

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS DA LINGUAGEM E ENSINO
ÁREA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS QUE INTERFEREM NA
AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ SUELI DE MAGALHÃES

AMILLA BARBOSA RODRIGUES

O APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA POR MEIO DA FONOLOGIA: a estrutura
silábica na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

UBERLÂNDIA
2019

AMILLA BARBOSA RODRIGUES

O APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA POR MEIO DA FONOLOGIA:
a estrutura silábica na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras do Instituto de
Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia,
como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. José Sueli de Magalhães

UBERLÂNDIA
2019

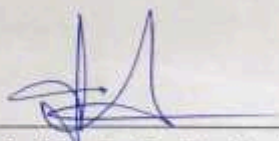
AMILLA BARBOSA RODRIGUES

O APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA POR MEIO DA FONOLOGIA:

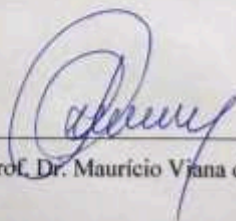
a estrutura silábica na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Dissertação aprovada para obtenção do título de
Mestra no Programa de Pós-Graduação do Mestrado
Profissional em Letras – ProfLetras do Instituto de
Letras e Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia (MG), pela banca examinadora formada
por:

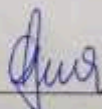
Uberlândia, 25 de fevereiro de 2019.



Prof. Dr. José Sueli de Magalhães UFU



Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo UFU



Profa. Dra. Giselly de Oliveira Lima SMEGO

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

R696a Rodrigues, Amilla Barbosa, 1989-
2019 O aperfeiçoamento da escrita por meio da fonologia [recurso eletrônico] : a estrutura silábica na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II / Amilla Barbosa Rodrigues. - 2019.

Orientador: José Sueli Magalhães.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.657>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Fonologia. 3. Escrita (Ensino fundamental II). 4. Língua portuguesa - Escrita. I. Magalhães, José Sueli, 1967- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

Dedico este trabalho à minha mãe e irmã, meus exemplos de fé.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha família, em especial, à minha mãe, à minha irmã, ao meu esposo, ao meu padrasto e ao meu cunhado, por me ajudarem a ser mais forte.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José S. de Magalhães, pelos ensinamentos.

Ao ProfLetras, pela oportunidade de me reinventar profissionalmente.

Aos companheiros da IV turma do ProfLetras, em especial, à Ana Cláudia, pela troca de experiências.

Aos professores do ProfLetras, que nos mostraram a possibilidade de promovermos uma educação pública de qualidade.

Aos parceiros da Escola Estadual Caldas Novas, pela compreensão e apoio.

Aos meus queridos alunos, pela aceitação e participação efetiva nas propostas.

A CAPES, pelos doze meses de apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho tem como base a Fonologia e seus estudos teóricos acerca da sílaba para tratar dos fenômenos de apagamento e inserção na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II. O objetivo deste estudo foi identificar a escrita não convencional em alunos do sexto ano, por meio da análise de 105 produções textuais, a fim de propor atividades que contribuíssem para o aperfeiçoamento da escrita. Focamos no estudo da sílaba, conforme os preceitos da Fonologia Autosegmental e da Teoria Métrica da Sílaba para justificar e tratar os desvios de escrita dos alunos para, a partir de daí, elaborarmos e aplicarmos uma intervenção didática junto a esses discentes, na expectativa de aperfeiçoar a escrita e eliminar erros ortográficos. Consideramos as seguintes abordagens teóricas: i) a hierarquia dos elementos que compõem a estrutura silábica em consonância com os princípios que regem esta estrutura; ii) os processos fonológicos de inserção e apagamento; iii) a relação entre oralidade e escrita; e iv) a consciência fonológica. Para tanto, retomamos os estudos de Oliveira e Nascimento (1990), Camara Jr. ([1970] 1996), Bisol (1999), Pedrosa (2007), Abaurre e Pagotto (2002), Silva (2003), Miranda e Matzenauer (2010), Volcão, Nunes e Seara (2015), Hora e Magalhães (2016), dentre outros. A intervenção proposta por esta pesquisa compreende 21 Práticas de Linguagem que objetivaram minimizar a grafia incorreta de vocábulos com segmentos inseridos ou apagados pelos alunos. Essa intervenção alcançou resultados positivos e revelou um quantitativo menor de inadequações ortográficas do que os dados iniciais apontavam. Esses resultados provam que a teoria, nesse caso, a fonológica, e a prática devem ser usadas a favor de um ensino efetivamente produtivo.

Palavras-chave: Fonologia; Escrita; Apagamento; Inserção.

ABSTRACT

This work is based on Phonology and its theoretical studies about the syllable to deal with the phenomena of erasure and insertion in the writing of Elementary School students II. The purpose of this study was to identify unconventional writing in students of the sixth grade, through the analysis of 105 textual productions, in order to propose activities that contributed to the improvement of writing. We focused on the study of the syllable, according to the precepts of Autossegmental Phonology and the Metric Theory of Syllable to justify and treat the students' writing deviations, so that we could design and apply a didactic intervention with these students in the hope of perfecting writing and eliminate misspellings. We consider the following theoretical approaches: i) the hierarchy of the elements that make up the syllabic structure in line with the principles that govern this structure; ii) the phonological processes of insertion and erasure; iii) the relationship between orality and writing; and iv) phonological awareness. In order to do so, we return to the studies of Oliveira and Nascimento (1990), Camara Jr. (1999), Bisol (1999), Pedrosa (2007), Abaurre and Pagotto (2002), Silva (2003), Miranda and Matzenauer (2010), Volcão, Nunes and Seara (2015), Hora and Magalhães (2016), among others. The intervention proposed by this research comprises 21 Language Practices that aimed to minimize the incorrect spelling of vocabulary with segments inserted or deleted by the students. This intervention achieved positive results and revealed a smaller number of orthographic inadequacies than the initial data indicated. These results prove that the theory, in this case, the phonological theory, and the practice should be used in favor of an effectively productive teaching.

Keywords: Phonology; Writing; Erase; Insertion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da sílaba por meio da teoria autosegmental	21
Figura 2 – Representação da sílaba pelo modelo de Selkirk (1982)	22
Figura 3 – Molde silábico do português brasileiro	23
Figura 4 – Estrutura da sílaba com a RAS	24
Figura 5 – Deslocamento do /S/ para a primeira posição da coda.....	25
Figura 6 – Representação da escala de sonoridade na palavra “mesclar”.	28
Figura 7 – Ilustração de maximização do ataque.	29
Figura 8 – Segmento flutuante decorrente de apagamento.....	30
Figura 9 – Estrutura da sílaba para Camara Jr (1977)	32
Figura 10 – Instrumento para coleta de dados	42
Figura 11 – Análise do <i>corpus</i> : quantitativo de apagamentos e inserções	43
Figura 12 – Análise do <i>corpus</i> : quantitativo de apagamentos na posição de coda.....	44
Figura 13 – Análise do <i>corpus</i> : quantitativo de apagamentos no ataque e na sílaba completa	46
Figura 14 – Análise do <i>corpus</i> : inserções na coda	47
Figura 15 – Atividade 1	51
Figura 16 – Bingo musical: atividade 4.....	534
Figura 17 – Atividade 7	56
Figura 18 – Processo da influência da fala na escrita	57
Figura 19 – Atividade 8	58
Figura 20 – Atividade 9	58
Figura 21 – Atividade 10	59
Figura 22 – Atividade 12	60
Figura 23 – Atividade 13	61
Figura 24 – Atividade 14	62
Figura 25 – Atividade 15	63
Figura 26 – Atividade 16	64
Figura 27 – Atividade 17	65
Figura 28 – Atividade 18	67
Figura 29 – Atividade 19	68

Figura 30 – Atividade 21	69
Figura 31 – Atividade 21	70
Figura 32 – Atividade 21	70.
Figura 33 – Imagem para produção final.....	71
Figura 34 – Imagem para produção final.....	71
Figura 35 – Quantitativo de apagamentos e inserções após a intervenção	72
Figura 36 – Quantitativo de apagamentos na coda após a intervenção	73
Figura 37 – Quantitativo de inserções na coda após a intervenção	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estruturas silábicas do PB	24
Quadro 2 – Escala de sonoridade	29
Quadro 3 – Análise de apagamentos em relação à escala de sonoridade	29
Quadro 4 – Grupos consonantais permitidos no ataque silábico	32
Quadro 5 – Consoantes intervocálicas	34
Quadro 6 – Análise do <i>corpus</i> : variável sexo	43
Quadro 7 – Análise do <i>corpus</i> : apagamentos na coda	45
Quadro 8 – Análise do <i>corpus</i> : apagamentos no ataque e na sílaba completa	47
Quadro 9 – Análise do <i>corpus</i> : inserções na coda	49
Quadro 10 – Quantitativo de produções finais por turma	72
Quadro 11 – Registros de novas estruturas tônicas	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FONOLOGIA.....	15
1.1 Processos fonológicos.....	18
2 A SÍLABA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	21
2.1 Os princípios universais que regem a estrutura silábica	27
2.2 Condições particulares do ataque e da coda	30
3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, A ESCRITA E A LÍNGUA FALADA	36
4 METODOLOGIA.....	41
4.1 Contexto da pesquisa	41
5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM.....	50
5.1 A intervenção	51
5.2 Resultados obtidos após a intervenção	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE	85

INTRODUÇÃO

Entre as expectativas dos professores de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, nos anos finais, está a de que o aluno já domine as especificidades da escrita, distinguindo os aspectos inerentes à língua em sua modalidade escrita e falada, ou seja, espera-se que ele tenha conhecimento basilar acerca da adequação e da inadequação linguística.

A Base Nacional Comum Curricular¹ (BRASIL, 2018, p. 65), documento recém-aprovado, estabelece o desenvolvimento de habilidades e competências para as áreas de linguagens a todos os alunos concluintes de cada etapa de ensino da educação básica, visando a formação de um sujeito integral que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o aluno tenha conhecimento sobre os gêneros, os textos, a língua, a norma-padrão, as diferentes linguagens (semioses). Esses conhecimentos devem ser capazes de melhorar as habilidades de leitura, oralidade, produção e tratamento das linguagens. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa precisa articular as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva, que estejam em prol das diversas práticas de linguagem.

Em minha prática docente, observo inúmeras dificuldades dos discentes com a modalidade escrita da língua, muitas delas relacionadas diretamente a elementos de natureza fonético-fonológica. Para citar apenas um exemplo, são comuns, na escrita de alunos, já no Ensino Fundamental II, erros de escrita provocados pela inserção ou eliminação de segmentos vocálicos ou consonantais, como na grafia de “*ecola* por *escola*”, “*pesouas* por *pessoas*”, “*jugão* por *julção*”, “*nacer* por *nascer*”. Esse tipo de relação com a escrita costuma ser mais comum em etapas de alfabetização, uma vez que a primeira referência para a escrita é a fala, bem como ainda é o início da aprendizagem das relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português. Contudo, no sexto ano e até em séries mais avançadas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, ainda se verifica a presença desses fenômenos.

A esse respeito, a BNCC (2018, p. 93) afirma que o processo de ortografização pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, as abordagens linguística e metalinguística devem ocorrer em consonância à prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita, análise linguística ou oralidade. O documento defende a perspectiva de progressão de conhecimentos que reúna as regularidades às

¹ A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017. A versão final foi divulgada em 19 de março de 2018, no portal do MEC.

irregularidades, bem como usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

Uma das causas para a persistência dos problemas na escrita é o não tratamento dos erros de ortografia, nem a observância das necessidades específicas dos discentes. As dificuldades ortográficas não são consideradas quanto à sua natureza fonológica, porque não se propõe, por exemplo, pensar sobre a sílaba. Assim, o aluno passa para a próxima série sem ter adquirido as competências básicas esperadas dos anos anteriores. Por conseguinte, há equívocos ortográficos e, conseqüentemente, semânticos nas produções textuais e orais dos alunos. Este é um problema que afeta não só a disciplina de Língua Portuguesa, mas também todas as outras, por ocasionar entraves na interpretação de qualquer texto.

É de se considerar que os alunos começam a escrever tendo a fala como referência, porém, o processo de aquisição da escrita segue um contínuo em que eles vão se apropriando de uma gramática organizada em que a escrita passa a influenciar na fala. Abaurre *et al.* (1997) avaliam que a aquisição da escrita pressupõe interação, portanto, “ao entrar em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (ABAURRE *et al.*, 1997, p. 22). Sendo assim, faz-se necessário que os discentes vivenciem experiências mais intensas e progressivas com a escrita.

Considera-se a hipótese de que os alunos, visando a adequação à escrita convencional, realizem processos de apagamento ou inserção de segmentos de acordo com o contexto em que estão. Normalmente, a escola não avalia essas imprecisões à luz dos estudos fonológicos e linguísticos, visto que grande parte dos professores não possui o conhecimento necessário para lidar com esses paradigmas. Além disso, os livros didáticos vigentes não trazem essa abordagem.

Os problemas relacionados à escrita suscitam dificuldades não só no desempenho comunicativo escrito, como também no desenvolvimento pessoal do discente, fato que gera baixa autoestima e insegurança quanto ao uso de sua própria língua. É importante lembrar que a escrita, segundo Vygotsky (1996), não está desvinculada da linguagem, ela também atribui significado e, para que esse domínio seja efetivado, o indivíduo precisa ampliar a sua capacidade de abstração. Assim, antes de grafar uma palavra, ela deve ser pensada.

A construção de conhecimentos para a modalidade escrita, a ser tratada neste trabalho, estará centrada em três aspectos, a saber:

- I. as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita;
- II. os tipos de relações fono-ortográficas da língua;
- III. a estrutura da sílaba.

No primeiro aspecto, os alunos fazem referências aos fones e alofones de sua variedade linguística, ou seja, orientam-se pela língua em uso.

O segundo aspecto denota a complexidade do sistema alfabético do português, pois há poucas regularidades de representação entre fonemas e grafemas. Temos várias letras para um som (ex.: o fonema /s/ pode ser representado pelas letras s, c, ç, x, ss, sc, z, xc; a representação do fonema /j/ ocorre por meio das letras g, j; o fonema /z/ pode ser representado pelas letras x, s, z), ou seja, há vários sons para uma letra (s - /s/ e /z/; z - /s/, /z/; x - /s/, /z/, /ʃ/, /ks/) ou até mesmo nenhum som para uma letra (h, em início de sílaba). Temos também vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a, â; e, é; o, ó, õ).

Apenas sete grafemas do alfabeto brasileiro estabelecem uma relação regular direta entre grafema e fonema: são as consoantes bilabiais (/p, b/), as alveolares (/t, d/), as labiodentais (/f, v/) e a velar desvozeada (/k/). Ainda assim, as letras ‘t’ e ‘d’ podem representar um som dental ou palatalizado [tia] ou [tʃia], [dia] ou [dʒia].

Outras regularidades de representação escrita são, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 90), as contextuais e as regulares morfológico-gramaticais. As regulares contextuais estão para o contexto fonológico da palavra: R/RR; S/SS; G+A, O, U/ GU+E, I; C+A, O, U/ QU+ A, E, I, O. Já as regulares morfológico-gramaticais precisam do conhecimento de gramática, pois são categorizadas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra. Para essas representações, temos os morfemas de derivação ou composição (formas verbais na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito terminam com “u”, flexões do imperfeito do subjuntivo com “ss” e desinência “-ão” para a terceira pessoa do plural no futuro do presente).

Portanto, sendo a escrita um sistema complexo, os alunos precisam compreender todos esses aspectos, caso contrário, usarão o código escrito de forma não convencional. É claro que, além desses, há outros elementos de natureza morfológica, sintática, morfossintática, prosódica e discursiva, mas interessa-nos neste trabalho apenas os aspectos fonológicos.

Considerando os aspectos fonológicos voltados para o ensino, podemos citar algumas pesquisas que foram importantes para a realização deste estudo, a saber: Oliveira e Nascimento (1990), Camara Jr ([1970] 1996,2009), Bisol (1999), Pedrosa (2007), Abaurre e Pagotto (2002), Cristófar-Silva (2003), Miranda e Matzenauer (2010), Volcão, Nunes e Seara (2015) e Hora e Magalhães (2016). Esses autores tratam de temas que abrangem os processos fonológicos mais comuns no português brasileiro (doravante PB), tais como: desvozeamento, monotongação, ditongação, palatalização, indistinção entre sons sonoros e sons surdos, inserções, apagamentos, informações sobre as variações diatópicas, diastráticas e

diafásicas, componentes da sílaba no PB, variações e análise de alterações na escrita de crianças na fase da aquisição. Assim sendo, há numerosos estudos que compreendem fenômenos linguísticos no processo de apropriação da língua, mas essas pesquisas têm um caráter teórico e não didático.

Os livros didáticos do Ensino Fundamental II não oferecem atividades com abordagens fonológicas específicas e não há reflexões pontuais sobre apagamentos ou inserções de segmentos na sílaba. Geralmente, há reflexões tímidas sob o viés das variedades linguísticas.

Tendo como norte esta problemática, este trabalho investiga os processos fonológicos revelados pelas produções escritas de alunos do sexto ano, uma fase de transição do Ensino Fundamental I para o II. Esses processos compreendem o apagamento ou a inserção de segmentos na sílaba. A compreensão desses processos é imprescindível para o aperfeiçoamento da escrita, pois contribuirá para a exatidão de atividades que aprimorem a escrita reflexiva dos alunos.

A esse respeito, Moura (2012, p. 69) assevera que, independentemente do ano que está cursando ou da faixa etária, o aluno precisa estar inserido em práticas de escrita que contemplem as microestruturas linguísticas “mesmo em adolescentes com mais de doze anos de idade, a vertente ortográfica continua a ser um domínio a merecer atenção e reflexão nas aulas de Língua Portuguesa”.

Portanto, definiu-se como meta deste trabalho relacionar a teoria fonológica à prática em sala de aula, propondo atividades pautadas em práticas de escritas reflexivas. Desse modo, propomos uma intervenção didática que esclareça ou, pelo menos, diminua os problemas relacionados ao apagamento ou inserção de segmentos na sílaba.

A partir desse objetivo, analisamos os processos fonológicos de apagamento e inserção presentes na escrita de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II. Mediante essa análise, elaboramos e aplicamos atividades para o aperfeiçoamento da escrita, com o intuito de promover reflexões acerca da microestrutura linguística, em especial a sílaba. As propostas se concatenaram aos problemas observados na escrita destes alunos. Para isso, desenvolvemos outras ações norteadas por objetivos específicos, imprescindíveis para a execução das atividades, quais sejam:

- descrever processos silábicos presentes na escrita dos alunos do sexto ano;
- interpretar os erros de natureza fonético/fonológica;
- investigar o que leva os alunos a criarem novas estruturas silábicas;

- analisar processos fonológicos de inserção e apagamento na estrutura interna da sílaba;
- identificar a influência/interferência da fala na escrita dos informantes;
- fomentar a prática em sala de aula de atividades contínuas de aperfeiçoamento da escrita em diferentes contextos de comunicação oral e escrita.

Acreditamos nas hipóteses de que o trabalho em sala de aula com práticas sustentadas no conhecimento da fonética/fonologia é eficaz para o aperfeiçoamento na escrita dos alunos. Acreditamos também que as alterações feitas pelos alunos na sílaba manifestam-se como processos fonológicos naturais, intuídos pelos estudantes a fim de escreverem adequadamente, ou seja, os discentes criam hipóteses de escrita baseadas em seu contexto.

Em função disso, a competência escrita fono-ortográfica poderá ser alcançada por meio de práticas de escrita reflexivas que ampliem a análise pelo próprio aluno acerca daquilo que ele mesmo está escrevendo. Nesse sentido, também consideramos pesquisas sobre a consciência fonológica, a fim de compreender como proceder para elevar a percepção das estruturas metalinguísticas.

Para a execução deste trabalho, contamos com 105 alunos de três turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual em Caldas Novas, Goiás, todos com idade entre 11 e 15 anos. Na coleta de dados, aplicamos uma proposta de produção textual do gênero Diário. A partir da leitura dessa produção, destacamos os vocábulos que apresentavam uma escrita não convencional. Posteriormente, os problemas encontrados nos textos foram categorizados em erros de natureza fonético/fonológica (traços distintivos, estrutura silábica, variação) e em erros de convenção (acentuação, relação biunívoca de fonemas).

Ao analisar os dados, consideramos as formas de escrita não convencionais baseadas na estrutura silábica, especialmente para os casos de inserção ou apagamento de segmentos.

Para alcançar os propósitos delineados acima, este trabalho está assim organizado:

No primeiro capítulo, refletimos acerca das contribuições da teoria fonológica para o ensino de Língua Portuguesa e apresentamos alguns processos fonológicos presentes desde a aquisição da linguagem. Embora a fase da aquisição não seja o foco principal deste trabalho, esses mesmos processos foram recorrentes no *corpus* analisado.

O segundo capítulo versa sobre a sílaba no português brasileiro. Apresentamos os modelos/*templates* que representam e nos ajudam a compreender a estrutura interna da sílaba, bem como os princípios norteadores para a boa formação deste constituinte, destacando a posição que os segmentos podem ocupar no referido *template*. Por meio da apresentação

destes princípios, podemos compreender e justificar alguns fenômenos de apagamento e inserção na estrutura silábica.

O terceiro capítulo trata dos conceitos sobre consciência fonológica, os níveis que ela compreende e a importância dessa noção para a expansão da interação do indivíduo com a língua. Isso porque o conhecimento metalinguístico sobre o objeto de estudo, ou seja, ao interagir com o texto escrito, o aluno constrói o saber sobre a língua.

O quarto capítulo refere-se à metodologia utilizada, além da exposição de uma breve análise do *corpus*. Na sequência, quinto capítulo apresenta a descrição da intervenção, juntamente com os resultados obtidos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências consultadas e do apêndice, que contém o Caderno de Práticas de Linguagem, o produto desta pesquisa.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FONOLOGIA

A competência comunicativa é fundamental para a participação social. Por isso, o ensino de Língua Portuguesa tem de garantir aos alunos conhecimentos linguísticos que permitam a interação nas diversas esferas sociais. Nesse sentido, Vilela (1994, p. 250) defende a importância de dominar a língua materna, pois “é a primeira janela para o mundo”. Para o autor, a língua é o meio pelo qual ocorrem as interações sociais e históricas entre os indivíduos. Assim, o propósito preponderante do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento das competências de escrita, de oralidade, de leitura e de análise da linguagem em diversos contextos.

Como a escrita é um processo com alto grau de complexidade, Ferreiro (1987, p. 35) atesta a impossibilidade de se escrever do modo como se fala, uma vez que fala e escrita são códigos linguísticos diferentes. Logo, são processos peculiares e necessitam de enfoques e estratégias distintos. Com relação a isso, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 8) enfatizam que o homem é caracterizado pela fala e não pela escrita, porque todas as línguas se desenvolvem primeiro na forma oral, posteriormente, a escrita é desenvolvida. Entretanto, segundo o autor, não podemos afirmar que uma é derivada da outra, pois “a escrita não representa a fala nem é dela derivada”.

Os estudos de Vygotsky (1996) mostram-nos que, ao dominar o sistema simbólico, a criança passa a criar outras formas mais elaboradas de pensamento, o que torna o aprendizado concomitante ao processo de ensino. Oliveira e Nascimento (1990) defendem que o aprendizado é baseado em esquemas mentais naturais, e que a interação com o objeto de aprendizado ocorre por meio da formulação de hipóteses sobre a natureza deste objeto. Essas hipóteses iniciais são fundadas no conhecimento que se tem sobre a língua materna cuja base inicial é a fala.

Trabalhar com linguagem é ter a certeza de que todas as línguas variam, seja na escrita, seja na fala. De acordo com Chomsky (1965 *apud* Bisol 2001, p. 14), o ser humano é capaz de conhecer e interpretar sua língua, então, adquire competência linguística, ou seja, conhecimento inconsciente sobre ela, sobre a gramática que norteia a relação entre som e significado, sobre os sintagmas e regras fundadoras dessa gramática. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que competência e desempenho são diferentes, uma vez que o desempenho presume a capacidade da língua em seu uso real, em inúmeras circunstâncias de comunicação.

Ao considerar a língua em uso, há fatores externos que denotarão variáveis linguísticas que podem ser previstas ou condicionadas. Dessa forma, o papel do professor é muito importante: ele deve ser o mediador que promoverá a interação entre os discentes e o objeto de estudo (língua), a fim de fomentar mudanças na forma dos discentes construírem, reconstruírem e aprimorarem sua relação com a escrita.

Para Oliveira (2005), o professor de Língua Portuguesa precisa delinear suas ações a fim de garantir efetividade para a aprendizagem, além de

Perceber que o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua (no caso, o português);
 Perceber que a escrita é construída pelo aprendiz, com base em hipóteses que ele formula, e reformula, sobre este sistema;
 Perceber que a cada estágio do processo de apropriação da escrita corresponde uma hipótese diferente sobre o que seja escrever;
 Perceber que os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses levantadas pelo aprendiz;
 Perceber que uma intervenção pedagógica eficaz requer do professor a habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz formula a cada momento (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

Mediante essas reflexões, notamos a importância da Fonologia para o ensino de Língua Portuguesa. Fonética e Fonologia são duas disciplinas que estudam o som. Essas áreas diferem somente pelo modo de tratamento com o objeto de estudo: a Fonética considera os aspectos físicos e fisiológicos do som, enquanto a Fonologia trata das questões funcionais, comportamentais e organizacionais do som. Segundo Hora e Magalhães (2016), a Fonologia é o estudo da função dos sons numa determinada língua.

Por isso, reconhecer a importância da Fonologia no ensino é reconhecer a língua em uso. Miranda e Matzenauer (2010, p.361) a definem como a área da Linguística que “busca descrever os fonemas, as regras de combinação dos sons para formarem unidades maiores, tais como a sílaba e as regras de atribuição do acento prosódico”.

Sobre o papel da Fonologia no ensino, Cristófar-Silva (2003, p. 110) a considera como um estudo importante para o conhecimento sistêmico da língua e que ajuda na compreensão das distinções da escrita e da fala. Schwindt *et al.* (2007, p. 8) afirmam que essa relação “não é unidirecional, isto é, não apenas a oralidade é determinante na apropriação do código escrito, mas a escrita exerce papel determinante sobre a fala”.

Desse modo, só será possível um aprendizado apropriado, caso ocorra contato direto e amplo com a língua escrita e, conseqüentemente, com as relações que devem ser feitas com os aspectos fonológicos da palavra. Por isso, entendemos que práticas baseadas nos estudos

fonológicos podem ser recursos importantes para auxiliarem o professor e o aluno na atuação efetiva com a língua escrita. Para Hora e Magalhães (2016), os estudos fonológicos denotariam a simples relação que o indivíduo tem com sua língua:

é como se o indivíduo dominasse um conjunto finito e bem definido de regras fonológicas em sua mente, de modo que, a partir da atuação dessas regras, fossem sendo geradas as representações no nível da fala, o que inclui a fonética e possíveis variações, por exemplo. Portanto, uma criança, ao adquirir sua língua ou seu sistema fonológico, estaria, na verdade, aprendendo um conjunto de regras e como operacionalizá-las (HORA; MAGALHÃES, 2016, p. 58).

Esses aspectos fonológicos são produzidos e percebidos de forma peculiar em cada indivíduo e, por vezes, a fala é associada a escrita, mesmo sendo códigos linguísticos dessemelhantes. Por isso, a Fonologia descreve os processos fonológicos como regras inerentes a um determinado fenômeno fonológico. Assim, embora a substituição fonológica seja uma operação mental, ela se manifesta fisicamente pela fala.

Processos fonológicos são capazes de justificar as tendências usuais de representação da escrita pela fala. Nessa perspectiva, Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991, p. 91) afirmam que

os processos são naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano; resultam em adaptações dos padrões da fala às restrições naturais da capacidade humana, tanto em termos de produção como de percepção. São inatos porque são limitações com as quais a criança nasce e que ela tem que superar na medida em que não façam parte do sistema de sua língua materna (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1991, p. 91).

Esses processos são naturais e refletem, na escrita, as dificuldades ortográficas da língua escrita. Por esse motivo, devemos pensar em modificações a partir dos erros nos textos escritos dos alunos com base em duas peculiaridades: o caráter universal e o individual do código escrito. Nesse sentido, para Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991, p. 92),

os processos fonológicos constituem um instrumento válido e confiável de análise; dão conta da descrição da fonologia em desenvolvimento e da fonologia com desvios; permitem uma comparação clara e simples entre a fonologia com desvios, por um lado, e a aquisição normal e o alvo da fala adulta, por outro; facilitam o estabelecimento de metas racionais de tratamento (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1991, p. 92).

Os processos fonológicos demonstram as relações que o indivíduo possui com a língua. Logo, todo sujeito estará suscetível a algum tipo de processo fonológico. De acordo com Volcão, Nunes e Seara (2015, p. 140), “quando a aplicação de uma regra altera a representação subjacente estamos diante de um processo fonológico”, de modo que esses processos auxiliam na compreensão das mudanças linguísticas, variações fonéticas e fonológicas. Ainda, conforme as autoras, os processos definem-se por abordarem as alterações que os morfemas admitem na criação de palavras e, por isso, são universais. A seguir, apresentamos alguns processos fonológicos importantes para esta pesquisa.

1.1 Processos fonológicos

Volcão, Nunes e Seara (2015) afirmam que os processos fonológicos são capazes de alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos e em quaisquer ocorrências haverá uma explicação fonológica. Os processos fonológicos perceptíveis no português brasileiro falado são, normalmente, reverberados na escrita dos alunos. Considerados como fatores comuns e que ocorrem em algum momento no processo de aquisição da linguagem, geralmente, são intensamente influenciados por características físicas da fala. Desse modo, avaliar os processos fonológicos inerentes à aprendizagem de língua materna é importante, pois, por meio deles, é possível propor intervenções mais pontuais de acordo com a necessidade dos discentes.

Para Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991), não há, ao certo, um quantitativo de processos fonológicos existentes, uma vez que a linguagem é dinâmica. Independentemente da quantidade, cada processo deve ser peculiar, pois

os processos fonológicos constituem um instrumento válido e confiável de análise; dão conta da descrição da fonologia em desenvolvimento e da fonologia com desvios; permitem uma comparação clara e simples entre a fonologia com desvios, por um lado, e a aquisição normal e o alvo da fala adulta, por outro; facilitam o estabelecimento de metas racionais de tratamento (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1991, p. 92).

Para essa discussão, selecionamos alguns processos fonológicos que se manifestam no português brasileiro e que são processos comuns na aquisição do PB como língua materna. Os exemplos que ilustram esses processos pertencem ao arquivo pessoal desta autora, exceto aqueles marcados com um sublinhado, cujo levantamento foi feito a partir das produções dos alunos.

A. Processos fonológicos relacionados à estruturação silábica:

- Redução do encontro consonantal: ocorre o apagamento de uma das consoantes na sílaba. Ex.: “*sofi* por *sofri*”;
- Apagamento da fricativa: ocorre o apagamento do /s/ na posição de coda silábica. Ex.: “*ecola* por *escola*”;
- Apagamento de líquida: ocorre o apagamento de /l/, /r/ e /ʎ/ em posição de coda silábica. Ex.: “*alcoo* por *álcool*”, “*sotou* por *soltou*”;
- Apagamento de líquida intervocálica: ocorre o apagamento de uma consoante líquida quando essa está entre vogais. Ex.: “*veinha* por *velinha*”;
- Apagamento de líquida inicial: ocorre quando há apagamento de uma consoante líquida na posição de ataque silábico. Ex.: “*ivo* por *livro*”;
- Metástase: há uma reordenação de sons dentro da mesma palavra. Ex.: “*estrupe* por *estupro*”;
- Epêntese: ocorre quando há a inserção de uma vogal. Ex.: “*nois* por *nós*”, “*voceis* por *vocês*”.

B. Processos fonológicos de substituição:

- Desonorização da obstruinte: ocorre a produção das plosivas, fricativas ou africadas sonoras como surdas. Ex.: “*casolina* por *gasolina*”, “*outupo* por *outubro*”;
- Anteriorização: ocorre quando há a substituição de uma consoante palatal ou velar por uma alveolar ou labial. Ex.: “*socante* por *chocante*”;
- Substituição de líquida: há a substituição de uma líquida por outra. Ex.: “*discubliu* por *descobriu*”;
- Semivocalização de líquida: há a substituição de uma consoante líquida por uma semivogal. Ex.: “*voutar* por *voltar*”;
- Plosivização: ocorre quando há a substituição de uma consoante fricativa ou uma africada por uma consoante plosiva. Ex.: “*baca* por *vaca*”;
- Posteriorização: há a substituição de uma consoante labiodental, dental ou alveolar por uma pós-alveolar ou velar. Ex.: “*tejoura* por *tesoura*”;
- Aférese: ocorre quando há a eliminação da sílaba inicial da palavra. Ex.: “*tá* por *está*”, “*embora* por *bora*”, “*amiga* por *miga*”;
- Nasalização: ocorre quando há a inserção do prefixo in antes do ataque formado com líquidas. Ex.: “*inreal* por *irreal*”;

- Monotongação: eliminação do ditongo. Ex.: “*dexa* por *deixa*”.
- Apócope: ocorre a queda de segmentos finais. Ex.: “*tudim* por *tudinho*”, “*discutino* por *discutindo*”.

A apreciação desses processos fonológicos possibilita a compreensão da gênese da escrita não convencional por parte do aluno. Dessa maneira, não se pode concordar com a máxima de que o aluno escreve errado, porque fala errado. Como já dito, a escrita é um sistema complexo, tanto que, para Amaral *et al.* (2011),

Detectam-se (...) indícios do caráter heterogêneo da escrita, já que (...) as crianças não se orientam apenas por características presentes na fala quando escrevem, mas trazem, também, para sua escrita conhecimentos decorrentes de sua inserção histórica em práticas de letramento. Em outras palavras, o produto escrito das crianças se ancora não apenas no que falam e o no que ouvem, mas, também, no que escrevem e lêem – fato que demonstra a importância que (também) os aspectos visuais da escrita têm para as crianças (AMARAL *et al.*, 2011, p. 853).

Considerando as palavras dos pesquisadores supracitados, reiteramos a importância do contato com as práticas de escrita, a fim de que o discente compreenda o código escrito e suas especificações. Certamente, é a partir do contato intenso com a escrita que o aluno se apropriará cada vez mais das normas de convenção dos vocábulos.

Os processos fonológicos mais recorrentes no *corpus* selecionado para este trabalho ocorreram no nível da sílaba. Por isso, na sequência, especificamos as concepções de sílaba para o PB, pois é um elemento linguístico importante para a competência linguística do falante.

2 A SÍLABA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

É significativo considerar a habilidade do aluno quanto ao uso de sua língua materna, porque não será necessário que ele domine toda a nomenclatura gramatical, mas é essencial o domínio dos mecanismos inerentes à escrita e à fala. Para tanto, ele precisa refletir sobre a constituição linguística de sua língua.

A sílaba é uma unidade fundamental para os estudos linguísticos. A partir da década de 1970, essa teoria foi associada, com maior ênfase, nas fonologias das línguas. Nos estudos fonológicos, ela é a base para as análises sobre manifestações linguísticas. Dada a importância dessa unidade prosódica, Hora e Magalhães (2016, p. 70) enfatizam que “a sílaba é um domínio necessário para explicar inúmeros fenômenos”, já que constitui certos princípios fonológicos.

Há diferenciadas formas de representação silábica e, portanto, diferentes modos de se efetuar a silabação. Collischonn (2014, p. 99) descreve duas teorias a respeito da estrutura interna da sílaba: a teoria autosegmental e a teoria métrica. A teoria autosegmental é descrita pela autora como um processo em que os segmentos são independentes, assim sendo não há uma hierarquia, os segmentos estão diretamente ligados a um nó silábico. Um desses segmentos representa a sílaba (indicada pela letra grega minúscula sigma σ) e não possui constituintes. Os segmentos estabelecem uma relação de equivalência e as regras fonológicas só poderiam ser concebidas analisando a sílaba por completo. A estrutura a seguir ilustra essa teoria:

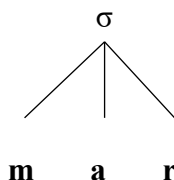


Figura 1 – Representação da sílaba por meio da teoria autosegmental

Fonte: Adaptada de Collischonn (2005, p. 101)

Nessa proposta, os processos fonológicos operam na sílaba e não nos segmentos. Já para a teoria métrica divide a sílaba, a sílaba é um elemento hierarquicamente organizado,

dividida em dois constituintes, o ataque (A) e a rima (R). A rima é composta por um núcleo (Nu) e uma coda (Cd). Com exceção do núcleo, qualquer uma dessas categorias pode ser vazia. Conforme Collischonn (2014, p. 100), essa teoria estabelece uma relação de dependência entre os segmentos da sílaba, há então, “um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque”. É importante destacar que a descrição de Collischonn (2014) foi baseada na proposta de Selkirk (1982). De acordo com essa teoria, uma palavra como “mar” pode ser assim representada:

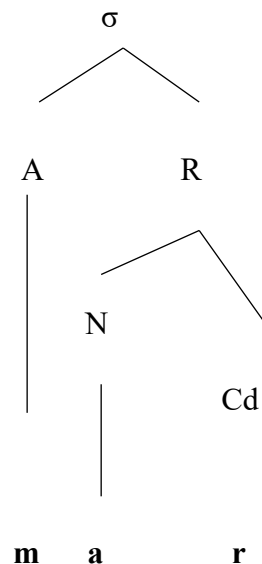


Figura 2 – Representação da sílaba pelo modelo de Selkirk (1982)

Fonte: Collischonn (2014, p. 100)

Na Figura 2, a composição da sílaba é feita, inicialmente, pela identificação do núcleo, posição que, no PB e na maioria das línguas, só pode ser ocupada por uma vogal, por ser elemento de maior sonoridade. O núcleo projeta a rima e a rima projeta a sílaba. Por fim, identifica-se o ataque à esquerda do núcleo, o que sobrar, à direita, será a coda, esse arranjo silábico denomina-se como Princípio de Silabificação.

Bisol (2013, p. 22) retrata essa estrutura como a geradora do inventário básico (CV, VC, V, CVC), pelo qual se pode descrever grande parte das línguas do mundo. As estruturas complexas (CCV, VCC, CCVCC) são derivadas das estruturas mais simples. Eis, então, as

possíveis composições do padrão silábico do PB, em que V corresponde à vogal (e, no PB, sempre será o núcleo de uma sílaba) e C refere-se às consoantes:

Quadro 1 – Estruturas silábicas do PB (Fonte: Collischonn, 2014, p. 115)

V: <u>é</u>
VC: <u>ar</u>
VCC: <u>instante</u>
CV: <u>cá</u>
CVC: <u>lar</u>
CVCC: <u>monstro</u>
CCV: <u>tri</u>
CCVC: <u>tres</u>
CCVCC: <u>transporte</u>
VV: <u>aula</u>
CVV: <u>lei</u>
CCVV: <u>grau</u>
CCVVC: <u>claustro</u>

A fim de ilustrar o padrão canônico do PB, Bisol (2013, p. 23) considera o esquema arbóreo de Selkirk (1982), cujas ramificações expressam a constituição da sílaba básica. Em português, a segmentação CCVC(C) recebe uma classificação diferenciada por resultar de uma regra particular. Esta regra se refere ao acréscimo de /S/ à sílaba bem formada, como se vê a seguir:

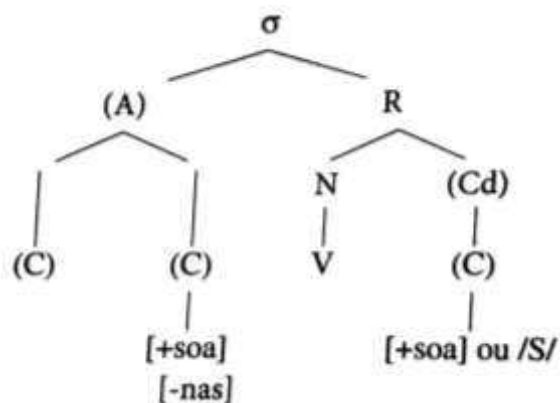


Figura 3 – Molde silábico do português brasileiro

Fonte: Bisol (2013, p. 23)

Esse molde explicita a estrutura binária da sílaba no PB: ataque e rima, dos quais somente a rima é obrigatória e apresenta a possibilidade de acréscimo do /S/ à coda. A rima também possui estrutura binária: núcleo e coda. No PB, a coda é opcional e pode ser ocupada por uma soante ou /S/, ao passo que o núcleo sempre é ocupado por uma vogal. A posição de ataque compreende, no máximo, dois segmentos e o segundo deve ser uma soante não nasal, assim para a boa formação da sílaba, Collischonn (2014) afirma que, na posição de ataque, são permitidas as consoantes obstruintes não contínuas (/p, b, t, d, k, g/), que podem aparecer combinadas com uma líquida (a vibrante simples /r/ ou a lateral /l/), excluindo os grupos /dl, /vl/.² Já a posição de coda é restrita às nasais /n, m/, às líquidas /r, l/ e à fricativa /S/.

Sobre a estrutura da sílaba no PB, Bisol (2013, p. 23) destaca a relevância em distinguir rimas simples e rimas complexas, pois são essenciais para a descrição do acento em sistemas sensíveis ao peso da sílaba. A autora ressalta que certas regras fonológicas se referem aos constituintes silábicos ou a limites com eles relacionados, como por exemplo: *saldade* por *saudade*, *fiume* por *filme* e *papeu* por *papel*.

Para a autora, a estrutura derivada CCVCC, que inclui o C parentético, é especificada por uma regra adicional denominada de Regra de Adjunção de /S/ (RAS). Essa regra permite o acréscimo de /S/ à rima bem formada e é justificada pelas formas que entraram no português nos séculos XIV e XV, o que se restringe a um pequeno conjunto de palavras: *fausto*, *monstro*, *austral*, *claustro*, *auspícios*, *austero*, *perspectiva*, *solstício* e *interstício*. A composição de uma sílaba CCVCC é assim estruturada:

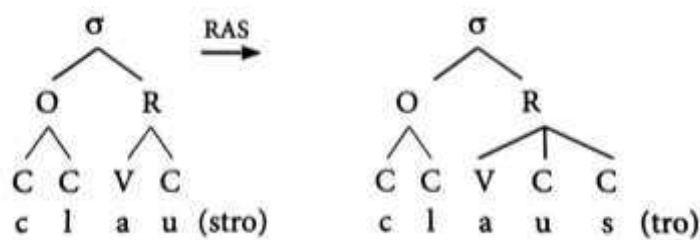


Figura 4 – Estrutura da sílaba com a RAS

Fonte: Bisol (2013, p. 24)

Um fenômeno recorrente associado à RAS é o deslocamento do /S/ para a primeira posição da coda quando não precede ditongo. Nesse caso, segundo Bisol (2013), a sílaba se

² Há uma exceção para nomes próprios, como: Adler e Vladimir.

ajusta ao padrão silábico básico CCVC, resultando em um apagamento. Em nossa pesquisa, encontramos dois exemplos desse processo, a saber: ³**TRAS**formou por *transformou*, **MOS**tro por *monstro*. Esses exemplos mostram uma tendência a evitar sílabas que contenham uma coda supercomplexa. A regra também restringe os segmentos /p/ ou /k/ nessa posição. Considerando o modelo de Selkirk (1982), os exemplos citados podem ser representados como se segue:

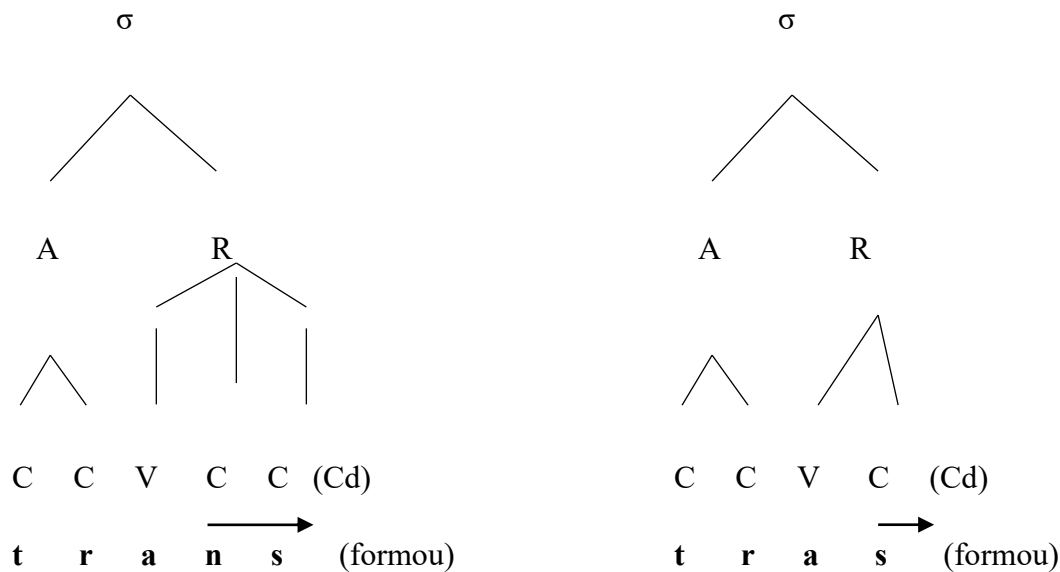


Figura 5 – Deslocamento do /S/ para a primeira posição da coda.

Fonte: Acervo pessoal (2018)

As sílabas no PB podem ser classificadas como simples ou complexas. A constituição CV, que indica a sequência consoante-vogal, como em **Bonita** e **VOcê**, é caracterizada como sílaba simples ou aberta, pois não possui coda e nem ataque ramificado. As demais formações silábicas, como CVC e CCV, são caracterizadas como complexas ou travadas, pelo fato de terem um segmento na coda e/ou um ataque complexo, como nos vocábulos: **SORte** e **TREzentos**.

É inegável o fato de o indivíduo possuir conhecimento sobre a estrutura da sua língua, uma vez que não são possíveis construções de ataque ramificado com nasais, como *bna*. Bisol (2001) alega que esse é um saber inconsciente, cujas ampliações se dão na medida em que se expandem as práticas linguísticas. Assim, outro fator importante para se estudar a

³ As letras maiúsculas em negrito destacam a sílaba analisada em cada palavra.

sílaba no PB refere-se à organização da constituição silábica. A formação silábica obedece a regras internas a elas mesmas. Portanto, no PB, só existirão sílabas assim formadas:

- em sílaba não-inicial de palavra, o ataque pode ser preenchido por qualquer fonema consonantal: “*lou-CA, Bra-SIL, cai-XA, bo-BO, de-DO, fo-NO-LOGIA, va-RI-a-ÇÃO, fo-GÃO, cer-TI-FI-CAR, an-JO, ma-MÃO, res-PEI-TO, ex-PLI-QUE, a-CER-VO, ra-ZÃO*”;
- em casos de ataque ramificado, a primeira posição pode ser preenchida por uma oclusiva ou por uma fricativa labial (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/): “*PLEna, BRAvo, TRISte, maDRInha, CLEro, GRAtificante, FLEcha*”. A segunda posição pode ser preenchida por uma líquida (lateral ou não-lateral) alveolar (/r/, /l/): “*PRAta- BLOco*”;
- em sílabas tônicas, o núcleo simples pode ser preenchido por qualquer um dos sete fonemas vocálicos (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/): “*ÁRvore, caFÉ, troFÉU, croCHÊ, siRI, PÓ, BOte, caJU*”. Já em sílabas pretônicas, ocorre uma redução dessas possibilidades (/i/, /e/, /a/, /o/, /u/): “*LEvar, MORar, BOnito, RElógio, VErão, NINguém, geladeira*”. Nas sílabas postônicas, a redução é ainda maior, para apenas três vogais (/i/, /a/, /u/): “*múSica, víRUS, menTE, cachoRRO, baraTA*”;
- em coda simples, podem ocorrer segmentos não especificados pertencentes às classes das consoantes vibrantes, fricativas, laterais e nasais, bem como as semivogais /j/ e /w/: “*freN.te, eS.cola, juL.gaR*” e “*ideIa*”;
- em coda ramificada, podem figurar na primeira posição todas essas possibilidades de segmentos não especificados, com exceção de /S/, que obrigatoriamente ocupará a segunda posição: “*moNS.tro, su.peRs.tição*”.

Os princípios de Composição da Sílabas Básica e o Molde Canônico da Sílabas no PB, conforme Bisol (2013, p. 26), não são suficientes para gerar expressões bem formadas, pois podem gerar mais formações do que a língua suporta.

Nesse sentido, é significativo considerar duas ferramentas que se complementam: os princípios universais e as condições de língua particular. Na próxima subseção, tratamos desses estudos para melhor compreensão acerca da sílabas no PB.

2.1 Os princípios universais que regem a estrutura silábica

Os princípios universais compreendem o Princípio de Sequenciamento da Sonoridade (PSS), o Princípio de Preservação de Estrutura (PPE), o Princípio de Maximização do Ataque (PMA), o Princípio de Licenciamento Prosódico (PLP) e o Princípio da Integridade Prosódica (PIP), apresentados a seguir:

(1)

- i. PSS: Entre qualquer membro de uma sílaba e o pico silábico somente sons de sonoridade mais alta são permitidos. Temos sonoridade crescente no ataque e decrescente na coda;
- ii. PPE: Todas as condições lexicais estão garantidas durante o processo cíclico, ou seja, regras morfológicas de formação de palavra;
- iii. PMA: É controlado pelo Princípio de Sequenciamento da Sonoridade e pelas condições particulares das formações silábicas permitidas para o ataque;
- iv. PLP: Todas as unidades fonológicas devem pertencer a unidades mais altas. Segmentos devem pertencer a sílabas, sílabas a pés, pés a palavras fonológicas ou frases;
- v. PIP: Estruturas métricas básicas são preservadas no processo derivacional. Isto significa que a silabação inicial somente se desfaz se houver perda do núcleo silábico.

O Princípio de Sequenciamento da Sonoridade explica a organização dos segmentos na sílaba, que, por sua vez, pode conter instantes de maior ou menor sonoridade, de acordo com a perceptibilidade. Desse modo, a sonoridade cresce em direção ao núcleo e decresce a partir dele.

Para a identificação desta perceptibilidade dos segmentos, Bisol (2013, p. 27) pauta-se na escala universal de sonoridade proposta por Clements (1990). Os valores de sonoridade são definidos por meio da atribuição dos sinais de + e –, conforme exposto no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Escala de sonoridade (Fonte: Clements, 1990 *apud* Bisol, 2013, p. 27)

Obstruinte	Nasal	Líquida	i	e/ε	a	
			-	-	+	Aberto 1
			-	+	+	Aberto 2
-	-		+	+	+	Vocoide
-	-	+	+	+	+	Aproximante
-	+	+	+	+	+	Soante
0	1	2	3	4	5	

Essa escala mostra como cada segmento se relaciona na sílaba quanto à sonoridade, visto que alguns segmentos serão mais bem percebidos pelo fato de serem mais sonoros. Vejamos a figura abaixo:

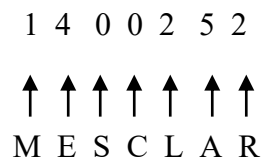


Figura 6 – Representação da escala de sonoridade na palavra “mesclar”.

Fonte: Acervo pessoal (2019)

Na palavra “mesclar”, as vogais são os segmentos mais sonoros; as líquidas, nasais e obstruintes são, respectivamente, as menos sonoras. Desse modo, as classes menos perceptíveis (as menos sonoras) são passíveis de apagamento, por não serem tão explícitas quanto as sonoras. Analisemos dois exemplos retirados do nosso *corpus*:

Quadro 3 – Análise de apagamentos em relação à escala de sonoridade

ESCRITA CONVENCIONAL	REGISTRO DO ALUNO	SONORIDADE
pagar	paga	A soante /r/ possui um grau de sonoridade menor do que a vogal.
feira	fera	A sonoridade da semivogal /j/ no ditongo /ej/ é mais baixa em relação à vogal /e/.

O Princípio de Preservação de Estrutura impede criações que não estejam de acordo com o molde silábico. Esse princípio, assim como o PSS, PIP e o PLP, é restrito ao nível lexical, ou seja, ao nível da palavra pronta. Por isso, segundo Bisol (2013), não se poderia aceitar grafias como: *dents* para *dentes*, *parents* para *parentes* ou *medsina* para *medicina*, pois, ao perder a vogal, essa forma de escrita perderia o núcleo silábico, o que não é admitido pelo princípio básico de composição da sílaba.

O Princípio de Maximização do Ataque garante que a formação de todos os ataques de uma cadeia de segmentos tenha prioridade sobre a expansão das rimas. Consoantes intervocálicas serão silabificadas como o ataque de uma sílaba. Logo, uma sílaba precisa ter o aumento máximo de sonoridade no ataque e uma queda mínima de sonoridade na rima. Podemos observar esse detalhe na palavra “ala”, cuja escansão é feita como “a-la” e não como “al-a”. Esse princípio é controlado pelo Princípio de Sonoridade e pelas Condições de Ataque.

Na Figura 7, a seguir, a sílaba VRO, de “livro”, tem como pico de sonoridade o núcleo (vogal /o/) e a formação do ataque garantiu que a consoante /v/ tivesse proeminência sonora em relação à consoante /r/:

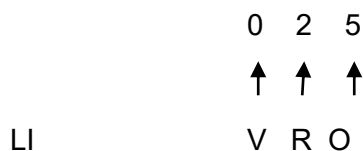


Figura 7 – Ilustração de maximização do ataque.

Fonte: Acervo pessoal (2018)

O status prosódico do segmento pode ser alcançado e preservado de três formas, segundo Bisol (2013, p. 31): “[...] a) associar-se ao nível imediatamente mais alto pela silabificação, atendendo a princípios e condições de silabificação; b) ficar sob a égide da extraposodicidade; e c) valer-se da epêntese para criar nova sílaba”. Assim, todas as unidades fonológicas devem pertencer a unidades mais altas, ou seja, segmentos devem pertencer a sílabas, sílabas a pés e pés a palavras fonológicas ou frases. Segmentos que não são licenciados por condições particulares serão automaticamente apagados pela regra de Apagamento do Elemento Extraviado (APEE).

Verbos no gerúndio comumente são registrados com apagamentos, como em *fazeno* por *fazendo*. Esse tipo de apagamento é regido por um reajustamento na estrutura silábica,

sempre atendendo ao Licenciamento Prosódico, uma vez esse princípio revela que todas as unidades fonológicas devem pertencer a unidades linguísticas mais altas numa relação de hierarquia: segmentos devem pertencer à sílaba. Se na estrutura silábica, um segmento não for silabado, este será apagado no nível lexical. Observemos a escansão de um apagamento recorrente no *corpus*:

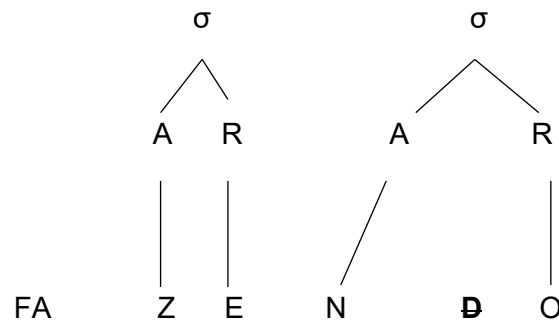


Figura 8 – Segmento flutuante decorrente de apagamento.

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Na Figura 8, com o apagamento da consoante /d/, os segmentos se reorganizaram para manter a boa formação da sílaba. No Princípio de Integridade Prosódica, só haverá mudança na silabação inicial se houver a perda do núcleo silábico. Dessa maneira, no processo derivacional da palavra “carteira” para “carteirinha”, verificamos a alteração no núcleo.

Já mencionamos que os princípios universais são complementados pelas condições particulares de cada língua. Sendo assim, há comportamentos específicos entre os elementos que compõem o ataque e a rima no PB. Conforme Bisol (2013, p. 33), são essas condições que tornam a escolha mais restrita e que fortalece a hipótese de que a sílaba possui dois constituintes. Então, o ataque e a rima obedecem a certos requisitos para serem considerados como partes de uma sílaba bem formada.

2.2 Condições particulares do ataque e da coda

Nesta subseção, tratamos dos segmentos que cada posição silábica permite, exemplificando as formações silábicas e detalhando algumas características dos segmentos consonantais. O ataque começa a se formar pela consoante à esquerda mais próxima ao

núcleo. Como todo constituinte silábico do português, ele envolve, no máximo, dois segmentos. Esses elementos formam grupos consonantais ou ataques complexos.

A condição do ataque é prescrita pelo Princípio de Sequenciamento de Sonoridade, de modo que os grupos consonantais permitidos são os que possuem, na primeira posição, uma consoante [- contínua] ou [+ labial] seguida por uma soante não nasal. Bisol (2013, p. 34) destaca que essa condição revela dois graus de distanciamento de sonoridade entre os segmentos que compõem o ataque, enquanto a rima permite minimamente um grau. Assim, o aclave nesse segmento define a sílaba como um ciclo de sonoridade.

Esse ciclo de sonoridade justifica certos apagamentos, como por exemplo: “*livu*” por “*livro*”. Os grupos consonantais permitidos para o ataque estão descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Grupos consonantais permitidos no ataque silábico. Fonte: Bisol (2013, p. 34)

PR: prato
BR: braço
TR: trato
DR: drama
KR: cravo
GR: grama
PL: plátano
BL: bloco
FR: franco
DL: Adler
KL: clamor
GL: glosa
FL: flanco
FR: franco
VL: Vladimir
VR: livro

A posição de coda é preenchida por qualquer soante e também por /S/. Callou, Moraes e Leite (2013, p. 167) afirmam que por meio dessa condição, denominada polifomorfismo, essas consoantes caracterizam fenômenos variáveis no PB, resultando em um

enfraquecimento consonantal, cuja consequência é a perda da consoante e a não formação do padrão silábico ideal CV.

Camara Jr. (1977) pondera que a noção da sílaba é perceptível pelo falante, uma vez que ela se configura como uma cadeia rítmica dos sons nos vocábulos. No processo de aquisição da escrita compreende-se a noção de sílaba na sua composição simples, ou seja, CV. Considerando esse padrão, não haveria dificuldades em sua compreensão e na escrita. Por isso, os apagamentos ou inserções na estrutura das sílabas mais complexas são um problema recorrente e plausível para a escrita convencional.

Bisol (2014, p.115) afirma que Camara Jr. (1977) não considera o molde silábico propriamente dito, mas divide a sílaba em três partes: aclave, ápice e declive. Há, portanto, três estruturas elementares consideradas por meio do constituinte vocálico: a sílaba simples caracterizada pela vogal como núcleo (V); a sílaba complexa com terminação em vogal (CV) e a sílaba completa, com aclave e declive (VC).

Em suma, segundo Camara Jr. (1977), o ápice da sílaba é formado por uma vogal, o aclave por uma ou duas consoantes e o declive é representado pelas consoantes /s/, /r/, /l/, pelas semivogais /j, w/ ou ainda por uma consoante nasal. Em vista disso, na estrutura da sílaba “LOU”, de “louca”, teríamos a consoante /l/ como aclave, a vogal /o/ como ápice e a semivogal /w/ como declive, conforme representado na Figura 9:

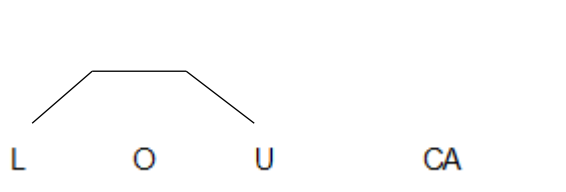


Figura 9 – Estrutura da sílaba para Camara Jr (1977)

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Embora o autor apresente, para a constituição da sílaba, uma estrutura mais simples em relação ao modelo arbóreo, há uma convergência quanto à relação dos segmentos oportunizados para cada posição silábica. Sendo assim, com o intuito de compreender melhor as condições da coda, analisamos as consoantes do PB conforme os estudos de Camara Jr. (1977). Para o autor, a consoante é o elemento que se combina com a vogal silábica para formar a sílaba. Dessa maneira, as diferenças articulatórias são reveladas dependendo da

localização da consoante na sílaba. Os segmentos consonantais podem ocupar uma das três posições expostas em (2):

(2)

- a) Prevocálica: acontece com desobstrução da passagem de ar: “*casa*”;
- b) Intervocálica: a abertura da boca se limita para produzir a consoante, essa é a posição mais favorável para a sua manifestação: “*coisa*”;
- c) Posvocálica: separa duas sílabas, expondo assim uma articulação enfraquecida: “*pranto*”.

Segundo Camara Jr. (1970), há dezenove tipos de consoantes na posição intervocálica, que se manifestam na separação de duas sílabas e denotam uma articulação enfraquecida, fato que faculta o aparecimento de alofones posicionados. De acordo com o autor, as consoantes são mais fortes no início ou no meio da palavra e são divididas fonologicamente em labiais, anteriores e posteriores. Vejamos a relação desse tipo de consoante no Quadro 5:

Quadro 5 – Consoantes intervocálicas (Fonte: Camara Jr., 1970, p. 37)

<p>/p/ /b/ /f/ /v/ /m/ /t/ /d/ /s/ /z/ /n/ /l/ /r/ /k/ /g/ /ʃ/ /ʒ/ /ɲ/ /ɫ/ /r/</p>
--

A fim de percebermos a articulação das consoantes intervocálicas, eis alguns exemplos presentes no *corpus*: *capô, cabo, café, chave, mamão, teto, dedo, pássaro, rosa, Ana, gole, cara, paca, consegue, machucar, hoje, sonho, velho, torre*.

Segundo Camara Jr. (1970), na posição prevocálica, as consoantes intervocálicas do Quadro 5 (*pato, bela, faca, melão, tia, dia, sapo, zebra, nabo, lata, cachorro, gata, xarope, jeito*) ocorrem em sílabas CV, exceto /r/, /ɲ/ e /ɫ/. A segunda consoante de sílabas CCV pode ser /l/ ou /r/ (*prata, flauta*).

Na posição posvocálica, podem ocorrer apenas as consoantes /S/, /N/, /l/ ou /r/. As ocorrências “*lígua por língua*”, “*tabém por também*”, “*ecola por escola*”, “*consegui por coseguir*” e “*abaço por abraço*” representam formas não convencionais, pois, devido ao fato de estar mais enfraquecida na posição posvocálica, essas palavras sofreram o apagamento da consoante nesta posição.

A posição de coda permite segmentos nasais, vibrantes, fricativos, laterais ou glides (*amando, amor, estrada, multa, saudade*). Já a posição de ataque silábico pode ser ocupada por cada um dos dezenove fonemas consonantais, desde que seja no meio da palavra, conforme o Quadro 4.

Chacon (2010) define a coda como uma estrutura complexa para a sílaba, o que pode justificar a presença de escritas não convencionais, especialmente nessas posições, conforme exemplos do nosso banco de dados: “*falaro* por *falaram*”, “*muta* por *multa*” e “*aguns* por *alguns*”. O autor estabelece alguns argumentos para justificar a complexidade dessa estrutura silábica:

- (a) essa posição se encontra na fase descendente na escala de sonoridade da sílaba;
- (b) determinadas línguas nunca apresentam um elemento na coda. Assim, essa posição pode ser considerada um prolongamento do núcleo, não fazendo parte da estrutura básica da sílaba;
- (c) nas línguas do mundo o número de elementos que pode figurar em posição de coda é sempre menor do que aquele encontrado na posição de ataque (CHACON, 2010, p. 214).

Por isso, frequentemente, nos deparamos, na escrita, com palavras em que o fonema /R/ sofre um apagamento, como, por exemplo, “*lembrá*” ao invés de “*lembrar*”, já que a coda é um segmento menos audível em relação aos outros dentro da sílaba. Portanto, estruturas silábicas mais complexas apresentam maior dificuldade de apreensão por parte dos aprendizes.

A não marcação da coda nasal também é um ponto de atenção em nosso estudo, pois nos deparamos com palavras escritas desprovidas da marcação da coda, como “*lapada* por *lâmpada*” e “*nuca* por *nunca*”; ou acrescidas de uma coda que, convencionalmente, não existe, como “*quanse* por *quase*” e “*tragéndia* por *tragédia*”; ou também com a troca entre segmentos, como “*aeroupono* por *aeroporto*” e “*choncate* por *chocante*”.

As circunstâncias em que a coda nasal é traçada de forma não convencional justificam-se por meio das relações que os segmentos efetuam na estrutura silábica. Por isso, Camara Jr. (2009) define os fonemas nasais como fonemas que se combinam com outros, surgindo, assim, outras formas de compreensão para a escrita:

Temos assim os fonemas consonânticos puros, plosivos e fricativas respectivamente. As nasais, laterais e vibrantes se associam por uma combinação do consonântico com o vocálico (sonântico) (CAMARA JR., 2009, p. 50).

Além disso, Camara Jr. *apud* Battisti e Vieira (2014, p. 170) destaca que, na posição de coda, a consoante /n/ é considerada como uma consoante nasal com aspecto fonológico e distintivo, pois gera contrastes semânticos, como em “**anta**” e “ata”.

Apagamentos e inserções de segmentos na escrita dos alunos são representações do modo como ele interagem com o objeto de estudo. Os discentes criam suas hipóteses linguísticas pautando-se na fala, o que ocasiona a maioria das grafias erradas, tendo em vista que alguns fonemas possuem sonoridade menor que outros.

Por isso, compreender os mecanismos da consciência fonológica é um percurso importante para nosso trabalho. Essa área de estudo valoriza o conhecimento metalinguístico para que possamos refletir sobre as especificidades da língua escrita. Esse é o assunto do próximo capítulo.

3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, A ESCRITA E A LÍNGUA FALADA

Para chegar à proficiência comunicativa escrita, devemos refletir sobre a nossa própria língua. Freitas (2004) defende que o conhecimento linguístico pressupõe a consciência fonológica, isto é, implica a capacidade de refletir sobre os sons da fala. Compreende-se a consciência fonológica ou metafonologia como a capacidade de o sujeito possuir domínio sobre seu conhecimento linguístico. Segundo Scliar-Cabral (2003), a metafonologia “[...] decorre, em essência, da capacidade do ser humano de poder se debruçar sobre a linguagem de forma consciente”.

Todo indivíduo possui as habilidades necessárias para compreender as constituições da sua língua e, conseqüentemente, fazer uso dessas habilidades na apreensão da língua escrita. A consciência fonológica é a manifestação prática da percepção sobre a língua. De acordo com Moojen *et al* (2003), trata-se de um fenômeno complexo e fundamental para a clareza das operações linguísticas, uma vez que

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) (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 11).

A consciência fonológica não pode ser averiguada como presente ou ausente, pois o aprendiz pode tê-la em menor ou maior grau. Scliar-Cabral (2003, p. 33) afirma que “o conhecimento metalingüístico não é um tipo de conhecimento oposto à sua ausência”, é um fato que dependerá de sua relação com o objeto de estudo. Então, como todo usuário da língua terá consciência fonológica, quanto maior for a interação que ele efetuar com a linguagem, maior será o seu nível de consciência fonológica.

Como a sílaba é uma unidade natural de segmentação da fala, é ela que define o primeiro nível dessa consciência. Morais (2006) contrasta a naturalidade/facilidade desse nível em relação aos outros, considerando a sílaba como mais acessível do que as unidades intrassilábicas e os fonemas. Na maioria das vezes, os falantes têm conhecimento intuitivo das sílabas, sem, no entanto, darem-se conta de sua estrutura.

Outro nível de consciência fonológica está para a habilidade de manipular conscientemente os segmentos. Esse requer ainda mais acuidade, pois lida com um grau de abstração linguístico mais intenso, perpassando pela relação biunívoca dos fonemas.

Para Haase (1990, p. 94), a consciência fonêmica se manifesta a partir do momento em que a criança percebe que a palavra é formada por sons que podem ser “modificados, apagados ou reposicionados”. Freitas (2004) ressalta que a consciência fonêmica, geralmente, é a última a ser adquirida, por referir-se ao nível mais complexo das habilidades fonológicas, que contemplam as estruturas mais complexas da língua.

Dispor de conhecimento metalinguístico é uma necessidade fundamental para a proficiência linguística. Assim, segundo Cardoso-Martins (1991), quanto menor o desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica, maior será a dificuldade no processo de escrita e leitura. Nesse sentido, notamos que os erros ortográficos são explicáveis pela forma de interação entre o aprendiz e a língua. Em razão disso, a proposição de atividades que conduzam à reflexão sobre a língua em uso é capaz de expandir melhorias nas práticas escritas.

A escrita só pode ser desenvolvida de modo gradual. Por ser um sistema complexo que se difere da fala, as operações realizadas na escrita nem sempre correspondem às realizadas na fala. Abaurre (1991) defende a postura de interação com o objeto de estudo – língua escrita – para que, por meio das relações constituídas, as habilidades na escrita sejam ampliadas, pois

em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história da sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua faz com que ele passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala (ABAURRE, 1991, p. 39)

Os alunos do Ensino Fundamental II já vivenciaram o processo de aquisição da linguagem, uma vez que já entraram em contato com diversos textos escritos e com diversas atividades de escrita. No entanto, podemos observar que a escrita ainda é usada como uma representação da fala, ou seja, os discentes não conseguem fazer a distinção entre os fonemas e não organizam a escrita como uma atividade consciente.

Por isso, considerar os níveis de consciência fonológica é um fator indispensável para a ampliação da escrita. A delimitação desses níveis determina a potencialidade de uma reflexão sobre a língua capaz de propiciar uma aprendizagem significativa acerca do código linguístico que o discente utiliza.

Scliar-Cabral (2001) garante que a compreensão dos fenômenos inerentes à escrita faz parte de ações sequenciais que se iniciam no ato de fala, mas que evoluem gradativamente, à medida que o aluno escreve e reflete sobre a língua escrita:

Refazer, pois, a percepção da fala como um contínuo, cujas unidades fonéticas básicas deixam de ser a sílaba, para desmembrá-la em unidades menores, a realização dos fonemas, a fim de, aos poucos, capturar os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, tanto para decodificar os grafemas no processo da leitura e, assim, reconhecer a palavra escrita, como para codificar os fonemas em grafemas e escrever as palavras no texto, é façanha que se irá estruturando *pari passu* com a apreensão destes mesmos princípios (SCLiar-CABRAL, 2001, p. 26).

Portanto, a fala e a escrita estão intimamente ligadas no processo de compreensão da escrita, com influências recíprocas. Essa relação faz com que os alunos reflitam sobre a Língua Portuguesa e suas variações. Nesse sentido, Abaurre (1988) afirma que

as crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala (ABAURRE, 1988, p. 140).

A escrita é um processo dinâmico e os erros de ordem fonológica são capazes de expor a relação do estudante com a língua oral ou escrita. Esses erros não são aleatórios, mas são previsíveis e evidenciam o nível de consciência fonológica que o estudante detém. Analisar esses erros sob a ótica da Fonologia é elementar, visto que dessa maneira podemos conhecer a relação linguística que o aluno estabelece em suas práticas sociais.

De acordo com Abaurre e Pagotto (2002), esses erros são fontes que mostram a destreza do aluno com a língua oral e a escrita e são indispensáveis ao planejamento de práticas pedagógicas úteis para a elucidação dos desafios relacionados ao aperfeiçoamento da escrita. Cada erro fonológico revela as hipóteses que o discente formulou para seu aprendizado

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 16-17).

Cardoso-Martins (1991, p. 48) defende que a análise da estrutura silábica dos vocábulos assegura a distinção entre sílaba falada e sílaba escrita, fato que coopera para “a descoberta dos fonemas de maneira mais direta” e, conseqüentemente, desenvolve a consciência fonológica em seu nível mais complexo. Em vista disso, podemos afirmar que a consciência fonológica e o aperfeiçoamento da escrita são comportamentos que se entrelaçam facilitando a reflexão do indivíduo acerca da língua.

O conhecimento metalinguístico não deve ser minimizado nas aulas de português. Segundo Soares (2004), a falta de domínio da escrita é retrato de práticas que não contemplam o objeto do conhecimento linguístico, pois é insuficiente, ao discente, apenas a exposição a práticas sociais de escrita (gêneros discursivos). Isso porque

a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi obscurecida pelo letramento e este acabou prevalecendo sobre aquela, que, como conseqüência, perdeu sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11).

O aumento do nível de consciência fonológica permite que o aprendizado da escrita seja feito de modo reflexivo, uma vez que ela mune o discente para a decodificação da língua, a partir de sons, letras, palavras e rimas. Portanto, as práticas de escritas nas aulas de Língua Portuguesa devem conduzir o aluno à reflexão sobre o sistema de escrita, de modo que favoreça a reformulação das hipóteses acerca do código linguístico utilizado.

Nesse sentido, Soares (2004) ressalta a importância de práticas reflexivas de escrita que busquem a experimentação das possibilidades linguísticas, pois

A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e os escritos, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela pode escrever, porque só podia escrever depois de já ter “aprendido” (SOARES, 2004, p. 53).

A consciência fonológica prepara o aluno para a analogia entre o código escrito e o oral. A fala influencia na escrita, mas não é determinante, uma vez que o sistema de escrita é abstrato. Sendo assim, Vigotskii *et al.* (1998) reforçam a importância do trabalho com a escrita para além da oralidade, visto que

Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que tem que ser memorizados e estudados de antemão (VIGOTSKII *et al.*, 1998, p. 100).

A prática da escrita melhora a prática da oralidade, uma vez que o aluno passa a compreender a linguagem que usa. Logo, o aperfeiçoamento da escrita se manifesta como uma extensão do aprimoramento da oralidade. A escrita de forma não convencional presente nos textos dos alunos é o mote para se criar metodologias que visam o aperfeiçoamento do ensino da língua escrita. Em razão disso, defendemos um trabalho que exponha os estudantes ao texto escrito, mas, também, que promova reflexões sobre os aspectos fonológicos e linguísticos que possam contribuir para um aprendizado adequado da escrita conforme os contextos.

Em nosso percurso teórico, rememoramos que a escrita é uma prática de linguagem e como tal deve ser considerada como um aspecto social e analisada pelo seu uso. Nos capítulos anteriores, compreendemos a necessidade da Fonologia para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que o discente não é um ser passivo no processo de aprendizagem. É por meio das hipóteses de escrita deles, explicáveis pelos processos fonológicos, que inferimos as concepções de língua e podemos efetivar práticas de ensino produtivas.

Conceituamos a sílaba no português brasileiro e apresentamos seus constituintes e princípios. Esses elementos são imprescindíveis para explicar os fenômenos linguísticos atuantes na fala e na escrita dos alunos. Por fim, refletimos acerca do entendimento indispensável da relação entre consciência fonológica–fala–escrita para o discernimento do acordo realizado entre o usuário de uma língua e seus mecanismos linguísticos.

Dedicamos os próximos capítulos à descrição da metodologia, à análise do *corpus* e à apresentação dos resultados da intervenção.

4 METODOLOGIA

4.1 Contexto da pesquisa

Este estudo teve início a partir das inquietações da pesquisadora ao notar, nos textos dos alunos, já no Ensino Fundamental II, um grande número de formas de escritas não convencionais relacionadas ao apagamento ou inserção de segmentos na sílaba. Observamos que a maneira não convencional de escrita produzida pelos alunos acarretava dificuldades de compreensão linguística e de leitura, um fator que contrasta com as expectativas do ensino-aprendizado de Língua Portuguesa, ou seja, que os alunos desenvolvam a competência comunicativa.

Alia-se a essa inquietação, o desejo de promover um “ensino produtivo” definido por Travaglia (2009) como aquele que objetiva ensinar novas habilidades linguísticas cuja prática estenda o uso da língua materna de forma mais eficiente. De acordo com Magalhães (2012, p.2), “a escola deve prover o aluno do instrumento necessário para se manifestar nas mais diferentes possibilidades que a língua lhe oferece”.

Assim, acreditamos que associar a teoria fonológica à prática em sala de aula proporcionará o ensino produtivo de Língua Portuguesa. Em virtude disso, neste trabalho, propomos atividades reflexivas que propiciem a compreensão fonológica de alguns aspectos da língua, bem como suas variações.

Para Miranda e Matzenauer (2010), a aquisição da fonologia de uma língua perpassa pelas seguintes compreensões: o inventário de segmentos; os processos fonológicos; as restrições sobre a estrutura silábica, a estrutura da palavra prosódica e as unidades prosódicas maiores. Por isso, na intervenção proposta, propomos análises que contemplam esses componentes.

A instituição beneficiada pela pesquisa é uma escola estadual do município de Caldas Novas, em Goiás, local de regência da pesquisadora há seis anos. A escola localiza-se na zona urbana central da cidade e atende alunos oriundos de diversas regiões: zona rural, central e periférica. Os informantes têm entre onze e quinze anos de idade e pertencem às classes sociais baixa e média baixa. Todos são alunos oriundos das regiões Centro-Oeste e Nordeste.

São objetos desta pesquisa textos de 105 alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino. A participação dos estudantes foi autorizada pelos responsáveis, por meio de um Termo de Consentimento de Livre Aceite.

A proposta metodológica deste estudo está organizada em cinco etapas, a saber: i) coleta de dados; ii) análise dos dados; iii) formulação da intervenção; iv) aplicação da

intervenção e v) análise da intervenção. A coleta de dados foi feita a partir da produção textual em sala de aula. As produções continham entre quinze e trinta linhas e foram realizadas durante os cinquenta minutos de aula da pesquisadora. A proposta de produção textual foi escrever uma página de diário que descrevesse um dia memorável para o estudante. Esse gênero foi escolhido pelo fato de viabilizar uma escrita mais livre e mais autêntica. Na Figura 10, a seguir, apresentamos o material utilizado para a coleta dos dados.

IDADE: _____ SEXO: _____

PRODUÇÃO TEXTUAL

Conforme nossas leituras, percebemos que as páginas de Diário são textos nos revelam fatos importantes que são escritos para que não sejam apagados pelo *correr do tempo*. Agora, é sua vez de registrar um fato importante e marcante que não pode ser esquecido! Redija uma página de diário que narre um momento memorável para você.

Figura 10 – Instrumento para coleta de dados

Fonte: Acervo pessoal (2018)

A fim de garantir o sigilo da identidade dos participantes, identificamos as três turmas de sextos anos por meio das letras A, B e C. Como resultado da coleta de dados, obtivemos 105 textos, a maioria deles elaborados por estudantes do sexo masculino. O Quadro 6 contém a distribuição dessa variável:

Quadro 6 – Análise do *corpus*: variável sexo

TURMA	TEXTOS ELABORADOS PELO SEXO MASCULINO	TEXTOS ELABORADOS PELO SEXO FEMININO
A	23	12
B	20	12
C	23	15

A segunda etapa foi realizada em dois momentos: o primeiro foi a seleção dos casos de apagamento e inserção de segmentos, sempre em observância à estrutura silábica; no

segundo momento, fizemos a categorização percentual das ocorrências selecionadas. Essa categorização dos erros foi fundamental para criarmos a intervenção para a proposição de um ensino produtivo, pois, conforme Oliveira (2005),

A vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica (OLIVEIRA, 2005, p. 49).

Após a avaliação dos textos dos alunos, selecionamos as escritas não convencionais relacionadas aos processos fonológicos de inserção e apagamento. Selecionamos os trechos e destacamos os vocábulos com esses tipos de ocorrências. Obtivemos um total de 293 vocábulos que sofreram algum tipo de alteração fonológica representada na escrita. Desse quantitativo, tivemos 243 apagamentos e cinquenta inserções em alguma posição da estrutura silábica. A Figura 11 mostra o percentual dessa análise:



Figura 11 – Análise do *corpus*: quantitativo de apagamentos e inserções

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Buscando uma análise mais minuciosa, efetivamos a distinção entre os tipos de segmentos que foram apagados na posição de coda silábica. Nessa posição, manifestaram-se 192 apagamentos de segmentos assim especificados:

- 55 apagamentos de consoantes líquidas;
- 54 apagamentos em segmentos nasais;
- 42 apagamentos de consoantes fricativas alveolares /s/ e /z/;
- 41 apagamentos de semivogais (redução de ditongos).

Em números percentuais, percebemos uma diferença irrisória entre os segmentos, sendo que 29% dos apagamentos ocorreram com segmentos líquidos, 28% com segmentos nasais, 22% com segmentos fricativos e 21% com semivogais. Portanto, vimos a necessidade de trabalhar de forma enfática com atividades que especificassem os segmentos líquidos e nasais, embora também pensamos em atividades que contemplam o fenômeno relacionado aos outros segmentos supracitados.

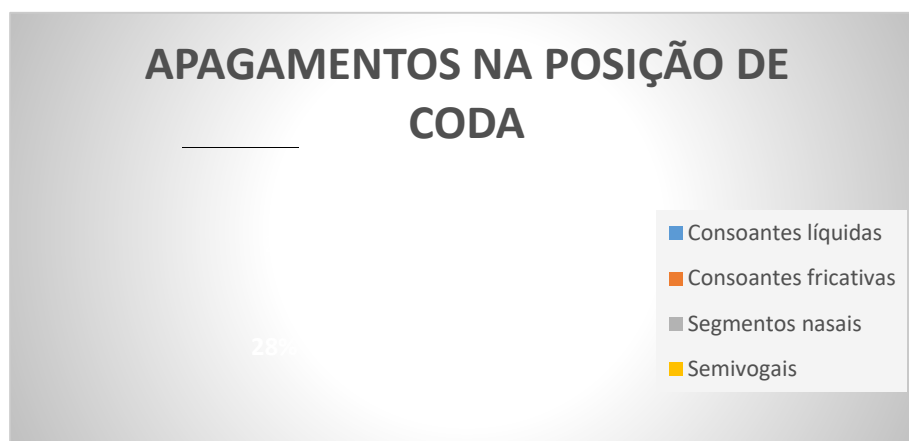


Figura 12 – Análise do *corpus*: quantitativo de apagamentos na posição de coda.

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Pedrosa e Hora (2007) asseveram a posição da coda como sendo a “mais débil”, uma vez que, devido ao contexto fonológico e às regras de formação, o apagamento será mais contundente nessa posição, principalmente, na posição final. O Quadro 7, a seguir, exhibe parte do *corpus* em que essa afirmação pode ser verificada.

Quadro 7 – Análise do *corpus*: apagamentos na coda

Tipo de segmento	Registro do discente
Consoantes líquidas	<p>“hoje eu vo se o narrado dessa história”</p> <p>“ela não vei poque o pai dela não dexou”</p> <p>“foi a utima veis que vi ele”</p> <p>“foi o pio dia da minha vida”</p> <p>“não acreditei condo vi um vuto na conzinha”</p> <p>“vovó disse pra eu estuda muito”</p> <p>“minha tia acodo e viu a muta do goveno”</p>

	<p>“a boboleta poso no ombro do meu imão”</p> <p>“o home saco o revove e atirou na mulhe ela não teve tempo e fugi”</p> <p>“eu lembei de compra o cadeno e fui pergunta para a professora se podia sai”</p>
Consoantes fricativas	<p>“o guada deceu* da aviatura”</p> <p>“hoje na diciplina* de portugueis”</p> <p>“fui pra picina*⁴ e etava chuvendo”</p> <p>“meu irmão não repeitou a diretora da ecola”</p> <p>“ele conto outra hitoria e minha mãe não acredito”</p>
Consoantes nasais	<p>“a lapada da ecola explodiu e todo mudo grito”</p> <p>“comi muito, a quantidade eu não lembu, mais minha mãe disse que nuca mais eu ia fica sozinho”</p> <p>“ela falo que o leite codesado evaporo”</p> <p>“eu tava assistido um filme interessati e ouvi de loge o barulho da moto do meu pai”</p> <p>“eu dei um exeplo lá na frete e eu cosegui explica a matéria”</p> <p>“enquanto o juiz falava a seteça meu pai chorava”</p> <p>“eu jutei muitos setimentos ruim”</p> <p>“o guada vei corredo e niguém se mecheu”</p> <p>“eles falaro que ele foi espacado por um menino gradão”</p> <p>“fisso um retagulo na mateiga”</p> <p>“o coselhero disse que não copredia aquilo”</p>
Semivogais	<p>“ela dexo o cachorro fugi”</p> <p>“as ropa sumiram”</p> <p>“quado a enfermera chego ela stava chorano”</p> <p>“ela fico loca quando entro”</p> <p>“pena que não tinha dinhero pra compra tudo”</p>

⁴ Nos vocábulos assinalados com asterisco (*), ocorre o apagamento do grafema, porém, a estrutura sonora permanece na sílaba. O apagamento é gráfico e não na estrutura fonológica.

O *corpus* nos forneceu também vários casos de apagamentos no ataque silábico. Esse tipo de ocorrência apareceu 33 vezes na escrita dos discentes. Houve, ainda, dezoito casos de apagamento da sílaba completa inicial, um processo conhecido como aférese. Por questões quantitativas, unificamos esses dados na Figura 13:

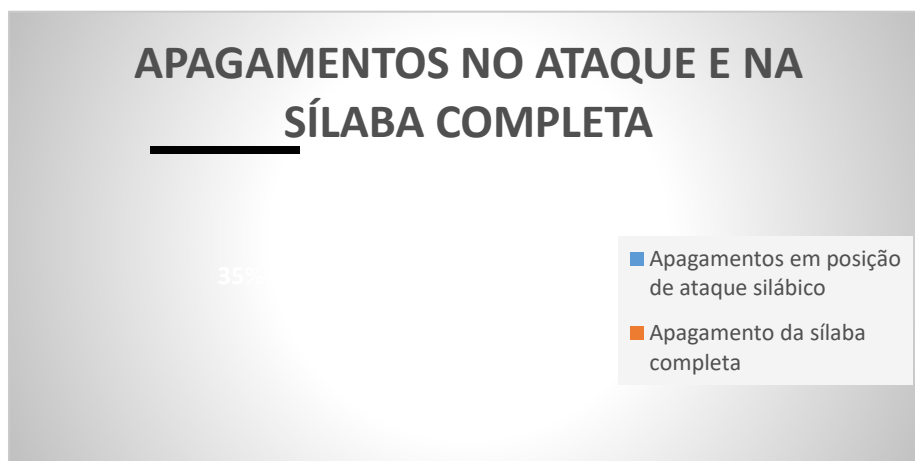


Figura 13 – Análise do *corpus*: quantitativo de apagamentos no ataque e na sílaba completa

Fonte: Acervo pessoal (2018)

De acordo com Hora e Pedrosa (2007, p.53), por ser o segmento inicial da sílaba, a posição de ataque é “ocupada preferencialmente, pelas consoantes hierarquicamente mais baixas em relação à escala de sonoridade”. Evidenciamos essas ocorrências, a partir de exemplos extraídos do *corpus*, no seguinte quadro:

Quadro 8 – Análise do *corpus*: apagamentos no ataque e na sílaba completa

Tipo de apagamento	Registro do discente
Apagamento no ataque	<p>“ele tava ficano vermelho”</p> <p>“o próprio namorado falo mal dela”</p> <p>“a soba do dinheiro ficou comigo”</p> <p>“não olhei dento, porque fiquei com medo”</p> <p>“vi o escavo e chorei com a cena”</p> <p>“minha vó tava se referino ao meu pai”</p> <p>“ficamo a noite intera dançano”</p> <p>“contei pra a miga que eles tava beijano na rua atrais da escola”</p>

Apagamento da sílaba	“eu tô de boa e ela chego” “minha mãe tava viajano” “quando cabei de fala, ele saiu correno” “ele vei e tiro tudo da minha mãe” “eu mei que falei que gostava dela” “ela tá me provocano a treis dias”.
----------------------	--

Além dos apagamentos na sílaba, consideramos as inserções na composição da sílaba. Na coda, ocorreram 32 inserções, das quais seis estavam relacionadas com as consoantes líquidas, dezesseis com as semivogais e dez com as consoantes nasais. A representação do percentual de inserções na coda está na Figura 14:

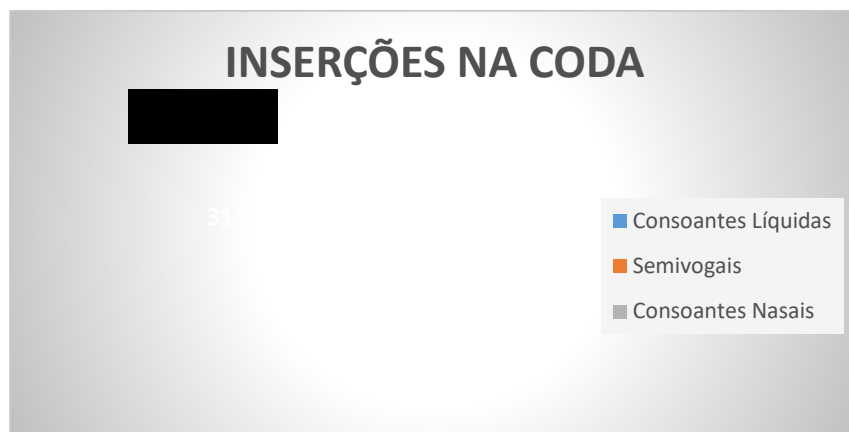


Figura 14 – Análise do *corpus*: inserções na coda

Fonte: Acervo pessoal (2018)

O contexto fonológico ao qual a posição de coda é associada favorece a inserção de segmentos, como podemos observar no Quadro 9:

Quadro 9 – Análise do *corpus*: inserções na coda

Segmento inserido	Registro do discente
Consoante líquida	<p>“a discursão foi feia”</p> <p>“eles não quis me escutar”</p> <p>“vovô queria sabe cader o óculos”</p> <p>“eu vi a injerção e congelei”</p> <p>“o folgão espludiu junto com a comida”</p> <p>“minha mãe não quis me esculta naquele dia”</p>
Semivogais	<p>“nois fez uma festa boua”</p> <p>“as peessoa deveria ter mais respeito”</p> <p>“ele despeijou o veneno no leite”</p> <p>“o que ele feis não tem perdão”</p> <p>“ele feiz o maio auê”</p> <p>“queria, mais depois não quis mais”</p> <p>“mamãe propois um desafio de férias”</p> <p>“eles foi para atrais da escola”</p> <p>“fais tempo que não escrevo sobre mim.”</p> <p>“ela faiz aniversário no memo dia que eu”</p>
Consoante nasal	<p>“tava na maior prenguixa de lava as vasilha”</p> <p>“levei adivertência pela tarefa incomplenta”</p> <p>“quebrei a tingela da minha tia e quanse apanhei”</p> <p>“eu fiquei esperano o prensente o ano intero”</p> <p>“to muinto feliz por lembra daquele dia”</p> <p>“vi uma tragendia, fiquei na bad o dia todo”</p> <p>“não era habintual ele me trata desse jeito”</p> <p>“a indentidade dele é ingual a minha”</p> <p>“ela sempre dizia que não aguentava desingualdade entre as pessoa”</p>

As inserções no ataque não foram consideradas neste estudo, pois não tivemos registros em nosso *corpus*. Após a análise dos dados, elaboramos a proposta de intervenção para as três turmas que participaram do estudo e que é o assunto do próximo capítulo.

5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Descritos os procedimentos metodológicos para a organização do *corpus*, a coleta dos dados e sua análise, o próximo passo foi tratar, de forma concreta, os problemas de escrita detectados nos textos dos alunos por meio das práticas de linguagem efetuadas via intervenção pedagógica. Nesta etapa, procuramos elaborar atividades que englobassem os constituintes da sílaba de forma prática, pois, a partir dessa compreensão, seria possível avaliar e refletir sobre as mudanças engendradas no processo de produção da escrita e sua relação com a fala.

Elaboramos 21 práticas basilares, algumas delas compostas por duas ou mais etapas. Para executá-las, precisamos de cinquenta horas de aula, praticamente um bimestre. Definimos esta intervenção como “Práticas de Linguagem”, porque as atividades necessitaram de interação total. Nessa proposta, o dialogismo foi fundamental para a realização das atividades e os alunos, de fato, refletiram ativamente sobre a linguagem.

Travaglia (2009, p. 107) afirma que, para aprender uma língua, é necessário fazer uma “reflexão sobre a linguagem, [a] formulação de hipóteses e [b] verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição da língua”. Por isso, visamos com essas práticas uma reflexão acerca da língua em situações reais de comunicação.

A intervenção incorpora atividades orais e escritas. Conferimos destaque às atividades musicais, uma vez que esse tipo de produção retrata a língua em situação real de comunicação, bem como conquista o interesse dos alunos. Ansiando uma intervenção proficiente, decidimos criar uma metodologia de análise fonológica, que foi desenvolvida em quatro momentos.

Pensamos em especificar esses momentos com ações linguístico-fonológicas que pudessem ser usadas em quaisquer tipos de textos. O primeiro momento desse método foi a leitura das palavras em voz alta, para que o aluno escutasse a sua própria produção. Em seguida, fizemos a comparação com vocábulos similares, como a criação de rimas ou a seleção de palavras que tivessem sofrido o mesmo fenômeno observado. O terceiro momento foi o contraste entre pares mínimos e a parte final foi destinada para a ampliação do conceito, quando o estudante deveria testar a nova hipótese idealizada.

Nas “Práticas de Linguagem” desta intervenção, alguns conceitos teóricos foram imbricados concomitantemente à aplicação, tais como: a quantidade de segmentos que a sílaba suporta, o funcionamento do aparelho fonador, a relação entre fonema e grafema, o preconceito linguístico, os neologismos, a nasalidade das vogais, a influência da fala na

escrita e a distinção entre unidade de acento e de sentido. A última abordagem não fazia parte da temática em questão, pois não foi considerada neste estudo, apesar de os estudantes terem questionado porque escrevíamos algumas palavras juntas e outras separadas. Ao se depararem com suas hipóteses de escrita nas expressões adverbiais “*concerteza/comcerteza*” “*derepente/derrepente*” e com o pronome “*com migo*”, eles mesmos começaram a refletir sobre outros fenômenos e nós aproveitamos para explorar essa curiosidade com outros exemplos embasados na teoria fonológica.

Em uma das propostas, contamos com a participação dos pais ou de algum familiar. As demais foram realizadas em sala de aula, de forma individual e/ou em pequenos grupos. Ressaltamos que, em todos os momentos, os alunos experimentaram um contato reflexivo com a escrita. Cada discente foi orientado a criar um portfólio com as atividades executadas, o que propiciou retorno a alguns conceitos explanados, bem como a comprovação da evolução deles.

A fim de atingir um dos objetivos do Programa de Mestrado Profissional, criamos um Caderno de Atividades com as propostas didáticas utilizadas, para que o conhecimento possa ser disseminado e outros alunos possam ser beneficiados com essas atividades específicas.

5.1 A intervenção

❖ PRÁTICA 1

Na primeira atividade, objetivamos tratar da distinção entre fala e escrita, expondo as relações entre grafemas e fonemas. Por meio de um questionário sonoro, os alunos tinham que escolher outros sentidos para as palavras considerando somente o som, conforme a imagem a seguir.

7. ESFERA é um animal feroz...
- A. que foi amansado
 - B. gordo
 - C. que estava no círculo
8. NOVAMENTE diz-se de indivíduos que sempre...
- A. usam roupas novas
 - B. fazem trapalhadas
 - C. renovam sua maneira de pensar

Figura 15 – Atividade 1

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Aproveitamos essa prática para comentar sobre a composição da sílaba no português brasileiro e propusemos um desafio no qual os alunos tinham que encontrar treze nomes de animais escondidos dentro das palavras do texto “Na mata”. Assim, apresentamos os padrões de sílabas que a nossa língua comporta e selecionamos outras palavras dos textos que seguiam esse padrão silábico. A princípio, os alunos acharam a atividade muito simples, disseram que se assemelhava às atividades de separação silábica, contudo, posteriormente, por questões naturais, confundiam separação silábica com análise dos segmentos da sílaba. Ao fim da atividade, eles começaram a perceber as pequenas composições da palavra.

❖ PRÁTICA 2

A proposta desta prática era perceber a sonoridade da consoante fricativa /s/ e notar como o fonema /s/ pode ser manifestado por diferentes grafemas. Os discentes amaram a escolha da música e ficaram extasiados com a percepção que tiveram ao lembrarem as letras que têm o som de /s/. A atividade foi encerrada com um jogo de palavras cruzadas referentes ao que haviam escutado. Para a cruzadinha, selecionamos vocábulos com as recorrências de apagamento.

Os alunos podiam pesquisar na letra da música, mas a maioria preferiu lembrar a palavra, o que começou a gerar a percepção de apagamento. Eles alegavam que “não acharam a palavra, porque não completava a quantidade de quadradinhos”.

❖ PRÁTICA 3

Esta prática foi planejada para ser *online*, mas como tivemos problemas com o laboratório de informática, optamos pelos alunos não preencherem o formulário no *Google Docs* e completarem o formulário de forma manuscrita. A música “Não fala não para mim, bebê”, de Humberto e Ronaldo e Jerry Smith, apresenta vários apagamentos e inserções. Ao ouvirem a canção, vários alunos escreveram conforme escutaram, enquanto outros seguiram suas intuições.

Assim, tivemos as seguintes grafias: “*bebe* por *beber*, *favo* por *favor*, *ingual* por *igual*, *salva* por *salvar*, *ve* por *ver*, *encheno* por *enchendo*, *chego* por *chegou*, *liga* por *ligar*, *rejeita* por *rejeitar*, *para* por *pra* e *tremeno* por *tremendo*”. No entanto, os versos em (3) causaram uma quebra de expectativa nos alunos:

(3) “Não fala não pra mim, **bebê**”

Senão eu morro de **beber**”

Quando ouvimos essa parte, percebemos nitidamente que os cantores não realçam a marca de infinitivo no verbo “beber”. Pelo fato de esse apagamento ser comum na fala e na escrita, dialogamos sobre essa questão em sala e mostramos aos alunos que a demarcação de infinitivo é um fator contrastivo, pois modifica o sentido dos vocábulos. Ressaltamos que essas ocorrências não eram consideradas como erros, uma vez que as músicas são criadas com o aval da licença poética, bem como são recursos expressivos que auxiliam na melodia.

Ao término da atividade, ficou claro que é preciso prestar atenção aos apagamentos. Nesse sentido, a consciência fonológica de uma aluna chamou a atenção, porque, após os comentários sobre a distinção semântica entre as palavras, ela corrigiu sua atividade da seguinte forma: “Não fala não pra mim BB, senão eu morro de BBr”.

Comentamos também sobre a preposição **para** e muitos se surpreenderam ao saberem que **pra** refere-se a um registro informal, uma vez que “os professores falavam, os apresentadores de TV falavam”. Neste momento, falamos sobre as adequações linguísticas, destacando que fala e escrita são dois sistemas linguísticos distintos. Abordamos também as mudanças históricas que as línguas sofrem por meio de exemplos, tais como o pronome “vossa mercê”, que se transformou em C, e a expressão “Are you mine?” (em port. “Você é meu/minha?”) transformada em “R U mine?”.

❖ PRÁTICA 4

Essa atividade avaliou a percepção sonora dos alunos. Entregamos uma cartela de bingo com palavras aleatórias das músicas para cada aluno e o desafio foi lançado: eles teriam que marcar as palavras que escutassem na letra das músicas “Eu sei de cor”, de Marília Mendonça, e “Sorte que cê beija bem”, de Maiara e Maraisa. Quem conseguisse marcá-las, conforme a audição, ganharia um brinde. Havia cinco modelos de cartelas, de modo que prevalecessem nelas as palavras com segmentos que os alunos mais apagavam ou inseriam nos vocábulos: Eis um modelo:

B	I	N	G	O
QUANTO	DEIXA	SEGUNDO	INCRÍVEL	OLHAR
BEIJA	CONSIGO	QUANDO	DOESSE	VOCÊ
SE	QUESTÃO	MÚSICAS	BAMBA	TEM
ABRIR	APRENDI	AMANDO	VOLTANDO	GESTO
BATENDO	CHATO	BATER	UM	TER

Figura 16 – Bingo musical: atividade 4

Fonte: Acervo pessoal (2018)⁵

A princípio, o resultado dessa atividade foi frustrante, pois nenhum discente conseguiu marcar todas as palavras e palavras como *bamba-*, *cor-*, *aprendi-*, *segundo-mas-deixa-* não foram perceptíveis. Os alunos ficavam surpresos ao descobrirem que aquelas palavras foram cantadas. Após esse momento, dialogamos acerca da não percepção de alguns sons na fala e como isso influencia na escrita.

A partir dessa constatação, os alunos iam citando palavras da música e outras palavras conhecidas em que eles notavam o apagamento ou a inserção de segmentos. Para finalizar a atividade, solicitamos aos alunos que reescrevessem alguns trechos da música nos quais palavras tiveram segmentos apagados ou inseridos.

❖ PRÁTICA 5

Nesta prática de linguagem, os alunos foram divididos em grupos com quatro integrantes. Eles levaram áudios constituídos por lendas, causos e mitos contados por seus familiares. Para transcrever esses áudios, usamos a opção “ditar” do *Word*. Assim, as palavras eram digitadas conforme eram faladas, o que favorecia o aparecimento de registros que continham inserções e apagamentos de vocábulos.

⁵ Para a criação das cartelas de bingos, utilizamos o programa online “Print-bingo.com”. Disponível em: <https://print-bingo.com/g.php?ggl>, Acesso em 23 jan. 2019.

Ao verem o resultado da escrita no *Word*, os discentes já apontavam as ocorrências e avaliavam a estranheza de determinadas palavras. Infelizmente, houve alguns comentários preconceituosos, mas buscamos abordar as variáveis que interferem na fala. Por fim, discursos como “essa fala é de caipira” ou “é analfabeto falando” foram substituídos por “nossa, eu também falo assim às vezes”.

❖ PRÁTICA 6

O objetivo dessa prática era trabalhar intensamente com os apagamentos da consoante vibrante /r/ em verbos no infinitivo e dos sons nasais. Na música “Todos os verbos”, de Zélia Duncan, há 21 verbos no infinitivo. Antes da audição, lemos a letra da música, a fim de que os discentes percebessem a sonoridade ocasionada pela consoante vibrante. Após a audição da música, esse aspecto foi retomado. Fizemos atividades de rimas para que a questão sonora fosse reforçada.

A próxima atividade foi destinada à explicação dos mesmos verbos da música em flexão diferente, o que gerou 21 frases com verbos no presente. Dessa forma, os alunos puderam perceber, mais uma vez, a distinção ocasionada pela ausência de um determinado segmento na sílaba.

Por fim, os alunos criaram uma paródia da música, dando definições pessoais sobre cada ação. É importante destacar que, nesta escrita, alguns discentes apagaram a vibrante /r/, porém, demarcaram a tonicidade da sílaba por meio do acento agudo: “*chorá é ruim*”, “*nascé é vim ao mundo*” e “*pensá é preciso*”. A partir desses casos, retomamos o mantra de que “fala e escrita são sistemas linguísticos diferentes”.

❖ PRÁTICA 7

A sétima prática de linguagem teve início com a análise de dois poemas de autores que abordavam apagamentos e inserções na fala e suas transposições para a escrita. Essa foi uma atividade reflexiva na qual os alunos puderam perceber a questão do preconceito linguístico arraigado em algumas situações, bem como inúmeras possibilidades de sentido devido ao contexto fonológico dos segmentos.

As redes sociais manifestam essas ocorrências linguísticas, ora em situações preconceituosas, ora em situações reflexivas. Por isso, adicionamos a essa prática um meme que abordava o fonema /s/, cuja análise foi capaz de expor a distinção entre unidade de acento e unidade de sentido.



Figura 17 – Atividade 7

Fonte: Página do Mussum Sinceris – Os Trapalhões, no Facebook⁶

❖ PRÁTICA 8

Nesta prática, usamos tirinhas da Mafalda que mostram a interação da personagem com seu irmão mais novo. Nas tirinhas, a fala do irmão foi reproduzida exatamente como ele falava e, por isso, apareceram apagamentos, a substituição de consoantes líquidas e a desonorização. Esses dois últimos processos fonológicos foram brevemente explanados aos alunos, uma vez que não são o foco da pesquisa.

Destacamos a fala específica do personagem mais novo e ressaltamos que sua faixa etária favorecia o modo de falar. Ao fim, os alunos notaram que a escrita é um processo e que, quanto mais interagimos com ela, mais evoluímos.

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/MussumSinceris/>, Acesso em 23 jan. 2019.

Como o processo de escrita é gradativo, a oralidade pode influenciar na escrita até um determinado momento, pois, conforme Oliveira (2005, p. 16), “há um momento em que nenhum de nós escreve mais como fala”. Para representar esse processo, utilizamos a figura proposta pelo autor:

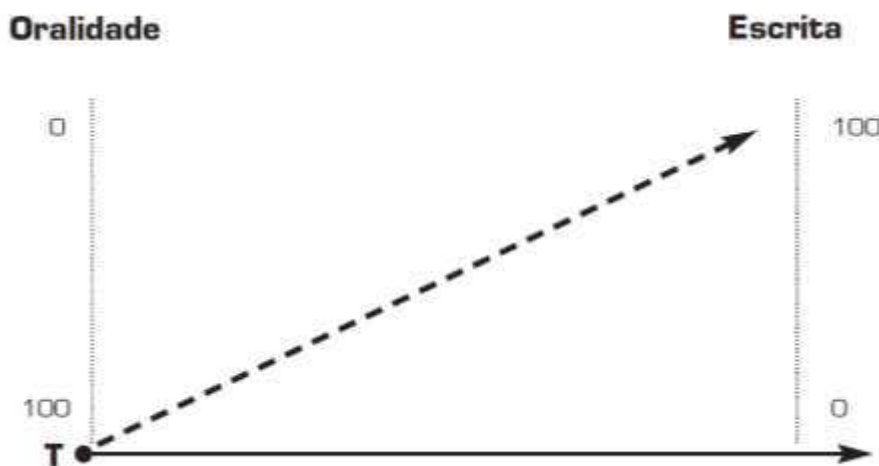


Figura 18 – Processo da influência da fala na escrita

Fonte: Oliveira (2005, p.16)

❖ PRÁTICA 9

Nessa prática, tínhamos o objetivo de mostrar a influência da variável regional na escrita. A prática 9 foi constituída por duas etapas: a primeira foi de identificação e a segunda de reescrita. A primeira parte foi um desafio em que os alunos tinham de ouvir o caso “500 Réis de chuva”,⁷ de Geraldinho Nogueira (contador de causos popular na região Centro-Oeste). Posteriormente, eles receberam um kit com vinte pares de palavras que sofreram apagamento ou inserções e deveriam identificar os pares de palavras em que uma se relacionava com a forma de escrita convencional da outra. Quem terminasse primeiro ganhava um prêmio. Nesta atividade, eles ficaram bastante empolgados.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2G60xNTXcsw>, Acesso em 23 jan. 2019.



Figura 19 – Atividade 9

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Tivemos um número considerável de respostas corretas, pois, praticamente, todos os alunos solucionaram o desafio da forma esperada. Na segunda parte desta prática, os alunos tinham de reescrever um texto no qual a fala regional se fazia presente.



Figura 20 – Atividade 9

Fonte: Blog da Luci⁸

Após a reescrita, ainda apareceram comentários relacionados ao modo caipira de falar. Nesse momento, retomamos as situações nas quais os próprios alunos escreviam e falavam

⁸ Disponível em: <http://neia24.blogspot.com/2011/10/condo-e-hora-de-cume-nois-comersrsr.html>, Acesso em 23 jan. 2019.

“*nóis*” e “*amá*”, por exemplo. Feito isso, recuperamos as justificativas que a teoria fonológica nos fornece para essas ocorrências. Paulatinamente, esses comentários foram coibidos pelos próprios alunos ao afirmarem que “há coisas que interferem na fala que não devem ser colocadas na escrita”.

❖ PRÁTICA 10

Nesta prática, abordamos, de forma contundente, o apagamento do ditongo /ou/. Para isso, analisamos o texto “Como se conjuga um empresário”. A princípio, os estudantes duvidaram que a “junção de várias palavras” seria considerada um texto. Após a reflexão sobre a função “daquelas palavras”, ou seja, que elas indicavam ações, uma pessoa do discurso e um tempo específico, os estudantes, então, acreditaram que aquela “junção” era um texto.

Nesse momento, comentamos também sobre a tendência de o ditongo /ou/ ser reduzido na fala em todos os contextos fonológicos (*poco por pouco, loco por louco e chego por chegou*), um fenômeno que, segundo Oliveira (1990), ocorre em todos os dialetos do PB.

Na última tarefa dessa prática, os alunos foram desafiados a procurar os verbos do texto no caça-palavras. Quem encontrasse mais de quinze verbos no pretérito perfeito ganharia um brinde.

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

Figura 21 – Atividade 10

Fonte: Acervo pessoal (2018)⁹

⁹ O caça-palavras foi criado em um programa *online* chamado “Geniol”. Disponível em: <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/>, Acesso em 23 jan. 2019.

Alguns alunos marcaram o verbo “peco” afirmando que era o verbo “pecou”, porém, bastaram duas perguntas para que mudassem de opinião: 1ª) Este verbo realmente está no passado?; 2ª) Este verbo está no texto?

❖ PRÁTICA 11

Essa prática de linguagem foi destinada à produção de uma paródia do texto “Como se conjuga um empresário”, de Mino, e que foi intitulada “Como se conjuga um estudante”. Os alunos treinaram a escrita dos verbos no pretérito com o ditongo /ou/, mas várias produções tiveram que ser reescritas devido à permanência do apagamento no ditongo. Para reforçar o uso desse segmento na coda, os alunos leram suas produções para a turma. Esse momento propiciou que os alunos focassem na percepção do ditongo e evitassem seu apagamento na fala.

❖ PRÁTICA 12

Esta prática foi uma continuidade das duas práticas anteriores. Trabalhamos com o anúncio de uma empresa de produtos naturais, em que foram criados neologismos a partir dos dias da semana com a desinência de pretérito perfeito da terceira pessoa. Os alunos conheciam o famoso “sextou” e, por isso, a assimilação da modificação vocabular foi mais fácil. Após essas reflexões, os alunos criaram um texto que continha a sua rotina em cada dia da semana, reforçando, assim, a demarcação desse segmento: “**Quartou** e tem Educação Física”.



Figura 22 – Atividade 12

Fonte: Site da Deskgram¹⁰

¹⁰ Disponível em: https://deskgram.net/p/1819581578840249248_2222380306. Acesso em 23 jan. 2019.

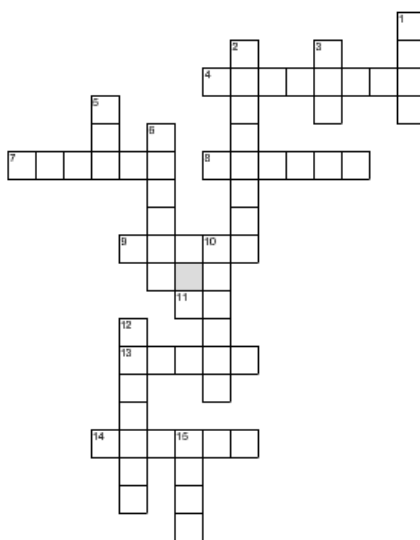
❖ PRÁTICA 13

A música “Eu nasci há dez mil anos atrás”, de Raul Seixas, foi o texto introdutório para esta prática de escrita. Por meio dela, os alunos puderam reconhecer e ampliar rimas com base na comparação sonora entre os vocábulos “*atrás, demais, jamais, faz, sagaz*”; “*caverna, taverna, palerma, cisterna, lanterna, perna*”; “*espelho, vermelho, coelho, joelho, aparelho, conselho*” e “*Umbanda, ciranda, varanda, banda, anda, panda, manda*”.

Essa prática permitiu que os alunos percebessem a regularização sonora e notaram que nem sempre essa regularização permanecerá na escrita. Após o levantamento das rimas, os alunos, em dupla, produziram uma narrativa rítmica. Eles apresentaram os textos para a turma e, ao final, solucionaram uma cruzadinha para reforçar a constituição das sílabas.

Eu Nasci a Dez Mil Anos Atrás

Todas as palavras estão na letra da música!



Horizontal

- 4. A COR DO MAR
- 7. O QUE SE DÁ AOS POBRES POR CARIDADE
- 8. CONTRÁRIO DE ATRÁS
- 9. CONJUNTO DE TUDO QUE EXISTE
- 11. PODE SER ARTIGO OU NUMERAL
- 13. SINÔNIMO DE ESCUTAR
- 14. O VERBO CANTAR NO PRETÉRITO

Vertical

- 1. O SENTIMENTO MAIS PURO
- 2. DIMINUTIVO DE VELHO
- 3. A NOTA MAIS DESEJADA
- 5. INDICA NEGAÇÃO
- 6. LÍQUIDO QUE CIRCULA PELO ORGANISMO
- 10. DE MODO EXCESSIVO, EXAGERO
- 12. O VERBO CONTAR NO PRETÉRITO
- 15. DOIS MAIS UM

Figura 23 – Atividade 13

Fonte: Acervo pessoal (2018)¹¹

¹¹ As palavras cruzadas foram elaboradas a partir do programa online “Educolorir.com”. Disponível em: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/>, Acesso em 23 jan. 2019.

❖ PRÁTICA 14

A partir dessa prática, decidimos focar nos sons nasais. Para isso, começamos com uma atividade introdutória utilizando provérbios. Nessa atividade, os alunos tinham de completar os ditados com as palavras que faltavam e essas palavras eram predominantemente constituídas por sílabas nasais.



Figura 24 – Atividade 14

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Os alunos tiveram duas dificuldades para realizar esta atividade: a primeira foi a falta de conhecimento desse tipo de texto, tendo em vista que não faz parte do repertório cultural da maioria dos alunos; a segunda foi exatamente pelo som nasal, uma vez que eles acreditavam que havia “mais espaços que letras”. A identificação da dificuldade na percepção do som nasal nos levou a planejar a 15ª Prática de Linguagem.

❖ PRÁTICA 15

Em meio à dificuldade identificada na prática anterior, decidimos apresentar aos alunos a natureza do som nasal, por meio da apresentação de dois vídeos. No primeiro vídeo, que tratava dos órgãos que usamos para falar, notamos que, até aquele momento, os alunos não pensavam no modo como produzimos o som: “nunca pensei nisso, professora”. Falar é uma ação tão natural que, por vezes, não nos damos conta de toda a organização anatômica que o som necessita para ser produzido.

Optamos por um vídeo mais didático, que mostrasse os órgãos e explicasse suas funções para o aparelho fonador de modo mais claro e objetivo. Ao final do vídeo, fizemos alguns testes com palavras que possuíam sons surdos e sonoros, sons orais e nasais (ex.: “cinco” e “zinco”; “bomba” e “boba”).

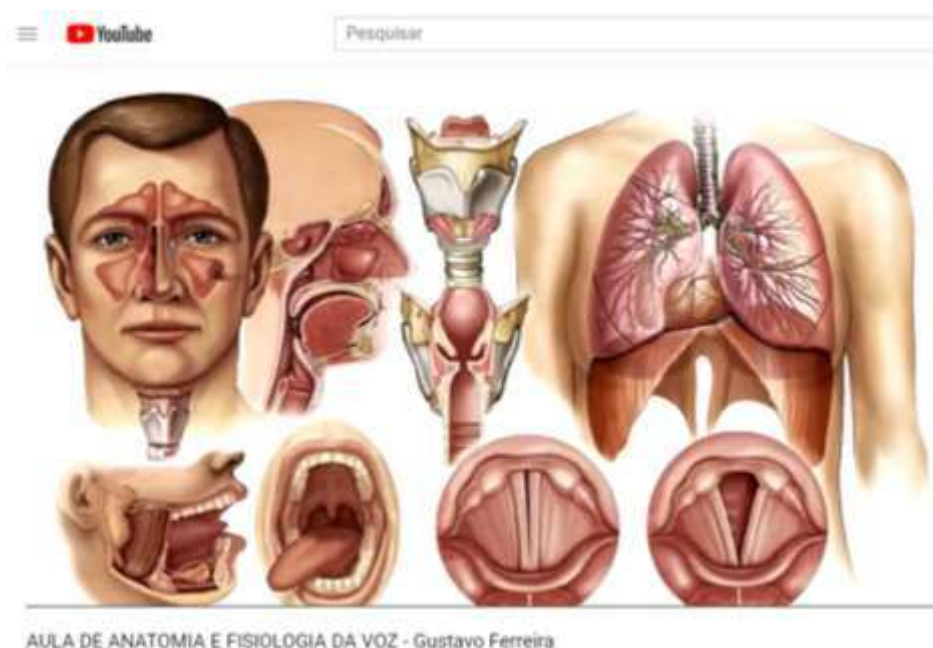


Figura 25 – Atividade 15

Fonte: Youtube¹²

Essa exposição foi fundamental para distinguirmos sons orais e sons nasais, visto que a atividade subsequente necessitaria da compreensão dessa diferença. Em seguida, projetamos o vídeo do FunkNejo “Tá tranquilo, tá favorável”, de Mc Bin Laden.¹³ Essa música, assim como a maioria dos funks na época de seu lançamento, já começa com sons nasais “AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN, AN”. Então, ficou acordado entre os alunos que “o som nasal era aquele preferido pelos funkeiros”.

Após esse momento de descontração, eles deveriam identificar as palavras que tinham sons nasais e destacar qual letra era responsável pela produção deste som. As palavras selecionadas (vilão, cordão, em, uma, semana, vem, brinde, tranquilo, achando, girando, mundão, temo, volante, bandida, enrola, postagem, embolado) pelos alunos mostraram que as

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NF1OXivKM30>, Acesso em 23 jan. 2019.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vkJ5Lc0WwVw>, Acesso em 23 jan. 2019.

letras responsáveis pelo som nasal eram o M (no final e no meio da sílaba), o N (no meio da sílaba) e o acento til (na vogal a).

❖ PRÁTICA 16

Continuamos a prática de linguagem com os sons nasais. Apresentamos poemas em que o som nasal foi retirado, para que os alunos percebessem a falta que esse som faz para a compreensão de alguns vocábulos. Após a reescrita das palavras com a inserção do som nasal, relemos os poemas e dialogamos sobre os sentidos. Ao tentarem ler as palavras sem o som nasal, para os alunos, parecia tratar-se de outro idioma, pois “não existiam palavras assim no português”.

Após a conclusão dessa tarefa, fizemos atividades de nasalidade contrastiva, cujo objetivo era explicar o significado dos pares de palavras. Apesar de a maioria das palavras pertencer ao vocabulário dos alunos, para a execução desta atividade, usamos os dicionários impressos. Relataram que “nunca tinham percebido como uma letra pode fazer toda a diferença no sentido de uma palavra”. Além disso, também perceberam a polissemia que alguns vocábulos têm, como os da Figura 23:

Manto	Mato
Vilã	Vila
Mundo	Mudo
Cansado	Casado
Sombra	Sobra
Anta	Ata
Nunca	Nuca
Canto	Cato
Manhã	Manha
Minto	Mito
Falam	Fala
Ligando	Ligado
Apaixonando	Apaixonado

Figura 26 – Atividade 16

Fonte: Acervo pessoal (2018)

❖ PRÁTICA 17

Esta prática utilizou a música “Amar não é pecado”, interpretada por Luan Santana.¹⁴ Os alunos deveriam escutar a letra da música, em sala, e completar as lacunas com as palavras que faltavam.

Escute a letra da música “Amar não é pecado” de Luan Santana e complete com as palavras que faltam.

Eu tô _____
 Eu tô _____ tudo
 E não tô nem _____ pro que vão _____
 _____ não é pecado
 E se eu tiver _____
 Que se dane o _____
 Eu só quero você, você, você, você
 Eu não sei de _____ vem
 Essa _____ que me leva pra você
 Eu só sei que faz _____
 Mas _____ que no _____ eu duvidei
 Tive medo, _____ segredo
 Guardei o _____ e me sufoquei
 _____ agora é a hora
 Vou gritar pra todo mundo de uma _____
 Eu _____

Figura 27 – Atividade 17

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Somente um aluno de cada turma conseguiu cumprir o desafio. Alguns alunos conseguiram completar a letra da música, mas erraram na grafia de algumas palavras, como “*mais por mas*”, “*cofeso por confesso*” e “*dize por dizer*”. Embora seja de natureza fonológica, o primeiro erro não é exclusivo de alunos do ensino Fundamental II, pois é possível encontrar colegas de trabalho, já graduados, cometendo o mesmo equívoco. O segundo erro é um erro de convenção e, por isso, foi desconsiderado neste estudo. O terceiro erro pode ter sido condicionado pela audição, pois a consoante vibrante é imperceptível na voz do cantor. Considerando esses erros, dialogamos com os alunos acerca das justificativas das grafias convencionais.

Dando sequência à execução da prática, os estudantes fizeram duas listas: uma com os vocábulos que possuíam sons nasais e outra com os registros informais presentes na letra. A partir desta segunda listagem, trabalhamos com os apagamentos do verbo “estar”, como nos versos “*Eu tô apaixonado*” e “*E se eu tiver errado*”. Notamos, nesses casos, que toda a sílaba foi apagada, mas que são registros comuns na fala dos brasileiros. Para alguns alunos, “tô” e

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbhxWHoTXKc>, Acesso em 23 jan. 2019.

“estou” não tinham o mesmo sentido. No entanto, após as exemplificações, essa concepção foi alterada. Por fim, discorremos sobre o gerúndio. Explanamos sobre a desinência dessa flexão verbal, bem como a função dela na música, a partir dos trechos “Eu tô contando tudo e não tô nem ligando”.

Para reforçar esses conceitos os alunos reescreveram frases colocando os verbos no gerúndio. Nessa atividade, além de treinar o uso do gerúndio, os estudantes perceberam o emprego do verbo “estar” como auxiliar. Ainda tivemos a recorrência de abreviações (ex.: “Minha mãe **tá** cuidando da saúde”), mas fizemos as observações relacionadas à adequação linguística e destacamos o momento ideal em que se pode escrever esse tipo de abreviação. Como exemplo desse momento, citamos as mensagens que escrevemos aos amigos nas redes sociais, quando é totalmente compreensível utilizarmos o verbo “estar” de forma reduzida, considerando que é uma forma comum neste âmbito comunicativo.

❖ PRÁTICA 18

O objetivo dessa prática era reforçar o gerúndio, uma vez que o apagamento na posição de ataque ocorreu com maior proeminência em palavras dessa natureza. Dessa forma, fizemos comparações com os usos do gerúndio. Primeiramente, apresentamos um texto veiculado em mídias sociais. Nesse texto, o autor modifica a sequência dos dias do fim de semana por uma ação no gerúndio. A finalidade do autor é destacar que domingo é o dia da semana cujo repouso é desejado com intensidade. Por meio dos questionamentos propostos, os alunos compreenderam o objetivo do autor ao usar um verbo no gerúndio para substituir o dia de domingo.

O próximo texto desta prática obteve uma análise mais intensa. Escolhemos um meme em que tínhamos três tipos distintos de apagamentos: um da sílaba, um na coda e um no ataque.



Figura 28 – Atividade 18

Fonte: Página de Piadas do bode gaiato, no Facebook¹⁵

Para compreender semanticamente o referido texto, os alunos não apresentaram dificuldades, até porque é algo comum no cotidiano deles. Essa proximidade fez com que a análise fonológica carecesse de orientação, de modo que algumas perguntas foram fundamentais para que a percepção da grafia não convencional fosse ativada.

Desse modo, apresentamos a palavra contrastiva para o verbo reduzido, por meio da sentença “O **vô** foi para o forró e estava **dançando** com minha vó a noite inteira”. Nesse exemplo, foi possível que os estudantes inferissem o perigo da redução vocabular ocasionado pelo comparativo de sentido do vocábulo “vô”.

Em relação ao apagamento da consoante alveolar /d/ no ataque, é um processo favorecido pelo contexto fonológico, uma vez que as consoantes na posição de ataque são mais fracas e a semelhança entre a articulação do /d/ e do /n/ faz com que somente uma prevaleça. Como essa redução refere-se a uma ação incessante à fala dos estudantes, até o presente momento era imperceptível.

❖ PRÁTICA 19

Uma das regras ortográficas mais disseminadas é a de que “antes de /p/ e /b/ se usa /m/”. Essa forma de grafia é justificada fonologicamente pela articulação bilabial dessas consoantes. Portanto, a partir da música “Insensível”,¹⁶ da banda Titãs, essa prática abordou a percepção dessa articulação e o reforço dos sons nasais. Também reiteramos a relação

¹⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/category/Just-For-Fun/Piadas-do-bode-gaiato-1374419019506873/>, Acesso em 23 jan. 2019.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9spkDoGjx3Y>, Acesso em 23 jan. 2019.

distintiva da consoante vibrante /r/ nos verbos, como em “Às vezes você esquece, que eu finjo esquecer”. Com o intuito de atingir o primeiro objetivo dessa prática, iniciamos com os versos:

- (4) “Insensível, insensível,
 Você diz
 Impossível fazer você feliz”

Assim, revemos os sons nasais e sua representatividade por meio das palavras “insensível” e “impossível” e explicamos o motivo da grafia de uma ser com /n/ e da outra ser com /m/. Com a intenção de concretizar esses conceitos, propusemos uma atividade de antônimos com os prefixos im/in.

IN	capaz	incapaz
	piedoso	
	decente	
	próprio	
	visível	
	moral	
	suficiente	
	competente	
	compreensível	
	suportável	
	explicável	
	admissível	
	destrutivo	
	descritível	
	acreditável	
	previsível	
	perdoável	
	dispensável	
	delicada	
	ativo	
	definido	

Figura 29 – Atividade 19

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Além de treinarem a escrita, os estudantes puderam observar o modo de articulação que cada um desses fonemas possui nos segmentos.

❖ PRÁTICAS 20 e 21

As duas últimas práticas foram elaboradas para a revisão dos conceitos abordados nas práticas anteriores. Na 20ª prática, o objetivo era preencher uma cruzadinha a partir da letra da música “Ninguém é igual a ninguém”, de Humberto Gessinger. Nessa atividade, os alunos aperfeiçoaram a percepção do som nasal, evitando apagamentos e redobraram a atenção para a consoante vibrante /r/.

Já na 21ª prática, os alunos tinham que destacar, dos memes e postagens das redes sociais, palavras que fossem grafadas de forma não convencional ou contrastiva, identificar o apagamento ou a inserção e, finalmente, justificar o que esse fenômeno ocasionou no sentido do texto.



Figura 30 – Atividade 21

Fonte: Página dos Minions Sinceros, no Facebook¹⁷

¹⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/oficialminionssinceros/>, Acesso em 23 jan. 2019.

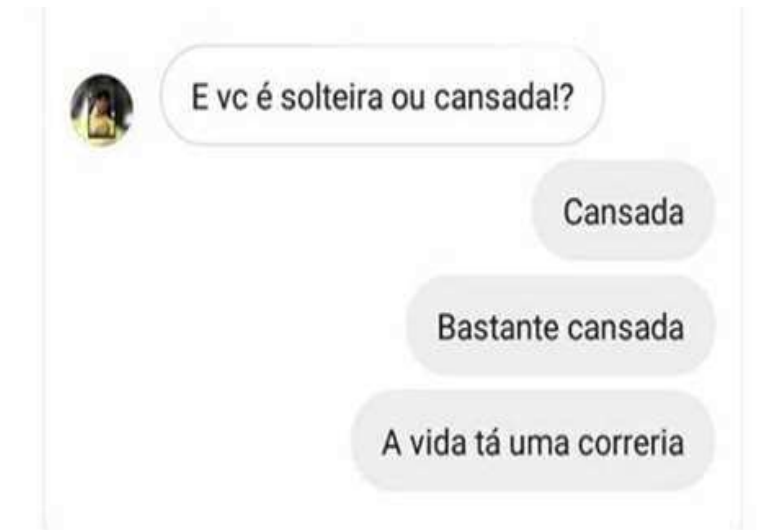


Figura 31 – Atividade 21

Fonte: Site do BuzzFeed¹⁸



Figura 32 – Atividade 21

Fonte: PicBon¹⁹

Após a aplicação das 21 práticas de linguagem, aplicamos uma produção textual, na qual o aluno fez uma descrição das imagens a seguir:

¹⁸ Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/br/julianakataoka/vezes-que-as-pessoas-nao-entenderam-muito-certo-direito>, Acesso em 23 jan. 2019.

¹⁹ Disponível em: <https://www.picbon.com/tag/andeamado>, Acesso em 23 jan. 2019.



Figura 33 – Imagem para produção final

Fonte: abrigonanet.com²⁰



Figura 34 – Imagem para produção final

Fonte: Site da Deskgram²¹

Participaram dessa produção 95 alunos, pois dez alunos foram transferidos para outras unidades ou municípios. O Quadro 10 mostra o quantitativo de produções por turma:

²⁰ Disponível em: <https://abrigonanet.wordpress.com/2008/10/25/quino-again/>, Acesso em 23 jan. 2019.

²¹ Disponível em: https://deskgram.net/p/1839367847099015457_5525469368, Acesso em 23 jan. 2019.

Quadro 10 – Quantitativo de produções finais por turma

TURMA	TEXTOS ELABORADOS PELO SEXO MASCULINO	TEXTOS ELABORADOS PELO SEXO FEMININO
A	22	11
B	19	12
B	18	13

5.2 Resultados obtidos após a intervenção

Tínhamos como planejamento atender 105 alunos do sexto ano, mas, durante a pesquisa, esse número precisou ser reduzido, porque dez alunos solicitaram transferência para outras unidades escolares. Assim, na etapa final, contamos com um total de 95 produções textuais.

Além da diminuição na quantidade de sujeitos da pesquisa, infelizmente, não foi possível garantir a presença integral de todos os alunos no período em que a intervenção foi aplicada. As ausências de alguns alunos eram constantes, devido à ineficácia do transporte escolar municipal ou pelo desinteresse para com as atividades escolares. Apesar desse problema com as ausências, durante a aplicação da proposta até a análise dos resultados, a assiduidade alcançou, em média, 90,45% dos alunos.

Feitas essas observações, passamos à exposição dos frutos das práticas de linguagem adotadas nesta pesquisa. As produções totalizaram 116 registros de apagamentos e 16 inserções na sílaba. Em números percentuais, temos a seguinte representação:

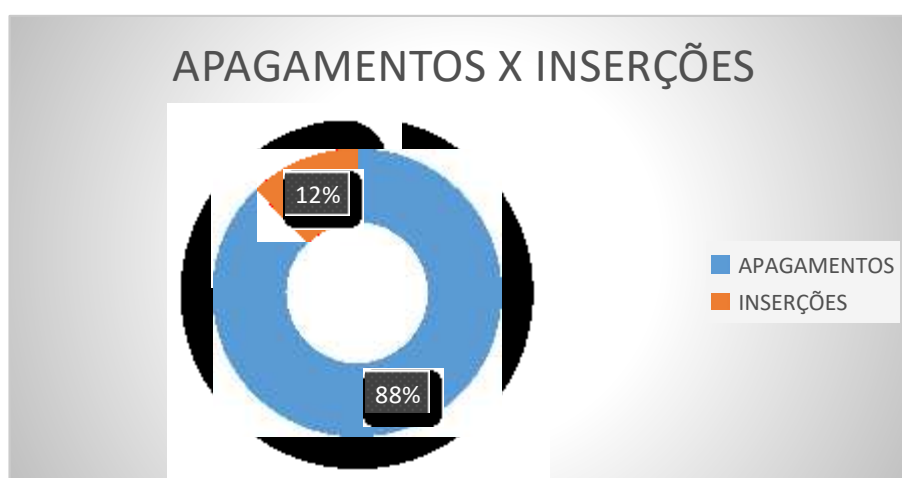


Figura 35 – Quantitativo de apagamentos e inserções após a intervenção

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Comparando com nossos dados iniciais, percebemos que a escrita dos discentes tem uma tendência para apagamentos na coda. Todavia, a abordagem fonológica proposta na intervenção reduziu essas ocorrências. Sobre os apagamentos na coda por segmento, temos a seguinte representação:

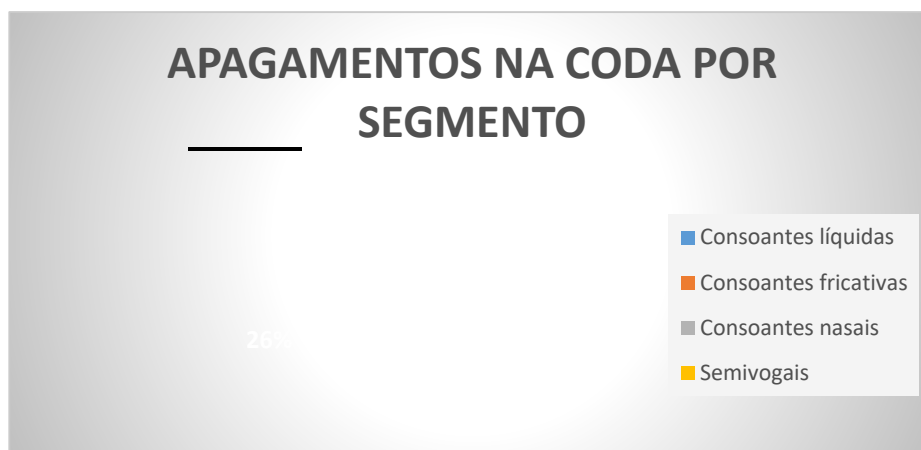


Figura 36 – Quantitativo de apagamentos na coda após a intervenção

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Os apagamentos se mantiveram em número menor e houve poucos apagamentos nas semivogais, como em “*ropa* por *roupa*”, “*dexo* por *deixou*”, “*chego* por *chegou*” “*acusou* ou *acusou*”, “*chamo* por *chamou*” e “*queta* por *quieta*”. Esses registros permanecem devido à forte influência da fala na escrita. Isso é compreensível, pois a escrita, como já fora mencionado em outras partes neste trabalho, caracteriza-se como um trabalho árduo.

Bazerman (2011) evidencia o trabalho incessante do professor para lidar com esses problemas na escrita. O diagnóstico e a intervenção são ações contínuas durante o processo de aprimoramento da escrita, pois

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva (BAZERMAN, 2011, p. 33).

Em relação ao apagamento da nasal, tivemos casos em que o aluno demarcou a vogal nasal com o acento til (~): “*interessãti* por *interessante*” e “*garçõ* por *garçom*”. Também

tivemos casos de apagamento da consoante nasal: “*adava* por *andava*”, “*gete* por *gente*” “*home* por *homem*”, “*padrim* por *padrinho*”, “*iventaram* por *inventaram*”, “*coversador* por *conversador*”, “*camdu* por *quando*” e “*bricando* por *brincando*”.

A maior dificuldade dos alunos está na articulação da nasal, tendo em vista que a não marcação da nasal ocorreu até mesmo em atividades orais. Um registro de escrita que chamou atenção foi “*a dou* por *andou*”, em que o discente deixou uma lacuna entre uma sílaba e outra. Uma possível explicação para esse registro pode ser a dúvida em saber se havia ou não um segmento naquela posição, sem ter certeza de qual era.

Pensamos também que a não demarcação das consoantes fricativas, como em “*gotava* por *gostava*”, “*maculino* por *masculino*”, “*etava* por *estava*” e “*creça* por *cresça*”, ocorreu por bloqueios articulatórios ou pela falta de percepção da fricção do /s/. Os apagamentos das consoantes líquidas decorrem da influência da fala na escrita, pois não é comum na fala a presença da desinência de infinitivo, responsável pela maioria dos registros nesta produção, como “*sabe* por *saber*”, “*ve* por *ver*”, “*i* por *ir*”, “*dormi* por *dormir*”, “*levanta* por *levantar*”, “*percebe* por *perceber*”, “*gosta* por *gostar*”, “*brica* por *brincar*”, “*conversa* por *conversar*”, “*conquista* por *conquistar*”, “*tira* por *tirar*” e “*janta* por *jantar*”.

Em vista disso, entendemos que a não compreensão por parte do aluno referente à relação contrastiva do significado da palavra e seu registro morfológico-gramatical, também é causa dessas grafias não reflexivas. No ataque, tivemos quinze apagamentos, especialmente da consoante alveolar /d/ em verbos no gerúndio e da vibrante /r/. A ocorrência do apagamento da sílaba, excepcionalmente do verbo “*estar*”, também foi reduzida para seis ocorrências.

A mesma relação contrastiva supracitada pode ser situada em registros de apagamentos no ataque, visto que grafias como “*chorado* por *chorando*” e “*amado* por *amando*” podem ser justificadas pela falta de apreensão de regras gramaticais para desinências do particípio e do gerúndio. Nesse sentido, é importante considerar o contexto fonológico que facilita esses apagamentos, gerando uma variação fonológica no PB, como afirma Costa (2009):

Sendo a vogal o núcleo silábico, ela pode ser precedida ou seguida de consoante e é nesta última posição, quando a consoante segue o núcleo silábico que acontecem as principais regras de variação fonológica no português brasileiro, sendo, portanto, a posição pós-vocálica ou de travamento silábico sujeita a uma gama de realizações com uma forte tendência a ser cancelada (COSTA, 2009, p. 2).

Em relação às inserções na coda, também tivemos um número menor de ocorrências. Não houve nenhum caso de inserção da consoante nasal nas produções, mas a construção “*inmagem por imagem*” chamou a atenção por exagerar na demarcação da nasalidade. Nesse registro, o discente compreendeu o som nasal, mas quis intensificá-lo, o que caracteriza um caso de hipercorreção.

Em comparação aos outros segmentos inseridos na coda, encontramos grafias como “*irgreja por igreja*”, “*descepção por decepção*”, “*escultar por escutar*”, “*murlher por mulher*”, “*sair por sai*”, “*car por cá*”, “*ver por vê*”, “*estar por está*”, “*nois por nós*”, “*feis por fez*”, “*trais por traz*”, “*faiz por faz*”, “*pessoua por pessoa*” e “*boa por boua*”.

Identificamos regularidades nos textos quanto às inserções das semivogais, uma vez que no texto em que o discente redigia “*nois*”, ele também redigia “*voceis*”, “*feis*” e “*veis*”. Em casos como esses, o professor deve estar atento para que, na tentativa de aprimorar a escrita, não diminua a importância de se respeitar as variedades linguísticas. A respeito dessa questão, Callou (2007, p. 17) ressalta que

A variação existente hoje no português do Brasil, que nos permite reconhecer uma pluralidade de falares, é fruto da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais, nos diferentes períodos da nossa história. São fatos dessa natureza que demonstram que não se pode pensar no uso de uma língua em termos de “certo” e “errado” e em variante regional “melhor” ou “pior”, “bonita” ou “feia” (CALLOU, 2007, p. 17).

Em suma, as semivogais foram os segmentos mais inseridos na coda silábica. O total de inserções está registrado na Figura 37:

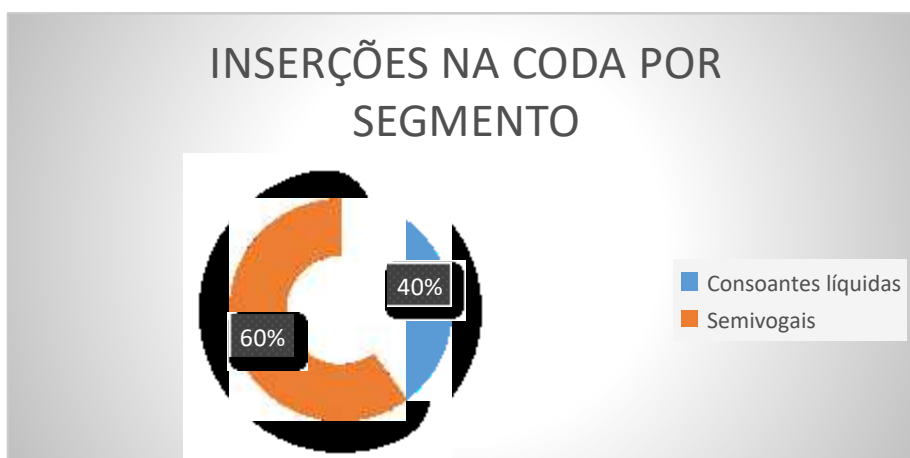


Figura 37 – Quantitativo de inserções na coda após a intervenção

Fonte: Acervo pessoal (2018)

O vínculo dos alunos com a língua escrita foi recriado e o entendimento em relação à estrutura da sílaba foi ampliado. Antes da intervenção, eles achavam que só se estudava sílaba para “fazer separação silábica” e não para entender o processo de criação das palavras seguindo certos preceitos.

Os discentes passaram a dar mais atenção à forma como falavam em sala de aula e em outras disciplinas. Reparamos até mesmo alguns casos de hipercorreção, na tentativa de demarcar a sonoridade de algumas palavras. Nesses casos, eles criaram outras estruturas de forma a delimitar a tonicidade da sílaba.

Portanto, nos textos finais tornaram-se comuns alguns registros como os indicados no Quadro 11:

Quadro 11 – Registros de novas estruturas tônicas

Registro do aluno	Registro convencional
“ele ver ela”	“ele vê ela”
“eles eram felizes, más ninguém apoia”	“eles eram felizes, mas ninguém apoia”
“ele estáva contente”	“ele estava contente”
“o que estar acontecendo no mundo?”	“o que está acontecendo no mundo?”
“vem car ver”	“vem cá ver”
“você quer más alguma coisa?”	“você quer mais alguma coisa”
“um belo dia eu sair ”	“um belo dia eu saí ”

Mesmo com a intervenção, a influência da fala ainda é marcante nas práticas de escrita. Registros como “*nois* por *nós*”, “*tão* por *estão*”, “*tá* por *está*”, “*boua* por *boa*”, “*pessoua* por *pessoa*” e “*faiz* por *faz*”, ainda persistem na escrita. Isso se deve ao contato amplo com essas formas de registro. Alguns alunos chegaram a argumentar que se até “os professores falam assim, então porque não falar também?”. Discursos como esse revelam um aumento no nível de consciência fonológica, uma vez que eles começaram a perceber as irregularidades linguísticas nas situações de comunicação.

É importante destacar casos em que, no mesmo texto, o aluno oscilava entre a forma convencional e a escrita baseada na fala. Em um mesmo texto, havia escrita de “*tou*” e “*estou*”, “*nois*” e “*nós*”, “*tá*” e “*está*”, “*chego*” e “*chegou*”. Assim, mais uma vez, verificamos

o uso reflexivo de forma gradativa com a língua escrita. É possível que, a partir de uma reescrita, o discente por si mesmo possa corrigir seu “erro”.

Há de se considerar também que os alunos têm outras formas de interação com a linguagem em outros segmentos sociais. Como o registro “mais fácil” para se lembrarem será o que tiverem mais contato, é necessário que as práticas de escrita sejam constantes nas aulas de Língua Portuguesa. Sobre essa necessidade, Antunes (2009) discorre sobre a capacidade que o aluno adquirirá para se comunicar:

Escrever bem, na perspectiva da linguagem como atividade social de interação, exige que se atenda a esse momento e a essa prática social; ou seja, exige que se escreva mais ou menos claro, mais ou menos formal, de maneira mais ou menos cautelosa ou taxativa, de modo mais ou menos convincente, ou ponderado, ou dominado pela emoção ou pela indignação; em suma, que se escreva conforme cada momento (ANTUNES, 2009, p. 170).

Acreditamos que por meio das “Práticas de Linguagem” que propusemos, os alunos obtiveram melhorias significativas em sua escrita. Ademais, manifestaram reflexões sobre as peculiaridades da fala e da escrita. Indubitavelmente, os sujeitos dessa pesquisa elevaram o nível de consciência fonológica e serão cada vez melhores em suas produções linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao criar expectativas para a aprendizagem dos alunos, sempre almejamos resultados altamente positivos. Contudo, frequentemente nos deparamos com alunos desmotivados, aprendizagem deficiente e avaliações do governo revelando baixos rendimentos quanto à proficiência escrita e interpretativa em Língua Portuguesa. Esses fatos geram frustração: estamos lidando com a formação de pessoas e elas estão lidando com sua língua oficial, mas não se desenvolvem satisfatoriamente. Esse cenário exige que professores e profissionais ligados à educação em todos os níveis pensem em novas estratégias para lidar com os problemas.

O que este trabalho propôs foi a adoção de estratégias que visem a aprendizagem a partir do próprio erro, pois o erro revela os caminhos para alcançarmos o acerto. Ao escolher o erro ortográfico do aluno como objeto de estudo, novos desafios foram lançados, porque assim como nós, docentes, os alunos também criam expectativas.

Em nosso percurso metodológico, focamos na relação que o discente mantém com a escrita em todo o processo de aprendizagem. Ano a ano, ele cria e recria hipóteses e se agarra a elas até que o conhecimento lhe seja mostrado. Linguagens são fenômenos sociais passíveis de variação e essa flexibilidade linguística gera mais dinamismo na Língua Portuguesa. Entretanto, há uma regularidade, pois, se não houvesse, viveríamos em uma Torre de Babel definida pela Gramática.

Para compreender a língua em seu aspecto interno, temos a Fonética e a Fonologia que descrevem, categorizam e especificam os sons da língua em suas relações sincrônicas e diacrônicas. A relevância da Fonologia nas salas de aula é incontestável, mas a preocupação das publicações atuais se concentra mais nas estruturas macrolinguísticas, deixando as estruturas microlinguísticas em segundo ou terceiro plano.

Observamos isso na ausência das abordagens fonológicas nos livros didáticos. Assim, o professor não encontra, em seu suporte principal, o básico para lidar com os erros ortográficos dos alunos. Essa situação gera metodologias baseadas em ditados e transcrições da forma convencional da palavra sem se pensar nas relações internas que essa palavra possui com seus segmentos.

A compreensão dos processos fonológicos pelo docente influencia no modo como ele considera os erros dos alunos, pois, em vez de classificar todos os erros como falta de atenção

do aluno ou falta de conhecimento, eles definem o modo como o indivíduo se relaciona com sua língua. Portanto, trata-se de um fenômeno natural e universal, já que todos os falantes em um determinado momento, seja na aquisição da fala ou posteriormente a ela, poderão ser afetados por algum desses processos.

A teoria da sílaba é um modelo de grande valia para a compreensão dos fenômenos linguísticos. Estudar a sílaba no português brasileiro é conhecer a gênese das relações entre os segmentos, ao saber que seguem princípios, notamos a lógica nas construções linguísticas. Ao reconhecer as condições para a organização dos segmentos na estrutura silábica, o docente poderá prever e compreender os registros não convencionais dos alunos.

É importante destacar que a sílaba é a primeira compreensão linguística que o estudante percebe. No entanto, há alguns casos em que esse entendimento não abarca todas as particularidades da língua, a começar pela relação de distinção entre grafema-fonema. Por isso, é preciso estudar os níveis de consciência fonológica, para que o professor consiga promover atividades em que as particularidades da língua em uso possam ser usadas de modo reflexivo.

O objetivo principal deste trabalho foi alcançado, uma vez que foi possível relacionar a teoria fonológica à prática em sala de aula. O conhecimento da natureza fonológica do erro é importante para que docentes atuem de forma pontual em relação à escrita não convencional. Assim, cumprimos também os objetivos específicos ao descrever e analisar os processos fonológicos de apagamento e de inserção presentes na escrita dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, a maioria desses processos se manifestaram no nível da sílaba, revelando que as hipóteses criadas por eles se fundamentam em um determinado contexto fonológico. Além disso, essa análise evidenciou as variações linguísticas as quais os discentes estão suscetíveis, acentuando a ocorrência de apagamentos, fenômeno presente não só em alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, como na maioria da população brasileira.

Essas ações foram imprescindíveis para que cumpríssemos os demais objetivos: interpretamos os erros de natureza fonético/fonológica, investigando o que levava os alunos a produzirem novas estruturas; verificamos que a interferência da fala ainda é marcante na escrita de nossos informantes; por conseguinte, provamos que atividades que buscam a reflexão sobre a língua oral e escrita são importantes para o aperfeiçoamento gradual da escrita.

As hipóteses delineadas para esta pesquisa foram corroboradas, visto que as “Práticas de Linguagem” usadas na intervenção nos mostraram que a escrita dos alunos é regida por

suas hipóteses baseadas nos processos fonológicos naturais. Essas hipóteses podem ser refeitas de acordo com novas interações efetuadas pelos sujeitos.

As abordagens sobre consciência fonológica foram nucleares para a elaboração das atividades, uma vez que desenvolvemos exercícios específicos para as necessidades dos alunos, buscando avanços para o desempenho escrito. Desse modo, concluímos que as atividades que contemplam as estruturas fonológicas da língua são imprescindíveis em sala de aula, pois ajudam os discentes a refletirem sobre os fenômenos linguísticos e, conseqüentemente, a escrever e falar melhor.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; PAGOTTO, E. G. A palatalização das oclusivas dentais no português do Brasil. In: **Gramática do português falado VII: novos estudos descritivos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: PUCRS, 1991.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita** – o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

AMARAL, A. S. et al. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. **Revista CEFAC**, v. 13, p. 846-855, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000007>

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009, p. 163-180.

BATTISTI, E.; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 166-201, 2014.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. de M. (Org.). **Gramática do português falado**. v. 7, Novos Estudos. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: ABAURRE, M. B. M. (Org.). **A construção fonológica da palavra**. v. III. São Paulo: Contexto, 2013, p. 21-52.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>, Acesso em 22 jan. 2019.

CALLOU, D.; MORAES, J. A.; LEITE, Y. As vogais orais: um estudo acústico-variacionista. In: ABAURRE, M. B. M. (Org.). **A construção fonológica da palavra**. v. III. São Paulo: Contexto, 2013, p. 76-93.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática** – descrição e uso. Rio de Janeiro: Contexto, 2007.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2009 [1970].

CAMARA JR., J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. São Paulo: Vozes, 1991.

CHACON, L. Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 16, p. 215-230, 2010. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.16.1.215-230>

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

COSTA, G. B. da. O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 5, n. 10 – 1º semestre de 2009.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; GRECO, A. Representações Fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 87-93, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6862/4994>, Acesso em 22 jan. 2019.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). **Produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAS, G. C. M. de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. 2004. 129 f. Tese (Doutorado em Letras), PUCRS, Porto Alegre, 2004.

HAASE, V. **Consciência fonêmica e neuromaturação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) 1990. Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1990.

HORA, D. da; MAGALHÃES, J. **Fonologia, Variação e Ensino**. Natal: EDUFRN, 2016.

MAGALHÃES, J. S. de. Variação linguística e ensino: o caso do subsistema vocálico pretônico. **Revista InterteXto** / ISSN: 1981-0601, v. 5, n. 1 (2012). Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/303>, Acesso em 22 jan. 2019. <https://doi.org/10.18554/ri.v5i1.303>

MARCUSCHI, L.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 35, p. 359-405, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1626/1509>, Acesso em 22 jan. 2019.

MOOJEN, S. (Org.); LAMPRECHT, R.; SANTOS, R.; FREITAS, G.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; COSTA, A.; GUARDA, E. **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 12, p. 58-67, 2006.

MOURA, D. C. **Por trás das letras: o ensino do sistema de notação alfabética na Educação de Jovens e Adultos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

OLIVEIRA, M. A. de; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, n. 12, Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1990.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Ceale: UFMG, 2005.

PEDROSA, J. L. R.; HORA, D. da. Análise do /S/ em coda silábica: uma proposta de hierarquização dos candidatos gerados. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial n. 1, 2007. ISSN 1678-8931. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_1_analise_do_s_em_coda_silabica.pdf, Acesso em 22 jan. 2019.

SCHWINDT, L. C.; QUADROS, E. S. de; TOLEDO, E. E.; GONZALES, C. A. S. A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores. **ReVEL**, v. 5, n. 9, ago. 2007.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. **Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**, Rio de Janeiro, 2001.

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

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VILELA, M. **Lexicologia e semântica**. Estudos de Lexicologia do Português. Coimbra: Almedina, 1994.

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

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1991.

APÊNDICE

Práticas de Linguagem

Atividades fonológicas
para os erros
referentes à estrutura
da sílaba.

ATIVIDADE 1	
OBJETIVOS	Refletir sobre a relação grafema-fonema na significação das palavras. Compreender as distinções entre fala e escrita.
MATERIAIS/RECURSOS	Folhas xerocopiadas, quadro para anotações.
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula: aproximadamente 45 minutos
ETAPAS:	1ª Explicação da atividade; 2ª Conferência das respostas; 3ª Comentários acerca dos sons que ocasionaram a dubiedade de sentidos

NEM SEMPRE HÁ CORRESPONDÊNCIA ENTRE UMA LETRA E O SOM QUE ELA REPRESENTA. GRAÇAS A ISSO É POSSÍVEL BRINCAR COM PALAVRAS. Marque a alternativa que mais se identifica ao ouvir as palavras a seguir e depois explique a escolha.

1. ABREVIATURA é o ato de abrir...

- A. um carro de polícia
- B. um carro rosa
- C. um carro da zona rural

Por meio das questões 1, 3, 5, 6, 8, 11, 13, é possível refletir sobre a alteração de significado por meio da entonação.

2. CÁLICE é uma ordem para

- A. ficar em pé
- B. ficar calado
- C. ficar sentado

Por meio das questões 2, 4, 7, 9, 10, 12, 14 é possível perceber as várias formas que os fonemas podem assumir dependendo do contexto fonológico da palavra.

3. CATÁLOGO é o ato de...

- A. comprar itens novos
- B. se apanhar as coisas rapidamente
- C. fazer tudo rapidamente

4. DESTILADO é aquilo que...

- A. não está limpo
- B. não está deste lado
- C. não está do lado de lá

As questões 10, 11 e 12 apresentam apagamentos comuns:

Pa/pa por para;

Tá por estar;

Vô por vou. Desse modo, observamos com os alunos a influência da fala na escrita e destacamos o prejuízo que essa escrita pode causar ao significado da palavra.

5. DETERGENTE é o ato de...

- A. prender indivíduos suspeitos
- B. falar com várias gentes
- C. limpar várias pessoas

6. DETERMINA é o ato de...

- A. prender indivíduos suspeitos
- B. explodir uma mina
- C. prender uma garota

7. ESFERA é um animal feroz...

- A. que foi amansado
- B. gordo
- C. que estava no círculo

8. NOVAMENTE diz-se de indivíduos que sempre...
- A. usam roupas novas
 - B. fazem trapalhadas
 - C. renovam sua maneira de pensar
9. RAZÃO é um...
- A. animal grande
 - B. lago muito extenso, mas pouco profundo
 - C. rio extenso
10. SIMPATIA é quando se...
- A. concorda com a irmã da mãe
 - B. fala sim para o tio
 - C. fala sim para tudo
11. TALENTO característica de...
- A. animal esperto
 - B. alguma coisa devagar
 - C. filhos que cantam
12. VOLÁTIL é o sobrinho...
- A. abraçando o tio
 - B. sendo educado
 - C. avisando aonde vai
13. ARMARINHO é o AR ...
- A. quando está se acabando
 - B. reduzido
 - C. proveniente do mar
14. UNÇÃO é um erro de concordância, pois...
- A. se escreve com S
 - B. o correto seria UM É
 - C. se escreve com M

Vamos refletir...

Sabemos que as palavras são formadas por letras que se relacionam entre si e normalmente representam sons. A junção das consoantes e das vogais são as sílabas. Nossa língua comporta alguns padrões silábicos, ou seja, podemos ter sílabas assim formadas pelos seguintes padrões:



- ✓ V: **é**
- ✓ VC: **ar**
- ✓ VCC: **instante**
- ✓ CV: **cá**
- ✓ CVC: **lar**
- ✓ CVCC: **monstro**
- ✓ CCV: **trigêmeos**
- ✓ CCVC: **três**
- ✓ CCVCC: **transporte**
- ✓ VV: **aula**
- ✓ CVV: **lei**
- ✓ CCVV: **grau**
- ✓ CCVVC: **claustro**

DESAFIO: Análise de texto “Na Mata”



Uma velha senhora, chamada Renata, morava sozinha na mata num pequeno bangalô. Um dia, enquanto dormia, recebeu a visita de um estranho corador. Era um sujeito mal-educado, que empurrou a porta e, logo que entrou, o mais forte que podia gritou: “Sua velha dorminhoca, que só gosta de fofoca, pague logo o que me deve e não venha avacalhar, oferecendo boia ou papo barato que não vou suportar”. A velha pulou da cama, com o cabelo emaranhado, calçou o sapato e, tremulando sem parar, uma célebre modinha começou a cantar. Os bichos que estavam na mata conheciam aquela melodia e logo foram acudir a velha que morava sozinha.

OS BICHOS QUE VIERAM ACUDIR A VELHA
SENHORA ESTÃO DENTRO DAS
PALAVRAS. ENCONTRE-OS!



Agora, identifique os padrões silábicos usados para formar
os nomes dos animais.

Boa sorte!

É importante comentar sobre os
acentos e as mudanças de
entonação nas palavras. Em
vocábulos como galô e ra a
presença/ausência de acento
pode prejudicar o
entendimento.

ATIVIDADE 2	
OBJETIVOS	Treinar a escrita evitando apagamentos e inserções de fonemas; Refletir sobre as consoantes fricativas e o fonema /s/ por meio da aliteração presente na música; Melhorar a percepção dos fonemas.
MATERIAIS/RECURSOS	Folhas xerocopiadas com a letra da música e as cruzadinhas, quadro para anotações, projetor, computador com acesso à internet. Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=JRJ4z-prvM Link para a produção de cruzadinhas: https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/ .
TEMPO DE DURAÇÃO	2 aulas
ETAPAS:	1ª Projeção do videoclipe "Só os loucos sabem- Charlie Brown Jr." 2ª Preenchimento das cruzadinhas 3ª Conferência das respostas das cruzadinhas; 4ª Comentários sobre a sonoridade do fonema /s/ por meio do recurso da aliteração.



“Agora eu **sei exatamente** o que **fazer**
 Bom **recomeçar**, poder contar com **você**
Pois eu me lembro de tudo, irmão
 Eu **estava** lá também
 Um homem quando está em **paz**
 Não quer guerra com ninguém

As palavras destacadas
 apresentam o fonema
 /s/, /z/. Assim, a
 atividade consiste em
 relacionar essas
 palavras e repeti-las, a
 fim de perceber a
 sonoridade. Isso pode
 diminuir o apagamento
 de consoantes fricativas

Eu **segurei** minhas
 lágrimas
Pois não queria
demonstrar a emoção
 Já que **estava** ali só pra
observar
 E aprender um pouco **mais**
 sobre a **percepção**
Eles dizem que é
impossível encontrar o
 amor
Sem perder a **razão**
Mas pra quem tem
pensamento forte

O **impossível** é só **questão** de opinião

E **disso os loucos sabem**

Só os loucos sabem

Disso os loucos sabem

Só os loucos sabem

Toda **positividade** eu **desejo** a **você**

Pois precisamos disso nos dias de luta

O medo **cega os nossos sonhos**

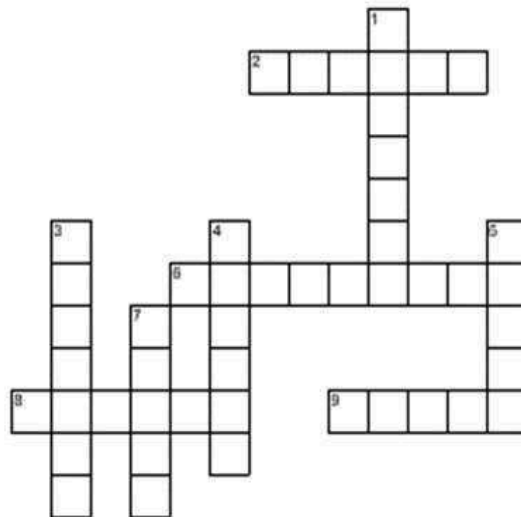
O medo **cega os nossos sonhos**

Menina linda, eu quero morar na **sua** rua

Você deixou **saudade...**

SÓ OS LOUCOS SABEM

Leia as descrições e preencha com palavras da música!



Horizontal

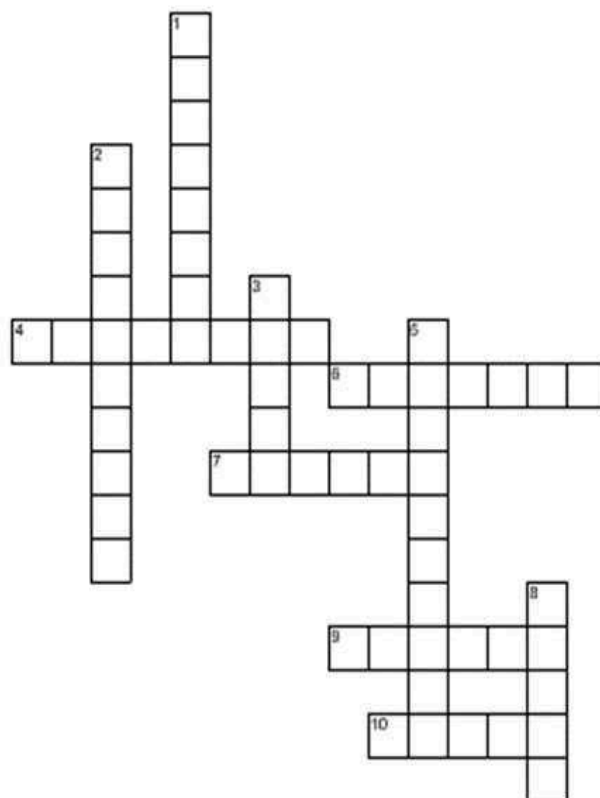
- 2. A forma completa de TAVA
- 6. Começar DE NOVO
- 8. Palavra que indica TEMPO
- 9. Eu DESEJO

Vertical

- 1. Nome de um Sentimento
- 3. Quando não há nenhuma pessoa, NÃO HÁ...
- 4. Verbo DEIXAR no pretérito perfeito (1º pessoa)
- 5. Brother
- 7. Se a caneta pertence a mim, ela É...

SÓ OS LOUCOS SABEM

Leia as descrições e preencha com palavras da música!



Horizontal

- 4. Sinônimo de Olhar
- 6. Uma pergunta é uma
- 7. Os que tem loucura são...
- 9. Feminino de Menino
- 10. Contrário de fraco

Vertical

- 1. Sinônimo de ENTENDER
- 2. O que não pode acontecer
- 3. Rima com opinião
- 5. Se eu penso, eu tenho um...
- 8. Sinônimo de CONHECEM



As cruzadinhas auxiliam no desenvolvimento de níveis de consciência fonológica, uma vez que eles possuem suas hipóteses de escrita com apagamentos e inserções. Porém ao terem de relembrar a palavra, da música terão de repensar sua forma escrita, tendo em vista os espaços disponíveis para cada resposta.

ATIVIDADE 3	
OBJETIVOS	Refletir sobre as distinções entre a fala e a escrita; Perceber os apagamentos na posição de coda e as alterações de sentido que essas ocorrências geram; Treinar a escrita de palavras que terminam em r.
MATERIAIS/RECURSOS	Computadores com acesso à Internet e caixa de som; Formulário Google; Link do formulário: https://docs.google.com/forms/d/1Uxr322e9yGW2jiWsBOixrOW8f58qdvxe9SA7nYBO9PE/edit Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=kpEQ3ReRQfg
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Explicação da atividade; 2ª Visualização do vídeo “Não fala não pra mim BB”; 3ª Completude das sentenças com palavras que denotam duplicidade de escrita e sentido; 4ª Comentar sobre o contraste das escritas bebê X beber.



Caso não tenha acesso ao formulário, pode-se imprimir a ficha da atividade.

Complete as frases, de acordo com as palavras ouvidas na letra da música.

1. "Pra ver se a _____ de te _____"
2. "Lá vai meu orgulho _____ a vergonha"
3. "Não fala não pra mim _____ Senão eu morro de _____"
4. "Fala que ainda sou o seu _____"
5. "Ô, bebê, _____ sua falta de te _____ aqui"
6. "'Oi, _____, quicando, _____ essa boca que é só sua"
7. "_____ você não acho nem no céu, nem na lua"

As palavras que completam a letra da música são: vontade, ver, perdendo, bebê, beber, amor, sentando, beijando, igual. A percepção da consoante vibrante /r/ será pouco notada, pois na música, há uma enfraquecida dela, fato que ocasiona o sentido distinto das palavras vê-ver/bebê/beber/ amor-amor. Por isso, neste momento, deve-se comentar sobre a tonicidade dessas sílabas mostrando-lhes as distinções. As demais palavras referem-se ao início do trabalho do apagamento da consoante nasal, pois alguns alunos escreverão essas palavras sem o /n/.

ATIVIDADE 4	
OBJETIVOS	Refletir sobre as distinções entre a fala e a escrita; Perceber os apagamentos e inserções nos vocábulos da música; Perceber e identificar os sons nasais e fricativos.
MATERIAIS/RECURSOS	Computadores com acesso à Internet e caixa de som; Projetor de imagens; Impressão das letras das músicas; Cartelas de bingo personalizadas; Quadro/pincel. Links dos vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=sS2yCCi2Mek/ https://www.youtube.com/watch?v=soC-46cfs_w
TEMPO DE DURAÇÃO	3 aulas
ETAPAS	1ª Visualização dos vídeos: Eu sei de cor- Marília Mendonça, Sorte que cê beija bem- Maiara e Maraísa em consonância com o bingo. 2ª Conferência do bingo com a exposição das músicas 3ª Explicação acerca das razões dos apagamentos.

EU SEI DE COR

É, já 'tá ficando chato, né?
A encheção de saco, pois é
Prepara que eu já 'tô me preparando
Enquanto 'cê 'tá indo eu 'tô voltando
E todo esse caminho eu sei de **cor**
Se eu não me engano agora vai me **deixar** só
O segundo passo é não me atender
O **terceiro** é se **arrepender**
Se o que dói em mim doesse em você
Deixa, **deixa** mesmo de ser importante
Vai **deixando** a gente **pra** outra hora
Vai tentar abrir a porta desse amor
Quando eu **tiver** jogado a chave fora
Deixa, **deixa** mesmo de ser importante
Vai **deixando** a gente **pra** outra hora
E quando se der conta já passou
Quando **olhar pra** trás já fui embora.

SORTE QUE CÊ BEIJA BEM

Eu jurei não **bater** na sua porta
Olha eu batendo
E quebrando outra promessa

Eu tentei não **tocar** mais no seu nome
Mas de cada **três** palavras
Uma me interessa
Você é um problema que eu quero ter
Mesmo sabendo que eu não consigo **resolver**
Eu prometo que não vou te **amar**
Porque essa promessa
Vou fazer questão de **quebrar**
Sabe o que você tem
Tem sorte que **cê beija** bem
Você é a corda bamba que eu aprendi a andar
Só me **deixa ir**
Porque sabe que eu vou voltar.



As palavras destacadas apresentam, em certos momentos da audição, o apagamento de fonemas, tais como:

DEXA por **DEIXA**; **TERCERO** por **TERCEIRO**; **OLHÁ** por **OLHAR**; **TIVÉ** por **TIVER**; **DEXANDO** por **DEIXANDO**; **TREIS** por **TRÊS**; **TOCÁ** por **TOCAR**; **AMÁ** por **AMAR**; **ARREPENDÉ** por **ARREPENDER**; **CÊ** por **VOCÊ**; **TÁ** por **ESTÁ**; **TÔ** por **ESTOU**; **RESOVER** por **RESOLVER**; **BEJA** por **BEIJA**; **QUEBRÁ** por **QUEBRAR**; **I** por **IR**.

Isso se dá pela entonação. Trata-se de língua falada que está sujeita a variações fonológicas. Esses apagamentos na sílaba são fatores naturais. Contudo, como o sistema de escrita é distinto do da fala, deve-se primar pela convenção ortográfica evitando, portanto, possíveis falhas na comunicação.

Neste momento, é interessante ampliar a listagem de palavras: **NÓIS** por **NÓS**; **FAIS** por **FAZ**; **FEIS** por **FEZ**; **ATRAIS** por **ATRÁS**; **BOUA** por **BOA**; **VOUA** por **VOA**; **RAP AIS** por **RAPAZ**, **PREUCURAR** por **PROCURAR**...

Aproveita-se o momento para abordar o aspecto metafônico da palavra **COR**. Pois somente o contexto pode distinguir a vogal da palavra como sendo fechada ou aberta.

Seguem as cartelas de bingo:

B	I	N	G	O
IMPORTANTE	FAZER	PREPARA	IR	É
PORTA	GOSTEI	TINHA	CHATO	QUERO
AMANDO	PREPARANDO	MÚSICAS	VAI	DEIXANDO
CASA	PALAVRAS	TRÁS	PASSO	DOESSE
FÁCIL	SABENDO	PROMESSA	QUEBRAR	INTERESSA

<http://print-bingo.com>

B	I	N	G	O
HORA	FUI	BEM	QUEBRAR	TRÊS
SORTEANDO	JUREI	QUESTÃO	BEIJA	VESTIU
MESMO	VOCÊ	MÚSICAS	SORTE	ANDAR
MIM	SE	GAZA	QUERO	BAMBA
TENTEI	AMANDO	DIFÍCIL	TENTAR	ATENDER

<http://print-bingo.com>

B	I	N	G	O
QUANTO	DEIXA	SEGUNDO	INCRÍVEL	OLHAR
BEIJA	CONSIGO	QUANDO	DOESSE	VOCÊ
SE	QUESTÃO	MÚSICAS	BAMBA	TEM
ABRIR	APRENDI	AMANDO	VOLTANDO	GESTO
BATENDO	CHATO	BATER	UM	TER

<http://print-bingo.com>

B	I	N	G	O
MESMO	MIM	FAZ	ENQUANTO	HORA
NÃO	SEI	PALAVRAS	COR	VISTO
SABE	DÓI	MÚSICAS	VOCÊ	OUTRA
GENTE	FESTEJOU	VINHO	PRIMEIRO	VOLTAR
BAMBA	UM	AMANDO	FILHO	APRENDI

<http://print-bingo.com>

B	I	N	G	O
SABE	NOME	PREPARANDO	TRÁS	APRENDENDO
APRENDI	PROBLEMA	FICANDO	ARREPENDER	VEM
PRIMEIRO	BEM	MÚSICAS	TOCAR	DEIXANDO
GOSTEI	DEIXAR	SE	CHATO	ATENDER
CONTA	FAZ	TERCEIRO	OUTRA	PALAVRAS

<http://print-bingo.com>

B	I	N	G	O
VAZA	SORTE	FUI	TENTEI	PRIMEIRO
FÁCIL	PROMETENDO	AMAR	ABRIR	TRÁS
VINHO	PORTA	MÚSICAS	QUANTO	EMBORA
MESMO	VOCÊ	PREPARA	DÓI	INDO
SE	VESTIU	DER	CONSIGO	OLHAR

<http://print-bingo.com>

ATIVIDADE 5	
OBJETIVOS	Refletir sobre as distinções entre a fala e a escrita; Perceber os apagamentos e inserções; Perceber e identificar sons nasais e fricativos; Refletir sobre os preconceitos linguísticos
MATERIAIS/RECURSOS	Aparelhos celulares com recurso de gravação; Caixa de som; Computadores com Word; Projeto de imagens.
TEMPO DE DURAÇÃO	8 aulas
ETAPAS	1ª Explicação da atividade e orientações; 2ª Gravação dos causos/lendas/mitos; 3ª Audição e transcrição por meio da opção "Ditar" do Word (coloca-se o áudio próximo ao computador, o programa reconhece os sons e transcreve o som); 4ª Comentários sobre a escrita projetada; 5ª Criação de tabela com as palavras que foram grafadas de modo não convencional; 6ª Comentários sobre o contexto fonológico dos apagamentos e inserções registrados.

Quando os áudios forem apresentados é importante coibir comentários preconceituosos. Por isso, faz-se necessário que sejam abordadas as razões pelas quais há o apagamento/inserção de segmentos.



ATIVIDADE 6	
OBJETIVOS	Perceber os apagamentos e inserções; Refletir sobre a mudança de sentido das palavras conforme os apagamentos e inserções; Perceber e identificar os sons nasais e fricativos; Treinar a escrita.
MATERIAIS/RECURSOS	Computadores com acesso à Internet e caixa de som Projetor de imagens; Impressão da letra da música com atividades. Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=gL6y4z7NkGs
TEMPO DE DURAÇÃO	4 aulas
ETAPAS	1ª Projeção do vídeo; 2ª Resolução das atividades pelos alunos 3ª Conferência das atividades; 4ª Produção textual- Paródia; 5ª Apresentação das produções.

“Errar é útil

Sofrer é chato

Chorar é triste

Sorrir é rápido

Não **ver** é fácil

Trair é tático

Olhar é móvel

Falar é mágico

Calar é prático

Desfazer é árduo

Esperar é sábio

Refazer é ótimo

Amar é profundo

E nele sempre cabem de vez

Todos os verbos do mundo.

Abraçar é quente

Beijar é chama

Pensar é ser humano

Fantasiar também

Nascer é dar partida

Viver é ser alguém

Saudade é despedida

Morrer um dia vem



Mas **amar** é profundo
E nele sempre cabem de vez
Todos os verbos do mundo.”

QUESTIONÁRIO

1. Identifique e escreva palavras da música que rimem com AMAR.
2. Identifique e escreva palavras da música que rimem com VER.
3. MUNDO rima com PROFUNDO, ALGUÉM rima com TAMBÉM. Pense e escreva outras palavras que rime com MUNDO e TAMBÉM.
4. Reescreva a letra da música modificando os **verbos em negrito**. Elimine a consoante R. Há diferença na pronúncia dessas palavras? E no significado?

Provavelmente, o aluno não modificará a tonicidade do verbo no infinitivo e ao ler a reescrita lerá como se a consoante ainda estivesse lá. Então, é importante que neste momento, sejam criadas frases com os verbos no presente para que ele perceba a distinção sonora.

“Ele ama sua mãe profundamente”.

“Josefynyllo sofre pelo Corinthians.”

PRODUÇÃO DE PARÓDIA

Crie uma paródia da música “Todos os verbos”. Para isso, você deverá dar definições para as ações que estão em negrito. Veja o exemplo:

“**Errar** é humano

Sofrer é aprendizado

Chorar é lavar a alma...”

Após a criação, treine a leitura, pois você lerá para a sala sua criação.

É possível que na escrita os alunos ainda escrevam os verbos no infinitivo sem o /r/, por isso é necessário que no ato da leitura é importante reforçar a grafia da consoante para que não tenha distinto do desejado.

ATIVIDADE 7	
OBJETIVOS	Perceber os apagamentos e inserções; Refletir sobre a mudança de sentido das palavras conforme os apagamentos e inserções; Refletir sobre preconceitos linguísticos.
MATERIAIS/RECURSOS	Impressão dos poemas e atividades.
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Leitura dos poemas; 2ª Resolução das atividades pelos alunos; 3ª Conferência das atividades.

VÍCIO NA FALA- Oswald de Andrade

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados

QUESTIONÁRIO

1. De acordo com o poema, qual seria o vício na fala?
2. Escreva outras palavras que representariam vício na fala.
3. Você acha que o eu lírico do poema “Vício na fala” assume uma postura preconceituosa? Explique.
4. Sobre o poema de Saulo Pessato: a que mês o eu lírico se refere?
5. O apagamento do R na palavra MAIOR representa um erro para o eu lírico? Justifique.
6. Adicione um acento à palavra MAIO e forme outra palavra. Explique a diferença quanto à tonicidade.



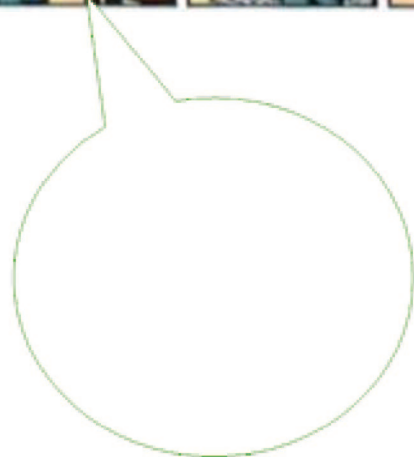
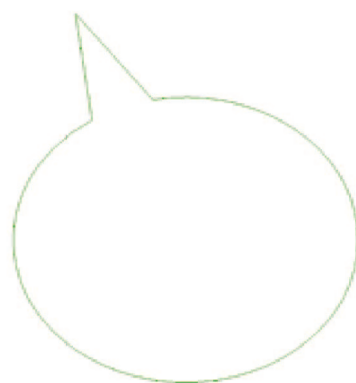
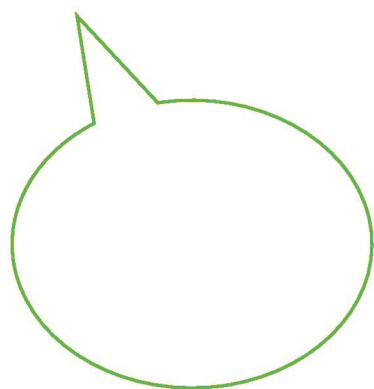
7. Analise o meme ao lado e explique o que causa humor nele.

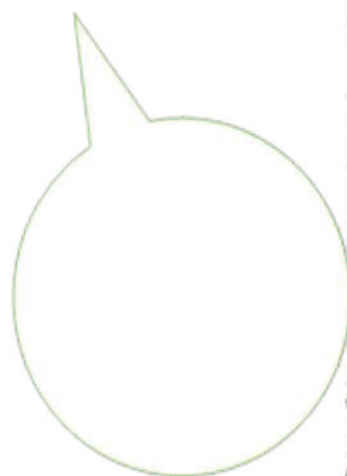
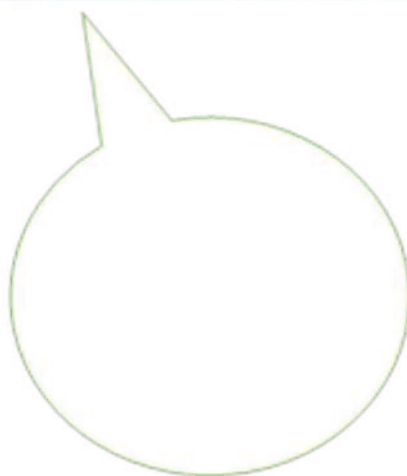
Para finalizar, é importante abordar as intenções comunicativas ao escrever, porém para isso, é necessário que o aluno domine o sistema de escrita.

ATIVIDADE 8	
OBJETIVOS	Treinar a escrita; Refletir sobre a distinção entre fala e escrita conforme as variantes linguísticas.
MATERIAIS/RECURSOS	Impressão com as tirinhas
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Leitura das tirinhas; 2ª Reescrita das falas de acordo com as convenções ortográficas; 3ª Conferência das atividades.

Guille é o irmão mais novo da Mafalda, como ele ainda é uma criança, apresenta alguns “erros” na sua fala. Ele é o único personagem que cresce de uma tira para outra. Por isso, espera-se que com o passar do tempo, ele se aproprie da escrita e perceba que fala é diferente da escrita. Sendo assim, reescreva as falas de Guille, corrigindo-as.







ATIVIDADE 9

OBJETIVOS	Treinar a escrita; Refletir sobre as diferenças entre fala e escrita de acordo com as variantes linguísticas; Refletir sobre o preconceito linguístico.
MATERIAIS/RECURSOS	Computador com acesso à internet; Cartolinas com a tabela: registro da fala regional/ registro da escrita convencional; Tesoura e cola; Caixa de som; Kit de palavras; Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=2G60xNTXcsw
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Entrega do kit de palavras; 2ª Projeção do causo; 3ª Separação das palavras; 4ª Premiação e comentários sobre os pares de palavras; 5ª Reescrita de texto conforme a escrita convencional; 6ª Comentários sobre a variedade linguística regional.

CHUVÊ

CHOVER

FAIZ

FAZ

PRECISANO

PRECISANDO

SUBINO

SUBINDO

POQUIM

POUQUINHO

MANDÔ

MANDOU

SENHÔ

SENHOR

ACAIMANO

ACALMANDO

GARRANO

AGARRANDO

PELEJANO

PELEJANDO

FAZENDERIM

FAZENDERINHO

DINHERO

DINHEIRO

VEM

VEIM

PERRENGUIM

PERRENGUINHO

PRANTA

PLANTAR

NEIM

NEM

PLANTA

PLANTAR

MUIÉ

MULHER

NUVE

NUVEM

BUNITA

BONITA

Após a montagem da tabela, passa-se para a reescrita do texto abaixo a fim de intensificar a discussão sobre esses registros de escrita e as variedades regionais.



CONDO É HORA DE CUMÊ, NÓIS COME...

CONDO É HORA DE BEBÊ, NÓIS BEBE...

CONDO É HORA DE DRUMI, NÓIS DROME...

CONDO É HORA DE AMÁ, NÓIS AMA...

CONDO É HORA DE TRABALÁ...

HUUUUMMMMMMMMM...

AI NÓIS FICA NO FEICE BUQUE!

ATIVIDADE 10	
OBJETIVOS	Refletir sobre as estruturas morfológicas-gramaticais dos verbos no pretérito perfeito; Refletir sobre apagamentos do ditongo ou.
MATERIAIS/RECURSOS	Impressão do texto e da cruzadinha
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Leitura do texto “Como se conjuga um empresário” 2ª Resolução de questionário para análise do texto; 3ª Execução da cruzadinha.

COMO SE CONJUGA UM EMPRESÁRIO

Acordou. Levantou-se. Aprontou-se. Lavou-se. Barbeou-se. Enxugou-se. Perfumou-se. Lanchou. Escovou. Abraçou. Beijou. Saiu. Entrou. Cumprimentou. Orientou. Controlou. Advertiu. Chegou. Desceu. Subiu. Entrou. Cumprimentou. Assentou-se. Preparou-se. Examinou. Leu. Convocou. Leu. Comentou. Interrompeu. Leu. Despachou. Conferiu. Vendeu. Vendeu. Vendeu. Ganhou. Ganhou. Ganhou. Lucrou. Lucrou. Lucrou. Lesou. Explorou. Escondeu. Burlou. Safou-se. Comprou. Vendeu. Assinou. Sacou. Depositou. Depositou. Depositou. Associou-se. Vendeu-se. Entregou. Sacou. Depositou. Despachou. Repreendeu. Suspendeu. Demitiu. Negou. Explorou. Desconfiou. Vigiou. Ordenou. Telefonou. Despachou. Esperou. Checou. Vendeu. Lucrou. Lesou. Demitiu. Convocou (...) Dirigiu-se. Chegou. Beijou. Negou. Lamentou. Justificou-se. Dormiu. Roncou. Sonhou. Sobressaltou-se. Acordou. Preocupou-se. Temeu. Suou. Ansiou. Tentou. Despertou. Insistiu. Irritou-se. Temeu. Levantou-se. Apanhou. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Dormiu. Dormiu. Dormiu. Acordou. Levantou-se. Aprontou-se.



Mino.In:Luiz Marques de Souza e Sérgio Waldeck de Carvalho.Compreensão e produção de textos. Petrópolis.Vozes,1995.p461

QUESTIONÁRIO

1. Esse texto foi formado por quais tipos de palavras?
2. Que tipo de narrador temos neste texto?
3. O empresário retratado tem condutas desonestas? Explique.
4. Conjuguar pode significar unir, juntar (Conjugar esforços). Conjuguar um verbo é enunciá-lo (dizê-lo) em todas as suas flexões (tempo, número, pessoa, modo). Qual desses dois significados relaciona-se melhor com o título. Justifique.
5. Em qual tempo os verbos do texto estão? A terminação desses verbos foi a mesma?
6. Encontre na cruzadinha a seguir 10 verbos presentes no texto. Lembre-se do tempo em que os verbos estão e como é a terminação deles.

ATIVIDADE 11	
OBJETIVOS	Refletir sobre o ditongo ou; Treinar a escrita.
MATERIAIS/RECURSOS	Folha para a produção textual; Retomada do texto “Como se conjuga um empresário”
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Produção do texto “Como se conjuga um estudante”; 2ª Conferência da produção junto ao aluno, a fim de perceber a atenção ao registro dos verbos; 3ª Leitura oral das produções.

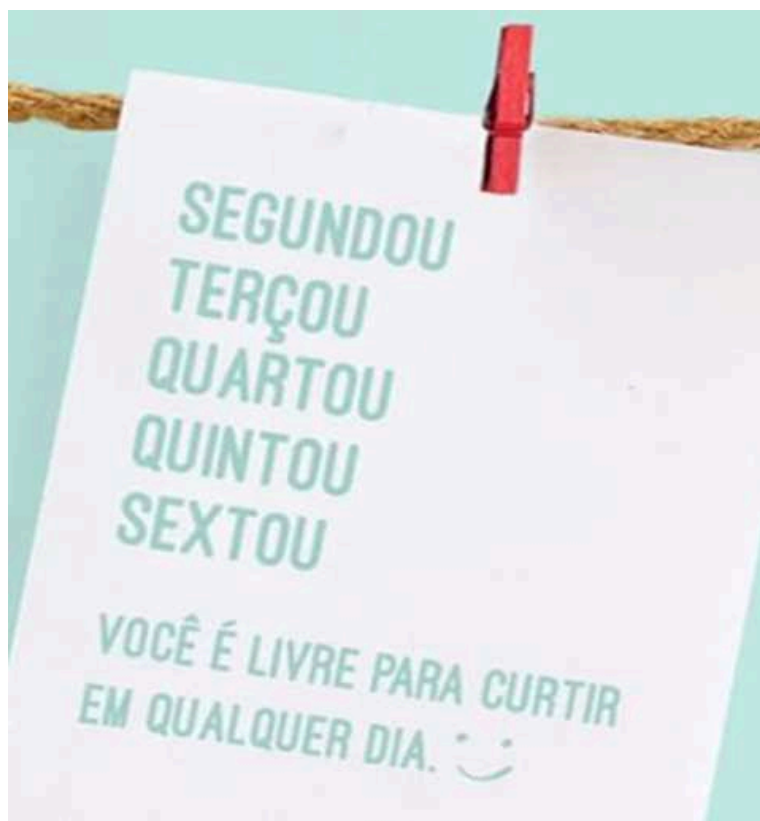
Agora é a SUA VEZ! Escreva um texto mostrando suas ações diárias. Faça igual ao autor do texto “Como se conjuga um empresário”, use verbos e narre em 3ª pessoa, ou seja, você será um narrador observador.

[illegible]

ATIVIDADE 12	
OBJETIVOS	Refletir sobre o ditongo ou; Refletir sobre neologismos; Treinar a escrita.
MATERIAIS/RECURSOS	Impressão da atividade
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Leitura da propaganda; 2ª Comentários sobre o neologismo “sextou”; 3ª Resolução do questionário de análise; 4ª Criação de orações com neologismos.

Verbos são palavras que indicam ações em um determinado TEMPO, com uma determinada PESSOA E MODO. Vimos que os verbos no pretérito (passado), na 3ª pessoa do singular, sempre termina em OU-U.

Uma palavra recém-criada pelas mídias sociais foi a palavra SEXTOU” usada para comemorar o início do fim de semana. Veja a publicação ao lado e responda às questões.



1. Essas palavras são consideradas neologismos, pois foram inventadas. Elas indicavam nomes da semana, MAS agora indicam:
2. Por que os criadores dessa publicação resolveram modificar os nomes da semana, transformando-os em ações.
3. Em qual tempo essas “ações” estão? Explique.
4. Siga o ritmo do publicitário: Escreva o que se pode fazer para curtir a semana: “Segundou e tem aula de Português”

ATIVIDADE 13	
OBJETIVOS	Refletir sobre as inserções na estrutura silábica; Refletir sobre a sonoridade das palavras; Treinar a escrita
MATERIAIS/RECURSOS	Impressão da atividade; Computador com acesso à internet; Projektor de imagens; Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=Y80GfK_mFDw
TEMPO DE DURAÇÃO	3 aulas
ETAPAS	1ª Projeção do vídeo; 2ª Resolução de questionário para análise; 3ª Comentários sobre as respostas dos alunos; 4ª Preenchimento da cruzadinha 5ª Criação de narrativa rítmica; 6ª Leitura das produções.



ANÁLISE MUSICAL: Eu Nasci a Dez Mil Anos Atrás (1976)

Raul Seixas- Maluco Beleza

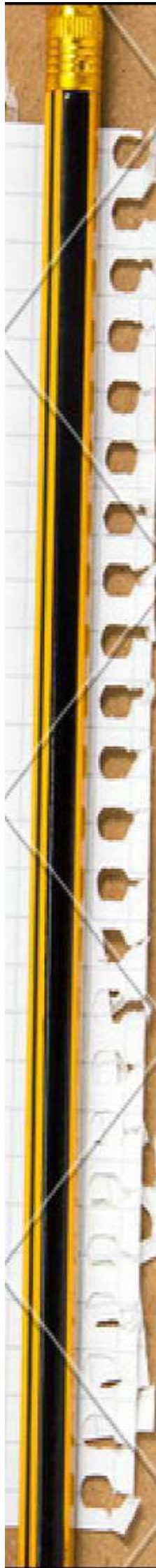
Um dia, numa rua da cidade, eu vi um velhinho sentado na calçada
 Com uma cuia de esmola e uma viola na mão
 O povo parou para ouvir, ele agradeceu as moedas
 E cantou essa música, que contava uma história
 Que era mais ou menos assim:
 Eu nasci há dez mil anos atrás
 e não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais
 Eu vi Cristo ser crucificado
 O amor nascer e ser assassinado
 Eu vi as bruxas pegando fogo para pagarem seus pecados,
 Eu vi,
 Eu vi Moisés cruzar o mar vermelho
 Vi Maomé cair na terra de joelhos
 Eu vi Pedro negar Cristo por três vezes diante do espelho
 Eu vi...
 Eu vi as velas se acenderem para o Papa
 Vi Babilônia ser riscada do mapa
 Vi conde Drácula sugando o sangue novo
 e se escondendo atrás da capa
 Eu vi,
 Eu vi a arca de Noé cruzar os mares
 Vi Salomão cantar seus salmos pelos ares
 Eu vi Zumbi fugir com os negros para floresta



pro quilombo dos palmares
Eu vi...
Eu vi o sangue que corria da montanha
quando Hitler chamou toda a Alemanha
Vi o soldado que sonhava com a amada numa cama de campanha
Eu li,
Eu li os símbolos sagrados de Umbanda
Eu fui criança para poder dançar ciranda
E, quando todos praguejavam contra o frio,
eu fiz a cama na varanda...
Eu tava junto com os macacos na caverna
Eu bebi vinho com as mulheres na taverna
E quando a pedra despencou da ribanceira
Eu também quebrei a perna
Eu também,
Eu fui testemunha do amor de Rapunzel
Eu vi a estrela de Davi brilhar no céu
E para aquele que provar que eu tou mentindo
eu tiro o meu chapéu!

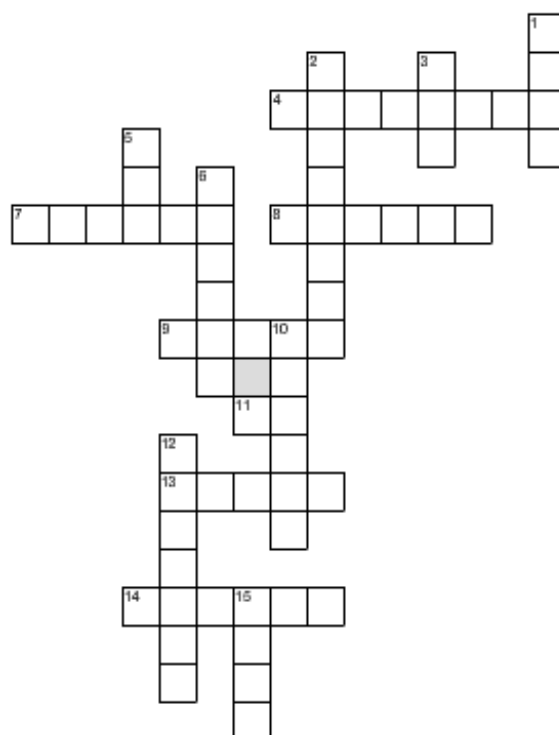
1. Identifique e escreva as rimas presentes na canção.
2. Para lembrar das palavras da música: preencha a cruzadinha.

As palavras da cruzadinha são aquelas em que há inserções de segmentos, por isso ao colocar cada letra em um quadradinho, o aluno se atentará a estrutura da sílaba.



Eu Nasci a Dez Mil Anos Atrás

Todas as palavras estão na letra da música!



Horizontal

- 4. A COR DO MAR
- 7. O QUE SE DÁ AOS POBRES POR CARIDADE
- 8. CONTRÁRIO DE ATRÁS
- 9. CONJUNTO DE TUDO QUE EXISTE
- 11. PODE SER ARTIGO OU NUMERAL
- 13. SINÔNIMO DE ESCUTAR
- 14. O VERBO CANTAR NO PRETÉRITO

Vertical

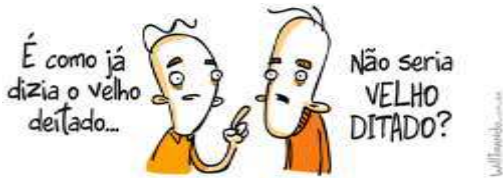
- 1. O SENTIMENTO MAIS PURO
- 2. DIMINUTIVO DE VELHO
- 3. A NOTA MAIS DESEJADA
- 5. INDICA NEGAÇÃO
- 6. LÍQUIDO QUE CIRCULA PELO ORGANISMO
- 10. DE MODO EXCESSIVO, EXAGERO
- 12. O VERBO CONTAR NO PRETÉRITO
- 15. DOIS MAIS UM

3. Em duplas: Releia as rimas da atividade número 1 e crie uma narrativa com todas. Seja criativo, pois a melhor narrativa ganhará um brinde!



ATIVIDADE 14

OBJETIVOS	Refletir sobre os sons nasais.
MATERIAIS/RECURSOS	Impressão da atividade
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Desafiar os alunos a descobrirem os ditados populares; 2ª Comentar sobre os provérbios.



Provérbios e Ditados são frases curtas que tem a função social de aconselhar e advertir, ao mesmo tempo que transmitem ensinamentos. São textos curtos, com linguagem figurada, alguns possuem rimas. São originalmente textos orais!

VAMOS RELEMBRAR: Jogo da Forca dos Provérbios!

1. Água mole, pedra dura, O bate até que fura.

2. Antes só do que mal O H

3. As aparências E

4. Apressado come cru e E

5. Cavalo dado não se olha os S

6. De grão em grão, a galinha H o papo.

7. De médico e de U todo mundo tem um pouco.

8. Devagar se vai ao G

e9. Diz-me com quem tu S e eu te direi quem és.

10. Mais vale um pássaro na mão do que dois

D

11. A nos olhos dos outros é refresco.

12. Quem A seus males

A

13. Quem ri por Ú ri melhor.

14. Só percebemos o valor da água depois que a E seca.

15. Um grama de ES vale mais que uma tonelada de C

16. Quem corre , C quem anda

Ç

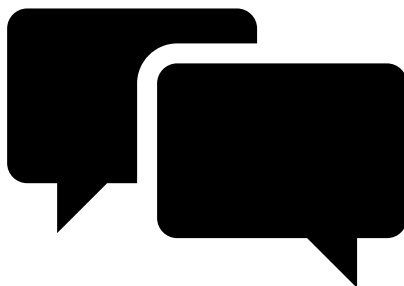
17. Quem cala

E

18. A D é a alma do negócio.

19. Não C alhos com bugalhos.

20. Passarinho que A morcego A de cabeça pra baixo.



ATIVIDADE 15	
OBJETIVOS	Conhecer o aparelho fonador; Refletir sobre os sons surdos e sonoros; Refletir sobre os sons nasais.
MATERIAIS/RECURSOS	Computador com acesso à internet; Projektor de imagens. Link para os vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=NF1OXivKM30 https://www.youtube.com/watch?v=vkJ5Lc0WwVw
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Projetar o vídeo “Fisiologia da voz”; 2ª Comentários sobre surdos e sonoros- produção desses sons pelos próprios alunos; 3ª Projeção do clipe musical “Tá tranquilo, tá favorável”; 4ª Menção de palavras com sons nasais pelos alunos. 5ª Identificar os sons nasais na letra da música “Tá tranquilo, tá favorável”.

Para a menção de palavras com sons surdos e sonoros é importante citar os fonemas surdos e sonoros para que eles busquem palavras em seu inventário linguístico. Isso os ajudará a perceber as distinções quanto aos traços de sonoridade.

Fonemas surdos: /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/

Fonemas sonoros: /a/ /e/ /i/ /o/, /u/, /b/, /d/, /v/, /z/, / ʒ/

A maioria dos funks em 2017 exploravam os sons nasais, por meio da repetição do “AN”, “Ã”. Leia a letra da música e destaque os sons nasais.

DJ, nós gosta assim, nós tá suave final de semana

Vai achando que é só o Playboy

Que vive em Copacabana

Aí, dá uma olhada no cordão, 'tá tranquilo

Aé, dá uma olhada nas Bandida que 'tá com nós

'Tá favorável

Foca mas não sufoca

Esse é o dilema da quadrilha
Faz o sinal da Hang Loose
Faz o famoso sinal do Ronaldinho
Certo!
'Tá tranquilo, 'tá favorável
Só os vilão, vem
'Tá girando o mundão, 'tá girando o olhar
Parado no tempo eu não posso ficar
Girava o volante do Golf sapão
Agora vou girar o volante do Jaguar
Gira a catraca de um Puma Disk
Enrola cabo de uma Bandit
Joga o paco de 100 embalado na mesa
Que a bandida não resiste
Gira postagem, gira comentário
Gira postagem, gira comentário
Olha pra todos os recalcados
Olha pra aquelas vizinha fofoqueira
Pra quem desacreditava de nós
E fala
Nós a suave final de semana
'Tá tranquilo, 'tá favorável
'Tá tranquilo, 'tá favorável
'Tá tranquilo, 'tá favorável
Vai, um brinde pros recalcado
Mas nós gosta assim, nós tá suave final de semana
(Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana)
Aí, dá uma olhada no cordão, 'tá tranquilo
Aé, dá uma olhada nas Bandida que 'tá com nós
'Tá favorável
Foca mas não sufoca
Esse é o dilema da quadrilha
Faz o sinal da Hang Loose
Faz o famoso sinal do Ronaldinho
Certo!
'Tá tranquilo, 'tá favorável
Só os vilão, vem
'Tá tranquilo, 'tá favorável

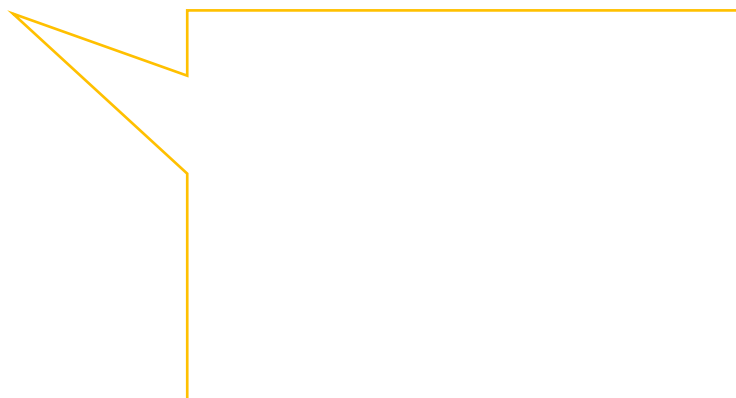


ATIVIDADE 16	
OBJETIVOS	Refletir sobre os sons nasais; Treinar a escrita; Refletir sobre a polissemia das palavras
MATERIAIS/RECURSOS	Impressão da atividade
TEMPO DE DURAÇÃO	2 aulas
ETAPAS	1ª Leitura dos poemas; 2ª Reescrita dos poemas concomitante à produção de comentários sobre as distinções na escrita; 3ª Preenchimento da tabela analisando os sons contrastivos.

Leia os poemas a seguir e **tente** compreender seus sentidos.

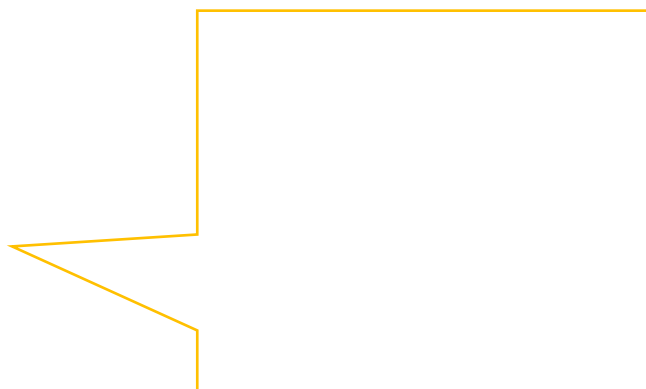
1. Eu escrevi um poema triste- Mário Quintana

Eu escrevi um poema triste
E belo, apenas da sua tristeza.
Não **ve** de ti essa tristeza
Mas das **mudaças** do **Tepo**,
Que ora nos traz **esperaças**
Ora nos dá **icerteza**...
Ne iporta, ao velho Tempo,
Que sejas fiel ou **ifiel**...
Eu fico, **juto** à **correteza**,
Olhado as horas tão breves...
E das cartas que me escreves
Faço barcos de papel!



2. A Verdadeira Arte de Amar- Mário Quintana

A **gete sepre** deve sair à rua como **que**
foge de casa,
Como se **estivesse** abertos **diate** de
nós todos os **camios** do **mudo**.
Não **iporta** que os **copromissos**, as
obrigações, estejam ali...
Chegamos de **muito loge**, de alma
aberta e o coração **catado**!





3. **Meino chorado-** Millôr Fernandes

As lágrimas no chão

Vai **cotado**.

4. Meio-dia e as **sobras some**.

Eis uma **escodida**

Ebaixo do **home**.

5. Dize que **fijo** ou **mito**- Fernando Pessoa

Dize que **fijo** ou **mito**

Tudo que escrevo. Não.

Eu **siplesmete sito**

Com a imaginação.

Não uso o coração.

6. O QUE É – **SIPATIA**- Cassimiro de Abreu

Sipatia - é o **setimeto**

Que nasce **nu** só **mometo**,

Sicero, no coração;

São dois olhares acesos

Be jutos, unidos, presos

Numa mágica atração.

7. Maria Maria- **Milto Nascimeto**

Mas é preciso ter **maha**

É preciso ter graça

É preciso ter **soho sepre**

Quem traz na pele essa marca

Possui a **estraha** mania

De ter fé na vida

Como você percebeu o sentido da leitura ficou prejudicado, porque letras foram apagadas. Esse apagamento tirou o som nasal das sílabas. Então, para compreender o sentido reescreva as palavras em negrito inserindo o som nasal.

Agora, leia as palavras da tabela a seguir e informe quais são seus sentidos. Se necessário, consulte um dicionário.

Manto	Mato
Vilã	Vila
Mundo	Mudo
Cansado	Casado
Sombra	Sobra
Anta	Ata
Nunca	Nuca
Canto	Cato
Manhã	Manha
Minto	Mito
Falam	Fala
Ligando	Ligado
Apaixonando	Apaixonado

ATIVIDADE 17	
OBJETIVOS	Refletir sobre a desinência de gerúndio; Refletir sobre apagamentos.
MATERIAIS/ RECURSOS	Projektor de imagens; Computador com acesso à internet; Impressão da atividade; Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=kbhxWHoTXKc
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Projeção do clipe musical; 2ª Preenchimento das lacunas; 3ª Conferência das respostas; 4ª Questionário para análise. 5ª Correção do questionário explanando os possíveis motivos para os apagamentos da desinência de gerúndio.

Escute a letra da música “Amar não é pecado” de Luan Santana e complete com as palavras que faltam.

Eu tô _____
 Eu tô _____ tudo
 E não tô nem _____ pro que vão _____
 _____ não é pecado
 E se eu tiver _____
 Que se dane o _____
 Eu só quero você, você, você, você
 Eu não sei de _____ vem
 Essa _____ que me leva pra você
 Eu só sei que faz _____
 Mas _____ que no _____ eu duidei
 Tive medo, _____ segredo
 Guardei o _____ e me sufoquei
 _____ agora é a hora
 Vou gritar pra todo mundo de uma _____
 Eu _____ ...

QUESTIONÁRIO

1. Quem é possivelmente o eu lírico deste poema?
2. Escreva as palavras da letra da música que possuem sons nasais.

3. Na letra da música há palavras que foram escritas com variedade linguística informal? Quais? Explique por que essas formas de escrita não podem ser consideradas como um ERRO.
4. Observe os versos: “Eu tô **contando** tudo e não tô nem **ligando** pro que vão dizer”. As palavras destacadas indicam ações contínuas ou momentâneas?
5. Chamamos de gerúndio os verbos com terminação em NDO (ano-endo-indo-ondo) esses verbos indicam ações contínuas, ou seja, que ainda estão ocorrendo. Sendo assim, transforme as ações das frases a seguir, colocando os verbos no GERÚNDIO, faça as alterações necessárias para que a frase tenha coerência.
- A. Ontem, fiz a tarefa.
 - B. Eles falaram com a professora.
 - C. Josefynnyllo canta muito bem.
 - D. Abracei minha vó.
 - E. Charlie Brown Jr compôs músicas incríveis.
 - F. Nesta época, tomo bastante água.
 - G. Minha mãe cuida da saúde, deixou de comer alimentos industrializados.

ATIVIDADE 18	
OBJETIVOS	Refletir sobre apagamentos; Refletir sobre as variantes linguísticas e as intenções de comunicação.
MATERIAIS/RECURSOS	Impressão da atividade.
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Análise dos textos por meio de questionários.

QUESTIONÁRIO

1. O poema a seguir nos mostra a opinião do eu lírico sobre o fim de semana. Observe.



- a. Qual dia, referente ao fim de semana, o poeta deixou de colocar?
 - b. O autor fez uma alteração no dia de Domingo, que alteração foi essa? Por qual motivo, possivelmente, o poeta fez essa modificação?
 - c. Por que o autor usou o GERÚNDIO no verbo Dormir?
 - d. Crie outro verso que substitua a ação de dormir por outra que você faça constantemente no domingo.
2. Memes são textos, originalmente virtuais, que retratam situações cotidianas e engraçadas. Leia o Meme para responder às perguntas.



- a. O que significa a expressão “Projeto Fit”?
- b. Qual é a finalidade desse Meme?
- c. Identifique as palavras que foram escritas na linguagem informal e explique o que ocorreu com elas?
- d. Os apagamentos registrados no exercício anterior são mais comuns na fala ou na escrita?
- e. Reescreva a linguagem verbal do meme, adequando à variedade linguística formal.
- f. Qual verbo está no gerúndio?
- g. Por que apagamos algumas letras da sílaba ou até mesmo a sílaba inteira? Isso pode acarretar algum tipo de problema na comunicação? Explique.

ATIVIDADE 19	
OBJETIVOS	Refletir sobre sons nasais; Refletir sobre o apagamento da vibrante /r/.
MATERIAS/RECURSOS	Impressão da atividade; Projektor de imagens; Caixa de som; Computador com acesso à internet; Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=JQQ1ETyiMck
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Projeção da música; 2ª Comentários sobre os versos da música; 3ª Resolução de questionário; 4ª Preenchimento da tabela, realçando a articulação do bilabial do /p/ e /m/.

INSENSÍVEL- TITÃS

Até parece loucura

Não sei explicar

É a verdade mais pura

Eu não consigo amar

Meu bem me desculpe

Não quis te ferir

Mas dizer a verdade

É melhor que mentir

Insensível!

Insensível você diz

Impossível!

Fazer você feliz

Insensível!

Insensível você diz

Impossível!

Fazer você feliz

Às vezes você esquece

O que eu finjo esquecer

Mas pra mim é difícil

Eu não consigo entender



Entre outras pessoas
É tão natural
Porque será que comigo
Não pode ser igual
Não fui eu, não foi você quem escolheu
Viver neste mundo tão frio...

QUESTIONÁRIO

1. Explique a diferença de sentido e de escrita entre os verbos destacados nos pares de frases abaixo.

A. “Não sei **expliCAR**” / Ele **expliCA** muito bem.

B. “Às vezes você **esqueCE** que eu finjo **esqueCER**”

2. Sons nasais são aqueles em que a corrente de ar vibrante passa, ao mesmo tempo, pelas cavidades bucais e nasais. Para marcar o som nasal das vogais na escrita utilizamos o til, o m ou o n. Alguns antônimos (significado contrário da palavra) são formados por meio do prefixo IN ou IM.

SABENDO DISSO, DÊ O ANTÔNIMO DAS PALAVRAS A SEGUIR, **INSERINDO IN OU IM** na primeira coluna, depois escreva a palavra completa na 3ª coluna.

IN	capaz	incapaz
	piedoso	
	decente	
	próprio	
	visível	
	moral	
	suficiente	
	competente	
	compreensível	
	suportável	
	explicável	
	admissível	
	destrutivo	
	descritível	
	acreditável	
	previsível	
	perdoável	

	dispensável	
	delicada	
	ativo	
	definido	



ATIVIDADE 20	
OBJETIVOS	Aperfeiçoar a percepção do som nasal; Aperfeiçoar a percepção da vibrante /r/
MATERIAIS/RECURSOS	Projetor de imagens; Caixa de som; Computador com acesso à internet; Impressão da atividade; Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=jC58gRE2OGA
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Projeção da música; 2ª Preenchimento da cruzadinha.

Ninguém = Ninguém Engenheiros do Hawaii

Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há tanta gente pelas ruas
Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
Ninguém é igual a ninguém
Me espanta que tanta gente sinta
(Se é que sente) A mesma indiferença
Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há palavras que nunca são ditas
Há muitas vozes repetindo a mesma frase:
Ninguém é igual a ninguém
Me espanta que tanta gente minta
(Descaradamente) a mesma mentira
Todos iguais, todos iguais
Mas uns mais iguais que os outros
Todos iguais, todos iguais
Mas uns mais iguais que os outros

Todos iguais, todos iguais
Mas uns mais iguais
Há pouca água e muita sede
Uma represa, um apartheid
(A vida seca, os olhos úmidos)

Entre duas pessoas

Entre quatro paredes

Tudo fica claro

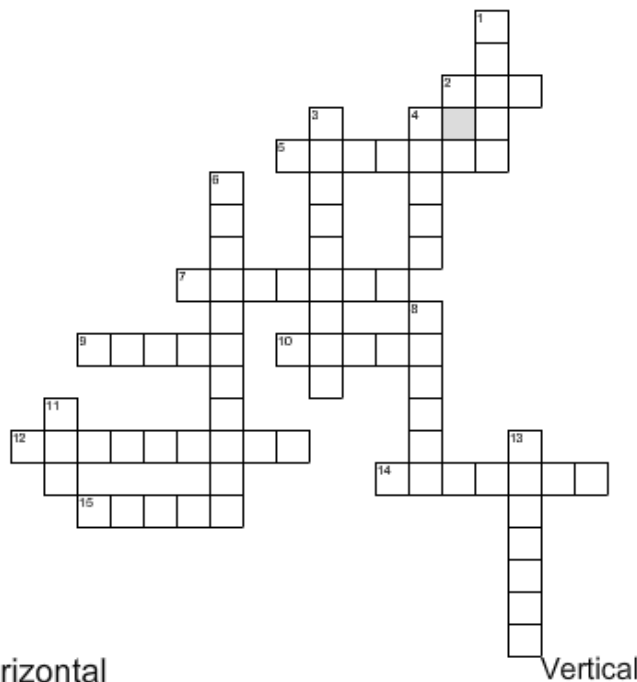
Ninguém fica indiferente

Ninguém é igual a ninguém

Me assusta que justamente agora

Todo mundo (tanta gente) tenha ido embora

Ninguém é igual a Ninguém



Horizontal

Vertical

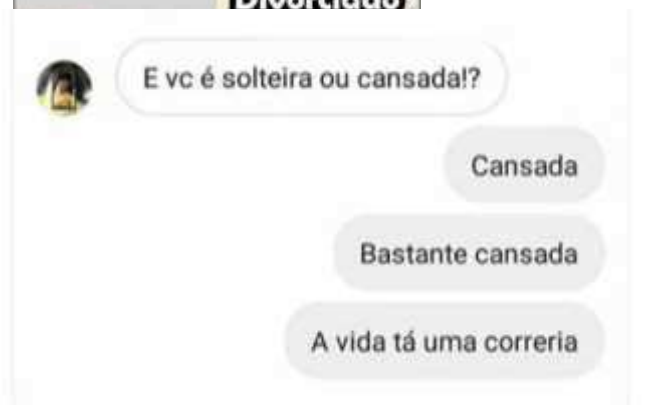
- 2. Plural de Um
- 5. Construção para represar a água do rio
- 7. Nenhum ser humano
- 9. Sinônimo de Pessoa
- 10. Rima com Sinta
- 12. Gerúndio do verbo REPETIR
- 14. Rima com encanta
- 15. Rima com Minta

- 1. Sinônimo de Jamais
- 3. Antônimo de Iguais
- 4. Não há mudança
- 6. Antônimo de Diferença
- 8. Muitos
- 11. Olhar
- 13. Rima com espanta

ATIVIDADE 21

OBJETIVO	Analisar grafias não convencionais percebendo apagamentos e inserções.
MATERIAIS/ RECURSOS	Impressão da atividade
TEMPO DE DURAÇÃO	1 aula
ETAPAS	1ª Explicar a atividade; 2ª Conferir as respostas e efetuar as intervenções.

Fala e Escrita são duas modalidades diferentes, sendo assim não podemos escrever da forma que falamos, pois, vários fatores podem interferir na nossa fala. Os Memes a seguir representam escritas baseadas na fala. Leia-os e explique onde está essa diferença. Lembre-se de que essa diferença pode ser tanto na **inserção ou apagamento de letras nas sílabas**.





Faz-se necessário ressaltar aos alunos a função comunicativa de alguns memes, tendo em vista que são textos humorísticos e associam o humor a certos modos de fala. Esta atividade é um pré-diagnostico da percepção dos alunos acerca das grafias não convencionais.



Práticas de Linguagem

Atividades fonológicas
para os erros
referentes à estrutura
da sílaba.

Possíveis Respostas

ATIVIDADE 1

Espera-se que o aluno justifique sua resposta pensando no processo de formação daquela palavra em relação à sonoridade.

1. A. A junção do verbo abrir e da palavra viatura.
2. B. A semelhança do fonema /s/.
3. B. A ação de catar mais o advérbio logo.
4. B. A troca da vogal /e/ por /i/.
5. A. O verbo deter mais a palavra gente.
6. C. O verbo deter mais a gíria mina, usada para garota ou abreviação de menina.
7. A. A relação sonora do fonema /s/.
8. A. A junção do adjetivo nova mais a palavra mente. Temos um caso de polissemia.
9. B. Aumentativo da palavra raso.
10. A. A supressão de letras.
11. B. Abreviação do verbo estar mais a palavra lento.
12. C. Supressão de letras e troca do fonema /l/ pelo /o/.
13. C. Junção de ar mais marinho.
14. B. A concordância com o numeral no singular.

ATIVIDADE 2

CRUZADINHA 1

HORIZONTAL	VERTICAL
2. Estava	1. Saudade
6. Recomeçar	3. Ninguém
8. Quando	4. Deixou
9. Desejo	5. Irmão
	7. Minha

CRUZADINHA 2

HORIZONTAL	VERTICAL
4. Observar	1. Aprender
6. Questão	2. Impossível
7. Loucos	3. Razão
9. Menina	5. Pensamento
10. Forte	8. Sabem

ATIVIDADE 6

1. Errar, chorar, olhar, falar, calar, esperar, amar, abraçar, beijar, pensar, fantasiar,
2. Sofrer, ver, desfazer, refazer, nascer, viver, morrer.
3. Opções de respostas: MUNDO (Raimundo, imundo, oriundo, moribundo, profundo, segundo, afundo, fundo, confundo, moribundo...) TAMBÉM (alguém, ninguém, bem, vem, tem, em, sem, cem, convém...)
4. Os verbos com o /r/ possuem a pronúncia mais forte, enquanto sem é mais leve. Em relação ao significado, os verbos no infinitivo (impessoal, neste caso) não estão indicando os agentes das ações, já sem a consoante temos referência à pessoa e ao tempo.

ATIVIDADE 7

1. O vício na fala seria reduzir as palavras, apagando letras (partes da sílaba)
2. Vei, paia, amô, senhô, muié...
3. Não, pois o eu lírico especifica que se tratam de vícios na fala.
4. Ao mês de maio.
5. Não, o poeta destaca esse apagamento para a construção de seu poema.
6. Maiô: a pronúncia torna-se mais forte.
7. O humorista afirma que o mês é o mais doido expondo um falar regional: apagamento do /s/ e do /o/

ATIVIDADE 8

- 1ª TIRINHA: desculpa, irmãos.
- 2ª TIRINHA: chupar, para, toma, também, presente.
- 3ª TIRINHA: acontecer, ruim, porque, proteger.
- 4ª TIRINHA: porque, fizeram, dizer, obrigado, merecem.

ATIVIDADE 9

Reescrita do texto:

Quando é hora de comer, nós comenos...

Quando é hora de beber, nós bebemos...

Quando é hora de dormir, nós dormimos...

Quando é hora de amar, nós amamos...

Quando é hora de trabalhar...

Hummmmm...

Aí nós ficamos no FaceBook!

ATIVIDADE 10

1. O texto foi formado por ações- verbos.
2. Narrador Observador- 3ª pessoa.
3. Sim, por meio das ações: burlou, lesou, enganou, explorou, escondeu.
4. O segundo significado, pois o narrador está dizendo as ações do empresário em um determinado tempo.
5. Passado- pretérito. Sim, ou/u.



ATIVIDADE 12

1. Ações.
2. Para nos convencer de que todos os dias podemos agir para sermos felizes.
3. No pretérito.

ATIVIDADE 13

1.
 - Atrás, demais;
 - Crucificado, assassinado;
 - Cruzar, mar, cantar, dançar;
 - Vermelho, espelho;
 - Papa, mapa, capa;
 - Mares, ares, palmares;
 - Montanha, Alemanha, campanha;
 - Umbanda, ciranda, varanda;
 - Caverna, taverna, perna;
 - Rapunzel, céu, chapéu.

2. Cruzadinha

HORIZONTAL	VERTICAL
4. Vermelho	1.AMor
7.Esmola	2.Velhinho

8.Diante	3.Dez
9.Mundo	5.Não
11.Um	6.Sangue
13.Contava	10.Demais
14.Cantou	11.Três

ATIVIDADE 14

1. Tanto
2. Acompanhado
3. Enganam
4. Quente
5. Dentes
6. Enche
7. Louco
8. Longe
9. Andas
- 10.Voando
- 11.Pimenta
- 12.Canta- espanta
- 13.Último
- 14.Fonte
- 15.Exemplos- conselhos
- 16.Cansa- alcança
- 17.Consente
- 18.Confunda
- 19.Acompanha- amanhece

ATIVIDADE 16

Manto: camada de estrutura da Terra; o que se usa para cobrir.	Mato: conjunto de pequenas plantas; campo, interior; presente do verbo matar.
Vilã: feminino de vilão.	Vila: povoação pequena; casa de campo elegante.
Mundo: conjunto de tudo que existe	Mudo: indivíduo que não fala.

Cansado: exausto.	Casado: aquele que se uniu com outro.
Sombra: interceptação da luz.	Sobra: resto.
Anta: animal; pessoa burra.	Ata: registro escrito; espécie de fruta
Nunca: jamais; em hipótese alguma.	Nuca: parte posterior do pescoço.
Canto: esquina, quina; ação de cantar no presente.	Cato: presente do verbo catar.
Manhã: parte do dia	Manha: mania; habilidade.
Minto: verbo mentir no presente.	Mito: narrativa fantástica.
Falam: ação no plural	Fala: ação no singular
Ligando: Gerúndio- indica ação contínua.	Ligado: particípio- indica ação acabada ou característica.
Apaixonando: gerúndio- indica ação contínua.	Apaixonado: particípio- indica ação acabada ou característica.

Se houver dificuldades de compreensão em relação aos conceitos de gerúndio e particípio, é interessante apresentar frases para que os alunos ampliem o entendimento.

ATIVIDADE 17

Eu tô APAIXONADO
Eu tô CONTANDO tudo
E não tô nem LIGANDO pro que vão DIZER
AMAR não é pecado
E se eu tiver ERRADO
Que se dane o MUNDO
Eu só quero você, você, você, você
Eu não sei de ONDE vem
Essa FORÇA que me leva pra você
Eu só sei que faz BEM
Mas CONFESSO que no FUNDO eu duvidei
Tive medo, EM segredo
Guardei o SENTIMENTO e me sufoquei
MAS agora é a hora
Vou gritar pra todo mundo de uma VEZ
Eu TÔ APAIXONADO...

QUESTIONÁRIO:

1. Um homem apaixonado.
2. Contando, nem, ligando, mundo, não, bem, fundo, em sentimento.
3. Tô, tiver, pro, pra. Essas palavras tiveram letras/ sílabas reduzidas. Não são erros, porque representam uma variedade linguística. Além disso, foram reduzidas para auxiliar no ritmo da música.
4. Indicam ações contínuas.
5. Ontem, ESTÁVAMOS FAZENDO a tarefa.
6. Eles ESTAVAM FALANDO com a professora.
7. Josefynnyllo ESTÁ CANTANDO/ESTAVA CANTANDO muito bem.
8. ESTAVA/ ESTOU ABRAÇANDO minha vó.
9. Charlie Brown Jr ESTAVA COMPONDO músicas incríveis.
10. Nesta época, ESTOU/ESTAVA TOMANDO bastante água.
11. Minha mãe ESTÁ/ESTAVA CUIDANDO da saúde, DEIXANDO de comer alimentos industrializados

ATIVIDADE 18

1.
 - a. Domingo.
 - b. Trocou o dia de domingo pelo verbo/ação dormindo.
 - c. Para indicar que essa ação para o domingo tem de ser contínua.
2.
 - a. Significa estabelecer ações para emagrecer.
 - b. Indicar uma situação cômica.

- c. Vô, avisâno, tô. Essas palavras sofreram apagamento de letras e de sílabas.
- d. Na fala.
- e. Vou logo avisando, estou de dieta: Não estrague meu projeto fit.
- f. Avisâno- avisando
- g. Apagamos por costume, por dificuldades articulatórias do aparelho fonador, por desatenção. Dependendo do apagamento pode haver problemas na comunicação, por exemplo: No meme temos o apagamento da semivogal /w/, transformando a palavra em vô- abreviação de avô.

ATIVIDADE 19

1. Os verbos no infinitivo indicam uma ação impessoal. Já os outros verbos estão flexionados no presente.
- 2.

IN	capaz	incapaz
IM	piedoso	IMPIEDOSO
IN	decente	INDECENTE
IM	próprio	IMPRÓPRIO
IN	visível	INVISÍVEL
I	moral	IMORAL
IN	suficiente	INSUFICIENTE
IN	competente	INCOMPETENTE
IN	compreensível	INCOMPREENSÍVEL
IN	suportável	INSUPORTÁVEL
IN	explicável	INEXPLICÁVEL
IN	admissível	INADIMISSÍVEL
IN	destrutivo	INDESTRUTIVO
IN	descritível	INDESCRITÍVEL
IN	acreditável	INACREDITÁVEL
IM	previsível	IMPREVISÍVEL
IM	perdoável	IMPERDOÁVEL
IN	dispensável	INDISPENSÁVEL
IN	delicada	INDELICADA
IN	ativo	INATIVO
IN	definido	INDEFINDO

ATIVIDADE 20

HORIZONTAL	VERTICAL
2.Uns	1.Nunca
5.Represa	3.Desiguais
7.Ninguém	4.Mesma
9.Gente	6.Indiferente
10.Minta	8.Tantos
12.Repetindo	11.Ver
14.Espanta	13.Encanta
15.Sinta	

ATIVIDADE 21

No primeiro meme temos o apagamento da semivogal na palavra “solteiro”, representando uma tendência na fala. O segundo mostra uma situação cômica devido ao contraste nasal que ocasionou uma situação engraçada. Na terceira postagem, a presença/ausência da consoante /r/ ocasiona diferenças nos sentidos (armado/amado), similar ao que acontece na quarta em que a mesma consoante é apagada na parte final da sílaba.