



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

MARIA DAS MERCÊS CARDOSO DE ASSIS

**A REPRESENTAÇÃO DA CONSOANTE EM FINAL DE SÍLABAS EM TEXTOS DE  
ALUNOS DA EJA**

UBERLÂNDIA – MG  
2016

MARIA DAS MERCÊS CARDOSO DE ASSIS

**A REPRESENTAÇÃO DA CONSOANTE EM FINAL DE SÍLABA EM TEXTOS DE  
ALUNOS DA EJA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentado ao Programa Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Orientador:** Prof. Dr. José Magalhães

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

- A848r  
2016      Assis, Maria das Mercês Cardoso de, 1969-  
            A representação da consoante em final de sílaba em textos de alunos  
da EJA / Maria das Mercês Cardoso de Assis. - 2016.  
            156 f. : il.
- Orientador: José Magalhães.  
            Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS.  
            Inclui bibliografia.
1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -  
Teses. 3. Fonologia - Teses. 4. Educação de adultos - Teses. I.  
Magalhães, José. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de  
Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III.  
Título.

---

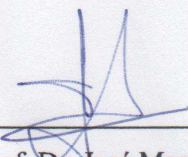
CDU: 801



MARIA DAS MERCÊS CARDOSO DE ASSIS

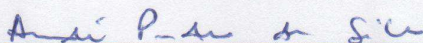
A REPRESENTAÇÃO DA CONSOANTE EM FINAL DE SÍLABA EM  
TEXTOS DE ALUNOS DA EJA

Dissertação, como trabalho de conclusão final,  
presentada ao Programa de Mestrado  
Profissional em Letras, da Universidade Federal  
de Uberlândia, como exigência parcial para  
obtenção do Título de Mestre em Letras.



---

Prof. Dr. José Magalhães (UFU)



---

Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFRPE)



---

Prof. Dr. Camila Leite (UFU)

Uberlândia - MG, 11 de novembro de 2016.



A minha família, em especial, a minha mãe  
Edite e as minhas filhas Laís e Beatriz, amores  
da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter conseguido vencer mais essa etapa na minha vida.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Magalhães, por ter me aceitado como sua orientanda e ter me orientado com responsabilidade e firmeza, tornando possível a elaboração e conclusão desse trabalho.

Ao meu pai, Florentino (*in memorian*).

A minha mãe, Edite, pelo carinho nos momentos mais difíceis.

As minhas filhas, Laís e Beatriz, pela compreensão, quando da necessidade de me ausentar de suas companhias, para participar das aulas e assim concluir este trabalho.

Ao meu esposo, amigo e companheiro, Josoél, pela paciência e pelo apoio aos meus projetos pessoais e profissionais.

Aos meus irmãos e sobrinhos que sempre me apoiaram, incentivando-me a realizar os meus objetivos.

Às professoras Dra. Talita Marine e Dra. Eliana Dias, por terem contribuído com este trabalho, durante a qualificação, com seriedade, profissionalismo e competência.

Aos meus queridos amigos que sempre torceram por mim, em especial, Wânia Maria que sempre me incentivou a prosseguir nessa jornada.

Aos amigos conquistados ao longo do curso, Goretti, Ecival, Éllis, em especial, Adriana, companheira de trabalhos acadêmicos e de viagens.

Aos professores do PROFLETRAS/UFU, pelo conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas de mestrado.

A todas as pessoas que me auxiliaram de alguma forma na realização deste trabalho acadêmico.

À CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

*O homem, como um ser histórico, inserido  
num permanente movimento de procura, faz e  
refaz constantemente o seu saber.*

Paulo Freire



## RESUMO

Com este trabalho, objetivamos descrever processos fonológicos, envolvendo sílabas que terminam em consoante, refletidos na escrita de estudantes do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos - EJA, 2º segmento, a fim de analisar os desvios de substituição, inserção e apagamento da coda mais recorrentes e que interferem no domínio da escrita ortográfica, a partir disso, propor e aplicar uma intervenção, por meio de uma sequência de atividades. O *corpus* é constituído por 100 textos de alunos do 9º ano EJA - 2º segmento, de uma escola pública do Distrito Federal, situada na Região Administrativa de Sobradinho II, coletados, após a aplicação de produção escrita de forma individual. Foram feitos levantamentos e análises dos dados para verificar quais os processos fonológicos (substituição, inserção ou apagamento) ocorrem na coda com maior frequência e em maior número, para, em seguida, aplicar uma intervenção em sala de aula, por meio de uma sequência de atividades. O resultado da análise aponta o apagamento como maior ocorrência, indicando uma forte influência da oralidade na escrita, o que evidencia a variação linguística utilizada por nossos alunos. Dessa forma, é importante refletirmos sobre as relações existentes entre oralidade, variação linguística e a interferência destas na escrita. A partir dos resultados obtidos, elaboramos uma proposta didática, com o intuito de levar o aluno da EJA a compreender melhor as ocorrências da língua e, assim, diminuir ou sanar o problema apresentado. Com esta proposta, objetivamos também contribuir para a reflexão dos professores, em relação à importância do estudo de aspectos da fonética e da fonologia, ambicionando a melhoria do ensino- aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, colaborando para uma educação de qualidade, que faça a diferença em nossa prática docente e na vida dos alunos. Como aporte teórico, pautamo-nos nas contribuições dos estudos em fonologia, especificamente, no estudo da sílaba, ancorados nas ideias de Câmara Jr. (2015), Bisol (2005/2009), Abaurre (1999), Callou (1993), Silva (2009, 2011, 2014), Bortoni-Ricardo (2005, 2011) e Cagliari (2008), dentre outros, para trazer uma discussão em torno do nosso objeto de pesquisa.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Fonologia. Sílaba. Ensino. Educação de Jovens e Adultos. Escrita.

## ABSTRACT

Through this paper work, we aim to describe phonologic processes, involving syllables ending in consonant, reflected in the writing of 9th grade students from the program of Youngs and Adults Education (EJA - in the portuguse acronym) - 2nd segment, in order to analyse the most frequent coda substitutions, inserts and erasement, that interfere in the domain of ortographic writing and, from that, propose and apply an intervention through a sequency of activities. The *corpus* consists in one hundred (100) texts from the EJA 9th grade students from a public school in Distrito Federal, situated in Sobradinho II, collected, after the apply of individual writing production. It was done some surveys and data analysis to verify which phonologic process (substitution, insert or erasement) occured in coda more frequently and in more number, to, then, apply an intervention in classroom, by a sequency of activities. The analysis results shows the erasement as the biggest occurrence, indicating a strong orality influence in the writing, which stands out the linguist variation used by our students. This way, it is important for us to reflect about the relations there are between, orality and liguistic variation and the interference of them in the writing. From the results, we prepared a didactic proposal that has as objective leads the EJA student to a better comprehension of the language occurrences and, this way, decrease or repair the present problem. Through this proposal, we also want to contribute for the teachers' reflection, regarding the importance of the study aspects of phonetic and phonology, seeking to improve the teaching - learning in the writing and, consequently, collaborating with a quality education, that makes the diference in our teaching practice and in the students' lives. As part of the theorical framework, was used as base the contributions of phonology studies, specifically, on the syllabe studies of Câmara Jr. (2015), Bisol(2005/2009), Abaurre (1999), Callou (1993), Silva (2009, 2011, 2014), Bortani-Ricardo (2005, 2011) and Cagliari (2008), among others, to bring a discussion around our research object.

**Keywords:** Portuguese Language. Phonology. Syllable. Teaching. EJA. Writing.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b> - Regiões Administrativas do Distrito Federal	58
<b>FIGURA 2</b> - Exemplo do processo de substituição	65
<b>FIGURA 3</b> - Exemplo do processo de inserção	66
<b>FIGURA 4</b> - Exemplo do processo apagamento	66
<b>FIGURA 5</b> - Escrita hieroglífica	76
<b>FIGURA 6</b> – Metamorfose	79
<b>FIGURA 7</b> - O vendedor de palavras	88
<b>FIGURA 8</b> – Tirinha	97
<b>FIGURA 9</b> – Expressões	98
<b>FIGURA 10</b> – Jogo da força	103



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Exemplos de registro não convencional nos textos dos alunos	20
<b>QUADRO 2</b> - Modo de articulação	32
<b>QUADRO 3</b> - Ponto de articulação	33
<b>QUADRO 4</b> - Vozeamento das consoantes	33
<b>QUADRO 5</b> - Substituição	37
<b>QUADRO 6</b> - Inserção	37
<b>QUADRO 7</b> - Apagamento	38
<b>QUADRO 8</b> - Apagamento da nasal	40
<b>QUADRO 9</b> - /R/ em posição final	40
<b>QUADRO 10</b> - /l/ Velarizado [ɫ]	41
<b>QUADRO 11</b> - /l/ Vocalizado w	41
<b>QUADRO 12</b> - Padrão silábico no PB	41
<b>QUADRO 13</b> - Correspondência biunívoca entre som e letra	51
<b>QUADRO 14</b> - Correspondências múltiplas entre letras e sons	52
<b>QUADRO 15</b> - Correspondências múltiplas entre sons e letras	52
<b>QUADRO 16</b> - Distribuição das escolas que compõem a Coordenação Regional de Sobradinho	59
<b>QUADRO 17</b> - Distribuição por etapas de turmas da EJA do curso noturno	59
<b>QUADRO 18</b> - Síntese da caracterização dos alunos da EJA participantes da pesquisa	61
<b>QUADRO 19</b> - Distribuição de registro e não registro da coda (continua)	66
<b>QUADRO 20</b> - Separação em sílabas	80

<b>QUADRO 21</b> - Outras palavras	81
<b>QUADRO 22</b> - Consoantes em final de sílaba	82
<b>QUADRO 23</b> - Palavras com S em posição final de sílaba	84
<b>QUADRO 24</b> - /S/ quanto à posição medial ou final	84
<b>QUADRO 25</b> - Separação silábica	85
<b>QUADRO 26</b> - /S/ em posição final de sílaba	85
<b>QUADRO 27</b> - Sílabas embaralhadas	99
<b>QUADRO 28</b> - Posição da consoante em final de sílaba	99
<b>QUADRO 29</b> - Enigmas	107
<b>QUADRO 30</b> - Escala de acertos	112

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1</b> - Comparativo por sexo	62
<b>GRÁFICO 2</b> - Comparativo por idade	62
<b>GRÁFICO 3</b> - Comparativo por região	63
<b>GRÁFICO 4</b> - Ocorrência de processos no consoante em posição de coda silábica	70
<b>GRÁFICO 5</b> - Ocorrências de desvio na consoante R em posição medial e final	71
<b>GRÁFICO 6</b> - Ocorrências de desvio da consoante L	72
<b>GRÁFICO 7</b> - Ocorrências de desvio na consoante S	73
<b>GRÁFICO 8</b> - Ocorrências de desvio na consoante N	74



## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1</b> - Ocorrências dos fenômenos por codas silábicas	69
<b>TABELA 2</b> - Desempenho dos alunos em cada proposta de atividade aplicada	112
<b>TABELA 3</b> - Número de registro convencional da coda no ditado focalizado	117

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>A1, A2, A3... A20</b>	Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 20
<b>A</b>	Ataque
<b>C</b>	Consoante
<b>Co</b>	Coda
<b>CRES</b>	Coordenações Regionais de Ensino
<b>CRESobradinho</b>	Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>Nu</b>	Núcleo
<b>PB</b>	Português Brasileiro
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>R</b>	Rima
<b>RA</b>	Região Administrativa
<b>RA XXVI</b>	Região Administrativa de Sobradinho
<b>SEA</b>	Sistema de Escrita alfabética
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>V</b>	Vogal

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1</b>	Educação de Jovens e Adultos .....	23
<b>1.2</b>	Oralidade, Variação Linguística e Escrita .....	27
<b>1.3</b>	As Consoantes no Português Brasileiro .....	31
<b>1.4</b>	Estrutura Silábica .....	34
<b>1.5</b>	A Consciência Fonológica.....	42
<b>1.6</b>	Ortografia .....	46
<b>1.7</b>	Livro Didático – LD .....	53
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1</b>	Natureza da Pesquisa.....	56
<b>2.2</b>	Contexto de Pesquisa e Caracterização da Escola.....	57
<b>2.3</b>	Caracterização dos Alunos Participantes .....	59
<b>2.4</b>	Coleta Seletiva dos Dados .....	63
<b>3</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1</b>	Os Processos de Apagamento, Substituição e Inserção .....	71
<b>4</b>	<b>PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1</b>	Intervenção Didática.....	75
<b>4.2</b>	Apresentação da Intervenção Didática: Consoantes em Sílabas Finais .....	76
<b>5</b>	<b>RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>	<b>111</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>
	ANEXO A - Respostas da Sequência de Atividades .....	130
	ANEXO B - Amostras das atividades resolvidas pelos alunos .....	144



## INTRODUÇÃO

De acordo com Lyons (2009, p. 1), "filósofos, psicólogos e linguistas frequentemente salientam que é a posse da linguagem o que mais claramente distingue o homem dos outros animais". Entretanto, a definição de linguagem não é algo simples, uma vez que depende da abordagem teórica a que esteja relacionada.

De forma ampla, conforme Geraldi (2004), podemos considerar três concepções de linguagem: (i) como expressão do pensamento; (ii) como instrumento de comunicação e (iii) como forma de interação.

Vamos focalizar, neste estudo, a terceira concepção, ou seja, a linguagem como forma de interação que estuda a língua em uso, na interação social contextualizada, não fazendo distinções, de fato, entre língua e linguagem. Esta vertente estuda o percurso social, levando em consideração a relação linguagem e sociedade, procurando assim, valorizar o múltiplo, o diverso e o heterogêneo. Nessa concepção, a língua é vista como lugar de interação humana, como uma atividade de interação social, portanto, não podemos deixar de incluir, nessa concepção, que a língua é um fenômeno variável que, por vezes, está refletida na escrita. (GERALDI, 2004).

Os PCNs (1998), documento nacional e oficial de referência para a educação, são diretrizes educacionais elaboradas pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, com o objetivo de transformar a educação brasileira.

A partir desta terceira concepção de linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) consideram a importância da língua na/para a participação social e efetiva do indivíduo. Assim, o ensino pautado nessa concepção de linguagem visa à formação de um indivíduo participativo, reflexivo e autônomo, capaz de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, esses parâmetros objetivam dar condições ao aluno para ampliar o domínio da língua /linguagem e, assim, proporcionar a ele o exercício da cidadania, de forma autônoma, crítica e participativa.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, 1998, p. 21).

Para que isso possa ocorrer, o documento propõe que o ensino de Língua Portuguesa seja organizado de forma a desenvolver os conhecimentos discursivos e linguísticos do aluno,

de modo que ele seja capaz de:

- Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998, p. 22).

A língua apresenta, pelo menos, duas modalidades - oral e escrita - as quais possuem peculiaridades próprias, mas não opostas o suficiente para caracterizar dois sistemas linguísticos. Dessa forma, é importante refletirmos sobre as relações existentes entre oralidade e variação e sobre a interferência destas na escrita, uma vez que nossos alunos têm apresentado grandes dificuldades com a grafia das palavras.

Referindo-se à modalidade escrita, Leal e Morais (2010) explicam que a aprendizagem da escrita é muito mais que a simples aquisição de um código, pois envolve aprendizagens conceituais. Os autores afirmam que, no processo de apropriação dos conhecimentos sobre o sistema alfabético, os aprendizes concentram esforços para desvendar a lógica do sistema, buscando respostas para o que a escrita representa e como são criadas essas representações.

No caso da turma participante desta pesquisa - 9º ano EJA - embora os alunos já tenham passado por essa etapa, ainda apresentam dificuldades quanto à grafia das palavras, o que nos leva a pensar, como os autores citados acima, que todos os aprendizes tanto jovens quanto adultos ou crianças precisam descobrir o *enigma do alfabeto*, ou seja, que a escrita é a sequência de partes sonoras que pronunciamos ao dizer as palavras e que existe relação entre o registro gráfico e a pauta sonora.

Em relação à oralidade, Oliveira (2005) assegura que, por meio dos sons, o aprendiz se orienta nas suas primeiras produções escritas. De acordo com essa perspectiva, no meio em que vivemos, torna-se importante dominar as modalidades oral e escrita assim como compreender sua organização. Porém, o que podemos observar, na verdade, é que, na escola, mesmo nas séries finais do ensino básico, como é o caso dos alunos da EJA, é possível perceber que ainda há muita dificuldade em relação à decodificação dos textos escritos e à produção escrita de forma lógica e coerente.

Já, em relação à variação linguística, conforme Bagno (2008), no Brasil, assim como em outros países, não existe apenas uma forma de falar, uma vez que nenhuma língua é homogênea. Essa diversidade linguística está atrelada a alguns fatores sociais como idade, sexo, classe social, contexto social em que o indivíduo está inserido.

Isso posto, e, pelo fato de lidarmos frequentemente com textos de alunos do 9º ano EJA, percebemos, por meio de nossa experiência em sala de aula, a dificuldade dos alunos, principalmente, no registro das consoantes em posição final, uma vez que, em muitas palavras escritas por eles, o registro da consoante é feito de forma não convencional, assemelhando-se à forma como falam, em muitos casos. Nesse registro, o aluno troca, insere e apaga algumas consoantes, em posição final, ou realiza dois ou até mesmo esses três processos no mesmo vocábulo.

Esse registro não convencional pode ser resultado da aplicação de processos fonológicos que o aluno repassa à escrita, seja como **substituição** (troca de uma consoante por outra), por exemplo, *enquamto* em vez de *enquanto*; *traz* em vez de *trás*; seja por **inserção**, isto é, acréscimo de um segmento como em *rontina* em vez de *rotina*, *antecedentes* em vez de *antecedentes*, *perdir* em vez de *perdi*; ou ainda o **apagamento** da consoante como ocorre em *foça* no lugar de *força*, *supera* em vez de *superar*.

A escolha da modalidade Educação de Jovens e Adultos para realização deste trabalho deu-se pelo fato de, enquanto pesquisadora, atuar em turmas da EJA e perceber que alunos do 9º ano ainda apresentam dificuldades, principalmente, na escrita relacionada à grafia das consoantes em final de sílaba de forma recorrente. Isso nos levou a acreditar eu tal problema poderia estar relacionado a uma possível dificuldade do aluno quanto à estrutura silábica das palavras, já que as sílabas que possuem essas consoantes em posição de coda são mais complexas do que aquelas constituídas apenas pelo padrão consoante-vogal.

Portanto, consideramos ser importante compreender esses processos para levarmos o aluno a consolidar os conhecimentos e a organizar o que já sabe. Acreditamos ser relevante também para nós, enquanto professores, o conhecimento sobre a consciência fonológica e sua relação com a apropriação do sistema alfabético de escrita, pois, assim, teremos condições de elaborar intervenções didáticas que, de fato, contribuam para que o aluno avance em algumas habilidades fonéticas e fonológicas.

Diante do exposto, visamos fazer uma descrição da escrita dos alunos, em relação aos processos fonológicos envolvendo as sílabas que terminam em consoante, ou seja, aquelas que possuem coda consonantal refletida na escrita dos alunos e, a partir disso, temos como meta propor uma intervenção, por meio de uma sequência de atividades contemplando elementos de natureza escrita e oral.

Nesta perspectiva, nosso trabalho, atende ao que está previsto no Programa de Mestrado Profissional em Letras e situa-se na área de concentração Linguagens e Letramentos, na Linha de Pesquisa (I) – Teorias da Linguagem e Ensino, uma vez que o

programa tem como objetivo capacitar professores de Língua materna da Educação Básica (1º ao 9º ano) para atuarem de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Uma das justificativas para a realização deste trabalho refere-se ao fato de haver uma escassez de estudos/pesquisas que tenham como foco tratados de natureza fonológica, voltados para o ensino, menos ainda em relação à consoante em posição de coda silábica para a aplicação prática em sala de aula. Além disso, o trabalho se justifica pelo fato de focalizar a escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade que traz uma história arcada pela exclusão.

Trabalhando com jovens e adultos, percebemos que eles possuem saberes prévios e intuitivos nos contextos em que estão inseridos, pois possuem grande experiência de vida. Assim, ao construir o conhecimento a respeito do sistema da escrita, extraem informações das próprias experiências de letramento e de outros conhecimentos adquiridos. Dessa forma, podemos ponderar que o processo de escrita proporciona ao aprendiz momentos de retomada desses saberes, construídos de modo inconsciente, os quais vão se tornando disponíveis ao acesso consciente, à medida que ele avança no processo de construção da escrita.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, os alunos dessa modalidade de ensino são, geralmente, trabalhadores que almejam uma ampliação da sua visão de mundo, por meio da formação escolar. São pessoas que trazem uma diversidade de histórias de vida, de conhecimentos e habilidades, em geral, adquiridos por experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho.

Nosso estudo tem como objetivos específicos:

- investigar, classificar e analisar os processos relacionados à coda silábica (substituição, inserção e apagamento) presentes na escrita dos alunos;
- investigar que critérios fonológicos o aluno utiliza ao aplicar esses tipos de fenômenos na escrita;
- investigar que fatores influenciam o uso não convencional da consoante em posição de coda na escrita dos alunos;
- elaborar proposta didática que minimize tais dificuldades apresentadas nos textos dos alunos;
- analisar resultados após aplicação da sequência de atividades elaborada.

A partir dos objetivos elencados, acima, formulamos quatro hipóteses, a saber: (i) o aluno, ao escrever, tenta estabelecer uma relação entre o oral e o escrito; (ii) o aluno busca o que é mais regular na língua, ou seja, tenta reproduzir uma consoante seguida por uma vogal;

(iii) decorrente da segunda hipótese surge uma terceira: entre os três processos aos quais se dedica este estudo, o apagamento deve ser o mais frequente; (iv) uma intervenção didática, tratando exclusivamente do tema deste trabalho, pode trazer melhorias significativas na prática da escrita do aluno.

Notamos, na prática cotidiana de sala de aula, a partir das produções de textos feitas pelos nossos alunos, a dificuldade no registro convencional da consoante em posição final, o que é nomeado na literatura como coda, causando a ocorrência de registro não convencional de troca, inserção ou apagamento, alterando, assim, em alguns casos, a estrutura da sílaba, conforme exemplos retirados dos textos dos alunos, apresentados, no quadro, abaixo.

QUADRO 1 - Exemplos de registro não convencional nos textos dos alunos

<i>Senti</i>	<i>Noite passada <b>senti</b> uma vontade enorme de viajar...</i>
<i>Convidar</i>	<i>Gabriela foi na sexta-feira em minha casa me <b>convida</b> para sua festa de aniversário.</i>
<i>Fácil</i>	<i>...não foi <b>facio</b> porque tinha que deixar ela com os outros.</i>
<i>Assalto</i>	<i>Ele logo falou isto e um <b>assauto</b>...</i>
<i>Surpresa/Compras</i>	<i>Para minha <b>supresa</b> ela insistiu em pagar pelas minhas <b>conpras</b>...</i>

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Os exemplos, do quadro 1, revelam que o aluno, mesmo no final do Ensino Fundamental, ainda não compreendeu como grafar muitos vocábulos. Dessa forma, na aprendizagem da linguagem escrita, saber quais os conhecimentos que o aluno já possui e quais são as hipóteses de escrita construídas por ele é fator necessário ao professor, pois só assim poderá desafiá-lo, propondo atividades que o leve a avançar na aprendizagem da linguagem escrita. É necessário, contudo, ao professor, um conhecimento mínimo de elementos da fonologia para saber lidar bem com estas questões microestruturais.

Segundo Lemle (2009), avaliar as falhas de escrita cometidas pelos alunos é de fundamental importância para se diagnosticar em que etapa do processo de aprendizagem da escrita ele se encontra. A autora explica que existem as falhas de primeira ordem, quando o aluno ainda está em fase de dominar as capacidades prévias de alfabetização, com leitura lenta, soletração de sílabas e escrita com falhas como, por exemplo, ao escrever *pota* em vez de *porta*, parto no lugar de prato, *rano* em vez de *ramo*. As falhas de segunda ordem ocorrem, quando o aluno ainda não estabelece a correspondência adequada entre sons e letras, por exemplo, escreve *tenpo* em vez de *tempo*, *azma* em vez de *asma*. E as de terceira ordem,

quando o aluno já incorporou a teoria da correspondência entre sons e letras, mas ainda ocorrem falhas na grafia como, por exemplo, *acim* em vez de *assim*, *sau* no lugar de *sal*.

Ainda, segundo Lemle (2009), o aluno que comete falhas de segunda ordem na grafia não completou ainda a sua alfabetização. Ela afirma que só será considerado alfabetizado o aprendiz que cometer apenas falhas de terceira ordem na escrita, no que discordamos da autora, visto que nossos alunos do 9º ano EJA, são considerados alfabetizados, mesmo cometendo erros de primeira, segunda e terceira ordem.

Sabemos que é comum haver em uma mesma turma tanto alunos com excelente domínio do sistema discursivo, morfossintático, fonológico, capazes de produzir textos de excelente qualidade, quanto alunos com dificuldades das mais diversas ordens, até mesmo com problemas advindos do período em que estavam sendo alfabetizados, ou seja, aprendendo a ler e escrever. Tfouni (1995, p. 9) explica que,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal.

Já para Schwartz (2012, p. 24), o conceito de alfabetização, no sentido etimológico da palavra, ou seja, no sentido de "[...] levar à aquisição do alfabeto [...]", a reduz a uma estratégia mecânica, voltado apenas para a "[...] codificação e decodificação de grafemas e fonemas [...]", sendo que o conceito de alfabetização, segundo a autora, "[...] permite múltiplas interpretações". Assim, para a autora:

O conceito de alfabetização se refere á habilidade de ler e escrever. Ler é ser capaz de se descentrar de suas ideias e pensamentos para acompanhar, compreender, analisar, julgar o pensamento do outro, buscar o significado por trás das palavras, ler também as entrelinhas. (SCHWARTZ, 2012 apud MOREIRA, 1993, p. 24).

De acordo com Freire (1998, p. 3), “[...] alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Para o mesmo autor o conceito de alfabetização é também um conceito político quando diz que, “a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político”.

Diante do que foi dito e, no intuito de atingir a meta proposta, nosso trabalho de pesquisa está organizado da seguinte forma:

No Capítulo 1, apresentamos a Fundamentação Teórica, tratamos da teoria acerca da

sílaba e sobre a consciência fonológica, discutindo o papel das habilidades de consciência fonológica no planejamento de atividades pedagógicas. O Capítulo 2 trata da Metodologia. Apresentamos o *corpus*, o tipo de texto utilizado; o ambiente da pesquisa; os alunos participantes; os dados coletados assim como a proposta didática. No Capítulo 3, apresentamos a Análise e Discussão dos Resultados, de acordo com os fundamentos teóricos abordados. No Capítulo 4, intitulado “Elaboração de Material Didático”, apresentamos a proposta de intervenção, por meio de uma sequência de atividades para ser aplicada em sala de aula. No capítulo 5, apresentamos os Resultados da Aplicação da Proposta Didática. Nas Considerações Finais, apresentamos algumas ponderações sobre os resultados obtidos, procurando destacar suas contribuições para a comunidade escolar. Na sequência, apresentamos as Referências Bibliográficas, seguida dos Anexos A - Respostas da sequência de atividades; e B - Amostras das atividades resolvidas pelos alunos.

# **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo está dividido em sete seções. Na primeira, abordamos a Educação de Jovens e Adultos, de acordo com os documentos oficiais; na segunda, tratamos da oralidade, da variação linguística e da escrita; na terceira, focalizamos as consoantes do Português Brasileiro. Na quarta seção, apresentamos uma descrição da sílaba, a partir de sua estrutura interna, com o intuito de possibilitar uma melhor percepção sobre o modo como a sílaba se organiza, uma vez que é a sílaba o lugar central de organização dos segmentos tanto na fala como na escrita. Em seguida descrevemos também a consoante em coda silábica e os processos dos quais ela é alvo e que são analisados, neste trabalho, quais sejam: substituição, apagamento e inserção em posição medial e final de palavra. Na quinta seção, explanamos sobre a consciência fonológica, sua relação com a escrita e a importância do desenvolvimento reflexivo sobre tal premissa. Na sexta seção, tratamos da ortografia e finalizamos com a sétima seção, analisando o livro didático utilizado na EJA, adotado pela escola pesquisada. Para alcançarmos nossos propósitos, buscamos subsídios teóricos em Câmara Jr. (2015); Bisol (1999; 2005); Abaurre (1999) e Silva (2014).

## **1.1 Educação de Jovens e Adultos**

Os PCNs, documento oficial para a educação brasileira, lançado em 1998, são referência nacional para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Esse documento traz a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - LP com seus conteúdos e objetivos, ou seja, é o documento que orienta o Ensino Fundamental de LP tendo como objetivo geral:

[...] que o aluno amplie o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 2001, p. 32).

No que se refere à análise linguística, esse documento propõe aos que dele fazem uso, levar o aluno a refletir sobre os vários aspectos inerentes à língua, propondo um ensino de LP que atenda à

[...] realização de atividades epilinguísticas, que envolvam as manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolva o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio dos quais se constroem explicações para os fenômenos linguísticos, característicos das práticas discursivas. (BRASIL, 2001, p.78).



Já, o Currículo em Movimento para a Educação Básica, documento oficial da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal - SEEDF, busca garantir acesso e permanência na educação básica do Ensino Fundamental - EF a todos que a procuram. No Distrito Federal – DF, o ensino está organizado por seriação, ciclos e semestralidade, buscando sempre garantir as aprendizagens por meio de um processo de inclusão educacional.

O Currículo em Movimento é um Currículo de Educação Integral que objetiva a ampliação de tempos, espaços bem como de oportunidades educacionais. Dessa forma:

A Educação Integral, fundamento deste Currículo, tem como princípios: integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada, o que possibilita a ampliação de oportunidades às crianças, jovens e adultos e, consequentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo de Educação Básica. (BRASIL, 2014, p.11).

A respeito de Educação Integral, consideramos importante mencionar Freire (2014, apud Currículo em Movimento da Educação Básica ensino fundamental séries finais), quando diz que:

[...] a escola é feita de gente, de eu e de nós. Não se trata apenas de espaço físico, de salas de aula, de quadras, refeitórios ou sequer de seu conteúdo. A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas. (BRASIL, 2014, p.10).

Segundo a SEEDF (2014, apud Currículo em Movimento para a Educação Básica do Ensino Fundamental - séries finais) a escola deve oportunizar a todos os aprendizes, crianças, jovens e adultos a oportunidade e o direito de aprender, organizando seu trabalho pedagógico de forma a fornecer as aprendizagens para todos os alunos.

Em relação ao ensino de língua materna, o Currículo em Movimento (2014, p. 17) apresenta como objetivo: desenvolver competências comunicativas integrando análise linguística, leitura/escuta e produção oral/escrita de textos que circulem em diferentes esferas de comunicação.

Já, no que se refere à análise linguística, de acordo com este documento:

A análise linguística nas séries/anos finais do EF compreende reflexões sobre o uso da língua na produção de discursos com o objetivo de promover interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas, possibilitando posicionamentos como cidadãos críticos. (BRASIL, 2014, p.18).

Esse currículo indica ainda que deve haver uma reflexão por parte do aluno no que diz respeito aos vários aspectos inerentes à língua, quando pontua que:

[...] a análise linguística considera as atividades metalinguísticas, semânticas e pragmáticas, de modo que estudantes se apropriem de instrumentos para identificar unidades e compreender relações entre essas em um determinado contexto. (BRASIL, 2014, p.18).

Especificamente em relação à EJA, retomamos Freire (1989, p.5), quando ele diz que "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a aprendizagem desta não pode prescindir daquela". Assim, "Aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é antes, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade".

Todo aluno traz consigo conhecimentos resultantes de experiências de vida, de sua própria leitura do mundo. Dessa forma, o ensino de LP, direcionado à EJA, deve considerar as especificidades dessa modalidade e

[...] servir para reduzir distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL, 2014, p.3).

De acordo com a Proposta Curricular de Jovens e Adultos (2014/2017, p. 13), segundo segmento do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, devemos lembrar que o aluno já sabe a sua língua e a usa para interação nas várias situações comunicativas em seus diversos grupos de convivência. Entretanto, ele se expressa em sua variedade linguística, sendo esta desvalorizada pelas comunidades de falantes. "A variedade prestigiada é aquela falada pelas pessoas de maior poder aquisitivo. [...] assim, a discriminação linguística é uma entre tantas formas de exclusão".

Diante disso, cabe à escola, nas aulas de LP, propiciar situações de ensino que amplie o domínio das várias modalidades da língua pelos alunos para que eles possam se expressar nas diversas situações comunicativas.

O documento, Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2014/2017, p. 6-7), foi construído com o propósito de reorganizar a estrutura política e pedagógica para a oferta da EJA nas redes públicas do Distrito Federal e, assim:

- Promover o processo educativo escolar de pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que não tiveram acesso a ele ou o interromperam.
- Orientar a constituição de práticas educativas que atendam às especificidades e à diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a fim de dialogar com

seus saberes, culturas, projetos de vida em articulação com o mundo do trabalho, e desta sociedade, com sua cultura e as tecnologias.

- Assegurar o acesso, a permanência, a continuidade e a conclusão do processo educativo escolar em um formato adequado ao perfil das pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, como sujeitos de saberes.
- Orientar os projetos político-pedagógicos das unidades
- escolares ofertantes da Educação de Jovens e Adultos.

Esse documento garantiu a participação do educando jovem/ adulto que não pôde iniciar seus estudos na época certa e também dos que iniciaram, mas não tiveram condições de dar prosseguimento pelos mais variados motivos.

Os trabalhadores integram os mais diversos grupos sociais que, geralmente, não têm acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos, são pessoas que trazem saberes construídos por meio de suas experiências de vida. Essas experiências, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2014/2017, p. 13), muitas vezes, são "[...] marcadas por trajetórias de exclusão social do sistema de ensino, da vida familiar, da afetividade, dos meios culturais e econômicos". As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2014/2017, p. 10), de acordo com a SEEDF, asseguram a essas pessoas o direito à escolarização, por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, respeitando as especificidades e realidade dessa clientela.

A EJA organiza-se em semestres, segmentos e etapas. O primeiro segmento corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental e divide-se em quatro etapas, sendo exclusivamente oferecido de forma presencial. O segundo segmento corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e também se divide em quatro etapas; e o terceiro segmento corresponde ao Ensino Médio que se divide em três etapas. As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2014/2017, p. 7), de acordo com a SEEDF, procuram possibilitar acesso, permanência e conclusão a todas as pessoas que procuram essa modalidade de ensino, com oferta de:

- Educação de Jovens e Adultos em curso presencial;
- Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD) e
- Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio, (BRASIL, 2014, p. 19).

O currículo da EJA possui uma base nacional comum e uma parte diversificada, sendo que:

- A Educação Física é componente obrigatório do currículo. Será apenas facultativa aos estudantes nos casos previstos no Decreto-lei Nº 10.793/03.
- O Ensino Religioso é de matrícula facultativa, mas de oferta obrigatória pela SEEDF para todos os Segmentos da Educação de Jovens e Adultos, em

atendimento ao estabelecido no Art. 234 da Lei Orgânica do Distrito Federal - Distrito Federal, 1993.

- A Língua Espanhola será de oferta obrigatória e de matrícula opcional para o estudante do 3º Segmento. (BRASIL, 2014, p. 20).

Para garantir o acesso a Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2014/2017, p. 17), de acordo com SEEDF, promovem chamada pública para matrículas duas vezes ao ano, respeitando a organização do semestre letivo da rede pública de ensino do DF. Essa matrícula é feita por componente curricular e só poderá ser realizada mediante a conclusão do componente curricular da etapa anterior.

[...] No entanto, ao longo do semestre letivo, poderá ainda ocorrer solicitação e efetivação de matrícula para novo estudante na Educação de Jovens e Adultos, a qualquer tempo, condicionada à disponibilidade de vagas na unidade escolar de interesse do candidato, conforme estabelece o Parecer nº 118/2014 – CEDF, homologado pela Portaria nº 171, de 24 de julho de 2014 (BRASIL, 2014/2017, p. 17- 18).

Conforme as diretrizes, o maior desafio é a ampliação do acesso e a garantia de permanência desses jovens e adultos até completar o processo educativo escolar.

Cada pessoa apresenta um ritmo de aprendizagem que deve ser respeitado, de acordo com as normas legais. No caso dos alunos da EJA que, geralmente, já possuem saberes acumulados ao longo da vida, a relação entre tempo e espaço é diferente de outras modalidades. Assim, "[...] considerar o tempo de ontem e o tempo de hoje, a fim de possibilitar a continuidade, a retomada ou o início das aprendizagens", (BRASIL, 2014, p. 14), é importante nessa modalidade de ensino. Acreditamos ser importante, ainda, considerar que todo processo de ensino-aprendizagem, especialmente aquele que se pretende associar oralidade e escrita deve trazer à tona também a variação linguística. Essas questões são abordadas na seção seguinte.

## **1.2 Oralidade, Variação Linguística e Escrita**

Segundo Almeida (1989), os seres humanos comunicam-se de várias maneiras, por meio da visão, da audição, de mímicas ou de outras formas, mas é a língua que completa plenamente a comunicação entre as pessoas, já que é por meio da língua que nos expressamos e interagimos com nossos semelhantes.

A língua pode ser expressa, em pelo menos, duas modalidades, oral e escrita. Entender e dominar essas modalidades se faz importante no meio em que vivemos, assim como entender sua organização. Para Marcuschi (2005, p. 35), "[...] a língua, seja na sua

modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais”.

Pelo fato de a língua ser heterogênea, conforme Possenti (1996), ela varia em decorrência dos aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos. É compreensível, portanto, que os alunos e, principalmente, o aluno da EJA, excluído, em parte, do mundo letrado, geralmente, por motivos econômicos, (grande parte dos alunos abandonam a escola para trabalhar e ajudar no sustento do lar) mostrem dificuldades em utilizar as duas modalidades de interação.

Nesse contexto, é importante considerar que, de acordo com Faraco (2015), a maioria dos alunos da escola pública vem de uma classe social desfavorecida e comunica-se utilizando variedades linguísticas próprias do seu meio, ou seja, variedades costumeiramente desprestigiadas pela sociedade.

Logo, acreditamos ser necessário garantir que, no espaço escolar, esses alunos possam se expressar, por intermédio da variedade linguística utilizada em seu meio, mas que possam ter acesso às formas da língua valorizadas socialmente, tanto oral quanto escrita. Isso é de fundamental importância, sobretudo, se considerarmos que o acesso aos bens culturais e às informações que circulam na cultura letrada é um direito de todo cidadão e que é papel da escola garantir esse direito aos alunos. Assim, concordamos com Bortoni-Ricardo (2006, p. 15), quando afirma que “[...] o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais, a língua é o mais importante”.

Como a variação linguística faz parte tanto da fala da criança quanto da fala do adulto, as dúvidas quanto à normatização dessa variação na escrita também ocorrerão para o adulto. Por isso, não é difícil encontrar em escritas de adultos da EJA, mesmo nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental, como o 9º ano, algumas dúvidas em relação à escrita de determinadas palavras.

Acreditamos que o conhecimento dos fenômenos variáveis que podem ocorrer na escrita e os fatores que os condicionam podem ser úteis ao professor, quando do trabalho com a variação em sala de aula. Esse conhecimento também poderá auxiliá-lo na proposição de estratégias de intervenção das dificuldades do aluno relacionadas à escrita.

Já, para Callou (1993, p. 13), reproduzindo o discurso de tantos linguistas do século passado, “[...] o que distingue a linguagem humana dos demais sistemas simbólicos é o fato de ela ser passível de segmentação em unidades menores, chamadas de fonemas” que, segundo Câmara Jr. (2015), são indicados, na escrita, por símbolos gráficos chamados de letras as quais, na visão de Teberosky e Tolchinsky (1997), identificam segmentos

fonológicos (consoantes e vogais).

Dessa forma, compreender a escrita costuma ser um desafio para o aluno que começa a construir o conhecimento sobre o sistema de escrita de uma língua que já domina de modo inconsciente.

Assim, estudar as influências da oralidade sobre a escrita, principalmente, quando essas duas modalidades de interação são intensamente utilizadas em maior ou menor proporção pela escola, é importante, pois sabemos que a escrita tem uma carga ideológica muito presente na constituição do poder, em nossa sociedade. Por isso, o domínio da escrita tem grande valor nas relações sociais.

Como já mencionado, os jovens e os adultos da EJA possuem larga experiência decorrente de suas vivências como chefes de família e como trabalhadores. Para alguns, ocupar determinados cargos em certos tipos de emprego garante uma desenvoltura oral que em muito destoa do texto escrito. Porém, uma grande parte desses jovens e adultos da EJA chega às séries finais do ensino fundamental com muita dificuldade de decodificação dos textos escritos, dificuldades em apresentações orais e, no que se refere à produção escrita, essa dificuldade leva à exaustão.

A exposição oral, a concretização dos pensamentos formulados, a partir de alguma leitura, é o que, normalmente, mais se destaca em uma parcela de aluno da EJA. Entretanto apresenta dificuldades em escrever de forma clara, coerente e lógica, essas reflexões, opiniões e conclusões a respeito de um tema discutido.

Notamos que, na verdade, mesmo nas séries finais, muitos alunos ainda se expressam oralmente de maneira confusa, com vocabulário restrito, não compreendem o que leem e têm dificuldades em transpor para a escrita suas ideias sobre determinado fato. E isso gera sérias consequências sociais, pois muitos alunos da EJA sentem-se inferiores, por não conseguir se expressar nem na modalidade oral, nem na escrita.

Morais (1998) afirma que o fato de uma pessoa não dominar o código escrito e utilizar a linguagem de forma incorreta é motivo de exclusão em nossa sociedade, pois a escrita e sua utilização nos contextos sociais é necessária para a interação no cotidiano, uma vez que na sociedade temos que preencher currículos, produzir textos escritos, solicitando emprego, preencher formulários em bancos etc. E, por isso, muitos jovens e adultos, reconhecendo a importância da escrita, voltam às salas de aula, no intuito de suprir as carências ocasionadas pela não escolarização, resultantes de uma trajetória que, por diversos motivos, os impediram de permanecer na escola.

Leal e Moraes (2010), de acordo com uma concepção sociointeracionista da

linguagem, discutem sobre o ensino da escrita alfabética e explicam que:

[...] o ensino da língua portuguesa como o de qualquer outro componente curricular, pode ser conduzido com base em diferentes concepções sobre os modos como aprendemos e sobre como ensinamos. [...] e que os tipos de materiais que selecionamos ou produzimos para usar em sala de aula e as atividades que propomos aos alunos são reflexos de nossas representações sobre a educação e o educando. (LEAL; MORAIS, 2010, p. 31).

Os autores reconhecem a importância da reflexão sobre como se organiza a língua e o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e sobre os modos de apropriação desse conhecimento pelos alunos, pois, quando o aprendiz percebe que há relações entre o registro gráfico e a pauta sonora, ocorre uma grande mudança em sua aprendizagem.

Dessa forma, para o aprendiz compreender as propriedades do SEA, ele precisa compreender como esse sistema funciona, reconstruindo uma série de conhecimentos, tais como:

- a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- c) A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram, e, uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e) As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- f) Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
- g) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- h) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- i) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (LEAL; MORAIS, 2010, p. 36).

Os autores asseguram ainda que os jovens e adultos revelam hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabética e alfabética de escrita. Entretanto, são poucos os jovens e adultos que se encontram na hipótese pré-silábica em sala de aula. Os pesquisadores consideram que a capacidade de ler e escrever não é suficiente para que o sujeito se torne alfabetizado. Para compreender esses conhecimentos é necessário que o aprendiz reflita sobre a escrita.

Oliveira (2005) afirma que, quando o aluno atinge o estágio da escrita alfabética, ele então está associando a escrita aos sons que ela produz, ou seja, ele está refletindo sobre ela e assim passa a controlar sua escrita tanto qualitativa quanto quantitativamente.

Já, para Soares (2013), a alfabetização está associada à capacidade de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas por meio de um processo de compreensão de significados. Segundo a autora, alfabetização e letramento são ações distintas, mas inseparáveis. A alfabetização consiste na ação de capacitar o indivíduo a ler e escrever, enquanto o letramento enquadra-se no âmbito social de apropriação da escrita e de suas práticas sociais.

A partir de nossa experiência em sala de aula e em turmas de EFII - EJA podemos afirmar que não é costume encontrar alunos na fase pré-silábica de escrita, tão pouco na escrita silábica inicial. A maioria dos alunos nessa série encontra-se no estágio alfabético de escrita, ou seja, já sabe representar, de modo consistente, os fonemas. Entretanto, na turma de 9º ano EJA, participantes da pesquisa, percebemos que, em suas produções de texto, muitos alunos, mesmo estando no final do Ensino Fundamental e serem considerados alunos alfabetizados, ainda apresentam conhecimentos insatisfatórios em relação à escrita. Isso nos leva a pensar que as dificuldades apresentadas por eles são decorrentes da não apropriação do sistema de escrita, no entanto, mesmo com essa dificuldade, eles puderam avançar para o ano seguinte, sem alcançar a aprendizagem esperada.

Dessa forma, enquanto professor, precisamos entender como se realiza o processo de formação da sílaba no português, pois, desse modo, compreenderemos o processo estabelecido pelo aprendiz na construção de seu conhecimento sobre a escrita, para poder ajudá-lo a vencer suas dificuldades. Concordamos com Bisol (1999, p. 701), quando ela afirma que "[...] a sílaba é fundamental na fonologia das línguas como domínio de muitas regras ou processos fonológicos". Portanto, a análise desse segmento será importante para o estudo proposto neste trabalho, uma vez que pretendemos observar o registro não convencional da consoante em final de sílaba e os processos de substituição, inserção e apagamento.

### **1.3 As Consoantes no Português Brasileiro**

A Fonética e a Fonologia são duas subáreas da Linguística que, apesar de se dedicarem ao estudo dos sons da linguagem, possuem objetivos diferentes. Para Bisol (2005), a Fonética faz a descrição do som real, pronunciado pelo falante, descrevendo suas particularidades. Já, a Fonologia estuda o som que tem determinada função na língua. Segundo Silva (2014), a Fonologia estuda os princípios que regulam a estrutura sonora das línguas, caracterizando as sequências de sons permitidos e excluídos em uma determinada



língua.

Hora (2009) explica que todas as línguas compartilham de propriedades básicas, mas cada uma tem o seu próprio padrão sonoro, ou seja, cada língua tem o seu inventário de sons, a sua ordem e os seus processos.

No português, temos um número de consoantes maior que o de vogais. São 19 fonemas consonantais que se articulam sempre com algum tipo (modo) de obstrução em um determinado ponto de articulação, com vibração ou não das pregas vocais.

Hora e Magalhães (2016) explicam que o modo de articulação é definido pela forma como é promovida a saída do ar, conforme pode ser observado no quadro, a seguir.

QUADRO 2 - Modo de articulação

Oclusiva	A corrente de ar é totalmente interrompida na cavidade bucal.	[p, b] “ <b>p</b> ato, <b>b</b> ato”
Nasal	Ressonância na cavidade nasal.	[m, n, ɲ] “ <b>m</b> ala, <b>n</b> ada, <b>ɲ</b> anha”
Lateral	Corrente de ar escapa pelos lados da língua.	[l, λ] “ <b>l</b> ua, <b>malha</b> ”
Vibrante	Causa vibração do articulador passivo durante a saída do ar.	[r] “ <b>f</b> era”
Tepe	Vibrante simples, batida rápida da ponta da língua no palato duro.	[ʎ] “ <b>p</b> rato”
Fricativa	Pressiona a corrente de ar, produzindo fricção, atrito.	[s, f, z, ʃ] “ <b>s</b> aco, <b>f</b> aca, <b>z</b> ebra, <b>ch</b> uva”
Retroflexo	Levantamento da ponta da língua curvada para trás rente ao palato duro.	[ɭ] “ <b>p</b> orta”
Africada	Rápida oclusão seguida de fricção (oclusiva e fricativa).	[tʃ, dʒ] “ <b>t</b> ia, <b>d</b> ia”

Fonte: Adaptado de Silva (2014, p. 40).

O ponto de articulação é o encontro ou aproximação entre os articuladores ativos e os articuladores passivos, de acordo com o quadro, a seguir.

QUADRO 3 - Ponto de articulação

Bilabial	Som produzido pelo contato ou aproximação dos lábios.	[p, b, m] ‘mamãe’, ‘papai’
Labiodental	Aproximação do lábio inferior rumo aos dentes superiores.	[f, v] ‘farofa’, ‘fava’
Alveolar	Língua com alvéolo, situado logo acima dos dentes incisivos.	[t, d, s, z, l, n, r, ʃ, dʒ] ‘tato’, ‘dado’, ‘assa’, ‘asa’, ‘nata’, ‘nora’, ‘torra’.
Palato-alveolar	Língua toca alvéolo e palato.	[ʃ, ʒ] chá ‘chata’, ‘tchau’, ‘já’, ‘xarope’.
Palatal	Dorso da língua com palato ou céu da boca.	[ɲ, ɫ] ‘telha’, ‘ganho’
Velar	Dorso da língua no véu palatino.	[k, g, x] ‘casa’, ‘gato’

Fonte: Adaptado de Silva ( 2014, p. 42).

Conforme Seara (2015), na sonoridade, também chamada de vozeamento, os sons são classificados com base na oposição surdos e sonoros ou vozeados e não vozeados. Os sons sonoros são produzidos com vibrações das pregas vocais e os surdos sem vibrações das pregas vocais. As vogais são sempre sonoras e as consoantes podem ser surdas ou sonoras, conforme quadro, abaixo.

QUADRO 4 - Vozeamento das consoantes

Consoantes surdas	Consoantes sonoras
/p/, /f/, /t/, /s/, /ʃ/, /k/, /x/	/b/, /m/, /v/, /d/, /z/, /n/, /l/, /ɫ/, /ʒ/, /ɲ/, /ɫ/, /g/

Fonte: Adaptado de Seara ( 2015, p. 79).

As consoantes e as vogais passam também por alguns processos fonológicos que são alterações de fones ou de fonemas. (BISOL, 2005; LAMPRECHT, 2004; SILVA, 2014). Dentre os vários processos fonológicos aplicados à consoante, interessa-nos três: substituição, inserção e apagamento, porque envolvem a consoante em final de sílaba.

Esclarecemos que o nosso trabalho volta-se somente para as consoantes em posição de coda silábica, ou seja, no final de sílaba, sendo que no Português esta posição só pode ser ocupada pelos fonemas:

/L/ - ‘papel’, ‘selva’, ‘sol’, ‘vulto’, ‘colcha’, ‘Brasil’;

/N/ - ‘conde’, ‘manto’, ‘cantiga’, ‘sim’, ‘banana’;

/S/ - ‘pasta’, ‘asco’, ‘mês’, ‘luz’, ‘esbarro’, ‘desvio’;

/R/ - ‘par’, ‘parto’, ‘ator’, ‘torcida’, ‘cor’, ‘corte’. (SILVA, 2014, p. 158).

Conforme mencionado, nesta pesquisa, é importante entendermos a estrutura silábica do português para podermos compreender os processos que ocorrem com a consoante em posição de coda, como os processos de substituição, apagamento e inserção que envolvem essas consoantes.

#### 1.4 A Estrutura Silábica

Para melhor compreender os processos que o aluno realiza na escrita da consoante em posição final de sílaba, buscamos nas teorias que analisam a estrutura silábica um aporte teórico para o esclarecimento do processo em estudo, uma vez que conhecendo as teorias a respeito da estrutura interna da sílaba, podemos entender o fenômeno investigado neste trabalho.

Mesmo não sendo fácil apresentar uma definição para sílaba, Câmara Jr. (2015) a define como uma divisão espontânea e profundamente sentida na segunda articulação, a qual é entendida como o fato de as unidades linguísticas serem suscetíveis de divisão, segmentando-se em unidades menores. Ou seja, na segunda articulação, que é a fonologia, a divisão mínima "[...] é a dos sons vocais elementares, que podem ser vogais ou consoantes", (p. 33).

Assim, para exemplificar articulação da linguagem, consideramos a palavra infantil, com três sílabas *in+fan+til* que podemos decompor em unidades menores, ou seja, nas consoantes e vogais que as constituem. Decompondo essas unidades menores, poderemos estudar os processos que ocorrem na consoante como a substituição, inserção e apagamento da coda.

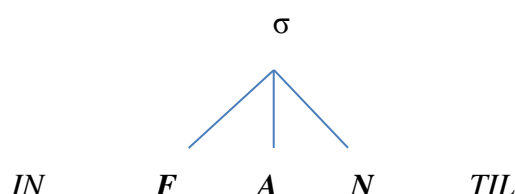
Para o autor, a sílaba é composta de três partes: um aclave, um ápice e um declive silábico. No português, o ápice é sempre preenchido por uma vogal (representado por V). O aclave e o declive podem ser preenchidos por uma consoante (representado por C). O ápice silábico corresponde a um momento de ascensão, ou seja, crescente, e, por isso, é a vogal o

elemento mais sonoro da sílaba. Então, na palavra infantil, podemos dizer que a sílaba *in* é composta por um ápice e um declive, sendo o aclave vazio. Isto posto, passamos às principais teorias em relação à estrutura interna da sílaba.

Collischonn (2005) afirma que, em relação à estrutura silábica, não existe um consenso entre os teóricos, uns reconhecem a divisão interna da sílaba e outros não a reconhecem. Para entendermos melhor essas posições, recorreremos às duas teorias referentes a essa estrutura, a teoria autosegmental, formulada por Kahn (1976), e a teoria métrica formulada por Liberman e Prince (1977).

A teoria autosegmental, proposta por Kahn (1976 apud Bisol, 2005, p. 101), não reconhece a estrutura interna da sílaba, mas afirma que existe uma relação de igualdade entre os segmentos, uma vez que eles são ligados diretamente ao nó silábico não havendo, portanto, hierarquia entre esses segmentos, conforme em (1).

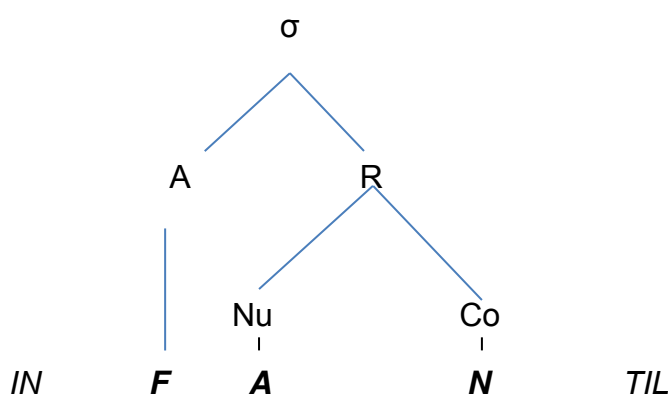
(1)



Assim, na palavra **infantil**, retirada dos registros dos alunos, todos os segmentos têm o mesmo valor de igualdade, não existindo hierarquia entre eles. Dessa forma, a sílaba *fan*, composta de três segmentos, uma consoante, uma vogal e outra consoante estão igualmente ligadas à sílaba.

Já, para a teoria métrica, segundo Bisol (2005), existem outros constituintes entre os segmentos e o nó silábico. Nesta proposta, para explicarmos a estrutura da sílaba, recorreremos à autora, quando ela afirma que a sílaba é composta de ataque e rima, sendo que a rima possui um núcleo e uma coda; e o núcleo nunca poderá ser vazio, ou seja, a sílaba apresenta uma estrutura interna, como no modelo representado em (2).

(2)



Nessa estrutura, a sílaba *fan*, tem a consoante *F* como ataque, uma rima composta dos segmentos *A* e *N*, sendo a vogal *A* o núcleo da sílaba e a consoante *N* a coda.

Depreendemos que as duas teorias discordam quanto à estrutura interna da sílaba, isto é, para a primeira teoria, não existe diferença entre os segmentos. Já para a segunda existe um relacionamento mais estreito entre os segmentos que compõem a rima do que entre a vogal do núcleo e a consoante do ataque.

Dessa forma, enfatizamos que os constituintes da sílaba são distribuídos em ataque e rima. A rima se divide em núcleo e coda. O núcleo é obrigatório e no português será sempre preenchido por uma vogal. O ataque, por sua vez, pode ser preenchido por uma ou duas consoantes. Quando preenchido por apenas uma consoante é chamado de ataque simples. Exemplificamos com a sílaba *vi* da palavra *viver*, na qual a consoante *v* ocupa a posição de ataque simples. Se preenchido por duas consoantes, é chamado de ataque complexo, como na sílaba *pre* da palavra *preciosidade*, na qual as consoantes *pr* ocupam a posição de ataque.

Finalmente, a posição do ataque pode ainda não ser preenchida por nenhum segmento, como ocorre na sílaba *a* da palavra *atrás*, na qual somente o núcleo é preenchido, ficando a posição de ataque e coda vazios, o mesmo ocorrendo na sílaba *in* da palavra *infantil*.

Também a coda pode ser preenchida por uma ou por duas consoantes, por exemplo, na sílaba *des* da palavra *descobrir*, a coda é simples, ou seja, preenchida por uma consoante. Na sílaba *mons* da palavra *monstro*, a coda é complexa, pois é preenchida por duas consoantes. Essa mesma posição pode também ser ocupada por uma semivogal, na palavra *mau*, por exemplo, temos uma semivogal, no caso a letra *u*, ocupando a posição de coda.

Pode ainda ocorrer uma sequência de semivogal, seguida por uma consoante, como por exemplo, na palavra *mais* e na sílaba *béns* da palavra *parabéns*. Assim como ocorre no ataque, também essa posição de coda pode não ser preenchida por nenhum segmento, conforme afirmado acima, isso ocorre na sílaba *de* da palavra *grande*, por exemplo.

A partir do explicitado, podemos definir a coda silábica como a posição ocupada por um segmento após o núcleo da sílaba. Nessa posição, a consoante apresenta uma articulação enfraquecida pelo ambiente vocálico e, por isso, fica vulnerável a alterações. Cagliari (2009) explica que a posição de coda corresponde a um momento de redução da força muscular.

A coda, de acordo com Selkirk (1982 apud BISOL, 2005), é uma ramificação da rima, sendo considerada um segmento fraco e, portanto, opcional. Essa posição não é admitida em todas as línguas do mundo e, na língua em que é aceita, há um aumento da complexidade da estrutura silábica, uma vez que existem fortes restrições quanto ao seu

preenchimento.

Notamos, a partir do levantamento realizado nos textos dos alunos, que algumas palavras com consoante em final de sílaba apresentaram processos de inserção, apagamento ou substituição de algum segmento, conforme apresentado nos quadros 5,6 e 7 a seguir.

QUADRO 5 – Substituição

Substituição	
Registro convencional	Registro não convencional
VIAJAR	As minha filha gosta muito de <b>viagam</b> com meus pais...
ENQUANTO	...ela não sabia de nada <b>enquamto</b> ela...
VOLTOU	...quando ela <b>voutou</b> já estava tudo arrumado e ...
CONSULTA	Estando eu em uma <b>consunta</b> ...

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

QUADRO 6 - Inserção

Inserção	
Registro convencional	Registro não convencional
FORTE	...meu filho Ricardo ao fim do dia sete uma <b>fornte</b> dor de cabeça...
SENTI	Noite passada <b>sentir</b> uma vontade enorme de viajar...

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

QUADRO 7 – Apagamento

Apagamento	
Registro convencional	Registro não convencional
VASCULAR	...acidente <b>vacoila</b> selebra mais ...
DORMIR	...eu <b>dormi</b> na volta viage toda...
CONVIDAR	Gabriela foi na sexta-feira na minha casa minha casa me <b>convida</b> para sua festa de aniversário.
SENHOR	...mas o <b>senho</b> de todas o livra.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Consideramos importante destacar que a variabilidade apresentada por essas consoantes pode ser ocasionada tanto pelo ambiente fonético no qual se encontram, quanto por fatores extralinguísticos, geográficos e/ou sociais, Câmara Jr. (2015).

Apresentamos, a seguir, apenas as consoantes que podem ocupar posição de coda, com variáveis no português:

A nasal pós-vocálica tem sua pronúncia condicionada pelo contexto no qual se encontra. O *r* pode ser pronunciado como vibrante, fricativa, velar, uvular e aspirada, ou como uma vibrante simples ou ainda como um som retroflexo. O *s* pós-vocálico pode ser pronunciado como sibilante ou chiante, conforme o dialeto. Já o *l*, pós-vocálico, pode ser pronunciado como alveolar, velar ou vocalizado.

Sendo assim, podemos dizer que o sistema consonantal apresenta variantes condicionadas pelo ambiente linguístico e por fatores não linguísticos com distribuição variável, de acordo com o dialeto, ou seja, é o dialeto que determina o uso da consoante na fala.

Silva (2014, p. 33) observa que, para a produção do som nasal, é necessário que "[...] os articuladores produzam uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca". O véu palatino encontra-se abaixado e o ar que vem dos pulmões dirige-se às cavidades nasal e oral.

De acordo com Hora (2009), na posição coda, a nasal é representada pelas letras M e N e, fonologicamente, pelo arquifonema /N/. O autor explica que a nasal assimila o ponto de articulação da consoante que a segue, explicando assim o uso de m diante de p e b. Ainda, segundo o pesquisador, há momentos em que a nasal é apagada. Nos textos escritos dos alunos verificamos que ocorreu o apagamento da nasal em algumas palavras, conforme quadro, abaixo:

QUADRO 8 – Apagamento da nasal

Apagamento da nasal	
Registro convencional	Registro não-convencional
Senti	Seti
Tentado	Tetado
Desvendar	Desvedar

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

A coda /R/ tem som vibrante que ocorre por pequenas oclusões produzidas pela língua ou pela tremulação da úvula, por meio da ação da corrente de ar. Os movimentos vibratórios são feitos pela ponta ou pelo dorso da língua, que bate repetidamente contra a arcada dentária superior, contra os alvéolos ou ainda contra o véu palatino.

Segundo Malmberg (1954 apud BISOL, 2005, p.82), "a língua pode, em vez de produzir uma série de oclusões, não fechar por completo a passagem do ar, fazendo desaparecer a vibração propriamente dita para dar lugar a um som fricativo ou aspirado". Para Silva (2014, p.34), [...] "o articulador ativo toca algumas vezes o articulador passivo causando vibração".

Essas modalidades de articulação caracterizam os sons do *r*- forte, que pode, pois, ser tanto uma vibrante, propriamente dita, quanto uma fricativa ou aspirada. Há sons de "r" que podem ocorrer com uma batida rápida da língua junto aos alvéolos, chamados de tepe ou de vibrante simples, branda ou fraca, encontrados em grupo consonantal e entre vogais. Há outros sons de "r", em que se encurva a ponta da língua em direção à região palato alveolar ou palatal, os retroflexos, encontrados no dialeto caipira.

Segundo Silva (2014), o *R forte* e o *r fraco* são neutralizados no Português Brasileiro em posição final de sílaba. Nesta posição, utilizamos o arquifonema /R/ para representar o *R* pós-vocálico. Tal arquifonema só ocorre em final de sílaba, tanto no meio da palavra como no final. Como os exemplos de transcrições fonêmicas em maR (final de palavra) e em kaRta (final de sílaba).

Hora (2009) assegura que os róticos, na Língua Portuguesa e nas demais línguas do mundo, têm um comportamento extremamente variável, apresentando uma multiplicidade de variantes, principalmente, se em posição medial. Já o apagamento ocorre muito mais na posição final de palavra.

Notamos que nos textos dos alunos, o *R*, nesta posição de final de palavra, sofre muito apagamento, conforme alguns exemplos, no quadro, abaixo, retirados dos textos dos alunos.

QUADRO 9 – /R/ em posição final

<b>/R/ em posição final de sílaba</b>	
<b>Registro convencional</b>	<b>Registro do aluno</b>
Viajar	Viaja
Dormir	Dormi
Viver	Vive
Melhor	Melho

Fonte: Elaborado pela professora- pesquisadora (2016).



Na coda fricativa /S/, ocorre um estreitamento da passagem de ar. Câmara Jr. (2015) destaca que as quatro fricativas sibilantes [S, ʃ, Z, ʒ], em posição de coda, reduzem-se a duas, com uma realização surda e outra sonora.

Essas fricativas perdem a função de distinguir significado, entre elas, uma vez que ficam surdas diante de pausa ou de consoante surda, e sonoras diante de consoante sonora. É o dialeto que determina o uso da fricativa alveolar e da fricativa pós-alveolar.

Na coda lateral /l/, de acordo com Couto (1997), o som é produzido, quando a ponta da língua toca os alvéolos ou palato e o ar sai lateralmente, ou seja, o som lateral ocorre, quando o ar, ao passar pela cavidade bucal, encontra uma obstrução central e é expelido pelas laterais.

Silva (2014) observa que o fonema /l/, em posição de coda silábica, apresenta duas possibilidades de realização fonética. Uma, como Velarizada **ɫ** lateral alveolar (ou dental), como nas palavras ‘**cal**’ [‘kaɫ] e **alto** [‘aɫsɔ]. E outra como vocalizado [w] vocalização do /l/, ‘**cau**’ [‘ka<sup>w</sup>] e ‘**auto**’ [‘a<sup>w</sup>sɔ], como apresentado, no quadro, abaixo.

QUADRO 10 – /l/ Velarizado [ɫ]

<b>/l/ em posição de final de sílaba – Velarizado [ɫ]</b>	
<b>Registro convencional</b>	<b>Registro do aluno</b>
Fingiu	Fingil
Autor	Altor
Aumento	Almento

Fonte: Elaborado pela professora- pesquisadora (2016).

De acordo com Hora (2009), em todo Brasil, ocorre a variante semivocalizada [w] em posição medial e final e essa ocorrência tem fortes implicações na escrita. O autor afirma que tais ocorrências são devido ao fato de existir no Português Brasileiro palavras com a escrita em /w/ em posição final, como degraú, por exemplo.

Dados retirados dos textos dos alunos e registrados no Quadro 11 avalizam essa declaração de Hora (2009), sobre a vocalização que é refletida na escrita dos alunos.

QUADRO 11- /l/ Vocalizado w

<b>/l/ em posição de final de sílaba – Vocalizado [w]</b>	
<b>Registro convencional</b>	<b>Registro do aluno</b>
Voltou	Voutou
Assalto	Assauto
Atualmente	Atuaumente

Fonte: Elaborado pela professora- pesquisadora (2016).

Bisol (2005), seguindo Selkirk (1982), expõe que o padrão silábico das línguas está pautado em um molde silábico, ou seja, quantos e quais elementos são permitidos para cada língua. Em uma visão estruturalista, Câmara Jr. (2015) expõe a estrutura mínima permitida no Português Brasileiro, que é a de V (sílabas simples); CV (sílabas complexas crescentes); e CVC (sílabas complexas crescentes/decrescentes). Em (12), apresentamos todas as sequências possíveis em Português.

QUADRO 12 – Padrão silábico no PB

<b>Padrão silábico no PB</b>	
V	É
VC	Ar
VCC	Instante
CV	Cá
CVC	Lar
CVCC	Monstro
CCV	Tri
CCVC	Três
CCVCC	Transporte
VV	Aula
CVV	Lei
CCVV	Grau
CCVVC	Claustro

Fonte: Adaptado de Collischonn (2005, p. 117).

Desse modo, no português, a sequência mínima, conforme descrita acima, é de sílaba com uma vogal (V), como na sílaba, *É*, palavra monossílaba, e a máxima pode ser tanto de uma sílaba com duas consoantes, duas vogais e mais uma consoante (CCVVC), como em *claus* da palavra *claustró*, como de uma sílaba com duas consoantes, uma vogal e mais duas

consoantes (CCVCC) como na sílaba **trans** da palavra **transporte**.

Diante disso, acreditamos que é importante estudar a estrutura da sílaba para compreendermos o funcionamento da escrita. Consideramos importante também verificar a correspondência entre consciência fonológica e escrita, uma vez que, segundo Morais (2010), existe uma relação entre a apropriação do sistema alfabético de escrita e consciência fonológica.

Por conseguinte, é necessário, também, verificar se o desenvolvimento de atividades que envolvem a consciência fonológica vai ajudar o aluno a consolidar o que já sabe, assim como melhorar a sua capacidade para atingir o nível metafonológico, ou seja, a capacidade de refletir sobre a palavra, enquanto sequência sonora. Isso significa, por exemplo, ouvir uma palavra e pensar em quantas partes ela possui, se ela começa ou termina igual a outras palavras, se tem o som parecido com alguma outra palavra conhecida etc.

### 1.5 A Consciência Fonológica

A consciência fonológica, segundo Cardoso-Martins (1995), é a capacidade que o aluno tem de refletir sobre características sonoras das palavras e manipular os sons da fala de forma consciente. A autora explica ainda que a consciência fonológica tem papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita e o seu treinamento exerce um impacto positivo em tal aprendizagem.

De acordo com Sherer (2012), o termo consciência fonológica está diretamente ligado ao ensino de línguas e, por isso, deveria estar presente nos estudos de professores de Língua Portuguesa. A autora define consciência fonológica como,

[...] a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante. (SCHERER, 2012, p. 23).

Isso significa dizer que, na nossa escrita, as letras representam sons e o aluno deve ser capaz de lidar mentalmente com esses sons, pois eles fazem diferença na aprendizagem da relação a ser estabelecida entre grafemas e fonemas. Segundo Lamprecht (2012, p.16),

[...] analisar os sons da fala, chamado consciência fonológica, pode constituir instrumento valioso em momentos em que o que está em jogo não é propriamente a comunicação de ideias, sentimentos ou informações, mas os instrumentos dessa comunicação – a fala e a escrita.

[...] profissionais que lidam com a linguagem em sua forma falada e escrita podem facilitar a trajetória de crianças e adultos [...] utilizando essa faculdade de ter consciência dos sons da língua. A consciência fonológica constitui um instrumento universalmente disponível, passível de amadurecimento e de treinamento, e comprovadamente eficaz.

A aprendizagem da escrita é um processo complexo que requer múltiplas habilidades cognitivas do aluno. Nesse processo, devemos relacionar a aquisição da escrita com a aquisição fonológica, ou seja, com os fonemas e sílabas. Para compreender esse processo, é necessário que o aluno tenha consciência fonológica, isto é, tenha domínio das unidades fonológicas como a sílaba, assim como consciência dos segmentos fonêmicos da fala, ou seja, os fonemas. Desse modo, de acordo com Alves (2012, p. 31),

[...] o falante é capaz de refletir sobre e de manipular de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico. Em outras palavras, o falante pode fazer uso de diversas habilidades metalinguísticas, ou seja, de reflexão e manipulação consciente da língua em seus diferentes níveis. Manipular diz respeito à capacidade que o falante tem de apagar, adicionar, ou substituir sons.

Em síntese, Alves (2012, p. 32) afirma que "[...] **reflexão e manipulação** são palavras chaves na definição de consciência fonológica", (Grifos do autor).

A consciência fonológica apresenta uma estrutura hierárquica, dividindo-se em três níveis: i) nível das sílabas; ii) nível intrassilábico; e iii) nível fonêmico.

A consciência no nível das sílabas é “a capacidade de dividir as palavras em sílabas” (FREITAS 2003, p. 7) o que significa saber “[...] contar o número de sílabas na palavra, adicionar ou excluir sílabas e também produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra”. (ALVES, 2012, p. 34). Dessa forma, e trazendo para a realidade da EJA, podemos afirmar que o adulto já tem essa capacidade de organização silábica estruturada.

Já o nível intrassilábico refere-se às unidades maiores que o fonema e menores que a sílaba. As unidades intrassilábicas são o ataque e a rima. Por exemplo,

[...] numa sílaba como na palavra ‘pó’ [pɔ], apenas a vogal [ɔ], que ocupa a posição de núcleo silábico, constitui a rima (uma vez que a posição de coda não é, nesse caso, preenchida). Já em sílaba como ‘par’ [par], a rima é constituída pela sequência [ar], ou seja, pela vogal que ocupa a posição de núcleo silábico [a] e pela consoante que a segue [r] e que fecha a sílaba, preenchendo a posição de coda silábica (ALVES, 2012, p. 34).

Dessa forma, a consciência de rima e aliterações envolve os elementos intrassilábicos. De acordo com Alves, “a primeira diz respeito ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (como ‘quint**al**’ e ‘nata**l**’)”. Já

para Freitas (2003, p. 9),

a rima da palavra é definida como a igualdade entre os sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (boneca – caneca). Ela pode englobar não só a rima da sílaba (café – boné), como também uma sílaba inteira (salão-balão) ou mais que uma sílaba (chocolate – abacate / janela – panela).

Goswami e Bryant (1990) afirmam que a consciência de rima pode contribuir para a aprendizagem da leitura e para o desenvolvimento fonológico como a sensibilidade ao fonema.

Em relação a aliteração, Alves (2012, p. 36) explica que é a capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (**grande** – **grave**). A autora diz ainda que os estudos em LP sugerem uma maior sensibilidade às aliterações do que as rimas e revelam que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível dos fonemas.

O último nível é o dos fonemas ou consciência fonêmica, refere-se à capacidade de dividir as palavras em fonemas. Os fonemas são as menores unidades sonoras que podem mudar o significado da palavra, por exemplo, "[...] a substituição de /p/ na palavra ‘pote’ por /b/ acarreta uma distinção de significado (tem-se, então, a palavra ‘bote’). Assim, /p/ e /b/ são fonemas”. (ALVES, 2012, p. 39). O mesmo autor explica ainda que a consciência no nível dos fonemas,

corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua. O indivíduo que manifesta consciência no nível do fonema é capaz de: segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades. (p. 39).

Para a identificação do princípio alfabético, o aprendiz deve reconhecer a relação som/letra e dispor de habilidades de segmentação fonêmica, deve ainda ser capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades fonêmicas que compõem as palavras faladas. (TUNMER; PRATT; HERRIMAN, 1984 apud FREITAS, 2003).

As habilidades de aquisição da consciência fonológica podem ser simples ou complexa, a segmentação de sílabas é considerada uma tarefa simples. Já a substituição de fonema é considerada uma tarefa complexa, pois o aprendiz precisa memorizar uma unidade enquanto realiza outra operação. De acordo com Moraes (2010), tarefas de classificação e identificação são mais fáceis do que as de segmentação, pois esta requer manipulação de unidades.

O autor afirma que a consciência fonológica não pode ser considerada como uma capacidade única, homogênea, uma vez que esta implica a reflexão sobre os vários segmentos sonoros (sílabas, rimas, fonemas), no interior das palavras e deve ser encarada como um conjunto de habilidades que permitem refletir sobre tais segmentos. Desse modo, podemos dizer que a consciência fonológica, no nível das sílabas, compreende a capacidade de segmentar, contar as palavras em sílabas e comparar o tamanho de palavras.

De acordo com Ribeiro (2014), em relação às habilidades de consciência fonológica e suas implicações no processo de apropriação do sistema de escrita, a habilidade de segmentar as palavras em sílabas parece ser fundamental para o desenvolvimento da escrita, uma vez que, para escrever, além de relacionar partes sonoras das palavras com partes escritas, o aluno realiza um trabalho de análise da sílaba que inclui decisões acerca de qual letra (consoantes ou vogais) utilizar e a ordem dessas letras para escrever.

Conforme a pesquisadora, a estrutura interna da sílaba, sua hierarquia de dificuldade e a aparente necessidade do aluno de preservar o modelo CV são fatores que implicam diretamente no processo de apropriação da escrita para o aluno. Os *erros* que o aluno comete na busca da regularização do modelo CV precisam ser considerados como parte do processo de evolução da escrita e não podem ser atribuídos à incapacidade de relacionar fonemas a grafemas.

Dessa forma, a troca de um segmento por outro, realizado pelo aluno, por exemplo, deve ser considerado natural, uma vez que, em cada estágio de aquisição da língua, ele apresenta um sistema, uma gramática condizente com a gramática natural. Portanto, podemos dizer então que o aluno é capaz, desde as séries iniciais, de explorar o conhecimento linguístico armazenado.

Os alunos precisam pensar sobre as letras e as sílabas, bem como a ordem delas (letras e sílabas) para avançar na escrita, refletindo sobre a relação sonora da palavra.

Assim, o registro não convencional de coda, foco desse estudo, mostra que o aluno ainda não adquiriu ou não consolidou as diversas oposições fonológicas do sistema linguístico.

Acreditamos que os professores de língua materna podem trabalhar a consciência fonológica através de palavras, sem que seja necessário retirá-la de algum texto, mas pode também partir de textos, do trabalho com os seus componentes, sejam eles frases ou palavras. Neste momento, é possível atrelar letramento e análise linguística em uma mesma situação didática, mostrando que essas perspectivas se complementam na busca de um ensino mais completo e eficaz.

Durante muito tempo, o ensino, voltado para a Educação de Jovens e Adultos, foi pautado em procedimentos didáticos com atividades que não condiziam com a realidade social desse aluno. Essas atividades, voltadas para crianças, desmotivavam o aluno da EJA, que já trazia tantas outras dificuldades para frequentar e permanecer nos cursos noturnos.

Nesse sentido, consideramos importante utilizar metodologias de ensino voltadas especificamente para esse público, que contribuam, assim, para a permanência desses alunos em sala de aula.

Os alunos precisam refletir sobre as letras e as sílabas, bem como a ordem delas (letras e sílabas) para avançar na escrita, refletindo sobre a relação sonora da palavra. Assim, propomos atividades didáticas voltadas para a EJA que focalizam as dificuldades em relação à coda silábica medial e final (substituição, inserção e apagamento). Criamos, portanto, atividades com jogos e exercícios que desenvolvem a consciência fonológica desses alunos.

Compreendemos que a revisão sobre a consciência fonológica e sua relação com a escrita contribui com o nosso estudo, no sentido de esclarecer o motivo pelo qual os jovens e adultos já cursando as séries finais do Ensino Fundamental ainda apresentam dificuldades quanto ao registro da consoante em posição final de sílaba. Isso já foi comprovado, por meio de uma investigação realizada com alfabetizando jovens e adultos brasileiros e reportada por Moraes (2010) que demonstrou o quanto atividades que envolvem sílabas são necessárias para o domínio do sistema de escrita pelos aprendizes.

O aluno que desenvolve a consciência metafonológica, segundo Moraes (2010), raciocina sobre as palavras como objetos constituídos de partes sonoras. Essa reflexão, exige “[...] que os sujeitos intencionalmente se voltem sobre as características sonoras das palavras e sobre elas operem”. Isso é feito, por meio de um controle voluntário, que implica, por exemplo, “[...] comparar, contar partes sonoras, buscar na memória partes parecidas”, (p. 53), ou seja, isso envolve a consciência fonológica.

## **1.6 Ortografia**

No ensino da ortografia, o professor deve levar o aluno a refletir sobre o sistema ortográfico. Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento de fonética e fonologia para, assim, ao observar os textos dos alunos, compreender que os desvios ortográficos podem ser um bom diagnóstico a respeito das hipóteses formuladas por eles em relação à escrita. Agindo, dessa forma, o professor poderá realizar intervenções didáticas que, de fato, sejam eficazes para o ensino-aprendizagem da ortografia.

De acordo com Silva (2010), do Século XVI ao Século XX, não existia uma ortografia oficial, nem em Portugal nem no Brasil. Assim, a escrita era fundamentada na etimologia. Foi somente, a partir de 1907, que a escrita começou a ser simplificada.

[...] em 1915, a Academia Brasileira de Letras resolve harmonizar a ortografia brasileira com a portuguesa, mas a revoga em 1919. Em 1929 a Academia Brasileira de Letras lança um novo sistema gráfico. E em 1931 aprova o primeiro Acordo Ortográfico entre Brasil e Portugal visando suprimir as diferenças e unificar e simplificar a ortografia, mas não foi posto em prática. Em 1971, foi promulgadas alterações no Brasil, reduzindo as divergências ortográficas com Portugal. E em 2009 entra em vigor no Brasil o novo Acordo Ortográfico, com prazo final da sua implementação estabelecido para 31 de dezembro de 2012. (SILVA, 2010, p. 15).

Segundo o autor, houve várias tentativas de acordos ortográficos entre Brasil e Portugal. O acordo que vigora atualmente, no Brasil, foi definido entre os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, composta pelos oito países lusófonos, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Esse acordo, no Brasil, foi aprovado pelo Congresso Nacional em 1995, ratificado, em 2008, e marcado para entrar vigor em 2009, com um período de adaptação até 2012. (GEIGER; SILVA, 2009). Entretanto, essa data foi alterada, por meio do Decreto nº 7.875, de 27 de dezembro de 2012, que determinou um período de transição de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2015, passando a vigorar no Brasil, com força de lei, somente, a partir de 1º de janeiro de 2016. Sobre esse período de transição, Silva (2010, p. 15) afirma que:

Ficou estipulada, entre os membros da CPLP, uma fase de transição, ao longo da qual seria facultativo o emprego das novas normas, até a definitiva implementação do Acordo Ortográfico em cada país, o que deveria acontecer, no Brasil, em 1º de janeiro de 2013, mas a presidente Dilma Rousseff decidiu prorrogá-la até 2016 por meio do Decreto nº 7.875, de 27 de dezembro de 2012.

Segundo Geiger e Silva (2009), o objetivo do acordo ortográfico seria o fortalecimento político, cultural e econômico dos países de língua portuguesa diante dos demais povos que falam outras línguas.

Em relação a esses acordos firmados, concordamos com Morais (1998), quando afirma que a ortografia é uma convenção social. Para o autor, a ortografia precisa ser sistematizada na escola, pois sua finalidade é melhorar a comunicação escrita. De fato, a uniformização da escrita colabora para uma boa comunicação entre as pessoas que compartilham da mesma língua, pois, no Brasil, como bem sabemos, há muitas variedades da língua e essas podem dificultar a comunicação entre as pessoas.

Para Faraco (2001), a uniformização da escrita permite uma base segura de



comunicação entre falantes de variedades linguísticas diferentes. Na mesma direção, Bagno (2013) afirma que a ortografia é um sistema único de representação de todas as variedades da língua e, por isso, é preciso, treinamento, prática constante e memorização consciente para aprendê-la.

Um aluno que chega ao final do Ensino Fundamental é considerado alfabetizado pela escola, ou seja, esse aluno já dominaria a escrita convencional das palavras. Entretanto, isso não significa que ele domine, de fato, o conhecimento da ortografia. Em um olhar mais atento para a produção textual dos nossos alunos do 9º ano da EJA, observamos que muitos deles ainda não dominam o conhecimento básico sobre ortografia, pois, em suas produções de textos, são encontrados vários desvios ortográficos.

Acreditamos que tal dificuldade pode estar ligada ao processo de alfabetização inicial no qual o aluno, muitas vezes, avança para as séries seguintes sem ter conseguido se apropriar do sistema da escrita, ou seja, sem conseguir atingir às expectativas de aprendizagem, relacionadas à ortografia, definidas para os anos iniciais do EF, resultando em desvios ortográficos regulares e irregulares, até mesmo na última etapa do Ensino Fundamental, como é o caso dos nossos alunos.

Essas dificuldades ortográficas podem ser negativas para os alunos, uma vez que, por serem consideradas como erro os alunos são punidos por isso na escola. De acordo com Morais (1998), os erros ortográficos são motivo de discriminação e exclusão também fora da escola. Assim, “[...] ao definir uma única forma autorizada [...] de escrita, [...] se desenvolveu a noção de erro ortográfico com todo o seu conteúdo de culpa e transgressão da norma”, (MORAIS, 1995, p. 67).

Segundo Bagno (2013, p. 92), as dificuldades ortográficas não podem ser consideradas erros, visto que uma [...] alta porcentagem do que tradicionalmente se chama de “erro de português” em nossa cultura escolar se constitui na verdade, de **desvios com relação à ortografia oficial**, (Grifos do autor). Para o autor,

[...] a ortografia do português não é estritamente racional e lógica. Ela exhibe uma série de **incoerências e incongruências** que inevitavelmente conduzem o aprendiz a fazer deduções que embora lógicas do ponto de vista intuitivo, não encontram respaldo nas convenções (tantas vezes arbitrárias) da ortografia oficial. (BAGNO, 2013, p. 93, grifos do autor).

Assim, [...] “os chamados **erros de ortografia** são altamente previsíveis e perfeitamente **explicáveis**”, conforme Bagno (2013, p. 101, grifos do autor). Por isso, é fundamental que o professor

[...] tenha um conhecimento profundo de **fonética** e **fonologia** do PB, tenha se apoderado dos postulados básicos da **sociolinguística** e de um sólido conhecimento da história e dos desdobramentos políticos que levaram à instituição da **ortografia** da língua da forma como existe hoje e não de outra. (BAGNO, 2013, p. 101, grifos do autor).

Dessa forma, seria interessante o professor considerar o *erro* como parte do processo de aprendizagem e como diagnose para o seu trabalho, uma vez que a partir de tais *erros* poderá pensar em estratégias para amenizar ou sanar o problema apresentado pelo aluno em sala de aula, pois o *erro*, segundo Ramos (1997), mostra que o aprendiz está realizando uma etapa do processo de aprendizagem da ortografia, ou seja, o aluno está testando uma hipótese com base em seu conhecimento prévio.

Diante disso, de acordo com a Ramos (1997), os *erros* podem ser vistos como pistas para identificar em que estágio do processo de aprendizagem da escrita o aluno se encontra. Podem servir ainda como facilitador na identificação das etapas que já foram vencidas pelo aluno e as que ainda precisam ser trabalhadas com atividades adequadas.

Na escola, as dificuldades ortográficas são tratadas como *erros* passíveis de punição, talvez, porque a maioria dos professores não possui uma formação linguística adequada ou porque somente reproduz o que sempre foi feito e, por isso, não sabe como desenvolver estratégias de ensino que levem o aluno a aprendizagem da ortografia. Dessa forma, o ensino da escrita na escola, principalmente ao que se refere à ortografia, [...] “continua com práticas tradicionais por meio de repetição, memorização, cópia reiterada de modelos, ou seja, o ensino ainda continua mecanizado”. (FERREIRO, 1993, p. 22).

Nessa mesma direção, os PCNs reconhecem as falhas no ensino da ortografia, identificando, nas escolas, um trabalho nos moldes tradicionais com atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas, ou seja, um trabalho por meio de um ensino mecanizado. Entretanto, esse documento também aponta soluções para mudanças, ou seja, apresenta a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho reflexivo sobre língua e a escrita, pautado em dois eixos:

- a) privilégio do que é irregular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (BRASIL, 1998, p. 85).

Para Cagliari (1999), o ensino da ortografia sempre foi feito sem nenhuma reflexão e, por isso, o aluno não consegue entender as relações entre grafema-fonema, o que o prejudica

na compreensão do conhecimento ortográfico e, assim, na leitura e escrita do texto. Callou (1993, p. 110-111) em sintonia com Cagliari (1999), afirma que:

Esses erros de ortografia refletem geralmente uma falta de correspondência entre o sistema de fonemas e o sistema de grafemas. Em alguns casos, a falta de correspondência se deve a que o sistema de grafemas responde a um sistema fonêmico distinto ao do dialeto local.

Sabemos que não é o conhecimento das regras ortográficas que garante a escrita de um bom texto, mas, certamente, tal conhecimento facilita a leitura e a compreensão do significado das palavras no texto escrito.

Em concordância com os PCNs, Morais (1998) afirma que, em relação à ortografia, é importante que os alunos entendam que existem regras regulares, ou seja, que podem ser aprendidas por meio da compreensão; e que existem também as regras irregulares que dependem de memorização; e que, dependendo do caso, o aluno terá que usar uma ou outra regra.

Tomamos como referência a proposta de Morais (1998), que classifica como casos regulares aqueles em que podemos prever a grafia das palavras, mesmo sem conhecê-las. O autor diz que as correspondências podem ser regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramatical.

As regulares diretas incluem a grafia de palavras com p, b, t, d, f e v, em que não há nenhuma letra competindo com elas na relação entre letra e som. Exemplos: *pata, bata, tato, dado, faca, vaca*.

Em relação às regulares contextuais, no caso de relação letra-som, é a posição ocupada na palavra que vai determinar a letra ou dígrafo a ser usado, por exemplo, o uso do r e rr: *rei, genro, perda, braço, guerra* ou o uso de c ou qu, com som /k/: *cabo, querido*.

No caso das regulares morfológico-gramaticais, são aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra, por exemplo, a desinência - *ão*, nas flexões de 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo: *cantarão, beberão, sentirão*.

Já, os casos de irregularidades são aqueles em que não há regras, pois a grafia da palavra está ligada a questões etimológica ou de tradição de uso e, assim, é necessário memorizar a grafia da palavra. Segundo Morais (1998), o dicionário é também um bom aliado para resolver as dúvidas, em relação aos dois casos, mas, principalmente nos casos irregulares, como a escrita do som /s/: *severo, cebola, excitação, crença*, ou a escrita do som /ʃ/: *chapéu, enxame*, por exemplo.

Nóbrega (2013, p. 12) afirma que “[...] aprender as regularidades do sistema

ortográfico alivia a sobrecarga de decidir como cada palavra deve ser escrita”. Já, para Lemle (2009, p. 17), não existe uma exata relação entre sons e letras, ou seja, “[...] não existe um modelo ideal do sistema alfabético”, em que sempre haja correspondência entre os sons e as letras e, por isso, torna-se complexo para o aluno.

A autora apresenta-nos três casos de correspondências som/letra:

1 – Correspondência biunívoca - em que um elemento de um conjunto de letras corresponde a um elemento do conjunto de fonemas, isto é, uma letra corresponde a um som e um som corresponde a uma letra, de acordo com o quadro, abaixo.

QUADRO 13 - Correspondência biunívoca entre som e letra

Letra (grafema)	Som (fonema)
P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Fonte: Adaptado de Lemle (2009, p. 17).

Essa relação som/fonema, ou seja, de um para um, resume-se em sete casos, conforme quadro acima, que, de acordo com Lemle (2009), é muito restrito, uma vez que seria o modelo ideal para o sistema alfabético, ou seja, de melhor assimilação pelos aprendizes. Entretanto, o fato de esses sons serem muito parecidos, ocasiona trocas entre essas letras na escrita dos alunos.

2 - Correspondências múltiplas entre letras e sons: nesse caso, uma letra pode ser representada por diferentes sons, dependendo da posição que ocupa na palavra. Para a autora, essas relações são regulares e podem ser sistematizadas por meio de regras, conforme o quadro, a seguir.

QUADRO 14 – Correspondências múltiplas entre letras e sons

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
S	[s] [z] [õs] [õz]	Início de palavra intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	<i>Sala, casa, duas árvores, resto, duas casas</i> <i>Rasgo, duas gotas</i>
M	[m] nasalidade da vogal precedente	Antes de vogal Depois de vogal Diante de de p e b	<i>Mala, leme, campo e sombra</i>
N	[n] nasalidade da vogal precedente	Antes de vogal Depois de vogal	<i>Nada, banana, ganso, tango e conto</i>
L	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	<i>Bola, lua, calma e sal</i>
e	[e] ou [ɛ] [i]	Não final Final de palavra	<i>Dedo, pedra, padre, morte</i>
o	[o] ou [ɔ] [u]	Não final Final de palavra	<i>Bolo, cova, Bolo, amigo</i>

Fonte: Lemle (2009, p. 21).

3 - Correspondências múltiplas entre sons e letras: nesse caso, um som pode representar várias letras. Assim como no caso anterior, essas relações são regulares e podem ser sistematizadas por meio de regras, como mostra o quadro seguinte.

QUADRO 15 – Correspondências múltiplas entre sons e letras

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
[k]	c qu	Diante de a, o ,u Diante de e, i	<i>Casa, come, bicudo</i> <i>Pequeno, esquina</i>
[g]	g gu	Diante de a, o ,u Diante de e, i	<i>Gato, gota, agudo</i> <i>Paguei, guitarra</i>
[i]	I E	Antes de vogal Depois de vogal	<i>Pino</i> <i>Padre, morte</i>
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona no final de palavra	<i>Lua</i> <i>Falo, amigo</i>
[R] [r forte]	rr r	Intervocálico Outras posições	<i>Carro</i> <i>Rua, carta, honra</i>
[võ] [ẽ]	ão am	Posição acentuada Posição átona	<i>Portão, cantarão</i> <i>Cantaram</i>
[ku]	qu cu	Diante a, o, e, i Outras	<i>Aquário, quota</i> <i>Cinquenta, equino</i> <i>Frescura, pirarucu</i>

Fonte: Lemle (2009, p. 22).

Isso posto, para que o ensino de ortografia seja bem sucedido, acreditamos ser essencial que o professor tenha conhecimento de fonética e fonologia, pois, assim, poderá

compreender o sistema ortográfico e sua relação com o sistema fonológico por meio de grafemas e fonemas. Mas, para que isso ocorra, é necessário que o professor também tenha conhecimento da língua e sua estrutura, pois isso o ajudará, principalmente, quando da elaboração de material didático a ser utilizado no aprendizado do aluno.

Além disso, para Moraes (1998), é importante que o professor tenha consciência de que a escola é o lugar de ensino sistemático do sistema ortográfico, e que seu papel, enquanto professor, é essencial na busca de uma prática pedagógica mais reflexiva. Assim, não deve deixar de ensinar a ortografia, acreditando que com o tempo o aluno aprenderá sozinho. Deve sim criar estratégias por meio de atividades que levem o aluno a refletir sobre as regras regulares e irregulares desse sistema.

Quanto aos alunos do 9º ano - EJA, participantes deste trabalho, acreditamos que ignorar os problemas ortográficos apresentados por eles, por acreditar que são problemas relacionados com a alfabetização inicial em nada os ajudará. Por isso, no intuito de levá-los a vencer essas dificuldades elaboramos a intervenção didática apresentada nesse estudo.

Acreditamos ainda que o professor deve trabalhar com atividades que levem o aluno a entender o porquê de determinado uso, refletindo, assim, sobre o conhecimento que está sendo construído. Dessa forma, o professor estará atendendo ao que está previsto nos PCNs (1998), ao sugerir um trabalho com a língua que privilegie o uso, por meio de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem, possibilitando ao aluno aprimorar o uso da língua adequadamente.

## **1.7 Livro Didático – LD**

Por acreditar ser importante que o professor trabalhe questões voltadas para fonética, fonologia e ortografia, analisamos, nessa seção, o material didático disponível na escola, qual seja, o Livro Didático<sup>1</sup> - LD, para verificar se esse material contempla o conteúdo. Assim, nosso objetivo não é criticar o único material que temos hoje disponível para o trabalho em sala de aula e sim observar as atividades propostas pelo livro didático e se essas atividades contemplam o ensino de fonética, fonologia e ortografia.

---

<sup>1</sup> Obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, sob a responsabilidade editorial de Virginia Aoki. Este manual é Integrante do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA, distribuído pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e adotada na escola pesquisada. (AOKI, 2013).

Com esse objetivo, analisamos o Manual do Educador do livro didático “EJA Moderna”, coleção constituída de quatro livros do aluno e apresenta conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) abordados em unidades temáticas, mas distribuídos de forma disciplinar.

O Manual do Educador de Língua Portuguesa, reproduz, assim como os das outras disciplinas, a parte correspondente aos conteúdos do aluno e inclui, ao final, um guia e recursos didáticos, trazendo as orientações específicas para cada ano.

Também a obra didática é constituída de duas unidades temáticas, que se subdividem, cada uma, em dois capítulos, os quais são estruturados em seções fixas e de acordo com as habilidades que se pretendem desenvolver. A seção destinada ao estudo da gramática, por exemplo, é denominada “Para refletir sobre a língua”.

O livro propõe um trabalho com eixos temáticos, para que o aluno possa compreender um dado aspecto sob os pontos de vista das diferentes áreas do currículo escolar. Em variados momentos, fazem-se propostas que buscam uma abordagem interdisciplinar dos temas, visando ao conhecimento global, dinâmico e histórico da realidade.

Na seção, “Para refletir sobre a língua”, que se destina ao estudo e à análise dos aspectos linguísticos que caracterizam o gênero textual trabalhado no capítulo, nas orientações didáticas, é dito que não se trata de propor memorizações de regras e, sim, procurar reconstruí-las, por meio da observação das regularidades. É proposto o seguinte movimento metodológico:

- a) observação da ocorrência linguística nos textos analisados;
- b) questões individuais ou coletivas para tematizar a convenção e possibilitar ao aluno a reflexão e a elaboração própria do aspecto linguístico em estudo;
- c) sistematização dos conceitos (regras, se for o caso) e alguns exemplos;
- d) atividades para colocar em prática o conceito em questão;
- e) produção de textos orais e escritos, empregando os fenômenos estudados.

É ressaltado no livro que as convenções (normas prescritivas) devem ser colocadas em prática, pois são ferramentas essenciais, sobretudo, para a revisão de textos.

Nossa análise destaca o tema fonologia no livro didático, volume 9º ano, adotado pela escola pesquisada. Escolhemos destacar o tratamento dado à fonologia, por ser ela o nosso objeto de pesquisa.

Sabemos que a fonologia é, na maioria das vezes, vista com antipatia pelos alunos por ser uma disciplina geralmente trabalhada de forma mecânica como bem reconhece os PCNs (1998, p.85), quando observa:

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas.

Ou seja, a fonologia não é trabalhada ou é mal trabalhada em sala de aula. Até mesmo os professores costumam ter aversão a este tema, pois, até mesmo na graduação, é uma disciplina considerada sem importância.

No Manual do Professor, do livro, ora analisado, observamos que, na seção Análise e Reflexão sobre a Língua, o objetivo é trabalhar as convenções da língua com base nos gêneros estudados, sem memorizações de regras, mas procurando reconstruí-las, por meio da observação das regularidades. No manual, são apresentadas ainda diferentes formas de olhar para as convenções ortográficas, o livro baseia-se na proposta de Artur Gomes de Morais. Entretanto, analisamos o livro citado, volume 9º ano, e verificamos que o tema fonética e fonologia não é abordado em nenhum dos capítulos, nem mesmo como tratamento ortográfico, isso ocorre porque é esperado que nessa etapa o aluno já tenha domínio sobre esse conteúdo.

Diante dessa análise, e considerando as concepções de fonética e fonologia, chegamos à conclusão de que o professor de língua materna não pode centrar-se, quando da organização do seu trabalho pedagógico, somente no livro didático de Português, pois, na realidade da sala de aula pode se apresentar outros problemas que não estarão no livro didático por não fazer parte do conteúdo de determinada etapa (no caso da EJA) já que se acredita que alguns conteúdos já deveriam ter sido sistematizados nos anos anteriores.

Assim, cabe ao professor a elaboração de atividades que contemplem as deficiências observadas especificamente em cada turma, no caso do nosso estudo, o conteúdo fonética, fonologia, já que, pelo que observamos, esse conteúdo não faz parte do programa elaborado para o 9º, entretanto os alunos apresentam essa dificuldade que precisa ser amenizada ou sanada.



## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos que nortearam nossa pesquisa. Apresentamos as características da escola envolvida, dos sujeitos participantes e do material selecionado para a análise, o modo como esse material foi coletado e selecionado, assim como os dados e a forma como são classificados e analisados.

A partir dos textos dos alunos, verificamos a necessidade de fazer uma intervenção que, de fato, leve o aluno a refletir sobre a escrita que produz. Para isso, contudo, acreditamos que se faz necessário, por parte do professor, ter conhecimentos básicos de fonologia. Nos textos desses alunos, atentamos diretamente para os processos na coda silábica. Trabalhar esses processos, a partir dos textos dos alunos, constitui um grande desafio, uma vez que são muitos os fatores que interferem na aprendizagem desses discentes.

### 2.1 Natureza da Pesquisa

Com o objetivo de descrever os processos fonológicos envolvendo as sílabas que terminam em consoante refletida na escrita dos alunos do 9º ano EJA, adotamos a metodologia de natureza qualitativa e quantitativa e o método de pesquisa-ação.

Uma pesquisa é considerada qualitativa, segundo Oliveira (2008, p. 172), quando apresenta condições para uma prática reflexiva e transformacional no ambiente pesquisado. Assim, de acordo com o autor, “[...] fazer pesquisa, [...] é analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma escolha de análise”.

A pesquisa partiu de um problema identificado em sala de aula: a dificuldade dos alunos no registro convencional da consoante em final de sílabas. Pode então se enquadrar em pesquisa-ação, uma vez que Thiollent (2001, p. 20) a define da seguinte forma:

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Uma pesquisa é considerada pesquisa-ação, “[...] quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”, ou seja, o estudo deve partir de um contexto social e ter uma ação concreta sobre o que é observado. E essa posição ativa do pesquisador “[...] no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas que a

identifica como pesquisa ação", (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Já para Engel, a pesquisa-ação é um instrumento de desenvolvimento profissional, pois envolve pessoas que estão realmente preocupadas e interessadas em resolver o problema apresentado. "A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador", (2000, p.182).

Ao utilizar, nesse estudo, a pesquisa-ação, nossa pretensão foi realizar uma intervenção que, de fato, contribua para melhoria da nossa própria prática pedagógica e a dos nossos pares, uma vez que tal pesquisa possibilita ao pesquisador buscar solução para um problema que se apresenta, por meio de uma ação efetiva.

## **2.2 Contexto de Pesquisa e Caracterização da Escola**

Para atingir os objetivos estabelecidos neste trabalho, fizemos descrição dos processos fonológicos presentes nos textos dos alunos do 9º ano EJA, investigados nesta pesquisa, para poder, então, elaborarmos uma proposta didática com atividades envolvendo elementos de natureza fonética/fonológico.

O *corpus* da nossa pesquisa é constituído por 100 textos escritos por 20 alunos, na faixa etária entre 17 e 60 anos. Tais alunos são todos de uma mesma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II – EJA – curso noturno.

Foi escolhida a EJA, porque, ao verificar a literatura a respeito do objeto de estudo, percebemos que são poucos os trabalhos voltados para essa modalidade de ensino. Já, a escolha da escola ocorreu pelo fato de, enquanto professora-pesquisadora, fazer parte do corpo docente da instituição.

A escola compõe a rede pública de ensino do Distrito Federal e está localizada na zona urbana da Região Administrativa de Sobradinho – Brasília/DF, também conhecida como Setor Oeste de Sobradinho. Essa RA XXVI de Sobradinho é uma região periférica, localizada a mais ou menos 27 km do centro de Brasília, capital do Brasil, conforme ilustração, abaixo.

FIGURA 1 - Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: <<http://www.mapas-brasil.com/distrito-federal.htm>>.

Sobradinho II fica localizado bem próximo a Sobradinho, conforme mapa a seguir.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Sobradinho II. Essa escola faz parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e também faz parte das escolas urbanas que compõem a Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho - CRES, na Região Administrativa XXVI de Sobradinho II – DF.

São 46 escolas que integram a CRESobradinho, organizadas da seguinte forma, conforme quadro, abaixo.

QUADRO 16 - Distribuição das escolas que compõem a Coordenação Regional de Sobradinho.

Coordenação Regional de Sobradinho									
RA Sobradinho		RA Lago Norte		RA Sobradinho II		RA Fercal		RA Planaltina	
Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural
22	5	1	-	8	-	3	6	1	-

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

As escolas foram organizadas, de acordo com o público e a escolaridade a que se destinam, ou seja, são organizadas em Centro de Ensino Infantil, Centro de Ensino Especial, Escolas Classes, Centro de Ensino Fundamental, Escolas de Ensino Médio e Centro Educacional. Também se organizam em Escolas de Zona Urbana e Escolas de Zona Rural.

Na escola pesquisada, são ofertadas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola - PPP, as seguintes modalidades: 24 turmas no turno diurno, distribuídas em série e anos: 6º ano, 7º ano, 7ª série e 8ª série. E 12 turmas no turno noturno, distribuídas em 9 etapas, atendendo assim ao 1º e 2º segmentos da EJA, conforme quadro 17, abaixo.

QUADRO 17 – Distribuição por etapas de turmas da EJA do curso noturno

1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa	6ª etapa	7ª etapa	8ª etapa	9ª etapa
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada (2016).

A escola possui Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) composto por psicólogo e pedagogo que atendem na sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e na sala de recursos. A escola mantém ainda parceria com algumas instituições e com agentes da comunidade escolar: Grêmio Estudantil; Conselho Escolar; Batalhão Escolar; Conselho Tutelar; Grupo Azulim; Programa Saúde na Escola - PSE; Associação dos amigos dos autistas do Distrito Federal (AMA); Adolescente; Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); Tribunal Regional Eleitoral (TER); Procuradoria do Trabalho; Grupo Carnavalesco Bola Preta e Polícia Civil.

A organização do trabalho escolar na *Educação de Jovens e Adultos* segue as orientações do *Currículo em Movimento* e se dá por semestralidade. O 1º segmento, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 1.600 horas; o 2º segmento, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, também com carga horária de 1.600 horas.

### 2.3 Caracterização dos Alunos Participantes

Os alunos da modalidade EJA são aqueles que não puderam frequentar a escola, quando crianças. Assim, é comum ouvirmos deles justificativas de que tiveram de trabalhar, desde muito cedo, para ajudar no sustento da casa e, por isso, não conseguiram conciliar a escola com a atividade profissional.

No caso das mulheres, há ainda outro agravante, a dupla jornada de trabalho, pois

elas têm a responsabilidade da organização da casa e do cuidado com os filhos, além do trabalho externo para ajudar financeiramente o companheiro ou prover o lar, quando responsáveis pelo seu próprio sustento e/ou dos familiares.

Além disso, algumas mulheres ainda enfrentam dificuldades para frequentar as aulas pelo fato de terem de cuidar dos filhos pequenos. Assim, algumas alunas, no intuito de conseguirem concluir o estudo, acabam levando seus filhos pequenos para sala de aula, por não terem com quem deixá-los em casa.

Mesmo com todas essas dificuldades, esses alunos buscam uma oportunidade de melhoria em sua qualificação no ensino noturno. Isto ocorre, devido a uma exigência do próprio mercado de trabalho, no qual são selecionadas as pessoas com maior grau de instrução.

Consideramos importante informar que no início do semestre letivo, a turma era composta por 55 alunos, porém, desses 55, apenas 25 tinham frequência de 75% das aulas. No decorrer do semestre letivo, houve a ocorrência de um número elevado de evasão escolar. Assim, apenas 20 constituíram o grupo de alunos participantes dessa pesquisa.

Acreditamos ser necessário explicar ainda que esses alunos trabalham o dia todo e estudam à noite e isso influencia bastante na sua frequência às aulas assim como no quadro de evasão.

Percebemos também que a carga horária de trabalho e os compromissos familiares dos alunos os impedem de realizar atividades ou leituras extraclases, o que resume o contato com a leitura, para a maioria dos alunos, somente em sala de aula.

Entre as muitas dificuldades microtextuais que esses alunos apresentam, encontra-se o registro da consoante em posição final de sílaba, mesmo já estando na etapa final do Ensino Fundamental, por isso, é importante pensarmos em uma intervenção que, de fato, os ajude a superar esse entrave na escrita.

A seguir, apresentamos, no Quadro 18, a síntese da caracterização dos alunos da EJA, participantes da pesquisa.

QUADRO 18 – Síntese da caracterização dos alunos da EJA participantes da pesquisa.

ALUNO	SEXO	IDADE	ORIGEM	REGIÃO
A1	F	38	GO	CENTRO-OESTE
A2	F	60	MG	SUDESTE
A3	M	49	PI	NORDESTE
A4	M	22	DF	CENTRO-OESTE
A5	F	42	MA	NORDESTE
A6	M	20	DF	CENTRO-OESTE
A7	M	17	DF	CENTRO-OESTE
A8	F	45	PI	NORDESTE
A9	M	18	GO	CENTRO-OESTE
A10	M	17	DF	CENTRO-OESTE
A11	F	26	DF	CENTRO-OESTE
A12	F	37	PI	NORDESTE
A13	F	17	GO	CENTRO-OESTE
A14	F	34	DF	CENTRO-OESTE
A15	F	18	BA	NORDESTE
A16	M	37	MA	NORDESTE
A17	F	18	CE	NORDESTE
A18	F	31	PA	NORTE
A19	M	19	DF	CENTRO-OESTE
A20	F	20	DF	CENTRO-OESTE

**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Fizemos um levantamento quanto ao perfil dos alunos participantes da pesquisa para traçar uma representação do ambiente geral da pesquisa, pois esse diagnóstico nos guiará na preparação do material didático. Esclarecemos que não trabalhamos com o aspecto social.

Conforme Gráfico 1, a seguir, os alunos participantes da pesquisa são, em sua maioria, composto por mulheres. Dos 20 alunos, 60% são do sexo feminino.

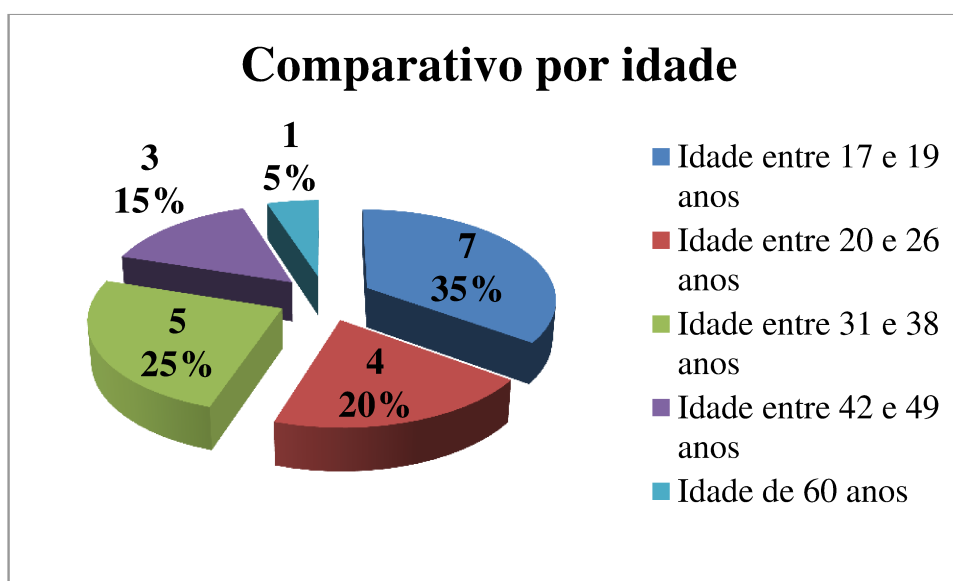
GRÁFICO 1 – Comparativo por sexo



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Em relação à idade, de acordo com o Gráfico 2, a seguir, podemos perceber que a turma é bem diversificada, mas o perfil destacado mostra que, na sua maioria, é composto por alunos jovens, correspondendo a 35% da turma.

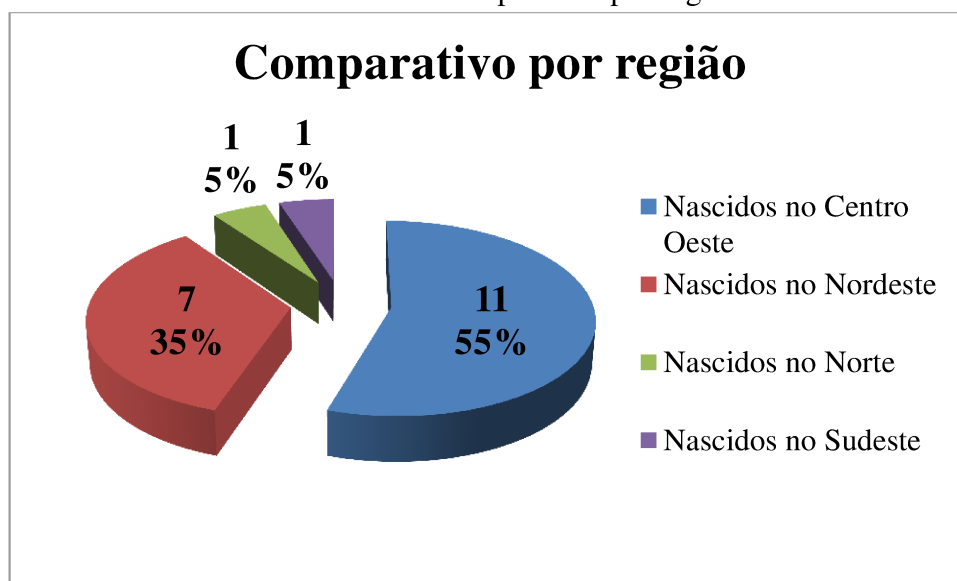
GRÁFICO 2 – Comparativo por idade



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Por fim, levantamos o perfil da região de origem dos alunos, predominando, conforme Gráfico 3, alunos nascidos na Região Centro-Oeste, correspondendo a 55% dos alunos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 3 – Comparativo por região



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

## 2.4 Coleta e Seleção dos Dados

Os dados foram extraídos de 100 textos escritos por alunos do 9º ano EJA, noturno. A coleta de dados foi feita, durante o 1º semestre de 2016.

Os textos coletados versam sobre temas diversos (cada tema trabalhado em uma aula) e foram produzidos de forma orientada. Em cada aula sobre o tema tratado para a produção de texto, informamos aos alunos a proposta textual e solicitamos a eles que realizassem uma produção escrita sobre o assunto em questão. De acordo com o planejamento da aula, trabalhamos uma única temática com todos os alunos, procurando motivá-los para a realização da tarefa. Tais atividades já fazem parte do trabalho pedagógico habitual da turma. Conforme os PCNs:

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 37).

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014), a análise linguística nas séries/anos finais do Ensino Fundamental compreende reflexões sobre o uso da língua na produção de discursos, com o objetivo de promover interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas, possibilitando posicionamentos como cidadãos críticos. Além disso, a análise linguística considera as atividades metalinguísticas, semânticas e pragmáticas, de modo que estudantes se apropriem



de instrumentos para identificar unidades e compreender relações entre estas em um determinado contexto.

Assim, selecionamos os dados pertinentes ao nosso estudo, ou seja, fizemos um levantamento das palavras contendo coda medial e final para a análise linguística. Essas palavras foram classificadas, quanto ao tipo de coda, em: lateral, vibrante, fricativa e nasal; assim como foram classificadas também quanto ao registro de coda em posição medial ou final.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados, ou seja, a descrição e a análise dos dados, obtidos por meio das produções escritas dos alunos do 9º ano EJA. Procuramos identificar e descrever os possíveis contextos que influenciam a ocorrência de trocas, inserções e apagamento da coda em posição medial e final, de modo a verificar os desvios ocorridos em final de sílaba, ou seja, na coda consonantal.

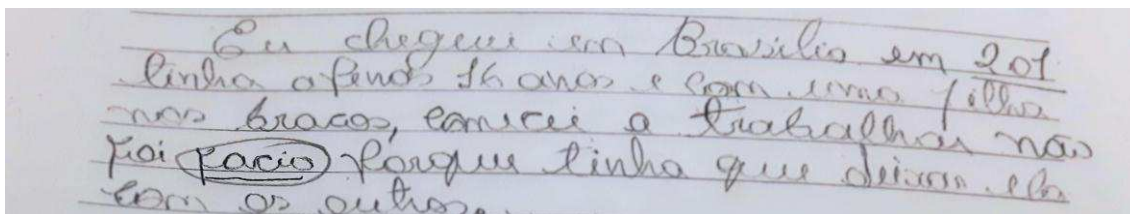
Para a obtenção do resultado da descrição linguística desses dados, apoiamo-nos no conhecimento do sistema fonológico da língua portuguesa, a partir do qual, podemos explicar, em alguns casos, a natureza dos desvios cometidos pelos alunos.

Acreditamos que a identificação e análise das marcas que os alunos deixam como indícios ou pistas do processo de aprendizado da língua materna possibilitam-nos refletir acerca do funcionamento linguístico desses alunos. Isso nos leva a crer que um olhar diferenciado, em relação ao modo como se trabalha, atualmente, o ensino de jovens e adultos, é tão importante quanto à apropriação de metodologias e práticas pedagógicas, voltadas a esse público.

Apresentamos, na sequência, algumas amostras dos textos dos alunos participantes da pesquisa nos quais detectamos os processos mencionados.

O primeiro fragmento, apresentado na figura, abaixo, mostra-nos o processo de substituição, isto é, a troca de um segmento por outro dentro de uma sílaba, como ocorreu na palavra *fácil* que o aluno registrou como *FACIO*.

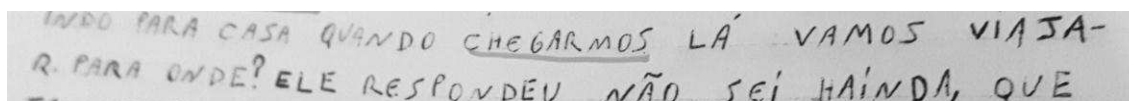
FIGURA 2 - Exemplo do processo de substituição



Fonte: Fragmento de texto de um aluno da EJA (2016).

O segundo fragmento, Figura 2, evidencia o processo de epêntese que é a inserção de um segmento na sílaba, como na palavra *chegamos*, na qual o aluno inseriu um R, formando a palavra *CHEGARMOS*.

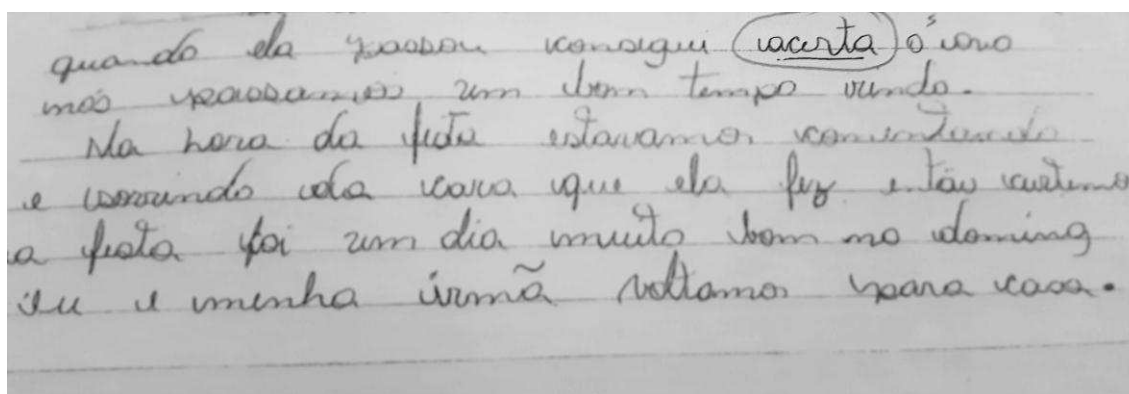
FIGURA 3 - Exemplo do processo de inserção



Fonte: Fragmento de texto de um aluno da EJA (2016).

E no terceiro fragmento, Figura 3, apresentamos um exemplo do processo de apagamento de um segmento na sílaba. No texto, a palavra *acertar* foi registrada pelo aluno como *ACERTA*, o aluno apagou o segmento final *R*.

FIGURA 4 - Exemplo do processo apagamento



Fonte: Fragmento de texto de um aluno da EJA (2016).

No Quadro 19, que segue, apresentamos o levantamento das palavras escritas de forma não convencional pelos alunos, nos 100 textos coletados, observando o processo fonológico ocorrido.

QUADRO 19 – Distribuição de registro e não registro da coda (*continua...*)

TOTAL DE FENÔMENOS	CODA SILÁBICA	CONVENCIONAL	NÃO CONVENCIONAL	FENÔMENO
1	L	adultos	adutos	Apagamento
2	L	voltou	voltou	Troca
3	L	assalto	assalto	Troca
4	L	atualmente	atualmente	Troca
5	L	consulta	consunta	Troca
6	L	psiu	pisil	Troca
7	L	mal	mau	Troca
8	L	fingiu	fingil	Troca
9	L	assaltando	assaltando	Troca
10	L	infantil	infantil	Troca
11	L	aumento	almento	Troca
12	L	falta	falta	Troca

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

## (Continuação...)

13	L	fácil	facio	Troca
14	L	autor	altor	Troca
15	L	difícil	dificio	Troca
16	L	aumentando	almentando	Troca
17	L	aumento	almento	Troca
18	N	desvendam	desvendão	Troca
19	N	acabam	acabão	Troca
20	N	senti	seti	Apagamento
21	N	desaparecimento	desaparecimento	Apagamento
22	N	tentando	tetado	Apagamento
23	N	desvendar	desvedar	Apagamento
24	N	rotina	rontina	Inserção
25	N	antecedentes	antecedentes	Inserção
26	N	refém	remfém	Inserção
27	N	ajudou	ajundou	Inserção
28	N	indignada	indegnanda	Inserção
29	N	enquanto	enquamto	Troca
30	N	compras	compras	Troca
31	N	enquanto	emquando	Troca
32	N	também	também	Troca
33	N	encontrei	emcontrei	Troca
34	N	então	emtão	Troca
35	N	ninguém	nimguém	Troca
36	N	foram	foran	Troca
37	N	tempo	tempo	Troca
38	N	sim	sin	Troca
39	N	consciência	comsiencia	Troca
40	N	convém	convén	Troca
41	R	aparecer	aparece	Apagamento
42	R	dormir	durmi	Apagamento
43	R	comportar	comporta	Apagamento
44	R	guardar	guarda	Apagamento
45	R	convidar	convida	Apagamento
46	R	acertar	acerta	Apagamento
47	R	ajudar	ajuda	Apagamento
48	R	chegar	chega	Apagamento
49	R	avistar	avista	Apagamento
50	R	dar	da	Apagamento
51	R	viver	vive	Apagamento
52	R	sair	sai	Apagamento
53	R	chegar	chega	Apagamento
54	R	senhor	senho	Apagamento
55	R	falar	fala	Apagamento
56	R	aumentar	aumenta	Apagamento
57	R	acordar	acorda	Apagamento
58	R	prejudicar	prejudica	Apagamento

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

## (conclusão)

59	R	demitir	demiti	Apagamento
60	R	gerar	gera	Apagamento
61	R	voltar	vlota	Apagamento
62	R	força	foça	Apagamento
63	R	dar	da	Apagamento
64	R	convidar	convida	Apagamento
65	R	superar	supera	Apagamento
66	R	comer	come	Apagamento
67	R	narração	narração	Apagamento
68	R	trabalhar	trabalha	Apagamento
69	R	descobrir	descobri	Apagamento
70	R	aparecer	aparece	Apagamento
71	R	parar	para	Apagamento
72	R	ficar	fica	Apagamento
73	R	melhor	melho	Apagamento
74	R	comemorar	comemora	Apagamento
75	R	liderar	lidera	Apagamento
76	R	partir	parti	Apagamento
77	R	assustar	assusta	Apagamento
78	R	importância	inpotancia	Apagamento
79	R	forte	fornti	Inserção
80	R	sofrido	sofidor	Inserção
81	R	gorila	gorilar	Inserção
82	R	perdi	perdir	Inserção
83	R	chegamos	chegarmos	Inserção
84	R	ouvi	ouvir	Inserção
85	R	consegui	conseguir	Inserção
86	R	está	estar	Inserção
87	R	perdi	perdir	Inserção
88	R	grande	grander	Inserção
89	R	viajar	viagam	Troca
90	R	senti	sentir	Inserção
91	S	vascular	vacoila	Apagamento
92	S	expostas	esporta	Apagamento
93	S	coisas	coisa	Apagamento
94	S	mas	mais	Inserção
95	S	merecemos	merescemos	Inserção
96	S	lessem	lensem	Inserção
97	S	nós	nois	Inserção
98	S	infelizmente	infelismente	Troca
99	S	trás	traz	Troca

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Apresentamos, a seguir, as ocorrências com codas silábicas, por meio de tabela, as consoantes que sofreram alterações, nessa posição, e o número de ocorrências envolvendo cada consoante em posição de final de sílaba.

Sabemos que, na sílaba, a vogal é o núcleo silábico e pode ser precedida e/ ou seguida de consoante. De acordo com Callou (1993), quando a vogal é seguida pela consoante, ou seja, na posição pós-vocálica ou de travamento silábico existe realizações com uma forte tendência ao apagamento, uma vez que a coda é considerada como a posição fraca ou instável, passível de grande alofonia na fala e de grande variação, na escrita.

TABELA 1 – Ocorrências dos fenômenos por codas silábicas

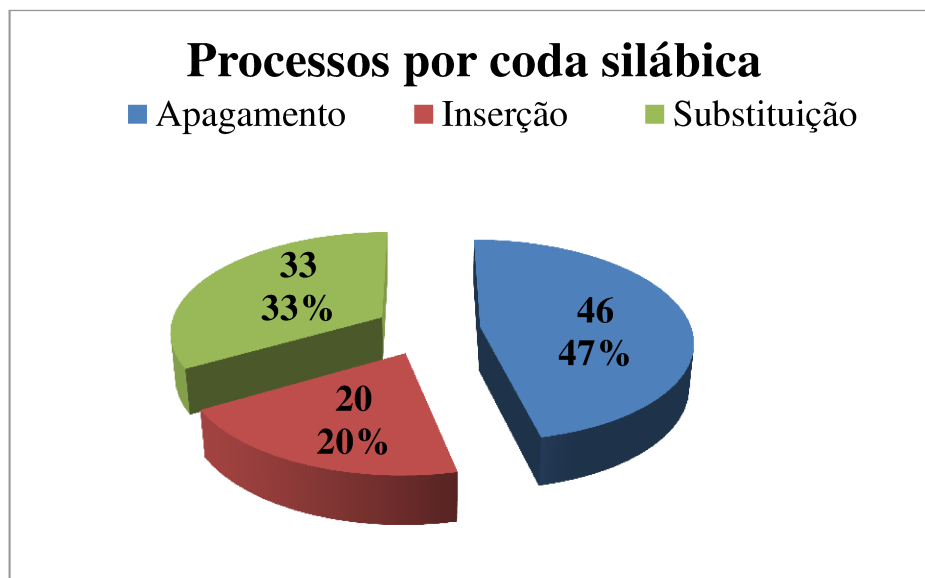
Ocorrências dos fenômenos por codas silábicas	nº de ocorrências	%
L	17	17%
N	23	23%
R	50	51%
S	9	9%
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

De acordo com a Tabela 1, verificamos que houve o predomínio do registro da coda do tipo vibrante /R/, já que do total de 99 palavras, houve, por parte dos alunos, um número de ocorrências de 50 palavras com registro não convencional da coda vibrante /R/, ou seja, 51% dos registros. Essas ocorrências envolvem tanto a coda medial quanto final.

Apresentamos, a seguir, por meio de gráfico, os processos que mais ocorreram com a consoante em posição de coda, se houve troca, inserção ou apagamento; e, ainda, se tal fenômeno ocorre mais em posição medial ou final.

GRÁFICO 4 – Ocorrência de processos na consoante em posição de coda Silábica



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Dentre as 99 palavras, envolvendo o registro de consoante em posição de coda, encontramos processos de apagamento, inserção e substituição, predominando o apagamento que ocorreu principalmente em verbos no infinitivo.

De acordo com o Gráfico 4 e a Tabela 3, o processo de apagamento totalizou 47% das ocorrências; e a substituição, 33%. Já, o processo de inserção apresentou um percentual menor de ocorrências, totalizando 20%. Verificamos, em nossa análise, que a inserção foi o processo de menor ocorrência na coda, mas não menos significativo para nosso estudo.

Assim, o fenômeno linguístico com mais ocorrências em nosso *corpus* foi o de apagamento do /R/ em posição final de sílaba, comprovando assim uma de nossas hipóteses de que seria o apagamento o processo mais frequente.

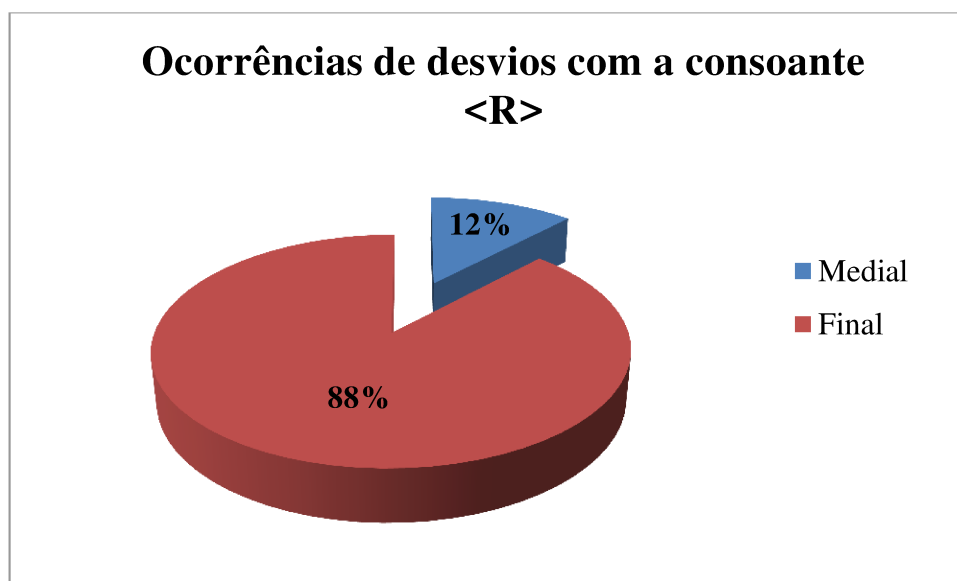
Observamos também um caso de apagamento da consoante /L/, precedida da vogal /u/, na palavra *adultos* que o aluno registrou como *adutos*. Como os dois fonemas são similares, /u/ e /w/, isso pode ter levado o aluno a não registrá-lo por ser um som igual e, provavelmente, não realizado na fala.

Já, a inserção ocorreu em menor número, mas, ainda assim, significativo. Tivemos casos de inserção da consoante R, L, S e N, em alguns vocábulos do nosso *corpus*. Essa inserção está relacionada com a interferência da fala na escrita, pois reflete a variação linguística do aluno.

### 3.1. Os Processos de Apagamento, Substituição e Inserção

Apresentamos os resultados obtidos, em relação aos três processos que nortearam o nosso estudo (apagamento, substituição e inserção) em forma de gráfico, no intuito de facilitar a leitura dos resultados correspondentes aos processos descritos. Iniciamos com o Gráfico 5, com as ocorrências de desvios da consoante /R/ em posição medial e final.

GRÁFICO 5 – Ocorrências de desvio na consoante R em posição medial e final



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Ao fazer o levantamento dos textos dos alunos, verificamos, conforme já mencionado, que, dentre os três processos do nosso *corpus*, o não registro da consoante /R/ em posição de coda foi o processo que mais ocorreu. De acordo com o Gráfico 5, acima, o registro não convencional da coda em final de palavra é bem maior do que em posição medial. Sendo 12% de ocorrências em posição medial e 88% em posição final.

Tal ocorrência nos leva a pensar que os alunos grafam as palavras do mesmo modo como as pronunciam. Isso pode ocorrer, devido a pouca familiaridade com a escrita ortográfica, uma vez que, nas séries finais do Ensino Fundamental, o conteúdo ortografia não é muito trabalhado, pois, geralmente, o professor acredita que o aluno já sistematizou tal conteúdo nas séries iniciais.

Para Bortoni-Ricardo (2006), o trabalho com a ortografia deve ocorrer em todo o percurso escolar do aluno. Sendo assim, esse trabalho não se encerra nas séries iniciais, mas

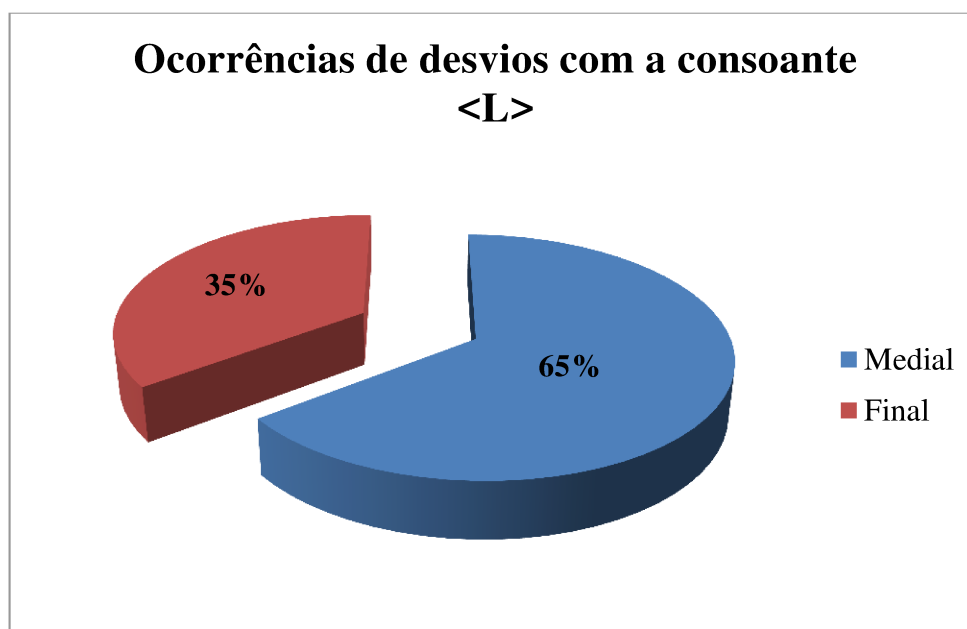


deve continuar nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental e até mesmo do Ensino Médio. Devemos lembrar também que, de acordo com a autora, o /r/ final tem uma propensão ao apagamento, principalmente nos verbos no infinitivo.

Segundo Oliveira (1983, p. 83 apud HORA, 2009), “[...] o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico”. Já, Callou (1993, p. 72) afirma que o apagamento pode ocorrer por simplificação da estrutura silábica, conduzindo ao padrão CV, e isso ocorre independentemente da linguagem utilizada.

No Gráfico 6, abaixo, são apresentados os percentuais de ocorrências de desvios da consoante /L/ em posição medial e final.

GRÁFICO 6 – Ocorrências de desvio da consoante L

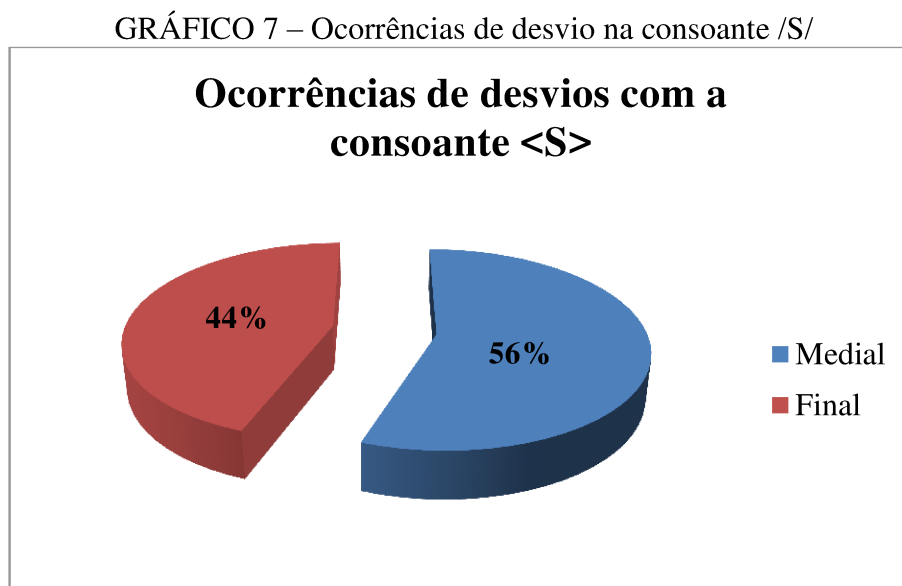


Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Em relação à coda lateral, nos exemplos extraídos da escrita dos alunos participantes, verificamos que o processo que mais ocorreu foi o de troca lateral /l/ por /w/, tanto na coda medial, como na final. De acordo com o Gráfico 6, houve 17 ocorrências de desvios, envolvendo a consoante lateral /L/, sendo que 65% ocorreu na consoante medial e 35% na consoante final. Essa troca também evidencia a variedade falada pelos alunos pesquisados, uma vez que sabemos que as letras podem ter sons diferentes, dependendo da posição que ocupam dentro da sílaba. No caso da letra ‘l’, em posição de final de palavra ou diante de uma consoante no final de sílaba, corresponde ao som [w], como podemos observar em palavras como ‘*voltou*’, ‘*falta*’ e ‘*infantil*’, registrada pelos alunos da mesma forma como as pronunciam, ‘*vo[w]tou*’, ‘*fa[w]ta*’, ‘*infanti[w]*’.

De acordo com Hora (2009), é comum o fonema /l/ ser representado, na escrita, pela letra “u”, ou que haja apagamento desse fonema caso seja precedido da vogal “u”, uma vez que é impossível se ter um ditongo com vogal e semivogal no mesmo ponto [uw], ou seja, ambas posteriores e altas.

No Gráfico 7, apresentamos as ocorrências de desvios com a consoante /S/ em posição medial e final.



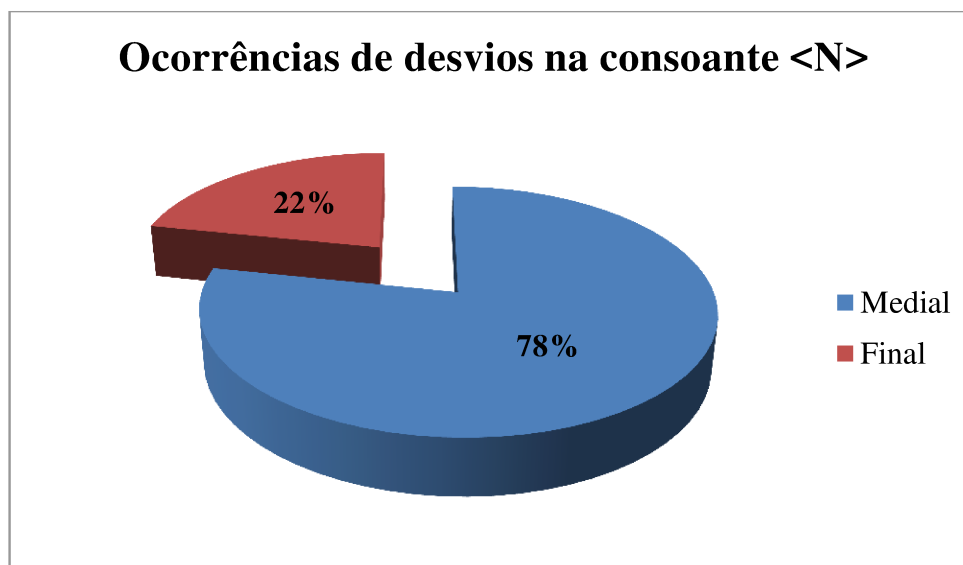
Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Em relação a coda /S/, verificamos que o processo mais recorrente foi também o processo de substituição, ou seja, a troca de uma consoante por outra. De acordo com o Gráfico 7, acima, os desvios na consoante fricativa /S/ foram 56%, em posição medial, e 44%, em posição final.

Observamos que as trocas ocorridas na coda medial /S/ são variadas, ocorrendo a troca do s por z, do ss por s, do z por s, do ç por s, ou seja, são decorrentes da possibilidade de múltiplas representações. O aluno não percebe que uma mesma letra pode representar diversos sons, dependendo da posição que ocupa na palavra. Isso ocorre, porque não existe uma correlação um a um entre fonema e letra quando falamos do fonema /S/. De acordo com Lemle (2009), devemos ensinar, por meio de regras, a correspondência letra-som aos alunos, pois assim vão internalizando as convenções da escrita. Nesse caso, é importante que o aluno reflita sobre a escrita e aprenda a consultar o dicionário sempre que tiver dúvida quanto à grafia das palavras.

Por fim, no Gráfico 8, apresentamos os percentuais referentes as ocorrências de desvios na consoante /N/.

GRÁFICO 8 – Ocorrências de desvio na consoante /N/



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Em relação a coda /N/, observamos, na análise dos dados coletados, a ocorrência dos três processos referidos em nosso estudo: apagamento, inserção e substituição envolvendo a coda /N/. A ocorrência da consoante nasal /N/, em posição medial, totalizou 78%; e a consoante, em posição final, 22% das ocorrências, conforme Gráfico 8, acima. Entretanto, dos três processos, o mais recorrente com essa coda foi o processo de troca, ou seja, a substituição de um fonema por outro. Nesse caso, a troca do grafema N por M ou a troca do M por N.

De acordo com Brisolara (2012), os desvios de nasalidade referente ao processo de substituição do n/m ou m/n não alteram o som da palavra e, por essa razão, o aluno pode utilizar, na fala, tanto a letra n como a m para indicar a nasalidade e o faz, adequadamente, ou seja, antes de labial, produz nasal labial, como em [kãmpo]; antes de coronal, produz nasal coronal, como em [kãnto]; e, antes de dorsal, produz nasal dorsal, como em [kãnga]. No entanto, o aluno desconhece o contexto ortográfico de uso dessas nasais, apresentando, assim, dificuldades na escrita.

Concordamos com Brisolara (2012), quando afirma que esses desvios não alteram o som da palavra e é, por isso, que o aluno não percebe a alteração na escrita, tanto que, quando solicitamos a leitura do vocábulo, o aluno lê sem alteração do som.

## **4 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA**

A partir dos dados coletados, elaboramos o material didático a ser aplicado em sala de aula, com o objetivo de sanar ou, pelo menos, diminuir o problema de registro não convencional de consoante em posição final (troca, inserção e apagamento).

### **4.1 Intervenção Didática**

Consideramos importante reconhecer a necessidade de intervenções didáticas, com base em conhecimentos acerca de fonética e fonologia, por parte do professor. Porém, essas disciplinas são pouco trabalhadas na formação docente, principalmente, na formação dos profissionais responsáveis pelo processo de alfabetização. Assim, com esta proposta de trabalho, procuramos oferecer um conjunto de atividades didáticas com o intuito de contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos quanto ao emprego da consoante em final de sílaba (dificuldade apresentada nos textos dos alunos do 9º ano EJA); e contribuir também com a prática do professor em sala de aula. Pretendemos estimular um trabalho menos memorizante e mais lúdico, por meio do qual o aluno possa se apropriar das estruturas da língua com mais facilidade e compreensão. Importa-nos frisar que o material didático em Língua Portuguesa, atualmente utilizado pela turma do 9º ano EJA, resume-se ao livro didático. Dessa forma, qualquer outra estratégia a ser realizada em sala de aula deve ser elaborada pelo próprio professor da turma, que deve desenvolvê-la, confeccioná-la e experimentá-la juntamente com os alunos.

Os alunos da EJA, geralmente, chegam à escola, já cansados, após um dia longo de trabalho. São alunos que se encontram em uma faixa etária mais avançada, assim, acreditamos ser importante desenvolver atividades que despertem o interesse deles. Por essa razão, procuramos desenvolver um material didático, voltado para essa realidade, com atividades que envolvam tanto os mais jovens quanto os mais idosos. Tais atividades buscam também levar os alunos a refletir sobre a escrita, por meio da consciência fonológica.

As atividades desenvolvidas foram aplicadas e, posteriormente, organizaremos o material produzido em forma de um caderno de atividades, com vistas a uma possível publicação.

Apresentamos, na sequência, a proposta de intervenção aplicada na turma do 9ª EJA – Noturno. Segundo Lederman e Potter (2013), é importante dizer que cada indivíduo desenvolve diferentes estratégias de aprendizagem e que cada aluno tem competências

diversas. Cientes disso e, no intuito de atingir o máximo possível de alunos em relação à aprendizagem, buscamos estratégias diversificadas na elaboração do material didático.

#### 4.2 Apresentação da Intervenção Didática: Consoantes em Sílabas Final

Você sabia que a escrita se iniciou, por volta de 3.100 a.C., a partir de caracteres em forma de desenhos de objetos que representavam as palavras?

FIGURA 5 – Escrita hieroglífica



Fonte: <http://pt.slideshare.net/carlosvieira/a-escrita-egpcia>

Porém, esse sistema logo se esgotou frente à necessidade de as pessoas se expressarem, por exemplo, para escrever o nome de alguém, pois, para tanto, não bastava mais desenhar a figura de um homem ou uma mulher, ou seja, se alguém se chamasse Coelho, bastava acrescentar ao desenho da figura do homem um coelho. Mas, se alguém se chamasse João, que desenho poderia ser feito?

Assim, diante das necessidades de representação gráfica humana, os sistemas de escrita começaram a representar os sons das palavras e não mais as ideias. (SOUZA FILHO, 2011).

*Prezado/a Professor/a,*

Apresentamos, a seguir, uma proposta de intervenção em sala de aula, para ser aplicada em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental EJA.

Essa proposta tem como objetivo levar o aluno à reflexão sobre a língua e para isso foi elaborado uma sequência de atividades diversificadas, com 7 atividades organizadas especificamente para trabalhar a coda silábica, ou seja, as consoantes R, L, N e S em final de sílaba de forma gradual, ou seja, do mais simples ao mais complexo.

Em relação à ortografia, entendemos que dominar as relações entre fonema e grafema se faz importante para entendimento desse conteúdo, uma vez que, a maior dificuldade no domínio do sistema ortográfico pelo aluno é decorrente do fato de nem sempre haver uma correspondência entre fonema e grafema, como por exemplo, no caso do fonema /s/.

Na sequência de atividades, a seguir, propomos algumas atividades que favorece o aprendizado dessas relações entre grafema/fonema, como a decomposição de palavras em sílabas. Tal atividade ajuda os alunos na identificação e percepção da representação gráfica dos fonemas. Propomos ainda a identificação, comparação da quantidade, da variação e da posição das letras na escrita de determinadas palavras o que é também importante para esse aprendizado.

Antes, no entanto, é necessário que você tenha em mente como se realiza o processo de formação da sílaba no português, pois, desse modo, poderá compreender o processo estabelecido pelo aprendiz na construção de seu conhecimento sobre a escrita e poderá ajudá-lo a vencer as dificuldades que se apresentem. Segundo Bisol (1999, p. 701), “[...] a sílaba é fundamental na fonologia das línguas como domínio de muitas regras ou processos fonológicos”.

Como sugestão, leia o capítulo 1, seção 1.3 e 1.4, desse trabalho. Nas seções propostas, explicamos sobre as *Consoantes no Português Brasileiro* e *A Estrutura Silábica*. O estudo da consoante e da sílaba é importante para o entendimento da representação da consoante em finais de sílaba.

Trazemos também, como sugestão de leitura, para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto tratado a bibliografia, abaixo:

HORA, D. ; MAGALHÃES, J. S. de. **Fonologia, Variação e Ensino**. E-book, Série Digital, EDUFRN, 2016.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 112 - 152.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2008.

## ATIVIDADE 1

**Objetivo:** Trabalhar separação silábica, reconhecimento de sílaba e da consoante em final de sílaba.

**Ao final da atividade, o aluno deverá:**

- Reconhecer as sílabas da palavra;
- Fazer divisão silábica;
- Reconhecer vogal e consoante;
- Reconhecer a consoante de final de sílaba;
- Refletir sobre a troca de uma letra por outra, reconhecendo que tal mudança muda também o significado da palavra.

O aluno deverá fazer a leitura silenciosa do texto: *Meteresmofo* de Paulo Leminski e em seguida responder as atividades escritas. Alguns alunos podem apresentar dificuldade em entender o texto, que, a princípio, pode parecer não ter nenhum sentido para eles, por isso será interessante mostrar a imagem da metamorfose da borboleta que remeterá ao sentido de transformação, mudança, sentido do texto. Uma discussão em sala de aula sobre o texto também será importante para a compreensão, pois entrará em discussão a relação entre as palavras com sentido dentro de cada palavra do texto, fazendo-os compreender que algumas dessas palavras remetem ao sentido do texto, como por exemplo, *feto, ser, morte, fase, amor* entre outras. É importante também que você professor converse com seu aluno sobre o conceito de vogal, por ser fundamental para a determinação do número de sílabas e procure mostrar a diferença entre fonema e grafema. Com esse texto, o aluno poderá perceber que é possível trocar as letras e formar novas palavras. Perceber também que cada letra corresponde a um fonema e que, substituindo uma letra que representa um fonema a palavra terá outra forma semântica. Assim, a escolha desse texto é interessante para que o aluno desperte para a noção de que cada fonema, representado por letras, carrega seu valor fonológico, e que, combinado a outros, modifica o significado das palavras.

## Meteresmofo

materesmofo  
 temaserfomo  
 termosfameo  
 tremesfooma  
 metrofasemo  
 mortemesafo  
 amorfotemes  
 emarometesf  
 eramوسفetem  
 fetomormesa  
 mesamorfeto  
 efatormesom  
 maefortosem  
 saotemorfem  
 termosefoma  
 faseortomem  
 motormefase  
 matermofeso  
 metaformose

Paulo Leminski

FIGURA 6 – Metamorfose



Fonte: < <http://www.raaquelcarvalho.com.br/2015/09/metodo-da-metamorfose.html> >.

### Questões propostas

1 – Observe a palavra que serve como título do poema. Quantas sílabas ela possui? Faça a separação silábica dela.

**Palavra**

**Sílabas**

**Nº de sílabas**



Meteresmofo \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_

2 – Quantas consoantes e quantas vogais possui a palavra *meteresmofo*?

**Palavra**

**Consoantes**

**Vogais**

Meteresmofo \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_

3 – Além do título, alguma outra palavra do poema possui significado? Qual?

\_\_\_\_\_

4– Separe as palavras, no quadro seguinte em sílabas.

QUADRO 20 - Separação em sílabas

Palavra	Separação em sílabas
materesmofo	
temaserfomo	
termosfameo	
tremesfooma	
metrofasemo	
mortemesafo	
amorfotemes	
emarometesf	
eramosfetem	
fetomormesa	
mesamorfeto	
efatormesom	
maefortosem	
saotemorfem	
termosefoma	
faseortomem	
motormefase	
matermofeso	
metaformose	
termosefoma	

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

5 – Releia a palavra *emarometesf*. Quantas vogais e quantas consoantes ela possui?

**Palavra**

**Consoantes**

**Vogais**

*emarometesf* \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_

6 – Com as mudanças das letras do poema, vão se formando outras palavras. Identifique algumas palavras dentro de cada palavra do poema e escreva-as, no quadro, a seguir:

QUADRO 21- Outras palavras

Palavra	Escreva palavras com significado, encontradas dentro da palavra original
materesmofo	
temaserfomo	
termosfameo	
tremesfooma	
metrofasemo	
mortemesafo	
amorfotemes	
emarometesf	
eramosfetem	
fetomormesa	
mesamorfeto	
efatormesom	
maefortosem	
saotemorfem	
termosefoma	
faseortomem	
motormefase	
matermofeso	
metaformose	
termosefoma	

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

- a) No quadro 22, temos algumas palavras que possuem consoante em final de sílaba?  
 Marque com um x essas palavras.

QUADRO 22 - Consoante em final de sílaba

Palavra	Possui consoante em final de sílaba
materesmofo	( ) sim ( ) não
temaserfomo	( ) sim ( ) não
termosfameo	( ) sim ( ) não
tremesfooma	( ) sim ( ) não
metrofasemo	( ) sim ( ) não
mortemesafo	( ) sim ( ) não
amorfotemes	( ) sim ( ) não
emarometesf	( ) sim ( ) não
eramosfetem	( ) sim ( ) não
fetomormesa	( ) sim ( ) não
mesamorfeto	( ) sim ( ) não
efatormesom	( ) sim ( ) não
maefortosem	( ) sim ( ) não
saotemorfem	( ) sim ( ) não
termosefoma	( ) sim ( ) não
faseortomem	( ) sim ( ) não
motormefase	( ) sim ( ) não
matermofeso	( ) sim ( ) não
metaformose	( ) sim ( ) não
termosefoma	( ) sim ( ) não

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

## ATIVIDADE 2

**Objetivo:** Trabalhar a consoante /S/ em final de sílaba.

**Ao final da atividade, o aluno deverá:**

- Reconhecer as palavras que possuem consoantes /S/ em final de sílaba;
- Agrupar as palavras em consoante medial e final

Leitura dos textos: *Etimologia*, de José Paulo Paes; *O bicho alfabeto*, de Paulo Leminski. A seguir, atividades escritas sobre esses textos. Peça aos alunos que leiam os textos, silenciosamente. Após, trabalhe o texto com perguntas sobre o seu significado, explorando o sentido das palavras. Então, solicite aos alunos que resolvam as questões propostas. A sugestão é que a atividade seja realizada em dupla.

### Texto 2

1º de maio

## **Etimologia**

no suor do rosto

o gosto

do nosso pão diário

sal: salário

José Paulo Paes

### Texto 3

## **O bicho alfabeto**

O bicho alfabeto  
tem vinte e três patas  
ou quase

por onde ele passa  
nascem palavras  
e frases

com frases  
se fazem asas  
palavras  
o vento leve  
o bicho alfabeto  
passa  
fica o que não se escreve

Paulo Leminski

**Questões propostas**

1- O nosso alfabeto, hoje, possui mais de 23 letras. Quantas letras, exatamente, possui hoje o nosso alfabeto? \_\_\_\_\_

2 - Leia os Textos 2 e 3 e transcreva todas as palavras que possuem s em posição de final de sílaba, preenchendo o quadro, abaixo:

**QUADRO 23 - Palavras com S em posição final de sílaba**

<b>Palavras com S em posição final de sílaba</b>

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

3 - Agrupe, no Quadro a seguir, as palavras que você separou na questão 2, de acordo com a posição que o S ocupa na sílaba.

**QUADRO 24 - /S/ quanto à posição medial ou final**

<b>S</b> <b>Meio da palavra</b>	<b>S</b> <b>Final da palavra</b>

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

4 - Separe as palavras da Questão 2, em sílabas, no quadro seguinte.

QUADRO 25 - Separação silábica

Palavra	Separação silábica

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

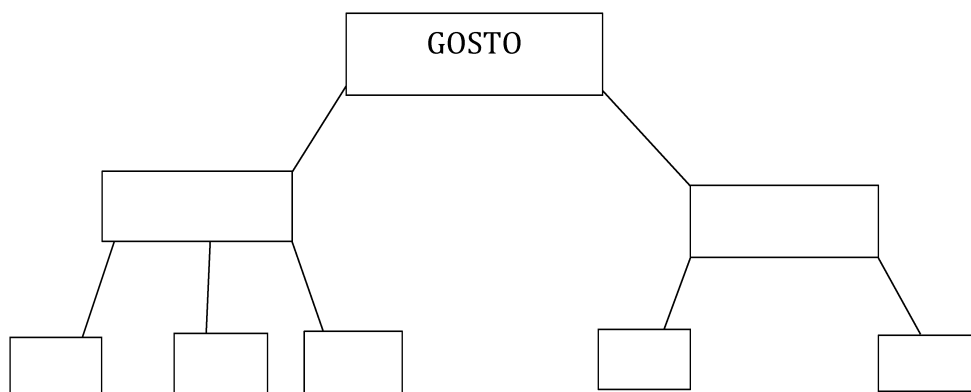
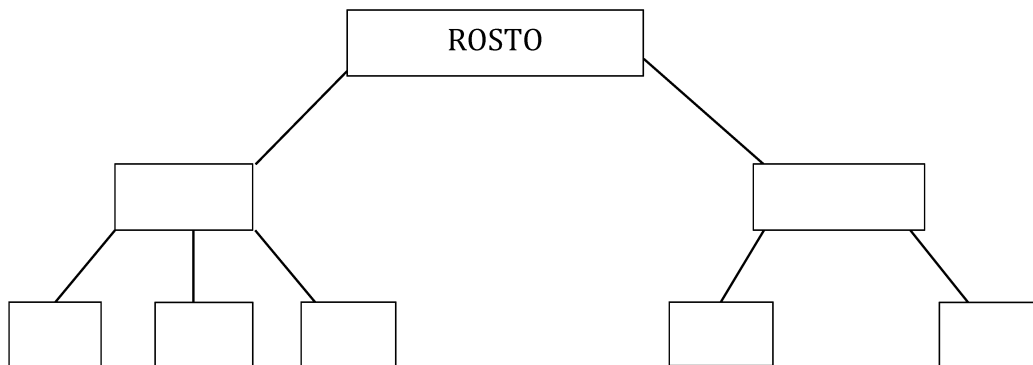
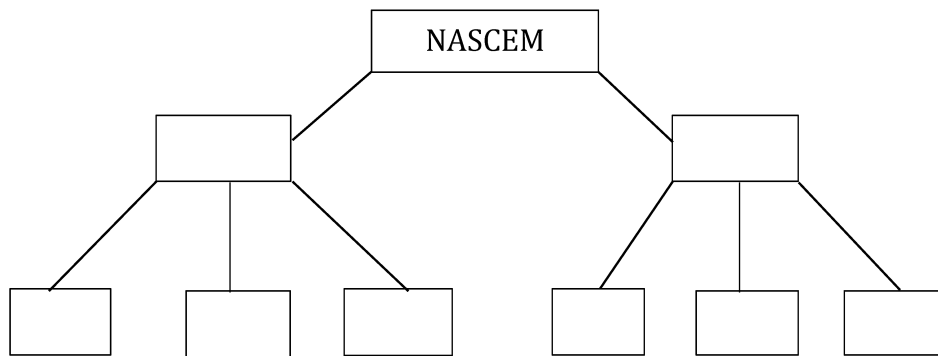
5 - Identifique e destaque a consoante **S**, das palavras da Questão 4, em posição final de sílaba.

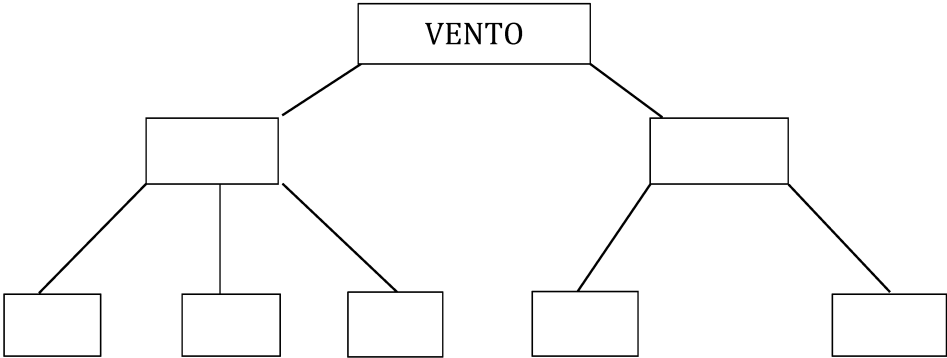
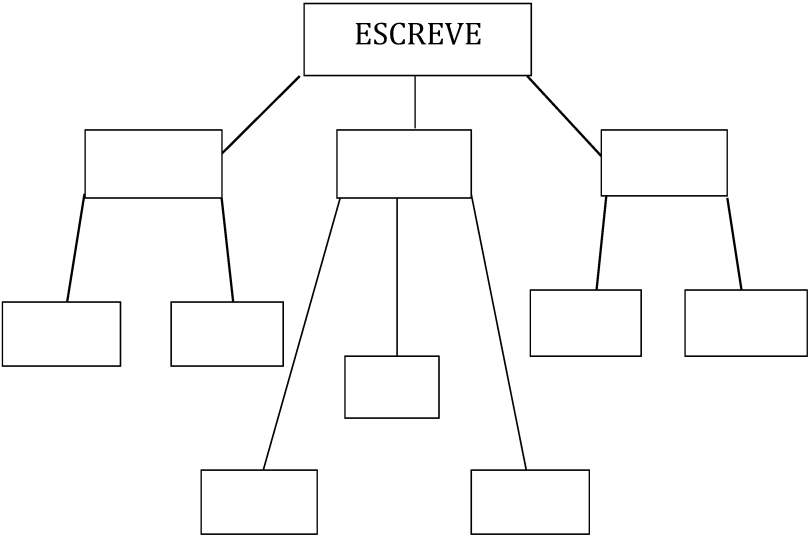
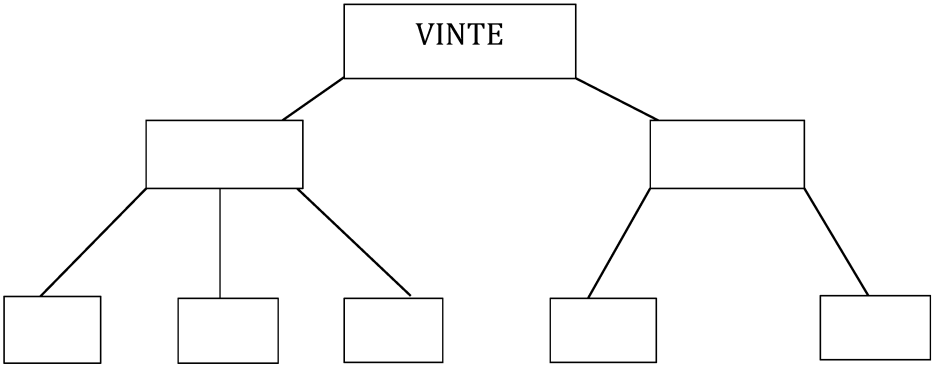
QUADRO 26 - /s/ em posição final de sílaba.

Palavra	S em posição final de sílaba

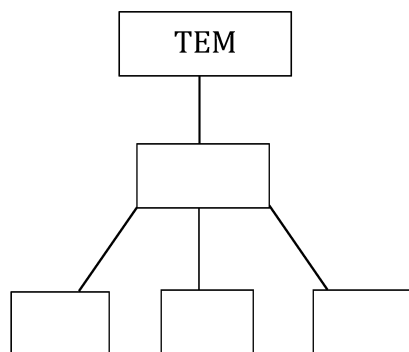
Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

6 - Decomponha as palavras, retiradas do Texto 2 e 3, em sílabas e letras:









### ATIVIDADE 3

**Objetivo:** Trabalhar todas as consoantes em posição de final de sílaba, por meio de palavras pouco conhecidas, identificando a consoante final.

**Ao final da atividade, o aluno deverá:**

- Reconhecer as consoantes /r/, /s/, /n/ e /l/ em final de sílaba;
- Ser capaz de fazer a divisão silábica das palavras com coda silábica.

Leitura do texto – *O vendedor de palavras*, de Fábio Reynol, seguida de atividades escritas. Solicite aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto. A seguir, faça uma leitura em voz alta para que os alunos percebam o humor existente no texto e o significado das palavras em destaque.

#### Texto 4

### O vendedor de palavras

FIGURA 7 - Vendedor de palavras



Fonte: < <http://blog.silbachstation.com/2013/05/o-vendedor-de-palavras-words-for-sale.html> >.

Ouviu dizer que o Brasil sofria de uma grave falta de palavras. Em um programa de TV, viu uma escritora lamentando que não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer doença grande, "indigência lexical". Comerciante de tino que era, não perdeu tempo em ter uma ideia fantástica. Pegou dicionário, mesa e cartolina e saiu ao mercado cavar espaço entre os camelôs. Entre uma banca de relógios e outra de lingerie instalou a sua: uma mesa, o dicionário e a cartolina na qual se lia: "Histriônico — apenas R\$ 0,50!".

Demorou quase quatro horas para que o primeiro de mais de cinquenta curiosos parasse e perguntasse.

— O que o senhor está vendendo?

— Palavras, meu senhor. A promoção do dia é **histriônico** a cinquenta centavos como diz a placa.

— O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. Palavras são de todos.

— O senhor sabe o significado de histriônico?

— Não.

— Então o senhor não a tem. Não vendo algo que as pessoas já têm ou coisas de que elas não precisem.

— Mas eu posso pegar essa palavra de graça no dicionário.

— O senhor tem dicionário em casa?

— Não. Mas eu poderia muito bem ir à biblioteca pública e consultar um.

— O senhor estava indo à biblioteca?

— Não. Na verdade, eu estou a caminho do supermercado.

— Então veio ao lugar certo. O senhor está para comprar o feijão e a alface, pode muito bem levar para casa uma palavra por apenas cinquenta centavos de real!

— Eu não vou usar essa palavra. Vou pagar para depois esquecê-la?

— Se o senhor não comer a alface ela acaba apodrecendo na geladeira e terá de jogá-la fora e o feijão caruncha.

— O que pretende com isso? Vai ficar rico vendendo palavras?

— O senhor conhece Nélida Piñon?

— Não.

— É uma escritora. Esta manhã, ela disse na televisão que o País sofre com a falta de palavras, pois os livros são muito pouco lidos por aqui.

— E por que o senhor não vende livros?

— Justamente por isso. As pessoas não compram as palavras no atacado, portanto eu as vendo

no varejo.

— E o que as pessoas vão fazer com as palavras? Palavras são palavras, não enchem barriga.

— A escritora também disse que cada palavra corresponde a um pensamento.

Se temos poucas palavras, pensamos pouco. Se eu vender uma palavra por dia, trabalhando duzentos dias por ano, serão duzentos novos pensamentos cem por cento brasileiros. Isso sem contar os que furtam o meu produto. São como trombadinhas que saem correndo com os relógios do meu colega aqui do lado. Olhe aquela senhora com o carrinho de feira dobrando a esquina. Com aquela carinha de dona-de-casa ela nunca me enganou. Passou por aqui sorrateira. Olhou minha placa e deu um sorrisinho maroto se mordendo de curiosidade. Mas nem parou para perguntar. Eu tenho certeza de que ela tem um dicionário em casa. Assim que chegar lá, vai abri-lo e me roubar a carga. Suponho que para cada pessoa que se dispõe a comprar uma palavra, pelo menos cinco a roubarão. Então eu provocarei mil pensamentos novos em um ano de trabalho.

— O senhor não acha muita pretensão? Pegar um...

— **Jactância.**

— Pegar um livro velho...

— **Alfarrábio.**

— O senhor me interrompe!

— Profazo.

— Está me enrolando, não é?

— **Tergiversando.**

— Quanta lenga-lenga...

— **Ambages.**

— Ambages?

— Pode ser também **evasivas**.

— Eu sou mesmo um banana para dar trela para gente como você!

— Pusilânime.

— O senhor é engraçadinho, não?

— Finalmente chegamos: **histriônico!**

— Adeus.

— Ei! Vai embora sem pagar?

— Tome seus cinquenta centavos.

— São três reais e cinquenta.

— Como é?

— Pelas minhas contas, são oito palavras novas que eu acabei de entregar para o senhor. Só histriônico estava na promoção, mas como o senhor se mostrou interessado, faço todas pelo mesmo preço.

— Mas oito palavras seriam quatro reais, certo?

— É que quem leva ambages ganha uma evasiva, entende?

— Tem troco para cinco?

**Fábio Reynol** (1973), paulista da cidade de Campinas, é jornalista e escritor. Trabalha como assessor de imprensa, redator para Internet e ghostwriter. Tem vários trabalhos, nenhum publicado, entre eles o livro-reportagem "A verdadeira história de Pedrinho Matador" escrito em parceria com a jornalista Patrícia Capovilla. Publicou, em fins de Novembro/2008, o livro "O vendedor de palavras — Crônicas de um país de tanga na mão e corda no pescoço".  
Fonte: <[http://www.releituras.com/ne\\_freynol\\_vendedor.asp](http://www.releituras.com/ne_freynol_vendedor.asp)>.

### Questões propostas

1 - Encontre algumas palavras, no caça palavras abaixo, que foram vendidas pelo vendedor de palavras, elas estão em negrito no texto.

### Caça palavras

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

2 – Vamos entender a posição da consoante em final de sílaba. Verifique abaixo a divisão silábica da palavra “histriônico”, retirada do texto.

hi**S** – tri – ô – ni – co  
 ↓  
 Consoante de final de sílaba

Observe outras palavras com essa consoante na mesma posição: hi**St**ória; pi**St**ola; má**Sc**ara; me**Sc**la; ju**St**a.

a. Agora faça a separação das sílabas das palavras seguintes:

**Palavra**

**Separação silábica**

jactâ**nc**ia \_\_\_\_\_

alfarrá**b**io \_\_\_\_\_

tergiversa**nd**o \_\_\_\_\_

ambages**.** \_\_\_\_\_

b. Escreva outras palavras que apresentem as consoantes **N**, **L**, **R** e **S**, em posição de final de sílaba.

**N** - \_\_\_\_\_

**L** - \_\_\_\_\_

**R** - \_\_\_\_\_

**S** - \_\_\_\_\_

3 – Forme frases com algumas das palavras encontradas.

---



---



---



---



---



---



---



---

## ATIVIDADE 4

**Objetivo:** trabalhar os verbos no infinitivo, visando diminuir a ocorrência de apagamento do /R/.

**Ao final da atividade, o aluno deverá:**

- Refletir quanto ao uso do /R/ em final de sílaba, verificando a diferença entre verbo e nome;
- Refletir sobre variação linguística;
- Refletir sobre a tonicidade da sílaba.

Reprodução em áudio da música, *Todos os verbos*, de Zélia Duncan e leitura da letra dessa canção seguida de atividades escritas. Trabalhe o texto na íntegra. Explique ao aluno que as sílabas com o R em posição de coda são, na maioria das vezes, entoadas com mais intensidade, ou seja, são tônicas e que, nos verbos, o R final marca o infinitivo.

### Texto 5

## Todos os verbos

[...] Abraçar é quente  
 Beijar é chama  
 Pensar é ser humano  
 Fantasiar também  
**Nascer** é dar partida  
**Viver** é ser alguém  
 Saudade é despedida  
**Morrer** um dia vem  
 Mas **amar** é profundo [...]

Zélia Duncan

### Questões propostas

1 – Observe as palavras em destaque, no texto, e identifique as três características que elas apresentam em comum.

---

2 – Reescreva o trecho da música, acrescentando uma palavra no final de cada verso que rime com a última palavra.

[illegible]

3 – Exclua a consoante /R/ final das palavras e observe a mudança que ocorre no tempo verbal. Não se esqueça de colocar o pronome antes da nova palavra.

BRINCAR	Ele	BRINCA
NADAR		_____
CORRER		_____
DANÇAR		_____
PEGAR		_____
ESCONDER		_____
PULAR		_____

## ATIVIDADE 5

**Objetivo:** trabalhar com palavras nasalizadas, mostrando a forma de nasalização e a pronúncia dessas palavras.

**Ao final da atividade, o aluno deverá:**

- Reconhecer a nasalidade, por meio das consoantes m e n.

Leitura dos trava-línguas, abaixo: **Texto 6, 7 e 8**

### **Texto 6**

Maria-Mole é molenga, se  
 não é molenga,  
 Não é Maria-Mole. É  
 coisa malemolente,  
 Nem mala, nem mola,  
 nem Maria, **nem** mole.

### **Texto 7**

Tinha tanta tia tantã.  
 Tinha tanta anta **antiga**.  
 Tinha tanta anta que era  
 tia.  
 Tinha tanta tia que era  
**anta**.

### **Texto 8**

O **tempo** perguntou pro  
 tempo  
 quanto tempo o tempo  
**tem**.  
 O tempo respondeu pro  
 tempo  
 que o tempo tem tanto  
 tempo  
 quanto tempo o tempo  
 tem.

Fonte:< <http://www.alzirazulmira.com/trava.htm>>.

### **Questões propostas**

1 – Pense em palavras que rimam com: tanta, antiga, tem, quanto; e tente criar um trava-línguas com elas.

---



---



---



---



---



---

---

---

---

---

---

---

2 – Se for retirada a consoante final, **N**, das palavras *tanto* e *anta* o que acontecerá em relação à pronúncia e ao significado?

---

---

---

---

---

---

---

3 – Forme frases com as palavras **tanto** e **anta** e as novas palavras advindas do apagamento da consoante em posição final. Procure no dicionário o significado das novas palavras.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Agora, observe a tirinha, a seguir, e responda:

### Texto 8



Fonte: Ferreira (2014, p. 411).

### Questões propostas

1 - Separe as palavras em sílabas, destacando as consoantes de final de sílaba:

- a) Incondicionalmente
- b) Indiscutivelmente
- c) Perdidamente
- d) Loucamente
- e) Docemente

## ATIVIDADE 6

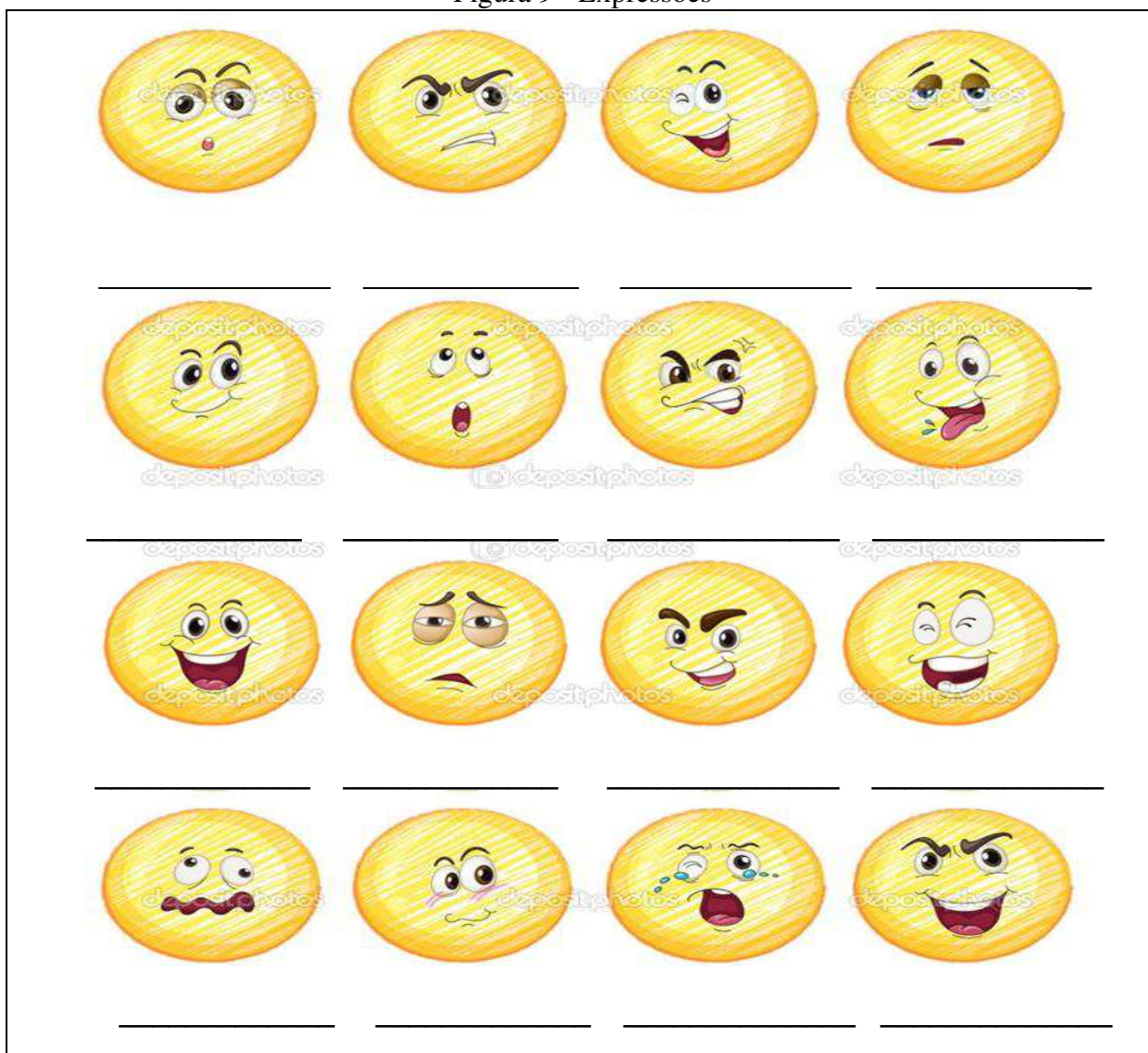
**Objetivo:** Trabalhar as consoantes /R/, /L/, /S/ e /N/ em posição de coda, por meio de atividades lúdicas.

**Ao final das atividades o aluno deverá:**

- Reconhecer as consoantes de final de sílaba;
- Saber agrupá-las por consoante medial e final.

### I - Formação de palavras e frases com consoante em posição final de sílaba.

Figura 9 - Expressões



Fonte: <http://pt.depositphotos.com/38881495/stock-illustration-different-facial-expressions.html>.

1 - No quadro, abaixo, as sílabas estão embaralhadas. Encontrem as sílabas que juntas formam palavras que representam as expressões, acima.

QUADRO 27 - Sílabas embaralhadas

can	sa	fa	ção	en
si	in	tris	pa	za
te	vor	frus	ver	qui
tra	cor	mor	in	mo
go	pre	e	as	sus
to	te	ta	nha	sur
tu	ran	co	tis	

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

2- Forme frases com algumas das palavras encontradas, no quadro da questão, anterior.

---



---



---

3 - Registre as palavras encontradas, de acordo com a posição da consoante em final de sílaba, conforme especificado no quadro, abaixo:

QUADRO 28 - Posição da consoante em final de sílaba

R meio de palavra	R final de palavra
S ou som de S meio de palavra	S ou som de S final de palavra
N ou som de N meio de palavra	N ou som de N final de palavra
L meio de palavra	L final de palavra

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

## II - Corrida das consoantes finais<sup>2</sup>

*Professor/a,*

Levar para a sala de aula uma caixa com as consoantes R, S, L e N repetidos e uma cartolina, para cada grupo, com quatro frases de conhecimento popular, como as apresentadas, a seguir. Em cada uma das frases, estará faltando uma das consoantes R, S, L e N em posição de final de sílaba que o aluno deverá preencher com o grafema sorteado. Ao seu comando, um componente de cada grupo deverá ir à frente e retirar um grafema da caixa, retornar ao grupo, a fim de verificar com os colegas, se o grafema retirado da caixa completa uma das consoantes que está faltando nas palavras das frases e, assim, sucessivamente. Vencerá o grupo que primeiro completar o cartaz de forma correta. Os cartazes poderão ser expostos na sala de aula.

Deixamos como sugestão, premiar cada integrante do grupo vencedor com um bombom.

### **Passos a serem seguidos:**

- 1 - Formem grupos com três ou quatro alunos.
- 2 - Vocês deverão observar as frases que estão na cartolina para verificar a consoante que está faltando.
- 3 – Ao comando, um componente de cada grupo deverá vir à frente e retirar uma letra da caixa, retornar ao grupo e verificar com os colegas se a letra retirada da caixa completa uma das palavras da cartolina. Vencerá o grupo que primeiro completar o cartaz de forma correta.

### **Complete as frases**

Dar nó em pingo d'água.

Quer dizer fazer uma coisa muito difíci\_\_

Bicho-de-sete-cabeças.

Quer dizer um problema muito co\_\_plicado.

---

<sup>2</sup> Adaptado de Cezani (2008).

Fazer com o pé nas costas.

Quer dizer fazer a\_\_go com muita facilidade.

Deixar a peteca cair.

Quer dizer desisti\_\_\_\_, desanima\_\_\_\_

Dor-de-cotovelo.

Quer dizer i\_\_veja ou ciúme.

Matando cachorro a grito.

Quer dizer estar numa situação be\_\_ difíci\_\_.

Mijar para trás.

Quer dizer desanima\_\_\_\_, desisti\_\_\_\_

Ficar com a pulga atrás da orelha.

Quer dizer ficar de\_\_\_\_confiado.

Pintar o sete.

Quer dizer fazer muita bagu\_\_\_\_ça.

Maria-vai-com-as-outras.

Quer dize\_\_ a pessoa que só faz o que as outras faze\_\_.

Entra pelo cano.

Quer dizer se dar ma\_\_

Tomar chá de sumiço.

Quer dize\_\_ desaparece\_\_, ir embora.

Adaptado de Cezani (2008)

### III – CRUZADINHA

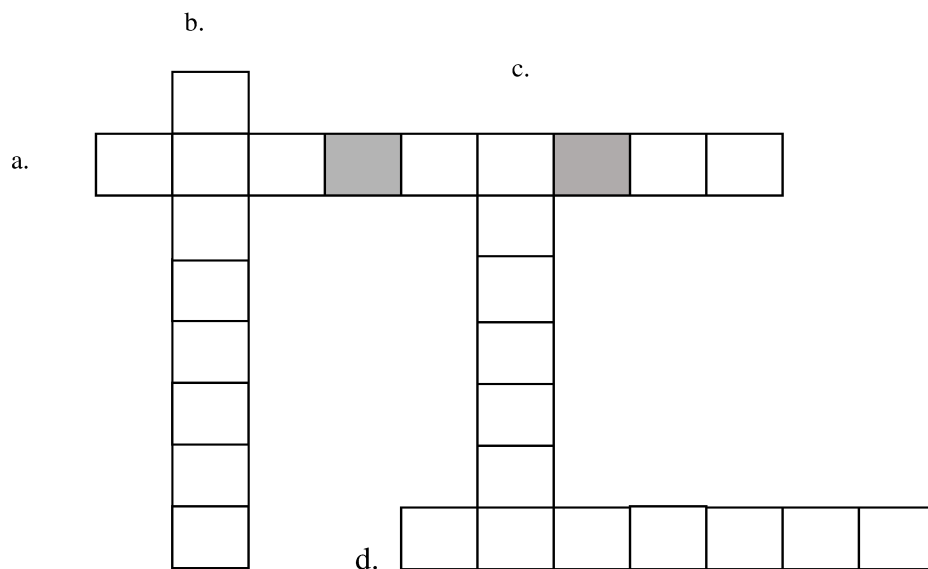
Para preencher a Cruzadinha, primeiramente, você terá de responder as adivinhas abaixo.

**O que é, o que é?**

- a) O passarinho que mais vigia a gente?
- b) Que tem pé de porco, rabo de porco, orelha de porco, mas não é porco nem porca?
- c) De noite, aparecem sem ser chamadas, de dia, desaparecem sem que ninguém as tenha roubado?
- d) Que vai até a porta da casa, mas não entra?

Fonte: [http://www.unilatus.com.br/download/1\\_Atividade\\_com\\_adivinhas\\_2\\_EJA.pdf](http://www.unilatus.com.br/download/1_Atividade_com_adivinhas_2_EJA.pdf).

1 - Preencha a cruzadinha, abaixo, com a resposta de cada advinha.



2 - Qual resposta (palavra) possui a consoante **L** em final de sílaba? Copie a palavra e destaque essa consoante na palavra

---

#### IV - jogo da força com palavras que tenham consoantes em posição de final de sílaba

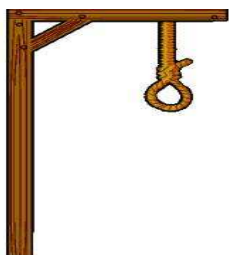
*Professor/a,*

Nesse jogo, usamos somente verbos no infinitivo para que o aluno perceba que na escrita é importante registrar o grafema R.

Pista:

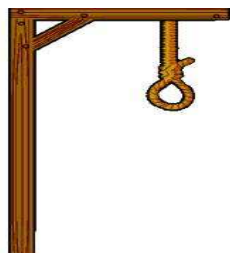
1- Ser amado é o que queremos. Existe um verbo no infinitivo que representa esse sentimento. Esse verbo é...

FIGURA 10 - Jogo da Força<sup>3</sup>



\_\_\_M\_\_\_

2- Cultivamos a terra para...



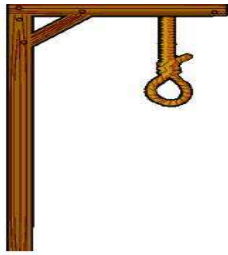
P\_\_\_ A \_\_\_\_\_

<sup>3</sup> A Figura 10 que ilustra o Jogo da força se repete de 2 a 9, nesta questão.



Pista

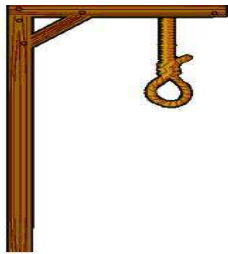
3 – O melhor da vida é...



V\_\_ V\_\_ \_ \_ \_

Pista

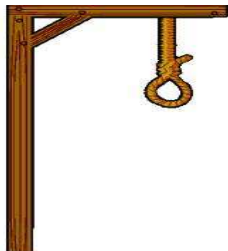
4 – Tem pessoas ruins que gostam de ...



P\_\_ \_ J\_\_ \_ \_ \_ C\_\_ \_ \_

Pista

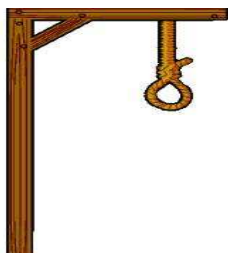
5 – Dizem que as mulheres gostam muito de...



F\_\_ \_ A\_\_ \_

Pista

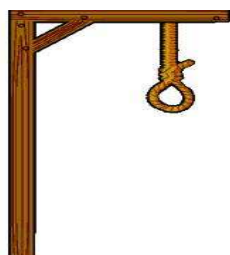
6 – Tem pessoas que não gostam de...



T\_\_ \_ B\_\_ \_ \_ \_ \_

Pista

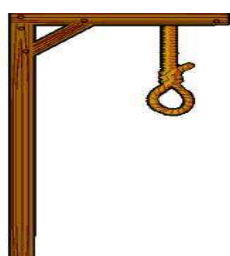
7 – Precisamos dormir para...



D \_ \_ S \_ \_ \_ S \_ \_ \_

Pista

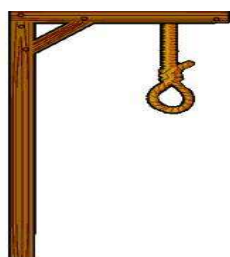
8 – O segredo vamos...



G \_ \_ A \_ \_ \_ \_ \_

Pista

9 – Uma pessoa surda não consegue...



E \_ \_ C \_ \_ \_ \_ \_

Fonte: <<https://www.google.com.br/>>.

**V- enigmas com palavras que possuem consoantes em final de sílaba<sup>4</sup>**

*Professor/a,*

Sugerimos que esta atividade seja realizada em dupla. O desenvolvimento dessa aula vai desafiar o aluno quanto à organização dos fonemas, levando-o a refletir sobre a importância da ordem das letras e sílabas na formação de palavras.

**De onde vieram essas expressões?****Nas coxas:**

As primeiras telhas do Brasil eram feitas de argila moldada nas coxas dos escravos. Como os escravos variavam de tamanho e porte físicos, as telhas ficavam desiguais. Daí a expressão, fazendo nas coxas, ou seja, de qualquer jeito.

**Voto de minerva:**

Na Mitologia Grega, Orestes, filho de Clitemnestra, foi acusado de tê-la assassinado. No julgamento, havia empate entre os jurados, cabendo à deusa Minerva, da Sabedoria, o voto decisivo. O réu foi absolvido. Voto de Minerva é, portanto, o voto decisivo.

**Conto do vigário:**

Duas igrejas de Ouro Preto receberam, como presente, uma única imagem de determinada santa, e, para decidir qual das duas ficaria com a escultura, os vigários apelaram à decisão de um burrico. Colocaram-no entre as duas paróquias e esperaram o animalzinho caminhar até uma delas. A escolhida pelo quadrúpede ficaria com a santa. E o burrico caminhou direto para uma delas. Só que, mais tarde, descobriram que um dos vigários havia treinado o burrico. O conto do vigário passou a ser sinônimo de falcatura e malandragem.

1 – As palavras do quadro seguinte foram retiradas do texto, *De onde vieram essas expressões*. As letras estão todas embaralhadas, o desafio será você conseguir desembaralhá-las e registrá-las ao lado. Para ajudá-lo, leia as expressões acima e em seguida responda ao que se pede.

---

<sup>4</sup> Atividades adaptadas de: [www.sol.eti.br](http://www.sol.eti.br).

1. Voto decisivo é voto de...
2. A imagem que as igrejas receberam foi de uma...
3. O animalzinho é que iria decidir com quem ficaria a imagem e para isso deveria...
4. As igrejas receberam a imagem como um...
5. O material para confecção das telhas era...
6. Conto do vigário significa...
7. O tamanho e o porte físico dos escravos...
8. O empate entre os jurados ocorreu no...

QUADRO 29 - Enigmas

1.	MEVRANI								
2.	SATNA								
3.	CINHRAMA								
4.	PSERETEN								
5.	ALIRGA								
6.	FUTRALRAC								
7.	MAVARAVI								
8.	JATMELUNGO								

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

2 - Agora que você desembaralhou as letras, pinte o quadrinho que possui a consoante em final de sílaba.

## VI - CRUZADINHA DIFERENTE<sup>5</sup>

Leia o texto, abaixo, e encontre 5 palavras escritas de forma não convencional. O desafio será você escrever essas palavras, na forma convencional, nos espaços da cruzadinha.

<sup>5</sup> Atividades adaptadas de: [www.sol.eti.br](http://www.sol.eti.br).

**Piada de Louco.**

Três loucos vão **faze** o exame **mensau** para ver se já podem **recebe auta**.

O médico pergunta ao primeiro deles:

- Quanto é dois mais dois?

- 72 - responde ele.

O doutor balança a cabeça como quem diz "Esse não tem mais jeito" e virando-se para o segundo, repete a pergunta:

- Quanto é dois mais dois?

- Terça-feira - responde o segundo.

Desanimado, o médico vira-se para o terceiro louco:

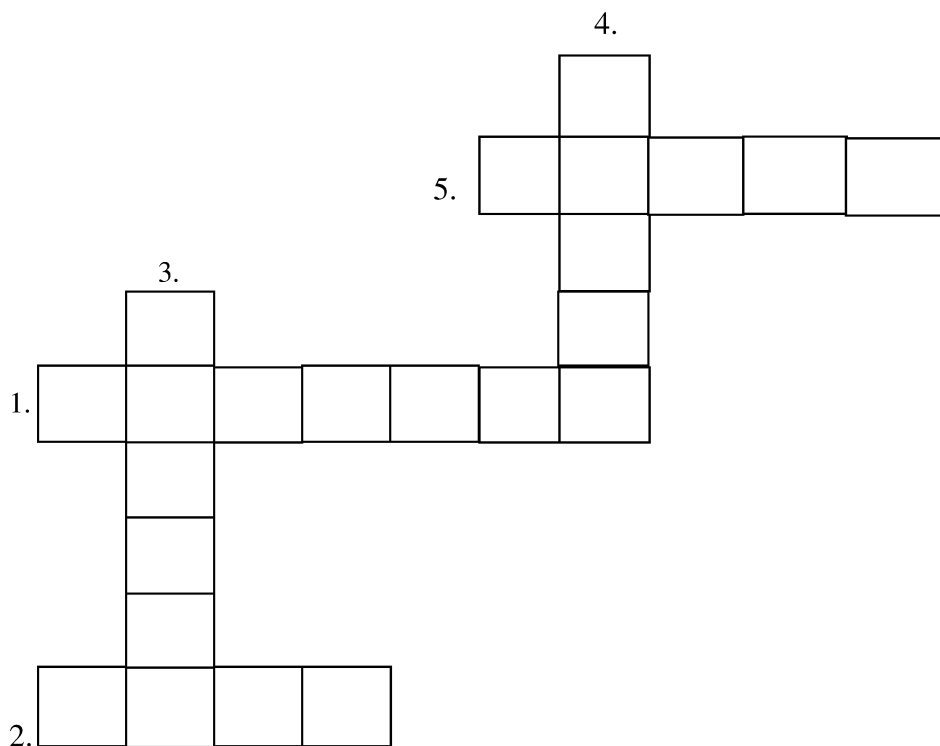
- Quanto é dois mais dois?

- É quatro, doutor! - responde ele, com firmeza.

- Parabéns, você acertou! Como você chegou a essa conclusão?

- Foi **fáciu**! Me baseei nas respostas dos meus amigos: 72 menos terça-feira dá 4!

1 – Após ler o texto, acima, você deverá substituir os números pela letra correspondente, conforme legenda, abaixo, registrando-a na cruzadinha e, assim, decifrar o enigma.



**Horizontais:**

1=62C2B26

2=18T1

**Verticais:**

3=52N918

4=F1Z26

5=F1CI8

<b>1= A</b>	<b>2=E</b>	<b>3=U</b>	<b>4=O</b>	
<b>5=M</b>	<b>6=R</b>	<b>7=D</b>	<b>8=L</b>	<b>9=S</b>

2 – Observe essa frase dita pelo terceiro louco e responda:

- Foi **fáciu!** Me baseei nas respostas dos meus amigos: 72 menos terça-feira dá 4!

a) Que tipo de substituição ocorreu na palavra em destaque ? \_\_\_\_\_

b) Dê dois exemplos de palavras pronunciadas ou escritas dessa forma.

\_\_\_\_\_

## ATIVIDADE 7

**Objetivo:** Verificar o aprendizado do aluno, após aplicação de todas as atividades anteriores.

**Ao final da atividade, o aluno deverá:**

- Saber grafar as palavras com consoante em final de sílaba sem trocar, inserir ou apagar;
- Acertar o mínimo de 50%, considerado por nós como suficiente, ou seja, que houve aprendizado por meio das atividades aplicadas.

**Texto 7** - Ditado com focalização<sup>6</sup>.

1 – Assista ao vídeo sobre a lenda da águia e ouça a lenda contada pelo locutor com bastante atenção, preenchendo os espaços vazios do texto com a palavra que está faltando.

<sup>6</sup> Atividade adaptada do texto, Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo – unidade III – palavra dialogada de Maria José Nóbrega, São Paulo, 2011.

*Professor/a,*

Oriente o aluno a preencher cada espaço com apenas uma palavra.

Leia o texto na íntegra para que os alunos conheçam o conteúdo, depois reproduza o vídeo, mais de uma vez, para que o aluno possa ouvir o texto narrado.

Caso os alunos não consigam registrar todas as palavras reproduza mais uma vez o vídeo para que eles possam preencher as palavras perdidas durante a narração.

## A águia

Dentre todas as aves, a águia é a que possui a \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ chegar até os 70 anos. Mas para \_\_\_\_\_ a essa idade, na metade da sua vida  
 ela tem que \_\_\_\_\_ uma séria e \_\_\_\_\_ decisão. Isso porque nessa idade as suas  
 unhas \_\_\_\_\_ e flexíveis, não \_\_\_\_\_  
 que ela agarre com facilidade as presas das quais se \_\_\_\_\_. O seu bico  
 \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ se \_\_\_\_\_. As suas penas envelhecidas e pesadas pela  
 grossura do \_\_\_\_\_ o dom \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ uma tarefa  
 quase \_\_\_\_\_. Nesse \_\_\_\_\_ a águia só tem duas  
 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_... ou \_\_\_\_\_ um dolorido  
 processo de renovação que irá \_\_\_\_\_ 150 longos dias. Caso ela escolha a segunda  
 alternativa terá que \_\_\_\_\_ todas as \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ para voar para a  
 montanha mais \_\_\_\_\_ e se \_\_\_\_\_ em um ninho próximo a um \_\_\_\_\_  
 onde ela não necessite voar. \_\_\_\_\_ esse primeiro desafio, a águia começa a  
 \_\_\_\_\_ com o bico em uma rocha até \_\_\_\_\_ arrancá-lo por completo. Após  
 esse \_\_\_\_\_ e doloroso sacrifício, ela \_\_\_\_\_ pacientemente que seu bico  
 \_\_\_\_\_, pois com ele irá \_\_\_\_\_ todas as suas velhas unhas.  
 Quando as novas unhas \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, a águia continua o seu processo  
 de renovação \_\_\_\_\_ todas as velhas e pesadas penas. Passados os cinco meses,  
 ela sai para o tão \_\_\_\_\_ vôo da renovação, pronta para \_\_\_\_\_ a segunda  
 \_\_\_\_\_ da sua \_\_\_\_\_.

Fonte: < <http://www.hojedescobri.com/2014/08/a-fabulosa-historia-da-aguia-renovada.html> >.

## 5 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Para comprovar as nossas hipóteses, aplicamos a intervenção didática em sala de aula, por meio das atividades elaboradas previamente, envolvendo as consoantes /L/, /R/, /S/ e /N/, em final de sílaba, ou seja, em posição de coda.

Iniciamos nossa intervenção em sala de aula com uma explanação sobre as etapas de desenvolvimento da nossa proposta didática, explicando aos alunos o trabalho que seria desenvolvido, durante o tempo em que permaneceríamos juntos. Após isso, solicitamos a eles que assinassem o termo de livre consentimento, caso concordassem com a proposta. Todos compreenderam a proposta e concordaram em participar das atividades.

Em seguida, procuramos ativar os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de questionamentos a respeito da sílaba e de seus constituintes, enfatizando o conteúdo que nos interessava para a pesquisa, ou seja, a consoante em final de sílaba.

Algumas aulas foram desenvolvidas na sala de aula e outras na sala de vídeo para que pudéssemos apresentar os *slides* com os textos e, assim, melhorar a visibilidade para os alunos. O ditado focalizado foi por meio de um vídeo *Águia e sua história*<sup>7</sup>, retirado do youtube, no qual os alunos tiveram que ouvir a narração para completar as palavras que faltavam no texto.

As atividades foram aplicadas em 3 aulas semanais, sendo 2 dias com aulas duplas e 1 dia com aula simples, totalizando 5h aulas semanais, durante 3 semanas.

Os alunos foram receptivos, colaborando com o desenvolvimento das atividades, ou seja, executaram as atividades solicitadas conforme instruções.

Para avaliar o efeito das atividades aplicadas em relação à melhoria de desempenho dos alunos no uso da consoante em final de sílaba, anotamos a quantidade de acertos dos alunos participantes em cada atividade e, no final, medimos o desempenho deles, de acordo com a escala de acertos, ilustrada no quadro, a seguir.

---

<sup>7</sup> A águia e sua história. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=czmwMyIYt\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=czmwMyIYt_s). Acesso em: 20 abr. 2016.



QUADRO 30 - Escala de acertos

PORCENTAGEM DE ACERTOS	RESULTADO	COMENTÁRIO
De 0 a 49%	Insuficiente	Não esperado
50 a 69%	Suficiente	Porém não o desejado
70 a 89%	Bom	De acordo com nossas expectativas
90 a 100%	Excelente	Acima das nossas expectativas

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Os resultados são apresentados, na tabela, abaixo, com a descrição do exercício aplicado, tempo de aplicação e desempenho que os alunos tiveram em cada um deles.

TABELA 2 - Desempenho dos alunos em cada proposta de atividade aplicada<sup>8</sup>

Nº de alunos participantes em cada proposta de atividade	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
16	75%						
8		87,50%					
20			80%				
15				70%			
20					90%		
10						95%	
15							73%

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

A Atividade 1 da nossa proposta didática foi realizada na sala de vídeo, em uma aula dupla que possui 90 minutos de duração. Foi projetado o texto - *Meteresmofo*, do escritor Paulo Leminski, o qual, logo de início, já despertou a curiosidade dos alunos pelo título intrigante. Solicitamos que, primeiramente, fizessem uma leitura silenciosa do texto. A seguir, enquanto professora, também fizemos uma leitura do texto. Muitos alunos só conseguiram decifrar o significado após essa leitura.

Outros, mesmo com a nossa leitura, não conseguiram compreender o texto, considerando-o sem sentido. Fizemos alguns questionamentos em relação ao texto e deixamos os alunos apresentarem o que entenderam ou não sobre ele. Então, a seguir, projetamos a imagem da metamorfose da borboleta para que os alunos compreendessem melhor o significado da palavra *meteresmofo* e assim todo o texto. Na sequência, explicamos como deveriam ser executadas as atividades referentes ao texto, cuja escolha consideramos

<sup>8</sup> P (Proposta de atividade).

pertinente para a proposta, uma vez que o texto brinca com as palavras, a partir de uma única palavra, o escritor vai trocando os fonemas de lugar, formando novas palavras e, assim, construindo o texto.

Cada nova palavra é rica em significado, sendo assim, isso é interessante para que os alunos percebam que a troca de um fonema pode mudar todo o significado da palavra. Essa atividade proporcionou ao aluno identificar a quantidade de sílabas na palavra. Perceber que existem outros padrões silábicos, além de CV (e-**fa**-tor-me-som). Existem também os padrões silábicos CVC (e-fa-**tor**-me-som); V (e-fa-tor-me-som); CVV (**são**-te-mor-fem) ou VC (e-ra-**mos**-fe-tem), ademais proporcionou, ao aluno, identificar a consoante em final de sílaba, ou seja, a coda silábica, objeto do nosso estudo.

No dia dessas aulas, faltaram alguns alunos, desse modo, essa atividade foi realizada por 16 alunos presentes que não encontraram dificuldades, ao executá-la, conseguindo um bom desempenho, com 75% de acertos, ou seja, um desempenho, de acordo com o esperado para essa atividade.

Para a Atividade 2, realizada na sala de aula, escolhemos os textos, *Etimologia*, de José Paulo Paes e *O bicho alfabeto*, de Paulo Leminski, em uma aula dupla de 90 minutos de duração. Solicitamos aos alunos que respondessem quantas letras possui, hoje, o nosso alfabeto, sendo que, dentre os oito alunos que fizeram a atividade, quatro erraram, respondendo que o alfabeto possui, hoje, 25 letras. Para o exercício seguinte, o aluno deveria ler os textos e transcrever as 11 palavras que apresentavam **s**, em posição de final de sílaba. Eles agruparam todas essas palavras, de acordo com a posição que o **s** ocupava na sílaba. Após isso, separaram essas palavras em sílabas para identificar e destacar a consoante **s**, em posição final de sílaba. Por fim, os alunos decompuseram as palavras *suor* e *rosto* em sílabas e fonemas. Alguns deles não conseguiram identificar todas as palavras do texto em que o **s** ocupava a posição de final de sílaba, ou seja, de coda silábica. Dentre os oito alunos que participaram dessa atividade, 4 identificaram todas as palavras; 1 identificou 9; um identificou sete; 1 identificou oito; e outro identificou as onze palavras, porém, transcreveu-as com erro e não realizou o restante dos exercícios. Concluímos que a maioria dos alunos resolveu corretamente os exercícios, mostrando assim entendimento em relação à atividade proposta. Tal atividade nos levou a acreditar que os alunos conseguiram compreender a coda silábica, envolvendo a lateral **s**, uma vez que obtiveram um desempenho de 87,5% de acertos, ou seja, um bom desempenho, de acordo com o esperado.

A Atividade 3, também realizada em uma aula dupla de 90 minutos, consistia na leitura do texto, *O vendedor de palavras*, de Flávio Reynol que apresenta várias palavras que

não são de uso comum dos alunos. Solicitamos a eles a leitura silenciosa do texto e, em seguida, fizemos a sua leitura em voz alta para que eles percebessem o humor nele presente. Eles gostaram bastante, pois se tratar de um texto muito engraçado. A seguir, explicamos como deveriam ser realizados os exercícios. Os alunos deveriam encontrar algumas palavras que foram vendidas pelo vendedor de palavras, em negrito no texto, e separá-las em sílabas, destacando a consoante de final de sílaba. Após isso, trouxemos um exemplo de divisão silábica com a palavra *histriônico*, retirada do texto, destacando a consoante em final de sílaba e também exemplos de outras palavras (história, pistola, máscara, mescla e justa) com a consoante na mesma posição de final de sílaba. No exercício seguinte, os alunos deveriam fazer a separação das palavras: *jactância*, *alfarrábio*, *tergiversando* e *ambages*. E, em seguida, escrever outras palavras que apresentassem as consoantes /N/, /L/, /R/ e /S/ em posição de final de sílaba. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade com esta atividade, porque as palavras não faziam parte do vocabulário deles. Na palavra *jactância*, por exemplo, eles ficaram em dúvida quanto à divisão silábica, em razão do **c mudo** da palavra; tiveram dificuldade ainda com relação à palavra *alfarrábio* por causa do **rr**. Três alunos erraram a divisão silábica dessa palavra, deixando na divisão das sílabas o **rr** juntos. Nessa atividade, os alunos conseguiram atingir 80% de acerto, um bom desempenho.

A Atividade 4 foi realizada na sala de vídeo, também em aula dupla, com 90 minutos de duração. Escolhemos o texto da letra da música, *Todos os verbos*, de Zélia Duncan. Solicitamos aos alunos que lessem o texto, silenciosamente e, em seguida, reproduzimos o áudio da música para que os alunos observassem as palavras em destaque no texto e identificassem as três características comuns entre elas. Nesse exercício, os alunos encontraram muita dificuldade, pois não lembravam o que era um verbo. Assim, tivemos de dispor de mais tempo para explicar a eles a respeito de verbos no infinitivo. Em seguida, os alunos deveriam excluir a consoante /R/ final das palavras '*brincar*', '*nadar*', '*correr*', '*dançar*', '*pegar*', '*esconder*' e '*pular*' observando a mudança do tempo verbal, após a exclusão do R no final das palavras. Os alunos conseguiram alcançar 70% de acertos, ficando com um bom desempenho.

A atividade 5 foi desenvolvida em sala de aula, sendo necessárias duas aulas de 45 minutos cada, assim como as anteriores, para sua aplicação. Consistia na leitura de trava-línguas, com o objetivo de explorar os sons nasais /m/ e /n/. Foram apresentados três trava-línguas para os alunos que deveriam lê-los silenciosamente e, depois, três alunos diferentes fariam a leitura para a turma. Esse exercício divertiu bastante os alunos, porque, muitas vezes não conseguiram ler o texto por travar a língua. Os alunos deveriam identificar qual consoante

se repetia em cada texto e escrever palavras que rimassem com as palavras destacadas e, para tanto, precisaram usar o dicionário. No exercício seguinte, foi retirada a consoante final N, das palavras *tanto* e *anta* para que o aluno descobrisse o que aconteceria com a pronúncia e o significado da palavra. Para identificar o significado da nova palavra também recorreram ao dicionário. No último exercício sobre os trava-línguas, o aluno deveria formar novas palavras advindas do apagamento da consoante N, em posição de coda, ocorrido nas palavras do exercício anterior. Na continuidade, eles fizeram a leitura de uma tirinha, na qual, destacaram as consoantes de final de sílaba de algumas palavras. Essa atividade foi de fácil resolução pelos alunos, que atingiram 90% de acertos representando um desempenho muito bom, superando, assim, nossas expectativas.

A Atividade 6 foi aplicada em duas aulas de 45 minutos cada, como as anteriores, em sala de aula. Consistia na formação de palavras e frases com consoantes em posição final de sílaba. Essa atividade foi a mais apreciada pelos alunos, por ser lúdica. Eles teriam de observar algumas figuras e em um quadro, contendo sílabas embaralhadas, encontrar aquelas que, juntas, formassem palavras que representavam as figuras. Os alunos apresentaram um pouco de dificuldade em relação a esse exercício e, como solução, recorremos ao uso do dicionário como facilitador. Em seguida, os alunos formaram frases com algumas das palavras encontradas que foram registradas em um quadro, de acordo com a posição da consoante em final de sílaba.

O exercício seguinte foi bem dinâmico, pois levamos para sala de aula uma caixa com todas as letras do alfabeto repetidas e uma cartolina com frases faltando, em algumas palavras, a consoante em posição final de sílaba. Dividimos os alunos em grupo, explicamos como deveria ser realizado o exercício e entregamos uma cartolina com quatro frases para cada grupo. Ao comando do professor, um integrante de cada grupo foi à frente, retirou um fonema e retornou ao grupo, a fim de verificar com os colegas se o fonema retirado da caixa completaria a palavra da cartolina e, assim, foi feito com todas as palavras. O vencedor foi o grupo que primeiro completou o cartaz e o prêmio foi um bombom para cada integrante do grupo vencedor. Os alunos gostaram muito da atividade. Outro exercício, dessa atividade, era o de completar uma cruzadinha com palavras. Para descobrir a palavra, antes, os alunos tiveram que resolver uma charada, intitulada *O que é o que é*. Assim que solucionaram a charada conseguiram completar a cruzadinha. Em seguida, deveriam dizer qual a resposta (palavra) que possuía a consoante L em final de sílaba e copiar esta palavra, destacando essa consoante final, na palavra. Ainda como exercícios lúdicos, apresentamos o *Jogo da força*, com palavras que continham consoantes em posição de coda, consistindo em um jogo da

## REFERÊNCIAS

- ÁGUIA e sua história lindo vídeo clip. Disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=czmwMyIYt\\_s](http://www.youtube.com/watch?v=czmwMyIYt_s). Acesso em: 20 abr. 2016.
- ABAURRE, M. B. M. **A Construção Fonológica da Palavra**. Coleção Gramática do Português Culto Falado no Brasil. v. 7. São Paulo: Contexto, 1999.
- ADIVINHAS. Disponível em: [http://www.unilatus.com.br/download/1\\_Atividade\\_com\\_adivinhas\\_2\\_EJA.pdf](http://www.unilatus.com.br/download/1_Atividade_com_adivinhas_2_EJA.pdf). Acesso em: 20 abr. 2016.
- A FABULOSA história da renovação da águia. Disponível em: <http://www.hojedescobri.com/2014/08/a-fabulosa-historia-da-aguia-renovada.html>. Acesso em: 15 maio. 2016.
- ALMEIDA, N. T de. **Fonologia, acentuação e crase**. São Paulo: Atual, 1989.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua**. 2. ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- AOKI, V. (Org.). **EJA Moderna – Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental: manual do educador/organizadora** Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2013.
- BINGO. Disponível em Fonte: Cartela adaptada do Portal do Professor <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15912>.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília: MEC, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Jovens e Adultos 2014/2017**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União**. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, Brasília, DF. Seção1, p. 1.
- BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico**. O que é como se faz. 50. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2008.
- BISOL, L. As sílabas e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. de. (Org.). **Gramática do Português falado**. Campinas: Unicamp, 1999, p. 701-742. v. 7.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Introdução ao estudo de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. ver. e

força, no qual, o aluno, para completar a palavra, deveria verificar a pista. Esse jogo envolve somente verbos no infinitivo, com o objetivo de que o aluno perceba que na escrita é importante registrar o grafema R, uma vez que ao retirar o R final do verbo no infinitivo a palavra poderá mudar o sentido, a classe gramatical ou o tempo verbal. Apresentamos ainda o exercício *Enigmas com palavras que possuem consoantes em final de sílaba*, o qual foram apresentas algumas expressões usadas no dia a dia. O aluno deveria ler o texto e, em seguida, resolver o enigma e, depois, destacar a consoante em final de sílaba. Para finalizar, apresentamos uma cruzadinha diferente, na qual, o aluno para resolvê-la precisou identificar as palavras escritas de forma não convencional (palavras com alteração na coda silábica, troca ou apagamento). Para completar a cruzadinha, o aluno deveria escrever nela as palavras na forma convencional.

A Atividade 6, por ser bem lúdica, teve uma boa aceitação por parte dos alunos, que ficaram bem motivados e não demonstraram dificuldade, ao executá-la, atingindo assim 95% de acertos, um desempenho muito bom, superando nossas expectativas. Acreditamos que, por ser uma atividade mais lúdica, e por oferecer uma premiação, os alunos ficaram bem motivados, participando ativamente de todos os exercícios.

A finalização da proposta didática foi com a Atividade 7, um ditado focalizado para o qual, selecionamos o texto, *A águia*, com um vídeo narrado na internet. Essa atividade foi aplicada em uma aula de 45 minutos, na sala de vídeo. A orientação foi que os alunos, em um primeiro momento, deveriam ficar atentos ao vídeo, ouvindo a narração do texto e observando as imagens, pois em seguida fariam um ditado. Após a reprodução do vídeo, perguntamos aos alunos se eles tinham entendido o texto, escutado bem o áudio e visto nitidamente a imagem. Os alunos responderam sim, então iniciamos o ditado. O ditado consistiu em um texto faltando algumas palavras em posição de coda silábica para que os alunos completassem, à medida que fossem escutando a narração. O vídeo foi reproduzido duas vezes para que os alunos tentassem completar as palavras que não conseguiram acompanhar durante a primeira reprodução.

Os alunos gostaram tanto desse vídeo que, após o ditado, solicitaram mais uma reprodução. Essa atividade foi importante para nos mostrar, após sua aplicação, que os alunos conseguiram compreender o conteúdo e, assim, diminuir os desvios ocorridos na coda silábica. No ditado focalizado, 73% dos alunos conseguiram acertar mais de 50% das questões e 27% dos alunos ficaram abaixo dos 50% de acertos.

Portanto, conseguimos atingir, por meio das atividades propostas, o esperado, ou seja, conseguimos que os alunos refletissem sobre a coda silábica, diminuindo, assim, a

incidência de registros não convencionais. Isso fica evidenciado na tabela, abaixo, na qual, apenas 4 alunos, dentre os 15 que participaram do ditado focalizado, registraram menos de 50% da coda de forma não convencional, os outros 11 registraram grande parte da coda de forma convencional. A maior parte dos alunos atingiu mais de 80% de registro convencional da consoante em final de sílaba.

TABELA 3 - Número de registro convencional da coda no ditado focalizado<sup>9</sup>

Aluno/nº de alunos	Registro da coda convencional	Porcentagem
A1	17	36%
A2	18	38%
A3	20	42%
A4	24	48%
A5	32	68%
A6	36	76%
A7	38	81%
A8	40	85%
A9	40	85%
A10	42	89%
A11	42	89%
A12	43	91%
A13	44	95%
A14	45	96%
A15	47	100%

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2016).

Concluimos que nossa intervenção incidiu, sobretudo, no treino sistemático em que nossos alunos precisaram refletir sobre sua própria escrita. Tal treino foi feito, por meio de recursos e estratégias dinâmicas e motivadoras, conforme apresentado em nossa proposta didática e tiveram efeitos no desempenho dos nossos alunos da EJA.

<sup>9</sup> Total de palavras ditadas: 47.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemos atividades didáticas, voltadas para a EJA, que trabalham as dificuldades em relação à coda silábica medial e final (substituição, inserção e apagamento); para tanto criamos jogos que desenvolvam a consciência fonológica, pois os alunos precisam refletir sobre as letras e as sílabas, bem como a ordem delas (letras e sílabas) na palavra, para, assim, avançar na escrita ortográfica pretendida.

Morais (1998) observa que é importante o professor ter consciência de que a escola é o lugar de ensino sistemático do sistema ortográfico, e que o papel do professor deve ser uma busca por um ensino voltado para uma prática pedagógica mais reflexiva. Para atingir esse propósito, o professor deve elaborar estratégias, por meio de atividades que levem o aluno a refletir sobre as regras regulares e irregulares da língua.

Dito isto, não podemos ignorar os problemas ortográficos apresentados por nossos alunos, por acreditar que são problemas relacionados com a alfabetização inicial.

Em relação ao livro didático, pela nossa análise, chegamos à conclusão de que ele não pode ser o único material utilizado em sala de aula, uma vez que, em alguns casos, como foi o caso do LD da EJA, não traz atividades relacionadas com os problemas enfrentados em sala de aula, como questões de fonética, fonologia e ortografia.

Com este estudo, objetivamos fazer a descrição dos processos fonológicos, envolvendo as sílabas que terminam em consoante, refletidos na escrita dos alunos do 9º ano EJA, e propor uma intervenção didática que, de fato, conseguisse promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao investigar, classificar e analisar os processos relacionados à coda silábica, entendemos melhor os procedimentos que ocorrem na escrita dos alunos. Assim, pudemos afirmar que os processos fonológicos, utilizados, na escrita, por parte dos alunos participantes desse estudo, em sua maioria, estão relacionados com a oralidade e a variação linguística, bem como com as tentativas de resgate do conhecimento que já possuem da escrita.

De acordo com Chacon e Berti (2008, p. 288), “[...] o aluno ao escrever mobiliza conhecimentos que traz tanto de sua inserção em práticas de oralidade quanto de práticas de letramento”, ou seja, o aluno se apoia tanto na fala quanto na escrita.

Alguns fatores, como a posição do segmento na palavra (se medial ou final), influenciaram o uso não convencional da consoante em posição de coda, uma vez que verificamos, por meio dos resultados da análise dos dados, que, dentre os registros não convencionais da consoante em final de sílaba, envolvendo as codas R, S, L e N, o



apagamento do /R/ foi o mais recorrente, principalmente, com os verbos no infinitivo. Das 99 ocorrências sobre as codas silábicas, 51% dos casos envolveram desvios na coda /r/, o que confirma a nossa hipótese inicial de que entre os três processos a que se dedica este estudo, o apagamento é o mais frequente.

Desses desvios, 47% foram de apagamento do /R/, envolvendo tanto a consoante em posição medial quanto em posição final, entretanto, os casos de apagamento do /R/ em posição final são bem mais acentuados, totalizando 88% dos casos, enquanto em posição medial somam apenas 12% dos casos. Segundo Hora (2009, p.39),

a) O apagamento é muito mais frequente e saliente em posição de final de palavra do que no interior da palavra; b) sua ausência em final de palavra é mais comum em verbos do que em não-verbos; c) de acordo com alguns relatos, o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo; d) o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento variável.

Ao analisarmos a produção de textos dos alunos do 9º ano da EJA, percebemos a transposição da fala para a escrita, bem como a falta de domínio das convenções ortográficas do idioma, com uma maior incidência de desvios, voltados para variação, mostrando assim, que o aluno desconhece as diferenças entre língua falada e língua escrita e as variações da língua.

Além do apagamento, envolvendo a consoante /R/, tivemos, também, em menor proporção, o apagamento, envolvendo todas as outras consoantes estudadas nesse trabalho, o que nos revela uma tentativa de simplificação, por parte do aluno, em relação à estrutura silábica, conduzindo a um padrão consoante/vogal (CV), e, assim, confirmamos mais uma de nossas hipóteses, a de que o aluno busca o que é mais regular e menos marcado na língua.

O processo de inserção totalizou 20% dos casos, mostrando-nos a transcrição da variação linguística desprestigiada socialmente, porém utilizada pelo aluno e refletida em sua escrita.

Tivemos ainda ocorrências do processo de substituição da coda S, da coda L e da coda N, de forma bem recorrente, e constatamos que esse processo é resultante de múltiplas representações da fala na escrita.

Os nossos alunos da EJA 9º ano, série final do EF, ainda cometem desvios resultantes da não consolidação de particularidades dessas duas modalidades da língua, por isso, é importante estarmos atentos às produções dos alunos, verificando as dificuldades, apresentadas nos textos produzidos por eles, para assim, poder intervir, por meio de atividades que os levem a pensar sobre a sua própria escrita.

Na produção inicial, encontramos uma média de 4 erros em cada texto, perfazendo um total de 99 erros, envolvendo a consoante em final de sílabas, incluindo-se aqui os três processos analisados. Na atividade final, pós-aplicação da intervenção, encontramos uma média de 2 erros em cada exercício.

Por meio dos resultados obtidos, podemos afirmar que uma mudança metodológica com recursos materiais e didáticos específicos e com material mais interessante e motivador pode contribuir para melhorar o desempenho do aluno em relação às dificuldades apresentadas. Chegamos a essa conclusão, porque ao aplicar as atividades lúdicas, os alunos mostraram-se bastante receptivos, ficando mais ativos e motivados a participar e a realizar as atividades, esquecendo até do cansaço do trabalho e não percebendo o decorrer do tempo.

Por meio do trabalho realizado com os alunos EJA, constatamos que, mediante as dificuldades apresentadas pelos nossos alunos, é possível intervir de forma intensiva e sistemática. A intervenção deve ser feita, por intermédio de materiais que levem o aluno a refletir sobre sua escrita de forma consciente.

Assim, as situações de ensino-aprendizagem, propostas por meio de uma sequência de atividades, envolvendo o conteúdo que se apresenta em sala de aula como de grande dificuldade para os alunos, são eficazes para amenizar ou sanar o problema, uma vez que, de acordo com a Tabela 2, apresentada no Capítulo 5, os alunos após aplicação da sequência de atividades atingiram um desempenho de 73% a 95% de acertos, ou seja, um resultado positivo, levando em consideração a nossa escala de acertos (Quadro 31, da página 121) na qual a partir de 70% de acertos consideramos como um bom desempenho e de acordo com nossas expectativas.

Também conseguimos medir o desempenho dos alunos por meio do ditado focalizado, no qual a maioria dos alunos alcançou um resultado muito positivo, uma vez que dos 15 alunos participantes, 9 alunos registraram mais de 80% da coda de forma convencional, conforme Tabela 3, apresentada na página 126, demonstrando assim que uma sequência de atividades voltadas para o problema apresentado pode ser uma solução para diminuir a dificuldade do aluno.

Dessa forma, comprovamos, por meio do material didático elaborado e aplicado em sala de aula, que nossos objetivos específicos foram atingidos e nossas hipóteses confirmadas, isto quer dizer que uma intervenção didática, tratando exclusivamente do problema detectado, traz melhorias significativas na prática da escrita do aluno.

A nossa intenção com esse estudo foi também colaborar para reflexão dos professores, em relação à importância de aspectos da fonologia e da variação, bem como do

conhecimento da consciência fonológica, os quais contribuem, para a melhoria do ensino-aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, colaboram para uma educação de qualidade, que faça a diferença em nossa prática docente e na vida dos nossos estudantes.

ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRISOLARA, L. B. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita por jovens e adultos. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPURS, 2012, p. 121-137.

CALLOU, D. **Iniciação a fonética e fonologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Editor Ltda, 1993.

CAGLIARI, L. C. **Análise Fonológica**: introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Problemas de linguística descritiva**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual de Expressão Oral e escrita**. 15. ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 1977.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. CORRÊA, M. F.; MAGALHÃES, L. F. S. Dificuldade específica de aprendizagem da leitura e da escrita. In: MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; MATTOS, P.; ABREU, N. (Eds.). **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CEZANI, V. L. **Coletânea com atividades sequenciadas para o processo de alfabetização**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). SEED de Maringá, 2008, p. 44-45.

CHACON, L.; BERTI, L. C. Ocorrências de coda silábica simples na escrita infantil. In: MATZENAUER, C. L. et al. (Org.). **Estudos da linguagem**. VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 273-289.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

COUTO, H. H. **Fonologia & Fonologia do Português**. Brasília: Thesaurus, 1997.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

CRUZADINHA. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/atividade-com-adivinhas->

2-eja.html.Acesso em : 11 abr. 2016.

DUNCAN, Z. Todos os verbos. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/zelia-duncan/1499012/>. Acesso em: 11 abr. 2016.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. **Revista Educar**, Curitiba, UFPR, n. 16, p. 181-191. 2000.

ENIGMAS com palavras. Disponível em: [www.sol.eti.br](http://www.sol.eti.br). Acesso em: 21 set. 2016.

ESCRITA Hieroglífica. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/carlosvieira/a-escrita-egpcia>. Acesso em: 12 abr. 2016.

EXPRESSÕES. Disponível em: <http://pt.depositphotos.com/38881495/stock-illustration-different-facial-expressions.html>. Acesso em: 19 abr. 2016.

FARACO, C. **Escrita e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez. 1993.

FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**: volume único. 4.ed. São Paulo: FTD, 2014.

FREIRE, P. **A educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, G. C. M de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. 2003. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre: 2003.

FUCHS, A. M. S.; FRANÇA, M. N.; PINHEIRO, M. S. F. de. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GEIGER, P. **A nova ortografia em mistério**: do ensino fundamental ao uso profissional. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hove, UK, Lawrence Erlbaum, 1990.

GOOGLE Imagens. **Regiões administrativas do DF**. Disponível em: <http://www.achetudoeregiao.com.br/df/brasilia/localizacao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Mapa de Samambaia**. Disponível em: <http://doc.brazilia.jor.br/TrMetro/mapa-de-Samambaia.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2016.

GOUGH, P. B.; LARSON, K. C.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In:

CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica & alfabetização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 15-35.

HENRIQUES, C. C. **Fonética, fonologia e ortografia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.  
HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/ecYlc>. Acesso em: 10 jun. 2016.

HULME, C.; HATCHER, P. J.; NATION, K.; BROWN, A.; ADAMS, J.; STUART, G. **Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness**. J. Exp. Child. Psychol., v. 82, n. 1, p. 2-28, 2002.

\_\_\_\_\_. MAGALHÃES, J. S. **Fonologia, Variação e Ensino**. E-book, Série Digital: EDUFRRN, 2016.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2007.

JOGO DA FORÇA. Disponível em: <https://www.google.com.br/>. Acesso em: 17 maio 2016.

KAHN, D. **Syllable-based generalizations in English phonology**. Mass: MIT PhD dissertation. Distributed by Indiana University Linguistic Club, 1976.

LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. BLANCO-DUTRA, A. P. et. al (Org.) **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A, G. de. **Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

LEMINSKI, P. **Melhores poemas**. 3. ed. São Paulo. Global, 1997.

LEDERMAN, L; POTTER, L. E. **Atividades com jogos para o ensino de inglês**. Barueri: DISAL, 2013.

LIBERMANN, M.; PRINCE, A. On stress and linguistic rhythm. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, Mass., v. 8, n. 2. 1977.

LISTA DE PALAVRAS. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15912> e <https://www.google.com.br/> Acesso em: 17 maio 2016.

LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MALMBERG, B. **A fonética**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades** de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

METAMORFOSE. Disponível em: <http://www.raaquelcarvalho.com.br/2015/09/metodo-da-metamorfose.html>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

NERY, A.; BAZZONI, C.; FORTUNATO, M. V.; NÓBREGA, M. J. **Palavra dialogada**. Unidade III. Coordenação e Consultoria Pedagógica de Maria José de Nóbrega. São Paulo: SME/DOT, 2011. (Atividades adaptadas pela professora-pesquisadora, 2016).

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

NOTA musical. Disponível em: <http://imperiodasserieselivros.blogspot.com.br/2014/09/tag-musica-que.html>. Acesso em: 18 abr. 2016.

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

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. A. de. Phonological Variation and change. In: **Brazilian Portuguese**: the case of the liquids. Tese de doutorado. University of Pennsylvania, 1983.

PASSATEMPOS EDUCATIVOS e Material Escolar Para Várias Idades. Disponível em: [www.sol.eti.br](http://www.sol.eti.br). Acesso em: 21 set.2016.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1999.

PASSOS, L. **Trocas ortográficas na grafia da coda silábica simples por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/86589>. Acesso em: 29 fev. 2016.

PEDROSA, J. L. R. **Projeto variação Linguística no Estado da Paraíba**. João Pessoa: Ideia, 2001.

PORTAL dos Professores. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15912>. Acesso em: 11 abr. 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola** – Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

QUEDNAU, L. R. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho**: análise variacionista e representação não-linear, 1993. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REYNOL, F. **O vendedor de palavras**: crônicas de um país de tanga na mão e corda no pescoço. São Paulo: Editora Barauna, 2008.

RIBEIRO, M. V. G. **Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança**: Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7HA3/tese\\_marcilene\\_correcao\\_final\\_.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7HA3/tese_marcilene_correcao_final_.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 mar. 2016.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H; SMITH, N. **The Structure of Phonological Representations**. Foris Publication, 1982.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEARA, I. C; NUNES, V. G; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SHERER, A. R. Conversa Inicial. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPURS, 2012.

SÍLABAS. Disponível em: <http://www.abcbrinquedos.com.br/produto.php?p=293>. Acesso em: 19 abr. 2016.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, J. P. da. **A nova ortografia da língua portuguesa**. 2. ed. ver. e atual. Niterói: Impetus, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA FILHO, M. C. **Breve história da leitura e da escrita**. Disponível em: [http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26218:brev-e-historia-da-leitura-e-da-escrita&catid=282:287&Itemid=21](http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26218:brev-e-historia-da-leitura-e-da-escrita&catid=282:287&Itemid=21). Acesso em 13 abr. 2016.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.) **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVA- línguas. Disponível em: <http://www.alzirazulmira.com/trava.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.



VENDEDOR de palavras. Disponível em: <http://www.raaquelcarvalho.com.br/2015/09/metodo-da-metamorfose.html>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ZILLES, A. M; FARACO, C. (Org.) **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

**ANEXOS**

**ANEXO A – Respostas da Sequência de Atividades****ATIVIDADE 1****Questões propostas**

<b>1 – Palavra</b>	<b>Sílabas</b>	<b>Nº de sílabas</b>
--------------------	----------------	----------------------

Meteresmofo	me – te – res – mo - fo;	5
-------------	--------------------------	---

<b>2 – Palavra</b>	<b>Consoantes</b>	<b>Vogais</b>
--------------------	-------------------	---------------

Meteresmofo	6	5
-------------	---	---

3 – A palavra metaformose

<b>4– Palavra</b>	<b>Separação em sílabas</b>
-------------------	-----------------------------

materesmofo	Ma – te – res – mo – fo
-------------	-------------------------

temaserfomo	Te – ma –ser – fo –mo
-------------	-----------------------

termosfameo	Ter – mos – fa – meo
-------------	----------------------

tremesfooma	Ter – mes –fo – o - ma
-------------	------------------------

metrofasemo	Me – tro – fa – se - mo
-------------	-------------------------

mortemesafo	Mor – te – me – sa –fo
-------------	------------------------

amorfotemes	A – mor – fo – te – mês
-------------	-------------------------

emarometesf	E – ma – ro – me – tesf
-------------	-------------------------

eramosfetem	E – ra – mos – fe – tem
-------------	-------------------------

fetomormesa	Fe – to – mor – me – as
-------------	-------------------------

mesamorfeto	Me – sa – mor – fe – to
-------------	-------------------------

efatormesom	E – fa – tor – me – som
-------------	-------------------------

maefortosem	Ma – e – for – to – sem
-------------	-------------------------

saotemorfem	sa – o – ter – mor - fem
-------------	--------------------------

termosefoma	Ter- mo – se – fo – ma
-------------	------------------------

faseortomem	Fa – se – or – to – mem
-------------	-------------------------

motormefase	Mo – tor – me – fa- se
-------------	------------------------

matermofeso	Ma – ter – mo – fe - so
-------------	-------------------------

metaformose	Me – ta – for – mo – se
-------------	-------------------------

termosefoma	Ter – mo – se – fo - ma
-------------	-------------------------

**5 – Palavra****Consoantes****Vogais***emarometesf* e – ma – ro – me – tesf

6

5

**6 - Palavra**

**Escreva palavras com significado, encontradas dentro da palavra original**

materesmofo	Mater/mofo
temaserfomo	Tema/ser
termosfameo	termos
tremesfooma	treme
metrofasemo	Metro/fase
mortemesafo	Morte/mesa
amorfotemes	Amorfo/teme
emarometesf	mar
eramosfetem	Era/tem
fetomormesa	Feto
mesamorfeto	Amor/feto
efatormesom	Fator/som
maefortosem	Mae/sem
saotemorfem	temor
termosefoma	termo
faseortomem	fase
motormefase	Motor/fase
matermofeso	Mater
metaformose	Meta
termosefoma	Termo

**6a -Palavra****Possui consoante em final de sílaba**

materesmofo	( x ) sim	( ) não
temaserfomo	( x ) sim	( ) não
termosfameo	( x ) sim	( ) não
tremesfooma	( x ) sim	( ) não
metrofasemo	( ) sim	( x ) não
mortemesafo	( x ) sim	( ) não

amorfotemes	( x ) sim	( ) não
emarometesf	( x ) sim	( ) não
eramosfetem	( x ) sim	( ) não
fetomormesa	( x ) sim	( ) não
mesamorfeto	( x ) sim	( ) não
efatormesom	( x ) sim	( ) não
maefortosem	( x ) sim	( ) não
saotemorfem	( x ) sim	( ) não
termosefoma	( x ) sim	( ) não
faseortomem	( x ) sim	( ) não
motormefase	( x ) sim	( ) não
matermofeso	( x ) sim	( ) não
metaformose	( x ) sim	( ) não
termosefoma	( x ) sim	( ) não

## ATIVIDADE 2

### Questões propostas

1- 26 letras.

### 2 - Palavras com S em posição final de sílaba

Rosto

Gosto

Três

Patas

Nascem

Palavras

Frases

Asas

Escreve

3-

S

S

Meio da palavra

Final da palavra

Rosto

Três

Gosto

Patas

Nascem

Palavras

Escreve

Frases

Asas

**Palavra****Separação silábica**

Rosto

Ros- to

Gosto

Gos- to

Três

Três

Patas

Pa- tas

Nascem

Nas- cem

Palavras

Pa-la-vras

Frases

Fra-ses

Asas

A-sas

Escreve

Es-cre-ve

**5 - Palavra****S****em posição final de sílaba**

Rosto

Ros- to

Gosto

Gos- to

Três

Três

Patas

Pa- tas

Nascem

Nas- cem

Palavras

Pa-la-vras

Frases

Fra-ses

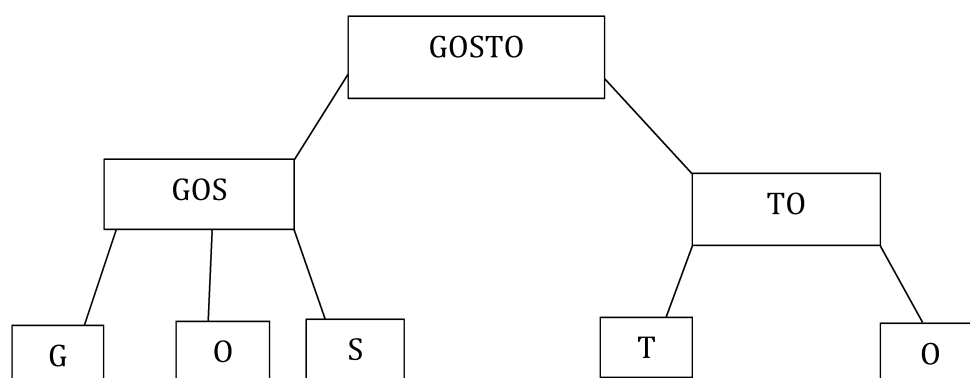
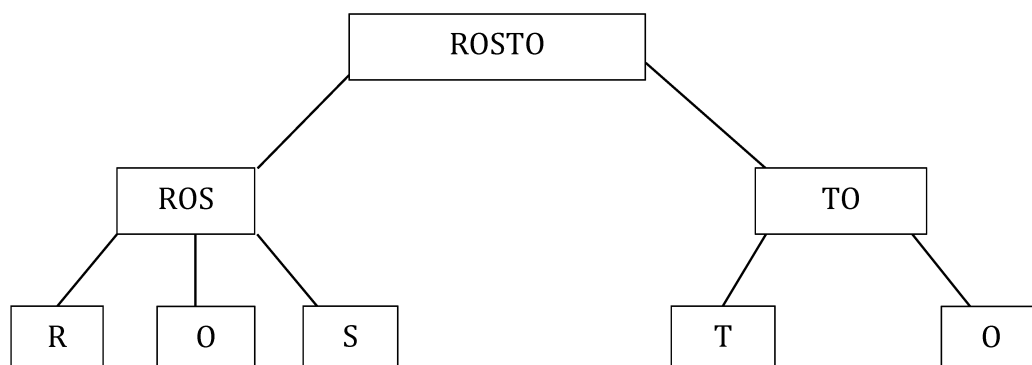
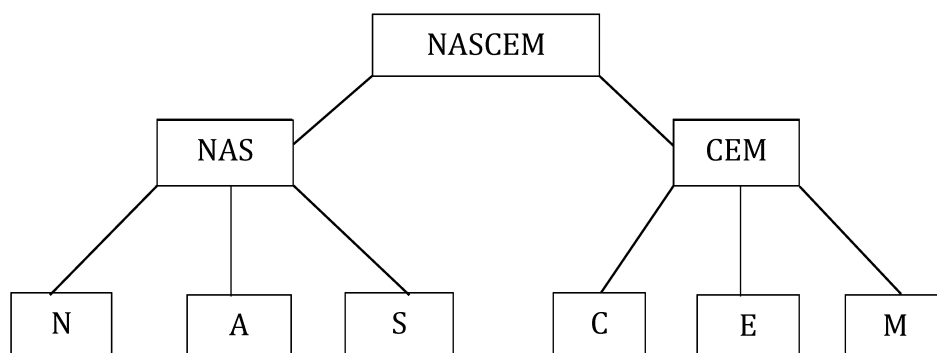
Asas

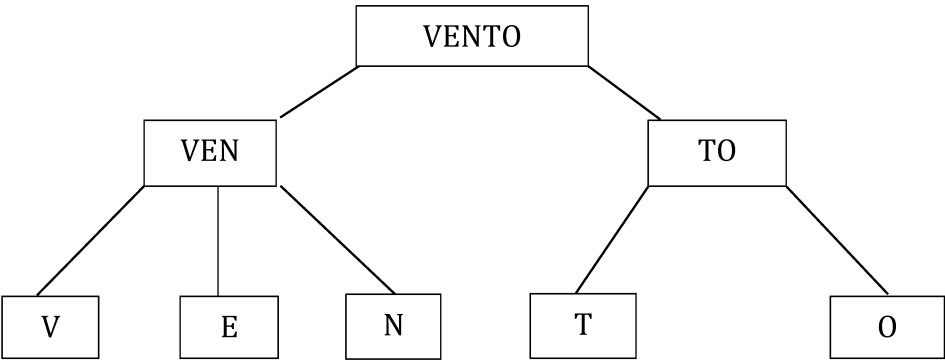
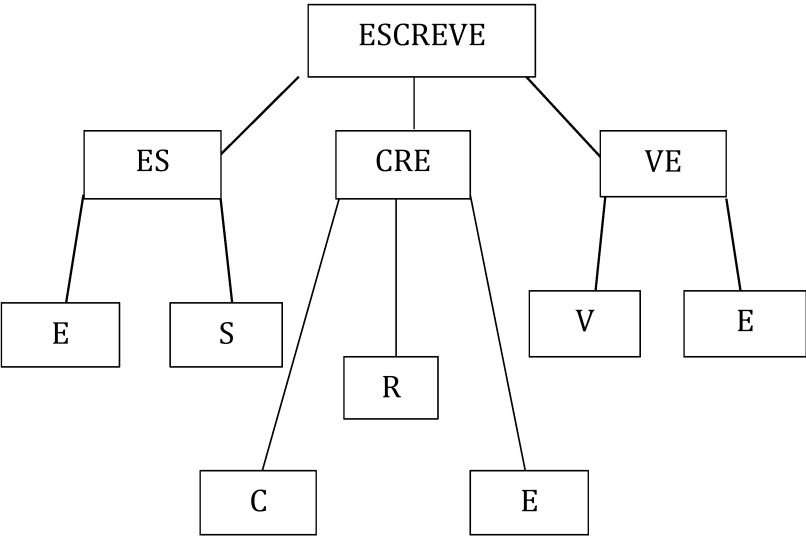
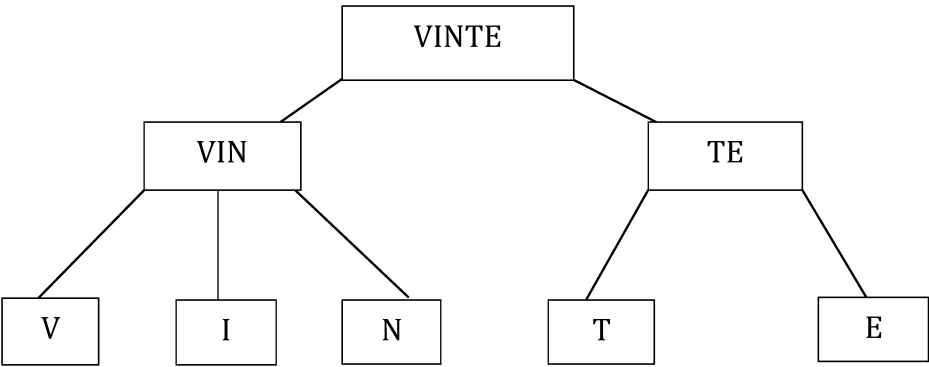
A-sas

Escreve

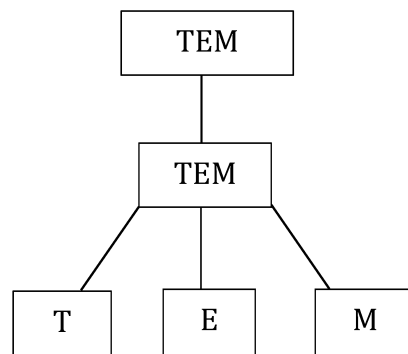
Es-cre-ve

6 - Decomponha as palavras, retiradas do Texto 2 e 3, em sílabas e letras:









### ATIVIDADE 3

#### Questões propostas

1 - Encontre algumas palavras que foram vendidas pelo vendedor de palavras, em **negrito** no texto.

#### Caça palavras

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

2a. Palavra	Separação silábica
jactância	jac- tân-cia
alfarrábio	al-far-rá-bio
tergiversando	ter-gi-ver-san-do
ambages	am-ba-ges

2b. Resposta pessoal.

3 – Resposta pessoal

## ATIVIDADE 4

### Questões propostas

1 – Todas terminam em r; Todas tem a última sílaba tônica; Todas são verbos no infinitivo

2 – Resposta pessoal.

3 –

Brincar	Ele	Brinca
Nadar	Ele	Nada
Correr	Ele	Corre
Dançar	Ele	Dança
Pegar	Ele	Pega
Esconder	Ele	Esconde
Pular	Ele	Pula

## ATIVIDADE 5

### Questões propostas

1 - Resposta pessoal.

2 – Muda a pronúncia e o significado.

3 – Resposta pessoal

4 -

- |                       |                                  |
|-----------------------|----------------------------------|
| a) Incondicionalmente | <b>In-con-di-ci-o-nal-men-te</b> |
| b) Indiscutivelmente  | <b>In-dis-cu-ti-vel-men-te</b>   |
| d) Loucamente         | Lou-ca-men-te                    |
| c) Perdidamente       | Per-di-da-men-te                 |
| e) Docemente          | Do-ce-men-te                     |

## ATIVIDADE 6

### I FORMAÇÃO DE PALAVRAS E FRASES COM CONSOANTE EM POSIÇÃO FINAL DE SÍLABA

#### 1– Possíveis respostas

Insatisfação	Cansaço
Rancor	pavor
Tristeza	Entusiasmo
Satisfação	surpresa
Frustração	
Vergonha	
Susto	
inquieto	

#### 2- Resposta pessoal

<b>3 -</b>	<b>R</b>		<b>R</b>
	meio de palavra		final de palavra
Surpresa		Pavor	
Vergonha		Rancor	
	S ou som de S		S ou som de S
	meio de palavra		final de palavra
Satisfação/ entusiasmo			
Frustração/tristeza			
	N ou som de N		N ou som de N
	meio de palavra		final de palavra
Inquieto /cansaço			
Insatisfeito /entusiasmo			
	<b>L</b>		<b>L</b>
	meio de palavra		final de palavra

## II - CORRIDA DAS CONSOANTES FINAIS

### Complete as frases

Dar nó em pingo d'água.

Quer dizer fazer uma coisa muito difícil.

Bicho-de-sete-cabeças.

Quer dizer um problema muito complicado.

Fazer com o pé nas costas.

Quer dizer fazer algo com muita facilidade.

Deixar a peteca cair.

Quer dizer desistir, desanimar.

Dor-de-cotovelo.

Quer dizer inveja ou ciúme.

Matando cachorro a grito.

Quer dizer estar numa situação bem difícil.

Mijar para trás.

Quer dizer desanimar, desistir.

Ficar com a pulga atrás da orelha.

Quer dizer ficar desconfiado.

Pintar o sete.

Quer dizer fazer muita bagunça.

Maria-vai-com-as-outras.

Quer dizer a pessoa que só faz o que as outras fazem.

Entra pelo cano.

Quer dizer se dar mal.

Tomar chá de sumiço.

Quer dizer desaparecer, ir embora.

Quer dizer se dar mal.

---

Tomar chá de sumiço.

Quer dizer desaparecer, ir **embora**.

### III – CRUZADINHA

1 – a) bem te vi; b) feijoada; c) estrela; d) calçada

2 – calçada

### IV - JOGO DA FORCA COM PALAVRAS QUE TENHAM CONSOANTES EM POSIÇÃO DE FINAL DE SILABA

- 1) Amar
- 2) Plantar
- 3) Viver
- 4) Prejudicar
- 5) Falar
- 6) Trabalhar
- 7) Descansar
- 8) Guardar
- 9) Escutar

### V- ENÍGMAS COM PALAVRAS QUE POSSUEM CONSOANTES EM FINAL DE SÍLABA

1 –

1.	MEVRANI	M	I	N	E	R	V	A			
2.	SATNA	S	A	N	T	A					
3.	CINHRAMA	C	A	M	I	N	H	A	R		
4.	PSERETEN	P	R	E	S	E	N	T	E		
5.	ALIRGA	A	R	G	I	L	A				
6.	FUTRALRAC	F	A	L	C	A	T	R	U	A	
7.	MAVARAVI	V	A	R	I	A	V	A	M		
8.	JATMELAUN	J	U	L	G	A	M	E	N	T	O

2 - Agora que você desembaralhou as letras, pinte o quadrinho que possui a consoante em final de sílaba.

3 a. Troca da consoante *l* por *u*

b. Resposta pessoal

## VI CRUZADINHA DIFERENTE

1 - Respostas da cruzadinha

- 1- Receber
- 2- Alta
- 3- Fazer
- 4- Fácil

2 – a) Trocou o l por u.

b) resposta pessoal

Texto *A águia* na íntegra

### A águia

Dentre todas as aves, a águia é a que possui a **maior longevidade podendo** chegar até os 70 anos. Mas para **chegar** a essa idade, na metade da sua vida ela tem que **tomar** uma séria e **difícil** decisão. Isso porque nessa idade as suas unhas **estão muito compridas** e flexíveis, não **permitindo mais** que ela agarre com facilidade as presas das quais se **alimenta**. O seu bico **alongado** e **pontiagudo** se **curva**. As suas penas envelhecidas e pesadas pela grossura do **tempo tornando** o dom **natural** de **voar** uma tarefa quase **impossível**. Nesse **momento** a águia só tem duas **alternativas: aceitar** a **morte...** ou **enfrentar** um dolorido processo de renovação que irá **durar** 150 longos dias. Caso ela escolha a segunda alternativa terá que **encontrar** todas as **forças** do **mundo** para voar para a montanha mais **alta** e se **recolher** em um ninho próximo a um **penhasco** onde ela não necessite voar. **Vencido** esse primeiro desafio, a águia começa a **bater** com o bico em uma rocha até **conseguir** arrancá-lo por completo. Após esse **grande** e doloroso sacrifício, ela **espera** pacientemente que seu bico **renasça novamente**, pois com ele irá **arrancar** todas as suas velhas unhas. Quando as novas

unhas **começarem** a **nascer**, a águia continua o seu processo de renovação **arrancando** todas as velhas e pesadas penas. Passados os cinco meses, ela sai para o tão **esperado** vôo da renovação, pronta para **viver** a segunda **parte** da sua **existência**.

Texto “*Todos os verbos*” de Zélia Duncan , na íntegra.

## **Todos os verbos**

Errar é útil

Sofrer é chato

Chorar é triste

Sorrir é rápido

Não ver é fácil

Trair é tátil

Olhar é móvel

Falar é mágico

Calar é prático

Desfazer é árduo

Esperar é sábio

Refazer é ótimo

Amar é profundo

E nele sempre cabem de vez

Todos os verbos do mundo .(bis)

Abraçar é quente

Beijar é chama

Pensar é ser humano

Fantasiar também

Nascer é dar partida

Viver é ser alguém

Saudade é despedida

Morrer um dia vem  
Mas amar é profundo

E nele sempre cabem de vez  
Todos os verbos do mundo (bis)



## ANEXO B - Amostras das atividades resolvidas pelos alunos

**ATIVIDADE A 1**

Leitura e atividade escrita a respeito do texto 1 - Meteresmofo de Paulo Leminski.

**Texto 1**

**“Meteresmofo”**

Paulo Leminski

materesmofo  
temaserfomo  
termosfameo  
tremesfooma  
metrofasemo  
mortemesafo  
amorfotemes→  
emarometesf→  
eramosfetem→  
fetomormesa  
mesamorfeto  
efatormesom→  
maefortosem→  
saotemorfem→  
termosefoma  
faseortomem→  
motormefase  
matermofeso→  
metaformose

LEMINSKI, Paulo. Melhores poemas de Paulo Leminski. 3 ed. São Paulo. Editora Global, 1997, p. 100

### Questões propostas:

1 - Observe a palavra que serve como título do poema. Quantas sílabas ela possui? Faça a separação silábica dela.

5, me - te - res - mo - fo.

2 - Quantas consoantes e quantas vogais possui a palavra "meteresmofo"?

6 consoantes e 5 vogais

3 - Além do título, alguma outra palavra do poema possui significado?

mepe, turno, turno, turno, meteo, meteo, amor, etc.

4 - Separe todas as palavras em sílabas.

5 - Releia a palavra "emarometes". Quantas vogais e quantas consoantes ela possui?

5 vogais e 6 consoantes.

6 - As mudanças das letras do poema vão formando outras palavras.

Identifique algumas palavras dentro de cada palavra do poema e escreva-as

abaixo: meta, moto, fase, mau, fato

a) algumas dessas palavras possuem consoante em final de sílaba?

Quais?

Anarquetismo, emarometes, eramos, tem, efatomeson, mafoteson e isautomaçem.

4 | ma - te - res - mo - fo

ti - ma - res - fo - me

ter - mes - fa - me

tre - mes - fo - e - ma

me - tre - fa - se - me

ma - ti - me - sa - fo

a - ma - fo - ti - mes

x mepe, e - ma - res - me - test

e - va - mes - fi - tem

## Questões propostas:

1 - Observe a palavra que serve como título do poema. Quantas sílabas ela possui? Faça a separação silábica dela.

Meteresmofo, 5 sílabas  
ME-TE-RÉS-mo-fo

2 - Quantas consoantes e quantas vogais possui a palavra "meteresmofo"?

M-T-R-S-m-F  
6 consoantes  
5 vogais

3 - Além do título, alguma outra palavra do poema possui significado?

METRO, LASEMO, him

4 - Separe todas as palavras em sílabas.

5 - Releia a palavra "emarométer". Quantas vogais e quantas consoantes ela possui?

6 consoantes  
5 vogais

6 - As mudanças das letras do poema vão formando outras palavras.

Identifique algumas palavras dentro de cada palavra do poema e escreva-as abaixo.

modo -> Materesmofo  
tema -> temer, foma -> tema  
treme, foma -> treme

a) algumas dessas palavras possuem consoante em final de sílaba?

Quais?

amarbatem, ratermagem, poseartomem  
emarameter, poseartomem  
eramospetem  
epatrimersom  
maefartorem

4. mo-te-res-mo-fo fa-re-or-tomem  
te-ma-ter-fo-mo matar-me-fa-se  
ter-mos-fa-meo ma-te-mor-fo-lo  
tre-mes-fo-oma me-ta-fer-mo-se  
me-fo-fa-re-mo  
mor-te-me-ra-fo  
a-mor-fo-te-mes  
e-ma-ro-me-ter  
e-ra-mos-fe-tem  
fe-to-mor-me-fo  
me-ra-mar-fe-to  
e-fa-ter-me-ron  
ma-e-par-to-rem  
sa-o-te-mor-hem  
ter-mo-re-foma

### Questões propostas:

1 - Observe a palavra que serve como título do poema. Quantas sílabas ela possui? Faça a separação silábica dela.

5, me - ti - ves - mo - fo.

2 - Quantas consoantes e quantas vogais possui a palavra "meteresmofo"?

6 consoantes e 5 vogais

3 - Além do título, alguma outra palavra do poema possui significado?

mafo, tema, termo, tuma, metis, meta, ama, etc.

4 - Separe todas as palavras em sílabas.

5 - Releia a palavra "emarometes". Quantas vogais e quantas consoantes ela possui?

5 vogais e 6 consoantes.

6 - As mudanças das letras do poema vão formando outras palavras.

Identifique algumas palavras dentro de cada palavra do poema e escreva-as abaixo: meta, moto, mafo, mai, zato

a) algumas dessas palavras possuem consoante em final de sílaba?

Quais?

Amar, metes, emarometes, eramos, tem, efatomes, mafotese, e saetomafem.

4 | ma - ti - ves - mo - fo

ti - ma - ves - fo - me

ter - mes - fa - me - o

tre - mes - fo - e - ma

me - tre - fa - ve - mo

ma - ti - me - sa - fo

a - ma - fe - ti - mes

x-mafo,

e - ma - ve - me - tes

e - ma - mes - fe - tem

## ATIVIDADE 2

Leitura e atividade escrita a respeito do texto 2 – Etimologia, de José Paulo Paes e do texto 3, de Paulo Leminski.

### Texto 2

1º de maio

### ETIMOLOGIA

no suor do rosto

o gosto

do nosso pão diário

sal: salário

José Paulo Paes.

### Texto 3

O bicho alfabeto

tem vinte e três patas

ou quase

por onde ele passa

nascem palavras

e frases

com frases

se fazem asas

palavras

o vento leve

o bicho alfabeto

passa

fica o que não se escreve

Paulo Leminski

### Questões propostas:

- 1- O nosso alfabeto hoje possui mais de 23 letras. Quantas letras possui hoje o nosso alfabeto? 26
- 2- Leia os textos 2 e 3 e transcreva todas as palavras que possuem s em posição de final de sílaba.

- a) Agora faça a separação das palavras jactância, alfarrábio, tergiversando, ambages. Em seguida, escreva outras palavras que apresentem as consoantes n, l, r e s em posição de final de sílaba.

Palavra	Separação silábica
Jactância	jac-tan-cia
Alfarrábio	Al-far-rá-bio
Tergiversando	Ter-gi-ver-san-do
Ambages	Am-ba-ges

N	L	R	S
can-ta-do	fa-be-to	Ter-mo	bus-to
com-ten-le	ge-me	Ter-cei-ro	cre-ver

- 3 – Forme frases com algumas das palavras encontradas.

meu esposo chegou cansado em casa.  
 O menino ficou contente.  
 Eu gosto de escrever.

Quem diria que o Brasil tinha de uma grande falta de palavras! Em um programa de TV, vi uma senhora lamentando que não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de bicho, como aquelas doenças grandes, "infecção lexical". Comerciante de ano que era, não perdeu tempo em ter uma ideia fantástica. Pegou dicionário, mesa e cartolina e saiu ao mercado com espaço entre os camelôs.

Entre uma banca de relógios e outra de lingerie virou a sua mesa, o dicionário e a cartolina na qual se lia: "Histórias" — apenas R\$ 0,50". Demorou quase quatro horas para que a senhora de mais de cinquenta anos parasse e perguntasse:

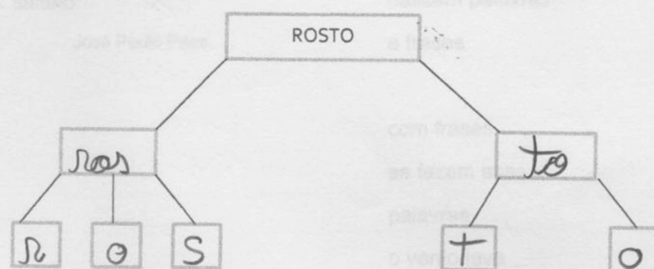
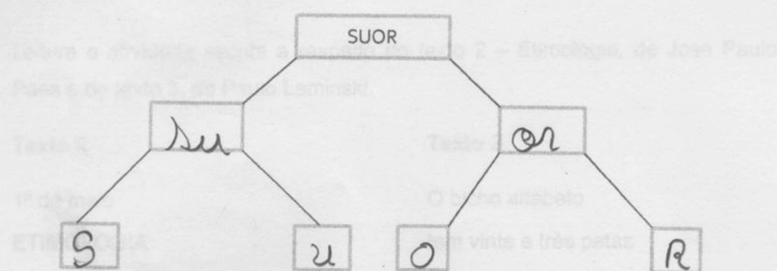
— O que o senhor está vendendo?

— Palavras, meu senhor. A promoção de dia é históricas e cinquenta centavos como diz a placa.

— O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. Palavras são de todos.



6- Decomponha estas palavras, retiradas do texto 2, em sílabas e letras:



Questões propostas:

- 1- O nosso alfabeto hoje possui mais de 23 letras. Quantas letras possui hoje o nosso alfabeto? 26
- 2- Leia os textos 2 e 3 e transcreva todas as palavras que possuem a em posição de final de sílaba.

### ATIVIDADE 1

Atividade lúdica envolvendo a consoante final de sílaba

Formando palavras e frases com consoante em posição final de sílaba



1- O professor deverá xerocar uma atividade para cada aluno, também deverá projetar a imagem no datashow para que os alunos possam visualizar as figuras coloridas e assim de forma mais nítida. O professor deverá explicar a atividade para os alunos: as sílabas estarão embaralhadas e, em grupo, os alunos deverão encontrar as sílabas que juntas formem palavras que representem as figuras.

can	sa	fa	ção	ên
si	in	tris	pa	za
te	vor	frus	ver	qui
tra	cor	mor	in	mo
go	pre	E	as	sus
to	te	ta	nha	sur
tu	ran	co	tis	

insatisfação  
 ranco  
 tristeza  
 frustração  
 vergonha  
 zumbido  
 unquinto  
 emoção  
 cansaço  
 confusão  
 entusiasmo  
 surpresa



2- O aluno deverá formar frases com algumas das palavras encontradas.

3 - Em seguida, o aluno deverá registrar a palavra encontrada de acordo com a posição da consoante final na sílaba, conforme especificado abaixo:

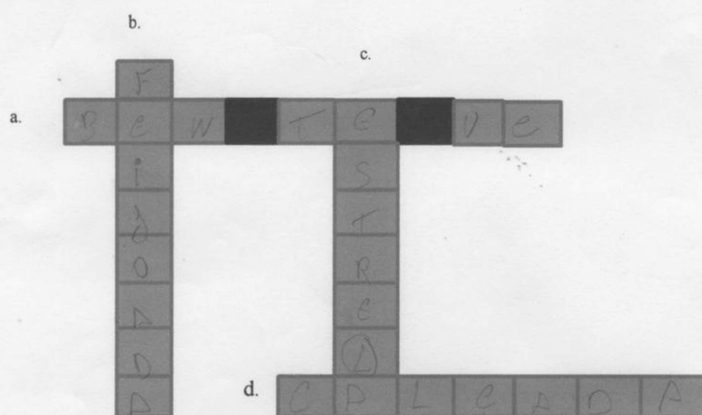
R meio de palavra	R final de palavra
ver-go-nha sur-pro-le	po-ron ran-cao
S ou som de S meio de palavra	S ou som de S final de palavra
pus-tra-co tris-to-za bus-to	can-do-fo
N ou som de N meio de palavra	N ou som de N final de palavra
in-qui-e-to in-to-lis-to-za	
L meio de palavra	L final de palavra

②- Isadora tem um par de baratas.  
 Maria reclama muito do cansaço nos seus  
 500 deu um susto daqueles em 500qm  
 Tenho um filho pequeno, ele é muito  
 Inquisito.

### O QUE É, O QUE É

- a) - o passarinho que mais vigia a gente?
- b) - que tem pé de porco, rabo de porco, orelha de porco, mas não é porco nem porca?
- c) - de noite aparecem sem ser chamadas, de dia desaparecem sem que ninguém as tenha roubado?
- d) - que vai até a porta da casa, mas não entra?

I - Preencha a cruzadinha abaixo com a resposta de cada advinha.



<http://docslide.com.br/documents/atividade-com-adivinhas-2-eja.html>  
Acesso em 11/04/2016

II - Qual resposta (palavra) possui a consoante l em final de sílaba? Copie-a e destaque essa consoante na palavra

Estudo

## ATIVIDADE 7

**Texto 7** - Ditado com focalização

1 - Ouça o vídeo com bastante atenção e preencha os espaços vazios no texto.

### A águia

Dentre todas as aves, a águia é a que possui a maior longevidade podendo chegar até os 70 anos. Mas para chegar a essa idade, na metade da sua vida ela tem que tomar uma séria e difícil decisão. Isso porque nessa idade as suas unhas estão muito curtas e flexíveis, não permitindo mais que ela agarre com facilidade as presas das quais se alimenta. O seu bico alongado e pontagudo se cusca. As suas penas envelhecidas e pesadas pela grossura do tempo perdem o dom natural de voar uma tarefa quase impossível. Nesse momento a águia só tem duas alternativas: acutar a monte ... ou enfrentar um dolorido processo de renovação que irá durar 150 longos dias. Caso ela escolha a segunda alternativa terá que encontrar todas as fontes do mundo para voar para a montanha mais alta e se instalar em um ninho próximo a um penhasco onde ela não necessite voar. Vencido esse primeiro desafio, a águia começa a bater com o bico em uma rocha até conseguir arrancá-lo por completo. Após esse grande e doloroso sacrifício, ela espera pacientemente que seu bico renasça novamente, pois com ele irá remover todas as suas velhas unhas. Quando as novas unhas começam a nascer, a águia continua o seu processo de renovação avancando todas as velhas e pesadas penas. Passados os cinco meses, ela sai para o tão esperado voo da renovação, pronta para viver a segunda parte da sua existência.

(texto encontrado na internet, sem autor).

## ATIVIDADE 7

**Texto 7** - Ditado com focalização

1 - Ouça o vídeo com bastante atenção e preencha os espaços vazios no texto.

### A águia

Dentre todas as aves, a águia é a que possui a maior longevidade podendo chegar até os 70 anos. Mas para chegar a essa idade, na metade da sua vida ela tem que tomar uma séria e difícil decisão. Isso porque nessa idade as suas unhas estão muito curtas e flexíveis, não permitindo mais que ela agarre com facilidade as presas das quais se alimenta. O seu bico alongado e curvado se curva. As suas penas envelhecidas e pesadas pela grossura do tempo tomando o dom natural de voar uma tarefa quase impossível. Nesse momento a águia só tem duas alternativas: aceitar a morte... ou enfrentar um dolorido processo de renovação que irá durar 150 longos dias. Caso ela escolha a segunda alternativa terá que encontrar todas as forças do mundo para voar para a montanha mais alta e se acochar em um ninho próximo a um penhasco onde ela não necessite voar. Após esse primeiro desafio, a águia começa a bater com o bico em uma rocha até conseguir arrancá-lo por completo. Após esse grande e doloroso sacrifício, ela espera pacientemente que seu bico recresça novamente pois com ele irá arrancar todas as suas velhas unhas. Quando as novas unhas começarem a nascer, a águia continua o seu processo de renovação arrancando todas as velhas e pesadas penas. Passados os cinco meses, ela sai para o tão esperado vôo da renovação, pronta para começar a segunda parte da sua existência.

(texto encontrado na internet, sem autor).