplo após a vogal nasal e 3º no interior do vocábulo, não há nasal em hiato.

Segundo Battisti (1997), Tláskal (1980) defende a ideia de que, na língua falada, há uma tendência à realização monofonêmica das vogais nasais, ou seja, a nasalidade é representada por apenas um elemento e cita cinco contextos para sustentar sua hipótese: 1) vogal nasal acentuada antes de pausa (vim, lâ) se realiza como nasal pura; 2) vogal nasal acentuada antes de fricativa (pensar, lançar) se realiza como uma vogal nasal pura ou como um glide consonântico; 3) vogal nasal acentuada antes de oclusiva (lombo, longo) se realiza como uma vogal nasal seguida de uma consoante nasal fraca; 4) vogal nasal não-acentuada em posição final (órfã, ímã) se realiza como uma vogal oral na língua falada no Brasil; 5) vogal oral antes de consoante nasal heterossilábica (cama, cena) se realiza como uma vogal nasalizada sem que a consoante se modifique. Já para Miranda e Matzenauer (2009, p. 374) [...] “a sequência vogal mais consoante nasal de palavras como “tampa” e “tempo” pode estar sendo interpretada pela criança no início do processo de aquisição da fonologia, como uma vogal com um traço nasal e não como uma estrutura CVC.”

De acordo com Cunha e Altgott (2004, p. 50) A questão da vogal dita nasal resulta em se considerar a sílaba com vogal nasal uma sílaba em que a nasalização da vogal, numa

articulação abafada, acrescenta-se um fonema consonantal nasal que sofre variação conforme o condicionamento fonológico, sendo essa sílaba travada e não livre.

Entendemos pois, que são teorias que concorrem e que trazer essa discussão é relevante uma vez que estamos trabalhando a percepção fonológica da criança, que no nosso caso em específico apaga a nasal em coda.

A partir das nossas análises, discutiremos como essas teorias conversam com os dados de produção das crianças.

1.5.1 Apagamento de nasais

De acordo com Cristófar-Silva (2011, p.59), apagamento é um “fenômeno fonológico em que um segmento consonantal ou vocálico é cancelado. Utiliza-se o símbolo $\emptyset$ para indicar que houve o cancelamento ou apagamento da vogal ou da consoante.” Segundo a autora, no geral, as vogais são apagadas em contexto átono, como é o caso de “bacaxi” para “abacaxi” e “cordar” para “acordar”. Já as consoantes tendem a serem apagadas em encontros consonantais como em “coba” para “cobra” ou nas margens das palavras como é o caso do apagamento de R em infinitivo.

Percebemos que nas séries iniciais, alguns desses apagamentos comuns na fala das crianças refletem na escrita. Algumas omissões na escrita são relativamente fáceis de serem sanadas ou outras merecem uma atenção especial como é o caso das nasais. A omissão de N e M em posição de coda são especiais porque as letras que devem aparecer na escrita não são facilmente reconhecidas na fala, uma vez que não se comportam da mesma maneira de quando estão em posição de ataque. As crianças que, no geral, são estimuladas a refletir a escrita a partir da sílaba e empregando uma letra para cada som percebido, demoram a compreender que o valor distintivo da vogal nasal se dá com a presença de uma letra.

A prática de sala de aula demonstra que, para alguns alfabetizandos, o processo de aquisição da nasal em posição de coda pode passar por níveis até o domínio total da relação fonema grafema, uma vez que se verifica, para vogais nasais, a duplicação da vogal e o uso do til. Tais premissas vão ao encontro de alguns estudos como de Mendonça (2005) que encontrou nos seus dados marcações de nasalidade que não a convencional, como, por exemplo, o til. A pesquisadora infere que a criança percebe que há uma diferença, mas ainda não é capaz de marcá-la de maneira adequada.

A afirmação acima é percebida na produção dos nossos alunos, quando estes realizam várias possibilidades de escrita em uma mesma produção, demonstrando um esforço em realizar a escrita. Mendonça (2005) em seu artigo intitulado: “a nasalidade distintiva no início da aquisição da língua escrita” encontrou nos seus dados que o apagamento pode dar lugar a uma marcação, que pode ser til e que isso parece ser o caminho da aquisição da linguagem escrita. De acordo com a autora, a criança percebe que há uma diferença, mas ainda não é capaz de marcá-la de maneira adequada.

1.6 Contação de história

Agora que já demos um panorama sobre os conceitos linguísticos que subjazem nosso trabalho, é hora de completar nossas referências com a prática que faz com que o letramento se estabeleça para além do sistema alfabético e ortográfico. Para isso, faremos uma breve discussão sobre a contação de histórias, enquanto estratégia que embasa nossa proposta de produto e se faz elemento importante no processo de letramento. Moraes (1996) afirma que:

“O primeiro passo para a leitura é a audição de livros. A audição da leitura feita por outros tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. E continua, essa audição leva a criança a aumentar e a estruturar seu repertório de palavras e a desenvolver estruturas de frases e de textos [...] os conhecimentos linguísticos adquiridos durante a audição de histórias proporcionam-lhe um trunfo considerável para enfrentar uma leitura progressivamente mais sofisticada” (MORAIS, 1996 p. 171-172)

Desse modo compreendemos a contação de história como recurso lúdico e de grande valia para a compreensão do funcionamento do processo de leitura e escrita, auxiliando de forma significativa no processo de alfabetização e letramento.

Literatura Infanto-Juvenil

Segundo OHKUBO (2013) *apud* Góes (1991), “a literatura infantil surge a partir do século XVIII, com a ascensão da ideologia burguesa, pois na antiga sociedade não havia a ideia de infância, não havia distinção entre a criança e o mundo adulto.” Zilberman (2003 p.15) afirma que no final do século XVII e início do século XVIII a nova visão de infância faz com que comecem a serem produzidos os livros para crianças. De lá para cá, as obras tendem a ser produzidas a partir das características e das necessidades particulares a cada faixa etária.

A literatura permite ao indivíduo mergulhar no fictício, no fantástico e no utópico. Ela mexe com o imaginário, a imitação e a oralidade. Através dela nos transportamos a lugares nunca frequentados, nos colocamos no lugar dos personagens e vivenciamos ações jamais praticadas. Para além, possibilita o lúdico no ambiente escolar. Nesse sentido, a contação de história é de grande valia para o auxílio na aquisição da linguagem nas séries iniciais e engloba uma aprendizagem significativa com vistas a alfabetização e ao letramento. Sobre a leitura nas séries iniciais os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p.64-65), definem a importância da inserção da leitura no ambiente escolar que é:

Ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares - condição para a leitura fluente e para a produção de textos; possibilitar produções orais, escritas e outras linguagens; informar como escrever e sugerir sobre o que escrever; possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; favorecer a aquisição de velocidade na leitura; favorecer a estabilização de formas ortográficas. (BRASIL, 200, p.64-65)

Ainda que as crianças não tenham domínio do código alfabético, o acesso ao livro permite que depreendam informações diversas, pois o texto visual contribui para a leitura de mundo e para a ampliação de repertório. Por isso é tão importante que se fomente o gosto pela leitura, mesmo antes do ingresso à escola. A introdução ao folhear, ao toque, à percepção de cores, formas e texturas prepara para a dinâmica da leitura. Inconscientemente, identificam-se as frases, que se encontram dispostas de cima para baixo, da esquerda para direita e as letras que se juntam para formarem sílabas, palavras, períodos, e etc. Eis aí o primeiro contato com o código escrito e as primeiras deduções sobre sons e letras.

Cabe ao professor alfabetizador instigar o interesse pela leitura, lendo. Um docente que não tem a prática de leitura, dificilmente consegue transmitir o prazer, a paixão e o encantamento por livros. A leitura deve ser uma rotina, com atividades de interpretação e uso de recursos que explorem o texto e que motivem os alunos a também querer ler. O texto propriamente dito leva a conteúdos a serem trabalhados paralelamente e para além. De acordo com Lima, Valiengo, Ribeiro e Silva (2011, p. 59):

No interior da escola da infância, os livros de literatura infantil, particularmente cada vez mais atrativos e com uma riqueza literária a ser destacada, tornam-se suportes para o fascínio das crianças para as primeiras leituras, que vão além das palavras, envolvendo-as. Quando há livros dessa natureza disponíveis e acessíveis à criança, assim como quando existem momentos diários de leitura ou contação de histórias, damos aos pequenos a possibilidade de vivências com as formas ideais da leitura: como professores, assumindo papéis de leitores efetivos, organizando um espaço para essa atividade (a própria sala da turma, a sombra de uma árvore, o

quiosque da escola, ou algum canto propício), apresentando o livro (autor, ilustrador, nome da história), lendo a história e mostrando as ilustrações, envolvendo cada criança no enredo da história e chamando-a à participação ativa, por exemplo, fazendo questionamentos sobre o que vem na sequência da história.

2 METODOLOGIA

2.1 Teste de sondagem e análise dos dados

1ª etapa – Primeiro teste de sondagem

Em um primeiro momento desta pesquisa, decidimos fazer um levantamento dos erros mais frequentes realizados pelos alunos em fase de alfabetização e traçar quais desses estariam atrelados à produção oral. Sendo assim, realizamos um teste de sondagem, cuja primeira atividade consistiu em um ditado ilustrado ou visual (ver Figura 4), em que os alunos teriam que escrever o nome das figuras apresentadas. Efetuada essa sondagem, percebemos uma série de erros que pareciam estar altamente atrelados a fala. De acordo com Freitag (2011)

A análise de textos produzidos por crianças que estão aprendendo o código escrito da sua língua materna revela a maneira como os aprendizes inconscientemente registram aspectos fonéticos da modalidade sociolinguística regional que utilizam. Ao iniciar seu intercurso no mundo da escrita, a criança tende a estabelecer uma correspondência estrita entre os sons da fala e as letras, numa atitude semelhante à do linguista ao fazer uma transcrição fonética. No princípio do aprendizado do código escrito da sua língua materna, a criança constrói hipóteses acerca da representação dos sons, tomando por base seus conhecimentos da fala da sua variedade sociolinguística. (FREITAG, 2011, p.115)

Corroborando com a pesquisadora supracitada, percebemos na escrita, por exemplo, o registro do alteamento da vogal [e] em [i] em posição átona, a marcação de nasal em vogal nasalizada pelo contexto vizinho e escrita de apenas uma letra para dígrafos.

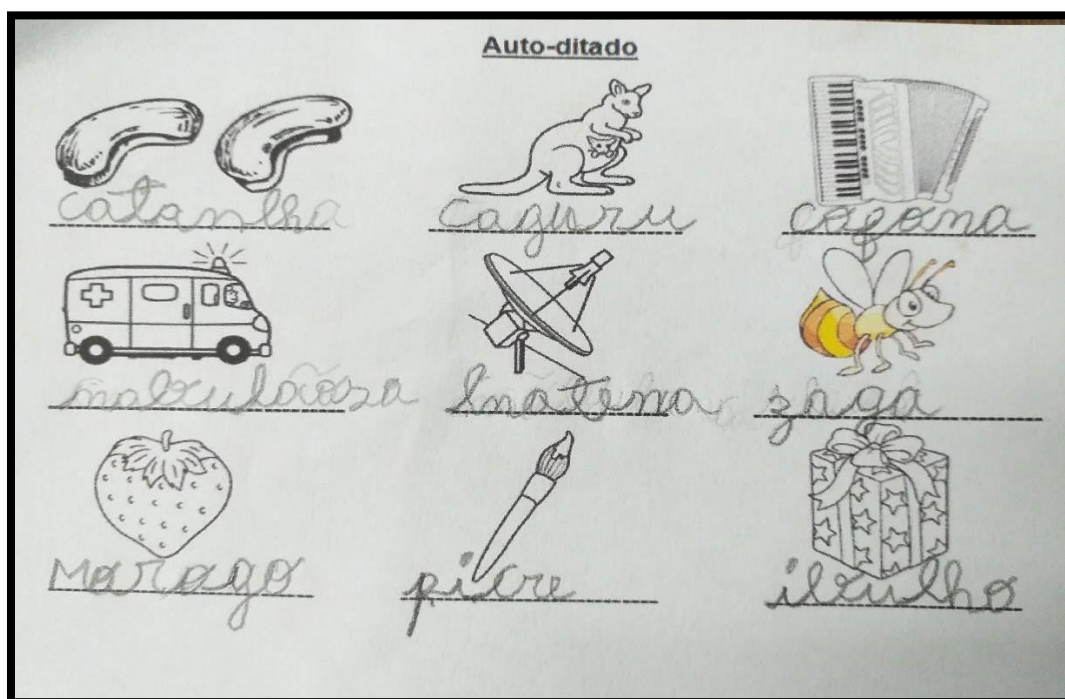


Figura 4: Exemplo de imagem utilizada no ditado visual

2ª etapa – Análise do primeiro teste de sondagem

Estes primeiros dados, apontaram para uma possível omissão de consoantes nasais em posição de coda silábica. Entendendo que crianças no 1º ano ainda não estão completamente alfabetizadas, parecia prematuro falar em “problema de letramento” ou em “gargalo de produção escrita”. Decidiu-se, então, aplicar testes com alunos de anos subsequentes para verificar se esse tipo de erro perdurava. Neste sentido foram avaliados em sua totalidade produções escritas de 114 alunos com faixa etária entre 6 e 14 anos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior sergipano. Pedimos para professores das turmas do 5º ao 9º ano aplicarem os seguintes testes:

5º ano

Na turma do 5º ano, a professora sugeriu a temática do dia dos avós, uma vez que esta atividade deu-se no dia 26 de julho. A docente propôs uma produção textual livre (ver Figura 5), sem delimitar quantidade de linhas, nem direcionou palavras, apenas a temática. Participaram 13 alunos, em cujas produções verificamos o registro de 12 palavras com a supressão da consoante nasal em final de sílaba. É importante salientar que observamos nas produções textuais apenas a supressão da consoante nasal em coda medial, em decorrência do alto índice e da delimitação da nossa pesquisa.

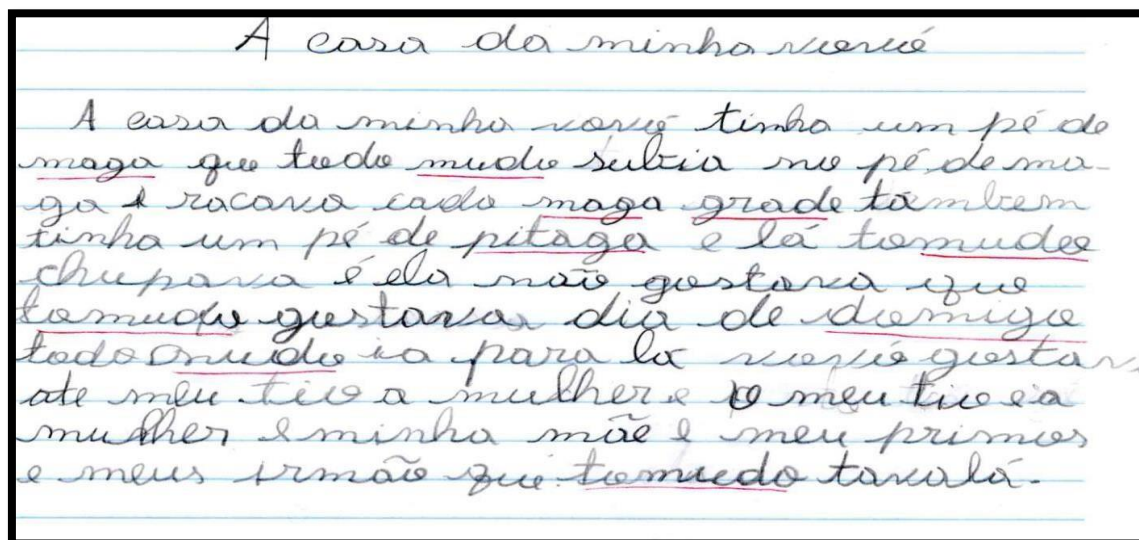
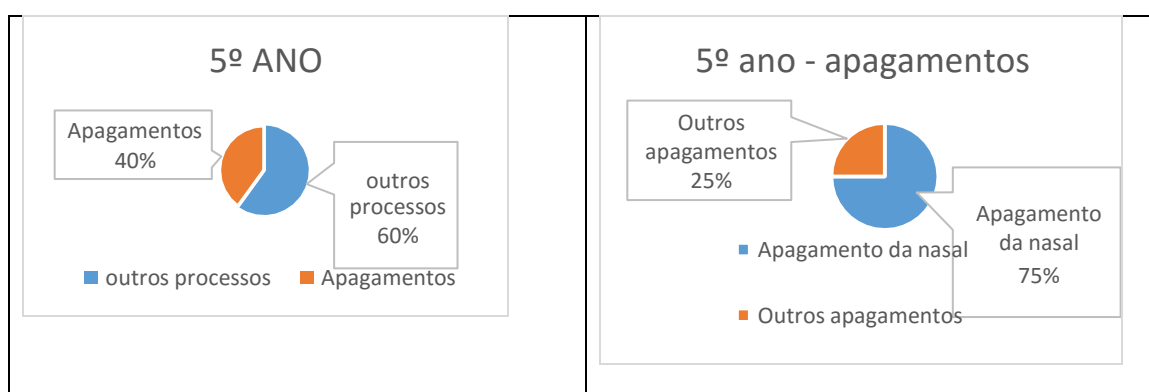


Figura 5: Exemplo de trecho de produção escrita de um aluno do 5º ano do ensino fundamental. Em destaque, as palavras grafadas com a omissão da consoante nasal em posição de coda silábica.

Análise dos dados do 5º ano

Os resultados abaixo apontam para o alto grau de supressão das mais diversas formas (aférese, síncope e apócope) nos anos subsequentes, vejamos:

No 5º ano verificamos que das 13 produções realizadas pelos alunos, 30 palavras sofreram algum tipo de processo fonológico. Destas, 12 apresentavam apagamentos diversos o que corresponde a 40% do número de processos. Nesta mesma série, das 12 palavras que sofreram apagamentos, 9 eram relativas ao apagamento da nasal, o que significa dizer que 75% dos apagamentos na produção escrita desses alunos foram referentes a nasais em posição de coda (ver gráficos 1 e 2).



Gráficos 1 e 2: No primeiro, a representação do percentual geral de apagamentos ou omissões na produção escrita dos alunos do 5º ano. No segundo, a representação do percentual de apagamentos de nasais em posição de coda silábica na produção escrita dos alunos do 5º ano.

Do 6º ano ao 9º ano

Nas turmas do 6º ao 9º, dispusemos no quadro uma folha com 15 imagens (ver figura 6) e os discentes deveriam escolher 5 destas e, na sequência, produziram um texto que as contemplassem. Usou-se a imagem para que não houvesse influência da fala do professor na escrita.

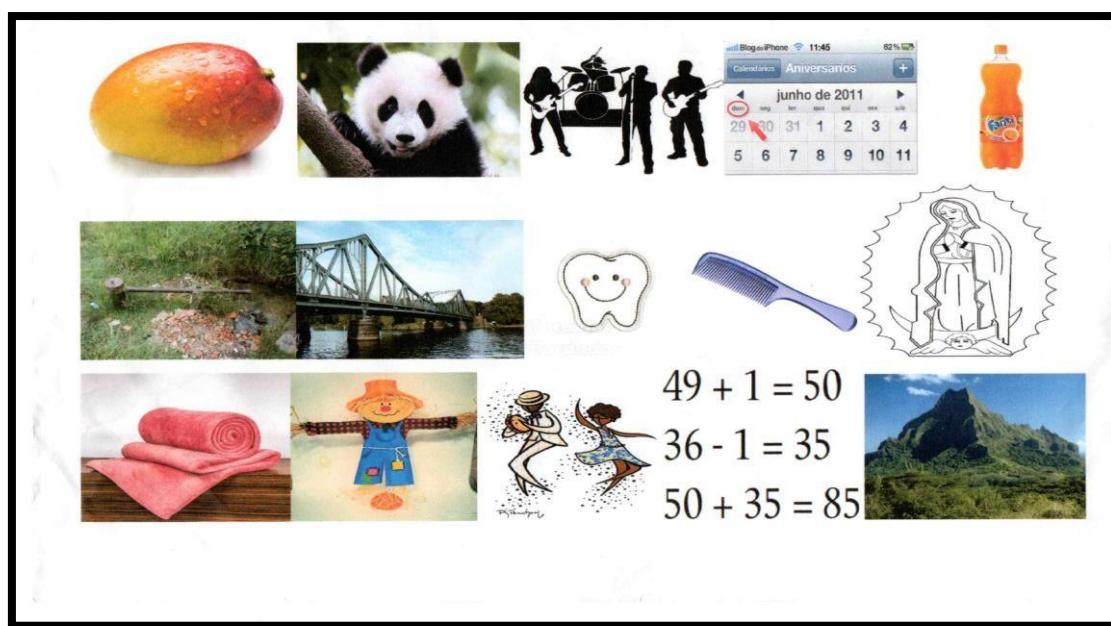


Figura 6: Exemplo de imagens motivadoras para a produção escrita dos alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

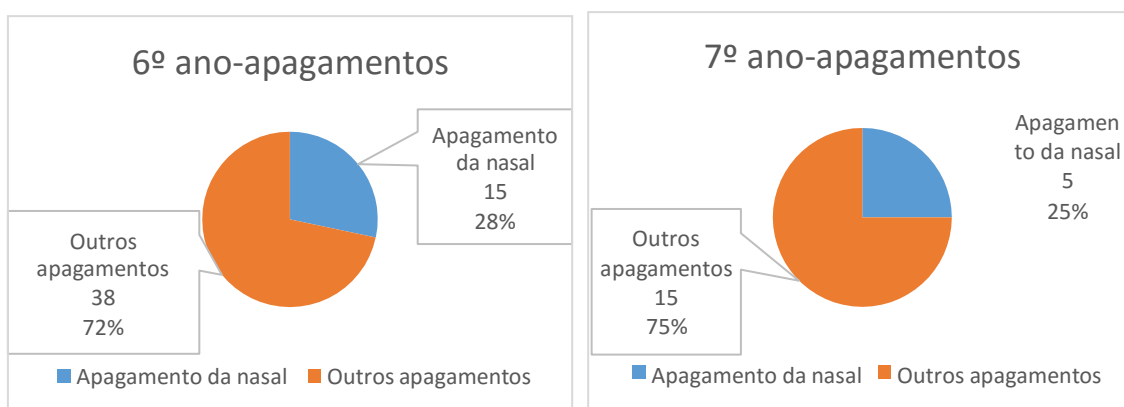
Participaram desta atividade 21 alunos do 6º ano, 21 alunos do 7º ano, 32 alunos do 8º ano e apenas 7 do 9º ano. O número de supressão da nasal em posição de coda silábica nas séries referidas são os seguintes: 15, 5, 9 e 0 respectivamente, conforme especificado na tabela abaixo.

Número de apagamento da consoante nasal em posição de coda silábica do 5º ao 9º ano				
5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
9	15	5	9	Não houve registro

Tabela 1: número de apagamentos da consoante nasal em posição de coda silábica do 5º ao 9º ano.

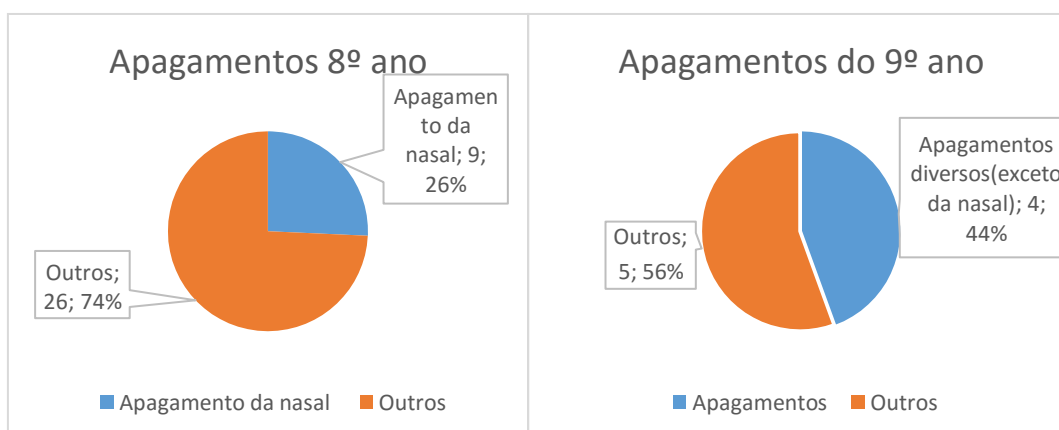
Análise dos dados do 6º ano e do 7º ano

No 6º ano (gráfico 3), encontramos 203 processos em 21 textos, sendo que 53 correspondem aos apagamentos e 150 a outros processos. Dos 53 apagamentos encontrados, 15 apontaram para o apagamento da nasal em coda, sendo o restante referente aos demais apagamentos, o que significa dizer que 28% dos apagamentos na produção escrita desses alunos foram referentes à nasais em coda. Já no 7º ano, (gráfico 4), verificou-se, em 21 textos, 95 palavras com processos fonológicos, sendo que destes, 20 correspondem ao apagamento e 75 se referem a outros processos. Dos 20 apagamentos, 5 eram referentes a nasais em coda e 15 eram referentes a outros tipos de apagamento, ou seja, 25% dos apagamentos na produção escrita desses alunos foram referentes à nasais em posição de coda.



Gráficos 3 e 4: No primeiro, a representação do percentual geral de apagamentos ou omissões na produção escrita dos alunos do 6º ano. No segundo, a representação do percentual de apagamentos ou omissões na produção escrita dos alunos do 7º ano.

Análise dos dados do 8º e 9º ano



Gráficos 5 e 6: No primeiro, a representação do percentual geral de apagamentos ou omissões na produção escrita dos alunos do 8º ano. No segundo, a representação do percentual de apagamentos ou omissões na produção escrita dos alunos do 9º ano.

8º ano

No 8º ano (ver gráfico 5) os dados mostram que das 32 produções textuais, 92 palavras sofreram processos, sendo que 35 eram relativas a apagamentos e 57 a outros processos. Para o 8º ano, o número de apagamentos da nasal foi de 9, enquanto os outros tipos de apagamento foram de 26, o que significa dizer que 26% dos apagamentos na produção escrita desses alunos foram referentes a nasais em posição de coda.

Já o 9º ano, ver gráfico 6, por se tratar de uma turma pequena, foram encontradas apenas 9 palavras que sofreram algum processo fonológico de 7 produções textuais, sendo que não houve nenhum registro de apagamento da nasal, mas das outras formas de apagamentos foram 4 casos, os outros 5 correspondem a outros tipos de processos.

Como vimos até agora, por estarmos tratando de crianças em processo de aquisição da linguagem e em fase de desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita, fez-se necessário a análise de dados não apenas do 1º ano, mas das séries subsequentes, a fim de comprovarmos que mesmo que cognitivamente mais maduros, os escolares ainda cometem processos que deveriam ter sido sanado nas séries iniciais, indicando que é de suma importância um trabalho efetivo de consciência fonológica.

3ª Etapa – Segundo teste de sondagem

Diante dos resultados parciais e evidenciando-se que o apagamento se faz recorrente em todos os anos do ensino fundamental, decidimos realizar um novo teste para o primeiro ano, turma alvo da pesquisa, que tivesse como foco a produção de nasais em coda. Neste teste, dada a inabilidade escrita das crianças, não tratamos de produção textual, mas de uma atividade denominada “ditado visual”, em que observamos a escrita de cada criança a partir das imagens que lhes eram apresentadas (ver Figura 7). As ilustrações foram escolhidas por fazerem parte do universo infantil seja através da vivência em casa ou de desenhos animados vistos na televisão.

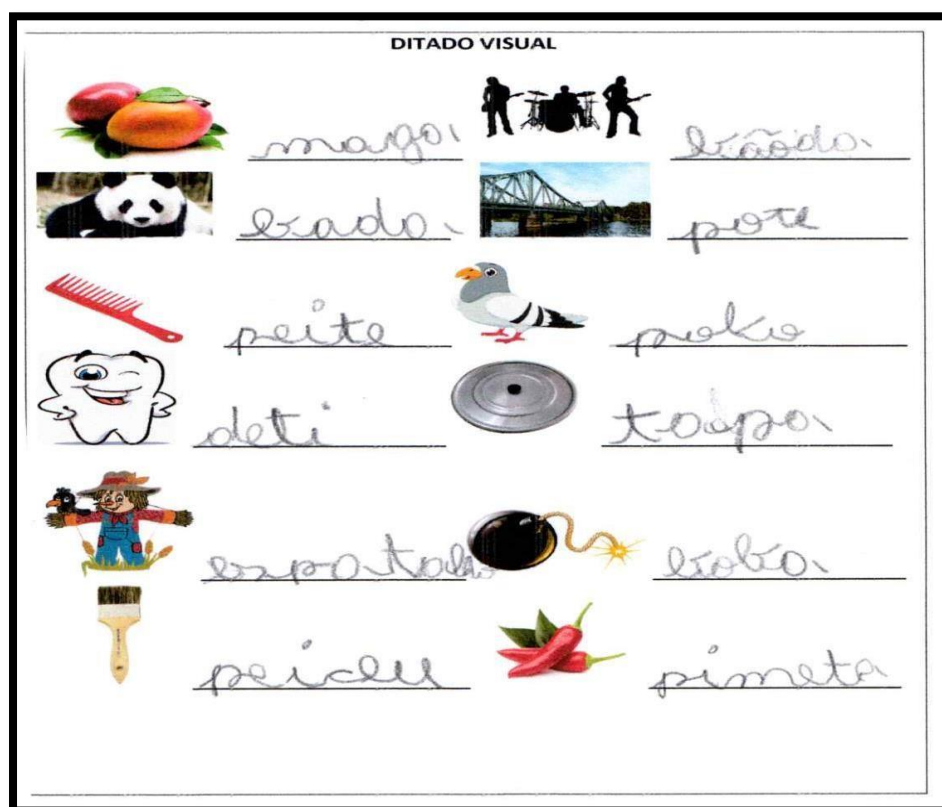
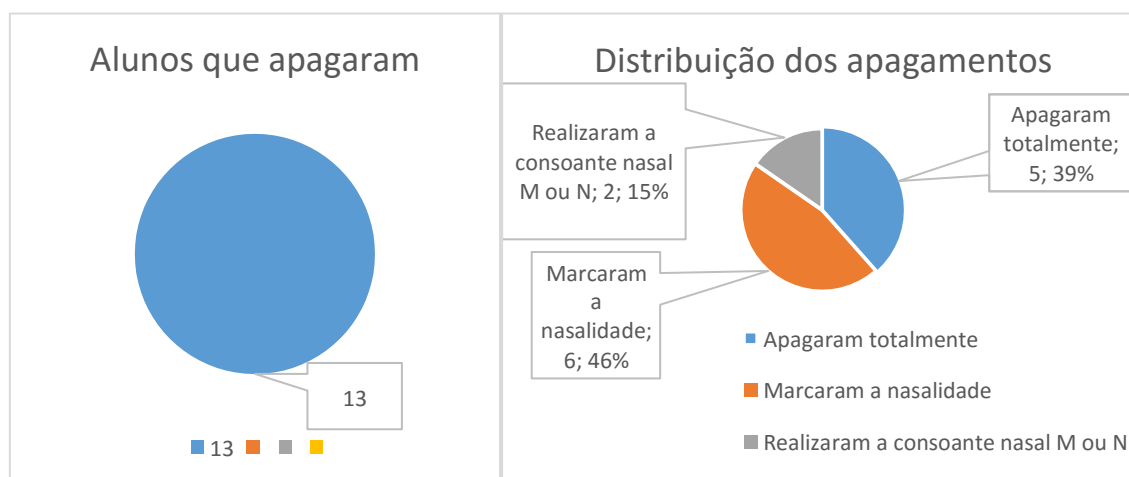


Figura 7 - Exemplo de imagem utilizada no ditado visual

Análise dos dados do teste de sondagem do 1º ano

Quanto aos dados do 1º ano, avaliamos a produção de 13 alunos, e detectamos que 100% dos alunos realizaram algum apagamento de consoante nasal em coda silábica, sendo que cinco alunos apagaram totalmente, não fazendo nenhuma espécie de marcação, mas seis deles demonstraram um nível mais elevado de consciência fonológica uma vez que utilizaram algum tipo de marcação para diferenciar essas vogais (ou o diacrítico ~, ou uma vogal, ou ambos) nas palavras na qual a consoante nasal era posposta às vogais **a**, **e**, **i** e **o**. Dois alunos demonstram terem consolidado a habilidade de realizar a sílaba com a presença da consoante nasal, embora incorra em erros de cunho ortográfico, isto é, se escrevem com M ou N no final da sílaba.

Conforme podemos verificar no gráfico 7, dos 13 alunos que tiveram suas produções avaliadas, todos apagaram em algum momento a consoante nasal em posição de coda, mesmo aqueles que aparentemente já realizam a escrita correta das palavras, apagaram em um dado momento.



Gráficos 7 e 8: No primeiro, o número de alunos do 1º ano que apagaram a nasal em algum momento. No segundo, o número de distribuição de apagamentos da mesma série.

Como podemos ver no gráfico 8, portanto, cinco alunos apagaram totalmente a nasal, seis alunos marcaram a nasalidade de alguma forma e 2 produziram a nasal, o que significa dizer que 85% marcaram e/ou apagaram a nasal em posição de coda silábica.

Sabendo que foram analisadas 13 produções e cada uma desta continha 12 palavras, verificamos 156 palavras, o que implica dizer que 156 palavras correspondem a nosso 100%. Vejamos:

Das 156 palavras avaliadas, 127 sofreram apagamento e 29 foram grafadas sem nenhuma alteração. Sendo assim, como podemos ver no gráfico 9, das 156 palavras analisadas, 81% sofreram algum tipo de apagamento.

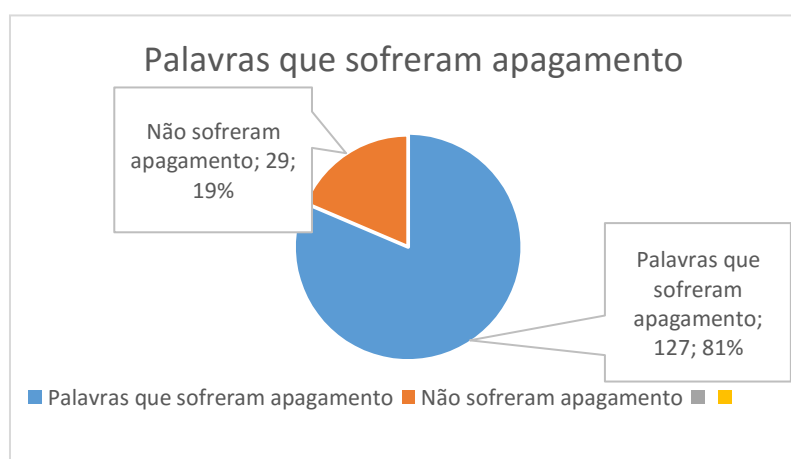


Gráfico 9: número de palavras que sofreram apagamento

Das 127 palavras que sofreram apagamento, 27 foram marcadas de alguma forma e 100 apagaram total, o que significa dizer que 79% das palavras foram marcadas, como nos mostra o gráfico 10.

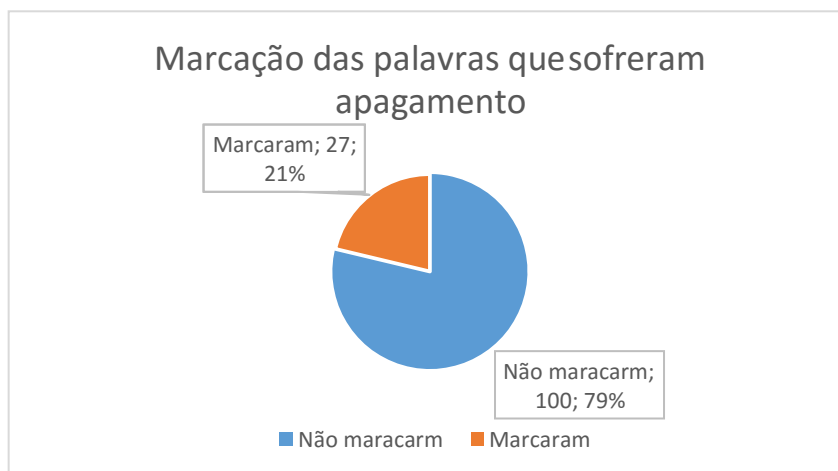


Gráfico10: Número de marcação das palavras que sofreram apagamento

Os resultados apontam que das 27 palavras que receberam alguma espécie de marcação, 19, ou seja, 70% utilizaram o diacrítico (~) e/ou a vogal (o), 4 utilizaram apenas o (~), ou seja, 15% e outras 4, ou seja, 15% utilizaram apenas a vogal (o).

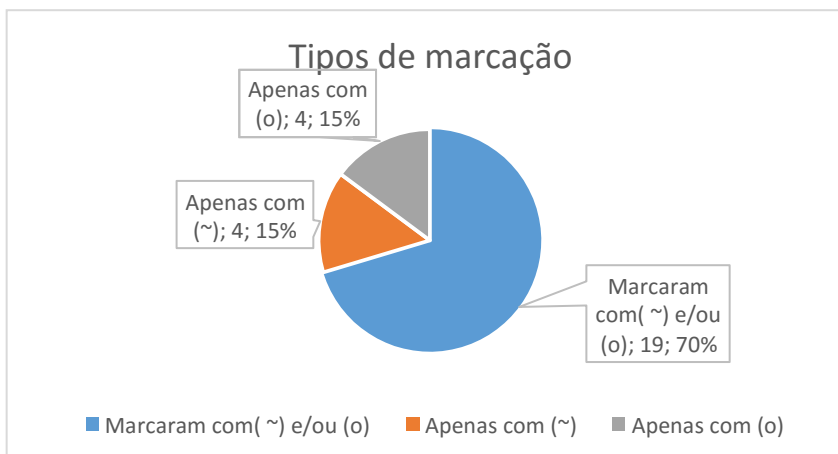


Gráfico11: número dos tipos de marcação

Na tabela 2, a seguir, podemos verificar o comportamento mais detalhado dos alunos perante as palavras motivadoras.

Palavra-alvo	Nº de vezes que houve apagamento da nasal	Nº de marcações com ~ ou o	Nº de marcações só com ~	Nº de marcações só com a vogal o	Usaram ambos (~ e o) para marcar	Não marcaram
manga	11/13	4/13	1/13	-	3/13	3/13
panda	11/13	4/13	1/13	1/13	2/13	3/13
pente	9/13	1/13	-	-	1/13	7/13
dente	11/13	1/13	-	-	1/13	9/13
espantalho	11/13	3/13	1/13	-	-	7/13
pincel	11/13	-	-	-	3/13	8/13
banda	11/13	5/13	1/13	1/13	2/13	2/13
ponte	10/13	2/13	-	-	1/13	7/13
pombo	11/13	1/13	-	-	2/13	8/13
tampa	10/13	3/13	-	1/13	1/13	5/13
bomba	10/13	2/13	-	1/13	1/13	6/13
pimenta	11/13	1/13	-	-	1/13	9/13
Total	127/156	27/156	4/156	4/156	18/156	74/156

Tabela 2: Comportamento dos alunos diante das palavras motivadoras com as possibilidades de marcações

Das 12 palavras-alvo apresentadas, cinco palavras tinham nasais precedidas de vogal A, três de vogal E, uma de vogal I e três de vogais O. A maior incidência de apagamento da consoante nasal em posição de coda silábica ocorreu nas palavras em que esta encontrava-se diante das vogais A, E e O.

2.2 Produto

Para investigar o processo de supressão da consoante nasal em posição de coda silábica que ocorre na escrita por influência da oralidade nas séries iniciais e por conseguinte nas séries posteriores, elaboramos um livro infantil que se chama **Ah! Amada Amanda**. A proposta de trabalhar uma sequência didática partindo da contação de história é justificada pelo fato de os documentos oficiais sinalizarem para um trabalho efetivo da exploração da linguagem oral e verbal, bem como pelo caráter lúdico que esta apresenta. O livro é composto por pares de palavras que contemplam o referido fenômeno em versos livres, servindo de subsídio para uma sequência didática que traz além da contação de histórias, o jogo denominado “**Trilhado, trilhando**”.

Assim como no livro, o produto traz pares de palavras que visam a percepção da palavra, chamando a atenção para o processo fonológico em questão. Trata-se de uma trilha de palavras

acompanhada de um cartaz para verificação de escrita, além de um recurso em EVA chamado “troca mágica”, para consolidação da aprendizagem. Os objetos de aprendizagem citados, foram desenvolvidos com a finalidade de trabalhar a consciência fonológica no que diz respeito às nasais de forma dinâmica e lúdica, de maneira que os discentes tivessem contato com palavras nasalizadas já no decorrer do 1º ano.

Para apresentar o processo de criação tanto do livro infantil como do jogo Trilhado trilhando e facilitar a compreensão da pesquisa realizada, subdividimos esta sessão em dois tópicos: **o processo de criação do livro e da sequência didática e o teste de saída**. Para conhecer um pouco mais sobre a recorrência de omissão atrelada ao contexto, no teste de saída, optamos por palavras que contemplem todas as cinco vogais nasais. Assim, as cinco palavras com a presença do M em posição de coda são: lâmpada, empada, cachimbo, bombom e bumbo e as cinco palavras com o N nessa mesma posição são: laranja, vento, tinta, onda e mundo. O primeiro tópico apresenta o método utilizado na pesquisa, bem como a forma como se deu a criação e o desenvolvimento do livro e da sequência didática. Já o segundo, diz respeito ao procedimento de análise dos dados que faz o detalhamento do teste de saída, responsável por verificar se houve avanços ou não no nível de aprendizagem, avaliando se a sequência foi relevante ou não para a pesquisa.

2.3 Sobre o livro Ah! Amada Amanda

Conforme já foi dito anteriormente, a proposta de trabalhar uma sequência didática partindo da contação de história se dá imbricada aos documentos norteadores que sinalizam a importância da realização de um trabalho de exploração da linguagem oral e verbal, sem deixar de lançar mão da ludicidade.

Partindo desse pressuposto propomos a confecção de um livro de história que conta as peripécias de uma menina arteira do interior sergipano e com características semelhantes à dos alunos da turma apresentada. O livro, que é dotado de sonoridade, abusa do jogo de palavras, contemplando em especial pares de palavras em que fica evidente o uso ou não das consoantes nasais em posição de coda silábica.

O texto de autoria da professora alfabetizadora, foi ilustrado pelas crianças, a fim de que eles participassem efetivamente da produção literária e que se sentissem autores e protagonistas.

Dedicamos um momento a assinatura de autógrafos aberto aos pais e toda comunidade escolar, em um verdadeiro momento de confraternização e colaboração.

Através da sua leitura é possível trabalhar rimas, aliteraões e desenvolver uma série de atividades com vistas a manipulação dos sons. O livro foi pensado na rotina de vida das crianças e foram criadas situações que comumente são vivenciadas por eles. Desta forma, o aluno sente-se dentro da história, facilitando a compreensão e dando asas ao imaginário infantil.

Fizemos nossa sequência didática em dois momentos: O primeiro momento nos dedicamos a contação de história e ao dia do autógrafo, e, na sequência, o encaminhamento da sequência didática. Por se tratar de uma série inicial em que não há trocas de professores para as demais disciplinas, pudemos trabalhar o planejamento de forma ininterrupta, utilizando cinco aulas.

2.3.1 Contação de história a partir do livro

AULA 1 (50 min)

Conforme mencionado anteriormente, o primeiro momento foi dedicado à contação de história. Vestida em uma saia, nomeada “saia literária”, confeccionada com TNT colorido (ver Figura 8), a professora mostra o livro (ver Figura 9) aos alunos e os indaga sobre o título e sobre o que eles imaginam de que o livro se trata, explorando desta forma a oralidade dos discentes.



Figura 8: Saia literária.

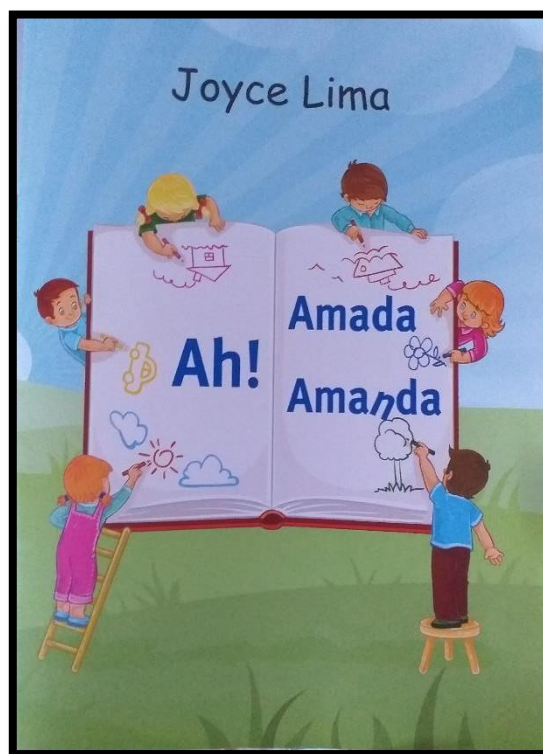


Figura 9: Capa do livro Ah! Amada Amanda.

Após essa roda de conversa os alunos foram levados a ouvir a contação desta história (ver Figura 10) e fizeram a releitura oral da obra. Ao longo da narrativa, os alunos eram chamados a atenção para perceberem os pares de palavras com e sem a consoante nasal como em *jato* e *janto*, *moto* e *monte*, *mata* e *manta* e *fita* e *finta*. Dessa forma, brincando com o significado das palavras dentro de um contexto, eles iam percebendo que uma única letra pode mudar todo o sentido. Nesta etapa, os alunos criavam suas hipóteses ao passo que iam despertando para a fonologia da língua, como é o caso da sequência de comentários das alunas J.S e E.V, que fizeram as seguintes inferências: “As duas palavras são iguais só que uma tem o n e a outra não!” e “O N tá caindo”!



Figura 10: Contação de história.

Na sequência, partimos para o reconto no próprio caderno. A partir dos desenhos e das pinturas, pudemos perceber o que eles apreenderam da história.



Figura 11: Trecho do livro já ilustrado pela aluna V.D.

AULA 2 (50 min)

Na aula de número 2, convidamos os pais e toda comunidade escolar para participarem do dia do autógrafo (ver Figura 12), que foi a coroação dos alunos enquanto ilustradores do texto que conduziu as demais atividades da sequência didática. A sala de aula vira um salão de autógrafos, recebendo um cantinho decorado para este fim.



Figura 12: Dia do autógrafo

Antes de darmos continuidade a descrição da aplicação da sequência didática, vamos apresentar o jogo Trilhado, trilhando e suas regras.

2.4 Sobre o jogo trilhado, trilhando

O jogo intitulado “**Trilhado, trilhando**” é uma adaptação de um jogo tradicional chamado “Trilha” e tem por objetivo trabalhar o valor distintivo existente entre palavras que tenham vogais orais e vogais nasais como pares mínimos e com isso diminuir os casos de omissão de consoante nasal em posição de coda silábica na escrita de alunos de séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, pretende chamar atenção, de forma lúdica, para as relações existentes entre a fala e a escrita, despertando para o caráter biunívoco dos sons em correspondência as letras que as representam. Para tanto utilizaremos um jogo tradicional, que é a trilha, de forma adaptada, para o fim que se deseja.



Figura 13: Imagem da trilha no formato da letra N, fazendo alusão a letra inicial da palavra nasal

A trilha a ser percorrida apresenta a forma da consoante N confeccionada em TNT e fica disposta no chão. Além do tapete, foi confeccionado um dado colorido feito em um tamanho maior que o convencional e algumas cartas com figuras correspondentes às palavras dispostas ao longo da trilha. Na parede fixamos um cartaz com imagens iguais às das fichas e um espaço para escrita do nome destas. Este cartaz feito de cartolina, é reaproveitável uma vez que cobriremos com papel *contact*, permitindo que seja apagado e escrito novamente. A seleção das figuras, deu-se de forma que contemplasse pares de palavras onde uma constava a consoante nasal e em outra não. Desta forma, o aluno despertará a curiosidade para a mudança de sentido, quando da omissão de tal letra (N ou M).



Figura 14: Imagem das fichas com gravuras e do dado.



Figura 15: Imagem do cartaz para a escrita das palavras.

O jogo é destinado a crianças com idade entre 6 e 7 anos que encontram-se em período inicial de aquisição da linguagem escrita, podendo facilmente ser adaptado a outras faixas etárias e a outros níveis de ensino, tendo em vista que o processo fonológico estudado também aparece nas séries subsequentes. Desta forma, reiteramos a importância de trabalharmos com figuras associadas às palavras corroborando com a ideia de alfabetização e letramento e não apenas da decodificação da palavra.

2.4.1 Organização

Apesar do jogo de trilha ser feito de forma individual, pode-se dividir a turma em grupos de até 5 alunos que deverão ficar dispostos em fila. Para marcarmos o local de cada indivíduo ou grupo, utilizamos cones de cores diversas. Já em relação às peças com as gravuras, estas, ficam dispostas no chão ou em uma mesa grande com o intuito de facilitar a visualização e só sendo retirada após a leitura da palavra na trilha.

No primeiro momento, o aluno deve jogar o dado e percorrer o número de casas correspondente ao número obtido na jogada. A título de divertimento, o caminho pode ser feito com um ou com os dois pés. Sugere-se que se o dado cair em um número par, pula-se com os dois pés, caso caia em um número ímpar, pula-se de um pé só.

Assim que o aluno chegar na casa selecionada, fará a leitura da palavra nela escrita e pegará a ficha com a gravura correspondente ao que foi lido. Feito isso, a criança deve escrever a palavra lida em um cartaz disposto na parede da sala.

Caso o aluno não saiba escrever a palavra, pode pedir ajuda aos colegas ou olhar na trilha a grafia sem prejuízo para ele e/ou equipe. Os alunos continuam jogando de forma alternada, até que um deles chegue ao final da trilha, quando este será declarado o vencedor do jogo.

Após o término do jogo, podemos seguir com atividades que visem o mesmo fenômeno, a exemplo de cruzadinhas e ditado visual.

2.4.2 Aplicação do trilhado, trilhando

AULA 3 e 4 (100 min)

As aulas 3 e 4, que deram prosseguimento à sequência didática, aplicaram o jogo “Trilhado, trilhando” com vistas a trabalhar de forma efetiva e dinâmica os pares de palavras que contemplam ou não a nasal em posição de coda silábica. Neste jogo, é possível notar a presença de alguns elementos lúdicos que explorem a manipulação de sons, a exemplo de caixa para inserção de letras, além de um elemento de grande importância para verificar se os alunos compreendem o que decodificaram, que é a associação da palavra à figura. Desse modo, exploramos tanto a oralidade (leitura em voz alta da palavra selecionada), quanto da escrita (da palavra em um cartaz colado na parede), duas competências imprescindíveis para o desenvolvimento da consciência fonológica nas séries iniciais. Na figura 16, podemos observar a aluna T.M. escrevendo no cartaz o nome correspondente a palavra lida, a aluna recorreu aos colegas de equipe para escrever a palavra desejada, uma vez que “sobrou um quadrinho”. Já na figura 17, observamos a aluna C.V. posicionando o cone amarelo, cor que corresponde a sua equipe e conseqüentemente ao seu colar, na palavra manta, após efetuar a sua leitura.



Figura 16: Momento da escrita no cartaz.



Figura 17: Colocação do cone na palavra selecionada.



Figura 18: imagens dos alunos com o colar identificador de equipe e segurando o Troca Mágica.

2.5 Troca mágica

Após o término do jogo Trilhado, trilhando e objetivando a reflexão e fixação dos valores das nasais a depender das suas posições na palavra, confeccionamos o Troca Mágica que é um acessório que consiste em um envelope que contém letras móveis que possibilitem a formação de novas palavras por parte dos próprios alunos. Cada equipe recebe um envelope de cor diferente, sendo que em cada envelope contém apenas uma palavra com a possibilidade de

manipulação para a formação de outra palavra. As letras encontram-se embaralhadas e deverá ser colocada em ordem e, com o auxílio da professora o aluno perceberá que a depender da posição da nasal da palavra, ela obterá um significado distinto, como é o caso das letras que formam “nada” ou “anda” e “nata” ou “anta”. Apresentamos aos alunos palavras em que a nasal aparece em posição de coda silábica e os discentes são orientados a colocá-lo em posição de onset ou ataque para que eles percebam esta distinção.



Figura 19: Troca mágica.

AULA 5 (50 min)

Chegou a hora de saber se as atividades da sequência refletiram na escrita dos alunos. Sendo assim, a aula 5 destinou-se ao teste de saída que se assemelhou ao nosso teste de entrada, isto é, foi realizado novamente um ditado visual para que não houvesse a influência da fala do docente na grafia dos alunos. Para tanto, é necessário frisar que aplicamos dois testes de saída: o teste de saída 1 com apenas um traço contínuo para a escrita da palavra e outro (teste de saída

2) com um quadrinho para cada letra, assim como no cartaz do jogo “Trilhado, trilhando”. Assim o fizemos para comparar os testes e de posse dos resultados obtidos confirmar se a hipótese do direcionamento melhora o desempenho reflexivo dos alunos diante de cada contexto apresentado. Nessa versão, os alunos deveriam apenas colocar o nome ao lado da imagem (ver Figura 20).



Figura 20: Teste de saída 1.

O segundo teste de saída, pedia que os alunos preenchessem os quadradinhos com o nome das imagens. Essa versão forçava os alunos a perceberem o número de letras, sob pena de deixar um dos quadrados vazios (ver Figura 21).

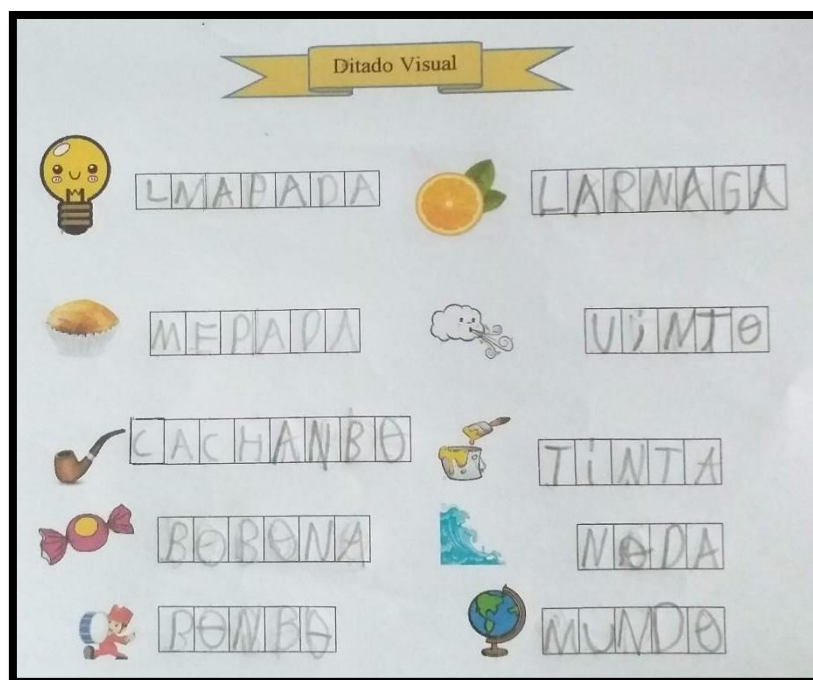


Figura 21: Teste de saída 2.

Partimos agora para análise dos dados obtidos no teste de saída, bem como à sua comparação com os resultados do teste de entrada, que nos dará a resposta se a sequência atendeu as nossas demandas forma satisfatória.

3 RESULTADOS

3.1 Resultados do teste de saída

O teste de saída 1 permitiu que percebessemos a evolução da escrita dos alunos. A tabela a seguir detalha o comportamento dos educandos diante das palavras apresentadas. O teste de saída 1 contou com 10 palavras que continham a presença da nasal em posição de coda. Dessas, 97 foram grafadas corretamente com a consoante alva, 26 foram grafadas sem, e 5 receberam outra marcação. Nesse teste foi possível observar um comportamento que não aconteceu no teste de entrada que é a colocação da consoante nasal antes da vogal, incorrendo em uma sílaba simples. Esse comportamento foi observado duas vezes. O detalhamento da aplicação pode ser conferido na tabela 3.

TESTE DE SAÍDA 1 (SEM QUADRINHOS)							
Fenômeno Palavras	Apagamento total	Vogal + diacrítico ~	Vogal+nasal +diacrítico ~	M ou N	Nasal antes da vogal (sílabas simples C+V)	Vogal+v ogal	Nasal+ diacrítico
lâmpada	3	1	1	6	2	-	-
empada	1	-	-	12	-	-	-
cachimbo	5	-	-	8	-	-	-
bombom	1 (só na 1ª sílabas)	-	-	12	-	-	-
bumbo	1	-	-	12	-	-	-
laranja	4	-	-	9	-	-	-
Vento	3	-	-	9	-	1	-
Tinta	2	-	-	11	-	-	-
Onda	1	-	1	10	-	-	1
mundo	5	-	-	8	-	-	-
TOTAL¹	26	1	2	97	2	1	1

Tabela 3: Resultado do teste de saída 1

Observamos na tabela 4 o comportamento dos alunos diante das mesmas palavras do teste de saída 1, só que agora com um quadrinho para a escrita de cada letra. É notório a diferença no comportamento dos alunos. Encontramos apenas 1 apagamento, e o número de alunos que realizaram a escrita da consoante nasal foi de 118 para um total de 130. Vejamos:

¹ Participaram do teste de saída 13 alunos, escrevendo 10 palavras cada um, o que corresponde a um total de 130 palavras avaliadas.

TESTE DE SAÍDA 2 (COM QUADRINHOS)							
Fenômeno Palavras	Apagamento total	Vogal + diacrítico ~	Vogal+nasal +diacrítico ~	M ou N	Nasal antes da vogal (sílabas simples C+V)	Vogal+v ogal	Colocou uma letra só para preencher o quadrinho
lâmpada	-	1	-	8	3	1	-
empada	-	-	-	12	1	-	-
cachimbo	-	-	-	13	-	-	-
bombom	-	-	-	11	-	1	1
bumbo	-	-	-	13	-	-	-
laranja	1	-	-	10	1		1
vento	-	-	-	13	-	-	-
tinta	-	-	-	13	-	-	-
onda	-	-	-	12	1	-	-
mundo	-	-	-	13	-	-	-
TOTAL²	1	1	0	118	6	2	2

Tabela 4: Resultado do teste de saída 2.

3.2 Comparação entre testes 1 e 2

Além dos dados em tabela também os apresentamos em forma de gráfico para facilitar o entendimento nos dando uma visão mais ampla dos resultados. Abaixo temos o gráfico do teste de saída 1. Vejamos:

² Participaram do teste de saída 13 alunos, escrevendo 10 palavras cada um, o que corresponde a um total de 130 palavras avaliadas.

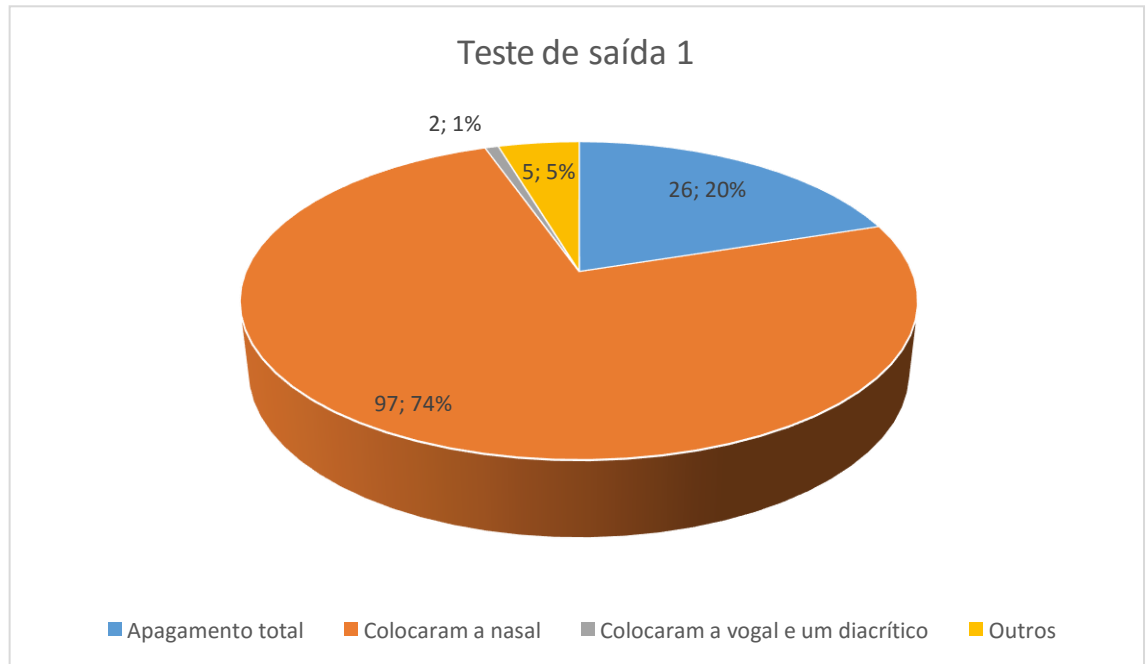


Gráfico12: Resultado do teste de saída 1.

Analisando o gráfico acima, percebemos que 74% das palavras foram grafadas com a consoante nasal, o que implica dizer que das 130 palavras 97 continham a consoante nasal, seja ela M ou N. Já o número de apagamentos foi de 20%, o que corresponde a 26 o número de vezes que foram apagadas. Já os que colocaram alguma espécie de marcação foi de 5 vezes, o que corresponde a 5% da totalidade. Os outros 1% corresponde ao número de vezes em que aparecem a vogal juntamente com um diacrítico.

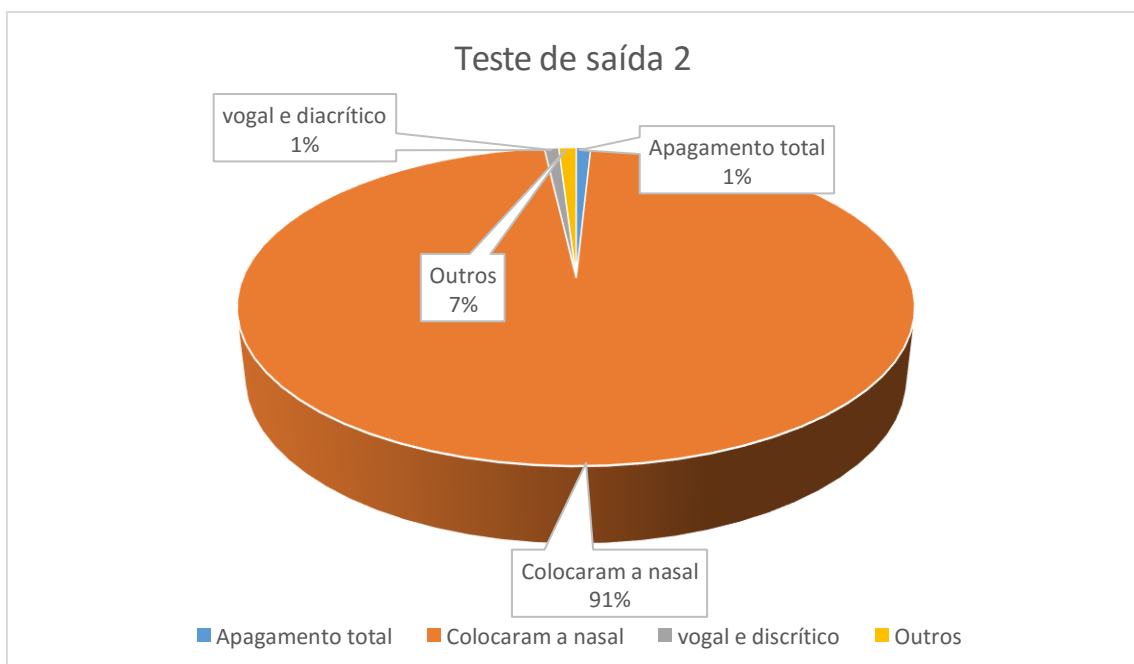


Gráfico13: Resultado do teste de saída 2.

O teste de saída 2 foi aplicado com o intuito de verificar se a colocação dos quadrinhos ajudaria o aluno a tomar consciência de que falta alguma coisa, facilitando a colocação da consoante nasal. Verificamos então um aumento considerável no número de colocação de M e N, 97%. Enquanto o número de apagamento total e de uso de vogal e diacrítico caíram para 1% cada. Esse comportamento diferenciado está diretamente ligado a colocação de um quadrinho para cada letra e a reflexão que o aluno faz para não deixar nenhuma “casinha” vazia.

Sendo assim, reiteramos a necessidade da reflexão sobre o processo de codificação e decodificação. Dessa forma, entendemos que as propostas pedagógicas a serem apresentadas às crianças devem partir de algo que facilite a fixação das palavras até que sua escrita seja automatizada.

Apresentado os números de realizações ou não da consoante nasal em posição de coda silábica, bem como o número de marcações e outras possibilidades, trouxemos exemplos dos ditados com algumas dessas realizações. Vejamos:

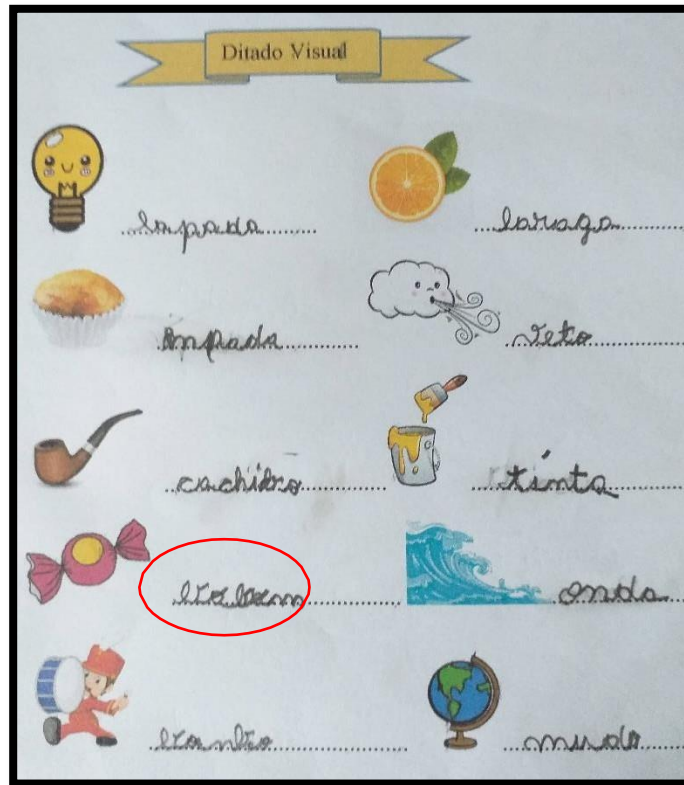


Figura 22: Destaque para o apagamento em apenas 1 das sílabas.

Na imagem acima, em um dos testes de saída 1, destacamos a palavra em que o apagamento acontece em apenas uma das sílabas. Já na figura 23, temos a imagem do teste de saída 2. Nele podemos observar que o aluno L.S seguiu com a estrutura silábica C+V, como na palavra empada escrito por ele *mepada* o que nos deixa alerta para uma possível valorização desse padrão silábico dificultando para as crianças a inserção de novas possibilidades de formação silábica. Em uma análise de outros elementos de suporte pedagógico (livro didático) percebemos que esse é o padrão priorizado na referida série. Ainda nele é possível observar na palavra bombom, que o aluno acrescentou a letra A no último quadrinho.

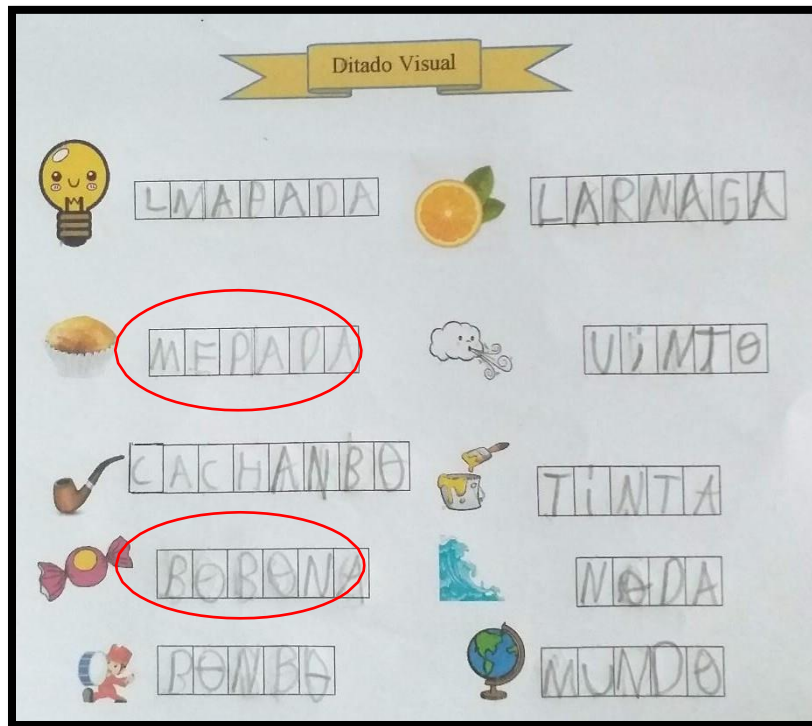


Figura 23: Destaque para a colocação da vogal antes da nasal.

Como tínhamos como objetivo observar o comportamento dos alunos perante as duas estruturas de atividades, colocamos lado a lado a produção do teste de saída 1 e 2 também do aluno L.S. É possível observar que no teste de entrada 1, o aluno faz a supressão da consoante nasal em coda silábica nas palavras cachimbo, laranja, vento, tinta e mundo, fato que não ocorre no teste de saída 2, implicando na hipótese de que atividades de encaixe de letras são eficientes no sentido de reflexão e estímulo da consciência fonológica.



Figura 24: Teste de saída 1 do aluno L.S.

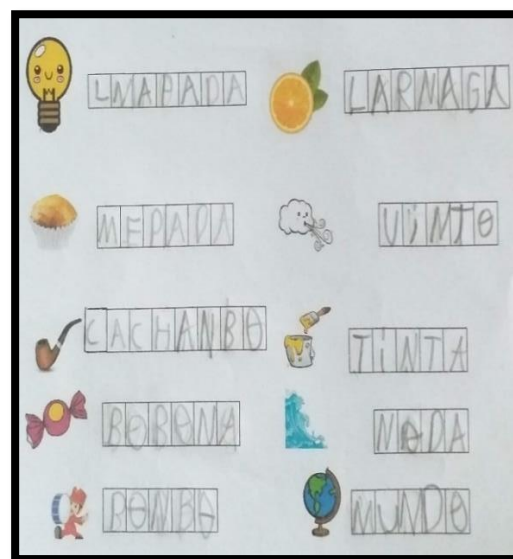


Figura 25: Teste de saída 2 do aluno L.S.

Continuando com a observação dos testes de saída, percebemos na imagem abaixo um outro tipo de comportamento, que é a realização da consoante nasal acrescida de vogal e do diacrítico ~. Um outro fato que merece atenção é o acréscimo da vogal *I* na palavra vento, conforme verificamos no destaque.

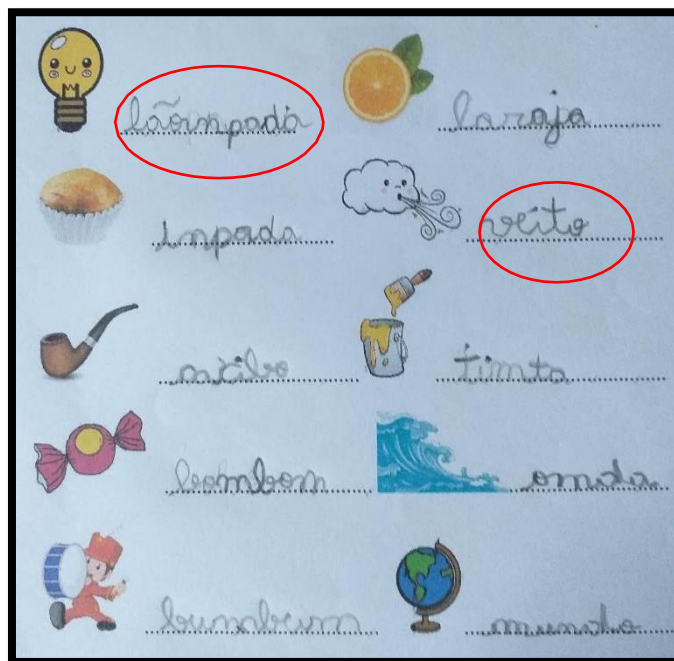


Figura 26: Teste de saída da aluna V.D.

Já no teste de saída abaixo (ver figura 27), verificamos que o aluno já compreende o comportamento silábico, colocando a consoante nasal em todas as palavras, mesmo que esta não esteja de acordo com as normas ortográficas. Observamos esse mesmo comportamento em várias produções. Fizemos um quadro síntese do número de acertos e erros das consoantes M e N conforme as regras ortográficas.

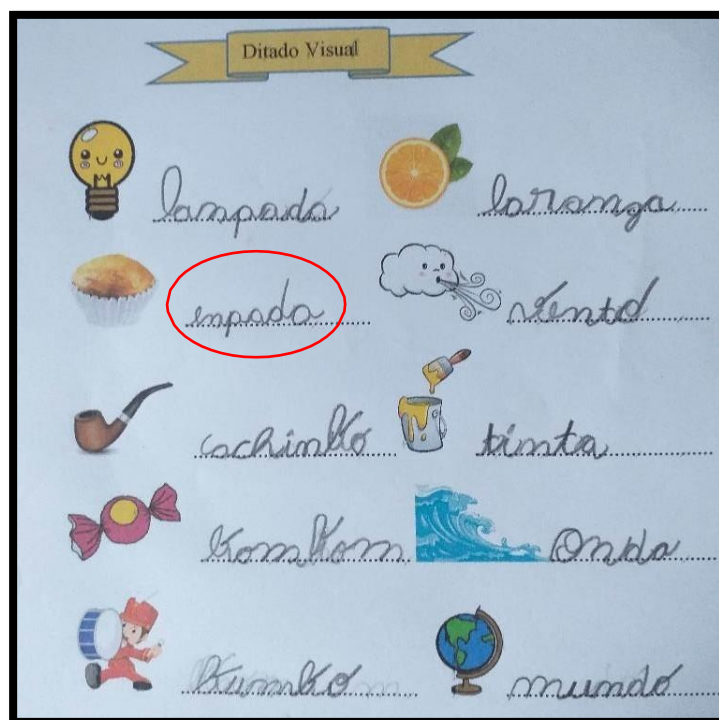


Figura 27: Teste de saída do aluno A.R.

Apresentamos de forma breve uma tabela síntese com o número de realizações das consoantes M e N.

TABELA COM A GRAFIA DAS PALAVRAS COM CONSOANTE NASAL			
Palavras	Nº de alunos que colocaram a nasal	Nº de alunos que escreveram com M	Nº de alunos que escreveram com N
lâmpada	6	1	5
empada	12	2	10
cachimbo	8	2	6
bombom	12	8	4
bumbo	12	8	4
laranja	9	-	9
vento	9	1	8
tinta	11	1	10
onda	10	3	7
mundo	8	-	8
TOTAL	97 ³	26	71

Tabela 5: Grafia das palavras com a consoante nasal.

³ De um total de 130 palavras escritas, os alunos colocaram a consoante nasal em 97 delas.

GRÁFICO COMPARATIVO DO TESTE DE ENTRADA COM O TESTE DE SAÍDA

Frise-se que o número de palavras do teste de entrada difere do quantitativo do teste de saída. Para o teste de saída, analisamos 13 ditados contendo 10 palavras cada, ou seja, totalizamos 130 palavras analisadas. Já aquele, foram 13 ditados contendo 12 palavras, o que implica dizer que analisamos 156 palavras.

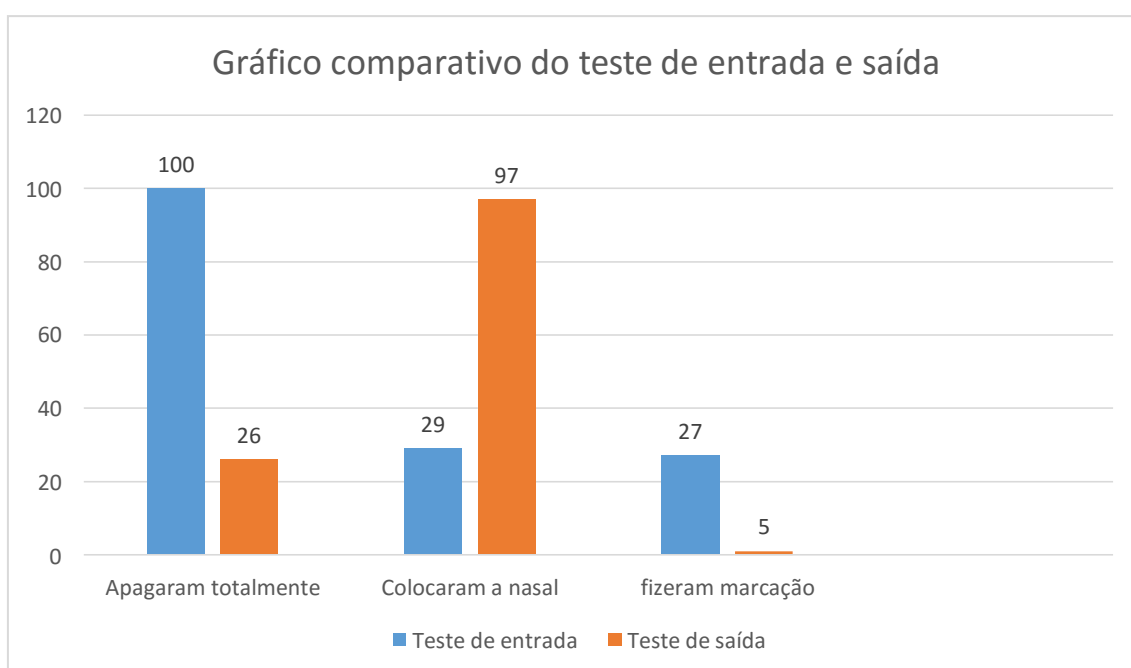


Gráfico14: Comparativo do teste de entrada e saída

Analisando os dados coletados, podemos notar que houve uma redução relevante tanto no número de apagamentos (100 no teste de entrada e 26 no teste de saída) quanto no número de palavras marcadas, seja com o uso do diacrítico ~ou com outra vogal (27 no teste de entrada e 5 no teste de saída). É interessante notar também um aumento importante na presença de nasais, ainda que estas não sejam grafadas corretamente, isto é, que os alunos ainda não tenham internalizado a regra ortográfica (29 no teste de entrada e 97 no teste de saída).

É bom lembrar que no teste de entrada analisamos 26 palavras a mais que no teste de saída, o que significa dizer que a redução realmente aconteceu de forma significativa.

Notamos no gráfico comparativo que no teste de entrada das 156 palavras analisadas, 100 foram apagadas, o que equivale a 79%, enquanto que no teste de saída das 130, apenas 26 foram apagadas, totalizando 20%.

No que diz respeito ao número de palavras marcadas percebemos a presença dessa marcação 27 vezes das 156 analisadas, correspondendo a 21% no teste de entrada, sendo que sua presença foi de apenas 5 das 130 vezes no teste de saída, o que corresponde a apenas 5% da sua totalidade.

Por fim notamos um aumento significativo no número de vezes em que a consoante nasal apareceu, no teste de entrada foi de apenas 29 das 156, totalizando 19%, enquanto no teste de saída a presença foi de 97 das 130 analisadas, o que corresponde a 74%.

COMPARATIVO DO TESTE DE ENTRADA E SAÍDA					
Apagaram		Marcaram		Colocaram a nasal	
TE	TS	TE	TS	TE	TS
100/156	26/130	27/156	5/130	29/156	97/130

Tabela 6: comparativo do teste de entrada e saída

De posse dos dados, agora responderemos as nossas questões de pesquisa:

Pergunta 1

Em relação à escrita, as crianças percebem a distinção entre vogais orais e nasais na escrita?

Resposta 1

Os primeiros testes indicam que os alunos do 1º ano demonstram não distinguir uma vogal oral de uma nasal. Certamente, o que corrobora com essa não distinção é o fato de serem apresentadas inicialmente apenas as vogais orais. Tanto o livro didático quanto o professor consideram que o PB conta com apenas 5 vogais e as atividades tendem a contemplar apenas essas.

Pergunta 2

Considerando que a percepção sobre a vogal nasal se dá posteriormente, o aluno que já está em estágio mais avançado no processo de consciência fonológica já passa a fazer a distinção grafando a nasal de maneira correta?

Resposta 2

Os dados obtidos a partir das atividades realizadas com alunos de 5º a 9º anos demonstram que esses ainda têm dificuldade em grafar as nasais. Acredita-se que eles percebem, mas nem sempre vão grafá-las em conformidade com as convenções ortográficas. Tais resultados justificam a nossa atividade de intervenção, uma vez que compreendemos que o problema pode demorar a ser sanado.

Pergunta 3

Quando o aluno já domina a escrita de sílabas complexas, ele vai marcar de alguma forma a nasalidade de vogais que são nasalizadas pelos contextos vizinhos, ocorrendo então, a hipercorreção?

Resposta 3

Registros de escrita como *baonda* para *banda* e *paonda* para *panda* demonstram uma certa maturidade na percepção das vogais nasais, incorrendo em uma hipercorreção no intuito de intensificar a marcação de alguma forma.

Pergunta 4

As atividades aplicadas em anos mais avançados, mostrarão que se esse tipo de “erro” considerado, no geral”, ortográfico, se não sanado na fase de alfabetização poderá fossilizar ou não, este tipo de desvio é sanado naturalmente com o passar do tempo?

Resposta 4

Os nossos dados mostraram que alguns processos fonológicos, a exemplo do ausência do N em final de sílaba, estão presentes, e de maneira bastante recorrente nas produções textuais dos jovens. Acreditamos que esses erros também estejam presentes na escrita de adultos que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos, o que implica dizer que se esses escolares não forem expostos ao problema, no sentido de sanar tais fenômenos, possivelmente eles irão se fossilizar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação de uma série de atividades propostas a partir da produção do livro **Ah! Amada Amanda**, é importante salientarmos alguns pontos que notamos ao longo de toda a pesquisa. Primeiro que devemos olhar com cuidado para como estamos ensinando, principalmente como enxergamos as produções das nossas crianças no início de aquisição da linguagem escrita, bem como analisar o trato que os recursos pedagógicos disponíveis dão a certas questões linguísticas e qual o nosso objetivo ao ensinarmos o código linguístico.

Desse modo, analisamos produções de alunos do 1º ano do ensino fundamental e verificamos a incidência de supressão da consoante nasal em posição de coda silábica. Os testes se estenderam as séries subsequentes que também revelaram o mesmo tipo de erro. Hipoteticamente, esses processos seriam sanados com o passar do tempo. Verificando-se que há uma conservação, resolvemos criar uma série de atividades que abordasse tal processo de forma lúdica. Surgiu então a ideia da contação de história atrelada a atividades alusivas a consoante nasal. Desenvolvida toda a metodologia e de posse do teste de saída, comprovamos que houve uma redução significativa no número de apagamentos. Desse modo, entendemos que a pesquisa é de grande relevância e que um trabalho com vistas a consciência fonológica resulta em alunos com maior senso de reflexão sobre suas produções orais e escritas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BATTISTI, Elisa. **A representação da nasal em coda silábica e os ditongos nasais do português**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2009 [1970].

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, A.; ALTGOTT, A. **Para compreender Mattoso Câmara**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Entre norma e uso, fala e escrita: contribuições da sociolinguística à alfabetização**. Nucleus, v.8, n.1, abr.2011

LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana Paula (orgs.). **Consciência dos sons da Língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009.

_____. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, E. A *et al.* **Práticas Educativas na educação infantil: a busca da profissionalidade**. In: CHAVES, M. (Org.) *Intervenções pedagógicas e educação infantil*. Maringá: Eduem, 2012. p. 93-106.

MENDONÇA de, Clara Simone Ignácio. **A nasalidade distintiva no início da aquisição da língua escrita**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. **Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia**. *Cadernos de Educação*, 2010: 359-405.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

OHKUBO, Walkiria Sayuri Schuetz. **Literatura infantil: a contação de histórias na formação de leitores no ensino fundamental**.

http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2327/1/MD_EDUMTE_VI_2012_25.pdf
acesso em 07/11/18

SCLIAR CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português no Brasil.** Contexto, 2003.

_____. **Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** Educação a Distância Tupy: SOCIESC, 2009.

SEARA, Izabel Christine, NUNES, Vanessa Gonzaga, LAZZAROTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do Português Brasileiro: 2º período.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1. Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

APÊNDICE**APÊNDICE 1: Teste de entrada.**

DITADO VISUAL		
		
		
		
		
		
		

APÊNDICE 2: Teste de saída 1.

Escola Municipal Dom Pedro II

Nome:..... Data:/...../.....

Ditado Visual

.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

APÊNDICE 3: Teste de saída 2.

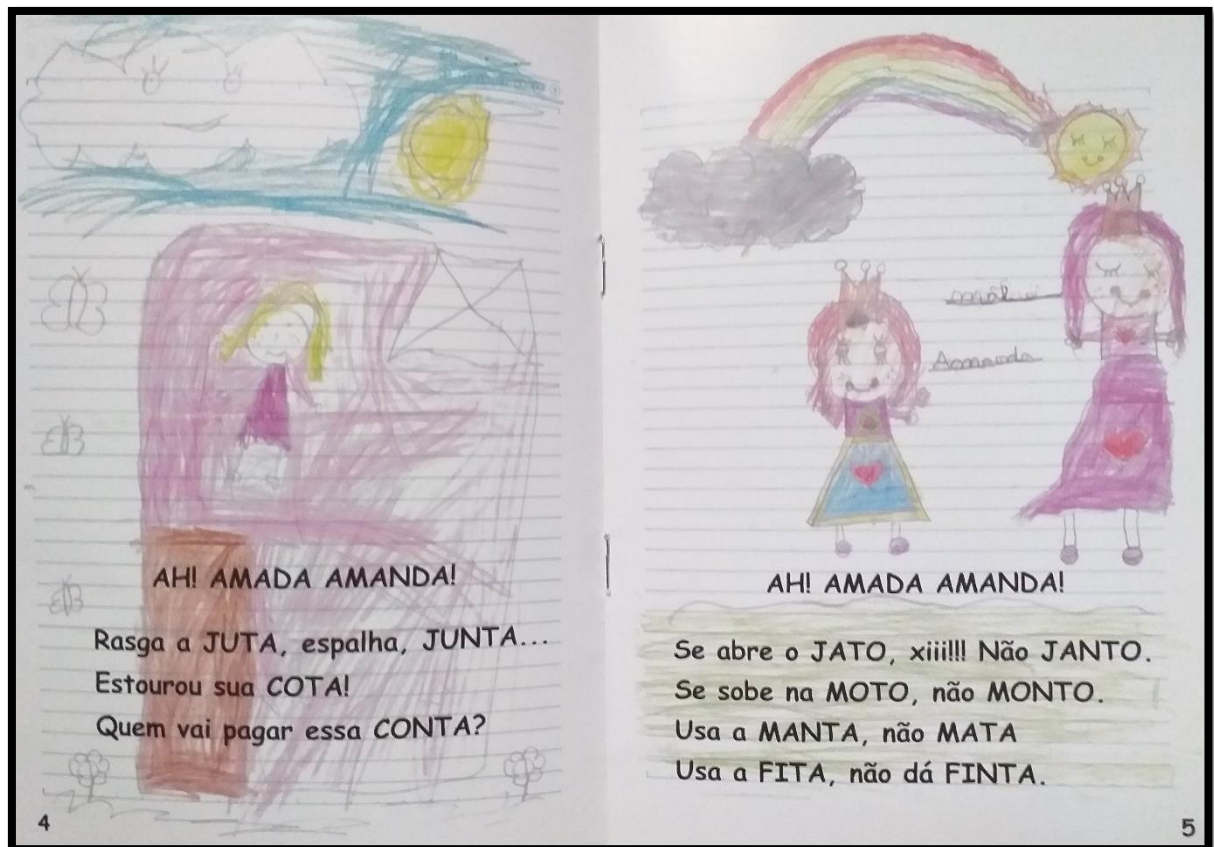
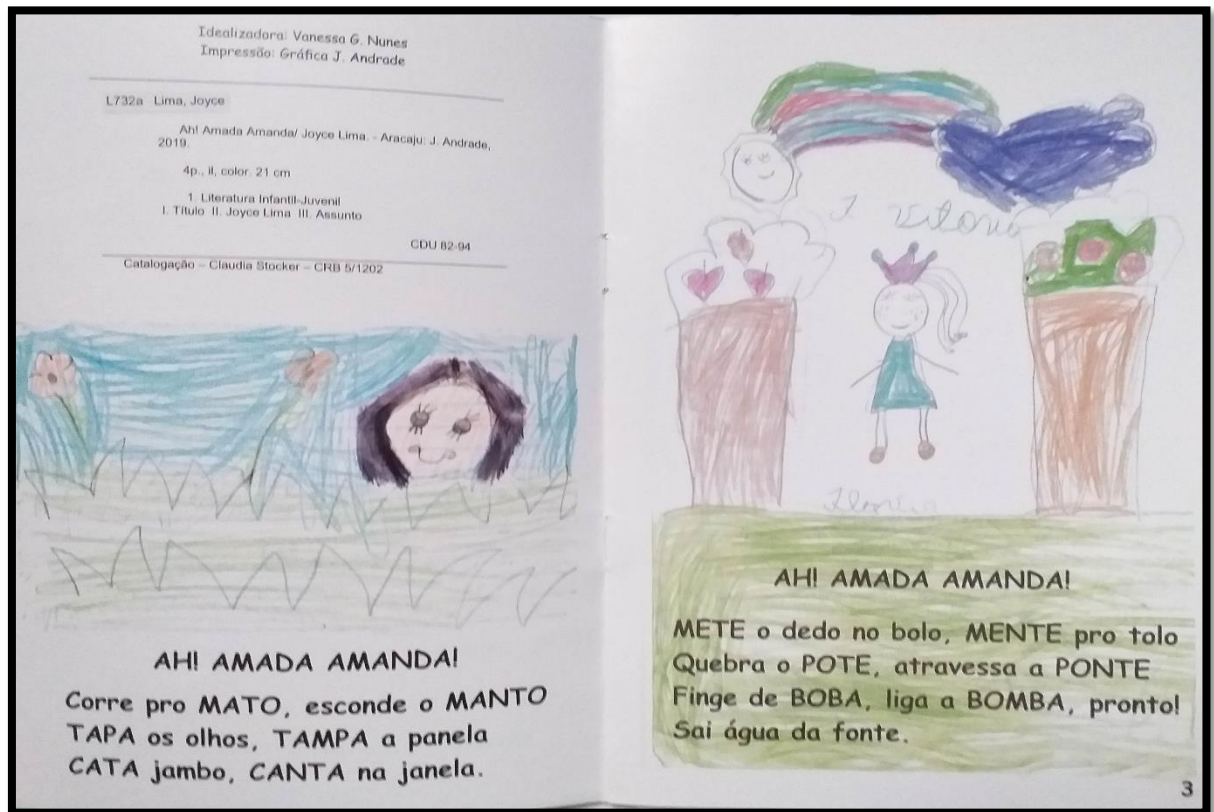
Escola Municipal Dom Pedro II

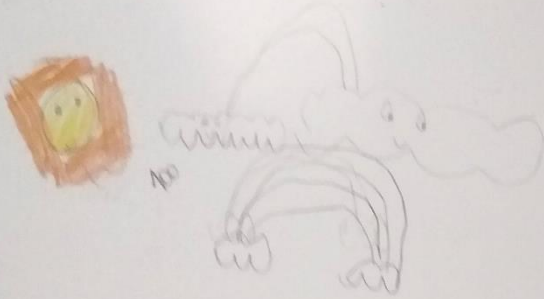
Nome: Data:/...../.....

Ditado Visual

	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								<table border="1" style="display: inline-table; width: 100px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										
	<table border="1" style="display: inline-table; width: 200px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										<table border="1" style="display: inline-table; width: 100px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								<table border="1" style="display: inline-table; width: 100px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										
	<table border="1" style="display: inline-table; width: 100px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>							<table border="1" style="display: inline-table; width: 100px; height: 20px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											

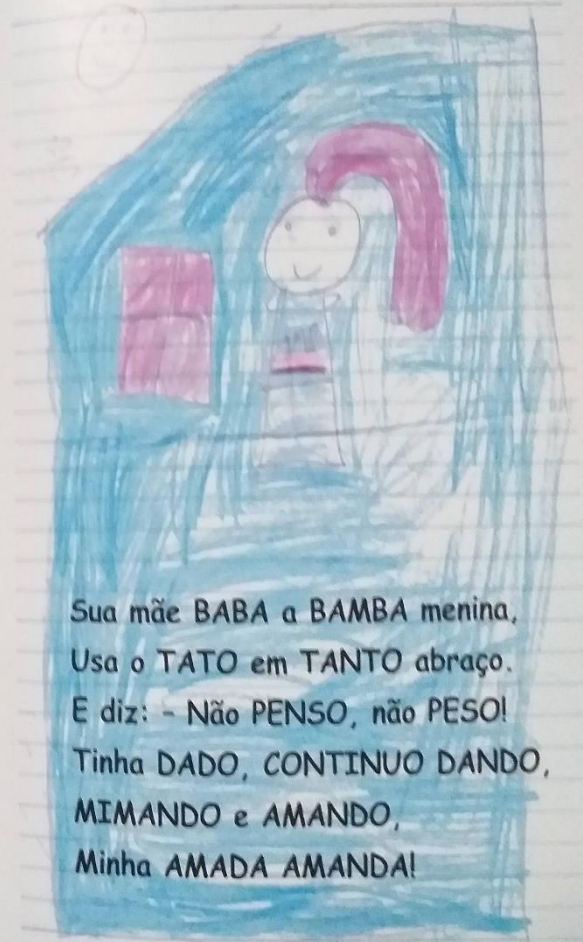
APÊNDICE 4: Livro Ah! Amada Amanda.





AHI AMADA AMANDA!

Ela é GIGA e GINGA,
É VENTO, não VETO.
É TETO e TENTO.



Sua mãe BABA a BAMBA menina,
Usa o TATO em TANTO abraço.
E diz: - Não PENSO, não PESO!
Tinha DADO, CONTINUO DANDO,
MIMANDO e AMANDO,
Minha AMADA AMANDA!

PROFLETRAS-UFS

CADERNO PEDAGÓGICO

JOYCE DOS SANTOS LIMA
Autora

VANESSA GONZAGA NUNES
Orientadora

AH! AMADA AMANDA!

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO SUBSÍDIO PARA TRABALHAR
O APAGAMENTO DA CONSOANTE NASAL EM POSIÇÃO DE
CODA SILÁBICA

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2020





Caro professor,

Este caderno pedagógico, contém dicas, sugestões e algumas considerações acerca de alfabetização, letramento e parte do processo que envolve a aquisição da linguagem escrita por crianças das séries iniciais. Desenvolvido a partir do Mestrado profissional em letras em rede (PROFLETRAS) e com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor alfabetizador no que diz respeito ao apagamento da consoante nasal em posição de coda silábica, este material, apresenta uma proposta didática que visa o desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica de forma lúdica, a fim de tornar a escolarização nessa etapa do desenvolvimento prazerosa.

O trabalho apresentado foi desenvolvido com 13 crianças do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Pedro II, no povoado Pedra Branca no município de Laranjeiras, interior sergipano. A partir de uma atividade denominada ditado visual encontramos uma alta incidência de apagamentos das consoantes M e N em final de sílaba. De início aplicamos essa atividade na série mencionada e logo ampliamos a investigação para as séries posteriores (5º ao 9º). Para nossa surpresa encontramos o mesmo fenômeno nas produções destas séries. Desse modo, resolvemos aplicar uma atividade de intervenção que sanasse ou ao menos diminuísse esses erros. Foi então que surgiu a ideia da produção de um livro infantil que servisse de apoio para uma série de atividades a exemplo do jogo Trilhado, trilhando.

Acreditamos que um trabalho de consciência fonológica atrelado à prática docente nas séries iniciais facilite a aquisição da linguagem escrita e é com esse propósito que esperamos que você, caro professor, faça bom uso desse material.

Um bom trabalho imerso no fantástico mundo da nasalidade!

Forte abraço.

SUMÁRIO

1 ERA UMA VEZ O BEABÁ	4
2 REINAÇÕES DE NASALZINHO	7
3 AMANDA NO PAÍS DOS SONS: EXPLORANDO E ORGANIZANDO UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	10
4 AH! AMADA AMANDA.....	11
5 NA TRILHA DO TRILHADO, TRILHANDO	14
6 ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA.....	18
7 E FORAM FELIZES PARA SEMPRE.....	19
REFERÊNCIAS	20

1. ERA UMA VEZ O BEABÁ

Querido professor,

Responda rápido. Quantas vogais existem no português brasileiro? Por que é tão comum os alunos escreverem “pagano”, “peixe” e “estuda” para pagando, peixe e estudar, respectivamente? Quantos fonemas tem as palavras cato e canto e como isso implica no processo de letramento?

Se você respondeu 5 para a primeira questão, é sinal que devemos repensar a forma como estamos apresentando os grafemas aos alunos. Saiba que as frases “eu tenho sede” e “a sede é aqui” possuem palavras iguais, mas com significados distintos e que os alunos precisam ser chamados a atenção para esse tipo de diferença. O que estamos propondo aqui é o caminho do aprendizado reflexivo, a partir da realidade dos nossos alunos que no início da escolarização tendem a grafar conforme realizam na fala. Isso porque estamos em um processo de letramento e devemos levar em consideração questões linguísticas, sociais, psicológicas, cognitivas, etc.

VOCÊ SABIA?

No PB temos cerca de 12 vogais sendo 7 orais e 5 nasais, mas insistimos em dizer aos alunos que temos apenas 5, esquecendo de apresentar a distinção entre estas. Um outro ponto a ser considerado é o trabalho inicial com consoantes biunívocas. Por consoantes biunívocas entende-se aquelas que apresentam um único som para cada fonema. No PB temos apenas 6 e são elas: p, b, t, d, f, v.

Nesse sentido, entendemos que alfabetizar é um dos grandes desafios da educação brasileira e essa responsabilidade aumenta quando queremos não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar. Vivemos em um mundo dotado de códigos e signos linguísticos e a educação contemporânea exige que sejamos capazes de compreender esses códigos para que façamos bom uso na sociedade.

Atualmente a legislação brasileira propõe que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do segundo ano do ensino fundamental, o que ocorre por volta dos 8 anos de idade. Mas afinal o que é alfabetização? Alfabetização e letramento são sinônimos? Respondemos a essas e outras questões de forma sucinta para adentrarmos em como os nossos alunos estão sendo alfabetizados e como encaramos os “erros” no início da aquisição da linguagem escrita. Um ponto é consenso entre especialistas na área: os professores alfabetizadores devem receber se não na graduação, ao menos em formação continuada, conhecimentos linguísticos para entender, subsidiar as suas práticas docentes e se adequar às novas exigências educacionais propostas nos documentos norteadores.

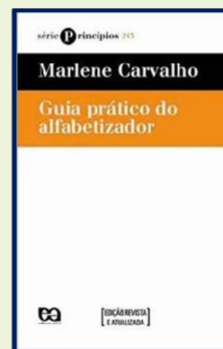
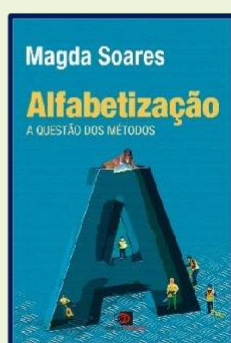
O mais amplo sentido de alfabetização diz respeito a capacidade de codificar e decodificar o signo linguístico, já o letramento segundo Soares (1998, p.39) é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. Dessa forma, o cidadão pode estar alfabetizado, mas não letrado. Pois bem, a educação brasileira passou por uma série de mudanças principalmente ao que concerne a alfabetização. Passamos pela democratização da educação pública, por métodos de ensino até chegar a discussão atual que é a alfabetização com enfoque na neurociência, dando ênfase a consciência fonológica que é capacidade de manipulação dos sons da língua. Os mais conhecidos métodos de alfabetização são os **sintéticos** (fônico, silábico) e os **analíticos** (palavração, sentencição, global de contos/textos.). Este, parte do todo para a unidade mínima do texto e aquele parte da letra para o todo.

PARA SABER +

Você sabia que alfabetizar priorizando a consciência fonológica é diferente de aplicar o método fônico?

Acesse o link <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/45447> e descubra a diferença.

SUGESTÃO DE LEITURA



A consciência fonológica divide-se em três níveis: fonêmica (divisão das palavras em fonemas individuais) silábica (divisão das palavras em sílabas) e intrassilábica (rima e aliteração). Mesmo antes de ingressar na escola ou mesmo na educação infantil, algumas habilidades já devem ser desenvolvidas na criança. A exemplo das cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, dos textos de tradição oral, que em geral, são ótimos exercícios para fazer marcação de rimas através da sonoridade das palavras. Veja:

“FUI AO MERCADO COMPRAR **CAFÉ**

VEIO A FORMIGUINHA E SUBIU NO MEU **PÉ**”

Domínio público



Também devemos destacar uma importante contribuição para a educação no que diz respeito à escrita, que foram os estudos de Emília Ferreiro em relação a classificação dos níveis de escrita, o que levou nós professores a entendermos que a escrita é um processo e que as sequências devem ser respeitadas. Dessa forma, uma maneira de identificarmos o nível de escrita em que esse aluno se encontra é trabalhar com atividades de escrita espontânea. Nessas atividades também

podemos pontuar alguns processos fonológicos que são mais recorrentes e que influenciam nesse início da aquisição da linguagem escrita.

Segundo Stampe (1973: 1), 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. Logo, entende-se que são modificações que emergem na fala e que modificam a representação subjacente. No geral, as alterações ocorrem por uma acomodação linguística, ou seja, para facilitar produção de um som, de uma palavra. É o caso da monontagação (dinhero ~ dinheiro) ou de apagamentos de várias ordens (falando ~ falano). Nós professores encaramos esses processos como “erros” e os corrigimos gramaticalmente sem tentar entender o porquê desse acontecido e sem fazer uma reflexão acerca do problema. Para que haja uma reflexão sobre esses fenômenos é necessário que o professor alfabetizador tenha um certo conhecimento linguístico que vai conferir a ele autonomia para lidar com tal situação. A parte da ciência que trata desse conhecimento é a fonética e a fonologia. Esta se ocupa das propriedades físicas dos sons da fala, já aquela se preocupa com o plano abstrato desse som.

O QUE É MESMO UMA SÍLABA?

Segundo Bisol (1999) a sílaba é composta por ataque (ou onset), núcleo e coda. A palavra “posto”, por exemplo é composta por duas sílabas. A primeira “pos”, tem ataque [p], núcleo [o] e coda [s] preenchidos. Já a segunda sílaba “to” tem apenas ataque [t] e núcleo [e] preenchidos. A posição de núcleo é a única posição que será obrigatoriamente preenchida, as demais não. O nosso trabalho trata da omissão de “n” e “m” em posição de coda na escrita. Para entendermos melhor esse fenômeno vejamos a próxima seção.

2. REINACÇÕES DE NASALZINHO



Você já se perguntou porque tem aluno que escreve “mudo” para “mundo” e “seta” para “senta”?

O padrão silábico que comumente adotamos no início da escolarização é o canônico (sílabas simples) formada por C+V. Os outros padrões silábicos são apresentados apenas no final do ano letivo ou na série seguinte quando espera-se que o aluno já tenha internalizado o padrão canônico. Eis então, a hipótese sobre a dificuldade de marcação da consoante nasal (N, M) em posição de coda silábica. Somado a isso, quando o aluno soletra mentalmente a sílaba a ser escrita, essas consoantes não emergem de maneira independente e explícita. Para a soletração de “santo”, por exemplo, a primeira vista, o que tem-se é realmente uma sílaba [sã] e outra [to] e, conseqüentemente, a palavra é grafada com CV. CV.

MAS O QUE É NASALIDADE?

De acordo com Cristófar-Silva (2011), a nasalidade diz respeito a um modo ou maneira de articulação de consoantes ou vogais, em que ocorre a passagem da corrente de ar pela cavidade nasal. Encontramos estudos acerca de duas teorias que concorrem entre si a respeito da nasalidade: a *bifonêmica* e a *monofonêmica*. Não entraremos no mérito da questão, mas sugerimos uma leitura posterior para um maior aprofundamento.

PARA SABER +

Você sabe a diferença entre a teoria mono e bifonêmica? Acesse <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/13068/12191> e fique por dentro!

Em uma atividade realizada com 13 alunos do 1º ano do ensino fundamental detectamos alto índice de apagamento desta ordem. Apresentamos como atividade um ditado visual que consiste em o aluno escrever o nome das imagens apresentadas. Fizemos dessa forma para que não houvesse influência da

fala do professor nesse sentido porque nós professores tendemos sempre a enfatizar o que queremos que nosso aluno não erre.

Vejamos:

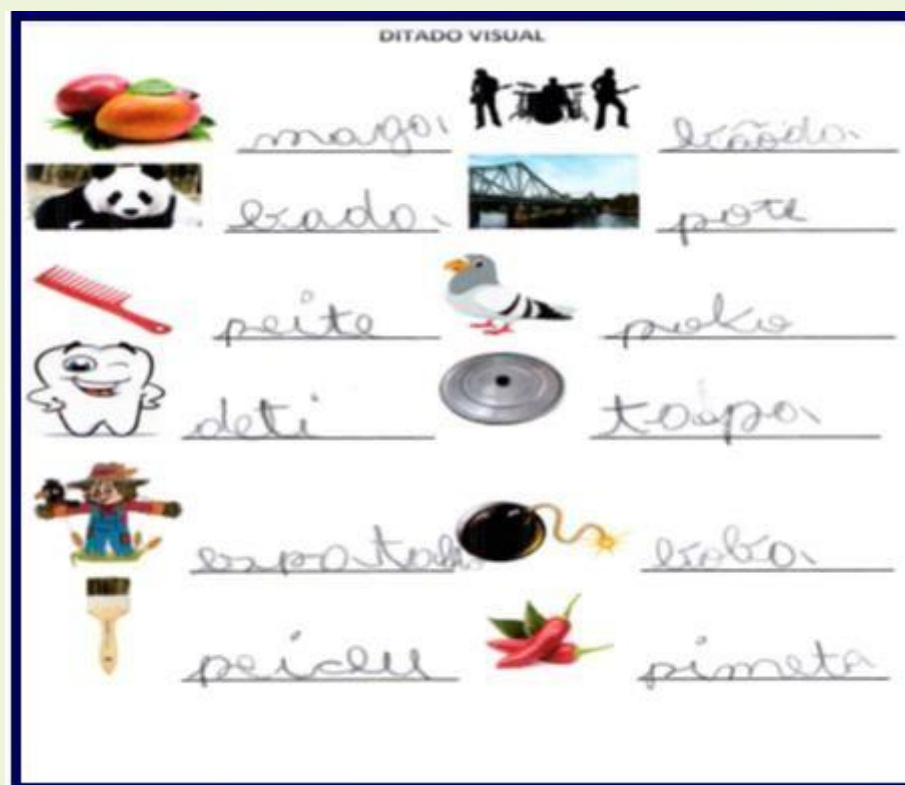


Figura 1: Imagem do ditado visual

O grande número de crianças que suprimiram a consoante nasal na escrita das palavras, motivou nossa reflexão e o desejo de produzir um material de suporte pedagógico que contemplasse esse fenômeno que os materiais existentes nas escolas não contemplam. Assim nasceu essa sequência de atividades que será detalhada a partir de agora. Espero que contribua com sua prática pedagógica e o motive a repensar como encaramos “os erros” dos nossos alunos.

3. AMANDA NO PAÍS DOS SONS: EXPLORANDO E ORGANIZANDO UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Explorar os sons é um trabalho que deve ter início mesmo antes do ingresso no mundo letrado. Já no ambiente escolar, os documentos oficiais sinalizam para um trabalho efetivo da exploração da linguagem oral e verbal nas classes de alfabetização. Desse modo, pensamos em uma sequência de atividades que por ser voltada ao público infantil, certamente teria que ser lúdica e dinâmica, mas que houvesse a possibilidade de adaptação para as séries seguintes. Surgiu então a ideia da contação de história atrelada a uma prática voltada para a consoante nasal no fim de sílaba. Através da literatura infantil é possível trabalhar rimas, aliteraões e desenvolver uma série de atividades com vistas a manipulação dos sons. Dividimos então em 2 momentos: o primeiro voltado para a confecção do livro que culminaria com a contação de história e o outro momento que seria voltado para um jogo de trilha.

SUGESTÃO AO PROFESSOR

Caro colega,

Sugerimos que antes da aplicação da SD seja apresentada as consoantes nasais N e M em posição de coda para que as crianças possam contribuir de forma mais intensa na sequência apresentada. Feito isso dividida sua sequência didática em 2 momentos conforme sugerido anteriormente. Lembrando que para o primeiro momento utilizamos 3 aulas de 50 minutos cada e para o segundo momento duas aulas de também 50 minutos.

DICA ➡ Se possível, utilize aulas geminadas para a aplicação da sequência.



4. AH! AMADA AMANDA

PASSO 1: CONSTRUÇÃO DO LIVRO INFANTIL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

O primeiro momento consiste na contação de história do livro **Ah! Amada Amanda**, fazendo uso da saia literária para chamar a atenção dos alunos. Se preferir pode criar um texto coletivo – principalmente se seus alunos já estiverem letrados - e pedir ainda que os alunos ilustrem. Caso isso aconteça, faça um dia do autógrafo convidando os pais e toda a comunidade escolar para participar desse momento ímpar na vida dos estudantes. Observe na figura 4 a imagem do dia do autógrafo que fizemos na nossa escola.

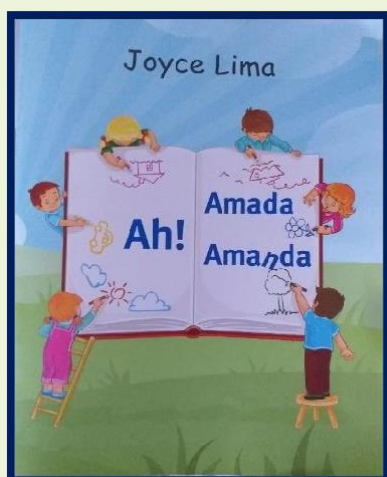
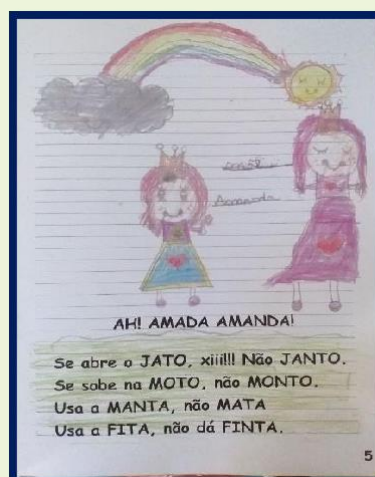


Figura 2: Capa do livro



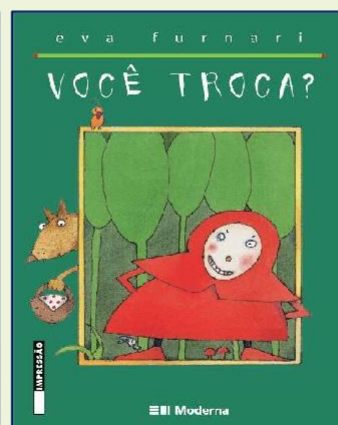
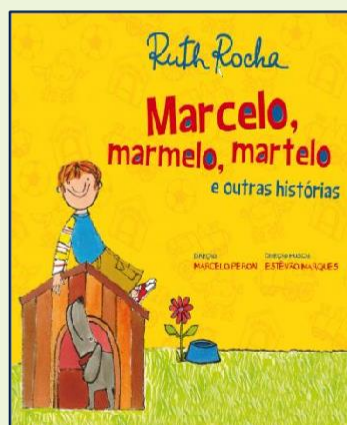
Figur 3: Trecho do livro



Figura 4: Dia do autógrafo

Se desejar utilizar livros disponíveis na sala de leitura da escola, ou do acervo pessoal, temos algumas sugestões de literatura infantil que aborda a consciência fonológica nos mais diversos níveis de forma bem divertida:

SUGESTÃO DE LEITURA



DICAS PARA CONTAR HISTÓRIA

- Você deve gostar de contar histórias e se envolver com a mesma.
- Imagine cada cena da história, não tenha medo de usar sua criatividade, não fique se preocupando com que os adultos vão pensar.
- Organize-se de forma antecipada com materiais e recursos visuais.
- Não conte história de forma estática e monótona, isto com certeza, vai dispersar as crianças e te gerar frustração.
- Olhe nos olhos de cada criança enquanto conta e observe as reações delas durante a história.
- Entre no mundo da fantasia da criança, exercite isto! As crianças percebem a forma que o adulto conta a história e se elas gostarem certamente vão te pedir constantemente para contar mais!

Fonte: <https://sites.google.com/view/tecnicasdecontacaodehistorias/> Acesso em 22/11/2019

VOCÊ SABIA?

Existem vários recursos visuais para contar histórias. Além da saia literária também podemos utilizar para prender a atenção dos alunos o avental literário, fantoches com cenário, tapete de histórias, caixa cenário, além do próprio livro. Que tal experimentar algum destes e deixar a imaginação fluir?



Figura 5: Professora com a saia literária

5. NA TRILHA DO TRILHADO. TRILHANDO

O jogo intitulado “**Trilhado, trilhando**” é uma adaptação de um jogo tradicional chamado “Trilha” e tem por objetivo trabalhar o valor distintivo existente entre palavras que tenham vogais orais e vogais nasais como pares mínimos e com isso diminuir os casos de omissão de consoante nasal em posição de coda silábica na escrita de alunos de séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, pretende chamar atenção, de forma lúdica, para as relações existentes entre a fala e a escrita. A seguir detalharemos como você pode aplicá-lo em sua turma.

PASSO 2: APLICAÇÃO DO JOGO TRILHADO TRILHANDO

Para aplicar o jogo posicione a trilha em formato de N no centro da sala ou do pátio caso sua escola disponha desse espaço. Em seguida afixe o cartaz para escrita das palavras na parede. Deixe próximo a ele pincel para quadro branco e apagador. É importante também deixar em cima de uma carteira, bem visível as figuras que serão utilizadas no reconhecimento pelos discentes.

Divida a sala em 3 grupos de até 10 crianças. Distribua entre eles um cone de cores diferentes (utilizei um amarelo, azul e vermelho) e um colar confeccionado em EVA na mesma cor do cone para identificação dos integrantes de cada equipe.



Figura 6: Imagem da trilha, dado e cones



Figura 7: Imagem das figuras



Figura 8: Imagem do cartaz e canetinha

Passada a fase de organização de participantes e do local, agora podemos explicar as regras do jogo. Faça as seguintes observações: cada equipe joga um dado um de cada vez. O número corresponde que saiu no dado será percorrido na trilha. Ao chegar na palavra o aluno deverá ler e em seguida procurar a figura correspondente ao que foi lido. Identificado a gravura, o aluno deve dirigir-se ao cartaz afixado na parede e procurar a figura que ele está na mão, encontrando-a ele deve escrever o nome desta colocando uma letra em cada quadrinho, caso erre ele tem a possibilidade de apagar e reescrever. Se o aluno tiver em dúvida quanto a escrita pode pedir ajuda aos demais integrantes da equipe bem como consultar a palavra escrita na trilha.

Feito isso, a equipe adversária fará esse mesmo percurso até que acabem as palavras e seja declarado uma equipe vencedora.

É importante ressaltar, que se o dado for jogado e a palavra a ser lida já tenha sido lida anteriormente, a equipe pode optar por ler o segmento anterior ou posterior.

Declarada uma equipe campeã, podemos partir para o **Troca Mágica** que consiste na manipulação de letras (envelope com alfabeto móvel) para formação de novas palavras mudando a posição da consoante nasal na sílaba.

Lembramos que cada equipe deve receber um envelope de cor diferente, neste haverá apenas uma palavra com a possibilidade de manipulação para a formação de outra palavra. As letras encontram-se embaralhadas e deverá ser colocada em ordem e, com o auxílio da professora o aluno perceberá que a depender da posição da nasal na palavra, ela obterá um significado distinto, como é o caso das letras que formam “nada” ou “anda” e “nata” ou “anta”.

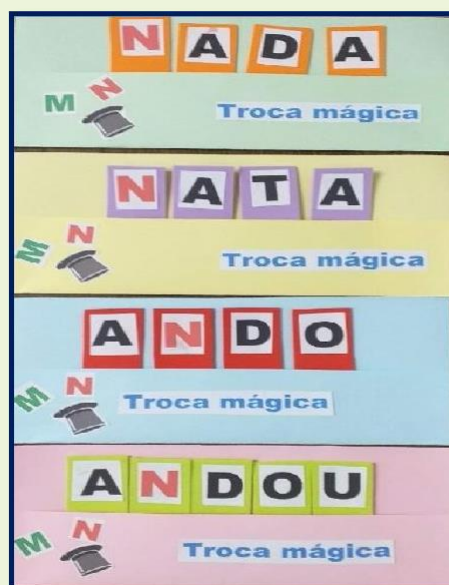


Figura 9: Imagem do Troca Mágica

Para premiar a equipe campeã você poderá usar uma medalha (que pode ser de cartolina, tampa de lata ou de conserva), um livro de histórias que vai ficar na sala deles ou que será itinerante, balas ou outros incentivos que sua criatividade lhe proporcionar.

SUGESTÃO AO PROFESSOR

Se quiser incrementar a sequência sugerimos a aplicação de atividades de escrita espontânea, bem como aquelas com estrutura semelhante a de palavras cruzadas. Desse modo, o aluno tem a possibilidade de reflexão e o professor objetos comparativos para a busca de melhores resultados no processo de alfabetização.

Para facilitar o trabalho, apresentamos um quadro síntese com a organização da sequência de atividades.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Atividade	Recursos	Tempo	Objetivo
Confecção do livro	Papel A4, impressora, lápis de cor, lápis grafite.	1 aula	Criar juntamente com os alunos uma história que contemplasse o fenômeno em questão.
Contação de história do livro infantil “Ah! Amada Amanda” e dia do autógrafo.	TNT, livro, E.V.A, lápis de cor.	2 aulas	Desenvolver a oralidade, promover a integração e instigar a imaginação, além de integrar e estreitar os laços entre família e escola.
Jogo “trilhado, trilhando” e troca mágica	Dado, trilha, cartaz, canetinha, apagador, fita adesiva, A4	2 aulas	Potencializar o uso da consoante nasal em posição de coda silábica. Estimular a reflexão e tomada da consciência fonológica.

6. ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA

NOSSA ESCOLA

Nossa escola está localizada no povoado Pedra Branca, no município de Laranjeiras, interior sergipano. O prédio foi construído no ano de 1975 e até hoje desenvolve serviços na área de alfabetização até o 9º ano, naquela região.

A instituição está sediada em uma comunidade de grande vulnerabilidade social, e atende a um público que são moradores das proximidades, não necessitando de transporte escolar para chegar às aulas. Nela, são desenvolvidos vários projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e algumas empresas.



Figura 10: Fachada da Escola Municipal Dom Pedro II

NOSSA TURMA

A turma alvo do projeto é composta por 20 alunos oriundos da educação infantil da própria escola. São crianças de aproximadamente 7 anos de idade e apesar de níveis diferentes de letramento, não se encontram em distorção idade-

série, uma vez que a escola adota o sistema de progressão automática até o 3º ano do ensino fundamental. Destes 20, apenas 13 participaram ativamente da pesquisa por apresentarem um nível de escrita que permitisse a aplicação dos testes de entrada e saída.



Figura 11: Turma do 1º ano do ensino fundamental, participante da pesquisa.

7. E FORAM FELIZES PARA SEMPRE

Percebemos que a apresentação de conteúdo atrelada a uma prática docente lúdica favorece o desempenho do aluno, ajudando-os na construção do aprendizado de forma significativa.

Devemos olhar para nosso aluno e percebermos a comunidade em que ele está inserido, respeitando suas características e apresentando um mundo que talvez só a escola possa lhe proporcionar. Isto significa que devemos pensar além do que está posto e ressignificar nossas práticas.

Esse olhar mais atento, mais cauteloso, fará com que pensemos sobre como encaramos os “erros” dos nossos alunos, seja no caso da supressão da consoante nasal, da palatização, da hiper e hipossegmentação, isto para citar os fenômenos mais recorrentes nas séries iniciais ou nas questões ortográficas que vão além da alfabetização.

Na nossa turma tivemos uma importante redução no número de supressões (de 79% da atividade diagnóstico para 20% no teste de saída), o que implica dizer que, devemos criar alternativas, por mais simplórias que estas sejam, visando sempre potencializar a aprendizagem dos nossos estudantes.

Reiteramos a importância do professor manter-se atualizado e buscar conhecimentos visando seu aprimoramento profissional para um melhor trato com questões linguísticas.

Espero que faça bom uso da sequência!

Um forte abraço.



REFERÊNCIAS

BISOL, LEDA (org.) **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 2ª Edição revista e ampliada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology**. Tese de doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973.

