UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

O ENSINO DA ESCRITA COM BASE NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZ COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

SILENE FERNANDES PEREIRA DE ARAÚJO

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2018

SILENE FERNANDES PEREIRA DE ARAÚJO

O ENSINO DA ESCRITA COM BASE NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZ COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado profissional em Letras – Profletras, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Vera Pacheco
Coorientadora: Profa. Dra. Marian Oliveira

Pesquisa autorizada pelo
CAAE:04853012.6.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2018

A691e

Araújo, Silene Fernandes Pereira de.
O ensino da escrita com base na consciência fonológica: desafios e contribuições para o aprendiz com dificuldade de aprendizagem. / Silene Fernandes Pereira de Araújo, 2018.
159f. il.
Orientador (a): Dr.ª Vera Pacheco.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2018.
Inclui referência F. 127 – 129.
1. Dificuldade de aprendizagem – Processo de aquisição da escrita. 2. Consciência fonológica – Instrumento de avaliação. 3. Intervenção didática – Ensino fundamental. I. Pacheco, Vera. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

*Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **SILENE FERNANDES PEREIRA DE ARAÚJO** DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB.

Aos dezesseis dias do mês de maio do ano de 2018, às 13h:30min, na sala 12, localizada no Módulo de Pós- Graduação *Strictu Sensu*, *campus* de Vitória da Conquista, Silene Fernandes Pereira de Araújo, regularmente matriculada sob o registro acadêmico nº FEV200029, defendeu a Dissertação **"ENSINO DA ESCRITA COM BASE NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZ COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM"**, perante a Banca Examinadora composta pelas professoras doutoras: Vera Pacheco (UESB) – ***Presidente***, Marian dos Santos Oliveira (UESB) e Nirvana Ferraz Sampaio (UESB) - Membros Titulares, e obteve APROVAÇÃO. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 16 de julho de 2018, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* Vitória da Conquista, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof.ª Dr.ª Vera Pacheco, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista – Bahia, 16 de maio de 2018.

Prof.ª Dr.ª Vera Pacheco (UESB)
Orientadora

Prof.ª Dr.ª Marian dos Santos Oliveira (UESB)
Examinadora

Prof.ª Dr.ª Nirvana Ferraz Sampaio (UESB)
Examinadora

Silene Fernandes Pereira de Araújo
Mestranda

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Vera Pacheco (UESB)
(Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Marian dos Santos Oliveira (UESB)
(Examinadora)

Prof.ª Dr.ª Nirvana Ferraz Sampaio (UESB)
(Examinadora)

Vitória da Conquista, BA, 16 de maio de 2018.

Resultado: APROVADA

À minha família,

pelo apoio, confiança e amor incondicional,

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus**, fonte de luz, força e energia sempre iluminando meus pensamentos e caminhos, me sustentando e protegendo em todos os momentos de minha vida.

À minha mãe, **Maria de Lourdes**, meu exemplo de vida e fonte inesgotável de amor, sempre me apoiando e fortalecendo nos momentos de angústia. Ao meu pai (in memorian), por todos os ensinamentos e por ser minha companhia protetora a todo instante.

Às minhas irmãs, **Sidy e Suze** o incentivo, amor e amizade de sempre.

Aos meus sobrinhos, **Victória e Neto** a admiração e o carinho constante.

Ao meu esposo, **Rafael**, o amor, o cuidado, o apoio constante e, especialmente, a compreensão nos momentos de ausência e angústia em busca de mais uma conquista. Enfim, por estar incessantemente ao meu lado, compartilhando meus ideais e incentivando-me sempre a crescer.

À minha orientadora, a profa. Dra **Vera Pacheco** e à minha coorientadora, Profa. Dra **Marian Oliveira** as contribuições e ensinamentos em cada etapa das orientações, os quais foram, são e serão muito importantes para mim e para a minha vida profissional.

À profa. Dra. **Maria de Fátima Almeida** as importantes considerações e sugestões feitas a este trabalho na época da qualificação.

Aos profs. Drs. do Profletras – UESB, **Camilo, Jorge Augusto, Lucas, Maria Aparecida, Marian, Valéria e Vera** a colaboração e os ensinamentos transmitidos ao longo do curso.

Aos **colegas** da terceira turma do Profletras – UESB a companhia agradável, as trocas de experiências e discussões enriquecedoras para a minha formação, pelos momentos de prazer e dificuldades compartilhados ao longo desta jornada.

À **coordenação do Profletras – UESB** o apoio e a atenção dedicados à nossa turma durante esses dois anos de mestrado.

À **CAPES** pela colaboração e auxílio concedidos para minha formação e no desenvolvimento deste trabalho.

Aos **professores, funcionários e gestão** da Escola Municipal Maria Neves Lobão pelo empenho e apoio concedido para que esse trabalho fosse realizado.

Aos **alunos** que aceitaram participar das várias etapas desta pesquisa cedendo tempo e disponibilidade na execução das atividades que me permitiram coletar dados indispensáveis à concretização desse trabalho.

Aos **colegas de trabalho** pelo incentivo e apoio; e à **gestão** do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité pela colaboração e apoio na flexibilização de horários para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado.

À **Malu**, o maior presente que eu recebi ao final dessa jornada.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram a trilhar esse caminho!

"Gratidão vai além de "muito obrigado", ultrapassa gentilezas, e é superior a qualquer interesse. Gratidão é virtude de quem reconhece em Deus e no outro o valor que ele tem e o que ele faz sem exigir nada em troca. Quem sabe AGRADECER está apto a crescer!"

Cecília Sfalsin

(...) por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.
Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos,
de ouvidos, e uma mão que pega o lápis.
Ela pensa o propósito da língua escrita.
(Emília Ferreiro)

RESUMO

ARAÚJO, Silene Fernandes Pereira de. **O ensino da escrita com base na consciência fonológica: desafios e contribuições para o aprendiz com dificuldade de aprendizagem e alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.** 136 p. Dissertação (Metrado Profissional em Letras) UESB, Vitória da Conquista, 2018.

O presente estudo investiga a relação entre a consciência fonológica e o progresso na aprendizagem da escrita, tomando como sujeitos uma aluna com dificuldades de aprendizagem, bem como os demais alunos da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Maria Neves Lobão da cidade de Caetité, BA. Esta pesquisa pretende ainda apresentar uma proposta de intervenção didática constituída de atividades que englobam estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica que favoreçam o processo de aprendizagem da escrita. Esta investigação assenta-se num estudo de caso, seguindo uma metodologia qualitativa com vistas à observação dos resultados provenientes das análises dos dados obtidos a partir dos testes de sondagem inicial e final aplicados aos participantes dessa pesquisa. Este estudo está ancorado nas abordagens sobre aprendizagem da escrita propostos por Cagliari (1994) e Oliveira (2005), bem como nas proposições sobre consciência fonológica apontados por Freitas (2004), Alves (2012) e Lamprecht (2004), entre outros. Esses aportes teóricos assim como os resultados iniciais dessa pesquisa nortearam a elaboração da proposta didática “Refletir sobre os sons da língua e escrever”. Tal proposta, cujo objetivo é estimular e promover o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica para contribuir na aquisição e consolidação da língua escrita, foi aplicada a uma aluna com dificuldade de aprendizagem e aos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, que compõem a turma da qual essa aluna faz parte. Os resultados obtidos a partir da sua implementação indicam que esta proposta didática, em tese, abrange recursos e estratégias adequadas aos propósitos que a fundamentam, constituindo-se, portanto, como instrumento relevante para o ensino da escrita.

Palavras-chave: consciência fonológica, escrita, dificuldade de aprendizagem, Ensino Fundamental, intervenção didática

ABSTRACT

ARAÚJO, Silene Fernandes de. **The teaching of writing based on phonological awareness: challenges and contributions for the apprentice with learning difficulties and students of the third year of Elementary School**. 136 p. Dissertation (Professional Master in Letters) UESB, Vitória da Conquista, 2018.

The present study investigates the relationship between phonological awareness and progress in writing learning, taking as subjects a student with learning difficulties, as well as the other students in the third grade class at the Maria Neves Lobão Municipal School in the city of Caetité, BA. This research also intends to present a didactic intervention proposal consisting of activities that include strategies for the development of phonological awareness that favor the learning process of writing. This research is based on a case study, following a qualitative methodology with the aim of observing the results of the analysis of the data obtained from the initial and final survey tests applied to the participants of this research. This study is anchored in the approaches to learning of writing proposed by Cagliari (1994) and Oliveira (2005), as well as in the propositions on phonological awareness pointed out by Freitas (2004), Alves (2012) and Lamprecht (2004), among others. These theoretical contributions as well as the initial results of this research guided the elaboration of the didactic proposal "Reflect on the sounds of the language and to write". This proposal, which aims to stimulate and promote the development of phonological awareness skills to contribute to the acquisition and consolidation of written language, was applied to a student with learning difficulties and to the students of the third year of primary education, who make up the What is this student? The results obtained from its implementation indicate that this didactic proposal, in theory, encompasses resources and strategies adequate to the purposes that underlie it, constituting, therefore, as a relevant instrument for the teaching of writing.

Keywords: phonological awareness, writing, learning difficulty, Elementary School, didactic intervention

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da proposta didática 48
Figura 2 – Fábula: A Lebre e a Tartaruga..... 75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades de consciência fonológica no nível de sílaba, conforme Alves (2012, p.34). 33
Quadro 2 – Habilidades de Consciência fonológica no nível intrassilábico, conforme Alves (2012, p.36) 34
Quadro 3 – Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas, conforme Alves (2012, p.40) 35
Quadro 4 – Palavras que compuseram a atividade 1 do teste de sondagem. 57
Quadro 5 – Palavras que compuseram a atividade 2 66
Quadro 6 – Critérios para análise das produções textuais 76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 1 da sondagem Inicial. 57
Gráfico 2 – Desempenho, em %, da aluna MV em relação às formas divergentes da escrita na atividade 1 da sondagem inicial..... 58
Gráfico 3 – Desempenho médio, em %, da turma – 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial. 59
Gráfico 4 – Desempenho médio de erros, em %, da turma – 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial. 59
Gráfico 5 – Desempenho médio por item, em %, da turma – 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial. 60
Gráfico 6 – Desempenho médio, em %, da turma- 3º ano em relação às formas divergentes da escrita. 61
Gráfico 7 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma -3º ano na atividade 1 da sondagem inicial 62
Gráfico 8 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma – 3º ano em relação às formas divergentes da escrita na atividade 1 da sondagem inicial 63
Gráfico 9 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV na atividade 1 da sondagem inicial. 64
Gráfico 10 – Desempenho médio, em %, dos tipos de erros apresentados pela turma – 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial 65
Gráfico 11 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 2 da sondagem inicial. 67
Gráfico 12 – Desempenho médio, em %, da turma - 3º ano na atividade 2 da sondagem inicial 68
Gráfico 13 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma – 3º ano na atividade 2 da sondagem inicial 68
Gráfico 14 – Desempenho médio, em %, da turma - 3º ano por palavra na atividade 2 da sondagem inicial. 70
Gráfico 15 – Desempenho, em %, da aluna MV em relação às formas divergentes da escrita, na atividade 2 da sondagem inicial 71
Gráfico 16 – Desempenho médio, em %, da turma - 3º ano em relação às formas divergentes da escrita na atividade 2 da sondagem inicial..... 72

Gráfico 17 – Desempenho, em %, das formas divergentes da aluna MV e da turma-3° ano na atividade 2 da sondagem inicial.....72
Gráfico 18 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma- 3º ano em relação aos tipos de erros previsíveis na atividade de sondagem 73
Gráfico 19 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 3 da sondagem inicial.....77
Gráfico 20 – Desempenho médio, em %, da turma -3° ano na atividade 3 da sondagem inicial. 78
Gráfico 21 – Desempenho, em %, da ocorrência dos tipos de erros apresentados pela turma - 3º ano na atividade 3 de sondagem inicial.....79
Gráfico 22 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 1 da sondagem final. 93
Gráfico 23 – Desempenho, em %, da turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final 93
Gráfico 24 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final.....94
Gráfico 25 – Desempenho, em %, da aluna MV em relação às formas divergentes da escrita na atividade 1 da sondagem final. 94
Gráfico 26 – Desempenho, em %, da turma do 3º ano em relação às formas divergentes da escrita na atividade 1 da sondagem final. 95
Gráfico 27 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma do 3º ano em relação às formas divergentes da escrita, na atividade 1 da sondagem final.....96
Gráfico 28 – Desempenho por item, em %, da aluna MV na atividade 1 da sondagem final. 96
Gráfico 29 – Desempenho por item, em %, da turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final.....97
Gráfico 30 – Desempenho por item, em %, da aluna MV e da turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final.....98
Gráfico 31 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV na atividade 1 da sondagem final sondagem final 99
Gráfico 32 – Desempenho, em %, dos tipos de erros ortográficos apresentados pela turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final 100
Gráfico 33 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV e pela turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final. 101
Gráfico 34 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 2 da sondagem final. 102
Gráfico 35 – Desempenho médio, em %, da turma do 3º ano na atividade 2 da sondagem final.....102

Gráfico 36 – Desempenho, em %, do sujeito MV e da turma do 3º ano na atividade 2 da sondagem final. 103
Gráfico 37 – Desempenho, em %, da aluna MV em relação às formas divergentes da escrita na atividade 2 da sondagem final. 104
Gráfico 38 – Desempenho médio, em %, da turma do 3º ano em relação às formas divergentes da escrita na atividade 2 da sondagem inicial. 104
Gráfico 39 – Desempenho, em %, das formas divergentes da aluna MV e da turma do 3º ano na atividade 2 da sondagem final. 105
Gráfico 40 - % de desempenho por palavras do sujeito MV na atividade 2 da sondagem final. 106
Gráfico 41 – Desempenho médio, em %, da turma do 3º ano por item/palavra na atividade 2 da sondagem final. 106
Gráfico 42 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV na atividade 2 da sondagem final. 107
Gráfico 43 – Desempenho médio, em %, dos tipos de erros apresentados pela turma do 3º ano na atividade 2 da sondagem final. 108
Gráfico 44 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV e pela turma do 3° ano na atividade 2 da sondagem inicial 109
Gráfico 45 – Desempenho médio, em %, da Aluna MV na atividade 3 da sondagem final 109
Gráfico 46 – Desempenho médio, em %, da turma - 3º ano na atividade 3 da sondagem final. 110
Gráfico 47 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV (12 anos) na atividade 3 da sondagem final. 111
Gráfico 48 – Desempenho, em %, da ocorrência dos tipos de erros previsíveis apresentados pela turma do 3º ano, na atividade 3 da sondagem final. 112
Gráfico 49 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 1 das sondagens inicial e final 114
Gráfico 50 – Desempenho médio, em %, da turma – 3º ano, na atividade 1 das sondagens inicial e final. 115
Gráfico 51 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma – 3º ano, na atividade 1 das sondagens inicial e final 115
Gráfico 52 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 2 das sondagens inicial e final. 116

Gráfico 53 – Desempenho médio, em %, da turma – 3º ano, na atividade 2 das sondagens inicial e final. 117
Gráfico 54 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma – 3º ano, na atividade 2 das sondagens inicial e final. 117
Gráfico 55 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 3 das sondagens inicial e final. 118
Gráfico 56 – Desempenho médio, em %, da turma – 3º ano na atividade 3 das sondagens inicial e final. 119

RELAÇÃO DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Atividades de sondagem inicial/final da proposta de intervenção didática..... 128

APÊNDICE 2 – Propostas das oficinas de intervenção didática..... 134

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS..... xii
LISTA DE QUADROS..... xiii
LISTA DE GRÁFICOS..... xiv
RELAÇÃO DE APÊNDICES..... xviii

INTRODUÇÃO..... 21
1 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA DE ALUNO COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, COM BASE NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA..... 21
1.1 Dificuldade de Aprendizagem 24
1.2 Aprendizagem da Escrita e dificuldade de aprendizagem..... 26
1.3 Os desafios do processo de aquisição da escrita para os alunos com dificuldade de aprendizagem..... 28
1.4 Consciência fonológica..... 31
1.4.1 Níveis de consciência fonológica..... 32
1.4.2 Instrumentos de avaliação de consciência fonológica..... 35
1.5 O papel da consciência fonológica na aprendizagem da escrita..... 37
1.6 A importância da análise dos erros ortográficos na escrita espontânea dos alunos..... 39
1.6.1 A análise dos erros ortográficos na perspectiva de Cagliari..... 39
1.6.2 Os erros de escrita na perspectiva de Pacheco..... 43
1.7 A metodologia..... 44
1.7.1 Local e participantes da pesquisa..... 44
2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA..... 45
2.1 Objetivo geral..... 46
2.2 Objetivos específicos..... 46
2.3 Público-alvo da proposta..... 47
2.4 Estrutura e método da proposta de intervenção..... 47
2.4.1 O perfil dos participantes da pesquisa 49
2.4.2 Os recursos para implementação da proposta..... 49
2.4.3 Cronograma de aplicação da proposta..... 50
2.4.4 Primeira e terceira etapas: sondagem inicial e final..... 50
2.4.5 Segunda etapa: a intervenção didática..... 52

2.4.5.1 Oficina 1 - **“**Refletir e escrever com a consciência silábica” 53
2.4.5.2 Oficina 2 – “Refletir e escrever com a consciência intrassilábica” 54
2.4.5.3 Oficina 3 – “Refletir e escrever com a consciência fonêmica” 55
3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA..... 56
3.1 A sondagem inicial..... 56
3.1.1 Resultados da atividade 1..... 57
3.1.2 Resultados da atividade 2..... 66
3.1.3 Resultados da atividade 3..... 75
4 APLICAÇÃO DAS OFICINAS..... 81
4.1 Primeira oficina: **“**Refletir e escrever com a consciência silábica” 81
4.2 Segunda oficina: “Refletir e escrever com a consciência intrassilábica” 85
4.3 Terceira oficina: “Refletir e escrever com a consciência fonêmica” 89
4.4 Sondagem final..... 92
4.4.1 Resultados da atividade 1 – Ditado..... 93
4.4.2 Resultados da atividade 2 – Autoditado..... 101
4.4.3 Resultados da atividade 3 – Produção textual..... 109
4.5 Comparativo de resultados da aplicação da proposta “Refletir os sons da língua e escrever” 113
CONCLUSÕES..... 120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 124
APÊNDICES..... 127
APÊNDICE 1..... 128
APÊNDICE 2..... 134
ANEXOS
ANEXO 1– Produção textual da aluna MV na etapa da Sondagem inicial..... 149
ANEXO 2 – Produção textual da aluna MV na etapa da Sondagem inicial..... 150
ANEXO 3 – Registros das Oficinas de intervenção didática..... 152

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita se constitui como um dos objetivos da formação básica (LDB 9394/96), o que torna relevante para os professores de Língua Portuguesa, especialmente aqueles das séries iniciais, buscarem, através da literatura linguística, compreender as formas pelas quais os alunos se apropriam da leitura e da escrita, pois a concretização desses processos é a base pela qual deveria se pautar a educação no ensino fundamental.

Por outro lado, esse objetivo está longe de ser alcançado, já que há muito tempo as discussões em torno do fracasso escolar têm como eixo central a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os altos índices de repetência nas séries iniciais em nosso país são inaceitáveis e isso se deve à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

De tal forma, acredita-se que os professores de língua portuguesa precisam buscar subsídios para sua prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, pois o cenário da educação atual, além de exigir conhecimentos específicos para o ensino da língua, como a linguística, exige também uma preparação para lidar com uma diversidade humana nunca vista nas salas de aula.

Desse modo, as dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino da leitura e da escrita são decorrentes da falta de qualificação para saber lidar com dificuldades específicas apresentadas por alguns educandos, como é o caso dos alunos com dificuldade de aprendizagem que muitas vezes apresentam limitações que provocam atrasos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos últimos anos, muitas discussões têm sido suscitadas sobre a importância da consciência fonológica para a aquisição da escrita, uma vez que, segundo Freitas (2004, p.192) "a capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é extremamente necessária no período inicial do desenvolvimento da escrita."

Partindo desse pressuposto, surge a problemática desta dissertação: essa capacidade ao ser desenvolvida em alunos com dificuldades de aprendizagem contribui para o seu avanço no processo de aquisição da escrita? Com base nesse questionamento é que se pretende desenvolver este estudo.

Assim, a hipótese estabelecida para a presente dissertação é que, os alunos com dificuldade de aprendizagem, assim como os demais alunos, baseiam-se no seu sistema fonológico, para compreender o sistema de escrita alfabética, partindo da sua fala para

representação ortográfica, sendo assim, o ensino de escrita calcado em princípios fonéticos e fonológicos pode contribuir para eficácia na alfabetização de pessoas com dificuldade de aprendizagem.

Sabe-se que a aprendizagem da escrita é a porta de entrada dos alunos à vida escolar, porém para os alunos com dificuldades de aprendizagem a aquisição da escrita é um processo muito mais complexo e longo, e estes têm desafiado a escola, já que apresentam dificuldades de origens diversas (neurológicas, psicológicas, funcionais, sociais, pedagógicas, familiares, etc.) que interferem no seu desenvolvimento global.

Tudo isso faz com que a aquisição da escrita desses alunos se torne um processo, muitas vezes sem êxito ao longo de sua escolarização, comprometendo ainda mais o seu acesso a outras aprendizagens e, consequentemente, a aquisição de sua autonomia, fatores indispensáveis para melhoria de sua qualidade de vida e participação social.

Sobre isso os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série – PCN (1997, p. 15) declara:

> O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN,1997, p. 15)

Diante disso, ciente da responsabilidade que a escola tem e, após observar alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem permanecerem por vários anos em uma mesma série do Ensino Fundamental, sem aprender a ler e a escrever, sendo rotulados como incapazes, e tendo sua autoestima comprometida, com extrema defasagem entre idade e série, ou ainda, esses mesmos alunos sendo aprovados sem ao menos serem alfabetizados, é que surgiu a necessidade realizar um estudo a esse respeito.

Assim, este estudo tem como objetivo desenvolver um protocolo de ensino da língua escrita, com base em atividades de consciência fonológica com o intuito de proporcionar melhoria na aquisição da escrita de uma aluna com dificuldade de aprendizagem, e contribuir, eventualmente, para sua inclusão escolar.

A pesquisa tem como participantes uma aluna que apresenta dificuldade de aprendizagem e cursa o 3º ano do Ensino Fundamental, pela terceira vez, na Escola Municipal

Maria Neves Lobão, situada em Caetité- Ba e os demais alunos que compõem a turma do 3º ano dessa escola, da qual essa aluna faz parte.

O presente estudo ancorou-se nas abordagens sobre consciência fonológica e aprendizagem da escrita propostas por Cagliari (1994), Oliveira (2005), Freitas (2004), Alves (2012), Lamprecht (2004), Pacheco (2017), entre outros.

Considerando os subsídios alcançados a partir das abordagens obtidas nessas investigações, organizou-se a elaboração de uma proposta de intervenção didática, que tem como foco o ensino da escrita com base em atividades de consciência fonológica direcionada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. A proposta de intervenção, "Refletir sobre os sons da língua e escrever!", será desenvolvida em três etapas: 1ª, sondagem inicial, 2ª, intervenção didática; 3ª, sondagem final. As atividades que compõem a segunda etapa da proposta foram distribuídas em três oficinas que englobam diferentes aspectos da consciência fonológica.

Esta proposta, portanto, objetiva auxiliar uma aluna com dificuldade de aprendizagem e os demais alunos do 3º ano do Ensino Fundamental a desenvolverem as habilidades de consciência fonológica no sentido de contribuir para a aprendizagem da escrita.

Assim, a implementação da intervenção didática na Escola Municipal Maria Neves Lobão foi conduzida pela análise dos dados resultantes dos testes de sondagem inicial aplicados aos alunos do terceiro ano dessa instituição de ensino – a aluna MV (que apresenta dificuldade de aprendizagem) e os demais alunos de sua turma. Por fim, foi realizada a análise da sondagem final que buscou observar os efeitos resultantes da aplicação da intervenção, verificando se a aluna MV e os demais alunos submetidos à proposta demonstraram melhoria no processo de aprendizagem da escrita.

No que se refere à estrutura, esta dissertação constitui-se de 4 capítulos.

O primeiro capítulo apresenta as abordagens teóricas que nortearam a pesquisa, dando enfoque maior às proposições de Cagliari (1994) e Oliveira (2005) em relação à aprendizagem da escrita, bem como às questões referentes à consciência fonológica com suporte nas proposições de Freitas (2004), Alves (2012) e Lamprecht (2004).

No capítulo 2, descreve-se o percurso da proposta de intervenção didática "Refletir sobre os sons da língua e escrever" com descrição de seus objetivos, estrutura, metodologia e público-alvo. Além disso, são apresentadas as atividades que compuseram as três oficinas da proposta, bem como os recursos e procedimentos necessários à aplicação dessas atividades.

No capítulo 3, apresenta-se uma síntese das atividades desenvolvidas na sondagem inicial, bem como os dados resultantes na execução dessas atividades.

No capítulo 4, expõem-se os dados resultantes da implementação da intervenção didática e apresentam-se as análises provenientes da sondagem final dos participantes da pesquisa.

Por fim, são traçadas algumas considerações acerca das conclusões concernentes à essa pesquisa, além da apresentação das referências bibliográficas, do conjunto de apêndices e anexos.

1 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA DE ALUNO COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, COM BASE NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1.1 Dificuldades de aprendizagem

Um dos maiores desafios enfrentados hoje na sala de aula está relacionado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, isto porque tais dificuldades estão associadas a um baixo rendimento escolar. Essa realidade tem gerado inquietações diversas aos professores e a toda escola, já que essas dificuldades trazem muitos sofrimentos a esses alunos provocando baixa autoestima, desinteresse e consequentemente, evasão escolar.

De acordo com Fonseca (2014) as dificuldades de aprendizagem são, incontestavelmente, um dos dilemas centrais da educação contemporânea, por um lado pela difícil e não consensual definição e, por outro, pela dificuldade de interpretação por parte dos intervenientes do processo.

Diante disso, vale lembrar que o professor não é um profissional habilitado para realizar um diagnóstico de dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, mas conhecer as características de cada uma das dificuldades é um meio de ajudar o seu aluno e assim buscar cumprir o principal objetivo da escola que é a aprendizagem de seus alunos.

Muitos fatores, conceitos e terminologias podem determinar o motivo pelo qual o aluno não consegue se desenvolver de modo esperado no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido faz-se necessário uma abordagem sobre as dificuldades de aprendizagem no que concerne à sua definição e conceitos.

Segundo Fonseca (2007) o conceito de dificuldades de aprendizagem, introduzido por Samuel Kirk há 42 anos, não é ainda hoje consensual, quer em termos de elegibilidade quer de identificação. No entanto, a condição de dificuldade de aprendizagem é amplamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola

e, frequentemente, projeta-se ao longo da vida adulta. Assim, para Fonseca (2007, p.136) o termo dificuldades de aprendizagem (DA) é definido como:

> um conjunto heterogêneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas, e ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo. (FONSECA, 2007, p.136)

Outra definição relevante sobre as dificuldades de aprendizagem é a do autor Ross (1979, p. 13-14) que assim as descrevem, "distúrbios de aprendizagem é uma expressão que desperta a atenção para a existência de crianças que frequentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora não aparentem defeito físico, sensorial, intelectual ou emocional."

Para Nielsen (1999, p. 64), o termo dificuldades de aprendizagem refere-se a "uma perturbação que interfere com a capacidade para guardar, reter, processar ou produzir informação". Esse autor acrescenta ainda que uma criança com dificuldades de aprendizagem apresenta um perfil de aquisição de competências irregulares, com progressões e regressões.

Por outro lado, a definição de Felipe e Benevenutti (2013, p. 62) aponta que;

> O termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado. (FELIPE e BENEVENUTTI, 2013, p.62)

Além dessas definições, o conceito atribuído às dificuldades de aprendizagem pela American Psychiatric Association (APA, 2006) no DSM-IV revela que, nas perturbações da aprendizagem o rendimento individual em provas de leitura, escrita ou aritmética é substancialmente inferior ao que é esperado para a idade, nível de escolaridade e nível intelectual, sendo que estes problemas interferem no rendimento escolar e em atividades do cotidiano em que as competências de leitura, escrita ou aritmética estão diretamente implicadas.

Segundo Smith e Strick (2001), o termo dificuldades de aprendizagem não faz referência apenas a um problema de aprendizagem, mas um grupo variado de dificuldades que podem surgir afetando qualquer área do desempenho acadêmico. Elas também podem variar em gravidade, causa, frequência e consequência, além da característica de passar despercebida

diante os professores e alunos. O que pode ser evidenciado como uma característica comum das dificuldades de aprendizagem é seu caráter de baixo desempenho.

Considerando a conceituação dada por cada autor, pode-se constatar que o fraco rendimento acadêmico ou mesmo o baixo desempenho dos alunos com dificuldade de aprendizagem são o ponto comum entre a maioria das definições apresentadas. Isso torna-se um agravante, pois esses alunos vão à escola para aprender e o que acontece, na maioria das vezes, é a sua exclusão do processo de aprendizagem.

Assim, diante de tantos alunos com dificuldades de aprendizagem nas salas de aula é tarefa do professor estar atento à forma como os alunos aprendem e se desenvolvem em cada etapa de sua vida escolar para proporcionar-lhe melhorias em seu processo de aprendizagem, pois de acordo com Fonseca (2007, p.144):

> A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem (DA) no ensino pré-primário, ou mesmo antes, constitui, portanto, uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos, pois, neste período crítico de desenvolvimento, a plasticidade neuronal é maior, o que quer dizer que os efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil podem ter consequências muito positivas nas aprendizagens posteriores. (FONSECA, 2007, p.144)

Diante disso, faz-se urgente e necessário um trabalho coletivo, sensível e democrático em que as necessidades e/ou dificuldades dos alunos sejam respeitadas por todos. Além disso, é indispensável que seja desenvolvido um trabalho pedagógico com estratégias diferenciadas em cada disciplina que vise a aprendizagem de todos.

1.2 Aprendizagem da Escrita e dificuldade de aprendizagem

Sabe-se que a aprendizagem da escrita envolve aspectos fonológicos, morfológicos, gramaticais e textuais que o indivíduo deve dominar ao longo do seu aprendizado. Todos esses aspectos são igualmente importantes no processo de aquisição da escrita, todavia, o presente estudo se direcionará aos aspectos fonológicos da escrita, aqueles relacionados aos sons da língua e sua relação com a representação gráfica no processo de aprendizagem da escrita de alunos com dificuldade de aprendizagem. Nessa perspectiva, Oliveira (2005) sugere que, nesse processo, primeiramente, é preciso ter uma ideia de como um aprendiz se comporta ao aprender ou corre-se o risco de tentar ensinar em sua contramão.

Nos últimos anos, muitas discussões têm sido suscitadas sobre a relação entre os sons da língua e a aprendizagem da escrita; os resultados desses estudos demonstram que a consciência fonológica constitui um fator importante no processo de aquisição da escrita, isso vale tanto para as crianças com desenvolvimento normal quanto para aquelas que apresentam atraso nesse processo.

Desse modo, os alunos com dificuldade de aprendizagem, apesar de apresentarem um atraso no desenvolvimento de aquisição da escrita, demonstram capacidade de aprender a língua escrita, mas necessitam de intervenções eficazes baseadas em um estudo que direcione o professor no processo de ensino-aprendizagem. De tal forma, primeiramente, é necessário descobrir como esse indivíduo interage com o objeto de aprendizagem, ou seja, como o aluno com dificuldade de aprendizagem interage com a escrita.

Segundo Oliveira (2005), há várias Teorias de Aprendizado da Escrita (dentre elas a Perspectiva Tradicional, a Perspectiva Sócio histórica e o Construtivismo) que explicam sobre como a criança se comporta ao aprender a escrever, porém destaca três concepções de aprendizagem da escrita que considera importante e as resume assim:

> A primeira concepção, *transferência de um produto*, faz supor que a escrita seja um produto pronto e acabado, que o professor conhece e pode transmitir a seus alunos. (...). A segunda concepção do que seja aprender a escrever trata esse aprendizado como um processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita. (...). Esta terceira concepção se afasta da primeira, assim como a segunda concepção, na medida em que prevê um aprendizado controlado pelo aprendiz, que formula e reformula hipóteses na interação com o objeto escrita. (OLIVEIRA 2005, p. 10-13)

Diante disso, constata-se que a primeira concepção considera a escrita como algo exterior ao aprendiz e exige que este tenha uma memória extraordinária para assimilar tudo que lhe for ensinado. A segunda concepção o aprendiz vai construindo sua própria escrita através de hipóteses que este faz da escrita e depois vai descobrindo novos aspectos da escrita, reformula hipóteses e segue construindo e evoluindo em seu processo de aprendizagem da escrita. Já a terceira concepção considera importante que o processo de aprendizagem da escrita seja intermediado pela fala, uma vez que o aprendiz já traz consigo um conhecimento da língua, isso demonstra como a fala influencia no processo de construção da escrita.

Assim, a partir dessas concepções, Oliveira (2005) propõe uma hipótese geral em relação a aprendizagem da escrita. Tal hipótese considera os seguintes aspectos: 1. Aprendizagem através de esquemas mentais; 2. Interação com o objeto de aprendizagem; 3.

Formulação de hipóteses sobre a natureza da escrita; 4. Baseia-se a escrita em hipóteses iniciais da língua; 5. O conhecimento internalizado da língua é de natureza oral.

De acordo com Oliveira (2005), no que se refere ao aspecto 1 dessa hipótese geral, somos biologicamente programados para aprender, a capacidade humana de aprender se dá racionalmente e está ligada ao contexto social em que o indivíduo se encontra inserido. O aspecto 2 prevê a capacidade de interagir com os objetos de aprendizagem. O aspecto 3 prevê que a interação com o objeto de aprendizagem se dá com formulação de reformulação de hipóteses sobre esses objetos. O aspecto 4, no aprendizado da escrita leva-se em consideração o conhecimento que se tem da língua. O aspecto 5, esse conhecimento é de natureza oral, ou gestual no caso das pessoas surdas.

Todos esses aspectos devem ser levados em consideração no processo de aquisição da escrita de qualquer indivíduo, dentre estes, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois embora demonstrem um atraso no processo de aquisição da escrita se enquadram em muitos desses aspectos e apresentam condições de aprender a língua escrita.

1.3 Os desafios do processo de aquisição da escrita para os alunos com dificuldade de aprendizagem

As crianças com dificuldade de aprendizagem enfrentam maiores desafios no processo de aquisição da língua escrita, e, dessa forma, a escola e sobretudo, o professor de Língua Portuguesa devem investigar quais são os fatores que necessitam ser considerados no processo de alfabetização desses alunos para a busca de métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento de sua aprendizagem. A esse respeito, Cagliari (1994, p. 09) afirma:

> O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. Agindo dessa forma, o professor estará mais livre para selecionar os métodos, as técnicas; buscará os rumos e o ritmo que considerar mais adequados a sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido. (CAGLIARI, 1994, P. 09)

Nessa perspectiva, os alunos com dificuldades de aprendizagem ainda apresentam mais um fator a ser considerado no processo de alfabetização, que é o comprometimento cognitivo,

o que não os impedem de aprenderem e evoluírem no processo de aquisição da língua escrita, e consequentemente no seu desenvolvimento global.

Assim, cabe à escola proporcionar condições para que estes alunos aprendam a língua escrita, levando em consideração aquelas habilidades que já trazem em sua bagagem, inclusive sua habilidade de lidar com a língua, uma vez que aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessidade de treinamentos específicos para isso. Assim declara Cagliari (1994, p.17):

> Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu. (CAGLLIARI, 1994, p. 17)

Ainda que saibam fazer uso da fala em diversas circunstâncias de sua vida, os alunos com dificuldade de aprendizagem precisam provar o tempo todo que são capazes de aprender, ou então ficarão jogados num canto da sala, sem interação e sem participação ativa no processo de aprendizagem, pois são encarados, muitas vezes como incapazes e por esse motivo são excluídos de muitas atividades realizadas dentro da sala de aula, visivelmente porque ainda não sabem escrever e, consequentemente, por não conseguirem compreender os conteúdos e atividades propostas para a série em que encontram-se inseridos, quase nunca incluídos.

Diante disso, tais alunos sentem-se desestimulados ao percebem a maneira como a escola e os professores subestimam sua capacidade de aprender. Apesar disso, sabem falar, dar opinião, contar "estórias", narrar fatos de sua vida, usam a linguagem oral com propriedade nas circunstâncias que precisa dela.

Sua escrita inicial está muito ligada à fala, mas é desconsiderada porque contém "erros" inaceitáveis pela escrita ortográfica, aquela exigida pela escola já no processo de aquisição da língua escrita. De acordo com Cagliari (1994, p. 29):

> Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a "burrice do aluno", devido a sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta. (CAGLIARI, 1994, p.29)

Desse modo, torna-se necessário e urgente repensar a forma como a escrita está sendo ensinada nas aulas de Língua Portuguesa das séries do Ensino Fundamental, tanto para os alunos com dificuldades de aprendizagem quanto para aqueles alunos que não apresentam problema na aprendizagem. É preciso que a escola leve em consideração a fala de seus alunos

e o conhecimento de língua que cada um traz consigo, para a partir daí ensinar as diferenças entre fala, escrita e leitura, ensinar como a língua funciona e quais usos que tem, pois sem essa compreensão, os alunos enfrentarão maiores dificuldades para se alfabetizar ou desistirão desse processo. Em relação a isso, Cagliari (1994, p. 30) assevera:

> No ensino de português, é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. São três realidades diferentes da vida de uma língua, que estão intimamente ligadas em sua essência, mas que têm uma realização própria e independente nos usos de uma língua. (CAGLIARI, 1994, p. 30)

Assim sendo, é necessário que o professor de língua portuguesa conheça as questões específicas da fala e da escrita para saber orientar o processo de aquisição da escrita em sala de aula, principalmente quando o aluno já apresenta alguma dificuldade cognitiva. Além disso, esse professor precisa saber analisar a escrita inicial dos alunos, uma vez que, alguns erros considerados pelo professor como uma distração, são apenas a forma que o aluno encontra de transportar para o domínio da escrita a sua percepção da fala, pois este aluno ainda não consegue discernir as especificidades da fala e da escrita. Ainda de acordo com Cagliari (1994, p. 30-31):

> Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português, porque o absurdo está presente a todo momento. (CAGLIARI, 1994, p. 30-31)

Assim como os demais, o aluno com dificuldade de aprendizagem aprende aquilo que lhe é ensinado, e se não está aprendendo a escrever, provavelmente não está sendo ensinado, ou pelo menos, não está se ensinando da forma como ele aprende. Afinal, cada um tem seu dialeto e sua forma de falar, e é claro que esse aluno vai iniciar sua escrita trazendo muito aspecto da oralidade.

Nesse momento, o mais importante para o aluno é o aprender a escrever, propriamente dito, porém, “vão ter que aprender a escrever ortograficamente porque a escrita da fala serve para a fala e não para o sistema de escrita convencional usado pela sociedade. Dessa maneira aprende o essencial como sendo essencial e o acidental como sendo acidental.” (CAGLIARI, 1994, p. 32)

Vale lembrar ainda que, o aprendizado da escrita não termina ao final do 3º ano ou ao concluir o Ensino Fundamental I, ele prossegue ao longo de todos os anos de estudo, uma vez que há muito para ser aprendido a seu respeito e com dificuldades muito variadas.

Por outro lado, o que não devia acontecer no processo de aquisição da língua escrita ao longo da vida escolar de um aluno com dificuldade de aprendizagem é ser avaliado da mesma forma que se avalia um aluno sem nenhum comprometimento, usando os mesmos métodos e recursos de ensino sem levar em consideração seu tempo e sua limitação nesse processo.

Afinal, se a aquisição da língua escrita já é um processo complexo e difícil para todos os alunos, imagine para aqueles que enfrentam desafios decorrentes de problemas diversos e necessitam de mais tempo e de recursos diferenciados para aprender.

Os professores de língua portuguesa precisam entender que o aprendizado da língua escrita é um processo singular, cada um aprende de um jeito. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser dialógico, isto é, o professor precisa compreender como o aluno com dificuldade de aprendizagem aprende, precisa conversar com o aluno para conhecê-lo, identificar o que ele já sabe e domina sobre a língua para refletir sobre modificações necessárias em seu processo de aprendizagem.

1.4 Consciência fonológica

Como o propósito deste estudo é desenvolver um protocolo de ensino da língua escrita com base em atividades de consciência fonológica com o intuito de proporcionar melhoria na aquisição da escrita de uma aluna com dificuldade de aprendizagem, e contribuir, eventualmente, para sua inclusão escolar torna-se pertinente abordar o conceito de consciência fonológica, assim como o processo de desenvolvimento desta habilidade e as suas respectivas etapas e níveis.

A princípio, convém mencionar que, a capacidade do indivíduo para refletir sobre as propriedades formais da língua, ao que se pode chamar de consciência linguística, inicia-se ainda na infância, no final da pré-escola e evoluem, durante os anos escolares subsequentes para um conhecimento metalinguístico mais aparente, em que passa a ser capaz de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintáticas das frases e a estrutura fonológica das palavras. (SIM-SIM; SILVA; NUNES, 2008).

É a partir desse percurso que o indivíduo adquire conhecimento da língua e, de posse da consciência metalinguística, ele desenvolve a capacidade de reflexão sobre a linguagem e manipula as estruturas linguísticas

Segundo Scliar-Cabral (1999), em se tratando do conhecimento e uso da língua o ser humano é capaz de ir muito além, já que é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre

o código linguístico, tomando-o como objeto de análise, pois possui a capacidade de se debruçar sobre a linguagem de forma consciente.

Dessa forma, direcionar a atenção ao código linguístico significa valer-se do uso de processos metalinguísticos, ou seja, o indivíduo possui a habilidade de refletir e manipular o código em seus diferentes aspectos, caracterizando assim o se chama de consciência linguística. Conforme, Cielo (2001, p.7):

> A habilidade linguística especial, designada como consciência linguística, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico [...]. (CIELO, 2001, p.7)

Essa consciência envolve diferentes habilidades, é através dela que se pode segmentar e manipular a fala nas suas unidades menores, isto é, as palavras, sílabas, fonemas. Sendo assim, o componente sonoro da língua constitui-se como um dos aspectos que podem ser tomados pelo indivíduo como objeto de reflexão. (ALVES, 2012)

É a partir desse contexto que se inicia a abordagem sobre consciência fonológica, que, segundo Freitas (2003, p.156), "corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras."

Em síntese, pode-se reafirmar que a consciência fonológica é uma capacidade que os falantes desenvolvem gradativamente até chegar a capacidade de reconhecer, discriminar, isolar e manipular os segmentos fonológicos da língua.

Com base nessa definição, pode-se afirmar que é a partir da unidade linguística a ser manipulada que os níveis de consciência fonológica são determinados.

1.4.1 Níveis de consciência fonológica

A concepção de consciência fonológica é bastante ampla e abrange muitas habilidades de reflexão e manipulação em diferentes níveis que podem apresentar maior ou menor grau de complexidade.

De acordo com Alves (2012), ainda que não haja um consenso entre os pesquisadores em relação ao número de níveis de consciência fonológica, a maioria dos autores caracteriza os seguintes: consciência no nível de sílabas, consciência no nível de unidades intrassilábicas, consciência no nível dos fonemas.

Esses níveis de consciência fonológica serão caracterizados com base em Freitas (2004) e Coimbra (1997):

Consciência no nível da sílaba – a capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que emergem nas crianças. No português, a sílaba é facilmente distinta, sendo a unidade natural de segmentação da fala. Assim, a consciência silábica é adquirida bastante cedo, anterior à alfabetização. Em suma, a análise da unidade 'sílaba' exige menos esforço por parte do falante do que a análise no nível dos segmentos (ou seja, dos sons da língua).

Este tipo de consciência pode ser avaliado através de uma diversidade de tarefas, que divergem quer em termos mnésicos, quer da complexidade das unidades linguísticas manipuladas, tarefas estas que integram a reconstrução silábica, segmentação, contagem, adição e inversão de sílabas (AFONSO; FREITAS; ALVES, 2009).

No quadro 1 observa-se exemplos de consciência fonológica no nível de sílabas com baseados nas tarefas de Freitas (2004, p.180-1):

Quadro 1 - Habilidades de consciência fonológica no nível de sílaba, conforme Alves (2012, p.34).

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
➢ Contar o número de sílabas de uma palavra	ma-ca-co	3
➢ Inverter a ordem das sílabas na palavra	va-ca	ca-va
➢ Adicionar sílabas	Corro	Socorro
➢ Excluir sílabas	Sorriso	Riso
➢ Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	ca-as	Casa
➢ Segmentar em sílabas as palavras	Prato	pra-to
➢ Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	Pa	Pato

Consciência no nível intrassilábico – capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba e esta constitui um nível intermediário de desenvolvimento entre a tomada de consciência da sílaba e do fonema (FREITAS et al., 2007). Ou seja, quando as unidades que são menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento, também podem ser manipuladas, tem-se a consciência das unidades intrassilábicas ataque e rima. O ataque ou onset, em uma sílaba, é a posição que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba. Assim, em uma sílaba como [pax], a consoante [p] está em posição de ataque silábico. Por sua vez, a rima silábica caracteriza-se como o constituinte que abarca todos os segmentos

que não fazem parte do ataque. Dessa forma, a rima inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba (núcleo silábico) e os possíveis segmentos consonantais que possam seguir esta vogal dentro da sílaba (que ocupam a posição de coda da sílaba). Por exemplo, em uma sílaba como na palavra 'pó' [pɔ], apenas a vogal [ɔ], que ocupa a posição de núcleo silábico, constitui a rima (uma vez que a posição de coda não é, nesse caso, preenchida). A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: 'consciência da rima', que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima ('quint**al**' e 'nat**al**') e 'consciência das aliterações', que se refere a palavras que possuem o mesmo ataque (**gr**ande – **gr**ave).

Este nível está associado à capacidade de reconhecer que palavras podem iniciar ou terminar com os mesmos sons, constituindo rimas e as aliterações que integram as unidades internas à sílaba. (FREITAS, 2004).

No quadro 2 encontram-se exemplos baseados nas tarefas de Freitas (2004, p.182):

Quadro 2 – Habilidades de Consciência fonológica no nível intrassilábico, conforme Alves (2012, p.36)

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
➢ Apontar aliterações	Prato	preto
➢ Apontar sílabas que rimam	bo-né	ca-fé

Consciência no nível dos fonemas – refere-se à fase final do desenvolvimento da consciência fonológica e na qual a criança passa a ter a capacidade de dividir as palavras nas suas menores unidades de som, abstratas e manipuláveis, ou seja, os fonemas. Estes são considerados as unidades mínimas de uma língua que não possuem significado, mas permitem diferenciar palavras semelhantes (FREITAS, 2004).

O fonema é uma unidade contrastiva – dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado. (LAMPRECHT et al., 2004, p.215)

No português, /p/ e /b/ são fonemas, pois a substituição de /p/ na palavra 'pote' por /b/ gera uma distinção de significado (tem-se a palavra 'bote').

Assim, a consciência no nível dos fonemas corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua. O indivíduo que manifesta consciência fonêmica é capaz de: segmentar uma palavra nos diversos sons, que a compõem; juntar sons separados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar

palavras que acabam com o mesmo som de uma outra palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras existentes na língua, dentre outras habilidades.

Esse é um nível mais complexo de consciência fonológica, pois uma unidade como a sílaba se discrimina auditivamente de forma mais fácil do que um só segmento.

Dessa forma, é em contexto de sala de aula, que as crianças tomam a consciência de que as palavras são compostas por sons e que estes podem ser alterados, apagados e reposicionados, dando origem a novas palavras (FREITAS, 2004).

No quadro 3, verifica-se exemplos das habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas (FREITAS, 2004)

Quadro 3 – Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas, conforme Alves (2012, p.40)

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
➢ Segmentar a palavra em sons	Fala	[f] [a] [l] [a]
➢ "Juntar" sons isolados para formar uma palavra	[f] [a] [l] [a]	Fala
➢ Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	Mala	Moça
➢ Identificar palavras terminadas com o mesmo som	Mala	Roda
➢ Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra	Casa	Asa
➢ Acrescentar sons para formar uma outra palavra	Asa	Casa
➢ Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	Pia	Bia
➢ Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] [ʃ]	Chave

No que diz respeito à consciência fonológica pode-se concluir que é uma habilidade que se caracteriza como um dos aspectos da consciência linguística referente ao sistema de sons da língua, e desse modo está diretamente ligada ao desenvolvimento linguístico do indivíduo em idade escolar, sendo esta de extrema importância para a aprendizagem da escrita.

1.4.2 Instrumento de avaliação de consciência fonológica

Conforme o exposto, sabe-se que a consciência fonológica se dá de maneira crescente, o indivíduo vai evoluindo gradualmente até atingir a capacidade de pensar a linguagem como um objeto que se pode manipular.

Dessa forma, torna-se essencial avaliar as dificuldades na área de consciência fonológica no sentido de possibilitar o professor a analisar dados do nível dessa consciência

para, a partir de então, selecionar atividades e adotar procedimentos adequados às necessidades da mesma em sala de aula. Consoante, Alves (2012, p.44):

> A avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento da consciência fonológica têm sido feitos através de instrumentos, de um conjunto previamente organizado de tarefas que impõem ao falante atividades metafonológicas. Esses instrumentos são organizados em itens e seguem um grau de complexidade crescente, ou seja, geralmente iniciam com tarefas mais simples até chegarem às mais complexas. Isto porque os diferentes tipos de consciência fonológica também apresentam maior ou menor grau de complexidade. a partir do esforço cognitivo exigido pela tarefa. (ALVES, 2012, p.44)

Assim, convém salientar que, "a realização de atividades que envolvem consciência fonológica pode ser utilizada no processo de alfabetização, na superação de desvios fonológicos e/ou quando há comprometimento na aprendizagem." (ALVES, 2012, p.45)

Sabendo da importância das propostas de avaliação da consciência fonológica elaboradas para a aplicação em falantes, Alves (2012) apresenta quatro delas, consideradas como os principais instrumentos de avaliação aplicados no Brasil. Dentre estes, destaca-se o CONFIAS (2003) que deu suporte à proposta de intervenção dessa pesquisa, com sugestões de atividades orais para estimulação da consciência fonológica.

Assim, o CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial, de autoria de Sônia Moojen et al. (2003) foi um instrumento criado a partir da necessidade de se ter um teste mais abrangente do que os demais, e que considerasse as características do português brasileiro para avaliar a consciência fonológica. As tarefas desse instrumento estão organizadas de forma sequencial e em uma escala crescente de complexidade, validada estatisticamente. O teste é dividido em duas partes, correspondendo a dois níveis de complexidade: avaliação da consciência silábica e da consciência fonêmica. A primeira parte, corresponde à consciência da sílaba e é composta por nove itens: síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação da sílaba medial, produção de rima, exclusão, transposição. A segunda parte do instrumento corresponde à consciência do fonema e é composta por sete itens: produção de palavra que inicia com o som dado, identificação do fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição.

Vale ressaltar que, o uso das atividades propostas nesse instrumento além de possibilitar a identificação do nível de consciência fonológica dos alunos, pode servir de auxílio para o professor na intervenção de dificuldades relacionadas ao nível em que estes se encontram. Além

disso, as atividades sugeridas no CONFIAS podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades fonológicas e, consequentemente, na aprendizagem da escrita.

1.5 O papel da consciência fonológica na aprendizagem da escrita

Sabe-se que um dos objetos cruciais do ensino básico é a aprendizagem da escrita, isso porque a maior parte das aprendizagens posteriores são conduzidas por ela. Assim, ao chegarem à escola, os indivíduos já trazem consigo um conjunto de experiências, de práticas e de interações com a língua relacionadas a escrita, que, por sua vez, fazem com que desenvolva ainda mais esta competência.

Nesse viés, torna-se claro que o bom desenvolvimento da linguagem falada, nos seus diversos aspectos: semântica, fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática, é considerado fator determinante para a aprendizagem da escrita.

Além disso, a compreensão do princípio alfabético e da correspondência entre fonemas e grafemas também favorecem o desenvolvimento da competência escrita, isto porque, segundo Citoler e Sanz (1997) o princípio alfabético é construído na base de que as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e que cada som pode ser representado por um símbolo. Em cada língua são determinadas as regras de correspondência entre fonemas e grafemas. Sendo os grafemas representações gráficas dos sons e podem, inclusivamente, corresponder a uma ou mais letras, por exemplo ch, s, lh, enquanto as letras são caracteres diferentes que compõem um alfabeto (c, h), estas correspondências funcionam no sentido grafema-fonema para a leitura e fonema-grafema para a escrita.

A partir de então, a consciência fonológica e o código escrito já mantém uma estreita relação que será de extrema importância para a aprendizagem da escrita, pois segundo Freitas (2004, p. 192), “a capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é extremamente necessária no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, quando a criança deve reconhecer o princípio alfabético.”

Assim sendo, a aprendizagem da escrita só fará sentido para o aprendente quando este desenvolver sua consciência linguística, e consequentemente, sua consciência fonológica, pois enquanto ele não conseguir compreender como funciona a língua em seus vários aspectos, refletir sobre ela e manipulá-la, o seu processo de escrita não avança e nem se consolida. A esse respeito Blanco-Dutra, Sherer e Brisolara (2012, p. 89) afirma que:

> Antes da fase de alfabetização, ao produzirem uma palavra, as crianças prestam atenção ao seu significado; (...). Entretanto, não prestam atenção às unidades de sons que constituem este vocábulo. (...). Ao ingressarem na escola, aos poucos, começam a perceber consequentemente as unidades que formam os vocábulos quando por exemplo, brincam com as rimas. Aos poucos, os aprendizes percebem que uma simples alteração em um fonema pode acarretar uma mudança total de significado como, por exemplo, a mudança do fonema /m/ em 'mala' para o fonema /b/ em 'bala'. Nesse momento aprimoram a consciência fonológica, pois passam a perceber como são constituídas as palavras. Acredita-se que o desenvolvimento da consciência fonológica faz com que a escrita tenha sentido para os alfabetizandos. (BLANCO-DUTRA; SHERER; BRISOLARA, 2012, p. 89)

Diante disso, constata-se que o desenvolvimento da consciência fonológica influencia e facilita o processo de aquisição da escrita, de tal modo, que uma boa forma de estimular e consolidar as competências de consciência fonológica é o treino consistente, sistemático e incidente sobre as unidades da língua oral.

Nessa perspectiva, convém lembrar ainda que alguns estudos comprovam que a relação entre consciência fonológica e escrita tem efeitos positivos em crianças que apresentam desvios fonológicos. De acordo com uma pesquisa realizada por Menezes e Lamprecht (2001, p.747) foi constatado que essas crianças "podem ter consciência do sistema fonológico considerado normal, uma vez que todos os sujeitos demonstraram capacidade de refletir sobre os sons da fonologia do português." As autoras verificaram que há uma correlação entre o nível de consciência fonológica de crianças com desvios fonológicos em fase de letramento e a representação de desvios fonológicos na escrita. Elas acreditam ainda que a consciência fonológica pode contribuir para um melhor desenvolvimento da escrita dessas crianças e sugerem aos professores o uso de atividades que correlacionem escrita e consciência fonológica.

Nesse sentido, Freitas (2004) também sugere o uso de jogos e brincadeiras para facilitar o desenvolvimento de habilidades fonológicas, auxiliando a aquisição da escrita. Além disso, fazer uso de sons e dos conhecimentos que o aluno já possui deve ser um fator positivo durante a aquisição do código escrito, pois o aprendiz, ao relacionar oralidade com escrita, estará refletindo sobre o sistema alfabético e fonológico da sua língua.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a escrita é um processo complexo e bastante desafiador para o aprendente, uma vez que requer que este seja capaz de manipular unidades fonéticas como as sílabas e os fonemas, formular ideias e ao mesmo tempo traduzir tudo para um código convencional.

1.6 A importância da análise dos erros ortográficos na escrita espontânea dos alunos

Segundo Cagliari (1994) deixar os alunos escreverem espontaneamente não dando muita atenção para os erros ortográficos e acreditando na capacidade dessas crianças de escreverem é um estímulo e um desafio que o aluno sente em relação ao seu trabalho e ainda uma verdadeira motivação para a escrita. Ainda de acordo com ele, isso não significa que o aluno não precise aprender ortografia, isso tem que acontecer na medida certa e no tempo oportuno.

Por outro lado, ainda de acordo com Cagliari (1994), o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer análises sobre a escrita da classe, mas se torna um desastre para ensinar alguém a escrever. Vale ressaltar que, essa é a intenção de analisar os erros ortográficos presente na escrita dos participantes dessa pesquisa, uma vez que é nesse tipo de material que se pode encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita.

A esse respeito Cagliari (1994, p. 146) assevera:

> Os acertos em geral não são levados em conta, são admitidos como absolutamente previsíveis (...) agora os erros pesam toneladas nas avaliações. Essa atitude implacável na escola contra os alunos, em função da ortografia, deve ser mudada, urgente e radicalmente.

Nesse sentido, é preciso que o ensino da escrita seja, de fato, revisto nas escolas, pois os alunos estão cada dia mais desestimulados e desfavorecidos desse aprendizado, já que é através da escrita que se constituem outras aprendizagens.

A partir de então, será apresentado como Cagliari (1994) sugere a análise dos “erros” ortográficos nas produções dos alunos.

1.6.1 A análise dos erros ortográficos na perspectiva de Cagliari

Cagliari (1994) afirma que os alunos ao aprenderem a escrever imprimem nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e revelam regras de usos possíveis do sistema de escrita do português, tais regras são retiradas dos usos ortográficos do próprio sistema de escrita ou de realidades fonéticas. Enfim, é um esforço que o indivíduo faz para aplicar a relação entre letra e som e que esta não é aleatória, é um conjunto de possibilidades de usos que abrange aos usos da língua e aos fatos de produção da fala.

Com base nessa concepção, o autor delimita categorias para agrupar os erros ortográficos contidos nas produções escritas dos alunos, são elas:

- **Transcrição fonética** – de acordo com Cagliari (1994) essa categoria apresenta o maior número de casos, pois é o tipo de erro que mais ocorre entre os alunos e é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. Nessa categoria encontra-se enquadrados casos de erros relacionados a seguir:
    - o aluno escreve *i* em vez de *e*, porque fala [i] e não [e]. Exemplos: *dici* (disse), *qui* (que), *triste* (triste).
    - escreve *u* em vez de *o*, pois fala [u] em vez de [o]. Exemplos: *tudu* (tudo), *curraiva* (com raiva);
    - duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronúncia um ditongo. Exemplo: *rapais* (rapaz), *feis* (fez);
    - escreve uma vogal em vez de duas, porque na sua pronúncia a vogal que antecede de forma mais longa, englobando o som *r*. Exemplo: mato (matou), pergunto (perguntou).
    - Não escreve o *r*, po*r* não haver som correspondente na sua fala. Exemplo: mulhe (mulher), lava (lavar);
    - não escreve o *r* porque pronuncia a vogal que antecede de forma mais longa, englobando o som *r*. Exemplo: poque (porque);
    - escreve o *r* em vez de *l*, pois faz essa troca quando fala. Exemplo: praneta (planeta);
    - uma vogal, desfazendo o grupo consonantal *pr*, já que é assim que fala. Exemplo: procura (procurar);
    - não escreve *s*, por não haver som correspondente na sua fala. Exemplo: vamu (vamos);
    - escreve *u* em lugar de *l*. Exemplo: sou (sol), sauva (salvar);
    - escreve *li* em vez de *lh*, por dizer [li] e não [ʎ]. Exemplo: almadilha (armadilha), coelio (coelho);
    - transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular, Exemplo: *vaibora* (vai embora), aínsima (aí em cima);
    - usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante *m* e *n*, que não pronuncia. Exemplo: curraiva (com raiva), ode (onde);
    - pela razão anterior, não usa o til. Exemplo: eitau (então), vocao (vulcão);

- em algumas variedades do português não ocorre [ɲ], *nh*, em posição intervocálica seguindo-se à vogal *i*, ficando apenas a nasalização da vogal. Exemplo: patio (patinho), mioca (minhoca);

- **Uso indevido de letras –** essa categoria se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som [s] pode ser representado por *s* (sapo), por z (luz), por *ss* (disse), por *ç* (caça), etc. Convém ressaltar que, a troca de vogais não é considerada uso indevido de letra porque, quase sempre, representam transcrições fonéticas.
- **Hipercorreção** – nessa categoria se enquadra os casos em que, por conhecer a forma ortográfica de determinadas palavras e saber que a pronúncia destas é diferente, o aluno passa a generalizar esta forma de escrever. Por exemplo, como muitas palavras que terminam em *e* são pronunciadas com *i*, escreve todas as palavras com o som de *i* no final com a letra *e*. Ex.: dece (disse), jogol (jogou);
- **Modificação da estrutura segmental das palavras –** essa categoria mostra que alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não dominam bem o uso de certas letras, como a distribuição de *m* e *n*, *v* e *f*, nas palavras. Cagliari (1994) aponta que, apesar da escola considerar esses erros como graves indícios de falta de discriminação auditiva, o que é falso, deveria entender que a criança faz uma aproximação muito grande da letra certa. Por exemplo: na troca de letras – voi (foi), bida (vida); na supressão de letras – macao (macaco); no acréscimo de letras – sosato (susto).
- **Juntura intervolcabular e segmentação** – nessa categoria engloba situações em que se verifica uma escrita que costuma juntar todas as palavras. Essa juntura reflete critérios que a criança usa para analisar a fala, pois na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante. Exemplos: *eucazeicoéla* (eu casei com ela); jalicotei (já lhe contei). Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta. Ex.: *a gora* (agora), *a fundou* (afundou).
- **Forma morfológica diferente** – essa categoria integra erros ortográficos que acontecem porque, na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características

próprias que dificultam o conhecimento, a partir da fala, de sua forma ortográfica. Ex.: *adepois* (depois), *ni um* (em um), etc.

- **Forma estranha de traças as letras –** nessa categoria estão os casos em que a escrita cursiva apresenta grandes dificuldades, não só para quem escreve como para quem lê. Às vezes consideramos que existe uma troca de letras numa palavra, mas na verdade estamos fazendo uma má interpretação do que foi escrito. É o caso do aluno que escreve *sabe* de tal modo que quem lê vê escrito *save*.
- **Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas** – essa categoria abrange os casos que mostram o uso de letras maiúsculas na escrita de pronomes pessoais, isso porque o aluno aplica nesses casos a regra que aprendeu ao escrever os nomes próprios com letras maiúsculas. Ex.: *Eu.* Normalmente, as letras minúsculas são mais utilizadas.
- **Acentos Gráficos** – a categoria de marcação dos acentos gráficos é caracterizada pela ausência, na maioria das vezes, dos sinais diacríticos nos textos espontâneos. Isso acontece porque, em geral a marcação dos acentos gráficos não é ensinada no início da aprendizagem da escrita. Alguns alunos aprendem que certas palavras, de uso muito comum, têm acento. Outros erros de uso do acento provêm da semelhança ortográfica ente formas com e sem acento, como é o caso típico de se escrever *e* com acento e *é* sem acento. O til também ocorre muito raramente. Ex.: voce (você), nao (não), etc.
- **Sinais de pontuação -** nessa categoria os sinais de pontuação também raramente ocorrem nos textos espontâneos, pois esses sinais também não são ensinados logo no início. Às vezes, alguns alunos usam sinais como ponto ou travessão para isolar palavras. Ex.: *"Era.uma.vez."* ou *"Era-uma-vez",* etc.
- **Problemas sintáticos** – nessa categoria enquadram-se os casos de problemas de natureza sintática, isto é, de concordância, de regência, mas que na verdade denotam modo de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia. aparecem construções estranhas que refletem estilos que só ocorrem no uso oral da linguagem. Exemplo: *'eles viu outro urubu'* (eles viram outro urubu), *'dois coelio'* (dois coelhos), etc.

De acordo com os tipos de erros apresentados por Cagliari (1994), pode-se concluir que os erros são ocorrem por acaso, eles pertencem a um processo de aprendizagem da escrita e revelam a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno da escrita.

Somando-se à essa abordagem, Pacheco e Oliveira (2017) apoiando-se nas proposições de Cagliari (1994) sugerem também uma classificação aos erros de escrita que será apresentada no tópico a seguir.

1.6.2 Os erros de escrita na perspectiva de Pacheco e Oliveira

Segundo Pacheco e Oliveira (2017), ao considerar que o erro ocorre numa situação bastante específica, ou seja, na tentativa de se dominar um código escrito, pode-se dizer que ele é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa. Em suma, isso afirma que a cada erro subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar esta hipótese. Donde se pode inferir que o erro é sempre sistemático, e nunca aleatório. (informação verbal)[1]

Ainda de acordo com as autoras, o erro vai para além de uma forma divergente e revela o quanto o aluno conhece o sistema fonológico, pois quando a criança está em fase de aquisição da escrita, o processamento fonológico é a base de tudo.

Diante disso, Pacheco e Oliveira (2017) afirmam que, nem sempre todo erro encerra uma hipótese ou tem uma explicação e, apoiando-se em Cagliari, apontam que as formas divergentes da escrita (erros) podem ser: previsíveis e atípicos. Assim, elas sugerem que ao se deparar com um erro faça a pergunta: é previsível ou atípico? E seguem sugerindo que, quando o erro é atípico é preciso ficar atento e saber se isso se repete ou acontece esporadicamente. (informação verbal)[2]

Isso porque, segundo as autoras, um erro é *previsível* quando é possível compreender a hipótese usada pelo sujeito para escrever daquela forma. Já os erros *atípicos* não são passíveis de sistematização, não há hipóteses para justificá-las, são considerados desvios e podem revelar distúrbios de escrita. São exemplos desses tipos de erros, segundo Pacheco e Oliveira (2017):

- Nos exemplos: *'eu truci'* (eu trouxe), 'élalevãtou' (ela levantou) ambos apresentam hipóteses de escrita, são considerados **erros previsíveis.**
- Já no exemplo: *'e agte comesoi a fla'* (e a gente começou a falar) não há hipóteses para justificá-lo, são considerados **erros atípicos**.

Segundo Pacheco e Oliveira (2017), para trabalhar os erros de escrita é importante utilizar atividades que demonstrem diferenças entre fala e escrita, explorando nessas tarefas aquilo que é de natureza oral, visual e escrita. (informação verbal)[3]

---

[1] Informações fornecidas pela Prof.ª Drª Vera Pacheco e Prof.ª Dr.ª Marian Oliveira nas aulas da disciplina: Erros de escrita – previsibilidade e atipicidade, no Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em julho/agosto de 2017.
[2] Idem, julho/agosto 2017.
[3] Informação fornecida pela Prof.ª Drª Vera Pacheco e Prof.ª Dr.ª Marian Oliveira nas aulas da disciplina: Erros de escrita – previsibilidade e atipicidade, no Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em julho de 2017.

1.7 A metodologia

Esta investigação foi realizada em forma de estudo de caso, a partir da abordagem qualitativa, de natureza aplicada com o intuito de gerar conhecimentos para a aplicação prática no contexto escolar.

As etapas definidas para essa investigação foram conduzidas pela pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão, concebendo assim o respaldo teórico necessário para o direcionamento deste estudo. Além disso, buscou-se através da pesquisa descritiva expor os dados obtidos na coleta de dados para o estudo proposto.

A partir dessas etapas, foi realizado um levantamento de dados importantes a respeito dos participantes da pesquisa, o que deu suporte necessário para a participação planejada do pesquisador na situação problemática investigada através do método da pesquisa-ação. A respeito desse método, Fonseca (2002, p. 34):

> A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. (FONSECA, 2002, p. 34)

Toda essa sistematização metodológica foi necessária para a realização da pesquisa, assim como para o levantamento de informações significativas existentes na realidade estudada, as quais chamamos de dados.

1.7.1 Local e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Maria Neves Lobão, na cidade de Caetité- BA e teve como participante uma *aluna de doze anos,* de iniciais **MV**, que apresenta dificuldade de aprendizagem e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino. Também fizeram parte da pesquisa os demais alunos que compunham a turma do 3º ano em que a aluna encontrava-se inserida.

2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Considerando as questões abordadas até aqui, é importante destacar que há uma estreita relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita, e isso demonstra a necessidade de o professor conhecer como é organizado o sistema alfabético do português para que possa compreender a razão de muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita. Pois, como afirma Cagliari (1994, p.99), "mesmo que a criança tenha um contato frequente com livros, revistas, que veja adultos lendo e escrevendo, o trabalho sistemático de escrita (...) se coloca como algo novo, um desafio."

Tal perspectiva induz a atribuir maior enfoque ao trabalho sistemático com a escrita em sala de aula. Para tanto, é necessário além do suporte linguístico buscar estratégias que proporcione ao aprendiz uma aquisição sólida da escrita. Antes disso, Cagliari sugere (1994, p. 146), é absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos através de atividades espontâneas e, nunca de palavras e frases treinadas ou cópias. É nesse tipo de materiais que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita.

Nesse sentido, buscou-se elaborar uma proposta didática direcionada a uma aluna com dificuldade de aprendizagem e aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com o intuito de proporcionar o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica para auxiliar na melhoria da aprendizagem da escrita desses alunos.

Para a construção da proposta tomou-se como base algumas sugestões de atividades do instrumento de avaliação da consciência fonológica CONFIAS - Instrumento de Avaliação Sequencial, de autoria de Sônia Moojen et al. (2003) e as contribuições linguísticas de Cagliari (1994) em relação ao ensino da língua escrita, dentre outros. Vale ressaltar que, embora a proposta didática aplicada neste estudo baseou-se em orientações e sugestões de atividades de consciência fonológica, tal proposta não teve o mesmo objetivo do CONFIAS que é aplicar testes para avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Assim, fica evidente que a proposta didática apresentada não trata-se de um instrumento de avaliação da consciência fonológica.

Assim, ao se elaborarem as atividades que constituíram esta proposta didática priorizou-se atividades espontâneas que estimulassem os alunos a escrever e a exercitar sua consciência fonológica. Dessa forma, foram propostas atividades orais, conforme orienta o CONFIAS (MOOJEN et al., 2003), as tarefas de consciência fonológica estão organizadas de forma

sequencial e em uma escala crescente de complexidade. Essas tarefas foram divididas em duas partes, correspondendo a dois níveis de complexidade: avaliação da consciência silábica e da consciência fonêmica. Foram utilizados desenhos nas tarefas de identificação e produção silábica e fonêmica.

Além disso, nessa intervenção didática foram propostos outros jogos e atividades que tiveram como base os níveis crescentes de complexidade da consciência fonológica, baseada em outros autores, como Capovilla (2005) e Cagliari (1994).

Cumpre ressaltar ainda que as análises da escrita dos alunos realizadas durante a proposta de intervenção, na etapa da sondagem inicial e final tiveram como suporte teórico as abordagens sobre análises dos "erros" de escrita de Cagliari (cf. CAGLIARI,1994, capítulo 2 – item 1.6.1, p.19-23) e as abordagens das aulas sobre atipicidade e previsibilidade dos erros de escrita de Vera Pacheco (cf. PACHECO,2017, capítulo 2, item 1.6.2, p. 23).

2.1 Objetivo geral

- Desenvolver um protocolo de ensino de escrita para um educando com dificuldade de aprendizagem, baseado em atividades de consciência fonológica, com o intuito de proporcionar melhoria em seu processo de escrita, e contribuir, eventualmente, para a inclusão escolar.

2. 2 Objetivos específicos

- Possibilitar a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, que se baseia na correspondência entre grafemas e fonemas;
- Verificar o reconhecimento das similaridades e diferenças entre os sons da língua;
- Propiciar a identificação das semelhanças sonoras em sílabas e em rimas;
- Propor a divisão e manipulação da palavra em sons de forma consciente;
- Favorecer o desenvolvimento das correspondências grafo-fonêmicas;
- Proporcionar a escrita de palavras de maneira lúdica estabelecendo a correspondência entre grafema e fonema;
- Contribuir para a escrita autônoma de um repertório maior de palavras diversas;
- Estimular as habilidades metafonológicas;

- Ampliar a capacidade de aprendizagem da língua escrita;
- Oportunizar a participação de todos na aprendizagem da escrita em sala de aula.

2.3 Público-alvo da proposta

A proposta didática foi elaborada para uma aluna que apresenta dificuldade de aprendizagem, bem como para os demais alunos da sua turma do terceiro ano do Ensino Fundamental e foi implementada na escola municipal, Grupo Escolar Maria Neves Lobão, do município de Caetité – BA. Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados a partir de atividades realizadas com os alunos desta instituição que se encontravam cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental.

2.4 Estrutura e método da proposta de intervenção

Esta proposta de intervenção foi elaborada com base em atividades que pudessem estimular o desenvolvimento da consciência fonológica. Dessa forma, algumas dessas atividades foram extraídas do instrumento de avaliação da consciência fonológica – CONFIAS com o intuito de desenvolver um protocolo de ensino da escrita que estimulasse o desenvolvimento da consciência fonológica, no sentido de verificar se tal proposta contribuiria para a aprendizagem da escrita de uma aluna com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, essa proposta buscou relacionar os dados obtidos por meio de análises nesta pesquisa aos propósitos das análises de "erros" ortográficos de Cagliari (1994).

Assim, a proposta de intervenção foi estruturada em três etapas: 1ª sondagem inicial; 2ª intervenção didática; 3ª sondagem final.

Na primeira etapa, cujo objetivo era observar a escrita dos alunos participantes dessa pesquisa, bem como as formas divergentes (erros) apresentadas através da escrita de palavras diversas, foi aplicada uma avaliação de sondagem inicial à aluna com dificuldade de aprendizagem e à turma do terceiro ano do Ensino Fundamental em que ela faz parte, na Escola Municipal Maria Neves Lobão.

Nessa avaliação de sondagem inicial, os alunos foram solicitados a responderem a uma sequência de atividades, tais como: ditado, autoditado com gravuras e produção de texto escrito, a partir da apresentação da fábula (A lebre e a tartaruga) em forma de vídeo, vale ressaltar que o gênero textual fábula escolhido para essa atividade foi sugestão da professora da turma que

estava trabalhando essa modalidade com os alunos. Para a resolução dessas atividades do teste inicial, foram disponibilizadas duas aulas de 50 minutos cada aos alunos, e estes não puderam fazer nenhum tipo de consulta ao professor-aplicador acerca das questões propostas nas atividades.

Na segunda etapa, em que se pretendeu alcançar os objetivos específicos previstos anteriormente para a aluna com dificuldade de aprendizagem – MV, foram propostos vários tipos de atividades orais de consciência fonológica, baseados no CONFIAS[4] (2003), além de outros jogos e atividades orais e escritas de consciência fonológica. Tais atividades foram aplicadas na turma do 3º ano do Ensino Fundamental com todos os alunos. Essa etapa de intervenção didática foi organizada em três oficinas que foram desenvolvidas em seis encontros, com duração de 100 minutos cada, realizados nos meses de outubro e novembro de 2017.

Na terceira etapa**,** cujo objetivo era avaliar os resultados da intervenção didática foi realizada uma avaliação de sondagem final com os alunos participantes dessa pesquisa, a aluna MV e a turma de 3º ano da qual a aluna faz parte. Nessa avaliação de sondagem final, foi aplicada a mesma sequência de atividades da etapa de sondagem inicial, ditado de palavras diversas, autoditado com gravuras e uma produção textual com base na fábula (A lebre e a tartaruga) apresentada em forma de vídeo. Essas atividades de caráter pós-teste foram aplicadas em duas aulas de 50 minutos cada, assim como a sondagem inicial e novamente não puderam consultar o professor aplicador a respeito das questões das atividades propostas.

A seguir, a estrutura da proposta de intervenção didática:

Figura 1 – Estrutura da proposta didática
Fonte: elaboração própria

[4] É pertinente salientar que há muitas críticas e controvérsias em relação aos instrumentos de avaliação de consciência fonológica, dentre eles o CONFIAS (2003), e sua relação com a aquisição da escrita, uma vez que, a aplicação dessas avaliações reduz o processo de aquisição da escrita às habilidades de análise e síntese silábica e fonêmica priorizando a capacidade de lidar com o código apenas. Esses testes de consciência fonológica reduzem o processo de alfabetização a um tipo de prática social que, segundo Kleiman (1995, p.19), "desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita". Em suma, vale ressaltar que, no que se refere à aprendizagem da escrita, o aluno não pode ser privado da atividade epilinguística e reflexiva, indispensável à construção e reconstrução da linguagem.

2.4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa, como já citado anteriormente, teve como participantes uma aluna de iniciais MV que apresenta dificuldades de aprendizagem e os demais alunos da turma de terceiro ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Maria Neves Lobão, no município de Caetité – BA. A turma era composta por vinte alunos regularmente matriculados nesta instituição de ensino.

A aluna MV tem 12 anos e apresenta diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, reside na zona rural do município e frequenta a turma do terceiro ano B no turno vespertino. Segundo relatos da mãe, a aluna MV "demorou para andar e falar, e desde que foi matriculada na escola pela primeira vez sente dificuldade para aprender."

A aluna MV faz acompanhamento com neurologista e apresenta em sua documentação escolar diagnóstico médico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e, atualmente, significativo retardo na aprendizagem. Além disso, apresenta diagnóstico psicológico de dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita. Esta aluna cursa o terceiro ano pela terceira vez, é assídua nas aulas e demonstra imensa vontade em aprender, um dos motivos de ser escolhida para ser submetida à intervenção didática da pesquisa.

Os demais participantes são os alunos que compõem a turma de terceiro ano em que a aluna MV frequenta. Essa turma é constituída de dezesseis alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com faixa etária de 9 a 13 anos. A maior parte dos alunos da turma reside na zona rural do município e são repetentes ou apresentam dificuldades de escrita e leitura, motivo pelo qual também serão submetidos à intervenção didática.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da turma, todos os alunos pertencem à classe social de baixa renda e o grau de escolaridade da maioria dos pais é de ensino fundamental incompleto.

Para organização do grupo que foi submetido à essa proposta de intervenção, a professora de Língua Portuguesa dessa turma foi consultada e sugeriu que todos os alunos da turma fossem convidados a participar, uma vez que, segundo ela, além das dificuldades apresentadas pela turma na aprendizagem da leitura e da escrita a maioria dos alunos não tem nenhum acompanhamento escolar em casa.

2.4.2 Os recursos para a implementação da proposta

Para a aplicação dessa proposta foram necessários alguns recursos, tais como: atividades impressas para os testes de sondagem e oficinas, arquivos de vídeos, televisor, *notebook*, cartazes, caixas de som, projetor multimídia, *Power point,* jogos diversos confeccionados especialmente para as oficinas, quadro-branco, pincel para quadro-branco, tesouras, colas e brindes.

Em relação à origem do arquivo de vídeo utilizado convém mencionar que tal arquivo é disponibilizados em mídias digitais com ampla circulação no país: gravações do episódio da fábula de Esopo "A lebre e a tartaruga".

2.4.3 Cronograma de aplicação da proposta

Mês	Período	Data	Ações	Duração
Maio/2017	1º encontro	03	Apresentação de proposta de intervenção aos alunos e convite à participação	50'
	2º encontro	10	Aplicação da atividade de sondagem inicial para a aluna M.V. e a turma de 3º Ano	100'
Novembro/2017	1º encontro	10	Aplicação da oficina 1: "Refletir e escrever com a consciência silábica"	100'
	2º encontro	14	Aplicação da oficina 1 "Refletir e escrever com a consciência silábica"	100'
	3º encontro	17	Aplicação da oficina 2: "Refletir e escrever com a consciência intrassilábica	100'
	4º encontro	20	Aplicação da oficina 2: "Refletir e escrever com a consciência intrassilábica	100'
	5º encontro	22	Aplicação da oficina 3 - "Refletir e escrever com a consciência fonêmica"	100'
	6º encontro	23	Aplicação da oficina 3 - "Refletir e escrever com a consciência fonêmica"	100'
	7º encontro	27	Aplicação da atividade de sondagem final para a aluna M.V. e a turma de 3º Ano	100'

2.4.4 Primeira e terceira etapas: sondagem inicial e final

A avaliação de sondagem foi elaborada com o propósito de observar a escrita dos alunos participantes dessa pesquisa, bem como as formas divergentes (erros) da escrita apresentadas por eles, pois estes funcionam como indicadores do modo pelo qual o aprendiz tenta executar

a escrita. Essa avaliação ocorreu duas etapas: 1ª etapa - anterior à implementação da proposta de intervenção e 2ª etapa – posterior à aplicação desta proposta.

Esse instrumento constituiu-se de três seções de atividades de escrita: ditado de palavras, auditado com gravuras e produção de texto escrita.

A organização geral, os objetivos das atividades que o compõem, bem como os procedimentos para aplicação e os recursos necessários à realização desta avaliação estão dispostos a seguir:

<table>
<tr><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">

- Avaliar a escrita da aluna M.V. e da turma de 3º ano do ensino Fundamental, observando as formas divergentes apresentadas através da escrita de palavras diversas e da produção de textos espontâneos, a partir dos seguintes aspectos:

- correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V);

- palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR);

- SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de palavras;

- Palavras com correspondência irregular de uso frequente e ainda, a segmentação de palavras em texto.

- Reavaliar a escrita dos alunos já mencionados anteriormente, comparando os resultados da aluna MV aos da turma de 3º ano.

</td></tr>
<tr><th>Procedimentos para aplicação</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>

- Apresentar os objetivos propostos para a avaliação de sondagem;
- Entregar as cópias impressas para as atividades propostas:
  Atividade 1- ditado de palavras diversas;
  Atividade 2- autoditado com gravuras;
  Atividade 3- Produção textual a partir de história apresentada em forma de vídeo;

</td><td>

- Avaliação de sondagem impressa;
- *Notebook;*
- Projetor multimídia;
- Caixa de som;

</td></tr>
</table>

2.4.5 Segunda etapa: a intervenção didática

Essa proposta de intervenção didática, intitulada de "Refletir e escrever com os sons da língua" foi composta por três oficinas didáticas, com duração de 04 horas/aula cada e teve como objetivo principal contribuir no processo de aquisição da escrita de uma aluna com dificuldade de aprendizagem com base em atividades de consciência fonológica.

Na oficina **1** - "Refletir e escrever com a consciência silábica" foram propostas atividades correspondentes à consciência no nível da sílaba. Nessa primeira oficina pretendeu-se desenvolver atividades para favorecer as habilidades de consciência silábica, já que "a capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica" (ALVES, 2012, p. 34).

Nessa oficina as atividades foram compostas dos seguintes itens da consciência silábica: *síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial*.

Na oficina **2**, foram propostas atividades com o intuito de desenvolver a consciência fonológica no nível intrassilábico, que segundo Alves (2012, p. 35) "pode ser dividida em dois tipos: 'consciência da rima' e 'consciência das aliterações'."

Nessa oficina pretendeu-se propiciar aos participantes da pesquisa "identificar ou produzir palavras que rimem, ou ainda reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de uma outra palavra que lhe é dada." (ALVES, 2012, p. 36)

Assim, as atividades dessa oficina (2) foram compostas dos seguintes itens: *identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação da sílaba medial, produção de rima, exclusão e transposição.*

Na oficina **3**, foram propostas atividades de consciência fonológica no nível dos fonemas, que "corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua." (ALVES, 2012, p. 39).

Pretendeu-se com essa oficina desenvolver atividades que propiciassem melhoria na consciência fonêmica, que segundo Alves (2012, p. 39) é a capacidade de:

> [...]segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados de modo a formar uma palavra, identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades. (ALVES, 2012, p. 39)

As atividades dessa oficina (3) foram compostas dos seguintes itens: *produção de palavra que inicia com o som dado, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição.*

A seguir, descreve-se a estrutura das oficinas, destacando os objetivos que as nortearam, bem como os procedimentos utilizados para sua aplicação e os recursos necessários à execução das atividades que as compuseram.

2.4.5.1 Oficina 1 – "Refletir e escrever com a consciência silábica"

Objetivos	
• Contar o número de sílabas de uma palavra; • Inverter a ordem das sílabas na palavra; • Adicionar ou excluir sílabas; • Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra; • Segmentar em sílabas as palavras; • Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada.	
Procedimentos para aplicação	**Recursos**
• Atividades orais individualizadas com para síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial; • Atividade escrita com segmentação do próprio nome e de nomes diversos; • Aplicação de jogo (Bingo de sílabas) com para identificação da sílaba inicial; • Utilização de gravuras para síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial. • Aplicação de jogo (Bingo de gravuras) para identificação da sílaba inicial; • Atividade com caixa surpresa com uma série de objetos para identificação do número de sílabas;	• Quadro branco e pincel; • Papel, lápis; • Jogos (Bingo de sílabas e Bingo de gravuras; • Caixa com objetos diversos; • Venda dos olhos;

2.4.5.2 Oficina 2 – "Refletir e escrever com a consciência intrassilábica"

<table>
<tr><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">

- Identificar palavras que rimem;
- Produzir palavras que rimem
- Reconhecer palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra;
- Produzir palavras que iniciem com o mesmo som de uma outra palavra que lhe é dada;
- Formar novas palavras retirando ou adicionando outras sílabas;
- Formar novas palavras com a permuta de sílabas

</td></tr>
<tr><th>Procedimentos para aplicação</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>

- Atividade oral para identificação de palavras terminadas com som solicitado.
- Atividade oral com produção de rima: ouvir pequena história e em seguida ajudar a contá-la conforme o que for solicitado.
- Atividade oral para produção de rima: repetir a última palavra da frase rimando;
- Atividade com gravuras: identificação de rima e classificação de figuras conforme a terminação de seu nome falado;
- Atividades com manipulação de formas geométricas representando os sons das palavras que rimam;

</td><td>

- Quadro branco;
- Pincel;
- Papel e lápis;
- Gravuras diversas;

</td></tr>
</table>

2.4.5.3 Oficina 3 - “Refletir e escrever com a consciência fonêmica”

<table>
<tr><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">

- Segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem;
- Juntar sons separados, isolados de modo a formar uma palavra;
- Identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra;
- Excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua;

</td></tr>
<tr><th>Procedimentos para aplicação</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>

- Atividade com estória oral para identificação do mesmo fonema em palavras diferentes;
- Atividade oral para identificação fonêmica e formação de novas palavras;
- Atividade com Dominó de gravuras: juntar as peças que tenham figuras com nomes começando com o mesmo som.
- Atividade oral com correção de palavras com trocas fonêmicas;
- Atividade oral com análise de fonemas: pronunciar os sons da palavra isoladamente. Depois unir os sons para formar a palavra.
- Atividade oral com síntese de fonemas**:** pronunciar algumas palavras de um jeito diferente, sem falar o primeiro som da palavra. Então os participantes irão tentar adivinhar qual palavra está falando.
- Atividade realizada no quadro branco, com adição e subtração de fonema;
- Atividade escrita com formas geométricas com a inversão de fonemas;

</td><td>

- Quadro branco;
- Pincel;
- Papel e lápis;
- Dominó de gravuras;

</td></tr>
</table>

3 A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Neste capítulo, apresentam-se os dados e observações resultantes da implementação de cada uma das três etapas que estruturaram a proposta de intervenção "Refletir sobre os sons da língua e escrever" – 1ª, Sondagem inicial, 2ª, Intervenção Didática; e 3ª, Sondagem Final – conforme já descritas no capítulo 2 (item 2.4).

Assim sendo, além das descrições relacionadas ao desenvolvimento de cada uma dessas etapas, são apresentadas análises e discussões dos resultados obtidos nas atividades propostas com o intuito de melhor detalhar os aspectos relevantes da referida proposta, e ainda verificar se a intervenção aqui apresentada mostrou-se funcional ou não.

No que se refere aos dados da primeira e terceira etapas, referentes à aplicação de testes de sondagem inicial e final, optou-se por apresentá-los em forma de gráficos, uma vez que estes demonstram, mais especificamente o desempenho dos participantes da pesquisa em cada uma das atividades propostas nas sondagens. Além disso, revela de forma mais clara a comparação entre os resultados obtidos pela aluna MV e pela turma de 3º ano, nas etapas inicial e final dessa proposta.

No que concerne à aplicação da segunda etapa, a intervenção didática, buscou-se registrar além das informações relacionadas às atividades aplicadas, o desempenho dos alunos em cada uma das oficinas que constituíram essa intervenção.

3.1 A sondagem Inicial

Na primeira etapa da coleta de dados foi aplicada a avaliação de sondagem inicial cujo objetivo foi observar a escrita, bem como as formas divergentes (erros) da escrita dos alunos participantes dessa pesquisa, na fase anterior à implementação da proposta de intervenção. Esta avaliação foi realizada no dia 31 de maio de 2017 pela aluna M.V. e pela turma do 3º ano do ensino fundamental I, turno vespertino, do Grupo Escolar Maria Neves Lobão, Caetité-BA.

Nessa avaliação, a aluna MV (aluna com dificuldade de aprendizagem) e a turma de 3º ano da qual a aluna faz parte, responderam a três seções de atividades de escrita: ditado de palavras, auditado com gravuras e produção de texto escrita a partir de apresentação de história em vídeo.

3.1.1 Resultados da Atividade 1 - Ditado

Na primeira seção de atividades da sondagem inicial, os alunos responderam a um ditado composto por vinte palavras, selecionadas de acordo com os aspectos já citados. Essas palavras foram pronunciadas naturalmente pelo professor e grafadas pelos alunos de maneira espontânea, sem nenhum tipo de apoio em caso de dúvida.

O conjunto de palavras considerado nessa atividade encontra-se descrito no quadro 4.

Quadro 4 – Palavras que compuseram a atividade 1 do teste de sondagem.

1- palhaço	5- fivela	9- sapato	13- copo	17- dragão
2- beijo	6-guerra	10- sofá	14- carro	18- mala
3- trabalho	7- caracol	11- casa	15- mamão	19- bola
4- dente	8- cigarra	12- joelho	16- maçã	20- vaca

Fonte: elaboração própria

Nesta atividade, observou-se a escrita e os tipos de erros cometidos pelos alunos em cada palavra do ditado, considerando como acerto apenas as situações em que a escrita da palavra se apresentava de acordo com as regras do sistema de escrita oficial da língua portuguesa.

O desempenho da aluna MV nessa atividade pode ser visualizado no gráfico 1,

Gráfico 1 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 1 da sondagem Inicial.

Fonte: elaboração própria

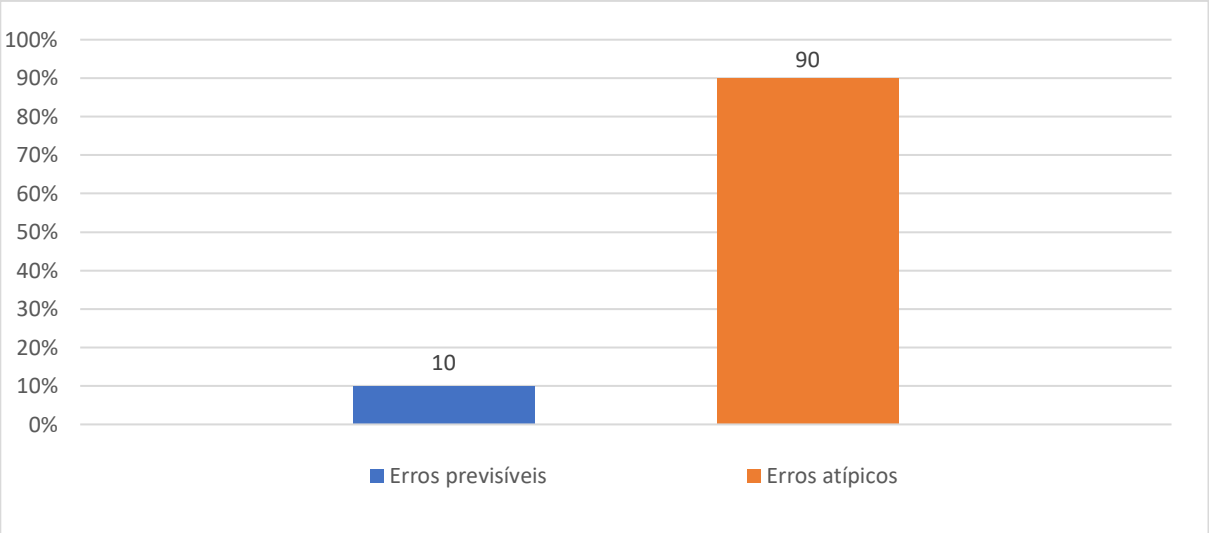
No que se refere a **atividade 1**, conforme dados do gráfico 1, pode-se verificar que a aluna MV demonstrou um baixo nível de desempenho na resolução da atividade proposta,

atingindo um índice de 100% das respostas incorretas, ou seja, esta aluna errou a escrita das vinte (20) palavras propostas nessa atividade.

Esta ocorrência sugere uma atenção especial para com a escrita dessa aluna, uma vez que esta já se encontra no 3º ano do ensino fundamental e ainda demonstra dificuldade na escrita e, consequentemente, no reconhecimento da relação grafema/fonema para a aquisição e desenvolvimento da escrita.

Diante disso, foi observado também, nessa atividade, as formas divergentes da escrita dessa aluna e seu desempenho em relação aos erros previsíveis e erros atípicos na escrita (cf. capítulo 1 – item 1.7.2), tal como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Desempenho, em %, da aluna MV em relação às formas divergentes da escrita na atividade 1 da sondagem inicial.

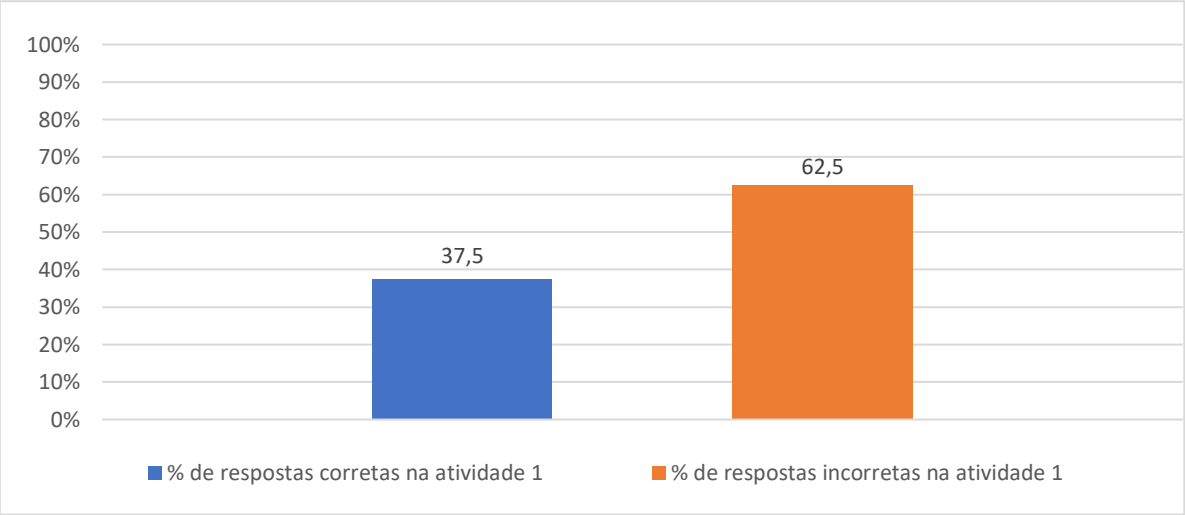


Fonte: elaboração própria

De acordo com os dados do gráfico 2, observa-se que o percentual de erros atípicos da aluna MV nesta atividade (ditado) atingem a marca dos 90%, enquanto os erros previsíveis estão muito abaixo da média, marcando 10% dos erros. Isso demonstra que, a maioria das inadequações da escrita dessa aluna apresentam desvios e não são possíveis de serem sistematizados, já que não apresentam hipóteses que justifiquem o que foi escrito. Mais uma vez os dados sinalizam uma atenção especial para esse caso.

Quanto ao desempenho geral da escrita da turma de 3º ano, conforme demonstra o gráfico 3,

Gráfico 3 – Desempenho médio, em %, da turma – 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial.



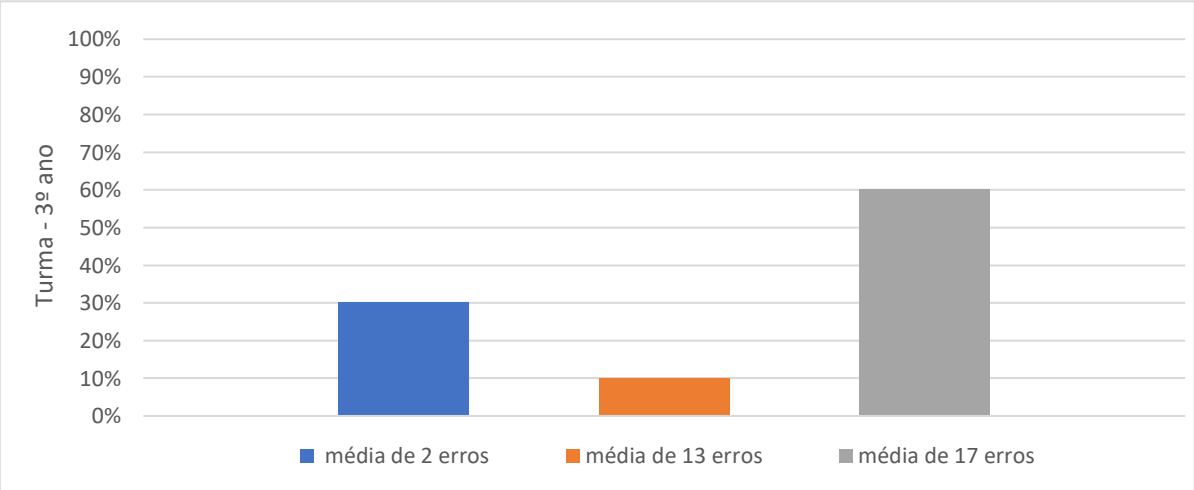
Fonte: elaboração própria

também apresenta um baixo rendimento na realização da atividade proposta. De modo geral, a turma do 3º ano apresentou respostas incorretas para mais da metade das palavras desta atividade proposta, com um índice de 62,5%.

A marca das respostas corretas dessa turma situa-se abaixo de 50%. Isso demonstra que, mesmo no 3º ano, a escrita desses alunos apresenta muitos erros, o que revela uma escrita ainda em fase de desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento conforme as regras da escrita oficial.

Observando-se o desempenho na escrita da turma – 3º ano de forma mais detalhada como ilustra o gráfico 4,

Gráfico 4 – Desempenho médio de erros, em %, da turma – 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial.

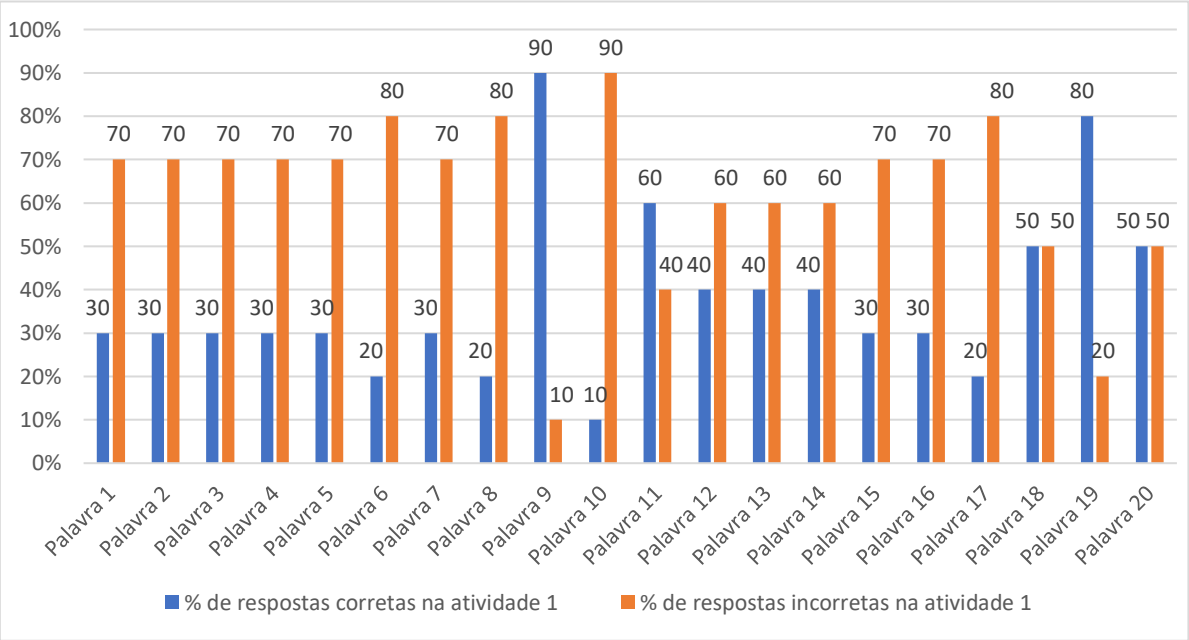


Fonte: elaboração própria

é possível verificar que 60% da turma tiveram uma média de 17 erros do total de vinte itens/palavras propostos nessa atividade 1, 10% dos alunos dessa mesma turma tiveram a média de treze erros do total de itens propostos e apenas 30 % dos alunos da turma tiveram a média de dois erros do total de vinte palavras ditadas.

Considerando o desempenho da turma de 3º ano em relação a cada item/palavra (quadro 1) proposta na atividade 1, conforme apresenta o gráfico 5,

Gráfico 5 – Desempenho médio por item, em %, da turma - 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial.



Fonte: elaboração própria

verifica-se que mais da metade da turma acertaram as palavras 19 (bola) e 11 (*casa*), com percentuais de 80 % a 60 %, respectivamente. Já a palavra 9 *(sapato)* representa o maior percentual da turma com 90% de acertos.

Os dados desse gráfico (5) revelam que as palavras que correspondem aos maiores percentuais de acertos da turma são aquelas que possuem uma sequência de sílabas abertas [5] (BO/ LA/ CA/ SA/ PA/ TO) e com correspondências regulares entre letras e fonemas, o que demonstra a importância do reconhecimento da relação fonema/grafema, preliminarmente, na

[5] "(...) uma sílaba terminada por vogal é chamada de aberta, enquanto uma sílaba terminada em consoante é chamada de travada. A presença da vogal é obrigatória nas diferentes estruturas silábicas. Já a consoante é opcional, isso quer dizer que todas as estruturas silábicas têm de apresentar vogal, de modo que há sílaba constituída somente por vogal (sílaba V), mas não por consoante."
Disponível em: < http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/estrutura-silábica> Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

aprendizagem do código alfabético escrito. Frente a isso, pressupõe-se que, tal correspondência torna-se mais clara e mais fácil de ser representada em sua forma escrita quando se trata de sílabas abertas com correspondência regular direta entre letras e fonemas.

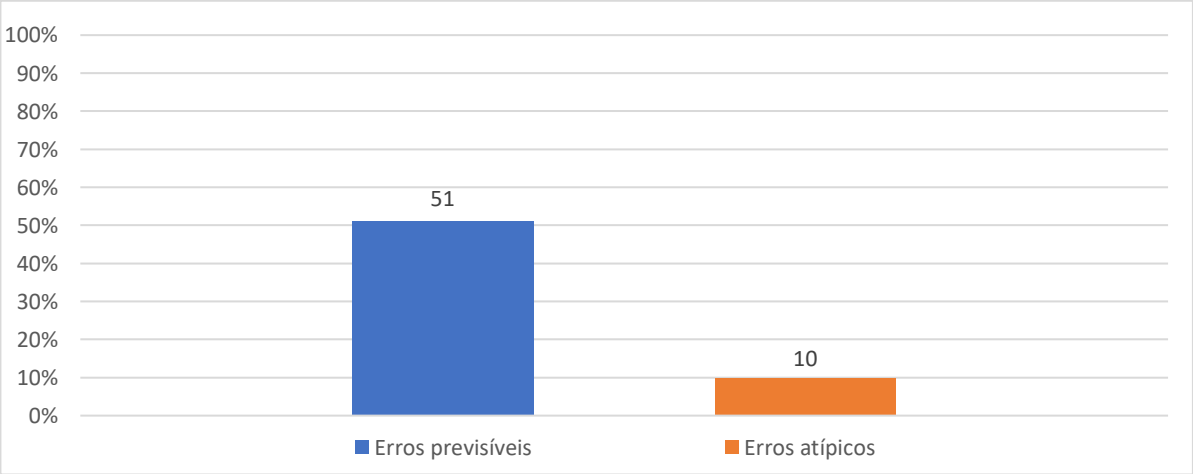
Por outro lado, os dados do gráfico 5 revelam ainda que mais da metade da turma erraram a maioria das palavras propostas na atividade I; os maiores percentuais de erros dos alunos da turma se concentram nos itens/palavras: *6 (guerra), 8 (cigarra), 17(dragão)* com 80% de erros, e o item/palavra *10 (sofá)* que configura o maior percentual de erro dos alunos, com 90%.

Os erros nos itens citados (6, 8,17 e 10) apontam que os alunos demonstram mais dúvidas ao escreverem palavras com correspondências regulares contextuais entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro e palavras com marcação gráfica na sílaba tônica, como foram os casos dos itens: *'guerra', 'cigarra', 'dragão'' e 'sofá'*.

A maior parte dos itens/palavras que compõe essa atividade atingiram a marca de 70% de erros, são eles: *1 (Palhaço), 2(beijo), 3(trabalho),4(dente),5(fivela), 7(caracol), 15(mamão), 16(maçã)*. Esse percentual (70%) de erros nos itens/palavras citados demonstra, novamente, que a turma do 3º ano apresenta mais dificuldade em grafar palavras com correspondência contextual entre fonema e grafema (*s/ç; l/u)*, palavras com *o i* ou *u*; *e* ou *i* em sílabas finais, palavras com [ʎ], e ainda, palavras com marcação de nasalidade.

Em relação as formas divergentes da escrita da turma – 3º ano, tal como demonstra o gráfico 6,

Gráfico 6 – Desempenho médio, em %, da turma- 3º ano em relação às formas divergentes da escrita.

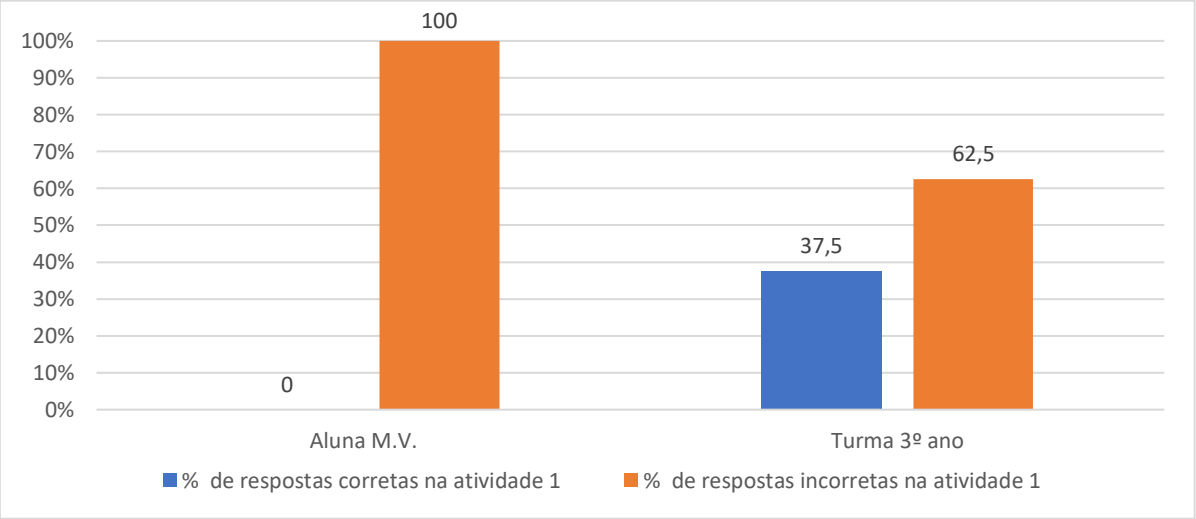


Fonte: elaboração própria

observa-se que, das inadequações cometidas pela turma ao grafar as palavras da atividade I, os erros previsíveis marcam o percentual de 51%, enquanto os erros atípicos ficam bem abaixo da média, marcando um percentual de 10%. Isso demonstra que por trás da maioria dos erros das palavras escritas pelos alunos da turma subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar essa hipótese, tornando-os passíveis de sistematização. Ainda assim, a turma de 3º ano apresenta bastante erros de escrita que não podem ser sistematizados e, por isso, também merecem atenção especial.

Comparando-se os resultados obtidos tanto pela aluna MV quanto pela turma – 3º ano, como ilustrado no gráfico 7,

Gráfico 7 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma -3º ano na atividade 1 da sondagem inicial



Fonte: elaboração própria

é possível verificar que, em relação às respostas corretas, ambos (aluna MV e turma) demonstram desempenhos diferentes, a aluna MV não apresenta qualquer resposta correta nessa atividade e registra 0% de acertos. Em contrapartida, a turma – 3º ano tem um percentual de acertos que situa-se abaixo de 50%, com o registro de 37,5%.

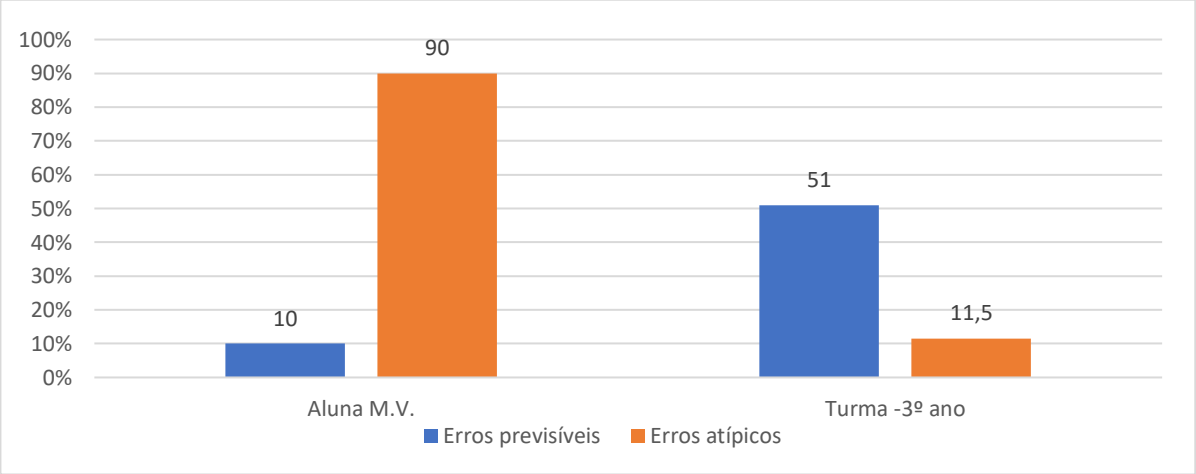
No que se refere às respostas incorretas, a aluna MV atinge o total de 100% de erros enquanto a turma marca um percentual acima da média, com registro de 62,5% de erros. Esses dados chamam a atenção, especialmente, quando se observa o desempenho da aluna que não apresentou nenhum acerto na atividade proposta. Além disso, os dados alertam também para o índice expressivo de erros cometidos pela turma na resolução dessa atividade. Entretanto, o desempenho da turma é melhor que o da aluna.

Diante disso, demonstra-se no gráfico 8, a comparação do resultado das formas divergentes da escrita (erros atípicos e erros previsíveis) da aluna MV e da turma, na atividade I da sondagem inicial.

Primeiramente, convém salientar que (cf. Capítulo 1 - item 1.7.2) cada erro subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar esta hipótese, nesse caso o erro é sistemático, nunca aleatório, e é classificado como erro previsível.

Já as formas divergentes que não são passíveis de sistematização e não há hipóteses para justificá-las revelam desvios e são classificados como erros atípicos.

Gráfico 8 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma – 3º ano em relação às formas divergentes da escrita na atividade 1 da sondagem inicial



Fonte: elaboração própria

Assim sendo, o gráfico 8 demonstra que os resultados obtidos tanto pela aluna MV quanto pela turma- 3º ano são bem contrastantes, uma vez que, em relação aos erros previsíveis, a aluna apresenta um índice bem abaixo da média, com registro de 10%, enquanto aa turma ultrapassa a média, com registro de 51%.

No que se refere aos erros atípicos, a aluna registra um percentual de 90% e apresenta um índice expressivo em relação à turma, que marca um percentual de 10% desses erros.

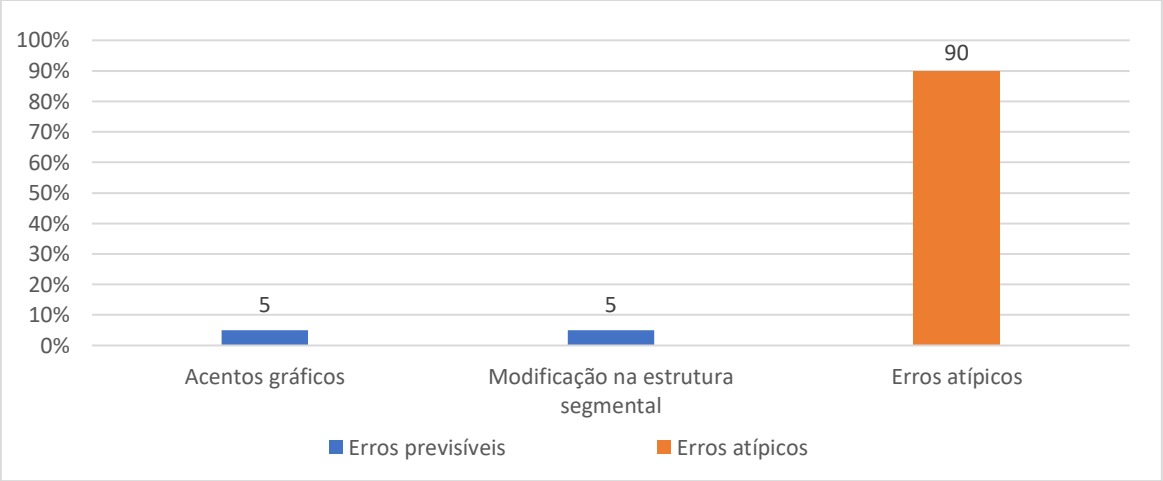
Quando observados conjuntamente, fica evidente a ampla diferença entre o desempenho da aluna MV e o da turma de 3° ano, visto que, o percentual de erros previsíveis da aluna (10%) é menor que o percentual de erros atípicos (11,5%) da turma.

Tal comparação demonstra que, a aluna MV, conforme constatação anterior, apresenta dificuldade na aquisição da escrita, uma vez que, ao liderar a marca percentual de 90% de erros atípicos na atividade proposta, revela grande dificuldade de relacionar fonema e grafema na tentativa de dominar o código escrito.

A turma de 3º ano, por sua vez, apesar de estar um pouco acima da média (51%) no que diz respeito aos erros previsíveis, ou seja, mesmo apresentando hipóteses em sua escrita ao tentar executar o código escrito, ainda apresenta erros atípicos que também demonstram dificuldades na compreensão e aprendizagem do sistema de escrita.

Agora, o gráfico 9 demonstra o desempenho da aluna MV quanto aos tipos de erros apresentados na atividade I. Vale lembrar que, os tipos de erros descritos no gráfico foram baseados na análise de erros de Cagliari (1994), descritos anteriormente no capítulo 1 (item 1.7.1).

Gráfico 9 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV na atividade 1 da sondagem inicial.



Fonte: elaboração própria

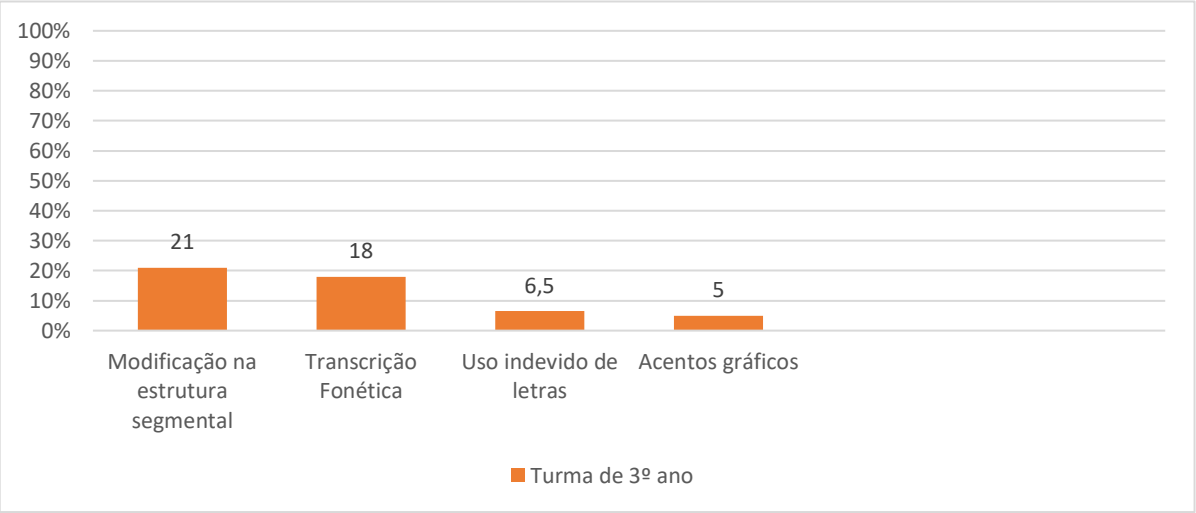
De acordo com o gráfico 9, é possível observar que a aluna MV apresentou dois tipos de erros previsíveis na atividade 1 da sondagem inicial (ditado). O erro de acentos gráficos, com um percentual de 5%, que se caracteriza pela ausência de sinal diacrítico (til). O exemplo desse tipo de erro apresentado nessa atividade foi: *maça* (maçã). Nesse caso o grupo teste usou apenas a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo o til.

O outro erro apresentado foi o erro por modificação da estrutura segmental das palavras, com o percentual também de 5%. Esse tipo de erro acontece por troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. O exemplo desse erro nessa atividade é a palavra: *silgara* (cigarra). Nesse caso, houve troca e acréscimo de letras. Isso acontece quando o aluno busca possibilidades no uso de letras do sistema de escrita e para representar a escrita de formas que ainda não domina.

Com base no baixo percentual de tipo de erros apresentados, observa-se que a aluna MV tenta executar o código escrito. Porém, vale lembrar que, nessa atividade, a aluna apresentou um alto percentual de erros atípicos, 90%, e nenhum acerto.

Na sequência, o gráfico 10 demonstra o desempenho da turma – 3º ano em relação aos tipos de erros apresentados na atividade 1 da sondagem inicial.

Gráfico 10 – Desempenho médio, em %, dos tipos de erros apresentados pela turma – 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial.



Fonte: elaboração própria

Como mostra o gráfico 10, observa-se que a turma de 3º ano apresenta várias tentativas de usos possíveis do sistema de escrita. De tal forma, o tipo de observado com maior frequência foi o **erro por modificação na estrutura segmental das palavras** (troca, supressão, acréscimo e inversão de letras) com 21%.

Os exemplos desses erros encontrados nessa atividade da turma foram: *goelo* (joelho), *mação* (maçã), *dagão* (dragão), *beigo* (beijo), *marca* (maçã), *derte* (dente), *gera* (guerra), *sigara* (cigarra), *bagão* (dragão), *segara* (cigarra), *satapo* (sapato), *joelo* (joelho), *cofá* (sofá), *tabalo* (trabalho), *garagol* (caracol).

Outro erro com grande ocorrência nessa atividade foi o **erro de transcrição fonética**, com índice de 18%. A frequência desses erros se dá por conta da transcrição da fala e da influência da variação dialetal. Como exemplo desse tipo de erro foram encontradas as seguintes grafias: *palhaçu* (palhaço), *deite* (dente), *caracou* (caracol), *car* (carro), *bejo* (beijo), *denti* (dente), *beju* (beijo), *trabaiu* (trabalho), *deti* (dente), *joelio* (joelho), *mamau* (mamão), *detio* (dente), *caraco* (caracol), *tarbalai* (trabalho), *deti* (dente), *tabalho* (trabalho), *copi* (copo), *copu* (copu)

Outro erro apresentado pela turma na atividade I foi o **uso indevido de letra** (6,5%), esse erro ocorre quando o aluno usa uma letra possível para representar um som e a ortografia usa outra letra. Os erros apresentados nessa atividade foram: *caro* (caro), *palhaso* (palhaço), *guera* (guerra), *gerra* (guerra), *sigarra* (cigarra), *macã* (maçã), *faca (vaca)*, *namao (mamão)*, *trabalo* (trabalho), *caza* (casa), g*oelho* (joelho).

O erro de acentos gráficos também ocorre nessa atividade (5%), porém, com um percentual baixo. Tais erros acontecem em grande parte quando os sinais diacríticos estão ausentes. Exemplos desse erro: *sofa* (sofá), *maça* (maçã), *dragao* (dragão).

Considerando os tipos de erros apresentados pela turma de 3º ano na atividade 1 da sondagem inicial, pode-se concluir que tais erros indicam um domínio ainda incompleto do sistema alfabético, mesmo em termos das correspondências básicas mais regulares entre grafemas e fonemas.

3.1.2 Resultados da atividade 2 - Autoditado

Na atividade 2 foi proposto um autoditado com gravuras que correspondiam a 23 itens/palavras, que foram selecionadas com o objetivo de observar a escrita dos alunos participantes desta pesquisa, conforme aspectos já citados. Além disso, essa atividade teve como objetivo observar as formas divergentes de escrita desses alunos e fazer uma comparação dos resultados entre a aluna MV e a turma – 3º ano.

Para a resolução da atividade 2, os alunos observaram atentamente as gravuras, pronunciaram a palavra correspondente a cada gravura e escreveram as palavras espontaneamente, sem nenhum apoio em caso de dúvida.

O quadro 5 reúne as palavras que foram utilizadas na atividade 2.

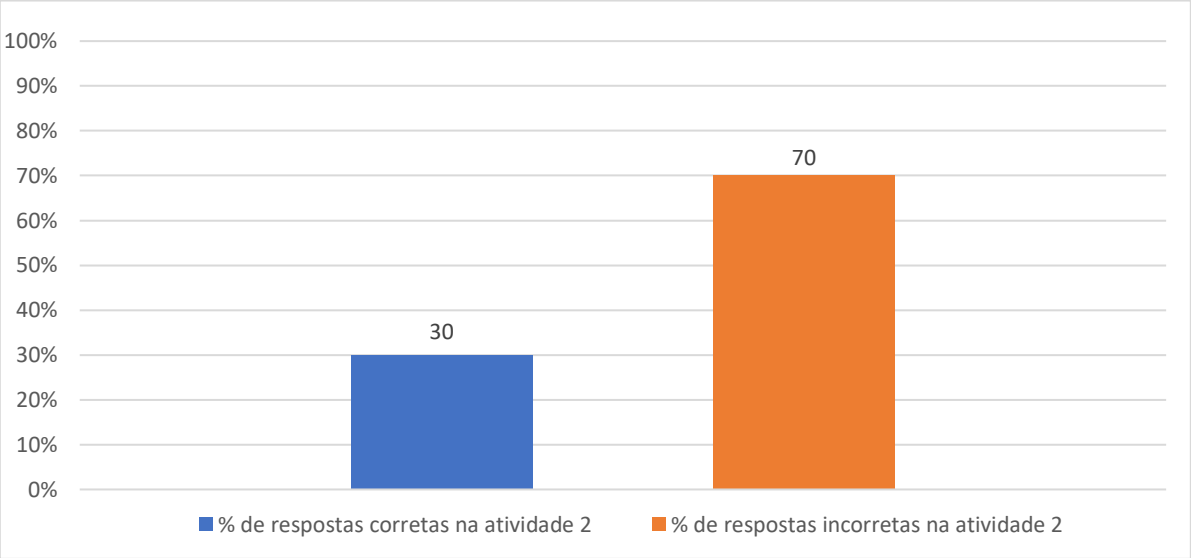
Quadro 5 – Palavras que compuseram a atividade 2

1- abelha	5- elefante	9-índio	13- navio	17-rato	21- violão
2- bola	6- faca	10- jacaré	14-ovo	18-sapo	22- xícara
3- caderno	7- gato	11- livro	15-pato	19-tartaruga	23- zebra
4-dedo	8- homem	12- macaco	16- queijo	20- uva	

Fonte: elaboração própria

A seguir, dispõem-se, graficamente, os dados coletados a partir da análise das respostas apresentadas aos itens da atividade 2 pela aluna MV.

Gráfico 11 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 2 da sondagem inicial.



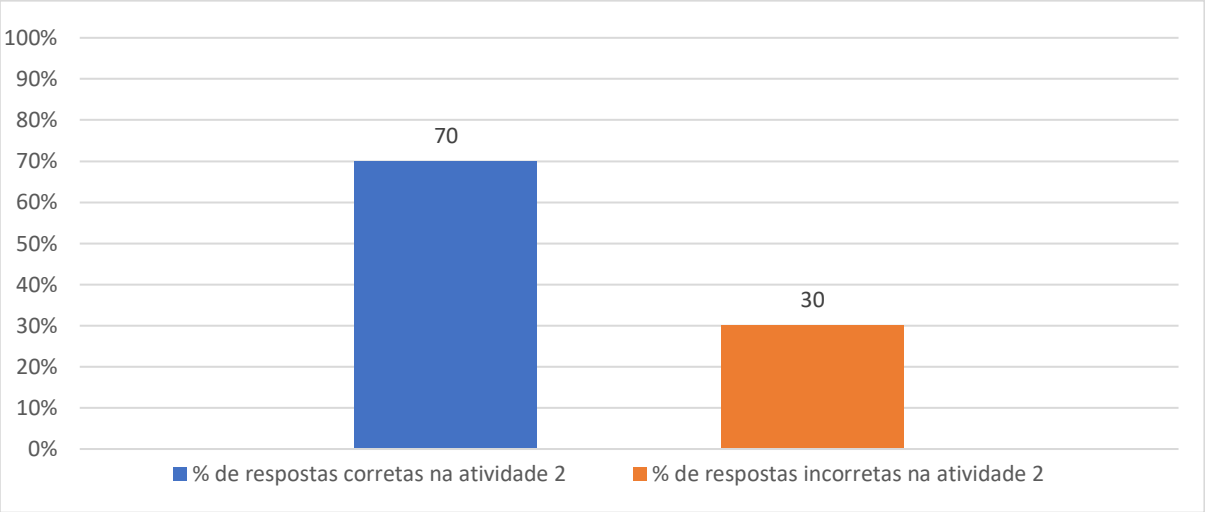
Fonte: elaboração própria

De modo geral, como mostra o gráfico 11, observa-se um baixo rendimento da aluna nesta atividade, pois em relação às respostas corretas ela atinge um percentual abaixo da média, com registro de 30% (o equivalente a 7 acertos dos 23 itens propostos). Por outro lado, o índice de respostas incorretas ultrapassa a média e marca 70% (o equivalente a 16 erros dos 23 itens propostos).

Apesar do resultado pouco satisfatório em relação ao desempenho da aluna MV na atividade 2, considera-se o percentual de 30% um avanço, já que na atividade 1, esse mesmo grupo registrou o percentual de 0%. Essa ocorrência aponta para a seguinte constatação, as palavras pronunciadas pelo próprio aluno antes de serem escritas (autoditado) de acordo com seu próprio tempo parecem facilitar o processamento fonológico e, consequentemente, a representação gráfica. Além disso, as imagens utilizadas para representarem as palavras no autoditado demonstram facilitar a compreensão da pronúncia da palavra ao escrever.

Em relação ao desempenho da turma-3º ano, cujos resultados são apresentados no gráfico 12,

Gráfico 12 – Desempenho médio, em %, da turma - 3º ano na atividade 2 da sondagem inicial

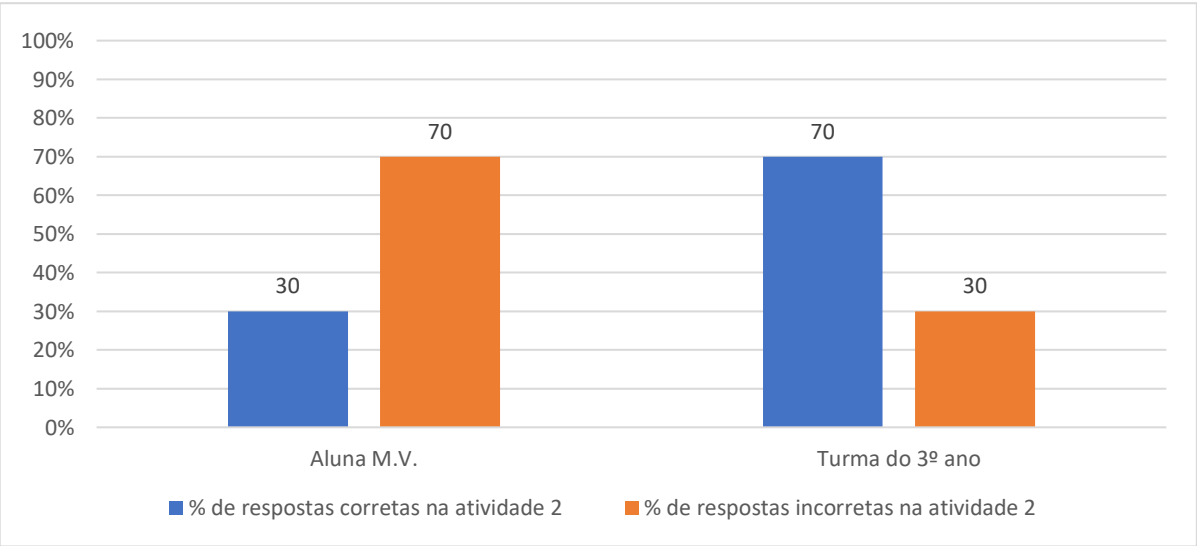


Fonte: elaboração própria

pode-se constatar um desempenho com percentual acima da média na atividade 2 (autoditado), com registro de 70% (o equivalente a 16 acertos para 23 itens propostos). No entanto, as respostas incorretas marcam um percentual de 30% (o equivalente a 7 erros para 23 itens propostos). Esses dados revelam um grande avanço da turma em relação aos erros apresentados na atividade 1 (ditado), o que ratifica a constatação de que a atividade 2 (autoditado) proporcionou aos alunos uma melhor compreensão da correspondência fonema/grafema e, consequentemente, facilitou, um pouco mais, a representação gráfica das palavras.

Contrastando o desempenho da aluna MV com a turma – 3º ano, conforme gráfico 13,

Gráfico 13 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma - 3º ano na atividade 2 da sondagem inicial



Fonte: elaboração própria

observa-se que nessa atividade, o desempenho de ambos (aluna e turma) diverge bastante. Enquanto a aluna MV registra um percentual de acertos abaixo de 50 % (30%), a turma-3º ano atinge um percentual bem acima de 50% (70%) e apresenta um rendimento maior nessa atividade.

Em relação às respostas incorretas, a turma apresenta um percentual de 30%, bem menor que a aluna MV que apresenta um percentual alto (70%) e, continua com baixo rendimento também nessa atividade. Essa comparação explicita a dificuldade da aluna MV em atividades de reconhecimento inicial das relações grafema-fonema, relações necessárias para a compreensão dos sistemas de escritas alfabéticos.

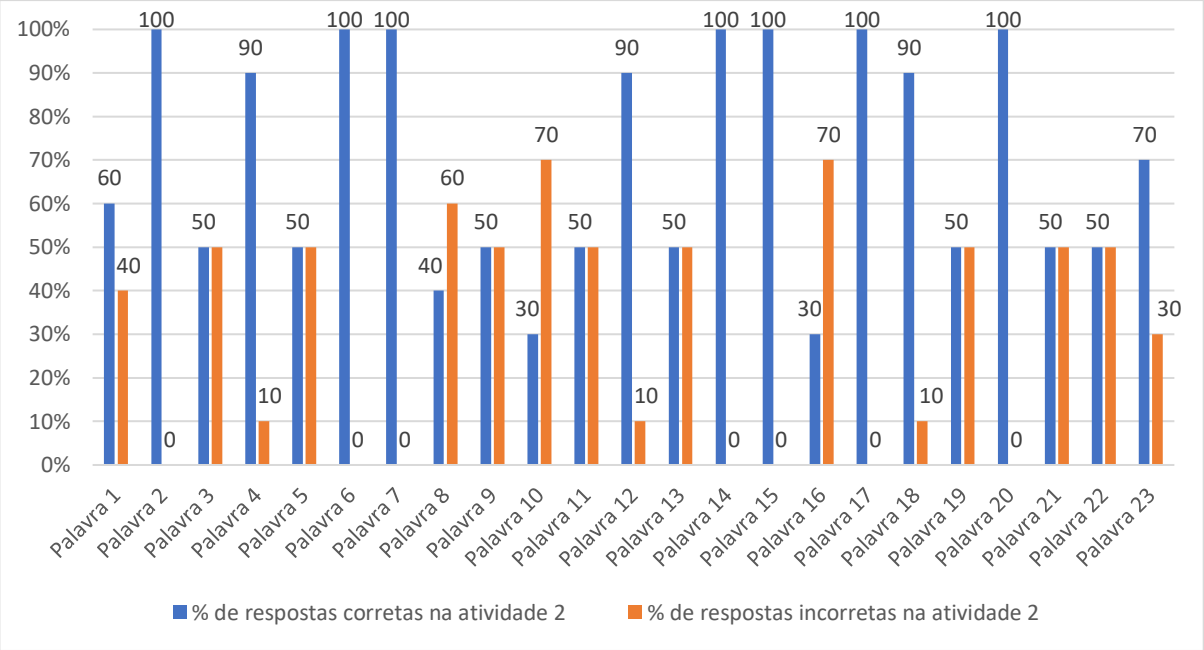
Em relação à escrita das palavras da atividade 2 da sondagem inicial, a aluna MV apresenta um resultado insatisfatório para a essa atividade, pois apresenta um grande número de respostas incorretas, ou seja, 16 palavras grafadas de forma inadequada e apenas 7 palavras escrita corretamente. Embora seja um resultado de baixo rendimento, vale ressaltar que, nessa atividade a aluna conseguiu demonstrar que, mesmo com dificuldade na manipulação grafema/fonema, é capaz de desenvolver seu processo de aquisição da escrita.

Nessa atividade, as palavras grafadas corretamente pela aluna MV foram: 7 *(gato)*, 14 *(ovo)*, 15 *(pato)*, 17 *(rato)*, 18 *(sapo)*, 20 *(uva)*, todas essas palavras possuem sílabas simples com correspondências regulares entre grafema/fonema.

Já as palavras grafadas de maneira incorretas pela aluna MV foram: 1 – *ablha (abelha*), 3 - *camio (caderno*), 4 - *doda (dedo*), 5 - *elefete (elefante)*, 6 – *foca (faca)*, 8 – *onlache (homem)*, 9 – *imas (índio)*, 10 – *jetle (jacaré)*, 11- *leveo (livro)*, 12 - *macoco (macaco)*, 13 - *nelneri (navio)*, 16 – *quejo (queijo)*, 19 – *jeteo (tartaruga)*, 21- *velo (violão)*, 22 – *xixo (xícara)*, 23 – *zato (zebra)*. Dentre essas palavras estão aquelas com erros previsíveis e as que apresentam erros atípicos.

Por sua vez, o gráfico 14 mostra a descrição dos resultados por palavras da turma de 3º ano na atividade 2 (autoditado) da sondagem inicial.

Gráfico 14 – Desempenho médio, em %, da turma - 3º ano por palavra na atividade 2 da sondagem inicial.



Fonte: elaboração própria

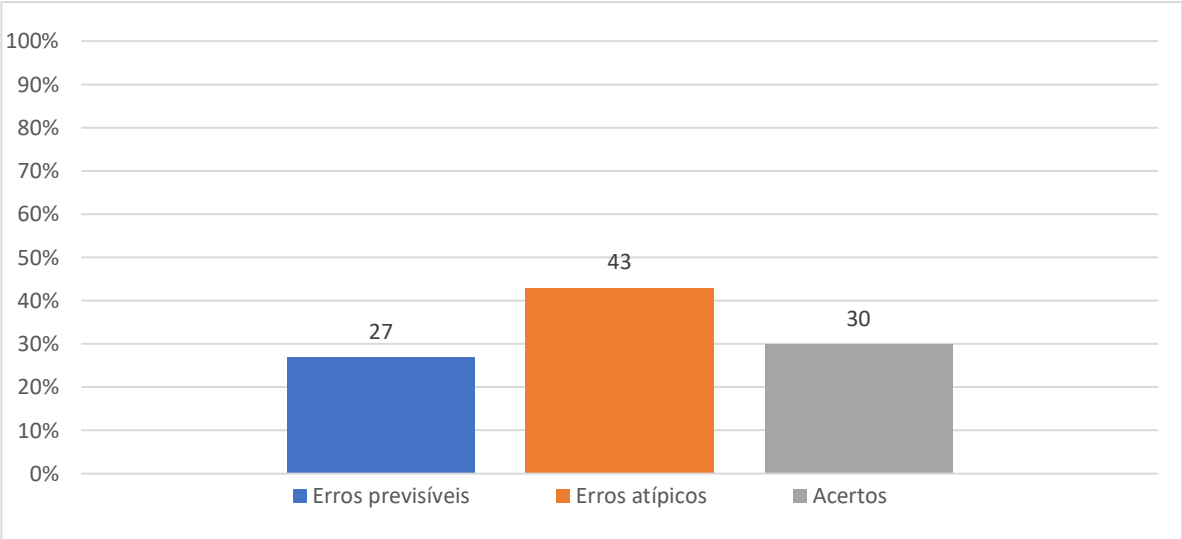
Como é possível observar, a turma de 3º ano apresenta um resultado bastante satisfatório para as palavras *2 (bola), 6 (faca), 7(gato), 14 (ovo), 15 (pato), 17 (rato) e 20 (uva)*, com 100% de acertos e mais três palavras com 90% de acertos: *4 (dedo), 12 (macaco) e 18(sapo)*. Além disso, observa-se que para quase metade das palavras dessa atividade, houve acertos em torno de 50% a 70%, um rendimento considerado positivo para a turma.

No que se refere às respostas incorretas, a turma apresenta os seguintes índices, a saber: 70% de erros para duas palavras apenas: *10 (jacaré) e 16 (queijo)* e 60% de erro para a palavra 8 (homem). Ademais, os percentuais de erros marcam de 50% abaixo em palavras como: *3 (caderno), 5 (elefante), 9 (índio),11 (livro), 13 (navio), 19 (tartaruga), 21 (violão) e 22 (xícara)* com 50 % de erros; a palavra *1 (abelha)* com 40 % de erros; a palavra 23 (zebra) com 30% de erros e 10% de erros nas palavras: *4 (dedo), 12 (macaco) e 18 (sapo).*

De acordo com esses dados, percebe-se que o rendimento da turma de 3º ano foi satisfatório.

Agora, ao observar o desempenho da aluna MV em relação às formas divergentes (erros previsíveis e erros atípicos) da escrita, na atividade 2 da sondagem inicial, tal qual aparece descrito no gráfico 15,

Gráfico 15 – Desempenho, em %, da aluna MV em relação às formas divergentes da escrita, na atividade 2 da sondagem inicial



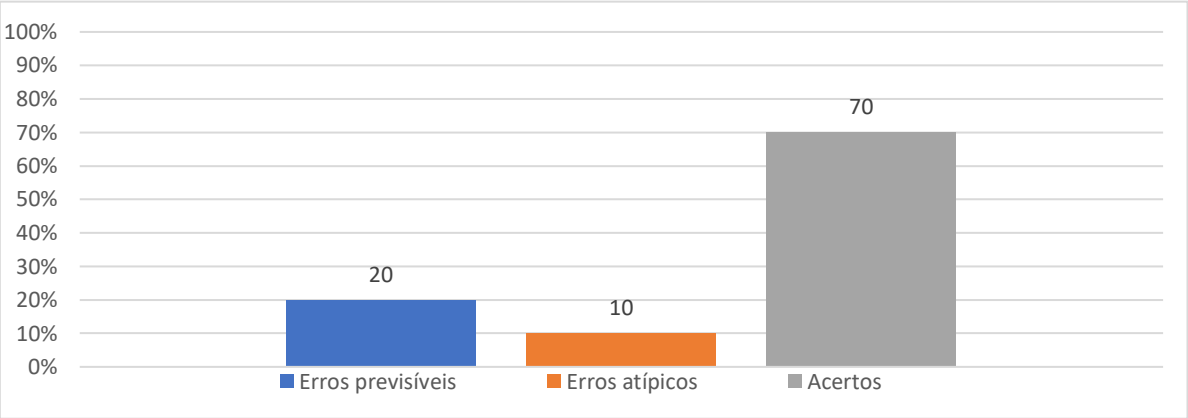
Fonte: elaboração própria

verifica-se que a aluna MV apresenta um índice menor nos erros previsíveis, com 27% e um índice maior em relação aos erros atípicos, que atingem o percentual de 43% nessa atividade (autoditado) de sondagem inicial. Essa ocorrência chama atenção mais uma vez, pois demonstra que a escrita da aluna, em sua maioria, continua com muitos desvios, embora o índice de erros previsíveis mostre uma melhoria dessa aluna na tentativa de executar o código escrito.

Dessa forma, erros como: *ablha (abelha), foca (faca), elefete (elefante), quejo (queijo)* aparecem mais nessa atividade e demonstram hipóteses que justificam a tentativa de manipulação da relação grafema/fonema e a execução da escrita. Ainda assim, a escrita com erros atípicos é a que mais se destaca nessa atividade.

A seguir, demonstra-se no gráfico 16 o desempenho da turma de 3º ano em relação às formas divergentes na atividade 2 da sondagem inicial.

Gráfico 16 – Desempenho médio, em %, da turma - 3º ano em relação às formas divergentes da escrita na atividade 2 da sondagem inicial



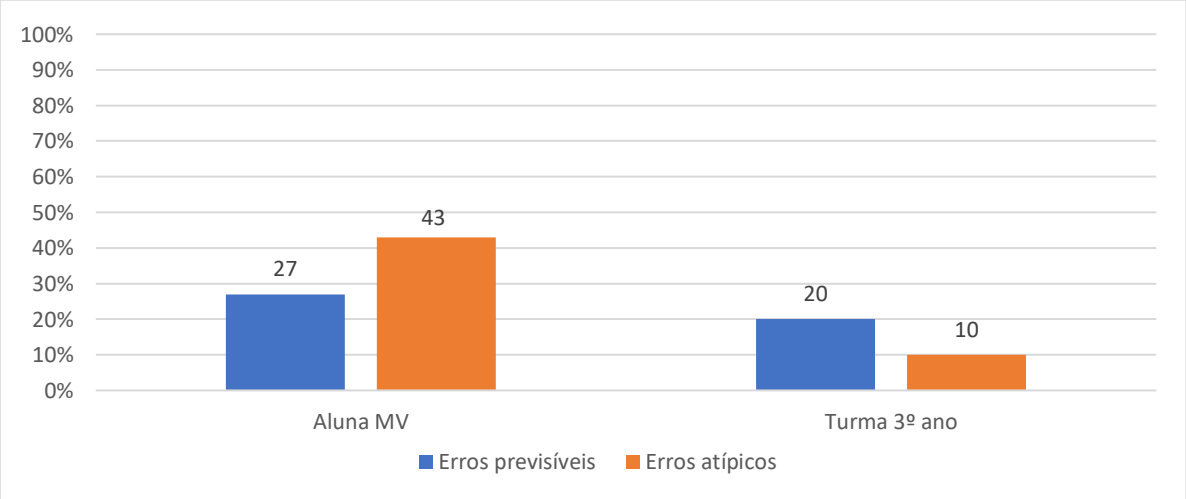
Fonte: elaboração própria

Em consonância com o gráfico 16, observa-se que a turma de 3º ano registra um percentual bem abaixo de 50% no que se refere aos erros previsíveis, com registro de 20%. Por outro lado, o índice de erros atípicos mantém-se com o percentual de 10%.

Essa ocorrência revela que, nessa atividade o percentual de erros caiu e a turma atingiu um rendimento melhor, porém, os erros atípicos ainda aparecem e requisitam uma atenção especial em relação a esses desvios.

Assim, comparando os resultados obtidos tanto pela aluna MV quanto pela turma em relação às formas divergentes da escrita, é possível perceber que o desempenho deles se assemelha em um aspecto e distingue em outro. Tal como ilustra o gráfico 17,

Gráfico 17 – Desempenho, em %, das formas divergentes da aluna MV e da turma-3° ano na atividade 2 da sondagem inicial



Fonte: elaboração própria

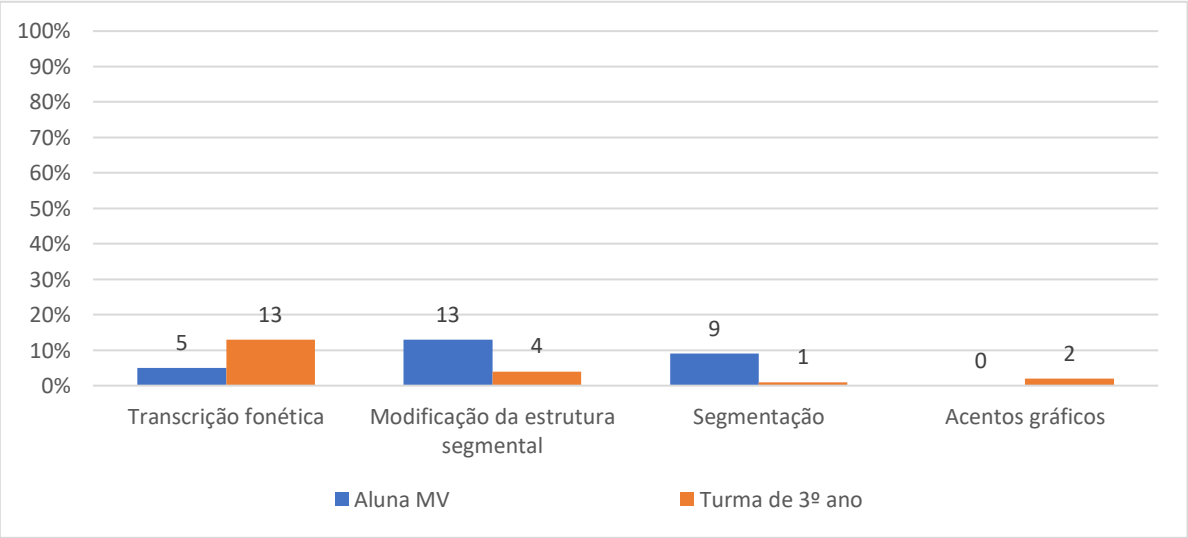
ambos (aluna e turma) marcaram índices na casa dos 20%, no que se refere aos erros previsíveis de escrita, sendo que a aluna MV atingiu o percentual de 27% e a turma de 3º ano marcou um percentual de 20% desses erros.

Por outro lado, houve uma diferença considerável em relação aos resultados dos erros atípicos da aluna MV e da turma – 3º ano, ainda assim, ambos apresentaram percentuais abaixo de 50%. A aluna atingiu 43% desse tipo de erro e a turma apresentou apenas 10% de erros atípicos.

Isto posto, vale ressaltar que, nessa atividade, a aluna MV ainda apresentou um percentual significativo de erros que são considerados como desvios, quase 50%, e, pela frequência com que vem acontecendo, entre outros aspectos, é possível constatar sua grande dificuldade em relação à escrita. Quanto à turma de 3º ano, o índice desses erros tem permanecido igual nessas duas atividades realizadas (1 e 2).

Após a comparação dos resultados da aluna MV com a turma de 3º ano quanto aos erros (previsíveis ou atípicos) apresentados na atividade 2, torna-se de extrema relevância visualizar o desempenho de ambos em relação a cada tipo de erro, discriminados em categorias de classificação no gráfico 18.

Gráfico 18 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma- 3º ano em relação aos tipos de erros previsíveis na atividade de sondagem



Fonte: elaboração própria

De acordo com os dados do gráfico 19, é possível observar que o desempenho da aluna MV e da turma de 3º ano nessa atividade diferenciam-se de acordo com os tipos de erros previsíveis que apresentam.

Os dados indicam que as maiores ocorrências de erros cometidos tanto pela aluna como pela turma foram os **erros de transcrição fonética (**cerca de 18% do total de erros cometidos por ambos), o maior percentual, 13%, foi apresentado pela turma. A aluna registrou 5% desse tipo de erro. A grande causa da ocorrência desse erro de transcrição da fala é a influência da marca de variação linguística. Como exemplos desses erros nessa atividade destacam-se: *homi* (homem), *elefanti* (elefante), *naviu* (navio), *abeia* (abelha), *tatatuga* (tartaruga), *quejo* (queijo), *livo* (livro), *dedu* (dedo), *cadeno* (caderno), *xicra* (xícara), *violau* (violão), *idio* (índio), *elefate* (elefante), *hacaré* (jacaré).

O próximo erro observado com maior registro de ocorrência foram os **erros por modificação segmental das palavras** (**supressão, acréscimo** e **inversão** de letras ou sílabas) com um percentual de 17% do total de erros cometidos, sendo que, 13% desses erros foram apresentados pela aluna MV e, 4% apenas, corresponde a ocorrência desse tipo de erro pela turma de 3° ano.

Exemplos desses erros encontrados com frequência nessa atividade: por **troca de letras**: *sato* (sapo), *elefete* (elefante), *macoco* (macaco), *foca* (faca), *libro* (livro), *vivela* (fivela), keijo (queijo); por **supressão de letra**: *livo* (livro), *home* (homem), *cadeno* (caderno), *navi* (navio), *qjo* (queijo); por **acréscimo de letra:** *leivro* (livro), *viollão* (violão).

Para explicar esses tipos de erros, algumas possibilidades são consideradas: fuga de padrões de sílaba CV (consoante + vogal), dificuldade para identificar todos os sons que compõem a palavra ou até mesmo considerar os fonemas existentes no próprio nome da letra, ou ainda marcas do seu dialeto.

Na sequência, os **erros de segmentação ou hipersegmentação** também ocorreram com certa frequência na resolução dessa atividade da aluna MV e da turma, totalizando em 10%. Desse percentual, 9% foi apresentado pela aluna e, 1% de ocorrência pela turma. Nesse tipo de erro os alunos costumam isolar uma parte da palavra, como ocorre, de fato, na fala. Os exemplos desse tipo de erro nessa atividade foram: *a belha* (abelha), *de do* (dedo), *e lefante* (elefante), *navi u* (navio).

Outro erro que apresentou ocorrência nessa atividade foi o **erro de acentos** gráficos, pois os sinais diacríticos estão em grande parte ausentes na escrita dos alunos. Vale ressaltar que, esse tipo de erro só ocorreu com a turma – 3° ano, com um percentual de 2% do total de erros. Como exemplo desse tipo de erro destacam-se as seguintes ocorrências: *jácare* (jacaré), *jacare* (jacaré), *xicara* (xícara), *abelhá* (abelha).

Vale ressaltar que, ao aplicar atividades como essas é de grande importância que seja observado a língua falada desses alunos, uma vez que a variação linguística de cada um pode demonstrar e explicar o que ocorre em sua escrita, como foi demonstrado com os resultados dessa atividade.

3.1.3 Resultados da atividade 3

Na atividade 3, foi exibida em forma de vídeo a fábula: "A lebre e a tartaruga." https://www.youtube.com/watch?v=-0ZxvgS-g7E

Figura 2 – Fábula: A Lebre e a Tartaruga

Figura 2 – Fábula: A Lebre e a Tartaruga

Fonte: https://blogdatia-jaque.blogspot.com.br/2013/09/a-tartaruga-e-lebre-atividades-para.html

Após a exibição do vídeo, os alunos recontaram a história oralmente, tendo como base cenas impressas com imagens sequenciadas da fábula apresentada, mostradas pelo professor-aplicador. Depois de recontada a história de forma oral e coletiva, os alunos produziram um texto escrito recontando a história ("A lebre e a tartaruga") de sua maneira. Nessa atividade, os alunos também não contaram com nenhum apoio, em caso de dúvida.

O objetivo dessa atividade foi observar a escrita dos alunos (grupo teste e do grupo controle) com a produção de texto de forma espontânea, além disso, objetivou-se ainda observar as formas divergentes de escrita apresentadas por esses alunos em seus textos a fim de analisar se tais formas revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Para tanto, as produções textuais dos alunos foram analisadas a partir de alguns critérios separados em quatro categorias, tais quais aparecem no quadro 6.

Quadro 6 – Critérios para análise das produções textuais – atividade 3 da sondagem inicial.

Categoria 1 - Escrita com poucos erros previsíveis;
Categoria 2 - Escrita com predominância de erros previsíveis;
Categoria 3 - Escrita com erros previsíveis e atípicos;
Categoria 4 – Escrita com predominância de erros atípicos;

Fonte: elaboração própria

Na **categoria 1** (escrita com poucos erros previsíveis – cf capítulo 2, item 1.7.2) se enquadram as produções textuais que apresentam poucos erros de escrita, tais erros apresentam hipóteses que justificam a tentativa do código escrito, apresenta pontuação, ideias concatenadas e texto com sentido.

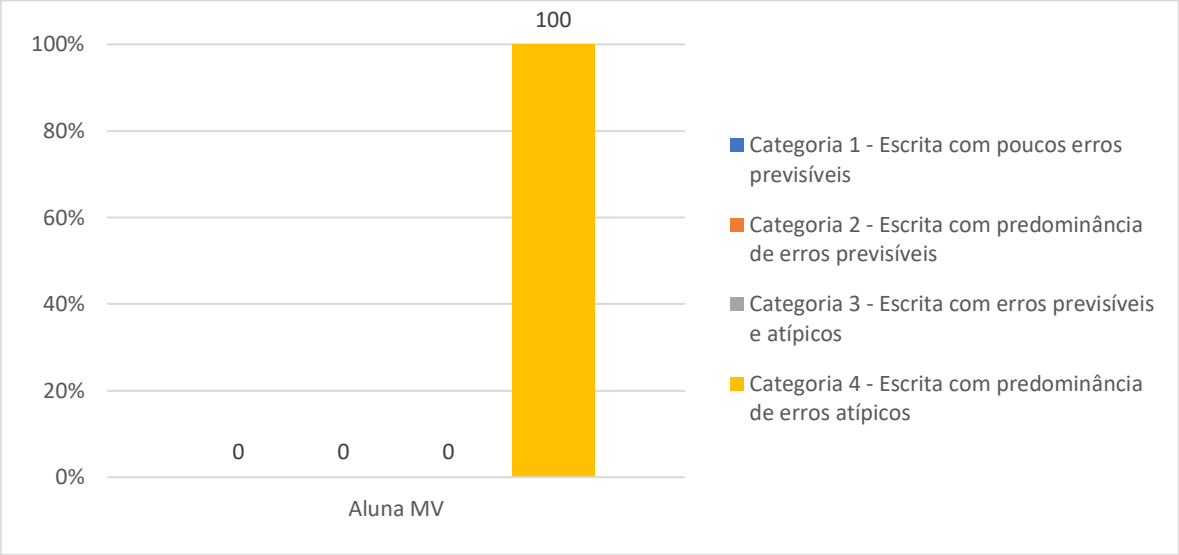
A **categoria 2** (escrita com predominância de erros previsíveis - cf capítulo 2, item 1.7.2) corresponde aos textos que apresentam muitos erros que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português, uso de alguns sinais de pontuação ou ausência deles, apresentam ideias que formam um todo com sentido.

Os textos que se enquadram na **categoria 3** (escrita com erros previsíveis e atípicos - cf capítulo 2, item 1.7.2) são aqueles que apresentam tanto erros com tentativa de execução do uso do código escrito, mas também apresenta erros com desvios que já comprometem a concatenação das ideias e, consequentemente o sentido do texto.

Na **categoria 4** (escrita com predominância de erros atípicos- cf capítulo 2, item 1.7.2), enquadram-se textos que em sua maioria apresentam erros com desvios, sem hipóteses para uso do código escrito, sem nenhum tipo de pontuação, ideias incompreensíveis e texto sem sentido.

O gráfico 19 apresenta o desempenho da aluna MV na atividade 3.

Gráfico 19 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 3 da sondagem inicial.



Fonte: elaboração própria

Conforme os dados do gráfico 19, verifica-se que o desempenho da aluna MV nesta atividade atinge o percentual de 100% na categoria 4, o que significa que a produção textual desse grupo apresenta uma escrita com predominância de erros atípicos, o que significa que, o grupo demonstra uma escrita com bastante desvios, ou melhor dizendo, só com desvios.

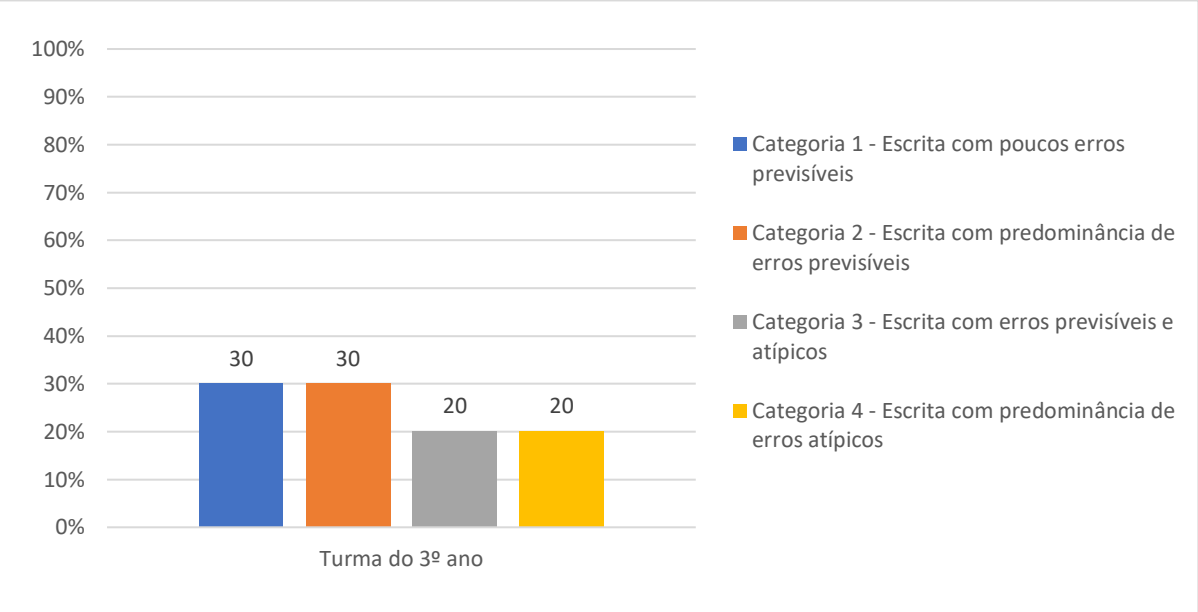
Esses dados revelam que a aluna apresenta um baixo rendimento na escrita de sua produção textual, isso porque, ao enquadrar-se na categoria 4 com um percentual máximo de erros atípicos demonstra que sua escrita não pode ser sistematizada e/ou não apresenta um conjunto de possibilidades de uso do sistema de escrita do português.

Isso mostra que aluna MV não consegue produzir um texto espontâneo porque demonstra não conseguir fazer, por si só, a relação entre grafema e fonema e, dessa forma, não consegue evoluir em seu processo de escrita.

Assim, levando em consideração o baixo desempenho dessa aluna nas atividades de escrita propostas nessa avaliação de sondagem inicial (ditado, autoditado e produção textual espontânea) percebe-se que esta aluna apresenta grande dificuldade no processamento fonológico, que funciona como base no processo de aquisição da escrita.

A seguir, o gráfico 20 demonstra o desempenho da turma-3º ano, na atividade 3 da sondagem inicial.

Gráfico 20 – Desempenho médio, em %, da turma -3° ano na atividade 3 da sondagem inicial.



Fonte: elaboração própria

De acordo com o gráfico 20, a turma do 3º ano, de modo geral, demonstra um rendimento abaixo de 50% na escrita de suas produções textuais, pois observa-se um percentual de 30% de alunos na categoria 1, aquela que caracteriza a escrita de um texto com poucos erros previsíveis, ou seja, uma escrita com muitas palavras corretas e poucos erros justificáveis, que revelam possiblidades de uso do código escrito.

Por outro lado, outros 30% dos alunos da turma estão na categoria 2, aquela em que a escrita do texto aparece com bastante erros previsíveis. É um texto com a presença de muitos erros compreensíveis que revelam possibilidades de usos da língua com tentativa de execução do código escrito.

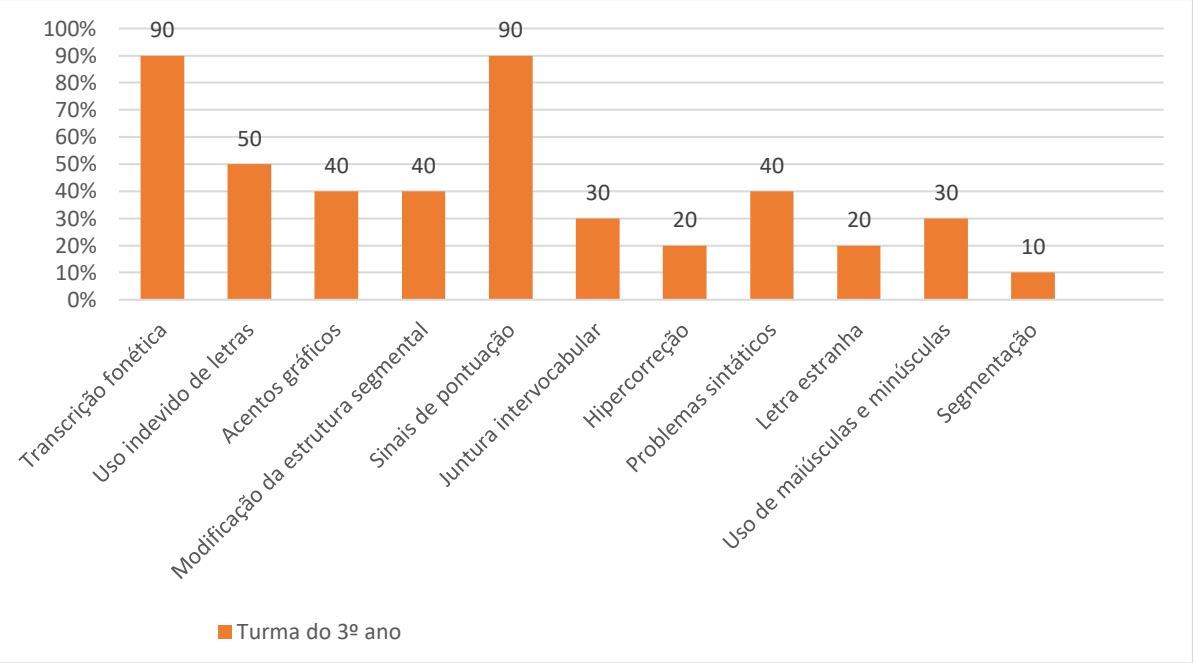
Na categoria 3, encontra-se 20% dos alunos da turma, categoria que caracteriza uma escrita com erros previsíveis e erros atípicos, ou seja, os alunos ainda apresentam erros com hipóteses que justificam sua tentativa de execução do código escrito e também erros não sistemáticos. É uma espécie de texto misto em relação aos tipos de erros, com muitas dúvidas na escrita das palavras e, consequentemente, na produção de sentido do texto.

Ademais, a turma de 3º ano também apresenta nessa atividade um percentual de escrita com desvios; 20% dos alunos da turma se enquadram na categoria 4. Essa categoria caracteriza textos que são comprometidos pelas palavras sem sentido, todo o texto é formado por palavras com erros atípicos, sem hipóteses de sistematização. Ainda assim, vale ressaltar que a maioria

dos alunos dessa turma (60%) apresentam textos com erros que revelam tentativa e possibilidades de uso da língua escrita.

Na sequência, o gráfico 21 revela o desempenho da turma -3º ano em relação aos tipos de erros apresentados na atividade 3 da sondagem inicial.

Gráfico 21 – Desempenho, em %, da ocorrência dos tipos de erros apresentados pela turma-3º ano na atividade 3 de sondagem inicial.



Fonte: elaboração própria

De acordo com o gráfico 21, é possível observar que a maior ocorrência de erros da turma refere-se à **transcrição fonética**, com um percentual de 90%. Esse índice revela que a maioria dos erros apresentados pelos alunos dessa turma diz respeito à transcrição da fala, ou seja, escreve a palavra como a pronuncia. Assim, os exemplos desse tipo de erro nessa atividade são: *desafio* (desafiou), *apito* (apitou), *di* (de), *lebri* (lebre), *coutano* (contando), *árvori* (árvore), *dormir* (dormi), *perder* (perde), *tatauga* (tartaruga), *i* (e), *falo* (falou), *ua* (uma), *via* (vinha), *mudo* (mundo), *veceu* (venceu), *veiceu* (venceu), *mi* (mim), *resoveu* (resolveu), gaia (ganha),etc.

O **erro por uso indevido de letra** também ocorre com certa frequência nos textos da turma marcando um percentual de 50%. Nesse tipo de erro percebe-se que a letra que é utilizada para escrever uma palavra, embora possa ser uma opção de escrita, não corresponde ao que é determinado pela ortografia. Os exemplos de erro por uso indevido de letras nessa atividade são: *partissipar* (participar), *corida* (corrida), *rapoza* (raposa), *ressouvel* (resolveu), *dezafiou*

(desafio), *aseitou* (aceitou), *ansiossos* (ansiosos), *nen* (nem), *valoçidade* (velocidade), *paçou* (passou).

Outro registro de ocorrência de erro nessa atividade foram os **erros de acentos gráficos** com um percentual de 40%, que acontece devido a dificuldades na marcação gráfica e/ou ausência dos sinais diacríticos. Alguns exemplos de erros de marcação gráfica são: *rapido* (rápido), *rapida* (rápida), rapído (rápido), *ja* (já), *juiza* (juíza), *e* (é), *so* (só), *vitoria* (vitória), *trovao* (trovão), *arvore* (árvore), etc.

Outra ocorrência de erro nessa atividade é **a modificação da estrutura segmental das palavras** com um índice de 40%, são erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Exemplos desses tipos de erros encontrados na amostra pesquisada: **troca de letras** - *begavam* (pegavam), *voi* (foi), *agopa* (agora), *galhou* (ganhou), *tartaluga* (tartaruga), tartahuga (tartaruga); **supressão de letras** – lebe (lebre), tataruga (tartaruga), tatauga (tartaruga); **inversão de letras** – *setava* (estava), etc.

Os **erros por dos sinais de pontuação** registram um índice de 90%, esse tipo de erro ocorreu muito nas produções textuais dos alunos do grupo controle, muitos não usam nenhum sinal de pontuação, não usam vírgulas, travessão nem outros sinais de pontuação, outros alunos usam apenas o ponto final.

Os **erros por juntura vocabular** atingiram um percentual de 30 % nessa atividade, nesse tipo de erro os alunos juntam todas as palavras, de acordo como fala. Exemplos desse erro na atividade proposta: alebre (a lebre), atartaruga (a tartaruga), uzamigo (os amigos), latrais (lá atrás), auma (a uma).

Os **erros de hipercorreção** apareceram pouco nas produções textuais do grupo controle com um percentual de 20%; esse tipo de erro acontece quando o aluno já conhece a forma ortográfica de algumas palavras, sabe que a pronúncia é diferente e passa a generalizar esta forma de escrever. Exemplos desse erro nessa atividade: *escutol* (escutou), resolvel (resolveu), estar (está), mas (mais).

Outra ocorrência de erro nessa atividade foram **erros de natureza sintática,** com um registro de 40% desses erros; nesse caso foram erros de concordância, que, segundo Cagliari (1994), na verdade refletem modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia. Os exemplos desses erros nessa atividade são: *eles apostaro* (eles apostaram), *os animai comemorou* (os animais comemoraram), *todos festejava* (todos festejavam), todos estava (todos estavam).

Outro erro registrado nessa atividade foi a **forma estranha de traçar as letras** de alguns alunos, como por exemplo a escrita de uma determinada letra se parece com outra por quem lê; esse erro atingiu um percentual de 20%. De acordo com Cagliari (1994), esse tipo de erro acontece quando a letra cursiva apresenta grandes dificuldades, não só para quem lê como para quem escreve. Isso pode causar uma má interpretação do que foi escrito.

O **uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas** foi outro tipo de erro apresentado nessa atividade por alguns alunos, com um percentual de 30 % dos erros. Esse tipo de erro acontece, segundo Cagliari (1994), porque ao aprender escrever os nomes próprios com letra maiúscula, os alunos passam a escrever outras palavras também com letra maiúscula. Exemplos desse tipo de erro nessa atividade: Lebre (lebre), Você (você), Vamos (vamos), essas palavras apareceram grafadas dessa forma no meio do texto.

O **erro por segmentação** foi o que menos teve ocorrência nessa atividade, apenas 10%, esse tipo de erro, segundo Cagliari (1994), acontece quando o aluno usa o conjunto de sons ditos em determinadas alturas para dividir a palavra, ou às vezes devido à acentuação tônica. Os exemplos desse erro nessa atividade foram: a seitou (aceitou), a gora (agora), a pós (após).

Considerando o desempenho do grupo controle em relação a essa atividade, pode-se concluir que os erros apresentados por esse grupo demonstram que ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão e se apegam a hipóteses que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português.

4 APLICAÇÃO DAS OFICINAS

A aplicação da proposta de intervenção “Refletir os sons da língua e escrever” foram desenvolvidas em três oficinas conforme o previsto, cada oficina foi realizada em dois encontros, totalizando assim, seis encontros com a turma envolvida nessa pesquisa.

Nos tópicos a seguir, apresenta-se uma síntese das atividades desenvolvidas em cada oficina, bem como o desempenho dos alunos na execução dessas atividades.

4.1 Primeira Oficina: “Refletir e escrever com a consciência silábica”

A primeira oficina – “Refletir e escrever com a consciência silábica” – foi elaborada com o objetivo de desenvolver atividades que favorecessem habilidades de consciência silábica e propiciar aos alunos o contato com atividades orais e escritas em que eles pudessem contar o

número de sílabas de uma palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra, adicionar ou excluir sílabas, juntar sílabas isoladas para formar uma palavra, segmentar em sílabas as palavras, e ainda, fornecer palavras a partir de uma sílaba dada.

Nessa oficina as atividades foram compostas dos seguintes itens da consciência silábica: *síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial*. A aplicação dessa oficina aconteceu em dois encontros, o primeiro ocorreu no dia 10 de novembro de 2017.

Assim, antes de iniciar as atividades propostas para esse encontro, os objetivos da oficina foram apresentados aos alunos. Em seguida, realizou-se uma atividade oral baseada num dos itens da consciência silábica, *a síntese*, cujo intuito era a descoberta da palavra pronunciada com um breve intervalo entre cada sílaba. A participação da turma nessa atividade 1 foi bastante ativa, todos os alunos ficaram atentos perante os sons pronunciados para descobrirem as quais palavras se referiam. O desempenho da turma nessa atividade foi bastante satisfatório, assim como o da aluna foco dessa pesquisa.

Na sequência, foi realizada outra atividade oral baseada no item *segmentação* da consciência silábica. Nessa atividade, desenvolvida individualmente com cada aluno, foi solicitado que separassem em sílabas as palavras dirigidas a cada um. As palavras escolhidas para a execução dessa atividade foi o próprio nome dos alunos, cada um pronunciava seu nome com um intervalo entre as sílabas, acompanhando com palmas para descobrir também o número de sílabas que compunham seus respectivos nomes. Nessa atividade 2, foi possível perceber empolgação de toda a turma na participação da atividade, e ainda, um desempenho bastante satisfatório, tanto no que se refere a pronúncia do próprio nome separado por sílabas como na classificação do número de sílabas existente em seu nome. A aluna MV (12 anos) também teve desempenho satisfatório nessa atividade.

Após a realização dessas atividades orais, foi proposto aos alunos uma atividade escrita, também referente ao item *segmentação* da consciência silábica. Nessa atividade 3, foi solicitado aos alunos que escrevessem o próprio nome e marcassem o número de sílabas correspondente. Para essa atividade foi distribuído um papel com espaços demarcados para a escrita do nome e para a classificação do número de sílaba. Essa foi mais uma atividade de participação efetiva da turma e com êxito no desempenho de todos, assim como da aluna MV que também teve desempenho satisfatório nessa atividade.

Para o desenvolvimento da atividade 4, referente a *segmentação* de outras palavras em sílabas, foi solicitado que cada aluno, individualmente, se dirigisse à frente da turma, onde localizava-se uma caixa “surpresa” composta de objetos variados em seu interior. Os alunos

tinham os olhos vendados e logo após tiravam um objeto da caixa para tentar adivinhar o nome. Após a adivinhação, o aluno tinha a venda retirada dos olhos e pronunciava o nome do objeto com breves intervalos de sílabas, depois disso, depositava o objeto em uma das caixas enumeradas que correspondia ao número de sílabas do nome daquele respectivo objeto. Posteriormente, com a retirada de cada objeto da caixa pelos alunos, era solicitado a todos que escrevessem o nome do objeto no papel entregue previamente, e marcassem no espaço específico o número de sílabas correspondente. Essa atividade movimentou bastante a turma, os alunos demonstraram muito entusiasmo em realizá-la, o que proporcionou muita interação entre eles. Por outro lado, o desempenho da turma nessa atividade foi razoável, com 64 % de acertos na escrita das palavras. Nessa atividade foi possível perceber melhor desempenho no item de classificação do número de sílabas, com um percentual de 78,8 % de acertos. No que diz respeito ao desempenho da aluna MV (12 anos) nessa atividade, o resultado foi pouco satisfatório, com 35 % de acertos na escrita das palavras e com 0% de acertos na classificação do número de sílabas das palavras.

No encerramento desse primeiro encontro, alguns alunos demonstraram com palavras positivas o quanto gostaram das atividades desenvolvidadas na oficina. Outros ressaltaram que o tempo passou muito rápido com a satisfação que sentiram com ao executar atividades que eles não estavam acostumados a realizar.

O segundo encontro da oficina "Refletir e escrever com a consciência silábica" realizou-se no dia 14 de novembro de 2017. Neste encontro, foram realizadas atividades orais e escritas de consciência silábica, referentes ao item *identificação de sílaba inicial,* com o objetivo de levar o aluno a identificar palavras que compartilha da mesma sílaba inicial.

Depois de apresentar os objetivos propostos para esse encontro aos alunos, iniciou-se à oficina. Para o desenvolvimento da atividade 6 dessa oficina, foram apresentadas gravuras aos alunos, individualmente, para dizerem o nome do que viam. Após o reconhecimento da gravura pelo aluno, foram apresentadas, oralmente, três palavras para que o aluno identificasse qual delas iniciava com a mesma sílaba da palavra vista na gravura. Os alunos mostraram-se muito curiosos e animados para essa atividade. A maioria da turma apresentou resultado satisfatório nessa atividade, com um índice de 70% de acertos. A aluna MV (12 anos) demonstrou resultado insatisfatório, pois mesmo reconhecendo a gravura, não conseguiu identificar entre as três palavras apresentadas, aquela que iniciava com a mesma sílaba da palavra da gravura. Assim, essa atividade foi repetida algumas vezes com a aluna MV no sentido de mostrá-la como

identificar a mesma sílaba em palavras diversas. Foi sugerido ainda à professora de Língua Portuguesa da turma que continuasse realizando atividades com a consciência silábica.

Na sequência, foi realizado um jogo intitulado “Bingo de sílabas” – atividade 7 - confeccionado, exclusivamente, para a realização dessa atividade, cujo objetivo foi levar os alunos a identificarem o maior número de sílabas iniciais correspondentes às gravuras apresentadas. Essa atividade desenvolveu-se da seguinte forma, cada aluno recebeu uma cartela composta com diversas sílabas (simples). Após a entrega das cartelas, foi iniciado o bingo com o sorteio de gravuras, retiradas uma de cada vez de dentro de uma caixa fechada. Cada aluno, após visualizar a gravura sorteada marcava em sua cartela, se houvesse, a sílaba inicial da palavra que correspondesse ao desenho sorteado. A atividade foi encerrada quando um dos alunos da turma preencheu primeiro a cartela de sílabas. Essa foi umas das atividades que causou mais entusiasmo e animação na turma, pois a cada gravura sorteada eles comemoravam, pois ansiavam preencher a cartela de sílabas e ganhar o jogo. Ao término dessa atividade, pôde-se verificar um desempenho razoável nessa atividade, já que somente 58% da turma marcou corretamente as sílabas iniciais correspondentes às gravuras sorteadas em suas respectivas cartelas. Vale ressaltar que, o ganhador do jogo encontra-se dentro desse percentual. Por outro lado, a aluna MV (12 anos) teve um desempenho bastante satisfatório, pois conseguiu identificar em sua cartela, todas as sílabas iniciais correspondentes às gravuras sorteadas.

Para finalizar a primeira oficina, foi realizado mais um jogo “Bingo de Gravuras” – atividade 8 – referente à consciência silábica, com o intuito de exercitar a identificação de palavras que compartilham da mesma sílaba inicial. Para desenvolvimento dessa atividade, cada um dos alunos da turma recebeu uma cartela composta de gravuras diversas. Após a entrega das cartelas, o jogo foi iniciado com o sorteio de palavras diversas compostas por sílabas iniciais simples. As palavras foram sorteadas, uma de cada vez, com intervalo suficiente para que os alunos pudessem identificar em suas cartelas a gravura correspondente à sílaba inicial da palavra sorteada. O jogo foi encerrado quando um dos alunos da turma preencheu toda a sua cartela, fazendo a associação devida entre cada gravura com a sílaba inicial das palavras sorteadas. A participação nessa atividade foi efetiva, pois, o jogo desafia os alunos a aprenderem, deixando-os seduzidos e bastante atentos durante sua execução. O desempenho dos alunos nessa atividade foi satisfatório, pois a maior parte da turma, 60% dos alunos marcou corretamente em suas cartelas, todas as gravuras relativas às sílabas iniciais das palavras sorteadas. Entre estes alunos encontra-se o ganhador do jogo. A aluna MV (12 anos), atingiu

mais uma vez um resultado satisfatório, marcando corretamente a maior parte das gravuras corretas.

Ao final dessa oficina, os alunos avaliaram de forma positiva as atividades desenvolvidas nesse segundo encontro da primeira oficina e mostraram-se interessados em participar da próxima. Convém mencionar ainda que essas atividades demonstram como o trabalho em grupo é atraente e proporciona a participação de todos os alunos, motivando os alunos com mais dificuldades a sentirem-se capazes e acolhidos em sala de aula.

4.2 Segunda Oficina: "Refletir e escrever com a consciência intrassilábica"

Com o propósito fundamental de fomentar a capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala com a identificação de rimas, produção de palavra com a sílaba dada, identificação da sílaba medial, produção de rima e a exclusão e transposição de sílabas, realizou-se no dia 17 de novembro de 2018, o terceiro encontro para a aplicação da oficina: "Refletir e escrever com a consciência intrassilábica". Inicialmente, foi apresentado aos alunos os objetivos propostos para essa segunda oficina, logo após, foram feitas algumas considerações e exemplificações sobre rima e produção de rima, assim como identificação de sílaba medial e produção de palavras com a sílaba proposta.

Concluído esse momento, foi aplicada a atividade 1, que propunha aos alunos a identificação de rimas nas palavras apresentadas. Para cada aluno foi apresentada uma gravura, logo após, perguntou-se individualmente a cada um: "Que desenho é este?" Após a resposta, foram apresentadas três palavras para que o aluno identificasse qual delas rimava com a palavra proposta na gravura. O desempenho da turma nessa atividade foi positivo, com 80 % de respostas corretas. Porém, a aluna MV (12 anos), apesar de ter identificado a palavra que correspondia à gravura que lhe foi apresentada, o seu desempenho não foi satisfatório, pois ela não conseguiu identificar a palavra que rimava com a da gravura, dentre as três palavras que lhe foram apresentadas. Assim, mais uma vez, foi realizada uma intervenção individualizada com a aluna MV para que ela pudesse identificar as palavras (gravuras) que rimavam, sempre demonstrando para ela como funcionava a rima. Ademais, foi sugerido à professora que continuasse a trabalhar com a manipulação e a identificação de sons nas palavras com a turma, realizando atividades diferenciadas com a aluna MV, já que ela necessitava de uma atenção maior e de mais tempo para compreender sobre a identificação de rimas, produção de palavra

com a sílaba dada, identificação da sílaba medial, produção de rima e a exclusão e transposição de sílabas.

Na atividade 2, foi proposto aos alunos a produção de palavras a partir da sílaba dada. Para o desenvolvimento dessa atividade, foi necessária a participação individual e colaboração da turma com o silêncio para não atrapalhar o que ouvido e dito, já que a atividade foi oral. A cada aluno foram feitas perguntas do tipo: "Quais palavras começam com /ja/?" As sílabas apresentadas foram diferentes para cada aluno. A turma participou efetivamente da atividade e a considerou fácil. Porém, o desempenho da turma não foi totalmente satisfatório, já que 90% da turma apresentou dados corretos. A aluna MV (12 anos) apresentou resultado bastante positivo, pois forneceu dados condizentes com a sílaba proposta.

Dando prosseguimento à oficina, fez-se uma breve explanação a respeito da sílaba medial, com exemplos claros para que os alunos compreendessem melhor a atividade proposta. Posteriormente, foi aplicada a atividade 3, que propunha aos alunos, individualmente, a identificação da sílaba medial na palavra que lhe foi apresentada em forma de gravura. Em seguida, individualmente, foram realizadas as seguintes perguntas: "Que desenho é este?" Após a resposta, deu-se outra pergunta: "Qual a sílaba do meio de 'girafa'?" Assim que era identificada a sílaba medial da palavra, apresentavam-se três palavras para que o aluno identificasse qual delas tinha a mesma sílaba medial igual a palavra proposta em sua gravura. Concluída essa atividade com cada aluno da turma, foi possível verificar que, alguns alunos demoraram mais tempo para identificarem a sílaba medial das palavras, exigindo assim um período maior que o previsto para execução dessa atividade. Assim sendo, a turma não apresentou bom desempenho nessa atividade, pois apenas 51% forneceram dados corretos em relação à identificação da sílaba medial. Quanto ao desempenho da aluna MV (12 anos), seu resultado também não foi satisfatório, ou seja, não conseguiu identificar a palavra que tinha a mesma sílaba medial daquela verificada em sua gravura. Diante disso, foi concedido pela professora de Língua Portuguesa da turma mais um momento para trabalhar a compreensão e identificação da sílaba medial no sentido de favorecer a aprendizagem da escrita dos alunos.

Para a realização da atividade 4, que propunha a produção de rima, primeiramente foi explicado aos alunos que a atividade seria executada de forma lúdica, para tanto, apresentou-se a eles um curto trecho oral que lembra o início de uma história de viagem: "O navio já vai zarpar, dentro dele muita coisa para levar. O navio está levando um ...". O trecho ia sendo complementado com palavras para que os alunos produzissem rima com a mesma terminação. A exemplo, foram usadas palavras como: "melão, apito, vaca, bola, etc." Essas palavras iam

sendo variadas à medida que os alunos fossem produzindo várias rimas com determinada terminação. Vale ressaltar que, como tratava-se de uma atividade oral, cada aluno era inscrito conforme sorteio pela caderneta e tinha a sua vez de falar, individualmente. Essa atividade gerou bastante empolgação e alguns alunos se inscreviam mais de uma vez para participarem. O desempenho da turma nessa atividade foi satisfatório, já que 82% dos alunos forneceram dados corretos em relação à produção de rima, conforme terminação de palavra proposta. A aluna MV (12 anos) não apresentou bom desempenho nessa atividade, demonstrando dificuldade para produzir rima com a terminação da palavra proposta. Assim, após essa atividade, foi realizada uma intervenção individual com a aluna MV, um momento de atividade oral composta de palavras de terminações diversas para que ela pudesse compreender como se dá a rima. Além disso, foi sugerido à professora de Língua Portuguesa que trabalhasse mais atividades como essa em sala de aula, pois em outras atividades a aluna demonstrou o quanto é capaz de avançar em seu processo de aprendizagem da escrita.

O quarto encontro para continuidade da oficina: "Refletir e escrever com a consciência intrassilábica" aconteceu no dia 20 de novembro de 2017. Nesse encontro foram realizadas atividades, em sua maioria orais, referentes à identificação e produção de rima, com o intuito de promover a melhoraria das habilidades de manipulação dos sons das palavras nos alunos participantes dessa pesquisa.

Assim, foi dada continuidade a segunda oficina com a aplicação da atividade 5. Nesse momento foi proposto aos alunos uma atividade de identificação e produção de rima com a colagem de gravuras. Inicialmente, os alunos fizeram a identificação dos nomes das gravuras, logo após, foram agrupando as gravuras de acordo a terminação de seu nome. Para o desenvolvimento dessa atividade, cada aluno recebeu um quadro dividido em três colunas, cada coluna seria utilizada para colar as palavras com uma mesma terminação. Foram selecionadas várias gravuras com as seguintes terminações: /-anha/, /-ito/, /-asa/. Cada aluno recebeu nove gravuras para separar de acordo com essas terminações e colar cada grupo de palavras em uma coluna. A turma participou efetivamente dessa atividade e demonstraram gostar do que estavam realizando, além disso, o desempenho foi ainda mais positivo que a atividade 4, pois 90 % da turma executou corretamente essa atividade. A aluna MV (12 anos) também teve desempenho positivo e conseguiu realizar a atividade com êxito.

A atividade 6 dessa oficina, propunha aos alunos, mais uma vez, a produção de rimas conforme a terminação proposta. Para a realização dessa atividade, a turma foi dividida em 6 grupos, cada grupo iniciou a participação após ouvir a apresentação de uma frase oral que

finalizava com uma palavra cuja terminação determinou a produção de rimas. Vale ressaltar que, todos os componentes de cada equipe tinham que tentar produzir uma rima com a terminação proposta. As frases destinadas às equipes foram: "1- Segunda foi à feira precisava de FEIJÃO; 2- Terça foi à feira pra comprar RABANETE; 3- Quarta foi à feira buscar CAJU; 4- Quinta foi à feira comprar PASTEL; 5- Sexta foi à feira precisava de FARINHA; 6- Sábado não tem FEIRA." As palavras que finalizavam essas frases foram as que determinaram a produção de rimas. A participação da turma nessa atividade foi bastante animada, pois todos queriam que sua equipe ganhasse. O desempenho foi positivo, a maioria das equipes forneceram dados corretos, apenas duas equipes tiveram dificuldade em fornecer dados corretamente. Uma dessas equipes foi a que a aluna MV (12 anos) fez parte.

A atividade 7 foi realizada oralmente e de maneira simples. Após explanar para a turma sobre a manipulação de sílabas nas palavras, como a exclusão de sílabas para a formação de outras palavras e exemplificar bastante para facilitar a compreensão, foi proposta aos alunos a atividade de exclusão de umas das sílabas (inicial, medial ou final) para formação de uma nova palavra. Para realização dessa atividade, a cada aluno foi apresentada a palavra e a sílaba desta que seria excluída para que ele descobrisse qual palavra se formaria com aquela mudança. A pergunta foi direcionada ao aluno dessa maneira: "Se eu tirar 'ga' de galinha como fica?" O desempenho da turma nessa atividade foi considerado razoável, 70 % dos alunos conseguiram responder corretamente. A aluna MV (12 anos) sentiu dificuldade para responder essa atividade e seu desempenho não foi satisfatório. Além disso, ao final dessa atividade foi possível perceber que, quando ocorria a exclusão da sílaba inicial ou final, os alunos tinham mais facilidade de acertar, mas quando a sílaba do meio era a excluída, os alunos demonstravam mais dificuldade para identificar qual palavra se formava com aquela mudança.

Para finalizar essa oficina, foi realizada a última atividade desse encontro que propunha uma brincadeira com a manipulação dos sons, a troca de sílabas para a formação de palavras. Primeiramente, fez-se uma breve explicação sobre a transposição de sílabas utilizando exemplos claros que facilitasse a compreensão por parte dos alunos. Concluído esse momento, fez-se a aplicação da atividade que ocorreu de maneira individual e oralmente. Assim, para cada aluno foi apresentado uma palavra que não existia, ou seja, com as sílabas trocadas (ex.: lepe, póci, cafó, etc), logo após, foi solicitado ao aluno a troca das sílabas, começando da última sílaba para a primeira, de modo que descobrisse uma palavra que existia (ex.: pele, cipó, foca, etc). No primeiro momento, essa atividade causou uma certa estranheza aos alunos, mas aos poucos a turma toda foi se envolvendo e o resultado foi positivo, a maior parte da turma

respondeu corretamente ao que foi proposta nessa atividade. Por outro lado, a aluna MV (12 anos) demonstrou dificuldade na troca das sílabas e não conseguiu responder corretamente a atividade. Diante disso, foi realizada uma intervenção individualizada com essa aluna com várias atividades orais de consciência silábica, como as aqui foram apresentadas, no sentido de estimular a identificação e manipulação dos sons e a troca de sílabas para a formação de palavras. Além disso, foi solicitado à professora de Língua Portuguesa da turma que continuasse a trabalhar a compreensão e manipulação de sons para formar novas palavras com toda a turma, principalmente com a aluna MV, que tem demonstrado avanços em muitas atividades dessa intervenção didática.

4.3 Terceira Oficina: "Refletir e escrever com a consciência fonêmica"

A oficina 3 - "Refletir e escrever com a consciência fonêmica" – foi aplicada no dia 22 de novembro de 2017. O objetivo desse quinto encontro foi propor atividades de consciência fonológica no nível dos fonemas, que promovesse a capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua.

A oficina foi iniciada com a apresentação dos propósitos desse encontro para os alunos. Na sequência, foi aplicada a atividade 1, em que se propôs a produção de palavra que inicia com o som dado. Essa atividade foi realizada oralmente, cada aluno apresentava uma palavra a partir do som proposto através da seguinte pergunta: "Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som (ex.: [ʃ] que corresponde ao 'ch' e ao 'x')." Convém mencionar que, os sons-alvo dessa atividade foram: [a], [f], [p], [s], [v], [ʒ], [ʃ]. Essa atividade gerou algumas dúvidas nos alunos quando se tratava dos sons fricativos [f], [v], [s], [ʃ], ao tentar reproduzir o som eles mostravam-se tímidos e alguns se negavam a responder. O desempenho nessa atividade foi pouco satisfatório, apenas metade da turma se comprometeu a realizar a atividade e responderam com êxito. A aluna MV (12 anos) demonstrou muita dificuldade, tanto para reproduzir o som quanto para produzir a palavra com o som proposto, não obteve desempenho satisfatório nessa atividade de consciência fonêmica. Assim, ao final da atividade foi trabalhado mais uma vez a identificação do som dado em palavras diversas.

Na atividade 2, tendo como base uma pequena estória que foi narrada para a turma, foi proposto aos alunos, a partir de uma palavra apresentada, a identificação do fonema inicial em palavras diferentes, ouvidas durante a narração. Na realização dessa tarefa, o desempenho da turma foi totalmente satisfatório, uma vez que, os alunos reconheceram na estória, todas as

palavras iniciadas com o mesmo fonema. O desempenho da aluna MV (12 anos) nessa atividade também foi bastante satisfatório, pois a aluna conseguiu identificar uma das palavras da estória iniciada com o mesmo fonema da palavra proposta.

Para o desenvolvimento da atividade 3, que propunha também a identificação de fonema inicial, foi mostrado a cada aluno uma gravura e realizada a seguinte pergunta: "Que desenho é este?" Após a resposta do aluno, foi apresentado a ele três palavras para que pudesse identificar qual delas começava com o mesmo som da palavra proposta na gravura. Ex.: (***vela***) – galo/ ***vaca***/ sino. A participação da turma nessa atividade foi maior, assim como foi mais positivo o desempenho da turma nessa atividade, 63% dos alunos identificaram corretamente a palavra com o mesmo fonema inicial daquela proposta na gravura. Já o desempenho da aluna MV (12 anos) foi insatisfatório, pois a aluna demonstrou dificuldade para identificar dentre as palavras apresentadas a que tinha o fonema inicial igual à palavra da gravura proposta. Desse modo, após o término dessa atividade foi realizada mais uma atividade oral com a aluna MV para que ela pudesse compreender como identificar o mesmo fonema em diversas palavras.

Para a realização da atividade 4, cujo objetivo ainda era a identificação do fonema inicial, foi proposto para a turma um dominó de gravuras gigante. Nessa atividade, cada aluno recebeu uma peça do dominó, contendo duas gravuras iniciadas com fonemas diferentes. O jogo foi iniciado com o sorteio de um aluno para colar sua peça no quadro e falar em voz alta o nome das gravuras de sua peça. Na sequência, cada aluno foi identificando o nome de uma das figuras de sua peça que era iniciado com o mesmo som da gravura da peça anterior e colando no quadro até esgotar a última peça, formando um dominó gigante. Essa foi umas das atividades que causou grande concentração na sala de aula. Os alunos se empenharam para realizá-la, o que gerou um desempenho bastante satisfatório, já que todos, inclusive a aluna MV (12 anos) conseguiram identificar em suas peças o fonema inicial que deveria ser encaixada com a peça anterior.

O sexto encontro para continuidade dessa última oficina: "Refletir e escrever com a consciência fonêmica" aconteceu no dia 23 de novembro de 2017. Os objetivos propostos para esse encontro foi a identificação do fonema final, ou seja, identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; a segmentação de uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua e ainda, inverter os sons de uma determinada palavra para descobrir outra.

Assim, o segundo momento dessa oficina teve início com a aplicação da atividade 5, cuja proposta foi a identificação do fonema final. Para realização dessa atividade foi mostrada uma gravura a cada aluno e perguntado: “Que desenho é este?” Após a identificação da gravura, foram apresentadas mais três palavras, oralmente, para que o aluno descobrisse qual delas terminava com o mesmo som da palavra mostrada na gravura. O desempenho da turma nessa atividade foi satisfatório, já que a maioria dos alunos responderam corretamente. A aluna MV (12 anos) também teve bom desempenho nessa atividade identificando corretamente a palavra terminada com o mesmo som daquela mostrada na gravura.

Para a realização da atividade 6, que propunha a exclusão do fonema na palavra, os alunos tiveram que responder perguntas como essa: “Se eu tirar o [ʃ] da palavra ‘chama’ fica?” Os sons utilizados nessa atividade foram, [r], [v], [s], [a], [u], [ʃ], [ʒ]. O desempenho da turma nessa atividade foi satisfatório, embora alguns alunos poucos tiveram dificuldade para realizá-la, dentre eles a aluna MV (12 anos).

A proposta da atividade 7 foi relacionada à síntese dos fonemas, ou seja, os sons de cada palavra foram pronunciados com um breve intervalo entre cada um. Essa atividade necessitou de bastante atenção para com os sons produzidos para descobrir que palavra eles formavam. a turma teve desempenho razoável nessa atividade, necessitando sempre da repetição dos sons para que pudessem reconhecer a palavra pronunciada. A aluna MV (12 anos) não conseguiu identificar através dos sons pronunciados de qual palavra se tratava.

Para a realização da atividade 8, cujo objetivo foi a segmentação dos sons, primeiramente foi explicado a respeito da segmentação com exemplos claros de como separar os sons das palavras. Logo após os alunos foram solicitados, individualmente, para segmentar os sons das palavras propostas. Os alunos fizeram confusão de como pronunciar separadamente os sons das palavras, já que estão acostumados com o nome das letras, dessa forma, o desempenho da turma nessa atividade foi razoável. A aluna MV também pronunciou o nome das letras ao invés dos sons.

A última atividade dessa oficina – atividade 10 – teve como objetivo a transposição dos sons para a formação de palavras. Para realizar essa atividade, foi necessário primeiramente, explicar bastante como acontece essa transposição de sons com exemplos. Ainda assim, essa atividade foi considerada a mais complexa, tanto na aplicação quanto no entendimento da inversão dos sons por parte dos alunos. Dessa forma, foram utilizadas fichas de apoio durante toda a aplicação que iniciava com a seguinte frase: “Agora nós vamos falar os sons dessa

palavra esquisita de trás para frente.” Ex.: amú = uma/ alé = ela. A atividade não despertou muito o interesse da turma, gerando um desempenho pouco satisfatório.

Vale lembrar que, embora o tempo cedido para a execução das oficinas não fosse suficiente para mais intervenções com essa turma e, especificamente com a aluna MV, foi solicitado à professora de Língua Portuguesa da turma que continuasse desenvolvendo um trabalho com a estimulação da consciência silábica, intrassilábica e fonêmica, para que todos pudessem compreender ainda mais sobre a consciência fonológica e a importância dos sons da língua e, sobretudo, melhorar seu processo de aprendizagem da língua escrita.

Para finalizar essa última oficina promoveu-se um momento de reflexão com os alunos sobre a importância do empenho nos estudos e do interesse pelas atividades desenvolvidas na sala, principalmente, aquelas que se referem à melhoria da aprendizagem da escrita. Nesse momento foi aberto um momento de avaliação das oficinas realizadas para que os alunos expusessem sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido ao longo das três oficinas. Os alunos, de modo geral, demonstraram através de palavras positivas e gestos o quanto gostaram das atividades aplicadas nas oficinas. Além disso, expuseram o quanto as atividades com jogos despertam prazer em aprender e solicitaram mais atividades assim na sala de aula.

4.4 A sondagem final

A terceira e última etapa da proposta de intervenção foi a sondagem final. Esta etapa teve como propósito coletar dados que possibilitassem observar os resultados obtidos pela aluna MV de 12 anos que apresenta dificuldade na aprendizagem da escrita, comparando-os aos dados do desempenho da turma do 3º ano do ensino fundamental em que esta aluna se encontra inserida, após a aplicação da intervenção didática.

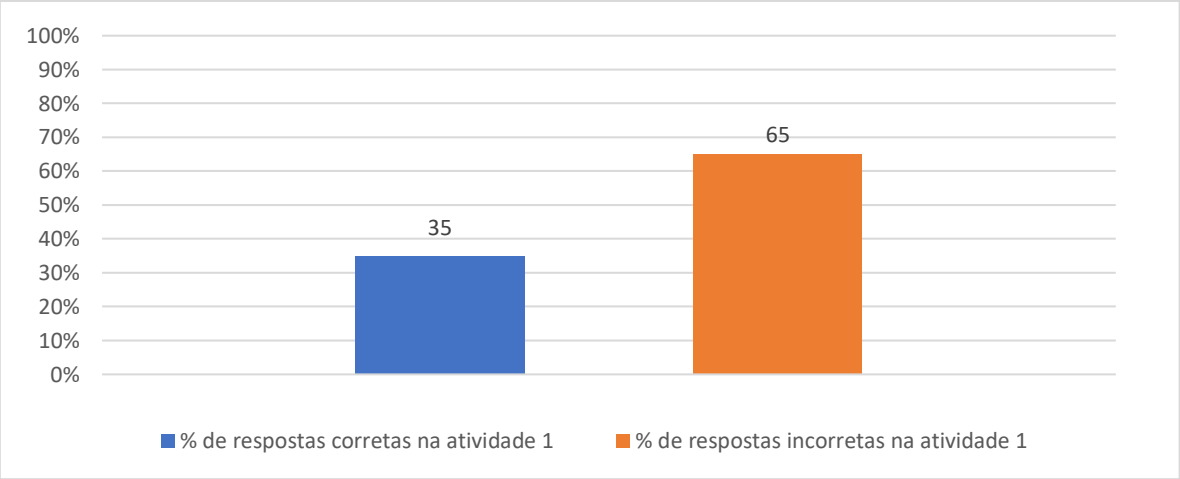
As atividades da sondagem final foram realizadas em dois encontros. O primeiro aconteceu no dia 27 de novembro de 2017 com a aplicação de duas atividades escritas: ditado de palavras e autoditado. O segundo encontro aconteceu no dia 29 de novembro de 2017 com a aplicação da atividade de produção textual, a reescrita de uma história que foi apresentada oralmente com a demonstração de imagens com as cenas sequenciadas da história.

Considerando, portanto, as atividades desenvolvidas nessa etapa, será realizada uma análise do desempenho da aluna MV (12 anos) e sua turma (3º ano). Além disso, será feito um cruzamento de dados para observar como a proposta surtiu efeito para o público já mencionado, e ainda, a comparação de percentuais entre o desempenho inicial/final desse público.

4.4.1 Resultados da atividade 1 - Ditado

A seguir, dispõem-se, graficamente, os dados coletados nessa terceira etapa da proposta de intervenção, na atividade 1. Como é possível observar no gráfico 22,

Gráfico 22 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 1 da sondagem final.

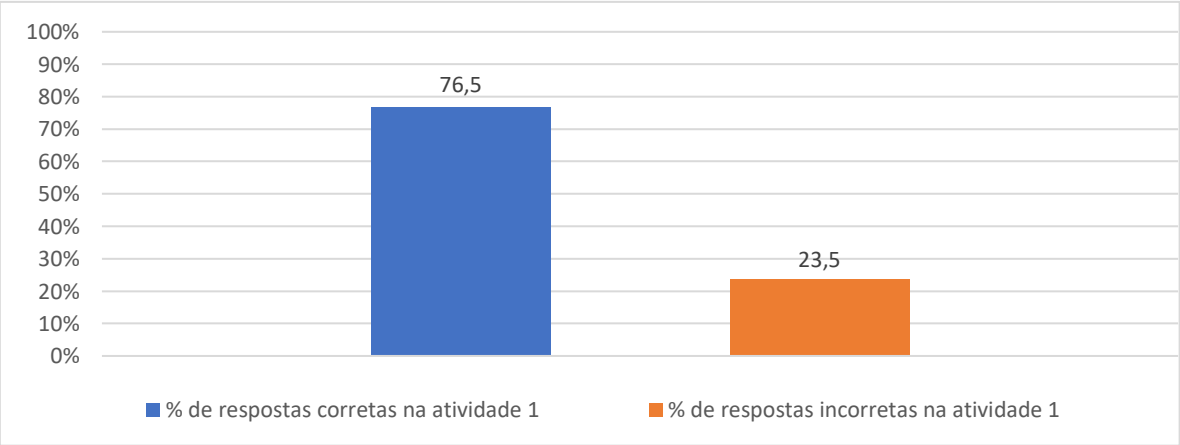


Fonte: elaboração própria

o desempenho da aluna MV (12 anos) na **atividade 1** da sondagem final, embora ainda insatisfatório, já que o índice de respostas corretas situa-se abaixo de 50%, com apenas 35%, mostra-se consideravelmente melhor em relação ao seu desempenho apresentado na atividade 1 da sondagem inicial, que foi 0% de acertos.

Em relação à turma do 3º ano, tal como ilustra o gráfico 23,

Gráfico 23 – Desempenho, em %, da turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final

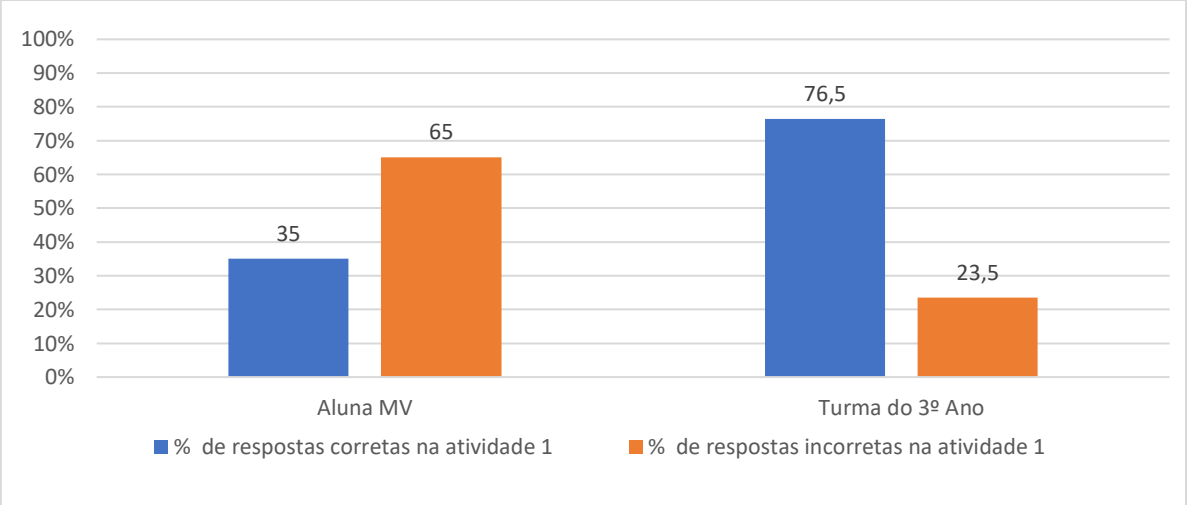


Fonte: elaboração própria

percebe-se um nível de desempenho bastante satisfatório, atingindo um índice de 76,5% de respostas corretas. Esse percentual foi duas vezes maior nessa etapa do que na atividade 1 da sondagem inicial, em que a turma apresentou um índice de apenas 37,5 %. O percentual de respostas incorretas se mantém presente, mas com um índice bem menor nessa etapa, 23,5%.

Levando-se em consideração as respostas apresentadas pela aluna MV (12 anos) e a turma de 3º ano nessa atividade, conforme gráfico 24

Gráfico 24 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final

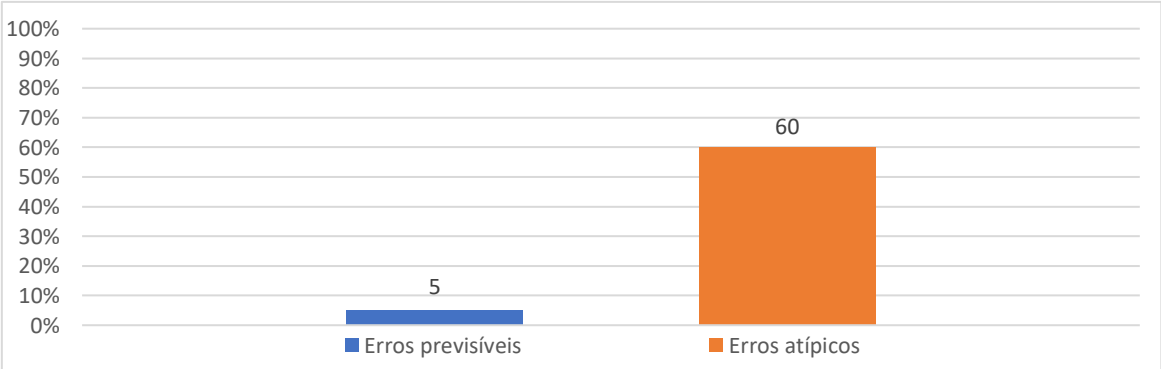


Fonte: elaboração própria

nota-se que, o desempenho da turma é, consideravelmente, melhor, uma vez que, apresenta um alto índice de respostas corretas (76,5%) em relação à aluna MV que apresenta um índice de apenas 35% de respostas corretas.

No que diz respeito às formas divergentes da escrita, o gráfico 25 demonstra que,

Gráfico 25 – Desempenho, em %, da aluna MV em relação às formas divergentes da escrita na atividade 1 da sondagem final.

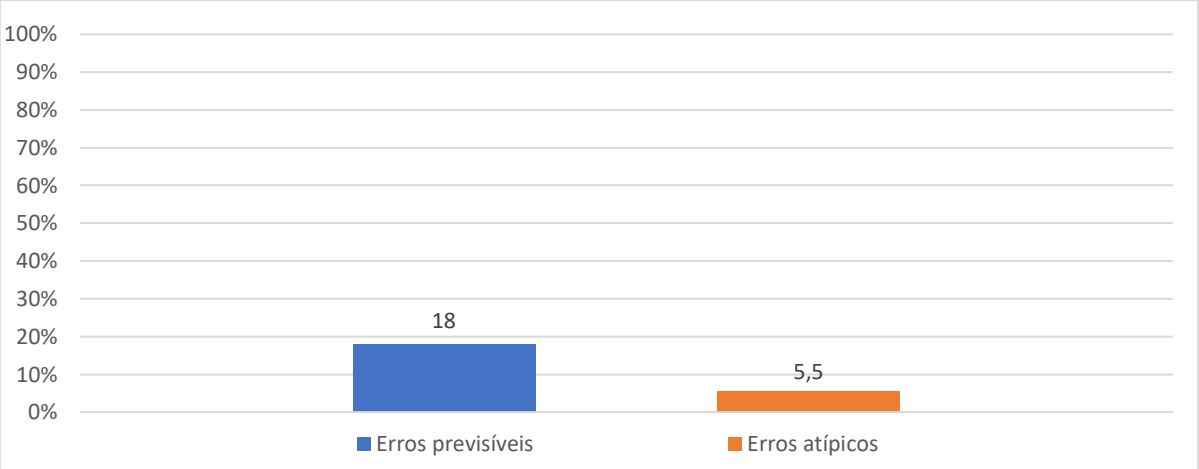


Fonte: elaboração própria

aluna MV (12 anos) continua com índices elevados de erros em sua escrita. Em relação aos erros previsíveis (aqueles possíveis de sistematizar), a aluna apresentou um percentual baixo, com índice de apenas 5%. Por outro lado, a presença de erros atípicos (aqueles que não são possíveis a sistematização) em sua escrita apresenta um percentual ainda elevado, com índice de 60%. Vale ressaltar que, os percentuais de erros revelados nessa etapa se mostram melhores do que aqueles que a aluna MV apresentou na atividade 1 da sondagem inicial, isso revela uma evolução em sua escrita após a intervenção voltada para exercícios de consciência fonológica.

Por sua vez, o gráfico 26 mostra o resultado das formas divergentes da escrita da turma de 3º ano para essa atividade.

Gráfico 26 – Desempenho, em %, da turma do 3º ano em relação às formas divergentes da escrita na atividade 1 da sondagem final.

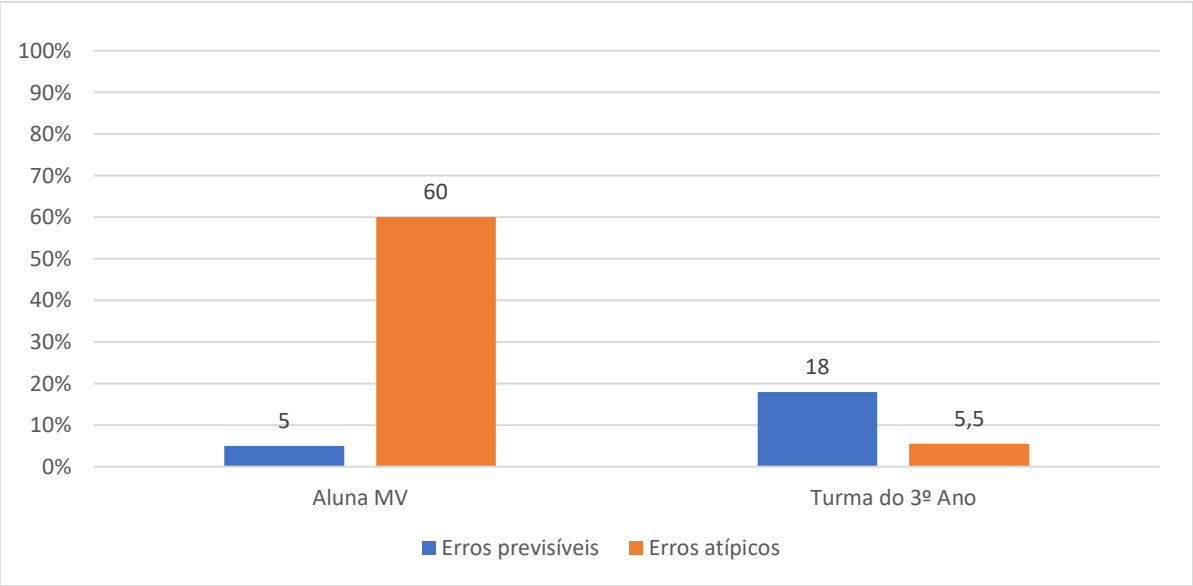


Fonte: elaboração própria

Conforme os dados do gráfico 26 observa-se que, os percentuais de erros da turma nessa atividade foram, consideravelmente, baixos, o que revela um resultado bastante satisfatório. De modo geral, os erros previsíveis da turma marcam um índice de apenas 18%, enquanto os erros atípicos apresentam um percentual ainda menor, com apenas 5,5%. O desempenho da turma em relação aos erros nessa etapa torna-se ainda melhor quando comparado ao resultado dos erros na atividade 1 da sondagem inicial, que revela maiores percentuais de erros.

Contrastando os resultados do desempenho da aluna MV (12 anos) com a turma de 3º ano, quanto às formas divergentes da escrita nessa atividade, conforme gráfico 27,

Gráfico 27 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma do 3º ano em relação às formas divergentes da escrita, na atividade 1 da sondagem final.

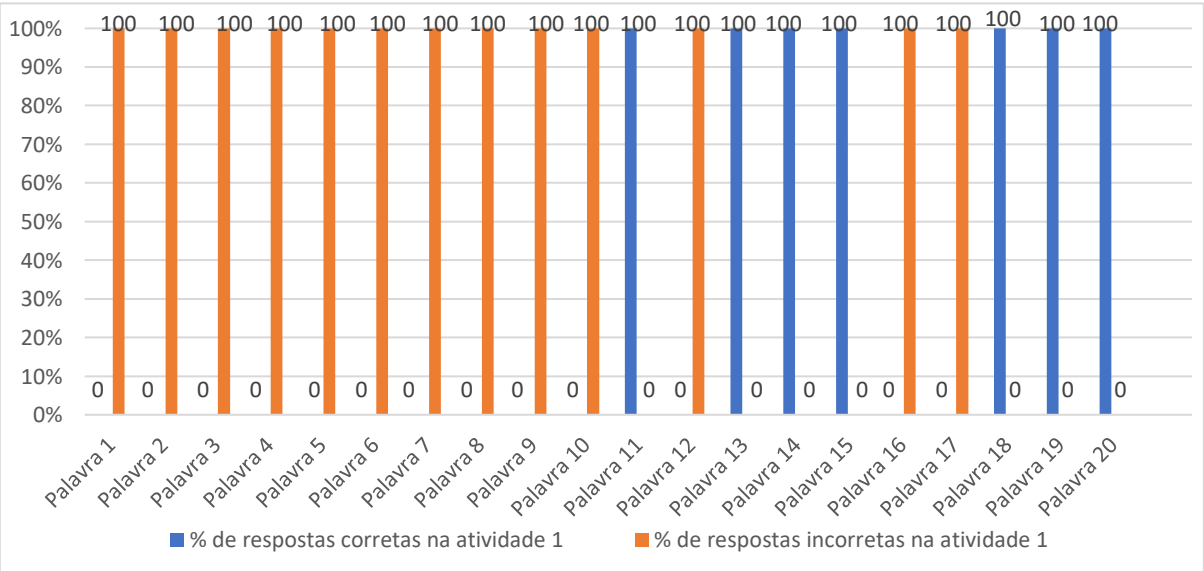


Fonte: elaboração própria

nota-se um resultado mais satisfatório para a turma, com percentual total menor de erros. Apenas nos erros previsíveis a aluna MV (12 anos) apresenta um percentual menor, 5%. Por outro lado, o índice de 60% apresentado pela aluna nos erros atípicos é, consideravelmente, maior que o índice da turma, de apenas 5,5%.

O desempenho da aluna MV (12 anos) em relação a cada item/palavra proposto na atividade 1 da sondagem final, conforme apresenta o gráfico 28,

Gráfico 28 – Desempenho por item, em %, da aluna MV na atividade 1 da sondagem final.

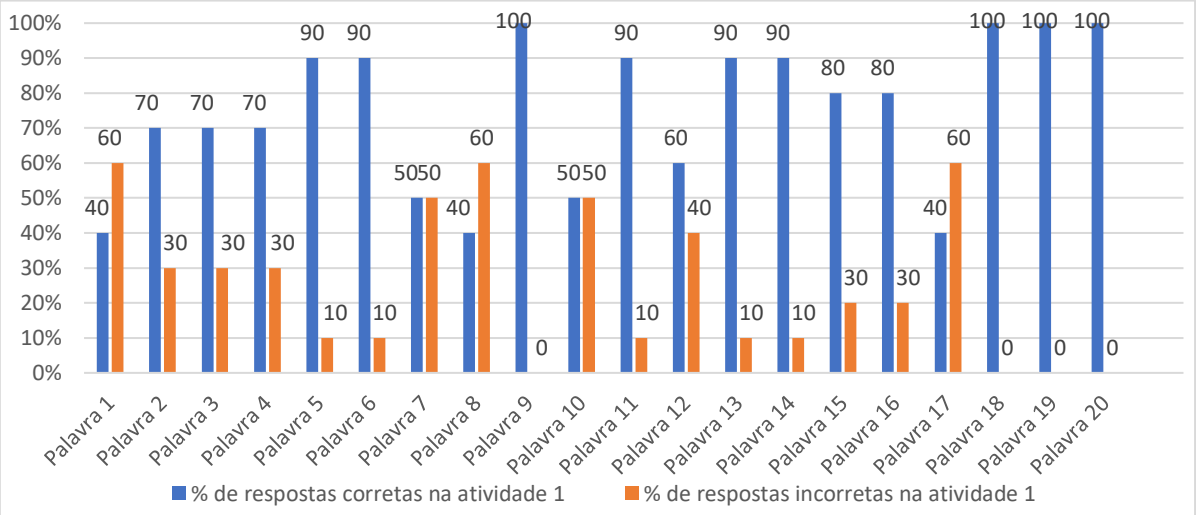


Fonte: elaboração própria

mostra que, de vinte palavras propostas nessa atividade apenas sete foram escritas corretas. Assim, os percentuais de 100 % de respostas corretas da aluna correspondem aos itens/palavras: 11(casa), 13 (copo),14 (carro),15 (mamão), 18 (mala), 19 (bola) e 20 (vaca). De acordo com esses dados verifica-se que, na maioria das vezes, a aluna demonstra mais facilidade ao grafar palavras que possuem uma sequência de sílabas simples (CV) e com correspondências regulares entre letra e fonemas.

Por outro lado, o desempenho da turma, como mostrado no gráfico 29,

Gráfico 29 – Desempenho por item, em %, da turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final

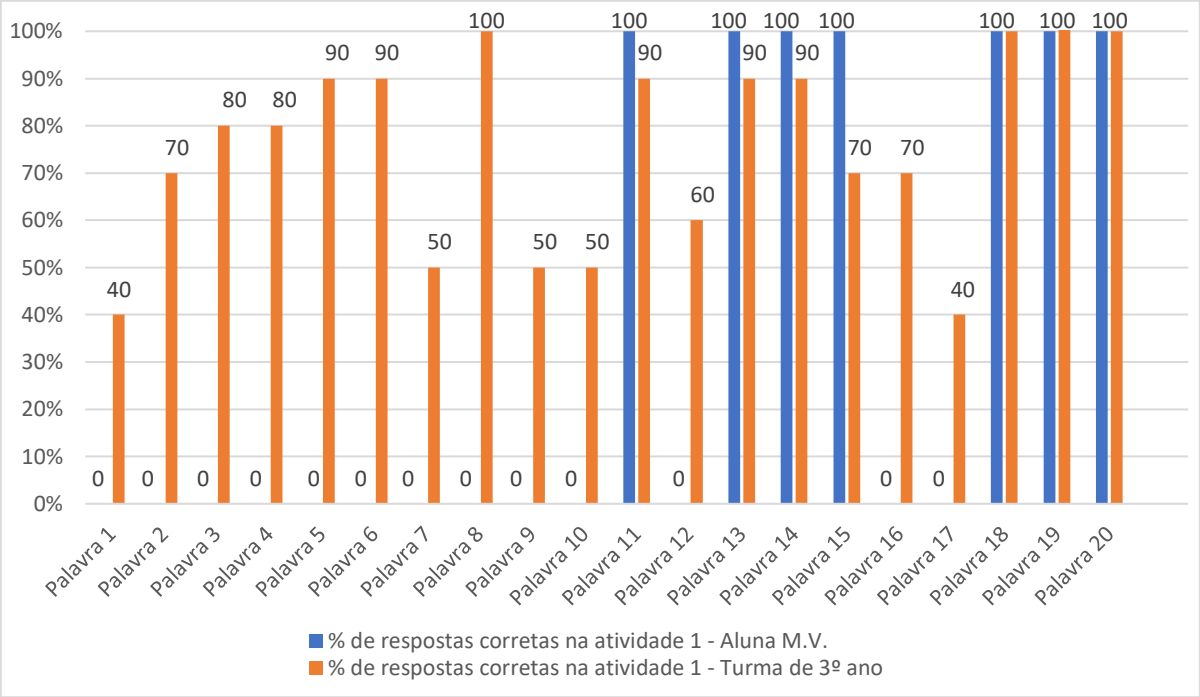


Fonte: elaboração própria

é bastante positivo nessa atividade, uma vez que os percentuais das respostas corretas são melhores na maioria dos itens/palavras propostos nessa atividade. Assim, verifica-se um percentual de 100% de acertos para os itens/palavras: 9 (sapato), 18 (mala), 19 (bola) e 20 (vaca). Verifica-se também o percentual de 90% em mais cinco outros itens/palavras: 5 (fivela), 6 (guerra), 11 (casa), 13 (copo), 14 (carro). Além desses dados, observa-se ainda bons percentuais de acertos da turma nos itens/palavras: 15 (mamão) e 16 (maçã), com 80% de acertos; os itens/palavras 2 (beijo), 3(trabalho) e 4 (dente) com 70% de acertos e o item/palavra 12 (joelho) com 60% de acertos da turma. O restante dos itens/palavras propostos nessa atividade obteve percentuais de acertos que variam de 50% a 40%, são eles: 7 (caracol), 10 (sofá), 1(palhaço), 8 (cigarra) e 17 (dragão).

Quando observados em conjunto, os resultados obtidos pela aluna MV (12 anos) e a turma do 3º ano na realização dessa atividade, como mostra o gráfico 30,

Gráfico 30 – Desempenho por item, em %, da aluna MV e da turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final.

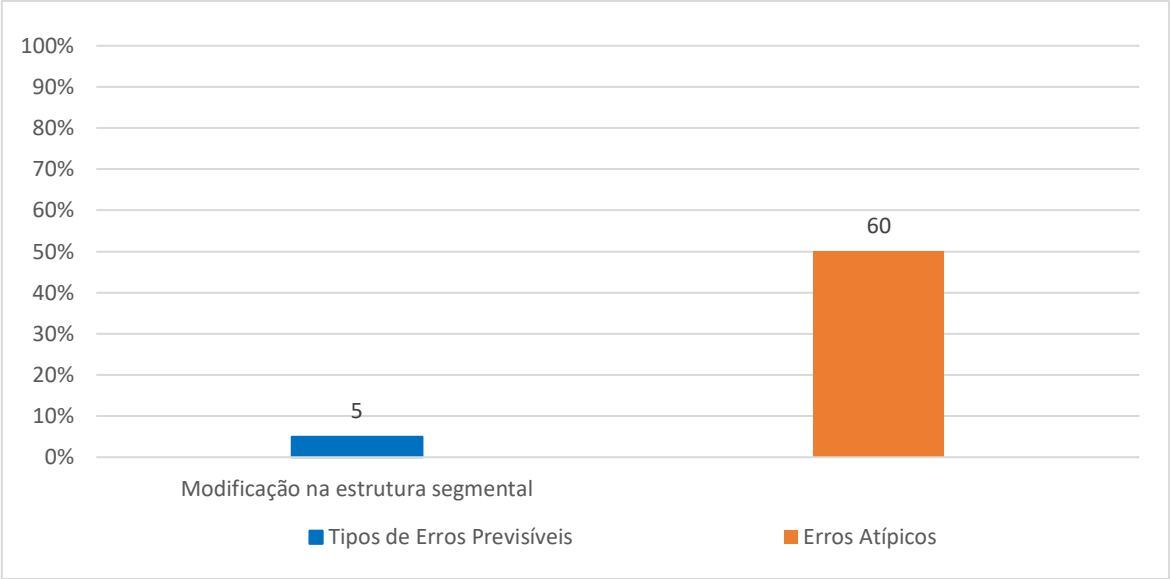


Fonte: elaboração própria

percebe-se que, os resultados obtidos pela turma (3º ano) são, notoriamente, melhores que os resultados da aluna MV (12 anos). Porém, nos itens 11, 13, 14 e 15 a aluna atinge o percentual de 100% de acertos, índice maior que o da turma. Nesses itens a turma apresenta percentuais de acertos que variam de 90% a 70%. Já nos itens 18, 19 e 20 a aluna atinge o percentual máximo de acertos (100%) assim como a turma. Vale ressaltar que, antes da intervenção, na atividade 1 da sondagem inicial, a aluna MV teve um desempenho totalmente insatisfatório, assim como a turma, que teve um desempenho bem mais inferior.

Após essa comparação de resultados da aluna MV com a turma de 3º ano, considera-se importante visualizar o desempenho dessa aluna em relação aos tipos de erros de escrita cometidos na atividade 1 da sondagem final apresentados no gráfico 31

Gráfico 31 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV na atividade 1 da sondagem final sondagem final

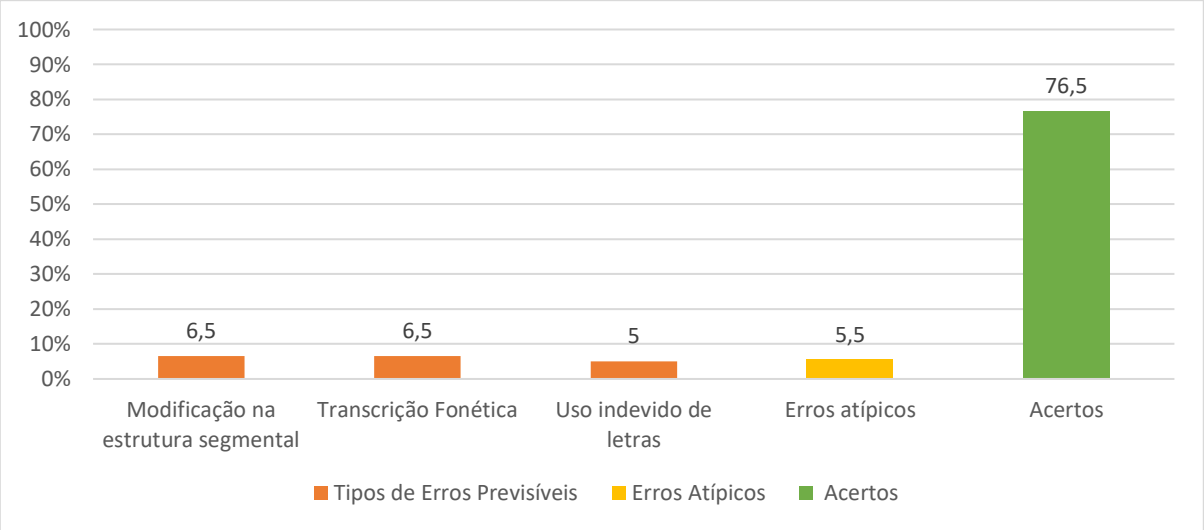


Fonte: elaboração própria

Os dados do gráfico 31 mostra que, apenas 5% dos erros de escrita cometidos pela aluna MV (12 anos) nessa atividade são previsíveis, ou seja, por trás desse tipo de erro subjaz uma hipótese e um mecanismo para executar essa hipótese, nesse caso o erro é sistemático, nunca aleatório. No caso da aluna MV esse percentual de 5% corresponde a apenas uma palavra da atividade 1: o item 16, *maca* (maçã). Ao tentar escrever a palavra 'maçã' a aluna trocou o 'ç' pelo 'c', cometendo um erro classificado como modificação da estrutura segmental das palavras que acontece quando há erros de troca, supressão, acréscimo ou inversão de letras. Por outro lado, 60% dos erros de escrita cometidos pela aluna MV (12 anos) não há hipóteses para justificá-los, por isso revelam desvios e são classificados como atípicos.

No desempenho da turma do 3º ano, quanto aos tipos de erros apresentados na atividade 1, tal como mostra o gráfico 32,

Gráfico 32 – Desempenho, em %, dos tipos de erros ortográficos apresentados pela turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final



Fonte: elaboração própria

verifica-se que, os percentuais dos tipos de erros previsíveis evidenciados na atividade 1 pela turma de 3º ano, no que se refere à escrita das palavras propostas no ditado foram, consideravelmente, baixos. Dentre estes, os índices que revelam maior ocorrência dos erros previsíveis foram os erros por **modificação da estrutura segmental das palavras** (troca, supressão, acréscimo e inversão de letras) que atingiram um percentual de 6,5%. Os exemplos desses tipos de erros apresentados pela turma na atividade 1 foram: *trabalo* (trabalho), *dagão* (dragão), *macã (maçã*), *calaco (caracol)*), *trablo (trabalho), fifela (fivela*), *mamo (mamão)* (macaco), *cofa (sofá), palaco (palhaço)*

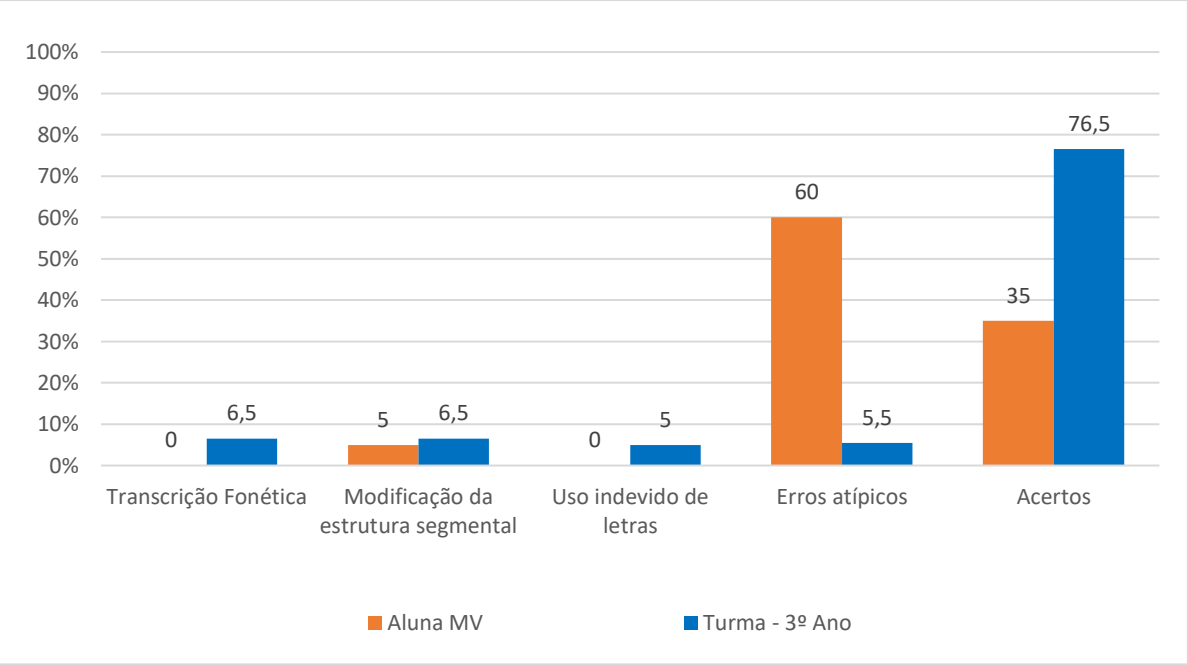
Além desse tipo de erro, os erros de **transcrição fonética** apresentados pela turma nessa atividade atingiram o mesmo percentual, 6,5%. São eles: *dete* (dente), *beiju* (beijo), *denti* (dente), *sapatu (sapato)*, d*eti* (dente), *trabalio* (trabalho), *paliaço (palhaço*), *mamau(mamão)*, gerra (guerra), joelio (joelho).

Outro tipo de erro apresentado pela turma nessa atividade foi o **uso indevido de letras**, com o percentual de apenas 5%. Esses erros foram: *sigarra (cigarra), cigara (cigarra), guera (guerra), quopo* (copo), *caro* (carro), *caza* (casa).

Os demais erros apresentados pela turma foram os erros atípicos que não tem classificação porque são considerados desvios de escrita, eles atingiram o percentual de 5,5 % nessa atividade, esse dado revela uma grande evolução na escrita da turma.

Contrastando os resultados da aluna MV com a turma – 3º em relação aos tipos de erros, conforme o gráfico 33,

Gráfico 33 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV e pela turma do 3º ano na atividade 1 da sondagem final.



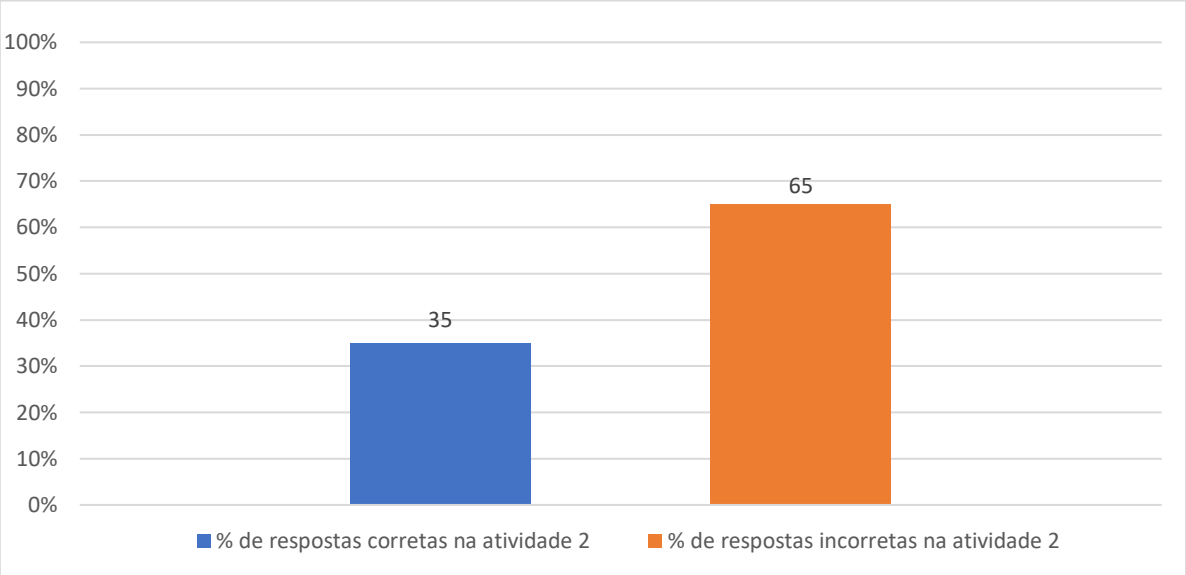
Fonte: elaboração própria

apenas destaca o melhor desempenho da turma em relação à aluna MV quanto aos tipos de erros apresentados na atividade 1. Os percentuais dos tipos de erros previsíveis da turma em transcrição fonética, modificação da estrutura segmental das palavras e o uso indevido de letras demonstram que a escrita desses alunos apresenta mais hipóteses para sistematização do código escrito do que a escrita da aluna MV (12 anos), que apresenta o seu maior percentual, 60%, nos erros atípicos, aqueles que não são passíveis de sistematização.

4.4.2 Resultados da atividade 2 - Autoditado

No que concerne à análise dos resultados observados na resolução da **atividade 2** da sondagem final, nota-se um baixo nível de desempenho da aluna MV (12 anos). Conforme mostra o gráfico 34,

Gráfico 34 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 2 da sondagem final.

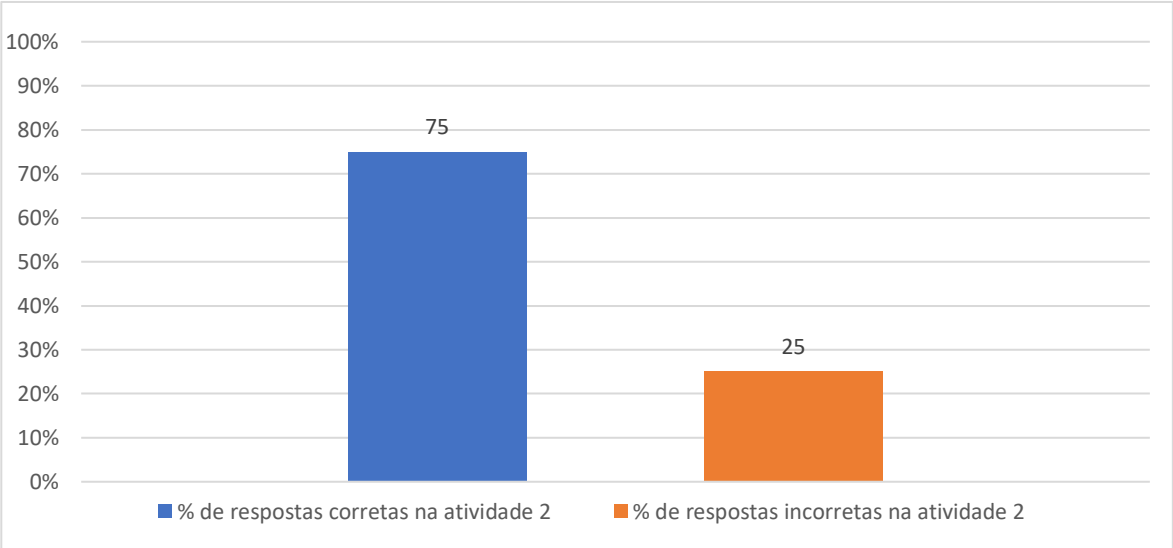


Fonte: elaboração própria

percebe-se que, o percentual de respostas corretas da aluna MV nessa atividade está muito abaixo de 50%, o que revela sua dificuldade na escrita e demonstra uma oscilação de resultados se comparados aos resultados na atividade 1 dessa etapa, em que a aluna obteve melhor resultado. Por outro lado, a aluna também demonstrou um desempenho, sensivelmente melhor nessa etapa do que nessa mesma atividade da sondagem inicial.

Já o desempenho da turma de 3º ano na atividade 2 da sondagem final, tal como ilustra o gráfico 35,

Gráfico 35 – Desempenho médio, em %, da turma do 3º ano na atividade 2 da sondagem final.

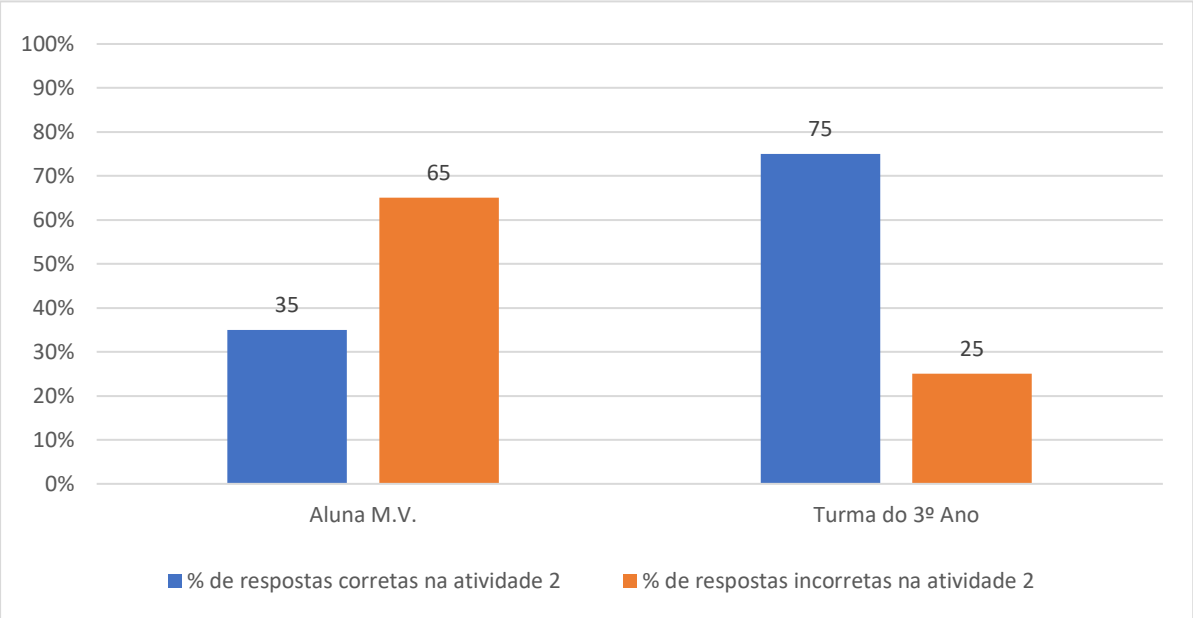


Fonte: elaboração própria

mostra um resultado bastante satisfatório, uma vez que o percentual de respostas corretas da turma nessa atividade está bem acima de 50%. Além disso, os percentuais alcançados pela turma nessa atividade são, relativamente iguais aos resultados da atividade 1, dessa etapa.

Comparando-se, então, os resultados da turma de 3º ano ao da aluna MV (12 anos) nessa atividade, conforme exposto no gráfico 36,

Gráfico 36 – Desempenho, em %, do sujeito MV e da turma do 3º ano na atividade 2 da sondagem final.

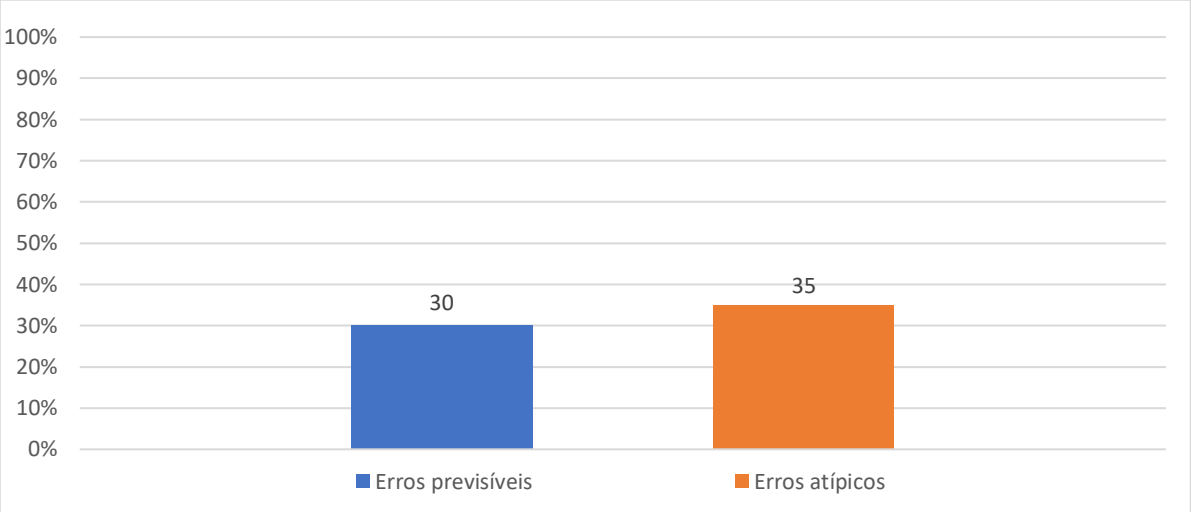


Fonte: elaboração própria

só se evidencia a grande diferença de desempenho da turma em relação à aluna MV (12 anos). Visto que esta apresenta um percentual de acertos muito inferior ao da turma, seguido de um percentual expressivo de respostas incorretas. A turma nessa atividade apresentou um nível de desempenho muito melhor do que a aluna.

No que se refere às formas divergentes da escrita (erros previsíveis e erros atípicos) da aluna MV, tal como demonstra o gráfico 37,

Gráfico 37 – Desempenho, em %, da aluna MV em relação às formas divergentes da escrita na atividade 2 da sondagem final.

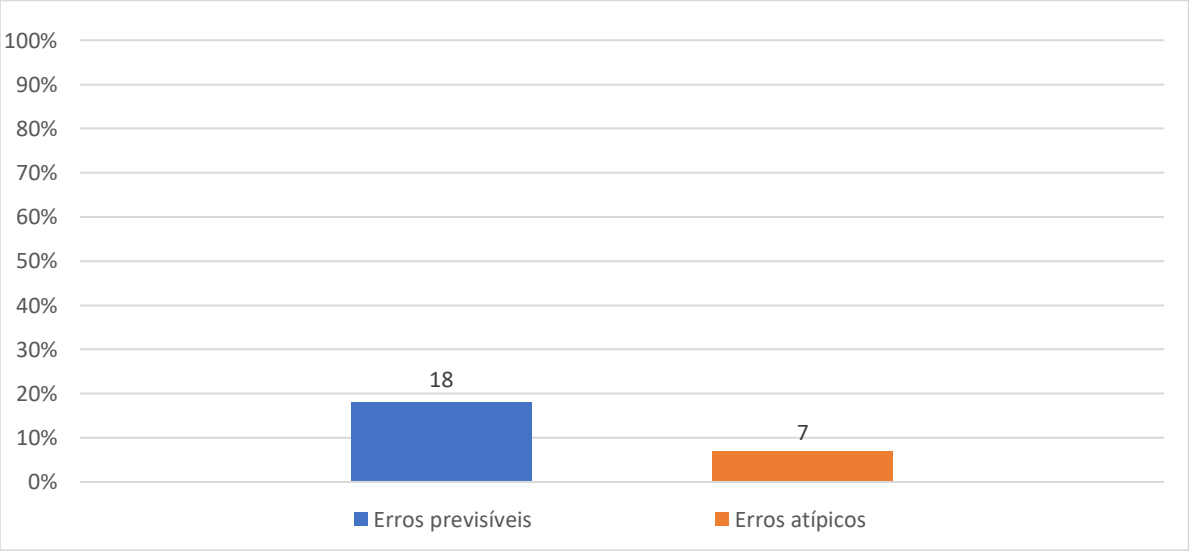


Fonte: elaboração própria

observa-se que, o percentual de erros previsíveis (30%) tem aumentado em relação aos erros atípicos, ou seja, demonstra mais tentativas de execução do código escrito. Ainda assim, os erros atípicos continuam com percentual considerável, 35%, o que demonstra ainda muitos desvios na escrita da aluna MV (12 anos). Comparando-se esse resultado ao da atividade 1, os índices de erros foram reduzidos pela metade nessa atividade.

Já no desempenho da turma de 3º ano em relação às formas divergentes da escrita, conforme mostrado no gráfico 38,

Gráfico 38 – Desempenho médio, em %, da turma do 3º ano em relação às formas divergentes da escrita na atividade 2 da sondagem inicial.

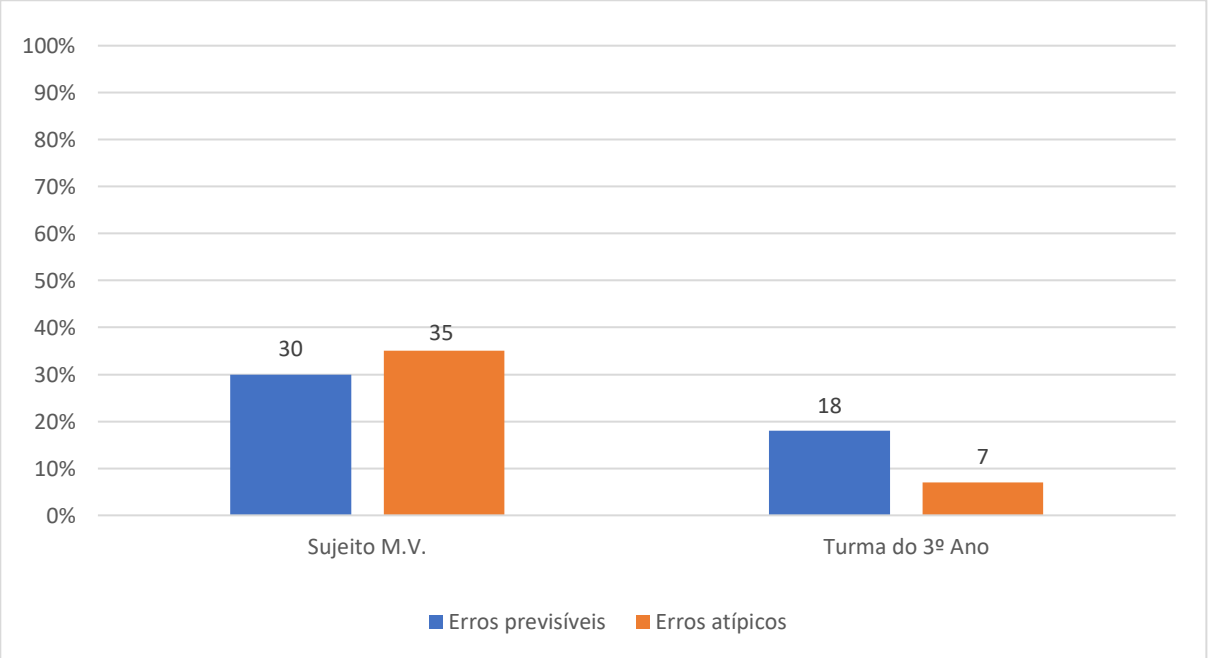


Fonte: elaboração própria

percebe-se um resultado satisfatório, uma vez que, o menor percentual, 7 %, é o de erros atípicos, que são considerados desvios. Por outro lado, o percentual maior, 18%, são de erros previsíveis, aqueles que demonstram hipóteses com tentativa de sistematização da escrita. Os resultados de erros da turma nessa atividade em relação à atividade 1 foram bastante parecidos, atingiram o mesmo percentual em erros previsíveis 18%.

Contrastando o resultado de erros de escrita da aluna MV (12 anos) com o da turma de 3º ano, de acordo com o gráfico 39,

Gráfico 39 – Desempenho, em %, das formas divergentes da aluna MV e da turma do 3º ano na atividade 2 da sondagem final.

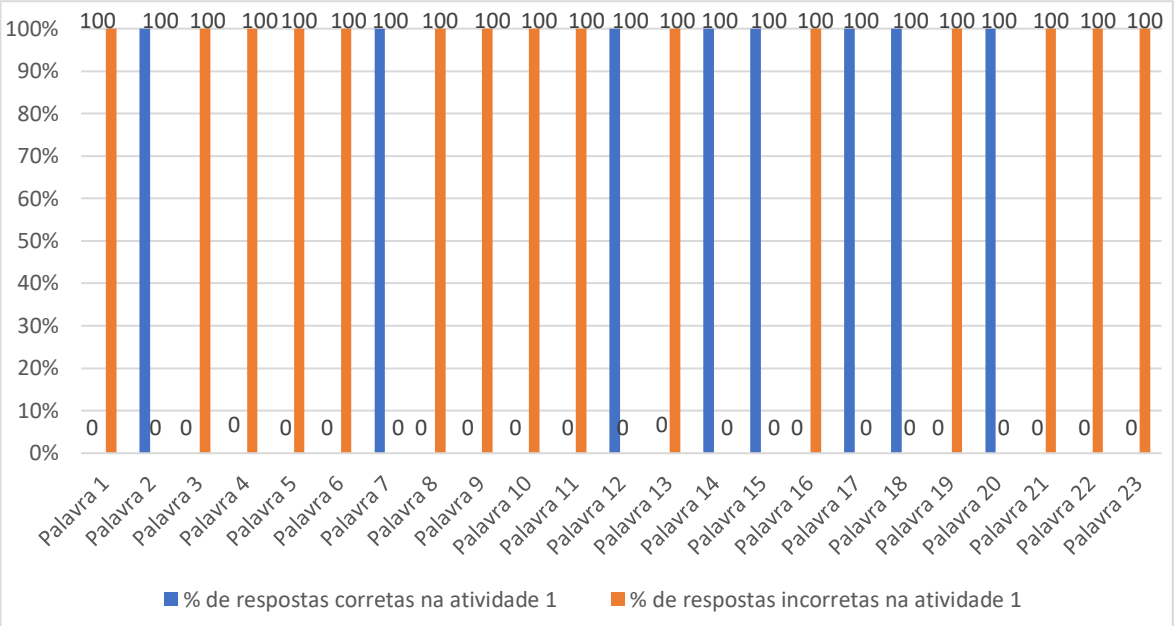


Fonte: elaboração própria

apenas se realça a ampla diferença entre o desempenho da aluna MV (12 anos) ao da turma. Posto que, as distâncias entre os percentuais registrados são bem expressivas. O percentual total de erros da turma é inferior ao percentual de apenas um dos erros da aluna. Nesse caso, o resultado da aluna MV foi bem menos satisfatório que o da turma, pois esta ainda apresenta percentuais altos de erros atípicos, aqueles que não demonstra hipóteses de sistematização do código escrito.

Para melhor visualização do desempenho da aluna MV (12 anos) em relação aos erros na atividade 2, o gráfico 40 mostra os resultados por palavra

Gráfico 40 - % de desempenho por palavras do sujeito MV na atividade 2 da sondagem final.

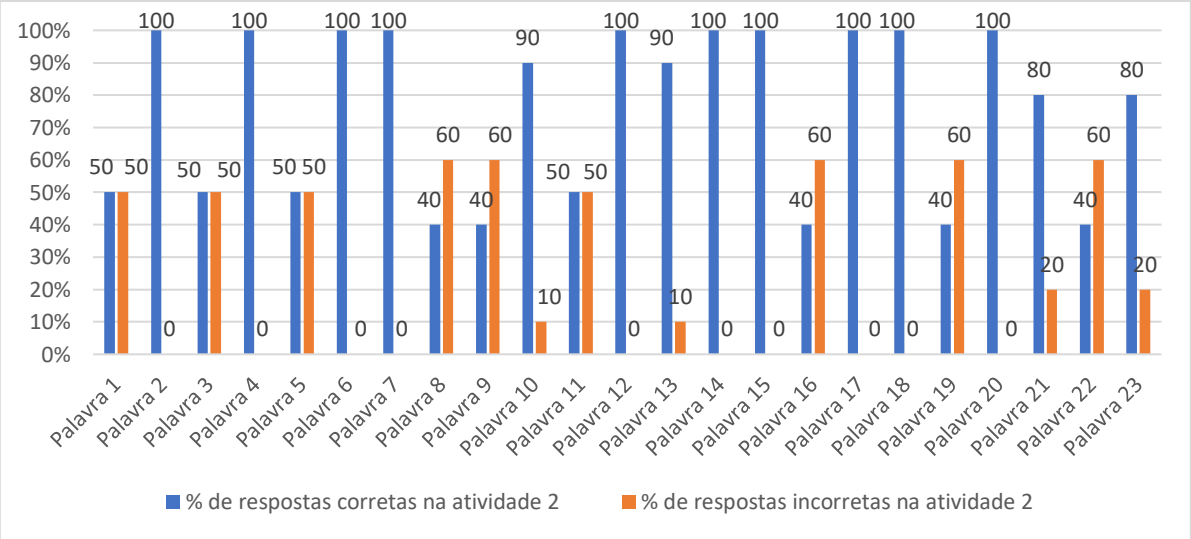


Fonte: elaboração própria

Conforme os dados do gráfico 40, pode-se perceber que, das vinte e três palavras propostas na atividade 2, a aluna MV acertou apenas oito, são elas: 2 – *bola*, 7-*gato*, *12-macaco*, *14- ovo*, *15-pato*, *17-rato*, *18-sapo*, *20- uva*. Os itens/palavras que correspondem aos erros previsíveis são: 1- *abe* (abelha), 4- *dode* (dedo), 19- *xixa* (xícara). Os demais itens/palavras equivalem aos erros atípicos.

O desempenho da turma de 3º ano em relação aos erros de escrita por itens/palavras da atividade 2, conforme ilustra o gráfico 41,

Gráfico 41 – Desempenho médio, em %, da turma do 3º ano por item/palavra na atividade 2 da sondagem final.

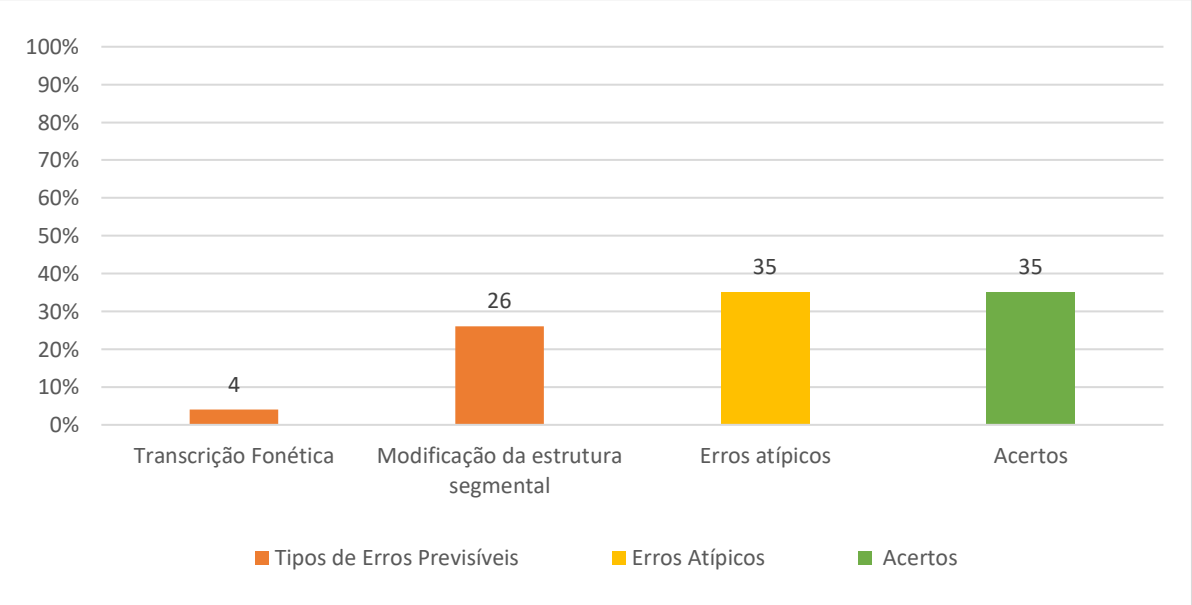


Fonte: elaboração própria

mostra um desempenho bastante satisfatório, pois dos vinte e três itens/palavras propostos na atividade 2, quatorze atingiram percentuais entre 80% a 100% de acertos. Os itens/palavras que obtiveram 100% de acertos da turma foram: 2- (bola), 4-(dedo), 6- (faca),7- (gato),12-(macaco), 14-(ovo), 15-(pato), 17- (rato), 18- (sapo), 20- (uva). Os itens/palavras: 10-*(jacaré)*, 13-(*navio*) correspondem a 90% de acertos da turma; já itens/palavras: 21-(*violão*) e 23-(*zebra*) equivalem a 80 % de acertos. Os demais itens/palavras correspondem aos erros previsíveis e atípicos, sendo que, 60% de erros foi no item/palavra: 8-*homem*, 9-índio, 16-queijo; 19-*tartaruga*; 22- *xícara*; 50% dos erros foram nos itens: *1-abelha*, 5- *elefante;* 3- caderno,11-livro. Diante desses resultados percebe-se que, os índices mais elevados de acertos da turma se referem, em sua maioria, a palavras com sílabas simples (CV- consoante + vogal) e com correspondência regular entre grafema/fonema.

No que se refere aos tipos de erros apresentados pela aluna MV (12 anos), na atividade 2. Tal como exposto no gráfico 42,

Gráfico 42 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV na atividade 2 da sondagem final.



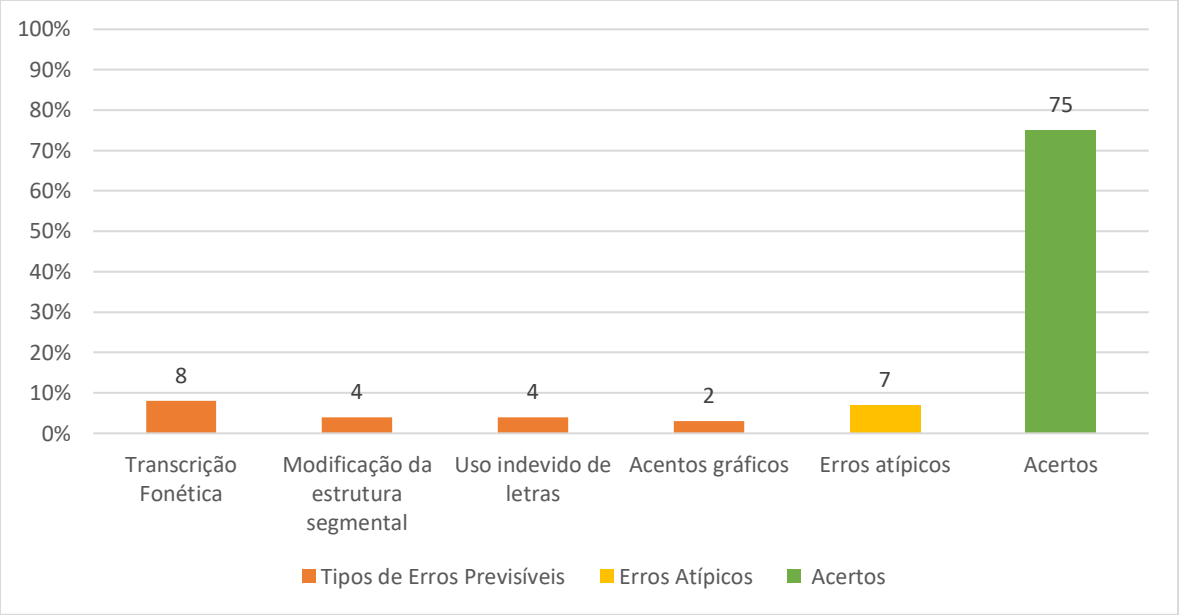
Fonte: elaboração própria

é possível observar que, em relação aos erros ortográficos previsíveis (30%), a aluna MV conseguiu melhorar, atingiu um percentual mais equivalente aos erros atípicos (35%), que sempre têm apresentado índices maiores. Os tipos de erros previsíveis apresentados pela aluna foram: **erro de transcrição fonética**, com percentual de apenas 4%, na palavra: *xica* (xícara);

E, também, o **erro por modificação da estrutura segmental das palavras**, com 26%, esse tipo de erro ocorreu nos itens/palavras: *abe (abelha*), *caelno (caderno), dode (dedo), efela (elefante), nave (navio), veleo (violão)*. Os demais erros da aluna MV foram erros atípicos que ainda se concentram no maior percentual.

O desempenho da turma - 3º ano, quanto aos tipos de erros, conforme o gráfico 43

Gráfico 43 – Desempenho médio, em %, dos tipos de erros apresentados pela turma do 3º ano na atividade 2 da sondagem final.

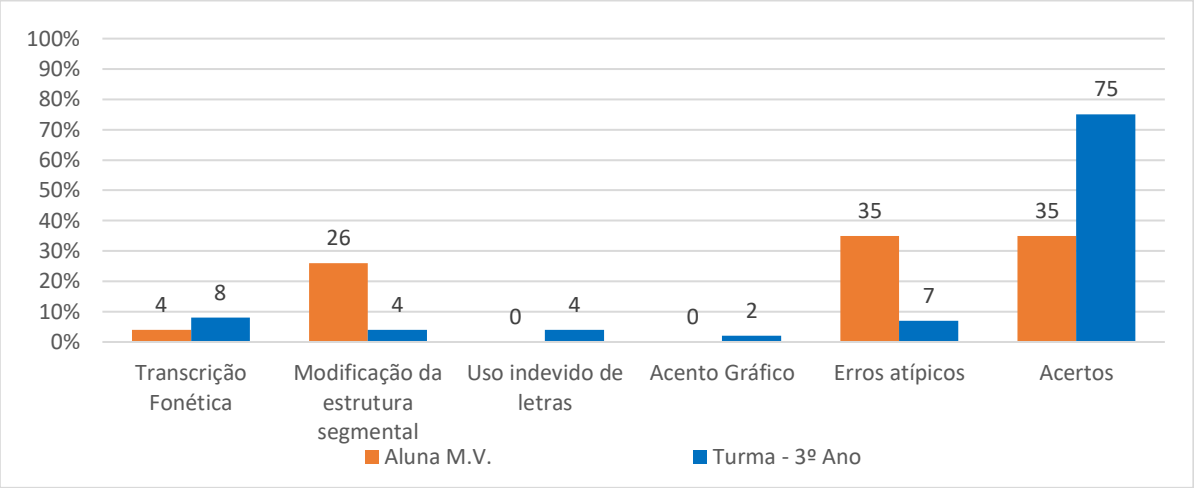


Fonte: elaboração própria

demonstra que a turma apresenta um percentual de erros bem menor, sendo que, o maior índice concentra-se nos erros previsíveis, são eles: os erros de **transcrição fonética**, com 8%, nos itens/palavras: abeia (abelha), cadeno (caderno), *elefati* (elefante), *elefãti (elefante),* ome (homem), quejo (queijo), qejo (queijo), *tataruga* (tartatuga), tataluga (tartaruga), *xicar* (xícara), *xica* (xícara), *xinca* (xícara); os erros de **modificação da estrutura segmental das palavras**, com 4%, nos itens/palavras: *elefete* (elefante), *taruga* (tartaruga), ; erros por **uso indevido de letras**, com 4%, nos itens palavras:): *tartarruga* (tartaruga), 19- *chícara* (xícara); erros por **acentos gráficos**, com 2 %, nos itens/palavras: violao (violão), *jacaré (jacaré)*. O resultado da turma em relação aos erros atípicos foi de apenas 7%.

O contraste dos resultados dos tipos de erros da aluna MV e o da turma – 3º ano, de acordo com o gráfico 44,

Gráfico 44 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV e pela turma do 3° ano na atividade 2 da sondagem inicial



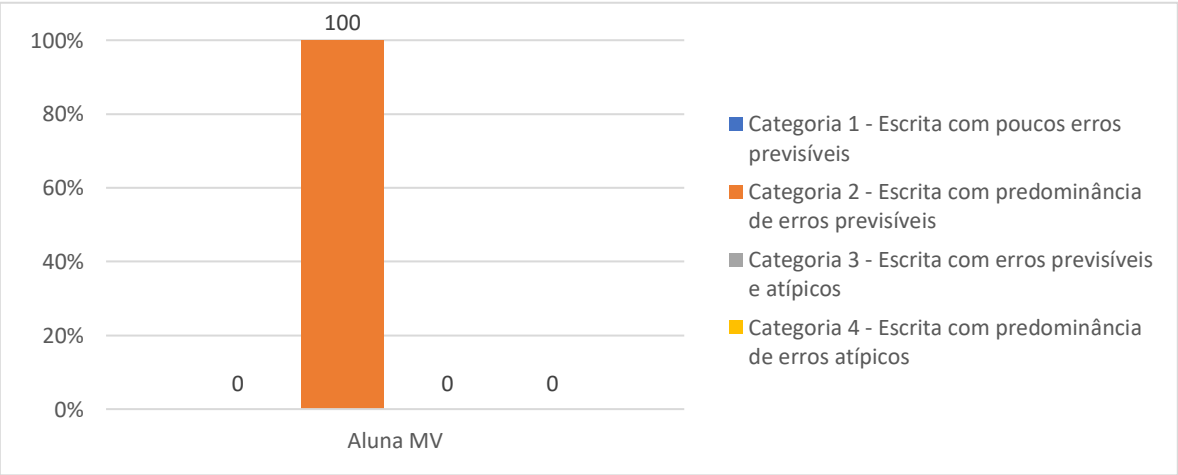
Fonte: elaboração própria

evidencia mais uma vez o melhor desempenho da turma em relação à aluna MV (12 anos). Nos tipos erros previsíveis, a aluna MV apresenta percentuais menores, porém, esses tipos de erros são considerados como tentativas de execução do código escrito. Já nos erros atípicos, aqueles considerados como desvios de escrita, a aluna MV ainda apresenta percentual maior, de 35%.

4.4.3 Resultados da atividade 3 – Produção textual

No que tange à análise dos resultados observados na resolução da **atividade 3** da sondagem final, nota-se uma evolução no desempenho da aluna MV (12 anos). O gráfico 45,

Gráfico 45 – Desempenho médio, em %, da Aluna MV na atividade 3 da sondagem final

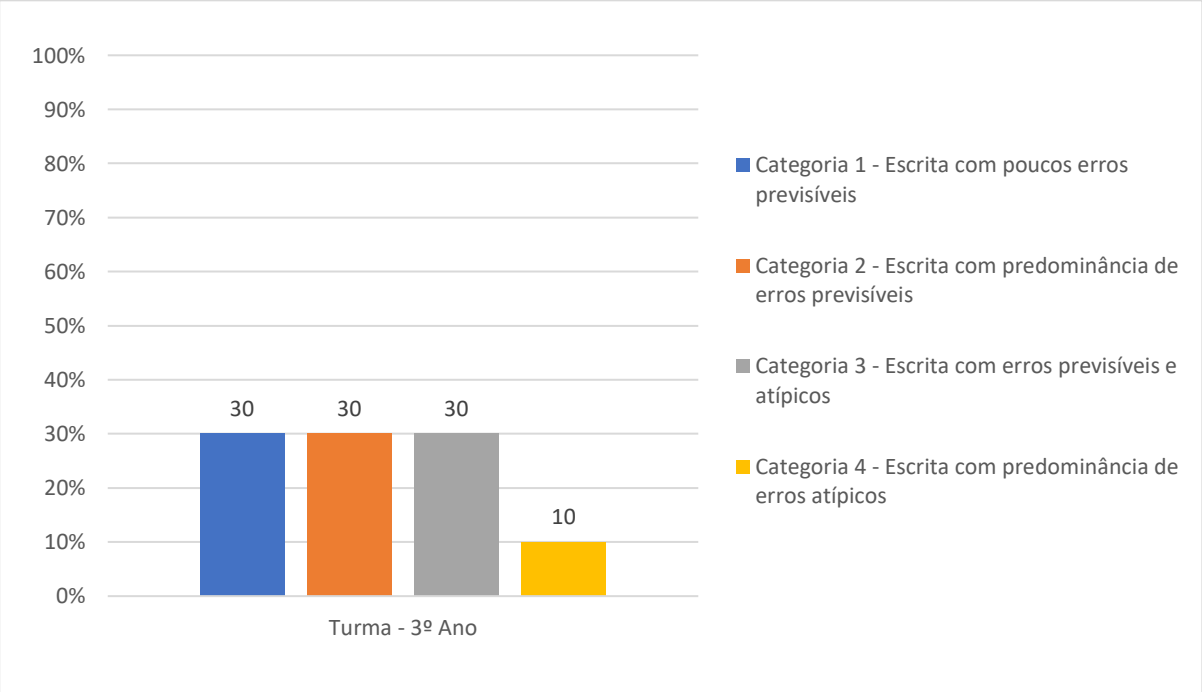


Fonte: elaboração própria

mostra que a escrita da aluna teve um avanço em sua escrita após a intervenção didática com a estimulação de atividades diversas de consciência fonológica, já que nessa etapa alcançou a categoria 2, escrita com predominância de erros previsíveis (atividade de produção textual da aluna MV, cf. anexo 1, p. 129 -130), aqueles que revelam uma escrita com hipóteses de sistematização do código escrito, o que não ocorre por exemplo, na mesma atividade da etapa de sondagem inicial (atividade de produção textual da aluna MV, cf. anexo 2, p.128), em que a aluna só apresenta erros atípicos, cujos erros não revelam nenhuma hipótese de sistematização da escrita. Assim, nessa etapa final foi possível perceber que a aluna MV apresentou tentativa de usos do sistema de escrita e maior compreensão da relação entre grafema/fonema.

Os dados coletados com base nas respostas apresentadas pela turma – 3° ano na atividade 3 da sondagem final, como mostrado no gráfico 46,

Gráfico 46 – Desempenho médio, em %, da turma - 3º ano na atividade 3 da sondagem final.



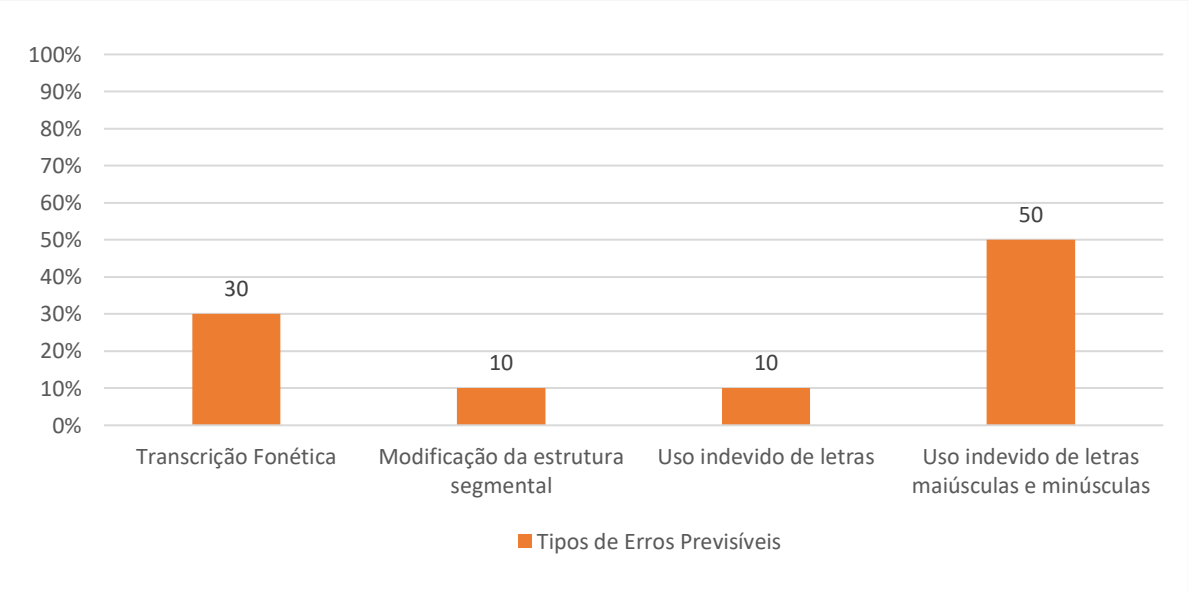
Fonte: elaboração própria

revelam um desempenho com sutil avanço da turma em relação à escrita nessa atividade. Os percentuais de erros ainda se mantém com índices significativos nas produções textuais, uma vez que apenas 30% da turma apresentaram uma escrita com mais acertos e poucos erros previsíveis, o que indica uma melhoria na relação grafema/fonema e maior consciência sobre o processo da escrita; outros 30% já apresentaram uma escrita com bastante erros previsíveis, o que significa que apesar de ser uma escrita com hipóteses que indicam tentativa de

sistematização da escrita, ainda requer melhorias nesse processo, como a consciência entre grafema/fonema e sobre sua relação com atividade escrita. Além disso, outros 30 % da turma ainda apresenta uma escrita bastante comprometida com erros previsíveis e erros atípicos, ou seja, uma escrita que embaraça bastante a intenção do que se deseja expressar, pois ao mesmo tempo que aparenta revelar hipóteses sobre os usos do sistema de escrita e da relação entre grafema/fonema, essa escrita se mistura com desvios que não apresentam possibilidades de sistematização. Por outro lado, o menor percentual apresentado pela turma, 10%, foi na predominância de erros atípicos nessa atividade, pois, embora ainda ocorram, esse dado revela um progresso da turma, já que na sondagem inicial o percentual da turma nessa categoria foi maior.

Por sua vez, o gráfico 47 mostra a classificação dos tipos de erros previsíveis apresentados pela aluna MV na atividade 3 da sondagem inicial.

Gráfico 47 – Desempenho, em %, dos tipos de erros apresentados pela aluna MV (12 anos) na atividade 3 da sondagem final.



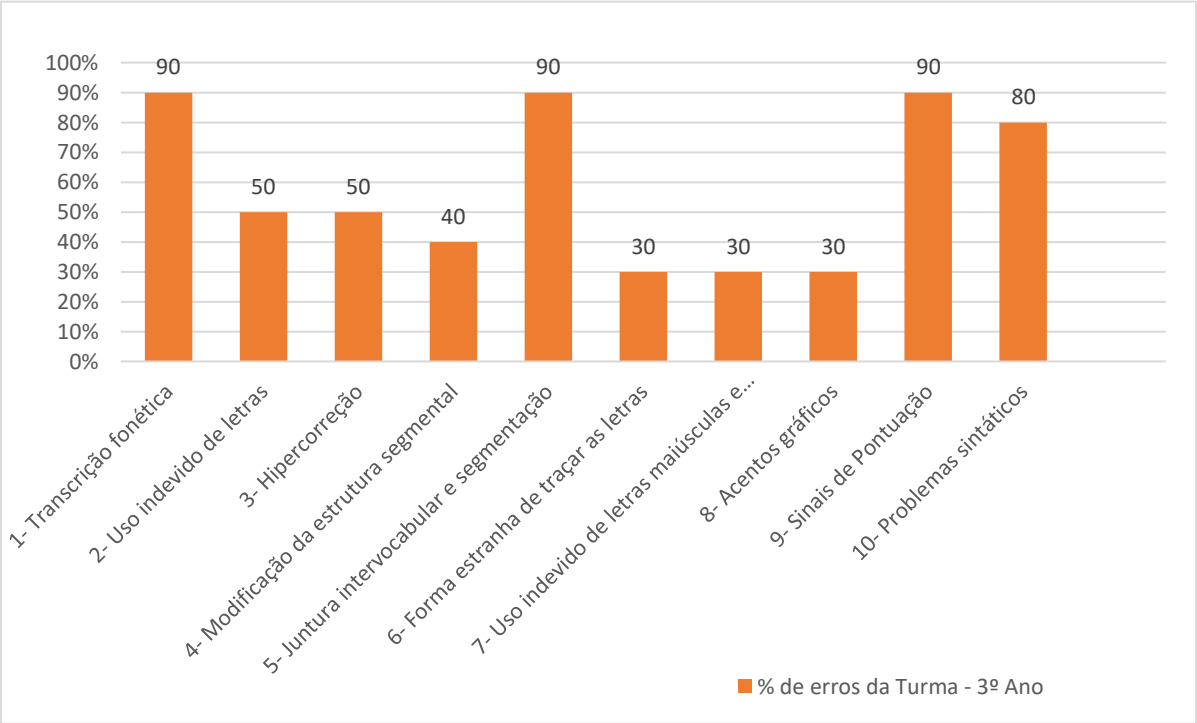
Fonte: elaboração própria

Conforme o gráfico 47, a aluna MV apresentou quatro tipos de erros previsíveis na atividade 3 da sondagem final, sendo eles: erro de **transcrição fonética** com um percentual de 30 %, o correspondente a três palavras do texto: *lebi* (lebre), *veis* (vez), *i* (e); outro erro apresentado pela aluna nessa atividade foi o erro por **modificação da estrutura segmental das palavras**, com o índice também de 10%, o que equivale a apenas uma palavra do texto: *tatauga* (tartaruga); o erro por uso indevido de letra, com índice de 10 %, também foi apresentado pela aluna nessa atividade: *cono* (como). Porém, o maior percentual de erros apresentados pela aluna

nessa atividade foi **o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas**, com índice de 50%. Esses dados demonstram uma evolução na escrita dessa aluna, pois na atividade de sondagem inicial seu desempenho foi muito insatisfatório, já que ela apresentou apenas erros atípicos.

Já no desempenho da turma quanto aos tipos de erros previsíveis, tal como mostra o gráfico 48,

Gráfico 48 – Desempenho, em %, da ocorrência dos tipos de erros previsíveis apresentados pela turma do 3º ano, na atividade 3 da sondagem final.



Fonte: elaboração própria

é possível observar que, em relação aos tipos de erros apresentados na atividade 3 da sondagem final, a turma ainda apresenta um desempenho pouco satisfatório, uma vez que, os índices de erros são bastante expressivos e demonstram que a maioria dos alunos necessitam de atenção e estímulo para sua melhoria no processo de escrita. Os tipos de erros da turma em que se concentraram os maiores percentuais são: a transcrição fonética, juntura intervocabular e segmentação, uso dos sinais de pontuação, com índices de 80% a 90%. Assim sendo, seguem exemplos desses erros apresentados nessa atividade: erros de **transcrição fonética** – *lebri* (lebri), *tatauga* (tartaruga), *tataluga* (tartaruga), *bichus* (bichos), *descupa* (desculpa), *pergunta* (perguntar), *creceu* (cresceu), *u* (o), *galia* (galinha), *sitiu* (sítio), *veis* (vez), *niuma* (numa), *nua*(numa), *niguem* (ninguém), gaiou (ganhou), *drumiu (*dormiu), *arve* (árvore) *i* (e), *patu* (pato), *gatu* (gato), *precura* (procura), *planta* (plantar), *tia* (tinha), *gatin* (gatinho), *molha*

(molhar), *amarelio* (amarelinho), divaga (devagar), *melho* (melhor), *tiha* (tinha), etc.; erros por **juntura intervocabular e segmentação –** *alebe* (a lebre), *siajodar* (se ajudar), *acorida* (a corrida), *prafaser* (pra fazer), *foiconvida* (foi convidar), *da li* (dali), *nositiu* (no sítio), *sispassarão* (se passaram), *jatinha* (já tinha), *dinovo* (de novo), zamigos (os amigos), *cofome* (com fome), *ugato* (o gato), *minajuda* (me ajuda), *seuzamigo* (seus amigos), *agalinha* (a galinha), *todomundo* (todo mundo), *nofogo* (no fogo), *vaidar* (vai dar), etc.; os erros por **sinais de pontuação** em textos espontâneos raramente ocorrem, assim como aconteceu nessa atividade; erros de **problemas sintáticos** – *eles podia* (eles podiam), *eles dizerão* (eles disseram), *eles iventarão* (inventaram), *si passarão* (se passaram), *eles não quis* (eles não quiseram), *ela tirão* (ela tirou), *mim ajuda* (me ajuda), *mim dá* (me dá), *eles vai* (eles vão), etc.;

Os erros que atingiram o percentual de 40% a 50% da turma foram, os erros de **uso indevido de letras –** *çeus* (seus), *rapoza* (raposa), *coreu* (correu), *caxoro* (cachorro), *xeios* (cheios), *tera* (terra), *grecido* (crescido), *xama* (chama), *cancada* (cansada), *cachoro* (cachorro), *ves* (vez), *fes* (fez), etc.; erros de **hipercorreção** – *ajodar* (ajudar), *resolvel* (resolveu), *pedil* (pediu), *ajudol* (ajudou), *saio* (saiu), *colhel* (colheu), etc.; erros por **modificação da estrutura segmental das palavras** – nigen (ninguém), mui (muito), pregriça (preguiça), sozino (sozinho), etc.

Os erros apresentados pela turma com menor percentual, 30%, foram: **forma estranha de traçar as letras**, alguns alunos apresentam letras que dificultam o entendimento de quem lê; erro por **uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas**, esse tipo de erro foi apresentado por alguns alunos que ainda usam letras maiúsculas no meio do texto para pronomes pessoais ou em palavras comuns, além disso, alguns alunos utilizam a letra minúscula para nomes próprios e depois do ponto; e os **acentos gráficos**, alguns alunos deixam de usar os sinais diacríticos, ou usam de maneira incorreta: sitio (sítio), *voce* (você), *vocé* (você), *nao* (não), *e* (é), *sao* (são), rapido (rápido), etc.

4.5 Comparativo de resultados da aplicação da proposta "Refletir os sons da língua e escrever"

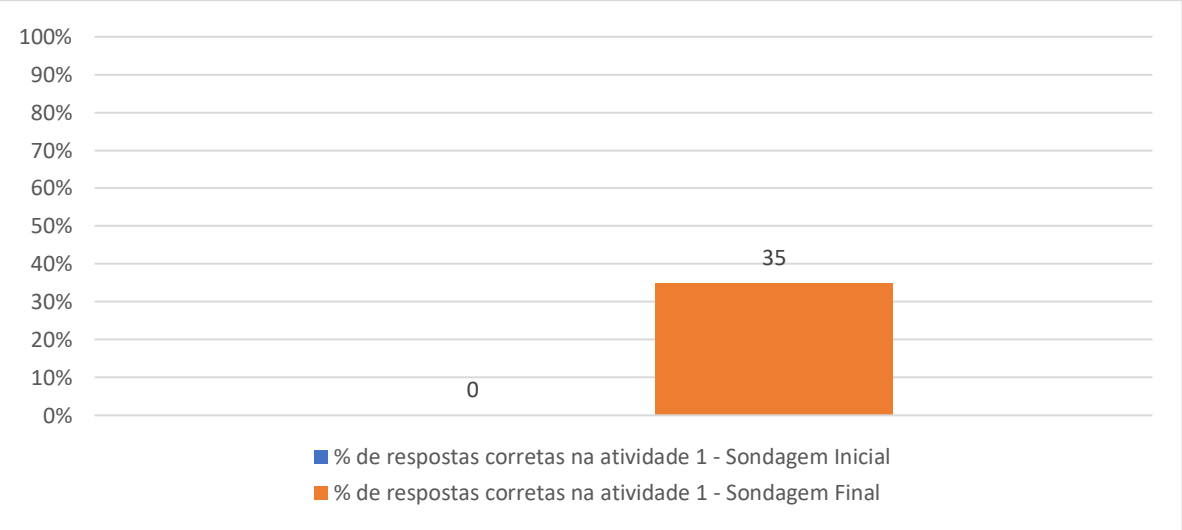
Após as considerações feitas em relação à aplicação da proposta de intervenção "Refletir os sons da língua e escrever" em cada uma de suas etapas (sondagem inicial, intervenção didática e sondagem final), faz-se mister analisar, de forma específica, os dados apresentados pela aluna MV (12 anos) e pela turma de 3º ano, no período anterior e posterior à aplicação da

intervenção didática. Assim sendo, a análise a seguir tem como propósito precípuo observar os efeitos resultantes da proposta de intervenção, por meio de um comparativo dos índices de desempenho apresentados nas atividades de sondagem inicial e final.

Na sequência, apresentam-se os dados coletados nessas duas etapas, a partir de gráficos que explicitam os índices de acertos da aluna MV e da turma – 3º ano, registrados em cada atividade proposta nas sondagens. (cf. apêndice1, p. 105-110)

No que se refere à primeira proposta de exercícios – atividade 1- , conforme demonstra o gráfico 49,

Gráfico 49 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 1 das sondagens inicial e final



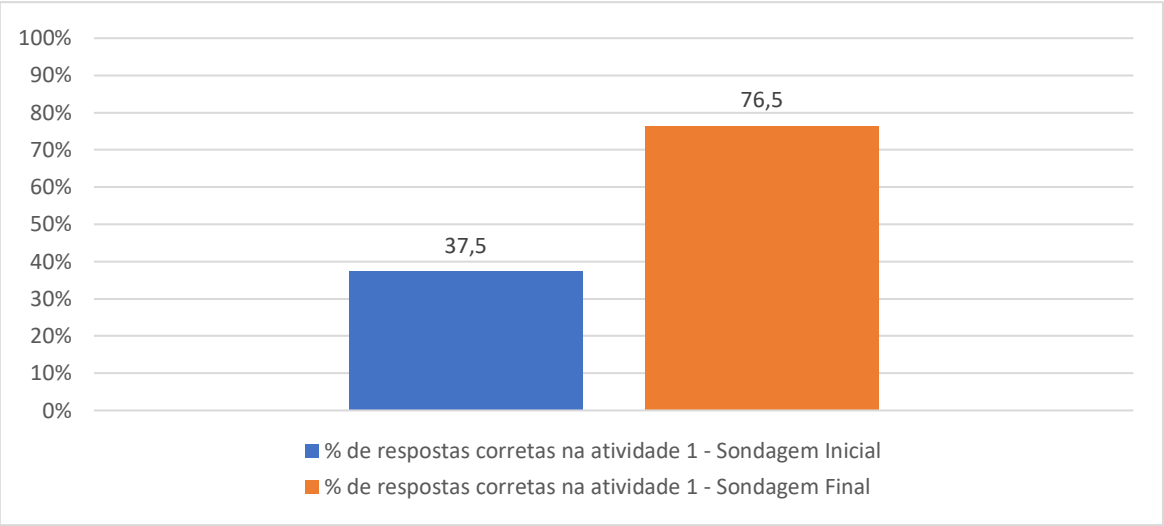
Fonte: elaboração própria

os resultados mostram-se bastante interessantes, já que percebe-se uma significativa diferença entre o desempenho apresentado pela aluna MV na realização da atividade 1, nas duas etapas da sondagem. Na etapa inicial, os índices de acertos inexistem, o que revelam, neste primeiro momento, a dificuldade da aluna na execução da atividade proposta. Já na etapa final, observa-se uma evolução no resultado, pois a aluna apresenta um percentual bem melhor que o anterior, com 35% de acertos.

Diante disso, esses dados revelam que as atividades de consciência fonológica, amplamente trabalhadas na intervenção didática surtiram efeito para a aluna, visto que, na etapa da sondagem final, a aluna demonstrou maior compreensão na realização da atividade 1, com grande progresso em seu desempenho.

Já os resultados da turma -3º ano nessas etapas, conforme ilustra o gráfico 50,

Gráfico 50 – Desempenho médio, em %, da turma – 3º ano, na atividade 1 das sondagens inicial e final.

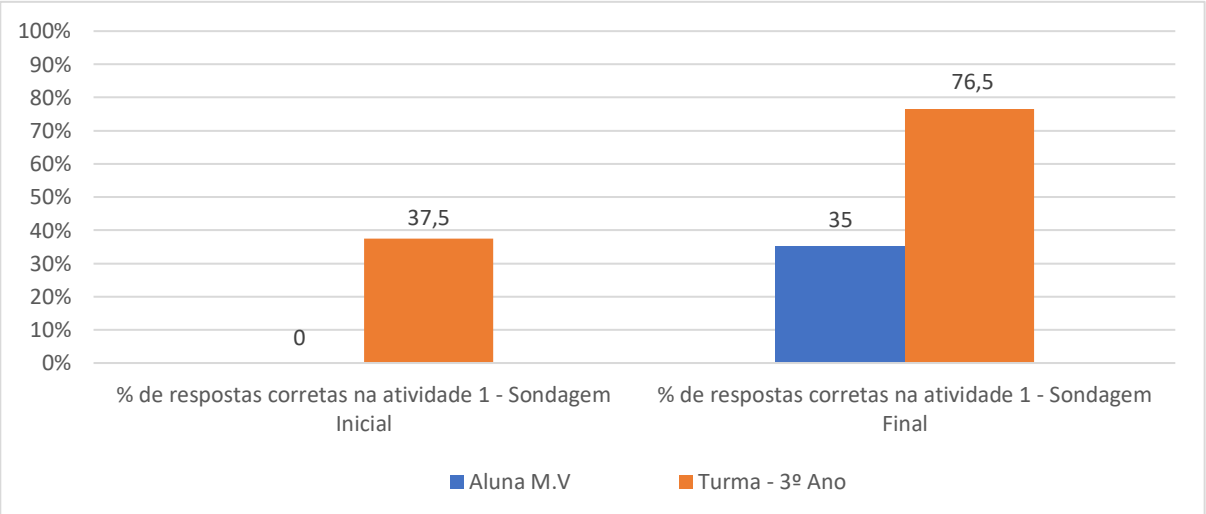


Fonte: elaboração própria

revelam um bom avanço em seu desempenho. De acordo com os dados, na realização da atividade 1, na etapa inicial, a turma atingiu um resultado abaixo da média percentual, com apenas 37,5% de acertos. Após a intervenção didática, que explorou bastante a consciência fonológica, a turma mostrou melhor desempenho ao realizar a atividade 1 na etapa final, dando um salto no percentual e atingindo um índice de 76,5% de acertos, nessa etapa.

Analisando em conjunto os resultados da aluna MV e da turma – 3º ano, tal como mostra o gráfico 51,

Gráfico 51 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma – 3º ano, na atividade 1 das sondagens inicial e final

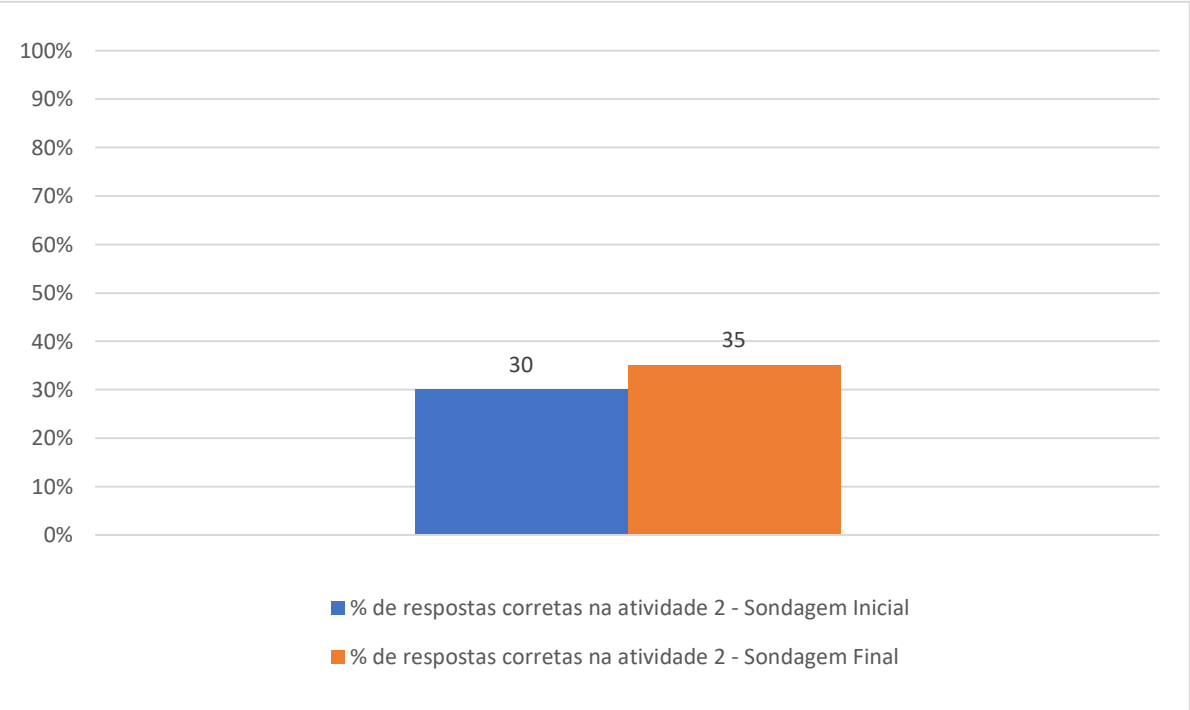


Fonte: elaboração própria

é possível perceber que, ambos (aluna e turma) apresentaram grande progresso em seus resultados. Apesar do desempenho da aluna MV ter sido menor na etapa final do que o da turma, ainda assim os percentuais dessa etapa em relação aos índices da sondagem inicial, tanto da aluna quanto da turma revelaram o quanto a intervenção didática produziu efeito positivo no aprendizado e no desenvolvimento da escrita desses alunos.

Em relação à segunda proposta de exercícios – atividade 2 -, conforme demonstra o gráfico 52,

Gráfico 52 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 2 das sondagens inicial e final.

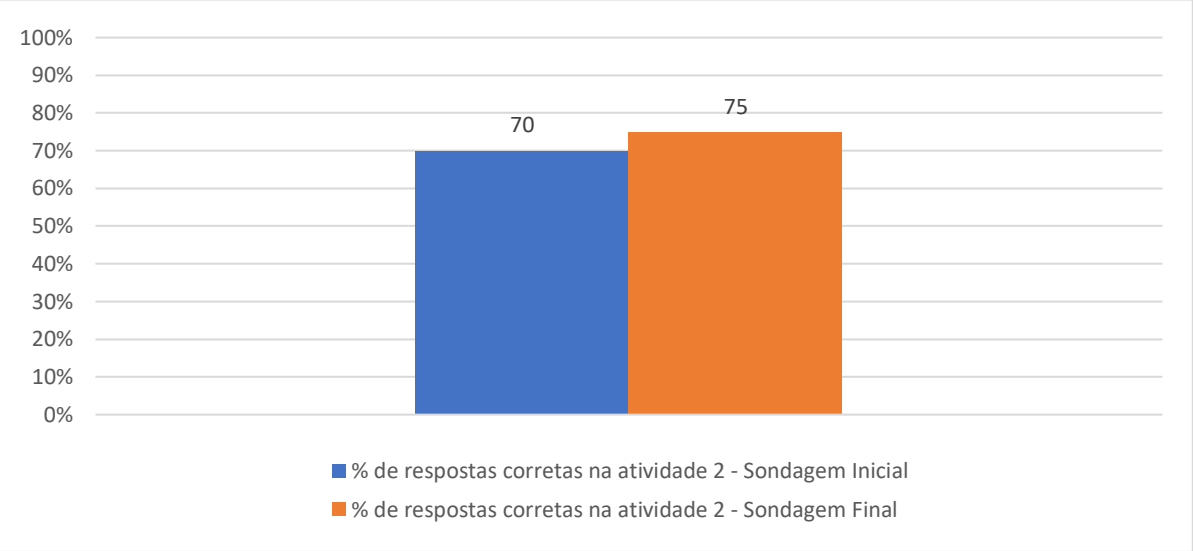


Fonte: elaboração própria

nota-se um resultado, sutilmente melhor da aluna MV, principalmente, na sondagem final com um percentual de apenas 35%. Os dados revelam a dificuldade da aluna na resolução de atividades escritas, mesmo após a intervenção didática que teve como objetivo desenvolver a reflexão sobre os sons da fala e manipulá-los, no intuito de melhorar a compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Ainda assim, a aluna segue obtendo pequenos avanços.

Os resultados da turma – 3º ano na resolução da atividade 2, nas duas etapas, conforme mostra o gráfico 53,

Gráfico 53 – Desempenho médio, em %, da turma – 3º ano, na atividade 2 das sondagens inicial e final.

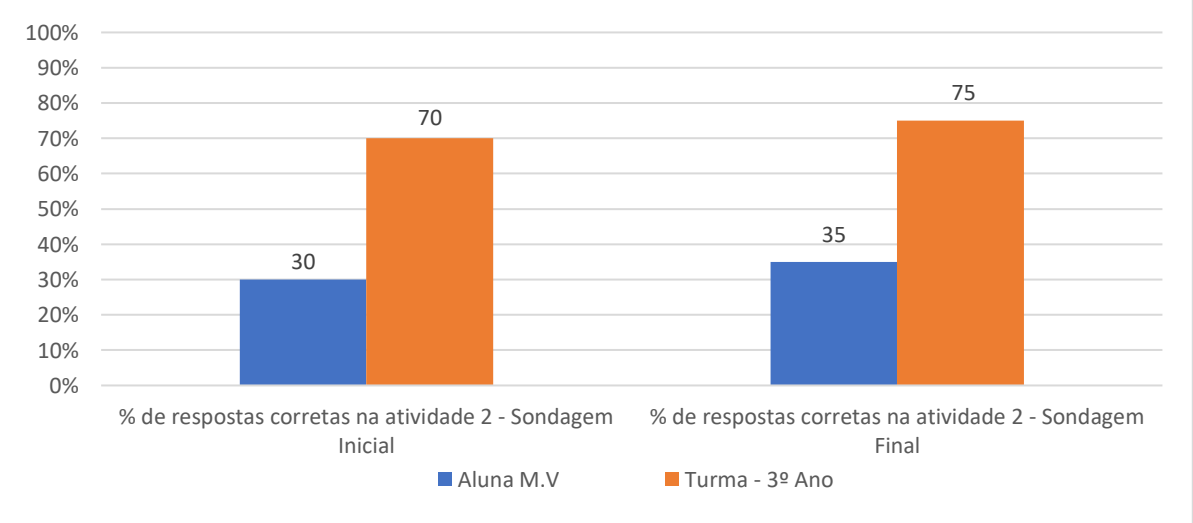


Fonte: elaboração própria

observa-se um desempenho satisfatório também para a turma na etapa da sondagem final. Nessa etapa, a turma conseguiu elevar de forma sutil o percentual atingido na sondagem inicial (70%) e marcou um índice de apenas 75% de acertos. Como afirmado anteriormente, mesmo com pequenos avanços a os efeitos da intervenção foram positivos, pois ao desenvolver as habilidades da consciência fonológica proporcionou mais estímulo para melhorar a escrita.

Contrastando os resultados da aluna MV com os da turma - 3º ano, tal como mostra o gráfico 54,

Gráfico 54 – Desempenho, em %, da aluna MV e da turma – 3º ano, na atividade 2 das sondagens inicial e final.



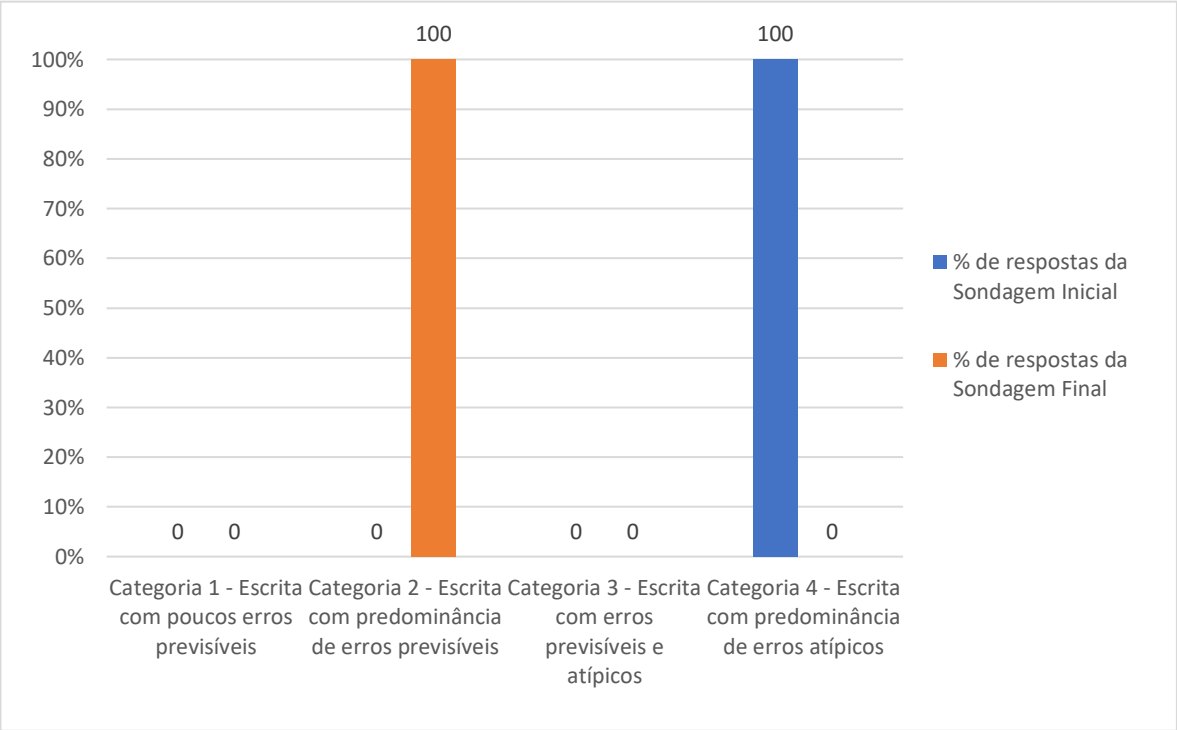
Fonte: elaboração própria

é possível perceber um pequeno avanço no desempenho da aluna e da turma, já que ambos tiveram uma elevação nos percentuais de acertos na atividade 2 da sondagem final

Embora os resultados nessa etapa não tenham sido totalmente satisfatórios em relação os índices da etapa inicial eles mostraram que o mais importante é avançar.

No que concerne à terceira proposta de exercícios – atividade 3 -, tal como explicita o gráfico 55,

Gráfico 55 – Desempenho, em %, da aluna MV na atividade 3 das sondagens inicial e final.



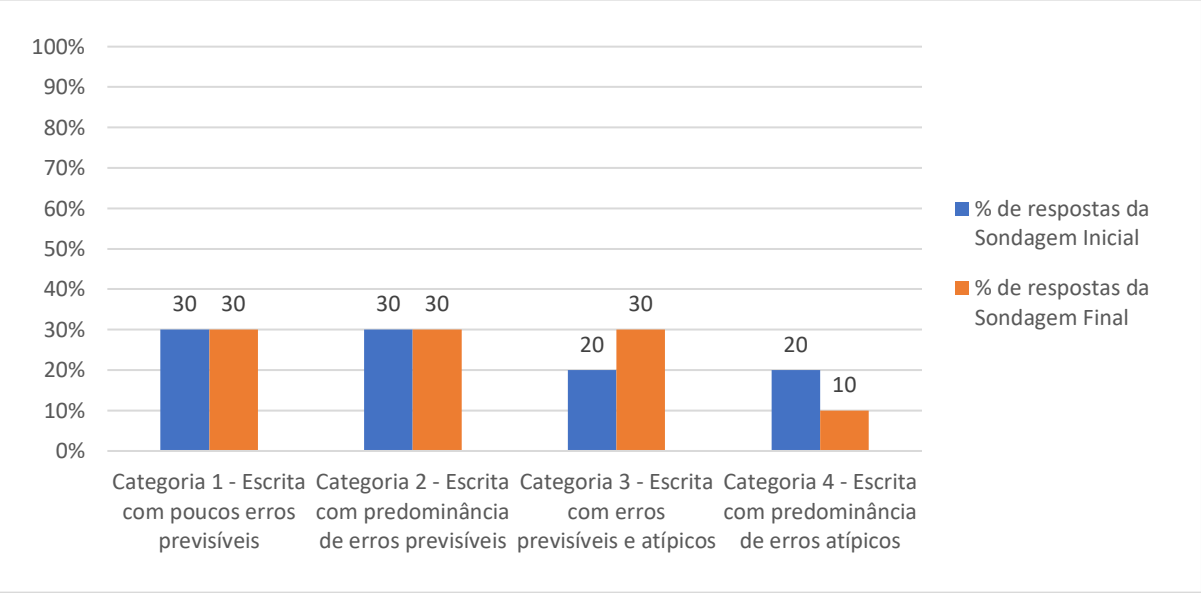
Fonte: elaboração própria

nota-se um resultado bem mais satisfatório para a aluna MV na etapa da sondagem final. Visto que, na sondagem inicial, de acordo com a resposta apresentada nessa fase, a aluna enquadrou-se na categoria 4. Essa categoria revela uma escrita com predominância de erros atípicos, aqueles que não são passíveis de sistematização e demonstram desvios de escrita.

Já na sondagem final, com base na resposta apresentada após a intervenção didática, a aluna conseguiu migrar para uma categoria superior, conforme aponta os dados. Na categoria 2, a escrita com predominância de erros previsíveis revela uma escrita com hipóteses de sistematização do código escrito, o que é considerado para esta aluna uma evolução significativa nesse processo.

Quanto aos resultados da turma – 3º ano na atividade 3, tal como ilustra o gráfico 56

Gráfico 56 – Desempenho médio, em %, da turma – 3º ano na atividade 3 das sondagens inicial e final.



Fonte: elaboração própria

percebe-se um desempenho sutilmente melhor nos resultados da turma na sondagem final. Dado que, o percentual da turma na categoria 4 foi reduzido para 10% nessa etapa final, o que demonstra um avanço na escrita dos alunos, já que a predominância de erros atípicos na escrita revela desvios de escrita, e sobretudo, dificuldades nesse processo.

Além disso, o aumento do percentual da turma na categoria para 30 % se deve à redução do percentual da categoria 4, o que sugerem que as habilidades de consciência fonológica trabalhadas nas oficinas de intervenção tenham colaborado nessa migração e ajudado a melhorar os níveis de compreensão do funcionamento do código escrito da turma.

Os demais percentuais de respostas da turma nessa etapa final foram mantidos na categoria 1, com 30% e na categoria 2, também com 30%, como as respostas da sondagem inicial.

A partir da observação desses dados da aluna MV e da turma de 3º ano pode-se reafirmar que, a proposição de atividades didáticas que estimule e desenvolva a consciência fonológica pode contribuir para a melhoria do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, tanto para alunos com dificuldades de aprendizagem quanto para a turma em geral. Dessa forma, mesmo com a redução ou as sutis elevações de resultados para determinadas atividades

propostas, o que deve prevalecer são os avanços obtidos pelos alunos em seu processo de escrita.

CONCLUSÕES

Muitas inquietações permeiam a mente dos docentes comprometidos com a aprendizagem de seus alunos no que se refere à aquisição da escrita, uma vez que esta é um dos principais meios pelo qual se constituem outras aprendizagens. Essa situação torna-se ainda mais agravante quando alguns desses alunos são acometidos por algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Assim sendo, após deparar-se cotidianamente com alunos privados de atuar em diversas práticas em que a escrita é necessária por não dispor desse conhecimento surgiu a motivação para desenvolver esse estudo.

Atualmente, sabe-se que muitas discussões têm sido suscitadas no que diz respeito à relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita, principalmente entre linguistas. Em vista disso, esta pesquisa buscou trazer um pouco dessas discussões e levantar dados que pudessem evidenciar a importância do desenvolvimento da consciência dos sons da língua para a aprendizagem da escrita, inclusive em alunos com dificuldades de aprendizagem.

No primeiro momento, as análises teóricas subsidiaram a elaboração da proposta didática “Refletir sobre os sons da língua e escrever”, implementada na Escola Municipal Maria Neves Lobão para uma aluna do terceiro ano do Ensino Fundamental, que apresenta dificuldade de aprendizagem e ainda para os demais alunos da turma. Essa proposta foi desenvolvida em três etapas (sondagem inicial, intervenção didática e sondagem final) e visava promover a estimulação e o desenvolvimento da consciência fonológica para contribuir na aprendizagem da língua escrita.

Em face disso, a aplicação das atividades de sondagem inicial e final, bem como à intervenção didática para os participantes deste estudo permitiu a coleta de informações relevantes para o corpus desse trabalho. Os dados obtidos na sondagem inicial, cujo propósito era observar o conhecimento dos alunos em relação à consciência fonológica e à escrita na etapa anterior à intervenção evidenciaram resultados impactantes entre os participantes. Os índices de respostas corretas atribuídos à aluna MV situavam-se sempre abaixo da média percentual (50%), ou ainda não apresentavam quaisquer respostas corretas para as atividades propostas.

Assim, a aplicação da sondagem inicial revelou que para a aluna MV as atividades de escrita eram de difícil resolução. No caso, por exemplo, do ditado de palavras e da produção

textual espontânea a aluna apresentou um desempenho bastante insatisfatório, que demonstrou, de fato, sua dificuldade diante da escrita. Por outro lado, o desempenho dos alunos da turma do terceiro ano também revelou dificuldades na resolução dessas atividades, embora tenham atingido índices mais elevados que a aluna MV o conhecimento da escrita por parte desses alunos ainda se encontra bem abaixo do esperado, sobretudo em se tratando da série em que se encontram.

No que concerne à terceira etapa da proposta - reaplicação da sondagem em caráter de pós-teste para os participantes dessa pesquisa – cujo objetivo era verificar os efeitos resultantes da aplicação da intervenção didática, os dados coletados permitiram analisar o resultados dos alunos em duas situações: 1ª, comparando o desempenho apresentado pela aluna MV ao desempenho apresentado pela turma de 3º ano; e 2ª, comparando os índices de desempenho apresentados pelos participantes (aluna MV e turma) quando da sondagem inicial.

Quanto à análise comparativa dos resultados entre a aluna MV que apresenta dificuldade de aprendizagem e a turma do terceiro ano apresentados na sondagem final, pode-se afirmar que os dados evidenciaram um melhor desempenho para a turma. Nas três atividades propostas, os índices de respostas corretas apresentadas por esta superaram significativamente aqueles apresentados pela aluna.

Em relação aos resultados da sondagem inicial, a aluna MV apresentou um desempenho mais satisfatório nessa etapa final, inclusive, houve caso em que a aluna saiu de um percentual de 0% e atingiu um índice de 35%. Além disso, o desempenho alcançado por essa aluna na atividade 3 dessa etapa final foi significativamente melhor que na etapa inicial. Desse modo, os índices de acertos apresentados demonstraram avanços gradativos em seu processo de escrita.

Por sua vez, o desempenho da turma de terceiro ano na sondagem final também foi mais satisfatório do que na sondagem inicial. Houve caso em que a diferença nos índices da atividade 1 nas duas etapas foi bastante expressiva, uma vez que a turma atingiu o dobro do percentual nessa etapa final, saiu de um percentual de 37,5% de acertos para 76,5 %.

Esses resultados positivos alcançados tanto pela aluna MV que apresenta dificuldade de aprendizagem quanto pela turma do 3º ano na sondagem final demonstram que todos esses alunos após serem submetidos à proposta de intervenção conseguiram assimilar vários aspectos da consciência fonológica transpondo para a escrita muito do que foi compreendido. Diante disso, cumpre ressaltar que, mesmo com avanços pequenos, como aqueles conquistados pela aluna com dificuldade de aprendizagem, o propósito maior desta intervenção didática foi atingido, o que evidencia, portanto a aplicabilidade da proposta implementada.

Além dos resultados observados na sondagem final, a participação e o desempenho dos alunos nas oficinas também permitiram constatar outros avanços da aluna MV e da turma em relação à temática proposta. Esse progresso foi perceptível em diversos momentos em que os participantes da pesquisa (aluna MV e turma) puderam demonstrar habilidades de consciência fonológica.

Na oficina "Refletir e escrever com a consciência silábica", tanto a aluna MV quanto à turma demonstraram o reconhecimento no nível de sílabas ao realizar atividades de síntese (juntar sílabas isoladas para formar uma palavra), segmentação (segmentar em sílabas as palavras), identificar a sílaba inicial, contar o número de sílabas de uma palavra.

Em relação à oficina "Refletir e escrever com a consciência intrassilábica", a turma demonstrou bom desempenho nas atividades para identificação e produção de rimas, fornecer palavras a partir de uma sílaba dada, adicionar sílabas, excluir sílabas, inverter a ordem das sílabas na palavra. Com exceção da identificação e produção de rima, nas demais atividades a aluna MV demonstrou dificuldade, embora revelasse muito interesse em aprender. Convém ressaltar que a atividade de reconhecimento da sílaba medial foi o que mais gerou dificuldades nos participantes (aluna MV e turma).

No que se refere à oficina "Refletir e escrever com a consciência fonêmica" a turma obteve progressos em algumas atividades tais como, identificar palavras iniciadas com o mesmo som, apontar palavras distintas pelo fonema inicial, identificar palavras terminadas com o mesmo som, acrescentar sons para formar outra palavra, excluir sons para formar outra palavra. Nessas atividades de consciência fonêmica a aluna MV demonstrou progressos apenas nas atividades de identificação do fonema inicial e na identificação das palavras terminadas com o mesmo som. Sendo este o nível de consciência fonêmica o de maior complexidade, vale ressaltar que, tanto a turma quanto a aluna demonstraram dificuldade nesse nível em atividades de segmentar a palavra em sons, juntar sons isolados e formar palavra e nas atividades de transpor a ordem dos sons para formar palavras.

Isto posto, cumpre destacar que todas essas observações sustentam a hipótese inicial dessa pesquisa, visto que demonstram que os alunos com dificuldade de aprendizagem, assim como os demais alunos, baseiam-se no seu sistema fonológico, para compreender o sistema de escrita alfabética, partindo da sua fala para representação ortográfica, sendo assim, o ensino de escrita calcado em princípios da consciência fonológica pode contribuir para eficácia na alfabetização de pessoas com dificuldade de aprendizagem. Tais observações demonstram

ainda que a intervenção didática “Refletir sobre os sons da língua e escrever” de forma geral, conciliam estratégias e recursos pertinentes ao que se propôs alcançar.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa suscitar outras reflexões e aprofundamentos sobre a temática abordada, e ainda que a proposta desenvolvida possa funcionar como uma possibilidade de trabalho com questões relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da escrita de alunos com dificuldade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, C., Freitas, M. & Alves, D. **Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças dos 4 aos 6 anos de idade**. *Cadernos de Saúde*, 2009.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **O que é consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina et al. *Consciência dos sons da língua*: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2.ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 20
APA. (1996). DSM-IV - **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. Lisboa: Climepsi Editores. (4ª Edição).

BLANCO-DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BRISOLARA, Luciene Bassols. **Consciência Fonológica e aquisição de língua materna**. In. LAMPRECTH, Regina R. Consciência dos sons da língua: subsídios para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.2. ed. Porto Alegre:EDIPUCRS,2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CAPOVILLA, A & CAPOVILLA, F. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CIELO, C. A. **Habilidades em Consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri, v.14, n.3, set./dez. 2002.

CITOLER, S.D.; SANZ, R.O. A Leitura e a Escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. 1.ed.Brasília:Rider,1997.

COIMBRA, M. **A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.32, 1997.

FELIPE, S. M.; BENEVENUTTI, Z. F. Dificuldade de Aprendizagem. Maiêutica. Curso de Pedagogia, 2013.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Victor. **Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas**. Revista Psicopedagogia, p.135-147, 2007.

_____. **Insucesso escolar**. Âncora editora Lisboa-Portugal. 1999.

FREITAS, Gabriela. **Consciência Fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v.38, n.2, 2003.

_____. **Sobre a consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina et al. *Aquisição fonológica do Português:* perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coord. UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) Os significados do letramento:uma nova pespectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

_____. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas,2004.

MENEZES, G.; LAMPRECHT, R. R. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos** (DEF). Letras de Hoje, Porto Alegre, v.36, n 3, set. 2001.

MOOJEN, Sônia Maria Palaoro (coord.). **Consciência Fonológica: instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NIELSEN, L. **Necessidades Educativas Especiais - Um guia para professores.** Porto: Porto Editora.1999.

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

PACHECO, Vera; OLIVEIRA, Marian. Erros de escrita: previsibilidade e atipicidade. Notas de aula da disciplina do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 31 de julho a 04 de agosto de 2017. UESB – Vitória da Conquista - BA.

ROSS, A. O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura**. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

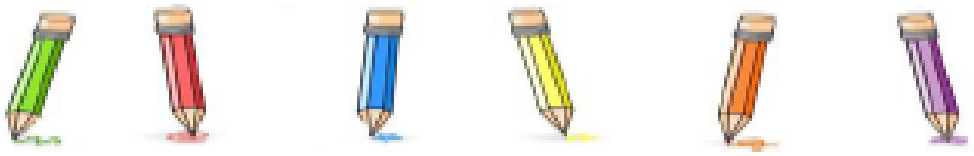
SCLIAR-CABRAL, L. **Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português no Brasil.** Trabalho apresentado no CONGRESSO BRASILEIRO DE NEUROPSICOLOGIA, IV.,1999, Rio de janeiro, 1999.

SIM-SIM, I, Silva, A. & Nunes, C. **Linguagem e comunicação no jardim-de-infância**. Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, 2008.

SMITH, Corinne & STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre. Artmed, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Atividades de sondagem inicial/final da proposta de intervenção didática



Aluno(a): _____

Série: _____ Turma: _____ Turno _____

Atividade de sondagem - I

Ditado de palavras

01 _____ 02 _____

03 _____ 04 _____

05 _____ 06 _____

07 _____ 08 _____

09 _____ 10 _____

11 _____ 12 _____

13 _____ 14 _____

15 _____ 16 _____

17 _____ 18 _____

19 _____ 20 _____

Aluno (a) : _____

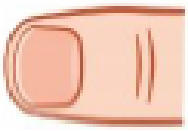
Série: _____Turma: _____Turno: _____

Atividade de Sondagem – II

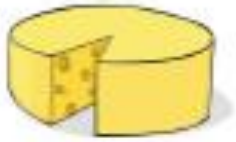
Autoditado

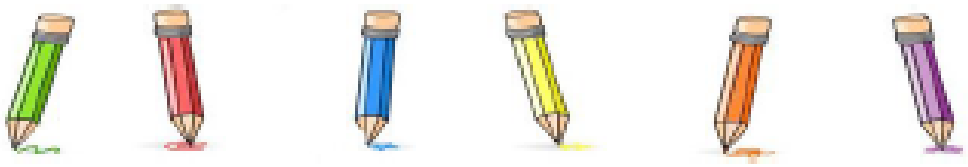
1. Escreva o nome das figuras abaixo:

_____ _____ _____



_____ _____ _____





Aluno (a): _____

Série: _____**Turma:**_____**Turno:**_____

Atividade de Sondagem – III

Produção de texto

1. Agora chegou a hora de escrever! Reconte a historinha que você assistiu sobre a "Lebre e a Tartaruga". Bom desempenho!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE 2 – Propostas das oficinas de intervenção didática

OFICINA 1 – "Refletir e escrever com a consciência silábica."

ATIVIDADES DECONSCIÊNCIA DE SÍLABAS

NÍVEL DE SÍLABAS (NS)

ATIVIDADE 01:

NS 1 – Síntese

A brincadeira será realizada a partir dos sons das palavras. O participante-pesquisador irá dizer uma palavra separada em sílabas: sa-po. E irá perguntar aos participantes: "Que palavra eu disse?"

Palavras-alvo: ga-to / sor-ve-te / ma-le-ta/ pi-ja-ma/ sa- co -la/ te-lha-do/ ma-le-ta/ ca- sa-co/ sa-po/ sa-bo-ne-te/ ma-ca-co/ ma-ra-cu-já/ es-co-va/ sa- ci/ pa-lha-ço/ ca-ma/ pas- sa-ri-nho.

ATIVIDADE 02:

NS 2 – Segmentação (segmentação de nomes)

Nesta atividade, todos irão bater palmas para cada sílaba dos nomes citados (A-na, Be-to, Na-ra, etc). Depois de bater palmas para cada nome, pergunte: "Quantas palmas vocês ouviram para esse nome?"
Após a compreensão do jogo, o participante será convidado a bater palmas para o seu próprio nome. Depois, vamos classificar todos os nomes num quadro conforme o número de sílaba.

ATIVIDADE 03:

NS 2 – Segmentação (segmentação de outras palavras)

1. Numa caixa estará selecionado uma série de objetos cujos nomes tenham diferentes números e sílabas.
2. Cada participante será convidado a fechar os olhos, escolher um objeto e, de olhos abertos, nomeá-lo. Exemplo: "Isto é um **lápis**"
3. Todos os colegas deverão repetir o nome do objeto escolhido enquanto acompanham suas sílabas com palmas: "**lá-pis**"
4- Pergunte quantas sílabas foram ouvidas. Depois, irão colocar os objetos em caixas marcadas com os números 1, 2, 3 ou 4 de acordo com o número de sílabas dos seus nomes, e escrever o nome falado.

ATIVIDADE 04:

NS 3 – Identificação da sílaba inicial

As gravuras previamente selecionadas, serão mostradas cada uma por vez para os participantes.

Ao mostrar a gravura o pesquisador pergunta: "Que desenho é este?" Resposta **(copo)**

Agora vou dizer 3 palavras e vocês irão dizer qual delas começa como **"copo"**

Exemplo: **cobra -** sobra – loja

Desenhos	Alternativas
Gato	vaso - mato – ***galho***
Pipoca	bigode – ***pijama*** – sapato
Cama	saco - faca – ***canto***
Cebola	raposa - ***semana*** - cinto
Mala	sala – navio - macaco
Xícara	Sino – fita – chinelo
Tomate	Tijolo- pomar- tomada
Janela	galinha – canela – jaca
Fogão	Sopa – mola – foca

ATIVIDADE 05:

NS 3 - Identificação da sílaba inicial

BINGO DE SÍLABAS

- Cada participante recebe uma cartela com sílabas diversas.
- O pesquisador sorteia uma gravura e o participante marca na cartela a sílaba inicial da palavra que corresponde ao desenho sorteado.
- Vence o participante que preencher primeiro a cartela de sílabas.

Obs. : Esse jogo será confeccionado para essa atividade.

ATIVIDADE 06:

NS 3 – Identificação da sílaba inicial

BINGO DE GRAVURAS

- Cada participante recebe uma cartela com gravuras diversas, algumas delas iniciadas com a mesma sílaba. Exemplo: rato/rádio, faca/fada, sapo/sapato, etc.
- O pesquisador sorteia as sílabas e os participantes marcam na cartela as figuras que iniciarem com aquela sílaba.

Obs. : Esse jogo será confeccionado para essa atividade

NÍVEL DE SÍLABA

Atividade 02 – Segmentação de nomes

Nome	1 Sílaba	2 Sílabas	3 Sílabas	4 ou + Sílabas

NÍVEL DE SÍLABA

Atividade 02 – Segmentação de nomes

Nome	1 Sílaba	2 Sílabas	3 Sílabas	4 ou + Sílabas

NÍVEL DE SÍLABA

Atividade 02 – Segmentação de nomes

Nome	1 Sílaba	2 Sílabas	3 Sílabas	4 ou + Sílabas

NÍVEL DE SÍLABA

Atividade 02 – Segmentação de nomes

Nome	1 Sílaba	2 Sílabas	3 Sílabas	4 ou + Sílabas

NÍVEL DE SÍLABA

Atividade 02 – Segmentação de nomes

Nome	1 Sílaba	2 Sílabas	3 Sílabas	4 ou + Sílabas

Nome:_____Data:_____/_____/_____

NÍVEL DE SÍLABA

Atividade 03 - Segmentação de outros nomes

Nome	1 silaba	2 silabas	3 silabas	4 ou + silabas

Atividade 05 – Bingo de Sílabas

Atividade 06 – Bingo de Gravuras

OFICINA 2 – "Refletir e escrever com a consciência intrassilábica."

ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA

NÍVEL DE SÍLABAS (NS)

ATIVIDADE 01:

NS 4 – Identificação de rima

Identificação de palavras terminadas com som solicitado:

"Que palavra rima com **palhaço**?" (riacho – espaço – panela)

Palavras	Alternativas
Pão	*Mão* - paz – mal
Amor	cama - *calor* – sorri
Castelo	Carinho – *martelo* – tapete
Coração	Carnaval – *injeção* – girafa
Chocolate	Macaco - abacate - sapato
Espelho	Banho - joelho - cacho
Capim	Caminho – maçã - pudim
Foca	Moça – toca - caixa
Tambor	Cantor – calo - amo
Bolsa	Boca – moça - roxa

ATIVIDADE 02:

NS 5 – Produção de palavra com a sílaba dada

"Vamos achar palavras que começam com 'sa'?" (**sapo, saco, salada**)

Sílabas-alvo: ba/pa/ta/pi/ma/so/fa/na/já

Após a produção das palavras, pedir aos alunos para relembrar uma palavra dita de cada sílaba, com a ajuda do aplicador e escrever uma palavra de cada sílaba.

ATIVIDADE 03:

NS 6 - Identificação da sílaba medial

Mostrar gravuras e perguntar:

- "Que desenho é este?" (Girafa)
- "Qual é a sílaba do meio da palavra girafa?" ('ra')

- O aplicador vai dizer mais três palavras e só uma tem a sílaba do meio igual ao da palavra "girafa".

(pirata – panela- dinheiro)

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba igual à da palavra ‘girafa’.
Palavras- alvo:

- telhado;
- macaco;
- janela, etc.

ATIVIDADE 04:

NS 4 – **Produção de rima**

Pedir aos participantes para ouvir a pequena história e em seguida ajudar a contá-la conforme o que for solicitado.

“O navio já vai zarpar, dentro dele muita coisa para levar. O navio está levando um melão”
O participante deverá pensar em outra carga para o navio levar e que rime com melão.
Exemplo: “O navio está levando um (botão, sabão, balão, anão, avião, feijão).”
O jogo continua repetindo a rima original (o navio está levando um melão) e o participante deverá pensar em uma terceira carga (pão, por exemplo) e assim sucessivamente. O jogo continua até que o participante não tenha mais rimas. Então o jogo será recomeçado com uma nova rima.

Palavras- alvo: (apito / galinha / vaca / bola, etc)

ATIVIDADE 05:

NS 4 – Produção de rima:

Completar a última palavra da frase com outra que rime com a última sílaba da palavra falada.

Segunda foi à feira precisava de FEIJÃO
Segunda foi à feira precisava de.....

Terça foi à feira pra comprar um TAPETE
Terça foi à feira pra comprar um .....

Quarta foi à feira pra buscar CAJU
Quarta foi à feira pra buscar .....

Quinta foi à feira pois gostava de PASTEL
Quinta foi à feira pois gostava de.....

Sexta foi à feira e comprou FARINHA
Sexta foi à feira, _____

Sábado não tem FEIRA
Sábado não tem_____

E domingo também NÃO
E domingo também_____

ATIVIDADE 06:

NS 4 – Identificação e Produção de Rima

- **Classificação de figuras conforme a terminação de seu nome falado:**

Distribuir desenhos cujos nomes terminam com uma dentre três terminações diferentes. Vocês juntarão os desenhos que têm nome terminando com a mesma rima.

-anha	-asa	-ito

ATIVIDADE 08:

NS 8 – Exclusão

“Se eu tirar ‘so’ da palavra “socorro” fica?”

(carro)

“Se eu tirar o ‘be’ de “cabelo” fica?

(calo)

Palavras-alvo:

Cachorro / galinha / salada / sapato /casaco

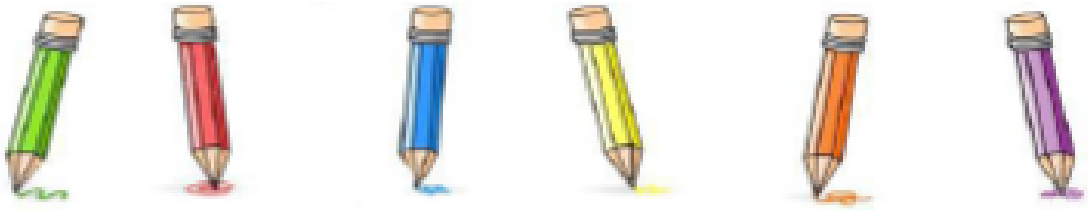
ATIVIDADE 09:

NS 9 – Transposição

“Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem duas sílabas e você vai trocar as sílabas. Você vai dizer primeiro a sílaba do fim e depois a sílaba do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe.

Exemplo: darró fica? (roda), Chobí fica? (bicho)

Palavras- alvo: fasó (sofá), mãoli (limão), debó (bode), pocí (cipó)



NOME _____

SÉRIE _____TURMA_____TURNO _____

DATA - _____/_____/_____

OFICINA II

Atividade 6 – Produção e Identificação de rima

Rima: classificação de figuras conforme a terminação de seu nome falado

Terminações	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
-anha	_____	_____	_____
-ito	_____	_____	_____
-asa	_____	_____	_____

OFICINA 03 – "Refletir e escrever com a consciência fonêmica"

ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA

NÍVEL DO FONEMA (NF)

ATIVIDADE 01:

NF 1 - Produção de palavra que inicia com o som dado

"Eu vou dizer um som e vocês irão me dizer palavras que comecem com esse som."

Exemplo: [a]

Resposta: amigo, agulha, abacaxi, abacate, etc.

Sons sugeridos: [v], [p], [t], [f], [l], [b];

ATIVIDADE 02:

NF 2 - Identificação de fonema inicial em palavras diferentes:

Esta atividade tem como objetivo mostrar que existem palavras que começam com o mesmo som. Depois de ouvir a estória a seguir, identifique as palavras que começam com o mesmo som.

O tatu

O tatu teimoso faz sua toca escavando buracos na terra.
O tatu tem unhas compridas e afiadas, e uma carapaça
Muito dura para proteção contra tudo que tem no mato.
No sítio da tia Teresa há muito tatus, tucanos,
tartarugas e tamanduás, mas prefiro o tico-tico.

Capovilla. Alfabetização fônica.
São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ATIVIDADE 03:

NF 2 - Identificação do fonema inicial

A palavra é....

Nesta atividade, o grupo de participantes será subdivido.
Em cada momento um aluno será o representante do seu grupo,
até que todos tenham participado.

O grupo pode cochichar com seu representante, no sentido de ajudá-lo a elaborar a resposta.
O representante do grupo deve acrescentar uma consoante antes da vogal que forma a primeira sílaba e formar uma outra palavra.
Exemplo 1: A palavra é... **ato.**
Possíveis palavras que podem ser formadas: fato, gato, bato, lato, mato, pato, rato, tato, chato, etc.

Exemplo 2: A palavra é... **ela.** Possíveis palavras que podem ser formadas: nela, vela, mela, pela, gela, bela, etc.

Palavras-alvo: (**-alo**: ralo, calo, talo, falo, galo)
(**-inho**: ninho, pinho, vinho, linho)
(**-ante**: gigante, elefante, estante, instante, distante)
(- ava: girava, cava, lavava, miava)

ATIVIDADE 04:

NF 2 – Identificação de fonema inicial

Dominó de Gravuras:

Nesta atividade, os alunos irão juntar as peças que tenham figuras com nomes começando com o mesmo som. A professora vai distribuir as cartas do jogo e os alunos irão jogar.

Recurso: (Dominó de gravuras – confeccionado exclusivamente para essa oficina)

ATIVIDADE 05:

NF 3 – Identificação de fonema final

Atividade com gravuras – Mostrar uma gravura e perguntar:

"Que desenho é este?"

Resposta: **COELHO**

"Eu vou dizer três palavras, uma delas termina com o mesmo som de 'coelho'. Vocês vão descobrir qual é essa palavra."

Palavras: correio/ sorriso/ **espelho**

Palavras-alvo: farinha, peixe, leite, abaju, uva

ATIVIDADE 06:

NF 4 – Exclusão

Perguntar aos alunos:

"Se eu tirar o /ch/ da palavra 'chama' fica?"
Resposta: (ama)

Palavras-alvo: leva, chuva, gema, vida, faço.

ATIVIDADE 07:

NF 5 – Síntese

Nesta atividade, o aplicador vai falar os sons da palavra isoladamente.
Depois, todos os participantes vão unir os sons para descobrir que palavra formam.

Palavras- alvo: *dia/ cachorro/ vela /foca / bicicleta /semana / palhaço/ jogo/ guerra/ paz/ urubu/zebra.*

Após a descoberta das palavras dadas a partir dos sons isolados,
solicitar aos participantes para escrever essas palavras.

ATIVIDADE 08:

NF 6 - Segmentação:

Nessa atividade os alunos irão falar os sons das palavras.
Exemplo: vó (v - ó)
Palavras-alvo: paz/ mesa/ aqui/ gema/sede

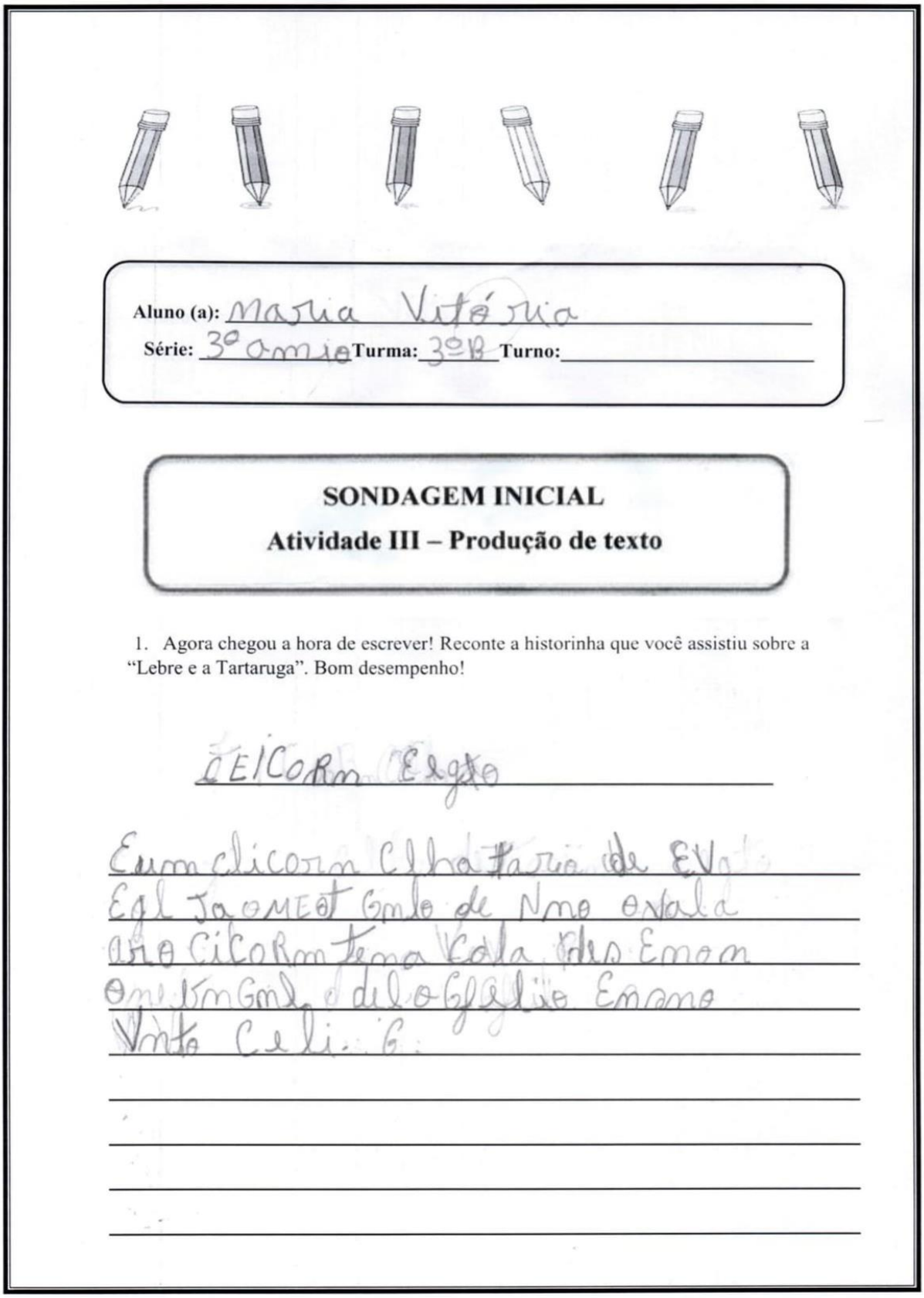
ATIVIDADE 09:

NF 7 – Transposição:
Os participantes irão falar as palavras de trás p frente, invertendo os sons para criar novas palavras.
Palavras-alvo: amú (uma); alô (olá); aí (ia); ave(Eva); Bolo (lobo); ator (rota)

Atividade 04 – Dominó de Gravuras

ANEXOS

ANEXO 1 – Produção textual da aluna MV na etapa da Sondagem inicial.



Aluno (a): Maria Vitória

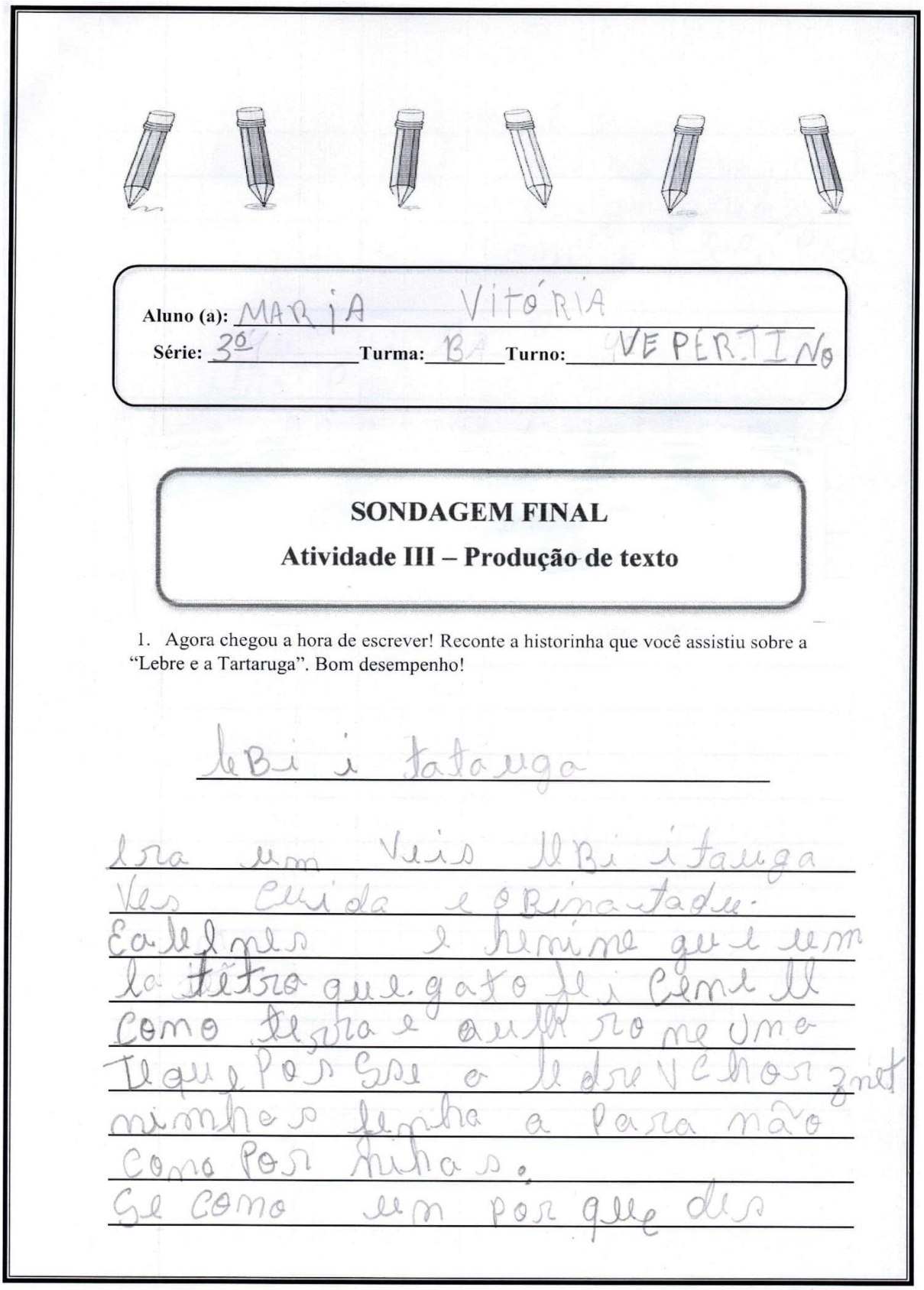
Série: 3º ano Turma: 3º B Turno:

SONDAGEM INICIAL

Atividade III – Produção de texto

1. Agora chegou a hora de escrever! Reconte a historinha que você assistiu sobre a "Lebre e a Tartaruga". Bom desempenho!

ANEXO 2 – Produção textual da aluna MV na etapa da Sondagem final.



Aluno (a): MARIA VITÓRIA

Série: 3º Turma: B Turno: VESPERTINO

SONDAGEM FINAL

Atividade III – Produção de texto

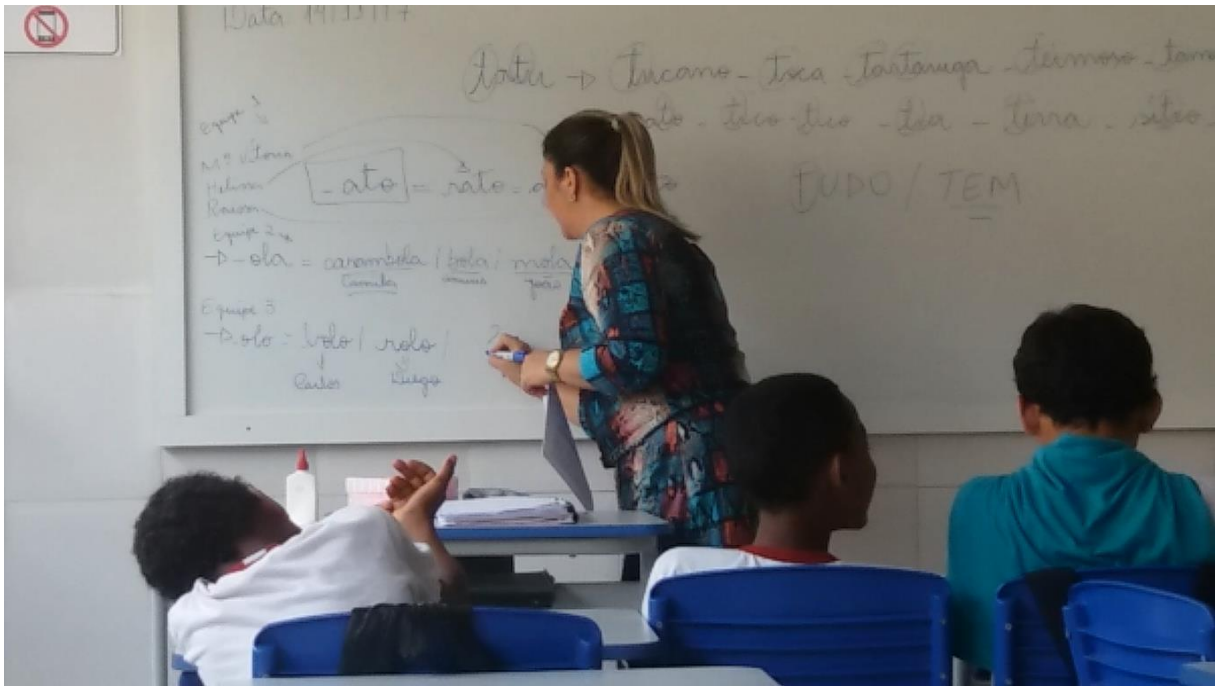
1. Agora chegou a hora de escrever! Reconte a historinha que você assistiu sobre a "Lebre e a Tartaruga". Bom desempenho!

lebi i tataruga

lra um Veis lBi itauga
Ves Cuida e oBinatadu.
Ealmes e hemme gue um
la tetra gue gato li Cem ll
Como tesra e aulr ro me Ume
Tl que Por Sse o ledre Vchor znet
minhas fenha a Para não
Como Por Ruhas.
Se Como um por gue des

Carpa Ce atme é a ferias.
No Dia Seguinte Se el meta vequem
fe carepos com ferigs ferias.
mas Carepos Com e fe So Psae
Coqui:
manegi se Am Por amor por
Semilho Para como Defichi. Carro
Deno fio atrme moral Semalh
Que ao quem De como al garid
atme

ANEXO 3 – Registro das oficinas de intervenção didática.



Manoel
Maria Vitória - maracujá
Matheus - saci
Pablo - panela
Raissa - tamanco
Rodrigo - vestido
Tauã - tartaruga

Bingo
MA
XU
Bingo
DU
NO

PROIBIDO
USO DE CELULAR