



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

ROSANA APARECIDA LEITÃO DA SILVA

**MEDIAÇÃO DIALÉTICA NA ALFABETIZAÇÃO: SUPERANDO
INADEQUAÇÕES NA ESCRITA DECORRENTES DO TRAÇO DE
SONORIDADE**

CASCAVEL – PR
2018

ROSANA APARECIDA LEITÃO DA SILVA

**MEDIAÇÃO DIALÉTICA NA ALFABETIZAÇÃO: SUPERANDO
INADEQUAÇÕES NA ESCRITA DECORRENTES DO TRAÇO DE
SONORIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras).
Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner.

CASCAVEL – PR
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

Silva, Rosana Aparecida Leitão da.

S578m

Mediação dialética na alfabetização: superando inadequações na escrita decorrentes do traço de sonoridade/ Rosana Aparecida Leitão da Silva. --- Cascavel (PR), 2018.

124 f.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2018.

Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível Mestrado Profissional (PROFLETRAS), Centro De Educação, Comunicação e Artes.

Inclui bibliografia

1. Alfabetização. 2. Fonética – Leitura – Escrita. 3. Fonética – habilidades. I. Baumgartner, Carmen Teresinha. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 410

MEDIAÇÃO DIALÉTICA NA ALFABETIZAÇÃO: SUPERANDO INADEQUAÇÕES NA ESCRITA DECORRENTES DO TRAÇO DE SONORIDADE

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner (UNIOESTE – Profletras/Cascavel)
Orientadora

Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo
1º Membro Efetivo (UEPG – PPGE – Ponta Grossa)

Profa. Dra. Sanimar Busse
2º Membro Efetivo (UNIOESTE – Profletras/Cascavel)

Cascavel, ____ de março de 2018.

Dedico este trabalho aos meus pais, Ruth
e João Rafael: meus maiores mestres e
amigos, aos meus irmãos, Rafael e
Rosângela e aos meus sobrinhos que
tornam meus dias mais felizes, Stephani,
Rafaella, João e Davi.

AGRADECIMENTOS

O primeiro e imprescindível agradecimento a Deus por tamanha benevolência comigo;

A minha família amada, que está sempre ao meu lado, pai, mãe, irmãos e sobrinhos;

A minha professora orientadora Dra. Carmen Terezinha Baumgartner por dividir seus conhecimentos e guiar meus passos nessa caminhada de dois anos. Eternamente, grata!

A cada um dos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por contribuírem tão grandemente na minha formação acadêmica e profissional;

À Cris, mais que uma secretária, uma amiga sempre pronta a atender minhas solicitações;

Aos meus colegas de trabalho, verdadeiros amigos da Escola Municipal Padre Luigi Salvucci, pelo incentivo constante.

Aos meus alunos, sempre prontos a colaborar na realização das atividades propostas;

Às amigas da III turma do PROFLETRAS, que dividiram comigo as alegrias e descobertas nesses dois anos de curso.

Ao município de Foz do Iguaçu/PR, pela concessão de afastamento parcial para realizar o PROFLETRAS.

À CAPES, pela concessão de bolsa para financiar o desenvolvimento da pesquisa.

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é o seu compromisso de refletir sobre a sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

(Bortoni-Ricardo, 2005)

A dificuldade que a criança enfrenta na aprendizagem da língua escrita, diferentemente da facilidade com que aprende a língua oral, se explica fundamentalmente porque, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige consciência da atividade, o que não ocorre com a fala.

(Soares, 2016)

SILVA, Rosana Aparecida Leitão da. **Mediação dialética na alfabetização: superando inadequações na escrita decorrentes do traço de sonoridade**. 2018. (124 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

RESUMO

A alfabetização é um processo que tem por finalidade o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de alfabetização acontece quando estão presentes os aspectos linguístico, interativo e sociocultural da linguagem (SOARES, 2016). Nesse contexto, esta pesquisa aborda o aspecto linguístico do processo que enfatiza o ensino e a aprendizagem do sistema notacional de escrita alfabética, a alfabetização em seu sentido estrito. Com este estudo, objetivamos analisar os efeitos da aplicação de intervenção didático-pedagógica para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas a fim de superar inadequações na escrita em decorrência do traço de sonoridade das consoantes surdas e sonoras. Para tanto, analisamos a produção escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em que observamos o registro de inadequações ortográficas de cunho fonológico e constatamos maior ocorrência dos fenômenos fonológicos de troca de fonemas surdos por sonoros e vice-versa. Na análise e categorização dos fenômenos fonológicos que ocasionam a inadequação no registro escrito dos alunos, tomamos como base os estudos de Cardoso (2009), refletimos sobre essas inadequações no processo de alfabetização sob a luz da teoria de autores como: Soares (1998; 2016), Lemle (2001), Scliar-Cabral (2003), Morais (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Callou e Leite (2009), Bisol (2013), dentre outros. A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, uma vez que aborda um problema de uso da linguagem escrita no contexto de sala de aula de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, com cunho etnográfico, caracterizada pela pesquisa-ação. A pesquisa se orienta pela concepção de conhecimento sociointeracionista (VIGOTSKI, 1998), numa perspectiva de processo de ensino mediadora e dialética (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007), na qual a linguagem é percebida como forma de interação (GERALDI, 2002). Como resultado desse processo de investigação, entendemos ser necessária a reflexão sobre o código alfabético e o desenvolvimento de habilidades metafonológicas para que os fenômenos fonológicos de sonorização e de ensurdecimento sejam minimizados nas produções escritas dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, escrita, mediação dialética, habilidades metafonológicas.

SILVA, Rosana Aparecida Leitão da. **Mediação dialética na alfabetização: superando inadequações na escrita decorrentes do traço de sonoridade**. 2018. (124 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

RESUMEN

La alfabetización es un proceso que tiene por finalidad la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El proceso de alfabetización ocurre cuando están presentes los aspectos lingüístico, interactivo y sociocultural del lenguaje (SOARES, 2016). En este contexto, esta investigación aborda el aspecto lingüístico del proceso que enfatiza la enseñanza y el aprendizaje del sistema notacional de escritura alfabética, la alfabetización en su sentido estricto. Con este estudio, objetivamos analizar los efectos de la aplicación de intervención didáctico-pedagógica para el desarrollo de habilidades metafonológicas en el auxilio a la adquisición y la consolidación del lenguaje escrito. Para ello, analizamos la producción escrita de alumnos del 3º año de la Enseñanza Fundamental donde observamos el registro de inadecuaciones ortográficas de cuño fonológico y constatamos mayor ocurrencia de los fenómenos fonológicos de intercambio de fonemas sordos por sonoros y viceversa. En el análisis y categorización de los fenómenos fonológicos que ocasionan la inadecuación en el registro escrito de los alumnos, tomamos como base los estudios de Cardoso (2009), reflexionamos sobre esas inadecuaciones en el proceso de alfabetización bajo la luz de la teoría de autores como: Soares (1998; 2016), Lemle (2001), Scliar-Cabral (2003), Morais (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Callou e Leite (2009), Bisol (2013), entre otros. La investigación se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada, una vez que aborda un problema de uso del lenguaje escrito en el contexto de aula de alfabetización. Se trata de una investigación cualitativa-interpretativa, con un carácter etnográfico, caracterizado por la investigación-acción. La investigación se orienta por la concepción del conocimiento sociointeraccional (VIGOTSKI, 1998), en una perspectiva de proceso de enseñanza mediadora y dialéctica (OLIVEIRA; ALMEIIDA; ARNONI, 2007), en la cual el lenguaje es percibido como forma de interacción (GERALDI, 2002). Como resultado de este proceso de investigación, entendemos que es necesaria la reflexión sobre el código alfabético y el desarrollo de habilidades metafonológicas para que los fenómenos fonológicos de sonorización y de ensurdecimiento sean minimizados en las producciones escritas de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización, escritura, procesos fonológicos, habilidades metafonológicas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EF Ensino Fundamental

LA Linguística Aplicada

MMD Metodologia da Mediação Dialética

MEC Ministério da Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

SNE Sistema Notacional de Escrita

T 1, T 2, T 3 ... T 24 Texto 1, Texto 2, Texto 3 ... Texto 24

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa e localização espacial de Foz do Iguaçu	30
Figura 2 – Etapas da prática educativa: Aula	34
Figura 3 – Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética (MMD)	78
Figura 4 - Tela de Ivan Cruz.	86
Figura 5 – Atividade de aluno. Atividade de percepção sonora.....	111
Figura 6 – Atividade do aluno. Classificação de sons iniciais.....	112
Figura 7 – Atividade de aluno. Adequação ao contexto	113
Figura 8 – Parte de texto do aluno – autocorreção.....	113
Figura 9 – Texto produzido por aluno na última etapa da MMD	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de processos fonológicos vocálicos detectados	56
Gráfico 2 - Número de processos fonológicos consonantais detectados	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Registro do número de ocorrências de processos fonológicos vocálicos	55
Tabela 2 – Registro do número de ocorrências de processos fonológicos consonantais	64
Tabela 3 – Dados comparativos entre pesquisas: Zorzi (2008), Silva (2016) e Silva (2017).....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas sobre alfabetização e habilidades metafonológicas	17
Quadro 2 – Dados dos alunos participantes do estudo – 3º ano “D” – 2017	34
Quadro 3 – Ocorrências do processo de alçamento – produção 2016.....	48
Quadro 4 – Ocorrências do processo de abaixamento – produção 2016.....	49
Quadro 5 – Ocorrências do processo de harmonia vocálica – produção 2016	50
Quadro 6 – Ocorrências do processo de monotongação – produção 2016	50
Quadro 7 – Ocorrências do processo de ditongação – produção 2016.....	50
Quadro 8 – Ocorrências do processo de apócope – produção 2016	51
Quadro 9 – Ocorrências do processo de síncope – produção 2016.....	51
Quadro 10 – Ocorrências do processo de aférese – produção 2016	52
Quadro 11 – Ocorrências do processo de epêntese – produção 2016	52
Quadro 12 – Ocorrências de processos fonológicos vocálicos	52
Quadro 13 – Ocorrências do processo de sonorização – produção 2016.....	55
Quadro 14 – Ocorrências do processo de ensurdecimento – produção 2016.....	56
Quadro 15 – Ocorrências do processo de desnasalização – produção 2016	56
Quadro 16 – Ocorrências do processo de metátese – produção 2016	57
Quadro 17 – Ocorrências do processo de lateralização– produção 2016.....	57
Quadro 18 – Ocorrências do processo de despalatalização – produção 2016	58
Quadro 19 – Ocorrências do processo de apócope – produção 2016	58
Quadro 20 – Ocorrências do processo de síncope – produção 2016.....	59
Quadro 21 – Ocorrências do processo de epêntese – produção 2016	59
Quadro 22 – Ocorrências do processo de rotacismo – produção 2016.....	59
Quadro 23 – Ocorrências de processos fonológicos consonantais	62
Quadro 24 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CV inicial – produção 2016	66
Quadro 25 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CVV inicial – produção 2016	66
Quadro 26 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CV medial – produção 2016.....	66
Quadro 27 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CCV medial – produção 2016.....	67

Quadro 28 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CV final – produção 2016	67
Quadro 29 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CCV final – produção 2016	67
Quadro 30 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CVV final – produção 2016	67
Quadro 31 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CCVV final – produção 2016	68
Quadro 32 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CV inicial – produção 2016	68
Quadro 33 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVC inicial – produção 2016	68
Quadro 34 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CCVC inicial – produção 2016	69
Quadro 35 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVV inicial – produção 2016	69
Quadro 36 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVC medial – produção 2016	69
Quadro 37 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CV final – produção 2016	69
Quadro 38 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVV final – produção 2016	69
Quadro 39 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CCV final – produção 2016	70
Quadro 40 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVC final – produção 2016	70
Quadro 41 – Ocorrências do processo de sonorização – 1ª produção 2017	80
Quadro 42 – Ocorrências do processo de ensurdecimento – 1ª produção 2017	80
Quadro 43 – Número de registros ocorridos nos textos na 1ª produção de 2017	81
Quadro 44 – Inadequações traço de sonoridade – 2ª produção 2017	85
Quadro 45 – Ocorrências de inadequações pelo traço de sonoridade – 3ª produção 2017	87
Quadro 46 – Classificação das ocorrências observadas na 3ª produção	88
Quadro 47 – Número de registros ocorridos nos textos na 3ª produção	89

Quadro 48 – Correção de autoditado	107
Quadro 49 – Classificação das ocorrências da 4ª produção	108
Quadro 50 - Número de registros ocorridos nos textos na 4ª produção	108
Quadro 51 - Ocorrência de inadequações – 5ª produção (2017)	109
Quadro 52 - Número de registros ocorridos nos textos na 5ª produção	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA	23
2.2 PESQUISA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO	25
2.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO	27
2.4 CONTEXTO DA PESQUISA	29
2.5 METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA	33
2.6 SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
3 REFLEXÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DA PESQUISA	38
3.1 AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	36
3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	38
3.3 FONÉTICA E FONOLOGIA.....	43
4 CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DE PROCESSOS FONOLÓGICOS EM TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	48
4.1 PROCESSOS FONOLÓGICOS VOCÁLICOS	49
4.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS CONSONANTAIS	56
4.2.1 Trocas ortográficas atinentes ao traço de sonoridade.....	64
4.3 HABILIDADES METAFONOLÓGICAS.....	70
4.3.1 Consciência de rimas e aliterações	74
4.3.2 Consciência silábica	74
4.3.3 Consciência fonêmica	75
5 PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COM USO DA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA	77
5.1 1º MOMENTO: RESGATANDO	79
5.2 2º MOMENTO: PROBLEMATIZANDO	89
5.3 3º MOMENTO: SISTEMATIZANDO	97

5.4 4º MOMENTO: PRODUZINDO	106
5.5 ANÁLISE DOS PROCESSOS DESENVOLVIDOS EM AULA.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem e de ensino da escrita em Língua Portuguesa (LP) acontecem, predominantemente, no período conhecido como Alfabetização. Esse processo, conforme o Ministério da Educação (MEC), deve acontecer em um ciclo de 3 (três) anos, o que vale dizer, que ocorrerá nos 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental (EF). O ciclo de alfabetização é o período ideal para que o aluno adquira o conhecimento do sistema de escrita. Esse processo amplo – Alfabetização – se constitui pela prática conjunta de três aspectos essenciais que possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita de maneira mais adequada: o linguístico, o sociocultural e o interativo (SOARES, 2016).

A prática pedagógica deve privilegiar de maneira concomitante esses três aspectos para que ao final desse ciclo o aluno seja capaz de “compreender textos escritos em diferentes situações, dominar o sistema alfabético de escrita, ler e escrever com autonomia textos que tratem de assuntos familiares ao seu universo”. (BRASIL, 2012, p. 17).

O domínio do sistema alfabético, um dos objetos de conhecimento que se espera do alfabetizando ao final do ciclo de alfabetização acontece, como dito, com a realização da prática didático-pedagógica de maneira a privilegiar os três aspectos da alfabetização. Para atingir esse objetivo, deve ser dado ênfase ao aspecto linguístico, porquanto nele são ensinados os elementos de análise linguística da língua.

O problema que nos instigou ao desenvolvimento dessa pesquisa se relaciona à apropriação da linguagem escrita e ao domínio do sistema alfabético por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do ciclo de alfabetização. Percebemos que os textos de nossos alunos apresentavam muitas palavras escritas inadequadamente. Havia muita troca de letras nesses registros, o que nos provocou a aprofundar o entendimento da causa dessas ocorrências tão frequentes cometidas por alunos que já haviam passado por quase todo o período de alfabetização.

Nesse sentido, o tema que enseja nossa pesquisa é o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, por meio da elaboração e aplicação de práticas de ensino de habilidades metafonológicas com vistas a alcançar o domínio do sistema de escrita alfabética em turma do 3º ano do Ensino Fundamental, última série do ciclo de alfabetização, de escola municipal de Foz do Iguaçu/PR.

Analizamos a produção escrita de alunos do 3º ano do EF – reconto do conto “Barra de Chocolate”, de Pedro Bandeira¹ – e por meio desse procedimento obtivemos dados que mostraram que os alunos cometem erros de cunho fonológico na produção escrita. A partir desses resultados, aprofundamos nossa investigação sobre processos fonológicos procurando entender a interferência desses na aprendizagem do sistema alfabético de escrita. E ainda, de que maneira, o conhecimento dos fenômenos fonológicos poderia auxiliar na nossa prática docente de professora alfabetizadora. A pergunta que norteou nosso trabalho de pesquisa foi: *A promoção de atividades didáticas enfocando o desenvolvimento de habilidades metafonológicas auxilia os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, na superação de inadequações na escrita devido ao traço de sonoridade?*

Na busca de resposta ao questionamento exposto, temos como objetivo geral da pesquisa analisar os efeitos da aplicação de intervenção didático-pedagógica para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas a fim de superar inadequações na escrita em decorrência do traço de sonoridade.

Para alcançarmos tal propósito nossos objetivos específicos foram definidos da maneira seguinte:

- Analisar e refletir sobre a produção escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, no que tange a processos fonológicos, observando a existência e o tipo de dificuldades nesse âmbito;
- Com base na análise e no levantamento dos tipos de dificuldades percebidas, elaborar e propor atividades metafonológicas como meio de intervenção didático-pedagógica para sua superação.
- Refletir sobre os resultados na escrita de alunos após a proposição didático-pedagógica que usa a metodologia da mediação dialética no desenvolvimento de habilidades metafonológicas.

A fim de melhor compreendermos tratamentos que o tema em pauta tem recebido de outros pesquisadores, buscamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes as pesquisas realizadas sobre o assunto. Utilizando o termo “metafonologia” localizamos cinco registros; e por meio do termo “alfabetização consciência

¹ O conto está inserido no livro didático Projeto Coopera: Letramento e alfabetização, 3º ano: Ensino fundamental: anos iniciais/ Luiza Fonseca Marinho, Maria de Graça Branco. -1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2014. p. 85-88.

fonológica”, constatamos sete registros. No quadro a seguir constam informações sobre essas pesquisas:

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas sobre alfabetização e habilidades metafonológicas

Autor/Ano	Título	Instituição	Área	Nível	Objetivo
CIELO, Carla Aparecida. 2001	Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade	PUC - RS	Linguística e Letras	Doutorado	Analisar os dados obtidos em tarefas de identificação de rima, sílaba inicial e fonema inicial, em dois níveis de consciência (sensibilidade fonológica e consciência plena).
RAMOS, Norma Suely Campos 2005	Consciência fonológica do português do Brasil: descrição e análise de cinco teses	PUC - RS	Linguística e Letras	Mestrado	Contribuir para o esclarecimento de investigações sobre os testes de consciência fonológica.
ASSIS, Marcia Emilia da Rocha. 2014	Programa Fonoaudiológico de Formação de Docentes do Ensino Fundamental: um projeto piloto	UFMG	Ciências Fonoaudiológicas	Mestrado	Caracterizar a percepção e a conduta de docentes diante de alterações da linguagem oral e escrita de alunos do ensino fundamental; testar a efetividade do Programa Fonoaudiológico de Formação de Docentes; e verificar a opinião de docentes do ensino fundamental sobre o programa de formação.
CUNHA, Tereza Cristina Almeida De Souza. 2014	A Consciência fonológica e a prática docente no contexto escolar	UNIVERSO - RJ	Psicologia	Mestrado	Investigar a contribuição das habilidades metafonológicas na aprendizagem da leitura e da escrita.
CAVALCANTE, Kenia Queiroz. 2015	Consciência fonológica e níveis psicogenéticos de escrita nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	UECE	Linguística Aplicada	Mestrado	Análise de dados obtidos em tarefas de identificação de rima, sílaba inicial e fonema inicial, em dois níveis de consciência (sensibilidade fonológica e consciência plena).
SANTOS, Nanci Mattos dos. 2016	Metacognição e o ensino da produção textual	UFRRJ	Letras	Mestrado	Verificar a relevância e a eficácia da metacognição, com

					enfoque no desenvolvimento de estratégias metafonológicas e metatextuais ligadas ao ensino da produção textual.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Banco de Teses & Dissertações - CAPES

Como podemos observar no quadro 1, elaborado com informações obtidas no banco de dados da CAPES, as pesquisas sobre o tema do nosso trabalho não são numerosas, apenas seis em duas décadas, com leve crescimento nos últimos anos. O quadro mostra também uma incidência maior de pesquisas em Letras e Linguística, embora o tema tenha sido de interesse de outras áreas do conhecimento, Ciências Fonoaudiológicas e Psicologia.

Pelo levantamento que fizemos pudemos observar que o nosso estudo se distingue das dissertações e teses elencadas no quadro 1, por termos realizado descrição e análise de prática didático-pedagógica com a elaboração e aplicação de atividades que pretenderam propiciar desenvolvimento da consciência fonológica.

Nossa pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), pois investigamos usos da linguagem em registro escrito, no tocante a habilidades metafonológicas na apropriação do sistema de escrita alfabética; orienta-se pela concepção de conhecimento sociointeracionista (VIGOTSKI, 1998), pela concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 2002), numa perspectiva de processo de ensino mediadora e dialética (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, sob o enfoque interpretativista.

O percurso metodológico da pesquisa está organizado em duas fases. Na primeira etapa, tomamos como material de análise uma produção escrita de alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do município de Foz do Iguaçu/Paraná. Essa parte do *corpus* foi constituída por vinte e quatro textos, cuja análise apontou inadequações de cunho fonológico na escrita. Diante desses primeiros resultados, e considerando nossas próprias limitações quanto ao domínio de conhecimentos científicos, buscamos embasamento teórico sobre os processos fonológicos que perpassam a aprendizagem do sistema de escrita e a pertinência de habilidades metafonológicas

na aquisição do sistema notacional de escrita alfabética, para subsidiar nossa proposta de intervenção pedagógica que integra a segunda fase da pesquisa.

Com os conhecimentos adquiridos durante a revisão bibliográfica e a partir dos dados levantados nessa primeira fase da pesquisa, propomo-nos a elaborar um projeto de mediação didático-pedagógica orientado pela Metodologia da Mediação Dialética (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007), abordando o uso de estratégias envolvendo o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, com o intuito de avaliar sua contribuição na apropriação do sistema notacional de escrita. A segunda fase da investigação compreende a produção e a aplicação de atividades didático-pedagógicas para sala de aula. Ao final desse processo, coletamos nova produção de textos, os quais foram analisados quanto ao domínio do sistema de escrita mediante o uso das habilidades metafonológicas, avaliando-se se as ações contribuíram para um melhor desempenho dos alunos na escrita.

A dissertação está organizada em capítulos, logo após essa parte introdutória o texto segue: no capítulo 2, **Princípios metodológicos da pesquisa**, explicitamos o caminho metodológico empreendido. No capítulo 3, **Reflexões teóricas norteadoras da pesquisa**, discutimos sobre concepções de conhecimento, linguagem, alfabetização e ensino que permeiam a nossa pesquisa. O capítulo 4, **Classificação e análise de processos fonológicos em turma de 3º ano do Ensino Fundamental** focaliza uma análise sobre os processos fonológicos que podem acarretar inadequações no registro da escrita dos alunos em fase de aprendizagem. Estabelecemos as concepções sobre metafonologia e a sua importância junto à aquisição do sistema notacional da escrita no processo de alfabetização. No capítulo 5, **Projeto de Intervenção didático-pedagógica com uso da metodologia da mediação dialética**, abordamos o projeto de mediação didático-pedagógica, dando ênfase às habilidades metafonológicas. As atividades propostas em nosso material didático pedagógico tiveram por intenção mitigar as inadequações de escrita das produções dos alunos da turma de 3º ano, ocasionadas em decorrência dos processos fonológicos. Usamos, para tanto, a perspectiva da MMD, como dito anteriormente. Após o desenvolvimento do projeto, os textos então produzidos compuseram a segunda parte do corpus, e foram analisados com o intuito de perceber os efeitos das atividades didáticas realizadas no que diz respeito à superação das dificuldades observadas textos da primeira parte. Nas **Considerações finais**, resgatamos o percurso empreendido e os resultados da

pesquisa, que mostram que, de fato, o ensino sistematizado de atividades que promovem o desenvolvimento das habilidades metafonológicas na turma de alunos participantes da pesquisa auxilia significativamente na superação de inadequações provocadas pelo traço de sonoridade dos pares mínimos consonantais.

2 PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Discorreremos no presente capítulo sobre o percurso metodológico empreendido. O trabalho aborda a pesquisa na educação, atentando aos procedimentos metodológicos na construção de conhecimentos acerca do cotidiano escolar. Para tanto nos valem da compreensão de Reis (2009, p. 2), segundo a qual a pesquisa é “como uma ação de conhecimento da realidade, um processo de investigação, minucioso e sistemático, para conhecermos a realidade ou alguns aspectos da realidade ainda desconhecidos, seja essa realidade natural ou social”.

Esta pesquisa, portanto, procura investigar um evento da realidade social escolar, qual seja, analisar os efeitos da aplicação de intervenção didático-pedagógica para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas com o intuito de superar inadequações na escrita em decorrência do traço de sonoridade

O estudo do desenvolvimento de habilidades metafonológicas por meio de atividades didático-pedagógicas intencionalmente planejadas com essa finalidade se faz necessário, tendo em vista sua interferência no aprendizado da leitura e da escrita. A partir dessas primeiras considerações, na próxima seção discutimos o âmbito no qual a pesquisa se insere, a LA.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA

A LA surgiu por volta dos anos de 1950, coincidindo com o período da Segunda Guerra Mundial, tendo como foco o ensino e o aprendizado de línguas estrangeiras, necessidade que se colocou nesse momento histórico como prioritária, haja vista o interesse de aprender a língua do inimigo, bem como de impor-lhe a língua do invasor. Desse modo, configurou-se como uma área de estudo cujo nascimento, relacionado com o período, pautou-se na aplicação de teorias linguísticas ao ensino de idiomas. Nessa fase, estendendo-se por várias décadas, a LA limitava-se à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas, e não formulava suas próprias teorias (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011; MOITA LOPES, 2006). Todavia, atualmente, essa visão vem sendo superada. De acordo com os autores, a LA, em sua fase emancipadora, é capaz de produzir suas próprias teorizações sobre problemas de uso da linguagem.

A virada conceitual da LA teria sido motivada pela evolução dos estudos linguísticos e pelo surgimento da concepção interacionista de linguagem². Segundo Moita Lopes (2006), esse campo do conhecimento deve ser considerado uma ciência social cujo foco está em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social. Assim, uma vez que a linguagem é tomada como prática social, ao estudá-la, é preciso considerar também o contexto histórico-social em que esse uso se dá. Nossa pesquisa, voltada para a aquisição da escrita alfabética, problematiza o desenvolvimento das habilidades metafonológicas como um dispositivo para a superação de problemas quanto ao uso dessa dimensão da língua pelos alunos em fase de alfabetização, no contexto pesquisado.

Como propõe essa disciplina, agora autônoma e suficiente vamos analisar a linguagem em uso, em textos escritos, considerar as relações sociais entre os interlocutores, e extrapolar o linguístico para poder compreendê-lo e explicá-lo.

Destacamos também que, diante da complexidade dos fatos de linguagem, a LA estimula o diálogo com outras disciplinas, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Educação, a Antropologia etc. É da natureza do trabalho que estamos empreendendo a necessidade de diálogo com teorias como a Fonética e a Fonologia, a Educação e a Psicologia histórico-cultural.

Essa relação da LA com outras áreas exige que ela seja transgressiva, como aponta Pennycook (2006), que extrapole os supostos limites da disciplina linguística e que busque, no diálogo com outras áreas do conhecimento, interpretações para as suas análises. Esse ponto de vista é compartilhado por vários pesquisadores, dentre eles Celani (2000), quando assegura que:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

² A concepção interacionista da linguagem, conforme Geraldi (2011, p. 41) é concebida como forma de interação entre as pessoas. É por meio da linguagem como meio de interação que os falantes são capazes de realizar ações que só são possíveis quando falado. Com a linguagem “o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos, e vínculos que não preexistiam à fala”. (GERALDI, 2011, p. 41).

Tendo em vista essa caracterização, podemos dizer que uma pesquisa situada no âmbito da LA discute “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...]” (ROJO, 2006, p. 258). Desse modo, nossa pesquisa, abordando a aquisição da escrita na fase de alfabetização escolar, faz um levantamento de habilidades metafonológicas que os alunos da turma pesquisada ainda não desenvolveram satisfatoriamente, descreve e analisa as dificuldades constatadas, para então elaborar e desenvolver um projeto de mediação didático-pedagógica, a partir de cujo processo pretende contribuir para sua superação.

Entendemos que, por meio deste estudo, podemos produzir inteligibilidades sobre a caracterização das dificuldades de escrita dos alunos participantes e sobre possibilidades de superação no que diz respeito ao seu processo de alfabetização, em que práticas sociais de linguagem estão presentes. Compreendemos, também, que a pesquisa favorece nossa formação profissional, no que tange a conhecimentos teóricos e metodológicos que auxiliem nossa atuação em sala de aula.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Quanto ao tipo de investigação, considerando o exposto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, sob a metodologia da pesquisa-ação. A nossa investigação está respaldada, assim, sob o paradigma interpretativista que, como ensina Bortoni-Ricardo (2009, p. 32), é o meio de se observar o mundo nas suas práticas sociais e significados vigentes, aludindo que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”.

Nesse sentido, o professor-pesquisador não se encontra alheio às conclusões obtidas, sendo sim, partícipe destas, de forma ativa, isso porque é sujeito do processo de investigação, analisando e interpretando o objeto de estudo de maneira idiosincrática.

A autora supracitada entende que a “pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la

a outras situações.” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 42). Desta feita, estudamos a ocorrência de processos fonológicos observados em produções escritas dos alunos do 3º ano do EF e que interferem no registro de escrita alfabética dos mesmos. Procuramos detalhar esses processos fonológicos, identificando sua natureza, propondo e realizando práticas pedagógicas que levem os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita, para auxiliá-los no momento de produzirem suas escritas.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), indicam que “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” A pesquisa de abordagem qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão da situação problemática que foi detectada e é foco do estudo. Em nossa investigação, evidenciamos nossa preocupação em intensificar a compreensão sobre a consolidação da aprendizagem do sistema notacional de escrita alfabética, procurando verificar os efeitos da intervenção pedagógica por meio de habilidades metafonológicas ocasionados na produção de práticas de escrita dos alunos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa de natureza etnográfica tem por característica a inserção do pesquisador no ambiente da pesquisa, interagindo com o objeto pesquisado e demais sujeitos da pesquisa, fazendo parte das relações no ambiente da investigação, em nossa proposta, o ambiente escolar.

Desenvolvemos o estudo em uma sala de aula na qual atuamos como professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, interagindo com os alunos, também sujeitos da pesquisa. Nosso objeto de pesquisa se constituiu pelas inadequações de escrita produzidas pelos alunos referentes ao traço de sonoridade das consoantes, ocasionado os processos fonológicos de ensurdecimento e de sonorização. Objeto este, alvo da nossa proposição de intervenção metodológica, após análise, categorização e proposição de atividades que buscaram minimizá-lo.

Entendemos que nossa pesquisa se molda aos estudos que têm cunho etnográfico, pois considera relevante refletir sobre práticas escolares de ensino e de aprendizagem do sistema notacional da língua portuguesa, com ênfase em processos fonológicos na relação surdo/sonoro.

Para Mattos (2011, p. 30), na pesquisa de cunho etnográfico, ocorre “a descrição das atividades em sala de aula e das relações construídas diariamente no espaço educacional”. Essas atividades e relações observadas são o ponto inicial do

processo investigativo, uma vez que o pesquisador percebe nessa realidade algo que merece intervenção para que gere resultados mais eficientes. Nesse processo se vislumbra um dos instrumentos utilizados na pesquisa etnográfica: a observação participante – na qual os sujeitos da investigação são protagonistas da mesma e se instaura uma colaboração entre eles e o pesquisador.

2.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO

Nosso trabalho de pesquisa utiliza como perspectiva metodológica de investigação a modalidade de pesquisa-ação que de acordo com Engel (2000, p.182) é o método que “procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”.

Consoante Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem por finalidade resolver ou transformar a problematização apresentada e para isso se concretiza por meio de ações coletivas e orientadas.

Tripp (2005, p. 445) traz uma abordagem sobre a pesquisa-ação, consagrando-a como uma metodologia relevante na área educacional. Em suas palavras:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445).

Portanto, ao observarmos nossa pesquisa é possível subsumi-la aos pressupostos conceituais da pesquisa-ação, visto que esta tem um problema, o desenvolvimento de habilidades metafonológicas para a superação de inadequações na escrita dos alunos, provenientes da troca de fonemas surdo-sonoros. Após constatadas dificuldades na escrita dos alunos participantes da pesquisa, e de refletir sobre elas, por meio do desenvolvimento do projeto de mediação enfocando atividades didático-pedagógicas nossa intenção era de que tais dificuldades fossem vencidas, auxiliando, assim, a aprendizagem dos alunos, e redimensionando nossa prática por meio da metodologia da mediação dialética.

A metodologia da pesquisa-ação tem características que a determinam. (THIOLLENT, 1986; ENGEL, 2000; TRIPP, 2005). É proativa em relação a mudanças, e essa mudança “é estratégica no sentido de que é ação baseada na

compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa”. A pesquisa tem caráter participativo, isto porque, incluem todos aqueles que estão relacionados com ela. A participação acontece de modo colaborativo e todos aprendem com a mesma.

Nosso estudo se desenvolve em um espaço único, sala de aula de turma do 3º ano do EF, determinado por um período de tempo – de maio a outubro de 2017. Sob esta óptica, este estudo se alinha à pesquisa-ação, de caráter situacional. Ademais, possui a característica de ser autoavaliativa, possibilitando a mudança de direção a ser seguida, de acordo com os resultados observados durante o desenvolvimento da investigação.

Engel (2000) explicita as fases da pesquisa-ação iniciando pela descrição do problema. Esta descrição é resultado de uma observação e reflexão que precede a investigação propriamente dita. Realizamos essa primeira fase do processo de pesquisa-ação no ano de 2016, com a produção escrita de uma turma de alunos de 3º ano do EF. Dessa observação e reflexão sobre a realidade do processo de aprendizagem do sistema notacional de escrita dos alunos procedemos ao segundo momento metodológico – a pesquisa preliminar, revisão bibliográfica que se constituiu em um estudo sobre os processos fonológicos que ocasionam os equívocos na produção escrita dos alunos. Desse estudo, obtivemos um levantamento dos problemas de escrita e selecionamos o objeto a ser enfrentado no estudo: uso adequado dos fonemas surdos e sonoros.

Com esses dados, passamos a outro momento dessa perspectiva metodológica: o desenvolvimento de um plano de ação, que foi a proposição da prática didático-pedagógica e sua implementação, no ano de 2017, com outra turma de 3º ano do EF.

As fases que dão continuidade à pesquisa são: geração dos dados; avaliação do plano de intervenção e uma fase relevante – a comunicação dos resultados. Essa última fase tem sua importância por possibilitar ao pesquisador divulgar suas descobertas e compartilhá-las com seus pares. Nesse sentido, a perspectiva metodológica da pesquisa-ação tem como um de seus maiores benefícios, de acordo com Engel (2000), a possibilidade de fornecimento de subsídios para o ensino.

2.4 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o contexto social e histórico no qual a nosso estudo se insere. Para tanto, valemo-nos dos escritos de Lüdke e André (1986), que apontam que a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural. Os fenômenos pesquisados têm forte influência do contexto que os rodeia. Em nossa pesquisa, tratamos de questões linguísticas e estas são amplamente influenciadas pelo contexto sócio-histórico da comunidade contexto de pesquisa.

A presente seção se justifica pela necessidade de conhecimento das condições reais e concretas de existência da comunidade na qual a pesquisa se desenvolve, pois conforme Vasconcellos (1992, p. 6)

Uma educação significativa deve partir das condições concretas de existência e para isto, o educador, enquanto articulador e coordenador do processo, precisa ter um bom conhecimento da realidade com a qual vai trabalhar: alunos, escola, comunidade, sociedade, assim como a ciência que vai ministrar. (VASCONCELLOS, 1992, p. 6).

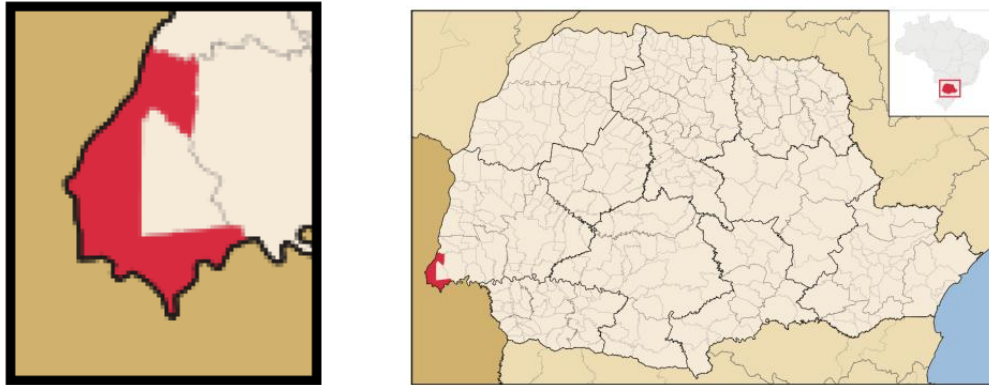
É nesse sentido que nos propomos a delinear, nas próximas linhas, as principais características contextuais que envolvem nosso estudo. O local de investigação e aplicação do projeto de intervenção pedagógica foi escolhido em consequência de ser a escola na qual fazemos parte do corpo docente desde o ano de 2002. Ademais, a proposta de desenvolvermos uma prática enfatizando o processo de desenvolvimento e consolidação do sistema de escrita na alfabetização obteve uma boa receptividade pela comunidade escolar.

A Escola Municipal Padre Luigi Salvucci, do bairro Vila “C” de Itaipu, no município de Foz do Iguaçu, durante o ano em que realizamos o estudo, contou com 665 alunos matriculados nas séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, 11 alunos matriculados na Classe Especial e 39 alunos matriculados na EJA – Educação de Jovens e Adultos.

O município de Foz do Iguaçu é considerado de médio porte, com população estimada em 2016, de acordo com IBGE, em 263.915 habitantes³, localizado no oeste do Paraná, na região da tríplice fronteira: Brasil, Argentina e Paraguai.

³<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410830&search=parana|foz-do-iguacu>

Figura 1 – Mapa e localização espacial de Foz do Iguaçu



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu⁴

Historicamente, é uma cidade com grande fluxo migratório. O acréscimo de habitantes no município deu-se devido aos ciclos econômicos que aconteceram em Foz do Iguaçu: a extração de madeira e cultivo da erva mate no período de 1870 a 1970, a construção da Usina de Itaipu na década de 1970, a exportação e turismo de compras entre 1980 e 1995, o comércio, turismo de compras e eventos no período de 1995 a 2008⁵. Atualmente, é perceptível o acréscimo populacional motivado pelo fator educacional, devido ao aumento de instituições de ensino superior na cidade.

Foz do Iguaçu é uma cidade culturalmente diversificada, com aproximadamente 80 nacionalidades, das quais se destacam com maior representatividade aquelas oriundas do Líbano, China, Paraguai e Argentina. É reconhecida mundialmente pelas belezas naturais – o Parque Nacional do Iguaçu, as Cataratas do Iguaçu, além daquelas construídas pela ciência humana – Hidrelétrica Binacional de Itaipu, as pontes da Fraternidade, que liga Brasil e Argentina e da Amizade, unindo o Brasil ao Paraguai. Estima-se que a cidade receba anualmente 5 milhões de turistas.

Pode-se deduzir que com todo esse fluxo de pessoas, de nacionalidades e regiões distintas e diversificadas, há no município uma pluralidade de línguas e falares o que nos leva a constatação de que ocorre na cidade o fenômeno do

⁴Por Raphael Lorenzeto de Abreu - Image:ParanaMesoMicroMunicip.svg, ownwork, CC BY 2.5, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1365175>

⁵ Dados obtidos no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu/PR. Disponível em <<http://www.pmf.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=62491>>.

multilinguismo⁶. A escola contexto de nossa pesquisa está situada nesse município ímpar, socialmente plural, que é Foz do Iguaçu/PR.

A Escola Municipal Padre Luigi Salvucci está localizada no bairro Vila “C” de Itaipu, desde 1996, ano de sua inauguração. O bairro foi constituído para abrigar os operários da Usina de Itaipu e suas famílias na metade da década de 70. A população do bairro é bastante diversificada, pois foi povoado por pessoas advindas de várias partes do Brasil, como gaúchos, cariocas, mineiros, paulistas, paraenses, entre outros que vieram para trabalhar na construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Há ainda, pessoas que vem dos países vizinhos, Paraguai e Argentina.

A escola funciona em três turnos, atende turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I nos turnos matutinos e vespertinos. À noite, são atendidos 39 (trinta e nove) alunos do Ensino Fundamental - FASE I na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos. A escola conta com Sala de Apoio à Aprendizagem que tem como objetivo auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos da instituição. O atendimento é realizado no contra turno escolar, duas vezes por semana. Além da Sala de Apoio à Aprendizagem, existe a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I⁷, atendendo também no contra turno.

Conforme o PPP (Projeto Político Pedagógico), do ano de 2017, da instituição, o quadro de professores da escola é formado por 36 professores, dos quais 86% (31 professores) possuem curso de pós-graduação *Lato Sensu*. Desses profissionais, 20 têm graduação em Pedagogia, 7 possuem o Normal Superior, 6 têm graduação em Letras e 1 em Matemática. O quadro é composto ainda por 1 professora que cursa Antropologia e 1 cursando Letras.

Nesse contexto, a presente pesquisa foi realizada em uma turma de 3ª ano do Ensino Fundamental, e compreendeu duas fases.

Na primeira fase da pesquisa procuramos delinear cientificamente o objeto de estudo. Empiricamente, por fruto da experiência obtida em dezesseis anos de magistério como professora alfabetizadora, e de quatro anos de acompanhamento de turmas de alfabetização como auxiliar de supervisão escolar, percebemos que as

⁶ De acordo com Ribeiro-Berger (2015), o fenômeno do multilinguismo faz referência à coexistência de diferentes línguas em um determinado espaço ou sociedade.

⁷Consoante a Instrução nº 016/2011, da Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação, a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino.

inadequações no registro escrito do aluno alfabetizando eram recorrentes. Nessa fase, ocorrida no ano letivo de 2016, obtivemos como *corpus* registros escritos de alunos do 3º ano do EF, em que analisamos, quantificamos e categorizamos as inadequações de cunho fonológico. Houve um número mais expressivo de equívocos ocasionados pelo fenômeno fonológico de troca de fonemas surdos por sonoros e vice-versa, por processos de sonorização e de ensurdecimento. No processo fonológico de sonorização acontece a troca de um fonema surdo por um fonema sonoro, enquanto o processo de ensurdecimento se dá de maneira inversa, a troca é de um fonema sonoro por um fonema surdo. Devido ao adiantado do calendário letivo, não foi possível planejar e aplicar o projeto de mediação didático-pedagógica.

A segunda fase ocorreu no ano de 2017, quando fizemos coleta de registros escritos de uma nova turma da mesma série, e realizamos os mesmos procedimentos de análise, quantificação e categorização de dificuldades de escrita. Como na fase preliminar, o estudo mostrou que os processos fonológicos de sonorização e de ensurdecimento foram os mais recorrentes, o que nos levou a eleger tais fenômenos como objeto da prática didático-pedagógica. Dando continuidade aos procedimentos nessa fase, elaboramos e desenvolvemos o projeto de mediação didática, com atividades pedagógicas que foram realizadas na sala de aula com essa turma de 3º ano de 2017, como intuito de mitigar as inadequações cometidas pelos alunos no momento do emprego do sistema notacional alfabético, quanto ao traço de sonoridade.

Após a aplicação da intervenção didático-pedagógica, coletamos novas produções de escrita dos alunos para verificação de que se com o uso de atividades de desenvolvimento das habilidades metafonológicas, houve redução nas inadequações de características fonológicas nessas produções.

Assim, temos como instrumentos de geração de dados a análise documental. Esses documentos foram coletados em três momentos durante o desenvolvimento da pesquisa: no início da pesquisa, na fase inicial de implementação da proposta pedagógica e ao final da proposição de intervenção e mediação didática. Nossa proposição didático-pedagógica foi instrumentalizada pela metodologia da mediação dialética, tema tratado na próxima seção.

2.5 METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA

A metodologia da mediação dialética (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007) é uma proposta metodológica que tem como fundamentação filosófica os estudos pautados na ontologia do ser social (LUCÁKS). A ontologia tem por base o Ser, que diferentemente do conhecimento, que fundamenta a epistemologia, não é passível de segmentação, o Ser tem a característica de ser indivisível, é, portanto, uma totalidade.

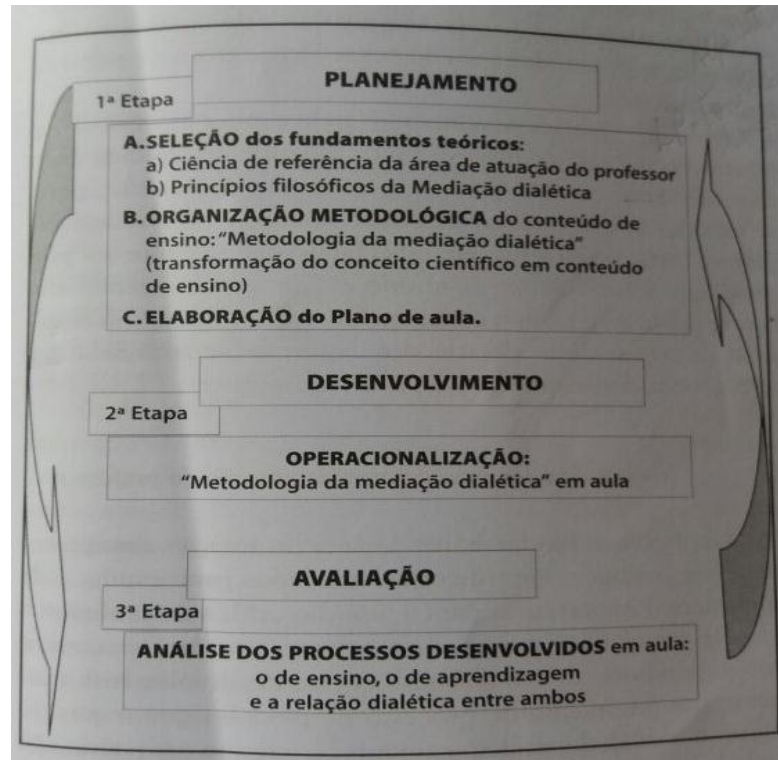
Gasparin (2015, p. 5) ensina que a “metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar.” Portanto, o trabalho que desenvolvemos se filia ao direcionamento proposto pelo autor, uma vez que trilhamos tal caminho em nossa proposta didática.

Essa metodologia, um complexo de múltiplas relações, procura unir teoria e prática em uma aula. A perspectiva apontada é uma possibilidade que o professor possui de tomar para si o percurso metodológico que pretende seguir, “explicitando a intencionalidade de sua prática educativa para preparar, desenvolver e avaliar sua aula sob um olhar teórico” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 120).

O desenvolvimento da metodologia da mediação dialética acontece, pois o professor fará a seleção de procedimentos didáticos e será capaz de avaliar o processo de ensino realizado por ele, professor, como também o processo de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno.

A aula, nessa perspectiva, é concebida como prática educativa constituída por etapas precedentes e sucessivas ao momento da sala de aula. A prática educativa se perfaz em três etapas: inicia-se com o planejamento, seguido pelo desenvolvimento, findando com a avaliação. Na imagem abaixo, visualiza-se as etapas da prática educativa, metodologia proposta por Oliveira, Almeida e Arnoni.

Figura 2 – Etapas da prática educativa: Aula



Fonte: Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 139).

Em cada uma dessas etapas há procedimentos a serem desenvolvidos. Na primeira etapa, do planejamento, selecionam-se os fundamentos teóricos referentes à Ciência da área na qual o professor atua e os fundamentos referentes aos princípios da Mediação dialética, para depois realizar a organização metodológica do conteúdo que será ensinado. Nesse momento, há a transformação do conteúdo científico em conteúdo de ensino, no qual o conteúdo científico torna-se ensinável, metodologicamente organizado pelo professor. Para finalizar a primeira etapa, elaboram-se o plano de aula que na perspectiva da mediação dialética, Favoreto, Viriato e Figueiredo (2013) assinalam ser ele o elemento que orientará o processo de ensino e de aprendizagem, integralizando "a relação entre as definições abstratas do objeto – conteúdo a ser ensinado e aprendido – e sua forma contida nas relações práticas, bem como no modo como o professor realiza a mediação com seus alunos" (FAVORETO; VIRIATO; FIGUEIREDO, 2011, p. 30).

A segunda etapa da prática educativa é o planejamento e nela é operacionalizada a metodologia da mediação dialética, constituída por quatro momentos: resgatando ou registrando – onde são retomadas as representações do aluno referentes ao conteúdo a ser ensinado; problematizando – momento da

contradição entre as representações do aluno e o saber científico; sistematizando – ponto no qual são discutidas as contradições para que sejam superadas e elaboradas as sínteses; e produzindo – momento em que as sínteses são expostas. É o ponto de chegada que dará início a um novo ponto de partida.

Deste modo, a aula, na MMD é compreendida de maneira mais ampla, diferentemente do que ocasionalmente acontece, a aula aqui proposta difere da compreensão corriqueira, indo além de um período predeterminado de tempo: ela se concretiza com o estabelecimento de um objeto de estudo, em nossa proposta, o uso adequado das consoantes surdas e sonoras pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa aula (totalidade) se instrumentalizou em sala de aula observando os momentos (totalidades menores) propostos na MMD, que são: o resgatando, o problematizando, o sistematizando e o produzindo.

O momento resgatando, também denominada de registrando se caracteriza pelo momento no qual é registrado o saber que o aluno possui e qual a compreensão que ele faz do conteúdo a ser estudado, o saber imediato. O segundo momento, problematizando, é aquele em que há o confronto entre o saber que o aluno tem (saber imediato) e o saber científico (saber mediato). A sistematização do conteúdo a ser ensinado acontece no momento denominado de sistematizando. Nele o professor realiza procedimentos e propõe atividades para que o aluno seja capaz de elaborar sínteses e entender o saber científico, o saber mediato. No último momento, produzindo, o aluno produz textos que demonstram as sínteses a que chegou, exprimindo o saber mediato.

Na terceira etapa da prática educativa, procede-se a avaliação, momento no qual se volta a olhar e analisar a aula como prática educativa. A avaliação possibilita ao professor identificar quais os aspectos que o aluno compreendeu e ainda, perceber os fatores que desfavoreceram a aprendizagem e assim realizar um planejamento de maneira diferente.

Em nosso projeto de intervenção pedagógica, no qual utilizamos a MMD como perspectiva metodológica para o ensino da escrita, os sujeitos da pesquisa são os alunos e a professora pesquisadora, sobre os quais tecemos comentários na seção seguinte.

2.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Como dito anteriormente, nossa pesquisa se realizou em duas fases, uma primeira fase preliminar na qual, depois de analisar produção escrita de alunos do 3º ano do EF, identificamos o nosso objeto de estudo. Essa primeira etapa da pesquisa teve como sujeitos 24 alunos da turma 3º “C”, do EF, em 2016, da escola anteriormente mencionada. Alunos com idade entre 7 (sete) e 9 (nove) anos. Na turma havia 14 (catorze) meninos e 10 (dez) meninas.

Na segunda fase, em 2017, os sujeitos do estudo foram vinte e sete alunos de turma do 3º ano “D”, EF, da mesma escola. Esses participantes têm entre 7 (sete) e 12 (doze) anos de idade. A classe é constituída por 14 (catorze) meninos e 13 (treze) meninas. Como o projeto de mediação didático-pedagógica foi realizado com essa turma, vamos nos ater a alguns outros aspectos de sua caracterização.

Cinco alunos da turma frequentam a Sala de Apoio à Aprendizagem, duas vezes por semana, durante 2 horas; e nove frequentam a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I. Essas informações estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Dados dos alunos participantes do estudo – 3º ano “D” – 2017.

	QUANTIDADE	IDADE ENTRE	REPETENTE	SALA RECURSOS	APOIO À APRENDIZAGEM	ORIUNDO CLASSE ESPECIAL
MENINOS	13	7-11	2	6	2	0
MENINAS	14	7-12	2	3	3	1
TOTAL	27	7-12	4	9	5	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria da EMPLS.

A inclusão dos alunos no estudo dependeu da autorização escrita dos seus responsáveis legais, conforme princípios da ética em pesquisa. Os dados da pesquisa foram recolhidos em momentos variados, no período de abril a setembro do ano de 2017.

Sendo também sujeito da pesquisa eu, professora Rosana Aparecida Leitão da Silva, atuo como professora e pesquisadora, uma vez que o método de investigação do nosso estudo é a pesquisa-ação, que pressupõe a participação da pesquisadora em campo. Nesse sentido, de acordo com o paradigma interacionista da pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), aponta:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no

caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, o pesquisador é também sujeito da pesquisa, o que nos insere como sujeito da investigação. Logo, vale discorrer sobre nossa formação, prática e experiência. Temos formação em Letras, especialização *lato sensu* em Alfabetização e atuamos como professora efetiva da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu desde o ano de 2001. Nesse interstício, atuamos principalmente em turmas de alfabetização – 1º ao 3º ano do EF. Essa vivência foi um dos motivos que nos provocou a realizar a presente pesquisa, pondo em evidência nossa prática a fim de alcançar melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem para nossos alunos.

No desenvolvimento de nosso estudo, estivemos a frente da turma na qual realizamos a primeira fase da pesquisa (2016) até junho daquele ano, quando obtivemos o afastamento para cursar o mestrado. A aplicação da intervenção pedagógica aconteceu no segundo semestre de 2017, ocasião em que retornamos à escola para efetivar a proposta. Ficamos responsáveis pelas aulas de Língua Portuguesa daquela turma, as demais disciplinas eram ministradas por outra professora.

Desse modo, a pesquisa requereu de nós o esforço de nos colocarmos como professora e como pesquisadora, o que foi desafiador, pois quotidianamente atuando como professora, em geral dedicamos pouco tempo e reflexão fundamentada teoricamente para a compreensão das ocorrências de aprendizagem da escrita de nossos alunos. Via de regra, ao constatarmos dificuldades na escrita dos alunos, imediatamente nos empenhamos em realizar atividades para sua superação, mesmo não tendo clareza sobre como se configuram essas dificuldades. Certamente é preciso intervir, e a pesquisa nos levou a fazê-lo a partir do estudo cuidadoso da problemática, o que, em nossa percepção, possibilitou planejamento intencional das atividades que foram realizadas com os alunos, conforme expomos mais à frente, nos capítulos 4 e 5.

3 REFLEXÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DA PESQUISA

A escrita, diferentemente da fala, é um conhecimento que necessita de intervenção sistemática para que seja aprendida. Nesse capítulo, abordamos o aporte teórico da presente pesquisa, com o objetivo de refletir sobre conceitos que subsidiaram a análise do corpus, e explicitar ocorrências de inadequações na escrita dos alunos participantes da pesquisa, presentes nos registros escritos coletados e analisados na primeira fase da pesquisa e no início da segunda fase.

3.1 AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

A aquisição do conhecimento acontece a partir das experiências que o ser humano tem com o meio e com os outros seres humanos. Nesse processo de interação, a fim de satisfazer suas necessidades, o ser humano se desenvolve e produz conhecimento. Essa perspectiva do conhecimento defendida por Vigotski (1998), na qual o desenvolvimento humano acontece nas relações de trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, a abordagem é conhecida como sociointeracionista. Dentre os inúmeros conhecimentos produzidos estão a fala e a escrita, que possibilitam a interação mesmo na ausência de objetos e da natureza. Todavia, esses conhecimentos não são transmitidos hereditariamente. É preciso aprendê-los. Ao contrário da fala, que pode ser adquirida espontaneamente pela interação com outros falantes, a escrita requer ensino, que pode ocorrer em ambiente formal ou informal. Em nossa sociedade, tem sido atribuída à escola a tarefa de ensinar a escrever.

Sobre o ensino da linguagem escrita, Vigotski (1998) explana que a escrita

[...] exige uma ação deliberada por parte da criança. [...] Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. [...] A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. (VIGOTSKI, 1998, p.124).

Pelas palavras do autor percebemos que o ensino da linguagem escrita deve tomar por base o entendimento de que esta não é um conhecimento natural, mas, sim, um produto histórico, constituído por regras que devem ser respeitadas para que possa se efetivar e propiciar a comunicação.

Nessa perspectiva, na escola, o processo de ensino acontecerá por meio da mediação que o professor fará junto a seus alunos e, ainda, se desenvolverá por meio da interação destes com os demais colegas. Sob a perspectiva de Vigotski e Luria, a aprendizagem acontece de maneira mediada entre os sujeitos do processo: o professor como sujeito mais experiente fará a mediação do conhecimento para que o aluno, menos experiente, desenvolva a aprendizagem tendo participação ativa na construção do conhecimento aprendido.

Em nossa investigação, abordamos a concepção de linguagem como forma de interação, pois de acordo com o que ensina Geraldi (2011, p. 41), “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana”. Entendemos que é dessa e nessa interação que o conhecimento se consubstancia e favorece a aprendizagem da linguagem escrita pelo aluno.

Desse modo, é importante que nós, professores, tenhamos uma clara compreensão do conceito de linguagem e de que maneira se processa a aprendizagem do sistema de escrita pelo aluno. A abordagem interacionista de linguagem tende a facilitar o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que, sob esse ponto de vista, a linguagem constitui vínculos, realiza ações possíveis apenas pela fala, tendo o condão de agir sobre aquele que ouve, possibilitando assim, a alfabetização.

Ferreira e Teberoski (1999, p. 11) esclarecem que a escrita não é tão somente um código que deva ser decorado e, tampouco que, com esses elementos simbólicos decorados o aluno seja capaz de escrever. As autoras dizem que

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. (FERREIRA; TEBEROSKI, 1999, p. 11).

Diante dessa assertiva, o ensino da escrita que se fundamenta apenas na escrita como um código não tem surtido os efeitos almejados. Um aluno letrado, proficiente na linguagem escrita, como se observa empiricamente nas salas de aula

e nos resultados de avaliações em larga escala, posto que o ensino assim entendido prescindia do aspecto interativo e do aspecto sociocultural da alfabetização.

Durante o período de alfabetização, a figura do professor como mediador da aprendizagem é fundamental. Nesse processo se estabelecem relações nas quais a linguagem tem papel determinante, pois, entendemos, será por meio dela que se estabelecerá a mediação da aprendizagem.

Nesse sentido Kramer (2001, p. 65-66) explicita que

ver a criança enquanto ser social (cidadão de pouca idade que tem, como a professora, direitos deveres e limites) e perceber que, na sua prática, o professor atua como mediador entre a criança e o conhecimento são aspectos centrais. Essa visão em relação à criança auxilia, ainda, o trabalho cotidiano, à medida que o professor levar em consideração qual é o conceito de alfabetização e o valor atribuído à aquisição da linguagem escrita pelo grupo social a que pertence a criança e considerar também qual o grau de familiaridade da criança com livros, jornais, revistas. (KRAMER, 2001, p. 65-66).

Assim, a abordagem interacionista permitirá uma real apreensão do sistema de linguagem escrita, visto que, nessa concepção de linguagem acontece o diálogo entre o aluno e o professor, o aluno externaliza seu saber, suas vivências e o professor, com a linguagem como meio de mediação, auxilia na compreensão e na elaboração do saber mediato historicamente construído.

Dessa maneira estaria sendo propiciada a aprendizagem do objeto escrita mediada, e haveria ligação entre o conhecimento de língua já elaborado pelo aluno e os novos saberes disponíveis que se pretende alcançar.

Nessa seção discorreremos sobre a concepção de conhecimento e ensino que nos alicerça na realização de nosso estudo e em seguida passamos a explanar sobre como entendemos o processo da alfabetização e qual a perspectiva com a qual nos associamos.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Tratamos em nossa pesquisa sobre aspectos presentes no processo de alfabetização, o aprendizado de habilidades metafonológicas na escrita. A Alfabetização é o período designado pelos órgãos competentes para que se processe o ensino e aprendizagem da língua escrita. Conforme a legislação vigente, o período destinado ao ensino e aprendizagem da língua escrita se insere nos três

primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao final desse período o aluno deverá estar alfabetizado, sendo capaz de escrever ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas, produzir uma narrativa com continuidade evidenciando uma situação central e final, podendo o texto ainda apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação sem que haja comprometimento à compreensão.

Carvalho (2010, p. 80) sobre os termos alfabetização e letramento entende que

Os sentidos dessas duas palavras são diferentes. Alfabetização, palavra antiga e usada por todos, refere-se ao processo de ensinar (ou aprender) a ler e escrever. Letramento, palavra nova, introduzida recentemente no Português, tem a ver com um domínio mais amplo dos usos da leitura e da escrita em situações sociais variadas. (CARVALHO, 2010, p. 81).

Conforme esse entendimento, há diferença entre os dois termos. Para a autora, alfabetização está relacionada ao processo de aquisição da leitura e da escrita, a parte técnica da língua, o aspecto linguístico, enquanto letramento diz respeito aos variados usos da leitura e escrita nas diversas situações socioculturais.

Esse entendimento vem sendo superado, isso porque, o termo alfabetização passa a comportar dois significados. Um sentido restrito, aplicando-se assim o entendimento de Carvalho (2010) e um sentido amplo, processo maior constituído pela alfabetização em sentido restrito e o letramento.

Com o intuito de aclarar os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (2016) percebe no termo alfabetização um duplo entendimento. De acordo com a autora há um conceito de alfabetização amplo, constituído pela alfabetização e pelo letramento. Assim, a alfabetização em sentido amplo se constitui do que Soares (2016) chama de facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural.

A faceta linguística da língua escrita é “a representação visual da cadeia sonora da fala (...), faceta que tem a designação de alfabetização” (SOARES, 2016, p. 28). É, portanto, o sentido restrito do termo alfabetização.

As outras duas facetas, consoante a autora, compreendem o letramento.

[...] a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. (SOARES, 2016, p. 28-29).

O letramento é, nesse sentido, a parte constituinte do processo de alfabetização que promove a interação dos usuários da língua em contexto de uso. Assim o processo de alfabetização se sedimenta no tripé linguístico, interativo e sociocultural.

Ainda conforme Soares (2004, p. 17), a aprendizagem da escrita “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. Ao adquirir a “tecnologia” da escrita, fazendo uso desse saber em práticas sociais, são ocasionadas no sujeito alterações, e essas alterações aconteceriam tanto no âmbito individual quanto no meio social em que o sujeito está inserido.

À escola tem sido atribuída a tarefa de alfabetizar, de ensinar a tecnologia da escrita aos alunos. Kleiman (2005) salienta a importância da escola nesse contexto, dizendo ser “uma instituição de peso”, que possui o poder de legitimar práticas de alfabetização e letramento.

Quanto às práticas de alfabetização, na aprendizagem da escrita a autora entende que

a escrita adquirida no contexto escolar enfatiza a realização de atividades analíticas em relação à linguagem. (...) Para aprender a ler e a escrever o aprendiz deve não apenas analisar a fala em palavras, mas as palavras em sílabas e, eventualmente, as sílabas em fonemas (os significativos da língua). (KLEIMAN, 2005, p. 37).

O trabalho desenvolvido em sala de aula com o intuito do ensino da linguagem escrita deve prever atividades de análise linguística, a faceta linguística da alfabetização em conjunto com atividades que compreendam o aspecto interativo e o aspecto sociocultural.

Nesse sentido, Kleiman (2005) pondera que a alfabetização é inseparável do letramento, sendo ela necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, dependendo-se que somente a alfabetização não é suficiente para dizer que um indivíduo é letrado. Desta forma, apesar da distinção entre alfabetização e letramento, é perceptível que são processos que não se dissociam.

De maneira assemelhada, Franchi (2012) percebe no processo de alfabetização as perspectivas da alfabetização em sentido restrito e o letramento, são, portanto “dois momentos na alfabetização: o cuidado pelo ensino do sistema

gráfico da escrita, aliado à ênfase que se deve dar às relações entre as práticas sociais de leitura e escrita”. (FRANCHI, 2012, p. 7).

Percebemos que, ao longo dos anos o entendimento sobre o termo alfabetização vem se modificando e se ampliando a fim de abarcar a compreensão do que é o processo de alfabetização. Entendemos que a alfabetização é um processo amplo constituído pelos aspectos linguístico, interativo e sociocultural. Os três aspectos, distintos entre si, devem ser contemplados no desenvolvimento do processo inicial de ensino da leitura e da escrita.

Em nossa pesquisa, a ênfase é dada ao aspecto linguístico da alfabetização. Propomo-nos a estudar a aprendizagem da escrita em sua faceta linguística, onde abordaremos o adequado uso das consoantes no momento da notação escrita. Bortoni-Ricardo e Souza (2008, p. 69) assinalam, que “na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, e isso implica um processamento fonológico”.

Tal proposição nos direciona ao entendimento de que a escola tem como uma de suas funções, nas séries iniciais, período em que ocorre a alfabetização, proporcionar ao aluno a aprendizagem da sistematização da língua, uma vez que a linguagem escrita não acontece de forma natural, como dito anteriormente, porquanto, como saber histórico, é regido por normas postas.

De acordo com Morais (2005, p. 30), alfabetizar é uma tarefa complexa:

[...] o enfoque da escrita alfabética como sistema notacional é necessário para construirmos didáticas da alfabetização que, libertando-se dos velhos métodos associacionistas (globais, fônicos, silábicos, etc.), permitam alfabetizar letrando. Ou seja, para que possamos ensinar, de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. (MORAIS, 2005, p. 32).

Essa complexidade em alfabetizar assinalada pelo autor é perceptível quando compreendemos que a alfabetização tem aspecto tridimensional. E que em cada uma dessas dimensões há habilidades próprias a serem desenvolvidas a fim de que sejam realizadas práticas pedagógicas capazes de alfabetizar e letrar. Nessa perspectiva sobre a aprendizagem da escrita o autor discorre sobre a concepção de ensino da escrita como uma atividade que deve levar o aluno a compreender a relação das unidades sonoras com os símbolos da escrita alfabética, as letras.

As representações mentais que o aluno faz sobre as propriedades do sistema têm importância para a aquisição da escrita, isto porque, de acordo com Klein e Boeff (2012)

[...] a memória operacional e a linguagem encontram-se em estreita relação, uma vez que tanto a produção quanto a recepção da linguagem exigem grande demanda dos recursos cognitivos da memória operacional, para seu processamento (reconhecer itens lexicais, especificações sintáticas e semânticas, interpretações do significado) e armazenamento (representação imediata desses processamentos). (KLEIN; BOEFF, 2012, p. 17).

O ensino da escrita precisa ser sistemático de maneira a ajudar o aluno a compreender as arbitrariedades e convencionaisidades do sistema de escrita alfabética. Bisol (1983, p. 33) explica que à medida que o aluno vai se apropriando da linguagem escrita, quando vai aprendendo a ler “descobre valores, fixando a forma de vocábulos conhecidos, em contextos de conotações várias”. O aprendizado da leitura e escrita acontece por meio da percepção do sentido utilizando combinações.

Sendo assim, a alfabetização deve acontecer de maneira que o aluno seja inserido em ambiente letrado, tenha acesso a diferentes textos, seus usos e sua função na sociedade, contudo, para ser alfabetizado, apenas a apresentação de textos não resulta em um aluno alfabetizado e letrado.

É nesse sentido que Coutinho (2005, p. 67) diz que a apresentação e o trabalho com o texto é uma prática fundamental,

[...] mas não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de alfabetização. É preciso termos clareza de que o contato com textos, valendo-se de atividades de leitura e produção, não é suficiente para que as crianças atinjam a hipótese alfabética. (COUTINHO, 2005, p. 67).

De acordo com a autora, a prática didática do professor alfabetizador deve contemplar o desenvolvimento de um trabalho cotidiano, sistemático que possibilitem ao aluno a reflexão sobre os princípios do sistema notacional alfabético. Ela continua dizendo que, “nesse trabalho, as atividades realizadas no nível da palavra e as de análise fonológica são fundamentais”.

Logo, a fim de efetivar a nossa pesquisa e diante das situações de dificuldade da aprendizagem da linguagem escrita, decorrentes de processos fonológicos, tais

como troca de grafemas na notação referentes ao traço de sonoridade, que observamos nos registros escritos dos nossos alunos, procuraremos abordar a metafonologia como meio de subsidiar o aluno na aquisição e consolidação do sistema notacional de escrita.

3.3 FONÉTICA E FONOLOGIA

O conhecimento sobre fonética e fonologia ou fonêmica para o professor de Língua Portuguesa tem importância fundamental e essa necessidade se amplia quando falamos de professor alfabetizador.

Lemle (2001) diz que para que o professor alfabetizador realize com sucesso sua atividade são necessários alguns conhecimentos básicos sobre a língua e pontua entre eles conceitos que se referem “aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras existentes de pronunciar as palavras” (LEMLE, 2001, p. 5). Nesse sentido, é importante que o alfabetizador perceba como as variações de pronúncia podem interferir na aprendizagem da língua escrita.

De posse desses conhecimentos, o professor tem como refletir sobre as ocorrências de escrita do aluno, tornando seu fazer pedagógico menos árduo, porquanto ele está ciente de que aqueles “erros” que em um primeiro momento o assustam são, na verdade, processos pelos quais o aluno passa na tentativa de aprendizagem.

Ao professor alfabetizador é um caminho para a proposição de atividades que venham a facilitar o entendimento do aprendiz, na consolidação da aprendizagem do sistema notacional de escrita.

Morais e Leite (2005, p. 87) entendem a escrita alfabética como um sistema inventado historicamente e culturalmente pela humanidade. Os autores enfatizam ser papel da escola, depreendendo-se daí, atividade do professor, a realização de trabalho pedagógico no qual o alfabetizador e o aluno “participem sistematicamente de momentos de reflexão fonológica”.

Para que ocorram as atividades pedagógicas em que as reflexões sobre a língua se efetivem é necessário que o professor tenha domínio sobre as ciências que permeiam tal saber, quais sejam, no presente estudo, a fonética e a fonologia.

A aprendizagem do sistema notacional de escrita pressupõe a coocorrência de outros saberes. O conhecimento sobre Fonética e Fonologia é necessário ao professor alfabetizador para que esse auxilie o alfabetizando na aprendizagem da escrita.

Fonética e Fonologia são ciências distintas, com objetos próprios e a sua distinção se faz pertinente para que possamos dar continuidade aos nossos estudos.

Conforme Silva (2002, p. 23), “a fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. Temos, então, que a fonética tem por objeto os sons da fala e como objetivo científico a demonstração de métodos para que ocorra de maneira sistematizada as atividades descritivas, taxológicas e de transcrição desse objeto.

Para Callou e Leite (2009, p. 11), “à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptíveis”. Assim, a fonética é a ciência que estudará o som priorizando a sua descrição diante das possibilidades articulatórias dos órgãos fonadores, a sua acusticidade e, ainda a percepção articulatória desses sons.

Quanto à fonologia, Silva (2002, p. 118) esclarece que os termos fonêmica e fonologia “referem-se a modelos que tratam do estudo da cadeia sonora da fala”. De acordo com a autora, um dos objetivos primordiais da fonêmica “é fornecer aos seus usuários o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito”.

Consoante Da Hora (2013, p. 11), “a fonologia está ligada aos sistemas e padrões que os sons possuem. Todas as línguas do mundo têm seus próprios padrões sonoros”. Diante do que o autor diz percebemos que a fonologia é uma ciência que tem como objeto o som articulado da fala, contudo, diferentemente da fonética, o que importa para a fonologia é o som com sentido para determinada língua. Podemos inferir que cada língua tem uma fonologia própria, posto que os sons que têm sentido e pertinência para uma língua, podem não ser dotados da mesma importância para outra.

A fonologia é a disciplina que se interessa pela função linguística dos sons da fala. Seara, Nunes e Volcão (2011, p. 68) definem a Fonologia como uma “interpretação daquilo que a fonética apresenta restrita a uma língua e aos modelos teóricos que descrevem essa língua”.

Para Morais (2005, p. 30), a escrita alfabética, como tipo de notação escrita e como meio de registro, optou por simbolizar as sequências sonoras ou significantes orais da língua. Diante dessa opção a escrita alfabética se ordenou com uma série de propriedades ou restrições.

No sistema notacional de escrita alfabética o modo de substituir os objetos do mundo, com o uso da escrita, se baseia no registro de cadeia ou sequência de sons que formam seu nome e que de maneira isolada não possuem significado. Esses sons são os fonemas.

Hoje, o conceito de fonema está estabelecido, e se consolidou mediante os trabalhos dos linguistas do Círculo Linguístico de Praga, conforme ensinam Callou e Leite (2009, p. 36), passando a ter uma “conceituação funcional abstrata, a unidade mínima distintiva do sistema de som, e é como unidade funcional que deve ser definido”. O fonema foi então estabelecido como a menor unidade fonológica da língua.

Ao se perceber a oposição dos sons dentro do contexto de uma língua em estudo é que o fonema passa a apresentar interesse aos estudos fonológicos. Diante dessa conceituação, abordaremos o conceito de processos fonológicos. E, para alcançarmos a definição de processos fonológicos é preciso que se parta da premissa de que a língua é um fenômeno social e, portanto, não é estático. Callou e Leite (2011, p. 43-44) dizem o seguinte a esse respeito:

A língua é dinâmica por sua própria natureza e está sujeita a modificações. Em qualquer momento, quando se combinam elementos para formar palavras ou frases ocorre uma série de modificações, determinadas por fatores fonéticos, morfológicos e sintáticos. (CALLOU; LEITE, 2011, p. 43-44).

O nosso entendimento se filia à corrente que as autoras mencionadas adotam. Cientes da natureza mutante da língua, observamos que o aluno ao realizar a prática de escrita incorre em inadequações decorrentes dos processos de mudança da língua e que são determinadas por fatores fonéticos.

4 CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DE PROCESSOS FONOLÓGICOS EM TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os processos fonológicos são as modificações sofridas pelos fonemas no início, no meio ou no final da palavra. Essas modificações se materializam na escrita dos alunos, principalmente na fase inicial de aquisição da escrita quando os alunos ainda usam como referencial para a escrita a fala.

Nesse sentido, apoiamo-nos nas palavras de Oliveira (2005):

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase, tem o caráter de código. (OLIVEIRA, 2005, p. 31).

O aluno ao iniciar seu processo de aprendizagem da escrita em seus primeiros registros se apoia na fala e procura representar esses sons com o conhecimento alfabético que possui. Assim, nessa tentativa de escrita representa cada som com uma letra, o que leva a uma representação semelhante à escrita fonética. O aluno não tem domínio, ainda, da escrita ortográfica.

Essas tentativas de registro ocasionam inadequações na escrita perfeitamente compreensíveis quando observamos e entendemos que o aluno está em desenvolvimento na aprendizagem da escrita, e esse desenvolvimento se ampara nos processos fonológicos.

Callou e Leite (2009, p. 44-45) agrupam os processos fonológicos em: “1) processos que acrescentam traços ou mudam a especificação dos traços; 2) processos que inserem segmentos; e 3) processos que apagam segmentos”.

No primeiro caso, os processos que acrescentam traços ou mudam a especificação dos traços são aqueles em que ocorre a mudança do fonema por influência de outros fonemas que estão próximos. O segundo processo tem por característica a inserção de fonema onde não haveria necessidade, e por fim, no terceiro caso, há a supressão de fonemas onde seria necessário o seu registro.

Seara, Nunes e Volcão (2011, p. 109-111) estabelecem a possibilidade de organizar os processos fonológicos em quatro categorias. Quanto à assimilação –

processo no qual um segmento se apropria dos traços distintivos e segmento próximo, um exemplo dos mais comuns nesse processo é o registro da palavra “menino”, sendo escrito como “mininu”; Quanto à estruturação silábica – há alteração na distribuição das letras no momento do registro da palavra, acrescentando ou suprimindo essas letras, como exemplo: a supressão do R na palavra prato, quando o aluno registra “pato”; Processo relacionado ao enfraquecimento e reforço, acontece quando os segmentos são alterados devido a posição que têm na palavra, exemplificando: registrar “cardeno” quando o adequado é “caderno; e o processo de neutralização que acontece se um segmento se funde em determinado ambiente, por exemplo quando as vogais E e I não acentuadas em final de palavras são pronunciadas como I, as autoras exemplificam com as palavras júri e jure, que são produzidas como “juri” em ambos os casos.

Para Cardoso (2009, p. 72), os processos fonológicos passíveis de se manifestarem no sistema sonoro de determinada língua podem se agrupar em quatro tipos: a) mudança articulatória de um fonema por influência do contexto fonológico: troca-se um fonema por outro devido ao contexto no qual se encontra, por exemplo, quando se registra “homi” para “homem”, houve o fenômeno da desnasalização. b) adição de fonemas: nesses casos são introduzidos fonemas onde não existiriam, por exemplo, em “obiservou” para “observou”; c) desaparecimento de fonemas: processo inverso ao anterior, aqui o fonema é suprimido. Exemplo desse processo é como acontece, muito comumente, no registro de verbos no modo infinitivo a supressão do R final; d) transposição de fonemas ou de acentos: acontece a troca de posição de um fonema ou do acento, tem-se o exemplo em “parteleira” para “prateleira”.

Delinearemos em seguida, os processos fonológicos observados no *corpus* obtido na primeira fase da pesquisa, que são 24 textos escritos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2016.

4.1 PROCESSOS FONOLÓGICOS VOCÁLICOS

Os processos fonológicos vocálicos são as alterações realizadas no registro da palavra em que há substituição, transposição, acréscimo ou supressão de uma vogal.

São fenômenos que acontecem durante a aquisição da aprendizagem do sistema notacional de escrita. São recorrentes posto que os alunos nessa fase de desenvolvimento da aprendizagem estão em processo de experimentação da prática de escrita, não têm consolidadas as regras ortográficas e se amparam na pauta sonora da linguagem para fazer a notação de escrita alfabética.

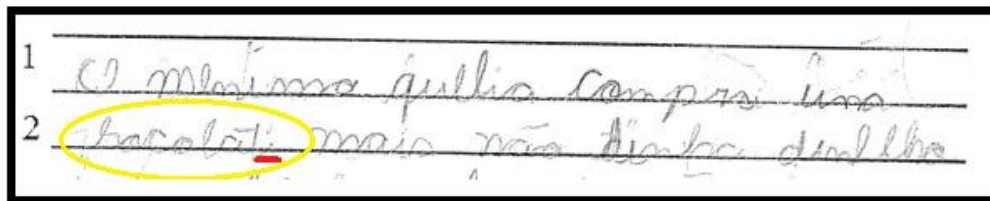
Passamos a pontuar os processos fonológicos encontrados na primeira fase da pesquisa. Para elencar os processos usamos como critério o número de ocorrências percebidas. Encontramos no processo de análise o registro de palavras com a ocorrência do mesmo processo fonológico. Logo, na apresentação dos dados, quando houver o registro de forma idêntica a outro registro, colocamos ao lado do registro do aluno o número de ocorrências. Assim, se não houver marcação ao lado da escrita do aluno, entenda-se que o registro daquela maneira aconteceu apenas uma vez.

Para proceder às análises e categorização dos processos fonológicos observados temos como aporte teórico os estudos de Cardoso (2009).

a) Alçamento, alteamento ou elevação

É o processo pelo qual acontece a troca de uma vogal por outra em função de sua altura. Há substituição de vogal média para vogal alta.

T 2 (recorte 01)



Em nossa análise percebemos dezesseis ocorrências.

Quadro 3 – Ocorrências do processo de alçamento – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
ALÇAMENTO	intrecou intedeu siora socolati chocolati (2) qui (2) inquanto itregou	entregou entendeu senhora chocolate chocolate que enquanto entregou

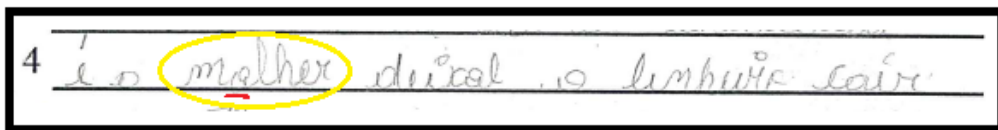
	icomenda itrega idiqueta quasi incontrar futidol	encomenda entrega etiqueta quase encontrar futebol
--	---	---

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

b) Abaixamento

É o processo inverso ao de Alçamento. Temos no abaixamento a substituição de uma vogal alta por vogal média.

T 1 (recorte 02)



Foram detectadas doze ocorrências desse processo.

Quadro 4 – Ocorrências do processo de abaixamento – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
ABAIXAMENTO	molher saio (4) vio (4) caio (3)	mulher saiu viu caiu

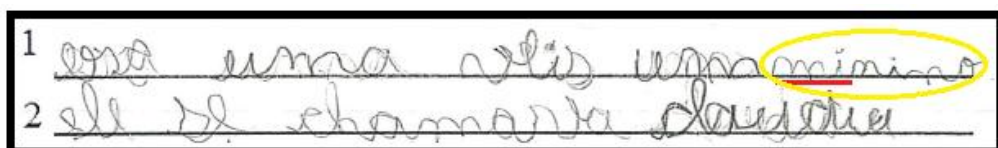
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Percebemos que, além do processo descrito, há ocorrência concomitante do procedimento de hipercorreção, isso porque o aluno está em fase de aprendizagem e desenvolvimento do sistema de escrita, o que faz com que ele levante hipóteses de como se registra determinada palavra.

c) Harmonia vocálica

De acordo com Cardoso (2009, p. 78) esse processo “torna a altura e timbre das vogais médias [e] e [o] pretônicas iguais à altura e timbre da vogal da sílaba tônica”.

T 10 (recorte 04)



No contexto de nossa pesquisa houve quatro ocorrências desse fenômeno.

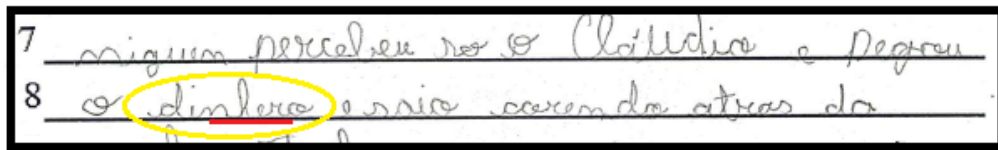
Quadro 5 – Ocorrências do processo de harmonia vocálica – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
HARMONIA VOCÁLICA	minino (3) fitrini	menino vitrina

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

d) Monotongação

Ocorre a Monotongação quando há a transformação de um ditongo em uma vogal.

T 15 (recorte 03)

Observamos seis ocorrências do fenômeno.

Quadro 6 – Ocorrências do processo de monotongação – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
MONOTONGAÇÃO	dinhero (5) dineru	dinheiro dinheiro

Fonte: Banco de dados da pesquisadora..

e) Ditongação

Dá-se a ditongação quando há a transformação de uma vogal em ditongo.

T 10 (recorte 05)

Houve três ocorrências.

Quadro 7 – Ocorrências do processo de ditongação – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
DITONGAÇÃO	veis féis sul preiso	vez fez surpreso

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

f) Apócope

Processo pelo qual é subtraído um elemento no final da palavra.

T 24 (recorte 06)



Percebemos três acontecimentos desse processo.

Quadro 8 – Ocorrências do processo de apócope – produção 2016.

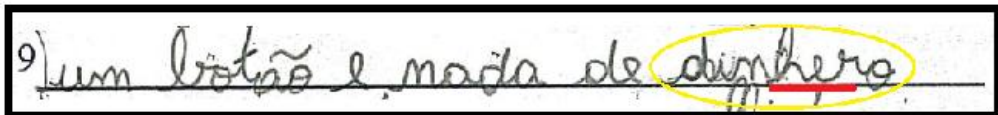
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
APÓCOPE	entro acho deicho	entrou achou deixou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

g) Síncope

Quando há retirada de um fonema ou sílaba no meio da palavra estamos diante do processo de síncope.

T 05 (recorte 07)



Houve incidência do fenômeno em dois momentos.

Quadro 9 – Ocorrências do processo de síncope – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
SÍNCOPE	dinhero dechou	dinheiro deixou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nos termos que observamos e categorizados como síncope há de igual modo a incidência do processo fonológico de monotongação, já anteriormente explanado.

h) Aférese

Ocorre quando se retira um fonema ou uma sílaba no início da palavra.

	icomenda itrega idiqueta quasi incontrar futidol	encomenda entrega etiqueta quase encontrar futebol
ABAIXAMENTO	molher saio (4) vio (4) caio (3)	mulher saiu viu caiu
MONOTONGAÇÃO	dinhero (5) dinero	dinheiro dinheiro
HARMONIA VOCÁLICA	minino (3) fitrini	menino vitrina
DITONGAÇÃO	veis féis sul preiso	vez fez surpreso
APÓCOPE	endro acho deicho	entrou achou deixou
SÍNCOPE	dinhero dechou	dinheiro deixou
AFÉRESE	Gasou	agachou
EPÊTESE	obicer vou	Observou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O processo fonológico vocálico mais proeminente que detectamos em nosso estudo foi o alçamento ocorrido em dezesseis das ocorrências percebidas (34%), seguido pelo processo de abaixamento percebido em doze registros (25%) e monotongação que aconteceu em seis dos registros observados (13%). Os demais processos: harmonia vocálica - quatro ocorrências, ditongação e apócope – três ocorrências em cada processo, síncope – observamos duas ocorrências, aférese e epêntese – com uma ocorrência em cada processo, somaram 14 ocorrências, ocasionando 28% das ocorrências num universo de 48 processos fonológicos vocálicos observados. Sintetizamos essas informações na tabela abaixo:

Tabela 1 – Registro do número de ocorrências de processos fonológicos vocálicos

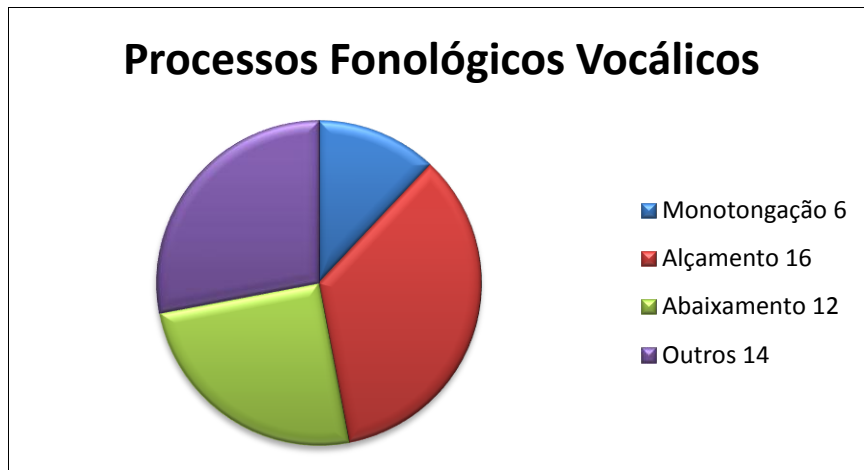
Processo fonológico Vocálico	Nº de ocorrências	percentual
Alçamento	16	34%
Abaixamento	12	25%
Monotongação	6	13%
Harmonia vocálica	4	8%
Ditongação	3	6%

Apócope	3	6%
Síncope	2	4%
Aférese	1	2%
Epêntese	1	2%
Total	48	100%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Podemos verificar por meio do quadro que o processo fonológico vocálico com mais ocorrências foi o alçamento, com o processo de abaixamento na sequência de maior número de registros. O gráfico seguinte nos permite visualizar de maneira mais clara o percentual de ocorrências de cada processo fonológico vocálico.

Gráfico 1: Número de processos fonológicos vocálicos detectados



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

É possível depreender, da análise realizada, que as inadequações ortográficas percebidas são resultado de apoio na oralidade. Os alunos ainda se respaldam na pauta oral para realizar a notação do sistema de escrita alfabética.

4.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS CONSONANTAIS

Os processos ou fenômenos fonológicos consonantais são aqueles em que o registro do vocábulo acontece de maneira inadequada no que se refere ao uso das consoantes.

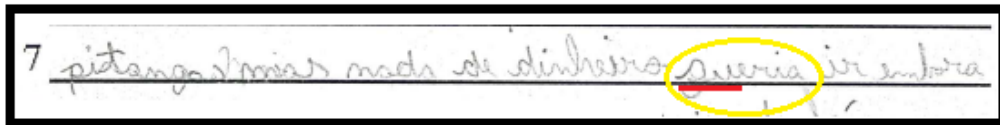
Dos 24 textos que compuseram o *corpus* deste estudo, quanto aos processos fonológicos consonantais, foram observadas 70 ocorrências das quais, 51% foram relativas ao traço de sonoridade dos fonemas.

A seguir, listamos os processos fonológicos constatados, procurando definir tais processos e, para tal fim, nos respaldamos nos estudos de Cardoso (2009). Estão enumerados tendo como critério de ordenação o número de ocorrências observadas em cada processo. Assim se segue:

a) Sonorização

Ocorre a troca de um fonema por outro em função do traço de sonoridade. Faz-se a substituição de um fonema surdo por um fonema sonoro.

T 8 (recorte 10)



Houve vinte e um registros desse tipo de ocorrência.

Quadro 13 – Ocorrências do processo de sonorização – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
SONORIZAÇÃO	oudra socoladi dinha en dro confeidaria noda encondra idiqueta dodo indrecou chocolade voudando endregol combra progurando gue gueria vazer remeje cajoro jeio	outra chocolate tinha entrou confeitaria nota encontra etiqueta todo entregou chocolate voltando entregou compra procurando que queria fazer remexe cachorro cheio

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

b) Ensurdimento ou dessonorização

É o processo inverso ao da sonorização. Acontece a troca de fonema por causa do traço de sonoridade, troca-se um fonema sonoro por um fonema surdo.

T 10 (recorte 11)



Percebemos quinze ocorrências desse processo

Quadro 14 – Ocorrências do processo de ensurdimento – produção 2016.

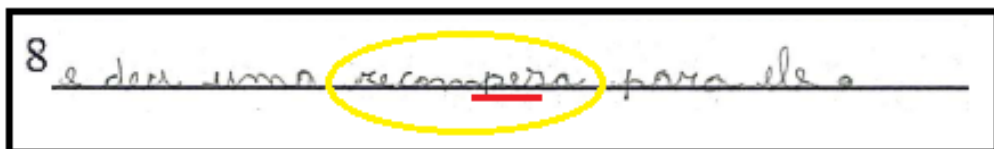
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
ENSURDECIMENTO	tinheiro trendo tice brinquedo pen peço entrecá ceca pecou indrecou canhou alecre fiu derfofer fitrini	dinheiro dentro disse brinquedo bem pegou entrega chega pegou entregou ganhou alegre viu devolver vitrina

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

c) Desnasalização

É o processo que transforma a vogal nasal em oral.

T 14 (recorte 12)



Percebemos treze realizações desse fenômeno.

Quadro 15 – Ocorrências do processo de desnasalização – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
DESNASALIZAÇÃO	niguem	nin <u>g</u> uém

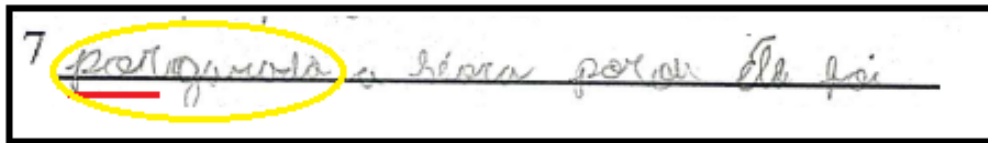
	abrino queredo copa (2) coreno recopesa	abrindo querendo comprar correndo recompensa
--	---	--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

d) Metátese

É a troca de posição do fonema na palavra.

T 6 (recorte 13)



Vimos cinco registros.

Quadro 16 – Ocorrências do processo de metátese – produção 2016.

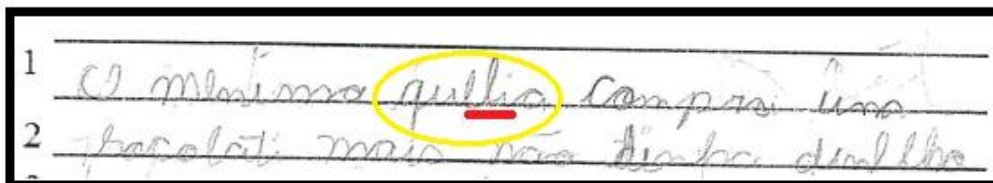
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
METÁTESE	porgurado proter derfofer predido	Procurado por ter devolver perdido

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

e) Lateralização

Acontece a troca de um fonema não-lateral por um lateral.

T 2 (recorte 14)



Percebemos quatro usos.

Quadro 17 – Ocorrências do processo de lateralização – produção 2016.

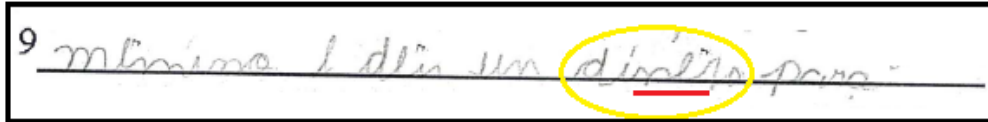
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
LATERALIZAÇÃO	quelia prencula	queria procurar

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

f) Despalatalização

Processo em que há a transformação de um fonema palatal em não palatal. Ocorre a substituição de um fonema em função do ponto de articulação. Troca-se um fonema com articulação anterior por outro com o ponto de articulação posterior.

T 2 (recorte 15)



Houve quatro ocorrências.

Quadro 18 – Ocorrências do processo de despalatalização – produção 2016.

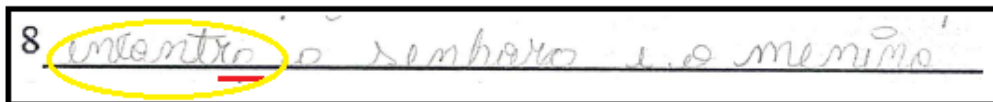
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
DESPALATALIZAÇÃO	olio ceca diero/ dinero	olho chega dinheiro

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

g) Apócope

É a retirada de um segmento consonantal no final da palavra. Tal fenômeno aconteceu em três momentos no *corpus*.

T 1 (recorte 16)



Quadro 19 – Ocorrências do processo de apócope – produção 2016.

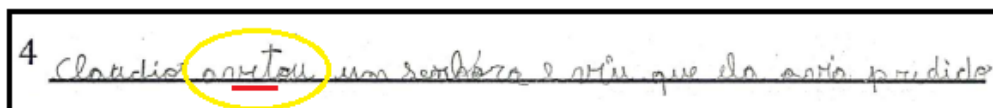
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
APÓCOPE	encontra	Encontrar

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

h) Síncope

Ocorre esse fenômeno quando acontece a retirada de um fonema ou sílaba no meio da palavra.

T 14 (recorte 17)



Percebemos três registros do fenômeno.

Quadro 20 – Ocorrências do processo de síncope – produção 2016.

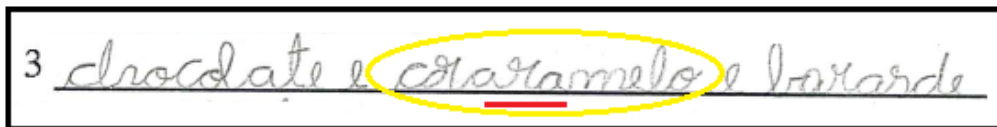
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
SÍNCOPE	Avitou	Avistou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

i) Epêntese

Tal fenômeno se dá quando se insere um fonema ou sílaba no interior do vocábulo.

T 16 (recorte 18)



Houve a percepção de dois registros.

Quadro 21 – Ocorrências do processo de epêntese – produção 2016.

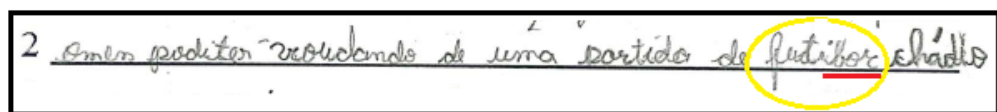
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
EPÊNTESE	carar a melo dini n ero	caramelo dinheiro

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

j) Rotacismo

É a troca do fonema [l] pelo [r]. Houve uma ocorrência.

T 19 (recorte 19)



Quadro 22 – Ocorrências do processo de rotacismo – produção 2016.

Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
ROTACISMO	Futibor r	Futebol l

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Após a análise realizada em 24 textos produzidos por alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental chegamos a algumas constatações:

- 1ª) há, em alguns registros, a coocorrência de processos, portanto em um mesmo vocábulo o aluno pode cometer mais de um tipo de inadequação;
- 2ª) as inadequações, ainda que muitas, se mantêm invariantes dentro das ocorrências observadas;
- 3ª) o processo fonológico, no qual as trocas de letras na escrita ocasionadas pela não distinção do traço de sonoridade dos pares fonêmicos, foi percebido como sendo aquele em que as ocorrências foram muito produtivas.

Quadro 23 - Ocorrências de processos fonológicos consonantais.

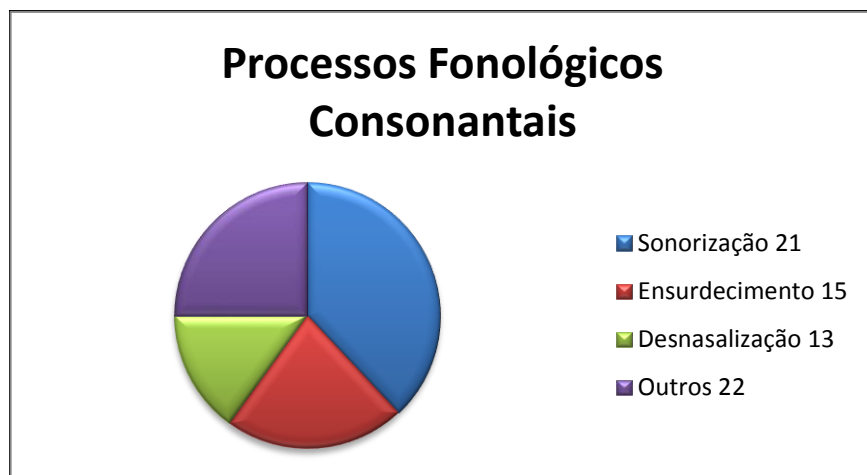
Processo	Registro do aluno	Grafia Ortográfica
SONORIZAÇÃO	oudra socoladi dinha en dro confeidaria noda encondra idiqueta dodo indrecou chocolade voudando endregol combra progurando gue gueria vazer remeje cajoro jeio	outra chocolate tinha entrou confeitaria nota encontra etiqueta todo entregou chocolate voltando entregou compra procurando que queria fazer remexe cachorro cheio
ENSURDECIMENTO	tinheiro trendo tice prinquedo pen peco entreca ceca pecou indrecou canhou alecre fiu derfofer fitrini	dinheiro dentro disse brinquedo bem pegou entrega chega pegou entregou ganhou alegre viu devolver vitrina

METÁTESE	porgurado proter derfofer	procurado por ter devolver
LATERALIZAÇÃO	quelia prencula	queria procurar
DESPALATALIZAÇÃO	olio ceca diero (2)	olho chega dinheiro
APÓCOPE	encontra	Encontrar
SÍNCOPE	avitou	Avistou
EPÊNTESE	cararamelo dininero	caramelo dinheiro
ROTACISMO	futibor	Futebol

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

No gráfico abaixo se permite a observação mais apurada das ocorrências de inadequações oriundas dos processos fonológicos consonantais. Podemos perceber que há maior incidência de trocas de letras provenientes da sonoridade dos fonemas.

Gráfico 2: Número de processos fonológicos consonantais detectados



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Observamos a ocorrência de 71 (setenta e um) registros inadequados de vocábulos fundamentados em processos fonológicos.

Os processos fonológicos consonantais: desnasalização – treze ocorrências, metátese – cinco ocorrências, lateralização – em quatro ocasiões, despalatalização, apócope e síncope – três ocorrências de cada processo, epêntese – duas ocorrências, rotacismo e posteriorização – uma ocorrência cada processo, somaram trinta e cinco registros, 40% das ocorrências verificadas, enquanto que, percebemos

pelo gráfico a cima, que a incidência dos processos fonológicos de sonorização – vinte e uma ocorrências, com 38% dos casos, e ensurdecimento – quinze registros, com 22% das ocorrências, foram, somados, iguais a 60% do total de inadequações realizadas pelos alunos. Informações sintetizadas e expostas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Registro do número de ocorrências de processos fonológicos consonantais

Processo fonológico consonantal	Nº de ocorrências	Percentual
Sonorização	21	30%
Ensurdecimento	15	21%
Desnasalização	13	19%
Metátese	5	7%
Lateralização	4	6%
Despalatalização	3	4%
Apócope	3	4%
Síncope	3	4%
Epêntese	2	3%
Rotacismo	1	1%
Posteriorização	1	1%
Total	71	100%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

4.2.1 Trocas Ortográficas Atinentes ao Traço de Sonoridade

Um dos elementos que compõem a distinção da produção dos fonemas na língua portuguesa é o traço de sonoridade. Esse elemento que dá a conhecer os fonemas surdos e sonoros da língua portuguesa é percebido no momento de notação do sistema de escrita alfabética.

A produção dos fonemas surdos e sonoros (BECHARA, 2015) acontece quando a corrente de ar se dirige à glote e esta pode estar aberta, fechada ou quase fechada. Quando a corrente de ar passa livremente pela glote por ela se encontrar aberta são produzidos os fonemas surdos.

Assim temos, conforme Câmara Jr. (2008, p. 88), que um fonema surdo é aquele que foi produzido por uma corrente de ar que não foi sonorizado por meio da vibração das cordas vocais na laringe e são eles: /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /x/.

E, ao contrário, encontrando-se a glote fechada ou quase fechada, a corrente de ar forçando a passagem faz com que as cordas vocais vibrem, dando lugar a

produção dos fonemas sonoros. Por conseguinte, temos que todas as vogais são fonemas sonoros e algumas consoantes como: /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /j/.

No momento da notação o aluno tende a realizar trocas decorrentes do traço de sonoridade. Temos em Cristofolini (2011, p. 12) que “as trocas ortográficas envolvendo o traço de sonoridade são aquelas que envolvem substituições entre os grafemas que representam fonemas considerados pares mínimos⁸ em relação ao traço de sonoridade (surdos/sonoros).”

Oliveira (2005) assinala que as inadequações produzidas por alunos em processo de alfabetização referentes às trocas das letras devido ao traço de sonoridade se classificam como aquelas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética. Quanto a esses problemas, o autor esclarece que, ainda que pareçam assustadores, são contornados com facilidade, fazendo a ressalva de que o aluno não apresente algum tipo de patologia.

Na primeira fase de nosso estudo detectamos que a ocorrência dos processos fonológicos consonantais de sonorização e ensurdecimento foram os mais produtivos. Dos 24 textos que compuseram o *corpus* desse estudo, quanto aos processos fonológicos consonantais, foram observadas 87 ocorrências, das quais 60% foram relativas ao traço de sonoridade dos fonemas.

A despeito da realização na escrita das trocas de fonemas pelo traço de sonoridade, os resultados encontrados pelo nosso estudo se assemelham ao que Zorzi (2008, p. 12) encontrou. Veja-se a tabela a seguir com os resultados encontrados por Zorzi e o que observamos:

Tabela 3 – Dados comparativos entre pesquisas: Zorzi (2008), pesquisa 2016 e pesquisa 2017⁹.

	Zorzi (2008)	Pesquisa 2016	Pesquisa 2017
Processo de sonorização	59,4%	58,8%	62%
Processo de ensurdecimento	40,6%	41,2%	38%

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, registramos as ocorrências dos processos fonológicos de sonorização e de ensurdecimento observados no *corpus* da primeira fase (2016) de

⁸ De acordo com David Crystal (2000, p. 196), par mínimo é “um dos procedimentos de descoberta usado na fonologia para determinar que sons pertencem à mesma classe, ou fonema, é testar os pares mínimos. Duas palavras que diferem em significação quando apenas um dos sons é alterado é chamado de par mínimo, como lata X rata, mar X par.”

⁹ Banco de dados da pesquisadora. Números obtidos na pesquisa realizada em 2016 e 2017.

nossa pesquisa. Separamos as ocorrências de acordo com a posição silábica em que ocorreram: inicial, medial ou final e, ainda, conforme o contexto da estrutura silábica em que ocorreram.

- **Quanto à sonorização**

Inicial

Estrutura silábica CV – Houve cinco ocorrências.

Quadro 24 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CV inicial – produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
dinha	tinha
dodo	todo
vazer	fazer
gue	que
gueria	queria

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CVV – Percebemos uma ocorrência.

Quadro 25 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CVV inicial – produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
Jeio	Cheio

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Medial

Estrutura silábica CV – Pudemos perceber seis ocorrências.

Quadro 26 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CV medial – produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
confeidaria	confeitaria
idiqueta	etiqueta
voudando	voltando
progurando	procurando
cajoro	cachorro

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CCV – Duas ocorrências percebidas.

Quadro 27 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CCV medial – produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
indrecou endregol	entregou entregou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Final

Estrutura silábica CV – Houve quatro ocorrências.

Quadro 28 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CV final – produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
socoladi noda chocolade remeje	chocolate nota chocolate remexe

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CCV – Três ocorrências percebidas.

Quadro 29 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CCV final – produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
oudra encondra combra	outra encontra compra

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CVV – Uma ocorrência percebida.

Quadro 30 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CVV final – produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
endregol	entregou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CCVV – Uma ocorrência percebida.

Quadro 31 – Ocorrências do processo de sonorização em estrutura silábica CCVV final – produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
en dro	entrou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O processo de sonorização foi mais produtivo que o processo de ensurdecimentos. Tal processo, de sonorização, apareceu em mais estruturas silábicas que o processo contrário – de ensurdecimento, como observaremos em seguida.

- **Quanto ao ensurdecimento**

Inicial

Estrutura silábica CV – Percebemos três ocorrências.

Quadro 32 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CV inicial– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
tinheiro	dinheiro
canhou	ganhou
fitrini	vitrina

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CVC – Três ocorrências.

Quadro 33 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVC inicial– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
trendo	dentro
tice	disse
pen	bem

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CCVC – Percebemos apenas uma ocorrência.

Quadro 34 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CCVC inicial– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
prin <u>q</u> uedo	brin <u>q</u> uedo

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CVV – Percebemos apenas uma ocorrência.

Quadro 35 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVV inicial– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
fi <u>v</u>	vi <u>v</u>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Medial

Estrutura silábica CVC – Uma ocorrência.

Quadro 36 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVC medial– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
der <u>f</u> ofer	de <u>v</u> olver

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Final

Estrutura silábica CV – Houve duas ocorrências.

Quadro 37 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CV final– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
entre <u>ca</u> ce <u>ca</u>	entre <u>ga</u> che <u>ga</u>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CVV – Verificamos duas ocorrências.

Quadro 38 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVV final– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
pe <u>co</u> indre <u>cou</u>	pe <u>gou</u> entre <u>gou</u>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CCV – Percebemos apenas uma ocorrência.

Quadro 39 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CCV final– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
Alecre	Alegre

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Estrutura silábica CVC – Houve uma ocorrência.

Quadro 40 – Ocorrências do processo de ensurdecimento em estrutura silábica CVC final– produção 2016.

Registro do aluno	Grafia ortográfica
Derfofer	Devolver

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

É interessante perceber que, quanto à posição silábica em que ocorrem os processos de sonorização e ensurdecimento, em ambos os fenômenos houve maior ocorrência na posição silábica final.

Cientes dessas inadequações produzidas pelos alunos e percebendo que esses registros têm fundamento em questões fonológicas, na seção seguinte estudamos sobre o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, também chamadas de consciência fonológica.

4.3 HABILIDADES METAFONOLÓGICAS

A ocorrência de inadequações no registro escrito dos alunos tem um forte caráter fonológico como observado pela análise dos textos de alunos na fase final de alfabetização, uma turma de 3º ano.

Diante da assertiva a que chegamos após essa breve análise dos textos percebemos a necessidade de uma intervenção didático pedagógica na qual as habilidades metafonológicas possam ser contempladas de modo a auxiliar o aluno a desenvolver plenamente a capacidade de notação no sistema de escrita alfabética.

As habilidades metafonológicas são espécies de metalinguagem, capacidade humana de refletir conscientemente sobre a linguagem, que abarcam a consciência fonológica ou consciência fonêmica.

A metalinguagem ou consciência metalinguística de acordo com Soares (2016, p. 125) é “a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação”. Sendo essa, ainda conforme a autora, uma capacidade primordial ao processo de aprendizagem da escrita.

Picolli e Camini (2012) salientam que a competência metalinguística se refere há um conjunto de habilidades que possibilitarão ao aluno transformar, refletir sobre o uso que faz da língua. A aprendizagem da leitura e da escrita requer o desenvolvimento metalinguístico, possibilitando ao aluno a capacidade de estruturar e controlar os elementos linguísticos. Essas habilidades não se desenvolvem naturalmente, portanto, é necessário que haja o ensino a fim de desenvolver tais habilidades.

Habilidades metalinguísticas ou consciência metalinguística são compostas por dimensões e são elas consciência semântica, consciência sintática, consciência pragmática, consciência metatextual e consciência fonológica. Todas essas dimensões devem ser trabalhadas harmônica e concomitantemente para que o aluno possa desenvolver plenamente sua habilidade comunicativa.

Consciência semântica é, de maneira genérica, a capacidade do sujeito refletir sobre o significado das palavras da língua; Consciência sintática, relaciona-se com a capacidade de manipulação interna da estrutura frasal e o processo de identificação e correção de violações à gramaticalidade da frase; A consciência pragmática buscará o desenvolvimento da reflexão sobre a língua dando enfoque à maneira de interação. Na consciência metatextual são desenvolvidas habilidades de discriminação ou identificação dos diferentes gêneros textuais, a estrutura dos gêneros, evidenciando os critérios para essa análise.

Portanto, a consciência metalinguística comporta todas essas dimensões sendo a capacidade de refletir a respeito do texto, sua forma sonora, verificando sua estrutura, forma gráfica, conteúdo, organização, sentido e significado.

Em nossa pesquisa vamos nos ater a dimensão da consciência fonológica, também denominada de habilidades metafonológicas das habilidades metalinguísticas.

Os estudos sobre consciência fonológica vieram a ser tratados a partir dos anos de 1970. Espanta-se, Soares (2016, p. 166) que os estudos sobre a consciência fonológica em referência à aprendizagem da escrita tenham surgido tão

tardiamente por se tratar de um sistema de escrita em que ocorre a representação dos sons da fala. De acordo com ela, a introdução do conceito de consciência fonológica se deu com a publicação da obra *Language by Ear and by Eye*¹⁰, organizada por James Kavanagh e Ignatius Mattingly, em 1972.

A conclusão surgida com a publicação e que se tornou marco inicial dos estudos sobre consciência fonológica foi a de que a modalidade escrita da língua necessita de reflexão para sua produção, ou seja, que se tome consciência do que se está fazendo, enquanto a modalidade oral não precisa de tal atividade.

Com esse entendimento, passou-se a estudar o processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita sob a óptica da consciência fonológica. Define-se, dessa maneira, consciência fonológica como a habilidade de “focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. (SOARES, 2016, p. 165).

Assim, podemos dizer de maneira genérica que as habilidades metafonológicas ou consciência fonológica é o aglomerado de aptidões que possibilitam ao aluno compreender e manipular unidades sonoras da língua, sendo capaz de fragmentar tanto as unidades maiores quanto as unidades menores.

Como dito anteriormente, essas habilidades não são intuitivas, precisam ser ensinadas para que o processo de aprendizagem da escrita se efetive de maneira menos traumático. É nesse sentido que Cielo (2001) diz não ser a consciência fonológica realizada de modo espontâneo, nem construída de um instante a outro. O desenvolvimento dessas habilidades é fruto das interações feitas entre o aluno com o meio, os colegas e junto ao professor.

Morais (2005) explica que quando a reflexão consciente sobre a linguagem

[...] se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado na literatura especializada de ‘consciência fonológica’ ou ‘conhecimentos metafonológicos’ e [...] alguns professores passaram a designar, desde os anos 1980, como habilidades de ‘análise fonológica’. (MORAIS, 2005, p.73).

Logo, as habilidades metafonológicas ou atividades de consciência fonológica são espécies de metalinguagem. Temos, então que, as habilidades metafonológicas

¹⁰ Em português: A língua pelo ouvido e pelos olhos.

que levam o aluno a pensar sobre a forma sonora da linguagem podem ser um instrumento de auxílio à aquisição da escrita alfabética pelo aluno.

Dias e Bighetti (2009, p. 144) dizem que

[...] consciência fonológica é definida como a habilidade de refletir sobre a estrutura da linguagem oral e refere-se ao conhecimento e capacidade de identificar palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas, compreendendo também a habilidade de discriminar e manipular tais segmentos. (DIAS; BIGHETTI, 2009, p. 144).

Diante dessa conceituação, podemos entender que o uso de atividades que possibilitem ao aluno perceber que a linguagem escrita é realizada com base em unidades menores que são os fonemas e que esses fonemas têm um correspondente que o representa na escrita, o grafema se faz fundamental. Essa percepção, adotada no presente estudo, é o que tem se chamado de consciência fonológica.

Em estudo sobre a estrutura da consciência fonológica, Gough e Larson (1995) chegam ao entendimento de que a consciência fonológica se desenvolve em uma estrutura hierárquica, acontecendo por meio de estágios, iniciando na conscientização de unidades fonológicas mais globais chegando à consciência plena dos segmentos fonêmicos da fala. Os autores sugerem, portanto, uma sequência ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas que ao longo desse processo passariam pela rima, pela identificação do fonema inicial e pela subtração de fonemas.

Nesse sentido, Cardoso-Martins, Corrêa e Magalhães (2010) citados por Soares (2016) inferem que a consciência fonológica “manifesta-se através de diferentes habilidades, em uma sequência previsível que vai desde a sensibilidade à sílaba e à rima até a habilidade de identificar os segmentos fonêmicos da fala”. (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MAGALHÃES, 2010, p. 135, apud SOARES, 2016, p. 170-171).

Logo, tem-se agrupado as habilidades metafonológicas em três níveis que devem ser trabalhados objetivando a escrita adequada e são eles: consciência de rimas e aliterações, a consciência silábica e a consciência fonêmica que passamos a argumentar sobre eles a seguir.

4.3.1 Consciência de rimas e aliterações

No nível de consciência de rimas e aliterações o aluno possui a habilidade de perceber a semelhança final entre palavras (as rimas), ademais de conseguir produzi-las. Além de também ser capaz de identificar e produzir fonemas semelhantes no início das palavras.

Rima em português possui dois significados. O primeiro diz respeito aos estudos sobre a estrutura silábica. Nessa perspectiva (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2011), a rima é componente da sílaba em conjunto com o ataque. A rima é composta por núcleo (obrigatório) e coda silábica (opcional).

O segundo significado de rima é o modo como se chama a semelhança entre os sons no final da palavra. Assim Bechara (2015, p. 660) ensina que rima é “a igualdade ou semelhança de sons pertencentes ao fim das palavras, a partir da sua última vogal tônica”.

De modo igual, o termo aliteração em português apresenta duplo significado podendo designar uma figura de linguagem, “é o apoio rítmico que consiste em repetir fonemas em palavras simetricamente dispostas”, buscando-se uma harmonia imitativa (BECHARA, 2015, p.663).

Linguística e fonologicamente, o termo aliteração, num segundo significado, serve a designar a semelhança entre os sons iniciais de palavras, podendo ser a semelhança na sílaba ou no fonema.

Soares (2016, p. 184) entende que as rimas e aliterações “representam um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização”. Esses efeitos significativos, ditos pela autora acontecem porque a atenção do aluno é direcionada para partes semelhantes da cadeia sonora das palavras. As atividades que promovem a comparação das rimas e das aliterações com a representação escrita possibilitam a introdução da compreensão da relação entre os sons e os grafemas, iniciando desse modo, a compreensão do princípio alfabético.

4.3.2 Consciência silábica

Podemos perceber a consciência silábica quando verificamos que o aluno é capaz de reconhecer e manipular a constituição das palavras pelas sílabas. A

consciência silábica possibilita ao aluno a habilidade de segmentação da palavra em sílabas e, de acordo com Soares (2016, p. 188), o desenvolvimento dessa habilidade dá início ao período de fonetização da escrita conduzindo o aluno à sensibilidade a fonemas.

Nessa fase de desenvolvimento das habilidades metafonológicas o professor pode propor atividades com jogos de segmentação das palavras em sílabas, tais como jogo da memória silábico, segmentação oral de palavra acompanhada por palmas ou batida dos pés a cada fragmento silábico pronunciado.

Pode-se, ainda, nesse nível de desenvolvimento da consciência fonológica propor atividades em que haja a junção de sílabas para formar palavras ou substituição de sílabas dando lugar a formação de nova palavra.

O professor deve estar atento quanto à elaboração das atividades de consciência silábica no tocante à estrutura silábica. Carvalho (2010) salienta que há alunos que constroem hipóteses de que a totalidade das sílabas do português se registra com apenas duas letras, uma consoante e uma vogal, ocasionando a separação equivocada das palavras em sílabas, como no exemplo por ela apresentado: Cachorro ca - ch - or - ro.

É nesse sentido que, na propositura de atividades com o intuito do desenvolvimento da consciência silábica, Piccoli e Camini (2012) advertem que não se deve contemplar apenas a estrutura silábica consoante + vogal.

Assim, quando da elaboração de atividades de consciência silábica, há a necessidade de apresentar palavras com as demais estruturas silábicas fazendo com que o aluno, desde cedo, perceba que a escrita não acontece apenas com a combinação de uma consoante e uma vogal.

4.3.3 Consciência fonêmica

Quando o aluno é capaz de identificar e isolar os sons da fala - fonemas - de maneira consciente, podemos compreender que ele está dominando a consciência fonêmica. A consciência fonêmica, dentre os três níveis de consciência fonológica, é aquela que demanda maior grau de dificuldade.

Soares (2016) explica que a consciência fonêmica se relaciona com a alfabetização de modo fundamental pela articulação entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a elas correspondentes. O aluno precisa identificar o

som produzido e fazer a relação desse som com a letra ou segmento de letras adequado a representar aquele som específico. É por esse entendimento que a autora vê a essencialidade da consciência fonêmica para a alfabetização.

Freitas, Alves e Costa (2007, p. 7) inferem que na aprendizagem da leitura e da escrita é preciso que o aluno tenha consciência de que a língua, em seu modo oral, se constitui por unidades linguísticas mínimas, que são os sons da fala ou segmentos e ainda, que na escrita as unidades mínimas são representadas pelos caracteres do alfabeto, as letras.

Nesse sentido, Picolli e Camini (2012, p. 112) percebem a consciência fonêmica como a habilidade que o aluno desenvolve de manipular as menores unidades sonoras da língua, os fonemas. Essa manipulação deve estar associada ao registro da escrita, pois a manipulação sonora por si só é abstrata, visto que os fonemas são “segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente” (SOARES, 2016, p. 207).

Vimos nessa seção, o que se entende por consciência fonológica, percebemos que a consciência fonológica se desenvolve em níveis e que o ensino sistematizado de atividades que visam desenvolver as habilidades metafonológicas tem importância e pode auxiliar na aprendizagem da escrita.

Neste capítulo refletimos e analisamos aspectos teóricos e científicos sobre a nossa ciência de atuação, a Língua Portuguesa, realizando assim uma das etapas da metodologia da mediação dialética. Na sequência de nosso estudo, apresentamos a operacionalização da metodologia da mediação dialética por meio do projeto de intervenção didático-pedagógica, passemos a ela.

5 PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COM USO DA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA

Entendendo que o trabalho do professor deve englobar os vários processos de constituição da compreensão daquilo que será ensinado, sendo planejado e refletido conscientemente, de maneira sistemática, objetivando a apreensão, pelos alunos, do saber historicamente construído pela humanidade é que nos propomos a desenvolver e aplicar a unidade didática que agora apresentamos.

No desenvolvimento da proposta didático-pedagógica usamos a metodologia da mediação dialética que consoante Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) é a prática pensada que visa articular, intencionalmente, o conhecimento teórico e o conhecimento advindo empiricamente e, por conseguinte, se configura em uma prática educativa, uma modalidade de práxis.

A metodologia da mediação dialética coaduna com o nosso estudo quando propõe que o professor esteja ciente do conhecimento a ser desenvolvido junto ao aluno. Essa metodologia estabelece o princípio de que o conhecimento não é estático, porquanto está sempre se desenvolvendo, sendo reelaborado. Sendo assim, o professor deve atuar de maneira ativa na atividade pedagógica, conhecendo, propondo, elaborando e avaliando os processos de ensino e de aprendizagem.

Na perspectiva da metodologia de mediação dialética, a aula é entendida como uma totalidade dotada de intencionalidade, segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 124-125), “a prática educativa é o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, que envolve o processo de ensino, cuja intencionalidade é influenciar o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno”. Os autores continuam e enfatizam o caráter intencional que deve permear a aula e ensinam

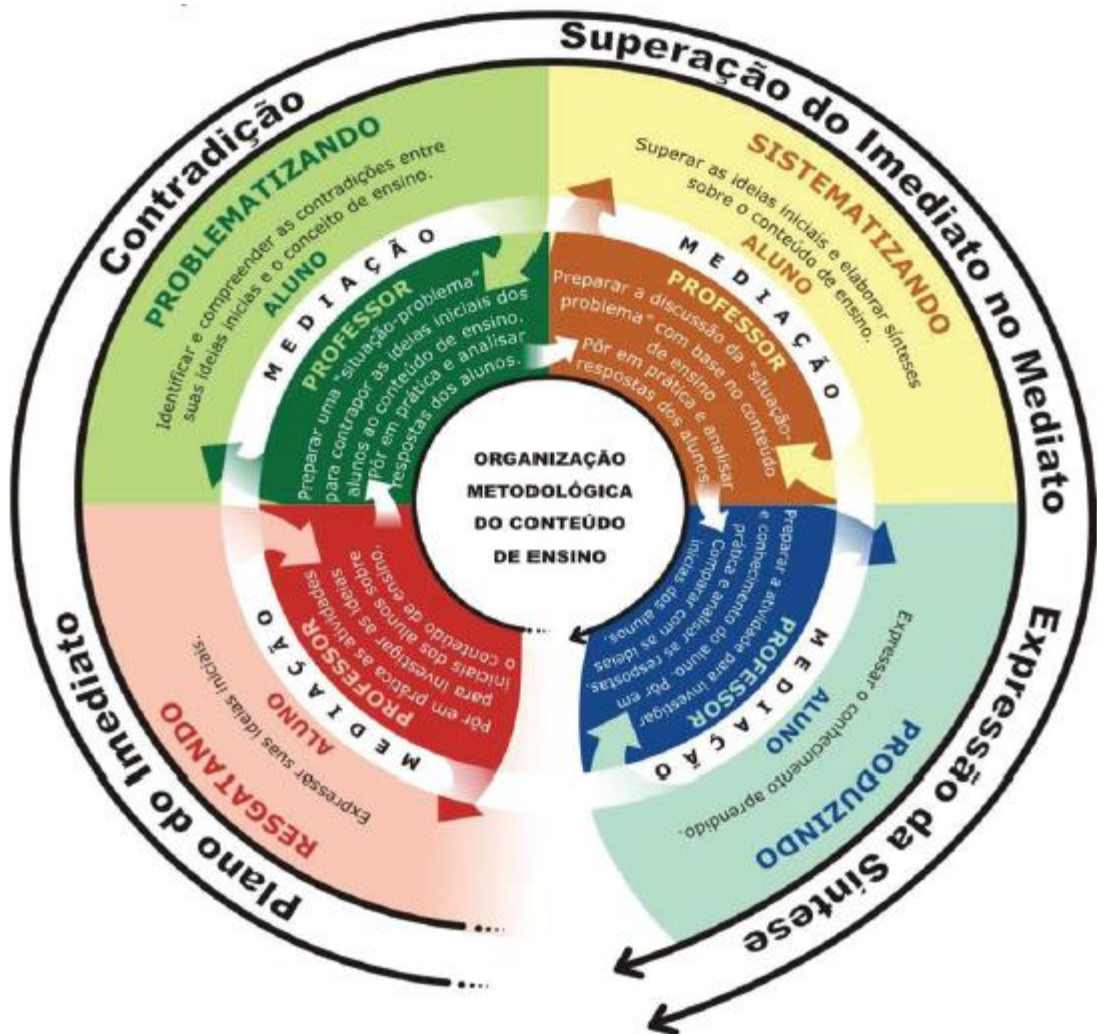
A intencionalidade da prática educativa consiste em ensinar os bens culturais produzidos pelo gênero humano, para que o aluno, sujeito da aprendizagem, tenha uma concepção de ambiente menos imediata, e portanto mais articulada, podendo, assim, agir criticamente, e não de forma alienada. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p.125).

Intencionamos, portanto, ensinar aos alunos o bem cultural e historicamente desenvolvido que é a escrita, tornando-os proficientes no sistema de escrita alfabética, compreendido com sistema notacional, sendo capazes de desempenhar

interação adequada por meio dessa forma de registro da língua, empregando de maneira adequada as consoantes surdas e sonoras.

Para tanto nos subsidiamos na proposta elaborada por Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). Vejamos o esquema proposto por Arnoni (Figura 1):

Figura 3 - Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética



Fonte: Arnoni (2012, p. 75).

Para que pudéssemos subsumir nossa proposta de prática didático-pedagógica ao uso da metodologia da mediação dialética dividimos a aula, em sua totalidade, em totalidades menores. Logo, nossa proposta se desenvolveu em 24 horas-aula (totalidade) com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que foram divididas em quatro momentos (totalidades menores) obedecendo às etapas estabelecidas pela metodologia, quais sejam: Resgatando; Problematizando; Sistematizando e Produzindo. A seguir, pormenorizamos o desenvolvimento da Aula.

5.1 1º MOMENTO: RESGATANDO

A etapa que inicia a proposta de intervenção didático-pedagógica na metodologia da mediação dialética é conhecida como resgatando. Conforme Arnoni (2008, p. 11), esse momento do processo se constitui pelo resgate, a busca momentânea e provisória de “um mesmo ponto de partida para o início do processo de ensino e de aprendizagem, em uma sala de aula, o plano do imediato do saber do aluno”.

A fim de realizar a busca por esse saber imediato de nossos alunos, realizamos seis aulas nessa etapa da pesquisa. Duas delas em meados do segundo bimestre do ano de 2017, nas quais realizamos e recolhemos junto à turma uma prática de escrita para posterior análise.

Data: 25/05/2017

Duração: 2 aulas de 55 minutos.

Objetivo da etapa metodológica: Realizar prática de escrita com a finalidade de catalogar e classificar inadequações na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

- 1ª e 2ª aulas: Dia 25 de maio de 2017 (quinta-feira).

Para que mantivéssemos um desenvolvimento coerente na pesquisa propomos a realização de uma primeira prática de escrita com os alunos do 3º ano “D”, do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa e da intervenção didático-pedagógica, nos mesmos moldes da prática realizada na primeira fase da pesquisa que aconteceu no ano de 2016.

Essa produção escrita foi realizada com o seguinte encaminhamento: fizemos a leitura oral do conto “A Barra de Chocolate”, de Pedro Bandeira¹¹. Na sequência, solicitamos que os alunos fizessem a leitura silenciosa. Então discutimos sobre o conteúdo do conto. Em seguida fizeram o reconto do texto por escrito. Recolhemos os textos para análise e levantamento de dificuldades quanto ao uso do sistema de escrita alfabética no que se refere à relação fonema/grafema.

¹¹ O conto está inserido no livro didático Projeto Coopera: Letramento e alfabetização, 3º ano: Ensino fundamental: anos iniciais/ Luiza Fonseca Marinho, Maria de Graça Branco. -1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2014. p. 85-88.

Naquela oportunidade estavam presentes 25 alunos que produziram nosso primeiro material de análise, o *corpus* da pesquisa. Os textos foram numerados de 1 a 25, conforme a ordem de entrega. Utilizamos essa numeração para identificar as produções que seguiram. Assim, todos os textos do aluno que na primeira produção entregou primeiro têm o número 1, para os demais usamos o mesmo critério.

Com esse material em mãos procedemos à análise, categorização e classificação das inadequações de escrita. Nosso foco eram as distorções na escrita quanto ao uso das consoantes surdas e sonoras.

De maneira assemelhada ao que ocorreu na análise anterior, o fenômeno de sonorização foi o mais produtivo nos textos e na segunda posição apareceu o fenômeno do ensurdecimento.

Quadro 41 - Ocorrências do processo de sonorização – 1ª produção 2017.

Processo de SONORIZAÇÃO		
Trocas	Registro do aluno	Grafia Adequada
T por D	vidrina esdava jogolade/chocolade dinha adras endregou audor voudado voudando pardida fudebol confeidaria moda esda padins	vitrina estava chocolate tinha atrás entregou autor voltando partida futebol confeitaria nota está patins
F por V	vutebol vorão voi	futebol foram foi
P por B	combania abresata batitinha combrou	companhia apressada partidinha comprou
C ou QU por G	gota jogolade gair quando	conta chocolate cair quando
X ou CH por J	agajou jego u	agachou chegou

	jeia jogolade teijou	cheia chocolate deixou
--	----------------------------	------------------------------

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (1ª produção – 25/05/2017).

No quadro que segue, temos as ocorrências do fenômeno de ensurdecimento verificadas na escrita dos alunos do 3º ano, nos dias finais do mês de maio.

Quadro 42 - Ocorrências do processo de ensurdecimento – 1ª produção 2017.

Processo de ENSURDECIMENTO		
Trocas	Registro do aluno	Grafia Adequada
D por T	voutato tepois pagato sainto abresata batitinha partitinha teijou teouver quanto tinheiro obrigato	voltado depois pagado saindo apressada partidinha partidinha deixou devolver quando dinheiro obrigado
V por F	fio fitrina	viu vitrina
B por P	parra sopraria apaichou	barra sobraria abaixou
G por C ou QU	crande	grande

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (1ª produção – 25/05/2017).

Nesse primeiro instrumento de coleta de dados tivemos onze textos com a incidência de troca de letras motivadas pelo traço de sonoridade. Oito alunos cometeram inadequações devido ao processo de sonorização e igual número produziu o processo de ensurdecimento. Quatro alunos cometeram em seu texto ambos os processos.

Os dados foram sintetizados e demonstrados no quadro seguinte. Os números constantes na primeira linha correspondem aos números que utilizamos para identificar os textos dos alunos. Os da segunda e terceira linhas se referem ao quantitativo de ocorrências constatadas em cada texto:

Quadro 43 – Número de registros ocorridos em cada texto na 1ª produção de 2017.

Participante \ Processo fonológico	3	6	7	9	10	12	13	20	21	23	25
SONORIZAÇÃO	4	1	2		7	2	2	9	3		
ENSURDECIMENTO		1		1	8	1		2	1	1	1

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

É possível perceber que os textos de número 6, 10, 12, 20 e 21 têm os dois processos. E que os textos com números 10 e 20 apresentam maior quantidade de inadequações.

Os textos de número 3, 7, e 13 têm ocorrência apenas do processo de sonorização, enquanto os textos de número 9, 23 e 25 só têm o processo de ensurdecimento.

As consoantes que mais provocaram as trocas foram as oclusivas, linguodentais: /t/, surda; e /d/, sonora.

Nesse momento da pesquisa nos inserimos na fase do saber imediato, conforme propõe a MMD, uma vez ser esse nosso ponto de partida, a percepção de que há inadequações de caráter fonológico na escrita do aluno e que essas inadequações são causadas pelo traço de sonoridade das consoantes que formam os pares mínimos.

É consenso entre vários estudiosos (LEMLE, 1994; BISOL, 1983; SCLIAR-CABRAL, 2003; MORAIS, 2005) de que há necessidade de que os professores alfabetizadores tenham conhecimentos específicos sobre a linguagem. Conhecer os princípios fonéticos e fonológicos que constituem a língua portuguesa pode auxiliar o professor alfabetizador na escolha e na elaboração de atividades pedagógicas para trabalhar em sala de aula.

Com esses dados em mãos, iniciamos efetivamente nossa intervenção, em agosto de 2017. Ainda no momento resgatando realizamos quatro aulas nas quais recolhemos escritos dos alunos que demonstravam a elaboração realizada por eles sobre o registro de palavras onde há possibilidade de trocas devido à sonoridade das consoantes.

Datas: 14 e 17/08/2017.

Duração: 4 aulas de 55 minutos.

Objetivo da pesquisa: Expor a proposta do projeto didático-pedagógico à turma; combinar um acordo de cooperação com os alunos;

Atividades desenvolvidas: Roda de conversa para que os alunos tomem conhecimento do trabalho que será desenvolvido durante as nossas aulas; Leitura: Ficha de descrição de brincadeira.

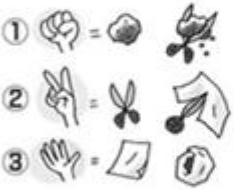
- 3ª e 4ª aulas: Dia 14 de agosto de 2017.

No dia 14 de agosto de 2017, retornamos à sala de aula do 3º ano “D” e apresentamos nossa proposta de trabalho aos alunos que se mostraram receptivos. Explicamos que aquele trabalho faria parte do nosso estudo e efetuamos alguns combinados, dentre os quais que ao final das atividades as produções seriam recolhidas e passariam por análise.

Após esse momento propusemos a atividade de leitura da descrição de uma brincadeira conhecida pelos alunos: Pedra, papel, tesoura. Nosso objetivo com a atividade era a de que eles fizessem o registro escrito das palavras que dão título à brincadeira.

Atividade I

1. Leitura, pela professora, da descrição da brincadeira Pedra, papel, tesoura.

PEDRA, PAPEL, TESOURA	COMO BRINCAR
 <p>① = </p> <p>② = </p> <p>③ = </p>	<p>Dois participantes ficam um de frente para o outro e, ao mesmo tempo, jogam uma das mãos para frente representando um dos três símbolos: pedra (mão fechada), papel (mão aberta) ou tesoura (dedos estendidos - indicador e médio).</p> <p>Para definir o vencedor segue-se a seguinte regra: pedra 'quebra' a tesoura; tesoura 'corta' o papel e papel 'embrulha' a pedra.</p> <p>A BRINCADEIRA TAMBÉM SE CHAMA: Joquempó, jo-quem-pô.</p>

2. Pedir que os alunos leiam a ficha descritiva da brincadeira.

3. Escrevam o nome da brincadeira:

_____ - _____ - _____

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (ilustração e descrição da brincadeira disponíveis em < <http://www.aprendendojapones.com/2008/06/07/jankenpon/>>. Acesso em 23 jun. 2017).

A primeira atividade proposta foi uma leitura do texto realizada pela professora. Isso porque entendemos como Carvalho (2010, p. 16), que “a leitura feita em voz alta pela professora é essencial para criar o entendimento, facilitar as trocas entre os alunos e provocar reflexões”.

Outra consideração sobre a leitura feita pela pesquisadora é a de que o aluno em seu processo de aprendizagem necessita observar um leitor mais experiente para que possa construir seu conhecimento. A professora promovendo a leitura em voz alta e solicitando que o aluno acompanhe com a sua cópia faz com que ele vá percebendo algumas convencionalidades da escrita, por exemplo, a pontuação.

Na sequência, houve a leitura silenciosa por parte da turma. Após esse contato com o texto propusemos alguns questionamentos:

Questões para discussão:

- Já conheciam a brincadeira?
- Gostam?
- Vocês conheciam os outros nomes da brincadeira?
- No texto, na última linha tem escrito os outros nomes dados à brincadeira. Há algo de diferente entre os nomes? Por quê?
- O que é preciso para brincar?
- Onde podemos brincar?

Nesse período de interação, objetivávamos ademais da conversa sobre o texto, perceber se dentre os alunos havia algum com alguma dificuldade na fala. O que observamos foi que há crianças que falam pouco, são mais retraídas, porém nenhum caso evidenciado de dificuldade na fala que pudesse ocasionar a inadequação no momento do registro escrito. Essa atitude de observação e cuidado com a fala dos alunos esteve presente em todos os momentos de interação com os alunos.

Quanto às questões elencadas: Toda a turma conhecia a brincadeira e com isso antes mesmo do término da leitura já começaram a brincar entre eles. Brincaram um instante e depois pedimos que voltássemos às atividades, questionando sobre a última frase do texto.

A turma observou que as palavras eram escritas com as mesmas letras, mas na segunda estava segmentada. Conversando chegamos à conclusão de que a diferença ocorre no momento da pronúncia: a primeira (JOQUEMPÔ) é dita de maneira contínua enquanto a segunda (JO-QUEM-PÔ), devemos falar pausadamente.

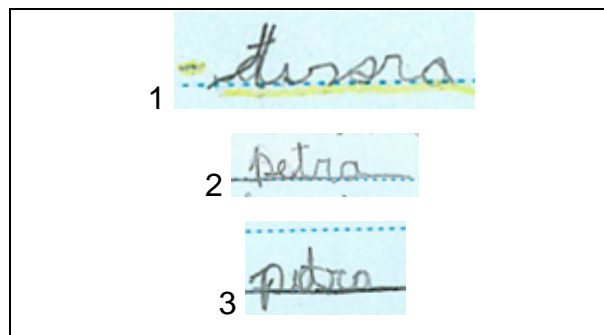
A turma estava com o texto em mãos e a próxima tarefa era a escrita do nome da brincadeira. O texto foi escolhido por contar com palavras em que havia a necessidade do uso das consoantes surdas como P e T, e sonora, como D.

Procuramos perceber como aconteceria o registro dessas palavras pelos alunos. A proposição com a possibilidade de consulta foi proposital, uma vez que pretendíamos observar se era hábito da turma a busca no texto para a solução de questões.

Ao final da atividade recolhemos os trabalhos e dividimos a turma em duplas para fazer uma rodada da brincadeira “pedra, papel, tesoura”.

Foi possível perceber que recorrer ao texto exposto como forma de busca de informação não era uma atitude unânime na turma visto que encontramos tarefas com o registro realizado de maneira inadequada. Naquele dia estiveram presentes 22 alunos ocasionando 22 respostas dadas à questão solicitada. Destas respostas, 7 tinham inadequações na escrita, dentre essas, três referentes ao traço de sonoridade. Conforme podemos ver a seguir:

Quadro 44 - Inadequações traço de sonoridade – 2ª produção 2017.



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (3ª produção – 14/08/2017).

Diante desse resultado podemos concluir: que nem todos os alunos releem os textos para buscar informações; na tentativa de escrita houve a troca da consoante D pela consoante T, na palavra PEDRA; uma ocorrência de dúvida na escrita da palavra 1 “tisora” (TESOURA), quando um aluno reescreveu a palavra pondo sobre a letra D a letra T. Percebemos o mesmo exercício de escrita em 3 “petra” (PEDRA). Nesse caso, avaliamos que os alunos ainda têm dúvida sobre qual letra representaria o fonema surdo /t/, e o fonema sonoro /d/ adequadamente.

- 5ª e 6ª aulas: 17 de agosto de 2017.

Nesta aula continuamos com o tema brincadeiras e apresentamos à turma o quadro de Ivan Cruz:

Figura 4 - Tela de Ivan Cruz.



Ivan Cruz:
Várias brincadeiras II, 2006.
Meio: Acrílica sobre Tela

Fonte: Imagem coletada na página eletrônica do autor: <https://www.ivancruz.com.br/>.

Disponibilizamos para cada criança uma cópia da obra. Depois de observá-la, conversamos sobre a imagem, do que tratava a pintura, quem eram os personagens, o que eles estavam fazendo. Listamos verbalmente as brincadeiras ali ilustradas. E questionamos quais delas eram conhecidas da turma, se brincavam de alguma delas. Quais eram as brincadeiras que eles costumavam participar.

Logo depois dessa leitura da imagem, conversa e interação propusemos que fizéssemos a escrita do nome de algumas brincadeiras, o que deu ocasião a nossa terceira produção: um ditado diagnóstico. A lista de nomes de brincadeiras ditadas foi a seguinte:

1. amarelinha
2. pular corda
3. piá pega menina
4. bambolê
5. jogar futebol
6. brincar de roda
7. telefone sem fio
8. tiro ao alvo
9. encher balão
10. esconde esconde

A turma realizou a atividade com alguns contratempos normais na realização da atividade de ditado: alunos que se atrasam na escrita, repetição pelos colegas do que havia sido ditado acarretando por vezes algumas confusões.

Propomos a atividade para perceber qual o conhecimento imediato dos alunos na questão do uso das consoantes surdas e sonoras. Os itens ditados, com exceção do primeiro, são passíveis de trocas de consoantes pelo traço de sonoridade.

Ao final dessa aula informamos aos alunos que estávamos corrigindo as produções que eles haviam feito e em nossa próxima aula conversaríamos sobre os escritos deles.

Elencamos as ocorrências detectadas nas produções de lista de palavras. No quadro 9, transcrevemos as respostas dadas pelos alunos. Lembramos que nesse momento apenas focalizamos as inadequações quanto à troca de consoantes quanto à sonoridade.

Quadro 45 - Ocorrências de inadequações pelo traço sonoridade – 3ª produção 2017.

2 pular corda	pular corta bular corda (2 ocorrências)
3 piá pega menina	piá peca menina (2 ocorrências)
4 bambolê	bampolê papolê papore
5 jogar futebol	jogar fudebol jocar futebol jogar futepol
6 brincar de roda	prica te rota princa de roda
7 telefone sem fio	delefone sem fio
8 tiro ao alvo	diro ao alvo (2 ocorrências) tiro ao alfo
9 encher balão	enger balão iger balão

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (3ª produção – 17/08/2017).

Dispomos a seguir, o quadro com as inadequações dessa terceira produção.

Quadro 46 – Classificação das ocorrências observadas na 3ª produção.

Processo de SONORIZAÇÃO		
Trocas	Registro do aluno	Grafia Adequada
T por D	fudebol diro delefone	futebol tiro telefone
B por P	Bular	pular
CH por G	enger iger	encher encher
Processo de ENSURDECIMENTO		
Trocas	Registro do aluno	Grafia Adequada
D por T	corta te rota	corda de roda
V por F	Alfo	alvo
P por B	futepol prica bampole papole princa papore	futebol brincar bambolê bambolê brincar bambolê
G por C	peca jocar	pega jogar

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Houve maior número de inadequações referentes ao par mínimo das consoantes oclusivas bilabiais: surda /p/ e sonora /b/.

Nesta produção, a ocorrência dos fenômenos quanto à quantidade se inverteu, acontecendo um maior número de processos de ensurdecimento que o de sonorização. Aconteceu inadequação pelo processo de ensurdecimento nos textos de 6, 8, 10, 15, 20, 23 e 25. O processo de sonorização foi percebido nas listas de 3, 6, 7, 10 e 12.

Quadro 47 – Número de registros ocorridos em cada texto na 3ª produção de 2017.

Processo fonológico \ Textos de alunos	3	6	7	8	10	12	15	20	23	25
SONORIZAÇÃO	1	2	2		1	1				
ENSURDECIMENTO		1		1	1		1	1	2	6

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Com as atividades propostas nesta primeira etapa do trabalho tínhamos como interesse perceber como a turma faz os registros de palavras que são marcadas pelo traço de sonoridade. Foi possível constatar que os alunos têm como conhecimento imediato a escrita sem reflexão sobre o que estão apontando, não possuem o hábito da releitura para examinar o que escrevem, ainda são raros os que realizam a reescrita a fim de melhorar o que pretendiam escrever.

Leite e Callou (2009, p. 113) citam Rona (1965), quando este “recomenda o exame dos erros de ortografia que os estudantes cometem como um valioso método de investigação para o linguista e ressalta que as suas conclusões podem ser de grande importância para o educador”.

As atividades propostas foram essenciais para que pudéssemos dar continuidade à nossa pesquisa e os resultados encontrados até esse momento são utilizados para dar continuidade à Aula, fornecendo subsídios para a realização da próxima etapa – a problematização.

5.2 2º MOMENTO: PROBLEMATIZANDO

Nesta etapa da metodologia da mediação dialética acontece o confronto entre o saber imediato, aquele que o aluno possui, e o saber mediato, o conhecimento científico, reelaborado pelo professor em conhecimento de ensino. Logo, problematizar, consoante Arnoni (2008, p. 11), “é colocar o aluno em uma situação de ensino desafiadora capaz de levá-lo a compreender as diferenças entre seu conhecimento (plano do imediato) e o conhecimento trabalhado pelo professor (plano do mediato)”.

O problematizar na prática da metodologia da mediação dialética é uma etapa na qual, após a apreensão que o professor fez do conhecimento prévio do aluno por meio da etapa resgatando, ele procura possibilitar a discussão em sala de aula, confrontando o saber que o aluno possui com o saber científico. Há a elaboração da

questão-problema com a qual o aluno se capacita a “depreender a contradição entre as ideias iniciais e o conceito ensinado” (ALVES, 2017, p. 2).

De acordo com Nogueira (2014), é na etapa da problematização que acontece a atividade da mediação dialética e investigativa uma vez que nesse momento do processo o professor propicia a mediação com o aluno a fim de que ele desenvolva o conceito a ser ensinado. Logo, temos nesta etapa de nossa prática interventiva a contradição entre as hipóteses que o aluno faz sobre o uso das consoantes surdas e sonoras e a maneira adequada de sua utilização no momento da escrita.

Para realizar essa etapa de nossa proposta pedagógica reservamos 6 horas-aula divididas em três dias. A seguir relatamos como essas aulas aconteceram.

Datas: 21, 22 e 25/08/2017.

Duração: 6 aulas de 55 minutos.

Objetivo da etapa metodológica: Propiciar a percepção da contradição entre o saber imediato do aluno e o saber mediato, por meio de atividades que promovam a consciência fonológica.

- 7ª e 8ª aulas: 21 de agosto de 2017.

Iniciamos a aula cumprimentando a turma. E informando que naquele dia nossas atividades seriam a respeito das produções de escrita que eles tinham realizado e que nós havíamos recolhido. Nesse momento, buscávamos confrontar a utilização empregada por eles dos pares marcados pelo traço de sonoridade e a escrita convencionalizada.

Para tanto, introduzimos esse momento com a audição da música Brincadeira de criança¹², Ivan Cruz. Entregamos aos alunos um trecho da letra da música ouvida, fizemos uma primeira leitura em voz alta, depois foi pedida a leitura silenciosa e por fim, fizemos a leitura coletiva e apontada do texto que estava no quadro.

¹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R_uqsjammOs

Amarelinha, atiradeira, bafo-bafo,
 bambolê, cambalhota, patinete.
 Vem brincar que é pra valer!!!
 Toda cidade tem uma praça.
 E toda praça tem brincadeiras de criança:
 lô-iô, jogo da velha, pião, peteca e garrafão.
 E um monte de crianças, bagunçando de
 montão.
 Quem nunca brincou de jogar bola de gude,
 não sabe na verdade a alegria de brincar.

Na sequência, foi solicitado que os alunos encontrassem e circulassem no texto as seguintes expressões, que foram escritas no quadro:

**AMARELINHA – BAMBOLE – BRINCOU – JOGAR BOLA – PETECA –
 GARRAFÃO – ALEGRIA DE BRINCAR**

A atividade que deu sequência foi a entrega dos ditados que foram realizados na aula anterior. Os ditados passaram por uma correção do tipo indicativa. A correção indicativa (RUIZ, 2013) é aquela na qual são apontadas as inadequações por meio de marcações na atividade, sublinhados ou circulações.

A atividade, em um primeiro momento causou estranheza aos alunos, conforme pudemos observar a autocorreção e reescrita não são práticas comumente realizadas com aqueles alunos. Perguntando se já haviam corrigido seu próprio ditado, a resposta foi unânime em dizer que nunca tinham feito tal atividade. Ditado sim, mas a correção é feita pela professora.

Sobre a autoavaliação, Bortoni-Ricardo e Souza (2008, p. 72) ensinam que permitir a avaliação do texto realizada pelo próprio aluno é uma maneira bastante significativa para que a compreensão das convenções ortográficas da língua.

Nesse momento da atividade, circulei pela sala auxiliando àqueles que não conseguiam perceber onde estava o equívoco em sua escrita, apesar de estar presente a marcação na atividade. A aula se estendeu um pouco mais que o

planejado e ficamos na sala por mais vinte minutos, naquela tarde. Despedimos e dissemos que retornaríamos no dia seguinte.

- 9ª e 10ª aulas: 22 de agosto de 2017.

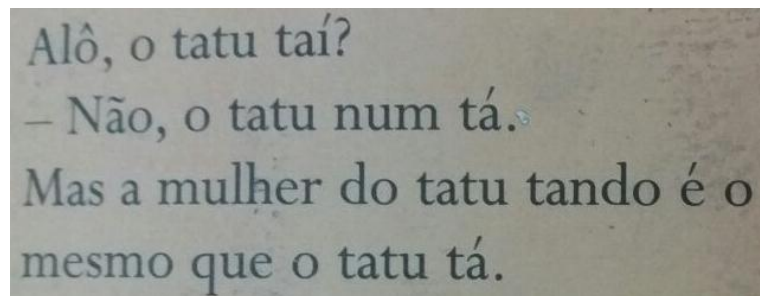
Como o objetivo dessa etapa da mediação dialética é a problematização, o confronto entre o saber estabelecido (saber imediato) e o saber a ser aprendido, científico (saber mediato) levamos a turma dois textos do gênero trava-línguas nos quais se verifica a presença das consoantes T e D.

Essa foi uma escolha pensada e refletida uma vez que pelas análises feitas nos escritos dos alunos nas três produções que compuseram a primeira etapa do encaminhamento metodológico houve a ocorrência mais produtiva das inadequações em que as letras T e D eram utilizadas.

Os fonemas /t/ e /d/, fonemas orais, oclusivos, linguodentais tendo como único fator de distinção o papel das cordas vocais, distinguindo-os em fonema surdo o /t/ e sonoro o /d/.

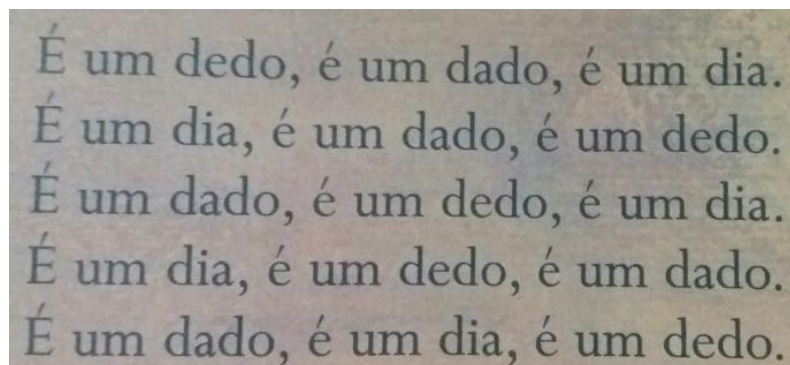
Os textos que trabalhamos foram extraídos do livro “O livro dos trava-linguas” (MOTA, 2012, p. 16; 19). Reproduzimos uma cópia de cada trecho para os alunos.

Trava-língua 1



Alô, o tatu taí?
 – Não, o tatu num tá.
 Mas a mulher do tatu tando é o
 mesmo que o tatu tá.

Trava-língua 2



É um dedo, é um dado, é um dia.
 É um dia, é um dado, é um dedo.
 É um dado, é um dedo, é um dia.
 É um dia, é um dedo, é um dado.
 É um dado, é um dia, é um dedo.

Foi, então, pedido que eles fizessem a leitura dos trava-línguas. Depois de se familiarizarem com os dois textos, passamos à brincadeira. Divididos em duplas pedimos que lessem o primeiro texto da maneira mais rápida que conseguissem para seu colega de dupla e depois revezassem.

Após esse momento de interação, passamos aos comentários sobre a leitura-brincadeira, sugerindo questionamentos: vocês sentiram dificuldade na leitura rápida do texto? O que aconteceu com a língua no momento da leitura oral mais apressada? O que acham do nome do gênero do texto – trava-línguas?

Nesse momento a turma ficou agitada, queriam falar todos de uma só vez. Organizamos e relembramos os acordos feitos na primeira aula, nos momentos de discussão, devemos respeitar e ouvir o que os demais colegas tinham a dizer.

A conclusão a que chegamos foi a de que, de fato, o nome do gênero é oportuno, a língua realmente trava. Logo, questionamos por que isso acontecia? E diante dessa questão pedi que observassem o primeiro texto e procurassem repetições no texto, de palavras e em seguida de letras. Por meio de observação, perceberam a ocorrência da consoante T no primeiro trecho e da consoante D no segundo excerto.

Demos continuidade com a atividade de comparação e distinção dos fonemas no momento do registro da escrita com o exercício abaixo:

Atividade II	
Observem os dois textos e copiem no quadro abaixo as palavras, separando-as conforme a letra usada em sua escrita e não se esqueça de ler depois de escrever:	
D	T
_____ _____ _____	_____ _____ _____ _____

Fonte: Elaborado e impresso pela pesquisadora.

Após todos os alunos terem copiado e registrado as palavras nos quadros adequados, passamos a uma tarefa na qual os alunos tinham que perceber que a

troca de letras pode ocasionar palavras com sentidos distintos e para atingir o propósito fizemos uso do material varal de letras¹³ e entregamos à turma o enunciado para a tarefa.



Usando o varal de letras escreva as palavras pedidas, faça as trocas solicitadas e depois escreva no caderno a palavra trocada.

- 1º) Escreva a palavra DIA. Troque a primeira letra pela letra T.
- 2º) Escreva DEDO. Troque o D pelo T.
- 3º) Escreva DADO. Mais uma vez, troque o D pelo T.

A atividade com o varal de letras propicia o desenvolvimento da consciência fonêmica, o nível mais elaborado de habilidades metafonológicas. Com a atividade o aluno tende a perceber e distinguir um fonema dentro da cadeia de fala.

Em seguida fizemos os questionamentos:

- Com as trocas feitas na palavra houve mudança?
- Quais mudanças?
- Podemos usar qualquer letra para escrever uma palavra determinada?
- O que pode acontecer se não usarmos as letras adequadas?

Como conclusão desse dia de atividades, notamos que houve um entusiasmo por parte da turma com as descobertas feitas. Uma delas foi que o sistema de escrita é regido por um código e as regras desse código devem ser respeitadas para que possa haver entendimento do que se deseja expressar por meio da escrita. Ademais, inferiram que o uso inadequado de uma letra na escrita pode mudar o significado da palavra. Conforme Oliveira (2005, p. 28) expõe, “em português, a diferença entre os sons surdos e sonoros é muito importante, uma vez que eles, se alterados, podem alterar também o significado das palavras”.

¹³ O varal de letras é um material didático-pedagógico elaborado e produzido pela editora Moderna.

- 11ª e 12ª aulas: 25 de agosto de 2017.

Na aula dessa sexta-feira, realizamos o fechamento da etapa de problematização de nossa proposta interventiva com a utilização de resultados observados na fase precedente, o resgatando. Elegemos algumas das palavras que os alunos escreveram de forma inadequada na primeira produção (25/05/2017) para a realização das atividades propostas para essa aula.

O objetivo desse momento foi o da contradição entre o que o aluno conhece e o conhecimento objeto de ensino: uso adequado das consoantes surdas e sonoras. Com a percepção de que há necessidade de uso adequado da letra na escrita da palavra, propomos que corrigissem alguns equívocos que foram detectados nos textos deles.

Dividimos a turma em duplas e a cada dupla demos duas listas, cada lista tinha 10 palavras. A primeira lista contendo 10 palavras com a grafia adequadamente escrita foi a que exemplificamos em seguida.

ATRÁS
AUTOR
CHOCOLATE
CONFEITARIA
ENTREGOU
ESTAVA
FUTEBOL
PARTIDA
PATINS
VITRINA

A outra lista, contava com palavras escritas de maneira equivocada por alunos da turma. Ao lado dessas palavras havia espaço em branco para que fosse colada a palavra correta. Foi entregue esse outro material.

1. VIDRINA	
2. ESDAVA	
3. CHOCOLADE	
4. ADRÁS	
5. ENDREGOU	
6. AUDOR	
7. CONFEIDARIA	
8. PARDIDA	
9. PADINS	
10. FUDEBOL	

Realizamos a leitura da primeira lista e pedimos que recortassem e colassem na segunda folha a palavra adequadamente escrita. A turma, ao ler a segunda lista foi percebendo o que estava incorreto. A realização dessa atividade levou algum tempo, pois havia a necessidade de recortar, organizar e colar as palavras nos locais adequados. Depois que todas as duplas preencheram a atividade perguntei qual o problema encontrado nos registros das palavras feitas pelos alunos. A resposta veio uníssona: “O D no lugar do T”.

Ainda com a lista em mãos, pedi que os alunos marcassem um traço vermelho nas sílabas em que a letra foi trocada. Ao final da atividade, a lista com as duas colunas preenchidas ficou disposta no mural da sala.

Em seguida, mostramos aos alunos que o equívoco quanto à troca de letras não se refere apenas à substituição do D pelo T ou vice-versa. Há possibilidade de troca de outras consoantes também. Para ilustrar tal afirmação, apresentamos aos alunos cartazes nos quais estavam escritas palavras com as consoantes trocadas.

Com a observação dos cartazes os alunos viram que há possibilidade de troca entre as letras: B/P; D/T; V/F; Z/S; G/C ou QU; J/X ou CH.

Como consequência das atividades propostas nesta etapa da metodologia da mediação dialética concluímos que o aluno com o tempo, de forma intuitiva pode chegar a essas deduções. Contudo, o professor pode auxiliar o alfabetizando nesse despertar por meio da mediação com atividades que promovam esses entendimentos. A fim de propor experiências que promovam essa percepção é que partimos para a terceira etapa da metodologia, a sistematização e ensino do conhecimento mediato.

5.3 3º MOMENTO: SISTEMATIZANDO

Na terceira etapa da metodologia da mediação dialética – sistematizando – o aluno deve superar as ideias iniciais que tinha sobre o objeto de estudo e sob o auxílio da intervenção mediadora do professor. A etapa da sistematização se busca a resolução da contradição criada na etapa precedente. O objeto de ensino é retomado e discutido pelo professor a fim de que o aluno compreenda a questão problemática, não apenas privilegiando a memorização.

É, então, no sistematizar que serão desenvolvidas condições de aprendizagem nas quais o aluno tenha a possibilidade de “compreender as relações de sentido entre aspectos do seu saber imediato e elementos do saber mediato pretendido (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 154).

Nogueira (2014) salienta que nesta etapa o professor elabora atividades sistematizadoras com base nos dados conseguidos com a problematização. Essas atividades têm o intuito de que o aluno compreenda o conceito estudado sendo capaz de gerar sínteses, isto é, levando-o a etapa subsequente, o produzindo.

Datas: 11, 12, 15 e 18/09/2017.

Duração: 8 aulas de 55 minutos.

Objetivos da etapa metodológica: Sistematizar, por meio das atividades elaboradas pela professora, a compreensão da necessidade de reflexão sobre a língua no momento da escrita. Propiciar aos alunos atividades que auxiliem na compreensão e uso adequado das consoantes surdas e sonoras.

- 13ª e 14ª aulas: 11 de setembro de 2017.

Demos início à terceira etapa da metodologia da mediação dialética promovendo a percepção do som inicial de palavras escritas com F e V. Procuramos auxiliar o aluno a desenvolver a consciência de sílaba e consciência fonêmica. A primeira, consciência silábica, desenvolve-se antes da aprendizagem da escrita, contudo é preciso que seja revisitada com frequência durante o processo de alfabetização para que o aluno possa de fato perceber e progredir no desenvolvimento da aprendizagem da escrita e da leitura.

O desenvolvimento da consciência fonêmica possibilitará ao aluno perceber a necessidade do uso adequado da letra a fim de representar o que deseja registrar.

Na presente etapa da aplicação pedagógica, iniciamos a aula explicando aos alunos que a escrita tem regras que devem ser seguidas para que possa haver o entendimento entre aqueles que se comunicam.

Há algumas letras que pode causar dúvidas no momento da escrita, que são marcadas apenas por uma característica que as diferenciam, a sonoridade. Essas letras ou conjunto de letras são: P e B; F e V; T e D; C, QU ou K e G; S e Z; X ou CH e J. Mas com a reflexão e releitura do que se está escrevendo é possível não cometer tais equívocos.

Conversamos com a turma e propusemos uma atividade em que os alunos perceberiam a distinção entre a letra F e a letra V na fala. Segue a proposta de atividade:

Atividade III

A foca e a vaca são amigas. Elas foram às compras. Mas nessa compra há uma regra que diz: a foca só poderá comprar aquilo que começa com o som /f/ e a vaca somente poderá comprar coisas iniciadas com o som /v/. Vamos ajudá-las nas compras separando as mercadorias que cada uma pode comprar. Recorte e cole as figuras na local adequado:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (ilustrações coletadas na rede de computadores).

Sob a nossa orientação, os alunos classificaram as imagens cujos nomes se iniciavam com o som /f/ e aquelas de nomes iniciados com o som /v/. Essa atividade transcorreu tranquilamente, sendo possível detectar que a consciência de sílaba já está bem desenvolvida na turma. Uma das atitudes que nos levam a essa conclusão foi a de que após a separação das figuras da atividade proposta os alunos foram capazes de perceber que algumas delas não entrariam na lista de compras de nenhum dos dois personagens por iniciarem com sons diferentes daqueles enfatizados no enunciado da questão.

Em seguida, procedemos à escrita da lista de compras de cada um dos personagens. Aqui, a turma de fato teve que demonstrar a habilidade metafonológica de consciência fonêmica, e o fizeram. Com alguns poucos equívocos que foram esclarecidos e sanados no momento de nossa intervenção quando solicitávamos que o aluno relesse o que havia escrito e questionávamos se ele deveria usar aquela letra naquele contexto, dando lugar assim à atividade de mediação dialética da pesquisadora.

Continuando a aula, realizamos uma brincadeira na qual os alunos completariam a frase com palavras iniciadas com o som da consoante V. Essa atividade tem o intuito de desenvolver a consciência segmental do aluno. Duarte (2008) esclarece que o objetivo dessa atividade é “focalizar a atenção do aluno nos sons distintivos com que a língua constrói palavras”. (DUARTE, 2008, p. 24).

“Eu vou viajar de trem, você também. Na minha mala vou levar uma VASILHA e você?” Se acaso o aluno disser algo iniciado por letra diversa daquela estabelecida, a professora diz: “Tal coisa você não pode levar.” E questiona a turma o porquê de não poder levar aquilo. Espera-se que o aluno responda que aquele objeto não pode ser levado, pois contraria a norma estabelecida.

A atividade se desenvolveu de maneira proveitosa. Os alunos tinham que refletir no que falar, no início houve um pouco de dificuldade para que eles encontrassem palavras com V, falei que poderíamos utilizar aquelas da atividade anterior e, ainda sugeri que procurassem no dicionário, material disponível em sala de aula. Com essas sugestões não houve maiores equívocos, pois buscavam no dicionário palavras para a brincadeira. Esse tipo de atividade pode ser reutilizado com as letras que forem o objeto de estudo em outros momentos.

Encerramos a aula daquele dia, lembrando que voltaríamos no dia seguinte.

- 15ª e 16ª aulas: 12 de setembro de 2017.

Saudamos a turma e recordamos o que tínhamos feito no dia anterior. Lemos as listas produzidas com a primeira atividade e perguntamos quais as letras que poderiam nos causar dúvidas na escrita, ao que eles responderam as letras F e V. A fim de que não ficassem atentos apenas a esse par, lembramos que há outros pares que podem propiciar o equívoco, levei-os a ler os cartazes que estavam expostos da atividade que fizemos na fase do problematizando.

Propusemos uma atividade na qual eles teriam que observar e optar pela escrita correta da palavra que completaria a frase. A atividade é conhecida como loteria sonora, nela há a disposição de duas colunas nas quais escrevemos a palavra que completará a frase de duas maneiras distintas, uma adequada ao sistema ortográfico e outra na qual se percebia a troca da consoante adequada pelo seu par que se distingue apenas pelo traço de sonoridade. O aluno deve escolher a adequada, completar a frase e colorir o retângulo onde se encontra a palavra por ele utilizada.

Duas intencionalidades perpassaram a propositura da atividade: intencionávamos que o aluno percebesse a escrita condizente com o contexto e ainda, que tivesse a percepção de que em alguns casos, trocando-se a consoante obteríamos uma palavra correta, porém com outro sentido. Então, vejamos:

Atividade IV		
Leia a frase e complete com a palavra adequada. Depois pinte o retângulo que contém a palavra que você usou:		
1. A criança _____ mais cedo da escola.	FOLTOU	VOLTOU
2. A _____ do lanche está grande!	FILA	VILA
3. Não posso beber leite de _____.	FACA	VACA
4. Onde há _____ há fogo.	FUMAÇA	VUMAÇA
5. Gostei muito do conto O patinho _____.	FEIO	VEIO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Expusemos a atividade no quadro e fornecemos uma cópia a cada aluno. Com a atenção direcionada a esse evento de aprendizagem a turma percebeu que realmente podem acontecer as inadequações que estavam na atividade se não prestar atenção no momento da escrita. Assinalamos que essa dificuldade pode ser minimizada se ao término da escrita for feita a leitura do que escrevemos. Com a leitura podemos identificar prováveis inadequações e, assim, corrigi-las.

A atividade realizada em seguida a fim de sistematizar e fazer com que os alunos criassem sínteses sobre a adequada colocação das consoantes no momento da escrita foi a “caixa de trava-línguas”. Nessa caixa dispusemos textos do gênero trava-línguas. Os textos selecionados para essa atividade foram aqueles em que os pares das consoantes surdas e sonoras apareciam.

A turma foi dividida em dois grupos. Um aluno de cada grupo vinha até a frente da sala, sorteava um trava-línguas, fazia a leitura silenciosa e depois para toda a turma, tentando ler o mais rápido que pudesse. A sua equipe deveria identificar a consoante que proporcionava ao texto o travar a língua. Um membro daquele grupo deveria vir ao quadro e escrever essa letra. Ao final de cada rodada os alunos eram aplaudidos por toda a turma.

A atividade proposta tem por objetivo fazer com que o aluno dirija a sua atenção ao som das letras e identifique a consoante que representa aquele som. É uma atividade dentre as habilidades metafonológicas que tem um grau de dificuldade maior e busca desenvolver a consciência fonêmica do aluno (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007).

- 17ª e 18ª aulas: 15 de setembro de 2017.














A aula teve início com a saudação à turma. O intuito do primeiro momento dessa aula foi de que o aluno percebesse e distinguísse as consoantes B (sonora) e P (surda), tanto na produção oral quanto na escrita. Iniciamos dizendo a eles que quando falamos o som da consoante B as nossas cordas vocais vibram e, ao contrário, quando produzimos o som do P não há esse movimento das cordas vocais. Nesse momento, foi solicitado que pusessem as pontas dos dedos na região da laringe para tentar perceber a vibração das cordas vocais no momento da produção do fonema /b/.

Freitas, Alves e Costa (2007, p. 20) indicam atividades como a proposta a cima, no sentido da percepção tátil da vibração uma vez que tais exercícios tendem

a facilitar a estabilização da consciência dos contrastes entre os sons nos pares dos fonemas surdos e sonoros.

Em seguida, entregamos aos alunos uma atividade com figuras e pedimos que pronunciassem a sílaba inicial das figuras contidas em cada linha e procurassem descobrir entre aquelas figuras, os intrusos.

Atividade V
 Descubra, em cada linha, o intruso e circule:

a.	<i>porco</i> 	<i>pinto</i> 	<i>baleia</i> 	<i>pimenta</i> 	<i>pirulito</i> 
b.	<i>bolo</i> 	<i>papagato</i> 	<i>picolé</i> 	<i>peteca</i> 	<i>parafuso</i> 
c.	<i>palhaço</i> 	<i>perfume</i> 	<i>boné</i> 	<i>pipa</i> 	<i>pêra</i> 

Quais foram os intrusos?
 Por que podemos dizer que são intrusos?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Ilustrações disponíveis em <<https://www.renatafono.com/materiais>>. Acesso em 23 mar. 2017) .

Para sistematizar esse entendimento e gerar a síntese pelo aluno, findamos a aula com a proposição de uma atividade na qual eles tinham que encontrar as inadequações na escrita de algumas frases e corrigi-las. Na elaboração da atividade fizemos uso de palavras que os alunos, em algum momento da pesquisa, escreveram de maneira inadequada.

Nomeamos a atividade de “jogo dos cinco erros”, com isso o aluno fica ciente que há apenas cinco considerações a refazer. É uma maneira de auxiliar na resolução da atividade, uma vez que o aluno, de maneira prévia, já sabe quantos erros deverá encontrar.

Com essa atividade promovemos o desenvolvimento da habilidade metafonológica no nível de consciência fonêmica, porquanto com a intenção de resolver a atividade o aluno precisa estar atento e demonstrar conhecimento sobre a língua escrita, em particular a alfabética (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Atividade VI**JOGO DOS CINCO ERROS****Eu acho que vi cinco errinhos! Vamos encontrá-los e corrigi-los:**O bebê quebrou o prinquedo novo.
_____Dez indiozinhos vinham navegando num pequeno pote.
_____Laura tem o capelo comprido e encaracolado.
_____Eu estava brocurando o meu lápis novo.
_____O meu cachorrinho não está nada pem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Durante a realização da atividade, fomos às carteiras dos alunos verificando como se desenvolvia o trabalho de resolução do exercício. Nesse momento, pedíamos que o aluno fizesse a leitura de uma das frases e apontasse onde se encontrava o erro e como poderia ser corrigido. Terminado esse período, procedemos à correção das frases no quadro.

Dispusemos todas as frases no quadro. Fizemos a leitura, uma a uma, e a cada frase lida, questionamos onde se encontrava o erro e como podíamos solucioná-lo. Após a correção no quadro, os alunos da turma voltaram-se para sua atividade e procuraram verificar se suas respostas estavam conforme o que havíamos discutido.

- 19ª e 20ª aulas: 18 de setembro de 2017.

Iniciamos a aula dessa segunda-feira recordando os pares de consoantes que podem ocasionar a troca de letras no momento do registro escrito. Desse modo, nos voltamos para os cartazes que estavam fixados na parede e fizemos a leitura das palavras ali listadas.

Em seguida, propomos aos alunos a atividade de busca da palavra escrita de maneira adequada. Nesse exercício, os alunos completaram o espaço em branco da palavra com uma consoante surda T e depois procuraram as palavras no caça-palavras.

Atividade VII

As palavras a seguir estão incompletas. Encontre-as no caça-palavras e depois complete de acordo com a palavra que você encontrou.

VI__RINA - ES__AVA - EN__REGOU - FU__EBOL - PA__INS

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

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A última atividade da etapa sistematizando foi a reescrita de um trecho do conto A barra de chocolate, que já havíamos trabalhado anteriormente. Nesse momento, propomos que os alunos lessem o trecho e observassem que nele estavam presentes inadequações decorrentes da troca de consoantes.

Nesse momento da atividade pretendíamos verificar se a turma conseguia analisar um texto a fim de identificar inadequações de escrita provenientes de trocas de letras na escrita acarretados pelo traço de sonoridade.

Em nossa pesquisa tencionamos o desenvolvimento de habilidades metafonológicas para a solução das inadequações de escrita e a análise é uma atividade metacognitiva que propicia a reflexão sobre a escrita. Nesse sentido, “a análise é uma atividade mental complexa, que vai sendo aprendida aos poucos à medida que a criança amadurece, observa a natureza e a realidade social e

desenvolve muitas atividades de contato direto com o objeto de estudo.” (CARVALHO, 2010, p. 63).

Segue a atividade que realizamos com a intenção de que os alunos produzissem sínteses a partir do confronto entre o saber imediato e o saber científico. Os alunos realizaram essa atividade em duplas

Atividade VIII

Leia o trecho do conto A barra de chocolate, de Pedro Bandeira, circule as inadequações na escrita e reescreva o trecho de maneira adequada.

“Tinheiro dos crandes!”, bensava o menino, olhando para a nota. “E ninguém estava fendo. Acho até que dá pra combrar os padins com essa grana. E ainda sobra para a parra de chocolate... Imagine, que mulher distraída, bra deixar gair dinheiro assim e nem nodar!”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Atividades como as propostas anteriormente possibilitam que o aluno desenvolva a habilidade de consciência fonêmica, porquanto ele precisa perceber a inadequação do emprego de determinada consoante. As atividades que visam o desenvolvimento da consciência fonêmica como de igual modo a consciência de rimas e aliterações e a consciência de sílabas devem ser constantemente realizadas com o aluno em fase de alfabetização.

Nesse sentido, é preciso que sejam elaborados e propiciados diariamente aos alunos na fase de desenvolvimento da consciência fonológica exercícios com estruturas similares, a fim de ajudarem no processamento metafonológico, isto é, o funcionamento explícito da consciência fonológica (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007).

5.4 4º MOMENTO: PRODUZINDO

A quarta etapa da metodologia da mediação dialética é aquela que Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) designam de produzindo. Nessa etapa o aluno apresenta, de acordo com o objeto de ensino proposto, o saber por ele elaborado, os conceitos e as sínteses. Por seu lado, o professor procura avaliar as evidências de aprendizagem do conteúdo abordado.

Para Arnoni (2008, p. 12), “produzir é o momento de o aluno expressar as sínteses elaboradas no desenvolvimento da ‘Metodologia da Mediação Dialética’”. Conforme o termo, nessa etapa o aluno demonstra que compreendeu e assimilou o conceito em estudo.

O produzindo é, também, o momento de avaliação. Nele o professor e os alunos avaliam se a atividade de mediação dialética e pedagógica foi produtiva. Essa avaliação se apresenta por meio das produções do aluno.

Datas: 25 e 29/09/2017.

Duração: 4 aulas de 55 minutos.

Objetivos da etapa metodológica: Coletar produções das sínteses elaboradas pelos alunos sobre a utilização de habilidades metafonológicas a fim de solucionar os registros inadequados de escrita quanto ao traço sonoro; Avaliar as sínteses elaboradas; Avaliar as práticas propostas.

- 21ª e 22ª aulas: 25 de setembro de 2017.










A atividade proposta nessa aula foi a produção de um autoditado. Selecionamos dez figuras que são registradas com o uso das consoantes que se distinguem pelo traço sonoro. Entregamos a atividade aos alunos e solicitamos que registrassem o nome das figuras.

Recordamos aos alunos a necessidade de refletir no momento da escrita. Pedimos que quando fossem escrever os nomes das figuras pensassem nas atividades que realizamos anteriormente.

A fim de não restar dúvidas, falamos o nome de todas as figuras quando os alunos já estavam com a atividade em mãos.

Atividade IX

Escreva o nome das figuras:

 1- _____	 6- _____
 2- _____	 7- _____
 3- _____	 8- _____
 4- _____	 9- _____
 5- _____	 10- _____

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com imagens coletadas na rede de computadores.

Depois que todos fizeram o registro, solicitamos que fizessem uma leitura de seus registros para verificar se a escrita estava adequada e, em seguida, recolhemos as atividades.

Procedemos à correção, e percebemos que as inadequações foram cometidas em três das vinte e três atividades.

Quadro 48 – Correção de autoditado.

Correção do autoditado		
Grafia ortográfica	Nº de acertos	Registro do aluno
Botão	23	
Lápis	23	
Futebol	22	Fudebol
Garrafa	22	Garrava

Casaco	23	
Pacote	23	
Pião	23	
Cachorro	23	
Dinheiro	22	tinheiro
Chocolate	21	chocolade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na sequência, classificamos estas ocorrências que registramos no quadro apresentado abaixo:

Quadro 49 – Classificação das ocorrências da 4ª produção.

Processo de SONORIZAÇÃO		
Trocas	Registro do aluno	Grafia Adequada
T por D	chocola de fude bol	chocolate futebol
F por V	garrava 	Garrafa
Processo de ENSURDECIMENTO		
Trocas	Registro do aluno	Grafia Adequada
D por T	tin heiro	Dinheiro

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Neste autoditado houve inadequações quanto ao traço sonoro em três atividades. Os três alunos produziram o processo de sonorização enquanto um deles realizou os dois processos: sonorização e ensurdecimento.

Quadro 50 - Número de registros ocorridos em cada texto na 4ª produção de 2017.

	Textos de alunos		
Processo fonológico	7	10	21
SONORIZAÇÃO	1	1	2
ENSURDECIMENTO			1

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Aconteceu um registro com o processo fonológico de ensurdecimento, quando o aluno registrou “tinheiro” para “dinheiro”.

As outras quatro ocorrências foram do processo fonológico de sonorização. Dois alunos registraram “chocolate” para “chocolate”. E, o mesmo aluno cometeu as inadequações: “fudebol” para “futebol”; “garrava” para “garrafa”.

- 23ª e 24ª aulas: 29 de setembro de 2017.

Realizamos a segunda atividade da etapa produzindo que constou da proposta de uma prática de escrita espontânea.

De acordo com a metodologia da mediação dialética, nesse último momento da proposta o professor “solicita que o aluno expresse o que aprendeu na aula, por intermédio de sua expressão conceitual, no caso a produção de um texto” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 159).

E isso que fizemos. Pedimos que os alunos escrevessem um pequeno texto a partir de três imagens que dispusemos no papel. Com essa prática almejávamos perceber se as atividades propostas nas aulas anteriores surtiram efeito no momento em que o aluno tinha que realizar a escrita por si só, expressando a aprendizagem do conteúdo elaborado.

Obtivemos 23 textos, que procedemos à análise para verificação de ocorrência de inadequações. Reforçamos que nos prendemos apenas às inadequações de escrita quanto ao traço de sonoridade, que foi o objeto de estudo da pesquisa. Vejamos as ocorrências no quadro abaixo:

Quadro 51 – Ocorrência de inadequações – 5ª produção (2017).

Processo de SONORIZAÇÃO		
Trocas	Registro do aluno	Grafia Adequada
T por D	Diferende	diferente
C ou QU por G	garne cologar	carne colocar
Processo de ENSURDECIMENTO		
Trocas	Registro do aluno	Grafia Adequada
D por T	Tinossauro	dinossauro
V por F	fez chamafa	vez chamava
B por P	jupa	juba
G por C ou QU	Pecou	pegou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nessa verificação, percebemos que quatro alunos produziram inadequações em seus textos no que concerne à troca de letras, ocasionado os processos fonológicos de sonorização e de ensurdecimento. No texto número 7 consta apenas uma ocorrência do processo de sonorização, uma vez que ele registrou “diferende” quando o adequado é “diferente”. O participante que produziu o texto número 10 continuou a produzir os dois processos, com duas ocorrências de sonorização e uma de ensurdecimento.

Os participantes que redigiram os textos de número 20 e 21 produziram somente o processo de ensurdecimento. O participante 20 com um registro inadequado e o participante 21 com três.

Quadro 52 - Número de registros ocorridos em cada texto na 5ª produção de 2017.

Processo fonológico \ Texto de alunos	7	10	20	21
SONORIZAÇÃO	1	2		
ENSURDECIMENTO		1	1	3

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesta última produção, mais uma vez, o número de ocorrências do processo fonológico de ensurdecimento superou o número do processo oposto, o processo de sonorização.

Finalizamos a quarta etapa da metodologia da mediação dialética com a produção de dois objetos para nossa análise: o autoditado e a produção de escrita espontânea.

Observamos que houve redução nas ocorrências dos processos fonológicos de sonorização e de ensurdecimento, mas há ainda alunos que cometem as inadequações devido ao traço de sonoridade.

Essa constatação é evidência importante na avaliação, visto que com ela podemos avaliar nossa prática, possibilitando a reelaboração de atividades. É um novo ponto de partida, conforme o entendimento da metodologia da mediação dialética (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007).

Na sequência, realizamos uma avaliação de nossa intervenção pedagógica assim como prescreve a prática educativa da metodologia da mediação dialética.

5.5 ANÁLISE DOS PROCESSOS DESENVOLVIDOS EM AULA

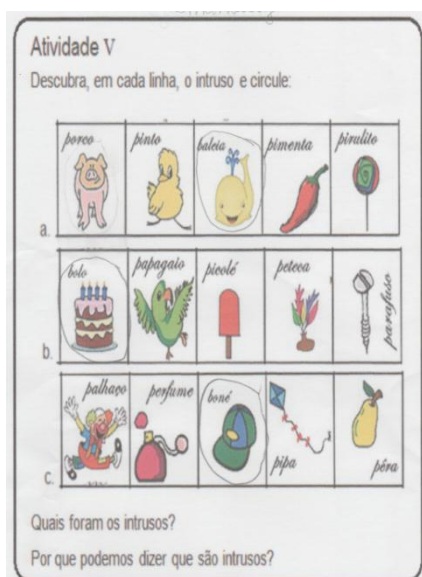
A MMD como prática educativa prevê um momento para avaliação. A avaliação é tanto do processo de aprendizagem quanto do processo de ensino, visto que nessa forma metodológica, os processos se mesclam em todo o desenvolvimento da prática.

Avaliando o nosso processo, devemos elencar os aspectos do conteúdo de ensino que deveriam ser compreendidos pelo aluno.

Entendemos que ao final da intervenção o aluno é capaz de fazer a classificação de palavras dando atenção aos sons que a constituem, tendo desenvolvido assim o nível de consciência de aliteração. Essa sensibilidade fonológica desenvolvida auxilia significativamente ao processo de alfabetização (SOARES, 2016).

No momento de sistematização do conteúdo proposto os alunos foram capazes de realizar distinções e classificações das letras que representam os pares sonoros ao direcionarem a atenção aos segmentos fônica das palavras.

Figura 5 – Atividade de aluno. Atividade de percepção sonora.

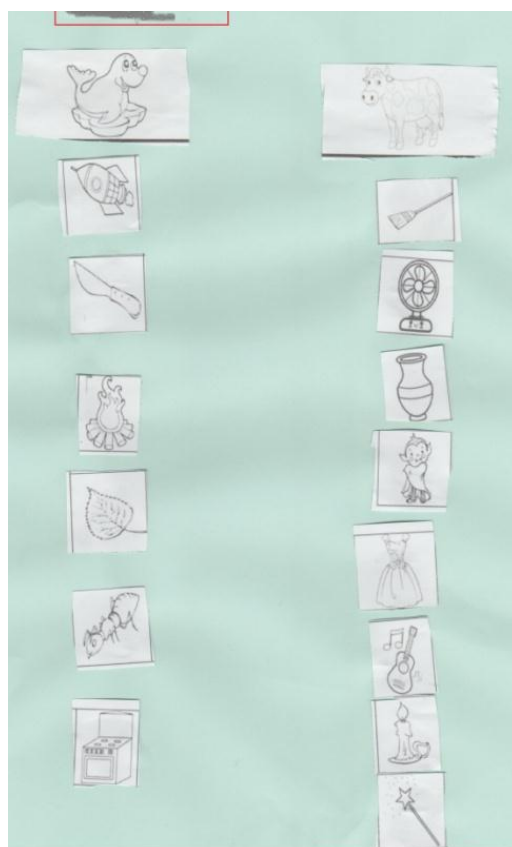


Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

As atividades foram elaboradas e desenvolvidas para que os alunos sanassem suas contradições no momento do emprego das consoantes surdas ou sonoras. Para tanto, eles tinham que desenvolver a sensibilidade aos sons das palavras e compreender sua distinção.

Tínhamos, com a atividade abaixo aplicada, o objetivo de propiciar essa compreensão. Para isso, solicitamos que os alunos recortassem as figuras e as dispusessem em duas colunas de acordo com o som inicial, tendo como referência os sons iniciais das palavras FOCA e VACA.

Figura 6 – Atividade do aluno. Classificação de sons iniciais.



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A manipulação de fonemas é característica da consciência fonêmica. Por meio dela acontecem as percepções de uso adequado de uma letra ou outra a fim de representar um som específico. Scliar-Cabral (2003) assinala que há nesse processo o envolvimento da atenção e da intencionalidade.

Na atividade que veremos a seguir, era esse o nosso objetivo, propiciar ao aluno exercício no qual a sua atenção deveria estar direcionada a fim de que utilizasse o registro adequado de escrita conforme o contexto.

Figura 7 – Atividade de aluno. Adequação ao contexto

Atividade IV	
Leia a frase e complete com a palavra adequada. Depois pinte o retângulo que contém a palavra que você usou:	
1. A criança <u>voltou</u> mais cedo da escola.	FOLTOU VOLTOU
2. A <u>fila</u> do lanche está grandel	FILA VILA
3. Não posso beber leite de <u>vaca</u>	FACA VACA
4. Onde há <u>fumaça</u> há fogo.	FUMAÇA VUMAÇA
5. Gostei muito do conto O patinho <u>feio</u>	FEIO VEIO

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

No quarto momento da prática educativa, o aluno deve produzir as sínteses do conteúdo elaborado, do conteúdo em estudo. Percebemos que tal propósito foi alcançado posto que o número de inadequações devido ao traço de sonoridade diminuiu significativamente.

Na fase em que obtivemos os primeiros dados percebemos que em produção espontânea 11 alunos produziam inadequações devido aos processos fonológicos de sonorização e de ensurdecimento e, após a instrumentalização da prática pedagógica esse número foi reduzido a 4 alunos.

Tínhamos no primeiro momento, trinta e sete (37) registros de palavras escritas inadequadamente motivados pelo processo de sonorização e, ao final da aplicação metodológica o número de inadequações observadas foi de sete (7) registros inadequados.

Quanto ao processo de ensurdecimento, houve na primeira fase da proposta metodológica vinte e nove (29) registros inadequados e, ao término da proposta de trabalho, percebemos seis (6) registros de palavras com troca de consoante sonora por surda.

Fato que possibilita a compreensão de que alcançamos parte de nosso propósito pode ser percebido por meio da expressão do aluno no texto. Exemplificamos com o excerto do texto de aluno:

Figura 8 – Parte de texto do aluno – autocorreção.

4. - era o Polgão e então ele partiu
 5. - fora o pelo noito e **conheceu** um
 6. - pinguim e ele disse eu quero ir com

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Produzindo, o autoditado, registros de forma inadequada. Percebemos que o par sonoro T/D, é o que precisa ser retomado, pois ainda é bastante produtivo.

A aplicação da metodologia da mediação dialética propicia a percepção de que ao se chegar ao final da proposição metodológica, de fato não chegamos ao fim e sim a um novo começo, pois podemos constatar o que deve ser objeto de estudo em uma próxima prática educativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – foi marcado por inúmeras expectativas, dentre as quais, objetivávamos aprimorar nossa prática, de mais de 15 anos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio do aprofundamento teórico, a fim de mediar de maneira mais adequada o processo de aprendizagem e de ensino que acontece na alfabetização.

O caminho foi árduo, apresentada a vários teóricos que discutiam questões que diariamente vivenciávamos em sala de aula, percebemos o quão profícua seria essa caminhada. E foi!

Uma das questões que nos afligia era que alunos no final do ciclo de alfabetização, 3º ano do EF, ainda cometiam equívocos na escrita, equívocos esses que naquela série em que estavam já deveriam ter sido superados. Além disso, em diálogos com professoras das séries finais do Ensino Fundamental, colegas de curso, percebemos que as inadequações de escrita que deveriam ter sido sanadas nas séries iniciais persistiam nas séries finais.

Iniciamos, assim, uma primeira fase de estudo sobre essas questões e para tanto analisamos textos de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Encontramos muitos equívocos no registro da escrita daqueles alunos. Os mais proeminentes eram inadequações de ordem linguística.

Identificamos uma das causas dessas inadequações, visto que elas se fundamentavam em questões fonológicas, os processos fonológicos. Passamos a estudar como esses processos ocorriam e como se manifestavam na escrita dos alunos. Realizamos a classificação e catalogação dos principais fenômenos fonológicos que incidem sobre a escrita de alunos na fase de alfabetização.

Uma das conclusões observadas no estudo foi a de que os processos fonológicos mais produtivos na escrita daquela turma foram o processo de sonorização e o de ensurdecimento. O processo de sonorização ocorre quando o aluno no momento do registro faz utiliza uma consoante sonora ao invés de usar uma consoante surda. Enquanto, o processo de ensurdecimento se caracteriza pela troca inversa, ou seja, o uso de uma consoante surda onde deveria utilizar uma consoante sonora.

Estudos sobre o tema (SOARES, 2016; LEMLE, 2001; MORAIS, 2005; SCLIAR-CABRAL, 2003; DUARTE, 2008) assinalam que atividades que possibilitam o desenvolvimento das habilidades metafonológicas contribuem significativamente na resolução das inadequações de escrita que têm fundamentos nos processos fonológicos. Logo, promover atividades que visam auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica a fim de mitigar as inadequações na escrita passou a ser nosso objetivo.

O nosso programa de mestrado, tendo caráter profissional preconiza que devemos não apenas realizar o estudo teórico do problema. Necessitamos produzir um projeto de prática didático-pedagógica, aplicá-lo e avaliar os resultados obtidos após sua instrumentalização.

Com as informações conseguidas na primeira fase de nossa pesquisa elaboramos o nosso projeto de prática interventiva para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de ensino o uso adequado das consoantes surdas e sonoras na escrita por meio de atividades que auxiliam no desenvolvimento da consciência fonológica e para tanto nos valem da Metodologia da Mediação Dialética.

Nesse sentido, retomamos as palavras de Bortoni-Ricardo (2005) que servem de epígrafe à nossa pesquisa, quando ela proclama que a distinção entre o professor e o professor pesquisador está na análise que este faz de sua própria prática, mantendo-se aberto a novas ideias e estratégias.

Assim, abrimo-nos à ideia de usar a MMD, que de acordo com Arnoni (2008), uma das incentivadoras da metodologia da mediação dialética, a proposta infere a mediação pedagógica entre professor e aluno na sala de aula, dessa maneira, o professor ouve o aluno, percebe suas dúvidas e dificuldades o que possibilita a elaboração de seu planejamento com vistas a solucionar tais dificuldades. Essa proposta metodológica é constituída por quatro momentos ou etapas que se articulam: resgatando ou registrando, problematizando, sistematizando e produzindo.

Iniciamos a proposta em maio de 2017, onde coletamos uma produção de texto para análise das inadequações de escrita e de maneira assemelhada a que realizamos na primeira fase de nossa pesquisa em 2016, catalogamos e classificamos as inadequações ortográficas dos textos de acordo com os processos

fonológicos. Novamente os equívocos mais acentuados estavam no uso inadequado de consoantes surdas e sonoras.

No segundo semestre de 2017, iniciamos a prática interventiva de fato. Coletamos duas produções de texto e nessas nos fixamos apenas aos processos de sonorização e de ensurdecimento. As ocorrências mais produtivas foram as de ensurdecimento. Com os dados, passamos à fase da problematização.

Na etapa do problematizando possibilitamos aos alunos o confronto entre o saber imediato e o conceito científico. Levamos uma das produções produzidas por eles e apresentando as formas adequadas de escrita, possibilitando a eles o confronto entre o saber imediato e o saber mediato, histórico e culturalmente construído, o saber científico.

A terceira etapa de nossa prática pedagógica foi a mais extensa visto que era o momento da sistematização do conhecimento. O desenvolvimento das habilidades metafonológicas que se compõe pela consciência de rimas e aliterações, consciência silábica e consciência fonêmica foi propiciado por meio de nossa prática.

As atividades que elaboramos fomentavam a atenção do aluno para o registro adequado da escrita alfabética. Idealizamos atividades que propiciavam os três níveis de habilidades metafonológicas: a consciência de sílabas, de rimas e aliterações e a fonêmica.

Desta maneira, os alunos compreenderam que há consoantes que podem causar dúvidas no momento da escrita de determinada palavra e que o uso inadequado delas pode gerar, em alguns casos, um novo significado. Dessa forma, deve-se refletir sobre a escrita no momento do registro a fim de perceber qual a consoante que se adéqua àquele contexto específico.

Após a fase de sistematização, no momento produzindo, coletamos novos textos e verificamos que a intervenção surtiu efeito visto que houve redução na inadequação do uso de letras pelo traço de sonoridade. Houve menos alunos produzindo de maneira inadequada o que levou a uma redução das inadequações na escrita.

Fazendo uso da metodologia da mediação dialética na proposta de intervenção didático-pedagógica temos uma etapa final na qual se avalia o processo de intervenção como um todo, tanto o processo de aprendizagem vinculado ao aluno

quanto o processo de ensino que está ligado à professora. Nesse sentido, avaliamos também nossa prática e ao final concluímos ter sido uma proposta adequada.

Uma mudança que faria, seria a inclusão de uma atividade na etapa do sistematizando, antecipando uma produção antes da etapa do produzindo. Isso porque poderia auxiliar aquele aluno que ainda não havia consolidado o conteúdo de ensino. Porém, conforme a metodologia preconiza, os resultados insatisfatórios servirão como ponto de partida para nova proposta da prática metodológica.

Podemos concluir que a proposição da intervenção pedagógica auxiliou na mitigação dos equívocos referentes ao registro escrito dos alunos da nossa turma.

Usando a metodologia da mediação dialética, pela primeira vez em nossas aulas, percebemos que é uma metodologia que demanda maior comprometimento do profissional que a utiliza, isto porque, o professor se propõe a adentrar na parte teórica e se especializar no saber que será objeto de estudo. Não é uma tarefa fácil, contudo é gratificante poder chegar ao final de tal proposta e perceber que houve a compreensão do que foi ensinado, o aluno se apropriou daquele saber.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luis vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, Nádia dos Santos. **A mediação dialética nas atividades educativas voltadas para a educação infantil: uma contribuição para o processo educativo na pré-escola**. 2017, 72f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética e a operceionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu - 2008**. GT04 – Didática. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. In: **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, MA, v. 5, n.2, jul/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/3238/2662>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BISOL, Leda. Fonética e Fonologia na Alfabetização. **Letras de hoje 17**, Porto Alegre, v. 17, p. 32-49, 1983.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Nós chegemu na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, Maria Hellen. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II**. 2015, 200 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Aspectos gerais**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em 07 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf> Acesso em 10 maio 2016.

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

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

CELANI, M. A. A. A relevância da lingüística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CIELO, Carla Aparecida. **Sensibilidade fonológica em crianças de 4 a 7 anos**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Correia Borges de; LEAL, Telma Ferraz. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Trad. e adap. da 2ª ed. inglesa rev. e ampliada, publicada em 1985, por Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DIAS, Natália Martins; BIGHETTI, Cássia Aparecida. Intervenção em habilidades metafonológicas em estudantes do ensino fundamental e desenvolvimento de leitura. In **Psicologia em Revistas**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 140-158, ago. 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n3/v15n3a09.pdf>> Acesso em 25 ago. 2016.

DUARTE, Inês. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística – PNEP**. Lisboa: DGIDC – ME, 2008. Disponível em <http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf>. Acesso em 18 jun. 2017.

ENGEL, Guido I. **Pesquisa-ação**. In: Educar, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.

FAVORETO, Aparecida; VIRIATO, Edaguimar Orquivas; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Plano de aula: argumentos para mediação dialética. In: **Raízes e rumos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 27-37, dez. 2013. Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/view/3611>> . Acesso em 13 jan. 2017.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência fonológica – PNEP. Lisboa: DGIDC – ME, 2007. Disponível em <http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf> Acesso em 18 jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOUGH, Philip B.; LARSON, Kevin C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, Vozes, 1995.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia**: estudos fonográficos do português. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** : Não basta saber ler e escrever? Campinas: Unicamp/Cefiel/MEC, 2005.

KLEIN, Ângela Inês; BOEFF, Rafaela Janice. A linguagem e a memória operacional. In: **Estudos sobre leitura**: psicolinguística e interfaces [recurso eletrônico] PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei (orgs.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudo etnográfico da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: _____; CASTRO, Paula Almeida de. (orgs.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos. 21 ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 25-48.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 5. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MORAIS, Athur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Correia Borges de; LEAL, Telma Ferraz. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOTA, António. **O livro dos trava-línguas**. Ilustrações de Elsa Fernandes. São Paulo: Leya, 2012.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

REIS, Marília Freitas C. T. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. São Paulo, UNESP, 2009.

RIBEIRO-BERGER, I. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai**: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZATTI, M. E. **Linguística aplicada**. Florianópolis: UFSC, 2011.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253 – 276.

RUIZ, Eliana Donaio. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: _____. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013, p. 33-57.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e pesquisa**. v. 31, n. 3, São Paulo, set./dez., 2005, p. 443 – 466.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas**. Tópicos em Fonoaudiologia. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4886/3611>> Acesso em 25 out. 2016.