



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE - PROFLETRAS

GENELUCIA CRUZ SANTANA

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2023

GENELUCIA CRUZ SANTANA

**NA TRILHA DO LH: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS PARA TRATAR A
DESPALATALIZAÇÃO DA FALA NA ESCRITA**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras em Rede da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento
Linha de pesquisa: Teoria da linguagem e ensino
Orientadora: Prof.^a Dra. Vanessa Gonzaga Nunes

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SIBIUFS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S232n Santana, Genelucia Cruz
Na trilha do lh : estratégias pedagógicas para tratar a despalatalização da fala na escrita / Genelucia Cruz Santana ; orientador Vanessa Gonzaga Nunes. – São Cristóvão, SE, 2023.
60 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Escrita. 2. Fonética. 3. Letramento. 4. Oralidade na literatura.
I. Nunes, Vanessa Gonzaga, orient. II. Título.

CDU 808.1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –PROFLETRAS/SC

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA
PELA ALUNA **GENELUCIA CRUZ SANTANA** PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM LETRAS PELO PROFLETRAS.

Aos vinte e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, modo online, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação da Mestranda **Genelucia Cruz Santana**, composta pelas Professoras Doutoras: **Vanessa Gonzaga Nunes** (Presidenta da Banca), **Denise Porto Cardoso** (membro externo ao programa) e **Dircel Aparecida Kailer** (membro externo à Universidade) para examinar o trabalho apresentado sob o título: **NA TRILHA DO LH: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA TRATAR A DESPALATALIZAÇÃO DA FALA NA ESCRITA**. A Professora Vanessa Gonzaga Nunes, na qualidade de presidenta da banca, passou a palavra à candidata, informando tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de "Mestre Profissional em Letras", a mestranda foi considerada:

- (X) APROVADA
() APROVADA COM RESTRIÇÃO
() REPROVADA

Parecer:

O trabalho da acadêmica é de extrema importância para alunos da educação básica e professores de língua portuguesa do ensino fundamental. Estimamos que ele possa chegar a muitas escolas do Brasil. Está aprovado com louvor.

VANESSA GONZAGA NUNES
PRESIDENTE

DENISE PORTO CARDOSO
EXAMINADORA INTERNA

DIRCEL APARECIDA KAILER
EXAMINADORA EXTERNA

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha gratidão por mais um momento importantíssimo em minha vida! Meu Mestrado!

A meus pais, Mria Lúcia e Genevaldo, pelo exemplo de vida e pelo aconchego em minha vida em TODOS os momentos. Minha herança, meus amores, respeito e toda gratidão. Nenhuma palavra ou coleção dela terá capacidade de resumir meu amor por vocês.

A cada uma de meus irmãos por sempre acreditar e me incentivar.

Ao professor Marcos André de Souza e professora/amiga Magnólia Andrade, faróis que me despertaram para esta caminhada ao mestrado ProfLetras.

Aos meus alunos pelas experiências de crescimento.

Aos meus colegas da EMEF Prof.^a Maria Carlota de Melo, em especial ao diretor Nivaldo Cunha e a suporte pedagógica Martha Cristina Melo, por seus sempre SIM nas necessidades durante a organização do meu produto e aplicação.

Aos meus colegas da turma 7 pelos momentos de alegrias e força até nos momentos da pandemia.

Aos meus professores pelos ensinamentos, em especial, minha orientadora Prof.^a Dra. Vanessa Gonzaga Nunes, que percebeu as minhas necessidades básicas e me fez crescer; a cada encontro meus olhos brilhavam com o seu amor e preocupação pela alfabetização. O seu respeito, sua exigência pontual e cheia de sensibilidade, sua simplicidade a torna um ser admirável. Muito obrigada, professora Vanessa, pelos momentos de conversas, áudios, acompanhamento e dedicação na análise do meu trabalho. Você é uma mulher, profissional INSPIRADORA! Dessa trilha que passamos juntas, aprendi que nunca mais olharei o texto de uma criança distante da luz da Fonética e da Fonologia.

RESUMO

Este estudo objetiva investigar, na escrita de alunos do 4º ano de uma escola municipal de Sergipe, o emprego do dígrafo “lh”, no que concerne ao processo de despalatalização que ocorre na oralidade, interferindo na produção textual dos alunos e implicando sua troca por outros grafemas. Percebemos, por meio da análise de produções textuais na fase inicial desta pesquisa que a grande maioria dos alunos realiza desvios de ortografia porque se apoia nas suas variações dialetais. Com o propósito de descobrir se essas produções interferem diretamente na escrita dos alunos e no intuito de criar uma sequência pedagógica interveniente que possa dirimir esse tipo de erro, realizamos testes diagnósticos, analisamos dados de escrita e de oralidade e, ao final, propomos um produto replicável chamado “Na Trilha da Língua: cole ou encolha!”, que tem como objetivo conscientizar para a existência de “lh” na escrita, enquanto correlato de outros fones que emergem na oralidade. Para apoiar nossa discussão, trazemos autores como Magda Soares (2020) e Kleiman (2007), que contribuem com as áreas do letramento e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019), Cagliari (1974) e Cristófar-Silva (2007) que nos ensinam sobre fonética e fonologia. Os resultados da pesquisa mostram que, na oralidade, o som [λ] é frequentemente substituído por [l^h], que reflete a troca mais recorrente na escrita de “lh” por “li”. A pronúncia mais frequente para o contexto do som-alvo, no entanto, se dá com a realização de [λ] seguido de vogal alta anterior: [λ^h]. Em ambos os casos, temos um processo de iotização, mas só o primeiro emerge para a escrita. Percebemos, em menor ocorrência, a troca da palatal por uma vogal, gerando a vocalização ou a semivocalização, que também é transposta, na mesma proporção, para a escrita. Foram raras, tanto na fala quanto nas redações dos alunos, ocorrências de despalatalização por lateralização, ou seja, troca de [λ] por [l]. Em relação à produção textual, registramos ainda alguns casos de omissão do “l” e de manutenção do “h”, o que pode demonstrar que não somente a oralidade influencia na grafia, mas também a falta de habilidade com grafemas representados por duas letras.

Palavras-chave: Despalatalização. Iotização. Vocalização. Sequência de Atividades. Consciência Fonológica.

ABSTRACT

This study objectives to investigate 4th grade students' writing of a public school in Sergipe, the application of the digraph "lh", regarding the process of depalatalization that occurs in orality, interfering in the students' textual production and implying its exchange for other graphemes. We realized through the analysis of textual productions in the initial phase of this research that the vast majority of students make spelling deviations because they rely on their dialectal variations. With the purpose of finding out if these productions interfered directly on the students' writing and in order to, create an interceptor pedagogical sequence that can solve this sort of error. Carrying out diagnostic tests, analyzing writing and speaking data. And in the end we offer a product replicable called "On the Language Trail: paste or shrink!" which has the goal to raise awareness of the existence of "lh" in writing, as a correlate of other phonemes that emerge in orality. To support our discussion, we bring authors such as Magda Soares (2020) and Kleiman (2007), who contribute to the areas of literacy and Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcão (2019), Cagliari (1974) and Cristófar-Silva (2007) who teach us about phonetics and phonology. The research results show that in orality the sound of [λ] is often replaced by [l⁹]. Which reflects the most recurrent exchange in the writing of "lh" for "li". The most frequent pronunciation for the context of the target sound, however, occurs with the realization of [λ] followed by a high front vowel: [λ⁹]. In both cases, we have a process of "iotização", but only the first emerges for writing. We noticed, in lesser occurrences, the exchange of the palatal for a vowel, generating vocalization or semi-vocalization, which is also transposed, in the same proportion for writing. There were rare occurrences of depalatalization by lateralization. In other words, both in the speech and in the students' compositions, that is, the exchange of [λ] for [l]. Regarding textual production, we also recorded some omissions of the "l" and maintenance of the "h", which can demonstrate that not only orality influences the spelling, but also the lack of skill with graphemes represented by two letters.

Keywords: Depalatalization. Iotização. Vocalization. Sequence of Activities. Phonological Awareness

Lista de Figuras

Figura 1: Fachada da E.M.E.F. Prof. ^a Maria Carlota de Melo.....	18
Figura 2: Níveis de consciência fonológica. Adaptado de Lamprecht, 2004.....	25
Figura 3: Simulado da provinha SAEB.....	25
Figura 4: Articulação do fonema /ʎ/.....	29
Figura 5: Produção textual I de um aluno.....	33
Figura 6: Proposta para a produção textual II.....	34
Figura 7: Texto produzido por um dos alunos a partir da proposta de produção textual II.....	35
Figura 8: Ditado visual preenchido por uma estudante do 4º ano.....	37
Figura 9 (a) e (b): Momentos da gravação de palavras com contém “lh”.....	39
Figura 10: Adjetivos afixados no mural que compuseram as frases formadas pelos alunos.....	41
Figura 11 (a) e (b): Momento da dinâmica, em que os alunos relacionavam as figuras aos adjetivos, que resultou na coleta áudios.....	42
Figura 12: Trilha.....	45
Figura 13: Imagem dos itens da trilha.....	46
Figura 14: Aluno com a arcada dentária.....	49
Figura 15: Aluno entre palavras e textos.....	49
Figura 16: Mural de encaixe.....	49
Figura 17: Distribuição das peças do jogo.....	49
Figura 18: Atividade com os braços.....	50
Figura 19: Atividade com os bambolês.....	50
Figura 20: Teste de saída.....	51

Lista de Quadros

Quadro I: Erros mais frequentes na atividade Produção textual II.....	36
Quadro II: Dados do ditado visual.....	37
Quadro III: Realizações dos sons em posição de palatal das palavras isoladas pronunciadas pelos alunos. Dados obtidos a partir da percepção da professora pesquisadora, de oitiva.....	40
Quadro IV: Realizações dos sons em posição de palatal das palavras em contexto frasal pronunciadas pelos alunos. Dados obtidos a partir da percepção da professora pesquisadora, de oitiva.....	42
Quadro V: Resultado do teste de saída.....	52
Quadro VI: Comparativo dos testes de saída e entrada.....	53

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Percentual de trocas do dígrafo por outros grafemas, na escrita.....	38
Gráfico 2: Percentual de trocas da palatal por outros fonemas, na produção oral de palavras isoladas.....	40
Gráfico 3: Percentual de trocas da palatal por outros fonemas, na produção oral de palavras em contexto frasal.....	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	20
2.2 MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO	22
2.3 CONSCIÊNCIA FONÊMICA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	23
2.3 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA LEITORA	25
2.4 PROCESSOS FONOLÓGICOS	27
2.4.1 Despalatalização	28
3 METODOLOGIA.....	32
3.1 Teste de Entrada	33
3.1.1 Produção textual I.....	33
3.1.2 Produção textual II.....	34
3.1.2.1 Análise da produção textual II.....	35
3.1.3 Ditado Visual.....	36
4 ATIVIDADE ORAL INDIVIDUAL COM PALAVRAS ISOLADAS.....	39
4.1 ATIVIDADE ORAL COM FRASES, EM GRUPO	41
4.2 Produto: A trilha “Na trilha da língua: cole ou encolha!”	43
4.2.1 I – Atividade coletiva λ	47
4.2.2 II – Atividade com bambolês.....	47
5 RELATO DA APLICAÇÃO	48
6 RELATO DA ATIVIDADE COLETIVAS COM OS BRAÇOS.....	49
6.1 Relato da Atividade Com Bambolês	50
7 TESTE DE SAÍDA	51
7.1 Resultados do Teste De Saída.....	51
7.2 Teste de Entrada X Teste de Saída.....	52
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

Caro(a) professor(a), permita-se uma digressão antes de mergulhar no tema deste relatório de pesquisa. Ela se faz necessária para que possamos refletir sobre a importância da formação continuada para uma mudança no panorama educacional brasileiro. Sempre me perguntei o que seria alfabetizar um aluno. Tenho uma formação pedagógica, da qual se espera a constante reflexão sobre o ensino-aprendizagem horizontal. Na minha concepção, o aluno só se encontrava alfabetizado quando dominava a escrita das letras do alfabeto e suas famílias. Se letramento era sinônimo de alfabetização, o letramento só ocorria quando o código escrito era plenamente dominado. Apesar de sempre trabalhar com letras, ditados e passar obrigatoriamente pela oralidade, nunca refleti sobre consciência fonológica. Caro/a professor/a, não se preocupe se esse termo também não lhe é muito familiar, conversaremos obrigatoriamente sobre ele mais tarde. Como mencionei anteriormente, com o passar dos anos, comecei a definir alfabetização como processo de aquisição da escrita e da leitura. Ou seja, o aluno alfabetizado era aquele que já sabia ler e escrever frases. Concorda? O meu fazer pedagógico, o envolvimento com a escola como um todo, a troca entre pares e a formação continuada fizeram com que eu ampliasse o meu olhar e consequentemente o meu conceito sobre o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita, o que agregou ao meu vocabulário o termo: letramento. Percebi, então, que a preciosidade do tema se estabelece mais sobre o uso da língua do que sobre o domínio técnico de juntar letras, uma habilidade que se desenvolve durante toda a nossa vida.

Hoje, compreendo que os processos de letramento são diários e que é preciso assegurar que todas as crianças tenham acesso à alfabetização na idade certa. Nós, professores dos anos iniciais, devemos estar empenhados no compromisso assumido em 2007 pelos governos brasileiros de assegurar que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Por conta do período pandêmico, o Censo 2020 foi realizado em 2022 e, na data de publicação deste trabalho, ainda não se tinha o resultado. De todo modo, o Censo de 2010 revelou que 15% das crianças brasileiras com oito anos de idade ainda não estão alfabetizadas e que os índices mais altos em defasagem dizem respeito ao Norte e ao Nordeste do país.

Estima-se que no Brasil, em dois anos de pandemia, o número de crianças, com idade entre 6 e 7 anos que não sabe ler e escrever tenha crescido 66,3%. A quantidade dos escolares não-alfabetizados que em 2019 era de 1,43 milhão subiu para 2,39 milhões, em 2021. Conforme o levantamento da Organização Todos Pela Educação - com dados da

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE, no que concerne às crianças com menos condições -, o percentual dos estudantes que não sabiam ler e escrever saltou de 33,6% para 51% entre 2019 e 2021, ou seja, quase dobrou. E engana-se quem acredita que a diminuição do rendimento atingiu apenas as classes menos favorecidas. No que diz respeito às crianças mais privilegiadas, o índice analfabetismo foi de 11,4% para 16,6%.

Para além desses dados que revelam a piora da educação, também temos instrumentos de coleta de informações que não contribuem de maneira efetiva para a descrição da realidade e não são aproveitados para políticas públicas. Segundo Soares (2020), os dados sobre o problema da não-alfabetização são, infelizmente, incoerentes, não integrados e não conclusivos. Para ela, as informações coletadas são frutos de análises de metodologias distintas, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, que podem estar atreladas, em maior ou menor escala, ao contexto cultural, ao método, ao aluno, ao professor, ao material didático e, por fim, ao código escrito.

Diante de tantos problemas que se imbricam e que definem o perfil da educação, fizemos um pequeno recorte e selecionamos um deles para uma contribuição que visa cooperar com professores que se engajam e que acreditam que é possível facilitar o processo de letramento. Assim, este relatório de pesquisa, que culmina em um produto pedagógico replicável, se debruça sobre um erro frequente na escrita de alunos das séries iniciais e que é motivado pela oralidade: a despalatalização. Temos consciência que tais desvios, no geral, são sanados com o tempo e com a exposição à leitura. No entanto, acreditamos que a discussão aqui realizada, os dados aqui trazidos e explorados e, por fim a sequência didática proposta, vão mostrar aos professores/leitores que é possível alfabetizar lançando mão de ações que desenvolvam o uso consciente da língua e que, conseqüentemente, tornem esse processo menos árduo e menos arbitrário, no que ele pode ser.

Muitos pedagogos ou professores de ensino fundamental não conhecem as bases fonéticas e por conseguinte, as da despalatalização; não dominam vocábulos e conceitos que precisamos abordar aqui para tratar de processos fonológicos que emergem na escrita. Por isso, escolhemos para esse relatório, costurar nossa pesquisa com estudos que sejam familiares aos nossos leitores. Antes de adentrar o referencial teórico que nos embasa, trago as minhas perguntas de pesquisa e as respectivas hipóteses que guiam a construção desse trabalho. No primeiro capítulo, dedicamo-nos a definir e a discutir alfabetização e letramento enquanto um processo consciente e reflexivo. E por falar em consciência, vamos

explicar sobre a importância: (i) da consciência fonológica, por parte dos alunos e por parte dos professores e (ii) do reconhecimento dos processos fonológicos que se espalham com frequência para a escrita. Ainda no referencial teórico, esclareceremos sobre o processo fonológico escopo despalatalização e os processos decorrentes deste como, a vocalização e a iotização, que fazem parte do espectro desta pesquisa. O segundo capítulo se dedica à metodologia. Contaremos como se deu a sequência de atividades que forneceram dados importantes para entendermos os erros cometidos pelos alunos do 4º ano. No terceiro capítulo, apresento o produto “Na Trilha da Língua: cole ou encolha!” que pretende ser uma sequência de atividades que venha auxiliar o professor que se depare com os mesmos tipos de erros que encontrei na redação dos meus alunos. No quarto capítulo, faremos reflexões sobre a pesquisa, sobre o produto desenvolvido e tentaremos responder às perguntas de pesquisa.

São nossas perguntas de pesquisa e suas hipóteses:

Perguntas e hipóteses

Pergunta 1:

A despalatalização é definida como perda de traço palatal na articulação de um fonema. Este processo fonológico se encontra presente na fala espontânea e na fala monitorada dos alunos do 4º ano e de seus familiares? Esse processo emerge na escrita?

Hipótese 1: Acreditamos que seja na fala espontânea, seja em um contexto mais monitorado, a despalatalização se faça presente. De fato, percebemos que é um processo muito frequente na oralidade tanto de alunos quanto de seus responsáveis, mesmo em um encontro mais formal como em uma reunião de pais. Sendo assim, acreditamos que a despalatalização irá aparecer em atividade de gravação, ainda que seja um momento de fala não espontânea.

Hipótese 2: Dada a sua forte presença na oralidade, é possível que essa perda do traço palatal ainda repercuta na escrita dos alunos em sala do 4º ano.

Pergunta 2:

Considerando que há uma influência da oralidade na escrita na fase de letramento, quais seriam, na redação dos alunos, os erros mais frequentes que são frutos de processos fonológicos previstos na literatura? A despalatalização está entre eles?

Hipótese 1: Acreditamos que a pesquisa vá ao encontro do que já vínhamos observando empiricamente em sala de aula. Ou seja, os erros mais recorrentes que podem ter relação com a oralidade devem ser omissão/apagamento: (i) do R (exemplo: “(...) quando você chega, pegue o ônibus” – chegar), (ii) do n/m em posição de coda silábica (exemplo: *cajica* para canjica), do plural de formas verbais e não verbais (exemplo: *as festa* para as festas; *nós pode* para nós podemos) e da semivogal que resulta em monotongação (exemplo: *bejo* para beijo). Além desses, com menor ocorrência dada a menor frequência na língua, a troca¹ do dígrafo “lh” por “li” (exemplo: *milio* para milho).

Hipótese 2: Apesar de a sequência “lateral palatal + vogal” não constituir sílaba de alta recorrência no português brasileiro (doravante PB), julgamos que a despalatalização – enquanto processo oral - emergirá com certa frequência nos dados de escrita e que merecerá atenção porque ela desencadeia outros processos na oralidade e trocas diversas na escrita que valem a pena serem contempladas nas estratégias de intervenção.

Pergunta 3:

No que concerne a despalatalização, até que ponto a variedade dialetal de Sergipe influencia a escrita desses alunos?

Hipótese 1: Em Sergipe, percebemos que são frequentes as pronúncias *paliaço* para palhaço e *baraio* para baralho e, possivelmente, essas grafias não-padrão são passíveis de aparecerem na escrita. Sendo assim, acreditamos que as variedades dialetais de Sergipe influenciam a escrita dos alunos. Mas, isso não quer dizer que tenhamos uma relação direta entre pronúncia e escrita, pois existe ainda a percepção. Como pode existir mais de uma variedade para um mesmo vocábulo, pode haver um trânsito entre as opções presentes na comunidade de fala. Possivelmente um falante que pronuncie *muié* escreva *mulé*, para a palavra mulher, isso porque ambos são produtivos na comunicação oral.

Pergunta 4:

Partindo do pressuposto de que crianças em fase de letramento, na escrita, trocam “lh” por “l” (despalatalização), “lh” por “li” (iotização) ou “lh” por uma vogal (vocalização), qual é a relação de recorrência entre elas e quais são suas motivações?

Hipótese 1: Acreditamos que os três processos fonológicos podem emergir na escrita dos estudantes sergipanos, mas a ocorrência pode não se dar da mesma forma se compararmos a outras variedades. O primeiro deles, a despalatalização que se materializa em troca de “lh” por “l”, por exemplo, deve ser bastante frequente e deve seguir um padrão

previsto no período.¹ de letramento, pois é difícil para a criança - que vem aprendendo letras separadamente ou em associação com vogais - a compreensão que duas letras equivalem a apenas um som. Talvez, ela opte pela letra “l” por proximidade e por hipótese, seja na escrita ou na oralidade.

O segundo processo, que trata da iotização, também deve ser recorrente, mas neste caso, por influência da oralidade, já que o processo de troca de /l/ por /li/ ou /lʲ/, conforme registra a literatura é frequente na produção oral do Nordeste, Aragão (2018); Nascimento (2019), e não é considerado um processo estigmatizado.

O terceiro processo é vocalização, ou seja, troca de “lh” por uma vogal. Considerando o português brasileiro de maneira geral, partimos de uma primeira hipótese de que não seja uma realização tão frequente já que o processo de vocalização está atrelado a estratificações sociais específicas e é, de modo geral, estigmatizado. No entanto, em Sergipe, possivelmente o quadro não seja o mesmo das demais localidades porque os rótulos não sejam os mesmos. A despalatalização, a vocalização e a iotização são processos fonológicos que parecem ocorrer independentes de idade, condição social ou gênero, logo, a troca influenciada pela fala pode ser mais recorrente e mais resistente a uma ortografia padrão. Dito isto, assumimos a hipótese de que os contextos de troca na escrita devem estar intimamente atrelados aos contextos de troca da oralidade.

Em Sergipe, acreditamos que em relação à outras variedades, a vocalização, ou seja, a troca de lh por uma vogal (paiaço/palhaço ou muié/mulher) deve ser mais recorrente do que a iotização (troca de lh por li) (paliaço/palhaço ou filia/filha), que por sua vez deve ser mais recorrente do que a troca de lh por l (mulé/mulher), mas todos os processos podem ser encontrados na escrita.

Hipótese 2: Sobre os contextos, pode-se dizer que devem ser os mais variados, pois as transformações ocorrem em classes distintas de palavras, em sílabas livres ou travadas e diante de todas as vogais. No entanto, nem todas as trocas parecem possíveis em todos os contextos. A palavra milho, por exemplo, certamente pode ser grafada como “mio” e “milio”, mas dificilmente será escrita “milo”, em um estágio mais avançado de letramento. As realizações parecem estar atreladas a fatores fonético-fonológicos, como características dos segmentos sonoros ou contexto prosódico, como já descrito na literatura (RUSSO,

¹ No decorrer do trabalho, utilizaremos “troca” quando estivermos falando de escrita.

2005). Isso vai ao encontro da ideia de que a oralidade tem grande persuasão nas escolhas lexicais dos alunos em processo de letramento.

Hipótese 3: Algumas palavras podem aceitar transformações que não são possíveis em outras, ainda que sejam da mesma classe e/ou que apresentem o mesmo contexto, talvez porque sofram os efeitos da frequência de uso ou porque estão atrelados a fatores linguísticos pontuais.

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender a influência da fala na escrita dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da EMEF Prof.^a Maria Carlota de Melo, de forma a despertar neles a percepção dos processos fonológicos que influenciam as suas produções textuais.
- Comprovar que o processo da despalatalização emerge na escrita dos alunos durante o Ciclo de Alfabetização.
- Propor um produto pedagógico que permita uma intervenção que possibilite a redução do problema fonológico encontrado.
- Sensibilizar o leitor/educador sobre a importância de se investigar a correlação existente entre as modalidades de interação social: fala e escrita.
- Valorizar a oralidade do aluno no processo de alfabetização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Inventariar processos fonológicos que emergem na escrita do 4º ano.
- Identificar, analisar e associar realizações na escrita que tenham como processo fonológico escopo a despalatalização.
- Verificar como o processo da despalatalização emerge na escrita dos alunos.
- Aplicar a atividade intitulada “Na Trilha da Língua: cole ou encolha!” e outras dinâmicas complementares, visando estimular a consciência fonológica através do lúdico.
- Verificar a eficiência do produto aplicado através de um teste de saída.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PÚBLICO-ALVO

Figura 1: Fachada da E.M.E.F. Prof.^a Maria Carlota de Melo.



Fonte: acervo da autora, 2023.

A EMEF Prof.^a Maria Carlota de Melo está situada da Rodovia Professor Eduardo de Cabral Menezes, no Povoado São José, em Aracaju. Uma disputa de territorialidade entre Aracaju e São Cristóvão pela administração desta parte da Zona de Expansão culminou em um processo jurídico-político dando causa ganha para São Cristóvão (2012), mas três dias depois a região em questão voltou a pertencer a Aracaju. Como o processo ainda continua e não há nenhuma resolução definitiva, diz-se que a escola está na jurisprudência da capital.

Consta no PPP da escola que a maioria dos responsáveis pelos alunos trabalha no ramo da pesca, são diaristas ou caseiros e que a grande maioria dos alunos mora no próprio povoado ou nos limites. Para os que moram nos limites deste povoado, a escola dispõe de ônibus para os alunos. Esse problema da distância da escola para casa dos alunos já é antigo, há mais de 30 anos, um morador chamado Ananias, vendo a inexistência de uma escola no bairro e a dificuldade que as crianças tinham em conseguir matrícula em outras próximas, decidiu doar à Prefeitura de Aracaju um pequeno lote de sua terra para construções de uma escola e um posto de saúde para comunidade. Atualmente no povoado não existe mais o posto de saúde, as duas casas receberam uma pequena reforma e tornaram-se apenas uma escola. Trata-se de uma escola pequena, com apenas quatro salas, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório e dois banheiros. Não há salas de professores nem de coordenação. É a única escola pública do bairro e funciona em dois turnos (manhã e tarde) com oito turmas que compreendem desde a Educação Infantil até o 5º ano do Fundamental. A turma que está envolvida nesse trabalho do Profletras é o 4º ano que conta com 24 alunos. Dentro de uma proposta governamental de gestão democrática, o diretor e coordenador são eleitos e

o secretário é indicado. O corpo docente é composto por professores contratados e efetivos; à exceção de um deles, todos os demais são pedagogos. Atualmente a escola tem 14 funcionários entre professores, equipe diretiva, merendeira e serviços gerais. Em relação às avaliações nacionais e seus indicadores (SAEB), a instituição apresentou nota 4.7 para o IDEB de 2021 quando a projeção era 5.0.

Em 2022, todas as atividades pedagógicas da escola foram direcionadas para o trabalho com o sistema de ensino EducAju, programa educacional desenvolvido pela Secretaria de Educação de Aracaju em parceria com a Associação Bem Comum para alunos do 1º ao 9º ano e formação dos professores das turmas. A equipe diretiva é orientada a realizar testes diagnósticos de fluência com os alunos a cada três meses e quinzenalmente, os professores passam por capacitação no Horas de Estudos, programa de formação continuada para o docente, que participa no turno oposto e em modelo híbrido. Não há uma proposta pedagógica municipal definida pela secretaria de educação, vivenciamos, portanto, a execução de projetos educacionais peculiares a cada gestão.

Com o período da pandemia, muitos alunos ficaram quase dois anos sem estudar. Ainda que as aulas acontecessem remotamente, grande parte não teve contato com a escola porque teve de se mudar, ir para o interior, onde não dispunha de internet e outros instrumentos necessários para o estudo remoto. Atualmente os professores estão trabalhando em situação análoga às classes multisseriadas. As discrepâncias entre os níveis de conhecimento dos alunos, exigem que o professor faça três ou mais planejamentos, ainda que, teoricamente, todos se encontrem na mesma série. Vivenciamos, por exemplo, o convívio de alunos que ainda não reconhecem o alfabeto com alunos que já leem com fluência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Lemle (1982), nos diz que o alfabetizando deve construir para si uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa. Para Rojo (2012) a alfabetização é um processo complexo e requer uma abstração, pois a letra e o som não apresentam nenhuma relação intrínseca que possa trazer uma significação. Soares (2017) se refere à alfabetização como um conjunto de habilidades, um processo multifacetado e de natureza complexa.

As definições supracitadas nos revelam que já não cabe mais aquele conceito simplista que define alfabetização como saber ler e escrever porque há outras variáveis atuando nessa construção de conhecimento. Soares (2017) infere que não se pode desconsiderar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que condicionam a alfabetização. Tem-se, neste processo de alfabetização, muitas facetas, das quais a psicológica está atrelada ao processo cognitivo de compreensão e produção de textos escritos. A faceta sociolinguística relaciona o processo aos usos sociais da língua, contemplando assim as diferenças dialetais e as diferentes situações comunicativas. Já a faceta linguística trata do progressivo domínio das regularidades e irregularidades que ocorrem na língua.

No que concerne à faceta linguística, a alfabetização se estabelece no decorrer de um processo de apropriação de um sistema de representação convencional e arbitrário. Aos poucos a língua falada, para ser lida ou escrita, se separa em letras e se reorganiza, exigindo conhecimentos de fonologia, ortografia e de estrutura silábica. Parte da complexidade do processo de alfabetização se dá porque as relações entre sons e letras não são biunívocas, ou seja, nem sempre há correspondência entre fonema e grafema. Se tomarmos como exemplo as palavras “casa” e “zebra” ou “exame”, em que temos o som /z/ associado a letras distintas, rapidamente percebemos quão complexa pode ser a arte de alfabetizar. Coerentemente,

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2020, p.41).

A partir da complexidade do processo de alfabetização, entre os anos de 1970 e 1980, surgiu o termo Letramento, com vistas a designar as práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2017),

Letramento é palavra e conceitos recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2017, p.63).

Segundo Santos (2007), havia em alguns países europeus uma prática de ensino da leitura e da escrita antes mesmo do surgimento da escola e da própria industrialização. Eis um tipo de alfabetização popular que permitia as pessoas se alfabetizarem para o uso da leitura e da escrita em situações cotidianas, inexistia separação entre o processo de alfabetização e as práticas de letramento encontradas na comunidade. Assim,

Antes do desenvolvimento de um sistema burocrático de ensino, o processo de alfabetização ocorria de modo informal, a aprendizagem da leitura e da escrita se dava nos grupos aos quais as pessoas faziam parte e nos mais variados ambientes, como a própria casa ou local de trabalho [...] (SANTOS, 2007, p.25).

Sobre letramento, apreendemos com Soares (2004) que os estudos sobre esse termo aqui no Brasil tomaram como partida a aprendizagem inicial de leitura, ocasionando assim uma perda da particularidade do processo de alfabetização, diferentemente dos países como Estados Unidos e França, onde a discussão sobre letramento não teve um envolvimento direto com a ação da alfabetização, tendo se mantido atrelado aos estudos de processos específicos.

Ao estudarmos Kleiman (2007), compreendemos que o letramento está focado nos aspectos e impulsos sociais do uso da língua escrita. Conforme a autora, o termo se originou nos estudos acadêmicos com a intenção de tratar sobre os aspectos dos usos ideológicos da língua, e para a diversificação das diferentes e existentes práticas de letramento em relação ao processo de alfabetização, que também é considerado como um tipo de letramento, mas que foi por muito tempo visto como único processo de aquisição da habilidade de leitura e escrita. Percebe-se que o conceito de letramento emergiu da problematização dos limites

da alfabetização para o domínio das habilidades de leitura e escrita exigida nas relações sociais.

A literatura concebe o Letramento, portanto, como capacidades múltiplas não restritas à instrução formal, mas associadas diretamente às práticas sociais. Inclusive, o seu uso no plural “letramentos” ou “multiletramentos” considera os aspectos da linguagem plural (visual, verbal, sonora, espacial etc.). Os desenvolvimentos dessas habilidades que perpassam leitura e escrita estão estreitamente ligados e dependentes das condições dos indivíduos e dos seus acessos. Assim, interpretar uma charge, enviar um pix, entender um edital de concurso, seguir passos instrucionais de um tutorial, localizar-se em um mapa são ações que apesar de corriqueiras podem alcançar graus de dificuldades a depender dos níveis de letramentos, sejam eles linguístico, matemático, digital, literário, científico ou outro.

Apesar de o termo letramento já estar bastante difundido na área da educação, de haver um certo reconhecimento que o aluno traz bagagens, letramentos muitas vezes informais e assistemáticos que devem ser aproveitados, de se fomentar uma discussão sobre a urgência em rever as estratégias de ensino, percebemos que no chão da escola, no geral, o propósito nas aulas de português ainda é fazer com que o aluno se aproprie da escrita em seu sistema alfabético e ortográfico. No entanto, de acordo com Soares (2004) e Rojo (2010), os resultados dos índices educacionais revelam que, ao findar do ensino fundamental, não há garantias do uso eficiente da escrita nas diversas práticas sociais e que parte dos alunos saem alfabetizados, mas não suficientemente letrados para a participação na sociedade, enquanto sujeitos críticos, capazes de se inserir e modificar o mundo a sua volta.

2.2 MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

Um método consiste em um aferidor e avaliador das ideias e teorias, guiando o trabalho prático-intelectual e auxiliando na avaliação dos resultados obtidos. A palavra grega que significa metá (reflexão) + hodos (caminho, direção) pode ser definida como meio utilizado para se chegar a um fim. Na sala de aula, consiste na “soma de ações”, tudo o que fazemos em sala de aula para bem encaminhar o aluno no processo de aquisição do código escrito.

Os primeiros ensinamentos através dos métodos eram baseados em materiais prontos que continham uma ordem hierárquica de habilidades, sem perspectiva de reflexão, encaminhando a aprendizagem da sequência lógica do alfabeto e suas respectivas famílias silábicas, com os abecedários, os silabários e as cartilhas.

De acordo com Soares (2020), entre o período de 1950 a 1970, o método era o fator essencial do processo de aprendizagem da língua escrita e recebia influência da perspectiva associacionista em que crianças dependiam de estímulos externos para produzirem respostas e dificuldades eram consideradas deficiências ou disfunções.

O método de aquisição da língua escrita passa a ser questionado no final do século XX e há uma mudança de pensamento na concepção deste processo. Ele passa da afirmação solidificada: “alfabetização: em busca de um método” para uma pergunta: “alfabetização: em busca de um método?”. Soares (2020) apresenta “método”, no campo das línguas, como adição de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados.

A pesquisadora supracitada propõe uma mudança de expressão e consequentemente desentido; ou seja, ao invés de usarmos a expressão “métodos de alfabetização”, usaríamos “alfabetizar com método”; que significa direcionar o aluno ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita através de procedimentos, pautados em estudos e concepções pedagógicas que visem ao estímulo e às habilidades linguísticas e de cognição.

2.3 CONSCIÊNCIA FONÊMICA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Vimos até agora que o processo de alfabetização e letramento é um processo complexo, que exige do professor um olhar sobre as suas multifacetadas. É imprescindível ao alfabetizador conseguir, dentro da perspectiva da faceta linguística, atrelar escrita alfabética, conhecimento das letras e consciência fonológica. No entanto, no geral, os profissionais que lidam com letras pouco sabem sobre os domínios da fonética e da fonologia, áreas que se debruçam sobre a oralidade, que é indiscriminadamente o apoio do indivíduo que se lança na aventura de ler e escrever. Sendo assim, faz-se necessário trazer aqui um breve referencial que inicie o professor no mundo dos estudos que tratam de produção oral.

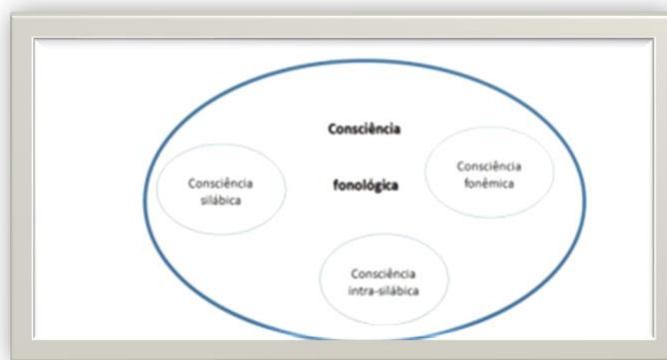
Começamos, então, lançando mão da definição ampla de fonética e de fonologia, ciências que, segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019) “investigam como os seres humanos produzem e percebem os sons”. Segundo Bisol (2001), no estudo de qualquer língua,

pode-se fazer uma descrição fonética e uma descrição fonológica. Da primeira, a unidade de descrição são os sons, representados entre colchetes [...]; da segunda, a unidade são os fonemas, representados entre barras / /. Há, portanto, dois níveis de representação dos sons: um nível fonético e um nível fonológico.

Para Cavaliere (2005), atribui-se à fonética o papel de estudar os sons da linguagem humana, podendo então ser do ponto de vista físico ou material, descrevendo de forma minuciosa como eles são produzidos e quais são seus efeitos acústicos. Cabe à fonologia cuidar do valor distintivo que desempenham os sons no sistema de uma língua particular, observando assim se podem ocorrer dada a aproximação fonêmica ou em qualquer posição da sílaba, enfim, à fonologia cabe descrever a organização sistemática dos sons de uma língua.

Em consonância com Cavaliere (2005), Bisol (2001) nos diz que a “fonética apreende os sons efetivamente realizados pelos falantes da língua em toda a sua diversidade; a fonologia abstrai essa diversidade para captar o sistema que caracteriza a língua”. Como a fonética se preocupa com os estudos dos sons reais da fala, colabora intrinsecamente nos estudos da fonologia. Podemos dizer que a fonética é uma ciência descritiva e a fonologia, uma ciência interpretativa. Sendo esta interpretativa, trabalha com a manipulação de sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas. Vejamos:

Figura 2: Níveis de consciência fonológica.



Fonte: adaptado de Lamprecht, 2004, p.183.

Temos em Lamprecht (2012) uma breve caracterização de cada um dos níveis apontados na figura 2:

Consciência silábica - capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que emergem entre as crianças;

- Consciência intra-silábica- unidades que são menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento, também podem ser manipuladas. Tem-se assim, a consciência das unidades intra-silábicas ataque e rima. Consciência fonêmica-corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua (LAMPRECHT, 2012, p.34).

Ao observarmos os exames de avaliações nacionais percebemos que há uma cobrança relacionada à consciência fonológica, como verificamos no exemplo retirado de um simulado da provinha do SAEB:

Figura 3: Simulado da provinha SAEB

PROVINHA BRASIL

Questão 1

Faça um X no quadradinho em que está escrito o nome do animal representado no desenho.

A. ☐ GATO – gato

B. ☐ RATO – rato

C. ☐ PATO – pato

D. ☐ RAPOSA - raposa

Fonte: prova SAEB\2017

Podemos conceituar como consciência fonêmica a capacidade que nós temos de perceber que uma palavra começa ou termina com o mesmo som ou a capacidade de manipular os sons de nossa língua, encontrando, por exemplo, pares distintivos. Essa consciência auxilia no processo de alfabetização visto que desenvolve no aluno um conjunto de habilidades necessárias para aquisição satisfatória da escrita e leitura.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA LEITORA

A partir do momento em que o aluno entra na escola inicia-se o ensino formal da língua e muitos profissionais, pedagogos alfabetizadores, não conhecem a importância de analisar e, principalmente, refletir sobre a construção das estruturas da língua no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em relação à formação do professor, Cagliari (1974) afirma que a escola necessita de professores com melhor formação acadêmica. Dedicar-se muito tempo e esforços às questões pedagógicas, metodológicas e psicológicas, ao passo que damos pouca atenção às questões linguísticas. Vemos hoje que muitos pedagogos iniciaram essa imersão sobre a estrutura linguística através do programa PNAIC (Programa Nacional Idade Certa) porque todo trabalho foi voltado para as questões fonológicas. Mas isto foi somente o início da caminhada, cabe ao professor aperfeiçoar sua prática pedagógica e conhecimentos linguísticos para assim melhoraras técnicas utilizadas no processo de alfabetização.

A consciência sobre a língua é natural do ser humano. Uma criança com aproximadamente dois anos já consegue fazer uso de ordem padrão: sujeito, verbo, complemento, sem ter iniciado os estudos sistemáticos. Alves (2012) afirma que a consciência fonológica se manifesta desde cedo nas crianças e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019) registram, de acordo com vários estudos sobre alfabetização no mundo, que esta habilidade já pode ser observada em crianças de 3 a 4 anos. Desse modo,

A consciência fonológica pode ser observada já em crianças com idade de 3 anos, no que diz respeito à detecção de rimas, e em crianças com idade de 4 anos, no que se refere à segmentação de palavras em sílabas. Na idade que varia entre 3-4 anos, a criança se mostra sensível às regras fonológicas de sua língua. Aos 6 anos, idade que geralmente corresponde ao período em que se cursa a 1ª série do ensino fundamental, a criança já apresenta o domínio da consciência fonêmica e o domínio quase total da segmentação silábica. A partir dos 6 anos de idade, espera-se que haja o desenvolvimento da consciência fonológica em todos os níveis (RIBEIRO, 2011, p.102).

Visto isso, percebemos que para o contínuo amadurecimento do trabalho de consciência fonológica requer-se do professor comportamento de aprimoramento, direcionamento e planejamento durante o trabalho com as crianças, já que a aquisição da consciência fonológica consiste em um processo gradativo de maturação. Para Lamprecht (2012), quando se fala em consciência linguística, estamos falando da capacidade de reflexão com consciência sobre o código linguístico, tomando-o como objeto de análise, deixando de lado o conteúdo do que está sendo comunicado. Acrescenta-se que, para o desenvolver dos processos de consciência, o professor tem em mãos um instrumental disponível, acessível e natural: a capacidade cognitiva que a criança já tem ao chegar na escola.

Neste processo gradativo de maturação, Alves (2012) nos mostra que há níveis de consciência fonológica que operam sobre unidades distintas, por isso, entre os pesquisadores, não existe consenso do número de níveis, mas a maioria caracteriza os

seguintes: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intra-silábicas e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica). Contudo, o autor ainda acrescenta que os níveis se desenvolvem em um continuum de complexidade partindo de sensibilidade às rimas de palavras, passando pela habilidade de manipulação de sílabas e de unidades intra-silábicas (menores que uma sílaba) e indo até a menor unidade distintiva de som capaz de mudar significado, o fonema.

2.4 PROCESSOS FONOLÓGICOS

Entende-se como processos fonológicos as transformações que ocorrem a partir de dois pontos de vistas complementares da linguística – na sincronia e na diacronia - que alteram a língua em uma continuidade efetiva e regular, podendo haver redução, troca ou aumento de. Os processos fonológicos previstos na literatura para o português brasileiros são recorrentes em uma ou várias comunidades de fala e são considerados naturais. Mas, alguns deles podem demonstrar que a criança ainda está explorando e testando a língua em aquisição. Ela pode estar buscando estratégias para produzir alguns tipos de sons e, nesses casos, os processos podem revelar dificuldades passageiras ou contínuas.

Os processos são as modificações que os morfemas sofrem quando se combinam para formar palavras. Eles podem alterar ou acrescentar traços articutórios, eliminar ou inserir segmentos... (SEARA; NUNES; LAZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p.140).

Segundo Stampe (1973), todo processo fonológico é um esforço mental que se exercita à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil. Essas propriedades difíceis podem ser motoras, articulatórias ou de planejamento. Parte dos processos realizamos para reduzir as dificuldades, mas em outros, como por exemplo em Sergipe, partimos de articulações mais enxutas para outra mais complexas, como por exemplo nas palavras sangue/saingue; arroz/arrois. Monotongar tem menos propriedade difícil do que ditongar.

Os processos fonológicos não devem ser vistos pelo professor como erros dos alunos, pois eles são, na maioria das vezes, o meio do caminho para uma pronúncia-alvo, bem como reflexos do uso de uma comunidade de fala e/ou identitários.

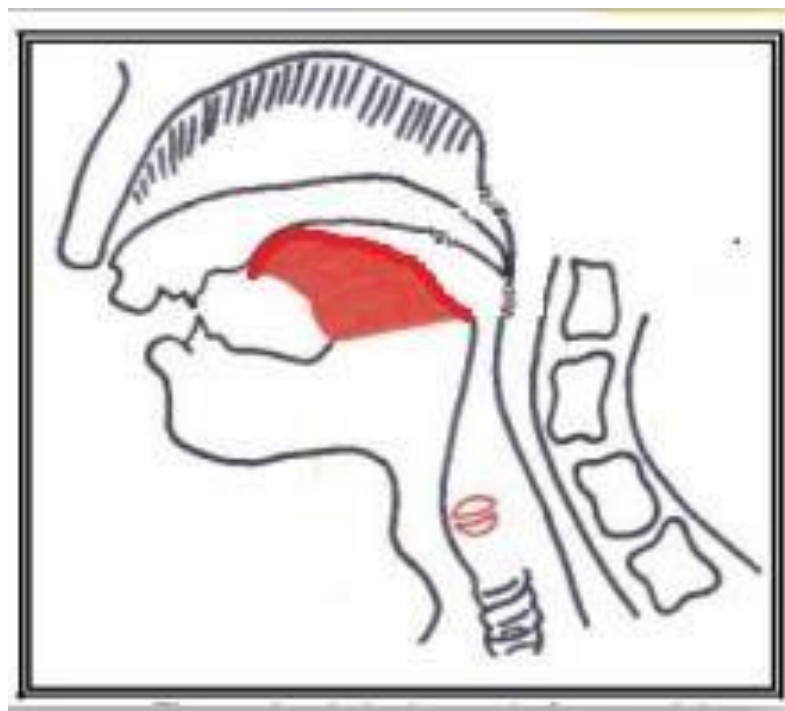
Dando continuidade ao nosso estudo, no tópico seguinte abordaremos o processo fonológico da despalatalização.

2.4.1 Despalatalização

Segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) (*apud* Bechara, 2001), os fonemas palatais da língua portuguesa são quatro: /ʃ/, /ʒ/, /ɫ/, /ɲ /. De acordo com Cristófaros-Silva (2003), as duas primeiras se classificam como alveopalatais e, em unanimidade entre os autores, os dois últimos, como palatais. Dentre os palatais, focaremos nossos estudos no fonema /ɫ/, por isso a presença constante do lh nas atividades realizadas pelos alunos.

Os estudos filológicos indicam que o fonema lateral palatal, dentre outros segmentos, não fazia parte dos sistemas fonológicos do latim clássico e do vulgar. De acordo com Vasconcellos (1900, *apud* Ferreira, 2011) a consoante palatal surge na mudança e na evolução da língua através de transformações fonológicas. Sendo assim, podemos dizer que o “lh” que temos no PB atualmente é fruto de um processo fonológico. De acordo com Mattoso Câmara (1997), chamamos de palatalização uma mudança de fonema que aumenta a zona articulatória para a produção de uma consoante, em decorrência do desdobramento da parte mediana da língua em direção ao palato médio. O autor supracitado não usava o termo palatalização e sim, molhamento. O autor acrescenta que consiste também em uma assimilação determinada por um fonema palatal assimilador em contato com a consoante que sofre assimilação.

Cristófaros-Silva (2001), em relação às realizações da fala, distingue consoante palatal (sons produzidos com a obstrução da passagem do ar na região palatal, pelo levantamento da parte média ou central da língua que quase toca o céu da boca, com o ar que escapa lateralmente, enquanto a ponta da língua se encontra abaixada próxima aos dentes inferiores frontais) do processo palatalização (que se realiza quando a ponta da língua for erguida em direção aos alvéolos ou aos dentes e, concomitantemente, a região central da língua é levantada em direção ao palato duro). No PB, a palatalização (ou palatização) mais frequente ocorre com as oclusivas dentais/alveolares /t, d/ diante da vogal alta /i/, transformando-se nas álveo-palatais [tʃ dʃ], respectivamente.

Figura 4: Articulação do fonema /ʎ/

Fonte: MELO (2008)

Segundo Cristófar-Silva (2015), classificamos um fonema quanto ao modo e ao ponto de articulação. Os sons de /ʎ/ (presente em alho) e o som /l/ (presente em alô), quanto ao modo de articulação, são ambos laterais, sendo que o que os distingue entre si é o ponto de articulação. Ao pronunciar “/ʎ/”, o que se move é a parte média da língua, fazendo as vezes de articulador ativo. O articulador passivo é a parte final do palato duro, e por isso classificamos tal som como palatal. Enquanto na pronúncia do som /l/, o articulador ativo é o ápice ou a lâmina da língua, que toca ou vai em direção dos alvéolos que são os articuladores passivos.

Quando no português brasileiro não acontece essa articulação do fonema /ʎ/ conforme a descrição acima e na forma que mostra a figura 4, quando parte da língua escorrega para anterior do trato, tende a acontecer o processo fonológico conceituado como despalatalização. Para alguns autores, como Jota (1976 *apud* Aragão, 2018) e Ferreira (2011), tal processo é sinônimo ou tem forte relação com os processos de iodização ou iotização, vocalização e semivocalização². Ainda que esses processos possam ser

²A partir do trabalho de Ferreira (2011), que fez um levantamento sobre trabalhos de despalatalização, inferimos que a (i) iotização (ou iodização) trata de um som palatal que se realiza como lateral líquida + vogal, a (ii) vocalização se estabelece como um metaplasmo por permuta, quando há uma conversão de uma consoante em um fonema vocálico, como em [muyé] para mulher, (iii) a semivocalização é um processo representado por vocóide [y], como ocorre em [pa'yasu] para palhaço. Apoiada e Azambuja

analisados separadamente, entendemos que todos derivam da realização de um segmento-alvo palatal, ou seja, de uma despalatalização. Sendo assim, utilizaremos, no geral, o termo escopo despalatalização, até mesmo porque nossa pesquisa conta apenas com dados de oitiva.

Historicamente, diz-se que a iotização antecede a palatalização, pois o iode presente no latim virou um palatal no PB, a exemplo da evolução vista em *milia* > *milya* > *milha*. Logo, estaríamos, portanto, passando por um processo inverso, segundo Aragão (2018). Ainda em uma perspectiva filológica, Cagliari (1974), descreve a despalatalização como um contato linguopalatal que sofre um enfraquecimento decorrente de uma etapa da evolução do som palatal. Para Mattoso Câmara (1977), há uma possibilidade da despalatalização ter recebido influência do português crioulo uma vez que em seus falares crioulos portugueses há a iotização das consoantes molhadas, que ocorre, por exemplo, na pronúncia de *mulher*, que se realiza

/muyé/. Em uma análise mais sincrônica, Bergo (1986) aborda a despalatalização como um fenômeno fonético de caráter individual ou regional que consiste em na troca de um fonema palatal por um alveolar ou linguodental em consequência de não se apoiar devidamente a língua na abóbada palatina ao pronunciar aquele som e Aragão (1996), afirma que esse fenômeno obedece à “necessidade de rapidez e facilidade de articulação aliada ao relaxamento na articulação, ao descompromisso com o falar ‘correto’.

Mas, em relação aos processos que se coadunam à despalatalização, teríamos um apagamento ou uma ditongação? Sabe-se que a despalatalização é compreendida como a perda do traço palatal na articulação, mas não é tão simples saber qual processo ocorre na sequência ou concomitantemente. Para “filho”, por exemplo, ouve-se “fio”, mas também “fiio”. De oitiva, para “fio”, o desaparecimento de /ʎ/, nos conduz a compreender como um fenômeno de apagamento. No entanto, na realização de “fiio” parece haver a inserção de um iode ou um prolongamento vocálico (talvez uma vogal geminada não prevista na literatura do PB). Nesse caso então temos uma ditongação? Como nosso trabalho não se dedica à análise do dado acústico, nos cabe apenas registrar que podem ocorrer vários processos fonológicos dentro ou a partir da despalatalização, o que torna ainda mais complexa a tentativa de compreensão do fenômeno para uma transposição didática que trate das suas influências na escrita.

(1998), a autora cita ainda (iv) apagamento total de [ʎ] como em [te'adu] para telhado e a (v) substituição, que ocorre na troca de [ʎ] por [l], como em ['olu] para olho.

- *Pesquisas sobre despalatalização em trabalhos de Profletras*

Não encontramos trabalhos de Profletras que tratem especificamente da despalatalização ou que tenham desenvolvido estratégias de intervenção que venham contribuir com desvios gerados a partir deste processo, o que contribui com o ineditismo da nossa pesquisa. Entretanto, embora não seja o tema-foco dos discentes do Programa, muitos que escolhem trabalhar na linha da fonética e da variação citam o processo da despalatalização como frequente na oralidade e nos dão pistas que há uma transposição do fenômeno na escrita. Santos (2006), por exemplo, investigou a repercussão de fenômenos fonológicos na escrita de estudantes de duas escolas rurais da rede municipal da cidade de Catu. O pesquisador procurou verificar em que medida os traços em variação na fala espontânea daqueles indivíduos se refletem na escrita monitorada dos mesmos, para tal realizou uma gravação de dez horas com 14 estudantes da primeira e da quarta séries e aplicou aos mesmos estudantes um teste em que eles deveriam escrever palavras sujeitas aos fenômenos fonológicos de interesse da pesquisa. Verificou, dentre outras questões, que o processo fonológico da despalatalização ocorreu nos dados de 5,7% dos alunos.

O trabalho de Cunha (2017) visou identificar os principais processos fonológicos existentes em uma turma do 6º ano e, dentre eles, a despalatalização esteve presente. O presente estudo possibilitou verificar que, de fato, a monotongação e a ditongação constituem-se como fenômenos presentes na escrita destes alunos, e que a fala encontra-se diretamente relacionada a essas ocorrências. Além disso, através deste estudo também foi possível apontar a ditongação como o fenômeno que se destacou por sua maior recorrência dentre os dois analisados. Silva (2020) desenvolveu um trabalho sobre fenômenos fonológicos com alunos do 4º e 5º anos de escolas públicas das partes urbana e rural. Após a observação dos primeiros dados, em que apareceram casos de despalatalização, resolveu desenvolver uma interveniência sobre o processo fonológico da monotongação. Os resultados da observação demonstraram que o processo de monotongação está condicionado, no grupo estudado, principalmente, a fatores linguísticos.

Lima (2020) criou e desenvolveu o produto “Trilhado, trilhando”, com e para alunos do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais. O trabalho versou sobre o processo fonológico da desnasalização, pois verificava a incidência de supressão da consoante nasal em posição de coda silábica na turma. Percebeu também os processos fonológicos como

sândi, palatização, sonorização e uma grande quantidade de apagamentos, muitas vezes frutos da oralidade.

Duarte (2020) colaborou com uma pesquisa que trata da influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º ano do ensino fundamental. A pesquisadora que ousou trabalhar com uma ampla gama de fenômenos (apagamento, assimilação, hipersegmentação, monotongação, vocalização, ditongação e hiperbibasmo), revelou a importância do olhar docente para a influência da fala na escrita e a sua intervenção, de inúmeras etapas, lúdicas e sistematizadas, focadas nos processos fonológicos, teve bons resultados em relação ao avanço na aprendizagem da ortografia.

Já em Kailer-Prado (2019), há registro de uma coleta de dados junto a 28 alunos do sexto ano com o objetivo de observar os traços graduais e descontínuos presentes na fala e na escrita dos alunos, baseados, segundo as autoras supracitadas, na classificação de Bortoni- Ricardo (2004, 2005). Foram 256 ocorrências, dentre as quais 20,3% na fala e 17,9% na escrita referentes a traços descontínuos, onde se encaixam o processo fonológico da despalatalização (iotização).

Como podemos ver os processos fonológicos interferem na escrita dos estudantes e alguns desvios perduram até pelo menos os anos finais do ensino fundamental. Sobre a despalatalização, ainda são poucos os trabalhos se dedicam sobre esse fenômeno e que sugerem estratégias de intervenção pontuais e específicas que venham a sanar os problemas relacionados. Logo, com o intuito de buscar pequenas respostas para o fenômeno da despalatalização na comunidade escolar, de conhecer as origens dos falares dos alunos para melhor acompanhá-los e ajudá-los, partimos para uma sequência de atividades, primeiramente diagnósticas e posteriormente, intervenientes.

3 METODOLOGIA

Em se tratando de pesquisas empíricas na educação, a pesquisa-ação é a mais indicada pois dentro da estrutura metodológica, os professores, como verificados nos trabalhos do Profletras, e alunos desempenham papel ativo nos fatos observados. Segundo Thiollent (1996), a pesquisa ação não se trata de apenas um levantamento de dados para serem arquivados, essa ideia da pesquisa-ação encontra um ambiente favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos, eles querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”.

A nossa pesquisa-ação, desta forma, aplica-se aos objetivos desse trabalho, que pretende diagnosticar os principais processos fonológicos encontrados na escrita e na fala dos alunos para depois realizar um projeto de intervenção que promova a consciência fonológica, visando dirimir alguns problemas de leitura e de escrita no Ciclo de Alfabetização.

3.1 Teste de Entrada

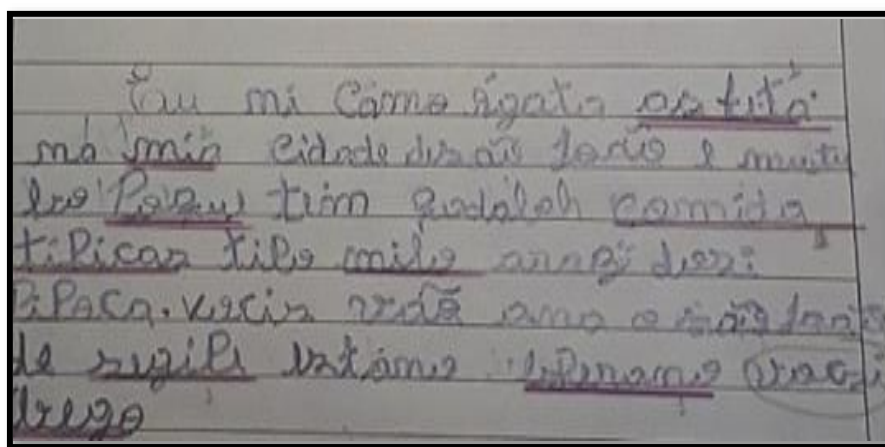
Com intuito de conhecer a escrita dos alunos e fazer um levantamento dos principais processos fonológicos que emergem na escrita, proporcionamos dois momentos de produção textual.

3.1.1 Produção textual I

Objetivo: Conhecer a escrita do aluno e promover levantamento de dados
Participantes: 24 alunos do 4º ano

Método: Por estarmos, naquele momento, em período junino, entregamos aos alunos uma atividade que consistia em apresentar o São João de Sergipe. Nesta atividade os alunos produziram textos muito curtos, a maioria deles, apenas respondendo de forma generalizada e sem os detalhes que lhes foram solicitados no enunciado, desta forma, não conseguimos observar os erros recorrentes (Figura 5). Vejamos:

Figura 5: Produção textual I de um aluno.



Fonte: acervo da autora

Eu ni cãmô Ágata as feta na mia cidade disão todo e muita bo Poque tem qodabah comida tíPícas tipo **milo** arroz dosi PiPoca. Vocis vão ana o são joão de segipe estano esperano vocsi bejo

3.1.2 Produção textual II

Como conhecedora do comportamento dos alunos em sala, a professora tinha ciência que eles tinham potencial para textos mais longos e mais elaborados. Acreditando que o enunciado da atividade não os motivou o suficiente, apostamos em uma nova proposta.

Objetivo: Fomentar a produção textual dos alunos para levantamento de dados.
Participantes: 24 alunos do 4º ano.

Método: A atividade consistia na escrita de uma cartinha explicando para três sulistas como se deslocar da rodoviária até a casa de um deles (Figura 6). As produções, nesta etapa, foram mais extensas e foi possível percebermos os erros mais recorrentes (Figura 7).

Figura 6: Proposta para a produção textual II

E.M.E.F. PROFª MARIA CARLOTA DE MELO

ALUNA, ALUNO _____

DATA /06/21

PROFESSORA GENELUCIA

SÉRIE 4º ANO

Olá! você já nos falou sobre a festas juninas aí em Sergipe. Conseguiu nos convencer! A gente vai visitar você! Obaaaaa!

Quando a gente chegar na rodoviária, como faremos para chegar em seu bairro? Quando a gente chegar aí, quais os lugares que você vai nos levar? O que tem de legal neles? Por que é divertido? Você tem amigos? Já queremos saber do nome deles e por que eles são legais. Quais os lugares que você brinca aí em sua rua?

Ah, não se esqueça de informar para gente os locais legais de comprar lanche aí no povoado, e quais os tipos de lanche, amamos comer besteiras de vez em quando!

Na volta para nosso estado, você acha que seus pais deixariam você vir com a gente? Por quê?

Fonte: acervo da autora

Quadro 1: Erros mais frequentes na atividade Produção textual II

Monotongação	bego (beijo), banderinhas
Despalatalização	Mia (minha), milo, mihos, quadrihas, paia (palha)
Desnasalização	pote (ponte), lache (lanche)
Erros	Exemplos
Apagamento do r	poque, Segipe, chega, da, fala, brinca, pega, está
Apagamento das marcas de plural	As fila, as festa, os milho, as banderinha,
Ditongação	professouras, vários.
Hipercorreção	temos/termos

Como podemos conferir no Quadro 1, encontramos na produção textual II sete tipos de processos fonológicos e que são bastante recorrentes na escrita dos alunos do 4º ano. Optamos por desenvolver estratégias metodológicas sobre a despalatalização para reduzir problemas na escrita dos alunos, pois tivemos um número expressivo de casos e por não encontrarmos trabalhos recorrentes na rede Profletras voltados a esse tipo de desvio.

Com o tema delimitado, decidimos focar no processo em questão e realizamos, na sequência, um ditado visual.

3.1.3 Ditado Visual

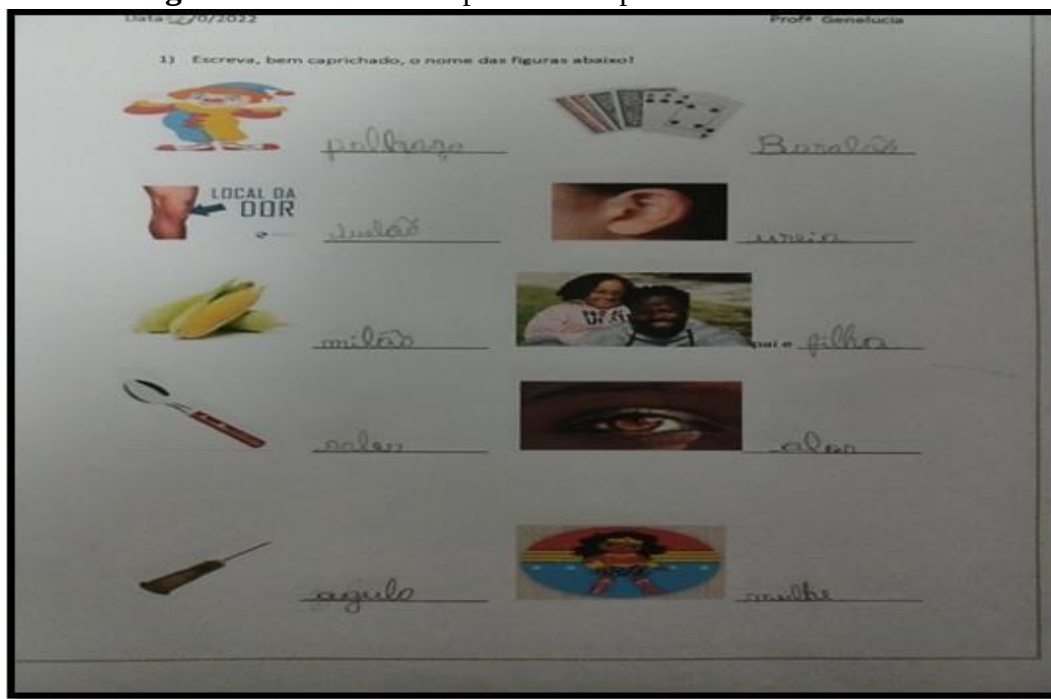
Objetivo: Verificar as variedades que emergem na escrita quando as palavras-alvo são grafadas com “lh”.

Participantes: 24 alunos do 4º ano

Método: Os alunos receberam uma atividade impressa que continha imagens a serem identificadas pelos alunos. Optamos por essa atividade que chamamos de ditado visual para que a voz do professor não influenciasse na escrita do aluno. Para a escolha das

gravuras estabelecemos dois critérios: palavras que fazem parte do cotidiano dos alunos e que apresentem como contexto silábico /k/ + vogais orais do PB.

Figura 8: Ditado visual preenchido por uma estudante do 4º ano.



Fonte: acervo da autora

O quadro abaixo nos mostra o número e o percentual de acertos da atividade Ditado visual, por aluno.

Quadro 2: Dados do ditado visual

Palavras-alvo	Número de alunos que escreveram corretamente com lh		Escreveram apenas com li		Escreveram apenas com h		Escreveram com nh		Escreveram com i		Escrita de palavra diferente	
Palhaço	13/24	54,16%	11	45,83%			--				--	
Baralho	11/24	45,83%	04	16,6%	01	4,16%	--		03	12,5%	05	20,83%
Joelho	12/24	50%	03	12,5%	01	4,16%	01	4,16%	02	8,33%	05	20,83%
Orelha	12/24	50%	02	8,33%	--		--		04	16,6%	06	25%
Milho	14/24	58,33%	05	20,83%	01	4,16%	02	8,33%	02	8,33%	--	
Filha	14/24	58,33%	05	20,83%	01	4,16%	--		02	8,33%	02	8,33%
Colher	13/24	54,16%	07	29,16%	01	4,16%	--		02	8,33%	01	4,16%
Olho	16/24	66,6%	04	16,6%	01	4,16%	--		02	8,33%	01	4,16%
Agulha	14/24	58,33%	06	25%	--		--		02	8,33%	02	8,33%
Mulher	14/24	58,33%	06	25%	01	4,16%	--		02	8,33%	01	4,16%
Total	133/240	55,41%	53	22%	07	2,9%	03	1,25%	21	8,75%	23	9,16%

Fonte: acervo da autora

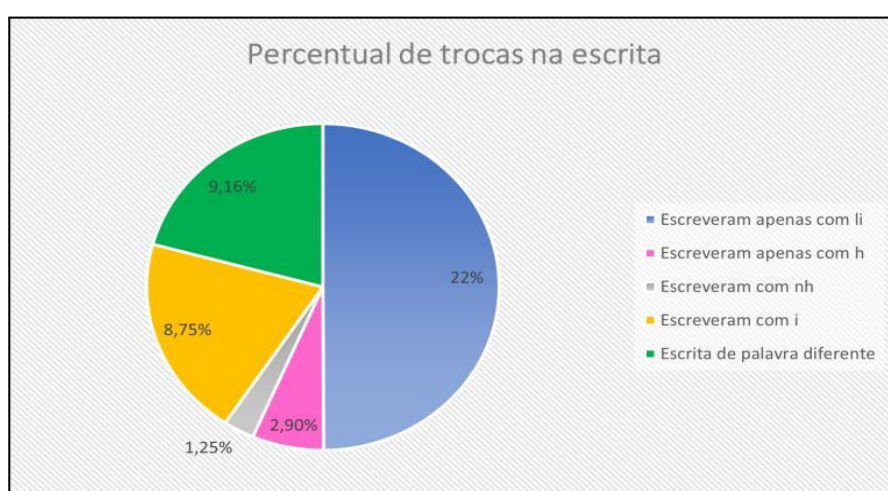
• *Análise do ditado visual*

Ao final do ditado, obtivemos ao total 240 (24 alunos x 10 imagens) palavras-alvo, das quais 133 foram grafadas corretamente acertos (55,41%), 53 (22%) tiveram lh substituído por li, ocorrendo a iotização. Registramos também 21 (8,75%) casos de troca de lh por vogal, o que configura a vocalização e 7 (2,9%) trocas de lh por h ou supressão de l.

De acordo com a tabela, tivemos 23 palavras que não alcançaram minimamente o alvo. Sobre uma parte delas, inferimos que participaram da atividade alunos ainda não estão alfabetizados, apesar de estarem no quarto ano³. Outra parte é resultado da produção de alunos que tiveram dificuldade de interpretar as gravuras. Durante a execução da atividade alguns estudantes ficaram perguntando o nome das figuras, confundiram, por exemplo, agulha com chave de fenda, orelha com ouvido. É interessante destacar ainda que 3 alunos trocaram lh por “nh”. Tais alunos foram interpelados sobre as suas produções escritas em outras atividades e eles revelaram que confundiam “lh” com “nh”, porque as letras e os sons se parecem.

Para melhor visualizarmos as escolhas dos alunos por grafemas que não o “lh”, trazemos um gráfico que registra o percentual de trocas. Como podemos observar, dentre os que erram a grafia, a maioria o faz trocando o “lh” por “li”. Esse percentual é seguido por trocas aleatórias, vocalizações, omissão do “l” e troca por “nh”, nesta ordem.

Gráfico 1: Percentual de trocas do dígrafo por outros grafemas, na escrita.



Fonte: acervo da autora

³ Durante o período da pandemia da COVID19, a escola foi orientada a aprovar todos os alunos que estivessem de alguma forma participando das aulas remotas, mesmo sem frequência mínima determinada no presencial.

4 ATIVIDADE ORAL INDIVIDUAL COM PALAVRAS ISOLADAS

Objetivo: Obter a pronúncia dos nomes das gravuras apresentadas para verificar a realização do som-alvo /l/, presente em todas as palavras.

Participantes: 24 alunos do 4º ano

Método: Diante dos resultados das produções escritas e com o objetivo de verificar nossa hipótese de que os erros de escrita estão atrelados à fala, propomos para os alunos uma atividade oral. A professora munida de um gravador para o registro sonoro, selecionou oito gravuras do exercício escrito e pediu que os alunos, individualmente, falassem o nome da figura de acordo com o comando: fale alto, baixo, normal, mudo; similar. Aos moldes da antiga brincadeira do vivo ou morto, os comandos foram utilizados para evitar o foco no fonema em questão.

No quadro 3, constam as 8 palavras que eram representadas por imagens. Dessas, cada aluno foi exposto a cinco, de forma aleatória, sendo que algumas figuras eram iguais e outras diferentes dos demais colegas. Cada palavra era pronunciada apenas uma vez, o que totalizou 120 (24X5) palavras produzidas.

- *Análise da atividade oral 1*

Esta atividade nos revelou que mesmo diante de uma atividade lúdica, a presença da professora inibe uma produção oral natural. Muitos mudavam o registro, pensavam, organizavam o pensamento antes de pronunciar e se mantinham atentos para a realização de uma pronúncia padrão, que não corresponde àquela ouvida diariamente em sala de aula.

Figura 9 (a) e (b): Momentos da gravação de palavras com contém “lh”.



(a)



(b)

Fonte: acervo da autora

Os dados gravados foram colocados no programa Praat, de modo que pudéssemos ter mais ou menos noção das pronúncias, mas não realizamos análise acústica. Sendo assim, de oitiva, inferimos que as produções das palatais foram realizadas com os seguintes sons:

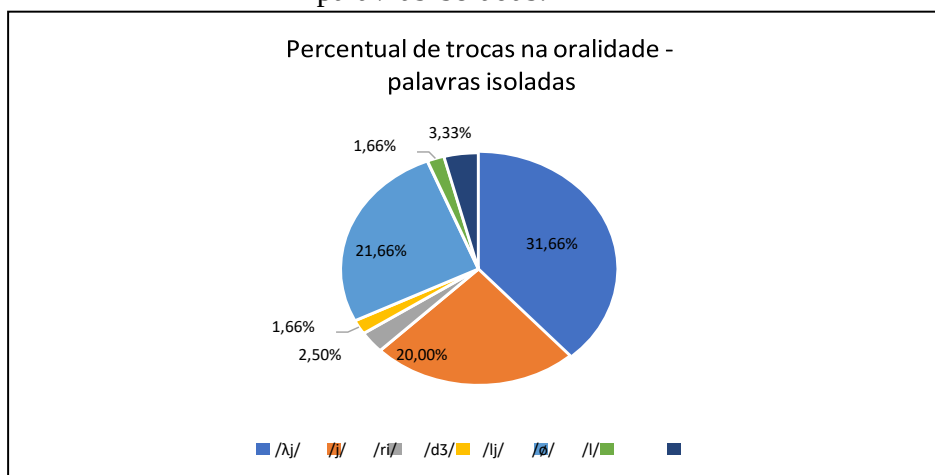
Quadro 3: Realizações dos sons em posição de palatal das palavras isoladas pronunciadas pelos alunos. Dados obtidos a partir da percepção da professora pesquisadora, de oitiva.

PALAVRAS	/ɲ/	/ɲi/	/j/	/ri/	/dʔ/	/lj/	/l/	Ø
Palhaço	3	7	3	0	0	4	0	0
Colher	5	2	1	0	1	3	4	0
Milho	4	8	4	0	1	4	0	0
Orelha	3	7	4	0	0	3	0	2
Agulha	3	8	3	0	0	5	0	0
Joelho	0	2	4	2	0	4	0	0
Mulher	3	1	3	0	0	2	0	0
Baralho	0	3	2	1	0	1	0	0
TOTAL	21/120 17,5%	38/120 31,66%	24/120 20 %	3/120 2,5%	2/120 1,66%	26/120 21,66%	4/120 3,33%	2/120 1,66%

No corpus coletado, evidenciado no quadro 3, foram encontradas 120 produções com as variantes do fonema /ɲ/. Essas variantes são: lateral palatal /ɲ/, 21 vezes; lateral palatal seguida de vogal /ɲj/, 38 vezes; lateral alveolar seguida de vogal /lj/, 26 vezes; lateral alveolar /l/, 04; vocalização /j/, 24 vezes; apagamento [Ø], 02 vezes; alveolar palatal, 02 vezes; alveolar palatal líquida, 03 vezes.

Para melhor visualizarmos as trocas realizadas pelos alunos na oralidade, trazemos um gráfico que registra esse percentual na produção de palavras isoladas.

Gráfico 2: Percentual de trocas da palatal por outros fonemas, na produção oral de palavras isoladas.



Fonte: acervo da autora.

Como podemos verificar nos dados descrito no quadro 3 e no gráfico 2, ainda que os alunos monitorem suas produções orais, temos realizações distintas para a palatal. A maioria dos alunos parece realizar a palatal, mas parece acrescentar uma vogal epentética. Dados acústicos mais controlados nos dariam uma descrição mais precisa dessas realizações. Mas, de todo modo, conseguimos inferir que os alunos realizam trocas diversas e que alguns sons ficam totalmente encobertos. Alguns dados nos chamam a atenção como a troca da palatal por segmentos dental-alveolares como ocorre em “barario” e “joerio” para baralho e joelho, respectivamente ou em “midio” ou “codier” para milho e colher, respectivamente.

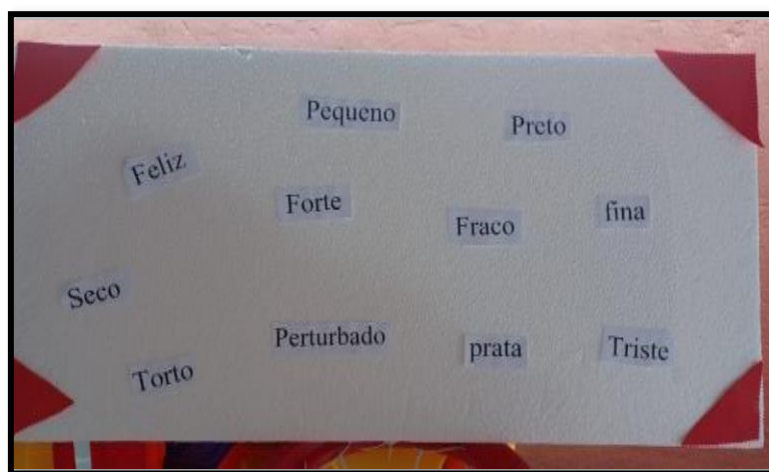
4.1 ATIVIDADE ORAL COM FRASES, EM GRUPO

Objetivo: Obter a pronúncia dos nomes das gravuras, agora inseridas em frases, para verificar a realização do som-alvo /ʎ/, presente em todas as palavras.

Participantes: 24 alunos do 4º ano

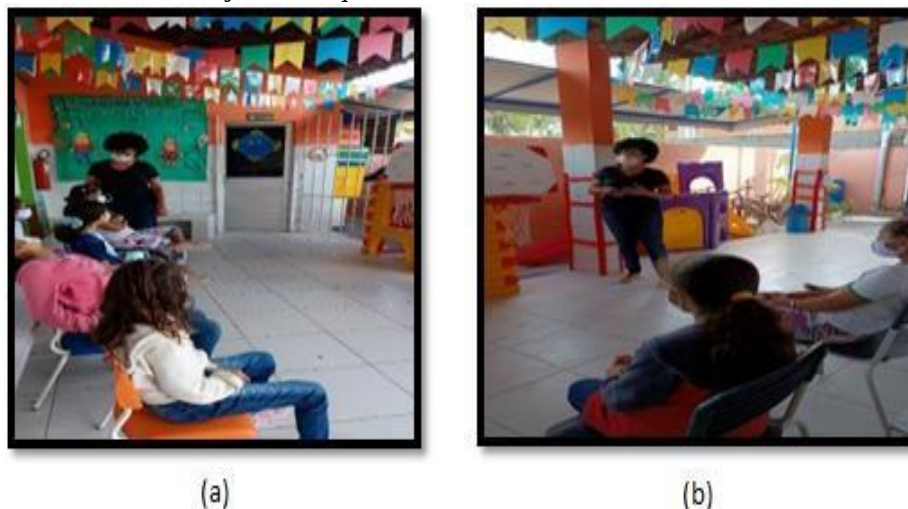
Método: Cada aluno recebeu 5 gravuras diferentes (palhaço, colher, orelha, agulha, milho). No mural, organizado antecipadamente pela professora, estavam afixados adjetivos. Os alunos deveriam associar cada imagem a um adjetivo. Para a composição do mural, a professora teve como critério a escolha de adjetivos iniciados por consoantes surdas, como: seco, triste, feliz, torto etc. Os alunos deveriam então formar frases como “palhaço feliz”, “milho pequeno”, “agulha forte”, e etc. As características serviam apenas como distratoras para que os alunos pronunciassem as palavras-alvo com mais naturalidade. Vejamos.

Figura 10: Adjetivos afixados no mural que compuseram as frases formadas pelos alunos.



Fonte: acervo da autora

Figura 11 (a) e (b): momento da dinâmica, em que os alunos relacionavam as figuras aos adjetivos, que resultou na coleta áudios.



Fonte: acervo da autora

Seguimos a mesma metodologia de análise dos dados da primeira atividade oral, e assim, de oitiva, inferimos que as produções das palatais foram realizadas com os seguintes sons:

Quadro 4: Realizações dos sons em posição de palatal das palavras em contexto frasal pronunciadas pelos alunos. Dados obtidos a partir da percepção da professora pesquisadora, de oitiva.

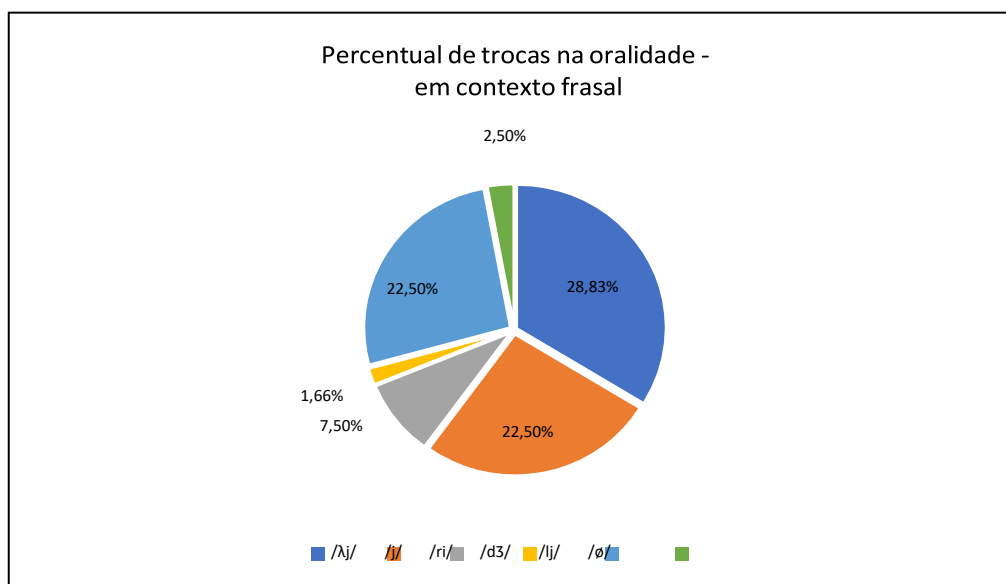
PALAVRAS	/ɫ/	/ɫj/	/j/	/ɾi/	/dʔ/	/lj/	/l/	Ø
Palhaço	4	6	5	0	0	9	0	0
Colher	4	7	5	0	1	3	4	0
Milho	5	7	3	3	1	5	0	0
Orelha	2	6	6	6	0	1	0	3
Agulha	2	5	8	0	0	9	0	0
TOTAL	17/120 14,16%	31/120 28,83%	27/120 22,5%	09/120 7,5%	02/120 1,66%	27/120 22,5%	04/120 3,33%	03/120 2,5%

Análise da atividade oral 2

No corpus coletado, evidenciado no quadro 4, foram encontradas 120 produções com as variantes do fonema /ɫ/. Essas variantes são: lateral palatal /ɫ/, 17 vezes; lateral palatal seguida de vogal /ɫj/, 31 vezes; lateral alveolar seguida de vogal /lj/, 27 vezes; lateral alveolar /l/, 04; vocalização /j/, 27 vezes; apagamento [Ø], 03 vezes; alveolar palatal, 02 vezes; alveolar palatal líquida, 09 vezes.

Para melhor visualizarmos as trocas realizadas pelos alunos na oralidade, trazemos um gráfico que registra esse percentual na produção de palavras em contexto frasal.

Gráfico 4: Percentual de trocas da palatal por outros fonemas, na produção oral de palavras em contexto frasal.



Fonte: acervo da autora.

Ao contrário do que aconteceu na primeira atividade oral, os alunos pronunciaram as palavras-alvo com naturalidade, já que ficaram mais preocupados em falar corretamente a palavra do mural. Como podemos observar, obtivemos resultados um pouco distintos daqueles obtidos no primeiro teste. Desta vez tivemos a pronúncia menos recorrente da palatal pura /ɲ/ e houve uma redução também da sua realização com a presença de uma vogal epentética. De oitiva, parece que há a manutenção da palatal, ou seja, as produções escritas que não se realizam com o dígrafo “lh” podem estar sendo influenciadas por essa vogal que emerge na oralidade.

Na sequência, apresentaremos o nosso produto, que é uma adaptação de um jogo tradicional, de trilha, para trabalharmos a consciência fonológica dos alunos.

4.2 Produto: A trilha “Na trilha da língua: cole ou encolha!”

Callou e Leite (2009) citam Rona (1965), quando este recomenda o exame dos erros de ortografia que os alunos cometem como um importantíssimo método de investigação para o linguista e ressalta que as suas conclusões podem ser de grande importância para o

professor. Desta forma, para o desenvolvimento do nosso produto, estamos baseados nas atividades que acabamos de relatar e nos resultados delas provenientes.

Isso posto, apresentamos agora a proposta pedagógica “Na trilha da Língua: cole ou encolha!” que será aplicada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, da EMEF Prof.^a Maria Carlota de Melo, escola da rede pública de ensino de Aracaju.

A proposta didática a seguir consiste em uma adaptação do jogo tradicional conhecido como trilha e tem como objetivos trabalhar as relações existentes entre a fala e a escrita, despertar a consciência fonológica e a percepção dos pontos de articulação dos fonemas (/l/ e

/ʎ/ em seus sons produzidos.

Material utilizado para a proposta didática:

- ✓ Trilha impressa em forma de tabuleiro;
- ✓ Dado de tamanho grande;
- ✓ 4 cones de cores diferentes;
- ✓ Bambolês;
- ✓ Figuras correspondentes às palavras a serem trabalhadas;
- ✓ Arcada dentária com língua flexível;
- ✓ Quadro, mural ou parede para afixar as palavras;
- ✓ Gravação de palavras/aparelho de som.

A trilha (Figura 12), o dado de tecido e o conjunto de figuras foram confeccionados pela professora especialmente para esse trabalho de pesquisa e intervenção. Cada casa da trilha tem uma palavra grafada com “l” ou com dígrafo “lh” ou orientações para retroceder ou avançar no jogo. Também há espaços destinados aos cartões de imagens e palavras e para a arcada dentária. Os cones, os bambolês e arcada dentária fazem parte do patrimônio da escola. O professor que se interessar em replicar a atividade pode realizar adaptações dos materiais, como o tamanho da trilha e do dado. Na internet encontramos modelos de arcadas dentárias que podem ser confeccionadas artesanalmente, com materiais reciclados. No caderno pedagógico que acompanha esse relatório, o(a) professor(a) encontra alternativas e dicas para a realização de adaptações. Vejamos:

 PARTIDA 	PALHAÇO	 TELA	MALA	 TELHA
MILHO	BOLA	COLHER	GRAVURAS	GRAVURAS
FILA	ARCADA DENTÁRIA	PALA	GRAVURAS	GRAVURAS
 VOLTE PARA PARTIDA	ABELHA	 PULE DUAS CASAS	BELA	MALHA
BOLHA	FILHA	PALHA	 VOLTE UMA CASA	MILO
COLE	VELA 	 VÁ PARA PRÓXIMA CASA	VELHA 	PALÁCIO CHEGADA

Figura 12: Trilha

Figura 13: imagem dos itens da trilha



- Organização e regras do jogo

O professor deve arrumar previamente o espaço onde acontecerá o jogo. A trilha ficará no chão e sobre ela, em um espaço reservado, ficarão dispostas as placas das imagens e as placas dos nomes referentes às imagens. A retirada das placas só deve ser feita mediante a leitura durante o desenvolvimento do jogo. A arcada dentária ficará também sobre a trilha, como partedo circuito, nos trechos em amarelo, destinado a ela. Antes de iniciar o jogo, o professor deve explicar aos alunos que o objetivo do jogo é que eles percebam que no português brasileiro temos dois sons que tem características semelhantes, que podem nos confundir na fala, mas que devem ser distintos na escrita. Para que os alunos visualizem e percebam a diferença, o professor pode usar dois cartazes de palavras que tenham “l” e lh” como pares mínimos, como “galo” e “galho”.

Os alunos deverão ser divididos em duas equipes e devem ficar em fila e cada um receberá um cone de cor diferente, de forma a distinguir os participantes. Um aluno de cada equipe participa de cada vez. Para dar início ao jogo, um aluno de cada equipe joga o dado e percorre na trilha, o número de casas correspondente. Quando o aluno chegar na casa

correspondente ao número do dado, fará a leitura da palavra que está nela e procurará a ficha com a gravura correspondente ao que foi lido. Após associar a palavra à sua imagem, o aluno deverá pronunciar a palavra em voz alta e deve mostrar aos colegas, usando a arcada dentária, se o ponto de articulação da língua ao pronunciar a palavra é o /l/ ou o /ʎ/. A professora reforça a identificação do som, pedindo que os alunos percebam o movimento de língua do som em questão. A professora chama a atenção para o número de letras e a correspondência ao número de sons. Na sequência, o aluno procura a palavra lida na pilha das placas das palavras escritas e afixa no quadro (ou na parede). Caso a palavra não esteja na pilha, o aluno deve escrever a palavra em uma folha e deve igualmente afixar no quadro.

Se durante a trilha algum aluno não souber escrever, pode pedir ajuda à equipe sem nenhuma perda de ponto ou prejuízo para a equipe. Os alunos continuam jogando de forma alternada, até que um deles chegue ao final da trilha, quando este será declarado o vencedor do jogo.

Após o término do jogo, objetivando reforçar a diferença entre as pronúncias dos fonemas /l/ e /ʎ/ e fazendo uma revisão da trilha, passaremos por três etapas, que não fazem parte do produto, mas que se mostraram importantes na fixação e comprovação do aprendizado.

4.2.1 I – Atividade coletiva λ

Todos os alunos ficam em pé, em fila, e um aluno de cada equipe e de cada vez faz a leitura de todas as palavras que estão no quadro. Para cada palavra lida, a equipe toda deve optar por um movimento entre os dois ofertados: quando a palavra for escrita com l, estenderão os braços pouco inclinados para cima com um pouco de força; quando a palavra for escrita com lh encolherão os braços com os cotovelos para trás. O aluno que erra, retorna para o final da fila.

4.2.2 II – Atividade com bambolês

Para essa atividade, o professor deve prever uma sequência de áudios de palavras que tenham os segmentos /l/ e /ʎ/, gravada, de preferência por pessoas distintas. Os alunos deverão permanecer em fila. O professor vai chamando, um de cada vez, para que o aluno posicione de pé, de frente a um bambolê. O professor vai soltando palavra por palavra, palavra. Ao término de cada palavra ouvida o aluno optará por um dos dois movimentos

ofertados: quando a palavra for pronunciada com o fonema /l/ permanecerá fora do bambolê; quando for pronunciada com /ʎ/, o aluno deverá pular para dentro do bambolê.

Cada aluno, após sua participação, deverá sentar-se. Ao final, a professora, juntamente com os alunos, abrirá espaço e fará uma conversa sobre os possíveis erros.

5 RELATO DA APLICAÇÃO

De modo geral, tentamos seguir a sequência detalhada na seção 2.4 que descreve o produto e trata da organização e regras do jogo. Apesar de termos planejado minuciosamente todas as etapas, na prática, algumas situações fogem ao nosso controle e sinalizam a necessidade de ajustes durante a execução do jogo.

Inicialmente, programamos duas atividades de reforço a serem desenvolvidas em sequência, após a aplicação do jogo, mas, no momento da aplicação, percebemos que não conseguimos motivar os alunos como pensávamos. Ainda que tenhamos reunido um material colorido e que deveria despertar o interesse das crianças, eles não mantinham a atenção no que estava acontecendo. O grupo que estava aguardando a vez não se concentrava na experiência dos outros colegas, iniciando-se assim, conversas paralelas. Nessas horas a experiência e o jogo de cintura devem prevalecer sobre o planejado e, assim, transformamos os três momentos consecutivos em um circuito as três atividades paralelas. Os alunos ficaram mais participativos, o ritmo da aula foi transformando e a atividade fluuiu. Surgiu um clima saudável de disputa entre as equipes, enfim, envolvimento total dos alunos.

Na figura 14, vemos um aluno segurando a arcada dentária, após observação da própria pronúncia, mostrando o ponto de articulação da língua ao pronunciar uma palavra com o som

/ʎ/. Na figura 15, vemos outro aluno que procura a forma escrita referente à imagem que acabou de pronunciar. Na figura 16, podemos observar o mural de encaixe, onde eram colocadas as palavras e figuras encontradas pelos alunos. A figura 17 mostra a arrumação que antecede o momento do jogo, ou seja, as cartelas e a arcada dentária sobre a trilha.

Durante a aplicação, os alunos se ajudaram, alguns tiveram dificuldade na leitura e na pronúncia das palavras, principalmente na pronúncia do lh (/ʎ/), ocorrendo então a despalatalização demonstradas de forma mais perceptível através de vocalização e de iotização. Muitos entenderam o ponto de articulação da língua durante a pronúncia do som trabalhado, mesmo assim, continuaram com dificuldades. Começaram a falar pausadamente as palavras e a segurar literalmente a própria língua simulando o movimento

feito na arcada. Neste momento, tivemos o cuidado, de novamente, conversar com os alunos sobre as variedades existentes no Brasil, destacando que uma forma dita de referência pode ser pronunciada de várias maneiras, sem que seja considerada errada, mas que a modalidade escrita tem um padrão que deve ser seguido, para que tenhamos sempre uma comunicação exitosa.

Figura 14: aluno com a arcada dentária.



Fonte: acervo da autora.

Figura 15: Aluno entre palavras e textos



Figura 16: Mural de encaixe.



Fonte: acervo da autora

Figura 17: Distribuição das peças do jogo



6 RELATO DA ATIVIDADE COLETIVAS COM OS BRAÇOS

Esta atividade de reforço ocorreu como previsto e destacamos o engajamento dos alunos não apenas quando eram protagonistas, mas também quando era a vez dos colegas responderem aos comandos. A Figura 18 registra o momento em que uma aluna estava passando os comandos que os demais colegas deveriam seguir. Ela retirou um retângulo amarelo com uma palavra escrita (MILHO) e fez a leitura da palavra que, dentre outros sons, havia o /λ/. Neste momento, todos os alunos acertaram o movimento solicitado correto das mãos que consistia em: ao ouvirem o som do /λ/ os alunos deveriam encolher os braços

com o cotovelo para traz; ao ouvir o som do /l/, deveriam deixar os braços estirados e um pouco inclinados para cima. É importante ressaltar que algumas crianças ainda não alfabetizadas não sabiam fazer a leitura da palavra, mas a partir da dinâmica, já sabiam associar o som ao movimento solicitado. Percebemos que, por uns instantes, esqueceram da competição e se ajudaram mutuamente, sempre articulando as palavras.

Figura 18: Atividade com os braços



Fonte: acervo da autora

6.1 Relato da Atividade Com Bamboles

Figura 19: Atividade com os bamboles



Fonte: acervo da autora

Esta atividade também se desenvolveu como previsto. Os alunos, em fila, organizados ainda em equipes, ouviram o áudio com o som das palavras escritas com lh e l

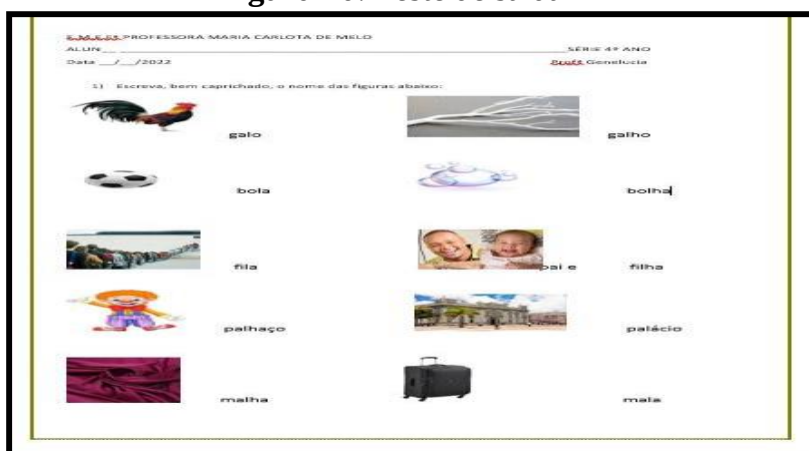
e foram orientados a entrar no bambolê apenas quando ouvirem o som do /λ /. A cada palavra ouvida, o aluno que estava sendo o primeiro da fila se comportava de acordo com o solicitado e depois iria para o final da fila. A cada deslocamento errado, dávamos mais ênfase à pronúncia e retomávamos a arcada dentária, que havia nos auxiliado durante o jogo Trilha. Sanadas as dúvidas do momento, continuávamos a atividade, soltando áudio a áudio. O diálogo foi presente em todas as etapas desta aplicação.

7 TESTE DE SAÍDA

Após a atividade com os bambolês, os alunos foram orientados a responder ao teste de saída (Figura 20), que seguia os moldes do ditado visual que fez parte do teste de entrada.

Nosso objetivo como a aplicação deste teste era saber se a nossa sequência havia sido satisfatória, ou seja, se houve melhora na escrita dos alunos, no que que concerne o uso do dígrafo “lh”. Os resultados desta etapa foram comparados aos resultados do teste de entrada. A atividade final foi realizada com 12 alunos presentes no dia da aplicação.

Figura 20: Teste de saída



Fonte: acervo da autora

7.1 Resultados do Teste De Saída

O quadro 5 detalha o comportamento dos alunos diante das palavras apresentadas no teste de saída. Os alunos foram expostos a 10 imagens que remetiam a palavras que continham a presença do “l” e do “lh”. Dessas, 5 deveriam ser grafadas com “l” e 5 com “lh”. Nesta atividade, contamos com a participação de 12 alunos, o que contabilizou 120 produções escritas. Deste total, 107 foram grafadas corretamente com o dígrafo alvo, 13 foram grafadas de outras formas. Durante a execução do teste observamos um

comportamento que não aconteceu no teste de entrada, os alunos se mantiveram concentrados no movimento de suas línguas para perceberem o ponto de articulação. Algumas vezes tocavam-na e ficavam atentos ao som produzido.

No quadro 5 a seguir, podemos ver como os alunos se comportaram diante das palavras que estavam contempladas no teste.

Quadro 5: Resultado do teste de saída

Ditado visual – Teste de Saída	Escrita correta	Escrita incorreta
Galo	9/12	3/12
Galho	11/12	1/12
Bola	12/12	0/12
Bolha	10/12	2/12
Fila	11/12	1/12
Filha	12/12	0/12
Palhaço	10/12	2/12
Palácio	10/12	2/12
Malha	10/12	2/12
Mala	12/12	0/12
Total	107/120 (89,16%)	13/120 (10,83%)

Fonte: acervo da autora

Contudo, algumas palavras foram grafadas erradas e os erros cometidos revelam outras trocas, frutos de um processo de aquisição de escrita apoiado na oralidade, como é o caso do aluno que escreveu “calo” para “galo”.

7.2 Teste de Entrada X Teste de Saída

Fazendo um comparativo entre os testes aplicados (ver Quadro 6), percebemos uma evolução após desenvolvermos estratégias metodológicas de ensino. No teste de entrada o percentual de acerto foi 55,42%, enquanto no teste de saída o resultado foi 89,17%. Acreditamos que essa seja uma evolução significativa, decorrente das atividades lúdicas ao tema, mas sobretudo, resultante dos momentos dedicados ao despertar da consciência fonológica. Esses exercícios possibilitaram aos alunos a partir aprenderam a prestar atenção

na fala. Quem ia compreendendo a trilha imediatamente já ajudava ao colega, repetindo o som e fazendo comparações pertinentes para ajudar aos amigos. Em vários momentos usaram a pontado dedo para sentir onde toca a língua e, às vezes, sem paciência diante de um erro recorrente, diziam: “rapaz, é só você olhar pra cima e prestar atenção onde a língua “topa”. Neste caso, o “olhar para cima” representa a estratégia de concentração usada por eles.

Quadro 6: Comparativo dos testes de entrada e saída.

Testes	Escrita correta com lh	Escrita incorreta (usos distintos de lh)	Quantidade de alunos	Percentual de acertos
Entrada	133/240	107/240	24	55,42%
Saída	107/120	13/120	12	89,17%

Fonte: acervo da autora

De posse dos dados, agora responderemos as nossas questões de pesquisa:

Pergunta 1:

A despalatalização é definida como perda de traço palatal na articulação de um fonema. Este processo fonológico se encontra presente na fala espontânea e na fala monitorada dos alunos do 4º ano e de seus familiares? Esse processo emerge na escrita?

Respostas:

Nossos dados mostram que a despalatalização, enquanto processo escopo do qual deriva outros, é muito frequente na oralidade dos alunos e dos seus responsáveis, seja em uma fala espontânea, seja em um momento mais formal como em uma reunião de pais. A análise das gravações revela que os alunos se monitoram diante da professora, mas ainda realizam a despalatalização. No entanto, nossos dados de fala também apontaram para a manutenção da palatal seguida de um segmento vocálico, o que não estava contemplado nas nossas hipóteses.

Sim, os testes de entrada sinalizaram que há uma interferência da oralidade na escrita.

Pergunta 2:

Considerando que há uma influência da oralidade na escrita na fase de letramento, quais seriam, na redação dos alunos, os erros mais frequentes que são frutos de processos fonológicos previstos na literatura? A despalatalização está entre eles?

Resposta:

Os erros mais frequentes encontrados nas produções dos alunos que são frutos de processos fonológicos: monotongação, ditongação, desnasalização, apagamentos de [r] e [s], omissão do plural dos verbos, despalatalização. Esta aparece, em menor frequência, e envolve outros processos fonológicos como a iotização e a vocalização.

Pergunta 3:

No que concerne a despalatalização, até que ponto a variedade dialetal de Sergipe influencia a escrita desses alunos?

Resposta:

Primeiramente, acreditamos que as variedades, de modo geral, influenciam a escrita dos alunos. Alguns trabalhos que trazemos no nosso referencial teórico, que investigam variedades de outras localidades, também encontraram erros de escrita atribuídos à produção oral dos alunos.

De todo modo, podemos dizer que a variedade do sergipano influencia a sua produção escrita. Tanto nos registros de escrita obtidos no teste de entrada, quanto nos dados orais do teste de gravação, encontramos o “l” seguido da vogal “i”, que na fala se materializa, como líquida lateral alveolar /l/ seguida de iode /j/, desencadeando a iotização. Além disso, encontramos também na oralidade, dados de vocalização, que consiste na troca da palatal por vogal, para palavras como “orelha” e “joelho”. Essa troca, que é mais estigmatizada do que a primeira, também foi encontrada na escrita. Mas, vale registrar que esses registros fazem parte da variedade oral sergipana, mas também não são exclusivamente dela, como demonstra a literatura.

Por outro lado, ousamos dizer que não necessariamente os alunos grafam a variedade que falam. Um aluno que pronunciou “mídio”, escreveu “milio”, demonstrando que transita entre a variedade que fala, ouve ou que está experimentando a escrita, utilizando de grafemas semelhantes, já que ainda não domina o uso do “lh”. Temos dados orais de “mírio” e “barario”, para milho e baralho, respectivamente, sem, contudo, ter registro dessa forma escrita. O mesmo aluno que pronunciou “paiaço” e “cuier”, para palhaço e colher, escreveu as palavras corretamente. A forma mais recorrente na fala para o segmento em questão parece ser a manutenção da palatal com o acréscimo de uma vogal (λj). Não tivemos registro de uma escrita que correspondesse a essa realização, mas, o mais recorrente dos erros de grafia se são com “li”, ou seja, parece que o aparecimento desta vogal é preponderante na hora da escolha do aluno.

Pergunta 4:

Partindo do pressuposto de que crianças em fase de letramento, na escrita, trocam “lh” por “l” (despalatalização), “lh” por “li” (iotização) ou “lh” por uma vogal (vocalização), qual é a relação de recorrência entre elas e quais são suas motivações?

Resposta:

Na escrita, em fase de letramento, a troca de “lh” por “li” se configura como o erro mais frequente. Em segundo lugar em recorrência, temos a troca de “lh” por vogal. Percebemos, sobretudo para o primeiro caso, que essa realização na escrita ocorre independentemente se a comunidade faz uso dessa variedade na fala. Acreditamos que isso ocorra porque é difícil para a criança - que vem aprendendo letras separadamente ou em associação com vogais - a compreensão que duas letras equivalem a apenas um som. A aplicação das estratégias didáticas nos mostrou que é preciso, antes de qualquer intervenção específica, que seja feita a apresentação dos dígrafos, em distinção a outros sons. Para a palatal [l], especificamente, é importante que ela seja trabalhada em par com a lateral alveolar [l̥]. No momento da aplicação do nosso produto, percebemos que uma criança, apesar de ter percebido a diferença dos sons e de ter realizado as atividades de maneira satisfatória, demonstrou dificuldades com a escrita, isso porque ela não conhecia o dígrafo “lh” e não tinha conhecimento que duas letras podem equivaler a um som.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo trabalho desenvolvido em sala com os alunos do 4º ano, pudemos perceber e ratificar, com vários autores, que para alfabetizar um aluno, construir seu conceito de escrita, o professor tem que planejar ações interligadas que visem despertar no aluno a (i) consciência fonológica, (ii) o desenvolvimento psicogenético e o (ii) conhecimento das letras. Fizemos uma atividade de ditado visual com todos os alunos da escola – educação infantil até o 5º ano - e percebemos a ausência de um trabalho que contemple essa tríade. A maioria dos alunos demonstrava não ter habilidade em manipular sons para encontrar diferentes sentidos ou desconhecia que o dígrafo “lh” equivale a um só som, não podendo, portanto, ser segmentado em unidades menores. Com isso, inferimos que não há o hábito da realização de atividades que façam relações entre grafemas e fonemas, bem como planejamentos em que os alunos interajam com o objeto de estudo no intuito de se construir ou reconstruir. Frisamos aqui, no entanto, que essas carências não revelam descaso ou indiferença da parte do docente, uma vez que professores polivalentes não têm acesso a disciplinas de linguística, como fonologia e fonética, o que implica lacunas na sua formação.

Conseguimos responder a questões pontuais e específicas que colocamos no início desse trabalho: a oralidade interfere na escrita, a despalatalização é muito frequente na fala dos alunos e de seus responsáveis, há várias saídas fonéticas para um mesmo vocábulo, muitas realizações da fala estão atreladas a fatores fonético/fonológico. Mas destacamos aqui nessas considerações finais, sobretudo para professores dedicados ao ensino fundamental menor, uma questão básica, o fato de termos na alfabetização trocas na escrita atrelados aos contextos da oralidade ou de percepção. Como pudemos perceber, as transformações da pronúncia do “lh”, que chamamos, de modo geral de despalatalização, desencadeia outros processos na oralidade como, por exemplo, a iotização e vocalização, que apareceram na escrita dos alunos. Tentamos contemplar em nossa proposta de intervenção atividades e falas que fizeram com que os alunos percebessem que nem sempre a oralidade corresponde à escrita e que quando conhecemos a relação grafema-fonema fica mais fácil de grafar as palavras.

Quando confrontamos os resultados dos testes de entrada e saída, comprovamos que houve uma redução significativa no número dos processos de trocas trazidas para escrita, sem deixar de dar a devida importância ao combate do preconceito linguístico durante toda sequência didática. Desse modo, entendemos que a pesquisa é de grande relevância e que

um trabalho com vistas a consciência fonológica resulta em alunos com maior senso de reflexão sobre suas produções orais e escritas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ubiratã. **O que é consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. A despalatalização e a iotização no falar de Fortaleza. In: **Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE, XIV**. Resumos. Natal: UFRN, 1996.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **A despalatalização e consequente iotização no falar de Fortaleza**. UFC. 2018.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BERGO, Vitorio. **Pequeno dicionário brasileiro de gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3ª edição. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **A palatalização em português: uma investigação palatográfica**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Campinas: UNICAMP, 1974.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. São Paulo: Lucerna, 2005.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- CUNHA, Cínthya Nicoléia Maristênia Félix da. **Os processos de monotongação e ditongação na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental: um estudo com base nos processos fonológicos** / Cínthya Nicoléia Maristênia Félix da Cunha. – 2017. 202 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, 2017.
- DUA, Edvirgens Moraes de Medeiros. **A influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental – Anos finais**. Mamanguape, 2020.
- FERREIRA, Milena Machado. **A variação da lateral palatal segundo transcrição do banco de dados da VARSUL**. Porto alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Dissertação de Mestrado em Teoria e análise linguística.

GOV.BR Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

KAILER, Dircel; PRADO, Vanusa. **Processos fonético-fonológicos em produções orais e escritas de alunos do ensino fundamental II**: Análise dos traços graduais e contínuos, Capítulo 10, 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, dez, 2007.

LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana Paula (orgs.). **Consciência dos sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012.

LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana Paula (orgs.). **Aquisição fonológica do Português**: Perfil de desenvolvimento e prêmios para terapia. Porto Alegre (RS): Artmed. 2004.

LEMLE, Mírian. **A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português**. Letras de hoje, Porto Alegre, 1982.

LIMA, Joyce dos Santos. **Ah! amada Amanda**: a contação de história como subsídio para trabalhar a supressão da consoante nasal em posição de coda silábica. São Cristóvão, SE, 2020.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

NASCIMENTO, Cláudia Lopes; Dircel Aparecida Kailer; Elvira Lopes Nascimento; Maria Isabel Borges; Jaime dos Reis Sant'Anna (org.). **Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa: experiências no PROFLETRAS II**. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. 363 p.il. ISBN: 978-65-80330-58-4 (e-book).

RIBEIRO, Volney da Silva. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita**: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. Entre palavras, Fortaleza, 2011.

ROJO, Maria do Carmo Sá Teles de Araujo; MOTA, Jacyra Andrade. **Um estudo sociolinguístico sobre o apagamento de vogais finais em uma localidade rural da Bahia**. Signum: Estudos da Linguagem, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, Egon de Oliveira.; ROJO, Roxane. Helena Rodrigues. (orgs). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RUSSO, Martín. **Iotização do dígrafo**. Filologia e Linguística Portuguesa. 7ª edição. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i7p135-143>. 2005.

SANTOS, Camila Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, Camila. Ferraz.; MENDONÇA, Márcia. (orgs) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Gredson. **A variação fonológica e suas repercussões na escrita de estudantes das séries finais do ensino fundamental**: pesquisas no âmbito do Proletras/UNEB/Campus V, 2006.

SEARA, Izabel Christine.; NUNES, Vanessa Gonzaga.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristine.

Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, André Pedro. **A monotongação na escrita de estudantes de 4º e 5º anos do ensino fundamental**. Universidade Federal da Bahia – Brasil, Rede Municipal de Surubim – Brasil, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25. Belo Horizonte, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

