



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



**PROFLETRAS**

**ÉLLIS MÁRCIA BATISTA RODRIGUES**

**A NASALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO QUARTO E QUINTO ANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I – DESCRIÇÃO  
E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**UBERLÂNDIA  
2016**

**ÉLLIS MÁRCIA BATISTA RODRIGUES**

**A NASALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO QUARTO E QUINTO ANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I – DESCRIÇÃO  
E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

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

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino.

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

**UBERLÂNDIA  
2016**

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

---

- R696n  
2016      Rodrigues, Éllis Márcia Batista, 1976-  
A nasalidade na escrita de alunos do quarto e quinto anos do ensino fundamental I : descrição e intervenção pedagógica / Éllis Márcia Batista Rodrigues. - 2016.  
151 f. : il.
- Orientador: José Sueli de 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. Nasalidade (Fonética) - Teses. I. Magalhães, José Sueli de, 1967-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

---

CDU: 801

**ÉLLIS MÁRCIA BATISTA RODRIGUES**

**A NASALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO QUARTO E QUINTO  
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I – DESCRIÇÃO E  
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

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

Uberlândia,...../...../2016

---

Prof. Dr. José Sueli Magalhães – UFU  
Orientador- Presidente

---

Prof. Dr. Pedro André da Silva – UFRPE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Leite – UFU

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por se fazer presente em todos os momentos e por usar o curso de mestrado para me transformar em uma pessoa renovada e melhor.

Aos meus pais, João Rodrigues da Silva Filho e Diva Batista Rezende Rodrigues, por serem a minha inspiração na escolha da minha carreira e da minha paixão pela Língua Portuguesa.

Ao meu esposo, amigo, companheiro, Alessandro Oliveira da Silva, amor da minha vida, por dividir comigo as alegrias e angústias dessa caminhada, demonstrando ser incondicionalmente o meu maior incentivador e fã.

Às minhas filhas Ellisannara Lis Rodrigues Soares, Manuella Alexandrina Rodrigues Oliveira e Maria Elisa Rodrigues Oliveira pelos momentos de alegria que serviam como bálsamo para continuar a caminhada.

Ao meu sogro e minha sogra, Francisco da Chagas Ferreira e Miramar Limira de Oliveira por abdicarem de vários momentos de suas vidas para auxiliar minha família na minha ausência.

Às minhas irmãs Anna Lara Batista Rodrigues e Nara Flávia Batista Rodrigues Freire que por várias vezes me apoiaram nesses dois anos de estudos.

Aos amigos que contribuíram de alguma forma: Dona Julieta Freire, Maria da Paz Bezerra, Nelma Chaves, Otoniel Urano, Anercílio Dias Crescêncio, Sandra Diniz Costa, Dirlei de Araújo Diunizio e tantos outros que dividiram os fardos do caminho até aqui.

Aos colegas de turma, dos quais sempre ouvi palavras de conforto e entusiasmo, em especial, Adriana Santos de Oliveira, Maria das Mercês Cardoso de Assis, Sandra Lopes de Sousa e Wânia Elias Vieira de Oliveira, com as quais dividi muito mais que dois anos de estudo.

Aos professores maravilhosos do PROFLETRAS por tantos conhecimentos compartilhados.

Ao meu orientador, José Sueli Magalhães por ter me aceitado como sua orientanda e não ter medido esforços para que eu conquistasse êxito nesse trabalho.

À coordenação e secretaria do PROFLETRAS-UFU.

À Capes pela bolsa concedida.

*A minha filha Manuella, motivo pelo qual iniciei esse trabalho.  
A todas as crianças que puderem se beneficiar dele.*

“Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, em um crescimento muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora”.

Carlos Alberto Ferreira Neto

## RESUMO

Neste trabalho, apresentamos um estudo sobre a representação da nasalidade em textos escritos de alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I de uma escola pública da cidade de Trindade - GO. Ocorrências de palavras como *bobeiro* para *bombeiro*; *acomteceu* para *aconteceu*; *muinto* para *muito* caracterizam os processos fonológicos, denominados, respectivamente, como apagamento, troca e inserção da nasalidade. Um *corpus* constituído por 417 textos foi descrito e analisado com o objetivo de encontrar as causas dos desvios de escrita da nasalidade, bem como propor uma intervenção pedagógica pautada no estudo fonético e fonológico da Língua Portuguesa para melhorar o desempenho de alunos. Entre as discussões teóricas que nos embasaram, encontram-se a visão de Matzenauer (2005) e a de Callou e Leite (2003) sobre a Fonética e a Fonologia. Depois, apresentamos o quadro vocalíco e consonantal do Português, bem como as noções de sílaba e de nasalidade, reportando-nos a Camara Jr (1998), Silva (2002), Alves (2012) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015). Para o estudo dos processos fonológicos, pautamo-nos em Zorzi (2003) e em Othero (2015). Outro aporte importante neste trabalho são as pesquisas relacionadas à consciência fonológica e à alfabetização, para as quais retomamos estudos de Bisol (1974), Morais (1990), Signorini (1998), Lemle (2000), Callou e Leite (2003), Moojen (2003), Scliar-Cabral (2003), Freitas (2004), Morais e Leite (2005), Adams (2006), Bortoni (2006), Santos (2012) e Queiroba, Zorzi e Garcia (2015). Nossa metodologia foi elaborada com base em estudos sobre: i) a concepção de escrita segundo Oliveira (2005); ii) os níveis de hipótese da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985); iii) pressupostos vigotskianos sobre a zona de desenvolvimento proximal, os jogos e a ludicidade; e, por fim, iv) a visão de Lamprecht (2012) e Piaget (1976) dos jogos para desenvolvimento cognitivo. A análise das produções iniciais dos alunos revelou um número significativo de trocas, apagamentos e de inserções da nasalidade. Em virtude disso, propusemos uma intervenção pedagógica formada por quatorze aulas, teóricas e práticas sobre vogais, consoantes e sílabas, além de utilizar o kit alfabeto móvel e quatro jogos pedagógicos (caça-palavras nasal, memória nasal, bingo da nasalidade e baralho de sílabas) produzidos com palavras utilizadas pelos próprios alunos em suas produções iniciais ou da lista de pares mínimos nasal/não-nasal. Conclui-se que aulas teóricas e jogos pedagógicos embasados nos estudos fonético-fonológicos podem diminuir consideravelmente as ocorrências de processos fonológicos de troca, apagamento e inserção da nasalidade na escrita de textos de alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I.

**Palavras-chave:** Fonética. Fonologia. Processos Fonológicos. Nasalidade. Ensino.



## ABSTRACT

In this paper, we present a study about the representation of nasality in texts written by fourth and fifth grade students from the Elementary Education of a municipal public school. Occurrences of words like *bobeiro* to *bombeiro*; *aconteceu* to *aconteceu*; *muinto* to *muito* characterizes the phonological processes, respectively erasure, swap and insertion of nasality. A *corpus* with 417 texts was described and analysed in order to find the causes of the nasality writing deviations, as well as to propose a pedagogical intervention based on phonetic and phonological study of the Portuguese Language to improve students performance. Among the theoretical discussions we underpin, there are the vision of Matzenauer (2005) and the vision of Callou and Leite (2003) on the phonetics and phonology. Then, we present the Portuguese vowels and consonants, along with the syllable and nasality, taking as reference Camara Jr (1998), Silva (2002), Alves (2012) and Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015). For the phonological processes study we relied on Zorzi (2003) and Othero (2015). Another important contribution in this paper are the researches related to phonological awareness and literacy, for which we used as reference studies from Bisol (1974), Morais (1990), Signorini (1998), Lemle (2000), Callou and Leite (2003), Moojen (2003), Scliar-Cabral (2003), Freitas (2004), Morais;Leite (2005), Adams (2006), Bortoni (2006), Santos (2012) and Queiroba, Zorzi e Garcia (2015). Our methodology was developed based on studies about: i) the writing conception, according to Oliveira (2005); ii) the hypothesis levels of writing, according to Ferreiro e Teberosky (1985); iii) Vigotsky's assumptions about zone of proximal development, games and playfulness; and lastly, iv) the Lamprecht (2012) and Piaget's (1976) perspective about cognitive development games. The initial results obtained with the analysis of the students initial productions revealed the significant number of swap, erasure and nasality insertion. Because of that, we proposed a pedagogical intervention consisting of fourteen classes, theoretical and practical classes about vowels, consonants as syllables, besides using four educational games (nasal hunting words, nasal memory, nasality bingo and syllables cards) produced with words that were used by the students in their initial productions or with words from the nasal/ non nasal minimal pair list. The analysis of the final productions and the comparison of these with the initial numbers revealed that the theoretical classes and the pedagogical games based on the phonetic and phonological studies can reduce substantially the occurrences of the phonological processes of erasure, swap and nasality insertion in the writing of fourth and fifth grade students from the Elementary Education.

**Keywords:** Phonetic. Phonology. Phonological processes. Nasality. Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Atividade do livro didático no primeiro ano	18
<b>FIGURA 2</b>	Atividade do livro didático no segundo ano	18
<b>FIGURA 3</b>	Atividade do livro didático no terceiro ano	19
<b>FIGURA 4</b>	Órgãos do aparelho fonador emprestados do sistema articulatório	25
<b>FIGURA 5</b>	Órgãos do aparelho fonador emprestados do sistema fonatório	25
<b>FIGURA 6</b>	Órgãos do aparelho fonador emprestados do sistema respiratório	26
<b>FIGURA 7</b>	Classificação das vogais em Português	28
<b>FIGURA 8</b>	Cordas vocais e glote em som vozeado e surdo	29
<b>FIGURA 9</b>	Órgãos do aparelho fonador (os articuladores passivos e ativos)	30
<b>FIGURA 10</b>	Cavidade oral, nasal, nasofaringe e faringe	31
<b>FIGURA 11</b>	As consoantes do Português	33
<b>FIGURA 12</b>	Diagrama de formação da sílaba no modelo de Camara Jr. (1998)	34
<b>FIGURA 13</b>	Divisão silábica da palavra <i>mantas</i> no modelo de Camara Jr. (1998)	34
<b>FIGURA 14</b>	Atividade proposta na primeira etapa da IP	65
<b>FIGURA 15</b>	Atividade 1 da segunda etapa da IP	68
<b>FIGURA 16</b>	Diagrama exemplo de par mínimo distintivo apresentado aos alunos	70
<b>FIGURA 17</b>	Atividade 2 da segunda etapa da IP	71
<b>FIGURA 18</b>	Atividade 3 da segunda etapa da IP	73
<b>FIGURA 19</b>	Caça-palavras nasal	74
<b>FIGURA 20</b>	Atividade 4 da segunda etapa da IP – Memória nasal	75
<b>FIGURA 21</b>	Memória nasal com pares mínimos	75
<b>FIGURA 22</b>	Atividade 5 da segunda etapa da IP	76
<b>FIGURA 23</b>	Modelo de cartela do Bingo de Nasalidade	77
<b>FIGURA 24</b>	Consoantes bilabiais e não-bilabiais [1]	78
<b>FIGURA 24</b>	Consoantes bilabiais e não-bilabiais [2]	78
<b>FIGURA 25</b>	Atividade 1 da terceira etapa da IP	80
<b>FIGURA 26</b>	Atividade 2 da terceira etapa da IP	81
<b>FIGURA 27</b>	Alfabeto Móvel	82
<b>FIGURA 28</b>	A organização interna do texto	83
<b>FIGURA 29</b>	Atividade 3 da terceira etapa da IP	85
<b>FIGURA 30</b>	Atividade 4 da terceira etapa da IP	86
<b>FIGURA 31</b>	Modelo de divisão silábica feito com o alfabeto móvel	86

<b>FIGURA 32</b>	Atividade 5 da terceira etapa da IP	87
<b>FIGURA 33</b>	Modelos de cartas do Baralho de sílabas	88
<b>FIGURA 34</b>	Atividade proposta na quarta etapa da IP	89

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Exemplos de apagamento da nasalidade	17
<b>QUADRO 2</b>	Exemplos de troca da nasalidade	18
<b>QUADRO 3</b>	Exemplos de inserção da nasalidade	18
<b>QUADRO 4</b>	Moldes silábicos	35
<b>QUADRO 5</b>	Níveis da consciência fonológica	43
<b>QUADRO 6</b>	Amostra de palavras com apagamento da nasalidade	54
<b>QUADRO 7</b>	Amostra de palavras com troca da consoante nasal	58
<b>QUADRO 8</b>	Amostra de palavras com inserção da consoante nasal	59
<b>QUADRO 9</b>	Lista de pares mínimos - nasalidade	61
<b>QUADRO 10</b>	Orgãos do aparelho fonador listados com os alunos durante a aula	66
<b>QUADRO 11</b>	Moldes silábicos do Português montados com os alunos durante a aula	84
<b>QUADRO 12</b>	Palavras para o jogo Baralho de Sílabas	87
<b>QUADRO 13</b>	Ocorrências de troca da nasalidade encontradas nas PIs	92
<b>QUADRO 14</b>	Ocorrências de apagamento da nasalidade encontradas nas PIs	97
<b>QUADRO 15</b>	Ocorrências de inserção da nasalidade encontradas nas PIs	100
<b>QUADRO 16</b>	Comparação das ocorrências das produções iniciais e finais – Turma A	104
<b>QUADRO 17</b>	Comparação das ocorrências das produções iniciais e finais – Turma B	106
<b>QUADRO 18</b>	Comparação das ocorrências das produções iniciais e finais – Turma C	108
<b>QUADRO 19</b>	Comparação das ocorrências das produções iniciais e finais – Turma D	112

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Percentual de alunos com desvios da escrita da nasalidade na produção inicial	91
<b>TABELA 2</b>	Ocorrências de processos fonológicos no corpus	100
<b>TABELA 3</b>	Porcentagem de alunos que apresentaram casos de desvio de escrita da nasalidade nas produções iniciais e finais	101
<b>TABELA 4</b>	Comparação dos casos de processos fonológicos da nasalidade nas produções iniciais e finais	113
<b>TABELA 5</b>	Comparação dos casos de variados processos fonológicos nas produções iniciais e finais	114

## **LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS**

<b>CCV</b>	Padrão silábico consoante-consoante-vogal
<b>CCVC</b>	Padrão silábico consoante-consoante-vogal-consoante
<b>CCVCC</b>	Padrão silábico consoante-consoante-vogal-consoante-consoante
<b>CCVV</b>	Padrão silábico consoante-consoante-vogal-vogal
<b>CV</b>	Padrão silábico consoante-vogal
<b>CVC</b>	Padrão silábico consoante-vogal-consoante
<b>CVCC</b>	Padrão silábico consoante-vogal-consoante-consoante
<b>CVCCC</b>	Padrão silábico consoante-vogal-consoante-consoante- consoante
<b>CVV</b>	Padrão silábico consoante-vogal-vogal
<b>EFI</b>	Ensino Fundamental I
<b>ILEEL</b>	Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia
<b>IP</b>	Intervenções pedagógicas
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PF</b>	Produção final de texto
<b>PI</b>	Produção inicial do texto
<b>PROFLETRAS</b>	Mestrado Profissional em Letras
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	23
<b>2.1</b>	<b>Fonética e Fonologia</b> .....	23
2.1.1	O aparelho fonador .....	24
2.1.2	O sistema vocálico do Português .....	26
2.1.3	O sistema consonantal do Português.....	29
2.1.4	A Sílabas no Português.....	33
2.1.5	A nasalidade no Português.....	36
2.1.6	Processos fonológicos: apagamento, inserção e troca .....	38
<b>2.2</b>	<b>Fonética e Fonologia na Alfabetização</b> .....	39
<b>2.3</b>	<b>Consciência Fonológica e Alfabetização</b> .....	41
<b>2.4</b>	<b>Consciência fonoarticulatória</b> .....	44
<b>2.5</b>	<b>Aportes teóricos para a metodologia</b> .....	45
<b>2.6</b>	<b>Os PCNs e os jogos no fazer pedagógico</b> .....	49
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	53
<b>3.1</b>	<b>Contexto e participantes da pesquisa</b> .....	53
<b>3.2</b>	<b>Coleta, seleção e classificação de dados</b> .....	53
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos de elaboração da intervenção pedagógica</b> .....	60
<b>4</b>	<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (IP)</b> .....	63
<b>5</b>	<b>DADOS COLETADOS E ANÁLISE</b> .....	91
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>8</b>	<b>ANEXOS</b> .....	127
	ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	128
	ANEXO 2 – Produção de texto 1 para coleta de dados .....	130
	ANEXO 3 – Produção de texto 2 para coleta de dados .....	131
	ANEXO 4 – Produção de texto 3 para coleta de dados .....	132
	ANEXO 5 – Material para o Jogo de Memória da Nasalidade.....	133
	ANEXO 6 – Material para o Bingo da Nasalidade .....	134
	ANEXO 7 – Cartas do Baralho de Sílabas .....	145
	ANEXO 8 – Alfabeto Móvel .....	150

## 1 INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional (PROFLETRAS) apresenta dois grandes objetivos: o primeiro, formar professores de Língua Portuguesa capazes de pesquisar teorias metodológicas de forma crítica e responsável e o segundo, propor intervenções pedagógicas que busquem a inovação na sala de aula e contribuam para melhorar o ensino nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo geral de fornecer possíveis alternativas para professores do Ensino Fundamental I (doravante, EFI) lidarem com as dificuldades de escrita de seus alunos, tendo como pauta noções básicas acerca do sistema fonológico da língua, que podem funcionar como facilitadoras da implementação de intervenções pedagógicas com foco na aquisição da modalidade escrita.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita é um dos maiores desafios do trabalho docente, haja vista a dificuldade dos novos aprendizes, principalmente no EFI, em expressarem-se por meio da norma culta. Para isso, é importante a apropriação do sistema alfabético, o que envolve aprendizados muito específicos referentes ao sistema fonêmico e gráfico da língua, como, por exemplo, consoantes, vogais e sílabas. Em função disso, a grande preocupação do professor é descobrir como fazer com que seu aluno se aproprie da escrita, considerando a fala como o ponto de partida para sua aquisição.

Outro fator importante nesta discussão é a dificuldade de se elaborarem atividades, por parte da maioria dos professores do Ensino Básico, uma vez que muitos deles não têm condições de se dedicarem à pesquisa e à organização das próprias intervenções pedagógicas para atender as demandas específicas de seus alunos, devido à sobrecarga de trabalho ou até por desconhecimento de teorias na área da linguagem. Referimo-nos a isso, pois, o professor do Ensino Básico vem dos cursos de Pedagogia, que, em grande parte, apresentam pouca base científica referente à Linguística. Este trabalho, portanto, tem como objetivo específico a intenção de trazer à tona bases linguísticas que permitam contribuir para a reflexão e a ação do professor acerca de sua atuação em sala de aula.

Este trabalho tem por tema a representação da nasalidade em textos escritos de alunos do quarto e do quinto anos do EFI. Em nossas observações em sala de aula, percebemos que o registro equivocado da nasalidade mostra a tentativa da criança deregistrar segmentos que ainda não estão solidificados nessa fase em que se encontra, devido à sua pouca reflexão sobre a Fonética e Fonologia da língua.

Ao observar o livro didático, percebemos um enorme número de intervenções pedagógicas – doravante IP – voltadas para o estudo do texto, ou seja, a macroestrutura. Não



desconsideramos a preocupação de subsidiar o trabalho com os textos, todavia, há uma urgência em promovermos pesquisas que contemplem as particularidades menores do texto, a saber: os fonemas, grafemas, a sílaba e a palavra. Isso é totalmente possível, sem esquecer o trabalho com o texto.

Em vista disso, a escolha do tema da nasalidade se justifica pelo fato de existir poucas IPs com viés microestrutural, com o intuito de ajudar os professores em sua prática em sala de aula quanto à representação escrita da nasalidade.

Para tanto, foram convidados a participar da pesquisa os alunos de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Trindade-GO, de onde foram recolhidos 253 textos, formando nosso *corpus* inicial.

Em uma análise prévia dos processos fonológicos, foram encontrados variados casos de neutralização, alçamento vocálico, ditongação, monotongação, vocalização do L, troca de sonora-surda e surda-sonora, apagamento da vibrante r em posição final, hipossegmentação, hipersegmentação, nasalização e desnasalização e dentre outros.

No entanto, os processos que mais ocorreram foram aqueles acerca da representação escrita da nasalidade, nos quais pudemos constatar a presença de três casos: i) apagamento da nasalidade; ii) troca da consoante nasal; e iii) inserção de um segmento nasal. Essas três ocorrências são ilustradas a seguir, nos quadros 1 a 3 com exemplos retirados dos nossos dados:

#### a. Apagamento da nasalidade

Quadro 1 - Exemplos de apagamento da nasalidade

REGISTRO CONVENCIONAL <sup>1</sup>	REGISTRO NÃO CONVENCIONAL
Acertaram	“... i os meninos <b>asertaru</b> nofaso...”
Acontece	“... tudo bem isso <b>acotesse</b> ...”
Aconteceu	“... mais no final <b>acoteceu</b> dudo denovo...”

Fonte: *Corpus* desta pesquisa, 2016.

<sup>1</sup> Chamamos de registro convencional a forma ortográfica oficial da língua.

## b. Troca da consoante nasal

Quadro 2 - Exemplos de troca da nasalidade

REGISTRO CONVENCIONAL	REGISTRO NÃO CONVENCIONAL
Com	“... eles ficarão <b>con</b> um frio na bariga...” “... e lucas ficaram <b>conmedo</b> ...”
Conseguiu	“... so que não <b>comseguiu</b> ...”
Contar	“... i a gora vam <b>ocomta</b> ...” “...nos vamos <b>comta</b> ...”

Fonte: *Corpus* desta pesquisa, 2016.

## c. Inserção de consoante nasal

Quadro 3 - Exemplos de inserção da nasalidade

REGISTRO CONVENCIONAL	REGISTRO NÃO CONVENCIONAL
Muito	“... porque ela não gostava <b>muinto</b> dese vaso...”
Aconteceu	“... eles fingiran que nada <b>aconteceu</b> e fim.”
Educado	“... ele era <b>enducado</b> ...”
Idêntica	“...a planta estava <b>indentica</b> a que quebraram...”
Igual	“... e o vaso <b>ingual</b> e fim.”

Fonte: *Corpus* desta pesquisa, 2016.

Após esse levantamento, passamos à análise das coleções de livros didáticos<sup>2</sup> usados pela escola, para verificar de que forma eram tratados os desvios de escrita da nasalidade.

No livro do primeiro ano, após solicitar aos alunos que separem palavras com *m* antes de *p* e *b*, deparamo-nos com atividades em que os alunos devem completar palavras com *m* ou *n*, conforme se pode observar na Figura 1:

<sup>2</sup>CARPANEDA, I.P. de M. BRAGANÇA, A. D. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. São Paulo: FTD, 2011.

Figura 1 - Atividade do livro didático no primeiro ano

6 Leia as palavras do quadro. Depois pinte, em cada uma, a letra que aparece depois do **n**.

banco	anjo	pena
lindo	enlutarado	envelope
confete	panqueca	enxada
manga	enrolado	anzol

7 Responda oralmente.

\* Nas palavras do quadro, a letra **n** poderia ser substituída por **m**? Por quê?

8 Complete as palavras com **m** ou **n**. Depois copie.

lá _____ pada	sa _____ ba	te _____ po
ca _____ tima	ca _____ po	pi _____ cel

Fonte: Carpaneda e Bragança (2011, 1º ano, p.223).

No livro do segundo ano encontramos três páginas e meia de atividades (1,3% do total de 259 páginas) enfocando a representação grafêmica da nasalidade, como por exemplo, no exercício que pede ao aluno que separe as palavras em que a letra *m* forma uma sílaba com vogal, em que as letras *m* e *n* estão em final de sílaba. As atividades sugerem a fixação da regra “antes de *p* e *b* se escreve *m*” e também uma pequena reflexão grafêmica da nasalidade, no entanto a discussão se apresenta muito abstrata e superficial. Não há nenhuma informação prática sobre as vogais nasais, as consoantes bilabiais e as não-bilabiais<sup>3</sup>, bem como da relação desses segmentos dentro da sílaba.

Figura 2 - Atividade do livro didático no segundo ano

4 Responda.

a. A letra **m** se escreve antes de quais consoantes?

b. E a letra **n**?

\* Agora complete a regra.

Usamos a letra \_\_\_\_\_ antes de \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

5 Use o que você aprendeu e complete as palavras abaixo com **m** ou **n**.

a. de _____ te	c. co _____ vite	e. e _____ pada
b. bo _____ beiro	d. e _____ prego	f. pri _____ ces

Fonte: Carpaneda e Bragança (2011, 2º ano, p.48)

<sup>3</sup>Durante a aplicação da IP chamamos de não-bilabiais as consoantes labiodentais, dentais, alveolares, alveolopalatais e velares.

Ao analisar o livro do terceiro ano, percebemos que as autoras dedicam cinco páginas (1,9%) para tratar da nasalidade e, apesar de conter sete atividades, nenhuma deixa claro o uso de pressupostos fonético-fonológicos para explicar o uso do *m* e *n* na representação da nasalidade.

Figura 3- Atividade do livro didático no terceiro ano

4 Use o que você aprendeu completando as palavras abaixo com **m** ou **n**.

a. dista _____ cia	d. e _____ pada	g. presu _____ to
b. cara _____ bola	e. ve _____ daral	h. lara _____ ja
c. xa _____ pu	f. pra _____ boesa	i. pra _____ go

Fonte: Carpaneda e Bragança (2011, 3º ano, p.180).

Para nossa surpresa, o assunto é totalmente abandonado nos livros do quarto e quinto anos, fato que não deveria ocorrer já que a maioria das crianças ainda não atingiu o nível de aquisição da escrita esperado para esses anos do EFI. Em virtude dessa eventualidade, o livro deveria continuar abordando assuntos como esse, pelo menos em atividades de revisão, com enfoque fonético-fonológico, atuando como colaborador na escrita da nasalidade. Com certeza, isso contribuiu para que a criança não alcançasse a realidade fonético-fonológica da presença da nasalidade nas palavras e, conseqüentemente, apresentasse dificuldade para representá-la na escrita.

O grande problema dos livros didáticos é que são elaborados para um público ideal, que não existe em nossas escolas. A intervenção pedagógica proposta neste trabalho, ao contrário, é direcionada para a busca de soluções para os desvios de escrita apresentados nos próprios textos dos alunos, com os quais foi possível fazer o diagnóstico dos desvios.

A despeito de todas as questões apresentadas referentes aos livros didáticos analisados, o principal motivo que nos levou a escolher a nasalidade como foco do nosso trabalho é por se tratar de um traço cuja representação na escrita oferece grande dificuldade para 90,1% das crianças das turmas participantes.

O contexto escolar expostos nos permite levantar as seguintes hipóteses: i) se o professor tem conhecimento fonético-fonológico da língua, ele consegue ajudar o aluno na representação da nasalidade; ii) os problemas acerca da representação da nasalidade na escrita podem ser sanados com atividades nas quais é contemplada a consciência fonológica; iii) o estudo sobre a fonética articulatória pode ajudar na aquisição da escrita da nasalidade; iv) os

jogos pedagógicos podem colaborar para a aquisição da escrita.

Em virtude disso, o objetivo geral deste trabalho é propor uma IP pautada no estudo fonético e fonológico da língua que colabore para a melhoria do desempenho de alunos do quarto e quinto anos do EFI na representação da nasalidade em textos escritos. Especificamente, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- investigar as ocorrências de nasalidade em textos de alunos dos quarto e quinto anos do EFI;
- pesquisar as causas dos desvios de escrita da nasalidade em textos escritos de alunos do EFI;
- elaborar uma IP para sanar desvios de escrita da nasalidade.

Esperamos que, cumpridos esses objetivos, estejamos contribuindo para o processo de aquisição de escrita dos alunos do EFI.

Nossa fundamentação teórica iniciou-se por mostrar a visão que estudiosos como Matzenauer (2005) e Callou; Leite (2003) têm da Fonética e da Fonologia. Depois, apresentamos o quadro vocálico e consonantal do Português Brasileiro, bem como os conceitos de sílaba e a nasalidade reportando-nos a Camara Jr. (1998), Silva (2002), Alves (2012) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015). Para o estudo dos processos fonológicos, pautamo-nos em Zorzi (2003) e em Othero (2015).

Outro aporte importante deste trabalho são as pesquisas relacionadas à consciência fonológica e à alfabetização, para as quais retomamos estudos de Bisol (1974), Morais (1990), Signorini (1998), Lemle (2000), Callou e Leite (2003), Moojen (2003), Scliar-Cabral (2003), Freitas (2004), Morais e Leite (2005), Adams (2006), Bortoni (2006), Santos (2012) e Queiroba, Zorzi e Garcia (2015).

Nossa metodologia foi elaborada com base em estudos sobre: i) a concepção de escrita segundo Oliveira (2005); ii) os níveis de hipótese da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985); iii) pressupostos vigotskianos sobre a zona de desenvolvimento proximal, os jogos e a ludicidade; e por fim, iv) a visão piagetiana dos jogos para desenvolvimento cognitivo.

Todas as informações acima citadas foram organizadas neste trabalho da seguinte forma:

No próximo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, na qual abordamos o funcionamento do aparelho fonador, o sistema vocálico e consonantal do Português Brasileiro, bem como estudos acerca da sílaba, do traço de nasalidade e dos processos fonológicos (apagamento, troca e inserção da nasalidade). Também tratamos da Fonética e a

Fonologia voltada para a Alfabetização, bem como os estudos sobre consciência fonológica, fonêmica e fonoarticulatória. Em seguida, expomos as contribuições vigotskianas, as concepções de aprendizagem e as hipóteses de escrita da criança, assim como as orientações acerca da produção escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e a importância dos jogos pedagógicos na sala de aula, segundo Piaget (1976).

No capítulo terceiro está exposta a metodologia utilizada na pesquisa e são descritos o contexto e os participantes da pesquisa, o procedimento de coleta, seleção e classificação dos dados, assim como as etapas de elaboração da IP.

O capítulo quarto apresenta a IP com as atividades voltadas para a consciência fonológica da nasalidade e os comentários da aplicação de cada aula. No quinto, apresentamos e analisamos os dados coletados nas produções iniciais e finais. Em seguida, no capítulo sexto, são tecidas as considerações finais do estudo, seguidas das referências.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os elementos teóricos que fundamentaram as descrições, bem como a implementação de uma proposta pedagógica que alcance o professor e o aluno de EFI.

### 2.1 Fonética e Fonologia

O homem sempre se comunicou oralmente. A fala é uma característica que o distingue do restante dos animais. É valendo-se da fala que o homem organiza sua sociedade e transmite pensamentos, sentimentos e emoções. Tanto a língua falada quanto a escrita são objetos de estudo da Linguística. Nesta seção, nos detemos em expor como a fala pode ser descrita e analisada nos níveis fonético e o fonológico.

A fonética estuda todos os sons produzidos pelo aparelho fonador humano passíveis de uso na comunicação linguística. A fonética pode estudar os sons por três óticas diferentes, como afirma Matzenauer (2005):

A fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons. (MATZENAUER, 2005, p. 11).

O enfoque desse trabalho é a fonética articulatória, que colabora para entendermos a fala partir dos órgãos que a produzem. A descrição dos movimentos e posicionamentos que os órgãos realizam em cada som foi importante para a nossa pesquisa.

A Fonética se ocupa de explicar como os sons são produzidos e percebidos, os quais ela chama de fone e os marca com colchetes, por exemplo, a palavra *mata* é representada foneticamente assim: [m] [a] [t] [v].

A Fonologia, por sua vez, estuda os sons da fala, a maneira pela qual cada língua organiza seus sons e a relação deles com o processo em que a mente do falante os organiza com o objetivo de comunicar-se. Assim, Matzenauer (2005, p. 11) enfatiza que

A Fonologia, ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe. (MATZENAUER, 2005, p. 11).

A Fonologia considera a diversidade da língua para entender o sistema que a define,



colaborando para conhecê-la em suas particularidades sonoras e representação semântica. Por conseguinte, estuda o fonema, ou seja, a menor unidade sonora e distintiva de uma língua. Ele é a representação abstrata de um som existente em uma língua, os quais podem ser vogais, semivogais e consoantes.

Assim sendo, a Fonologia refere-se a modelos que tratam do estudo da cadeia sonora da fala. Um dos objetivos de uma análise fonológica é definir quais são os sons de uma língua que têm valor distintivo, ou seja, que servem para distinguir palavras. Sons que estejam em oposição – por exemplo, /n/ e /m/ em “nora” e “mora” são caracterizados como unidades fonêmicas distintivas chamadas fonemas.

Tanto a Fonética quanto a Fonologia colaboram para o trabalho do professor em sala de aula. Caloue Leite (2003) esclarecem que

Fonética e Fonologia têm sido entendidas como duas disciplinas interdependentes, uma vez que para qualquer estudo fonológico é indispensável partir do conteúdo fonético, articulatório e/ou acústico para determinar quais são as unidades distintivas de cada língua. A caracterização da Fonética como ciência que trata da *substância* da expressão e da Fonologia como a ciência que trata da *forma* da expressão é aceita pela maioria dos linguistas por não implicar a oposição entre os dois campos do conhecimento, nem sua independência e autonomia. (CALLOU; LEITE, 2003, p. 11).

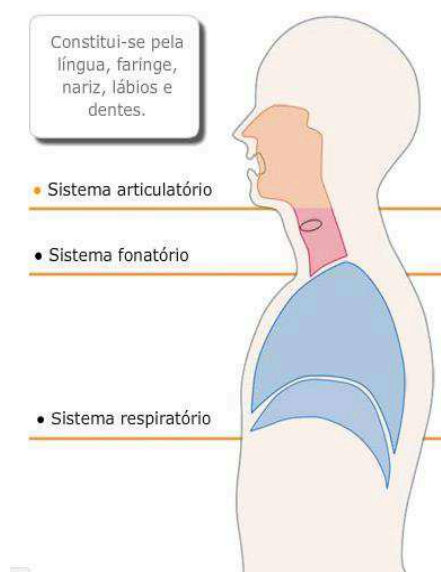
Em vista do que expusemos, é de grande importância um estudo mais detalhado da Fonética e a Fonologia para aprimorar as estratégias e intervenções pedagógicas. Posto isso, passemos a seguir para um breve detalhamento do aparelho fonador.

### 2.1.1 O aparelho fonador

Para que o ser humano consiga, fisiologicamente, falar é necessário que alguns órgãos do corpo sejam acionados. No entanto, não há órgãos específicos para o desenvolvimento da fala, eles são emprestados de outros sistemas do corpo humano.

Do sistema articulatório utilizamos língua, faringe, nariz, lábios, dentes, conforme mostra a Figura 4.

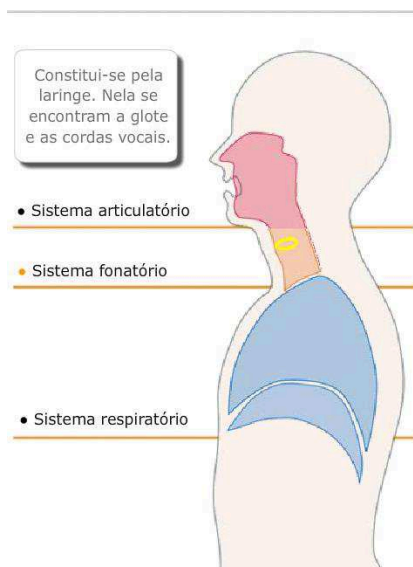
Figura 4 - Órgãos do aparelho fonador emprestados do sistema articulatório



Fonte: Silva (2012).

Do sistema fonatório, utilizamos a laringe, a glote e as pregas vocais no momento de falar. Como se pode ver na Figura 5.

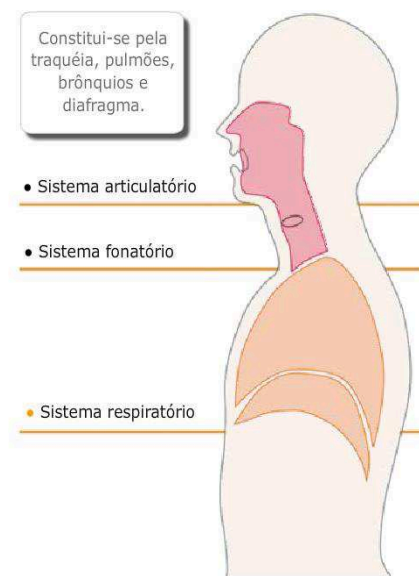
Figura 5 - Órgãos do aparelho fonador emprestados do sistema fonatório



Fonte: Silva (2012).

E finalmente, do sistema respiratório, utilizamos a traqueia, os pulmões, os brônquios e o diafragma, como expostona Figura 6.

Figura 6 - Órgãos do aparelho fonador emprestados do sistema respiratório



Fonte: Silva (2012).

Pode-se perceber que os órgãos que formam o aparelho fonador têm outras funções fisiológicas no corpo humano, por exemplo, respirar, cheirar, engolir e outras, entretanto, são usados para o ato da fala. Devido ao formato do nosso aparelho fonador, a produção de sons se limita ao conjunto de 120 símbolos, como relata Silva (2002), o que é suficiente para qualquer falante produzir todos os sons de qualquer língua natural<sup>4</sup>.

Na próxima seção, apresentamos as vogais, grupo sonoro importante para a Língua Portuguesa e também para nosso trabalho.

### 2.1.2 O sistema vocálico do Português

Entendemos ser de suma importância esta descrição para a fundamentação teórica do nosso trabalho, haja vista o papel importante que esses segmentos sonoros têm na Língua Portuguesa.

<sup>4</sup>Línguas que se desenvolvem sem interferência formal externa são chamadas línguas naturais. O Português é uma língua natural, por evoluir de acordo com parâmetros gerados pela própria língua a partir do uso feito pelos falantes. Há também línguas artificiais (também chamadas línguas auxiliares). Uma língua artificial é aquela inventada com o propósito específico de comunicação ou para fins de linguagem computacional. O Esperanto é geralmente a língua artificial mais difundida (criada em 1887 pelo polonês Ludwig Lazarus Zamenhof). O léxico de tal língua foi construído com influência de línguas da Europa ocidental e há influência de línguas eslavas na sintaxe e na ortografia. (SILVA, 2002, p.18).

Segundo Silva(2002), no Português existem sete segmentos vocálicos, que são produzidos com a passagem do ar sem interrupção na linha central da boca, como se vê a seguir:

- [i] para o som da vogal *i* em *li*;
- [e] para o som da vogal *e* em *lê*;
- [ɛ] para o som da vogal *e* em *fê*;
- [a] para o som da vogal *a* em *pá*;
- [ɔ] para o som da vogal *o* em *pó*;
- [o] para o som da vogal *o* em *capô*;
- [u] para o som da vogal *u* em *Itu*.

Primeiramente, as vogais podem ser classificadas a partir de três parâmetros principais, a saber:

**i - altura da língua:** ao pronunciarmos as sete vogais de forma contínua, podemos perceber a modificação da posição da língua no sentido vertical, como, por exemplo em: *a, é, ê, i, ó, ô* e *u*; portanto no Português, temos quatro níveis de altura: alta [i], [u], como em *vi* e *tu*; média-alta [e], [o], como em *vêe pôr*; média-baixa [ɛ], [ɔ], como em *pée sol*; e baixa [a], como em *pá*;

**ii - anterioridade, posterioridade e centralidade da língua:** pensemos na nossa boca, em sua parte interna, dividida em três partes: parte anterior (na região dos dentes incisivos e alvéolos), parte central (região do céu da boca) e parte posterior (região da garganta). Novamente, ao pronunciarmos os sons vocálicos de forma contínua como em *i, ê, é, a, ó, ô, u*, podemos perceber que a língua vai da parte mais anterior para a mais posterior. Logo, serão anteriores as vogais [i], [e], [ɛ], central a vogal [a] e posteriores as vogais [ɔ], [o] e [u];

**iii - arredondamento dos lábios:** durante a execução de um som vocálico, os lábios podem estar estendidos ou arredondados. Para a execução dos sons [ɔ], [o] e [u] os lábios ficam arredondados, já para os sons [i], [e], [ɛ] e [a] os lábios são não-arredondados.

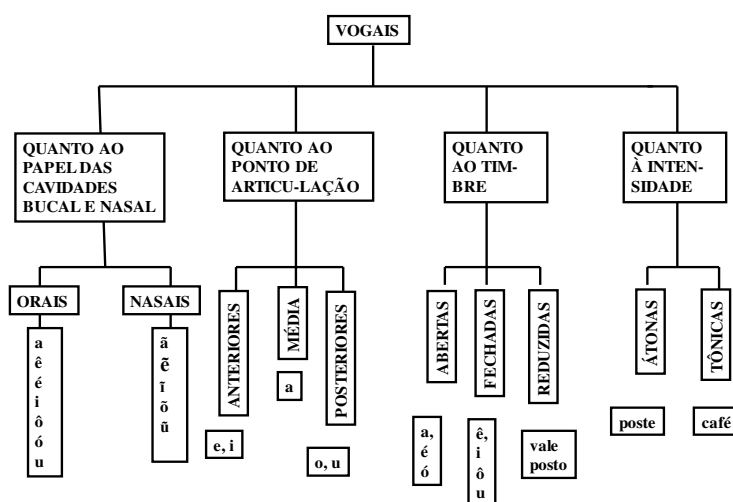
Além das vogais orais, o sistema vocálico do Português apresenta também as vogais nasalizadas, quando, na pronúncia, o ar sai pelas cavidades oral e nasal simultaneamente. Para a produção de uma vogal nasalizada, por exemplo, [ã] da palavra *anta*, o ar que vem dos pulmões encontra o véu palatino abaixado e passa pelas duas cavidades, oral e nasal, então acontece a ressonância na cavidade nasal. Podemos ter a comprovação do movimento do véu palatino quando pronunciamos todas as vogais orais e nasais um pouco mais longas, *a/ã, e/ẽ, i/ĩ, o/õ, u/ũ*, nessa articulação, a movimentação do véu palatino é perceptível.

De acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), a classificação das vogais nasais segue os mesmos parâmetros das orais, ficando assim:

- [ĩ] vogal nasal alta anterior não-arredondada;
- [ẽ] vogal nasal média-alta anterior não-arredondada;
- [ã] vogal nasal baixa central não-arredondada;
- [õ] vogal nasal média-alta posterior arredondada;
- [ũ] vogal nasal alta posterior arredondada.<sup>5</sup>

A Figura 7 apresenta o quadro fonético das vogais em Português.

Figura 7 - Classificação das vogais em Português.



Fonte: Costa (2014).

Nesta seção, expusemos resumidamente o sistema vocálico da Língua Portuguesa com intuito de formar uma base linguística para a nossa IP que logo mais apresentaremos. Todas essas informações elencadas mostram a complexidade do estudo com as vogais, que têm grande importância na formação da sílaba e, conseqüentemente, da palavra. Dando continuidade, passamos, na próxima seção, a falar sobre o sistema consonantal do Português.

<sup>5</sup> A literatura em Fonologia tem assumido que não há vogais nasais fonológicas. Esta discussão, contudo, está fora do escopo deste trabalho. (CAMARA JR., 1997).

### 2.1.3 O sistema consonantal do Português

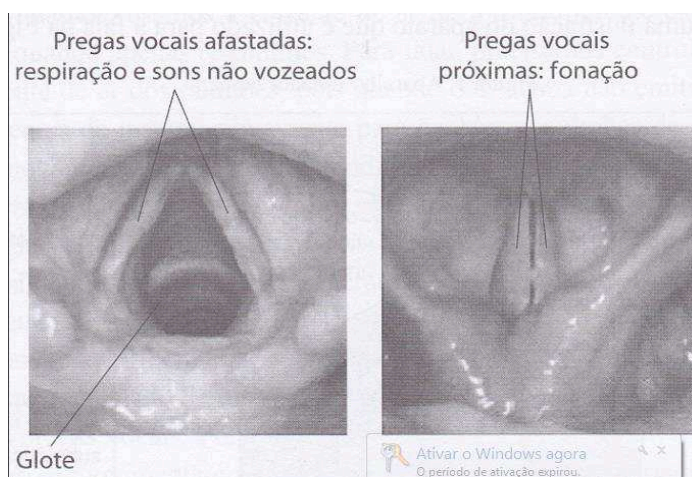
Iniciamos esta seção justificando mais uma vez o porquê de apresentarmos os fundamentos descritos a seguir: nossa intervenção pedagógica, sugerida mais adiante, foi elaborada voltada a um públicopouco familiarizado com a perspectiva fonético-fonológica adotada neste trabalho, por esse motivo faz-se necessário fornecer as explicações basilares para o entendimento da proposta. Além disso, esse é um conhecimento necessário para se pensar a sílaba, também objeto de estudo desse trabalho. Nesta seção, veremos como as consoantes do Português são classificadas.

Segundo Silva (2002), por meio de parâmetros articulatórios, para classificarmos uma consoante, no Português, deve-se levar em conta quatro aspectos: i) mecanismo de corrente de ar; ii) vozeamento e desvozeamento; iii) oralidade e nasalidade; iv) lugar e modo de articulação. Vamos entender cada uma dessas classificações.

As correntes de ar podem ser pulmonar, glotállica e velar, todavia para o Português, a corrente de ar é sempre pulmonar, logo, essa característica não distingue nenhum som da nossa língua. Portanto, deve-se considerar três dos quatro aspectos mencionados no parágrafo anterior.

Conforme a autora, para classificarmos um som como vozeado ou desvozeado, precisamos entender a atuação das pregas vocais e a abertura da glote. Na produção de um som desvozeado, os músculos da glote não se aproximam e as cordas vocais não vibram, o ar passa sem resistência alguma do pulmão para fora, vejamos a foto à esquerda na Figura8. Quando o som é vozeado, a glote aproxima as cordas vocais que vibram na passagem do ar, como na foto à direita na mesma figura.

Figura 8 - Cordas vocais e glote em som vozeado e surdo

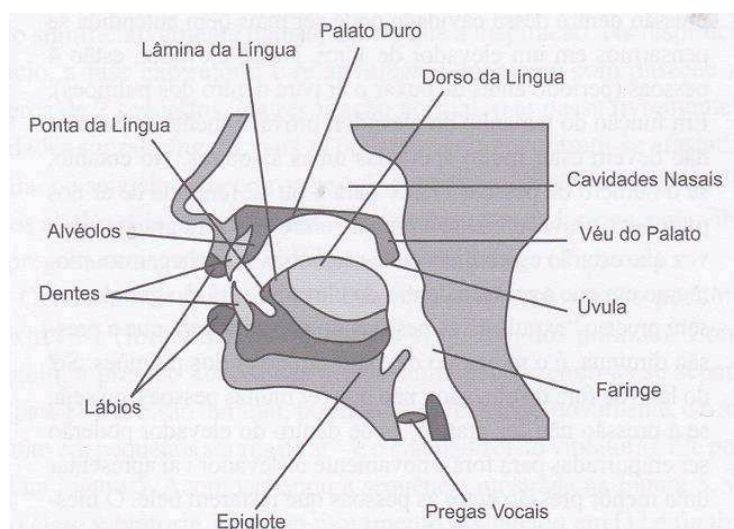


Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015).

Por exemplo, ao pronunciarmos as palavras *sela ezela*, é possível sentir a vibração das cordas vocais apoiando os dedos contra o pescoço, na altura do pomo-de-adão masculino. Ao repetir somente o som das consoantes *[s]* e *[z]*, com os ouvidos tapados, fica nítida a diferença de surdo e sonoro, sendo *[s]* um som surdo e *[z]*, sonoro.

De acordo com Silva (2002), os sons podem ser classificados quanto à oralidade e a nasalidade. Como já explicamos, o palato mole, também chamado de véu palatino, é uma parte do céu da boca que fica bem próximo à úvula (Figura 9). O movimento do palato mole e da úvula pode dar ao som a característica de oralidade ou nasalidade.

Figura 9 - Órgãos do aparelho fonador (os articuladores passivos e ativos)



Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015).

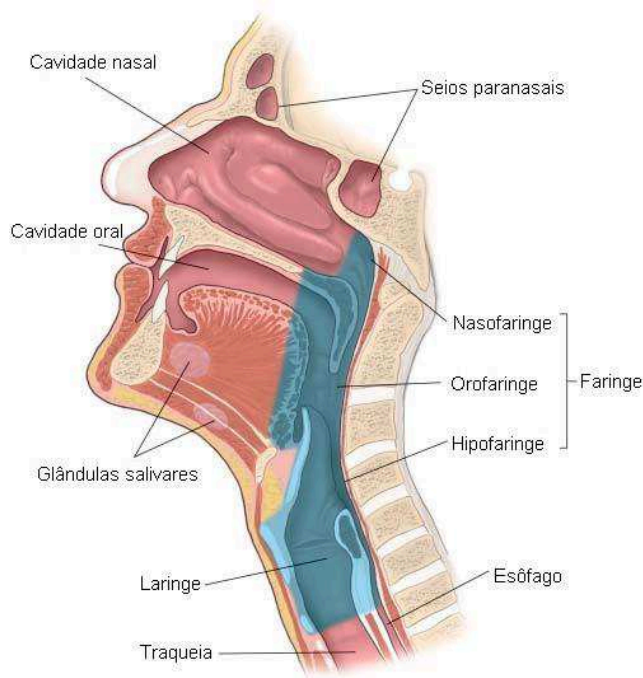
Para classificar os sons consonantais de acordo com o lugar de articulação, é necessário saber que os órgãos do aparelho fonador podem ser divididos em articuladores ativos e passivos. Articuladores ativos são aqueles órgãos que se movimentam na produção dos sons e os passivos os que não se movimentam.

No entanto, a movimentação dos articuladores ativos só é possível devido à existência de cavidades, ou seja, os quatro “espaços”, na verdade, não são espaços vazios, pois neles há a presença de células dos mais variados tipos e de mucosa. São as cavidades no aparelho fonador que possibilitam as movimentações dos órgãos, com as quais o falante consegue realizar vários tipos de sons diferentes. Na Figura 10, podemos ver a cavidade oral (entre a língua e o céu da boca), a cavidade nasal (acima do palato duro) e as cavidades que se formam pela nasofaringe e pela faringe.

O movimento dos articuladores ativos faz com que as cavidades se modifiquem. O lábio inferior e a língua (dividida em ápice, lâmina, parte anterior, parte medial e parte

posterior) modificam a cavidade oral. O palato mole modifica a cavidade nasal e as cordas vocais modificam a cavidade faringal. Os articuladores passivos são o lábio superior, os dentes superiores, os alvéolos, o palato duro. O palato mole e a úvula podem funcionar tanto como articuladores passivos quanto ativos.

Figura 10 - Cavidade oral, nasal, nasofaringe e faringe



Fonte: Chen e Vokes (2008).

O encontro dos articuladores determina o lugar da articulação para a produção de cada som consonantal. Dessa forma, de acordo com Silva (2002), os lugares de articulação podem ser:

- bilabial: quando o lábio inferior encontra o lábio superior as consoantes produzidas são [p], [b] e [m], como nas palavras *pico*, *bico*, *mico*;
- labiodental: quando o lábio inferior encontra os dentes incisivos superiores, as consoantes produzidas são [f] e [v], como nas palavras *fia* e *via*;
- dental ou alveolar: quando a ponta da língua encontra os dentes incisivos, produzimos as consoantes [t] de *tatu*, [d] de *dado*, [s] de *sapo*, [z] de *zrolho*, [n] de *nada*, [l] de *lua*, [r] de *arara*, [R] de *carro* e [ɹ] de *porta* (em que o som do r é pronunciado com a ponta da língua fica voltada para a parte anterior da boca);
- alveolopalatal: quando a parte anterior da língua encontra a parte média do palato duro produzimos as consoantes [tʃ] de *tiro*, [dʒ] de *dito*, [ʃ] de *chave* e [ʒ] de *jato*;



- velar: quando a parte mais anterior da língua encontra com o palato mole produzimos as consoantes [k] de **coco**, [g] de **gato**.

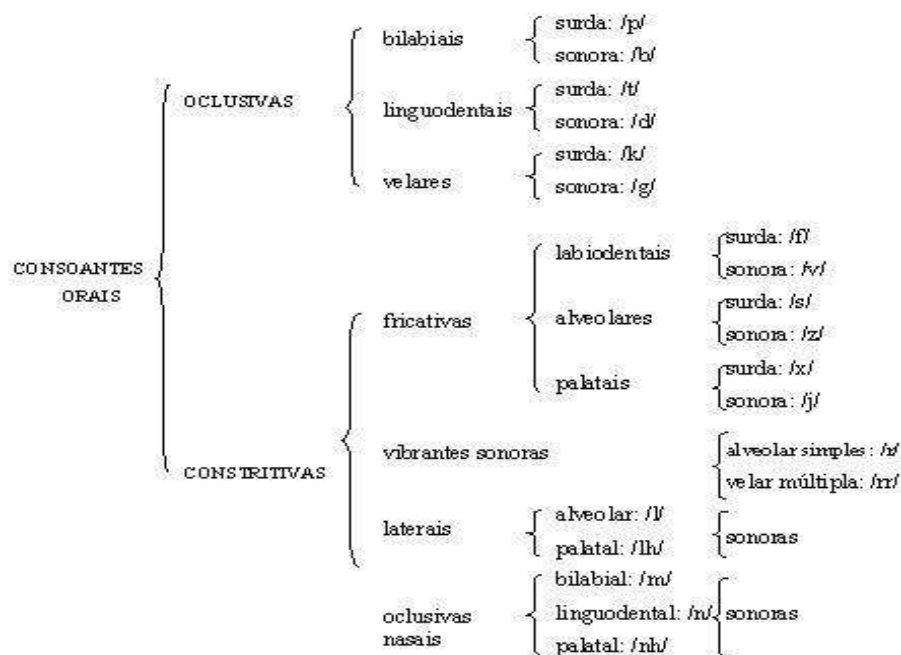
As consoantes são também classificadas quanto ao modo de articulação, ou seja, como os articuladores se comportam na produção do som, pois, para que isso ocorra, o ar passa pelos articuladores e sobre algum tipo de obstrução. O grau e a natureza da obstrução é que caracterizam o som produzido. Conforme o modo de articulação, as consoantes são:

- oclusivas: sons orais, produzidos por um bloqueio do ar que vem dos pulmões pela ação dos articuladores, quer sejam eles os lábios, a língua, os dentes incisivos ou o palato mole. Sons produzidos: [p], [b], [t], [k], [d] e [g], nas respectivas palavras: **pato**, **tato**, **cato**, **dato** e **gato**;
- nasais: essas são como as oclusivas, com bloqueio do ar que vem dos pulmões pela ação dos articuladores, entretanto o véu palatino se posiciona abaixados nessas, produzindo consoantes nasais. Sons produzidos: [m], [n] e [ɲ], nas respectivas palavras: **cama**, **cana** e **canha**;
- fricativas: se os articuladores não fazem um bloqueio total, eles se podem aproximar de tal forma que se esfregam um no outro, ou seja, produzem uma fricção, que aliada à saída do ar, promove o som oral de algumas consoantes. Sons produzidos: [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ] e [ʁ], nas respectivas palavras: **faca**, **vaca**, **saca**, **zica**, **chá**, **cajá** e **ré**. Ainda há outras fricativas que representam variações do som da consoante “**r**” dependendo do dialeto;
- africadas: são consoantes orais produzidas com bloqueio do ar e depois com a soltura dele, momento que ocorre uma fricção dos articuladores, língua e região pós-alveolar. Sons produzidos: [tʃ], [dʒ], nas respectivas palavras: **tia** e **dia**;
- lateral: é uma consoante oral em que os articuladores, o ápice da língua e os alvéolos, barram a saída de ar central na boca e ele sai pelas laterais. Som produzido: [l], na palavra **lua**.

Além desses modos de articulação, no Português Brasileiro temos ainda os tipos que não julgamos necessário descrever neste trabalho por não se apresentarem em palavras com contexto propício para nasalidade. Consoantes como: a retroflexa, a fricativa velar vozeada e a lateral palatal vozeada. As demais consoantes foram descritas acima devido ao fato de podermos encontrá-las no contexto de nasalidade. Essas explicações servirão para melhor compreensão da IP sugerida logo à frente.

A Figura 11 apresenta um resumo da classificação das consoantes em Português.

Figura 11 - As consoantes do Português



Fonte: Costa (2014).

Depois de apresentados os sistemas vocálico e consonantal do Português Brasileiro, na nossa próxima seção falamos sobre aspectos fonéticos e fonológicos da sílaba no Português.

#### 2.1.4 A Sílaba no Português

Neste trabalho, acreditamos que o desenvolvimento da consciência fonológica pode proporcionar ao aluno ferramentas para a análise linguística. Em vista disso, o estudo sobre a consciência silábica é mais uma das etapas necessárias para a aplicação da IP a que propomos mais adiante. Para ela, faz-se necessário que o professor e o aluno saibam o que é uma sílaba, como é produzida e composta e que conheçam as regras fonológicas que regem esse componente formador de palavras.

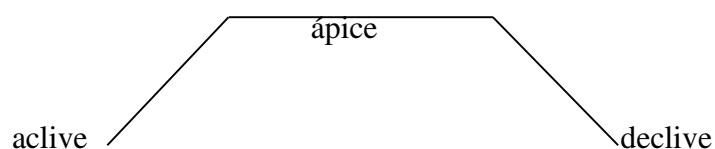
Para a formação de uma sílaba, o ar, em jatos, é expelido pelos músculos responsáveis pela fala. Cada movimento deles corresponde à emissão de uma sílaba.

A produção sonora da sílaba é uma capacidade natural dos homens, desde a mais tenra idade, assim como a percepção de que a palavra é formada por partes menores, já que é uma habilidade encontrada até em crianças ou em adultos não alfabetizados. Segundo Alves (2012), observam-se evidências da consciência fonológica no nível da sílaba quando a criança

é capaz de bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra em questão, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra. (ALVES, 2002, p.34). Em sala de aula, o professor facilmente verifica essa capacidade em seus alunos, mas a noção de o que é uma sílaba e de como ela é formada não é um assunto simples.

De acordo com Camara Jr. (1998), a sílaba é um conjunto de segmentos formados por vogal e consoante sendo necessária a presença de vogal e facultativa a de consoante. Para ele, a sílaba é formada de um aclave, de um ápice e de um declive, conforme a Figura 12.

Figura 12 - Diagrama de formação da sílaba no modelo de Camara Jr. (1998)

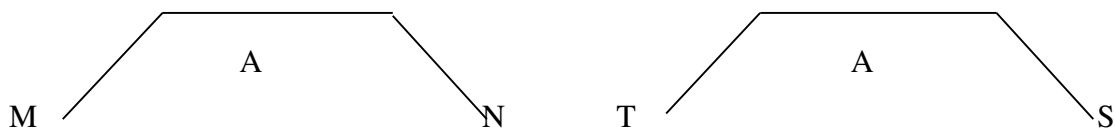


Fonte: Adaptado de Camara Jr. (1998, p. 26).

O ápice é constituído por uma vogal. O aclave pode ser constituído por uma ou duas consoantes. O declive é constituído por uma das seguintes consoantes /S/, /r/, /l/, pelas semivogais /i/ e /u/ ou ainda pela consoante nasal. Há sílabas com fonema no aclave e ápice (sílabas *pa*, em *ca-pa*); outras, no ápice e declive (sílabas *ar*, em *ar-co*) e outras só no ápice (sílabas *a*, em “*a*-mor”).

A divisão silábica da palavra *mantas* no modelo de Camara Jr. (1998) ficaria conforme a Figura 13.

Figura 13 - Divisão silábica da palavra *mantas* no modelo de Camara Jr. (1998)



Fonte: Adaptado de Camara Jr (1998, p. 26).

Nos moldes silábicos citados a seguir, a letra maiúscula *C* significa a presença de uma consoante e a letra *V* maiúscula, representa uma vogal. Os padrões silábicos do

Português podem variar quanto ao número de consoantes que ocorrem no acento e no declive, podendo ir de zero a duas na primeira posição e também de zero a três na segunda, como demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4 - Moldes silábicos

V	( <i>a</i> -mor)
VV	( <i>au</i> -to)
VC	( <i>ar</i> -ma)
CV	( <i>de</i> -do)
VCC	(ru- <i>ins</i> )
CVC	( <i>cis</i> -ter-na)
CVV	( <i>bei</i> -jo)
CCV	( <i>crime</i> )
CVCC	( <i>cons</i> -tru- ção)
CCVC	( <i>cros</i> -ta)
CCVV	( <i>frei</i> )
CVCCC	( <i>felds</i> -pa-to)
CCVCC	( <i>trens</i> )

Fonte: Camara Jr. (1998, p. 27 a 31) e Seara, Nunes e Lazzarotto Volcão (2015, p.125).

O sistema alfabético do Português tem suas regras explicadas pela Fonologia. É mediante essas regras que as vogais e as consoantes se organizam na sílaba, que pode ser classificadas em sílabas livres, aquelas terminadas por vogal, e em sílabas travadas, as que são terminadas por consoantes. A compreensão de ambos os tipos silábicos é importante para a IP sugerida nesse trabalho, pois as crianças precisam saber que há outros moldes silábicos além do padrão silábico consoante-vogal, como os que encontramos nos contextos de nasalidade. Também outros moldes silábicos foram levados em consideração, dada a necessidade de entender as formas pelas quais a sílaba se organiza na língua.

Em nossa experiência em sala de aula de Língua Portuguesa, podemos constatar nos textos escritos por alunos de séries iniciais que, ao grafarem a nasalidade, dois processos ocorrem: primeiro, a criança não grava a nasalidade porque ainda está no seu nível de hipótese de escrita referente ao silábico-alfabético, no qual, conforme Abaurre (1988), “[...] a criança tende a fazer uma simplificação da estrutura silábica”, utilizando o molde silábico mais simples, CV (consoante+vogal). Nessa fase, a criança não tem internalizada a noção de todos os moldes silábicos e ela recorre àquilo com que ela manteve mais contato até o momento de

sua alfabetização.

O segundo processo que ocorre é aquele em que a criança sabe que deve marcar a nasalidade, mas não sabe qual consoante nasal usar, *m* ou *n*. Nesse caso, a criança não consegue ainda entender que o final de uma sílaba travada deve combinar foneticamente com a primeira letra da sílaba seguinte. Sendo, pois, a consoante seguinte bilabial, ela deve optar pela consoante nasal bilabial *m*. Caso seja uma consoante não-bilabial, ela deve escolher a nasal não-bilabial *n*. É esse tipo de explicação que o professor precisa oferecer ao aluno, como ratifica Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015)

[...] experimentando pronunciar palavras como ‘campo’ e ‘canto’, percebe que não precisaria memorizar a velha regra que diz que antes de ‘p’ e ‘b’ vem sempre ‘m’, uma vez que há uma explicação física do movimento articulatório[...] São segmentos que têm o mesmo ponto de articulação – dizendo de outra forma, ‘p’ e ‘b’ são homorgânicos, assim como ‘n’ e ‘t’ também são. (SEARA, NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 174 e 175).

Com esse tipo de explicação, o professor pode levar seu aluno a refletir sobre a palavra, depois sobre a sílaba, levando-o à reflexão dos fonemas a partir da consciência articulatória, o que, consequentemente, levará o aprendiz a pensar sobre a representação dos sons que faz para escrever.

Neste trabalho, buscamos mostrar fundamentos da Fonética e Fonologia, que contribuem para embasar o professor de ferramentas auxiliares em um trabalho com a escrita de seus alunos. Por isso, foi importante começar pelo aparelho fonador, passar pelos sistemas vocálico e consonantal do Português, e agora, concluindo, a seção sobre sílaba. Tanto professor, quanto o aluno se beneficiarão desses assuntos, o que pretendemos constatar nas atividades de produção de texto finais dos alunos da pesquisa.

Na próxima seção, apresentamos algumas análises da nasalidade no Português, assunto-foco deste trabalho.

#### 2.1.5 A nasalidade no Português

No Português, a nasalidade pode ser percebida tanto nas vogais quanto nas consoantes. Tanto em um segmento quanto no outro, as características articulatórias são as mesmas: na produção dos sons, o véu palatino ou palato mole fica abaixado. Esse abaixamento provoca a saída do ar vindo dos pulmões tanto pela cavidade oral quanto pela nasal, o que causa ressonância nesta região.

Em se tratando das vogais nasais, segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015),

quanto maior a altura da língua na produção da vogal oral, menor é o esforço do aparelho fonador em abaixar o véu palatino. Logo, nas vogais altas, como [i] e [u] há um menor abaixamento do véu palatino nas vogais médias, [ê] e [ô], o abaixamento é mediano e na vogal baixa ã o véu palatino sofre o maior abaixamento.

Segundo a autora, a melhor forma de perceber a diferença de vogais orais e nasais é prestar atenção à altura e ao avanço/recuo da língua na produção de ambas as vogais. Esse procedimento pode colaborar para a aquisição da escrita do traço de nasalidade pelos alunos dos anos iniciais, por isso o professor deve compreender os aspectos articulatórios na produção dos segmentos sonoros da fala.

Em consonância com Silva (2002), podemos distinguir dois fenômenos diferentes a respeito do traço da nasalidade no Português: a nasalidade e a nasalização. Camara Jr. (1998) denomina esses processos por nasalidade fonética e nasalização fonológica.

A nasalidade fonética diz respeito ao processo pelo qual a articulação ou não da vogal oral demonstra a variação de dialeto, como nos exemplos *c[a]mareira* ou *c[ã]mareira*. Nesse caso, a nasalidade não faz distinguir palavras no Português, mas destaca a variação dialetal da nossa língua. Essa nasalidade acontece por assimilação regressiva, ou seja, um processo em que os segmentos sonoros tendem a ganhar os traços característicos de outro segmento anterior ao segmento que influencia dentro de um mesmo vocábulo. Então, podemos falar *c[â]mareira* porque a vogal *a* da sílaba *ca* começa sentir a nasalidade da consoante nasal *m* da sílaba *ma*. Nos textos escritos de alunos de anos iniciais, essa nasalidade não é representada, pensamos que a criança entende que a consoante da outra sílaba já a marca. É o que diz Camara Jr. (1998), “[...] o falante espontâneo não sente no segundo caso uma nasalidade que não é funcionalmente válida”. (CAMARA JR, 1998, p. 25).

A nasalização fonológica é a ocorrência de vogal nasal obrigatória, como nas palavras *pr[ã]nto* e *b[ê]nto*. Esse processo, em algumas palavras “causa diferença de significado: lá/lã; mito/minto; cadeia/candeia”. (SILVA, 2002, p. 93). Aqui, nos deteremos por alguns instantes para compreender o conceito de pares mínimos. Pares mínimos, conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), “são duas sequências fônicas que se distinguem apenas por um som, como em ‘pato’ e ‘bato’”. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p.105).

A escrita da nasalidade no Português é de grande dificuldade para os alunos de séries iniciais, devido ao fato de a nasalidade poder ser marcada com as consoantes *m* e *n* pós-vocálico ou o uso de til nas vogais. Além desses casos, a nasalidade pode ser representada por ditongos nasais, como em *mãe* e *mamão*, ou ainda nos ditongos nasais em sílabas finais de

algumas formas verbais, como *vieram*, *fazem*, *foram*, *vão*, *estão* e *escreverão*. Nesses últimos casos, aspectos sobre a tonicidade da palavra são de grande importância.

Dependendo da fase de aquisição da escrita em que a criança se encontre, ela vai fazer as escolhas grafêmicas de forma diferente. Portanto, ela pode: i) não marcar a nasalidade, ocorrendo o apagamento, tornando a sílaba travada (fator de dificuldade nos anos iniciais de aquisição da escrita) em sílaba simples, ou seja, do molde CVC para CV, tornando palavra como *compra* em *copra*; ii) fazer a troca da consoante nasal, *n* por *m* ou vice-versa, devido ao seu pouco conhecimento sobre as regras fonológicas do *continuum* da palavra, seria o caso do registro *conpra* em vez de *compra*; iii) inserir uma consoante nasal como em *muinto* e *ingual*.

Na próxima seção tratamos de explicitar alguns processos fonológicos na tentativa de entender como a criança representa a nasalidade nos textos escritos.

### 2.1.6 Processos fonológicos: apagamento, inserção e troca

Os processos fonológicos são ajustes feitos pelo falante para emissão de alguma palavra quando esse falante ainda não tem todas as condições de emitir aquele determinado som do qual precisa fazer uso. Então são feitas mudanças fonológicas para tentar simplificar o modelo produzido pelo falante mais experiente. Segundo Othero (2015), os processos fonológicos são meios que as crianças encontraram de pronunciar algum determinado fonema de forma mais facilitada. A partir do momento em que a oralidade vira objeto de estudo e de conhecimento, abrem-se as possibilidades de reflexão, de análise e de ação sobre o desvio em questão. Percebe-se que esses processos se refletem na escrita nos anos iniciais da alfabetização e, se não trabalhados adequadamente, podem perdurar até o final do Ensino Médio de um estudante.

Os processos fonológicos ligados à nasalidade que serão abordados neste trabalho são:

- a. Apagamento da nasalidade: acontece quando a criança quer escrever, por exemplo, *brincar* e grafa “*bricar*”. Esse processo pode ter explicação no fato de que o aprendiz não compreendeu ainda que determinadas sílabas são grafadas por um número maior de grafemas que de fonemas, quando no caso do traço de nasalidade o som [ã] requer duas letras na sua representação -*an*-. (ZORZI, 2003, p.85).
- b. Troca de consoante nasal: esse processo fonológico ocorre em palavras em que há a nasalidade; a criança tem essa percepção, mas não consegue fazer a escolha adequada entre a

nasal bilabial [m] e a dental [n] que será utilizada em decorrência do segmento consonantal seguinte, por exemplo, encontramos *ponba* para a palavra *pomba*.

c. inserção de consoante nasal: é o caso da palavra *muito* que é escrita por muitas crianças como “*muinto*”. Nesse caso, o aprendiz, ainda pouco experiente em relação à escrita, pensa que ela seja a representação fiel da fala.

Nesta seção, tentamos trazer à discussão preceitos teóricos de grande valor para embasar nossa futura IP. Esperamos ter colaborado para o entendimento de teorias fonético-fonológicas em torno do traço de nasalidade presente em nossa língua e representada nos textos escritos. Na próxima seção, tratamos da Fonética e da Fonologia na alfabetização.

## 2.2 Fonética e Fonologia na Alfabetização

A Alfabetização nas escolas brasileiras ainda padece de diversos problemas de ordem política, física, econômica e cultural. Há muito tempo, as crianças brasileiras estão sujeitas a métodos antiquados e/ou a profissionais despreparados para a tarefa de tamanha importância. Vários autores se ocuparam em escrever sobre esse assunto, tais como Bisol (1974), Lemle (2000), Callou e Leite (2003), Bortoni (2006), entre outros. Todas essas autoras comungam da mesma opinião: ao lidar com os processos de aquisição da escrita, o professor precisa ter conhecimento científico suficiente para poder identificar a natureza dos processos fonológicos que o aprendiz apresenta em seus textos. Para isso, os cursos de formação de professor alfabetizador, os cursos de Pedagogia, por exemplo, precisam abranger a área da Fonética e da Fonologia. Bortoni (2006) refere-se a isso, pontuando que

[...] a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação. Isso é de suma importância, porque, no Brasil, convivemos com um paradoxo: os cursos de letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do Português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por sua vez, o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica. (BORTONI, 2006, p. 207-208).

A autora enfatiza a necessidade de que o alfabetizador tenha subsídios teóricos para distinguir problemas de decodificação e a transferência de regras fonológicas do vernáculo da criança. O professor alfabetizador precisa mediar atividades em que os alunos consigam reconhecer a letra, perceber a estrutura das palavras por meio de um trabalho pedagógico



implícito ou explícito da área fônica. (BORTONI, 2006).

Bisol (1974), há mais de 40 anos, alertava sobre problemas que a criança enfrentaria no futuro se fosse exposta a “uma aquisição insegura”, pois, segundo ela, “[...] a alfabetização é o momento em que o aluno começa a visualizar o vocabulário de seu idioma” (p. 33). Se o professor tiver conhecimentos com base científica, poderá apoiar seu aluno nas dúvidas sobre como registrar sua fala, relacionando fonema e letra adequadamente.

Para a autora, saber ler é aperfeiçoar o conhecimento dos anos escolares iniciais, sabendo selecionar palavras e organizá-las de acordo com o sistema linguístico. Além disso, para ela, saber ler é ordenar os elementos de uma língua, seguindo as regras de combinação desses elementos. Essa tarefa é da escola, personificada no professor. Bisol (1974, p. 33) se mostra otimista, caso haja mudanças nas grades curriculares dos cursos que preparam alfabetizadores:

Não são raros os casos de crianças que só se alfabetizam depois de três ou quatro anos de escola. É provável que um atendimento científico desfizesse barreiras. Só o conhecimento exato do sistema da língua, ao lado do domínio das dificuldades que o alfabeto acarreta, poderão evitar os males que se estendem por anos ininterruptos causados, na maioria das vezes, nos primeiros anos escolares, por inábeis processos carentes de base linguística. Por certo, cursos de Fonética e Fonologia introduzidos na preparação do magistério primário, entre outros esclarecimentos, brotarão novos métodos de alfabetização, flexíveis e condizentes com a realidade de nosso povo.

Infelizmente, os problemas apontados há mais de 40 anos ainda persistem. O professor precisa fazer um trabalho consciente com base fonológica, que levará seu aluno, leitor principiante, a relacionar sons e letras e fazer o registro adequado quando escreve.

Além disso, o professor precisa atuar de maneira politicamente correta diante da tarefa de alfabetizar. Conforme Lemle (2000, p. 6):

É claro que, além dos conhecimentos básicos, o alfabetizador precisa de outros dons para se sair bem. Ele deve ter respeito pelos alunos, evitar o papel de cúmplice de um sistema interessado em manter esmagada uma grande parte do seu povo, confiar na capacidade de desenvolvimento dos alunos e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar este mundo melhor.

O professor é um ator muito importante no processo de alfabetização. É ele que pode ou não integrar o aluno no mundo da escrita e automaticamente na sociedade. Para que consiga fazer seu trabalho de forma proveitosa, ele precisa estar envolvido no processo político que permeia a alfabetização, lembrando que seu aluno é um cidadão que já participa das práticas sociais do seu país.

Bortoni (2006) expressa sua preocupação, ao mostrar dados estatísticos em que os

números de analfabetos são muito grandes, mesmo após aprovada a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, em 1996, que, em seu artigo 32, afirma ser o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, hoje ampliado de oito para nove anos nos sistemas estaduais e municipais de ensino. E novamente Bortoni (2006) propõe a utilização de base científica no trabalho do alfabetizador que precisa estar inteirado dos estudos que a Linguística oferece, a Fonética e a Fonologia, visto que

[...] pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela Fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve. [...] Mas ressalve-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico. (BORTONI, 2006, p.204).

Apesar de não bastar que o leitor principiante saiba somente conhecer as palavras, é a partir disso que ele consegue alcançar outros conhecimentos linguísticos, como sintático, semântico e pragmático-cultural, ou seja, é preciso que ele domine o reconhecimento das palavras para que depois ele consiga fazer uso da escrita no seu dia a dia, nas práticas sociais em que está inserido.

A Fonética e a Fonologia na alfabetização são ferramentas seguras e viáveis para que professores alfabetizadores possam desempenhar bem o seu papel em sala de aula. Por isso, na próxima seção, tratamos de aspectos da consciência fonológica que podem colaborar para o trabalho do professor alfabetizador.

### **2.3 Consciência Fonológica e Alfabetização**

Concomitantemente com os estudos fonéticos e fonológicos, as pesquisas sobre consciência fonológica podem contribuir de várias maneiras para a reflexão acerca da alfabetização e, com isso, serem buscados outros caminhos para alcançar o sucesso nessa tarefa.

Vários estudiosos descrevem consciência fonológica, tais como Signorini (1998), que diz que consciência fonológica ou metafonologia é o conhecimento que o sujeito tem sobre seus próprios processos e produtos cognitivos. Já de acordo com Scliar-Cabral (2003), a consciência fonológica vem da capacidade de o ser humano de se debruçar sobre a linguagem de forma consciente, fazendo a reflexão sobre os sons da fala e a organização das palavras.

Em Moraes (1990), encontramos que se deve considerar a consciência fonológica como a habilidade para executar operações mentais sobre a fala, de forma a permitir o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras.

Logo, se uma criança consegue observar a estrutura da palavra, reconhecer rimas (presença de sons iguais no final da palavra) e aliterações (presença de sons semelhantes no início da palavra), e que os fonemas são “peças manipuláveis” com as quais se pode criar palavras, pode-se dizer que essa criança tem desenvolvida a consciência fonológica.

Moraes e Leite (2005) desenvolveram pesquisas acerca das habilidades fonológicas de uma aluna e constataram que uma criança pode ter desenvolvido as suas habilidades fonológicas e mesmo assim não conseguir expressar-se de forma escrita. Todavia, os autores comprovaram que nenhuma criança conseguiu alcançar uma hipótese silábica sem conseguir, por exemplo, contar as sílabas de palavras. Segundo os autores supracitados, as crianças que leem com facilidade são as mesmas que apresentam facilidade para identificar sílabas iniciais iguais ou que rimam. Para isso, segundo Moojen (2003, p. 11):

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

O conceito de consciência fonológica é importantíssimo para os estudos sobre alfabetização, portanto, os profissionais da área, pedagogos principalmente, precisam apoderar-se disso para que esses estudos se reflitam nos resultados alcançados pelos alunos. Adams (2006, p. 17) ressalta que

Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. Além disso, perceberam que, prestando atenção à consciência fonológica das crianças, tiram a fônica do campo do treinamento puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos.

Para que consigamos colocar em prática atividades que desenvolvam a consciência fonológica das crianças, faz-se necessário conhecer os três níveis da consciência fonológica: o silábico, o intrassilábico e o fonêmico. O nível das sílabas corresponde ao potencial de as palavras serem divididas em sílabas. O nível das unidades intrassilábicas corresponde ao potencial de a sílaba se dividir em seus constituintes internos, ou seja, ataque e rima. E, por último, o nível dos fonemas, que é a capacidade da palavra de se dividir em unidades de som sem carga de significação. O Quadro 5 apresenta esses níveis.

Quadro 5 -Níveis da consciência fonológica

Nível das sílabas	can-ti-nho
Nível das unidades intrassilábicas	Na sílaba “can” de cantinho: Ataque: c Rima: na
Nível dos fonemas	c – a – n – t – i – n – h – o c-ã-t-i-ɲ-o

Fonte: Adaptado de Freitas (2004, p.13).

Segundo Alves (2012), a criança com consciência fonológica no nível da sílaba é capaz de

[...] contar o número de sílabas de uma palavra, inverter a ordem de sílabas na palavra, adicionar sílabas, excluir sílabas, juntar sílabas isoladas para formar uma palavra, segmentar em sílabas as palavras e fornecer palavras a partir de uma sílaba dada. (ALVES, 2012, p.34).

Da mesma forma, o autor explica que saber apontar aliterações e sílabas que rimam é um indicativo de que a criança apresenta consciência no nível intrassilábico. E uma criança com nível fonêmico, de acordo com Alves (2012), consegue

[...] 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 palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua. (ALVES, 2012, p. 39).

Esse mesmo autor (2006, p. 19) salienta que sem o trabalho atento do professor, a consciência fonêmica pode passar despercebida de “[...] 25% dos estudantes de primeira série do Ensino Fundamental de classe média e uma quantidade consideravelmente maior daqueles com origens menos ricas em termos de letramento”.

Para o trabalho do professor-alfabetizador, os níveis de consciência fonológica têm grande importância, haja vista que ler e escrever requerem do aluno a propriedade de esmiuçar e/ou montar uma nova palavra, ou seja, a consciência fonológica, em nível maior ou menor, já precisa fazer parte do universo do aprendiz. Segundo Freitas (2004), a consciência fonológica leva à aquisição da escrita que, por sua vez, colabora para o aumento da primeira.

Após a exposição sobre os três níveis da consciência fonológica, na próxima seção, damos destaque a uma ramificação da consciência fonêmica, a consciência fonoarticulatória.

## 2.4 Consciência fonoarticulatória

A consciência fonoarticulatória é parte integrante da consciência fonológica e está no nível do fonema, sendo esse nível o que requer maior empenho e dedicação por parte do professor e dos alunos. Segundo Santos (2012)

Quando se fala em consciência fonoarticulatória (CFA) faz-se referência à habilidade de distinguir os diferentes pontos de articulação dos segmentos sonoros, isto é, perceber que os sons são modificados de acordo com a posição dos seus articuladores. Consciência fonoarticulatória, portanto, [...] é a capacidade de o indivíduo refletir sobre os sons e gestos motores orais. Essa capacidade é importante não somente na produção e na percepção dos sons, mas na aprendizagem do sistema de escrita alfabético. (SANTOS, 2012, p. 60 e 61).

Uma criança consegue facilmente fazer a identificação de que uma palavra é composta por sílabas, bastando que fale a palavra bem devagar. Para a divisão fonêmica, a dinâmica não é a mesma. É preciso que essa criança já esteja no processo de pré-alfabetização para que ela consiga identificar essas partes menores da palavra. Nesse período, o aprendiz vai começar a pensar sobre os sons, o que não fazia antes. Normalmente, a criança, ao aprender a falar, não pensa sobre os aspectos fisiológicos que requisitou para elaborar sua fala. Posteriormente, ela vai relacionar os sons aos grafemas, ou seja, entender que cada som que emitimos na fala será representado por um símbolo/letra.

A consciência fonoarticulatória pode colaborar para que essa identificação seja menos abstrata para a criança. Por exemplo, ao se trabalhar a apresentação das vogais, as características articulatórias desses segmentos devem ser esclarecidas para a criança, logo, é importante que ela saiba que a posição dos lábios e da língua determina qual vogal estamos pronunciando. Então, com lábios não-arredondados e língua central e baixa, produziremos a vogal *a*, o que é diferente de produzirmos a vogal *e* [*ε*], em que temos os lábios não-arredondados e língua na posição anterior da boca. Essas atitudes simples tornam a sala de aula um lugar de “conhecimento metafonológico”, como se refere Queiroba, Zorzi e Garcia (2015, p. 36). E por menos experiente que seja o aprendiz, aos poucos ele se acostuma com os termos e começa a fazer generalizações dessas observações, passando a analisar outros sons com os mesmos princípios utilizados anteriormente.

Proporcionar ao aprendiz momentos para pensar sobre a fala e, ao mesmo tempo, relacioná-la aos movimentos articulatorios requisitados, leva-o a perceber como a fala é produzida e isso influenciará a aprendizagem da escrita. Então, o professor precisa lançar mão de atividades em que o aprendiz consiga refletir sobre a relação entre fonema/grafema a fim de que faça a construção e desconstrução da complexidade do sistema alfabético. Quando o aprendiz entender que há um número restrito de fonemas e grafemas, e que se vão

combinando para formar uma infinidade de palavras, ele terá em suas mãos o segredo da codificação e da decodificação, processos basilares da alfabetização.

## **2.5 Aportes teóricos para a metodologia**

Abordamos, nesta seção, a relação da aquisição da linguagem escrita com pressupostos teóricos vigotskianos acerca dos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, mediação, instrumentos de mediação e zona de desenvolvimento proximal. Ainda são abordadas as concepções de escrita segundo Oliveira (2005) e as fases da hipótese de escrita das crianças, conforme Ferreiro e Teberosky (1985).

Para Vigotsky (2007), o homem é um ser histórico e se desenvolve no meio social. Logo, para agir, precisa de instrumentos, físicos ou abstratos, chamados símbolos. Esses instrumentos são essenciais para o contato com o meio e, por eles, o indivíduo se desenvolve. Para o autor, a criança desenvolve da função psicológica elementar para a função psicológica superior. Isso quer dizer que, na fase da infância, a criança é conduzida pelas situações vividas e pelas pessoas que convivem com ela. E posteriormente, a função psicológica superior se desenvolve e ela começa a se direcionar por si mesma.

Em função disso, a partir do sociointeracionismo, defende-se que o homem evolui de um ser biológico para um ser histórico, portanto, Vigotsky (2007) não concebe que a evolução seja apenas biológica, mas também cultural, haja vista que o indivíduo é o resultado produzido ao longo dos anos de existência do ser social.

Pensemos na seguinte situação: uma criança está em uma sala, sozinha e avista uma tomada elétrica. Em um primeiro momento, ela, levada pela sua curiosidade instintiva, vai à tomada, coloca o dedo, leva um choque e começa a chorar devido à dor. Em um segundo momento, a criança é interrompida pela cuidadora, sua mãe ou babá, que a impede de colocar o dedo na tomada. Ou ainda, ela é interrompida pela lembrança da dor sentida anteriormente, em que colocou o dedo na tomada e levou um choque. As situações apresentadas são diferentes, pois, no primeiro momento, a criança não conhecia aquele objeto. Nesse caso, não havia nenhum tipo de mediação, pois era o primeiro contato da criança com a tomada. No segundo momento, a relação da criança com a tomada foi mediada, ou pela mãe que a interrompeu, ou pela lembrança da situação vivenciada.

Logo, percebemos que o indivíduo se desenvolve a partir das interações com as pessoas ou objetos, sejam eles físicos ou abstratos. De acordo com Vigotsky (2007), o indivíduo precisa de um conhecimento anterior cognitivamente relacionado para assimilar e

entender o novo aprendizado. Podemos dizer que, se o indivíduo vivencia um episódio de dor associada ao ato de tocar com o dedo a tomada, provavelmente ele não repetirá a ação, pois o aprendizado anterior lhe deu base para entender e evitar mais um momento de desconforto. Assim, para Vigotsky (2007), caminha a humanidade, seu desenvolvimento nunca é do zero e a mediação colabora para o prosseguimento contínuo dessa evolução.

Tendo essa base como ponto de partida, o desenvolvimento e a aprendizagem humanos compreendem dois níveis. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, que reúne o conjunto de atividades que a criança consegue realizar sozinha. Esse nível compreende as funções psicológicas que já estão cristalizadas até o momento. O segundo nível, chamado desenvolvimento potencial, compreende as atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas, com a mediação adequada, ou de um adulto ou de um objeto, vai conseguir realizar. À relação desses dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, Vigotsky (2007) dá o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, a distância entre o que o aprendiz sabe e aquilo que ele saberá no futuro, caso entre em contato com os mediadores adequados. Segundo o autor, o que o aprendiz faz com a mediação de objetos ou de outro indivíduo mais experiente, no futuro, vai conseguir fazer sozinho, porque a aprendizagem adquirida na interação com o mediador vai proporcionar ao aprendiz uma “bagagem” que fez com que sua capacidade real aumentasse, possibilitando alcançar a capacidade potencial.

Por exemplo, para a aquisição da fala, o bebê, primeiro, balbucia e aos poucos, consegue falar, graças à ação de mediadores, no caso, o cuidador. Essa habilidade da criança usada para se comunicar mostra que ela é um ser simbolista, ou seja, busca instrumentos para representar seu pensamento. Segundo Vigotsky (2007), a sensação, o desejo, o sentimento, a vontade, o envolvimento, a fala, os gestos, o brinquedo, o desenho e o jogo são simbolismos de primeira ordem. Após essa fase, a criança descobre que pode desenhar também a fala por meio da escrita. Segundo o mencionado autor, a passagem da escrita pictográfica para a ideográfica se dá justamente a partir dessa fase do desenvolvimento da criança, em que ela precisa

[...] fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. (VIGOTSKY, 2007, p.140).

Logo que a criança percebe que consegue entender o mundo ideográfico ao seu redor

e se expressar por meio da escrita, começa uma nova etapa do seu desenvolvimento. Nesse momento, a escrita deixa de ser um símbolo de segunda ordem e passa a ser de primeira ordem, porque o aprendiz começa a iniciar seu desenvolvimento em um novo código, a linguagem escrita.

Posto isso, é importante pensarmos sobre como a criança aprende a escrita, uma das modalidades de exercício de uma língua. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a concepção de aprendizagem de escrita que nos orienta neste trabalho.

Para Oliveira (2005), entre as muitas propostas teóricas para a aprendizagem da escrita, ele aborda as três mais relevantes: i) transferência de um produto; ii) processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita; iii) processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade.

Na primeira concepção, o conhecimento é considerado pronto e acabado e basta que o professor o repasse para o aluno. O aprendizado é alcançado por ele por meio de canais exteriores, por exemplo, o professor, os livros, as técnicas. E o discente usa de sua memória para absorver e incorporar o conteúdo ensinado, promovendo-se entre os anos ou etapas do currículo pela avaliação do professor e pelo alcance uma nota, que demonstrará se conseguiu realmente aprender o mínimo necessário para essa promoção. Oliveira (2005) ressalta que essa concepção apresenta problemas sobre o que seja aprender a escrever, pois, ao entender que a criança adquire a escrita por meio de cópias exaustivas, o professor subestima a inteligência dela, esquece que seus alunos são capazes de raciocinar, de generalizar e de fazer inferências, de criar modelos e regras, de interagir com a representação da fala: a escrita. As dúvidas na escrita são comuns, até mesmo para os mais experientes; entretanto, contar apenas com a memorização do aprendiz é tratar a criança como se ela não soubesse a língua que está aprendendo.

A segunda concepção de aprendizagem da escrita, de acordo com Oliveira (2005), propõe que esse aprendizado aconteça por meio das características da própria escrita, na qual o iniciante vai fazer várias tentativas baseadas na observação da língua e em suas hipóteses a respeito do que ela é. Essa concepção está ligada diretamente ao construtivismo, que postula que a criança pode construir seu conhecimento por meio da observação do meio linguístico em que está inserida, formular hipóteses, errar e reformular suas hipóteses. Apesar de encontrarmos na segunda concepção características superiores à primeira, segundo Oliveira (2005), ela não explica todas as possibilidades de escrita que o aprendiz iniciante apresenta. Logo, percebe-se que se o aluno tem contato com a escrita sem o intermédio de um adulto já proficiente, ele não vai grafar somente o que ele “lê” nos materiais disponíveis. É importante



frisar que essa concepção é bem melhor que a primeira, mas limita a ideia de aprendizagem da escrita por meio somente do contato com os materiais. Todavia, a criança não escreve somente o que “lê” nos materiais gráficos em que observa a língua, mas também registra o que ouve no meio em que vive. Daí a fragilidade dessa concepção.

Na terceira concepção de aprendizagem da escrita, conforme Oliveira (2005), o aprendizado é controlado pelo aprendiz, mas intermediado pela oralidade. O autor considera, então, que o aprendiz controla seu aprendizado por meio de formulação e reformulação das hipóteses sobre essa representação da língua, na interação com o objeto escrito e que essa interação é intermediada pela oralidade, haja vista que o aprendiz é um falante da língua em estudo e já apresenta o conhecimento linguístico internalizado. Nesse ponto, essa concepção se encontra com os estudos de Vigotsky e fortalece as bases teóricas deste trabalho.

Ainda segundo Oliveira (2005), aprende-se por meio de esquemas mentais inatos, interage-se com o objeto de aprendizado, formulam-se hipóteses, que são baseadas no Conhecimento Linguístico Internalizado, conjunto de conhecimentos advindos da experiência oral da língua. E de acordo com o contato com a língua escrita, a influência da língua falada vai diminuindo.

Para o autor, quanto maior o tempo em que o aprendiz está no processo de aquisição da escrita, mais ela se aprimora, pois, mesmo partindo da língua falada, o aprendiz vai conseguindo assimilar o código da língua escrita. Oliveira (2005) afirma que a criança pratica dois tipos de controle sobre a língua: o controle qualitativo e o quantitativo:

O controle qualitativo pode ser formulado assim: *sons iguais são representados por letras iguais; sons diferentes são representados por letras diferentes*. Note-se que a escolha das letras a serem utilizadas não tem que ser a mesma para todos os aprendizes. Por exemplo, para o som [ s ], um aprendiz pode escolher a letra ' s ' enquanto um outro aprendiz pode escolher a letra ' c '. Já o controle quantitativo pode ser formulado assim: *o número de letras utilizadas corresponde ao número de sons pronunciados*. Assim, se uma palavra como hoje tem apenas três sons (uma vez que o ' h ' inicial não tem correspondência sonora), é perfeitamente natural que o aprendiz, em suas primeiras produções escritas, grafe a palavra como 'oji' (ou 'ogi'). (OLIVEIRA, 2005, p.19).

Pode-se perceber que o aprendiz estabelece relação da fala com a escrita e isso mostra que ele constrói seu conhecimento por meio de hipóteses, que foram organizadas e chamadas por Ferreiro e Teberosky (1985) de níveis de hipótese da escrita.

De acordo com as autoras, os níveis de hipóteses da escrita compreendem quatro fases, a saber: i) nível pré-silábico, quando a criança ainda não entende que a escrita representa a fala, por isso usa desenhos ou outros sinais gráficos para representar uma palavra, que só pode ser lida por ela própria; ii) nível silábico, quando a criança já entende que os sons

da fala podem ser representados por letras, entende a divisão da palavras em sílabas, mas ela pode ser grafada com apenas uma letra com ou sem valor sonoro; iii) nível silábico-alfabético, no qual a criança consegue grafar sílabas completas ou parciais; iv) nível alfabético, momento em que a criança já tem condições de perceber os fonemas da sílaba e de compreender a correspondência fonema/grafema.

Nesta seção, descrevemos pressupostos teóricos que mostram-nos que a criança chega à escola com muitos saberes e, por meio de diagnósticos, o professor precisa inteirar-se do nível de escrita em que seus alunos estão, para buscar as intervenções pedagógicas mais eficientes para cada caso. Na próxima seção veremos como os PCNs e os jogos puderam nos auxiliar na elaboração da IP.

## 2.6 Os PCNs e os jogos no fazer pedagógico

O professor deve-se orientar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa a fim de alinhar o seu fazer pedagógico com as exigências dos sistemas educacionais brasileiros. E nesses PCNs, encontram-se algumas críticas às antigas práticas de correção textual em sala de aula, tais como “...atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas”. (BRASIL, 1998, p. 85). Percebe-se, pois, que há uma proposta para o trabalho com os processos fonológicos, vinda do documento orientador e que não é praticada pela maioria dos professores. Nessa proposta, o professor deve estar preparado para desenvolver nos alunos habilidades, tais como:

- identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Em vez de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta. (BRASIL, 1998, p. 86).

Para que o professor consiga colocar em prática essa proposta, os sistemas educacionais precisam incentivar sua formação continuada, de forma que, assim, os alunos

recebam um ensino de maior qualidade, fruto de novas pesquisas, que contribuam para o melhor resultado em seus textos escritos.

Infelizmente, os cursos de Pedagogia não têm as disciplinas de Fonética e Fonologia, as quais só serão conhecidas pelo professor que se dedicar à formação continuada, principalmente aquelas que lhe proporcione ferramentas para a elaboração de intervenções pedagógicas adequadas aos problemas advindos dos textos de seus alunos.

Pensando nessas ferramentas, o uso de jogos pedagógicos é uma opção para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa. Segundo Piaget (1978), o conhecimento da criança vem do contato físico com os objetos, devido à sua dificuldade de abstrair significados de meras explicações. Por meio dos jogos pedagógicos em sala de aula, os alunos desenvolvem habilidades, como a atitude e a iniciativa própria. Além de proporcionar divertimento e brincadeiras, no jogo, a criança precisa elaborar planejamento de ação e soluções para os desafios. É uma atividade que proporciona prazer e desenvolvimento cognitivo.

Com o uso dos jogos em sala de aula, o professor consegue tornar suas aulas mais atrativas e dinâmicas, pois o envolvimento no jogo traz mais alegria para as crianças e esse diferencial torna o aprendizado mais efetivo. Tudo isso, de forma sistematizada e constante nos planejamentos dos discentes pode melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de sala de aula, bem como nas avaliações externas a que as escolas são submetidas.

Vigotsky (2007) diz que, no jogo, a criança consegue aprender sobre autocontrole, pois, a cada passo, ela vivencia o conflito da escolha entre o que ela quer fazer e o que permite a regra. No entanto, ela entende que o cumprimento da regra pode levá-la ao prêmio, então

[...] age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (como, por exemplo, uma bala que, pelas regras, é proibido comer, uma vez que se trata de algo não comestível). Comumente, uma criança, experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo. (VIGOTSKY, 2007, p. 117).

Fica evidente quão grande é o aprendizado em uma situação como a explicada anteriormente. É dessas aulas desafiantes que nossas crianças estão precisando para manter acesa a chama do aprender. Lamprecht (2012) reforça a importância de se combinar brincadeiras e som:

Na nossa perspectiva, adotamos um posicionamento de que a prática de ‘brincadeira com sons’ nada mais é do que um poderoso instrumento de apoio e um eficiente facilitador para o método que cada profissional adota[...]. (LAMPRECHT, 2012,

p.17).

Adams (2006) oferece uma enorme gama de sugestões de jogos para ajudar na consciência fonológica, para tanto orienta que “[...] é importante trabalhar com os jogos regularmente e retomar cada um com frequência, até que tenha sido dominado e possa ser ampliado” (p.23). A autora ainda ressalta que os jogos devem estar inseridos nos planejamentos dos professores todos os dias, por no mínimo quinze minutos. Outra questão importantíssima abordada pela autora é a questão da manutenção da autoestima das crianças, para isso “[...] deve-se tomar muito cuidado com a forma como as atividades são apresentadas, de modo que nenhuma criança se sinta fracassada ou impaciente” (p. 32).

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que nos deu sustentação nesse trabalho; no próximo capítulo tratamos da descrição do processo metodológico do trabalho.



### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresentamos a operacionalidade do trabalho, começando pela exposição do contexto e dos participantes da pesquisa, seção em que caracterizamos a escola em que foi realizada a pesquisa e também os participantes envolvidos. Logo após, expomos a forma de coleta de dados, sua classificação e a seleção dos dados. E finalmente, discorremos sobre os procedimentos para a montagem da IP.

#### **3.1 Contexto e participantes da pesquisa**

O local escolhido para desenvolver a pesquisa e aplicação da IP foi uma escola municipal da periferia da cidade de Trindade-GO, onde aconteceram todas as etapas da investigação. Nesta escola, as quatro professoras envolvidas têm a graduação em Pedagogia.

Por envolver seres humanos, submetemos nossa pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, do qual recebemos autorização para sua realização, por meio do Parecer Consubstanciado CAAE: 59470315.0.0000.5152.

Os participantes da pesquisa são os alunos dos quarto e quinto anos, total de 96 estudantes, dos quais 46 são do sexo masculino e 50 do feminino, na faixa etária de nove e quatorze anos, (nos quartos anos, a idade varia entre nove e quatorze anos e nos quintos, entre dez e doze anos). Esses alunos estavam alocados nas turmas 4º A, 4º B, 5º A e 5º B, as quais, doravante serão referidas, respectivamente, como turmas A, B, C e D. Esses alunos são, na sua maioria, de classe baixa e alguns pertencentes à classe média baixa. Em reunião marcada pela direção, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo 1).

Na próxima seção, apresentamos como executamos a coleta, a seleção e a classificação de dados.

#### **3.2 Coleta, seleção e classificação de dados**

A presente pesquisa tem caráter quali-quantitativo, posto que por meio da listagem e contagem de dados do *corpus* inicial, procuramos entender a causa para a ocorrência de desvios na escrita de palavras com nasalidade, mostrando como e por que os casos de desvios acontecem. Com essa atitude investigativa, conseguimos entender, interpretar os dados e buscar soluções para os problemas identificados em sala de aula. Dessa forma, a pesquisa se faz presente nas várias etapas do trabalho.

Após o consentimento dos pais, os dados foram selecionados por meio de três propostas de produção de textos narrativos (ver anexos 2, 3 e 4), nas quais não há a identificação dos alunos, pois cada participante recebeu um código.

Nos meses de março e abril deste ano de 2016, os 96 alunos participaram de três aulas de produção textual, com, aproximadamente, 50 minutos cada, em suas próprias salas de aula, nas quais recolhemos o *corpus* inicial da pesquisa. Ao final dessa etapa, somaram 269 textos escritos e recolhidos pela pesquisadora.

A seleção dos dados se deu por meio da leitura dessas 269 produções de texto, das quais fizemos o levantamento das palavras em que ocorriam desvios de escrita relacionados à nasalidade. Os dados foram classificados em três grupos: i) apagamento da nasalidade; ii) troca da nasalidade; iii) inserção da nasalidade. Os dados podem estar disponíveis nos quadros 6, 7 e 8:

a. apagamento da nasalidade:

Quadro 6 - Amostra de palavras com apagamento da nasalidade

REGISTRO CONVENCIONAL	REGISTRO NÃO CONVENCIONAL
Acampada	“...Eu fiquei <b>acapadan</b> ...”
Acertaram	“... i os mennos <b>asertaru</b> nofaso...”
Acontecer (acontece, aconteceu)	“... tudo bem isso <b>acotesse</b> ...” “... mais no final <b>acoteceu</b> dudo denovo...” “... porque <b>a coteseu</b> aquilo...”
André	“ <b>Adre</b> juto a bola...”
Assim	“...E <b>assieles</b> foram brinca...” “... <b>Assique</b> cheguei...”
Bagunça	“...Não faz <b>baguça</b> ...”
Balanço	“...Foi brincar no <b>balaso</b> ...” “...eu no <b>balaso</b> ...” “...eu fui no <b>balaso</b> ...” “...No <b>balaço</b> etabém no escorregador...” “...Brincar no <b>balaso</b> ...”
Bastante	“...Brinquei <b>bastate</b> com um amigo...”
Brigando	“... <b>Brigado</b> com a mamãe...” “...Só fica <b>brigado</b> comigo...”

Brincar	"...meninas foram <b>bricar</b> ..." "...ele gostava de <b>bricar</b> ..." "...foram ao parque para <b>bricar</b> ..." "La em casa <b>Bricar</b> comigo..." "...Foi <b>bricar</b> no balanço..." "...Queremos <b>bricar</b> ..."
Brincando	"2 meninos estava <b>bricado</b> ..." "... <b>Bricado</b> ate tarde..." "... eles setincertiu muito <b>bincado</b> ..."
Brincaram	"...eles <b>bricaram</b> ..."
Bombeiro	"...chamou o <b>bobeiro</b> ..." "...Mandou chamar o <b>bobeiro</b> ..." "...o <b>bobeiro</b> chegou..." "O <b>bobeiro</b> pegou o gato..." "Chamar o <b>bobeiro</b> ..." "Um <b>bobeiro</b> que estava passando..." "O <b>bonbeiro</b> resgatou o gato..." "Era uma vez um <b>bobeiro</b> ..."
Cansado	"Estamos <b>casado</b> e com fome..."
Caindo	"E u vaso foi <b>caído</b> e <b>caido</b> ate que tidu foipoxo..."
Comprar	"...juntarão dieiro <b>pracopra</b> outro..." "...vamos <b>copra</b> um vaso..."
Compraram	"... e <b>copraram</b> um novo vaso..."
Correndo	"...o gato estava <b>coredo</b> ..." "...foi <b>corredo</b> para casa..."
Conseguiu	"...mas eles <b>coçigueu</b> arrumar o vaso" "... e pedo não <b>coseguio</b> paga bola..."
Conta	"... e o João não deu <b>cota</b> ..."
Contar (contou)	"... i ele <b>cotou</b> pra mãe..." "... <b>cota</b> pamia mãe..."
Contaram	"... mais eles <b>cotaram</b> para sua mãe..."
Correndo	"... eles sairão <b>coredo</b> ..." "...foi <b>corredo</b> para casa..."
Criança	"Um <b>criaça</b> fala..." "...era quatro <b>criaca</b> ..."
Derepente	"... <b>derrepete</b> o cachorro caiu..."
Diferente	"Ela é <b>diferete</b> ..."
Encontrou	"...um dia ele <b>emcontro</b> ..."



Embora	“Ele foi <b>ebora</b> ...” “Foi tomar sorvete e foi <b>ibora</b> ...” “Foie <b>ebora</b> ...”
Então	“... estava jogado <b>etão</b> o nariano jogo...”
Fazendo	“...o que você estaf <b>asedo</b> ai...”
Gente	“Leva a <b>gete</b> para passear...”
Importante	“Mãe você é <b>importate</b> para mim...”
Indo	“Queria ter <b>ido</b> ...” “... <b>ido</b> para o parque...”
Inspira	“...é uma coisa que me <b>ispira</b> ...”
Inteligente	“Pessoa educada e <b>eteligete</b> ...”
Irritante	“Minha irmã é muito <b>irritate</b> ...”
Joaquim	“... dirverdino Andre mais o <b>Joaqui</b> ...” “... o vaso da mãe do <b>joaqui</b> ...”
Jogando	“Era uma vez dois amigos que estava <b>jogado</b> bola...” “O jose estava <b>jogado</b> muito fote...” “... os meninos es tava <b>jacodo</b> bola i a cabou...” “Era uma vez dois menino <b>jogado</b> bola...” “o Antonio e o lucas estavam <b>jogado</b> Bola...”
Lembraram	“...eles <b>lebraram</b> ...”
Linda	“...uma floresta limda...”
Limpar	“... mas vocês tei que lipa...”
Limparam	“...eles <b>liparame</b> fingiu que não aconteceu...”
Miado	“...um gato <b>miado</b> ...”
Mim	“Melhor pai para <b>mi</b> ...”
Mundo	“Foi o maior mico do <b>mudo</b> ...” “Todom <b>mudo</b> ficou feliz...” “...e todo <b>mudo</b> ficou feliz...”
Nem	“... que eles <b>nei</b> qeria...”
Nunca	“ <b>Nuca</b> me deixou de lado...”

Pensado	“... fico <b>pessado pessado pessado pessado...</b> ”
Pensou	“... e eles <b>pesou</b> e ficou...”
Pergunta	“ <b>Pergutase</b> estou bein...”
Plantas	“... que tinha muitas <b>platas</b> e flores...”
Predeu	“...ele se <b>predeu</b> na arvore...”
Quando	“... <b>quadoo</b> passarinho apareceu...”
Quintal	“Fiquei no <b>quital...</b> ”
Quando	“De vez em <b>quado</b> vou para minha madrinha...”
Segundo	“O <b>segudo</b> lugar...”
Seguinte	“...no dia <b>seguite...</b> ”
Sempre	“Elase <b>pre</b> me escuta...”
Também	“...estou cansada, eu <b>tambe...</b> ” “Nobalaço e <b>tabém</b> no escorregador...” “...o meu amigo <b>tanbe...</b> ” “ <b>Tabemé</b> muito chato...” “Eutabém fui para casa...”
Tem	“... mas vocês <b>tei</b> que lipa...”
Tranquilo	“Fiquet <b>raquilo...</b> ”
Trindade	“Festa de <b>Tridade...</b> ”
Vem	“... <b>veieu</b> vou te ajudar...”

Fonte: *Corpus* desta pesquisa (2016).

## b. troca de consoante nasal

Quadro 7 - Amostra de palavras troca da consoante nasal

	REGISTRO NÃO CONVENCIONAL
Aprendeu	“Ele já <b>apremdeua</b> andar...”
Bem	“Pergutase estou <b>bein</b> ...” “...o gato estava <b>ben</b> longe ...”
Bombeiro	“...quatro meninas chamaram o <b>bonbeiro</b> ...” “...ligar para o <b>bonbeiro</b> ...” “...chamou o <b>bonbeiro</b> ...” “...o <b>bonbeiro</b> e o gato...” “...o <b>bonbeiro</b> e o gato...” “O <b>bãobeiro</b> resgatou o gato...” “Chamou o <b>bonbeiro</b> ...” “O <b>bonbeiro</b> salvou o gato...” “...o <b>bonbeiro</b> e o gato...”
Brincar	“...eles foram <b>brimcar</b> no parque...” “...eles foram <b>brimcar</b> no parque...”
Com	“... eles ficarão <b>con</b> um frie na bariga...” “... e lucas facaram <b>conmedo</b> ...”
Conseguiram	“...nao <b>comseguiram</b> descer...”
Conseguiu	“... so que não <b>comseguiu</b> ...”
Contar	“... i a gora vam <b>comta</b> ...” “...nos vamos <b>comta</b> ...”
Contente	“Ficou feliz e <b>cotemte</b> ...”
Conversa	“... e <b>comversa</b> sempre...”
Desempatar	“...fez para <b>desenpatar</b> ...”
Divertindo	“...eles <b>divertindo</b> ...”
Em	“... comprar um vaso novo <b>en</b> 90 dias...”
Embora	“... podem ir <b>enbora</b> viu.” “...eles falaram e foram <b>enbora</b> ...” “...foram <b>enbora</b> para casa...” “...ele foi <b>enbora</b> ...” “...vamos <b>enbora</b> ...” “...eles foram <b>enbora</b> ...” “Fomos <b>inbora</b> ...”
Encontrar	“Espero <b>emcontrar</b> você...”
Enquanto	“... <b>emquanto</b> Helena estava brincando...”
Então	“... <b>emtão</b> foram jogar bola...” “...e <b>emtao</b> fomos embora...” “... <b>emtao</b> passou algumas horas...”

	“... <b>emtao</b> ele abaixou...”
Fingiram	“... eles <b>fingiran</b> que nada aconteceu e fim.”
Iam	“... que todo dia <b>ião</b> ate um lugar...”
Inteiro	“...a tarde <b>emteira</b> ...”
Irmã	“João e uma <b>irman</b> ...” “Um <b>airman</b> chamada Gabrielle...”
Jogando	“Era uma vez dois irmãos <b>jogando</b> bola...” “O menino estava <b>jogãoto</b> bola...” “...dois amigos estavam <b>jogando</b> ...”
Lembrança	“...guardar na <b>lenbranca</b> ...”
Limparam	“... o Mikaam <b>linparantude</b> ...”
Ninguém	“Quase <b>ninguem</b> para brincar...”
Nunca	“... uma peia que eles <b>numca</b> mas jogaram...”
Pensando	“... ele ficou parados <b>pensamdo</b> ...”
Presente	“Me deu um <b>presente</b> ...”
Quando	“...jogando futebol <b>quamdo</b> ...” “... jogado bola é <b>comdo</b> ele jogou...”
Sempre	“... os dois <b>senpre</b> estavam jogando...” “...as crianças <b>senpre</b> ia la...”
Também	“...o menino ficou animado e o gatinho <b>tanbem</b> ...” “A mamãe <b>tanbém</b> ...”
Tão	“O clube era <b>TAM</b> legal...”
Tempo	“... passo <b>tenpo</b> e o fínho converso...”
Tentou	“... <b>temtou</b> descer...”
Uma	“... era <b>un</b> veis um menino...”

Fonte: *Corpus* desta pesquisa (2016).

c. inserção de consoante nasal:

Quadro 8 - Amostra de palavras com inserção da consoante nasal

REGISTRO CONVENCIONAL	REGISTRO NÃO CONVENCIONAL
Aconteceu	“... eles fingiran que nada <b>aconteceu</b> e fim.”
Educado	“... ele era <b>educado</b> ...”
Idêntica	“...a planta estava <b>indentica</b> a que quebraram...”
Igual	“... e o vaso <b>ingual</b> e fim.”
Ideia	“Tive uma <b>indeia</b> ...”
Muito	“... porque ala não gostava <b>muinto</b> dese vaso...” “...ele estava <b>muinto</b> feliz...”
Tentaram	“... e eles <b>tentantaram</b> ...”

Fonte: *Corpus* desta pesquisa (2016).

Evidenciaram-se nesse *corpus* inicial os processos fonológicos apagamento e troca de consoante nasal, assim como inserção da consoante nasal. Apesar disso, percebemos que alguns alunos não escreveram muitas palavras com nasalidade. Para que isso não ocorresse nas produções iniciais e finais da IP, o que poderia inviabilizar as análises comparativas, optamos por selecionar do *corpus* inicial onze substantivos nomeados por palavras com nasalidade que deveriam estar obrigatoriamente nos textos.

Além disso, esse *corpus* inicial colaborou para o início de uma lista de pares mínimos de nasalidade, a qual possibilitou a elaboração dos jogos pedagógicos “Memória Nasal” e “Bingo da Nasalidade”.

Na próxima seção apresentamos os procedimentos de elaboração da IP.

### **3.3 Procedimentos de elaboração da intervenção pedagógica**

A IP que passamos a descrever foi pautada nos pressupostos teóricos vigotskianos. Para contemplar isso, assumimos atitude colaborativa de mediação aliada aos objetos e jogos pedagógicos aplicados, a fim de levar o aluno a construir seu próprio conhecimento que, de acordo com Vigotsky (2007), pode ser construído por meio de atividades relacionadas ao brinquedo e aos jogos. A escolha metodológica faz toda a diferença em salas de aula do Ensino Fundamental, porque, por meio dos jogos, o professor consegue levar a criança a descobrir “[...] habilidades durante as situações de brinquedo”. (VIGOTSKY, 2007, p. 144).

Nossas aulas e jogos foram elaborados após análise dos dados do *corpus* inicial elencado na seção anterior, do qual retiramos palavras das próprias produções textuais dos alunos para elaborar as atividades da IP.

As aulas teóricas sobre vogais, consoantes e sílabas foram planejadas a fim de dar um suporte teórico de Fonética e Fonologia aos alunos, pois o método de alfabetização da escola não contemplava essa abordagem. Para isso, optamos por trabalhar com espelho e o alfabeto móvel, objetos que nos puderam auxiliar na observação da articulação dos fonemas, assim como na construção e na desconstrução de palavras.

As atividades desenvolvidas para esta pesquisa têm como mola propulsora a ludicidade. Ela propicia aos alunos momentos de aprendizagem prazerosa, todavia sem perder o foco no objetivo. Sobre isso, Luckesi (1998) explica

Em síntese, sou muito tentado a dizer que o que caracteriza uma atividade lúdica é a “plenitude da experiência” que ela propicia a quem a pratica. É uma atividade onde o sujeito entrega-se a experiência sem restrições, de qualquer tipo, especialmente as mentais, que, usualmente, tem por base juízos pré-concebidos sobre as coisas e práticas humanas. (LUCKESI, 1998, p. 10).

A ludicidade permeou as atividades em sala de aula por meio de músicas e de jogos. A música relaxa as crianças e deixa o ambiente preparado para o aprendizado. Com os jogos, conseguimos provocar envolvimento emocional dos alunos e a interação entre eles. Por meio dos jogos, as crianças aprenderam sobre a Língua Portuguesa, a conviver com o outro, e ainda, a lidar com seus próprios sentimentos.

Organizamos dois grupos de palavras que foram utilizadas nos jogos: i) lista de palavras retiradas das produções de texto iniciais dos alunos; e ii) lista de pares mínimos exposta no Quadro 9:

Quadro 9 - Lista de pares mínimos - nasalidade

abas/ambas	cota/conta	mete/mente	saca/sanca
ajo/anjo	dó/dom	mito/minto	seda/senda
ata/anta	fica/finca	mudo/mundo	seta/senta
atenas/antenas	fraco/franco	nu/num	se/sem
baba/bamba	fuga/funga	paca/panca	si/sim
baco/banco	grade/grande	papa/pampa	sobra/sombra
boba/bomba	juta/junta	pesa/pensa	tato/tanto
cadeia/candeia	lebre/lembre	popa/pompa	tapa/tampa
caído/caindo	Leda/lenda	pote/ponte	traça/trança
capo/campo	lida/linda	prato/pranto	troco/tronco
casa/cansa	lipo/limpo	que/quem	tuba/tumba
cata/canta	lobo/lombo	Quinca/quica	vê/vem
cato/canto	mata/manta	rapa/rampa	veto/vento
cito/cinto	mato/manto	ri/rim	vi/vim

Fonte: Autora (2016).

Usamos essa lista de pares mínimos para elaborarmos os jogos “Memória Nasal” e o “Bingo da Nasalidade”. E a lista de palavras retiradas do *corpus* inicial, mostrado nos Quadros 6, 7 e 8 da seção anterior, compôs as atividades de produções textuais e o jogo “Baralho de Sílabas”.

As músicas “O sapo não lava o pé” e “Pombinha Branca” compuseram uma aula teórica e um caça-palavras.

Durante toda a aplicação da IP, registramos os conceitos aprendidos na Lista de Constatação, cartazes afixados na sala, os quais serviam para a retomada e a conclusão de cada aula.

Dessa forma, apresentamos a metodologia do nosso trabalho com o intuito de esclarecer aos professores como foi a construção da nossa metodologia. A seguir, apresentamos nossa IP com os devidos comentários da sua aplicação.

#### 4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (IP)

O presente capítulo objetiva descrever a IP e sua aplicação nas turmas de quarto e quinto anos de uma escola pública da periferia da cidade de Trindade-GO.

A IP que vamos explicitar neste capítulo foi aplicada nas turmas A, B e D, e não é a mesma que propusemos na turma C. Nesta turma foi aplicada uma proposta-piloto de intervenção. O motivo de a intervenção não ser a mesma foi a nossa necessidade de colocá-la em prática para que pudéssemos fazer os ajustes para a aplicação nas outras turmas. Então, na turma C, a aplicação foi condensada em quatro dias de aula, na qual apresentava as seguintes situações, a saber: i) a aplicação das aulas teóricas ainda estava um tanto abstrata; ii) não foi possível usar as aulas com o alfabeto móvel; iii) o Baralho de Sílabas não continha as palavras do atual. Apesar disso, consideramos os resultados alcançados, mesmo em condições não favoráveis para o sucesso dos alunos, que mostraram avanços comprovados no próximo capítulo.

Nossa IP é composta de quatro etapas, perfazendo um total de quatorze aulas:

- **1ª Etapa:** Produção de texto Inicial (PI) - duas aulas de 50 minutos;
- **2ª Etapa:** Análise fonético-fonológica das vogais da Língua Portuguesa - cinco aulas de 50 minutos;
- **3ª Etapa:** Análise fonético-fonológica das consoantes, dos fonemas e da sílaba da Língua Portuguesa - cinco aulas de 50 minutos;
- **4ª Etapa:** Produção de texto Final (PF) - duas aulas de 50 minutos.

As etapas estão organizadas de forma que podemos ter as informações gerais, tais como: nome, objetivos, conhecimento prévio do aluno e recursos necessários para execução das atividades. As aulas são identificadas por meio de numeração, nome, duração, objetivos, metodologia e avaliação.

Este capítulo foi organizado de forma que é possível ler a aplicação detalhada e logo em seguida a atividade planejada com seus tópicos: etapa, atividade, objetivos, metodologia e avaliação. A primeira etapa da IP foi a produção inicial de um texto narrativo, feito a partir de figuras nomeadas por palavras com a presença de vogais nasais (*carpinteiro, pomba, enxada, limpeza, bombeiro, cachimbo, tambor, cantor, banda, sombra e tampa*). A proposta foi a seguinte: as crianças foram divididas em grupos de onze alunos, cada uma recebeu uma figura e eles inventaram, oralmente e diante da turma, uma história maluca.

Nossa proposta tentou dar espaço à imaginação das crianças, fazendo com que tivessem um momento lúdico para alegrar a atividade, descontraír os alunos e contribuir para



um bom rendimento na produção escrita. A participação na primeira parte desta atividade foi ótima, pois quase todos os alunos se ofereceram para criar parte da história.

Apesar disso, foi notável a falta de criatividade para a elaboração de cada parte, haja vista a dificuldade deles em continuar a ideia do outro colega, o que, às vezes, não acontecia mesmo. Em várias ocasiões, tivemos que dar um suporte grande para a continuidade da atividade. Segundo Alencar e Fleith (2003), o ser humano cria barreiras para o desenvolvimento da criatividade e o professor pode criar condições, dentro de sala de aula, para que o aluno a desenvolva, por exemplo, com atividades como a citada acima. Na aplicação dessa atividade, os alunos ficaram à vontade e participaram com muita alegria. Era esse clima que gostaríamos para as nossas aulas, tentando deixar as crianças felizes e predispostas a aprender os conteúdos ministrados.

Após esse momento, os alunos passaram a escrever sua própria história maluca, esforçando-se para que as onze palavras-alvo aparecessem no texto. Nessa primeira etapa, enfrentamos um problema sério que há na escola: há muitos alunos faltosos. Devido a isso, foi necessária a aplicação da produção inicial por quatro dias até que pelo menos 90% dos alunos tivessem participado da atividade. A figura 14 apresenta a atividade proposta.

Figura 14 - Atividade proposta na primeira etapa da IP

**Disciplina: Língua Portuguesa**

**Ano/série: 4º e 5º anos do Ensino Fundamental**

**1ª Etapa: Produção de texto Inicial (PI)**

**Objetivos da etapa (para o professor):**

- Aplicar uma produção textual inicial.
- Tabular as ocorrências dos processos fonológicos.
- Analisar os processos fonológicos encontrados nas produções escritas dos alunos.

**Conhecimento prévio do aluno:**

Conhecer as características do texto narrativo.

**Recursos necessários para a etapa:**

- dois ou três envelopes contendo as fichas com as imagens de tambor, limpeza, pomba, cachimbo, banda, enxada, cantor, tampa, sombra, bombeiro, carpinteiro;
- folha sulfite pautada para produção escrita.

**1ª Etapa - Atividade 1 e 2: “HISTÓRIA MALUCA”**

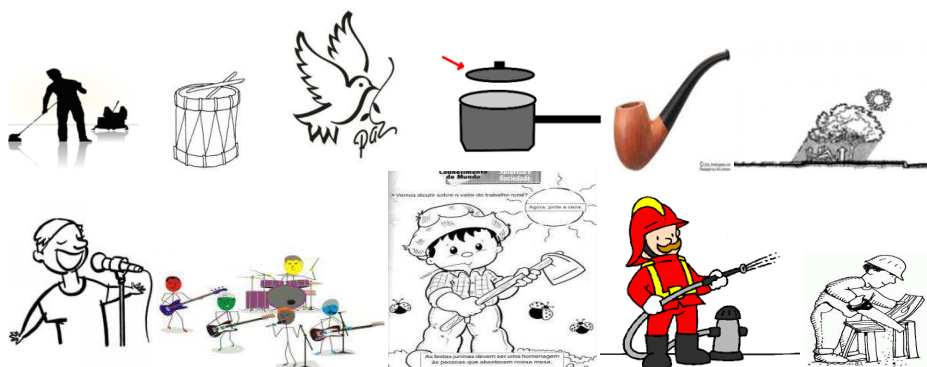
**Duração:** 2 aulas de 50 minutos

**Objetivos (para o aluno):**

- Produzir oralmente um texto narrativo.
- Produzir um texto narrativo escrito.

**Metodologia:**

1. Organizar os alunos em um círculo.
2. Entregar a cada um dos alunos uma das fichas com as figuras abaixo.
3. Cada aluno falará em voz alta o nome da figura que receber (tambor, limpeza, pomba, cachimbo, banda, enxada, cantor, tampa, sombra, bombeiro, carpinteiro).



4. Juntos e oralmente, os alunos devem elaborar uma história maluca, na qual cada aluno deve citar o nome da figura que receber. Como são 11 figuras, a roda continua até que todos os alunos tenham participado da atividade.
5. Solicitar aos alunos a produção escrita de uma das histórias malucas contadas.

Fonte: Autora (2016).

Para a segunda etapa, decidimos trabalhar aulas teóricas sobre as vogais orais e nasais juntamente com jogos educativos. Começamos a aula explicando o porquê de estarmos ali e qual seria nosso objetivo. Falamos sobre a necessidade de pesquisarmos textos escritos de alunos de Ensino Fundamental e criamos tarefas embasadas em teorias estudadas no curso para ajudar as crianças a melhorar alguns aspectos da escrita. Os alunos ficaram surpresos em saber que a pesquisadora ainda estuda e que ainda tem que fazer um trabalho para entregar ao professor dela.

No primeiro momento, pedimos que cantássemos a música *O sapo não lava o pé* e os alunos, tanto dos quartos quanto dos quintos anos pediram para fechar a porta para não *pagarem mico*. Dissemos que a intenção não era cantarmos alto e forte, mas, sim, observar o formato da nossa boca em cada vogal utilizada na letra. Logo após, perguntamos sobre os órgãos que usamos para produzir os sons e, um a um, fomos listando-os no quadro:

Quadro 10 - Órgãos do aparelho fonador listados com os alunos durante a aula.

Pulmões, boca, língua, céu da boca, nariz, lábios, dentes e cordas vocais.
--

Fonte: Autora (2016).

Cada sala formou listas bem parecidas, diferenciando somente alguns órgãos como diafragma e laringe, por exemplo, o que não era um ponto de preocupação se esses órgãos não constassem nela porque o foco da observação era o formato da boca e posição da língua na produção das vogais.

Em todas as turmas em que a intervenção foi aplicada, percebemos a satisfação da maioria das crianças em participar, então sempre era preciso organizar o momento para cada criança falar.

O momento de entrega dos espelhos foi empolgante para as meninas, que ficaram muito entusiasmadas para usá-los. No decorrer das atividades com espelho, vez ou outra era preciso pedir que se concentrassem na execução dos comandos da professora, pois o espelho também se tornou um fator de desatenção. Apesar disso, consideramos válido o uso deste instrumento nas aulas, pois as descobertas feitas tornaram o processo da fala mais concreto para as crianças.

Pedimos para que observassem o formato de suas bocas ao pronunciar as vogais. Optamos por apresentar as vogais na seguinte ordem: a – é – ê – i – ó – ô – u, pois entendemos que poderíamos observar o formato da boca em um quase fechamento gradual, e assim, facilitar o entendimento das crianças.

Depois, pedimos que observassem, com o espelho ou não, a posição da língua. Dessa vez, a ordem para as vogais foi da mais anterior para a mais posterior: i – é – ê – a – ó – ô – u. As crianças foram orientadas para observar que a língua poderia assumir três posições: anterior (que elas chamaram de “*pra frente*”), central (no meio da boca) e posterior (na parte mais atrás da boca). No geral, as crianças não apresentaram dificuldade nesse entendimento.

Antes de começar a observação no espelho, e que foi feita a pergunta: *Nós falamos todas as vogais com o mesmo movimento de boca, lábios e língua?* Muitas crianças responderam que era o mesmo formato da boca e que a língua ficava no mesmo lugar. Após, as observações, fizemos novamente a mesma pergunta e elas notaram que cada vogal apresenta características distintas, umas mais, outras menos, mas que são diferentes.

Para a conclusão, elencamos na Lista de Constatações, os três tópicos aprendidos na aula, aproveitando também para fazer o resumo dela:

- Para falar, usamos: pulmões, laringe, boca, nariz, dentes, língua, lábios, queixo, céu da boca.
- Os lábios podem ficar abertos ou fechados.
- A língua pode ficar para frente, no meio ou para trás.

A Figura 15 apresenta a atividade proposta para a segunda etapa da IP.

Figura 15 - Atividade 1 da segunda etapa da IP

**2ª Etapa: Análise fonético-fonológica das vogais da Língua Portuguesa****Objetivos da etapa (para o professor):**

Levar o aluno a

- Refletir sobre os aspectos articulatórios na produção de vogais orais e nasais.
- Relacionar os fonemas nasais com seus respectivos grafemas.
- Identificar pares mínimos com a presença ou não de nasalidade.

**Conhecimentos prévios do aluno:**

Nível de leitura alfabética.

**Recursos necessários para a etapa:**

- Quadro-giz.
- Cartolina e pincel para Lista de Constatações.
- Espelhos para cada aluno.
- Textos e caça-palavras impressos.
- Jogo de Memória da Nasalidade (ver anexo 5).
- Lista de conferência das palavras, fichas com os pares mínimos e cartelas do Bingo da Nasalidade impressos em papel sulfite (ver anexo 6).

**2ª Etapa – Atividade 1: “O SAPO NÃO LAVA O PÉ”**

**Duração:** 1 aula de 50 minutos.

**Objetivo(para o aluno):**

- Refletir sobre os aspectos articulatórios na produção de vogais orais.

**Metodologia:**

1. Explicar o objetivo da aula.
  2. Perguntar aos alunos:
    - a. Quais partes do nosso corpo usamos para falar?
    - b. Vocês já prestaram atenção nos movimentos que fazemos quando falamos os sons das vogais? Vamos observar? Nós falamos todas as vogais com o mesmo movimento de boca, lábios e língua?
  3. Pronunciar de forma alongada cada uma das vogais e pedir aos alunos que observem no espelho.
    - a. Vocês perceberam as modificações ocorridas na boca? Como ficou o formato da nossa boca para cada som?
  4. Pronunciar, novamente, de forma alongada cada uma das vogais e pedir aos alunos que observem no espelho e expliquem como fica a boca.
    - d. Qual posição da língua na produção das vogais?
- Pronunciar, novamente, de forma alongada cada uma das vogais e pedir aos alunos que observem no espelho e expliquem como é a posição da língua em cada uma das vogais.
3. Registrar as conclusões, as quais do grupo na cartolina da Lista de Constatações.

**Avaliação:** Por meio da participação e produção dos sons vocálicos.

Fonte: Autora (2016).

A atividade 2 da segunda etapa seguiu os mesmos padrões da atividade 1, no entanto, a discussão girou em torno das vogais nasais e os órgãos responsáveis pela nasalidade: palato mole, nariz e cavidade nasal.

Antes de começarmos no novo assunto, fizemos a retomada da aula anterior. Esse procedimento já é uma rotina no nosso cotidiano de sala de aula. No entanto, após conviver alguns dias com as turmas participantes, foi fácil perceber que alunos faltosos eram uma constante na escola. E para que essas faltas não repercutissem no resultado da IP, optamos por retomar toda Lista de Constatações em todo início de aula.

Após a entrega dos espelhos, listamos as sete vogais orais no quadro e explicamos que as vogais nasais são apenas cinco porque as vogais fechadas *ẽ* e *õ* não têm as suas correspondentes nasais. Fomos anotando, no quadro, as vogais nasais e suas possibilidades de grafia. No momento dessa explicação, pedimos que produzissem as vogais nasais de forma contínua e colocassem a ponta do dedo no nariz, acima das fossas nasais. Muitos alunos manifestaram a percepção da vibração da cavidade nasal e ficaram surpresos por isso, inclusive disseram sentir uma vibração tamanha que sentiram cócegas no céu da boca. Destacamos que a produção delas depende da movimentação do palato mole, parte do céu da boca que se estiver abaixado, tapa a passagem do ar para a boca, levando o ar para a cavidade nasal. Já esse termo foi muito bem entendido quando falamos sobre um espaço que temos na região acima da boca, onde o ar passa e provoca uma vibração. Notaram também a modificação do formato na boca, uma vez que, para produzir as vogais nasais, a boca sofre uma pequena diminuição do formato comparado com sua forma quando pronunciamos as vogais orais.

Nesse momento, os espelhos foram recolhidos e passamos para a leitura do poema “*As árvores*”, autor desconhecido, conforme consta na Figura 17, a seguir.

Depois, pedimos aos alunos que encontrassem todas as palavras formadas por alguma vogal nasal. Essa tarefa não foi difícil e a lista ficou assim:

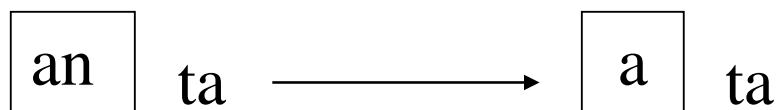
purificam	encantam	fazem
acolhem	campo	sombra
vêm	embelezam	são
cantar	crianças	tão

Alguns alunos também citaram palavras como: desconhecido, amigas, passarinhos, nelas, bonitas. Aproveitamos o surgimento dessas palavras para ressaltar que a nasalidade não é uma característica só das vogais, mas também das consoantes, mas a lista devia conter apenas as palavras com vogais nasais. Os alunos que as citaram foram elogiados, porque conseguiram perceber o traço de nasalidade em outros contextos, não trabalhados nessa aula. Essa atitude do professor provocou reações muito positivas nas crianças, ao contrário de se sentirem ofendidas, elas se sentiram colaboradoras do processo de ensino.

Outra explicação dada aos alunos foi sobre a diferença fonética entre vogais e consoantes, sendo vogal o som produzido sem o impedimento da saída do ar por ação dos articuladores, o que acontece quando o som é consonantal. Os alunos não demonstraram grande entendimento dessa questão, pensamos que por isso, futuramente seria preciso um trabalho com foco no assunto.

O exercício seguinte pedia que os alunos identificassem no texto palavras que poderiam formar pares mínimos em relação ao traço de nasalidade. Para explicar que a mudança de vogal oral para a nasal ou vice-versa pode, em algumas palavras, fazer com que essa se transforme em outra palavra, usamos como exemplo abaixo:

Figura 16 - Diagrama exemplo de par mínimo distintivo apresentado aos alunos



Fonte: Autora (2016).

A partir da proposta de desafio, os alunos descobriram que as palavras *vêm, cantar, sombra e campo* se transformam nas palavras *vê, catar, sobra e capo*, quando trocamos as vogais nasais por orais. Para facilitar o entendimento dessas palavras, montamos frases, fazendo com que os alunos compreendessem o significado delas.

Para concluir, registramos na Lista de Constatações as conclusões do grupo.

- As vogais podem ser orais e nasais. Na produção das vogais orais, o ar passa pela boca e nas nasais o som sai pelo nariz, provocando uma vibração na cavidade nasal.
- Por meio da percepção visual, podemos observar a articulação da boca, lábios, língua e movimentação no pescoço quando produzimos vogais nasais.
- A troca de vogais nasais por orais, ou vice-versa, pode transformar uma palavra em outra.

Figura 17 - Atividade 2 da segunda etapa da IP

**2ª Etapa- Atividade 2: “AS ÁRVORES”****Duração:** 1 aula de 50 minutos**Objetivo (para o aluno):**

- Refletir sobre os aspectos articulatórios na produção de vogais nasais.
- Diferenciar vogais orais das vogais nasais.
- Identificar pares mínimos em relação ao traço de nasalidade.

**Metodologia:**

1. Entregar xerocado aos alunos o poema abaixo:

***As árvores****(Autor desconhecido)**As árvores são amigas**Purificam o ar**Acolhem os passarinhos**Que nelas vêm cantar.**Encantam os campos**Embelezam as estrelas**São amigas das crianças**Fazem sombra nas praças.**Elas são tão bonitas.**Elas são tão amigas.*

2. Quais são as palavras em que encontramos vogais nasais?

3. Par mínimo são “duas sequências fônicas que se distinguem apenas por um som.” (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO 2015, p.105). Encontrem as quatro palavras, que quando trocamos a vogal nasal pela oral, transformamos em uma nova palavra.

**Avaliação:** Por meio da produção das vogais nasais e identificação de pares mínimos.

Fonte: Autora (2016).

A atividade descrita na Figura 17, assim como está proposta, não foi aplicada na turma C, essa foi uma das que resolvemos modificar para que os alunos tivessem uma melhor interação com o conteúdo. A nossa intenção foi deixar a aula mais desafiante para o aluno, pedindo aos alunos que encontrassem as palavras com vogais nasais, o que não foi contemplado na versão anterior. Nas outras turmas, A, B e D, com a atividade remodelada, a participação foi ótima e todos queriam participar, escolher uma nova palavra, muitos ficando até empolgados em comprovarem o acerto com o aval da professora.

Dando continuidade, ministramos a atividade 3, em que os alunos teriam que ler poemas, reescrever palavras e resolver um caça-palavras. De início, foi feita a leitura dos dois poemas “Pombinha branca” e “Tanta tinta”, de Cecília Meireles.



A leitura coletiva foi bem aceita pelas crianças. No entanto, na leitura do primeiro poema, por exemplo, no verso *Lavado roupa pro casamento*, elas liam *lavando roupa pro casamento*. O que pareceu ficar evidente foi que como já conheciam o poema, liam com a nasalidade.

A leitura do segundo poema trouxe um pouco de dificuldade para as crianças, pois gerou dúvida de como teriam que ler essas palavras sem a nasalidade, já que da forma como estavam escritas no texto não existiam na nossa língua. Superadas as dificuldades e descoberta a lista de palavras que teriam que encontrar, os alunos fizeram a reescrita delas e passaram a procurá-las no caça-palavras. Essa parte da atividade gerou muita euforia das crianças a cada palavra encontrada.

A atividade com caça-palavra integrou nossa IP por se tratar de um jogo conhecido e muito usado em sala de aula. Entretanto, acrescentou poucos saberes que pudessem colaborar para a reflexão da nasalidade. Entendemos que, se tivéssemos utilizado um poema só e menos conhecido, poderíamos ter possibilitado maior reflexão ao trabalho do aluno.

Figura 18 - Atividade 3 da segunda etapa da IP

**2ª Etapa - Atividade 3: “DIGITADOR MALUQUETE”****Duração:** 1 aula de 50 minutos.**Objetivo (para o aluno):**

- Identificar palavras com vogais orais e transformá-las em nasais.

**Metodologia:**

1. Retomar a Lista de Constatações das aulas anteriores, revisando tópicos aprendidos.

2. Entregar atividade xerocada aos alunos:

Leia os dois poemas abaixo. Eles estão meio malucos porque um digitador maluquete trocou as vogais nasais pelas orais formando palavras que não existem. Pode? Encontre essas palavras, reescreva-as e encontre-as no caça-palavras.

**POMBINHA BRANCA**

Domínio Público

Pombinha branca, o que está fazendo?

**Lavado** roupa pro casamento.

Vou me lavar, vou me secar,

Vou me trocar, vou pra janela pra namorar.

Passou um moço, de terno branco

Chapéu de lado, meu namorado.

Mandei entrar, mandei **setar**,

Cuspiu no chão...

**Lipa** aí, seu porcalhão!

Tenha mais educação!

**TANTA TINTA**

Cecília Meireles.

(Ou Isto ou Aquilo – Editora Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 1990)

Ah! Menina **tota**.Toda suja de **tita**

mal o sol desponta!

(sentou-se na **pote**,*muito desatenta...*

e agora se espanta:

quem é que a **potepita**

com tanta tinta?...)

A ponte aponta

e se desaponta.

A tontinha **teta**

limpar a tinta,

ponto por ponto

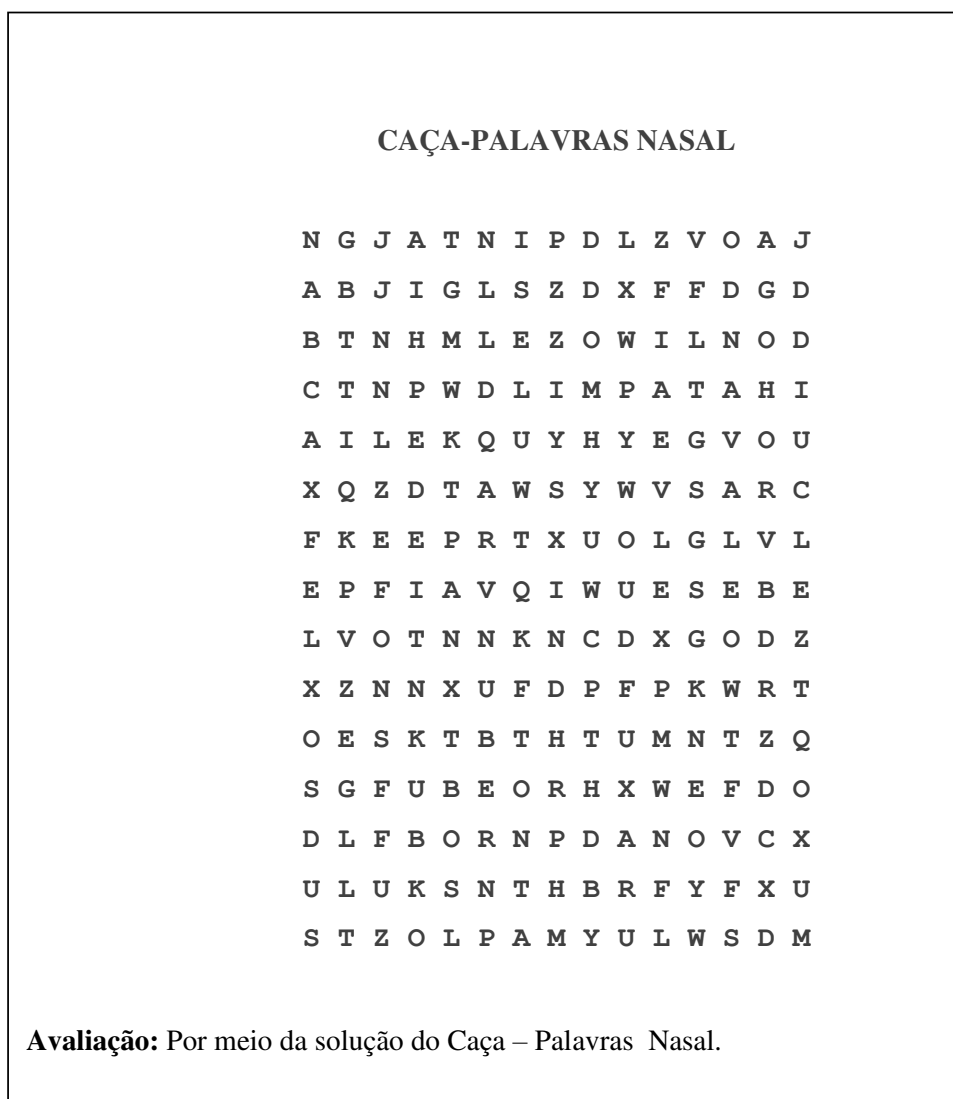
e pinta por pinta...

Ah! A menina tonta!

Não viu a tinta na ponte.

Fonte: Autora (2016).

Figura 19 - Caça-palavras nasal



Fonte: Autora (2016).

Para a atividade 4, elencamos 56 pares mínimos com relação ao traço de nasalidade para compor um jogo de memória. Ele foi confeccionado com plaquinhas de MDF (placa de madeira com 4mm de espessura), onde foram coladas as palavras selecionadas. Cada jogo apresentava oito pares e havia jogo suficiente para trabalharmos em duplas. Para organizar as duplas, decidimos colocar crianças com níveis diferentes de dificuldade percebidos na produção inicial.

Nossa proposta inicial era a seguinte: primeiro cada criança lia suas palavras para professora depois iniciaria as rodadas do jogo. Como ficaram muito ansiosas para começar a jogar, tivemos que modificar a estratégia citada. Então, todos começaram a jogar e íamos passando em cada grupo para ouvir a leitura das palavras feita pela criança. Uma infeliz constatação foi a de que percebemos que algumas crianças ainda não conseguiam fazer a

leitura, (segundo nosso levantamento, 9,3% dos alunos ainda não estavam alfabetizados no período da aplicação da IP) e isso foi estarrecedor já que estávamos aplicando a intervenção em turmas de quartos e quintos anos.

A aplicação da atividade foi muito satisfatória, pois as crianças adoraram o jogo de Memória Nasal, haja vista a grande aceitação traduzida em comentários elogiosos à aula e pedidos de repetirmos a atividade.

Figura 20 - Atividade 4 da segunda etapa da IP – Memória nasal

**2ª Etapa - Atividade 4: “MEMÓRIA NASAL”**

**Duração:** 1 aula de 50 minutos.

**Objetivo (para o aluno):**

- Identificar pares mínimos com traço nasal.

**Metodologia:** Retomar a Lista de Constatações das aulas anteriores, revisando tópicos aprendidos. Logo após, professor organiza a turma em duplas e entrega o Jogo de Memória Nasal (ver anexo 5). Primeiro, o professor pede ao aluno que leia os pares que recebeu, depois comece a jogar. As duplas jogam três partidas. O vencedor é a criança que conseguir fazer mais pares.

**Avaliação:**

Por meio da participação no jogo e leitura dos pares mínimos com traço nasal.

Fonte: Autora (2016).

Figura 21 - Memória nasal com pares mínimos



Fonte: Autora (2016).

Para fechar a segunda etapa, levamos para as salas de aplicação um jogo de Bingo da Nasalidade (ver anexo 6). Essa atividade foi muito agradável de ser executada e os alunos também demonstraram muita satisfação em participar. O bingo foi aplicado na turma C antes de ser aplicado nas demais salas, e isso foi decisivo para o sucesso da aplicação nessas turmas, já que tivemos tempo para aperfeiçoá-lo. No entanto, toda a aplicação colaborou para que pensássemos em melhorias para o jogo, principalmente no que diz respeito às peças utilizadas para sortear as palavras, pois as sucessivas aplicações do jogo suscitaram a necessidade de adequações em sua estrutura. Portanto, a confecção do jogo demandou a construção de uma caixa rasa em que estão escritas as palavras do jogo, divididas nas letras do bingo, para que a cada palavra sorteada, ela fosse colocada no seu devido lugar, assim como o recipiente em que ficam as palavras, também foi aprimorado para facilitar a utilização pelo professor.

O bingo é um jogo que envolve os participantes, pois todos querem ganhar o prêmio, pensamos então que, aliado ao processo de ensino-aprendizagem, esse jogo consiste em uma ferramenta motivadora da aprendizagem e suas variações podem trazer resultados ainda mais positivos às atividades de sala de aula.

Durante a execução do jogo, pudemos utilizar a palavra em uma frase para incitar no aluno o desejo de adivinhar qual foi sorteada, por exemplo, quando sortearmos a palavra prato, falamos: *Na hora do almoço, coloco minha comida no...* E as crianças completaram: *prato*. Essa hora também foi propícia para a explicação do significado de algumas palavras não conhecidas, como *senda* par de *seda*, entre outras.

Figura 22 - Atividade 5 da segunda etapa da IP

### **2ª Etapa - Atividade 5: “BINGO!”**

**Duração:** 1 aula de 50 minutos.

#### **Objetivo (para o aluno):**

- Identificar pares mínimos com traço nasal.

**Metodologia:** O professor prepara as palavras em fichas e coloca numa caixa, assim como imprime as cartelas do Bingo da Nasalidade (ver anexo 6). Depois, distribui as cartelas para os alunos. O professor tira uma palavra do saco e lê. O sorteio se dá até que alguém preencha toda a cartela, o popular, “cartela cheia”. Os alunos vão marcando as palavras que tiverem na sua cartela. Vence quem preencher toda a cartela.

**Avaliação:** Por meio da participação no jogo do Bingo da Nasalidade.

Figura 23 - Modelo de cartela do Bingo da Nasalidade

B	I	N	G	O
CAPO	DOM	LOMBO	PANCA	VENTO
ATA	DÓ	MENTE	QUEM	TRANÇA
CANDEIA	CASA		SEDA	SOBRA
ANTA	JUNTA	MUNDO	POTE	TAMPA
BACO	FICA	MANTO	PRATO	TRONCO

Fonte: Autora (2016)

Para a terceira etapa, selecionamos o estudo das consoantes e da sílaba do Português devido à importância desses tópicos para o entendimento da nasalidade.

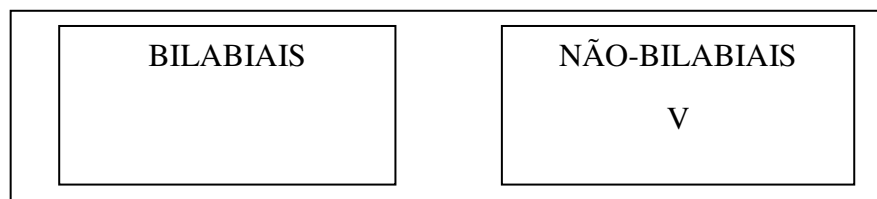
Para a primeira atividade, elaboramos uma aula sobre consoantes e optamos por usar o espelho, como em aulas anteriores, por entendermos que, com esse procedimento, o assunto teórico ficaria mais claro para a criança. Com o espelho, as crianças poderiam visualizar as articulações da boca na produção de todas as consoantes, conseguindo, assim, diferenciar as bilabiais das não-bilabiais, na prática.

Para começar, foi importante dizer aos alunos que o estudo das consoantes colaboraria para a reflexão sobre a escrita de algumas palavras que os alunos têm encontrado dificuldade para grafar, como por exemplo, as palavras *tampa* e *cantor*, constatação feita a partir do levantamento de dados da produção inicial.

Ao aplicar essa aula, percebemos que os alunos ficaram novamente empolgados com o uso do espelho, ao mesmo tempo em que sentiam dificuldade em produzir os sons das consoantes, já que o costume nas escolas é de destacar o nome das letras. Primeiro, explicamos que deveríamos separar as consoantes em dois grupos: bilabiais e não-bilabiais e questionamos as crianças se sabiam o significado dessas palavras, o que foi necessário explicar.

Depois disso, pedimos que cada consoante fosse classificada e agrupada de acordo com as características citadas anteriormente. Então começamos pelo [v], pedindo uma palavra que começasse por *v* (momento que fizemos o som mais alongado para dar ênfase à articulação) e um dos exemplos citados foi *vaca*. Então perguntamos aos alunos como ficou os lábios na produção do *v* (som), encostados ou não, e eles responderam que os lábios não se encostaram. Frisamos que a consoante V era não-bilabial e fomos compondo os conjuntos. (Figura 24).

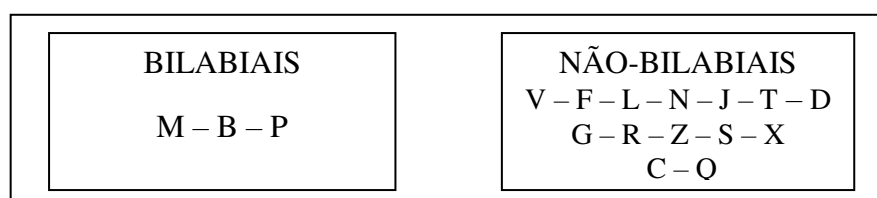
Figura 24 - Consoantes bilabiais e não-bilabiais[1]



Fonte: Autora (2016).

Esse mesmo procedimento foi feito com todas as consoantes, até que os quadros ficaram conforme a Figura 24:

Figura 24 - Consoantes bilabiais e não-bilabiais[2]



Fonte: Autora (2016).

Nesse momento, explicamos que para escrevermos palavras com vogais nasais, precisamos, em alguns casos, escolher entre vogais nasais grafadas com *n* ou com *m*, por exemplo, *an* ou *am*, *en* ou *em* e assim por diante. Para realizar essa escolha, precisamos saber se a consoante que vem após a vogal nasal é bilabial (*p* e *b*) ou não-bilabial (as demais consoantes). Sendo bilabial, devemos optar pelas vogais nasais *am*, *em*, *im*, *om* e *um* porque a articulação do *m* é igual a do *p* e *b*, para pronunciarmos essas três consoantes precisamos encostar os lábios. Sendo não-bilabial, optaremos pelas nasais *an*, *en*, *in*, *on* e *un*, pois a articulação do *n* é a mesma das demais consoantes (*v*, *f*, *l*, *j*, *t*, *d*, *g*, *r*, *z*, *s*, e *x*).

Novamente, encerramos a aula anotando na Lista de Constatações as conclusões a que os alunos chegaram:

- Cada consoante representa um som, produzido por meio de articuladores específicos e de acordo com o lugar e o modo dessa articulação;
- As consoantes podem ser divididas em bilabiais e não-bilabiais;
- Quando escrevemos palavras com vogais nasais devemos grafá-las com *m* ou *n*, e para sabermos qual usar, precisamos observar se a próxima consoante é ou não-bilabial. Caso seja, usamos *m*, no caso de não ser, usamos *n*.

Essa aula foi mais uma que modificamos da primeira aplicação para a segunda. A

aplicação dessa atividade na turma C mostrou-nos que somente pensar sobre as características articulatórias das consoantes não garantiria o entendimento da questão de porque grafar com *m* ou *n* as vogais nasais. Era necessário concentrar a atenção para uma única característica das consoantes: se eram ou não-bilabiais.

Nessa nova versão da aula, os alunos participaram mais ativamente, principalmente as turmas A e B. A turma D não se envolveu muito na atividade em questão, mesmo nos pontos importantes e que necessitariam de participação deles, parecia-nos que não estavam entendendo e, mesmo assim, não buscavam tirar dúvidas. Essa turma apresenta um grande número de alunos com graves problemas de leitura e de escrita, advindos de uma alfabetização deficitária. A nosso ver, as atividades propostas neste trabalho não estavam dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de cerca de 70% da turma C, por isso a pouca participação e envolvimento.



Figura 25 -Atividade 1 da terceira etapa da IP

**3ª Etapa: Análise fonético-fonológica das consoantes, dos fonemas e da sílaba da Língua Portuguesa**

**Objetivos da etapa:**

Analisar as consoantes, os fonemas e a sílaba da Língua Portuguesa.

**Conhecimentos prévios do aluno:**

Nível de leitura alfabética.

**Recursos necessários para a etapa:**

- Quadro-giz.
- Cartolina e pincel para Lista de Constatações.
- Espelhos para cada aluno.
- 15 jogos de Baralho da Nasalidade (ver anexo 7).
- 30 kits do alfabeto móvel com quadro (ver anexo 8).

**3ª Etapa - Atividade 1: “OLHAI OS LÁBIOS QUE TOCAM!”**

**Duração:** 1 aulas de 50 minutos

**Objetivos (para o aluno):**

- Compreender os modos e pontos de articulação dos sons consonantais de modo prático e relacioná-los aos seus respectivos grafemas.
- Classificar as consoantes em bilabiais e não-bilabiais.

**Metodologia:**

1. Retomar as aulas anteriores por meio da Lista de Constatações.
2. Explicar o objetivo da aula.
3. Entregar os espelhos aos alunos.
4. Explicar o significado das palavras bilabial e não-bilabial.
5. Pronunciar o som de cada consoante, usando uma palavra como exemplo (a cada consoante pronunciada, o professor vai levar o aluno a articular, reconhecer os articuladores que estão envolvidos e os seus pontos e modos).
6. Observar se a consoante é bilabial ou não-bilabial e separá-la em dois grupos distintos.
7. Registrar das conclusões do grupo na Lista de Constatações.

**Avaliação:** Por meio da produção articulatória e identificação das consoantes bilabiais e não- bilabiais.

Fonte: Autora (2016).

A segunda atividade desta etapa constou de uma aula prática de construção de palavras com uso do alfabeto móvel, material produzido especialmente para a atividade, formado de quatro alfabetos completos impressos em fichas imantadas e um quadro de metal.

Esse material foi novidade nas salas de aula, por issoos alunos demonstraram entusiasmo em usar. Ao receber o *kit*, o aluno foi orientado a organizar as letras em ordem alfabética e por mais que pareça uma atividade fácil, despertou dúvidas nos alunos. Alguns tiveram dificuldade em identificar o traçado das letras, como as letras I e L, assim como das letras W e M. Outras crianças apresentaram grande dificuldade de classificação e de organização do material. E ainda houve casos de dificuldade de se concentrarem na tarefa,

requerendo ajuda de outrem.

No segundo momento, recorreremos novamente àquela lista de palavras com inadequações retiradas das produções iniciais dos alunos, e ditamos uma palavra, pedindo que as crianças fizessem análise fonêmica para depois montá-la no quadro. Como no caso da palavra *sombra*. A palavra foi ditada e produzimos o som de cada fonema separadamente: *sssss – õõõõ – bbbb – rrrrr – aaaa*. A cada som feito, a criança era estimulada a dizer qual era a letra que o representava, por meio de perguntas simples: qual letra devemos escrever para o som *ssss*? *E para o som õõõõ*? *Com m ou n*? *Qual é a consoante depois de õ*? *B- b- b...* *Então você deve escrever on ou om*? *Agora o som rrrr*? *Aaaa*?

Como esse procedimento demanda muito tempo, foi possível ditar apenas seis palavras e a real necessidade é maior, pois apesar de haver vários alunos em condições de desenvolver mais palavras, há aqueles que precisam de atenção a cada fonema exigido.

Essa atividade foi muito satisfatória, inclusive pensamos que se ela fosse incorporada à rotina de sala de aula poderia contribuir bastante para a ampliação da reflexão fonoarticulatória dos alunos e, é claro, refletir na escrita de textos.

Figura 26 -Atividade 2 da terceira etapa da IP

**3ª Etapa - Atividade 2: “VOCÊ VAI VER COM QUANTOS SONS SE FAZ UMA PALAVRA!!!”**

**Duração:** 1 aula de 50 minutos.

**Objetivo (para o aluno):**

- Refletir sobre os sons de palavras com vogais nasais e grafá-las corretamente.

**Metodologia:**

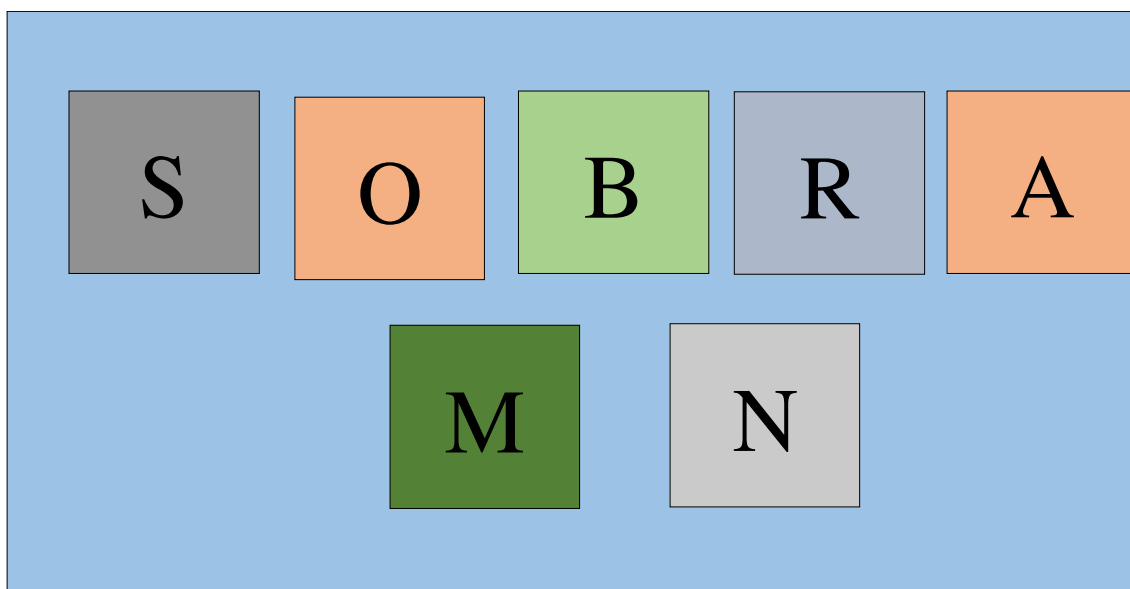
Previamente, o professor seleciona palavras com vogais nasais escritas pelos próprios alunos na produção inicial, cuja grafia estava em desacordo com a norma (*tambor, fazenda, cantor, pomba, banda, carpinteiro e sombra*). Em sala de aula, o professor deve retomar a Lista de Constatações das aulas anteriores, revisando tópicos aprendidos. Depois, entregar o kit alfabeto móvel para cada aluno e pedir que organize-o em ordem alfabética na sua mesa de estudo. Logo após, o professor vai ditando as palavras aos alunos, proporcionando a reflexão dos sons de cada palavra e seus respectivos grafemas. Por exemplo, a palavra *canta*, o professor deve perguntar:

1. Quantos sons tem essa palavra?
2. Quais letras precisamos usar para escrevê-la?
3. Agora, montem a palavra.

Após a confirmação de que todos os alunos conseguiram montar a palavra corretamente, o professor dita outra palavra da lista.

**Avaliação:** Por meio da produção de palavras com nasalidade.

Figura 27 - Alfabeto Móvel



Fonte: Autora (2016).

Na terceira aula da terceira etapa, contemplamos um assunto muito trabalhado nas escolas de Ensino Fundamental, todavia não com bases fonológicas: a sílaba. Para a nossa proposta de intervenção, tentamos aliar a reflexão fonêmica à reflexão silábica, já que a representação da nasalidade se dá justamente no encontro do declive/coda de uma sílaba com o aclave/ataque da sílaba seguinte. Conhecer as regras de formação e de divisão das sílabas faz-se importante para que o aluno aprenda a refletir sobre os fonemas e, assim, consiga grafar as palavras empregando as normas da escrita.

Em sala de aula, retomamos a Lista de Constatações das aulas anteriores, revisando tópicos aprendidos, pois, como já comentamos, alguns dos participantes dessa pesquisa apresentam grande incidência de faltas e, para que esse fator interferisse menos nos resultados, resolvemos retomar os conteúdos ensinados todo início de aula.

Depois, perguntamos aos alunos quem já sabia separar as sílabas de uma palavra e é claro a resposta foi um sonoro e longo: *Simmmmmmm!* Então, passamos para as perguntas, tentando intermediar aluno e teoria:

1. *Como fazemos para escrever uma palavra? Apenas em um risco conseguimos escrevê-la?*
2. *O que precisamos para escrever uma palavra?*

A partir desses questionamentos, explicamos que os sons da língua são representados pelas “letras” (para o professor, os grafemas), e essas letras se juntam e formam as sílabas e essas se juntam e formam as palavras, e assim sucessivamente, até formamos um livro. Em uma das turmas, a professora regente fez uma analogia, por sinal, muito apropriada, dessa

cadeia de processos com a organização do corpo humano, assunto que a turma estava estudando. O organismo (célula – tecido – órgão – sistema – organismo) se forma, como se forma o livro. Como na Figura 28:

Figura 28 - A organização interna do texto



Fonte: Autora (2016).

Então, fizemos questão de explicar que entender a sílaba é muito importante, pois pensar sobre como é formada pode ajudar-nos a escrever melhor nossos textos, ou seja, o aluno deve entender que não podemos escrever uma palavra de uma vez só, precisamos pensar nela segmentada em sílabas para escrevê-la em suas partes, logo depois, a sílaba segmentada em grafemas, que é a representação de cada som.

Nesse momento, foi importante explicar o que é uma sílaba na visão fonológica. Segundo Silva (2002, p. 76), sílaba é formada quando “[...] os movimentos de contração e de relaxamento dos músculos respiratórios expõem sucessivamente pequenos jatos de ar. Cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões constituem a base de uma sílaba”. Esse ar expelido, em contato com os articuladores passivos e ativos, transforma-se em sons. Obviamente, foi necessário fazer as devidas trocas de termos técnicos para facilitar a compreensão pelos alunos, momento no qual explicamos que o ar vem dos pulmões, quando chega à boca entra em contato com alguns órgãos do aparelho fonador, produzindo o som necessário para a formação das palavras.

E dando continuidade, explicamos que as letras não se juntam de qualquer forma. Para que uma língua se organize, há regras para a combinação das letras. E dessas regras surgem vários moldes silábicos, ou seja, modelos de sílabas que existem.

Com palavras sugeridas pelos alunos, montamos um quadro exemplificando com palavras, os moldes de sílabas. A seguir, apresentamos alguns exemplos (Quadro 11):

Quadro 11 - Moldes silábicos do Português montados com os alunos durante a aula

V	<b>a</b> -mi-go
VV	<b>au</b> -to-mó-vel
VC	a- <b>mi</b> -go
CV	<b>es</b> -co-la
VCC	<b>ins</b> -tru-men-tos
CVC	som- <b>bra</b>
CVV	<b>pou</b> -co
CCV	som- <b>bra</b>
CVCC	<b>cons</b> -tru-ção
CCVC	<b>tron</b> -co
CCVV	<b>frei</b> -o

Fonte: Autora (2016).

Observamos, durante a aplicação dessa aula, que seria necessário repetir o conteúdo relacionado à sílaba, todavia, por questões alheias à nossa vontade isso não foi possível. Como alguns alunos demonstraram estarem pouco concentrados, achamos melhor não aprofundar mais nas explicações sobre moldes maiores que os expostos no Quadro 11. Apesar de se tratar de um assunto um pouco mais complexo, consideramos a experiência proveitosa. Encerramos a aula com o registro dos tópicos aprendidos hoje na Lista de Constatações, ficou assim:

- As palavras se formam de sílabas e essas por fonemas/letras.
- Estudar as sílabas nos ajuda a escrever melhor.
- Existem muitos moldes silábicos: V – VV – CV – VC – VCC – CVC – CVV – CCV – CVCC – CCVC – CCVV e outros.

Figura 29 - Atividade 3 da terceira etapa da IP

**3ª Etapa - Atividade 3: “CVC... SEMPRE COM VC!!!”****Duração:** 1 aula de 50 minutos.**Objetivo (para o aluno):**

- Refletir sobre a importância da sílaba para a escrita;
- Conhecer alguns moldes silábicos.

**Metodologia:**

1. Retomar as aulas anteriores, por meio da Lista de Constatações.
2. Explicar o objetivo da aula.
3. Explicar o que é uma sílaba, para que ela serve e quais moldes silábicos existem na nossa língua, fazendo com que através da participação dos alunos, eles próprios levantem o conhecimento acerca do tema da aula.
4. Anotar os moldes silábicos com exemplos sugeridos pelos alunos no quadro.
5. Anotar na Lista de Constatações os conceitos aprendidos na aula.

**Avaliação:** Por meio da identificação da sílaba, da sua importância para a escrita e de alguns moldes existentes na língua portuguesa.

Fonte: Autora (2016).

A atividade quatro da terceira etapa consistiu em estudar os fonemas e grafemas de algumas palavras, assim como suas respectivas divisões silábicas, colocando em prática a aula teórica anterior.

O procedimento foi o mesmo utilizado na atividade 2 desta mesma etapa. Como já era a segunda vez que as turmas utilizaram o alfabeto móvel, muitos já apresentaram agilidade em organizar o material. Recorrendo à lista de ocorrências de apagamento, troca e inserção da nasalidade nas produções iniciais dos alunos, resolvemos trabalhar com os seguintes vocábulos: *enxada, cachimbo, símbolo, tampa, comprar, quando, brincar e sempre*. As turmas A e B têm um número menor de alunos então a produção de palavras foi maior, todavia na turma D, o rendimento foi menor, trabalhando apenas seis desses vocábulos. Além de a turma ser maior, a dificuldade que muitos alunos enfrentam na leitura e escrita, impedia-nos de avançar com mais rapidez. Entretanto, mesmo produzindo menos palavras, as que conseguimos trabalhar foram executadas com sucesso. A única turma que não teve essas aulas com alfabeto móvel foi a C, pois, infelizmente, no período de aplicação, o referido material ainda estava em produção.

O diferencial dessa aula em relação à atividade 2 foi a necessidade que os alunos tinham de montar a palavra e depois separá-la. A cada palavra montada, passávamos na carteira de cada aluno, ou elogiando o acerto ou sanando as dificuldades.

Figura 30 - Atividade 4 da terceira etapa da IP

**3ª Etapa - Atividade 4: “DIVIDA ISSO, MENINO!!”****Duração:** 1 aula de 50 minutos.**Objetivo (para o aluno):**

- Refletir sobre os fonemas, grafemas e sílabas da nossa língua;
- Montar e dividir a sílabas de palavras com nasalidade.

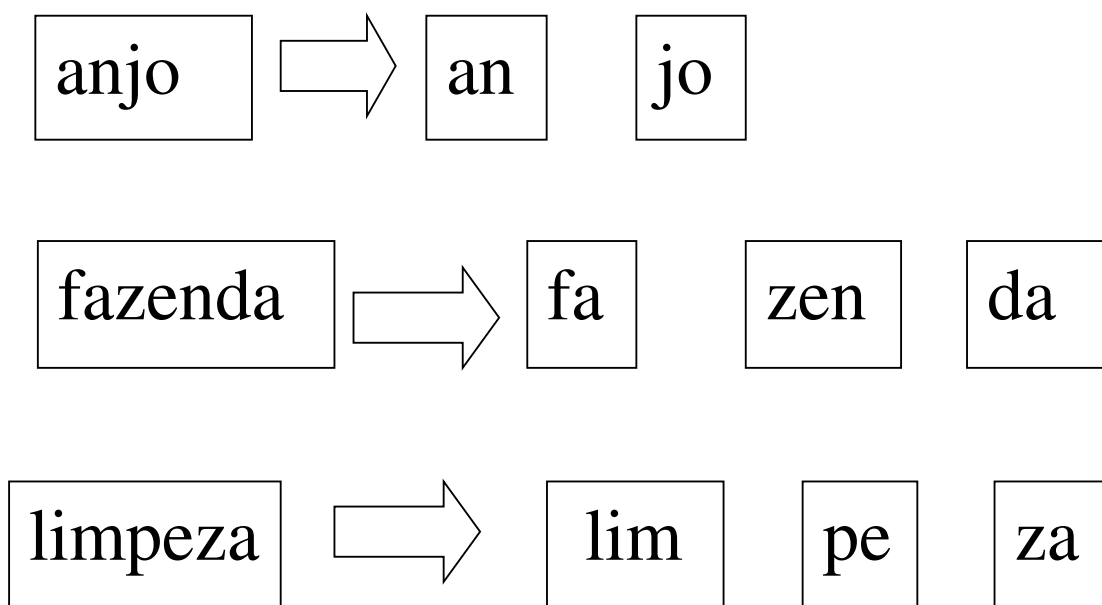
**Metodologia:**

1. Retomar as aulas anteriores, por meio da Lista de Constatações.
2. Explicar o objetivo da aula.
3. Entrega o kit alfabeto móvel para cada aluno e pedir que organize-o em ordem alfabética na sua mesa de estudo.
4. Ditar as palavras aos alunos, proporcionando a reflexão dos sons de cada palavra e seus respectivos grafemas.
5. Orientar os alunos a fazerem a divisão silábica a cada palavra ditada.
6. Passar nas carteiras elogiando os acertos e ou esclarecendo dúvidas.

**Avaliação:** Por meio da produção de palavras com vogais nasais e sua divisão silábica.

Fonte: Autora (2016).

Figura 31- Modelo de divisão silábica feito com o alfabeto móvel



Fonte: Autora (2016).

Para terminar a terceira etapa, elaboramos um jogo de baralho de sílabas com foco nas palavras da produção inicial, que os alunos grafaram em desacordo com a norma padrão, tais como no Quadro 12:

Quadro 12 - Palavras para o jogo Baralho de Sílabas

sombra – pomba – carpinteiro – bombeiro – tambor – enxada – tampa –  
cantor – limpeza – banda – cachimbo – fazenda – fazendeiro – símbolo

Já na sala de aula, organizamos as duplas de forma semelhante ao que ocorreu na aplicação do jogo de memória, ou seja, duplas de alunos com perfis cognitivos diferentes. Pensamos nessa organização, por acreditarmos que, se a criança está trabalhando com um colega mais experiente, ele pode ser um parceiro colaborador da aprendizagem.

Na proposta, o jogo indicado é a caixeta, que alguns alunos sabiam jogar. Os que não sabiam, elaboraram outra forma de brincar, chegando ao mesmo objetivo que era formar palavras. No entanto, aconteceu uma variação que não esperávamos: muitas crianças, no intuito de formar logo as palavras, usaram as sílabas simples para formar palavras dissílabas, todavia sem nasalidade. É claro que não desconsideramos o esforço do aluno, mas o foco de palavras com nasalidade não foi concluído de forma satisfatória.

Nas quatro turmas, foi uma atividade muito tranquila de ser executada, muitas crianças gostaram de jogar. Certamente contribuiu como mais uma ferramenta de aprendizado para o aluno.

Figura 32 - Atividade 5 da terceira etapa da IP

**3ª Etapa - Atividade 5: “BATI!”**

**Duração:** 1 aula de 50 minutos.

**Objetivos (para o aluno):**

- Refletir sobre a importância da sílaba para a escrita.

**Metodologia:**

O professor deve imprimir o baralho com as sílabas das palavras em que ocorreram os processos de troca, apagamento e inserção da nasalidade.

2. Montar grupos de dois alunos que recebem o baralho com as instruções do jogo de caixeta.

3. Cada dupla deve montar palavras com a presença da nasalidade.

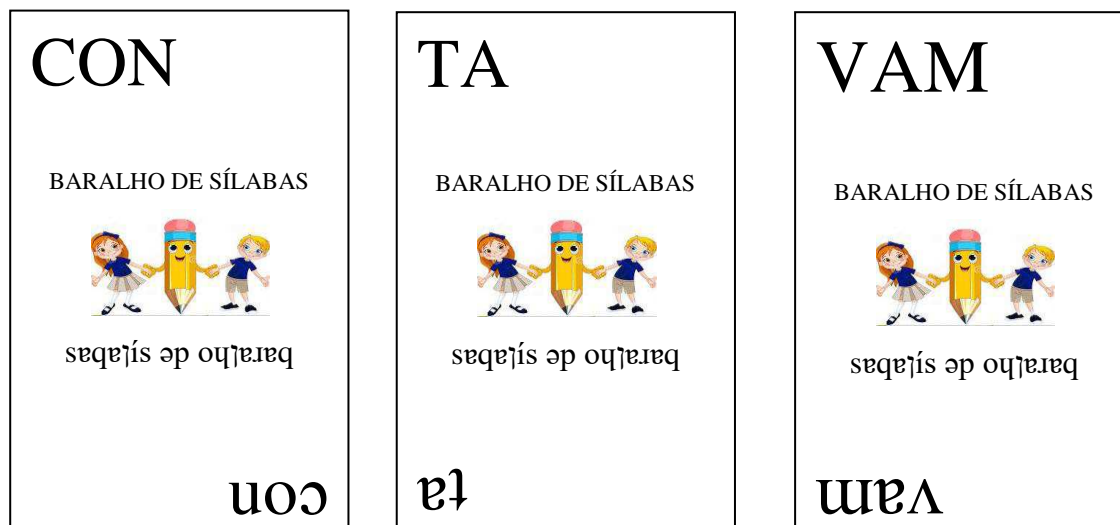
4. Anotar no quadro as palavras montadas pelos alunos.

**Avaliação:** Por meio da produção de palavras a partir de sílabas com vogais orais e nasais.

Fonte: Autora (2016).



Figura 33 - Modelos de cartas do Baralho de sílabas



Fonte: Autora (2016).

A quarta e última etapa (conforme a Figura 34) contemplou a produção final, aulas em que a mesma produção inicial foi proposta, a fim de podermos comparar nos dois textos dos alunos as ocorrências de processos fonológicos, principalmente os que envolvem a nasalidade. Como as crianças já haviam participado anteriormente, as aulas transcorreram normalmente. Nossa única dificuldade foi na questão da falta de assiduidade de algumas crianças, o que provocou a repetição dessa aula por três vezes até que todos a fizessem.

A experiência de propor a mesma produção de texto conseguiu significativo êxito, pois, na produção final, houve uma ampliação do repertório das crianças e 64% delas mantiveram ou aumentaram seus textos em até 200%.

Figura 34 – Atividade proposta na quarta etapa da IP

#### **4ª Etapa: Produção de texto Final (PF)**

##### **Objetivo da etapa (para o professor):**

- Analisar os processos fonológicos encontrados nas produções escritas dos alunos.

**Conhecimentos do aluno:** Estrutura do texto narrativo.

##### **Recursos necessários para a etapa:**

- Dois ou três envelopes contendo as fichas com as imagens de tambor, limpeza, pomba, cachimbo, banda, enxada, cantor, tampa, sombra, bombeiro, carpinteiro;
- Folha sulfite pautada para produção escrita.

#### **4ª Etapa - Atividade 1 e 2: HISTÓRIA MALUCA (Produção final- PF)**

**Duração:** 2 aulas de 50 minutos.

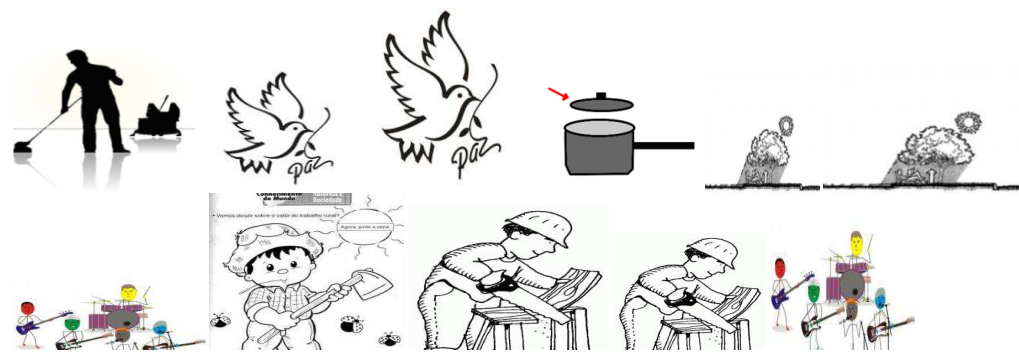
##### **Objetivo (para o aluno):**

- Produzir oralmente um texto narrativo.
- Produzir um texto narrativo escrito.

##### **Metodologia:**

1. Organizar os alunos em um círculo;
2. Entregar a cada um dos alunos uma das fichas com as figuras abaixo;
3. Cada aluno falará em voz alta o nome da figura que receber (tambor, limpeza, pomba, cachimbo, banda, enxada, cantor, tampa, sombra, bombeiro, carpinteiro);
4. Juntos e oralmente, os alunos elaborarão uma história maluca, na qual cada aluno deve colocar o nome da figura que receber. Como são onze figuras, a roda continua até que todos os alunos tenham participado da atividade.
5. Solicitar aos alunos a produção escrita de uma das histórias malucas contadas pelos alunos.
6. Recolher todas as produções dos alunos.

**Avaliação:** Por meio da produção escrita de texto.



Fonte: Autora (2016)

Nesse capítulo, decrevemos a nossa IP, na qual os alunos puderam participar de atividades de reflexão e de análise fonético-fonológica da Língua Portuguesa, a fim de compreenderem melhor como nosso código linguístico é organizado, além de fazê-los representar devidamente a nasalidade em seus textos finais, entretanto, oferecemos uma base teórica que lhes possibilitou ir além e refletir sobre outros processos fonológicos no seu texto escrito, comprovados por análise e apresentados logo a seguir. No próximo capítulo,

apresentamos os dados coletados e a análise feita durante a pesquisa.

## 5 DADOS COLETADOS E ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos os resultados quantitativos, a descrição e a análise dos dados obtidos nas produções iniciais e finais dos alunos do quarto e quinto anos, um total de 96 alunos, do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da periferia de Trindade - GO. Nos textos, foram tabulados os processos fonológicos de apagamento, troca da nasalidade e inserção da nasalidade.

No período da pesquisa, a escola tinha 96 alunos matriculados nas turmas pesquisadas e apenas 74 produções iniciais foram recolhidas. Foram excluídas da análise 22 produções, devido a alguns fatores: i) quatro não fizeram a produção inicial; ii) oito escreveram garatuja; iii) cinco não usaram as palavras indicadas na produção; e iv) cinco não fizeram a produção final, impossibilitando a análise comparativa dos textos iniciais e finais.

Nas PIs, as turmas apresentaram um número alto de alunos com problemas para representar a nasalidade. Da turma A, apenas um aluno representou a nasalidade de forma adequada. Na turma B, todos os doze alunos participantes apresentaram inadequações. Nas turmas C e D, três alunos escreveram a nasalidade corretamente, conforme podemos ver na tabela 1:

Tabela 1 - Percentual de alunos com desvios da escrita da nasalidade na produção inicial

	TURMA A	TURMA B	TURMA C	TURMA D
Total de alunos por turma	15	12	23	25
Apagamento, troca e ou inserção da nasalidade.	93,3%	100%	88%	86,3%

Fonte: Autora (2016).

Do total de 74 PIs, foram elencadas 1468 palavras em que ocorreu algum tipo de processo fonológico, lembrando que muitas palavras sofreram mais de um tipo. Desses, um total de 455 (30,9% do total de variados tipos de processos fonológicos ocorridos) ocorrências de processos em torno do traço de nasalidade, sendo 266 casos de troca (58,4%), de 173 de apagamento (38%) e 16 de inserção de nasalidade (3,5%), os quais estão relacionados no Quadro 13, 14 e 15:

Quadro 13 - Ocorrências de casos de troca da nasalidade encontradas nas PIs

Ocorrências de troca da nasalidade	
Adiantava	“... mas não <b>adiamtava</b> ...”
Banda	“... pra tocar tambor na <b>bamda</b> ” “... que cantava com a <b>bamda</b> ...” “... e abensuou a <b>bamda</b> ...”
Bomba	“... e feio uma <b>bolba</b> ...”
Bombeiro(s)	“...ae o <b>vão dero</b> que com seguiu...” “Derrepente o <b>bonbeiro</b> chegou...” “... e chamaro o <b>bonbero</b> ...” “... o cantor chamou o <b>bonbeiro</b> ...” “... chamou o <b>bonbeiro</b> ...” (Título)“ <b>Bonbero</b> ” “... chama o <b>bonbero</b> ...” “... o <b>bonbero</b> chegou...” “... depois disso como <b>Bonbeiro</b> ...” “... e ligou pros <b>bonbeiros</b> ...” “... o <b>bonbeiro</b> foi apiar o fogo...” “... ele virou <b>bonbeiro</b> ...” “... i o <b>bonbero</b> corendo...” “... os <b>bonberos</b> apagouopogo...” “... vil um <b>bonbeiro</b> ...” “... ele foi corre para vê o <b>bonbeiro</b> ...” “... o <b>bonbeiro</b> apagou o fogo...” “... eles chamaram o <b>bonbeiro</b> ...” “... chegou o <b>bonbeiro</b> ...” “E o <b>bonbeiro</b> disse: ...” “E o <b>bonbeiro</b> falou...” “... que era <b>bonbeiro</b> ...” “... encontrarão um <b>bonbeiro</b> ...” “... o <b>bonbeiro</b> não tinha trabalho...” “Era uma ves um <b>bonbeiro</b> ...” “... ele era <b>bonbeiro</b> ...” “... e chamou o <b>bonbeiro</b> ...” “... eles figarão pro <b>bonbeiro</b> ...” “... ai vei o <b>bonbeiro</b> ...” “... o <b>bonbeiro</b> foi embora...”
Cansada	“... noes tava <b>cam sada</b> ...”
Cantor	“... e o <b>cantor</b> bateu no tambo...” “... <b>camtor</b> emtre o faxineiro desidiram...”
Cantou	“... ia Panpa <b>gaicou</b> na casa nova...”
Cachimbo	“... o <b>cachinbo</b> cai...” “... o ponbo da paz achou um <b>cachinbo</b> ...” “... a popinha achou um <b>caxinbo</b> ...” “... não parava de fumar <b>cachinbo</b> ...” “... e ele estava fumando um <b>caximbo</b> ...” “Um homem estava chupando <b>cachinbo</b> ...” “... fumava <b>cachinbo</b> de baicho de uma sonbra...” “... fumando um <b>cajinbo</b> ...” “... tinha um <b>cachinbo</b> de baixo da tampa.” “... tinha um <b>cachinbo</b> ...” “... eles fizeram um <b>cachinbo</b> ...” “... ele achol um <b>cachinbo</b> ...” “... um carpimteiro fez um <b>caxinbo</b> para o home...” “... foi na direção do <b>cachinbo</b> ...” “... o homem pegou o <b>cachinbo</b> ...”

	"...tava fumando <b>cachinbo</b> ..." "... e <b>cahinbo</b> faz barulho..." "... meu pai chegou com um <b>cahinbo</b> ..." "... o fachineiro fumava <b>cachinbo</b> ..." "... e ele fez um <b>cachinbo</b> ..." "... o saci com seu <b>cachinbo</b> ..." "O tambortoca junto com o <b>cahinbo</b> ..." "Fernando foi fuma <b>cachimbo</b> ..." "... i fomandocaxinbo..."
Carpinteiro	"O <b>carpinteiro</b> falou posso te ajudar..." "... um <b>carpinteiro</b> fez um caxinbo para o home..." "... pedil o <b>carpinteiro</b> ..."
Comprar	"... o senhor <b>conbrar</b> um lugar..." "... ele foi <b>conpra</b> um cachibo..." "... foi <b>conbrar</b> umcachibo..."
Chamaram <sup>6</sup>	" <b>Chamarão</b> bobero..." "... eles <b>chamarão</b> o homen..." "... e <b>chamarão</b> os bombeiros..."
Chegaram <sup>7</sup>	"... entao quado <b>chegarão</b> ..."
Companheiro	"...mas seu <b>conpanheiro</b> ..."
Comeram <sup>8</sup>	"... e <b>comerão</b> ..."
Conheceram <sup>9</sup>	"... eles <b>conhecerão</b> um fazendeiro..."
Conseguir	"... para <b>comseguir</b> o dinheiro..."
Conseguiu	"...ae o dão dero que <b>com seguiu</b> ..."
Construíram <sup>10</sup>	"... eles mesmos <b>comtruiram</b> ..."
Construindo	"... ele estava <b>comstruindo</b> ..."
Continuou	"... o fazendeiro <b>comtinuou</b> ..."
Convidado	"O faxineiro da escola foi <b>comvidado</b> ..."
Dentro	"A pomba estava <b>dentro</b> da casa..."
Derrubaram <sup>11</sup>	"...e <b>derrubarão</b> a árvore..."
Descansar	"... de tantu trabalha foi <b>descamsar</b> ..."
Descansou	"Ela <b>dis cam sou</b> ..."
Destampada	"E deixo a panela <b>destanpada</b> ..." "... deixou a comida <b>destanpada</b> ..."
Divertindo	"Todos estavam si <b>divertindo</b> ..."
Em	"... ai a ponba caiu <b>neuma</b> sopra..." "... vou vazer uma comida <b>len</b> casa." "... <b>ne</b> uma fazenda..."
Embora	"... o carpinteiro foi <b>enbora</b> ..."

<sup>6</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>7</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>8</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>9</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>10</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>11</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

	"... aquela boua sonbra foi <b>enbora</b> ..." "... eles forau <b>enbora</b> ..." "... o bonbeiro foi <b>embora</b> ..." "... e foi <b>enbora</b> ..."
"Enchadeiro"	"O <b>emchadeiro</b> falou posso te ajudar..."
Encontraram <sup>12</sup>	"... <b>encontrarão</b> um bonbeiro..."
Enquanto	"Mas purim <b>quanto</b> a suculemta pomba..." " <b>Emquanto</b> sua filha entrou..." "... e ele falou <b>em quanto</b> ..."
Então	"... <b>em to</b> ome daso e..." "... <b>em tão</b> na casa do cantor..." " <b>Emtam</b> todos os amigos do cantor..." " <b>Emtam</b> resouveram..." "... <b>emtam</b> eles tiveram que..." " <b>Emtão</b> ele matou a pomba..."
Entrou	" <b>Emtrou</b> na casa do homem..."
Enxada	"... i levou a <b>em chada</b> ..." "... qua tou coa <b>imxada</b> ..." "... es tava com a <b>emxada</b> ..." "... capinou com sua <b>imhada</b> ..." "... com a <b>imchada</b> para tirar o mato..."
Eram	"...eles <b>erão</b> cator de tabor..."
Fim	"... e <b>fin</b> ..." "... ele moreu. <b>fin</b> "
Fizeram <sup>13</sup>	"... <b>vizerão</b> o chou..."
Foram	"... eles forão tirão as férias na fazerda..."
Homem	"Um <b>homen</b> estava cortandro..." "Era uma vez um <b>homen</b> ..." "...o <b>homen</b> foi varrer..." "... só que veio <b>homen</b> ..." "O <b>homen</b> tava lavado a casa..." "... e o <b>homen</b> ligou para o bombeiro..." "Um <b>homen</b> La da fazenda..." "... e o <b>homen</b> teve que e para..." "... um <b>homen</b> foi para cantar..." "... e o <b>omen</b> que trabalhava..." "... eles chamarão o <b>homen</b> ..." "... ele chamaram o <b>homen</b> ..." "... um o <b>men</b> moito..."
Incêndio	"... prouvocou um <b>em sedio</b> ..."
Lembrou	"Mas <b>silenbrou</b> dunha pomba..."
Levaram <sup>14</sup>	"E <b>levarão</b> a enchada..."
Ligaram	"... eles <b>figarão</b> pro bonbeiro..."
Limpa (verbo – adjetivo)	"... ele <b>linpa</b> ..." "... se essa fasenda não estiver <b>linpa</b> ..."
Limpando	"... o homem estava <b>linpando</b> ..."
Limpar	"... e afamilia chomou o fachineiro para <b>linpa</b> a casa..." "... xamou um faxinero pral <b>linpa</b> ..." "Fernando ia <b>linpar</b> o rio..." "... foi <b>linpar</b> a casa..." "... efoi <b>linpar</b> acasa..." "... o homem da limpeza foi <b>linpar</b> o rancho..." "... um parro para <b>linpar</b> o piso..."

<sup>12</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>13</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>14</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

Limpam <sup>15</sup>	“... essas pessoas <b>linparam</b> ...”
Limpeza	“... ela foi dar uma <b>linpeza</b> ...” “... tinha que fazer <b>linpeza</b> ...” “...eu fasso a <b>linpesa</b> ...” “... o homem da <b>linpeza</b> ...” “... para faze um <b>linpesa</b> ...”
Limpou	“... que <b>linpou</b> tudo...” “... ele <b>linpou</b> tudo...”
Longe	“... bem <b>longe</b> da casa...”
Monstro	“... eles caiam no buraco com um <b>moustro</b> ...”
Onde	“... <b>omde</b> a arvore pecou fogo...”
Pegando	“O carro essa <b>pegardo</b> ...”
Pensei	“... e eu <b>peisei</b> que era...”
Pomba	“... a <b>ponba</b> bem custosa pegou...” “... ele sauvo uma <b>ponba</b> ...” “... ia ichada veio para mata a <b>Ponpa</b> ...” “... tava lavando a <b>ponba</b> ...” “... achou uma <b>ponba</b> ...” “... apareceu uma <b>ponbonda</b> cantando...” “... e escutava a <b>ponba</b> cantar...” “... ela e uma <b>ponba</b> da paz...” “... depois ele foi ora pela <b>ponba</b> ...” “... depois passo uma <b>ponba</b> ...” “... ele tinha uma <b>ponba</b> branca...” “... ai pacou una <b>ponba</b> ...” “... ele viu a <b>bonba</b> da paz...” “... parol por uma <b>ponba</b> ...” “... quando eles viram uma <b>ponba</b> da paz...” “... uma musica da <b>ponba</b> ...” “... a musica [...] foi sobre o <b>ponba</b> ...” “... e veio a <b>ponba</b> da pais...” “... e a <b>ponba</b> da paz...” “... ele tinha uma <b>ponba</b> ...” “... e esa <b>ponba</b> faz sonbra...” “... e uma <b>ponba</b> entrou...” “... uma <b>ponba</b> comeu todo arroz...” “... A <b>ponba</b> da Paz trouce...” “... e a <b>ponba</b> veio...” “... e so tendo fé na <b>ponda</b> ...” “... ai vei uma <b>ponba</b> cuidado...” “... e monho <b>ponba</b> ...” “... e a <b>ponba</b> estava lá...”
Pombo	“... um <b>ponbo</b> achou o cachimbo...” “Fernando viu um <b>ponbo</b> ...” “... mirou[...]o <b>ponbo</b> ...” “... mata o <b>ponbo</b> ...” “... foi fazer o <b>ponbo</b> ...” “... comer o <b>ponbo</b> ...” “... e os <b>bonbo</b> cagou na fazenda...” “... eu posso traze o Meu <b>ponbo</b> ...” “... ai o <b>ponbo</b> da paz...” \
Pombinho	“Ai um <b>bonbinho</b> branco sentou na cabeça dela...”
Pronto	“... o aumoço ficava <b>promto</b> ...”
Quiseram <sup>16</sup>	“Eles <b>quiserão</b> tampa a panela...”
Sangue	“... e saiu muito <b>saige</b> ...”

<sup>15</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>16</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.



Sempre	<p>“... felis para <b>senpre</b>...”</p> <p>“... felis para <b>senper</b>...”</p> <p>“... viveram felizes para <b>senpre</b>.”</p> <p>“... não comeu mais nada <b>pracenpre</b>...”</p>
“Solão”	“... tava um <b>solam</b> quente...”
Sombra	<p>“... foi comer na <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... de bacho da <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... aquela boua <b>sonbra</b> foi embora...”</p> <p>“... fumava cachinbo de baicho de uma <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... descansar em uma <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... porque não vazemos um show da <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... sentar debaicho da <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... uma arvore cheia de <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... foi descansar debaixo de uma <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... eles viu <b>acondra</b> daarvori...”</p> <p>“... e esa ponba faz <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... essa casa tinha uma <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... o fachineiro estava na <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... e fou para uma <b>sonpra</b>...”</p> <p>“... i veio a <b>sonbra</b>...”</p> <p>“... fez uma bela <b>sonbra</b>...”</p>
Suculenta	“... a <b>suculemta</b> pomba com ziava...”
Tão	“... ele era <b>tam</b> trabalhador...”
Tambor	<p>“... tocou uma musica no <b>tanbou</b>...”</p> <p>“... o cantor tocou o <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... e de pois pateu no <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... bateo no <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... ele foi toka no <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... foi canta ro tocando <b>tanbou</b>...”</p> <p>“... Elis estava tocando <b>tanboir</b>...”</p> <p>“... e ele tinha um <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... uma bana tocano <b>tonbom</b>...”</p> <p>“... Paulo tava tocando <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... ele foi pega o <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... e um <b>tanbor</b> toco...”</p> <p>“... o <b>tanbor</b> fez...”</p> <p>“... eu vou toca <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... e o outro pegou o <b>tarbor</b>...”</p> <p>“... levou eu para tocar <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... ei amei tocar <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... ele tocava o <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... e tocando <b>tanbor</b>...”</p> <p>“... que tocava <b>tanbor</b>...”</p>
Tampa	<p>“... coando a bio a <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... na panela com a <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... ele foi para a danda catou e pulou com a <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... tirou a <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... e fechou a <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... e abriu a <b>tanpa</b> da panela...”</p> <p>“... levantou a <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... veer o que tinha debaicho da <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... ele achol uma <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... ea <b>tanpa</b> caio...”</p> <p>“... o cantor colocou uma <b>tanpa</b> de panela...”</p> <p>“... e falta a <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... deixou a panela sem <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... deichou a panela sem <b>tanpa</b>...”</p> <p>“... ela estava sent<b>tanpa</b>...”</p>
Tampar	“... para <b>tanpar</b> o buraco...”

Tanto	“... ele viu aquele <b>tanto</b> de pedaço de nadeira...”
Tampou	“... ele <b>tanpou</b> a panela com a tampa...”
Tinham <sup>17</sup>	“... eles <b>tinhão</b> que fazer um chou...”
Tiram <sup>18</sup>	“... eles forão <b>tirão</b> as férias na fazerda...”
Uns	“... fazer um café e <b>ums</b> bolios...”
Viram <sup>19</sup>	“... <b>virão</b> uma lida pomba...”

Fonte: Autora (2016).

Os casos de troca da nasalidade somaram 266 e ocorreram em 75 palavras diferentes.

O Quadro 14 apresenta os casos de apagamento da nasalidade:

Quadro 14 - Ocorrências de apagamento da nasalidade encontradas nas PIs

Ocorrências de apagamento da nasalidade	
Acendeu	“... ele <b>asedeu</b> o xaruto...”
Acompanhar	“... não coseguiu <b>acopanhar</b> ...”
Arrumando	“... o carpiteiro estavam <b>aromado</b> ...” “... <b>arumado</b> a casa...”
Bagunça	“...dexou a <b>baquesa</b> ...”
Banda	“... a <b>bada</b> comeso...” “Para tocar nua <b>bada</b> ...” “... ele tocou na <b>bada</b> ...” “... a <b>bada</b> tocano...” “... foi tocar na <b>bada</b> ...” “... foi canta na <b>bada</b> ...” “... ele foi na <b>bada</b> dele...” “Era um ma veis uma <b>bada</b> ...” “... veio um cato para a <b>bada</b> ...” “A <b>bada</b> calipido vaicata...” “... foi toca <b>nadarta</b> ...”
Batendo	“Eo tabor <b>batedo</b> ...”
Bombeiro(s)	“... io <b>bopeiro</b> chegou para apaga o fougo...” “E chamarão <b>bobeiro</b> ...” “... ixamarão os <b>boberos</b> ...” “Era uma vez um <b>Bobeiro</b> ...” “... o <b>Bobero</b> foi resgata...” “O <b>bobero</b> sego es ta rogado...” “... quanto não trabalhava de <b>bobeiro</b> ...” “... foi sonau o <b>Boubeiro</b> ...”
Brincar	“... depois ela foi <b>bricar</b> ...” “... foi <b>bricar</b> ...”
Cantar	“... ele foi <b>cata</b> de baixo da avore na sobra...” “A bada calipido vaicata...”
Cantor	“... <b>qua tor</b> coa im xada...” “... ele virou um <b>catou</b> ...” “Ai veio um <b>cator</b> ...” “...veio um <b>cato</b> para a bada...” “Era uma vez um <b>cator</b> ...” “... eles erão cator de tabor...” “... e <b>cator</b> Gustavo lima...” “O <b>cartro</b> soiava entra em um banda...”
Cantou	“... <b>qua tou</b> coa im xada...”

<sup>17</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>18</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

<sup>19</sup>Troca entre a consoante nasal e vogal com til.

	“... ele foi para a danda <b>catou</b> e pulou com a tanpa...”
Cachimbo	“... um saci com um <b>cachibo</b> ...” “... amigo dele fumava <b>cachibo</b> ...” “... dinovo fumando <b>cachibo</b> ...” “... o caci perere fumando <b>cachibo</b> ...”
Capinando	“... vïo um omem <b>capinado</b> ...”
Carregando	“... ai vei uma ponba <b>caregado</b> ...”
Carpinteiro	“... e chamaram o <b>carpiteiro</b> ...” “... era u <b>carpiteiro</b> ...” “... e o <b>carpiteiro</b> construía a casa...” “... xamou um <b>cainpitero</b> ...” “... eas nadera para o <b>capitero</b> coseta...” “... 1º bombero 2º <b>Cartempero</b> ...” “... io <b>capiteiro</b> (chegou) para construir...” “... o <b>carpeteiro</b> ...” “... um <b>capiteiro</b> ele fazeia...” “... o <b>carpiteiro</b> li ajudou...” “... quado o <b>capiteiro</b> foi sair...” “... do o <b>capito</b> vie e caro...” “... o filho do <b>carpiteiro</b> ...” “... o <b>capiterio</b> a seide o caisibo...” “... mais virão u <b>capiteiro</b> chegado...” “... seu irmão era <b>capeteiro</b> ...” “... o <b>carpiteiro</b> jogo...” “... vïo <b>carpitero</b> ...” “... o <b>carpiteiro</b> estavam aromado...” “U <b>carpiteiro</b> era um morador...”
Chão	“... deixou cair no <b>chau</b> ...”
Chegando	“... mais virão u capiteiro <b>chegado</b> ...”
Chovendo	“... achou que estava <b>chovedo</b> ...”
Com	“... coeseu pai...” “... qua tor <b>coa</b> im xada...”
Conserta	“... o capitero <b>coseta</b> ...”
Correndo	“... ele saiu <b>corredo</b> ...”
Dançou	“... em to ome <b>dasoe</b> ...”
Descansar	“... o home felis foi <b>tes cassar</b> ...”
Destampou	“... não dechol a ela <b>destapo</b> a panela...”
Doendo	“... ai ta <b>duedo</b> de mas...”
Então	“... <b>itão</b> o dão dero...” “... <b>etão</b> no dia seginte...” “... <b>itão</b> quando chegarão...”
Entrada	“... a <b>etrado</b> e dereau...”
Enxada	“... ia <b>ichada</b> veio para mata aPonpa...” “A <b>ia sada</b> do cais...” “... ome que tava cai <b>isada</b> ...” “... ai <b>aichada</b> o Pedro comso a capina...” “... pegou a <b>echada</b> ...”
Fazenda	“... foi capinar na <b>fazeda</b> deli...” “... ta na <b>fazeda</b> ...” “... eles forão tirão as férias na <b>fazerda</b> ...”
Fazendeiro	“Era uma vez um <b>fazerdeiro</b> ...”
Foram	“... os músicos <b>forau</b> ...” “... eles <b>forau</b> enbora...”
Fumando	“... e ficou <b>fumado</b> ...”
Grande	“... uma pomba bem <b>grade</b> ...” “... avor <b>grade</b> ...”
Homem	“... em to <b>ome</b> daso e...” “... que o <b>home</b> acabou...” “... <b>ome</b> que tava cai isada...”

	<p>“... um carpinteiro fez um caxinbo para o <b>home</b>...”</p> <p>“... o <b>home</b> felis foi tes cassar...”</p> <p>“... ias <b>dehome</b> quize reaizi...”</p> <p>“Era um <b>hormer</b>...”</p>
Incêndio	<p>“... chegando no <b>esendio</b>...”</p> <p>“... que causou o <b>isendio</b>...”</p>
Instrumentos	<p>“... ele fez alguns <b>estrumentos</b>...”</p> <p>“... com seus <b>istrumentos</b>...”</p>
Inteiro	“... ficou dia <b>ideiro</b> ...”
Jardim	“... foi capina La no <b>jadi</b> ...”
Jogando	“O bobero sego es ta <b>rogado</b> ...”
Lavando	“O homen tava <b>lavado</b> a casa...”
Linda	“... virão uma <b>lida</b> pomba...”
Limpando	“... estava <b>lipado</b> a sugeira...”
Limpar	<p>“... para o lipado <b>lipa</b>...”</p> <p>“... o homem vai <b>lipar</b>...”</p> <p>“... foi <b>lipa</b> a casa...”</p>
Limpador	“... para o <b>lipado</b> lipa...”
Limpeza	“... e fou para a <b>lipeza</b> ...”
Limpo	“... ficou <b>liporn</b> ...”
Mão	<p>“... olhou sua <b>mau</b>...”</p> <p>“Ele passou a <b>mau</b> na cabeça...”</p>
Mangueira	“... correndo com sua <b>mageira</b> ...”
Mundo	“... todo <b>mudo</b> ...”
Pegando	“Ai veio um tambor <b>pegado</b> fogo...”
Perguntou	“... o cantor <b>pergutou</b> ...”
Principal	“... tocava na rua <b>pricepal</b> ...”
Pombinha	<p>“... so que uma <b>popinha</b>...”</p> <p>“... a <b>popinha</b> achou um caxinbo...”</p>
Pomba	<p>“... e o <b>poba</b> i qui do poba...”</p> <p>“... foi ora a <b>Poba</b> da pais...”</p> <p>“... e chegol a <b>poba</b>...”</p>
Pombo	“... e o <b>pobo</b> foi La pra come o arroz...”
Quando	<p>“... <b>quado</b> foi embora...”</p> <p>“... <b>quado</b> o capiteiro foi sair...”</p> <p>“... <b>quado</b> eles viram uma ponba da paz...”</p> <p>“... virão<b>quado</b> chegarão...”</p>
Quanto	“... <b>quato</b> e otambor...”
Quinze	“... ias <b>dehome quize</b> reaizi...”
Remexendo	“... os pauzinhos <b>Remechedo</b> ...”
Romântica	“... cantou uma musica <b>romatica</b> ...”
Sombra	<p>“... tiam uma <b>sodra</b>...”</p> <p>“... a árvore que tem uma <b>sobra</b> muito boa.”</p> <p>“... de baixo da arvore na <b>sobra</b>...”</p> <p>“... avore na <b>sobra</b>...”</p> <p>“... ai a ponba caiu ne uma <b>sobra</b>...”</p> <p>“... dibacho de uma arvore com <b>sobra</b>...”</p> <p>“... de baicha da árvore na <b>sobra</b>...”</p> <p>“... que uma <b>solbra</b>...”</p> <p>“... veio uma <b>solbra</b>...”</p> <p>“... mais era sou a <b>solbrada</b> arvore...”</p>
Também	“E a banda dele <b>tabem</b> ...”
Tambor	<p>“... eles erão cator de <b>tabor</b>...”</p> <p>“... um homem estava tocano <b>tabor</b>...”</p> <p>“... viu um <b>tabor</b>...”</p> <p>“... uma mulher paço tocado <b>tabor</b>...”</p> <p>“... ele tocol um <b>tabo</b>...”</p> <p>“... levol o <b>tabo</b> pra toca...”</p> <p>“Eo <b>tabor</b> batedo...”</p>

	“... veio o <b>tobo</b> ...”
Tampa	“... deixou a panela de pressão e <b>atapa</b> ...” “... ele esueceua panela eai a <b>tapa</b> ...” “... uma garrafa de gosolina a perto com a <b>tapa</b> ...” “... esceceu de coloca a <b>tapa</b> ...” “... a <b>tapa</b> do arroz...”
Tocando	“... uma mulher paço <b>tocadotabor</b> ...”
Zumbis	“... ele matou todo u <b>zubis</b> ...”

Fonte: Autora (2016).

Os casos de apagamento somaram 173 e aparecem em 64 palavras diferentes.

Em se tratando dos casos de inserção da nasalidade, tivemos 16 ocorrências, vejamos no Quadro 15:

Quadro 15 - Ocorrências de inserções da nasalidade nas PIs

Ocorrências de inserção da nasalidade	
Botou	“... que <b>bontou</b> fogo...”
Bombeiro	“... chamo o <b>bombenro</b> ...”
Carpinteiro	“... xamou um <b>cainpitero</b> ...”
Cozinhando	“A mulher estava <b>conzinhand</b> o...”
Cozinhar	“O carpinteiro foi <b>comzinhar</b> ...”
Cozinha	“... a suculemta pomba <b>com ziava</b> ...”
Cozinheiro	“... e os <b>conjinheiro</b> fazendo pipoca...”
De repente	“... <b>derenpente</b> a arvore começou a pegar fogo...”
Então	“... <b>em tã</b> m memos final feliz...”
Fazendo	“... ele estava <b>fanzendo</b> ...”
Fogo	“... e pegor <b>fongor</b> na casa...”
Limpo	“... ficou <b>liporn</b> ...”
Mortos	“... iai elerefive u dos <b>montos</b> ...”
Panela	“... i sequeceu da <b>panlena</b> no fougho...”
Uma	“Era <b>um ma</b> veis uma bada...”
Igreja	“... foi <b>aimquerja</b> ...”

Fonte: Autora (2016)

Pensando na possibilidade da IP alcançar a diminuição de outros processos fonológicos, estes foram quantificados e os apresentamos na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Ocorrências de processos fonológicos no *corpus*

Processos fonológicos encontrados no <i>corpus</i> de 1468 palavras com inadequações	
Apagamento da nasalidade	173 (11,7%)
Troca da nasalidade	266 (18,1%)
Inserção da nasalidade	16 (1,1%)
Outros processos <sup>20</sup>	1013 (69,1%)

Fonte: Autora (2016).

<sup>20</sup>Ocorreram casos de neutralização, alçamento vocálico, ditongação, monotongação, vocalização do L, troca de sonora-surda e surda-sonora, apagamento da vibrante r em posição final, hipossegmentação, hipersegmentação e outros. Esses processos não entram no escopo deste trabalho.

É possível verificar na Tabela 2, foi grande a ocorrência de processos fonológicos em torno da nasalidade, haja vista que essas ocorrências somaram 30,9% do total de 1468 palavras com desvios na escrita. Como já citado, várias palavras sofreram, pelo menos, uma alteração por algum processo fonológico, não esquecendo que algumas apresentaram mais de um processo.

Esse foi o perfil encontrado nas produções iniciais dos alunos participantes, de quarto e quinto anos de uma escola municipal da periferia da cidade de Trindade-GO. Após a análise das produções iniciais, aplicamos a IP e recolhemos mais 74 textos que formaram o *corpus* final dessa pesquisa. Passamos a expor agora os resultados obtidos nas produções finais desses mesmos alunos. Há que lembrar ainda que, 96 alunos foram convidados a participar da pesquisa, todavia 22 foram excluídos devido ao fato de: i) quatro não fizeram a produção inicial; ii) oito escreveram garatuja, iii) cinco não usaram as palavras indicadas na produção; e iv) cinco não fizeram a produção final. Em vista disso, a análise feita agora parte de um *corpus* formado de 74 produções iniciais e 74 finais.

Em se tratando da análise dos processos fonológicos em torno da nasalidade, verificamos uma diminuição do número de alunos que apresentaram em seus textos desvio da escrita da nasalidade ao se comparar suas produções iniciais e finais.

Tabela 3 - Porcentagem de alunos que apresentaram casos de desvio de escrita da nasalidade nas produções iniciais e finais

	TURMA A		TURMA B		TURMA C		TURMA D	
Processos	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Nasalidade	93,3%	93,3%	100%	91,6%	88%	88%	86,3%	81,8%
Apagamento, troca e inserção								

Fonte: Autora (2016).

Nas turmas A e C, o número de alunos com desvio de escrita da nasalidade ficou o mesmo. Nas turmas B, um aluno não apresentou problemas na escrita da nasalidade. E na turma D, mais um aluno não apresentou nenhum processo fonológico em torno da nasalidade juntamente com os três que não haviam grafado desvio na escrita da nasalidade na PI. Contudo, em todas as turmas, constatamos que outros alunos diminuíram os processos

fonológicos em torno da escrita, além das ocorrências de outros processos fonológicos<sup>21</sup>. A seguir apresentamos uma análise detalhada, por turma, de todos os casos em que houve diminuição de desvios na escrita.

Na turma A, na produção inicial, quatorze alunos tiveram inadequações. Na produção final, os quatorze alunos continuaram apresentando algum processo, todavia em nove textos houve diminuição das ocorrências, são eles A1, A2, A3, A8, A9, A14, A22, A25 e A27, contabilizando 64,2% de alunos que conseguiram apresentar na produção final a diminuição dos casos ocorridos na produção inicial. Para a comparação das PI e PF, consideramos a quantidade de linhas escritas pelos alunos, incluindo título e a palavra “*Fim*” no final deles.

O participante A1 grafou *bamda* duas vezes, *homen*, *imchada*, *sonbra* e *cachinbo* em sua PI, já na PF só grafou *bamda* e *linpeza*, o qual representou 66% de adequação.

O participante A2 apresentou 80% de êxito na escrita de palavras com nasalidade resguardadas as devidas proporções dos textos (PI com 23 linhas e PF com 17 linhas), pois teve seis problemas com a nasalidade na PI (*tanpa*, *ponba*, *bonbeiro*, *lipeza*, *sonpra* e *cachinbo*) e apenas um na PF (*ponbinha*).

O participante A3 apresentou a pequena melhora de 14, 2%, quando diminuiu de sete ocorrências (*ponba* duas vezes, *caregado*, *bobeiro*, *nepara em*, *sobra* para *sombra* e *vazedero* para *fazendeiro*) para seis (*em com trou* para encontrou, *tanbar* e *tanbro* para tambor, *bobeiro* e *ladeto* para lá dentro) na PF. Além de serem muito pequenos os textos desse participante, apresentaram variados outros processos.

Outro caso de muito sucesso foi do participante A8, que teve treze casos de inadequação da nasalidade na PI (*bonbeiro*, quatro vezes, *ponba*, duas vezes, *linpar*, *tenpo*, *sentanpa*, *carpisteiro*, *tanbor* e *sonbra*) e dois na PF (*tapas* e *cachinbo*).

A PI do participante A9 apresentou-nos quatro palavras com desvio da escrita da nasalidade (*tanpa*, *ponba*, *equando* e *sonbra*) contra uma ocorrência da PF (*sonbra*). Isso representou uma diminuição dos processos em 66,6%.

A diminuição de 50% das ocorrências foi percebida na PF do participante A14, que grafou seis palavras (*carpisteiro*, *bonbeiro* duas vezes, *também*, *tambor*, *bamda*, *nepara em*, *omen* para *homem*) com desvio na PI e somente três (*posoemtrar* para *posso entrar*, *linpava* e *em trool* para *entrou*) na PF.

---

<sup>21</sup>Neutralização, alçamento vocálico, ditongação, monotongação, vocalização do l, troca de sonoras-surdas ou surdas-sonoras, apagamento da vibrante r em posição final, hiposegmentação, hipersegmentação e outros.

O participante A22 registrou *conpanheiro, tanpa, ponba, cahinbo, tanbor* e *ne* para *em* na PI e *cachinbo, imchada* e *ne* para *em* na sua PF, o que representou queda de 66,6% dos desvios de escrita da nasalidade.

A PI do participante A25 apresentou muitos processos fonológicos, somente de desvio de escrita da nasalidade contabilizamos quinze ocorrências. Sua PF mostrou a diminuição dessas ocorrências para onze, discreta, mas representando 26,6%.

E ainda o participante A27, com quatorzecasos na PI (*lavado* para *lavando, tapa, destanpada, pobo*, duas vezes, *homen*, duas vezes, *capetero, tocado* para *tocando, tabor, carpiteiro, cuado* para *quando, cachibo, sobra* para *sombra e fasedero*) e apenas sete na PF (*pobo, bobero, acharo* para *acharam, sobra, cachibo, ichada, coversado* para *conversando*).

A IP não conseguiu acabar com todos os problemas da grafia da nasalidade, todavia a maioria dos textos finais apresentou diminuição de outros processos. O único caso de texto que não apresentou nenhum avanço foi do participante A13, que faltou oito aulas das dez de aplicação da intervenção.

O quadro abaixo apresenta as ocorrências das palavras na PI e na PF da turma A. Há nele exemplos de 19 palavras em que ocorreu a troca da nasalidade e 6 em que houve o apagamento. No entanto, essas 25 palavras foram grafadas na PF adequadamente. Nos textos da turma A, um 4º ano, apareceram 53 casos de troca e 53 de apagamento na PI, já na PF tivemos 27 casos de troca e 30 de apagamento, ou seja, as atividades aplicadas contribuíram para a diminuição dos dois processos, todavia aqueles alunos que já percebiam a nasalidade e apenas fazia a troca da consoante nasal foram mais beneficiados.

Além de tudo isso, constatamos a diminuição significativa de outros processos fonológicos.<sup>22</sup>

<sup>22</sup>Neutralização, alçamento vocálico, ditongação, monotongação, vocalização do l, troca de sonoras-surdas ou surdas-sonoras, apagamento da vibrante r em posição final, hiposegmentação e hipersegmentação.

Neutralização e alçamento vocálico		Ditongação e monotongação		Vocalização do l		Troca de sonoras-surdas ou surdas-sonoras		Apagamento da vibrante r em posição final		Hiposegmentação e hipersegmentação	
PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
108	69	23	12	22	17	5	1	16	11	16	23



Quadro 16 - Comparação das ocorrências das produções iniciais e finais - Turma A

Código	Produção Inicial	Produção Final
A1	“... felipe pra tocar tambor na <b>bamda</b> ...”	“Era uma vez uma <b>banda</b> ...”
	“... e veio a <b>sonbra</b> ...”	“... no meio dessa <b>sombra</b> ...”
	“... chegou o fazendeiro com a <b>imchada</b> ...”	“... pra capinar com sua <b>enxada</b> ...”
A2	“... e foi para a <b>lipeza</b> ...”	“... achou um emprego como <b>limpeza</b> ...”
	“... deichou a panela sem <b>tanpa</b> ...”	“... e lavou toda <b>tampa</b> de panela...”
	“... e foi para uma <b>sonpra</b> ...”	“... uma árvore que tinha <b>sombra</b> ...”
	“... e ele fez um <b>cachinbo</b> ...”	“... deu um <b>cachimbo</b> pra ele...”
	“... e um <b>bonbeiro</b> chegou...”	“... foi trabalhar como <b>bombeiro</b> ...”
A5	“... de trabalhar coma <b>enchada</b> ...”	“... casa abandonada com uma <b>enxada</b> ...”
A8	“O <b>bonbeiro</b> e a ponba salvadora”	“... o pai do primeiro vocalista é <b>bombeiro</b> ...”
A9	“... ele esqueceu de <b>tampa</b> a panela...”	“... esqueceu de colocar a <b>tampa</b> ...”
	“... e a <b>ponba</b> veio...”	“... e a <b>pomba</b> comeu tudo...”
A10	“Um dia um <b>bobeiro</b> ...”	“... o <b>bombeiro</b> apagou o fogo...”
A14	“... e ele tocava o <b>tanbor</b> ...”	“Avia um <b>tambor</b> ...”
	“U <b>carpiteiro</b> era...”	“... o pai dele era <b>carpinteiro</b> ...”
	“... e abensuou a <b>bamda</b> ...”	“... ele viu uma <b>pomba</b> ...”
A15	“... é a <b>ponba</b> da paz...”	“... e era uma <b>pomba</b> ...”
A22	“... e deixou a panela sem <b>tanpa</b> ...”	“... a <b>tampa</b> ficou maluca...”
	“... uma bela <b>ponba</b> ...”	“... falou para a <b>pomba</b> ...”
	“... levou eu para tocar <b>tanbor</b> ...”	“... acho muito legal tocar <b>tambor</b> ...”
A25	“... e chegou a <b>poba</b> ...”	“... ele encontrou uma <b>pomba</b> ...”
	“... coloca a <b>tapa</b> ...”	“... esqueceu de <b>tampa</b> a panela...”
A26	“... deu uma <b>somba</b> ...”	“... debaixo da <b>sombra</b> ...”
	“... e <b>feiz</b> uma bagunça...”	“... e <b>fez</b> uma fumaceira...”
A27	“... com a <b>tapa</b> aberta...”	“... e decho a <b>tampa</b> aberta...”
	“... e seu irmão era <b>capeteiro</b> ...”	“... que era namorada do <b>carpinteiro</b> ...”
	“... paço tocado <b>tabor</b> ...”	“... e tinha um <b>tambor</b> ...”

Fonte: Autora (2016).

Na turma B, o participante B4 não apresentou nenhum desvio na escrita da nasalidade em sua PF, o que não havia acontecido na PI, quando escreveu *cachinbo*, *ponbo* e *carpimteiro*. Além disso, sete (58,3%) participantes, de um total de doze conseguiram diminuir ou manter o número de ocorrências de inadequação da nasalidade, são eles os participantes: B1, B3, B13, B14, B16, B17 e B23. Descrevemos, a seguir, algumas particularidades percebidas na comparação das produções textuais desses participantes.

O participante B1 grafou *cator* e *ponba* na PI e apenas *casada* para cansada na PF.

O participante B3 registrou em sua PI *catou* para cantor, *ponba* e *cahinbo* três vezes. No entanto, em sua PF só registrou *damdo* e *catores*, para dando e cantores.

O texto do participante B13 apresentou uma excelente melhoria. Sua PI teve 25 linhas e sua PF, dezoito. Resguardadas as devidas proporções, na PI, ele escreveu *caxinbo, bonbeiro, cachinbo, bonbeiro*, duas vezes, e *ponbo*, todavia, na PF, o processo ocorreu apenas na palavra *exada*. Isso mostra uma melhoria de 80%.

O participante B14 conseguiu manter o número de ocorrências de desvio de escrita da nasalidade, mesmo escrevendo sua PF maior que a PI.

O participante B16 conseguiu uma melhoria de 50%, pois na PI escreveu *linpar, cachinbo*, duas vezes, *u* para *um*, *bonbeiro, embora, tanpa, sonbra* e *tanbor*, já na PF, apenas *linpeza* e *bonbeiro*.

No caso do participante B17, levando em conta o tamanho dos textos (PI com treze e PF com seis linhas), contabilizamos nove ocorrências na PI (*cator, guado, ponba, bonbeiro, linparam, tanpa, sonbra, cazinbo* e *tanbor*) e duas na PF (*tanbor* e *linpeza*). Nesse caso, houve uma diminuição de 66% dos casos.

O participante B23 escreveu onze linhas na PI e treze na PF e conseguiu diminuir em 66,6% dos seus erros na representação da nasalidade. Na sua PI, escreveu *caxinbo, home*, duas vezes, *tes cassar* para *descansar* e *aichada*, já na PF, somente *costruir* e *home*.

O participante B6 não conseguiu nenhuma diminuição dos processos da nasalidade, todavia, percebemos diminuição dos casos do apagamento da vibrante *r* em final de palavra. O participante B7 é autista e o percebemos muito impaciente para refletir sobre os fonemas da língua, todavia se mostrou o aluno mais criativo de todas as turmas, tanto na história oral quanto na escrita. Este participante não conseguiu diminuir os processos em torno da nasalidade, todavia diminuiu a incidência de hipossegmentação e hipersegmentação na sua PF.

Em nossa breve análise, percebemos que todos os alunos dessa turma apresentaram diminuição de outros processos fonológicos, como hipossegmentação, hipersegmentação e apagamento da coda vibrante *r*<sup>23</sup>.

No quadro 17 estão relacionados os casos de adequação de algumas palavras da PI

<sup>23</sup>

Neutralização e alargamento vocálico		Ditongação e monotongação		Vocalização do l		Troca de sonoras-surdas ou surdas-sonoras		Apagamento da vibrante <i>r</i> em posição final		Hipossegmentação e hipersegmentação	
PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
6	8	24	11	14	10	12	18	4	1	20	12

para PF dessa turma.

Quadro 17 - Comparação das ocorrências das produções iniciais e finais - Turma B

Código do participante	Produção Inicial	Produção Final
<b>B1</b>	Título “O <b>cator</b> ”	“... um shol com um <b>cantor</b> ...”
	“... foi sobre a <b>ponba</b> ...”	“... uma <b>pomba</b> apareceu...”
<b>B3</b>	“A <b>Ponba</b> da Paz trouxe...”	“Era uma vez uma <b>pomba</b> ...”
	“... capinou com sua <b>innhada</b> ...”	“... uma <b>enxada</b> que...”
	“... junto com o <b>cahinbo</b> ...”	“Era uma vez um <b>cachimbo</b> ...”
<b>B4</b>	“... tava fumando <b>cachinbo</b> ...”	“O <b>cachimbo</b> e a pomba”
	“... um <b>ponbo</b> da paz...”	“... transformou o <b>pombo</b> em...”
	“... pedil o <b>carpinteiro</b> ...”	“... e pegou fogo o <b>carpinteiro</b> ...”
<b>B6</b>	“... rumar o <b>pauco</b> ...”	“... o <b>palco</b> quebrou...”
<b>B7</b>	“... mas nada <b>pracempre</b> ...”	Sem casos de segmentação.
<b>B9</b>	“... Pedro foi toma um pouco de <b>cajimbo</b> ...”	“... la pegou o <b>cachimbo</b> ...”
<b>B13</b>	“... fumano um <b>caxinbo</b> ...”	“... fumano um <b>cachimbo</b> ...”
	“... chegou o <b>bonbeiro</b> ...”	“... e ele ligou pro <b>bombeiro</b> ...”
	“... fasso a <b>linpesa</b> ...”	“... e a mulher da <b>limpesa</b> ...”
	“... posso traze o meu <b>ponbo</b> ?...”	“... e chegou uma <b>pomba</b> ...”
<b>B14</b>	“... não era do <b>cachinbo</b> ...”	“... parece o <b>cachimbo</b> do sasi...”
	“... e sua <b>enchaida</b> ...”	“... a <b>enxada</b> em uma árvore...”
<b>B16</b>	“... estava com <b>cachinbo</b> ...”	“... estava com um <b>cachimbo</b> ...”
	“... colocou uma <b>tanpa</b> ...”	“... achou uma <b>tampa</b> ...”
	“... fez uma bela <b>sonbra</b> ...”	“... tinha muita <b>sombra</b> ...”
<b>B17</b>	“Era uma vez um <b>cator</b> ...”	“Era uma vez um <b>cantor</b> ...”
	“... <b>bonbeiro</b> apagou...”	“... e teve <b>bombeiro</b> ...”
	“... ea <b>tanpa</b> caiu...”	“... carpinteiro <b>tampa</b> ...”
	“... eo <b>carpindeiro</b> ...”	“... <b>carpinteiro</b> tampa...”
	“... tinha uma <b>sonbra</b> ...”	“... enchada <b>sombra</b> ...”
	“... um <b>cazinbo</b> ...”	“... e o saci com <b>cachimbo</b> ...”
<b>B23</b>	“... fêis um <b>caximbo</b> ...”	“... fumando <b>calhimbo</b> ...”
	“... cassar ai <b>aichada</b> ...”	“... home da <b>inchada</b> ...”

Fonte: Autora (2016).

Na turma C, tivemos o maior índice de adequação dos processos fonológicos em torno da nasalidade, até porque já apresentavam um entendimento maior da nasalidade, haja vista a pouca incidência de apagamento da nasalidade nos dados da PI.

Nessa turma, de 25 participantes, três (12%) não apresentaram inadequação na escrita de palavras com nasalidade e onze (44%) tiveram pelo menos um caso de adequação, tais como: C1, C3, C9, C12, C13, C17, C27, C29, C34, C35 e C36.

O participante C12 escreveu treze linhas na PI e 17 na PF, e mesmo assim diminuiu os desvios em palavras com nasalidade em 75%, registrou *bonbero*, *sonbra* e *ponba* na PI e somente *carpinteiro* na PF.

O participante C16 também conseguiu diminuir em 33% seus erros, pois em sua PI grafou seis palavras com inadequações (*chau*, *duas vezes*, *dentro*, *emchadeiro*, *duas vezes*, *carpinteiro*) e em sua PF somente quatro (*capiteiro*, *cachinbo*, *penpero para bombeiro* e

*camtor*).

O participante C17 escreveu *conzinhando*, *bonbinhopara* pombinho, *bonbeiros*, *linpeza* e *emquanto* na PI, todavia, na PF, só registrou quatro palavras com inadequação: *homen*, *tanbor*, *bonbeiro* e *descansarão*.

O participante C24 utilizou 52 palavras com nasalidade em sua PI e 42 em sua PF. Na primeira, cometeu quinze inadequações (*em tam*, cinco vezes, *comvidado*, *grade*, *purimquanto*, *com ziava*, *prompto*, *longe*, *adiamtava*, *camtor*, *emtre*, *comtruiram*) e na segunda, apenas oito (*comvidado*, *bamda*, *emtam*, duas vezes, *emcomtrou*, *entam*, *emtão*, *coremdo* e *discamsa*), mostrando a diminuição dos processos em 9%.

O participante C27 apresentou uma PI com dezessete linhas e uma PF com vinte, e ainda assim conseguiu diminuir em 20% a incidência de inadequação da escrita da nasalidade.

O participante C29 conseguiu uma brilhante PF, na qual conseguiu diminuir de dez para três a incidência de inadequações da nasalidade da PI. Nesta, escreveu *linpar*, *ponbo* (seis vezes), *cachinbo* (duas vezes), *senpre*. Em contrapartida, na PF escreveu apenas *omen*, duas vezes, *linpeza* e *bobeiro*, portanto, apresentou 60% de acertos.

Das produções finais, aquela que mais nos impressionou foi a do participante C33, que conseguiu assimilar, de certa forma, traços de nasalidade e grafá-los na sua produção final. Nesta aumentou 94% da produção inicial, e ainda assim manteve o mesmo número de erros dela, o que caracteriza um avanço. Na PI grafou *bada* para a palavra *banda*. Já na PF, grafou *bam da*. Apesar de ocorrer um caso de hipersegmentação, uma característica marcante do autor do texto, é possível verificar que o informante C33 já consegue perceber a nasalidade e a grafa, mesmo que com a consoante nasal inadequada. Outro exemplo de pequenos, mas significantes avanços na escrita do texto foi o exemplo *atapatatampou* da PI, que na PF se tornou *a tampa tampou*. Percebemos o sucesso do informante em grafar a nasalidade e segmentar corretamente.

O participante C36 apresentou uma melhora de 66% na sua PF. Na sua PI, escreveu 30 linhas, onde grafou *bonbero*, três vezes, *respodeu*, *ums*, *esendio para incêndio*, *linpou*, *linpando*, *linpa*, *ponbanba* e *dasava*. No entanto, em sua PF, grafou apenas sete palavras com desvio da nasalidade: *linpando*, *também*, *bonbero*, *muito* (duas vezes), *lonbero para bombeiro* e *sonbra*.

Os participantes C1, C3, C9, C34 e C38 apresentaram poucos casos de processos da nasalidade e os resultados na PF também não sofreram grandes modificações. Por outro lado, percebemos que alguns alunos permaneceram não registrando a nasalidade adequadamente, ou até apresentaram mais inadequações que na PI, tais como: C5, C13, C26, C30 e C31.

Essa turma não teve a IP como as outras, a saber: i) a aplicação das aulas teóricas ainda estava um tanto abstrata; ii) não foi possível usar as aulas com o alfabeto móvel; iii) o baralho não continha as palavras do atual. No entanto, ao analisar outros processos fonológicos, constatamos a diminuição em todos<sup>24</sup>.

Ao considerarmos a brevidade da nossa IP e todas as particularidades da aplicação das atividades na turma C, há que se concordar que os resultados foram satisfatórios. O quadro 18 apresenta as ocorrências de palavras comparadas na PI e na PF.

Quadro 18 - Comparação das ocorrências das produções iniciais e finais - Turma C

Código do participante	Produção Inicial	Produção Final
<b>C1</b>	“... depois disso como <b>Bonbeiro</b> ...”	“... ele já foi <b>bombeiro</b> ...”
	“... e o hospital <b>espludiu</b> ...”	“... estava vazando gás e <b>explodiu</b> ...”
<b>C3</b>	“... 1º <b>bombero</b> ...”	“... ne um <b>bombeiro</b> ...”
	“... ele sauvo uma <b>ponba</b> ...”	“... ne outros <b>pombos</b> ...”
	“... ele <b>lembrol</b> que tinha que...”	“... ele <b>ficou</b> com dor de barriga...”
	“... ele <b>comprol</b> e ele terminou...”	“... ele <b>cago</b> em tudo...”
	“... ele <b>chamol</b> a banda de rock...”	“... o fazendeiro <b>mato</b> ...”
		“... <b>comeu</b> ela...”
		“... e <b>vuou</b> sang pra todo lado...”
		“... e <b>ficou</b> tudo normal...”
<b>C4</b>	“... ai a <b>bando</b> tocou...”	“... contratar uma <b>banda</b> de última hora...”
<b>C9</b>	“... um <b>Ponba</b> branca ela era...”	“... derrepente a <b>pomba</b> passa por la...”
	“O carpinteiro foi e <b>contruil</b> um casa...”	“... ele <b>contruiu</b> uma casa bem bonita...”
	“... chamaram o fachineiro para a <b>limpesa</b> ...”	“... Ele precisava de <b>limpeza</b> ...”
<b>C10</b>	“... <b>camou</b> o trabalhador...”	“... o cantor <b>chamou</b> sua banda...”
	“... o trabalhador com sua <b>enchada</b> ...”	“... seu José com sua <b>enxada</b> fez o buraco...”
<b>C11</b>	“... <b>em quanto</b> o carpinteiro toma...”	“... <b>enquanto</b> ele cantava...”
	“... apagar o fogo <b>procausa</b> do cachimbo...”	Nenhum caso de hiposegmentação.
<b>C12</b>	“... e a <b>ponba</b> estava lá...”	“Era uma vez uma <b>pomba</b> ...”
	“... e chamaro o <b>bonbero</b> ...”	“... e ligou para o <b>bombeiro</b> ...”
	“... e foram para a <b>sonbra</b> ...”	“... debaixo dessa árvore tinha uma <b>sombra</b> ...”
<b>C13</b>	“... e a <b>PonPa</b> gaicou na casa...”	“... feio uma <b>PomPa</b> ...”
<b>C17</b>	“ <b>Emquanto</b> sua filha entrou...”	“... <b>enquanto</b> os outros foram...”
		“... <b>enquanto</b> isso os homens...”
	“Ai um <b>bonbinho</b> branco sentou...”	“... apareceu derrepente um <b>pombo</b> branco...”
		“... parecia que o <b>pombo</b> branco queria...”
<b>C24</b>	“... <b>em tão</b> na casa do cantor...”	“... <b>Emtam</b> ele resolveu...”

24

Neutralização e alçamento vocálico		Ditongação e monotongação		Vocalização do l		Troca de sonoras-surdas ou surdas-sonoras		Apagamento da vibrante r em posição final		Hiposegmentação e hipersegmentação	
PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
31	17	62	33	16	15	19	15	12	9	60	50

		“... <b>entam</b> quando a banda...”
		“... <b>emtão</b> começou a pegar fogo...”
	“... os amigos do <b>camtor</b> ...”	“... tem um <b>cantor</b> demais...”
C27	“... só que eles erão <b>cator</b> ...”	“... qui tinha um <b>canto</b> ...”
	“... <b>xamou</b> um faxinero...”	“... ele <b>chamou</b> um faxinero...”
	“... <b>ixamarão</b> os boberos...”	“... <b>chamarão</b> um bobero...”
	“... um faxinero <b>pralinpa</b> ...”	“... um faxinero <b>pra limpa</b> a casa...”
	“Era uma vez um <b>fazerdero</b> ...”	“... e o <b>fazedero</b> ficou triste...”
	Seis casos de segmentação: <b>iai- ideixou- atapa- iderepente- ixamarão- pralinpa</b>	Três casos de hipossegmentação: <b>soque- acasa- jatinha</b>
C28	“... eles puiserão a <b>tama</b> na panela...”	“... ele foi almosar a <b>tampa</b> da panela caiu...”
C29	“... Fernando foi fuma <b>cachinbo</b> ...”	“... ele trabalhava vumando um <b>cachimbo</b> ...”
	“... Fernando ia <b>linpar</b> o rio...”	“... trabalhava de <b>limpar</b> o rio...”
	“... Fernando chamou o <b>bonbeiro</b> ...”	“... Gabriel chamou o <b>bombeiro</b> ...”
	“... a banda ia canta <b>de baixo</b> da sonbra...”	“... a e <b>debeixo</b> da árvore...”
C30	“... quanto e <b>otambor</b> ...”	Nenhum caso de hipossegmentação.
	“... <b>eo</b> bombeiro estava demorado...”	
	“... <b>eo</b> bombeiro veio...”	
	“... ele <b>foia</b> a loja e...”	
C31	“... e <b>de pois</b> pateu no tanbor...”	“... e <b>depoi</b> fomara caxipo...”
	“... pateu no tanbor <b>de paixo</b> da sopra...”	“... e descansar <b>depaixo</b> de uma sonbra...”
	“... o fazendeiro <b>es tava</b> com a emxada...”	“... que <b>estava</b> e capinando...”
		“... <b>ea estava</b> latanbém...”
		“... <b>caí</b> um faxineiro <b>estavalinpando</b> ...”
	“... e o <b>faximero</b> tava lavando...”	“... <b>caí</b> um <b>faxineiro</b> ...”
C33	“Era uma vez o <b>qua xido</b> ...”	“Um <b>caxido</b> dedaxo da avire...”
	“... <b>ae o dão dero</b> que com seguiu...”	“Em toa xamarão um <b>dodero</b> ...”
	“... <b>itão</b> o dão dero que...”	“... <b>em tão</b> a bam da...”
		“ <b>Emtoa</b> xamarão um dodero...”
	“... e <b>qua tou</b> cõa im xada...”	“ <b>Em tão</b> estava fotado um canto...”
	“... e qua tou cõa <b>im xada</b> ...”	“... capinamo com uma <b>éxada</b> ...”
	“... a <b>bada</b> dexou a baquesa...”	“... em tra na <b>bamda</b> ...”
	“A bada comeso a <b>toqua</b> ...”	“... elas foram <b>toca</b> ...”
	“Nois <b>tava</b> cam sada...”	“Em tão <b>estava</b> fotado um canto...”
	No texto com 17 linhas apresentou <b>16 casos de segmentação</b> .	No texto com 33 linhas apresentou <b>18 casos de segmentação</b> , ou seja, <b>42% menos ocorrências</b> .
C34	“... o <b>carpeteiro</b> enquanto ele estava...”	“... e o <b>carpintero</b> foi plantar flores...”
C35	“... não parava de fumar <b>cachinbo</b> ...”	“... gostava muita de fumar <b>cachimbo</b> ...”
C37	“A <b>istori</b> maluca”	“A <b>estória</b> maluca”
C39	“... e ficou lá na <b>somba</b> ...”	“... resolveu dar uma paradinha em uma <b>sombra</b> ...”
	“... e <b>derrubarão</b> a árvore...”	“... e eles <b>resolveram</b> cantar la...”
		“... e eles <b>deixaram</b> ele entrar...”
		“Dias <b>passaram</b> ...”
		“... e eles <b>resolveram</b> mudar para uma fazenda...”
		“... eles <b>trabalharam</b> ...”
		“... todos <b>viveram</b> felizes...”
	“Era uma vez uma faxineiro e uma <b>bomba</b> ...”	“Era uma vez uma <b>pombinha</b> ...”
	“... não viu uma <b>enchada</b> ...”	“E eles capinou com a <b>enxada</b> ...”

Fonte: Autora (2016).

Por último, analisamos os dados da turma D, com 22 participantes, dos quais três,

D1, D10 e D34 não apresentaram inadequações na escrita de palavras com nasalidade na PI. Após a aplicação das atividades, mais um aluno compôs esse grupo, o participante D11, que escreveu *sonbra* e *estrumentos* em sua PI e não grafou nenhuma palavra com processo fonológico da nasalidade em sua PF.

Os participantes D12 e D26 não apresentaram nenhum tipo de avanço. Os participantes D3, D4, D6, D7, D16, D21, D28, D35 apresentaram diminuição de outros processos, como nos apagamentos da vibrante r no final de vocábulo e/ou na segmentação. No entanto, tivemos diminuição dos processos fonológicos na representação da nasalidade em textos de oito participantes: D14, D15, D17, D22, D23, D27, D33 e D36. Considerando os participantes que não tiveram ou diminuíram os desvios da escrita da nasalidade, temos um total de 54,5% de alunos que tiveram pelo menos um caso de adequação da escrita da nasalidade.

O participante D14 escreveu uma PI de doze linhas grafando *tanpa*, *ponBa*, *conprar* e *tanBor*. Já a sua PF teve quinze linhas e apenas quatro inadequações: *linpando*, *home*, *tanBor* e *inbora*. Esse aluno grafou a letra b maiúscula no meio das palavras oito vezes na PI, o que aconteceu apenas uma vez na sua PF.

O participante D15 escreveu sua PI com apenas sete linhas, na qual apresentou uma história quase impossível de se entender, com muitos desvios da escrita, entre neutralização, hiposegmentação e hipersegmentação, troca de surda-sonora e sonora-surda, problemas com representação da nasalidade e monotongação. Sua PF foi um texto maior, 21 linhas e de maior compreensão que a PI. Na primeira produção, ocorreram uma troca, três apagamentos e duas inserções da nasalidade, como em: *aimquerca* para igreja, *nadarta* para na banda, *anrfere* para árvore, *dacar* para dançar, *cagido* para cachimbo e *ideiro* para inteiro, sobressaindo os apagamentos. Na PF, escreveu a consoante nasal adequada em *bompeiro* para bombeiro, *bomba* para pomba, *limdo* para limpo e *limdol* para limpou. Nesse texto, ocorreu apenas uma inserção, na palavra *anfere* para árvore. Ainda aumentaram os casos de trocas (*imjata* para enxada, *imguta* para enxuta, *gatimdeiro* para carpinteiro, *bamda* para banda, *comseta* para consertar) e os casos de apagamento, resguardadas as devidas proporções, diminuíram 44,4% (*catizeiro* para carpinteiro, *cosseta* para consertar, *cagibo* para cachimbo, *lipo* para limpou, *migue* para ninguém), mostrando que esse participante começou a perceber a nasalidade nas palavras.

O participante D17 apresentou pequeno avanço, pois na sua PF conseguiu grafar corretamente *banda*, *limpar* e não segmentou *um cachimbo*, como na PI.

O participante D27 conseguiu reduzir para apenas um os casos de processos

fonológicos da nasalidade em sua PF, onde escreveu *reicostruiu* para reconstruiu.

O participante D22 apresentou pequena melhora, pois grafou em sua PI *cachinbo*, duas vezes *virão*, *lida ebombenro* para, respectivamente, *cachimbo*, *viram*, *linda e bombeiro*. No entanto, na sua PF, escreveu *chamarão*, *conzinha*, *linpeza* e *cachinbo*.

O participante D23 também apresentou pequeno avanço quando grafou apenas nove casos de nasalidade na sua PI, comparando com os onze da PI, somando um avanço de 18%.

O participante D33 conseguiu assimilar bem os conceitos sobre nasalidade e diminuiu os casos de oito (*sonbra*, *um*, *cachinbo*, *ponba*, *em*, *linpesa*, *tanpa* e *bonbeiro*) na PI para três (*un*, duas vezes e *tanpa*) na PF. Um índice de 62,5% de melhora nos casos.

O participante D36 apresenta em seu texto muitos desvios da escrita mostrando sua enorme dificuldade na escrita. No entanto, na sua PF conseguiu começar a perceber a necessidade de grafar a nasalidade, pois apresentou menos casos de apagamentos e mais de trocas. Sua PI teve treze apagamentos e uma troca. Sua PF teve onze apagamentos e quatro trocas. E no geral, diminuiu os desvios em 25% em um segundo texto 41% maior.

Essa turma foi o maior desafio do nosso trabalho, já que 73% dos participantes apresentavam em seus textos iniciais e finais vários desvios da escrita. Outro fator marcante foi o de que apresentaram alto grau de desmotivação, tanto os alunos quanto a professora. Esse fator é muito subjetivo, mas é importantíssimo nas relações pessoais de um grupo que precisa alcançar um objetivo único: a aprendizagem da escrita e outras. Scliar-Cabral (2003) considera que

Aprender a ler e escrever depende de muitos fatores tais como condições reais para que as crianças se tornem motivadas, experiência funcional prévia com material impresso, exposição a contextos narrativos e um contexto de ensino-aprendizagem inteligente, onde professores e crianças possam em conjunto construir o letramento (SCLiar-CABRAL, 2003, p.41).

O Quadro 19 apresenta todos os casos de adequação da escrita presente na PF da turma D.



Quadro 19 - Comparação das ocorrências das produções iniciais e finais - Turma D

Código do participante	Produção Inicial	Produção Final
D3	“... porque ela e uma <b>ponba</b> ...”	“... am compra uma <b>pomba</b> ...”
D6	“... que era um <b>carpintero</b> ...”	“... de baixo da sombra tinha um <b>carpinteiro</b> ...”
D14	“... pra Banda deles <b>toka</b> ...”	“... depo ele foi <b>toca</b> tanbor...”
	“... ele foi <b>toka</b> ...”	
	“... <b>de pois</b> ele foi <b>canta</b> ...”	“... <b>depois</b> ele foi <b>cantar</b> ...”
	“... foi ora pela <b>ponBa</b> ...”	“... símbolo da pais a <b>pomba</b> ...”
	“... ele foi conpra um <b>cachibo</b> ...”	“... e achou um <b>cachimbo</b> ...”
	“... ele foi de Baixo da arvi...”	“... ele foi pra dibaixo da arvore...”
	<b>Baiou – de Baixo – somBra – Banda – ponBa – símBolo – cachiBo – tanBor</b> (letra maiúscula no meio de frase e de palavra). Oito casos em um texto com 12 linhas.	<b>tanBor</b> . Apenas um caso em um texto com 15 linhas, ou seja, 90% menos ocorrências.
	<b>Capina(r) – chegou – Baiou – foi (10x) – faz (er) – limpa (r)– dormi (r)– toka (r)– ora (r) – pegou – apaga(r) – canta(r) – conpra(r)</b> . Em 23 ocorrências verbais, obteve 14 acertos, ou seja, 60% de acerto.	<b>Capina(r) – foi (9x) – faz (er) – dormi (r)– toca (r) – ora (r) – levou – apagou – canta(r) – conpra(r) – pego (u) – ligo (u) – refresca(r) – quebrou – a rumou – achou</b> . Em 24 ocorrências verbais, obteve 16 acertos, ou seja, 66% de acerto.
D15	“... foi toca <b>nadarta</b> ...”	“... dave muito bem <b>tamd</b> magica...” (banda)
D17	“... foi <b>linpar</b> a casa...”	“... foi <b>limpar</b> a casa...”
	“... foi tocar na <b>bada</b> ...”	“... depois tocar na <b>banda</b> ...”
	“... conbrar <b>umcaxinBo</b> ...”	“... fo fumar <b>um caxinBo</b> ...”
D21	“... abriu a <b>tanpa</b> da panela...”	“... ela tapol com a <b>tampa</b> ...”
	“... mas so <b>tima</b> macarra...”	“... mais <b>tinha</b> outro chow...”
	“... so tocando <b>tanbou</b> ...”	“... a toca o <b>tambor</b> ...”
D22	“... eles chamo o <b>bombenro</b> ...”	“... chamarão o <b>bombero</b> ...”
D23	“... osbonberos <b>apagouopogo</b> ...”	“... a <b>apagou ofogo</b> ...”
	“... i <b>fomandocaxinbo</b> ...”	“... cegetario de sou guair <b>ocachinbo</b> ...”
	“... ai pacou <b>unaponba</b> ...”	“... e a <b>ponba</b> pacou laperto...”
	“... viu acondra <b>daarvori</b> ...”	“... naconba de baixo <b>da arvore</b> ...”
D27	“... eles <b>conhecerao</b> um fazendeiro...”	“ <b>Chamaram</b> o bombeiro...”
	“E <b>levarão</b> a enchada...”	“... <b>chamaram</b> a faxineira...”
		“... e <b>chamaram</b> o construtor...”
D28	“... e ele tinha um <b>tanbor</b> ...”	“... depois ele foi tocar <b>tambor</b> ...”
D33	“... e foi descansar de baixo de uma <b>sonbra</b> ...”	“... descansa em uma <b>sombra</b> ...”
	“... ele achol um <b>cachinbo</b> ...”	“... por causa de un <b>cachimbo</b> ...”
	“... voltando parol por uma <b>ponba</b> ...”	“... ele teve que a <b>pomba</b> ...”
	“... ele foi pega o <b>tanbor</b> ...”	“... teve que retira o <b>bambor</b> ...”
	“... tinha que fazer <b>linpesa</b> ...”	“... La fazendo <b>limpesa</b> ...”
	“... ele vil un <b>bonbiero</b> ...”	“... i chamo o <b>bombeiro</b> ...”
D36	“Eera um <b>ma</b> veis...”	“Eera <b>uma</b> veis...”
	“... veio um <b>cato</b> ...”	“... i tava <b>cantado</b> ...”
	“... a seide o <b>caisibo</b> ...”	“... ele foi fona o <b>caxibo</b> ...”
	“... que tava <b>cai isada</b> ...”	“... i a <b>ixada</b> ...”
	“... e o <b>capiterio</b> a seide o <b>caisibo</b> ...”	“... e o ome foi no <b>campiteiro</b> ...”
	“... que tava <b>cai isada</b> ...”	“... foi capina o lote i a <b>ixada</b> ...”

Fonte: Autora (2016)

Refletindo sobre os dados desse último quadro, podemos observar que vários alunos conseguiram grafar adequadamente outras palavras que sofreram outros processos fonológicos<sup>25</sup>, comprovando que a IP aplicada conseguiu provocar mudanças gerais na escrita de texto das crianças.

Na análise geral dos dados das produções finais, contabilizamos que 1134 palavras sofreram algum processo fonológico, desses 368 foram de nasalidade, sendo 201 trocas, 146 apagamentos e 12 inserções da nasalidade.

Tabela 4 -Comparação dos casos de processos fonológicos da nasalidade nas produções iniciais e finais

	PRODUÇÃO INICIAL (1404 linhas)	PRODUÇÃO FINAL (1392 linhas)
TROCAS	266	201
APAGAMENTOS	173	146
INSERÇÕES DA NASALIDADE	16	12
TOTAL	455	368

Fonte: Autora (2016).

Se compararmos os dados da PI com os da PF, podemos concluir que:

- Houve uma redução geral dos casos em 17,1%;
- As crianças passaram a perceber e grafar mais a nasalidade, pois o número de apagamentos caiu 9,8%;
- O número de trocas diminuiu 24,1% mostrando que as crianças refletiram sobre as consoantes bilabiais e as não-bilabiais, grafando-as corretamente;
- O número de inserções de nasalidade caiu 20%;
- Os números de ocorrências de troca e de apagamento são os mais expressivos, sendo os de inserção menos significativos, logo se a intervenção a que nos propomos aplicar se ocupar em diminuir os dados das trocas e apagamentos, consequentemente os de inserções diminuirão.

Além de percebermos a ocorrência de processos fonológicos em torno do traço da nasalidade, percebemos a diminuição das ocorrências de outros processos. Na Tabela5

<sup>25</sup>

Neutralização e alçamento vocálico		Ditongação e monotongação		Vocalização do l		Troca de sonoras-surdas ou surdas-sonoras		Apagamento da vibrante r em posição final		Hiposegmentação e hipersegmentação	
PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
32	29	46	35	24	15	20	22	32	18	67	58

constam número de palavras que apresentaram os processos citados, tanto na produção inicial quanto na produção final, por turma.

Tabela 5 -Comparação dos casos de variados processos fonológicos nas produções iniciais e finais

TURMAS	A		B		C		D	
Produções textuais	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Nasalidade Apagamento, troca e/ou inserção	131	79	67	42	157	134	100	113
Outros processos	97	68	80	62	200	139	221	177

Fonte: Autora (2016).

Os números comprovam que, após a intervenção, todas as turmas diminuíram os desvios na escrita nos processos da nasalidade e em outros, como podemos constatar nos vários casos apresentados no Quadros 16, 17, 18 e 19.

No entanto, a turma D apresentou aumento de casos com desvios na nasalidade devido ao fato de as atividades propostas não estarem de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal de 70% dos alunos, por isso os resultados não se mostraram satisfatórios nos casos de troca, apagamento e inserção da nasalidade. Durante as aplicações das aulas, essa turma se mostrou muito dispersa e com aparente falta de interesse nos assuntos tratados. E tudo isso se refletiu nos resultados da produção final. Essa análise contribuiu bastante para a verificação de que, para intervirmos pedagogicamente em determinada turma, faz-se necessária uma avaliação diagnóstica bem ampla e aprofundada, a fim de conhecer todos os fatores que podem influenciar no resultado de um trabalho. Dessa forma, evitamos propor atividades que se caracterizam por aquilo que o aluno pode oferecer. Outro fator importante é o caso dos alunos faltosos, pois 80% dos alunos com baixo rendimento na produção final eram faltosos.

No entanto, nossa IP reuniu aulas teóricas e práticas de Fonética e Fonologia, aliadas aos jogos pedagógicos, com os quais conseguimos contribuir para a ampliação da consciência fonológica dos alunos, já que essas aulas os fizeram refletir sobre os fonemas e as sílabas da Língua Portuguesa.

Todavia, entendemos que quatorze aulas não foram suficientes para turmas com mais dificuldades na escrita, como a turma D, conseguir apresentar melhores resultados. As pesquisas e os dados mostraram que é de suma importância a continuidade desse trabalho até que os participantes alcancem uma melhor adequação na escrita, tanto dos processos em torno da nasalidade quanto de outros.

Com certeza, a aplicação de uma IP, como a que propomos neste trabalho, alcançaria melhores resultados se realizada sem a preocupação de cumprir obrigações de um trabalho para conclusão de curso. Todavia, nosso empenho no desenvolvimento dos trabalhos foi intenso e pensamos ter contribuído positivamente para a ampliação do conhecimento dessas crianças. Além do mais, toda a aplicação da IP foi acompanhada pelas professoras-regentes das turmas, por isso esperamos também ter contribuído para o aprimoramento delas acerca de alguns princípios fonético-fonológicos, que, se incorporados ao cotidiano de sala de aula, podem colaborar para a continuidade do aprendizado que leve os alunos a escreverem com mais propriedade.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo propor uma intervenção pedagógica pautada no estudo fonético e fonológico da língua que colabore para a melhoria do desempenho de alunos do quarto e quinto anos do EFI nos textos escritos, no que se refere à grafia de palavras com nasalidade.

A nossa experiência na docência no Ensino Fundamental contribuiu para o entendimento de que faltam ao professor da escola básica, na sua maioria pedagogos, estudos na área da Linguística, especificamente de Fonética e Fonologia. Essa disciplina, além de outras ramificações, dispõe de pesquisas que ajudam o professor a refletir sobre o nosso código oral e escrito, analisar dados e propor soluções para os problemas enfrentados em sala de aula, especialmente aqueles relacionados com a escrita. Outro fator que dificulta o trabalho do professor é a falta de tempo de que dispõe para elaborar as próprias intervenções pedagógicas, com base em pesquisas e análises. Esses foram problemas minimizados com o presente trabalho.

Nesse sentido, o presente trabalho cumpriu seus objetivos específicos, a saber: i) investigar as ocorrências de nasalidade em textos de alunos dos quarto e quinto anos do EFI; ii) pesquisar as causas dos desvios da representação da nasalidade em textos escritos de alunos do EFI; iii) elaborar atividades pedagógicas para sanar desvios de escrita da nasalidade.

Para orientar nossa pesquisa, levantamos algumas hipóteses: i) o professor com conhecimento fonético-fonológico da língua consegue ajudar o aluno na representação da nasalidade; ii) os problemas acerca da representação da nasalidade na escrita podem ser sanados com atividades nas quais são contempladas a consciência fonológica; iii) o estudo sobre a fonética articulatória pode ajudar na aquisição da escrita da nasalidade; iv) os jogos pedagógicos podem colaborar para a aquisição da escrita.

Para tanto, escolhemos aplicar nossa pesquisa em uma escola pública municipal da periferia de Trindade-GO, cujos participantes são alunos dos quarto e quinto anos, em um total de 96 discentes, na faixa etária entre nove e quatorze anos, pertencentes às classes baixa e média-baixa.

Esses participantes produziram textos narrativos, que compuseram o nosso *corpus* inicial. Dessa análise, constatamos a incidência de variados processos fonológicos, sobretudo aqueles relacionados à representação da nasalidade: troca, apagamento e inserção.

A análise do livro didático usado pela escola permitiu-nos compreender um pouco

mais sobre o motivo do insucesso dos alunos para grafar a nasalidade, dada a ineficácia das propostas contidas nos livros de primeiro, segundo e terceiro anos, que não colaboraram para sanar esses tipos de desvios até o terceiro ano do EFI. Além disso, nos livros de quarto e quinto anos não se oferecerem nenhuma atividade voltada para a representação da nasalidade. Diante desse contexto, iniciamos nossa pesquisa.

Nossa fundamentação teórica mostrou que o registro do apagamento da nasalidade se deve ao fato de o participante ainda estar no nível silábico-alfabético, no qual o escrevente tenta fazer uma simplificação da escrita, representando-a somente por sílabas simples, ou seja, o molde silábico CV (ABAURRE, 1988). A criança que troca a consoante nasal está no nível alfabético da escrita, pois ela já percebe a nasalidade, todavia não tem a consciência fonoarticulatória desse processo. Isso mostra que a criança não compreendeu ainda que a escolha da consoante nasal depende da característica das consoantes que entram em contato, no caso a nasal no final de uma sílaba com consoante inicial da outra sílaba (SEARA, NUNES E LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015). Os casos de inserção estão relacionados à representação fidedigna da fala, na qual a criança tem uma pronúncia nasalizada, no entanto sem representação na escrita.

Além dessas explicações, incorporamos ao nosso trabalho uma breve noção de vogais orais, vogais nasais, consoante e sílaba. Assim, constituímos nossa base fonética e fonológica necessárias para a aplicação de aulas teóricas e práticas em que os alunos desenvolveram a consciência fonológica, nos três níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico. Dando enfoque ao nível fonêmico, desenvolvemos aulas em que os alunos puderam refletir sobre a articulação dos sons da Língua Portuguesa, aulas que possibilitaram a diminuição dos desvios de escrita da nasalidade nas produções finais dos participantes.

Esses participantes somaram 96 alunos matriculados nas turmas referidas. No entanto, foi necessário excluir 22 alunos da pesquisa devido a algumas particularidades, como: i) alunos que não fizeram a produção inicial ou a final, impossibilitando a análise comparativa entre o primeiro e o segundo texto; ii) alunos que só registraram garatujas em seus textos; iii) alunos que não registraram as palavras com nasalidade indicadas nas produções iniciais ou finais.

Das 74 produções iniciais restantes verificamos desvios variados em 1468 palavras, sendo 455 em palavras com nasalidade. Sendo, 266 palavras apresentaram troca da nasalidade, 173 eram casos de apagamento da nasalidade e dezesseis continham inserções da nasalidade. A aplicação da produção inicial e da produção final foram, respectivamente a primeira e a última aula da IP, um total de doze aulas, sendo as demais, quatro aulas teóricas

(1ª - vogais orais; 2ª - vogais nasais; 3ª - consoantes - 4ª sílaba), quatro aulas com jogos (Caça-palavras Nasal, Memória nasal, Bingo dos pares mínimos e Baralho de Sílabas) e duas aulas com o alfabeto móvel.

Nossa IP apresentou aulas que tinham como objetivo provocar uma reflexão fonoarticulatória e fonológica da Língua Portuguesa que, conseqüentemente fez com que as crianças desenvolvessem a consciência fonológica em três níveis: o silábico, o intrassilábico e o fonêmico. Esses níveis tiveram grande importância em nossas aulas teóricas, haja vista que elas requisitaram do aluno a necessidade de esmiuçar e/ou montar palavras.

As aulas teóricas trouxeram para a sala de aula a reflexão fonoarticulatória, buscando apresentar de uma forma inovadora a articulação das vogais e consoantes. Para tanto, o espelho foi de fundamental importância ao levar as crianças a perceberem o formato da boca e a posição dos articuladores passivos e ativos na produção dos sons da nossa língua. O alfabeto móvel foi utilizado em duas aulas, nas quais os alunos refletiram fonemicamente ao construir palavras retiradas dos quadros de amostragem apresentados no capítulo 5 desta dissertação, intitulado “Análise dos dados coletados”, as quais apresentaram desvios de escrita na produção inicial dos alunos, tais como: *tambor, fazenda, cantor, pomba, banda, carpinteiro, sombra, grande, enxada, cachimbo, símbolo, tampa, comprar, quando, brincar, sempre, bagunça e bombeiro*.

Em outra aula, os alunos construíram e dividiram em sílabas as palavras indicadas, observando os variados moldes silábicos encontrados na nossa língua. Pensamos que foi devido a essas aulas que as ocorrências de vários outros processos fonológicos diminuíram na produção final de muitos participantes. Foi emocionante ouvir as exclamações das crianças quando percebiam a modificação da articulação para cada vogal. Ou quando riam devido às particularidades sonoras de algumas consoantes. Realmente as crianças conseguiram explicar como ficaram os articuladores passivos e ativos na produção dos sons vocálicos e consonantais.

Nas aulas teóricas sobre consoantes e sílaba, orientamos que, ao escrevermos palavras com nasalidade, devemos optar pela consoante nasal bilabial *m* se depois dela vier outra consoante bilabial, *p* e *b*. Da mesma forma, optaremos pela consoante não-bilabial *n*, se após ele vier uma consoante não-bilabial *c, d, f, g, j, l, q, r, s, t, v, x* e *z*.

Em nossa IP, apostamos no potencial dos jogos em duplas, colocando em prática os preceitos de Vigotsky (2007), como os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, mediação, instrumentos de mediação e zona de desenvolvimento proximal. O espelho, os jogos e o alfabeto móvel funcionaram como objetos de mediação da aprendizagem, usados



com a colaboração de um mediador, ou o professor ou o colega, afim de que o participante adquirisse mais um nível de desenvolvimento.

Com o objetivo de refletir sobre os sons e sílabas do Português e tentar desenvolver o lúdico, a criatividade e a vivência em equipes no ensino da Língua Portuguesa, criamos quatro jogos – Caça-palavras Nasal, Memória Nasal, Bingo da Nasalidade e Baralho de Sílabas – que foram elaborados a partir de palavras constantes das produções iniciais dos participantes ou da lista de pares mínimos apresentada na seção “Procedimentos de elaboração da intervenção pedagógica”. Apesar das aulas um pouco ruidosas, a participação, o envolvimento e a interação entre as crianças durante os jogos foram ótimos.

Durante toda a aplicação da IP, registramos os conceitos aprendidos na Lista de Constatação, cartazes afixados na sala, pelos quais fazíamos a retomada e a conclusão de cada aula. Esse procedimento já estava previsto em nossa intervenção, entretanto, ao conviver com as turmas participantes, passamos a dar maior importância a esses momentos, pois alguns participantes eram faltosos. A não participação na totalidade das aulas implicou queda no aproveitamento de alguns alunos. Em uma rápida verificação, constatamos que 80% dos alunos que não obtiveram êxito na produção final eram faltosos. Esse fator não foi possível controlar, pois é uma constante no cotidiano das turmas.

Terminada a aplicação da IP, passamos à análise dos dados das 74 produções finais. Primeiramente, constatamos que, na produção inicial, sete (9,4%) textos não apresentaram desvios da escrita da nasalidade e, na produção final, esse número passou para nove (12,1%). Após, contabilizados os participantes que conseguiram diminuir as ocorrências de troca, apagamento e inserção da nasalidade, temos 31 alunos, total de 41,8% do total de participantes. Outros dezessete alunos (22, 9%) não conseguiram sanar os desvios de escrita da nasalidade, todavia apresentaram menos ocorrências de outros processos fonológicos<sup>26</sup>. Apenas dez alunos (13,5%) não apresentaram nenhuma mudança do padrão de escrita em suas produções finais.

Conclui-se com este trabalho que problemas de escrita da nasalidade podem ser sanados com atividades pedagógicas baseadas em pressupostos teóricos advindos da Fonética e da Fonologia, aliadas à reflexão fonológica por meio do despertar da consciência fonológica e fonoarticulatória dos alunos, fazendo com que eles construam e desconstruam as palavras.

Outra conclusão a que se chega é a de que a ludicidade precisa ser incorporada ao cotidiano da sala de aula, para que, por meio da interação e do envolvimento emocional, as

---

<sup>26</sup>Neutralização, alçamento vocálico, ditongação, monotongação, vocalização do L, troca de sonora-surda e surda-sonora, apagamento da vibrante r em posição final, hipossegmentação, hipersegmentação e outros.

crianças se sintam mais desafiadas a aprender e o façam brincando com músicas, brinquedos e jogos. Passamos quatorze aulas com as turmas e os alunos escreveram em apenas três delas: na produção inicial, na listagem de oito palavras que deveriam procurar no caça-palavras e na produção final. Não houve aquela torturante tarefa de copiar enormes textos.

Para que escrevam com mais propriedade, as crianças precisam da reflexão linguística, que mesmo na mais tenra idade é possível se instigar. Após a reflexão, que venha a prática linguística motivada pela consciência fonológica, pensando no viés microestrutural, o que tem faltado nas atuais propostas didáticas. A sala de aula está repleta de atividades nas quais se pensa, interpreta-se, produz-se o texto. Entretanto, as crianças precisam refletir acerca das estruturas menores que formam esse texto, o qual é formado por uma estrutura menor, a palavra. A palavra é formada por uma estrutura menor, a sílaba, que por sua vez é formada por letras, que por sua vez representam uma realidade sonora. E essas unidades constroem o texto.

Pensamos que há muito que se fazer para minimizar os problemas causados por uma alfabetização deficitária. Para muitas crianças, a solução é urgente. Ou isso ou teremos mais analfabetos funcionais vivendo à margem da sociedade. Para o momento, fica a felicidade do dever cumprido e o compromisso de continuar colaborando para a melhoria da Educação do nosso país.

No mais, esperamos que este trabalho suscite nos professores a vontade de trilhar pelos caminhos da Fonética e da Fonologia e, por meio deles, encontrarem respostas às dúvidas advindas da prática de escrita de seus alunos.



## 7 REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito. In: KATO, M. (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 135-142.
- ABAURRE, M.B.M.; PAGOTTO, E.G. Nasalização do Português do Brasil. In: KOCH, I.G.V. (Org.). **Gramática do Português falado**. Campinas: Fapesp, 1996. p.495-526, (Vol. VI).
- ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.
- ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.
- ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. de S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003, 2009 (reimpressão).
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica? In: LAMPRECHT, R. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. 352p.
- ANTUNES, C. **A Teoria das Inteligências Libertadoras**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BATTISTI, E.; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do Português. In: BISOL, L. (Org.) **Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 159-194.
- BISINOTTO, A.G.; SILVA, L.L.P. A contribuição de estudos fonéticos e fonológicos na formação do docente alfabetizador. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa**, Linguística e Literatura, ano 09, n.16, 1º sem. de 2013.
- BISOL, L. **Fonética e Fonologia na alfabetização**. Porto Alegre: PUC-RS, URGs, 1974.
- \_\_\_\_\_. A nasalidade, um velho tema. **D.E.L.T.A.** n. 14(especial), p. 27-46, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Introdução aos Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 2. Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 144p.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Introdução à Fonética e à Fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAPOVILLA, A.G.S.; DIAS, N.M.; MONTIEL, J.M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no Ensino Fundamental e correlação com a nota escolar. **Psico**, USF, 12(1), p. 55-64.

CARPANEDA, I.P. de M.; BRAGANÇA, A. D. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. São Paulo: FTD, 2011.

CHEN, L.F.; VOKES, E.E. **Peptic ulcer diseases**. ACP Medicine, 2008.

COLLISCHONN, G. A Sílabas em Português. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução aos Estudos de Fonologia do Português Brasileira**. Porto Alegre: EDIPURS, 2005. p.101-133.

COSTA, S. D. **Fonologia do Português**. (Apostila) Monte Carmelo: Funcamp, 2014.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; YEHA, H. C. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <<http://Fonologia.org>>. Acesso em: junho/2016.

DOHME, V. D'A. **32 ideias divertidas que auxiliam o aprendizado**. Série Ideias. São Paulo: Informal, 1998.

DOMINGOS, M. S. **Nasalidade Vocálica em Português**: Pistas para identificação forense de falantes. Tese de Mestrado em Linguística, LISBOA, 2011.

FERREIRA NETO, C. A. **Motoricidade e Jogo na Infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. Tese (doutorado em Letras), PUCRS, Porto Alegre, 2004.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H.B. **Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita**. Pró-Fono, 19(3), p. 313-22, 2007.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. Disponível em: <[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica\\_e\\_fonologia\\_1360068796.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOSHINO, I.L.; MARTINS, J.B. Questões do desenvolvimento infantil em Vygotsky e seus desdobramentos para educação. **Anais...** X Congresso nacional de Educação- EDUCERE, PUC-PR, 2011.

LAMPRECHT, R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. 352p.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática. 2000.

LUCKESI, C.C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**, do Núcleo de FAGED/UFBA, vol. 2, n.21, 1998.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.13-27

MATZENAUER, C.L.B. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologado português brasileiro**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, v. 1, p. 11-81.

MENDONÇA, C. S. I. de. A sílaba em fonologia. In: **Programa de Pós-Graduação PG-UFSC. Workingpapers em Linguística**. Florianópolis, UFSC, n.7, 2003.

MOOJEN, S. et al. **CONFIAS – Consciência Fonológica**: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 38 p.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; LEITE, T.S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 71-88.

MORAIS, J. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In.: SAWYER, Diane J., FOX, Barbara J. **Phonological awareness in reading – the evolution of current perspectives**. New York: Springer-Verlag, 1990.

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

OLIVEIRA, M. A. de. Da forma sonora da fala. A forma gráfica da escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 16, n.2, p. 5-30, 1989.

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

\_\_\_\_\_. A apropriação do princípio alfabético: compreensão do processo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. 2005; 3(5). Disponível em: <<http://www.revelhp.cjb.net>> Acesso em: dez. 2006.

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

OTHERO, G. Á. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 27 jun. 2015.

PATRÍCIO, C. de O. P. **O letramento na alfabetização de jovens e adultos - a importância dos jogos educativos no processo de educação de jovens e adultos**. Disponível em <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/20041029\\_cristiane.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/20041029_cristiane.pdf)> Acesso em: ago. 2016.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da inteligência na criança**. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, G. R.; LIMA, V. R. C. **O Dia-a-Dia do Professor**. Jogos Pedagógicos no Processo Ensino-Aprendizagem. 2. ed. Belo-Horizonte, MG: Fapi.

QUEIROGA, B. A. M. de; ZORZI, J. L.; GARCIA, V. L. (org.) **Fonoaudiologia Educacional**: reflexões e relatos experiência. Brasília: Kiron, 2015.

RIZZO, G. **Jogos Inteligentes**: a construção do raciocínio na escola natural. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 1998.

SANTOS, R.M. Sobre consciência fonoarticulatória. In: LAMPRECHT R., et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: Edipucrs; 2012. 352p.

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

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português brasileiro**. 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2015.

SIGNORINI, A. **La conciencia fonológica y la lectura**. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. Lectura y Vida, set. 1998.

SILVA, A. H. P. **Língua Portuguesa I**: fonética e fonologia. Curitiba: IESDE Brasil, 2007.

SILVA, C. Aprender ortografia: o caso das regras contextuais. **Análise Psicológica**(2009), 4 (XXVII): 553-561.

SILVA, C. C. **Aquisição da regra de assimilação de vozeamento em Português brasileiro**. São Paulo: FFLCH/USP, 2010. 206 p. (Produção acadêmica premiada).

SILVA, T.C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, H. E. **Fonética articulatória**. Guia e exercícios. 2. ed. Brasília: SIL, 1980.

WETZELS, Leo. Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP: 23: 1992, 19-55.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Sites consultados:

<<https://www.ufpe.br/cead/eletras/fonologiaFonologia/index.php?pag=abertura>>

<<http://www.paulohernandes.pro.br/glossario/e/epentese.html>> (pesquisado em 13/01 às 9:15 horas)

# ANEXOS



**Anexo 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada A NASALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO QUARTO E QUINTO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I – ANÁLISE DESCRITIVA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, sob a responsabilidade do pesquisador Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Sueli Magalhães.

Nesta pesquisa, nós buscamos pesquisar sobre os processos fonológicos em torno da nasalidade são encontrados em textos escritos de alunos de quarto e quinto anos, e propor a elaboração de intervenção pedagógica para sanar dificuldades fonético-fonológicas apresentadas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela assistente de pesquisa Éllis Márcia Batista Rodrigues, no horário normal de aula, na Escola Municipal João de Deus Guimarães. Na participação do(a) menor, ele(a) produzirá textos e responderá atividades pedagógicas, as quais serão coletadas para futuras análises. Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O risco, da participação do(a) menor na pesquisa, consiste na possibilidade de ser identificado como sujeito de pesquisa, o que contraria a Resolução CNS 466/12. Contudo, a equipe executora se compromete com o sigilo absoluto da identidade do menor, portanto ele (a) na corre risco algum na participação da pesquisa. Os benefícios que podem acontecer caso aceite participar da pesquisa, é contribuir para a criação de atividades pedagógicas que podem ajudar as crianças escreverem adequadamente palavras com nasalidade.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Se você tiver alguma dúvida ou caso aconteça algo errado, você pode nos procurar no endereço: Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100 ou pelo fone: (34) 3239-4411. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

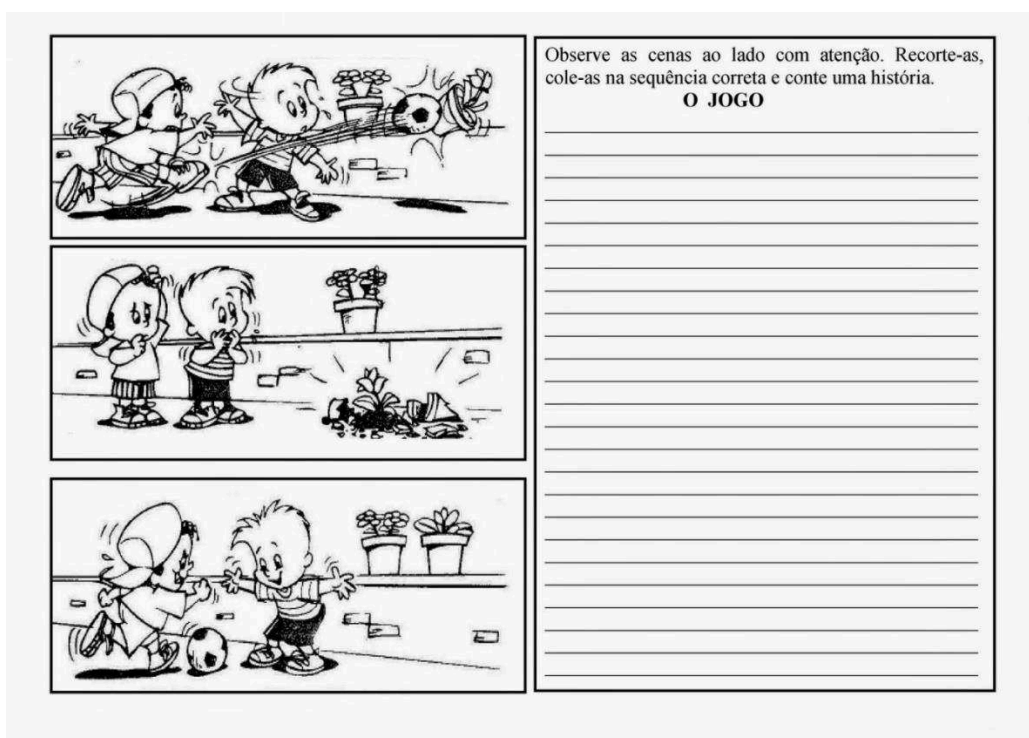
Trindade-GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Sueli de Magalhães


Eu, \_\_\_\_\_ responsável legal pelo(a)  
menor \_\_\_\_\_ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso  
ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

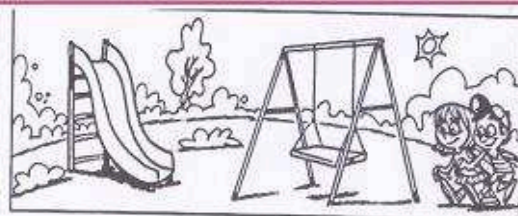
## Anexo 2- Produção de texto 1 para coleta de dados



**Anexo 3- Produção de texto 2 para coleta de dados**

	<p>Observe a cena ao lado com atenção. Conte uma história usando-a.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

#### **Anexo 4- Produção de texto 3 para coleta de dados**



3ª produção de texto. Observe a sequência ao lado, enumere os quadros na ordem em que os fatos acontecem e escreva uma história em que você seja um dos personagens.

CÓDIGO DO ALUNO: \_\_\_\_\_

[illegible]

### Anexo 5- Material para o Jogo de Memória da Nasalidade

ABAS	AMBAS	AJO	ANJO	ATA	ANTA	ATENAS	ANTENAS
BABA	BAMBA	BACO	BANCO	BOBA	BOMBA	CADEIA	CANDEIA
CAÍDO	CAINDO	CAPO	CAMPO	CASA	CANSA	CATA	CANTA
CATO	CANTO	CITO	CINTO	COTA	CONTA	FICA	FINCA
FUGA	FUNGA	GRADE	GRANDE	FRACO	FRANCO	JUTA	JUNTA
LEBRE	LEMBRE	LEDA	LENDA	LIDA	LINDA	LIPO	LIMPO
LOBO	LOMBO	MATA	MANTA	MATO	MANTO	METE	MENTE
MITO	MINTO	MUDO	MUNDO	PACA	PANCA	PAPA	PAMPA
PESA	PENSA	POPA	POMPA	POTE	PONTE	PRATO	PRANTO
QUE	QUEM	QUINCA	QUICA	RAPA	RAMPA	SACA	SANCA
SEDA	SENDA	SETA	SENTA	SI	SIM	SOBRA	SOMBRA
TAPA	TAMPA	TATO	TANTO	TRAÇA	TRANÇA	TROCO	TRONCO
TUBA	TUMBA	VETO	VENTO	JOGO DE MEMÓRIA 	JOGO DE MEMÓRIA 	JOGO DE MEMÓRIA 	JOGO DE MEMÓRIA 


**Anexo 6 - Material para o Bingo da Nasalidade**

Lista de palavras:

B	I	N	G	O
B abas	I cata	N Leda	G papa	O seta
B ambas	I canta	N lenda	G pampa	O senta
B ajo	I cato	N lida	G pesa	O se
B anjo	I canto	N linda	G pensa	O sem
B ata	I cito	N lipo	G popa	O sobra
B anta	I cinto	N limpo	G pompa	O sombra
B Atenas	I cota	N lobo	G pote	O tato
B Antenas	I conta	N lombo	G ponte	O tanto
B baba	I dó	N Mata	G prato	O tapa
B bamba	I dom	N manta	G pranto	O tampa
B baco	I fica	N mato	G que	O traça
B banco	I finca	N manto	G quem	O trança
B boba	I fraco	N mete	G Quinca	O troco
B bomba	I franco	N mente	G quica	O tronco
B cadeia	I fuga	N mito	G rapa	O tuba
B candeia	I funga	N minto	G rampa	O tumba
B caído	I grade	N mudo	G ri	O vê
B caindo	I grande	N mundo	G rim	O vem
B capo	I juta	N nu	G saca	O veto
B campo	I junta	N num	G sanca	O vento
B casa	I lebre	N paca	G seda	O vi
B cansa	I lembre	N panca	G senda	O vim


B	I	N	G	O
ATENAS	CANTA	NUM	PRANTO	SEM SENTA
ATA	FRANCO	MATO	RAMPA	VI
CAPO	COTA		PAMPA	VETO
BAMBA	FRACO	MINTO	PENSA	SENTA
BANCO	DÓ	MUNDO	PRANTO	TRANÇA


B	I	N	G	O
CADEIA	CATA	PANCA	SEDA	SETA
ANTA	FUGA	METE	RIM	SOMBRA
BOMBA	JUNTA		PAPA	TRONCO
CAÍDO	FINCA	MITO	POTE	TUMBA
ATENAS	JUTA	LOMBO	POMPA	TAMPA

B	I	N	G	O
ANJO	CITO	MITO	RI	SEM
CANDEIA	FRACO	LINDA	QUE	SOBRA
ATENAS	GRANDE		POPA	TRANÇA
CANSA	LEMBRE	PACA	QUICA	TATO
CAPO	DÓ	LIDA	SENDA	VETO


B	I	N	G	O
CADEIA	CONTA	MINTO	RAMPA	SEM
ATA	CATO	MATA	RIM	TRAÇA
BABA	GRADE		SACA	VENTO
AMBAS	JUTA	LIMPO	PRATO	TROCO
BOBA	DOM	NU	PONTE	TUBA





B	I	N	G	O
BOMBA	CINTO	MINTO	RIM	SOBRA
BACO	CATO	LEDA	PAMPA	VI
BABA	FRACO		POPA	VENTO
ANJO	LEBRE	MANTA	SANCA	VETO
CAPO	CANTA	MATO	PAPA	VEM

B	I	N	G	O
CAMPO	CATA	LIPO	POTE	VIM
CASA	DÓ	MUNDO	PAMPA	TANTO
CADEIA	COTA		POMPA	VÊ
BOMBA	FUGA	MATO	PRANTO	TAPA
AJO	FRANCO	LEDA	QUINCA	TUMBA

B	I	N	G	O
CAÍDO	CATO	NUM	PRATO	SOBRA
BACO	LEBRE	LOMBO	QUEM	TAMPA
CAINDO	JUNTA		RAPA	VEM
BOMBA	CINTO	LINDA	SANCA	TRONCO
BAMBA	FUGA	LIDA	SACA	VÊ


B	I	N	G	O
AMBAS	GRADE	LOBO	POMPA	SE
ABAS	FRANCO	MUDO	PESA	TAPA
BAMBA	CINTO		QUICA	SOMBRA
BABA	CATO	MANTO	QUE	VEM
CAÍDO	JUTA	PACA	PAPA	TUMBA


B	I	N	G	O
BAMBA	DÓ	MANTO	PRATO	SE
ANTA	CANTO	LIMPO	POMPA	TROCO
BABA	CATA		PONTE	TUMBA
CAINDO	CITO	LENDA	QUE	SENTA
ATENAS	CANTA	LOBO	PAPA	VI


B	I	N	G	O
CADEIA	JUNTA	METE	SENDA	SE
BACO	FUNGA	CANTA	CINTO	SEM
CASA	CANTA		RAPA	TAMPA
CAPO	CINTO	NU	POTE	SOMBRA
ANTENAS	LEBRE	LEDA	QUEM	TUBA


B	I	N	G	O
ATENAS	LEBRE	MATA	SANCA	SENTA
BOMBA	GRADE	LIPO	POPA	TAMPA
BANCO	JUTA		PENSA	VENTO
CAPO	COTA	NU	PAPA	VI
BABA	FICA	MUDO	QUEM	TUBA


B	I	N	G	O
BABA	DÓ	MANTA	PRANTO	TANTO
ANTA	CINTO	LIDA	QUEM	SOBRA
AMBAS	CATO		SANCA	VETO
BOMBAS	FRANCO	LINDA	QUICA	SETA
CADEIA	JUTA	MATA	PENSA	VIM


B	I	N	G	O
ABAS	LEBRE	MINTO	RAPA	VIM
ATA	FINCA	PACA	QUICA	TAMPA
BANCO	COTA		RAMPA	SOMBRA
BABA	DÓ	MUNDO	RI	TRANÇA
ANTENAS	FRACO	LINDA	SEDA	TRONCO

B	I	N	G	O
ABAS	LEBRE	LOBO	RIM	TAMPA
CASA	CINTO	LOMBO	QUICA	VETO
CAINDO	DÓ		PRATO	SOBRA
CAMPO	FUNGA	MATA	POMPA	SEM
CANDEIA	GRADE	MITO	PENSA	TUMBA


B	I	N	G	O
CAMPO	FICA	LOBO	QUICA	TRONCO
CAÍDO	CANTA	MANTA	RAPA	TRANÇA
ANTENAS	FUNGA		RIM	TANTO
CADEIA	JUTA	LOMBO	PAPA	VÊ
ANJO	LEMBRE	METE	SEDA	VEM


B	I	N	G	O
CADEIA	CATA	MUDO	QUINCA	VI
CAINDO	FICA	LOMBO	RIM	TUMBA
CAÍDO	CANTO		SANCA	TRAÇA
AJO	CANTA	METE	SEDA	TATO
BANCO	CINTO	MUNDO	POMPA	VEM


B	I	N	G	O
CAINDO	JUTA	LOBO	PESA	TUMBA
ABAS	CATO	MANTO	PONTE	SE
CAPO	DOM		SEDA	TUBA
ANJO	FUGA	MINTO	QUEM	SOBRA
BAMBA	LEMBRE	MUNDO	QUE	VENTO

B	I	N	G	O
ATA	FRACO	MANTO	SENDA	VÊ
BOMBA	FINCA	NUM	PONTE	VETO
BANCO	DÓ		QUINCA	TRAÇA
CAINDO	CATO	MUNDO	PAPA	SEM
BACO	LEMBRE	LOBO	POMPA	SOMBRA


B	I	N	G	O
BOMBA	GRANDE	MUNDO	PRATO	SENTA
BABA	CANTA	NU	QUEM	VEM
CASA	JUNTA		PRANTO	SOBRA
BOBA	CINTO	PACA	QUE	SE
ANJO	GRADE	MENTE	TANTO	TANTO


B	I	N	G	O
CAÍDO	DOM	MANTO	RAPA	SOBRA
BABA	FRACO	MATA	PENSA	SENTA
BOBA	CANTA		RI	SE
ATENAS	FUNGA	PACA	QUE	VI
BANCO	GRADE	LIDA	PAPA	VETO


B	I	N	G	O
CAÍDO	GRADE	PANCA	SEDA	SE
CADEIA	FRANCO	LIDA	PESA	SEM
BABA	DOM		RIM	TAMPA
CANSA	CATA	MUNDO	QUICA	DEM
CAMPO	GRANDE	LIMPO	SENDA	SOBRA


B	I	N	G	O
CADEIA	LEMBRE	LOBO	PENSA	VEM
BACO	LEBRE	MITO	PONTE	VETO
BABA	FRACO		SANCA	VIM
CAPO	DÓ	MATA	POPA	VENTO
AMBAS	JUTA	LOMBO	PESA	SOBRA


B	I	N	G	O
AMBAS	FINCA	MANTA	PENSA	VÊ
AJO	FUGA	METE	PAMPA	TATO
CAINDO	CANTO		SENDA	TANTO
BACO	CANTA	LIPO	QUICA	TRANÇA
BOMBA	FUNGA	MITO	POPA	TROCO

B	I	N	G	O
CADEIA	CINTO	MANTA	SACA	VI
CAPO	LEMBRE	MUNDO	PAMPA	VENTO
ANTA	CATO		POMPA	TAMPA
AMBAS	CATA	MATA	PAPA	SEM
CASA	JUTA	LOBO	RI	TANTO

B	I	N	G	O
AJO	JUTA	MUDO	RIM	SETA
ATENAS	FUNGA	LIMPO	SEDA	VENTO
BANCO	FUGA		PONTE	VEM
CAMPO	FRANCO	MATA	POPA	TROCO
BOBA	FINCA	LOMBO	POTE	SEM

B	I	N	G	O
CAPOO	CINTO	MATO	RAPA	VENTO
BABA	GRANDE	MANTO	POMPA	TUBA
BAMBA	LEMBRE		SEDA	TRONCO
ANJO	GRADE	PACA	SACA	VÊ
BACO	CITO	METE	RI	SOBRA


B	I	N	G	O
ANJO	JUNTA	LIDA	RAMPA	TROCO
AJO	COTA	PANCA	PENSA	SEM
BACO	DOM		PESA	SE
AMBAS	LEMBRE	PACA	QUINCA	VIM
BABA	DÓ	MINTO	SEDA	TUMBA

B	I	N	G	O
ATA	DOM	LENDA	QUE	SOMBRA
AJO	CATO	MANTO	QUE	VETO
CAPO	CONTA		PAPA	TROCO
ATENAS	COTA	LOBO	SACA	VIM
BABA	CANTO	PACA	PRANTO	SETA


B	I	N	G	O
ANTA	CANTA	METE	RAPA	SOBRA
BABA	DOM	MANTO	POTE	SEM
AMBAS	DÓ		SEDA	TRAÇA
CAPO	LEBRE	MITO	PRANTO	TAMPA
ANJO	CINTO	LIDA	PESA	VETO


B	I	N	G	O
BOBA	CATA	MATO	PRANTO	VIM
CAPO	CATO	PACA	SANCA	SENTA
ATENAS	COTA		QUE	SETA
ANJO	DOM	LOBO	RI	TROCO
BANCO	FRANCO	MANTA	QUINCA	TRONCO


B	I	N	G	O
ATENAS	CANTO	MITO	RAMPA	TRONCO
BOMBA	CATA	PACA	PENSA	TROCO
ANJO	CITO		SENDA	TUMBA
BAMBA	LEBRE	MENTE	PAPA	TAMPA
CAMPO	CONTA	METE	SACA	TUBA

B	I	N	G	O
BANCO	LEMBRE	LOBO	PAMPA	VENTO
BAMBA	FINCA	LIDA	RAPA	TANTO
ATENAS	FRANCO		PENSA	TRANÇA
CADEIA	CATO	NUM	SACA	TAPA
BOMBA	CITO	MENTE	PRATO	VETO


B	I	N	G	O
CAINDO	JUTA	LIPO	POMPA	TUMBA
CAPO	FICA	LIMPO	SANCA	VÊ
AJO	CINTO		SENDA	TRONCO
ATA	FUNGA	MUDO	PRANTO	SETA
CADEIA	CANTA	LIDA	RIM	TRANÇA

B	I	N	G	O
AMBAS	JUTA	PACA	POMPA	SOBRA
ANTA	DÓ	NUM	RAMPA	SOMBRA
ATA	CANTO		POPA	TUBA
BACO	LEMBRE	LIMPO	PRATO	VI
CAPO	LEBRE	MUNDO	SANCA	SE


B	I	N	G	O
BANCO	FINCA	PANCA	SEDA	TRONCO
ANJO	COTA	METE	SACA	VIM
ANTA	JUNTA		PRANTO	SOMBRA
CASA	FRANCO	LOBO	POTE	VI
ABAS	CINTO	MATO	RI	SOBRA


B	I	N	G	O
ABAS	CINTO	MUNDO	RI	TRANÇA
CAINDO	DOM	MANTA	QUINCA	SETA
CANDEIA	CATA		PENSA	TRAÇA
CAMPO	FRANCO	MUDO	PRANTO	SOBRA
CANSA	FUNGA	LIMPO	QUICA	VIM



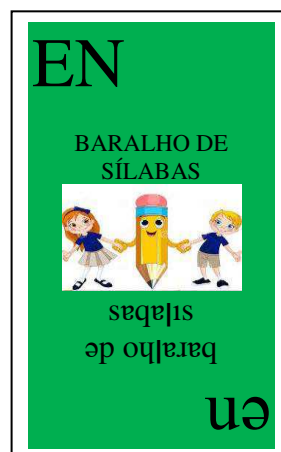
B	I	N	G	O
ABAS	JUTA	LENDA	PESA	TUMBA
CANDEIA	FUGA	MENTE	RAPA	TUBA
AJO	DOM		POTE	VETO
CADEIA	FUNGA	LIPO	POPA	SE
BOBA	FINCA	MUNDO	SENDA	TATO

B	I	N	G	O
BABA	CONTA	LINDA	QUEM	TAPA
ANJO	CANTO	MATA	SENDA	TROCO
ANTENAS	FRANCO		SANCA	SE
CANSA	FRACO	PACA	PRATO	VÊ
AMBAS	COTA	LOMBO	SACA	SOBRA

B	I	N	G	O
ANTA	LEMBRE	MUDO	POTE	SEM
ABAS	DÓ	MANTO	PRATO	VÊ
ANJO	CANTO		QUINCA	TRAÇA
ANTENAS	COTA	MENTE	SANCA	TUBA
CASA	CITO	NU	PONTE	VETO

B	I	N	G	O
ANTENAS	DÓ	NUM	RIM	TAPA
CANDEIA	JUNTA	PACA	QUICA	SE
CAÍDO	CATO		PRANTO	VIM
BABA	JUTA	MUNDO	PAMPA	VETO
BACO	DOM	LIDA	SANCA	TUMBA

## Anexo 7 - Cartas do Baralho de Sílabas



BRA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

bra

TAM

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

tam

PA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

pa

BOM

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

bom

BEI

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

bei

RO

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

ro

CAN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

can

TOR

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

tor

LIM

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

lim

PE

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

pe

ZA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

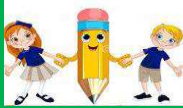
za

BAN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

ban

DA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

da

CA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

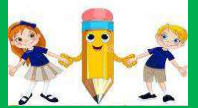
ca

CHIM

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

chim

BO

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

bo

FA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

fa

ZEN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

zen

DA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

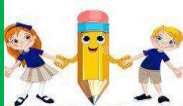
da

FA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

fa

ZEN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

zen

DEI

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

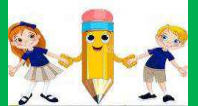
dei

RO

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

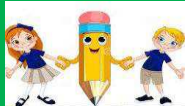
ro

SÍM

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

sím

BO

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

bo

LO

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

lo

EN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

en

QUAN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

quan

TO

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

to

DES

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

des

CAN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

can

SAR

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

sar

NUN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

nun

CA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

ca

DAN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

dan

ÇAR

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

çar

BA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

ba

GUN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

gun

ÇA

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

ça

VEN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

ven

DER

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

der

VEN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

ven

DEN

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

den

DO

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

do

## COSTAS DAS CARTAS

BARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabasBARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabasBARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabasBARALHO DE  
SÍLABASbaralho de  
sílabas

## Anexo 8 - Alfabeto Móvel

<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>Â</b>	<b>Ã</b>	<b>Á</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
<b>C</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>Ç</b>	<b>D</b>	<b>D</b>
<b>D</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>E</b>
<b>E</b>	<b>E</b>	<b>É</b>	<b>Ê</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>F</b>
<b>F</b>	<b>G</b>	<b>G</b>	<b>G</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>H</b>
<b>H</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	<b>I</b>
<b>I</b>	<b>I</b>	<b>Í</b>	<b>J</b>	<b>J</b>	<b>J</b>	<b>J</b>
<b>K</b>	<b>K</b>	<b>K</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>L</b>	<b>L</b>
<b>L</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
<b>N</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>O</b>	<b>O</b>	<b>O</b>	<b>P</b>
<b>P</b>	<b>P</b>	<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>Q</b>	<b>Q</b>	<b>Q</b>
<b>R</b>	<b>R</b>	<b>R</b>	<b>R</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
<b>S</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>U</b>
<b>U</b>	<b>U</b>	<b>V</b>	<b>V</b>	<b>V</b>	<b>V</b>	<b>X</b>
<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>Y</b>	<b>Y</b>	<b>Y</b>	<b>Y</b>
<b>W</b>	<b>W</b>	<b>W</b>	<b>W</b>	<b>Z</b>	<b>Z</b>	<b>Z</b>
<b>Z</b>						

<b>a</b>	<b>a</b>	<b>a</b>	<b>a</b>	<b>a</b>	<b>a</b>	<b>a</b>
<b>â</b>	<b>ã</b>	<b>á</b>	<b>b</b>	<b>b</b>	<b>b</b>	<b>b</b>
<b>c</b>	<b>c</b>	<b>c</b>	<b>c</b>	<b>ç</b>	<b>d</b>	<b>d</b>
<b>d</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
<b>e</b>	<b>e</b>	<b>é</b>	<b>ê</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
<b>f</b>	<b>g</b>	<b>g</b>	<b>g</b>	<b>g</b>	<b>h</b>	<b>h</b>
<b>h</b>	<b>h</b>	<b>i</b>	<b>i</b>	<b>i</b>	<b>i</b>	<b>i</b>
<b>i</b>	<b>i</b>	<b>í</b>	<b>j</b>	<b>j</b>	<b>j</b>	<b>j</b>
<b>k</b>	<b>k</b>	<b>k</b>	<b>k</b>	<b>l</b>	<b>l</b>	<b>l</b>
<b>l</b>	<b>m</b>	<b>m</b>	<b>m</b>	<b>m</b>	<b>n</b>	<b>n</b>
<b>n</b>	<b>n</b>	<b>o</b>	<b>o</b>	<b>o</b>	<b>o</b>	<b>p</b>
<b>p</b>	<b>p</b>	<b>p</b>	<b>q</b>	<b>q</b>	<b>q</b>	<b>q</b>
<b>r</b>	<b>r</b>	<b>r</b>	<b>r</b>	<b>s</b>	<b>s</b>	<b>s</b>
<b>s</b>	<b>t</b>	<b>t</b>	<b>t</b>	<b>t</b>	<b>u</b>	<b>u</b>
<b>u</b>	<b>u</b>	<b>v</b>	<b>v</b>	<b>v</b>	<b>v</b>	<b>x</b>
<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>y</b>	<b>y</b>	<b>y</b>	<b>y</b>
<b>w</b>	<b>w</b>	<b>w</b>	<b>w</b>	<b>z</b>	<b>z</b>	<b>z</b>
<b>z</b>						