



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS



KAREN CRISTINA CARVALHO CORRÊA

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

TRÊS LAGOAS/MS

2015

KAREN CRISTINA CARVALHO CORRÊA

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (LINGUAGENS E LETRAMENTOS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientadora: Profª Drª Cleonice Candida Gomes Leite

TRÊS LAGOAS/MS

2015

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonice Candida Gomes Leite
(UFMS/CCHS)

2º Examinador: Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS/Campo Grande)

3º Examinador: Prof^a Dr^a Marlene Durigan (UNIGRAN)

Suplente: Prof^a Dr^a Vitória Regina Spanghero (UFMS/CPTL)

Três Lagoas, MS _____ de _____ de 2015.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(Paulo Freire)

Dedico este trabalho ao meu irmão Marcelo, minha irmã Tatiana e especialmente aos meus pais pelo carinho, amor, educação, apoio, incentivo com palavras sábias em todos os momentos que buscava uma solução para os meus conflitos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me dado uma vida maravilhosa, saúde e força para conseguir cumprir meu objetivo.

Ao meu irmão e, em especial, à minha irmã, por se preocuparem e me descontraírem nos momentos difíceis. Ao meu pai e minha mãe, que são tudo pra mim e que me direcionam nos momentos de dúvidas e incertezas, enchendo-me de luz, amor e carinho.

A minha orientadora Prof^a Dra. Cleonice Candida Gomes, pela paciência, tranquilidade, gentileza, pelo conhecimento transmitido, pelas orientações e revisões.

A minha coordenadora Daniele dos Santos Cruz, por ter-me incentivado a prestar a prova do mestrado e ter-me ajudado em relação às minhas ausências na escola.

Aos meus diretores Semy Elias, Luciele Corniani Dias, Fátima Gomes e Jefferson Martins, por me apoiarem neste trajeto.

Aos professores que ministraram as aulas no mestrado e àqueles que nos incentivaram a prosseguir, por suas contribuições e conhecimento.

Aos meus amigos do mestrado, por sanarem minhas dúvidas, por me ajudarem em todos os momentos, pelo carinho, companheirismo e por alegrarem meus dias e noites. Em especial, agradeço a Deise, a Kelly, Isabel, Marcia, Sueli, Paloma e Priscila, por estarem sempre presentes, compartilhando aflições, afetos, alegrias, e ao Paulo, com toda sua paciência ao me ajudar.

Ao meu amigo de república Dení Jr., por sempre se preocupar, oferecer ajuda, dar apoio com suas palavras otimistas e me socorrer lá de Santos quando perdi todos os meus arquivos.

Ao Márcio, por me ajudar, mesmo distante, mas sempre presente com preocupação, sugestão e carinho. Aos amigos, que, de forma direta ou indireta, me apoiaram.

CORRÊA, Karen Cristina Carvalho. *A influência da oralidade na escrita nos anos iniciais*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 121 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras).

RESUMO

Esta pesquisa analisa desvios na escrita de crianças em processo de alfabetização e apresenta uma sequência didática como recurso para facilitar a relação ensino e aprendizagem da escrita. O estudo analisa textos de 20 crianças do 3º ano do ensino fundamental I em produções dos gêneros tirinha, carta pessoal e anúncio, em que é feito um levantamento dos “erros” ortográficos, seguido da elucidação para esses desvios, que são explicitados considerando os principais processos fonológicos representados na escrita dos alunos. Embora os desvios principais sejam os de convenção ortográfica, a análise se propõe, em especial, explicar os “erros” relacionados aos processos fonológicos representados nos textos, tais como apagamentos, ensudercimento/sonorização, ditongação, monotongação, redução vocálica, neutralização, harmonia vocálica, alteração de traços relacionados ao modo e ao ponto de articulação, palatalização e rotacismo. Apesar de um grande número de desvios, o trabalho detém-se, em geral, nos seguintes: apagamento, neutralização, monotongação, redução vocálica, hipercorreção e também nos desvios de convenção ortográfica. A abordagem teórica baseia-se em pressupostos da Fonologia, especialmente nos que se referem aos processos fonológicos de modificação de traços distintivos por adição, apagamento, transposição e substituição, usando, na explicação para os “erros” na escrita, o conceito de consciência fonológica, que é a capacidade de reflexão sobre a língua falada e a compreensão da relação entre oralidade e escrita, o que inclui a distinção entre grafemas e fonemas. O trabalho visa identificar e analisar influências da fala no princípio da alfabetização da criança, refletir sobre a importância da consciência fonológica no processo ensino-aprendizagem. Para isso, elenca dificuldades de representação gráfica de fonemas na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental I e identifica possíveis causas relacionadas a essas dificuldades, para, então, propor intervenções, por meio de sequência didática, para o discente adquirir autonomia no processo de escrita na alfabetização. Com esta pesquisa, pretendemos fazer uma reflexão sobre os desvios e, em especial, apresentar uma proposta de trabalho que auxilie os educadores no processo de alfabetização e comprovar por meio de comparações de algumas produções dos alunos que a consciência fonológica melhora significativamente a aquisição da linguagem escrita. Este texto está dividido nas seguintes partes: fundamentação teórica, coleta e análise dos desvios de escrita dos alunos e proposta de trabalho para solucionar os problemas observados nos textos. A primeira parte da pesquisa traz informações sobre os conceitos pertinentes ao trabalho, tais como os de fone, fonema e grafema, de Fonética, Fonologia e de Consciência Fonológica. O segundo capítulo apresenta os procedimentos de coleta das palavras, o levantamento dos principais desvios detectados na escrita dos alunos e as análises ou explicações para esses desvios com base em sua associação com processos fonológicos próprios à língua portuguesa. O terceiro capítulo expõe uma sequência didática para contribuir com a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Em anexo, apresentamos as produções de textos das crianças que foram consideradas na pesquisa.

Palavras-chave: Oralidade; escrita; consciência fonológica; processos fonológicos.

CORRÊA, Karen Cristina Carvalho. *A influência da oralidade na escrita nos anos iniciais*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 121 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras).

ABSTRACT

This research analyzes deviations in children's writing in literacy process and presents a didactic sequence as a resource to facilitate the teaching and learning of writing. The study analyzes 20 children texts from the 3rd year of elementary school in productions of comic genres , personal letter and announcement in which is made a survey of the " errors " spelling , followed by elucidation for these deviations , which are explained considering the main phonological processes represented in students' writing . Although the main differences are the spelling convention, the analysis aims in particular to explain the "errors" related to phonological processes represented in the texts, such as deletions, devoicing

/ sound, diphthongization, monophthongization, reduced vowel, neutralization, vowel harmony, alteration of traits related to the mode and the pivot point, palatalization and rhotacism. Although a large number of deviations, the work has, in general, the following: deletion, neutralization, monophthongization, vowel reduction, overcorrection and also the spelling convention deviations. The theoretical approach is based on the phonology assumptions, especially those who refer to phonological processes modification distinctive features by addition, deletion, transposition and substitution using the explanation for the "errors" in writing, the concept of phonological awareness which is the capacity for reflection on the spoken language and the understanding of the relationship between oral and written, including the distinction between graphemes and phonemes. The work aims to identify and analyze influences speech on the principle of children's literacy, reflect on the importance of phonological awareness in the teaching-learning process. For this, lists graphing difficulties of phonemes in the writing of students of the 3rd year of elementary school and identifies possible causes related to these difficulties, to then propose interventions through teaching sequence for the student to acquire autonomy in the writing process in literacy. With this research, we intend to reflect on the deviations and, in particular, present a proposal for work to assist educators in the literacy process and prove through comparisons of some productions of the students phonological awareness significantly improves language acquisition writing. This text is divided into the following parts: theoretical basis, collection and analysis of student writing detours and work proposal to solve the problems observed in the texts. The first part of the survey provides information on relevant concepts to work, such as the phone, grapheme-phoneme, of phonetics, phonology and phonological awareness. The second chapter presents collection of words procedures, the survey of the main deviations detected in students' writing and analysis or explanations for these deviations based on their association with own phonological processes to the Portuguese language. The third chapter presents a didactic sequence to contribute to the teaching practice of literacy teachers. Attached we present the productions of children's texts that were considered in the survey.

Keywords: Orality; writing; phonological awareness; phonological processes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 Distinção entre fonética e fonologia.....	13
1.2 Distinção entre fonema e grafema.....	16
1.3 O conceito de consciência fonológica.....	17
1.4 Processos fonológicos.....	18
CAPÍTULO II - METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	25
2.1 O trabalho com os gêneros em sala de aula.....	25
2.1.1 Tirinha.....	29
a – Relato das aulas – gênero tirinha.....	29
b – Análise dos desvios presentes na tirinha.....	31
2.1.2 Carta pessoal.....	42
a – Relato das aulas – gênero carta pessoal.....	43
b – Análise dos desvios presentes na carta pessoal.....	43
2.1.3 Anúncio	52
a – Relato das aulas – gênero anúncio.....	53
b – Análise dos desvios presentes no anúncio.....	54
2.2 Comparação dos desvios nos gêneros tirinha, carta pessoal e anúncio.....	62
CAPÍTULO III - PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA.....	66
3.1 Sequência didática.....	67
3.1.1 Aplicação da sequência didática.....	71
3.1.2 Avaliação da sequência didática.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS – TEXTOS DOS ALUNOS.....	91

INTRODUÇÃO

A relação fala e escrita sempre foi motivo de discussões. De acordo com Moraes (1997), a inconstância da linguagem oral sempre criou dificuldades para fixar a palavra escrita. Em Roma e Grécia antigas, já havia o impasse: “aproximar a notação escrita de uma pronúncia idealizada, entre diferentes falantes”, ou “manter os traços etimológicos que as palavras possuíam nas respectivas línguas de origem, ou que foram mantidos pela tradição do uso” (MORAIS, 1997, p. 65). Esse impasse perdurou por um longo tempo e a variação na notação escrita foi admitida por anos. Os estudos linguísticos consideravam somente a língua escrita como objeto de estudo. A língua falada começa a ser considerada como objeto de estudo com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, Saussure (1916), mas é somente a partir da década de 1980 que os estudos acerca da oralidade ganham maior espaço. A psicolinguística contemporânea faz a relação da escrita com o conhecimento oral no processo de alfabetização. Outros pesquisadores contrapõem que a língua escrita é independente da língua falada. Atualmente, considera-se que oralidade e escrita não são sistemas opostos; ao contrário, complementam-se. Segundo Marcuschi (2010, p. 17),

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Capistrano (2007) expõe que, quando a criança está adquirindo a escrita, a transferência da oralidade para a escrita é algo comum, pois, nesse processo, a criança utiliza-se dos textos orais, presentes em sua mente, como textos-modelos e, no momento da escrita, acaba realizando a transferência.

O *corpus* de pesquisa foram textos produzidos por alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola do município de Três Lagoas/MS. Os textos foram selecionados com o objetivo de analisar marcas da oralidade na escrita dos alunos nos anos iniciais da alfabetização.

As análises levantadas por este trabalho discutem a influência da oralidade na escrita, na questão ortográfica e traz uma proposta de trabalho que se propõe a

sanar os problemas detectados. Há variedades linguísticas e devemos respeitá-las, porém, é necessário que o aluno aprenda a escrever de acordo com a norma padrão da língua. As análises levantadas por este trabalho discutem a influência da oralidade na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental e traz uma proposta de trabalho que visa sanar os problemas detectados. Há variedades linguísticas e devemos respeitá-las, porém o professor tem a responsabilidade de ensinar ao aluno a escrita padronizada nos Acordos Ortográficos, na Nomenclatura Gramatical Brasileira e nos instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários).

A criança desenvolve a escrita na alfabetização influenciada pela oralidade. O que ela ouve ela escreve, por isso a importância da integração fala e escrita. O educador precisa saber trabalhar a oralidade para facilitar o processo de ensino aprendizagem na alfabetização.

Qual será então a estratégia para que o professor consiga trabalhar a oralidade de forma significativa, de modo que os alunos cheguem à escrita correta das palavras?

O trabalho visa identificar e analisar influências da fala no princípio da alfabetização da criança, refletir sobre a importância da consciência fonológica no processo ensino-aprendizagem, além de trazer de volta, reflexões sobre a consciência fonológica segundo Bortoni-Ricardo (2006) e outros pesquisadores.

O estudo elenca dificuldades de representação gráfica de fonemas na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental e identifica possíveis causas relacionadas a essas dificuldades, para, então, propor intervenções, por meio de sequência didática, para o discente adquirir autonomia no processo de escrita na alfabetização.

A pesquisa é de extrema importância por buscar motivos pelos quais acontecem os desvios ortográficos e apresentar uma proposta para sanar esses problemas. Percebe-se, em inúmeras pesquisas e análises relacionadas aos “erros” e à consciência fonológica, tais como “Relação entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil alfabetizado” (SOARES, 2009), “Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita” (ROCHA, 2015), que não são apresentadas propostas de intervenção em sala de aula para sanar as dificuldades de escrita. A

pesquisa de Soares (2009) traz um teste que avalia 70 alunos alfabetizados da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) de três instituições de Minas Gerais. O objetivo é verificar se as habilidades de escrita e leitura se relacionam com a consciência fonológica, analisando os “erros” e acertos nos testes. A autora concluiu que há uma relação intrínseca entre consciência fonológica e aquisição da escrita e leitura. A pesquisa de Rocha (2015) mostra que a intervenção com a consciência fonológica melhora o desempenho da linguagem escrita. Nessa pesquisa, foram aplicadas provas de linguagem e consciência fonológica em um grupo de crianças do 2º ano do ensino fundamental I de uma escola pública da grande São Paulo.

Este trabalho se diferencia dos trabalhos citados por apresentar proposta de intervenção que visa sanar os desvios ortográficos apresentados por alunos nos anos iniciais. Precisamos expandir pesquisas que contemplem atividades sugeridas aos professores que não tiveram, em sua formação, conhecimentos sobre consciência fonológica. Isso é percebido na grande dificuldade apresentada por parte dos professores no trabalho com a alfabetização, em trocas de experiências na escola, alguns demonstram não conhecer os processos fonológicos, não saber como agir ou de que maneira explicar os “erros” em certas situações de escrita dos alunos para poderem ajudá-los.

A pesquisa está organizada em seções. A primeira seção refere-se à fundamentação teórica, em que são definidos os conceitos pertinentes à pesquisa, tais como o conceito de fonema e do que tratam a fonética e a fonologia; a seção II discorre sobre a coleta e análise dos dados, faz-se uma comparação dos desvios mais recorrentes em três diferentes gêneros: tirinha, carta pessoal e anúncio, além de analisar alguns desvios de alunos nas produções textuais. A seção III traz uma sequência didática, com exercícios para serem aplicados em sala de aula, na tentativa de sanar as irregularidades na escrita dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aquisição da linguagem é um processo natural para a criança e, antes do início escolar, ela vai adquirindo a linguagem com pessoas que se socializa e ao chegar á sala de aula, já possui uma bagagem linguística. “Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27). Ao começar a vida escolar, ela depara a escrita de palavras que se diferenciam do seu modo de falar e, a escola tem a responsabilidade de transmitir os conhecimentos linguísticos, tais como a relação grafema-fonema, que é primordial para o aprendizado da escrita e da leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1997, p. 48).

1.1 Distinção entre fonética e fonologia

Os alunos precisam entender o vínculo entre a escrita e o som para conhecer e dominar o código escrito. Para entendermos essa relação, precisamos conhecer os conceitos de fonema e grafema e saber do que tratam a Fonética e a Fonologia. O conceito de fonema é estabelecido no Círculo Linguístico de Praga, porém já perpassado no trabalho de Saussure na dicotomia *langue-parole* (língua-fala). Para ele, a língua é um sistema abstrato e social, portanto homogênea, o que garante a compreensão entre os falantes da língua; a fala é um acontecimento concreto da língua realizado pelo falante: é variável e circunstancial, nela estão diferenças que existem na língua, sendo assim, a Fonologia está para a língua, porque estuda a organização dos sons de uma língua específica; a Fonética está para a fala, porque descreve os sons das línguas sem se preocupar com a sua organização dentro do sistema. Após as formulações de Saussure, a Linguística tornou-se ciência e a partir daí surgiram vertentes com perspectivas diferentes, dentre elas o funcionalismo,

cujo objetivo é considerar as funções exercidas pelos elementos linguísticos: gramaticais, semânticos e fônicos.

Assim, aparecem os estudos referentes aos aspectos fônicos: Fonologia e Fonética. Apesar de serem estudos diferenciados, eles se complementam. Fonética é o estudo sistemático de classificação e transcrição dos sons da fala. Interessam à Fonética todos os traços – unidades mínimas que expressam características distintivas de sons. De acordo com Hora (2009, p.3), “A Fonética é o estudo sistemático dos sons da fala, propriamente ditos, levando em consideração o modo como eles são produzidos, percebidos e quais aspectos físicos estão envolvidos na sua produção”.

A Fonética apresenta algumas subdivisões:

- Fonética Articulatória: analisa os sons do ponto de vista fisiológico. Descreve e classifica os sons.
- Fonética Acústica: estuda como os sons da fala chegam ao aparelho fonador; as propriedades físicas dos sons.
- Auditiva: estuda a percepção dos sons pelo aparelho auditivo.

Na fonética, utilizamos os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet* – IPA) para a transcrição dos sons das línguas. Esse alfabeto visa mostrar mais precisamente cada som. Apresenta-se abaixo a tabela do Alfabeto Fonético Internacional com atualização de 2005¹.

¹Disponível em www.alfabetofonetico.com.br. Acesso em 17/07/2015.

QUADRO FONÉTICO SONORO

Baseado no Quadro Fonético Internacional (IPA-2005)

• CONSOANTES* (mecanismo de corrente de ar pulmonar)

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Pós-alveolar	Retrofl.	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Epi-glotal	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ	ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ			
Africada				tʃ dʒ								
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ								
Vibrante	ʙ			r					ʀ			
Tepe (ou flepe)				ɾ		ɽ						
Flepe lateral				ɻ								
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ				
Aprox. lateral				ɭ		ɮ	ʎ	ʟ				

* Em relação aos símbolos que aparecem em pares, o símbolo da direita representa uma consoante vozeada.

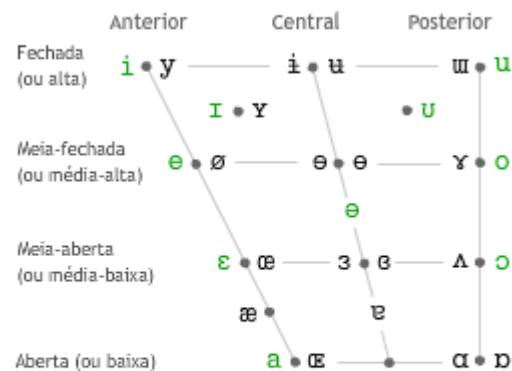
* As áreas em cinza denotam articulações que considera-se serem impossíveis.

• CONSOANTES

(mecanismo de corrente de ar não-pulmonar)

Cliques	Implosivas vozeadas	Ejectives
ʘ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Exemplos:
ǀ Dental	ɗ Dental/Alveolar	pʼ Bilabial
ǃ Pós-alveolar	ɟ Palatal	tʼ Dental/Alveolar
ǃ̥ Palato-alveolar	ɡ Velar	kʼ Velar
ǁ Lateral-alveolar	ɠ Uvular	sʼ Fricativa alveolar

• VOGAIS**



Obs.: os fones em verde ocorrem no Português brasileiro.

** Em relação aos símbolos que aparecem em pares, o símbolo da direita representa uma vogal arredondada.

Além do modelo do Alfabeto Fonético Internacional, há outro alfabeto, elaborado por Pike, usado por alguns linguistas e, às vezes, por gramáticos tradicionais. Segundo Callou e Leite (2001, p. 34), como o Alfabeto Fonético Internacional “emprega tipos não comuns em máquinas de escrever e em tipografias

comuns, Pike (1947) elaborou, para contornar essas dificuldades, outro alfabeto (...). Enquanto o Alfabeto Fonético Internacional usa os símbolos [ʃ] e [ʒ], por exemplo, no alfabeto de Pike, são usados [š] e [ž].

A Fonologia aborda aspectos mais particulares da fala e é relevante para ela apenas os traços distintivos. Segundo Silva (2011, p. 110), fonologia é a

disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza também a boa-formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais como, por exemplo, o tom e o acento.

1.2 Distinção entre fonema e grafema

Fonema é assim definido por Silva (2011, p.109): “unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua”. O som da fala, denominado fone, é o objeto de estudo da Fonética; o som da língua, denominado fonema, da Fonologia. Já no Círculo Linguístico de Praga (1926), o fonema é definido como um feixe de traços distintivos. A denominação traço distintivo ressalta que apenas algumas características são relevantes no interior dos sistemas fonológicos das línguas; em português, por exemplo, [p] tem os traços [+ consonantal, - soante, + labial, - sonoro] e o [b] tem os traços [+ consonantal, - soante, + labial, + sonoro] e o traço de sonoridade é relevante em português para distinguir palavras como pato/bato.

Chomsky e Halle (1968, apud Hernandorena, 1996) apresentam um conjunto de traços, usados tanto para as consoantes como para as vogais, encontrados nas diferentes línguas do mundo. Desse conjunto, segundo Hernandorena (1996), são usados na descrição do português os seguintes traços: traços de classe principal (soante, silábico, consonantal), traços de cavidade (coronal, anterior, alto, baixo, posterior, arredondado, nasal, lateral), traços de modo de articulação (contínuo, metástese retardada, tenso), traços de fonte (sonoro, estridente), traços prosódicos (acento, tom, duração). Interessa-nos aqui o traço [soante], porque esse traço interage diretamente com o traço [sonoro] na articulação das oclusivas, fricativas e africadas, dificultando a percepção da ação das cordas vocais. Segundo Hernandorena (1996), as obstruintes são produzidas com uma configuração do trato vocal que torna a sonoridade espontânea impossível.

Os grafemas são unidades que representam os fonemas, um elemento gráfico: letra, número ou sinais de pontuação. A relação fonema-grafema não é tão simples assim para os alunos na alfabetização. Temos de mostrar que um grafema pode representar diferentes sons na língua e que

não podemos esquecer que a) quando falamos não realizamos fonemas (entidades abstratas), realizamos fones (elemento concreto) e b) quando escrevemos devemos representar esses sons através de grafemas ou letras. (CALLOU; LEITE, 2001, p.46).

1.3 O conceito de consciência fonológica

Pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (2009), Callou e Leite (2001) e Lemle (2004) mostram que abordar a consciência fonológica melhora o desempenho das crianças em relação à aquisição da escrita e no aprendizado da leitura, além de tornar mais fácil o entendimento por parte dos alunos na questão da segmentação fonológica e ortográfica e consequentemente o reconhecimento das palavras. A partir de Aliende e Condemarín, (1987, p. 46, apud Bortoni-Ricardo, 2006, p. 204) depreendemos que consciência fonológica é a capacidade de reflexão linguística sobre a composição das palavras faladas; é a assimilação da relação existente entre a escrita e o que ela representa e a compreensão sobre segmentar as palavras em sílabas e fonemas. O aluno deve manipulá-los com autonomia para dominar a relação fonema-grafema.

Por meio da consciência fonológica, a criança percebe que as palavras são formadas por sons diferentes, que podem ser trocados por outros e que, nessa troca, podem surgir novas palavras. Segundo Queiroz e Pereira (2013, p. 33), citando alguns autores,

“A consciência fonológica é um recurso metalinguístico que deve anteceder à compreensão do princípio alfabético de escrita, beneficiando essa apropriação. Ela tem sido definida de muitas formas. “A consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” (Goldfeld, 2003: 71); a habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou parte das palavras” (Magalhães, 2005: 13); “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons” (Adams *et alii*, 2006: 19); “processo onde a criança toma consciência dos sons que compõem a fala” (Stampa, 2009: 14) ou ainda, “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas” (Bortoni-Ricardo *ett alii*, 2010a: 187).(QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 33)

Conhecendo esses conceitos, o professor terá um suporte para preparar suas aulas ou organizar materiais e estará apto a ensinar o sistema de escrita alfabética e o processamento fonológico das palavras, isto é, a correspondência entre sons e letras e assim atingir os objetivos, pois “as chaves para o processo de alfabetização são a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético”. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.207).

Além disso, o educador que conhece o sistema fonológico conseguirá um melhor resultado no ensino da língua. Hora (2009, p. 15) afirma que

[...] os professores precisam entender como se dá o processo de aquisição de sons. É importante saber, por exemplo, que os sons não são adquiridos ao mesmo tempo, que existe uma idade para que determinados processos não aceitáveis na norma sejam descartados e assim por diante.

Após a alfabetização, os alunos entrarão no processo de escrita ortográfica, já que a língua é uma atividade que envolve sujeitos e práticas sociais, postulando, assim, o uso de normas e convenções de uso. Ler e escrever também são instrumentos de poder e, ensinar a leitura e a escrita não é fácil. A aplicação do conceito de consciência fonológica na fase da alfabetização é de extrema importância. Segundo afirmam Adams *et alii* (2006, p.23, *apud* QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 33) “uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler”.

A criança tem que dominar a escrita e compreender as regularidades e irregularidades ortográficas e, para isso, o educador precisa promover situações contextualizadas e significativas, de acordo com a realidade e os conhecimentos prévios dos alunos.

1.4 Processos fonológicos

As alterações sofridas por uma língua no decorrer do tempo foram estudadas inicialmente pela gramática (ou filologia) comparada ou linguística histórica no século XIX. A partir de 1916, com a distinção entre língua e fala, proposta por Saussure, em que a fala tem como principal característica o caráter heterogêneo, os

estudiosos do Círculo Linguístico de Praga (1926) e outros passam a descrever os processos fonológicos que ocorrem sincronicamente nas línguas.

Processos fonológicos são as alterações dos vocábulos que ocorrem na língua falada por influência de diversos contextos. Esses processos podem ser de alteração de traços distintivos, adição, apagamento, transposição e substituição. Todos esses processos ocorrem em contextos específicos e podem ser explicados por meio de regras fonológicas. O estudo dos processos fonológicos explicitados por meio de regras formais da língua deve-se, especialmente, ao Gerativismo, fundado em 1959 por Noam Chomsky. Essa corrente linguística explicativa e científica centra seu estudo nas regras formais da língua. “Para Chomsky, a Fonologia de uma língua particular deve ter caráter geral e preditivo, isto é, deve ser possível prever as regras utilizadas pelos falantes” (SEARA *et al*, 2011, p. 108). Por meio dessas regras é que a Fonologia Gerativa define os processos fonológicos.

As concepções descritas a seguir estão baseadas no *Dicionário de fonética e fonologia*, de Thais Cristófaros Silva (2011). Nessa obra, são definidos os seguintes processos fonológicos²:

- Apagamento é um processo de cancelamento de um segmento consonantal ou vocálico. Exemplo: falar ~ [fala].
- Assimilação é o compartilhamento por determinado som de propriedades de outro na mesma palavra. Exemplo: lúpus > lobo.
- Despalatização é a perda do traço palatal. As consoantes palatais são [ɲ, ʎ]. Exemplo: banho ~ [banˈo].
- Ditongação é um fenômeno fonológico de inserção de um *glide*³. Exemplo: nós ~ [nóis].
- Ensurdimento é a perda da propriedade de vozeamento (vibração das cordas vocais) por um som. Exemplo: O [s] em final de palavra ou antes de silêncio; rapaz ~ [rapas].
- Epêntese é a inserção de vogal ou consoante em grupos que envolvam oclusivas, africadas, nasais, fricativas ou pode ocorrer em final de palavra. Exemplos: pneu ~ [pineu].

² Os processos * não foram conceituados em Silva (2011).

³ Foneticamente os *glides* “se caracterizam por permitirem a passagem do ar sem obstrução e sem fricção [...]. Fonologicamente, comportam-se como consoantes, isto é, não preenchem posição de núcleos de sílaba e nunca são acentuados” (SANTOS; SOUZA, 2003, p. 24).

- Harmonia vocálica é um processo em que um ou mais traços de uma vogal se propagam para outros segmentos, da vogal tônica sobre a pretônica. Exemplo: menino ~ [minino].
- Hipercorreção é a utilização de uma pronúncia que transcende a norma, quando, de fato, se pretende usar a variedade de prestígio. Exemplo: pediu ~ [pedil].
- Metátese é o processo em que um segmento troca de posição dentro da palavra. Exemplo: lagarta ~ [largata].
- Monotongação é o processo no qual o ditongo passa a ser produzido por uma única vogal. Exemplo: quieto ~ [queto]
- Neutralização é a perda de contraste fonêmico em ambiente específico. Exemplos: [aza] *versus* [aʒa]; [mezmo] ~ [meʒmo].
- Palatalização é um processo de assimilação no qual um som alveolar adquire o traço palatal. Exemplo: tia ~ [tʃia] dia ~ [dʒia].
- Prótese é a inserção de segmentos no início de palavras. Exemplo: lembrar ~ [alembra].
- Redução vocálica é o fenômeno de enfraquecimento de um segmento vocálico, que geralmente afeta as vogais átonas. Pode ocasionar a neutralização. Exemplo: mudo ~ [mudu].
- Rotacismo está relacionado com a realização fonética de um som rótico em substituição a um som lateral e vice-versa. Exemplo: voltar ~ [vortar].
- Sonorização* é a realização de consoantes surdas (ou desvozeados) como sonoras (ou vozeadas) em contextos sonoros: posição intervocálica – lupus (latim) > lobo; subsídio > subisídio > subizídio.
- Yeísmo* troca dos dígrafos pela semivogal /i/. Exemplo: palha ~ [payá].

Alguns “erros” de grafia envolvem explicações no nível da morfologia. São “erros” ou decorrentes da oralidade que afetam não apenas a fonologia da língua, mas também a morfologia e dependem do conhecimento de conceitos abordados na morfologia da língua, tais como

- hipossegmentação, em que ocorre a junção de duas ou mais palavras, como, por exemplo, [amenina] envolve duas palavras distintas (a menina).
- hipersegmentação, em que há a segmentação indevida da palavra, como, por exemplo, [em baixo] (embaixo); a hipossegmentação e a hipersegmentação envolvem a noção de palavra, um conceito da morfologia.
- A troca do “u” pelo “i” em verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito. O processo envolve o conhecimento de que “u” tem valor morfológico indicando tempo, modo, aspecto, número e pessoa, diferentemente do “i”.

Além de processos fonológicos que interferem na escrita, provocando os chamados desvios ou “erros” de grafia, alguns não podem ser atribuídos à influência da oralidade na escrita. Um deles são as falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra, tais como *rano* em vez de *ramo*; *lâqis* em vez de *lâpis*; *eua* em lugar de *lua* (LEMLE, 2004, p. 40). Outros desvios ocorrem devido à convenção ortográfica que representa um único som por meio de várias letras em contextos idênticos. Esses sons são apresentados por Lemle (2004, p. 24):

QUADRO 4 – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos			
Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u , precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de e, i , precedido por consoante	s c	persegue percebe
o[š]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha xícara, taxa
	Diante da consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ž]	Início ou meio de	j	jeito, sujeira

	palavra e diante de e, i	g	gente, bagageiro
[u]	Fim da sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavra	zero h	ora, ovo hora, homem

O quadro acima mostra que algumas letras na mesma posição podem representar vários sons. Para os alunos, a grafia de palavras que não fazem uma correspondência fonêmica é complexa, e não há um método para ensiná-los. Atividades de leitura, escrita, análise linguística e a consulta ao dicionário são opções que ajudam a memorizar e aprender a grafia dessas palavras.

O quadro 2 mostra uma única letra representando sons distintos, segundo a posição. Ao ensinar essas relações letra/fonema, o professor poderá sistematizar as regras, organizar tabelas coletivas com os alunos para facilitar o processo de alfabetização e a compreensão das diferentes manifestações sonoras para que os alunos construam uma teoria de que “para cada som numa dada posição, há uma letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som. Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra.” (LEMLE, 2004, p. 32).

QUADRO 2 – Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição			
Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z] [ʃ] [ʒ]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	sala casa, duas árvores resto, duas casas rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes da vogal Depois de vogal diante de p e b	mala, leme campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

O quadro 3, extraído de Lemle (2004, p. 22), mostra duas ou mais letras representando um único som, segundo a posição. Os alunos precisam refletir sobre

a escrita e relacioná-la à práticas sociais de uso e o isso requer que o docente esteja bem preparado. O professor precisa compreender que os “erros” ortográficos têm razões distintas e seu ensino requer estratégias diferentes.

QUADRO 3 – Um som representado por diferentes letras, segundo a posição			
Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	C Qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	G Gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	I E	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino padre, morte
[u]	U o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Lua falo, amigo
[R] [r forte]	rr r	Intervocálico Outras posições	Carro rua, carta, honra
[ôw]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu qü cu	Diante de a, o Diante de e, i Outras	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu
[gu]	gü gu	Diante de e, i Outras	agüenta, sagüi água, agudo

Como foi visto, definimos e exemplificamos grande parte dos processos fonológicos, mas, no decorrer do trabalho, somente são tratados os processos que estiverem presentes nas produções escritas dos alunos. Ressalta-se que não tratamos da prosódia, dada a extensão do trabalho.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que os desvios realizados pelas crianças ao tentarem escrever são hipóteses que elas constroem na constituição de representações gráficas da fala. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que as crianças procuram dar um valor sonoro a cada uma das letras que formam uma escrita e, para que elas aprendam a decodificar as palavras, passam pelos níveis de escrita. O nível 1 é quando a criança tenta representar as palavras usando grafismo. “Neste nível, escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). No nível 2, a criança tenta atribuir significados diferentes para palavras diferentes. Ao escrever, ela se aproxima mais do contorno das letras. Já o nível 3 “(...) está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.209), chamada de

hipótese silábica, pois cada letra corresponde a uma sílaba. Nível 4 é a passagem da fase silábica para a alfabética. A criança começa a analisar e relacionar a quantidade de grafemas e fonemas ao escrever. O nível 5 é a “fase alfabética.” Ao chegar a esse nível, “a criança (...) compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Após percorrer os cinco níveis, a criança ainda não dominará todo o Sistema de Escrita Alfabético e poderá apresentar “erros” na escrita. No entanto,

a definição de erro é relativa. Só se pode apontar um erro se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado (...). Se levamos em conta que o erro ocorre numa situação bastante específica, ou seja, na tentativa de se dominar um código escrito, podemos dizer que ele é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p.38)

Após a explicitação da fundação teórica do trabalho, o próximo capítulo trata da metodologia e análise dos dados, relatando o trabalho em sala de aula na produção dos gêneros tirinha, carta pessoal e anúncio, a partir dos quais foram coletados e analisados os dados com base na fundamentação teórica exposta neste capítulo.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

No período de aproximadamente quatro meses, no decorrer das aulas, relacionando os conteúdos às produções, foram aplicados os gêneros textuais tirinha, carta e anúncio para produção de texto com crianças entre oito e doze anos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma Escola Municipal da cidade de Três Lagoas/MS. Os gêneros citados foram escolhidos por fazerem parte do livro didático *Aprende Brasil* adquirido pelo município e do programa de curso do 3º ano.

O trabalho com gêneros desenvolve as habilidades de leitura e escrita, é dinâmico e proporciona o contato com os textos que circulam na sociedade, ampliando o uso da linguagem, além de possibilitar o uso adequado da língua para cada situação comunicativa. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os gêneros são relativamente estáveis e nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio deles. (BAKHTIN, 1997, p. 208).

2.1 O trabalho com gêneros em sala de aula

Segue-se então a apresentação dos gêneros e o relato das aulas aplicadas para a coleta de dados, visando observar os desvios de escrita nos gêneros tirinha, carta e anúncio. O trabalho com esses gêneros foi elaborado a partir de atividades propostas no livro didático **Sistema de Ensino Aprende Brasil**, Editora Positivo, páginas 15, 42 e 56 de Língua Portuguesa e páginas 6, 7 e 17 de Geografia.

Anúncio

 **ESPAÇO DE DIÁLOGO**

- Que tipo de anúncio pode ser encontrado nos jornais? Quem é o leitor desses anúncios?
- Há ruas, nas escolas, nas lojas e em muitos outros lugares, há anúncios. Para que eles servem?
- Você costuma ler anúncios? Por quê?

 **TEXTO VIVO**

Nas escolas, os anúncios geralmente ficam expostos em murais. Observe alguns:



2. Anote a primeira versão do anúncio no espaço a seguir. Não se esqueça de:

- começar o anúncio com a palavra "Troco";
- apresentar as principais características de seu produto, separando-as por vírgula;
- usar abreviaturas e algarismos quando for possível;
- escrever seu nome;
- usar letras de formato fácil de ser lido pelos seus colegas.



3. Revise seu texto. Conte com a ajuda de seu professor nesse momento.

4. Faça a versão definitiva de seu anúncio. Capriche na letra!

 **PRODUÇÃO TEXTUAL**
HORA DE FALAR

Antes de participar da Feira Troca-Treco, apresente seu produto aos colegas. Depois que todos anunciarem, a turma elege o anunciante que mais se destacou por ter apresentado o produto com mais detalhes.

2.1.1 Tirinha

A tirinha possui um estilo e recursos próprios, apresenta temas diversificados relacionando linguagem verbal e não verbal, com enunciados curtos, é destinada a qualquer público, tendo o humor como principal particularidade; é informal e leva em consideração os conhecimentos prévios do leitor numa interação texto e leitor. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 109-110).

Dionisio *et al.* (2010) apresentam a tira como um subtipo de história em quadrinhos (HQ), mais curta, de caráter sintético, podendo satirizar aspectos econômicos e políticos do país, com narrativas maiores ou fechadas. Estas são divididas em tiras piadas e tiras episódio.

Segundo Nicolau (2010), as tirinhas surgiram há mais de 100 anos e têm as mesmas funções dos gêneros jornalísticos. Advindas das histórias em quadrinhos, surgiram da escassez de espaço em jornais. Os precursores das tiras são Bud Fisher, em 1907, e Dirks, que iniciou o uso dos balões. O lugar da criação foram os Estados Unidos, com a força de suas empresas de distribuição, e, assim, o gênero ganhou vários leitores e adeptos.

O gênero textual tirinha é muito apreciado pelas crianças e adultos por propiciar humor, apresentar imagens, narrativa curta, possibilitar a reflexão sequencial da história e incentivar a leitura e a escrita.

a. Relato das aulas – gênero tirinha



Conteúdo:

- Produção textual;
- Tirinha;

Objetivo:

- Incentivar a escrita;
- Conhecer o gênero tira;

Procedimento:

- 1- Apresentação e entrega da tirinha.
- 2- Foram feitas perguntas referentes ao texto oralmente:
 - Quem é o autor?
 - Quem são os personagens?
 - Em que lugar eles estão?
- 3- Perguntas sobre o gênero:
 - Em que lugar podemos encontrar a tirinha?
 - Qual a finalidade da tira?
 - Qual é a diferença entre a tira e a história em quadrinhos?
- 4- Atividade de escrita individual:
 - Criar um título;
 - Escrever passo a passo o que se passa na narrativa;
 - Reescrita coletiva.

A tirinha foi aplicada com o objetivo da transposição da linguagem não verbal para a linguagem verbal e da verificação da produção textual. O trabalho feito com tirinha não foi difícil. Os alunos já possuíam um conhecimento prévio sobre o assunto. Analisamos os quadrinhos oralmente, observando os personagens, espaço e recursos; fizemos uma revisão sobre a estrutura da tirinha, como é o gênero, quantos quadrinhos há, qual a diferença entre a história em quadrinhos e a tirinha, quais personagens estão presentes nas tirinhas. Depois, falamos sobre o título, a paragrafação e pontuação para que escrevessem a história na linguagem verbal. Foi aplicada a tirinha para que os alunos fizessem a produção.

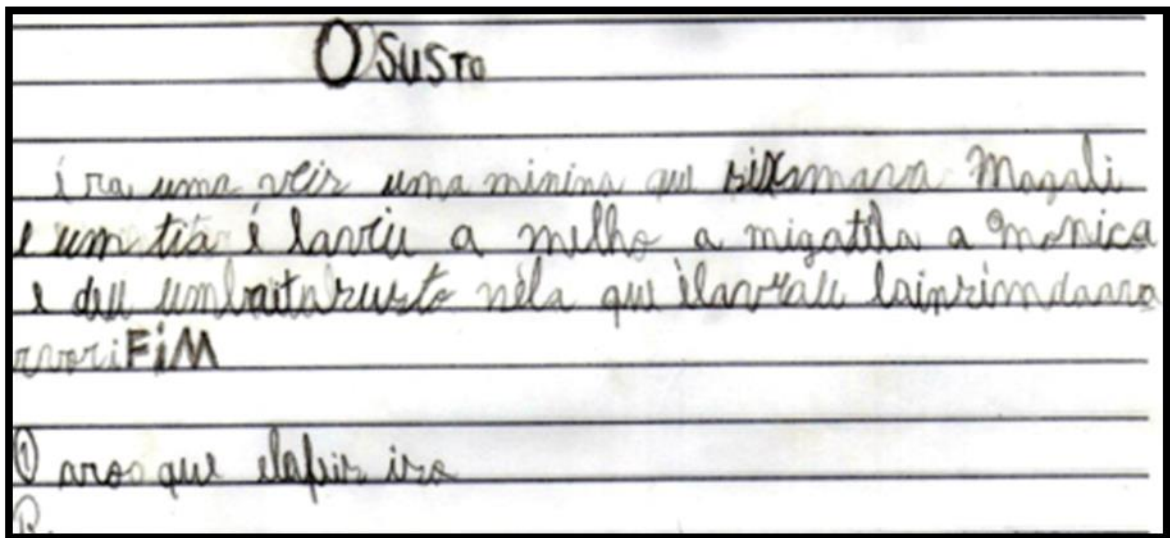
Após a aplicação da atividade, fizemos a reescrita coletiva de um texto escolhido. Em seguida, foi feito o levantamento dos desvios ortográficos,

apresentados no quadro 1 e, a partir desses desvios, foi elaborada uma sequência didática visando sanar as dificuldades dos alunos na escrita.

b. Análise dos desvios presentes na tirinha

Foram analisados 20 textos resultantes da escrita da tirinha, mas apenas algumas produções produzidas pelos alunos são apresentadas abaixo, por isso, nos quadros, aparecerão mais processos e uma porcentagem maior de dados do que é mostrado nos 06 textos. Seguem os textos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 com as análises.

Texto 1



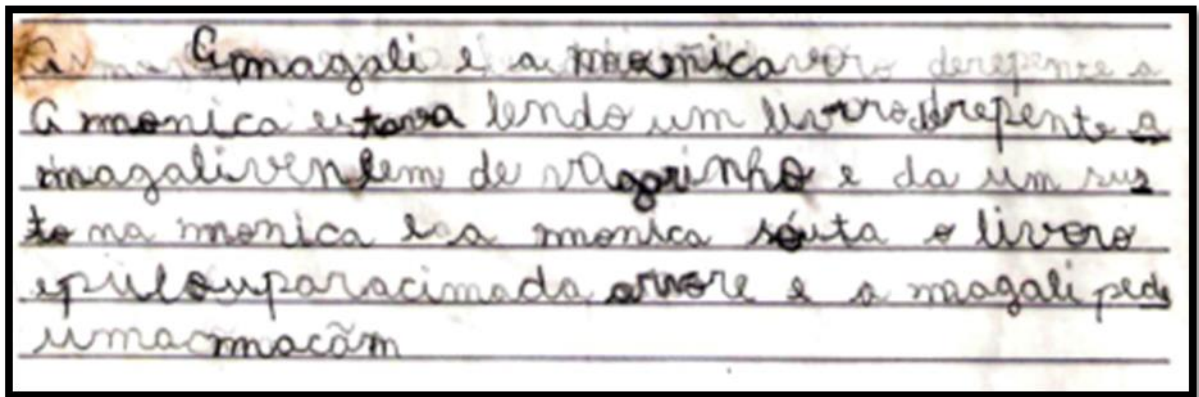
“O SUSTO

éra uma veiz uma minina que sixamava Magali
e um tia é laviu a melho a migatela a Monica
e deu embaitasustonéla que èlavoulainsimdaava
rvari. FIM
1 aros que elafeis isso”

No texto 1, ocorrem os seguintes processos: ditongação, em que a criança adiciona um glide (semivogal) nas palavras “veiz” (vez) e “feiz” (fez); harmonia vocálica, em que a vogal /e/, da sílaba inicial de fraca tonicidade, é pronunciada [i] nas palavras “minina” (menina), “insim(a)” (em cima); apócope, isto é, o apagamento do /r/ final na palavra “melho” (melhor); ensurdecimento/desvozeamento nas

palavras “tia” (dia), “tela” (dela); redução vocálica nas palavras “si” (se) e “arvori” (árvore). Além dos desvios relacionados à oralidade, apresentam-se desvios relacionados à convenção ortográfica, como “xamava” (chamava) e desvios por razões morfológicas, de hipossegmentação em “sixamava” (se chamava), “laviu” (ela viu), “migatela” (amiga dela), “umbaitasusto” (um baita susto), “elavou” (ela voou), “lainsimdaarvori” (lá em cima da árvore), e de hipersegmentação, como em “é laviu” (ela viu) “a miga” (amiga). Percebe-se, então, a influência da oralidade no processo de escrita. Na fase da alfabetização, as crianças apoiam-se na oralidade e transpõem-na para a produção escrita.

Texto 2



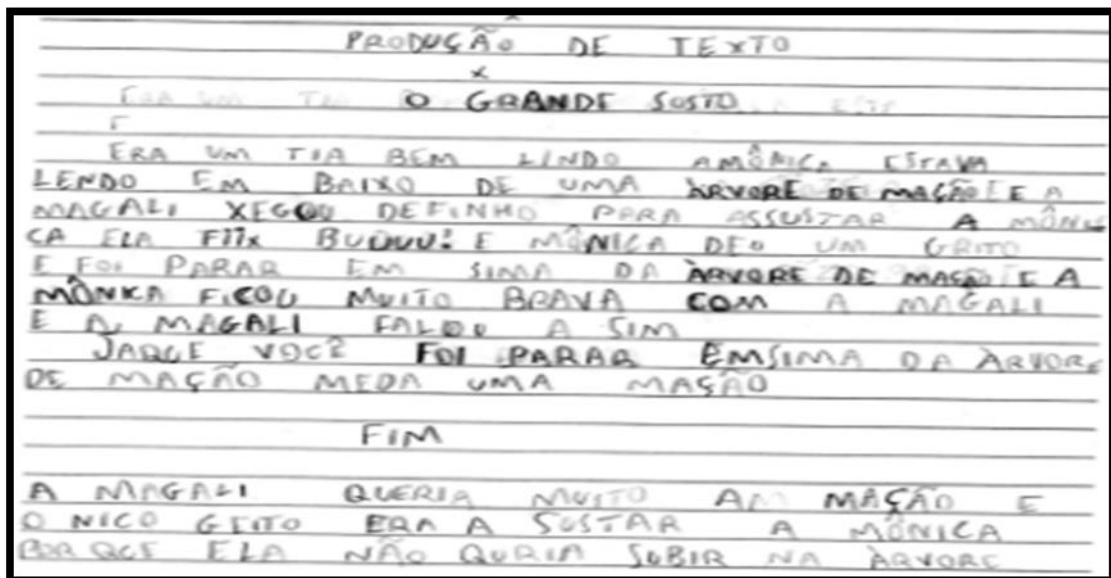
“Amagali e a Monica

A Monica estava lendo um livro drepente a
magalivenbem de vagarinho e da um sus
to na Monica e a Monica sóta o livro
epulouparacimada arvore e a Magali pede
umamamã”

No texto 2, ocorre o processo de neutralização, em que o // vira [u] em sílaba travada na palavra “sóuta” (solta). Os demais desvios não são relacionados à oralidade, destacam-se desvios por razões morfológicas: hipossegmentação em “Magaliven” (Magali vem); “epulouparacima da” (e pulou para cima da), pois o aluno faz a junção das palavras “Magali” e “vem”; “e”, “pulou”, “para” e “cima”; hipersegmentação em “de vagarinho” (devagarinho). Desvios de outra natureza: no vocábulo “ven” (vem), o aluno apresenta dificuldade na distribuição da letra. É difícil

definir qual é o processo que ocorre em “maçã” (maçã). O traço de nasalidade da vogal tem suas articulações da cavidade oral realizadas [+nasal, +bilabial, +vozeada], um [m]. Talvez pautado no raciocínio de que vogal oral se nasaliza antes de segmento nasal, o aluno faz a representação do [m] na escrita ou, ainda, o aluno aprendeu que verbos na 3ª pessoa do plural do tempo presente se grafam com a letra /m/ e não /ão/ e usa essa informação para escrever o substantivo “maçã”, representando o processo de nasalização da vogal por meio de um recurso típico do paradigma verbal e, no caso, duplica os símbolos de nasalidade ao usar o [-] e o [m].

Texto 3



“O GRANDE SUSTO

ERA UM TIA BEM LINDO A MÔNICA ESTAVA
LENDO EM BAIXO DE UMA ÁRVORE DE MAÇÃO E A
MAGALI XEGOU DEFINHO PARA ASSUSTAR A MÔNICA
ELA FIIIX BUUUU E MÔNICA DEU UM GRITO
E FOI PARAR EM SIMA DA ÁRVORE DE MAÇÃO E A
MÔNICA FICOU MUITO BRAVA COM A MAGALI
E A MAGALI FALOU A SIM

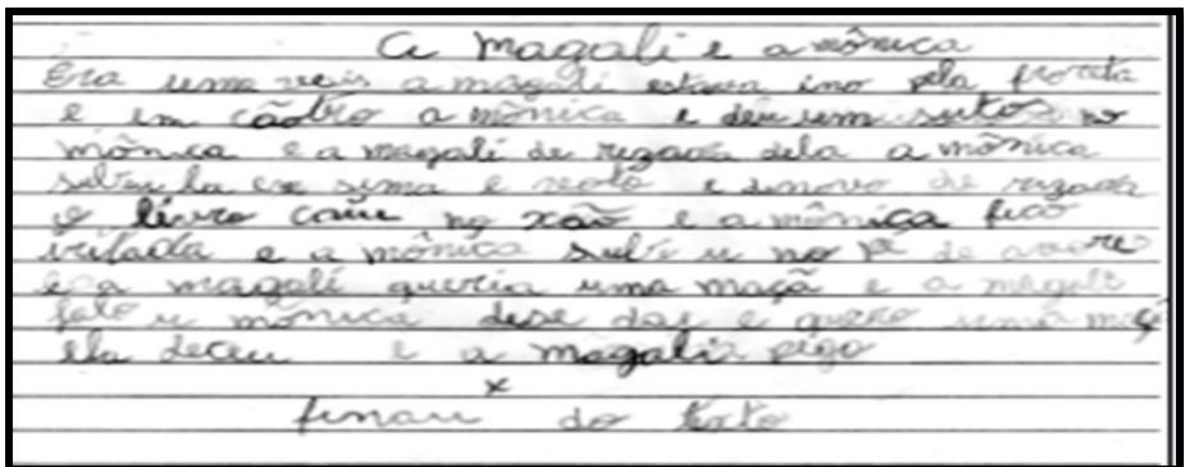
JAQUE VOCÊ FOI PARAR EMSIMA DA ÁRVORE
DE MAÇÃO MEDA UMA MAÇÃO

FIM

A MAGALI QUERIA MUITO A MAÇÃO E O NICO JEITO ERA A SUSTAR
A MÔNIOCA PORQ QUE ELA NÃO QURIA SUBIR NA ÀRVORE

No texto 3, ocorrem os seguintes processos: apagamento por síncope na palavra “definho” (de fininho) em que ocorre a supressão da sílaba “ni” e o apagamento da vogal /e/ em “quria” (queria); o apagamento em início de palavra, denominado aférese, em que o “u” é apagado em “o nico” (o único); em “mação” (maça), parece ter ocorrido hipercorreção, por analogia aos verbos de 3ª pessoa/plural do futuro do presente. Aparece o ensurdecimento na troca do /d/ por /t/ na palavra “tia” (dia). Os demais desvios estão relacionados a razões morfológicas e outros. Razões morfológicas: hipersegmentação nas palavras “em baixo” (advérbio de lugar), “a sustar” (assustar) e “a sim” (assim); hipossegmentação nas palavras “definho” (de fininho), “jaque” (já que), “meda” (me dá) e “emsima” (em cima). Erros de convenção ortográfica nos vocábulos “a sustar” (assustar), “xegou” (chegou), “sima” (cima) e “a sim” (assim) e “geito” (jeito), em que a escrita apresenta duas ou mais letras para representar um único som. Os desvios de convenção ortográfica são apenas falhas nas trocas entre grafemas irregulares, em que há duas ou mais letras para representar um único som em um mesmo contexto, ou seja, não há regra para grafar.

Texto 4

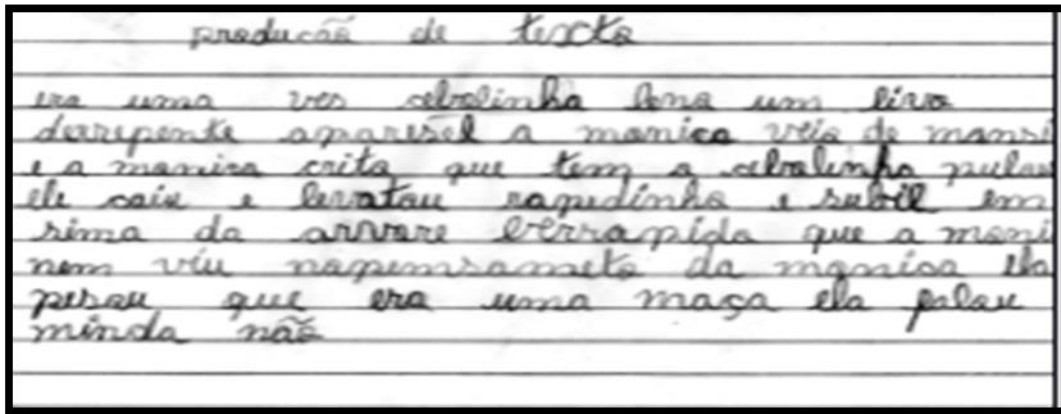


“A Magali e a Mônica

Era uma veis a Magali estava ino pela foreta
e em cãotro a Mônica e deu um suto na
Mônica e a Magali de rizada dela a Mônica
subiula em suma e voto e dinovo de rizada
o livro caiu no xão e a Mônica fico
irritada e a Mônica subi u no pé de árvore
falo u Mônica desse dai e quero uma maçã
eladeceu e a Magali pego
finau do texto”

O texto 4 apresenta desvios relacionados à influência da oralidade na escrita, tais como ditongação em “veis” (vez); apagamento da consoante /d/ do verbo no gerúndio “ino” (indo) e supressão da consoante /s/ na palavra “suto” (susto); monotongação na palavra “de” (deu), talvez por falta de atenção no momento da escrita. Monotongação nas palavras “voto” (voltou) e “fico” (ficou), grafada sem o /u/; rotacismo na palavra “froresta” (floresta) na qual o aluno trocou a letra /l/ por /r/. Alguns desvios são de ordem morfológica, relacionados à segmentação das palavras, em “em cãotro” (encontro) e “denovo” (de novo) – hiper e hipossegmentação; ainda em “em cãotro” é possível considerar que houve um processo de hipercorreção por analogia com a preposição “em”. O mesmo fenômeno que ocorre em “maçam” (maçã) parece ocorrer em “con” (cão). O traço de nasalidade da vogal tem suas articulações da cavidade oral realizadas [+nasal, +bilabial, +vozeada], um [m]. Talvez pautado no raciocínio de que vogal oral se nasaliza antes de segmento nasal, o aluno faz a representação do [m] na escrita, por isso o desvio será considerado como hipercorreção. Ainda ocorrem desvios de convenção ortográfica: “veis” (vez), “rizada” (risada), “sima” (cima), “cão” (chão) e “iritada” (irritada).

Texto 5



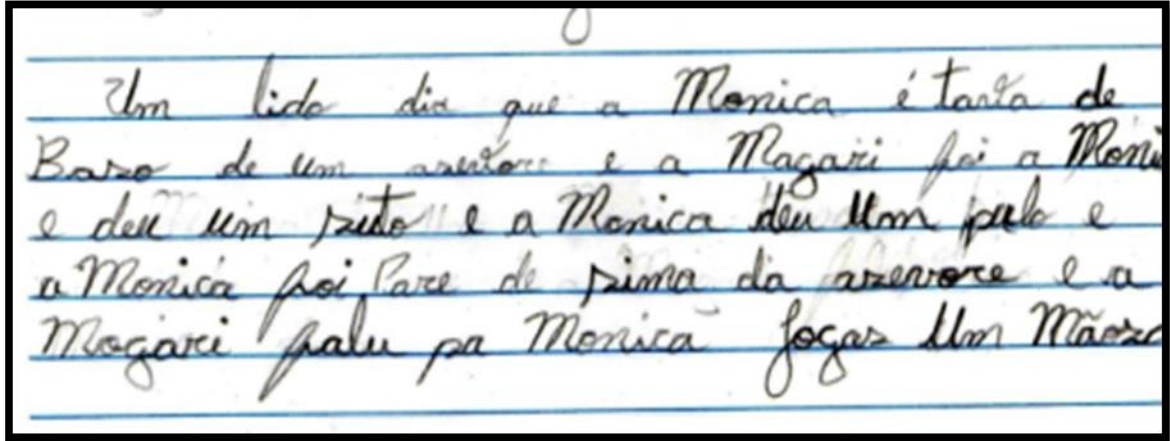
“era uma ves cebolinha leno um livro
 derrepenteaparecel a Monica veio de mansi
 e a Monica crito que tem o cebolinha pulasse
 ele caiu e levatourepidinho e subil em
 simaeda arvore berrapido que a Monica
 nem viu nopemsameto da Monica ela
 pesou que era uma maçã ela falou
 minda não”

No texto 5, destaca-se o processo de apagamento: síncope do verbo no gerúndio em “leno” (lendo), apagamento do /r/ em “livo” (livro), apagamento da consoante /n/ em “levatou” (levantou) e “pesou” (pensou), talvez por falta de atenção ao escrever. No caso de “levatou” e “pesou” houve a supressão do traço de nasalidade representado pelo [n]; apagamento do /m/ final em “berrapido” (bem rápido), apagamento da vogal final “o” em “mansim” (mansinho); aparece também o ensurdecimento em “crito” (grito), em que o aprendiz não percebe a ação das cordas vocais pelo fato de /g/ ser [-soante], isto é, ter alto grau de obstrução que dificulta a percepção da ação das pregas vocais. Desvios de ordem morfológica: hipossegmentação nas palavras “derrepente” (de repente), “berrapido” (bem rápido), “nopensamento” (no pensamento) e “minda” (me dá) e uso do pronome tônico “mim” no lugar do átono “me” em “mindá” (me dá). Desvios de convenção ortográfica em “ves” (vez) e “sima” (cima).

Há a hipercorreção em “berrapido” (bem rápido), “derrepente” (de repente), “aparecel” (apareceu), “subil” (subiu), “mansim” (mansinho), pois ocorreu o uso do

[R] intervocálico, já ensinado ao aluno; a troca do /u/ pelo // e o uso da letra /m/ em grande maioria em final de sílabas.

Texto 6



“Um lido dia que a Monica é tava de
Baso de um asevore e a Magari foi a Moni
e deu um suto e a Monica deu um pulo e
a Monica foi Pare de sima da asevore e a
Magarifalupa Monica jogas um Mãosa”

No texto 6, aparece o processo de apagamento por síncope do /n/ em “lido” (lindo), do /s/ em “suto” (susto) e “étava” (estava), apagamento por apócope em “pa” (parar); elisão de /o/ na palavra “falu” (falou), em que seria mais provável a monotongação, porém houve o apagamento da vogal e não do *glide*; alteração do ponto de articulação de alveolar, representado pelo /s/, para o ponto de articulação pós-alveolar, representado pelo /x/ na palavra “de baso” (debaixo), mas esse desvio pode estar relacionado à convenção ortográfica e, aqui, será considerado como convenção ortográfica; rotacismo em “Magari” (Magali); ditongação em “mãosa” (maçã). Desvios de ordem morfológica de hipersegmentação em “de baso” (debaixo – advérbio de lugar). “Erros” de convenção ortográfica troca do “ç” pelo “s” em “mãosa” (maçã). Em “asevore” (árvore) e “jogas” (jogar) houve o acréscimo do /se/, a troca do /s/ pelo /r/ e em “pare”, houve a troca do /a/ pelo /e/ sem motivo plausível.

Feitas as análises, segue abaixo a tabulação dos “erros” mais recorrentes na produção do gênero tirinha com alguns exemplos dos textos dos alunos.

Quadro 1: Desvios recorrentes no gênero tirinha

Processo fonológico	Quantidade	Exemplo
Apagamento	41	pega ~ pegar
Assimilação	00	_____
Despalatização	00	_____
Ditongação	10	veis ~ vez
Ensurdecimento	11	tireto ~ direto
Epêntese	00	_____
Harmonia vocálica	04	pidir ~ pedir
Hipercorreção	24	estar ~ está
Metátese	00	_____
Monotongação	13	fico ~ ficou
Neutralização	03	finau ~ final
Palatalização	01	gi ~ de
Prótese	00	_____
Redução vocálica	14	incontro ~encontrou
Rotacismo	03	froresta ~ floresta
Sonorização	00	_____
Yeísmo	00	_____

Quadro 1a: Porcentagem dos desvios recorrentes no gênero tirinha

Processo fonológico	Quantidade	Porcentagem
Apagamento	41	33,1%
Assimilação	00	0,0%
Despalatização	00	0,0%
Ditongação	10	8,1%
Ensurdecimento	11	8,9%
Epêntese	00	0,0%
Harmonia vocálica	04	3,2%
Hipercorreção	24	19,4%
Metátese	00	0,0%
Monotongação	13	10,5%
Neutralização	03	2,4%
Palatalização	01	0,8%
Prótese	00	0,0%
Redução vocálica	14	11,3%

Rotacismo	03	2,4%
Sonorização	00	0,0%
Yeísmo	00	0,0%
Total	124	100%

Quadro 1b: Falhas não incorporadas na influência da oralidade na escrita

Razões morfológicas	Processos	Quantidade	Exemplo
	Hipersegmentação	16	e la ~ ela
	Hiposegmentação	52	selembrou ~ se lembrou
	Desconhecimento do desenho da letra	00	_____
	Dificuldades na distribuição da letra	07	senpre ~ sempre
	Erros sem motivo plausível	05	jogas ~ jogar
	Convenção ortográfica	59	fes ~ fez

Quadro 1c: Porcentagem de desvios não incorporados à influência da oralidade na escrita

Razões morfológicas	Processos	Quantidade	Porcentagem
	Hipersegmentação	16	11,6%
	Hiposegmentação	52	37,7%
	Desconhecimento do desenho da letra	00	0,0%
	Dificuldades na distribuição da letra	06	4,3%
	Erros sem motivo plausível	05	3,6%
	Convenção ortográfica	59	42,8%
Total		138	100%

Percebe-se maior ocorrência de desvios por razões de convenções ortográficas, o que aponta para a necessidade de buscar atividades que contemplem essa questão, como a leitura, análise linguística e escrita.

Verifica-se na análise que alguns processos não foram encontrados, tais como: assimilação, despalatização, epêntese, metátese, prótese, sonorização e yeísmo. Dos processos fonológicos que foram encontrados, os processos de rotacismo e neutralização apresentam a mesma quantidade no gênero tirinha e por isso se encontram na mesma linha da ordem. Segue-se a ordem de classificação do maior para o menor:

- 1 – Apagamento;
- 2 – Hipercorreção
- 3 – Redução vocálica;
- 4 – Monotongação;
- 5 – Ensurdecimento;
- 6 – Ditongação;
- 7 – Harmonia vocálica;
- 8 – Rotacismo e Neutralização;
- 9 – Palatalização.

Encontra-se o apagamento, com grande recorrência. Existem apagamentos de sílaba átona pré-tônica ou pós-tônica; o apagamento de fricativa final; de líquida final; líquida intervocálica e líquida inicial. Exemplos: biketa ~ bicicleta; fosu ~ fósforo fala ~ falar; azu ~ azul; boboeta ~ borboleta; ápis ~ lápis; biketa ~ bicicleta.

A hipercorreção é uma analogia que os aprendizes fazem, baseando-se na regra de uma palavra, escrevem a outra. A palatalização acontece quando um segmento alveolar adquire o traço palatal, isso ocorre com o /t/ e o /d/ alveolares que, antes de /i/, adquirem uma articulação secundária africada [tʃia] e [dʒia], muitas vezes representada na escrita por “tch”, “tx” ou “g” ou “j”, assim como acontece na produção textual na grafia de “gi” que equivale à palavra “de”, em que ele faz a palatalização do /dʒ/ representado pela letra “g”. (Confira o anexo 1). O ensurdecimento é um processo em que o sujeito ainda não conseguiu fazer diferenciações auditivas entre sons vozeados e desvozeados e, ao escrever a palavra, às vezes, a sussurra, o som sussurrado se assemelha mais ao som desvozeado, por isso grafa /t/ por /d/, /f/ por /v/, etc. Isso ocorre, em especial em final de sílaba. Segundo Cagliari (1999 p. 59), “algumas vogais, ou às vezes até sílabas

inteiras, sobretudo em final de palavra diante de pausa, se caracterizam por uma fonação sussurrada, em vez de vozeadas (sonora).”

Em relação à monotongação e à ditongação, sabemos que são eventos da fala que se refletem na escrita e o professor precisa conhecer certas variações e entender alguns casos para compreender as falhas ortográficas das crianças. Segundo Cagliari (1999, p. 60),

Por exemplo, pode-se dizer [ouro] ou [oru], [outru] ou [otru], [pouku] ou [poko], [b3ndeira] ou [b3ndera], [peij] ou [peji], [kaija] ou [kaia]; porém, [dei] não pode ser também [de], [feitu] não pode ser [fetu], [paia] não pode ser [para] etc. Convém observar que a variação entre [ei] e [e] ocorre só diante de [r] ou de [ʃ], e a variação entre [ai] e [a] só ocorre diante de [ʃ]; todavia, a variação entre [ou] e [o] ocorre sem ser previsível pelo contexto do som que o precede ou sucede nas palavras. A forma ortográfica dessas palavras prevê uma escrita com duas letras para os ditongos.

O autor ainda afirma que

Há casos em que ocorre a variação entre [o] e [ou], e a ortografia registra uma letra só, como em *boa* [boa] ou [boua], *cano* [kano] ou [kanoua], etc. Nota-se neste caso, que a variação só ocorre quando a penúltima sílaba acaba em o, é tônica e é seguida de a. Por um outro lado, *coar* só é [koar] e não [kouar], *mágoa* é [magua] ou [magoa], mas não [magoua]. (CAGLIARI, 1999, p. 60)

No rotacismo, a criança que fala [froresta] com certeza transferirá para a escrita a sua fala e cometerá o desvio ortográfico ao escrever *froresta*. Para o aprendiz, a falha relacionada ao rotacismo acontece porque as duas consoantes [l] e [r] são muito parecidas, ambas são orais e [+soante]. Esse processo ocorre especialmente nos encontros consonantais (C₁C₂), em que, segundo a Condição Positiva de Estrutura Silábica, a segunda consoante deve ter os traços [+oral, +soante] (FERREIRA NETTO, 2001, p. 148). Assim, a troca se dá mais em [floresta] do que em [pera] e [pela]. A redução vocálica é a perda do contraste fonêmico e, em geral, afeta a vogal átona postônica, por exemplo, [‘bolɐ]; já a harmonia vocálica é diferente, pois as vogais pretônicas partilham a mesma característica da vogal tônica, por exemplo, [mɪ’nino].

2.1.2 Carta pessoal

O gênero carta pessoal é utilizado quando queremos nos comunicar com algum familiar ou alguém próximo. Esse gênero possui uma estrutura bem simples e o tipo de linguagem utilizada depende do remetente e do destinatário. Como afirmam Cereja e Magalhães (2011), as características da carta pessoal são

- 1.comunicação geralmente breve e pessoal, de assunto livre;
- 2.sua estrutura é composta de local e data, saudação, vocativo, corpo, despedida e assinatura; às vezes, também de P.S. (*post-scriptum*),
- 3.a linguagem varia de acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores, podendo ser menos ou mais formal, culta ou coloquial, e, eventualmente, incluir gírias;
- 4.verbos geralmente no presente do indicativo;
- 5.quando enviada pelo correio, a carta é acondicionada em um envelope, preenchido adequadamente com o nome e o endereço do remetente e do destinatário.

Essa forma de comunicação existe desde há muito tempo. Não se sabe certamente quando ela surgiu. No Brasil, a carta veio junto com os portugueses. A primeira foi de Pero Vaz de Caminha enviada ao rei de Portugal, porém, com a evolução tecnológica, poucas pessoas ainda utilizam esse meio de comunicação.

O gênero carta foi aplicado como forma de sistematizar os conhecimentos geográficos aprendidos pelas crianças no final de um capítulo que contemplava informações sobre município, limite territorial e paisagens. Houve o trabalho interdisciplinar, ou seja, a integração entre as disciplinas e campos de conhecimento, visto que é uma exigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, PCN, 1997, p.31)

Foi oportuno também ensinar sobre a estrutura da carta, o preenchimento de um envelope, a finalidade, o avanço da tecnologia, assim como mostrar aos alunos qual é a função social da carta, partindo de uma ferramenta de interação social.

Finalmente, as *estratégias de ensino* supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004, p. 45)

a. Relato das aulas – gênero carta pessoal

Conteúdo:

- Gênero: carta pessoal;
- Estudo de Geografia;

Objetivo:

- Aprender sobre a estrutura da carta pessoal;
- Escrever e enviar uma carta;
- Sistematizar o conteúdo aprendido;

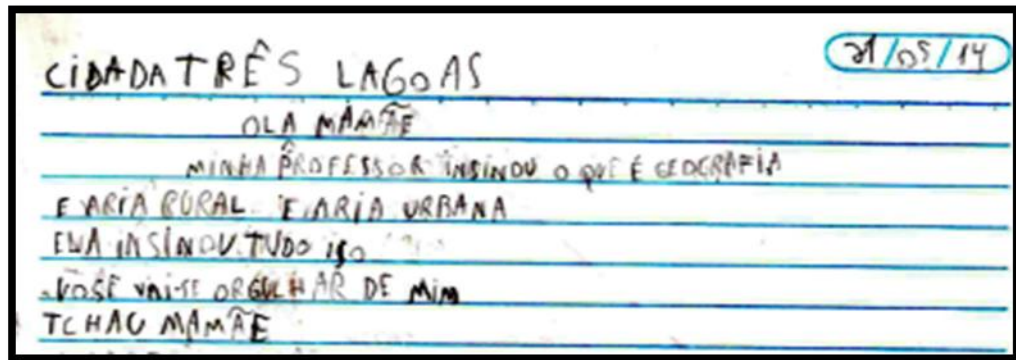
Procedimento:

Na disciplina de Geografia, foi feito o estudo sobre o que é município e paisagem rural e urbana. Ao final, os alunos produziram uma carta pessoal para um destinatário escolhido contando o que aprenderam sobre o conteúdo estudado. Antes, houve a explanação sobre o gênero, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos: a finalidade de uma carta, a diferença entre o e-mail e a carta, como se deve estruturar a carta: local e data, saudação, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Após a conversa, a demonstração de exemplos e a explicação sobre como preencher um envelope com o destinatário e o remetente, os alunos escolheram uma pessoa e fizeram a escrita. Também foi feita a coleta dos dados apresentados no quadro 2 e a devolução das cartas para revisão e reescrita.

b. Análise dos desvios presentes na carta pessoal

Foram analisados 20 textos resultantes da escrita da carta. São apresentadas abaixo algumas produções feitas pelos alunos e uma análise dos desvios. Seguem como amostras os textos 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Texto 1



“CIDADA TRÊS LAGOAS

OLA MAMÃE

MINHA PROFESSOR INSINOU O QUE É GEOGRAFIA

E ARIA RURAL E ARIA URBANA

ELA INSINOU TUDO ISSO

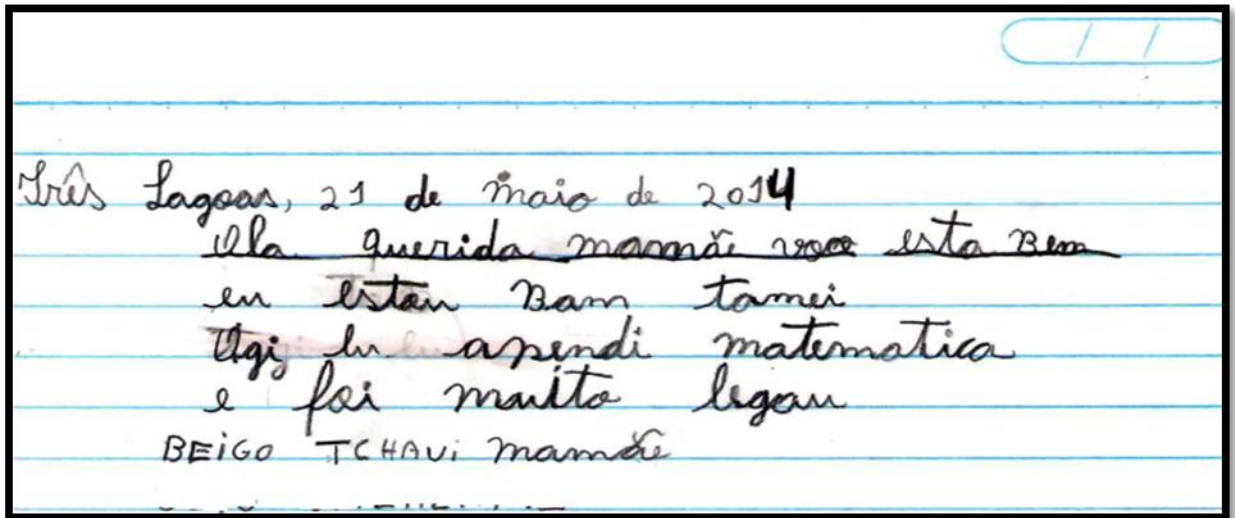
VOSÊ VAI-SE ORGULHAR DE MIM

TCHAU MAMÃE”

Neste texto, consideramos a palavra “insinou” (ensinou) como harmonia vocálica, embora a forma verbal seja oxítônica – [insi’nou] [insi’nar] –, aparentemente o falante da língua considera a tonicidade do substantivo [in’sino] e a pré-tônica assimila os traços da tônica.

Há redução vocálica em “aria” (área) e falha no conhecimento da convenção ortográfica em “iso” (isso) e “vosê” (você).

Texto 2



“Três Lagoas, 21 de maio de 2014

Ola querida mamãe voceesta Bem

eu estou Bamtamei

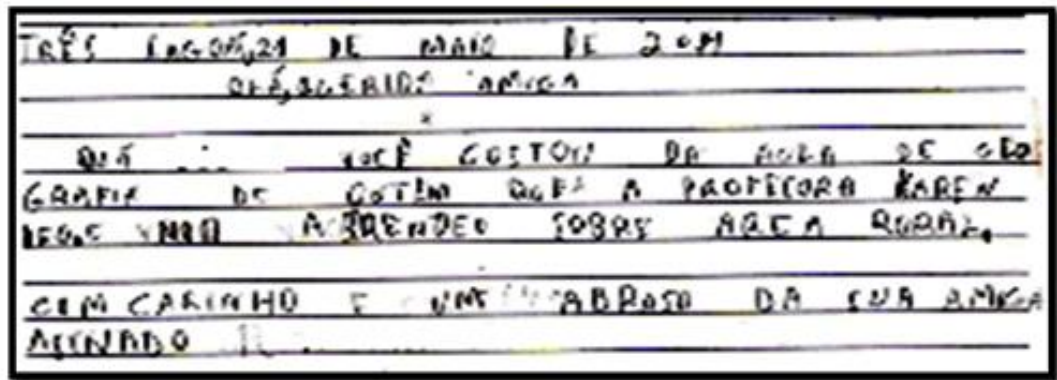
Ogi eu aprendi matematica

e foi muito legau

BEiGO TCHAUi Mamãe”

No texto 2, a palavra “bom”, representada na escrita por “bam”, é usada no lugar de “bem”. “bam” representa a variante [bãw] da fala, só que, ao invés de escrevê-la com “ao”, o aluno parece usar o mesmo raciocínio que o levou a escrever “maçam” (maçã) e “con” (cão), por isso considerado como hipercorreção. A produção acima contempla, ainda, outros processos como neutralização em “legau” (legal), na troca do // por /u/; apagamento da consoante [r] em “apendi” (aprendi); apagamento e ditongação em “tamei” (também). Na palavra “ogi” (hoje), considera-se haver desvio relacionado à convenção ortográfica, porque não há na fala nenhum som a mais na primeira sílaba que teria sido apagado, o h é uma convenção da escrita, assim como ocorrem as trocas do [j] pelo [g] em “ogi” (hoje) e “beigo” (beijo).

Texto 3



“TRÊS LAGOAS, 21 DE MAIO DE 2014

OLÁ, QUERIDA AMIGA

OLÁ _____ VOCÊ GOSTOU DA AULA DE GEO

GRAFIA DE ONTEM QUE A PROFESORA KAREN

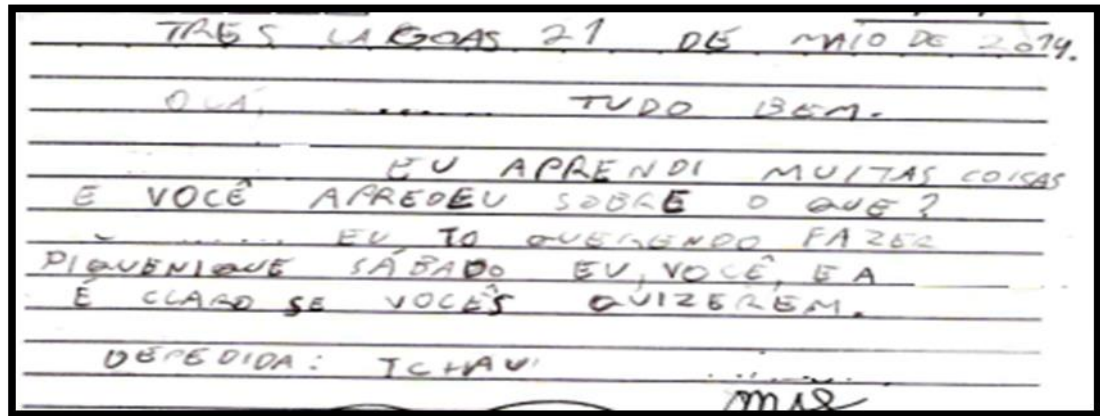
DEU. E NOIS ABRENDEU SOBRE AREA RURAL.

COM CARINHO E UM ABRASO DA SUA AMIGA

ASINADO”

O aluno cometeu “erro” de convenção ortográfica nos vocábulos “profesora” (professora), “abraso” (abraço) e “asinado” (assinado). Aconteceu a ditongação em “nois” (nós) e a sonorização em “abrendeu” (aprendeu), em que o discente grafou o /b/ no lugar do /p/. Há dificuldade em discriminar a sonoridade de um som [- soante], oclusivo ou fricativo.

Texto 4



“TRES LAGOAS 21 DE MAIO DE 2014.

OLÁ, _____ TUDO BEM.

EU APRENDI MUITAS COISAS

E VOCÊ APREDEU SOBRE O QUE?

EU TO QUERENDO FAZER

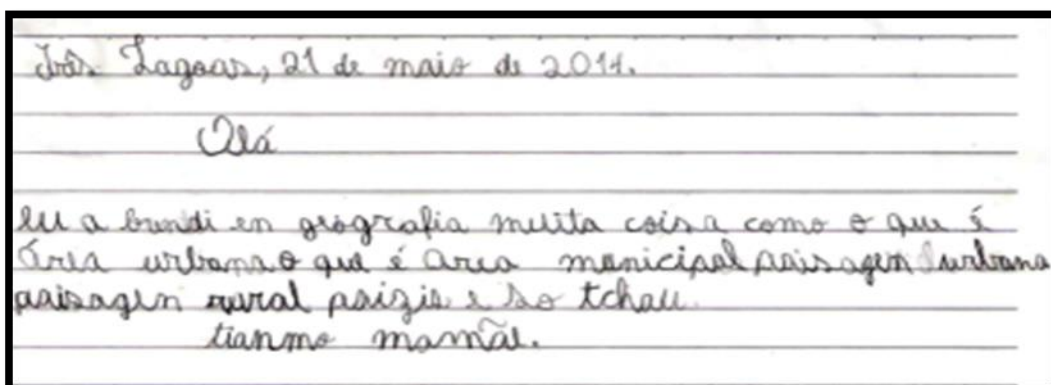
PIQUENIQUE SÁBADO EU, VOCÊ, E A _____

É CLARO SE VOCÊS QUIZEREM.

DEPEDIDA: TCHAU”

O texto acima apresenta apagamento em “apredeu” (aprendeu), em “to” (estou) e em “depedita” (despedida). Há ainda, a monotongação em “to” (estou) e desvio de convenção ortográfica em “quizerem” (quiserem).

Texto 5



“Três Lagoas, 21 de maio de 2014.

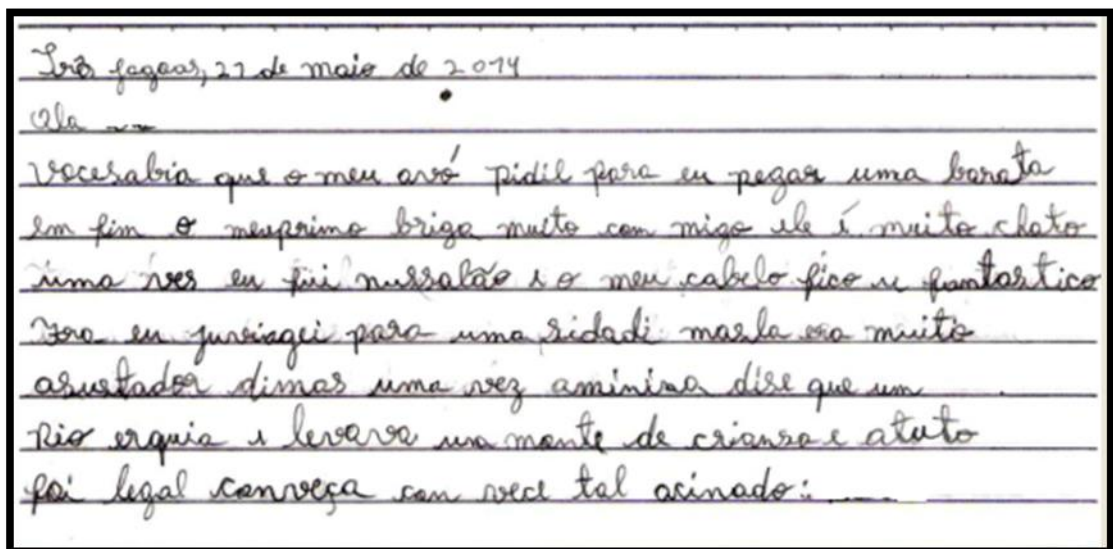
Olá

eu a brendi em geografia muita coisa como o que é
área urbana o que é área municipal paisagen urbana
paisagen rural paizis e so tchau.

tianmo mamãe.”

A produção da carta apresenta a hipersegmentação em “a brendi” (aprendi), além da sonorização. Na palavra “paisagen” (paisagem), o aluno mostrou dificuldade de distribuição das nasais /m/ e /n/. Já em “paizes” (países) houve desvio de convenção ortográfica. No vocábulo “tianmo” (te amo), ocorrem a hipossegmentação, redução vocálica em “ti”(te) e a insegurança quanto ao formato da letra em “anmo” (amo).

Texto 6



“Três Lagoas, 21 de maio de 2014

Ola _____

Vocesabia que o meu avó pidil para eu pegar uma barata
em fim o meuprimo briga muito com migo ele é muito chato
umaves eu fui nussalão e o meu cabelo ficou fantastico
Fora eu juviagei para uma sidadi mas la era muito

asustadordimais uma vez aminina disse que um
 Rio erguia e levava um monte de criansa e atuto
 foi legal conveça com voce tal acinado: _____ “

Na análise do texto 6, aparece a hipossegmentação em “vocesabia” e “meu primo”. Na palavra “pidil” (pediu), ocorrem harmonia vocálica e hipercorreção no verbo na troca do /u/ por /l/. Em “em fim” (enfim) surge a hipersegmentação e a dificuldade na distribuição da letra /m/. Há hipersegmentação em “com migo” (comigo). Aparece o desvio de convenção ortográfica em “ves” (vez), “sidade” (cidade), “asustador” (assustador), “dise” (disse), “criansa” (criança), “converça” (conversa) e “acinado” (assinado). Nos vocábulos “nussalão” (no salão), ocorre redução vocálica do /o/ por /u/ e hipossegmentação; em “juviagei” (já viajei) também aparece a hipossegmentação e desvio relacionado à convenção ortográfica na troca do /j/ pelo /g/, não há um motivo plausível para a troca da vogal /a/ pela vogal /u/. Existe a redução vocálica em “sidadl” (cidade) e “dimais” (demais) e hipossegmentação seguida de harmonia vocálica em “aminina” (a menina). Há apagamento em “conversa” (conversar) e em “atuto” (adulto), além do ensurdecimento na troca do /d/ pelo /t/ em “atuto” (adulto).

Realizadas algumas análises dos desvios encontrados no gênero carta pessoal, segue a tabulação dos “erros” mais recorrentes na produção desse gênero com alguns exemplos dos textos dos alunos.

Quadro 2: Desvios recorrentes no gênero carta

Processo fonológico	Quantidade	Exemplo
Apagamento	26	pazer ~ prazer
Assimilação	00	_____
Despalatização	00	_____
Ditongação	03	tamei~ também
Ensurdecimento	01	atuto ~ adulto
Epêntese	02	fisi ~ fiz
Harmonia vocálica	05	insinou ~ ensinou
Hipercorreção	03	nussalão ~ no salão
Metátese	00	_____

Monotongação	03	estou ~ to
Neutralização	02	legau ~ legal
Palatalização	00	_____
Prótese	00	_____
Redução vocálica	18	istá ~ está
Rotacismo	00	_____
Sonorização	10	vazer ~ fazer
Yeísmo	00	_____

Quadro 2a: Porcentagem dos desvios recorrentes no gênero carta pessoal

Processo fonológico	Quantidade	Porcentagem
Apagamento	26	35,6%
Assimilação	00	0,0%
Despalatalização	00	0,0%
Ditongação	03	4,1%
Ensurdecimento	01	1,4%
Epêntese	02	2,7%
Harmonia vocálica	05	6,8%
Hipercorreção	03	4,1%
Metátese	00	0,0%
Monotongação	03	4,1%
Neutralização	02	2,7%
Palatalização	00	0,0%
Prótese	00	0,0%
Redução vocálica	18	24,7%
Rotacismo	00	0,0%
Sonorização	10	13,7%
Yeísmo	00	0,0%
Total	73	100%

Quadro2b: Falhas não incorporadas à influência da oralidade na escrita

Razões morfológicas	Processos	Quantidade	Exemplo
	Hipersegmentação	11	sa bia ~ sabia
	Hipossegmentação	23	vaitirar ~ vai tirar
	Desconhecimento do desenho da letra	02	muca ~ nunca
	Dificuldades na distribuição da letra	10	con ~ com
	Erros sem motivo plausível	01	ju ~ já
	Convenção ortográfica	34	ves ~ vez

Quadro 2c: Porcentagem das falhas não incorporadas à influência da oralidade na escrita

Razões morfológicas	Processos	Quantidade	Porcentagem
	Hipersegmentação	11	0,14%
	Hipossegmentação	23	0,28%
	Desconhecimento do desenho da letra	02	0,02%
	Dificuldades na distribuição da letra	10	0,12%
	Erros sem motivo plausível	01	0,01%
	Convenção ortográfica	34	0,42%
Total		81	100%

Além das convenções ortográficas já explanadas nos quadros 2b e 2c, a hipossegmentação e a hipersegmentação aparecem em grande número, porque, na alfabetização, é difícil para a criança compreender onde inicia e onde termina um vocábulo. Na hipossegmentação, a criança faz a junção de duas ou mais palavras. Zorzi (1998) afirma que as junções podem ser determinadas pela entonação do falante ou em razão da acentuação tônica das palavras. A hipossegmentação ocorreu em maior número que a hipersegmentação nas produções da carta dos

alunos e, assim, podemos mais uma vez perceber a influência da oralidade na escrita dos alunos.

A hipersegmentação é a separação da palavra não prevista na convenção ortográfica. Segundo Zorzi (1998, p. 60),

Na escrita alfabética, a separação das palavras por meio de espaços em branco implica o conhecimento não convencional da grafia das mesmas e também de alguma noção do que se possa ser uma palavra. Nas etapas iniciais da aprendizagem da escrita, como podemos constatar, tal conhecimento ainda não está suficientemente desenvolvido garantir a segmentação correta.

Verifica-se na análise que alguns processos não foram encontrados, tais como: assimilação, despalatalização, metátese, palatalização, prótese, rotacismo e yeísmo. Dos processos fonológicos que foram encontrados, os processos de ditongação; hipercorreção e monotongação; epêntese e neutralização apresentam a mesma quantidade no gênero carta pessoal, por isso se encontram na mesma linha da ordem. Segue-se a ordem de classificação do maior para o menor:

- 1 – Apagamento;
- 2 – Redução vocálica;
- 3 – Sonorização;
- 4 – Harmonia vocálica;
- 5 – Ditongação; Hipercorreção; Monotongação;
- 6 – Epêntese e Neutralização;
- 7 – Ensurdecimento.

2.1.3 Anúncio

O anúncio possui caráter persuasivo. Ele é localizado em classificados dos jornais, revistas, *outdoors* e na internet. Esse gênero é produzido por pessoas que querem anunciar vendas, oferecer serviços, procurar um determinado produto ou anunciar algo. A linguagem, na maioria das vezes, é clara, curta e objetiva. Em seu texto, são apresentadas as características do produto anunciado. Koch e Elias (2009, p. 205) afirmam que o gênero textual anúncio de classificados é

Produzido para ser veiculado em revistas ou jornais, esse gênero se configura, geralmente, em texto breve (o número de palavras é determinante do valor a ser cobrado para a sua publicação), com abreviações e um conjunto de adjetivações referentes ao “objeto” anunciado.

Existe, também, o anúncio poético, que não apresenta o mesmo objetivo do anúncio persuasivo: sua função é divertir ou emocionar, sem intenção de persuadir.

A proposta do gênero anúncio partiu da leitura de um anúncio poético. Observada a finalidade e os recursos utilizados, partimos para análise de jornais à procura de anúncios classificados. Os alunos fizeram as comparações oralmente. Estabelecida a investigação e levantadas as características do gênero, os alunos fizeram as produções dos anúncios.

Segue o relato da aula com a aplicação do gênero anúncio.

a. Relato das aulas – gênero anúncio

Conteúdo:

- Gênero: anúncio poético e anúncio classificado;
- Características (adjetivos);
- Abreviaturas;
- Produção textual: anúncio;
- Exposição dos anúncios.

Objetivo:

- Aprender sobre a estrutura do anúncio classificado;
- Compreender quais termos são usados no texto;
- Ampliar o repertório de abreviaturas;
- Criar um anúncio;
- Expor o anúncio e incentivar a leitura.

Procedimentos:

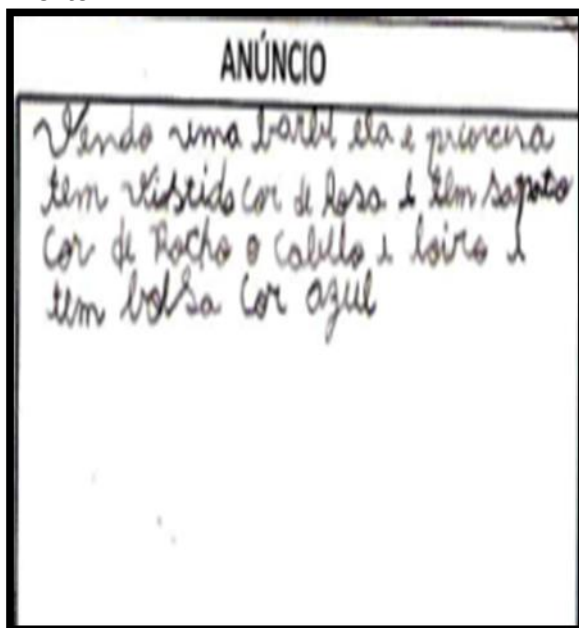
Os alunos leram um anúncio classificado e um poético. Vários jornais com anúncios foram apresentados para que os alunos fizessem a comparação. Explicação sobre as características e perguntas orais sobre a finalidade, público alvo, características presentes e dados pessoais que precisam aparecer no texto.

Após as explicações sobre a estrutura do gênero e comparações entre os anúncios, os alunos levaram um objeto para fazer trocas, na atividade chamada “TROCA TRECOS”, com os devidos anúncios produzidos e expostos junto dos objetos. Todos deveriam ler, verificar as características e trocar o objeto por outro desejado.

b. Análise dos desvios presentes no anúncio

Foram analisados 20 anúncios. São apresentadas a seguir, algumas produções feitas pelos alunos e uma análise dos desvios. Seguem, como amostragens, os textos 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

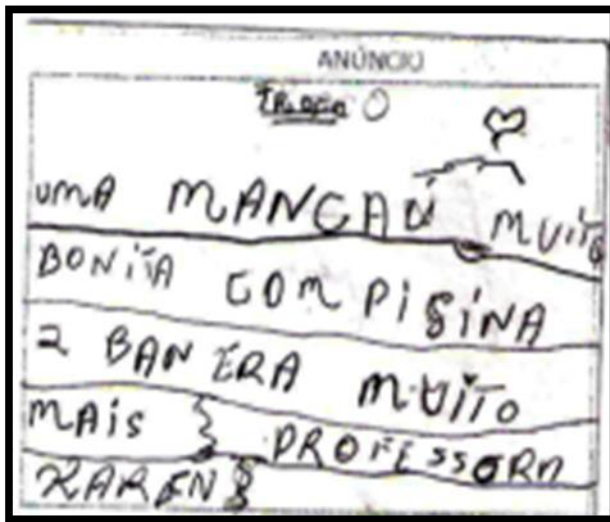
Texto 1



“Vendo uma babe ela e princesa
temvistido cor de Rosa e um sapato
cor de Rocho o cabelo loiro e
tem bolsa Cor azul”

O aluno escreve “barbe” (Barbie), classificado como monotongação. Em “vistido” (vestido), ocorre a harmonia vocálica; já em “rocho” (roxo) acontece um desvio de convenção ortográfica, e em “momte” (monte), a criança não conhece as particularidades na distribuição das letras “m” e “n”.

Texto 2



“TROCO

UMA MANCAUMUITO

BONITA COM PISINA

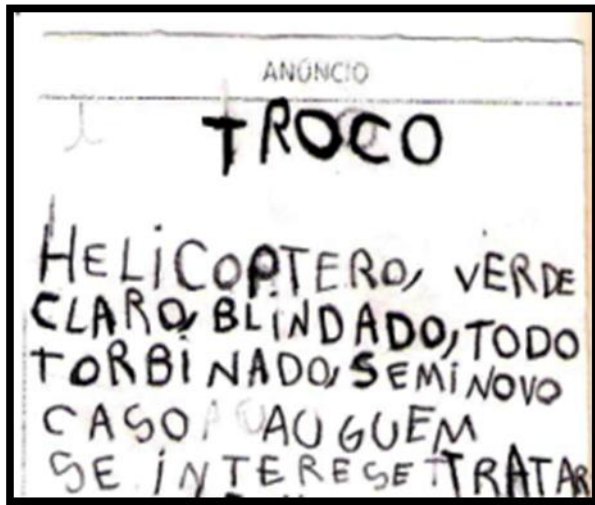
2 BANERA MUITO

MAIS PROFESSORA

KAREN”

No texto 2, houve falha de convenção ortográfica em “pisina” (piscina) e em “mancau” (mansão), ainda há a redução vocálica do /o/ pelo /u/ em “mancau” (mansão). Na palavra “baneira”, a representação do [n] e não da sequência “nh” se deve à convenção ortográfica, porque o “h” só existe na escrita.

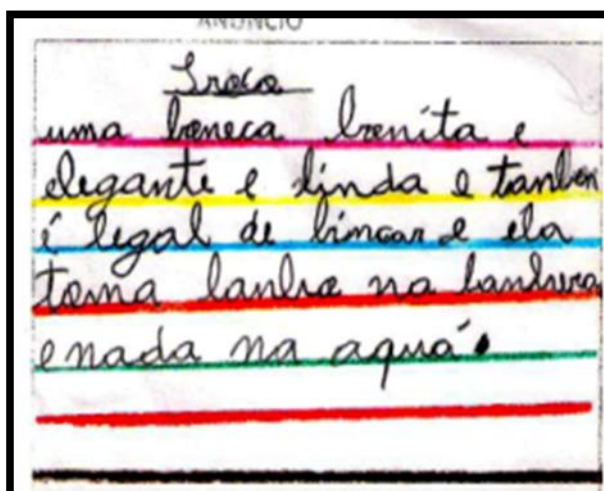
Texto 3



“TROCO
HELICOPTERO, VERDE
CKARI, BLINDADO, TODO
TORBINADO, SEMI NOVO
CASO AUGUEM
SE INTERESSE: TRATAR”

No texto 3, verifica-se a hipercorreção na palavra “torbinado” (turbinado); neutralização em “auguem” (alguém) e desvio de convenção ortográfica em “interesse” (interesse).

Texto 4



“Troco

uma boneca bonita e

elegante e linda e tanben

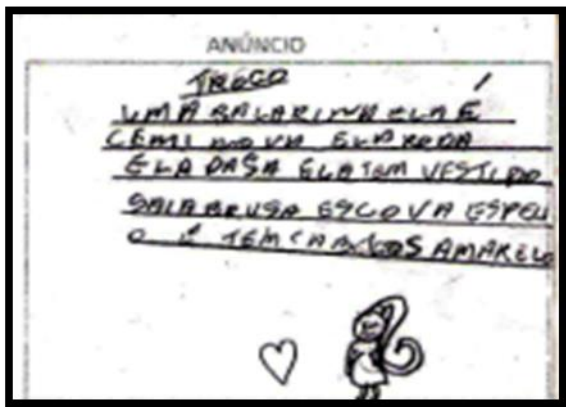
é legal de bincar e éla

toma banho na banhera

e nada na aquá.”

Os desvios que ocorrem no texto acima são desconhecimento na distribuição das letras “m” e “n” em “tanben”; monotongação da vogal /i/ “banhera” (banheira) e conhecimento inseguro no desenho da letra “aqua” (água).

Texto 5



“TROCO

UMA BALARINA ELA É

CEMI NOVA ELA RODA

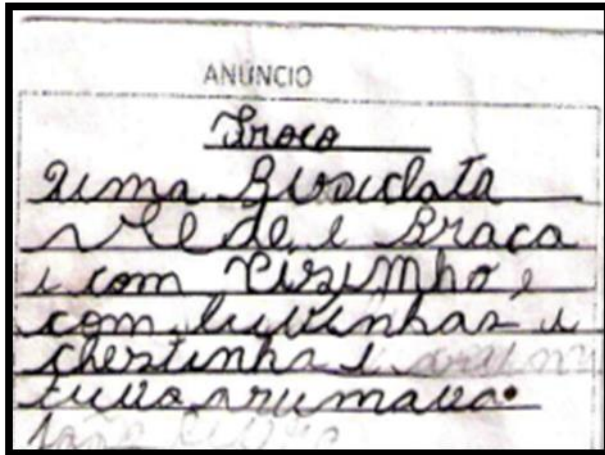
ELA DASA ELA TEM VESTIDO

SAIA BRUSA ESCOVA ESPELI

O E TEM CABELOS AMARELOS”

O texto 5 apresenta monotongação em “balarina” (bailarina); desvios de convenção ortográfica em “cemi” (semi), em “espelio” (espelho) e “dasa” (dança), além de apagamento da consoante /n/ em “dasa” (dança) e rotacismo em “brusa” (blusa).

Texto 6



“Troco

Uma Bisiclata

vede e Braca

e com Pesimho e

com luvinhas e

chestinha e

tudoarumado.”

No texto 6, há desvios de convenção ortográfica em “bisiclata” (bicicleta), em “cestinha” (cestinha) e “arumado” (arrumado). Ainda na palavra “bisiclata” há uma harmonia não acondicionada pela sílaba tônica na troca da vogal /e/ por /a/. No vocábulo “veede” (verde) ocorre o apagamento do /r/ e uma prótese, devido ao acréscimo do /e/, uma espécie de alongamento compensatório, devido ao peso da sílaba (sílaba travada) e o acento. Em “braca” (branca) acontece o apagamento do /n/ e em “pesimho” (pesinho) há a dificuldade de distribuição das letras “m” e “n”.

Realizadas algumas análises, segue a tabulação dos “erros” mais recorrentes na produção do gênero anúncio com alguns exemplos dos textos dos alunos.

Quadro 3. Desvios recorrentes no gênero anúncio

Processo fonológico	Quantidade	Exemplo
Apagamento	07	braca ~ branca
Assimilação	00	_____
Despalatização	00	_____
Ditongação	00	_____
Ensurdecimento	00	_____
Epêntese	01	veede ~ verde
Harmonia vocálica	02	vestido ~ vistido
Hipercorreção	02	enteressar ~ interessar
Metátese	00	_____
Monotongação	05	banhera ~ banheira
Neutralização	02	farou ~ farol
Palatalização	00	_____
Prótese	00	_____
Redução vocálica	01	mancau ~ mansão
Rotacismo	02	brusa ~ blusa
Sonorização	01	desdo ~ texto
Yeísmo	00	_____

Quadro 3a. Porcentagem dos desvios recorrentes no gênero Anúncio

Processo fonológico	Quantidade	Porcentagem
Apagamento	07	30,4%
Assimilação	00	0,0%
Despalatização	00	0,0%
Ditongação	00	0,0%
Ensurdecimento	00	0,0%
Epêntese	01	4,3%
Harmonia vocálica	02	8,7%
Hipercorreção	02	8,7%
Metátese	00	0,0%

Monotongação	05	21,7%
Neutralização	02	8,7%
Palatalização	00	0,0%
Prótese	00	0,0%
Redução vocálica	01	4,3%
Rotacismo	02	8,7%
Sonorização	01	4,3%
Yeísmo	00	0,0%
Total	23	100%

Quadro 3b. Falhas não incorporadas à influência da oralidade na escrita

Razões morfológicas	Processos	Quantidade	Exemplo
	Hipersegmentação	00	_____
	Hiposegmentação	00	_____
	Desconhecimento do desenho da letra	00	_____
	Dificuldades na distribuição da letra	03	pesimho ~ pesinho
	Erros sem motivo plausível	00	_____
	Convenção ortográfica	12	pisina~ piscina

Quadro 3c. Porcentagem das falhas não incorporadas à influência da oralidade na escrita

Razões morfológicas	Processos	Quantidade	Porcentagem
	Hipersegmentação	00	0,0%
	Hipossegmentação	00	0,0%
	Desconhecimento do desenho da letra	00	0,0%
	Dificuldades na distribuição da letra	03	0,20%
	Erros sem motivo plausível	00	0,0%
	Convenção ortográfica	12	0,80%
Total		15	100%

Constata-se, na análise, que alguns processos não foram encontrados, tais como: assimilação, despalatalização, ditongação, ensurdecimento, metátese, palatalização, prótese e yeísmo. Dos processos fonológicos que foram encontrados, segue-se a ordem de classificação do maior para o menor, considerando que alguns apresentaram a mesma porcentagem:

- 1 – Apagamento;
- 2 – Monotongação;
- 3 – Harmonia; Hipercorreção; Neutralização e Rotacismo;
- 4 – Epêntese; Redução vocálica e Sonorização.

Na ordem de classificação, observa-se que os processos harmonia vocálica, hipercorreção, neutralização e rotacismo têm a mesma quantidade de desvios, ou seja, 02; os desvios de epêntese, redução vocálica e sonorização têm também a mesma quantidade, ou seja, 01, por isso esses desvios são mantidos na mesma linha uns dos outros.

Além dos desvios observados no quadro acima, foram encontradas algumas falhas que não são influências da oralidade: desconhecimento do desenho da letra, dificuldades na distribuição da letra e erros sem motivo plausível, além dos desvios de convenção ortográfica.

De acordo com Lemle (2004), no processo de aquisição da escrita, o aluno passa por três fases: as falhas de primeira, segunda e terceira ordem. Dentro da primeira ordem, os alunos estão no início da alfabetização e uma das falhas cometidas é “decorrente do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra”. Exemplo: *eua* em lugar de *lua*. Na segunda fase ou falhas de segunda ordem, o aprendiz “ignora as particularidades na distribuição das letras”. Exemplo: *tenpo* em vez de *tempo*. Por fim, o aluno que está na etapa de terceira fase ou falhas de terceira ordem fazem as trocas entre letras correspondentes.

2.2 Comparação dos desvios nos gêneros tirinha, carta pessoal e anúncio

Comparamos os “erros” apresentados nos três gêneros: tirinha, carta pessoal e anúncio para verificar em qual desses gêneros o índice de “erros” é maior e em qual o índice é menor e a recorrência dos tipos de “erros” nesses gêneros.

Quadro 4: Comparação dos desvios entre os gêneros

Gênero	Quantidade	Porcentagem
Tirinha	124	56%
Carta pessoal	73	33%
Anúncio	23	10%
Total	220	100%

Entre os gêneros, observa-se que aquele que apresenta um maior número de desvios é o gênero tirinha, com 56%, seguido do gênero carta pessoal, com 33%, e do anúncio, com 10%. No primeiro, aparece uma grande parte dos “erros” por ser um gênero muito apreciado pelos alunos e isso facilita a autonomia da escrita, além de apresentar uma leitura prazerosa que já faz parte da leitura cotidiana das crianças e favorece a invenção da história. Carta pessoal, com 33%, é um gênero que não está muito presente na vida dos alunos e talvez por ser difícil para eles escreverem para alguém contando o que aconteceu, o que aprenderam e sobre eles mesmos, por não praticarem muito esta escrita pessoal, há, de modo geral, pouca escrita e, conseqüentemente, poucas palavras, diminuindo a probabilidade de “erros”. O gênero anúncio foi o que menos apresentou “erros”, por ter como

característica sua estrutura curta e como proposta de produção, a escrita com o mínimo de palavras.

Percebe-se que não há atrelamento entre o gênero e a ocorrência de erros, já que os desvios de escrita ocorrem em todos os gêneros sem distinção.

Quadro 5: Comparação dos “erros” entre os gêneros tirinha, carta pessoal e anúncio

Processos	Gêneros textuais			
	Tirinha	Carta pessoal	Anúncio	Total
Apagamento	33,1%	35,6%	30,4%	99,10%
Assimilação	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Despalatalização	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ditongação	8,1%	4,1%	0,0%	12,20%
Ensurdecimento	8,9%	1,4%	0,0%	10,30%
Epêntese	0,0%	2,7%	4,3%	7,00%
Harmonia vocálica	3,2%	6,8%	8,7%	18,70%
Hipercorreção	19,4%	4,1%	8,7%	32,20%
Metátese	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Monotongação	10,5%	4,1%	21,7%	36,30%
Neutralização	2,4%	2,7%	8,7%	13,80%
Palatalização	0,8%	0,0%	0,0%	0,80%
Prótese	0,0%	0,0%	0,0%	0,00%
Redução vocálica	11,3%	24,7%	4,3%	40,30%
Rotacismo	2,4%	0,0%	8,7%	11,10%
Sonorização	0,0%	13,7%	4,3%	18,00%
Yeísmo	0,0%	0,0%	0,0%	0,00%

Os processos recorrentes que não apareceram nas produções dos alunos são: assimilação, despalatalização, metátese, prótese e yeísmo. Tais processos não sucederam provavelmente pelo texto não ter possibilitado o uso de vocábulos em que pudessem ocorrer tais desvios e/ou pelas palavras escritas serem recorrentes

do vocabulário dos alunos. A análise dos dados relacionados às atividades realizadas com as crianças revelou que os desvios em maior quantidade são:

Ordem	Processo	Porcentagem
1	Apagamento	99,10%
2	Redução vocálica	40,30%
3	Monotongação	36,30%
4	Hipercorreção	32,20%
5	Harmonia vocálica	18,70%
6	Sonorização	18,00%
7	Neutralização	13,80%
8	Ditongação	12,20%
9	Rotacismo	11,10%
10	Ensurdimento	10,30%
11	Epêntese	7,00%
12	Palatalização	0,80%

Destacam-se alguns processos, como apagamento de segmentos finais, redução vocálica, harmonia vocálica e ditongação, por serem processos recorrentes no português brasileiro. Esses processos são também bem ligados ao dialeto da região; encontramos o apagamento de segmentos finais, como “come” em vez de “comer”; redução vocálica: “falu” ao invés de falo; harmonia vocálica: “minino” (menino); ditongação: “treis” no lugar de três. Essas pronúncias influenciam diretamente a escrita, além de que os dialetos se misturam dentro de uma sala de aula, pois muitos alunos oriundos de outras regiões apresentam “falares” diferentes. O professor precisa conhecer os “falares” de seus alunos para compreender se os “erros” de escrita são ou não influenciados pela oralidade.

O processo de hipercorreção tem um grande percentual devido às crianças estarem no período de alfabetização e tomarem consciência de que o modo de falar nem sempre condiz com o modo de escrever, por isso fazem generalizações de certas formas de escrita; tentando acertar, “erram”. “A hipercorreção é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente.” (CAGLIARI, 2009, p. 123).

Ensurdecimento e sonorização são falhas que geralmente ocorrem porque os aprendizes ainda não desenvolveram plenamente a discriminação auditiva do traço de sonoridade em sons do conjunto das oclusivas, fricativas e africadas, sons com traço [- soante]. Eles estão aprendendo como funciona o Sistema de Escrita Alfabético, cometendo falhas de primeira ordem, isto é, “o aprendiz ainda está na fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização” (LEMLE, 2004, p. 40).

A monotongação, a epêntese, o rotacismo e a palatalização são desvios cometidos pela transcrição fonética da própria fala.

Após a tabulação dos “erros” detectados nas produções textuais, segue uma proposta de sequência didática para trabalharmos alguns desvios na escrita dos alunos.

PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

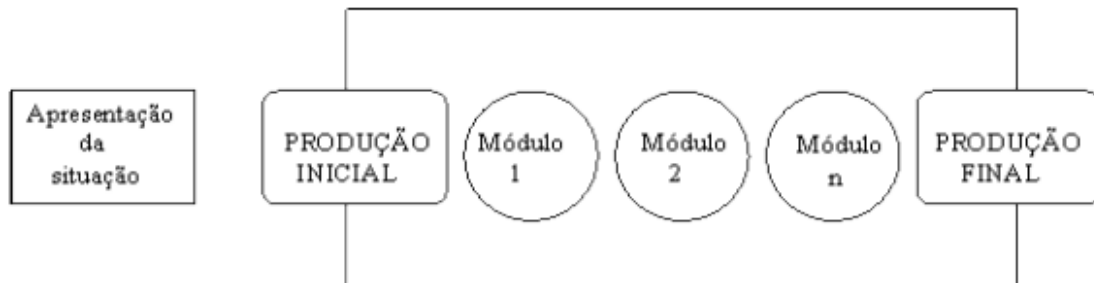
Este capítulo tem a finalidade de apresentar uma proposta para o enfrentamento dos problemas mais recorrentes de escrita detectados nas produções das crianças e analisados no capítulo pertinente. Além dos gêneros já trabalhados, – como a tirinha, a carta e o anúncio, gêneros popularmente mais conhecidos –, pretendemos, agora, trabalhar o gênero poema, porque, quanto mais conhecimentos sobre diversos gêneros, mais o aluno terá autonomia nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. Para tanto, apresentamos a proposta de uma sequência didática, utilizando textos poéticos, que “são documentos preciosos para o conhecimento da pronúncia: conforme o sistema de versificação se baseie no número de sílabas, na quantidade, ou na conformidade de sons (aliteração, assonância, rima) [...]”. (SAUSSURE, 2006, p. 46).

A sequência didática sistematiza o processo de ensino e organizar e planejar é de extrema importância. O professor precisa refletir sobre suas ações, ser criativo, pesquisar, elaborar e organizar suas atividades. Ele sabe da realidade de sua sala, das dificuldades que existem. Assim, o docente não pode ser um mero expectador, mas o agente do processo, organizando sua prática e planejando:

Ao planejar, os profissionais da escola precisam prever e articular outras dimensões, como a relação entre as diversas disciplinas a serem trabalhadas, a organização da dinâmica dos trabalhos, os desdobramentos das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e a natureza das avaliações a serem implementadas. (SILVA, 2009, p.39)

A sequência didática permite uma melhor forma de organizar a prática pedagógica. Ela estrutura o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem. Segue a estrutura de base de uma sequência didática apresentada pelos autores Schneuwly e Dolz (2004):

Esquema da estrutura de base de uma sequência didática:



Schneuwly e Dolz , 2004, p.83.

Os componentes da sequência didática são: a apresentação da situação é a explicação aos alunos sobre o que eles realizarão; a produção inicial é a primeira etapa para verificar as dificuldades dos alunos, por meio de uma atividade oral ou escrita. Os módulos são as atividades aplicadas para melhorarem em suas possíveis falhas detectadas na produção inicial e oferecer instrumentos que apontem para o progresso. Por fim, a produção final, na qual o aluno expõe o que assimilou durante a prática.

O planejamento da sequência didática descrita abaixo se baseia na análise dos desvios já apresentados sem se restringir somente a um processo fonológico, além de trabalhar com várias atividades.

3.1. Sequência didática

A sequência didática será apresentada, pela professora, aos alunos do 3º ano de uma escola municipal de Três Lagoas/MS e como tema das atividades, a consciência fonológica, com duração de 6 aulas.

Dentro do tema, os conteúdos contemplados serão as características do poema, estrutura, rima (palavras que apresentam o som parecido nas sílabas intermediárias ou finais), estrofes (conjunto de versos de um poema), verso (cada linha do poema) e os exercícios com os sons das palavras e letras, destacando a letra e os diferentes sons que ela pode apresentar.

Os objetivos da sequência didática são:

- Conhecer o gênero poema;
- Analisar os poemas e identificar as informações;
- Identificar as rimas;
- Desenvolver a consciência fonológica por meio das rimas;
- Refletir sobre a fala e a escrita.

A metodologia seguirá o cronograma a seguir:

- 1º momento: a professora apresentará a proposta das aulas, perguntará aos alunos o que eles sabem sobre poema, se conhecem algum, qual a finalidade do poema, em que suportes ele aparece e qual é o público a que se destina. Após a conversa, apresentará aos alunos poemas da Cecília Meireles e fará a leitura dos textos e informações sobre a autora. Os alunos formarão duplas para fazer a leitura.
- 2º momento: questionamento sobre quais sensações tiveram depois de lerem os poemas, o que mais agradou ou chamou atenção sobre o tema.
- 3º momento: sistematização dos conhecimentos estruturais do gênero (rima, estrofe e verso), situação de produção e características da linguagem. Os alunos identificarão palavras que eles não conhecem, quantidade de estrofes, versos, rimas e reconhecerão o tema de cada poema.
- 4º momento: representação dos poemas com colagens e/ou ilustrações. Atividades (descritas na sequência) que contemplem formação de palavras com base nos desvios mais recorrentes vistos nas produções.
- 5º momento: produção de poema com um tema escolhido pelos alunos. Será feita a reescrita e leitura dos poemas escritos.

Seguem os poemas a ser trabalhados.

Poema (1): A bailarina – Cecília Meireles

A BAILARINA	
	CECÍLIA MEIRELES
Esta menina tão pequenina quer ser bailarina. Não conhece nem dó nem ré mas sabe ficar na ponta do pé.	

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças

Poema (2): Ou isto ou aquilo – Cecília Meireles

OU ISTO OU AQUILO

CECÍLIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Poema (3) – Leilão de jardim – Cecília Meireles

LEILÃO DE JARDIM

CECÍLIA MEIRELES

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão).

Esta proposta se justifica porque, além de serem atividades organizadas sequencialmente, ainda é possível, por meio da poesia, realizar várias atividades que auxiliarão o aluno a dominar melhor a escrita. Essas atividades são:

- Escrita coletiva na lousa de palavras encontradas no poema, a partir dos desvios detectados, para que os alunos reflitam sobre a escrita;
- Exercícios com base na oralidade (rima, aliteração), tendo como referência o poema;
- Jogo de palavras: substitui o primeiro som. Exemplo: sapo, mato, bato;
- Atividade de sílabas, identificando a que se repete em outras palavras;
- Jogo de sons e letras: imagem e nome da figura;
- Localização de uma mesma palavra em locais diversos;
- Explicações sobre as convenções ortográficas, como, por exemplo, letras que possuem vários sons, o uso do dígrafo “qu” e da letra “c”, entre outras.

Tudo isso se faz necessário para que a criança analise os sons abstraídos em fonemas e se facilite o aprendizado do código escrito, conforme explica Dehaene (2012, p. 220):

Os dados não faltam para mostrar que, quanto mais a criança está à vontade para manipular conscientemente o fonema, mais depressa ela aprende a ler. Além disso, os exercícios que treinam as crianças em jogar com os sons melhoram não somente a consciência fonêmica, mas igualmente os escores em leitura.

3.1.1 Aplicação da sequência didática

A sequência didática foi planejada com poemas como já foi visto. Em aulas anteriores, já havíamos desenvolvido o trabalho com este gênero observando a função social (qual a finalidade do gênero/para que ele serve), os temas que aparecem, a estrutura, a entonação e feito a leitura de vários textos. Os alunos já estavam familiarizados com o gênero poema.

Após a conversa inicial sobre a sequência e as atividades que seriam desenvolvidas, os alunos conheceram o gênero biografia indiretamente, pois, ao contar-lhes um pouco sobre a autora Cecília Meireles, citei a nomenclatura do gênero que havia falado: o nascimento, a morte, profissão, a dedicação aos poemas infantis e a importância da autora para a literatura brasileira.

O segundo passo foi a leitura coletiva do poema “A bailarina”, de Cecília Meireles. Conversamos sobre a quantidade de estrofes, citamos as rimas oralmente e falamos sobre o poema e o que ele nos informa.

A BAILARINA
CECILIA MEIRELES

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré,
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá,
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que calu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças
e também quer dormir como as outras crianças.

1) Depois da leitura em duplas do poema, vamos agora circular as rimas?

2) Descreva como você acha que é esta bailarina.
ela é pequenina e quer
ser bailarina.

3) Escreva uma palavra que rime com os vocábulos abaixo.

Estrela: estrela
Menina: pequenina
Cabelo: cabelo
Lugar: lugar
Dança: dança

4) Copie do poema algumas palavras que as sílabas iniciais apresentam o mesmo som.
não e chão, véu e céu e esta e estrela.

5) Sabemos que algumas letras possuem sons parecidos. Escreva as palavras que apresentam letras com som da letra "s".
conhece, dança e crianças.

Na lousa, escrevi algumas palavras que remetem ao processo de harmonia vocálica e pedi para refletirem sobre elas, analisando sobre como é a escrita e como pronunciamos, fazendo uma comparação entre a oralidade e a escrita. Exemplos: “menina” e “pequenina”. Também trabalhamos o processo de apagamento na escrita e reflexão das palavras: “quer”, “falar”, “ficar” e “dormir” e pedi que respondessem os exercícios descritos na folha abaixo, após a leitura e explicação de todos. A sequência didática propõe-se ao aprimoramento da prática de escrita oral.

Ao ler e resolver os exercícios, as crianças fazem reflexões no ensino da língua. Além de contemplar os processos acima descritos, trabalha-se a hipercorreção, monotongação e as convenções ortográficas por meio da escrita e das análises linguísticas nos exercícios.

Num outro momento, foi apresentado o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles.

OU ISTO OU AQUILO
CECILIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
 ou se tem sol e não se tem chuva!
 Ou se calça a luva e não se põe o anel,
 ou se põe o anel e não se calça a luva!
 Quem sobe nos ares não fica no chão,
 Quem fica no chão não sobe nos ares.
 É uma grande pena que não se possa
 estar ao mesmo tempo em dois lugares!
 Ou guardo dinheiro e não compro doce,
 ou compro doce e não guardo dinheiro.
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 e vivo escolhendo o dia inteiro!
 Não sei se brinco, não sei se estudo,
 se saio correndo ou fico tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda
 qual é melhor: se é isto ou aquilo.

1) Sobre o que fala o poema?
Dalai, chuva, anel

2) Você já teve alguma dúvida difícil de resolver?
Sim e para resolver eu não

3) Encontre outras palavras dentro destas

Luva luva
 Chuva chuva
 Calça calça
 Aquilo aquilo
 Saio Sai / ai
 Correndo correr
 Escolhendo escolher
 Ares ar

4) Da palavra compro, posso escrever comprar. Encontre no poema outros exemplos
Calça calçar, brinco brincar

A leitura foi em duplas e, além de ter desenvolvido toda a metodologia descrita na sequência didática de conversa sobre rimas, estrofes, o tema do poema, se gostaram ou não, o que acharam do texto, a análise oral sistematizou os processos de neutralização em palavras como “sol”, “anel”, “calça” e “qual”; sonorização em “tem”, “estar”, “entender”, “estudo”, “tempo” e “isto” e redução vocálica com palavras como “sobe”, “que”, “mesmo”, “tempo”, “compro”, “guardo”, “escolhendo”, “inteiro” e “doce”.

Por meio dos exercícios também são contemplados os processos apagamento, hipercorreção e convenção ortográfica, além de fazer a reflexão sobre a língua no momento da leitura e resolução das questões, permitindo o conhecimento dos desenhos das letras, da segmentação das palavras e o desenvolvimento melhor da escrita.

O último poema apresentado da mesma autora foi “Leilão de jardim”, que traz o universo da natureza. As reflexões da sequência didática descrita acima também foram feitas, trabalhando a estrutura do poema e o tema, observando as rimas.

LEILÃO DE JARDIM

CECILIA MEIRELES

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão).

1) Qual expressão se repete no poema?
Quem me compra

2) Podemos fazer um leilão de um jardim?
nao, porque nao tem como comprar a natureza

3) Faça a substituição das primeiras sílabas das palavras abaixo:

Jardim: Pudim
 Flores: cores
 Cores: floras
 Muro: luro
 Hera: hora
 Sapo: capo
 Canção: ação

4) Escreva outras palavras que contenham as sílabas em destaque das palavras:

formigueiro: laguira, quera e guerreiro
 grilinho: ninho, colinho e cohorinho

A análise oral e escrita na lousa contemplou o processo de convenção ortográfica, relacionado ao uso da letra “h” em dígrafos, nas palavras passarinhos, ninhos, grilinho e outros citados pelos alunos além dos exercícios em todos os poemas com os pares mínimos, como, por exemplo, sapo/saco.

No exercício escrito do texto também foram contemplados os processos de apagamento, redução vocálica e rotacismo.

Além dos exercícios descritos no trabalho, outras atividades foram aplicadas como: o jogo de rimas e jogo de sons das letras que a escola recebeu do PACTO (Programa de Alfabetização na Idade Certa), nos quais aparecem desenhos diferentes com sons parecidos para formar rimas. No primeiro jogo, chamado “trinca mágica” aparecem três figuras em tabelas diferentes e a criança tinha que pegar os três desenhos que apresentam som semelhante (rimas). O jogo “caça-rimas” é preciso procurar figuras que rimem com a figura que ele deverá sortear.

Seguem as ilustrações dos jogos:

Jogo: Trinca mágica



Jogo: Caça-rimas

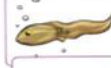


Fizemos reflexões e “construímos” coletivamente as regras para algumas convenções ortográficas como o uso das letras m/n; qu/c; ç; ss e rr. Ainda realizamos exercícios relacionados à ortografia das palavras que são sugeridas no livro Sistema de Ensino Aprende Brasil páginas 18, 38, 52 e 53 e no livro Porta Aberta do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) páginas 27, 46, entre outras.

DE OLHO NA LÍNGUA

Ortografia – G e J

1. Identifique as figuras e escreva o nome de cada uma:

DE OLHO NA LÍNGUA

Som nasal – M, N e til (~)

1. Observe estas palavras:

1ª coluna	2ª coluna
lindo	lido
canta	cata
tampa	tapa

a) Quais letras da 1ª coluna não aparecem na 2ª coluna?

b) Comparando as duas colunas, o que aconteceu?

2. Separe as sílabas das palavras da 1ª coluna:

Lindo	
Canta	
Tampa	

a) Pinte as letras **m** e **n** das palavras que você separou.

b) Nessas palavras, as letras M e N apareceram em que parte das palavras?

☐ No começo. ☐ No meio. ☐ No fim.

c) Há alguma diferença entre os sons representados pelas letras M e N? Comente:

Observe estes dois grupos de palavras:

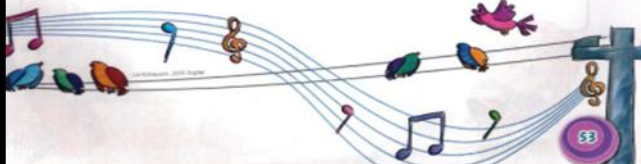
Grupo 1	Grupo 2
madeira – morcego – cama – camelo – nariz – anormal – Ana	tampa – emprego – embelezado – canta – lindo – antes

Note que, nas palavras do **grupo 1**, os sons representados pelas letras M e N são diferentes dos sons representados por essas mesmas letras nas palavras do **grupo 2**. O som representado pelas letras M e N em palavras, como as do segundo grupo, é chamado de **som nasal**.

3. Leia outras palavras que apresentam som nasal e confira o sinal que marca esse som:

mãe pão mães maçã corações

4. Nessas palavras, foi utilizado um sinal gráfico para marcar o som nasal. Converse com seu professor e escreva o nome desse sinal:



DE OLHO NA LÍNGUA

Palavras escritas com S e SS

1. Marque com um X as palavras escritas com S e SS que tenham o mesmo som do S na palavra "sonho":

 casa	 vaso	 camisa
 mesa	 salada	 sofá
 urso	 sapato	 vassoura

2. Complete o quadro abaixo com as palavras da atividade anterior:

Palavras escritas com a letra S, com som de z	Palavras escritas com SS	Palavras escritas com s entre uma consoante e uma vogal	Palavras escritas com a letra S no início da palavra

Algumas pessoas se confundem ao escrever palavras, como **vaso**, **mesa**, **casa**, **presente**. Isso acontece porque essas palavras são escritas com a letra S, mas, quando as falamos, elas apresentam um som semelhante ao som da letra Z em palavras, como **zebra**, **zelador**, **zangão** e **zumbi**.

Para saber a escrita de palavras como essas, você pode procurá-las no dicionário, em um banco de palavras ou, ainda, pode memorizar aquelas que são usadas com mais frequência.

18

COM QUE LETRA?

1 Leia as palavras abaixo.

esqueça	cadernos	educação
esquecemos		colorir
daquilo	quiser	cubo

* Observe as sílabas em destaque e responda oralmente.

- O que você percebeu em relação ao som de **qu** e de **c** nessas palavras?
- Nessas palavras, que letras vêm depois de **c**?
- E de **qu**?
- Por que, em algumas palavras, se usa **c**, e em outras, **qu**?

2 Marque a opção correta para completar cada palavra. Depois escreva essas palavras.

	C	QU	PALAVRA
___eijo			
___erida			
___deira			
pi___lé			
___iabo			

27

SÓ PARA LEMBRAR

Junte-se a um colega para observar o uso do **m** e do **n** nas palavras do quadro a seguir.

Discutam uma forma de separar essas palavras em quatro grupos pensando no uso do **m** e do **n**.

1 Circule os grupos de palavras. Use uma cor para cada grupo.

milho	navio	novelo	penete
tombo	banco	anjo	muro
princesa	moça	emprego	notícia
número	tampa	mala	tambor

* Agora copie as palavras.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4

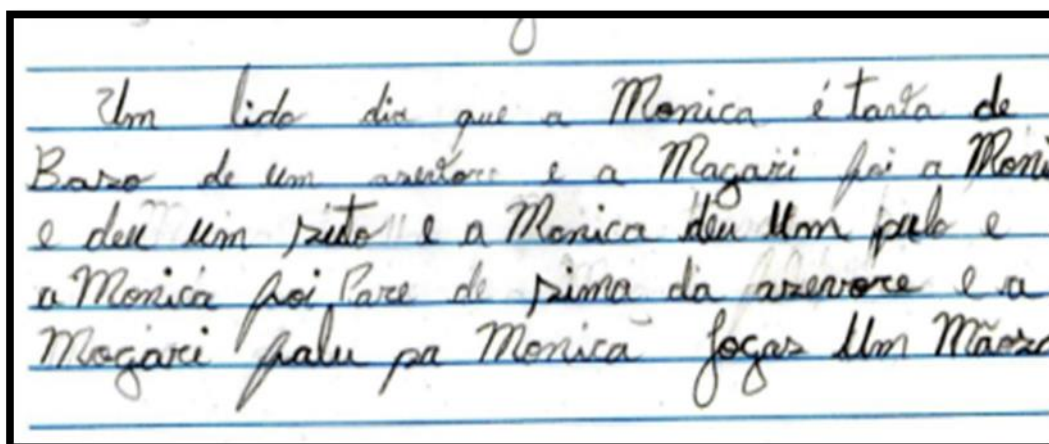
2 Pensando nesses grupos de palavras, marque em quais deles há mais chance de se trocar o **m** pelo **n** e vice-versa.

☐ Grupo 1 ☐ Grupo 2 ☐ Grupo 3 ☐ Grupo 4

3.1.2 Avaliação da sequência didática

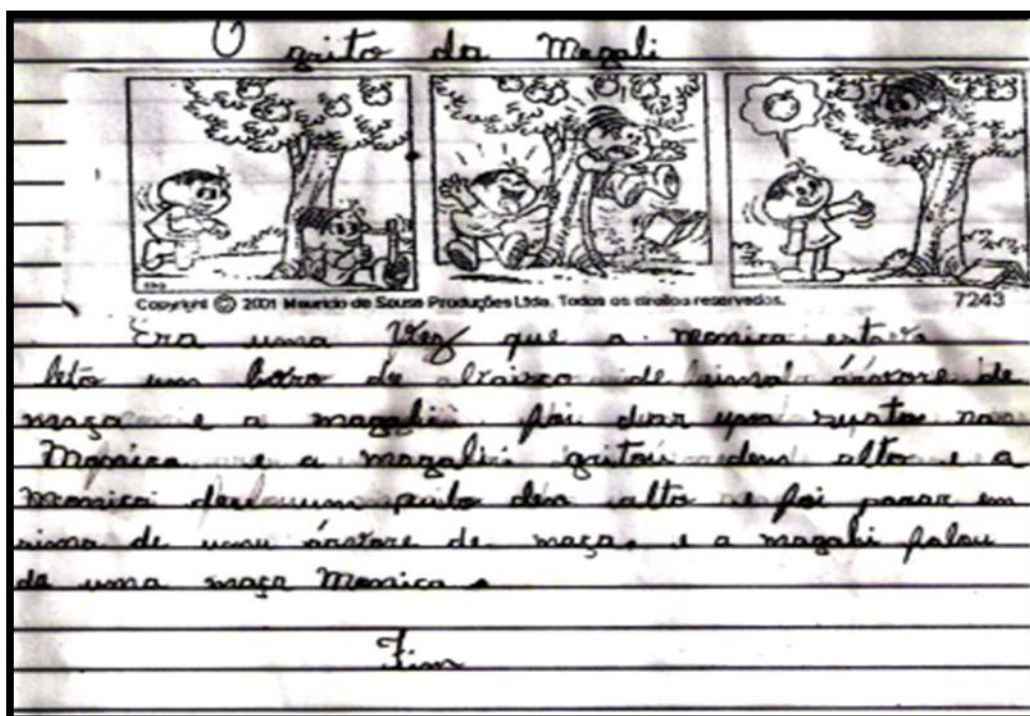
Foi aplicada uma produção de texto final com o mesmo propósito e o mesmo texto do gênero “tirinha” para fazermos uma comparação. Claro que não conseguiremos comparar exatamente os mesmos vocábulos e que a melhora dos “erros” é gradativa, mas, ao fazer uma análise dos textos de um mesmo aluno antes e depois, percebemos uma grande melhora. Observe:

Texto da produção inicial



“Um lido dia que a Monica é tava de
Baso de um asevore e a Magari foi a Moni
e deu um suto e a Monica deu um pulo ea
Monica foi Pare de sima da asevore e a Magarifalupa Monica jogas um Mãoa”

Texto da produção final



“Era uma vez que a Monica estava
 lendo um livro de baixo de uma árvore de
 maçã e a Magali foi dar um susto na
 Monica e a Magali gritou de muito alto e a
 Monica deu um pulo de muito alto e foi parar em
 cima de uma árvore de maçã e a Magali falou
 da uma maçã Monica.

Fim”

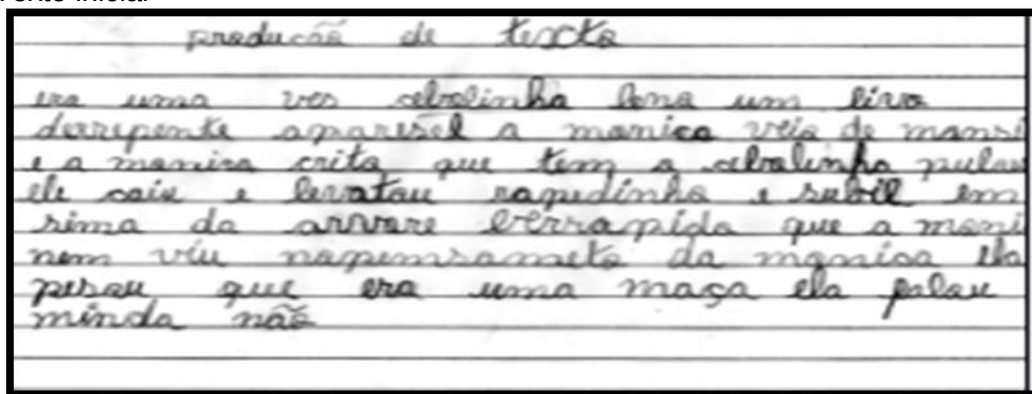
Percebemos em seu texto final alguns desvios ainda, porém ao fazermos a comparação com o texto inicial, podemos observar que ocorreram mudanças em palavras iguais.

Quadro 6: Comparação de textos do mesmo aluno

Processo	Texto inicial	Texto final
Apagamento	etava; suto; pare/pa	estava; susto; parar
Ditongação	mãosa	maça (sem acento)
Hipercorreção	baso	baixo
Rotacismo	Magari	Magali
Convenção ortográfica	mãosa	maça
Erros sem motivo plausível	pare aservore falu	parar árvore falou

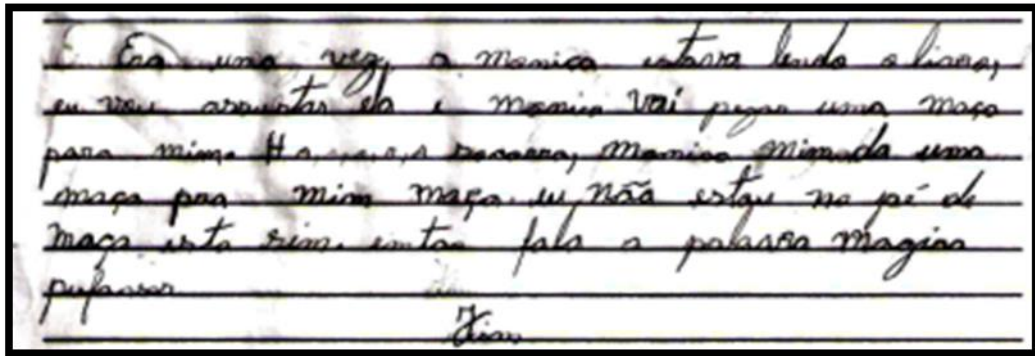
Em outro texto escrito pelo mesmo aluno também se percebem mudanças.

Texto inicial



“era uma ves cebolinha leno um livro
derrepenteaparesei a Monica veio de mansi
e a Monica crito que tem o cebolinha pulasse
ele caiu e levatourepidinho e subil em
simaeda arvore berrapido que a Monica
nem viu nopemsameto da Monica ela
pesou que era uma maga ela falou
minda não”

Texto final

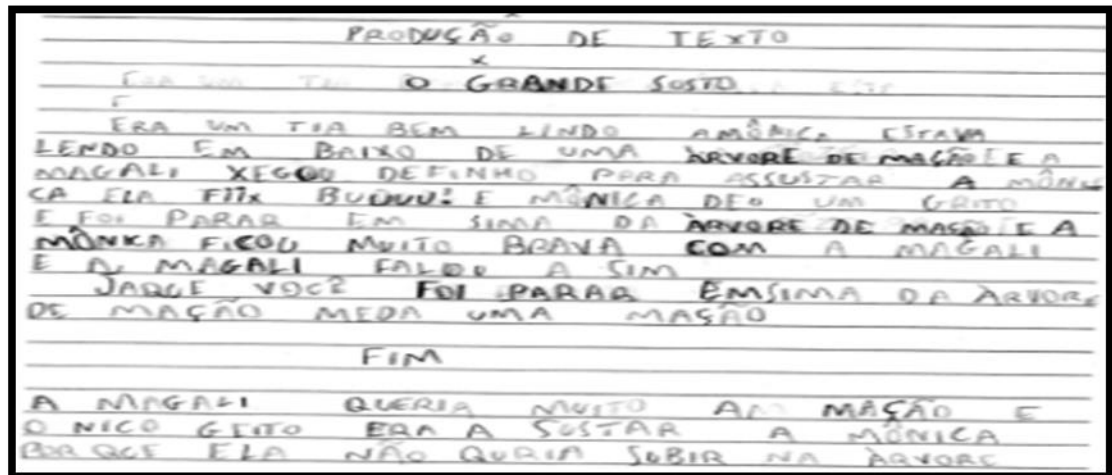


“Era uma vez a Monica estava lendo o livro,
eu vou assustar ela e Monica vai pegar uma maçã
para mim. Ha, a, a, a, a, a socorro, Monica mim da uma
maçã pra mim maçã. eu não estou no pé de
maçã esta sim, emtao fala a palavra magica
pufavor

Fim”

Nota-se diferença no processo de apagamento “leno” no texto inicial e no final, “lendo”; “livo”, no texto inicial, a criança escreveu “livro”, no texto final. Essa supressão talvez tenha sido por distração no momento da escrita, mas, ainda sim, percebe-se a melhora na aquisição da escrita, por ter percebido que havia a letra “r”. O aluno usou a consoante adequada no vocábulo “pegar” ao invés de “pecar” e na palavra “ves”, que mudou para “vez”. Observa-se ainda a segmentação mais adequada e a redução dos desvios.

Texto inicial



“O GRANDE SUSTO

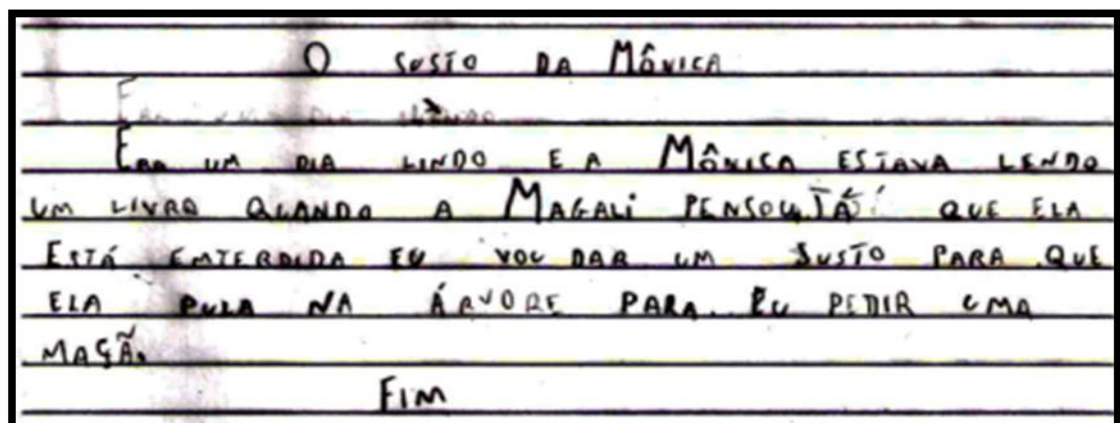
ERA UM DIA BEM LINDO A MÔNICA ESTAVA LENDO EM BAIXO DE UMA ÁRVORE DE MAÇÃO E A MAGALI XEGOU DEFINHO PARA ASSUSTAR A MÔNICA ELA FIIX BUUUU E MÔNICA DEU UM GRITO E FOI PARAR EM SIMA DA ÁRVORE DE MAÇÃO E A MÔNICA FICOU MUITO BRAVA COM A MAGALI E A MAGALI FALOU A SIM

JAUQUE VOCÊ FOI PARAR EMSIMA DA ÁRVORE DE MAÇÃO MEDA UMA MAÇÃO

FIM

A MAGALI QUERIA MUITO A MAÇÃO E O NICO JEITO ERA A SUSTAR A MÔNICA PORQUE ELA NÃO QUIA SUBIR NA ÁRVORE”

Texto final



“O SUSTO DA MÔNICA
ERA UM DIA LINDO E A MÔNICA ESTAVA LENDO
UM LIVRO QUANDO A MAGALI PENSOU JÁ QUE ELA
ESTÁ EMERTIDA EU VOU DAR UM SUSTO PARA QUE
ELA PULA NA ÁRVORE PARA EU PEDIR UMA
MAÇÃ.

FIM”

Na comparação dos textos acima, escritos pelo mesmo aluno, observa-se a diferença entre as palavras “tia”, que virou “dia”, e “mação” que se tornou “maçã”, nos processos de ensurdecimento e hipercorreção. Nota-se uma melhora na segmentação das palavras e em relação às convenções ortográficas.

Houve uma grande melhora na escrita dos alunos, tanto em relação aos desvios cometidos por influência da oralidade no que se refere aos processos fonológicos descritos, como em outras falhas analisadas na pesquisa como: dificuldade de traçar a letra, erros sem motivos justificáveis, hipossegmentação, hipersegmentação, convenções ortográficas. Em anexo, estão além, dos textos finais acima, outros textos de outros alunos para uma melhor observação da progressão por meio da consciência fonológica.

Outras sugestões para trabalhar a consciência fonológica podem ser retiradas do livro “O mundo das palavras e dos sons”, dos autores Jaime Zorzi e Regina Rissato Zambotto, no qual são apresentadas atividades para o desenvolvimento de habilidades auditivas, metafonológicas e de linguagem. Além disso, é extremamente importante para o professor conhecer o livro da autora Miriam Lemle, “Guia teórico do alfabetizador”, que apresenta conhecimentos básicos sobre a língua no trabalho com as classes de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar os desvios dos alunos e ter conhecimento sobre a língua e a consciência fonológica, o alfabetizador poderá promover atividades específicas para sanar as dificuldades de escrita que os alunos apresentam. É de suma importância que o professor busque informações corretas para explicar aos alunos as dúvidas em relação à ortografia. O método e as estratégias do educador dependem dele, porém o conceito de consciência fonológica precisa fazer parte da sua prática em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2006, p. 204) afirma que

Pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando se lê, e faz o inverso, quando escreve. (...) Mas ressalve-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico.

A prática da escrita e da leitura por meio de textos, aliada ao trabalho com a consciência fonológica, auxilia o aluno no processo de aprendizagem da escrita. Reconhecer as diferenças entre a fala e a escrita, fazer reflexões e análises linguísticas ajudam no trabalho de alfabetização linguística nas séries iniciais, isto é, para ensinar as convenções ortográficas, o professor deve começar por um trabalho com a consciência fonológica dos alunos.

Como se verifica no trabalho, há “erros” relacionados à influência da oralidade na escrita, tais como apagamento, redução vocálica, monotongação, harmonia vocálica, ditongação, rotacismo, mas há também um grande número de “erros” decorrentes de convenção ortográfica. Para o trabalho com esse segundo tipo de “erro”, o professor deverá adotar outras formas de trabalho, tais como atividades de formação de palavras nas trocas de grafemas, produção de escrita espontânea, trabalho com os pares mínimos, jogos e outros que considerem a reflexão da língua, para que o aluno tenha o domínio adequado da escrita, levando-o a memorizar a escrita dos vocábulos.

Esta pesquisa traz uma amostra de produções em três gêneros: tirinha, carta e anúncio, finalizando com a comparação das ocorrências de “erros” nos três gêneros e os processos mais recorrentes nos textos dos alunos, além de apresentar uma

sequência didática com o gênero “poema” para sanar as dificuldades na escrita dos alunos na fase de alfabetização. Após a análise, conclui-se que há melhoras no ensino por meio da consciência fonológica e que é de extrema importância esse trabalho em sala de aula. Segundo Queiroz e Pereira (2013, p. 43),

Investigando a importância dada à consciência fonológica na literatura, considerada o principal meio de sanar ou de, ao menos, amenizar problemas referentes ao fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental, concluímos que essa habilidade necessita ser priorizada entre as práticas dos professores alfabetizadores, uma vez comprovado que a consciência fonológica mal desenvolvida é o principal fator de dificuldade de leitura e escrita.

Atividades de escrita espontânea e escrita de texto coletivo ajudam os professores a detectar os “erros”. “É de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidências do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir” (LEMLE, 2004, p. 42), para viabilizar atividades que sanem os problemas de escrita, além de permitir que os alunos façam uma reflexão linguística, mediante uma reflexão sobre a grafia das palavras.

A identificação dos desvios de escrita é o primeiro passo do educador e, pela pesquisa apresentada, percebemos as marcas da oralidade na escrita dos alunos e, para cada transgressão, há uma especificidade para cada “erro” cometido. Sabendo disso e tendo conhecimento sobre Fonologia, o alfabetizador evitará preconceito linguístico, julgando seu aluno, e perceberá que as transgressões fazem parte do desenvolvimento normal do aprendizado linguístico.

Percebeu-se também, que não há uma relação entre o gênero e o quantitativo de erros, mas sim, entre o quantitativo de “erros” e a prática de escrita. Quanto mais os alunos praticarem a escrita e fizerem reflexão linguística sobre o ato de escrever, resolvendo atividades que contemplem a consciência fonológica, melhor será o seu desempenho no processo de aquisição da escrita.

Enfim, o que pretendemos mostrar aqui é que o raciocínio linguístico, por meio da consciência fonológica na infância, melhora o desempenho dos alunos na escrita e leitura em relação aos “erros” decorrentes da interferência da oralidade na escrita, visto que a oralidade influencia significativamente a escrita dos alunos.

Além disso, o professor precisa estar preparado e ter conhecimento sobre os conceitos acima explicitados para que haja um bom aproveitamento no ensino-

aprendizagem dos alunos no processo de aquisição da escrita, buscando estratégias para resolver as dificuldades detectadas, além de sistematizar o trabalho por meio de sequência didática e planejamento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Interferências da língua oral na língua escrita. In: RAMOS, Wilsa M. (org.). **Praler** – Programa de Apoio a Leitura e Escrita, Unidade 13 FUNDESCOLA/DPE/SEIF/MEC. (www.fundescola.mec.org.br), 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regra de variação e mudança. In: **SCRIPTA**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, v. 9 n.18, 2006, p. 201-220.
- BRAGANÇA, D. Angiolina; CARPANEDA, Isabella P. de Melo. **Porta Aberta: letramento e alfabetização**, 3º ano. São Paulo: FTD, 2011.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.
- _____. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CAPISTRANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CEREJA, Willian; MAGALHÃES, Thereza. **Texto e interação**. São Paulo: Atual, 2011. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/mnilza/portugues/carta/cartapessoal.html>. Acesso em: 17/07/2014
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- FERREIRA NETTO, Waldemar. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2010. Revisão técnica: Marcelo Módulo.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HERNANDORENA, C. L. M. Introdução à teoria fonológica. BISOL, Leda (org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p. 9-93.

HORA, Demerval da. **Fonética e fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em <http://goo.gl/ecylc>. Acesso em 10 de julho de 2013, p. 2-10.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, V. Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, Antonio. **Poesia Brasil Sempre**. Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/cecilia_meireles.html. Acesso em: 20 jul. 2014.

MORAIS, Artur. G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997. (Série Fundamentos).

NICOLAU, Marcos. As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa. Net. **Revista Eletrônica Temática**, Ano VI, n. 02, fevereiro/2010. Disponível em: www.insite.pro.br/2010/fevereiro/tirinhas_genero_jornalistico_nicolau.pdf. Acesso em: 17 jul. 2014.

OLIVEIRA, Marco. A. de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, v. 12, n. 1, p. 33-43, 1990.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético In: BORTONI-Ricardo, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 31- 43.

ROCHA, Marialice Hóss. **Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2015. 195 f. (Dissertação de mestrado). Disponível em: [www.http://bdtd.ibict.br/](http://bdtd.ibict.br/). Acesso em: 05 jul. 2015.

SANTOS, Raquel Santana; SOUZA, Paulo Chagas de. “Fonética”. **Introdução à linguística: princípios de análise**. In: FIORIN, José Luiz. (org.). São Paulo: contexto, 2003, p.9-31.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antonio Chelini *et al.* São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ. Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.: Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEARA, Izabel Christine *et al.* **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Ceris S. Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

SILVA, Thais Cristófar. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Ana Paula. C. Cavalcanti. **Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil alfabetizado**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. 120 f. (Dissertação de mestrado) Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84VNS4>. Acesso em: 03 jul. 2015.

WALTIACH, Patrícia. **Sistema de Ensino Aprende Brasil**. Curitiba: Positivo, 2012.

ZORZI, Jaime L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, Jaime L.; ZAMBROTTO, Regiane R. **O mundo das palavras e dos sons: atividades para o desenvolvimento de habilidades auditivas, metafonológicas e de linguagem**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2015.

www.alfabetofonetico.com.br/. Acesso em 04 jul. 2015.

Anexo 1: textos dos alunos



A HISTORIA DA TUMA DA MONICA

A MAGALI DEU UM SUTO NA MONICA
E A MONICA TAVA LENDO UM LIVRO
O NOME DO LIVRO ERA A MAÇA A MAGALI
COMEU O LIVRO PORQUE É LA VEIS ISO
LA VEI A OUTRA HISTORIA

A MAGALI GRITOU IA MONICA PULO
BISUTO IA MONICA PULO NA ARVORE
IA MAGALI FI COM COM FOME MUITA
FOME IA LIVRO CAIO NO CÃO O E'

FIM



A Magali e a mônica
Era uma vez a magali estava indo pela floresta
e em caminho a mônica e deu um susto no
mônica e a magali de rugado dela a mônica
surtiu ela era surta e roto e deu um rugado
e livro caiu no chão e a mônica ficou
surta e a mônica surtiu no chão de amor
e a magali queria uma maçã e a magali
faleu a mônica dese daí e quero uma maçã
ela deu e a magali pegou

fim do texto



Produção de texto

O Susto

Éra uma vez uma menina que se chamava Magali
e um tio e lávia a melha a migatilha a monica
e deu um susto nela que ilavali imprimidando
porri **FIM**

O amor que elapir ira
R.



PRODUÇÃO DE TEXTO

ERA UM TIO O GRANDE SUSTO E ESTE

ERA UM TIA BEM LINDO AMÔNICA ESTAVA
LENDO EM BAIXO DE UMA ÁRVORE DE MAÇÃO E A
MAGALI XEGOU DEFINHO PARA ASSUSTAR A MÔNICA
CA ELA FITX BUUU! E MÔNICA DEU UM GRITO
E FOI PARA EM SIMA DA ÁRVORE DE MAÇÃO E A
MÔNICA FICOU MUITO BRAVA COM A MAGALI
E A MAGALI FALOU A SIM
JADGE VOCÊ FOI PARA EM SIMA DA ÁRVORE
DE MAÇÃO MEDA UMA MAÇÃO

FIM

A MAGALI QUERIA MUITO AM MAÇÃO E
O NICO GEITO ERA A SUSTAR A MÔNICA
POR QUE ELA NÃO QUERIA SUBIR NA ÁRVORE



produção de texto

era uma ves celolinha bma um livro
de repente apareceu a manica veio de mamã
e a manica citta que tem a celolinha pulau
ele saiu e levatou rapidinho e subtil em
rima da arvore lerrapida que a mani
nem viu napensameto da manica ela
perceu que era uma maga ela palau
minda não

[illegible]

1. form firm

por que quer afirmar que foi isto? porque ela quer
comer maca



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

Produção de Texto

A história da turma da Mônica

Foi uma vez a Mônica estava lendo um livro e a Magali chegou de mansinho e deu um beijo de um outro lado e ela não quis a Mônica para um dia de depois e além disso que a Mônica pegou uma maçã e a Mônica diz não Magali além de não comer a maçã de um outro lado que eu pegue uma maçã e a Mônica diz não Magali então já foi pegando e espera até que eu já não pegue talvez não eu não não pegue nada talvez Magali não vai embora agora não tchau fim



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

Produção de Texto

Uma vez a Magali foi aburrir e ela aburriu e foi lá para a árvore e ela ficou rindo e a Mônica ficou brava e a Magali se lembrou da mãe e ela pediu uma maçã e ela falou não

A brincadeira de Magali



PRODUÇÃO DE TEXTO

UMA VEZ A MAGALI DEU UM SUSTO NA
VOU ASSUSTAR A MÔNICA PRA ELA PARAR INSMITA DA CELA
PARA ELA PEGAR A CELA MASA DA AI MÔNICA PEGA UM
PRA MIN NÃO

FIM

PORQUE A MAGALI É COMILONA



PRODUÇÃO DE TEXTO

ERA UMA VEZ A MAGALI INCONTROLÁVEL
ERAM UM SUSTO NELA É A MÔNICA ASI
DA FOITRETO PARA NA ARVORE E A M
LI PEDIR UMA MACA E ASSIM ACABOU

PORQUE ÉRA PARA MÔNICA PEGAR A MACA
PARA ELA E A MÔNICA FICOU BRIGA COM ELA



Produção de Texto

Enquanto Monica e Magali
 Monica estava lendo de repente a Magali a
 parou e deu um batorustão na Monica e
 a Monica deu um pulso que caiu na Caixa
 e a Magali pediu uma moça da Monica
 ficou com a moça
 fim

porque a Magali fez isso porque ela que
 ria a moça e ela estava com fome

Produção de Texto

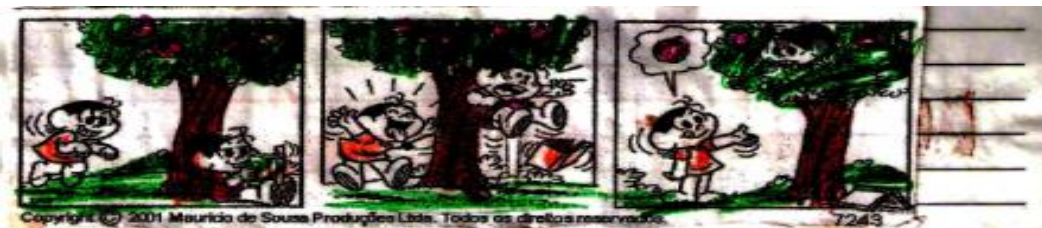


A Magali e a Monica
 A Monica estava lendo um livro de repente a
 Magali veio de repente e deu um sus-
 to na Monica e a Monica solta o livro
 e pulou para cima da árvore e a Magali pede
 uma maçã



Produção de texto

Um dia dia que a Monica é filha de
Barão de um açougue e a Magali foi a Moni
e deu um jeito e a Monica deu Moni pal e
a Monica foi para de prima da abençoada e a
Magali falou para Monica jogar Moni Mãe



Produção de texto

Com uma ideia a Magali está andando mais no
sentido de querer conversar a Monica a Monica
Estava lendo um livro até que um bico buei
Magali viu um rato que estava na Monica
que ela viu na cima da cabeça a Magali
viu. Entendeu a mão para Monica e a Monica
Estranhou porque Monica Magali estava
Estendendo a mão.
por que eu estou com fome vai me dar
uma maçã viu Magali e deu Magali viu
Monica e disse tudo uma maçã só se
você me desculpar viu Monica.
Ela não desculpa Monica viu Magali
Magali e Monica voltaram felizes porque sempre
é porque ela estava com fome



Produção de texto

A MAGALI QUERIA PULAR NA ÁRVORE PARA PEGAR UMA MAÇÃ PARA ELA. PORÉM ELA NÃO CONSEGUIU E FICOU COM MUITA FOME. ELA LEVOU A MAÇÃ PARA ELA.



Produção de texto

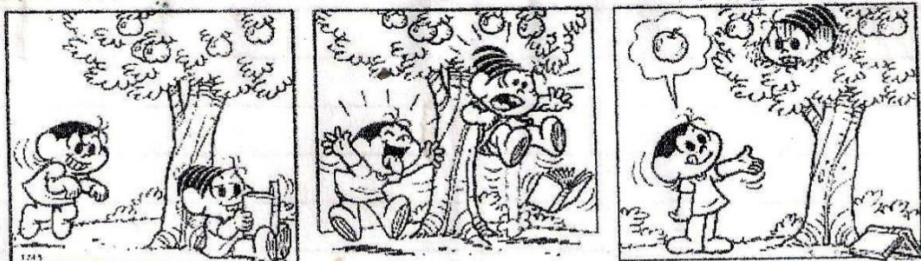
A MAGALI QUERIA DAR UM SUSTO NA MÔNICA PARA A MÔNICA PULAR E CAIR NA ÁRVORE E PEGAR A MAÇÃ PARA ELA. AI ELA DEU UM SUSTO NA MÔNICA E ELA CAIU EM CIMA DA ÁRVORE E A MAGALI FOI A PEDIR A MAÇÃ PARA A MÔNICA.

Porque ela é gulosa e queria uma maçã para ela.



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Recebi de um amigo uma mania. Ele me
fez passar na escola e eu acabei me
doido da cabeça. Pegue uma moça para mim.



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Produção de texto

UM DIA A MONICA ESTAVA LENDO UM LIVRO
E A MAGALI CHEGOU E DEU UM SUSTO NA MONICA
HUUUUU? E MONICA GRITOU: HAAAAA! MONICA
SAIU DO CHÃO E FOI LA PARA CIMA DA ARVORE
E A MAGALI PERDIU MEDA UMA MALA E MONICA
FICOU NERVOSA.



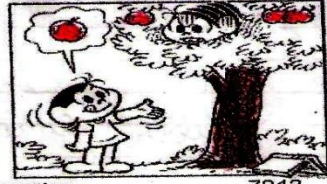
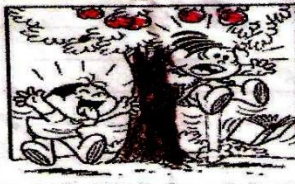
Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

Produção de texto

Era uma vez a menina lendo o seu livro preferido de repente a magali deu um susto. ~~AAAT A A A A MAGALI II~~ PORQUE VOCE FEZ ISSO ORA MONICA EU TE DEU UM SUSTO PORQUE SUA MEDROSA TEM MEDO DE UM SUSTO TENHO PORQUE EU ESTAVA LENDO MEU LIVRO EM PAZ AI VOCE PEGA E VEM ME DA UM SUSTO ORA ORA ERA ISSO UMA BRINCADEIRINHA MONICA UMA BRINCADEIRINHA VOCE NDEU UM SUSTO MAGALI NUNCA MAIS FAÇA ISSO MAGALI NUNCA PORQUE NAO VE SE NAO FAZ MAIS ISSO EM TA LEGAL ENTÃO ME DA UMA MACA

Produção de texto



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

Produção de texto

E era uma ~~vez~~ amali vive uma prave cheia de mossa a maravilhosa lendo um livro tranquilo ~~nao se ar piraça~~ e calma e de repente se muda com a form da ~~foi substitua~~ a menina e deu giro ~~tam~~ ~~aberto~~ que a menina pulou, de sus-
-sio.

e depois amali pediu carinhosa mente e a menina ~~foi~~ muito brava e

FIN



PORQUE: AMALI ESTÃO COLUBA

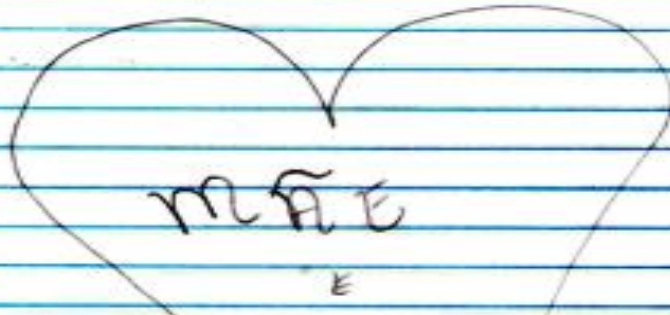


TRÊS LAGOAS 21 DE MAIO 2014

olá

EU APREDI NA AULA DE GEOGRAFIA MUITAS
COISA SOBRE VAZEMUMA CARTA MAS VOCE
COMO ISTA MÃE VOCE É MUITA
BONITA BEISO SUA FILIA

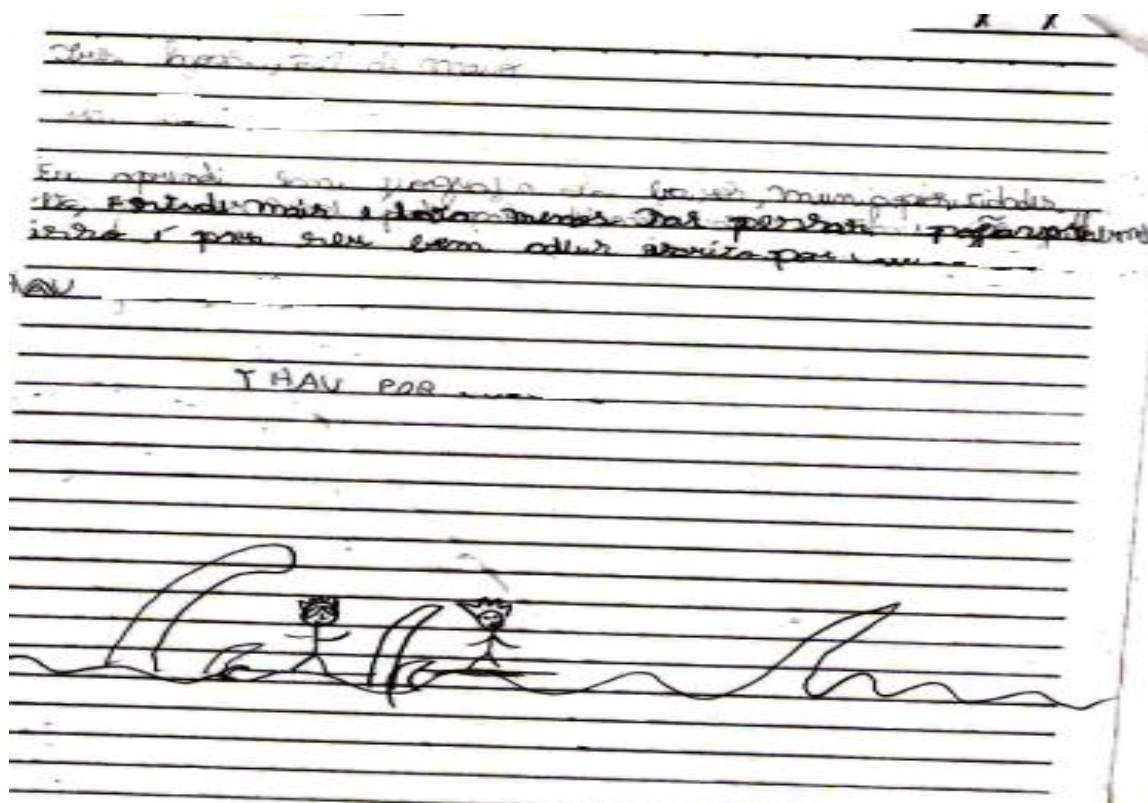
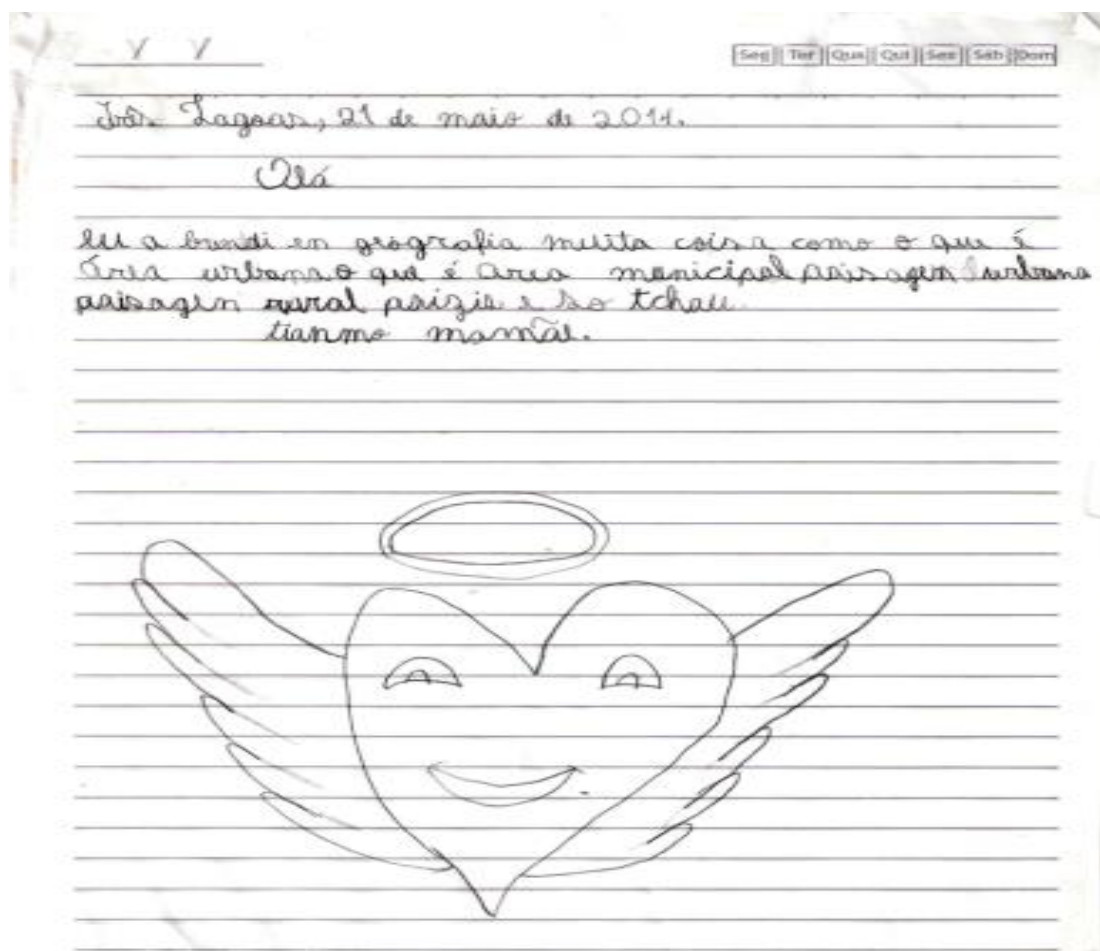
MÃE



três lagoas 21 de maio de 2014

olá querida mãe

hoje eu fiz um monte de coisa eu fiz
gloriosa você tem a sua filha você
é com muita saudade



Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

TRÊS LAGOAS, 29 DE MAIO DE 2011

OLÁ, QUERIDA AMIGA

OLÁ, VOCÊ GOSTOU DA AULA DE GEOGRAFIA DE ONTEM QUE A PROFESSORA KAREN DEU E UNDO ABRENDO SOBRE ÁREA RURAL,

COM CARINHO E UM ABRASO DA SUA AMIGA
 ASSINADO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

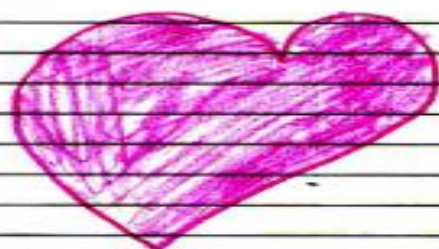
Três Lagoas, 29 de maio de 2011

Querida amiga Karen

Após eu abrindo que foi importante sobre a natureza
 atividades e falar com os amigos e muito de mais e muito de
 mais

Dei

Ass: Regina Karen



Três Lagoas, 21 de Maio de 2014

Ola Querida mamãe ~~você~~ está Bem

eu estou Bem também

Aqui eu aprendi matemática

e foi muito legal

BEIGO TCHAU mamãe

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1 1

TRÊS LAGOAS 21 DE MAIO DE 2014.

OLA, ~~eu~~ TUDO BEM.

EU APRENDI MUITAS COISAS
E VOCÊ APRENDEU SOBRE O QUE?

CINTHYA EU TO QUERENDO FAZER
PIQUENIQUE SÁBADO EU, VOCÊ, E A GEOVANA
É CLARO SE VOCÊS QUIZEREM.

DEBÉDIDA: TCHAU

mis

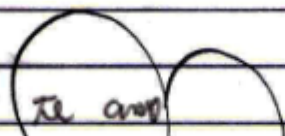
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

Três Lagoas, 22 de maio de 2014.

Ola amiga, tudo bom com você?
você gostou das foto?

a Professora me perguntou se eu morava
numa área rural? aí eu falei e falei
que não aí eu falei que eu morava numa
área urbana e você quando ela te perguntou
se você morava numa área urbana ou rural?
que você respondeu para ela Cynthia?
então está bem obrigado por tudo
até mais amiga te amo



Te amo

CIDA T RÊ S L A G O A S

21/05/14

OLA MAMÃE

MINHA PROFESSORA INDICOU O QUE É GEOGRAFIA

E ÁREA RURAL E ÁREA URBANA

E A INDICOU TUDO ISSO

VOCÊ VAI SE ORGULHAR DE MIM

TE AMO MAMÃE

CIDA T RÊ S

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

27/05/2014

Três fagueas, 27 de maio de 2014

Ola

Veria que o meu avô pediu para eu pegar uma bonata
em fim o meu primo briga muito com mim ele é muito chato
uma vez eu fui nublado e o meu cabelo ficou fantástico
foi eu juntei para uma cidade mas lá era muito
aquecido dimas uma vez amimara disse que um
riso queria e levar a uma monte de criança e atato
foi legal conversei com vici tal acinado:

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

11

OLA PROFESSORA KARIM
ESTA DUPO BGM BURAI
EU QUERO FALAR UMA COISA
O BRIGADO POR NOS INSINAR
E POR DUPO TEBEN UM FUDDO
EDUCA E ENSINAR E NOS VALAR
O QUE É CERDO E QUE É ERADO
TER BOAS MANEIRAS
PLHAU BEIÇOS DO SEU ALUNO

TRÊS LARGAS 21 DE MAIO DE 2014

OLÁ

VOCE

ESCREVEDO LYNTHIA EU ESTOU COPIANDO GEOGRAFIA
E VOCÊ ESTÁ ENTÃO VOCÊ É LEGAL ENTÃO
VOCÊ ESTÁ BEM Tchau LYNTHIA
BEIJO MINHA COLEGA

ASINADU

BOM TARDE

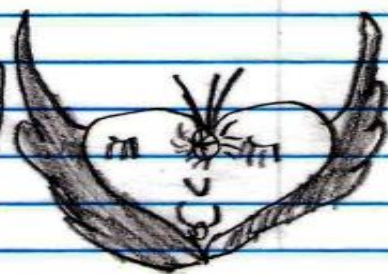
21/05/2014.

olá a minha cara lindona
eu estou copiando muito
coisas. para você quer dizer
para seus dois lindos

assim como sempre



amigos
para sempre
não importa
a distância



21/05/2014

Três Sagas, 21 de maio de 2014

Eoi Mãe

Comei iôê fui na prova de matemática quanto iôê tava na
 Prova de um 19.5 tava na de português 20 e iôê em Eduardo um dia
 iôê laicosa Para jogar o jogo? falou de Chou Chou.

* Nome: _____

Nome da Criadora: _____

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1 1

Três Sagas, 21 de maio de 2014.

Olá Mãe asinhora é a melhor mãe do mundo
 e tem o melhor prazer de morar em sua casa
 e esta carta é de trabalho de geografia e
 muito obrigado por tudo que asinhora tem da do
 por todos esses anos. Tchau.

Três semanas de maio de 2014 ♡...

Alô...

Fora da vida que é melhor não falar bobagem
 bobagem há há né e com a vida realizar a vida
 ele faz careta e eu ri dele sabia que
 o meu pai estava a cabellado não é engrasado
 tá há beijo e abraços 92

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom 21/05/14

11

Bom tarde você sabe aqui eu aprendi
 di eu aprendi matemática e história e
 geografia e você a aprender aqui não
 que eu aprendi um abraço mais

20/14

Três Lagoas, 21 de maio de 2014

ola Mãe eu aprendi muitas coisas de
geografia eu aprendi continha e vou estudar
Mae eu tenho a musa vou fazer de vou
poque eu gosto muito dançara tohou deliza Mol.

11

Três Lagoas, 21 de maio de 2014

ola mãe eu aprendi muitas coisas de geografia
urbana, rural e muitas matérias de matemática
português tohou, deliza mãe Mãe eu tenho
muito

ANÚNCIO

Vendo uma barbie ela é princesa
tem vestido cor de rosa e tem sapato
cor de rosa e cabelo e loiro e
tem bolsa cor azul

ANÚNCIO

TROCO



uma MANGA muito
BONITA COM PISINA
2 BANERA muito
MAIS } PROFESSOR
KAREN

ANÚNCIO

TROCO

UMA SALARINHA CLASSE
COM NOVA BORDADA
ELA DA SEU VESTIDO
SALADA E COLA E POU
O E TEM CACHORRO AMARELO



ANÚNCIO

Troca

uma boneca
e de e troca
e com Pizzinho
com lanchinha e
chocolate e
tudo num mais

ANÚNCIO

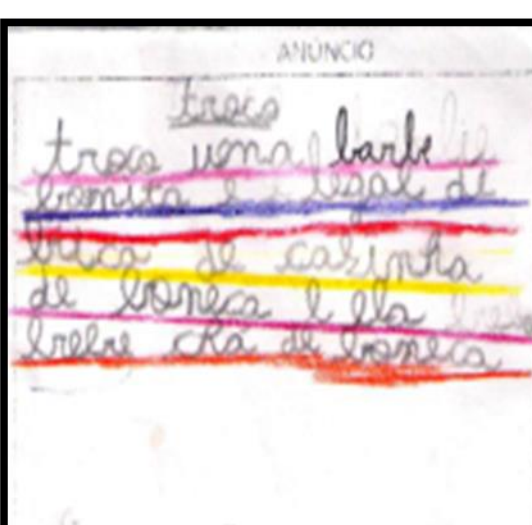
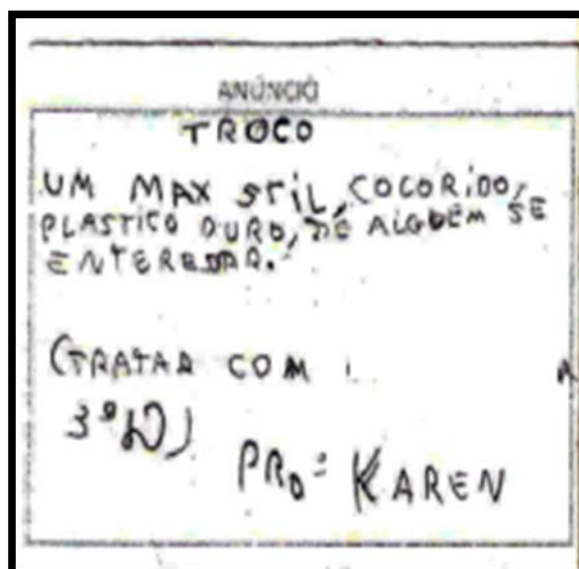
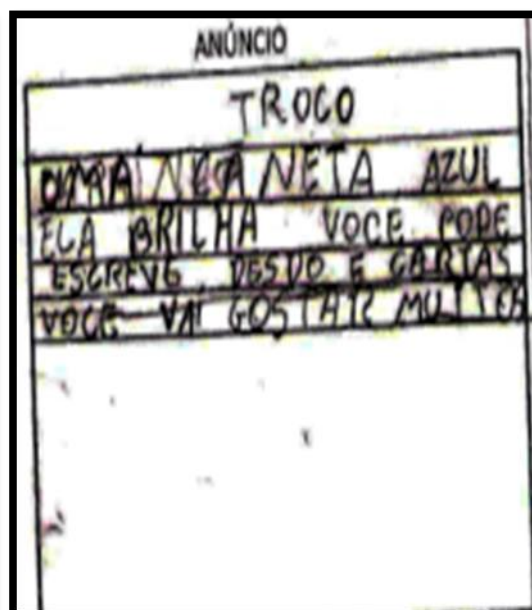
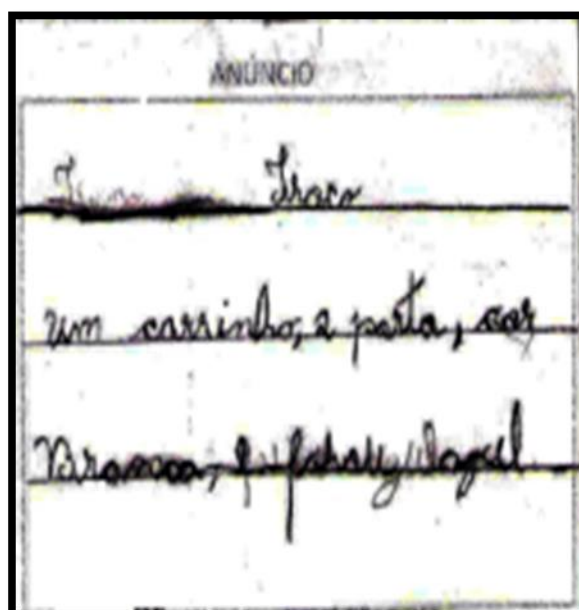
TROCO

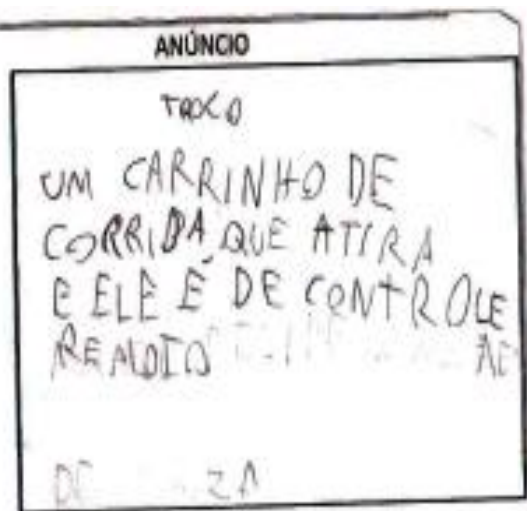
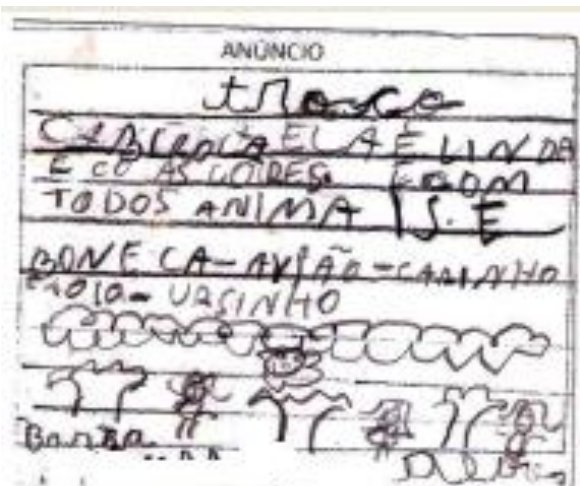
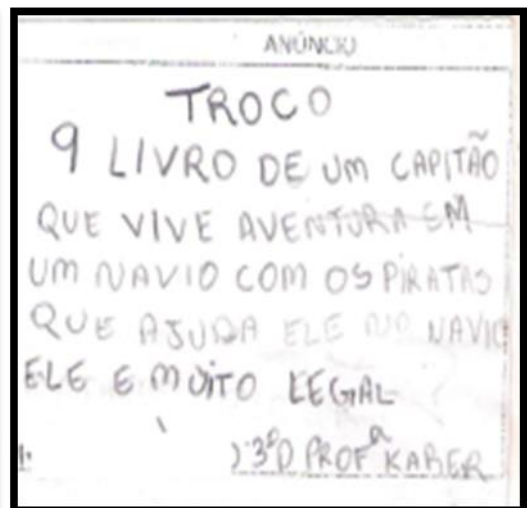
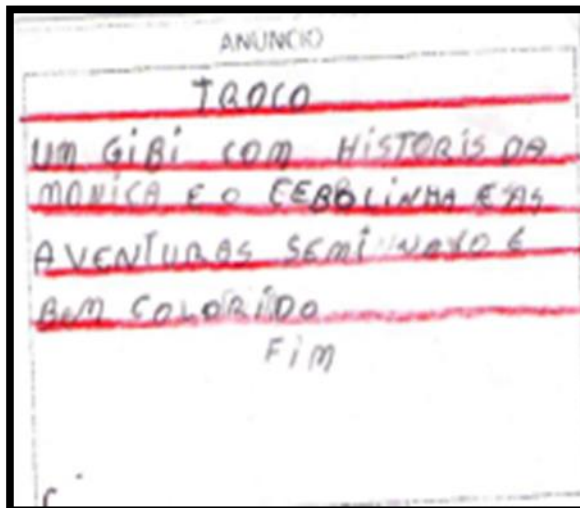
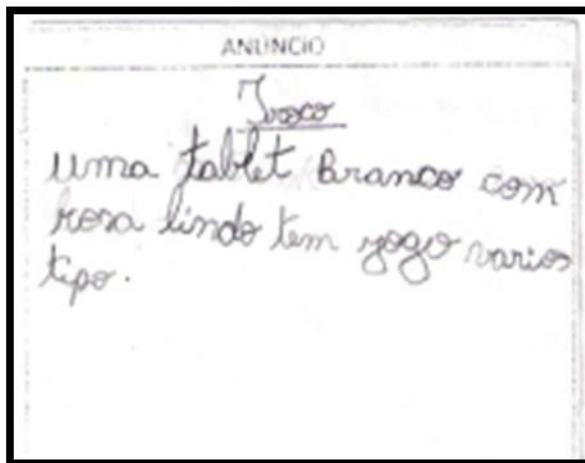
HELICOPTERO, VERDE
CLARO, BLINDADO, TODO
TORBINADO, SEMI NOVO
CASO QUAGUEM
SE INTERESSAR

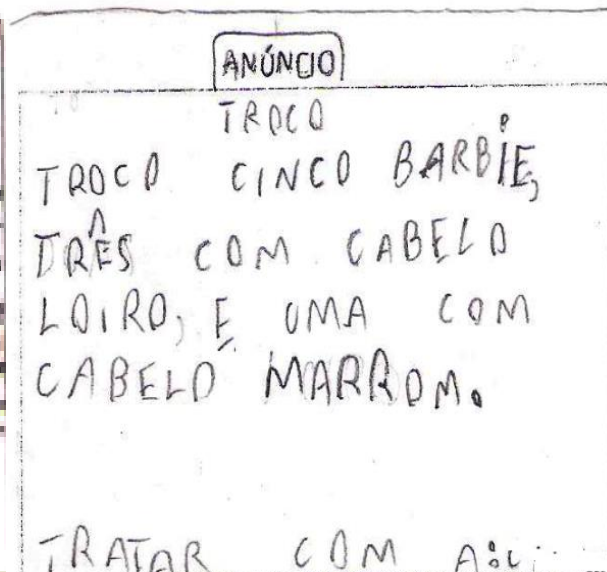
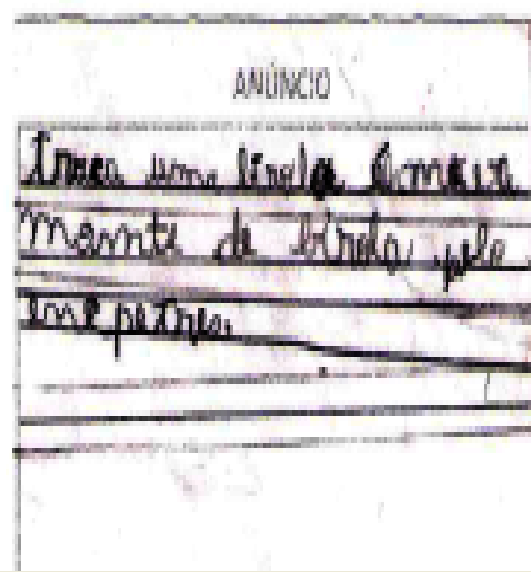
ANÚNCIO

Troca

uma boneca bonita e
elegante e linda e também
é legal de brincar e ela
tema lancha na mão
e nada na água







Textos da sequência didática

A BAILARINA
CECILIA MEIRELES

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças
e também quer dormir como as outras crianças.

- 1) Depois da leitura em duplas do poema, vamos agora circular as rimas?
- 2) Descreva como você acha que é esta bailarina.
ela é pequenina e quer ser bailarina.
- 3) Escreva uma palavra que rime com os vocábulos abaixo.

Estrela: escreva
Menina: pequenina
Cabelo: pele
Lugar: colar
Dança: dança

- 4) Copie do poema algumas palavras que as sílabas iniciais apresentam o mesmo som.

não e chão, véu e céu e roda e estrela

- 5) Sabemos que algumas letras possuem sons parecidos. Escreva as palavras que apresentam letras com som da letra "s".

conhece, dança e criança

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças
e também quer dormir como as outras crianças.

- 1) Depois da leitura em duplas do poema, vamos agora circular as rimas?

- 2) Descreva como você acha que é esta bailarina.

BONITA E INTELIGENTE

- 3) Escreva uma palavra que rime com os vocábulos abaixo.

Estrela: ESTRELA
Menina: DANÇARINA
Cabelo: PELO
Lugar: POMAR
Dança: CANSA

- 4) Copie do poema algumas palavras que as sílabas iniciais apresentam o mesmo som.

NÃO, TÃO

- 5) Sabemos que algumas letras possuem sons parecidos. Escreva as palavras que apresentam letras com som da letra "s".

CONHECE, DANÇA, CRIANÇA

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

1) Depois da leitura em duplas do poema, vamos agora circular as rimas?

2) Descreva como você acha que é esta bailarina.

Ela é pequena e bonitinha.

3) Escreva uma palavra que rime com os vocábulos abaixo.

Estrela: estrela

Menina: pequena

Cabelo: leito

Lugar: lugar

Dança: dança

4) Copie do poema algumas palavras que as sílabas iniciais apresentam o mesmo som.

Esta, Estrela, menina, pé e céu.

5) Sabemos que algumas letras possuem sons parecidos. Escreva as palavras que apresentam letras com som da letra "s".

céu, conhece, criança, bracinhos.

OU ISTO OU AQUILO

CECILIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

1) Sobre o que fala o poema?

Sobre a dúvida.

2) Você já teve alguma dúvida difícil de resolver?

Sim, sobre o nome da minha mãe.

3) Encontre outras palavras dentro destas

Luva: luva

Chuva: chuva

Calça: calça

Aquilo: aquilo

Saio: saio

Correndo: correndo

Escolhendo: escolhendo

Ares: ares

4) Da palavra compro, posso escrever comprar. Encontre no poema outros exemplos

Calça, calçar, brinco, brincar.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

1) Depois da leitura em duplas do poema, vamos agora circular as rimas?

2) Descreva como você acha que é esta bailarina.

Elas são bonitas e bonitas e cachinhos e

ela é molinha.

3) Escreva uma palavra que rime com os vocábulos abaixo.

Estrela: estrela

Menina: pequena

Cabelo: leito

Lugar: lugar

Dança: dança

4) Copie do poema algumas palavras que as sílabas iniciais apresentam o mesmo som.

Céu, céu, tão e não.

5) Sabemos que algumas letras possuem sons parecidos. Escreva as palavras que apresentam letras com som da letra "s".

dança, criança, céu e bracinhos

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

1) Depois da leitura em duplas do poema, vamos agora circular as rimas?

2) Descreva como você acha que é esta bailarina.

Bonita, bonita, linda, pequena, e

bonitinha.

3) Escreva uma palavra que rime com os vocábulos abaixo.

Estrela: estrela

Menina: pequena

Cabelo: leito

Lugar: lugar

Dança: dança

4) Copie do poema algumas palavras que as sílabas iniciais apresentam o mesmo som.

céu, céu e céu.

5) Sabemos que algumas letras possuem sons parecidos. Escreva as palavras que apresentam letras com som da letra "s".

dança, criança, céu e bracinhos

LEILÃO DE JARDIM

CECILIA MEIRELES

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilho dentro do chão?

(Este é o meu leilão).

1) Qual expressão se repete no poema?

QUEM ME COMPRA

2) Podemos fazer um leilão de um jardim?

NÃO, PORQUE NÃO TEM COMO COMPRAR

3) Faça a substituição das primeiras sílabas das palavras abaixo:

Jardim: PUDIM

Flores: CORES E PIRES

Cores: FLORES

Muro: CURU

Hera: PERA

Sapo: PAPO

Canção: CAÇÃO

4) Escreva outras palavras que contenham as sílabas em destaque das palavras:

formigueiro: FORMIGUEIRO

grilho: NINHO

LEILÃO DE JARDIM

CECILIA MEIRELES

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilho dentro do chão?

(Este é o meu leilão).

1) Qual expressão se repete no poema?

QUEM ME COMPRA

2) Podemos fazer um leilão de um jardim?

NÃO, PORQUE É DA NATUREZA

3) Faça a substituição das primeiras sílabas das palavras abaixo:

Jardim: PUDIM

Flores: CORES

Cores: FLORES

Muro: CURU

Hera: PERA

Sapo: PAPO

Canção: CAÇÃO

4) Escreva outras palavras que contenham as sílabas em destaque das palavras:

formigueiro: FORMIGUEIRO

grilho: GRILHO

LEILÃO DE JARDIM

CECILIA MEIRELES

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilho dentro do chão?

(Este é o meu leilão).

1) Qual expressão se repete no poema?

QUEM ME COMPRA

2) Podemos fazer um leilão de um jardim?

NÃO, PORQUE NÃO TEM COMO COMPRAR A

NATUREZA.

3) Faça a substituição das primeiras sílabas das palavras abaixo:

Jardim: PUDIM

Flores: CORES

Cores: FLORES

Muro: CURU

Hera: PERA

Sapo: PAPO

Canção: CAÇÃO

4) Escreva outras palavras que contenham as sílabas em destaque das palavras:

formigueiro: FORMIGUEIRO

grilho: NINHO

CECILIA MEIRELES

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilho dentro do chão?

(Este é o meu leilão).

1) Qual expressão se repete no poema?

QUEM ME COMPRA

2) Podemos fazer um leilão de um jardim?

NÃO, PORQUE NÃO TEM COMO

3) Faça a substituição das primeiras sílabas das palavras abaixo:

Jardim: PUDIM

Flores: CORES

Cores: FLORES

Muro: CURU

Hera: PERA

Sapo: PAPO

Canção: CAÇÃO

4) Escreva outras palavras que contenham as sílabas em destaque das palavras:

formigueiro: FORMIGUEIRO

grilho: SAPINHO, SAPIÃO

LEILÃO DE JARDIM

CECILIA MEIRELES

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um ralo de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão).

1) Qual expressão se repete no poema?

Quem me compra

2) Podemos fazer um leilão de um jardim?

Não, porque não tem como comprar a natureza.

3) Faça a substituição das primeiras sílabas das palavras abaixo:

Jardim: jardim
Flores: cores
Cores: floridas
Muro: lagoa
Hera: hera
Sapo: lagoa
Canção: canção

4) Escreva outras palavras que contenham as sílabas em destaque das palavras:

formigueiro formigueiro
grilinho nininho

LEILÃO DE JARDIM

CECILIA MEIRELES

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um ralo de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão).

1) Qual expressão se repete no poema?

Quem me compra

2) Podemos fazer um leilão de um jardim?

Não, porque não tem como comprar a natureza.

3) Faça a substituição das primeiras sílabas das palavras abaixo:

Jardim: jardim
Flores: cores
Cores: floridas
Muro: lagoa
Hera: hera
Sapo: lagoa
Canção: canção

4) Escreva outras palavras que contenham as sílabas em destaque das palavras:

formigueiro formigueiro
grilinho nininho

OU ISTO OU AQUELO

CECILIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

1) Sobre o que fala o poema?

Se não se pode fazer alguma coisa ou não

2) Você já teve alguma dúvida difícil de resolver?

Sim, se eu calço a luva ou não

3) Encontre outras palavras dentro destas

Luva: luva
Chuva: chuva
Calça: calça
Aquilo: aquilo
Salo: saló
Correndo: correr
Escolhendo: escolher
Ares: ar

4) Da palavra compro, posso escrever comprar. Encontre no poema outros exemplos

Chuva, luva, tranquilo, aquilo

OU ISTO OU AQUELO

CECILIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

1) Sobre o que fala o poema?

Se não se pode fazer alguma coisa ou não

2) Você já teve alguma dúvida difícil de resolver?

Não

3) Encontre outras palavras dentro destas

Luva: luva
Chuva: chuva
Calça: calça
Aquilo: aquilo
Salo: saló
Correndo: correr
Escolhendo: escolher
Ares: ar

4) Da palavra compro, posso escrever comprar. Encontre no poema outros exemplos

Luva, luva, tranquilo, aquilo

OU ISTO OU AQUILO

CECILIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

- 1) Sobre o que fala o poema?

ELA ESTÁ SE PERGUNTANDO SE É A PAINEIRA

- 2) Você já teve alguma dúvida difícil de resolver?

NÃO

- 3) Encontre outras palavras dentro destas

Luva UVA

Chuva UVA

Calça ALÇA

Aquilo QUILLO

Saio SAI E AI

Correndo CORRE

Escolhendo ESCOLHE COLHEENDO

Ares AR

- 4) Da palavra compro, posso escrever comprar. Encontre no poema outros exemplos

MAI VÁ MELHOR MELHORAR

OU ISTO OU AQUILO

CECILIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

- 1) Sobre o que fala o poema?

Sobre dúvidas.

- 2) Você já teve alguma dúvida difícil de resolver?

Sim, quando eu não sabia se eu comparava o horrelle ou não.

- 3) Encontre outras palavras dentro destas

Luva UVA

Chuva UVA

Calça ALÇA

Aquilo QUILLO

Saio SAI

Correndo CORRE

Escolhendo ESCOLHE

Ares AR

- 4) Da palavra compro, posso escrever comprar. Encontre no poema outros exemplos

fica, ficar.

OU ISTO OU AQUILO

CECILIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

- 1) Sobre o que fala o poema?

SOBRE A POESIA

- 2) Você já teve alguma dúvida difícil de resolver?

NÃO

- 3) Encontre outras palavras dentro destas

Luva UVA

Chuva UVA

Calça ALÇA

Aquilo QUILLO

Saio SAI

Correndo CORRE

Escolhendo ESCOLHE COLHEENDO

Ares AR

- 4) Da palavra compro, posso escrever comprar. Encontre no poema outros exemplos

CALÇA=CAIÇAR

OU ISTO OU AQUILO

CECILIA MEIRELES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

- 1) Sobre o que fala o poema?

Sobre dúvidas.

- 2) Você já teve alguma dúvida difícil de resolver?

Sim, quando não sabia se eu comparava o horrelle ou não.

- 3) Encontre outras palavras dentro destas

Luva UVA

Chuva UVA

Calça ALÇA

Aquilo QUILLO

Saio SAI

Correndo CORRE

Escolhendo ESCOLHE

Ares AR

- 4) Da palavra compro, posso escrever comprar. Encontre no poema outros exemplos

Calça calçar, brinca, brincar

Textos finais

O grito da Magali



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7243

Era uma vez que a monica estava
 lendo um livro de alvore de um arvore de
 magali e a magali foi dar um susto na
 monica e a magali gritou alto e a
 monica deu um susto de alto e foi para em
 cima de uma arvore de magali e a magali falou
 da uma magali monica e

Fim

O susto da Mônica

Era um dia lindo e a Mônica estava lendo
 um livro quando a Magali pensou já que ela
 está emterrida eu vou dar um susto para que
 ela pule na árvore para eu pedir uma
 maçã.

FIM

TÍTULO: O susto

VOU ASSUSTAR A MONICA E EVA VAI PRA DENTRO DE CASA
 NADA PARA NINGUÉM BUUUU AAAAA QUE SUSTO MAGIA. PEGUEI AS COISAS
 PARA NINGUÉM. NÃO PRECISAVA ME ASSUSTAR ASSIM PORQUE VECI, ME DEU ESTE
 SUSTO

E Éss uma vez, a monica estava lendo a lição,
 eu vou arrastar ela e monica vai pegar uma maça
 para mim. Hã, hã, hã, hã, hã, monica mimada uma
 maça para mim maça eu não estou no pé da
 maça, está sim. então fala a palavra magica
 pufuuuu

Fin

