



**PERCEPÇÃO DO TRAÇO DA SONORIDADE NAS OBSTRUÍNTES:
CONSCIÊNCIA FONÊMICA E NORMA ORTOGRÁFICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

**PERCEPTION OF SONORITY FEATURE IN OBSTRUENTS:
PHONEMICAL AWARENESS AND ORTHOGRAPHIC PATTERN IN
ELEMENTARY SCHOOL.**

Tania Mikaela Garcia Roberto¹, Tainara Batista Ramos²

RESUMO

Percebe-se, atualmente, que muitos alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental II com inúmeras dificuldades em escrita, apresentando diversos desvios ortográficos, entre os quais se destaca a troca entre grafemas que representam fonemas que se distinguem pela sonoridade. Esse fato dificulta o uso competente da escrita, inclusive em suas práticas sociais. Sendo assim, a presente pesquisa de intervenção educacional, de cunho interpretativo, teve como objetivo elaborar atividades didáticas para cinco alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, que privilegiam a reflexão sobre as relações fonêmico-grafêmicas. A pesquisa fundamentou-se nos estudos de Morais, Mousty e Kolinsky (1998), Scliar-Cabral (2003; 2012), Morais (2007; 2013), Lamprecht (2012) e Roberto (2016), dentre outros. A análise das respostas dadas constatou que os alunos têm hiatos relevantes no desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, dificuldades para representar ortograficamente determinadas palavras. Propõe-se, como possível solução para a dificuldade identificada, que o trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica inicie desde a Educação Infantil. Para tanto, sabe-se que os profissionais da Educação precisam ser devidamente preparados. Além disso, é preciso buscar estratégias eficazes para o desenvolvimento da Consciência Fonológica de alunos que não mais

1 Profª. Adjunta do curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É professora da graduação e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E-mail: tmgroberto@gmail.com.

2 Mestra pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E-mail: tainarabramos@gmail.com.

Recebido em: 25/06/2018

Revisado: 02/11/2018

Aceito em: 22/11/2018



A revista *Diadorim* utiliza uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC-BY-NC).

estão na fase de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência fonológica. Obstruintes. Traço de sonoridade. Norma ortográfica.

ABSTRACT

It is clear, now, that many students arrive at the final years of elementary school with many difficulties in writing, presenting several spelling deviations, including in the exchange between graphemes representing phonemes that are distinguished by sonority features. Which makes them unable to make competent use of writing, including their social practices. Thus, the present study of educational intervention, with an interpretative focus, aimed to develop educational activities for five students of 8th grade of elementary school, to encourage reflection on the phonemic-graphemic correspondences. The research was based on the studies of Morais, Mousty and Kolinsky (1998), Scliar-Cabral (2003; 2012), Morais (2007; 2013), Lamprecht (2012) and Roberto (2016), among others. The analysis of the given answers found that students have significant gaps in the development of phonological awareness and therefore difficult to represent orthographically certain words. It is proposed as a possible solution to the identified difficulties, the development work of phonological awareness start from kindergarten, it is known that education professionals need to be prepared for this. In addition, it will be necessary to get effective strategies for the development of phonological awareness of students who no longer are in the literacy phase.

KEYWORDS: Phonological awareness. Sonority features. Obstruents. Orthographic pattern. Portuguese teaching.

Introdução

Constata-se atualmente um número expressivo de alunos que chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental (EF) apresentando problemas de leitura e escrita que já deveriam ter sido superados, levando-se em conta sua trajetória escolar. Entre esses problemas, estão os desvios ortográficos, mais especificamente o que interessa ao presente trabalho, qual seja, a troca de grafemas que representam fonemas obstruintes (plosivos e fricativos) que se opõem apenas pelo traço da sonoridade, a saber: /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /k/ e /g/; /l/ e /l/.

Diante de tal quadro, alguns pesquisadores mostram-se focados em investigar tais desvios. Citem-se entre eles Zorzi (1995), Morais (2007), Nobile e Barrera (2009), Nascimento (2015), Roberto (2016), dentre outros. E muitos são os que sinalizam para a relevância do desenvolvimento da chamada consciência fonológica, especificamente em seu nível mais complexo, da consciência fonêmica (doravante CF), tendo sido constatada sua relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Diante dos estudos que destacam a relevância da CF para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o presente trabalho objetiva promover a reflexão acerca da temática, apresentando uma proposta de intervenção que evidencia a importância do trabalho com a CF de forma sistematizada durante o processo de alfabetização, mas também ao longo do processo de escolarização, a fim de dar conta de questões ainda não

resolvidas pelos alunos.

O artigo propõe uma breve reflexão teórica sobre CF e alfabetização, trazendo à reflexão o arcabouço teórico pertinente ao ensino da ortografia, a partir da revisão dos trabalhos de Lemle (1995), Scliar-Cabral (2003) e Morais (2013), e à aquisição fonológica. Apresentado referencial que embasa a pesquisa, a proposta de intervenção é explanada, com seus dados analisados e seus encaminhamentos apontados, sinalizando resultados significativos no trabalho com CF no Ensino Fundamental II e a relevância de o professor de Língua Portuguesa despertar para o trabalho com o desenvolvimento da consciência fonológica também nos anos finais do EF.

Os resultados apontaram que os desvios ortográficos apresentados pelos alunos sujeitos da pesquisa não se referiam a desvios fonológicos ou à própria complexidade do sistema alfabético do Português Brasileiro, mas à ausência de um trabalho de desenvolvimento efetivo da CF com os referidos alunos até então, o que justifica a pesquisa e sinaliza seu mérito e importância no contexto aplicado, uma vez que se obteve significativa melhoria na ortografia dos alunos após a intervenção.

Referencial teórico e revisão da literatura

O domínio da norma ortográfica, embora possa ser considerado por muitos algo periférico no processo de ensino e aprendizagem da escrita, é critério de extrema relevância na avaliação da produção escrita em inúmeros contextos sociais. Cabe, assim, que o professor atente à questão ortográfica, garantindo a ela *status* de conteúdo linguístico a ser explorado em suas aulas, não apenas que a utilize como critério avaliativo. Segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC, o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas deve ser consolidado até o 3º ano do Ensino Fundamental (SEB, 2007, p. 24), de modo que a troca do traço de sonoridade em pares de obstruintes não é aceitável a partir dessa etapa do processo de escolarização, cabendo, por parte dos educadores, uma ampla reflexão acerca do que leva tantos desvios ortográficos considerados de baixa complexidade a se estenderem até os anos finais do EF e, por que não assumir, os Ensinos Médio e Superior.

Os problemas no processo de alfabetização e letramento no Brasil mostram-se evidenciados em diferentes testes de avaliação, sejam nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ou internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa). O Saeb, por exemplo, é composto por um conjunto de avaliações externas que ocorrem de dois em dois anos nas escolas públicas. E, em 16 anos de Saeb, como apontam Seabra e Capovilla (2011), os resultados mostram-se cada vez mais alarmantes.

A pontuação varia de 0 a 500 pontos, e a pontuação mínima esperada da 4ª série do Ensino Fundamental é de 200-250 pontos. Na década de 1995 a 2005, a pontuação da 4ª série, que já estava 60 pontos abaixo do mínimo esperado em 1995, caiu mais 16 pontos, terminando 2005 com 76 pontos a menos que a pontuação mínima considerada pelo próprio MEC como aceitável (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 7).

Embora os resultados venham evidenciando que os alunos estão tendo muita dificuldade para aprender a ler e escrever, ações pontuais para mudanças efetivas ainda não estão totalmente difundidas. A implementação do mestrado Profissional em Letras (Profletras) para professores do segundo segmento que atuam na rede pública mostra-se uma das relevantes iniciativas no cenário educativo nacional, pois tem apresentado propostas de elaboração teórico-metodológicas eficazes e que certamente representarão uma mudança no quadro do ensino de Língua Portuguesa brasileiro, pois aliam conhecimento teórico e proposta pedagógica nos produtos resultantes das pesquisas desenvolvidas. E, no que se refere ao ensino da ortografia, uma série de conhecimentos se faz necessária, desde os que fundamentam a estrutura fonológica da língua, em sua modalidade oral, aos que compõem o sistema alfabético e a norma ortográfica que representam tal modalidade na escrita. Por exemplo:

Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para apreender essa relação, e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas. (MORAIS, 1996, p. 49).

O fato, entretanto, de o indivíduo conhecer todas as letras do alfabeto e as notações léxicas complementares a ela no sistema alfabético não é suficiente para que escreva; ao contrário da fala, tal habilidade só será possível se ele passar por um processo sistemático e consciente de aprendizagem, daí ser tão arriscado falar em *aquisição* da escrita, pelo risco de assumir o processo como análogo ao da aquisição da oralidade, espontâneo em sua essência.

Antes de ser alfabetizada, ao chegar à escola, a criança em condições normais de desenvolvimento já é dotada de competência comunicativa em sua língua materna e apta a compreender os processos gramaticais e linguístico-discursivos para a apropriação da escrita. Scliar-Cabral afirma que:

A aquisição do sistema oral se dá de forma natural e espontânea nas crianças que não apresentem nenhum impedimento sensorial ou cognitivo para processar a fala. As primeiras palavras ocorrem por volta de um ano de idade. O sistema escrito, no entanto, é construído no contexto do ensino-aprendizagem de forma sistemática, intensiva, quando a criança já atingiu certa maturidade cognitiva, linguística e emocional. (SCLIAR-CABRAL, 2012, p. 6).

O sistema de escrita constitui uma tecnologia. Logo, diferente da fala, ele não é inato, sendo necessário o empenho de professores alfabetizadores que possuam conhecimentos linguísti-

cos bem específicos. O professor deve, por exemplo, levar em conta o contexto sociolinguístico do educando, sendo consciente de que essa realidade influenciará no modo como a criança aprenderá a codificar (escrever) as expressões da língua. Para além de conhecer e respeitar a variedade sociolinguística dos seus alunos, é papel do professor oferecer o conhecimento da variedade padrão da língua, aquela cujo conhecimento será necessário em inúmeras situações da vida do sujeito para fins diversos.

Uma das dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem da escrita é a compreensão do aluno de que não há uma correspondência estrita entre língua escrita e fala. Naturalmente, os aprendizes registram, nessa fase de aprendizagem do sistema escrito, aspectos fonéticos da variedade sociolinguística que utilizam ao falar. Eles tendem a estabelecer uma correspondência entre os sons da fala e os elementos da escrita. Nesse processo, sua variedade é fator relevante, porque a forma como o indivíduo fala influencia na forma como ele escreverá.

As diferenças dialetais passam a constituir um sério problema enquanto a criança não descobrir que a relação entre fala e escrita não é direta, isto é, a escrita não é uma transcrição fonética da fala e que o registro escrito exige um planejamento mais cuidadoso a nível de unidades maiores do discurso. (KATO, 1999, p. 14).

Como reconhece Bortoni-Ricardo:

Na modalidade escrita a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade que a ortografia se reveste garante a sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. Estamos, pois, diante de dois estatutos bem distintos. Ensinamos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar a fala mais competente, preservando contudo suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, fixada, canônica. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 273).

É essa integração de conhecimentos e habilidades que precisamos atingir, a ponto de o aluno ser respeitado em sua variedade sociolinguística, mas também dominar a variedade padrão a ponto de fazer uso dela em situações que exigem dele tal domínio. E a ortografia se mostra um exemplo bastante pontual dessa necessidade. O tabu envolvendo seu ensino, dada a ênfase no uso da língua nas diversas situações comunicativas como foco central no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, precisa ser rompido, uma vez que há o necessário trabalho sistemático para o desenvolvimento da competência, haja vista a complexidade do sistema ortográfico brasileiro, nas relações grafêmico-fonêmicas – para a leitura –, mas, principalmente, nas relações fonêmico-grafêmicas, para a escrita.

Tais relações envolvem diferentes complexidades, como aponta Scliar-Cabral (2003). Há,

no sistema alfabético do português brasileiro (PB), para o processo de escrita: regras independentes do contexto; regras dependentes do contexto fonético; regras dependentes da morfosintaxe e do contexto fonético; relações de derivação morfológica; e alternativas competitivas.

Em tese, os casos regulares independentes do contexto representam o grupo de menor complexidade para aprendizagem, uma vez que uma única regra de correspondência entre fonemas e grafemas resolve a relação, como ocorre em /p/ > <p>, /b/ > , /t/ > <t>, /d/ <d>, /f/ <f>, /v/ <v>, /m/ <m>, /n/ <n>, /> <nh>, /k/ <lh>, por exemplo (SCLIARCABRAL, 2003, p. 124). Outros autores adotam outras nomenclaturas para designar esse tipo de relação: relações unívocas, biunívocas ou regularidades diretas. Os demais grupos de correspondência são de maior complexidade para a aprendizagem, uma vez que, nos casos de regularidade contextual, por exemplo, é preciso conhecer o contexto para aplicar devidamente a regra, como ocorre no registro de /κ/, grafado como <qu> diante de /ε, ι, E/ e como <c> diante de /a, ə, o, u, R/ por exemplo.

De forma ainda mais complexa, ocorre a relação entre fonemas e grafemas no grupo das regras dependentes da morfosintaxe e do contexto fonético, que, para além de ter de se identificar o contexto, é preciso acionar um conhecimento metalinguístico, mais especificamente morfosintático, como ocorre com o uso do sufixo <-ês> na formação de substantivos/adjetivos que indicam origem, por exemplo: *francês, português, chinês, japonês*, diferentemente do sufixo <-ez>, de substantivos abstratos como *rapidez, robustez*, etc. Por fim, o grupo de maior complexidade é o das chamadas alternativas competitivas, em que não há regra que resolva a escolha grafêmica para representar o fonema em questão. A representação do fonema /s/ é um exemplo disso em muitos contextos, como o intervocálico. Homófonos como “caçar”/“cassar” ou “seção/cessão/sessão” são bons exemplos de alternativas competitivas.

A opacidade do sistema ortográfico do PB, especificamente nas correspondências não biunívocas entre fonemas e grafemas, exige um processo de ensino e aprendizagem condizente a uma contínua e cada vez mais complexa compreensão dessas relações. Diferentes trabalhos nesse sentido vêm sendo desenvolvidos pelo grupo de pesquisa ao qual se vinculam as autoras. O objeto do presente artigo evidencia as dificuldades ortográficas que, quando não associadas a desvios fonológicos, mostram a ausência de um trabalho sistematizado de desenvolvimento de consciência fonológica, necessário ao domínio de tais relações.

Indubitavelmente, o professor deve conhecer as estruturas e especificidades da ortografia para que, depois de uma análise dos desvios cometidos por seus alunos, possa fazer uma apreciação crítica e elaborar atividades pautadas nas dificuldades deles. Toda essa preocupação com as questões ortográficas deve, antes disso, porém, pautar-se no conhecimento acerca do processo de aquisição da linguagem em sua modalidade oral e das diferenças entre tal processo e o de aprendizagem da modalidade escrita, como já discutido. No que se refere ao tema objeto do presente artigo, por exemplo, é imprescindível compreender como se organiza a língua em seu

aspecto fonológico e que os fonemas constituem-se por traços, como já apontavam Jakobson, Fant e Halle no início da década de 50, como sinaliza Garcia (2008, p. 77). Quanto à sonoridade, os fonemas consonantais podem ser vozeados/sonoros ou desvozeados/não sonoros/surdos, sendo que, no primeiro grupo, há a vibração das pregas vocais na passagem do ar, enquanto, no segundo grupo, não há. Vale ressaltar que os sistemas sonoros tendem a ser foneticamente simétricos, isto é, “por simetria espera-se que para cada som de uma língua seja encontrado um outro som correspondente” (CRISTÓFARO SILVA, 2001, p. 122). A simetria reflete uma tendência das línguas naturais. Assim sendo, no do PB há fonemas que têm o mesmo lugar e modo de articulação, contudo a sonoridade os distinguirá, pois um será vozeado/sonoro e o outro desvozeado/surdo, como ocorre com os pares /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /k/ e /g/; e / / e / /. E, de fato, há no PB muitas palavras que se distinguem apenas por esse traço, tais como *pato/bato, tato/dado, fez/vez, faca/vaca, caça/casa, gato/gato, chá/já*, levando sujeitos que não conseguem distingui-lo a ter dificuldades.

Na década de 1970, poucos eram os pesquisadores brasileiros que se dedicavam à aquisição da linguagem, dentre eles, destacavam-se Cláudia de Lemos, Leonor Scliar-Cabral, Eleonora Albano, Ester Scarpa, Rosa Figueira, Maria Cecília Perroni, Letícia Corrêa, Maria Fausta de Castro Campos e Maria Francisca Lier-de Vitto; tendo sido difundidos importantes trabalhos a partir de então, segundo bem aponta Quadros (2008). As pesquisas se difundiram a partir de diferentes modelos teóricos, tendo início com a chamada Fonologia Natural, passando pela Fonologia Gerativa e seguindo para a Fonologia Autossegmental, com estudos baseados na Fonologia Métrica, na Geometria de Traços e na Teoria da Sílabas; e de 1999 até os dias atuais, os estudos têm se baseado bastante na Teoria da Otimidade.

E, para além dos estudos desenvolvidos no Brasil, muitos são os pesquisadores pelo mundo que vêm desbravando as questões fonológicas, tais como Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini e Amiel-Tison; Jusczyk e Hohne; e Hayes (*apud* LAMPRECHT *et al.*, 2004), entre outros, os quais mostraram que, desde muito pequenas, as crianças já acumulam experiências sobre os níveis fonético e fonológico de sua língua materna. O escopo do presente artigo não permite amplo desenvolvimento de todo esse referencial teórico no campo da fonética e da fonologia, relativamente à aquisição da linguagem em sua modalidade oral, mas vale apresentar em linhas gerais algumas questões importantes à formação daquele que trabalhará com o ensino do sistema de escrita, representativo em termos convencionais dessa modalidade oral.

Ainda no útero, as crianças já são capazes de perceber o ritmo e a entonação da fala de sua mãe e de outros falantes que estão no ambiente. Por volta dos oito meses, os bebês começam a compreender as palavras e distinguir sons relevantes, fase que marca, por assim dizer, o início da chamada aquisição fonológica, que se dá “a partir das evidências que a criança encontra na língua do seu ambiente, que é a ela dirigida pelo grupo social em que está inserida” (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 29). Há fases que serão observadas em todas as crianças. Em contrapartida, pode haver a variação individual, quanto ao domínio segmental e prosódico e essa se refere à

idade da aquisição e estratégias, contudo, isso nem sempre indica desvio ou atraso.

Para concluir se determinado fonema fora, de fato, adquirido ou não pela criança, é preciso estabelecer critérios. Sendo assim, pesquisadores da área costumam definir uma porcentagem que será utilizada em suas análises para poderem afirmar se houve ou não a aquisição do objeto de estudo. Os valores variam entre 90% e 75%, e há unanimidade no fato de que a criança não precisa acertar 100% do teste para demonstrar que adquiriu determinado fonema. Quando as crianças estão começando a se apropriar fonologicamente de sua língua, utilizam estratégias de reparo, ou seja, adaptam o sistema fonológico às possibilidades de produção e encontram meios de comunicar-se de acordo com o estágio em que estão. Essas estratégias mudam conforme o estágio em que a criança está, ocorrendo os chamados processos fonológicos, procedimentos mentais que aparecem na fala, a fim de substituir um som, ou um conjunto deles, que representa alguma dificuldade para o falante.

No ponto de vista sincrônico, ao qual se restringe esta pesquisa, o estudo dos processos fonológicos é relevante, à medida que sua análise constitui ferramenta fundamental ao professor, já que explicam em muita medida muitos dos desvios identificados na escrita dos alunos, que se apoiam na memória auditiva que têm da língua para escrever. Dos inúmeros processos fonológicos conhecidos, interessam a este artigo dois deles: a sonorização, que consiste em realizar fones africados, fricativos e plosivos, tanto surdos como sonoros. Exemplo: caderno > “gaderno”– [ga dEFnU] e a dessonorização, que se baseia no processo inverso da sonorização, uma vez que os fonemas sonoros são realizados como não sonoros: ajudou > “achudou”– [a u dow].

Além dos processos fonológicos, pesquisas como as de Miranda; Zitzke; Azambuja; e Mezzomo (*apud* LAMPRECHT *et al.*, 2004), entre outras, revelaram que o desenvolvimento fonológico sofre regressões, ou seja, “a evolução [...] desde o estado inicial da aquisição em direção ao estado final [...], não é constante, num movimento linear, mas sim com descontinuidade” (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 29). Primeiramente, o segmento surge na fala da criança; depois, é adquirido, fenômeno conhecido como “Curva em U”. Durante o processo de alfabetização, ainda que os processos fonológicos já tenham sido resolvidos, é comum que se identifique uma escrita que em alguma medida manifeste inúmeros desses processos, de modo que ao professor cabe o alerta de que os desvios ortográficos não ocorrem aleatoriamente, mas são sempre motivados por algum fator, muitas vezes, provenientes do apoio na oralidade.

O avanço do processo de aquisição fonológica, ainda cabe afirmar, não implica necessariamente o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que a aquisição ocorre de forma espontânea, inconsciente e intuitiva. No processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, porém, será preciso desenvolver conhecimentos metalinguísticos em diferentes níveis, dentre os quais se encontra o nível da metafonologia, ou da conhecida consciência fonológica, em seus diferentes níveis, dado o fato de o processo de alfabetização exigir sistematização e

conscientização das relações entre fonemas e grafemas.

Há muito pouco tempo atrás, ouvir o termo *consciência fonológica*, no meio escolar, soava estranho e parecia ser algo de domínio somente de linguistas e fonoaudiólogos. No entanto, parece que aos poucos esse assunto vem se aproximando de professores e de estudos na área da Pedagogia. Se, por um lado, o termo *consciência fonológica* está muito relacionado à Fonoaudiologia, por outro está, também, ligado diretamente ao ensino de línguas. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 23).

Para Goldfeld (2003, p. 71), consciência fonológica é “a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons”. Magalhães (*apud* QUEIROZ; PEREIRA, 2013), por sua vez, afirma que consciência fonológica é “a habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou parte das palavras”. Adams *et al.* (2006, p. 19) consideram CF “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons [os fonemas]”. Para Spíndola, Payão e Bandini (2007, p. 181), a CF “caracteriza-se pela representação mental das menores unidades constituintes da fala, ou seja, os sons que compõem as palavras”. Nunes, Frota e Mousinho (2009, p. 208) definem consciência fonológica como “uma atividade de reflexão sobre os aspectos fonológicos da língua”. Já para Bortoni-Ricardo *et al.* (2010, p. 187), consciência fonológica é “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas”.

Amplamente falando, quando a consciência fonológica é devidamente desenvolvida em seus diferentes níveis, o educando percebe que a frase é formada por palavras, essas por sílabas e essas por fonemas, e, além disso, conseguem manipular essas unidades de forma consciente.

Retomando a heterogeneidade do conceito de consciência fonológica, nota-se sua amplitude, afinal refere-se a todos os tipos de consciência que envolvem o som e podem se manifestar de maneira bem simples ou bem complexa, sendo desde a identificação, isolamento, combinação, manipulação até a segmentação de sílabas e fonemas, portanto,

ainda que não haja consenso entre os pesquisadores a respeito do número de níveis de consciência fonológica, a maioria dos autores costuma caracterizar os seguintes: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas”. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 33-34).

A consciência silábica trata-se da “[...] capacidade de segmentar as palavras em sílabas [...]”, sendo uma das tarefas mais intuitivas para a maioria das crianças (CARVALHO, *apud* LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 34). Dentro desse nível, encontram-se as habilidades de segmentação, síntese, manipulação e transposição silábica. A consciência intrassilábica refere-se à capacidade de as crianças perceberem que há “unidades que são menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento [...]” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 35). Compreende, então, a consciência do ataque e rima, constituintes da sílaba, manifestando-se em tarefas de identificação e produção de rima e aliteração, por exemplo.

Finalmente, a consciência fonêmica, “[...] corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 39). Refere-se à capacidade metalinguística de dividir e analisar conscientemente as palavras nas suas menores unidades sonoras, abstratas e manipuláveis (ADAMS *et al.*, 2006). “[...] é a consciência dos fonemas que possibilita às crianças entender como o alfabeto funciona - uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 23). Dentro desse nível, encontram-se as habilidades de segmentação e síntese. Assim, é necessário que professores ou fonoaudiólogos saibam avaliar o nível de consciência fonológica de cada aluno, pois “o desenvolvimento da consciência fonológica se dá em um crescente. A criança passa de uma fase em que não separa a linguagem do contexto semântico para outra na qual é capaz de pensar sobre a linguagem como um objeto”. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 43).

A avaliação da consciência fonológica é realizada por meio de testes elaborados a partir de um conjunto previamente definido de atividades metafonológicas, que têm “a função de medir diferenças entre indivíduos, ou entre momentos e situações diferentes em relação ao indivíduo, no que diz respeito a uma dada característica ou habilidade”. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 43). Tais tarefas podem ser simples, tais como desmembrar as sílabas de uma palavra, ou complexas, como inverter fonemas dentro de uma sílaba. “As pesquisas revelam que uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler.” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 23).

Em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil, cada vez mais os estudos sobre a consciência fonológica têm ganhado força. Estudos como os de Bradley e Bryant (1983), Carraher e Rego (1984), Coimbra (1997), Capovilla e Capovilla (1998), entre outros, mostraram que as crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, apresentam habilidades fonológicas que auxiliam no processo de aprendizagem da escrita, ainda que outros pesquisadores, tais como Read, Zhang, Nie e Ding (1986), Goswami e Bryant (1990), afirmem que as crianças somente desenvolvem sua consciência fonológica a partir da alfabetização. A bem da verdade, atualmente fica evidente a relação recíproca entre um fenômeno e outro, conforme inúmeros pesquisadores, tais como Adams (1990), Morais (1996) e Morais, Mousty e Kolinsky (1998), que demonstram essa reciprocidade em suas pesquisas.

É preciso salientar que diferentes estudos desenvolvidos sobre a consciência fonológica não especificam sobre quais habilidades fonológicas estão tratando, sendo difícil concluir se de fato tal habilidade é um pré-requisito para a alfabetização, consequência da alfabetização ou uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita. Segundo Scliar-Cabral (2003), somente o nível fonêmico é consequência da alfabetização.

A consciência *fonêmica* é considerada por muitos autores como uma habilidade extremamente útil para o sucesso da alfabetização. Daí surgirem, cada vez mais, diferentes materiais clínicos e pedagógicos que visam ao seu desenvolvimento ou avaliação. Muitos estudos sugerem o papel da consciência fonológica como determinante na alfabetização. Outros especificam o foco dessa consciência, assinalando como especificamente relevante para a alfabetização a consciência fonêmica. Há diferentes entendimentos de como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica e de qual seja sua relação com a alfabetização. (ROBERTO, 2016, p. 158, grifo nosso).

Independentemente da concepção assumida entre consciência fonológica e leitura e escrita – seja de causa/efeito, seja de reciprocidade –, fato é que diversos estudos provaram a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização e comprovaram que o nível de consciência fonológica de crianças de pré-escola influencia diretamente no sucesso ou fracasso dessa criança no processo de alfabetização. Outros, por sua vez, mostraram que alunos de pré-escola que participaram do programa de atividades que estimulam a consciência fonológica desenvolveram a capacidade de analisar palavras em sons de forma muito mais eficaz do que as crianças que não participaram do programa. Calfee, Lindamood e Lindamood (1973) revelaram que, quanto maior a capacidade do educando de se atentar e manipular os fonemas, maior seu desempenho em leitura. Wallach *et al.* (1977) afirmam, por sua vez, que há uma distinção entre o nível de consciência fonológica entre crianças de pré-escola com situação econômica inferior e superior. As pesquisas de Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986) e outras pesquisas em diferentes partes do mundo, Estados Unidos, Portugal, Inglaterra, entre outros, comprovaram que adultos que apresentam dificuldades quando alfabetizados não têm a consciência fonológica devidamente desenvolvida. Além disso, outras pesquisas indicam, conforme menciona Cardoso-Martins (1995), que, no caso de leitores de línguas de sistemas alfabéticos, como o PB, por exemplo, têm melhor desempenho em leitura aqueles possuem um alto nível de consciência fonológica, enquanto os que a possuem em nível mais elementar precisam esforçar-se mais.

Estudos diversos de Ball e Blachman; Blachman, Ball, Black e Tangel; Bradley e Bryant; Byrne e Fielding-Barnsley; Castle, Riach e Nicholson; Cunningham; Lundberg e cols.; Wallach e Wallach; e Williams, *apud* Cardoso-Martins (1995), elucidaram que o desenvolvimento da consciência fonológica se dá por meio da instrução e que isso pode agilizar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Ball e Blachman; Blachman e cols.; Byrne e Fielding-Barnsley; Hatcher, Hulme; e Ellis, *apud* Cardoso-Martins (1995), ainda, revelaram que os resultados do trabalho realizado com a consciência fonêmica são ainda mais relevantes no início da leitura e da escrita.

De fato, “não pode mais haver muita dúvida de que a consciência fonológica é a chave para aprender a ler línguas com ortografias alfabéticas”. (CARDOSO-MARTINS, 1995, p. 15). Ela desenvolve-se gradualmente e pode manifestar-se antes mesmo de a criança começar a estudar, pois, geralmente, em seu meio familiar, ela tem contato com a linguagem, tanto na modalidade escrita, quanto na oral, umas mais, outras menos. Assim, quando chegam à escola,

geralmente, as crianças são capazes de reconhecer palavras que começam com o mesmo som, produzir rimas, separar as palavras em sílabas, ou seja, executam tarefas simples de consciência fonológica. As mais complexas precisam da intervenção do professor alfabetizador para que elas se tornem capazes de executá-las. O maior desafio do professor alfabetizador, contudo, é levar as crianças a perceber o fonema e manipulá-lo de diferentes maneiras.

Lamprecht *et al.* (2012, p. 113) ressalta que a consciência fonológica geralmente não é devidamente abordada em cursos de formação de professores. De fato, lacunas estão sendo deixadas na formação dos alunos durante o processo de alfabetização e problemas de escrita e leitura oriundos do desconhecimento das relações fonêmico-grafêmicas que poderiam ser resolvidos nas etapas iniciais do processo de ensino e aprendizagem da escrita estão acompanhando os alunos até a fase final do Ensino Fundamental. No entanto, começam a surgir pequenas, mas relevantes iniciativas de pesquisa que podem sinalizar mudança nesse quadro e a pesquisa apresentada neste artigo caracteriza-se como uma dessas iniciativas.

Zorzi (1995) analisou a produção escrita de 514 alunos, elencando os principais desvios ortográficos encontrados, classificando-os em onze diferentes grupos, um dos quais se refere à troca de grafemas de pares surdo/sonoro, que representou 3,8% dos desvios detectados em sua pesquisa. No total, os alunos produziram 811 alterações e, ao analisá-las, Zorzi observou que a troca mais recorrente foi entre os fonemas /k/ e /g/, nos grafemas “q” e “g”, respectivamente, representando 25% das trocas. O pesquisador ressaltou a relevância da semelhança entre os dois grafemas na letra cursiva, que pode gerar confusão e troca de caráter apenas gráfico, não fonêmico-grafêmico, não sendo identificados os casos relativos a um e outro caso em sua pesquisa. Em seguida, com 22,3% ficaram as trocas entre os fonemas /t/ e /d/, respectivamente correspondentes aos grafemas “t” e “d”, sendo que a maior incidência foi a troca da sonora pela surda. As trocas entre os fonemas / / > <ch> e / / > <j> ou <g> ficaram com 14,2% e as trocas entre os fonemas /f/ > <f> e /v/ > <v> mostraram um dado inverso, com predominância da sonora em relação à surda, com 14% dos casos.

Dando continuidade, com 12,8%, ficaram as trocas entre os fonemas /s/ e /z/. No entanto, sabe-se que estes fonemas podem ser representados pelos grafemas “s”, “ss”, “ç”, “c”, “sc”, “x” e “z”, logo, o desvio pode ter sido motivado não apenas pelo traço da sonoridade, mas também pelo contexto competitivo. Finalmente, com 11,6% ficaram as trocas entre os fonemas /p/ e /b/, sendo que houve maior incidência de troca o grafema “b” pelo “p”. Dada a ausência de complexidade nas relações mencionadas, o autor concluiu que a troca se deu pelo fato de a diferença na realização dos pares ser pouco evidenciada entre os sujeitos, opinião partilhada pelas autoras deste artigo, ainda que, diferentemente do autor, que sugere encaminhamento fonoterapêutico, as autoras acreditem na consistência de um trabalho pedagógico de desenvolvimento da consciência fonológica que auxilie no processo de aprendizagem da norma ortográfica relativamente a essa dificuldade específica, mas também a outras, num encaminhamento que resgata o lugar de responsabilidade da escola em muitos problemas atualmente biologizados, o que tem atribuído

à clínica o lugar de solução de problemas muitas das vezes escolares.

Por fim, a pesquisa de Nascimento (2015) evidencia que a troca de grafemas que representam fonemas que se distinguem apenas pelo traço da sonoridade por parte de alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental é algo muito preocupante, visto que tal dificuldade deveria ter sido superada na fase de alfabetização, como também sinaliza este artigo e é esse fato que motiva a escolha desse tipo de desvio ortográfico na pesquisa descrita neste artigo. Ainda que ele represente um baixo índice no conjunto dos desvios, aponta para uma falha evidente do processo de alfabetização e ensino da norma ortográfica, levando à manutenção de um problema para além do prazo previsto à sua solução.

A sequência didática elaborada por Nascimento (2015) a alunos do 6º ano é composta por dez atividades com fonemas obstruintes. Pode-se afirmar que entre a sequência didática elaborada por Nascimento (2015) e as atividades desta pesquisa há muitas aproximações e alguns distanciamentos. Quanto às aproximações, as duas pesquisas exploraram a percepção da vibração das pregas vocais, optando por atividades lúdicas, em que se tinha de completar palavras e pela reescrita de produções textuais. Quanto aos distanciamentos, a pesquisa de Nascimento trabalhou com fonemas separadamente, enquanto a pesquisa ora apresentada explorou-os de forma conjunta. Além disso, inicialmente, Nascimento apresentou o conceito de distinção dos fonemas (vibração ou não das pregas vocais), enquanto que nesta pesquisa os alunos foram levados a construir tal conceito por si só, num processo mais reflexivo da elaboração da norma, como sugere Moraes (2007), a partir da exploração não apenas da questão da sonoridade, mas também do modo e do lugar de articulação dos fonemas. As duas pesquisas, ainda, optaram por atividades lúdicas; no entanto, na primeira foram utilizados jogos, palavra cruzada e caça-palavras, enquanto na segunda pesquisa o trabalho lúdico foi feito a partir do uso de pseudopalavras.

Por fim, Nascimento (2015) concluiu que o estímulo à reflexão fonológica contribui com a escrita autônoma dos alunos, porém, não consolida as habilidades fonológicas. Como o ensino das relações fonêmico-grafêmicas ainda apresenta muitas limitações, busca-se, com a metodologia de intervenção educacional detalhada no próximo capítulo, contribuir de alguma forma para um avanço pedagógico nesse aspecto da escrita de alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2000, p. 2.).

O professor que se diz preocupado com a educação brasileira necessita assumir a postura de pesquisador. Stenhouse (1975) já defendia a ideia de que o professor deveria experimentar em cada sala de aula, assim como em um laboratório, as melhores estratégias para trabalhar com os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. De fato, a pesquisa é “um processo fundamental de construção do conhecimento que começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente que se tenta validar e divulgar” (PONTE, 2004, p. 42).

A proposta de intervenção apresentada neste artigo representa essa busca e se configura em uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, desenvolvida em uma escola municipalizada de Rio Claro, Rio de Janeiro, na qual uma das autoras é professora regente, sendo a segunda autora orientadora da pesquisa. Uma vez que uma pesquisa-ação refere-se àquela que os profissionais realizam sobre a sua própria prática, esta proposta de trabalho configura-se adequada aos objetivos do Profletras – espaço de origem da pesquisa aqui descrita –, uma vez que apresenta a identificação do problema, o planejamento de uma solução, a implementação, o monitoramento e a avaliação de sua eficácia, visando à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental II, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Sujeitos da pesquisa

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a escola em que a pesquisa foi aplicada pertence ao chamado grupo 5, o que significa afirmar que os alunos, de um modo geral, apresentam boas condições econômicas, apesar de o contato direto com o público em questão sugerir outra realidade. Após análise dos critérios avaliativos do referido instituto, a equipe escolar concluiu tratar-se de um público mais condizente ao grupo 3, o que significa um índice socioeconômico menos favorecido, conforme dados obtidos, inclusive, do Projeto Político Pedagógico da própria instituição de ensino.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa são cinco alunos do 8º ano, sendo um de 16 anos, dois de 15 anos e dois de 14 anos de idade. A escolha foi motivada pelo fato de a professora-pesquisadora – primeira autora deste artigo, orientada pela segunda autora – lecionar para essa turma desde o 6º ano e perceber que somente esse grupo de alunos apresentava dificuldade de representação ortográfica referente ao traço da sonoridade. Os responsáveis dos estudantes foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa de intervenção e concordaram em disponibilizar as atividades respondidas para fins de pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A intervenção

Inicialmente foi aplicada uma atividade diagnóstica com toda a turma para identificar os desvios. A atividade consistiu em um ditado de pseudopalavras e serviu para confirmar os alunos que apresentavam dificuldade quanto ao devido registro de grafemas que representavam fonemas que se distinguiam apenas pelo traço da sonoridade, selecionado como objeto da pesquisa. Antes do ditado, a professora-pesquisadora apresentou a todos a leitura do texto *Mirimi e Gissitar*, de Loni Cabral, a fim de familiarizá-los com as pseudopalavras.

Quadro 1: *Mirimi e Gissitar*

<p>Mirimi e Gissitar</p> <p>Era uma vez dois trafelnos: Mirimi e Gissitar. Os dois trafelnos eporavam longe das perlogas. Um masto, porém, um dos trafelnos, Mirimi, felnou que ramalia rizar e aror uma perloga. Gissitar regou muito. Ele rurbia que Mirimi não rizaria mais da perloga. Gissitar felnou, felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava leruado: ramalia rizar e aror uma perloga. No masto do fabeti, Mirimi rizou muito lonto. No meio do fabeti, proceu Gissitar e os dois rizavam ateli. Gissitar não ramalia clenar Mirimi.</p> <p style="text-align: right;">(Texto de Loni Cabral)</p>

O texto utilizado para iniciar as atividades foge do padrão de textos conhecido pelos alunos. Sendo assim, desperta no leitor um prazer por sua leitura, visto que é encarado como uma brincadeira, como já reconhecia Freud, citado por Gallimard:

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de fazer oposto ao princípio de realidade (GALLIMARD, 1973, *apud* BROUGÈRE, 1998, p. 103).

Viu-se a necessidade de se iniciar as atividades de maneira lúdica para que os alunos se sentissem motivados a participar de todo o processo e para que, inicialmente, já percebessem que a metodologia utilizada nos encontros seria diferente da utilizada em sala de aula. Perguntas orais foram realizadas para motivar o debate e a curiosidade dos alunos. O objetivo desta atividade, dividida em duas etapas, foi motivar a participação dos alunos na pesquisa e os familiarizar com as pseudopalavras em função da atividade seguinte. Assim, as perguntas geraram um diálogo bastante enriquecedor para os trabalhos, e motivador aos alunos. Posteriormente, os alunos participaram de um ditado formado por vinte pseudopalavras que foram criadas pelas autoras, levando em consideração diferentes critérios expostos posteriormente.

Segundo o relatório final (janeiro de 2008 a outubro de 2010) do Estudo Psicolinguístico sobre Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita

do 1º ao 6º Ano de Escolaridade, pseudopalavras são sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável e não possuem um significado, mas respeitam as regras fonotáticas da língua. Adotando-se a concepção de signo de Saussure (2006), a pseudopalavra apresenta o significante, mas não tem a contrapartida do significado. Muitos são os testes que fazem o uso de pseudopalavras para verificar diferentes habilidades de leitura e escrita, entre os quais se podem mencionar os apresentados por Rebelo (1993), Salles (2001) e Garcia (2008), entre outros. Isso porque as pseudopalavras permitem o controle da estrutura silábica, do comprimento silábico, da complexidade dos grafemas, entre outros aspectos relevantes à pesquisa realizada.

Sabe-se que as práticas de escrita e leitura estão diretamente relacionadas ao estabelecimento de significados. Sendo assim, há pesquisadores que criticam o uso de pseudopalavras por elas não apresentarem tal contrapartida, mas também há os que entendem seu uso como recurso metodológico, justamente pela ausência de significado, o que garante controle de algumas variáveis importantes em algumas pesquisas, como é o caso da pesquisa apresentada neste artigo, em que o uso de pseudopalavras evidencia se, de fato, o sujeito está aplicando a regra ortográfica internalizada, sem fazer uso de estratégias de memorização visual da forma da palavra escrita, em itens lexicais por ele já conhecidos. O uso de pseudopalavras, assim, garantiu o controle de variáveis, uma vez que era relevante controlar os grafemas a serem utilizados, os contextos, o comprimento silábico, a posição e a estrutura silábica no instrumento de avaliação.

Após a aplicação do ditado, conforme o esperado, os cinco alunos que apresentaram sistematicamente a troca dos grafemas que representam fonemas que se distinguem apenas pelo traço da sonoridade em suas produções textuais ao longo das aulas também o fizeram no ditado. Analisados os resultados do ditado, optou-se por desenvolver as atividades de intervenção em contraturno escolar apenas com esses alunos. As atividades de intervenção foram divididas em três blocos: *Conceituando*, *Exercitando* e *Avaliando*. As atividades do primeiro bloco foram elaboradas com o intuito de levar cada aluno a perceber o lugar e o modo de articulação, bem como a sonoridade dos pares de fonemas /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /k/ e /g/; e / / e / /. Já as atividades do segundo bloco foram elaboradas para que cada um pudesse colocar em prática o conceito construído no momento anterior. Por fim, as atividades do terceiro bloco foram elaboradas para que se pudesse comparar o desempenho dos alunos antes e após a intervenção.

No primeiro encontro, foram aplicadas duas atividades do bloco *Conceituando*: a primeira era composta por três perguntas; e a segunda, por seis. O objetivo dessas atividades era levar os alunos a perceberem que há fonemas que se distinguem apenas pela vibração ou não das pregas vocais. Para tanto, para responder a perguntas que os levassem à construção reflexiva do conceito, as atividades previam apoio na percepção visual articulatória e tátil para o desenvolvimento da consciência fonológica necessária ao sucesso da intervenção.

No segundo encontro, foram aplicadas duas atividades do bloco *Exercitando*: a primeira era composta por três enunciados; e a segunda, por uma tabela que o aluno deveria completar,

utilizando palavras com grafemas específicos. O objetivo dessas atividades era permitir que cada aluno colocasse em prática o que fora desenvolvido no encontro anterior. Por fim, no terceiro encontro, foi aplicada uma atividade do bloco *Avaliando*. Nesta etapa, os alunos refizeram o ditado aplicado na atividade diagnóstica. No entanto, em vez de as pseudopalavras serem ditadas pela professora-pesquisadora em sala de aula, eles receberam 20 áudios por meio do aplicativo *WhatsApp*, cada qual contendo uma pseudopalavra pronunciada pela professora-pesquisadora. Em seguida, os alunos sentaram-se distantes um dos outros e, utilizando fones e os recursos aprendidos e exercitados nos encontros anteriores, ouviram as palavras e escreveram-nas. Essa atividade tinha por objetivo verificar se os alunos se conscientizaram sobre as trocas grafêmicas que cometiam e, sobretudo, se aplicariam os recursos aprendidos nas etapas anteriores referentes à percepção da vibração ou não das pregas vocais para amenizar ou superar suas dificuldades.

Com o propósito de avaliar o que favorecia mais a substituição dos grafemas, bem como a evolução no desempenho ortográfico posteriormente à intervenção, consideraram-se alguns critérios de controle na definição das pseudopalavras selecionadas para a pesquisa, conforme explanado a seguir:

Quadro 2: Pseudopalavras adotadas na proposta de intervenção

DISSÍLABA	TRISSÍLABA	POLISSÍLABA
P <u>A</u> B <u>O</u>	T <u>I</u> P <u>E</u> D <u>O</u>	C <u>A</u> D <u>O</u> P <u>I</u> G <u>O</u>
D <u>U</u> T <u>E</u>	B <u>O</u> C <u>A</u> G <u>A</u>	Z <u>I</u> S <u>S</u> A <u>B</u> O <u>F</u> E
C <u>O</u> G <u>A</u>	F <u>U</u> Z <u>A</u> S <u>S</u> E	V <u>E</u> Z <u>I</u> X <u>A</u> S <u>O</u>
Z <u>E</u> F <u>O</u>	X <u>I</u> J <u>U</u> P <u>O</u>	T <u>O</u> F <u>E</u> D <u>U</u> J <u>A</u>
S <u>I</u> X <u>A</u>	D <u>E</u> G <u>O</u> F <u>E</u>	P <u>L</u> U <u>T</u> O <u>J</u> I <u>X</u> A
B <u>U</u> D <u>E</u>	T <u>I</u> P <u>A</u> B <u>R</u> A	C <u>A</u> D <u>U</u> F <u>R</u> E <u>V</u> E
D <u>R</u> I <u>T</u> A		
C <u>O</u> G <u>R</u> O		

Legenda: Azul – consoantes que representam fonemas desvozeados/surdos; vermelho – consoantes que representam fonemas vozeados/sonoros.

Como se pode verificar no quadro, em todas as pseudopalavras da pesquisa foram utilizados os grafemas trocados pelos alunos, isto é, aqueles que representam os pares de fonemas obstruintes /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /k/ e /g/; e / / e / / . Buscou-se intercalar o aparecimento dos grafemas de forma que a pseudopalavra iniciasse por um grafema que representa um fonema ora desvozeado/surdo, ora vozeado/sonoro. Além disso, em algumas pseudopalavras, propositalmente, os fonemas vozeados/sonoros ou desvozeados/surdos foram utilizados seguidamente, como em “Sixa”, “Bude”, “Tipedo”, “Degofe”, “Tipabra”, “Tofeduja” e “Plutojixa”.

Quanto ao uso das vogais, nas sílabas iniciais e mediais, todas foram utilizadas: /a/, /E/, /e/, /i/, /o/, /o/ e /u/. Nas sílabas finais, adotou-se o padrão átono do português para palavras paroxítonas. Vale dizer que se optou por todas as pseudopalavras serem paroxítonas, por ser esse o

padrão canônico do PB. Quanto ao comprimento silábico, criaram-se oito pseudopalavras com duas sílabas: seis com três sílabas e seis com quatro sílabas, dada a influência do tamanho da palavra na escrita desviante. Quanto à estrutura silábica, optou-se pela estrutura CV, tendo em vista ser essa a estrutura silábica canônica do PB. No entanto, em algumas pseudopalavras, foi utilizada a estrutura CCV, já que a maioria dos grafemas trocados pelos alunos apresenta em estrutura silábica de *onset* complexo. É bem verdade que, diante desses critérios, inicialmente as autoras acabaram por desconsiderar sequências fonotáticas pouco comuns no PB, o que, segundo avaliação posterior, induziu a erro, levando-as a ajustes necessários.

A análise dos resultados

A atividade diagnóstica envolveu todos os alunos do 8º ano da turma à qual a intervenção foi dirigida. As demais atividades envolveram apenas cinco alunos em período de contraturno escolar. Todas as atividades ocorreram sem problemas e imprevistos e os alunos envolvidos na intervenção mostraram-se bastante motivados e comprometidos ao longo do processo. Inclusive, os alunos sentiram-se valorizados por estarem participando de um processo de pesquisa e poderem contribuir, significativamente, com o mestrado da professora-pesquisadora. Como era de se esperar, os alunos que mais apresentavam dificuldades ortográficas no dia a dia em sala de aula também o fizeram na atividade interventiva. Nenhum deles, entretanto, tinha ciência de manifestar problemas quanto à correta grafia dos grafemas trabalhados antes da conclusão do processo de intervenção. Eles apresentaram um índice de 52% de desvios ortográficos no ditado, sendo que desse total, 50% corresponde a dificuldades com o traço de sonoridade. Apesar de ser esse último grupo de desvios o que interessa à pesquisa, vale apresentar alguns desvios registrados pelos alunos, categorizados em três grupos, ainda que houvesse aparecido outros desvios aqui não explorados: (1) pareamento com palavra conhecida; (2) assimilação; e (3), que interessa diretamente à pesquisa, qual seja, inversão do par surdo/sonoro.

Algumas respostas evidenciaram pareamento com palavras conhecidas, de forma que passassem a assemelhar-se com palavras existentes na língua ou, ainda, de modo que formassem sílabas que lhes parecessem mais familiares. Comportamento semelhante ocorreu na tentativa de interpretação do texto *Mirimi e Gissitar*, quando, ao responder a uma das perguntas, os alunos buscaram aproximar as pseudopalavras de palavras conhecidas, como aconteceu com *trafelnos* > “tráfego”, *eporavam* > “exploravam”, *rizou* > “irritou”, etc. Esse tipo de desvio fez as autoras atentarem-se para as sequências fonotáticas incomuns no PB, de modo que optaram por um rearranjo das sílabas e consequente reaplicação do ditado de tais palavras, conforme descrito mais à frente.

Outro tipo de desvio ortográfico presente nos dados dos alunos sugere um processo de assimilação. Fonologicamente, a assimilação é um processo fonológico em que um fonema assimila um ou mais traços de um fonema próximo a ele. Considerando-se a possibilidade de a

assimilação manifestar-se também na representação ortográfica, as autoras categorizaram nesse grupo os seguintes desvios: “dutu”, por “dute; “cogu”, por “coga”; “plotogicha”, por “plutojixa”; e “degofu”, por “degofe”. Em todos os casos, manifesta-se a troca das vogais, sugerindo que durante o processamento da palavra ouvida e sua memorização para registro escrito, predominou o processo de harmonia vocálica, na assimilação da altura das vogais.

Quanto à inversão do par surdo/sonoro – objeto da pesquisa –, houve a troca em ambas as direções. Os alunos realizaram dez substituições entre grafemas que representam fonemas surdos por grafemas que representam fonemas sonoros. O aluno 1 realizou duas trocas grafêmicas, sendo fonema /s/ por /z/ (ZISSABOFE>ZISABOFE) e o fonema /p/ por /b/ (TIPABRA>TIBAPRA). O aluno 2 realizou uma troca grafêmica, sendo o fonema /s/ por /z/ (ZISSABOFE>SIZABOFE). Já o aluno 3 realizou três trocas grafêmicas, sendo o fonema /p/ por /b/ (PABO>BLABO/ TIPABRA>TRIBABAR) e o fonema /f/ por /v/ (ZEFO>ZEVRO). Por conseguinte, o aluno 4 realizou duas trocas grafêmicas, sendo em ambas o fonema /s/ por /z/ (ZISSABOFE>SIZABOFE/FUZASSE>FUSASE). Por fim, o aluno 5 realizou duas trocas grafêmicas, sendo ambas entre o fonema /p/ e /b/ (TIPEDO>TIBEDO/ CADOPIGO>CADOBIGO).

Observa-se que das dez trocas realizadas pelos alunos, cinco foram entre o fonema /p/ e /b/, quatro entre o fonema /s/ e /z/ e uma entre o fonema /f/ e /v/. Segundo Lamprecht *et al.* (2004), os segmentos plosivos são os primeiros a serem adquiridos, sendo o fonema /p/ o primeiro a surgir. Sendo assim, constata-se que das dez trocas cometidas pelos alunos, cinco foram entre o fonema /p/ e /b/, ou seja, o fato de o aluno adquirir um fonema primeiramente não é garantia de aquisição de todos os traços distintivos. Vale destacar que, ainda que haja, no caso de tal par de grafemas, a possibilidade de a troca dever-se a um processo meramente gráfico de confusão decorrente da rotação (vide GARCIA, 2008), desconsidera-se a possibilidade de ser esse o caso nos referidos alunos, uma vez que tal confusão não se mostra em nenhum contexto, levando as autoras a considerarem a dificuldade de percepção do traço da sonoridade ainda em fase de alfabetização como sendo a causa do registro trocado.

Quanto aos segmentos fricativos, segundo Lamprecht *et al.* (2004), os fonemas sonoros são adquiridos primeiro. Os alunos apresentaram uma ocorrência de /f/ para /v/ e quatro trocas de /s/ para /z/, o que, neste último caso, possivelmente se explica por uma generalização da regularidade contextual do /s/, que em contexto intervocálico deve ser grafado por <ss> ou <ç>, nunca <s>, ainda que muitos alunos, por desconhecerem a regra, apliquem uma regularização generalizada de <s> em todos os contextos. Assim, nesses casos, não se trataria necessariamente de uma dificuldade com o traço da sonoridade em si, mas também com uma possível interpretação de que o <s> sozinho já estaria representando o /s/, mesmo em contexto intervocálico.

O inverso – registro de surda no lugar da sonora – também se mostrou presente nos dados, com mais frequência que no subgrupo anterior, o que era esperado. Lamprecht e Fronza

(*apud* LAMPRECHT *et al.*, 2004) observaram que a estratégia de reparo mais utilizada com os segmentos plosivos é, de fato, a dessonorização, ou seja, a troca do fonema sonoro pelo surdo, justamente o que se mostrou mais frequente na intervenção. Observa-se que os alunos realizaram dezenove trocas entre grafemas que representam fonemas sonoros por grafemas que representam fonemas surdos. O aluno 1 realizou seis trocas grafêmicas, sendo fonema /b/ por /p/ (BOCAGA>POCAGA/ TIPABRA> TIBRAPA), /d/ por /t/ (CADOPIGO>KATOPIGO/ CADUFREVE>KATUFREDE)³, / / por / / (TOFEDUJA>TOFEDUCHA) e /g/ por /k/ (COGRO>COCRO). O aluno 2 também realizou seis trocas grafêmicas, sendo o fonema /g/ por /k/ (BOCAGA>BOCACA/ CADOPIGO>CADOPICO/ COGRO>COCRO), /z/ por /s/ (ZISSABOFE>SISABOFE/ VEZIXASO>VEZISAÇO), / / por / / (TOFEDUJA>TOFEDUCHA). Já o aluno 3 realizou duas trocas grafêmicas, sendo o fonema /g/ por /k/ (BOCAGA>BOCACA) e o fonema / / por / / (TOFEDUJA>TOFEDUCHA). O aluno 4, por sua vez, realizou três trocas grafêmicas, sendo o fonema /z/ por /s/ (ZISSABOFE>SISABOFE/ VEZIXASO>VEZICHASSO) e / / por / / (TOFEDUJA>TOFEDUCHA). Por fim, o aluno 5 realizou duas trocas grafêmicas, sendo entre o fonema /d/ e /t/ (DRITA>TRITA) e / / por / / (TOFEDUJA>TOFEDUCHA).

Observa-se que das dezenove trocas realizadas pelos alunos, cinco foram entre o fonema /g/ e /k/, cinco entre / / por / /, quatro entre /z/ e /s/, três entre /d/ e /t/ e duas entre /b/ e /p/. Durante a análise dos desvios, percebeu-se que os registros das pseudopalavras “TOFEDUJA” e “ZISSABOFE” promoveram muita incidência de equívocos devido à sequência fonotática incomum que apresentam. De fato, “TOFEDUCHA” e “SIZABOFE” soam mais familiares. Sendo assim, a professora-pesquisadora decidiu reaplicar algumas palavras do ditado fazendo substituições. As palavras foram: (1) ZISSABOFE, (2) VEZIXASO, (3) TOFEDUJA e (4) TIPABRA, consideradas estruturas fonotáticas pouco comuns ao PB e, por sua vez, substituídas por (1) SIZABOFE, (2) VEZIJASO, (3) TOFEDUCHA e (4) TIBRAPA. Vale ressaltar que as alterações feitas não modificaram o controle dos pares surdo/sonoro, uma vez que, nas pseudopalavras “SIZABOFE” e “TIBRAPA”, a alteração foi feita apenas na posição da sílaba. Já nas pseudopalavras “VEZIJASO” e “TOFEDUCHA”, trocou-se a surda de uma pseudopalavra pela sonora da outra.

Os resultados confirmaram a hipótese de que os alunos modificaram as pseudopalavras de forma que alguns sons lhe parecessem mais familiares. Apenas o aluno 3 continuou substituindo o fonema /z/ por /s/, além de /a/ por /u/, e o aluno 2, que registrou “VEZIJADO” para “VEZIJASO”, talvez pelo fato de o sufixo “-ado” ser mais familiar. Nota-se que, embora tenha buscado ser fiel ao padrão fonotático da língua, o controle das variáveis por vezes leva a criações pouco frequentes. A aplicação do ditado evidenciou uma variável que passou despercebida durante a criação da proposta, exigindo ajustes.

3 Não estão sendo analisadas aqui as outras trocas grafêmicas, como <c> por <k>.

Assim sendo, os resultados da atividade diagnóstica contribuíram para perceber que cinco alunos da turma do 8º ano de escolaridade precisam conscientizar-se diante do uso de determinados grafemas em função dos fonemas que representam, isto é, necessitam retomar as relações fonêmico-grafêmicas mais básicas e regulares do PB, para que possam amenizar ou superar suas dificuldades de representação ortográfica. Diante disso, a professora-pesquisadora elaborou atividades reflexivas, em que os alunos pudessem, paulatinamente, assimilar a diferença que há entre os fonemas /p/ e /b/; /t/ e /d/; /k/ e /g/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /l/ e /l/, por fim, sintetizar sua reflexão, formulando a regra de uso dos grafemas que representam tais pares de fonemas, exercitando essa descoberta e automatizando essa aplicação em sua escrita diária.

Assim, a intervenção se deu da seguinte forma: Todas as perguntas do bloco *Conceituando* foram elaboradas com o intuito de levar os alunos a perceber que há fonemas produzidos com os mesmos articuladores, no mesmo lugar e do mesmo modo, contudo, com diferença quanto à vibração das pregas vocais. As autoras acreditam, compactuando da opinião de estudiosos do ensino da ortografia, neste artigo representados por Morais (2007) e Scliar-Cabral (2003), que, ao construírem esse conceito, os alunos se tornam conscientes da troca grafêmica que fazem e, sobretudo, utilizam o recurso aprendido, que, no caso deste artigo, se trata de verificação ou percepção tátil da vibração das pregas vocais diante da dúvida, até que provavelmente venham a conseguir registrar tais grafemas de forma automatizada.

Desse modo, a primeira atividade solicitava que os alunos observassem seis pares de palavras e respondessem às questões seguintes. O propósito foi que os discentes percebessem que, em cada par de palavras, apenas havia a mudança de um grafema, suficiente para alterar o significado do vocábulo. A atividade pedia, então, que respondessem a algumas questões, como:

1) Observe os pares de palavras a seguir: *bato/pato; tão/dão; gato/gato; faca/vaca; caça/casa; xixi/Gigi.*

- a) O que chamou sua atenção com relação a cada um dos pares acima?
- b) Podemos afirmar que a mudança de um único som altera o significado da palavra?
- c) Observe o professor pronunciando as palavras acima. Pronuncie-as também. O que você pode perceber?

Partiu-se do pressuposto de que perguntas sobre a troca de grafemas, a alteração do significado da palavra e a observação sobre a produção de determinados sons são importantes para construir a compreensão do traço de sonoridade, na medida em que funcionam como uma introdução ao processo de conceituação. Conseguir respondê-las, conseqüentemente, demonstraria que o aluno percebeu que a troca de um único grafema pode gerar problemas significativos relacionados à compreensão global de seus textos e ajudaria na construção do conceito exigida na atividade (2). Tanto o primeiro comando requisitado “observe os pares” quanto as três per-

guntas consecutivas tiveram como objetivo funcionar como introdução para a formulação do conceito de distinção entre os pares de fonemas trabalhados.

Pressupunha-se que os alunos usariam as respostas das perguntas para iniciar o processo de construção do conceito de sonoridade, para que, assim, compreendessem a troca de grafemas que cometem. Pode-se afirmar que as perguntas de introdução cumpriram sua função, porque, apesar das limitações das respostas, os educandos, de um modo geral, atingiram os objetivos das questões. Vale ressaltar que a realização das atividades do bloco *Conceituando* e dos demais foram mediadas pela professora-pesquisadora, uma vez que, em consonância com o pensamento de Freire (1987), o papel do professor não é ser um transmissor de conhecimentos, mas posicionar-se como um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, é necessário que se estabeleçam relações dialógicas entre professor e aluno, a fim de que ambos ensinem e aprendam juntos. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. (FREIRE, 1987, p. 68).

Pode-se afirmar que os resultados da atividade 1 foram satisfatórios, haja vista que a maioria dos alunos finalizou a atividade entendendo que a mudança de uma única letra é suficiente para mudar o significado da palavra e que há sons da língua que são produzidos com a boca no mesmo formato. A atividade 2, por sua vez, solicitava, inicialmente, que os alunos observassem algumas imagens relativas ao formato da boca na produção de diferentes fonemas para respondê-la adequadamente. Todos os alunos responderam conforme o esperado. Esperava-se que os alunos percebessem que podem produzir dois sons distintos com a boca no mesmo formato, encerrando as postulações sobre o ponto de articulação dos fonemas para que, assim, se pudesse tratar do modo de articulação e do vozeamento.

Imperioso mencionar que o objetivo da questão foi atingido parcialmente, porque todos entenderam que, com a boca no mesmo formato, podemos produzir mais de um som. Entretanto, não perceberam que, em cada imagem, somente era possível produzir dois sons. Foram unânimes no uso das palavras “vários” e “várias”, indicando que, na concepção deles, mais de dois sons poderiam ser produzidos em cada imagem. Para fins da presente intervenção, tal compreensão mostrava-se suficiente, ainda que para fins didáticos, fosse necessário esclarecer tal generalização.

O objetivo da última questão da atividade era que os alunos levantassem hipóteses para que fossem confirmadas ou não na questão posterior. Além disso, foram levados a refletir sobre o ponto chave de toda a atividade de intervenção: o vozeamento dos fonemas. Antes de cada aluno falar sobre sua hipótese, adaptando a explicação ao nível dos alunos, a professora-pesquisadora tratou da questão do modo de produção dos fonemas. Em seguida, reproduziu alguns fonemas e pediu que observassem como se dava a saída do ar. O grupo percebeu, inclusive identificou, que, nos fonemas plosivos, o ar fica preso e depois sai como numa explosão, já

nos fonemas fricativos, o ar sai através do “buraquinho” dos dentes. Utilizando a linguagem que lhes é peculiar, identificaram o modo como o ar sai da boca em cada par de fonemas. Essa explicação fez-se necessária, visto que os grafemas trocados pelos alunos representam fonemas que têm o mesmo ponto e modo de articulação, distinguindo-se apenas quanto ao vozeamento. Sendo assim, os alunos precisaram da articulação das três informações para entender em que consistia sua dificuldade.

Dando sequência, o objetivo de uma das questões da atividade, que conduzia à percepção tátil da garganta, era que notassem a vibração ou não das pregas vocais, objetivo alcançado por todos. Por fim, registraram o conceito construído. A resposta de um dos alunos é representativa do que se alcançou: “Ao falar algumas palavras percebi que o som sai diferente como P e B ou T e D e ao pronunciar os sons percebi que as cordas vocais vibram com alguns sons e outros não vibram.”

O segundo bloco da atividade, *Exercitando*, objetivava aplicar o conhecimento elaborado. Nele constavam comandos que retomavam os pares da primeira atividade, solicitando que se sublinhasse, em cada par, letras que representavam os sons que diferenciavam as palavras, que se copiasse as letras sublinhadas e que as agrupasse em dois grupos, adotando como critério a vibração ou não das pregas vocais.

No geral, os discentes foram muito bem, com exceção de um aluno, que sublinhou a letra “c” de cada palavra e não as letras “s” e “ç”. Contudo, ao buscar a motivação para esse fato, a professora-pesquisadora percebeu que, em todos os pares de palavra, as letras trocadas ocupavam a posição de *onset* absoluto (início de palavra), exceto no caso em que o aluno sublinhou a letra errada. Logo, o aluno pode ter sido induzido ao erro, pois já havia sublinhado de acordo com a lógica do *onset* absoluto em quatro pares anteriores. Adicionalmente, é possível perceber que mais dois alunos também haviam sublinhado a letra “c”; porém, apagaram depois e conservaram suas respostas. Assim, a professora-pesquisadora reconheceu a falha da questão. Visando ao aprimoramento da pesquisa, é necessário rever os pares de palavras, de modo que haja a alternância na posição silábica dos grafemas que representam os fonemas surdos e sonoros para que, então, o aluno não sublinhe de forma mecanizada, detalhe relevante na elaboração de qualquer atividade avaliativa.

Nas questões seguintes os resultados superaram as expectativas, porque os desvios referentes ao traço da sonoridade representaram apenas 2% das respostas, que apresentaram 92% de acerto.

A aplicação da intervenção levou, ainda, a professora-pesquisadora a identificar um aluno com dificuldades bastante peculiares, comparando-se com os problemas de escrita de seus colegas, insistindo no encaminhamento pedagógico e acionamento dos pais para verificação de eventuais distúrbios, o que mostra outro aspecto positivo de uma intervenção pedagógica em que o olhar se faz observador e controlado para questões de ensino e aprendizagem. O desen-

volvimento da pesquisa deu à professora as credenciais necessárias para ter sua voz ouvida no ambiente escolar e pelos familiares da criança, uma vez que já havia sido sinalizado o problema anteriormente, mas de modo informal, sem adesão anterior da família para a questão.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa, a avaliação deve ser entendida como a análise do conhecimento adquirido ao longo do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 93). Trata-se de uma etapa tão importante quanto às demais, pois possibilita que professor e aluno reflitam sobre o processo. Assim, a avaliação mostra-se imprescindível, sendo ilógico se toda a proposta desenvolvida durante a pesquisa não fosse avaliada, porque tanto o aluno quanto o professor precisam ter clareza sobre o que foi apreendido e o que não foi, no decorrer do processo, de sorte que possam planejar suas ações futuras e não confundam eventuais bons desempenhos com aprendizagem, quando podem ser fruto de um saber preliminar, anterior ao processo de intervenção pedagógica.

Posto isso, o bloco 3, *Avaliando*, é composto por uma atividade que trata da retomada ao ditado de pseudopalavras aplicado na atividade diagnóstica. Entretanto, nessa etapa, a professora-pesquisadora não ditou simplesmente as palavras para os alunos, como fez inicialmente. Cada um recebeu, por meio do aplicativo *WhatsApp*, 20 áudios contendo cada uma das pseudopalavras. Os alunos, assim, tiveram a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em seu tempo para refletir e optar pelo devido registro ortográfico em cada caso, recorrendo, inclusive, quando necessário, aos recursos de produção dos itens ouvidos e percepção tátil para a confirmação do vozeamento ou não das pregas vocais em cada registro.

De fato, o uso de tal recurso foi constatado pela professora-pesquisadora, ainda que tenha sido observado um uso relativamente tímido de tal processo de monitoramento e conferência. As autoras atribuem tal “timidez” à falta de hábito de uma postura de automonitoramento e por identificarem uma tendência de os alunos responderem rapidamente, sem muito pensar, às questões que lhes são oferecidas. Acreditam, assim, que o hábito do ensino e da aprendizagem reflexivos é desenvolvido com ações contínuas e seus resultados colhidos em médio e longo prazo. Assim, mostram-se satisfeitas com os resultados imediatos verificados na proposta de intervenção, pois dos 52% dos desvios inicialmente identificados relativos à troca do grafema representativo de fonemas de pares surdo/sonoro, verificou-se uma queda para 25% de desvios na segunda aplicação.

Por fim, destaca-se a evidência de que as respostas orais dos alunos demonstram mais compreensão de que seus registros por escrito, o que requer, por parte do professor, atenção quanto à variedade do processo avaliativo em sala de aula.

Considerações finais

A partir do processo de democratização do ensino, com a universalização do Ensino Fun-

damental, no início dos anos 70, tem-se repensado o processo de ensino e aprendizagem e buscado diferentes tipos de estratégias para trabalhar com uma nova clientela. Ainda se vê, contudo, nos dias atuais, uma prática que não alcança os avanços obtidos em muitas reflexões científicas e teórico-metodológicas. Preocupa-nos saber que, durante todo esse tempo, o ensino e a aprendizagem especificamente da norma ortográfica mostrou avanços pouco relevantes. Como afirma Moraes (2007), um dos grandes pesquisadores da área:

em nosso país, em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino da ortografia. Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos (MORAIS, 2007, p. 13).

Em pleno século XXI, ainda há profissionais que acreditam que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, conseqüentemente do ensino da norma ortográfica, ocorre de maneira espontânea, como se dá com a aquisição da fala. Conforme apresentado na Introdução deste artigo, o objetivo geral deste trabalho foi verificar se alguns dos problemas de representação ortográfica cometidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental tinha relação direta com a ausência do desenvolvimento pleno da consciência fonêmica, o que se mostrou evidenciado, de modo a sinalizar a relevância do trabalho com a CF na alfabetização, mas também, ao longo de todo o processo de escolarização.

Por fim, vale ressaltar a importância de disseminar o desenvolvimento da consciência fonológica nos cursos de formação de alfabetizadores e professores de língua, tem como garantir sólida formação quanto às relações entre grafemas e fonemas do PB aos professores.

Referências

ADAMS, M.J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, E.; BLACHMAN, B. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, n. 26, v. 1, p. 49-66, 1991.

BEILLEROT, J. A Pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Ed.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001. p.71-90.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. In:

HEINIG, O. L. e FRONZA, C. de A. (Orgs.). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 187-205.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, n. 301, v. 5899, p. 419-421, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. *A criança e a cultura lúdica*. *Rev. Fac. Educ.* v. 24, n.2. São Paulo. Jul/Dez. 1998.

CALFEE, R.; LINDAMOOD, P.; LINDAMOOD, C. Acoustic phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, v. 64, p. 293-298, 1973.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez atividades da pré-escola à segunda série*. *Temas sobre desenvolvimento*, n. 7, v. 37, p. 14-20, 1998.

CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. Sensitivity to Rymes, Syllables, and Phonemes in Literacy Acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 808-828, oct./nov./dec., 1995b.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 65, p. 38-55, 1984.

COIMBRA, M. A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 61-79, 1997.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, T. M. *Reciclagem neuronal: o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário*. 324 f. Tese (Doutorado em Psicolinguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GOLDFELD, M. *Fundamentos da fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GOSWAMI, U.; BRYANT, E. *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

LAMPRECHT, R. *et al. Aquisição fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAMPRECHT, R. *et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexandro da.; MORAIS, Artur Gomes de. e MELO, Kátia Leal Reis de. (Orgs.) *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Criar leitores: para professores e educadores*. – Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, J., BERTELSON, P.; CARY, L.; ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, n. 24, p. 45-64, 1986.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HULME, C.; JOSHI, R. M. *Reading and spelling: development and disorders*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 127-151, 1988.

NASCIMENTO, A. C. *Análise fonotática na produção textual escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental: distinção entre sons vozeados e desvozeados*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 110f. (Dissertação de mestrado profissional em Letras), 2015.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência Fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Rev. CEFAC*, n. 11, v. 2, p. 207-212, Abr-Jun, 2009.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

QUADROS, R. M. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31- 43.

READ, C.; ZHANG, Y.; NIE, H.; DING, B. The ability to manipulate speech sounds on knowing alphabetic reading. *Cognition*, n. 24, p. 31-34, 1986.

REBELO, J. A. S. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal: Edições Asa, 1993.

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

SALLES, J. F. O uso de rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: 1º Ano*. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de Leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

SEB. *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*, - ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SPÍNDOLA, R. A.; PAYÃO, L. M. C.; BANDINI, H. H. M. Abordagem fonoaudiológica em desvios fonológicos fundamentada na hierarquia dos traços distintivos e na consciência fonológica. *Rev CEFAC*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 180-189, abr-jun, 2007.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational, 1975.

WALLACH, L.; WALLACH, M.; DOZIER, M. G.; KAPLAN, N. E. Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology*, n. 69, p. 36-39, 1977.

ZORZI, J. L. As trocas surdas/sonoras no contexto das alterações ortográficas. In: MARCHE-SAN, I. Q. (Org.) *Tópicos em Fonoaudiologia*. V. II, Lovise, 1995.