

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

BRUNA APARECIDA DA ROSA

**O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA
ESCRITA: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM DIFICULDADES
ORTOGRÁFICAS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR
2021

BRUNA APARECIDA DA ROSA

**O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA
ESCRITA: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM DIFICULDADES
ORTOGRÁFICAS**

Pesquisa apresentada ao Curso de Letras
Português/Inglês da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná Câmpus
Pato Branco como requisito parcial para
aprovação na disciplina de Trabalho de
Conclusão de Curso – TCC II.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada –
Aquisição da Linguagem
Orientadora: Profa. Dra. Susiele Machry
da Silva



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



**DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor(a): **BRUNA APARECIDA DA ROSA**

Título: **O papel da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita: uma proposta para o trabalho com dificuldades ortográficas**

Trabalho de conclusão de curso defendido e **APROVADO** em 17/05/2021,
pela comissão julgadora:

Profa. Dra. Susiele Machry da Silva - UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Profa. Dra. Marcele Garbin Dagios – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Profa. Dra. Denize Terezinha Teis – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.^a M.^a Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso

Dedico este trabalho aos meus pais, Claudemir e Adriana, por me guiarem na realização dos meus sonhos, aos meus irmãos Dionatan e Antônio, ao meu esposo, Ademar, pelas horas tomadas de mútuo convívio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades, sem Ele nada seria possível.

À minha família, pelo amor, dedicação e incentivo em todas as horas.

Aos meus amigos, Mateus e Milena, pela amizade durante minha formação que será levada para a vida.

A todos os professores do Departamento de Letras, pela partilha de conhecimentos que me fizeram chegar um pouco mais perto deste sonho a cada dia.

À minha orientadora, profa. Dra. Susiele, pelo apoio e incentivo durante a realização da pesquisa, com quem compartilhei minhas dúvidas a respeito do tema. Agradeço também a profa. Marcele, minha parecerista, pelas sugestões feitas no projeto de pesquisa que contribuíram para este trabalho e, sou grata, também, a profa. Denize por ter aceitado fazer parte da minha banca.

A todos que de alguma forma fizeram parte da minha formação, muito obrigada.

RESUMO

ROSA, Bruna Aparecida da. **O papel da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita: uma proposta para o trabalho com dificuldades ortográficas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras – Português/Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2021.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica que visa discutir o papel da consciência fonológica para o desenvolvimento da escrita. A partir desta reflexão, foi elaborada uma proposta didática para o trabalho com dificuldades ortográficas na sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental I, nos processos de alfabetização e letramento. No que concerne à apropriação da escrita, muitos estudos como os desenvolvidos por Santos (2011), Freitas (2007), Cagliari e Massini-Cagliari (1999) descrevem evidências quanto à importância do reconhecimento das unidades sonoras de uma língua para a aprendizagem das competências de leitura e de escrita. Com vistas a trazer uma reflexão teórica sobre o papel da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita e também a proposta de atividades voltadas para este trabalho, a pesquisa, qualitativa, contempla a revisão bibliográfica e atividades propostas a partir dos gêneros textuais história rimada e poema, direcionadas para alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I. Tendo em vista a proposta deste estudo em oferecer atividades que auxiliem o trabalho do professor para diminuir as dificuldades ortográficas de seus alunos, as atividades mais diretamente exploradas compreendem: sensibilidade às rimas e as aliterações, segmentação silábica, manipulação de fonemas (iniciais, mediais e finais), formação de novas palavras através da adição e exclusão de fonemas.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Desenvolvimento da escrita. Dificuldades ortográficas.

ABSTRACT

ROSA, Bruna Aparecida da. **The role of phonological awareness in the development of writing: a proposal for working with orthographic difficulties.** Graduation Work – Degree in Letters – Portuguese/English. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2021.

The present work is the result of a bibliographical research that aims to discuss the role of phonological awareness for the development of writing. From this reflection, a didactic proposal was elaborated for the work with orthographic difficulties in the classroom of the initial years of Elementary School I, in the processes of literacy. With regard to the appropriation of writing, many studies such as those developed by Santos (2011), Freitas (2007), Cagliari and Massini-Cagliari (1999) describe evidence as to the importance established between the recognition of the sound units of a language for the learning of reading and writing skills. With the intent of bringing a theoretical reflection on the role of phonological awareness in the development of writing and also the proposal of activities focused on this work, the qualitative research, includes bibliographic review and activities proposed from the textual genres rhymed history and poem, directed to students of the second year of Elementary School I. Considering the proposal of this study, which was to offer activities that assist in the work of teacher to reduce the orthographic difficulties of your students, the most directly explored activities include: sensitivity to rhymes and alliterations, syllabic segmentation, manipulation of phonemes (initials, medial and finals), formation of a new words through the addition and exclusion of phonemes.

Keywords: Phonological awareness. Development of writing. Orthographic difficulties.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA	11
2.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	13
2.1.1 Consciência silábica	15
2.1.2 Consciência intrassilábica.....	17
2.1.3 Consciência do fonema	18
3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A ESCRITA	21
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	22
3.2 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.....	23
3.3 RELAÇÃO GRAFEMA-FONEMA.....	27
3.4 ORTOGRAFIA: ENSINO E DIFICULDADES	29
DECISÕES METODOLÓGICAS	33
5 O TRABALHO COM DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NOS ANOS INICIAIS: proposta didática	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Os estudos da relação entre consciência fonológica e desenvolvimento da língua escrita vêm sendo destacados por diversos autores, como Alves (2012), Freitas (2007), Fayol (2014), Cagliari e Massini-Cagliari (1999), dentre outros que buscam analisar o papel da consciência fonológica nos processos de alfabetização e letramento.

A consciência fonológica está relacionada às capacidades de reflexão sobre a escrita, segmentação e consequente manipulação dos sons de uma língua. Essa habilidade metalinguística possui níveis de desenvolvimento que se desenvolvem gradualmente. Dessa forma, os níveis de desenvolvimento das habilidades fonológicas compreendem, a saber: o nível silábico, o nível intrassilábico e o nível fonêmico.

Atribui-se a relação entre o processo de desenvolvimento da escrita e o gradativo desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica, tendo em vista que as dificuldades que podem surgir neste percurso – o de apropriação da escrita – podem evidenciar lacunas nas habilidades de reconhecimento das unidades sonoras da língua que, quando transpostas para a escrita, mostram-se, por vezes, em forma de inadequações ortográficas.

Seguindo por essa perspectiva, o presente trabalho possui como objetivo geral realizar uma discussão bibliográfica a respeito do papel da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita, além de elencar uma proposta didática para o trabalho com as dificuldades ortográficas relacionadas a esse processo.

Tendo em vista este objetivo geral, procura-se através dos objetivos específicos: investigar e compreender a relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita; e elaborar uma proposta didática a partir dos gêneros textuais história rimada e poema, com o intuito de auxiliar na prática pedagógica de professores que trabalham com a alfabetização e letramento.

Para corresponder aos objetivos traçados, busca-se desenvolver uma discussão qualitativa por meio da literatura na área, perfazendo a relação entre os níveis de consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita, elucidando também as possíveis trocas advindas da relação grafema-fonema que ocasionam as inadequações ortográficas. De forma semelhante, para a sugestão de atividades que

possam ser utilizadas na sala de aula, busca-se recorrer a orientações da literatura da área.

A motivação para a elaboração do presente trabalho é fruto da curiosidade da pesquisadora em compreender o processo de apropriação da língua escrita, além de um carinho especial por essa ferramenta da linguagem. Vale ressaltar que para além desta motivação pessoal, o projeto de pesquisa previa a realização de testes de consciência fonológica e de instrumentos com propostas de produções escritas com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I com o intuito de verificar as possíveis dificuldades nos níveis de consciência silábica e fonêmica, e se estas dificuldades, quando existentes, interferem no processo de apropriação da escrita, na forma de inadequações ortográficas. Contudo, devido à pandemia do covid-19, não foi possível seguir com a proposta de aplicação de testes de consciência fonológica e também das atividades de produção escrita, sendo possível, neste momento, a discussão bibliográfica do papel da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita e a sugestão de atividades para auxiliar na prática pedagógica de professores que trabalham com alfabetização e letramento.

Através do capítulo intitulado “Consciência Linguística”, busca-se compreender as habilidades metalinguísticas, com enfoque na consciência fonológica e seus níveis. Por meio do capítulo “Consciência fonológica: contribuições para a leitura e a escrita”, pretende-se revisar os conceitos de alfabetização e letramento, assim como discutir o desenvolvimento da escrita a partir da revisão da literatura da área, além de refletir sobre as dificuldades que permeiam o ensino da ortografia. Por fim, espera-se com o capítulo “O trabalho com dificuldades ortográficas nos anos iniciais: uma proposta didática”, sugerir atividades que possam reduzir as dificuldades ortográficas a partir do trabalho com os gêneros história rimada e poema.

Intenta-se, ainda, com o presente trabalho, contribuir com as discussões traçadas pelas linhas de pesquisa da Linguística Aplicada e da Aquisição da Linguagem, além de colaborar, também, com futuras pesquisas que se preocupem em discutir sobre o tema.

2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

A consciência linguística, segundo Alves (2012), pode ser entendida como o modo pelo qual o sujeito pode relacionar a maneira na qual os morfemas se arranjam dentro de uma palavra, ou no modo como as palavras se ordenam e compõem os sintagmas, ou, ainda, como as palavras são compostas pela sucessão de sons. À vista disso, conforme as palavras do autor,

Este pensar conscientemente sobre a língua – que toma a língua como objeto de reflexão e análise, e implica um direcionamento da atenção para a organização estrutural do código – pode ser de grande importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, ou ainda para o entendimento daquilo que se está lendo ou ouvindo. (ALVES, 2012, p. 29-30).

Dessa forma, a reflexão a respeito da língua, a partir de detalhes estruturais, configura-se como uma ferramenta fundamental para que haja uma comunicação eficaz. Além disso, esse processo – o de refletir sobre a linguagem – permite ao falante a elaboração e compreensão de jogos de sentidos que permitem diferentes significados, bem como “(...) ideias compreensíveis somente através do entendimento de certos aspectos linguísticos formais que, ainda por vezes discretos, se mostram bastante significativos”. (ALVES, 2012, p. 30).

Seguindo por esse viés, Alves (2012) salienta que o pensar reflexivamente sobre a língua significa tomá-la como objeto de análise em seus diferentes níveis e, essa habilidade, contempla a consciência dos sons e das estruturas sintáticas, abrangendo aspectos semânticos e pragmáticos. Isso posto, pode-se elencar à consciência linguística o conceito/característica da habilidade de reflexão e manipulação da língua em suas diferentes unidades.

A consciência linguística é dividida em diferentes grupos, de acordo com suas próprias particularidades e formas de manipulação e análise, a saber: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática, consciência metatextual e consciência pragmática.

Esta classificação leva em conta as instâncias linguísticas que são tomadas pelo indivíduo como foco de sua atenção, a saber: o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto no qual a linguagem se insere. (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010, p. 159)

De acordo com Spinillo, Mota e Correa (2010), citando Carlisle¹ (1995), a consciência morfológica refere-se à capacidade de reflexão e manipulação dos morfemas, os quais representam as menores unidades linguísticas que têm significado próprio. Os morfemas, assim, podem ser identificados através dos limites da palavra – início e fim – sua estrutura, o que engloba os constituintes lexicais e gramaticais, além das propriedades flexionais – gênero, número, pessoa, tempo e modo – e derivacionais. (BORGES; PEREIRA, 2018).

Além disso, para Spinillo, Mota e Correa (2010) essa habilidade pode auxiliar tanto no desenvolvimento da leitura como também da escrita, tendo em vista que a ortografia de muitas palavras está relacionada à morfologia. Nesse sentido, “(...) palavras como ‘*laranjeira*’, que tem ortografia ambígua (com *g* ou com *j*), podem ser escritas de forma correta se a criança souber sua origem: ‘*laranja*’.” (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010, p. 162).

Já a consciência metatextual está relacionada à capacidade de análise voltada para as relações textuais internas entre os elementos linguísticos, assim como os traços que o estruturam como determinado gênero, conforme apontam Borges e Pereira (2018).

No que diz respeito à consciência sintática, as autoras elencam que está direcionada à habilidade de reflexão e análise de frases, a partir de seus constituintes. Sobre a consciência semântica, Borges e Pereira (2018, p. 75) apontam que “(...) direciona o foco para o léxico mental, que está relacionado à memória lexical, ao significado e ao sentido das unidades linguísticas”. Já a consciência pragmática, está relacionada ao uso da língua em diferentes situações/contexto, a partir da reflexão dos fatores que constituem a situação comunicativa, tais como a relação do enunciador-receptor, o objetivo e ao momento e espaço da comunicação. (BORGES; PEREIRA, 2018).

Dentre as habilidades metalinguísticas, situa-se a habilidade de reconhecimento e manipulação dos sons e, dessa forma, a própria unidade sonora da língua se configura como uma das esferas que podem ser apropriadas pelo sujeito como ferramenta de reflexão e, concomitantemente, manipulação, a chamada consciência fonológica.

¹ ¹ CARLISLE, J. Morphological awareness and early reading achievement. In: FELDMAN, L. (Org.). *Morphological aspects of languages processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 189-211

Este estudo explora mais diretamente o trabalho com a consciência fonológica e sua relação com o desenvolvimento da escrita infantil. Tal entendimento alinha-se à proposta de traçar e discutir o papel da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita, com enfoque na relação entre o reconhecimento das unidades fonêmicas e silábicas e o trabalho com as dificuldades ortográficas.

2.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica, de maneira geral, diz respeito à apropriação das diferentes possibilidades de como a língua oral pode ser dividida em constituintes menores, bem como manipulada. Nesse sentido, uma frase pode ser decomposta em palavras, as palavras podem ser decompostas em sílabas, as quais trazem uma divisão interna – onset e rima – e, para mais, as sílabas podem ser decompostas em unidades ainda menores, chamadas de fonemas. (ALVES, 2012).

De acordo com Maia (1985, p. 71-72),

(...) a fala é um lugar onde isso se evidencia de forma privilegiada. Enquanto objeto da experiência, a fala é fluída, evanescente, e apenas insinua os contornos que lhe empresta a linguagem. Entretanto, enquanto matéria-prima da linguagem, ela trai essa continuidade primitiva, segmentando-se e organizando-se numa complicada hierarquia de unidades discretas.

Tal hierarquia de unidades fundamenta a questão da decomposição de frases até fonemas. Já as manipulações das unidades supracitadas desdobram-se em diferentes níveis de consciência fonológica e, a respeito do processo de apropriação dessa habilidade linguística –, de acordo com Cardoso-Martins (2011, p. 114)

A consciência fonológica manifesta-se através de diferentes habilidades, as quais emergem em uma sequência previsível ao longo do desenvolvimento. Por exemplo, há ampla evidência de que as crianças mostram-se sensíveis a unidades fonológicas relativamente grandes como, por exemplo, a sílaba e a rima, antes de serem capazes de prestar atenção consciente aos segmentos fonêmicos da fala.

No que tange aos níveis de consciência fonológica, especificamente, conforme as palavras de Alves (2012, p. 32),

(...) se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de

manipulação de sílaba e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a menor unidade de som capaz de mudar significado, o fonema.

Nesse sentido, conforme discorre Alves (2012), há uma linha de apropriação dos níveis de consciência fonológica com diferentes complexidades. Assim, no extremo menos complexo desse *continuum* situam-se as habilidades relacionadas ao reconhecimento de rimas de palavras. Adiante, tem-se a habilidade de segmentar palavras em sílabas, assim como a manipulação e formulação de palavras a partir da união de sílabas, o que corresponde à consciência silábica. Em seguida, nesse complexo de apropriação das habilidades fonológicas, está a consciência das unidades intrassilábicas, as quais compreendem aliterações e rimas silábicas. E por último, no extremo mais complexo, encontra-se a consciência no nível dos fonemas, a partir da qual é possível “(...) segmentar, unir ou modificar tais sons distintivos individuais para a criação de novas palavras.” (ALVES, 2012, p. 33).

Assim, os diferentes níveis de consciência fonológica são manifestados naturalmente de acordo com o desenvolvimento e apropriação linguística da criança. E é por meio dessa capacidade de reflexão sobre a própria língua que “(...) o indivíduo é capaz de falar sobre seu próprio código, expondo suas descobertas e inferências a respeito de como os sons se combinam, quais as combinações de sons possíveis, e também as que não ocorrem em sua língua”. (ALVES, 2012, p.31).

A fonologia, portanto,

(...) detém-se nos sons capazes de distinguir significados – tradicionalmente designados fonemas – e na forma como se organizam e se combinam para formar unidades linguísticas maiores, bem como nas variações que esses fonemas podem apresentar. (MATZENAUER, 2014, p. 12).

Seguindo por esse viés, pode-se dizer que a reflexão e consequente manipulação das unidades sonoras conduzem e distinguem significados de palavras, de acordo com o contexto de uso do sujeito. Assim, de acordo com Maia (1985, p. 75), “no léxico, estruturas sonoras abstratas pareiam-se com estruturas semânticas abstratas, formando a mais determinada das interfaces entre sons e significações”.

Exemplificativamente, tem-se a representação sonora dos pares lexicais /kar'iɲu/ e /'kar'iɲu/, as quais devem ser grafadas como “carrinho” e “carinho”, a

dependem do significado “brinquedo” e “ação de afetividade”, respectivamente. Assim, na escrita, o acréscimo ou a subtração da consoante “r”, pode causar inadequações ortográficas.

Reitera-se, assim, que os níveis de consciência fonológica, por implicarem reflexões linguísticas cada vez mais sofisticadas, pensando nos extremos rima de palavras até os fonemas, são desenvolvidos pelas crianças de acordo com momentos específicos da maturação infantil. Conforme Alves (2012), tal amadurecimento dessa competência metalinguística – consciência fonológica – pode caminhar paralelamente com as manifestações na escrita, o que também implica um caminho de amadurecimento.

A partir do que foi discutido e exposto nesta seção, o trabalho concentrará a investigação entre o papel da consciência fonológica e o desenvolvimento da língua escrita a partir dos níveis de consciência silábica e fonêmica, os quais serão detalhados nas próximas seções.

2.1.1 Consciência silábica

Conforme Alves (2012), a consciência no nível da sílaba pode ser elencada como uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que despontam nas crianças. Além disso, o autor descreve a sílaba como “(...) sendo a unidade natural de segmentação da fala” (ALVES, 2012, p. 34), o que implica na sua rápida aquisição, a qual ocorre antes mesmo do processo de alfabetização.

À respeito da constituição da sílaba, fundamentado na Teoria Métrica da Sílaba, proposta por Selkirk (1982), Alves (2012) descreve os componentes ataque e rima como estruturantes de uma sílaba. Posto isso, o autor esclarece que:

O ataque ou onset, em uma sílaba, é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba. (...) Por sua vez, a rima silábica caracteriza-se como constituinte que abarca todos os segmentos que não fazem parte do ataque. Dessa forma, a rima inclui a posição ocupada pela vogal da sílaba (o núcleo silábico) e os possíveis segmentos consonantais que possam seguir esta vogal dentro da sílaba (que ocupam a posição de coda dentro da sílaba). (ALVES, 2012, p. 34).

Nesse sentido, em uma sílaba como “ler”, pode-se dizer que a rima é formada pela sequência /er/, isto é, pela vogal /e/ que compõe o núcleo silábico e pela consoante /r/ que ocupa a posição de coda silábica.

Pensando na linha de complexidade das unidades linguísticas, Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) pontuam que, quando as crianças compreenderem que as frases são formadas por palavras, é o momento de mostrar a elas que as palavras são constituídas por unidades menores chamadas de sílabas.

De modo contrário às palavras,

(...) as sílabas não têm significado, é provável que as crianças jamais as tenham notado ou refletido sobre elas. Mesmo assim, as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas: elas correspondem às pulsações de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas. (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG; BEELER, 2006, p.77)

As evidências que sugerem o reconhecimento dessa habilidade fonológica estão relacionadas, principalmente, segundo Alves (2012) e também Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006), ao bater de palmas para contar o número de sílaba. Desse modo, na palavra girafa, espera-se que, ao bater as palmas, a criança a perceba como constituída por três sílabas: gi (1) ra (2) fa (3).

Além disso, outras capacidades podem ser elencadas a essa habilidade fonológica, como a inversão na ordem das sílabas, a adição ou exclusão de sílabas e até mesmo a produção de palavras que iniciem ou terminem com sílabas iniciais ou finais de outras palavras, conforme informa Alves (2012), a exemplo da tabela a seguir:

Quadro 1 – Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba.

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
➤ Contar no número de sílabas de uma palavra;	Ma-ca-co	3
➤ Inverter a ordem das sílabas em uma palavra;	va-ca	ca-va
➤ Adicionar sílabas;	Corro	socorro
➤ Excluir sílabas;	Sorriso	riso

➤ Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra;	ca-as	casa
➤ Segmentar em sílabas em palavras;	Prato	pra-to
➤ Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada.	Pa	pato

Fonte: Alves (2012, p. 34)

2.1.2 Consciência intrassilábica

A caracterização da consciência intrassilábica decorre do reconhecimento das unidades menores do que a sílaba e maiores do que um único fonema, as quais são chamadas ataque e rima (cf. seção 2.1.1), conforme enfatiza Alves (2012).

Nesse sentido, conforme exemplificamos com a sílaba “ler”, pode-se dizer que a rima é ramificada de forma a contemplar a vogal no núcleo e o /r/ na coda.

Além disso, Alves (2012) elucida que este nível de consciência fonológica pode ser dividido em dois tipos, chamados de consciência da rima e consciência das aliterações. O primeiro tipo se refere à capacidade de reconhecimento de rimas na sílaba final de diferentes palavras, a exemplo de **varal-litoral-astral**, ao passo que o segundo tipo está relacionado à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque como semelhança, como no caso das palavras **triste** e **tratar**, por exemplo.

Quadro 2 – Habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico.

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
➤ Apontar aliterações;	Prato	Preto
➤ Apontar sílabas que rimam.	bo-né	ca-fé

Fonte: Alves (2012, p. 36).

Em relação às trocas que podem surgir nesse nível, podem haver deslocamento das consoantes que compõem tanto o ataque como a coda silábica. Assim a criança pode produzir a escrita “transpote” para transporte, na qual a consoante “r” deixa a posição de coda na sílaba “por” e passa a fazer parte do

ataque em “pro”, ocasionando uma troca intrassilábica, ou seja, dentro da sílaba. Outra troca referente às sílabas, é a troca interssilábica (entre as sílabas), a exemplo da produção escrita “largatixa” para “lagartixa”, pois a consoante “r” passa, nesse caso, da sílaba “gar” para a sílaba “lar”.

A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser manifestada tanto em tarefas de identificação como de produção de palavras que rimem ou possuam aliteração, conforme salienta Alves (2012).

2.1.3 Consciência do fonema

A consciência fonológica no nível dos fonemas, também chamada de consciência fonêmica, está relacionada à capacidade de reconhecimento, reflexão e manipulação das menores unidades de som que possibilitam produzir significados distintos na língua. Tendo isso em vista, o falante que já desenvolveu a consciência no nível dos fonemas é capaz de:

(...) segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõe; juntar sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades. Trata-se assim, de um nível mais complexo de consciência fonológica. (ALVES, 2012, p. 39).

Reitera-se, segundo Alves (2012), que a complexidade da consciência fonológica no nível dos fonemas ocorre pelo fato de que uma unidade como a sílaba pode ser distinguida auditivamente de maneira mais fácil que o fonema e, como consequência, o reconhecimento de um único fonema exige maior habilidade seja do sujeito como falante ou como ouvinte, para que ocorra a manipulação da produção de novas palavras.

Quadro 3 – Habilidades de consciência fonológica no nível do fonema

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
➤ Segmentar a palavra em sons;	Fala	[f] [a] [l] [a]
➤ “Juntar” sons isolados para formar uma palavra;	[f] [a] [l] [a]	Fala

➤ Identificar palavras iniciadas com o mesmo som;	M ala	Mo ç a
➤ Identificar palavras terminadas com o mesmo som;	Mala	Roda
➤ Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra;	C asa	Asa
➤ Acrescentar sons para formar uma outra palavra;	Asa	C asa
➤ Apontar palavras distintas pelo fonema inicial;	P ia	B ia
➤ Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] [ʃ]	Chave

Fonte: Alves (2012, p. 40)

De acordo com Alves (2012) o fonema pode ser entendido como uma unidade contrastiva, tendo em vista que dois sons representam fonemas diferentes em uma língua quando a diferença fonética entre eles é capaz de causar diferença de significados e, dessa forma, conforme Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006, p. 21) complementam, o “cérebro classifica e percebe as unidades mínimas de som que fazem diferença no significado”.

Seguindo por esse viés, pode-se acentuar que no português /p/, /b/, /g/ e /t/ são fonemas, pois a substituição de ambos os sons por /p/ na palavra “pato”, por exemplo, leva à distinção de significados e, dessa maneira, tem-se as palavras “pato”, “bato”, “gato” e “tato”. Nesse sentido, o sujeito que já desenvolveu a consciência fonológica no nível dos fonemas é capaz de “(...) agrupar segmentos em torno de outros segmentos mais básicos que tenham um papel distintivo na língua.” (MAIA, 1985, p. 20).

A complexidade desse nível de consciência fonológica está relacionada, também, segundo Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) e Alves (2012), a variações na forma falada que não caracterizam diferença de significados.

Parte da dificuldade de se desenvolver consciência fonêmica é que, de uma palavra a outra e de um falante a outro, o som de um determinado fone pode variar consideravelmente. Esses tipos de variações na forma falada

que *não* indicam uma diferença de significado são chamadas de *alofones* de um fonema. (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG e BEELER, 2006, p. 22).

Assim, segundo Alves (2012), os fonemas /d/ e /dʒ/ que ocorrem no português em formas como dia ~ /dʒia/, são considerados alofones da consoante /d/, tendo em vista que as diferentes pronúncias do som na palavra não geram distinção de significado.

Outro fator fundamental está relacionado à noção de que os fonemas não são pronunciados separadamente e, sim, de forma coarticulada, ou seja, os fones são fundidos em uma unidade silábica.

A questão da coarticulação na produção dos fones pode acarretar dificuldades significativas na leitura e escrita, pois

(...) nossa pronúncia da consoante inicial é influenciada pela vogal, e esta é influenciada pelas consoantes que vêm antes e depois dela. Dessa forma, falamos de vogais *nasalizadas* antes de consoantes nasais, como nas palavras *ano*, *tempo* e *ninho*. (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG e BEELER, 2006, p. 22).

Assim, as chamadas vogais nasalizadas são assimiladas pelas consoantes seguintes na fala e, exemplificativamente, pode haver dificuldade na leitura ou escrita da palavra “canto”, a qual pode ser lida ou soletrada como C-A-T-O, conforme Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006).

Diante do exposto, vale ressaltar que a consciência fonológica no nível do fonema refere-se ao nível mais complexo da capacidade de reflexão e manipulação dos sons da língua, pois uma sílaba pode ser distinguida auditivamente de forma mais fácil do que um único segmento e, tendo em vista a caracterização desse nível, segundo Alves (2012), deve-se questionar quando a criança demonstra a consciência fonêmica e, também, a relação entre essa habilidade metalinguística e o desenvolvimento da escrita. Assim, tais discussões serão tratadas no próximo capítulo.

3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A ESCRITA

No que diz respeito à apropriação da escrita, muitos estudos como os desenvolvidos por Santos (2011), Freitas (2017), Correa e MacLean (2011), Fayol (2014), Rigatti-Scherer (2008) traçam evidências acerca da importância do desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica para o desenvolvimento satisfatório da escrita, assim como da leitura.

Nesse sentido, conforme ressaltam Spinillo, Mota e Correa (2010, p. 160),

certas habilidades de consciência fonológica precedem a alfabetização e auxiliam o processo de aprendizado da linguagem escrita. Este aprendizado, por sua vez, promove o desenvolvimento ulterior de outras habilidades de análise fonológica, especialmente aquelas relacionadas à consciência fonêmica. Estas, por sua vez, favorecem o progresso da criança na leitura e da escrita, e assim sucessivamente.

Da mesma forma, para Santos (2011) e Rigatti-Scherer (2008), ao se apropriar das habilidades metafonológicas, a criança tem maior êxito durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, conforme a criança vai evoluindo no processo de alfabetização, ela vai adquirindo novas habilidades de consciência fonológica.

Corroborando com a recíproca relação entre os processos, Correa e MacLean (2011, p. 129-130) acentuam que

uma vez que a base dos sistemas alfabéticos de escrita está fundamentada na representação gráfica de unidades mínimas de sons da fala (fonemas), pesquisas em Psicologia Cognitiva voltaram seu interesse para o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a consciência dos sons que compõem a fala e dos diferentes níveis de segmentação da linguagem, como competência necessária ao aprendizado da leitura e da escrita.

Dessa forma, evidencia-se que a importância do reconhecimento e apropriação das habilidades fonológicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita no âmbito escolar são fundamentais. Já a consciência fonêmica aparece de forma mais significativa nesse processo, uma vez que “(...) é a consciência dos fonemas que possibilitam às crianças entender como o alfabeto funciona – uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever.” (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG e BEELER, 2006, p. 23).

Seguindo por esse viés, verifica-se que muitos estudos relacionam as contribuições da consciência fonológica com o desenvolvimento da escrita/leitura através da relação associativa dessa habilidade com o princípio alfabético (FREITAS, 2007; FAYOL, 2014). Assim, conforme exemplificam Spinillo, Mota e Correa (2010, p. 160), “o princípio é o de que nas línguas alfabéticas as letras (grafemas) correspondem aos sons (fonemas) da fala”. Dessa forma, a apropriação do princípio alfabético se mostra fundamental para a aprendizagem das competências de leitura e escrita, no que se refere às línguas que utilizam esse sistema de ortografia, como é o caso do português brasileiro.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Conforme discutido nas seções anteriores, a criança se mostra mais sensível, desde muito cedo, à consciência silábica. Já a consciência no nível do fonema, por sua vez, tende a ser mais complexa e mais tardia, tendo em vista que não são produzidos de forma isolada, mas, sim, de forma coarticulada, tornando-os menos perceptíveis.

Dessa forma, é possível dizer que para o efetivo desenvolvimento da consciência fonêmica associado ao desenvolvimento da língua escrita torna-se fundamental a intervenção de um ensino. Assim,

de fato, ao contrário do que vale para a linguagem falada, a aprendizagem da escrita necessita de uma instrução explícita (...) sua aquisição não pode se dar por meio exclusivamente da exposição a um *corpus* sem intervenção de um ensino. (FAYOL, 2014, p. 49).

Nesse sentido, ainda que muitas crianças sejam estimuladas em relação à escrita por meio das suas famílias, sabe-se que é na escola que essa ferramenta é tratada com a atenção necessária, por meio dos processos de alfabetização e letramento, nos anos iniciais da educação básica.

No que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento, Magda Soares (2004, p. 97) esclarece que

(...) é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional da escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de

uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Assim, a partir dessa definição, alfabetizar a criança significa desenvolver nela as habilidades de leitura e de escrita, ou seja, através da capacidade de codificar fonemas (sons) em grafemas (letras) a criança consegue escrever e, de forma contrária, decodificando grafemas em fonemas ela consegue realizar o processo de leitura.

Contudo, conforme citado anteriormente, para além das práticas de alfabetização é necessário contemplar durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita práticas de letramento, inserindo as metodologias de alfabetização em práticas sociais, enfocando vivências das crianças, assim como o uso real da língua. (SOARES, 2004).

Para Rigatti-Scherer (2008), a criança precisa ser alfabetizada e, sobretudo, saber fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos. Para que isso seja possível, a autora sugere que

(...) é necessário compreender que alfabetização e letramento apresentam diferentes dimensões, isto é, cada uma delas demanda um tipo diferenciado de ações do professor e da escola. A alfabetização em si requer que haja o ensino do sistema de escrita e atividades de reflexão fonológica; já o letramento requer que a criança seja mergulhada em contextos de escrita e leitura diversos, de forma espontânea e não tão explícita quanto na primeira. (RIGATTI-SCHERER, 2008, p. 83).

Nesse sentido, não é suficiente que seja ensinado à criança que a escrita da palavra “casa” ocorre pelo sequenciamento das letras C + A + S + A, mas, de forma paralela, é necessário que a criança esteja exposta a diferentes contextos nos quais a palavra “casa” apareça.

3.2 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Muitos estudos têm demonstrado a relevância das habilidades de consciência fonológica como constituintes importantes para o desenvolvimento satisfatório da leitura e da escrita (CAGLIARI, MASSINI-CAGLIARI, 1999; ALVES, 2012; FREITAS, 2007; FAYOL, 2014).

Ainda que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e consequente manipulação da língua, e mais especificamente no que se refere às habilidades metafonológicas principiem muito cedo na criança (ALVES, 2012; ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG; BEELER, 2006), principalmente no que se refere ao reconhecimento das rimas de palavras e consciência silábica, por exemplo, o desenvolvimento/aperfeiçoamento - das capacidades metafonológicas - está relacionado a uma instrução explícita/formal. Seguem essa mesma perspectiva Bernardino Jr. *et al* (2006) ao apontarem que para que a criança consiga ser capaz de reconhecer e discriminar fonemas individuais, ela precisa “(...) receber instrução explícita sobre as correspondências entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos do texto”. (BERNARDINO JR. *et al*, 2006, p. 426).

Em relação à reciprocidade do processo de aquisição da escrita e o desenvolvimento das habilidades fonológicas, Bernardino Jr. *et al* (2006, p. 426) enfatizam que:

se por um lado certo nível de consciência fonológica é requisito para aprender a ler e soletrar, por outro, habilidades de consciência fonológica podem ser ampliadas e refinadas pela exposição do indivíduo a palavras impressas e à aquisição de correspondências entre grafemas e fonemas, na leitura e na escrita.

De forma a corroborar com a relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita, Fayol (2014, p. 49-51) aponta que

nas línguas alfabéticas, a etapa crucial da aprendizagem da escrita reside na descoberta de que as sequências de letras (e de grafemas) mantêm correspondências regulares – às vezes complexas – com as sequências sonoras (de fonemas), o que corresponde ao *princípio alfabético*. (...) Associado às capacidades de segmentação da fala, o reconhecimento do nome e dos sons das letras permitiria a instalação das primeiras correspondências entre configurações sonoras e configurações de letras.

Dessa forma, ocorre a compreensão de que a escrita representa os sons, ou seja, há a segmentação da fala para a forma escrita por meio da segmentação das configurações sonoras em configurações de letras.

Além disso, Fayol (2014) complementa que o conhecimento do nome das letras e em sequência do som das letras interferem para efetivar a representação gráfica das vibrações sonoras, tendo em vista que, na perspectiva visual, as letras são concretas e claras. Para reconhecê-las quanto a suas características físicas e,

de forma divergente, para a produção escrita, os estímulos advindos das configurações sonoras são menos concretos, mais inconsistentes e, portanto, difíceis de isolar, diferenciar, reconhecer. (FAYOL, 2014). Assim, “o conhecimento dos nomes das letras parece, bem mais, estabelecer uma ‘ponte’ entre a escrita e a fonologia” (FAYOL, 2014, p. 43).

Quanto ao desenvolvimento da escrita propriamente dita, Capovilla e Capovilla (2007) sistematizam um modelo de desenvolvimento da competência da leitura e da escrita por meio de estágios, os quais são estruturados como estágio logográfico, estágio alfabético e estágio ortográfico.

No primeiro estágio, denominado logográfico, a escrita é relacionada a uma produção visual global, como um desenho e, nesta fase, a ordenação das letras não está relacionada aos sons da fala, o que é equivalente para a leitura, pois neste estágio a leitura consiste “no reconhecimento visual global de uma série de palavras comuns que a criança encontra com grande frequência, tais como seu próprio nome e os nomes de comidas (...)”. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 16).

Já no estágio seguinte, o alfabético, a relação entre a língua escrita e a língua oral é fortalecida, tanto em relação à produção escrita como no campo da leitura, pois nessa fase a seleção e sequenciamento das letras mantêm relação com as configurações sonora. De forma semelhante, para a leitura nesta fase, ocorre o sequenciamento das sílabas e dos fonemas durante a pronúncia por meio da relação com os grafemas do texto, conforme traçam Capovilla e Capovilla (2007).

Por último, no estágio ortográfico, a criança se depara com as irregularidades na relação entre os grafemas e os fonemas, em formas não transparentes a exemplo de palavras como casa, em que a sonoridade de /z/ difere de /s/, assim “(...) é preciso memorizar essas palavras para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita.” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 17). Nesse ponto, conforme discorrem os autores, a criança pode concentrar-se na memorização das palavras consideradas irregulares pela relação grafema-fonema, pois neste estágio para a leitura e a escrita a criança passa a se apropriar da estratégia lexical e não mais da estratégia fonológica – como no estágio anterior – tendo em vista que ocorre o reconhecimento visual direto das palavras e não mais por meio de decodificação.

De forma semelhante, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) elencam níveis de desenvolvimento da escrita. No primeiro nível, há a ocorrência de traços, os quais são identificados pela criança como a forma básica da escrita e, nesta etapa, há grafismos relacionados por curvas fechadas ou semifechadas, tanto para a forma de escrita de imprensa quanto para a forma cursiva. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Outra característica marcante desse nível diz respeito às “(...) tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 194). Assim, há a expectativa, por parte da criança, de que a escrita do nome das pessoas seja correspondente ao tamanho/idade dessa pessoa, e não ao tamanho do nome propriamente dito, conforme descrevem as autoras.

(...) não buscam letras com ângulos marcados para escrever “casa”, ou letras redondas para escrever “bola”, mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 198).

Além disso, neste nível, a escrita aparece intercalada com desenhos “como que provendo um apoio à escrita, como que garantindo seu significado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 200).

Já no segundo nível, o aperfeiçoamento da escrita está relacionado a uma maior definição dos grafismos. Ou seja, a escrita está mais próxima das letras, assim como passam a adquirir formas fixas de escrita, as quais podem ser desenvolvidas mesmo na ausência de um modelo, a exemplo do nome próprio, embora essa correspondência entre a escrita e o nome não seja ainda analisável. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O terceiro nível é marcado por um avanço importante no desenvolvimento da escrita, tendo em vista que nesta etapa ocorre a tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita nessa fase e, assim, cada letra passa a valer por uma sílaba, ou seja, ocorre o surgimento da hipótese silábica, conforme explicitam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209).

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b)

pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Nesse sentido, a criança deixa de associar o nome ao tamanho do objeto, como nos níveis anteriores, e passa a associar a escrita como representação da fala.

No que diz respeito ao quarto nível, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214), ocorre a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética, pois a criança “(...) descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba” pelo conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de grafemas”.

O final da evolução da escrita é descrito no quinto e último nível, designado como escrita alfabética. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), nesta etapa a criança compreende que cada uma das letras (grafemas) está relacionada aos sons menores que a sílaba, isto é, aos fonemas, e passam a realizar análises sonoras das palavras que precisam escrever.

A partir deste nível, a criança passa a enfrentar dificuldades inerentes a ortografia, “pois todas as suas dificuldades se centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 220-221).

3.3 RELAÇÃO GRAFEMA-FONEMA

Para Maia (1985), o principal percalço no processo de apropriação da língua escrita está em relacionar sinais gráficos (letras) para caracterizar segmentos que o ouvido distingue (sons). Acrescenta-se a esse obstáculo o fato de que em alguns casos,

(...) o alfabeto comum poderia ser aproveitado, já que o princípio alfabético consiste justamente em representar segmentos por letras. Já em outros haveria necessidade de propor símbolos especiais, pois a nossa ortografia não só usa a mesma letra para representar segmentos distintos como também usa letras distintas para representar o mesmo segmento. (MAIA, 1985, p. 14).

Nesse sentido, é possível dizer que o princípio alfabético pode ser ilustrado por meio da representação das consoantes “p” e “b”, as quais grafam os sons /p/ e /b/, respectivamente. Contudo as possíveis dificuldades sinalizadas por Maia (1985), surgem quando a criança precisa utilizar grafemas especiais para representar alguns sons, como, por exemplo, os dígrafos “lh” e “nh”, os quais correspondem aos segmentos sonoros /ʎ/ e /ɲ/, encontrados em palavras como “milho” e “espinho”, na devida ordem.

Outro fator que subsiste na transcrição de elementos sonoros em palavras escritas diz respeito ao comprimento das palavras, ou seja, para Fayol (2014, p. 37) nas séries iniciais “o comprimento das sequências depende da quantidade de informações a transmitir ou do tamanho das entidades evocadas, mas não, como nas línguas alfabéticas, do comprimento da forma fonológica”. E, nesse sentido, conforme explicita o autor, é difícil para as crianças considerar que a grafia de “joaninha”, um animal pequeno, seja mais extensa que a grafia de “leão”, um animal grande. Dessa forma, “(...) é preciso algum tempo para que as crianças possam estabelecer a invariância da relação entre uma forma ortográfica e um significado” (FAYOL, 2014, p. 38).

No que diz respeito à relação grafema-fonema, de acordo com Fayol (2014), ocorre de forma gradativa a consciência por parte da criança do conjunto dos fonemas. Assim,

essa aprendizagem lhe permite acionar um procedimento de *decifração* fazendo corresponder as configurações sonoras às sequências de letras e um procedimento de produção letra a letra (na escrita) de todas as configurações sonoras que repousam na mediação fonológica. Esses dois procedimentos são chamados *gerativos*. De fato, eles permitem ler e transcrever todas as configurações respectivamente escritas e sonoras até então não encontradas, mesmo que elas conduzam a produções ortográficas não convencionais. (FAYOL, 2014, p. 51).

Nesse sentido, durante o processo de desenvolvimento da escrita, podem surgir algumas trocas, inadequações ortográficas, as quais, para Freitas (2007), podem ser entendidas como um erro fonológico, devido ao fato de que surgem quando a criança busca representar formas fonológicas nas palavras que escreve, ou seja, podem surgir alguns erros de cunho fonológico na relação grafema-fonema, decorrentes das hipóteses ao transcrever determinadas palavras. Dessa forma,

(...) São os erros fonológicos que demonstram as hipóteses da criança sobre a relação entre o oral e o escrito, além de evidenciar as dúvidas que surgem no momento de aquisição da escrita. Tais erros podem ser encarados como um indício de consciência fonológica, mostrando que a criança tem consciência da existência de determinado som e busca o registro desse som na posição correta (ex.: 'prato' – parto). (FREITAS, 2007, p. 100-101).

Portanto, durante o desenvolvimento da língua escrita a criança pode realizar trocas, assim como apagamentos no momento em que precisa grafar certas palavras, o que pode ocasionar os chamados “erros de escrita” ou inadequações ortográficas, as quais evidenciam suas suposições/hipóteses a respeito da relação entre a língua oral e a língua escrita. Estas devem ser consideradas pelo professor, para além de uma inadequação ortográfica, como uma demonstração dos níveis de consciência metafonológicas pela criança e especialmente a consciência no nível do fonema.

3.4 ORTOGRAFIA: ENSINO E DIFICULDADES

Embora a relação entre grafemas (letras) e fonemas (sons) seja imprescindível durante o processo de aquisição da língua escrita, na medida em que as crianças têm necessidade de grafar determinadas palavras, vão percebendo que “as relações entre letras e sons podem deixá-las na dúvida (...) justamente porque a pronúncia de palavras por si só não é suficiente para se chegar às formas ortográficas” (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 73).

Em nosso sistema de escrita, tem-se percebido que os principais problemas enfrentados na aquisição da escrita, no período de alfabetização escolar, tem a ver com a categorização funcional das letras – isto porque as relações entre letras e sons (estabelecidos na leitura) são diferentes das relações sons e letras (estabelecidos na escrita), devido ao fato de uma palavra ser pronunciada de diversas maneiras (por exemplo, PÓTI, PÓTE, PÓTCHI, PÓTH) e ter de ser escrita por meio de uma única forma congelada, estabelecida pela ortografia. (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 50).

De forma semelhante, algumas produções ortográficas podem trazer substituições que, de fato, não transparecem na língua oral e tampouco são pronunciadas de forma diferente, exemplo do que ocorre na grafia da palavra “calça” como “calsa”, pois, nesse caso, verifica-se que ocorre uma associação direta entre o

segmento /s/ com o grafema “s”, tendo em vista que a letra “ç” é pronunciada através do som /s/, portanto, /'kawsa/.

Assim, é possível dizer que nos desvios de escrita transparecem as dificuldades e, também, as resoluções criadas pelos aprendizes da língua escrita no momento de escreverem certas palavras com as quais não estão familiarizados e, simultaneamente, sugerem pistas para intervenções didáticas que levem à reflexão dessas formas ortográficas, conforme apontam Dias e Ferreira (2015).

De acordo com Abaurre (2011, p. 245), essas trocas e inadequações ortográficas constituem

(...) características de uma fase em que ainda não estão fixadas as normas ortográficas vigentes, devem ser vistas como manifestações espontâneas dos 'ecos' naturais da pronúncia em qualquer escrita alfabética, dado que os sistemas alfabéticos de escrita baseiam-se no uso de grafemas para representar fonemas.

Deste modo, uma possível dificuldade a ser superada nesse processo – de apropriação do sistema ortográfico – relaciona-se à utilização de letras diferentes para grafar o mesmo som, conforme o segmento /s/, por exemplo, o qual pode ser representado por letras distintas como “s”, “ç” e “x”, como se observa nas palavras salto, calçado e próximo, nessa ordem.

Assim, as crianças “vão juntando informações a respeito de como a escrita é, através de um processo cumulativo que servem de referência para as hipóteses que fazem ao tentar descobrir a forma ortográfica de uma palavra” (CAGLIARI e MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 105), uma vez que apenas a relação grafema-fonema não é suficiente para se chegar a ortografia adequada de determinadas palavras, as quais são “cristalizadas na forma gráfica” (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 65).

Dessa forma, segundo Cagliari e Massini-Cagliari (1999), as dificuldades durante o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, as quais estão relacionadas à capacidade metalinguística, aparecem

(...) quando o usuário da escrita fica numa situação de impasse diante de palavras que ele sabe que podem ser escritas com uma letra ou com outra. Por exemplo, ele sabe que onde pode ocorrer o X, pode ocorrer também um S, um Z, ou um SC, SÇ, SS, etc. não sendo possível a sua ocorrência por regras, nem pela observação direta da pronúncia das palavras. Compare as

palavras *exame* – *azoto*, *próximo* – *pássaro*, *exceção* – *nascer*, *nasça*, etc. (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 72).

Nesse sentido, devido às irregularidades que algumas palavras apresentam e a relação grafema-fonema não é suficiente para transcrevê-las, é preciso que a criança passe a memorizar essas palavras e suas irregularidades (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007) para chegar à escrita adequada destas. Assim, faz-se necessário, por exemplo, memorizar que a palavra “exame” se escreve com a letra “x”, embora tenha o som/pronúncia do segmento /z/.

Contudo, Dias e Ferreira (2015) contribuem com a discussão a respeito das dificuldades no percurso de ensino da ortografia ao distinguirem as inadequações ortográficas em erro ortográfico e erro fonológico, assim como salientam que a apropriação das normas ortográficas não pode ser resumida a questões de memorização:

(...) os “erros” relacionados ao sistema ortográfico ocorrem em virtude de a norma ortográfica de nossa língua conter tanto aspectos regulares como irregulares. As convenções gráficas canônicas que apresentam regularidades são passíveis de serem discutidas e compreendidas através de reflexão e, quando internalizados os princípios ortográficos regulares, os alunos são capazes de gerar, com segurança, a escrita correta de palavras, inclusive, desconhecidas, corroborando, dessa forma, para a evidência de que o ensino-aprendizagem das normas ortográficas não se resume à memorização. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 172).

Nesse sentido, as autoras reiteram que a irregularidade da ortografia não pode ser explicada via regras, uma vez que houve a canonização de determinadas palavras em consequência da própria etimologia dessa palavra ou, ainda, devido à tradição de uso é que se tornou convencional, como é o caso da utilização dos grafemas “g” e “j”, conforme exemplificam Dias e Ferreira (2015). Assim, “para o aluno registrar em seu léxico a ortografia de palavras irregulares é importante que estas façam parte da rotina deles, a fim de a memorização ocorrer de forma mais fácil” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 172).

Já os chamados erros fonológicos, também evidenciados por Freitas (2007, cf. seção 2.2.3), estão relacionados aos traços da oralidade e podem demonstrar o conhecimento que o falante possui sobre sua língua materna (DIAS; FERREIRA, 2015).

Diante do exposto, é possível dizer que as inadequações ortográficas podem surgir tanto de motivações fonológicas, a exemplo da grafia de “ezame” para “**ex**ame”, como, também, por meio das irregularidades que a língua escrita apresenta, como por exemplo a grafia de “**j**eito” e não “**g**eito” ou, ainda, “**g**ente” ao invés de “**j**ente”, embora, nesses casos, os sons de **g** e **j** sejam idênticos.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Este estudo, além de desenvolver uma discussão qualitativa por meio do levantamento bibliográfico acerca do desenvolvimento da língua escrita e o desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica na criança, busca, também, elaborar proposta de atividades com o intuito de auxiliar nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham com alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I. Ao evidenciar as discussões acerca do trabalho prático com a consciência fonológica, se tem a intenção de auxiliar alunos do ensino fundamental I, especificamente, a ultrapassarem dificuldades ortográficas encontradas no processo de desenvolvimento da escrita.

No decorrer desta pesquisa, atribui-se a relação do processo de desenvolvimento da escrita com a consciência fonológica, tendo em vista as dificuldades que surgem durante a grafia de certas palavras que podem evidenciar lacunas na habilidade de reconhecimento das unidades sonoras da língua, o que acaba por originar as inadequações ortográficas.

Dessa forma, as atividades que serão elencadas podem auxiliar nos desvios ortográficos presentes na escrita infantil, estando estes relacionados aos hábitos da fala, como é o caso da pronúncia “peixe” para “peixe”, na qual ocorre o apagamento da vogal “i”, assim como as convenções escritas que diferem dos sons da língua oral, a exemplos das palavras grafadas com “s” ou “x” para o segmento /z/, como é o caso das palavras “casa” e “exame”, na devida ordem.

Além destas, podem ocorrer trocas no nível da sílaba, nas quais a criança pode realizar deslocamentos das consoantes que compõem tanto o ataque como a coda silábica e, assim, a criança pode produzir, na escrita, “soverte” para “sorvete”, troca essa que caracteriza um deslocamento interssilábico, ou seja, entre as sílabas. De forma semelhante, podem ocorrer trocas intrassilábicas – dentro da própria sílaba – como “transprote” para se referir “transporte”, por exemplo. Assim, além de explorar a motivação das trocas pela relação entre consciência fonológica e escrita, discutido nos capítulos iniciais, as atividades sugerem uma proposta didática para sanar as dificuldades durante a escrita.

O público contemplado com as discussões e atividades sugeridas por meio deste trabalho são os professores e, principalmente, os que trabalham com a alfabetização, e também os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental I, que se encontram no período de alfabetização e letramento.

As propostas de atividades apresentadas na próxima seção propõem exemplificar como explorar o trabalho com a consciência fonológica e as dificuldades ortográficas a partir dos gêneros história rimada e poema. Para o trabalho com estes dois gêneros foram escolhidos os textos: (1) *Assim Assado* de autoria de Eva Furnari e (2) *Letra Mágica* de autoria de José Paulo Paes.

Estas práticas estão mais diretamente relacionadas para alunos do segundo ano, do Ensino Fundamental I. Não obstante, poderão ser adaptadas para outros níveis. As dificuldades mais diretamente exploradas são: sensibilidade às rimas, sensibilidade às aliterações, segmentação silábica, manipulação de fonemas (iniciais, mediais e finais), formação de novas palavras através da adição e exclusão de fonemas.

5 O TRABALHO COM DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NOS ANOS INICIAIS: proposta didática

Conforme Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006), um importante passo para o desenvolvimento da consciência fonológica é a sensibilidade às rimas, uma vez que as rimas são capazes de direcionar a atenção das crianças quanto às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras. Assim,

Elas devem escutar histórias rimadas, cantar músicas e recitar poesias com rimas, usando o significado e o ritmo para ajudar a prever determinadas palavras que rimem enquanto escutam, fazendo suas próprias rimas. (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG; BEELER, 2006, p. 51).

Dessa forma, sugerimos como proposta inicial o trabalho com o gênero história rimada *Assim Assado* de autoria de Eva Furnari. Esta história, apresentada em forma de poema, dividida em estrofes e versos, proporciona momentos dinâmicos e ludicidade durante os momentos de aprendizagem. O texto permite o trabalho com rimas, uma vez que é um dos recursos estilísticos de que usa.

Quadro 4 – Poema *Assim Assado*, de Eva Furnari

Assim Assado	
Era uma vez... Um urso chorão, Coitado, Ele nunca sabia a lição.	Era uma vez... Uma centopeia maluquinha, Tinha três chinelos, Seis sapatos e uma botinha.
Era uma vez... Um elefante delicado, Levou uma brinca, Ficou emburrado.	Era uma vez... Uma zebra engraçada, Vestia paletó de bolinhas, E calça listrada.
Era uma vez... Uma velha coroca, Foi pro jardim, Conversar com a minhoca.	Era uma vez... Um gato diferente, Comia refrigerante, E tomava cachorro-quente.
Era uma vez... Um coelho valente, Entrou numa briga, Ficou sem dente.	Era uma vez... Uma gata malhada, Trombou com uma fada, Ficou encantada.
	Era uma vez...

Era uma vez... Um leão vaidoso, Bateu um vento, Ficou horroroso.	Uma traça fatal Comeu as meias, E as calças do general.
Era uma vez... Um filhote de cascavel, Se distraiu, Comeu um chapéu.	Era uma vez... Uma barata grã-fina, Foi passear de gravata e botina.

Fonte: Furnari (1991) In: Ilha, Lara, Cordoba (2017, p. 22)

Para a leitura de uma história rimada Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) orientam ao professor realizar pausas após a leitura do conjunto de palavras que formam as rimas na história e questionar as crianças quais foram as palavras de sons semelhantes, como é o caso dos pares “chorão” e “lição”, “delicado” e “emburrado”, presentes nas primeiras estrofes versadas. Outra sugestão elencada pelas autoras, diz respeito, também, a realizar pausas antes da leitura da segunda palavra que compõe a rima e, antes de continuar, instigar que as crianças adivinhem qual será a palavra a ser lida.

Após a realização da leitura em roda da história rimada, o professor pode encaminhar atividades para explorar o texto por meio da leitura e da oralidade. Dessa forma, o professor pode propor, além de um momento de leitura da história pelos alunos, atividades que possibilitem o desenvolvimento da oralidade e autonomia, a exemplo de dramatizações. Assim, após estarem familiarizadas com o texto, as crianças podem dramatizar como seria um “urso chorão que nunca sabia a lição”, por exemplo, e sucessivamente os demais personagens que aparecem na história.

Outra atividade sugerida é o trabalho com a reescrita da história. Assim, o professor pode propor às crianças que realizem substituições dos animais (personagens) que aparecem na história por outros, como: “Era uma vez um leão chorão” / “Coitado” / “Não sabia dizer não”, assim consecutivamente, propondo, também, trocas de outras palavras.

Para uma maior assimilação dos pares de palavras que compõem as rimas na história *Assim Assado* (FURNARI, 1991), o professor pode utilizar jogos, pois através destes “(...) as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de

funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área”. (BRANDÃO *et al*, 2009, p. 14).

Dessa forma, para a consolidação das rimas trabalhadas sugerimos um jogo da memória no qual as crianças devem agrupar as palavras da história que rimam. Os pares de itens lexicais que convergem entre si por meio da rima mostrados na história podem ser grafados em cartões, como exemplificamos na imagem 1:

Figura 1 – Exemplo da proposta de jogo da memória – cartões

CHORÃO	LIÇÃO
DELICADO	EMBURRADO
COROCA	MINHOCA
VALENTE	DENTE
VAIDOSO	HORROROSO
CASCAVEL	CHAPÉU

MALUQUINHA	BOTINHA
ENGRAÇADA	LISTRADA
DIFERENTE	CACHORRO-QUENTE
MALHADA	ENCANTADA
FATAL	GENERAL
GRÃ-FINA	BOTINA

Fonte: autora

Após a realização do jogo, as crianças podem grafar os pares no caderno. Em seguida o professor pode utilizar a estrutura da história rimada *Assim Assado* e propor que os alunos criem novas rimas, a partir das sugestões de frases:

1) Era uma vez...

Uma **minhoca**,

Bem levada,

Adora _____ (pipoca, motoca, fofoca)

2) Era uma vez...

Um **balão**,

Voou para longe,

Quando caiu foi parar num _____ (salão, galão).

3) Era uma vez...

Uma **gatinha**,

Muito mimada,

Gostava de brincar com _____ (linha, luvinha, pimentinha)

4) Era uma vez...

Um **risonho**,

Viajar na primavera,

Era um _____ (sonho).

5) Era uma vez,

Uma abelha **feliz**,

Sempre quando acordava

Adorava brincar com _____ (chafariz, nariz, giz, raiz).

6) Era uma vez...

Um belo **castelo**,

Bem distante,

No seu pátio tinha _____ (cogumelo, martelo, caramelo, chinelo).

Em seguida, o professor pode apresentar aos alunos a ideia de que “as palavras são formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas” (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG; BEELER, 2006, p.77). Conforme as autoras, a existência das sílabas é apresentada solicitando que as crianças batam palmas e contem, em seguida, quantas separações obtiveram e, dessa forma, “palhaço” torna-se PA (01) – LHA (02) – ÇO (03), por exemplo.

Além de reforçar a separação e contagem das sílabas, o professor pode retomar algumas palavras da história rimada e pedir aos alunos que as segmentem em sílabas.

- 1) Elefante: E – LE – FAN – TE
- 2) Delicado: DE – LI – CA – DO
- 3) Velha: VE – LHA.
- 4) Jardim: JAR – DIM.
- 5) Cascavel: CAS – CA – VEL.
- 6) Fada: FA – DA.
- 7) Gravata: GRA – VA – TA.
- 8) General: GE – NE – RAL.
- 9) Refrigerante: RE – FRI – GE – RAN – TE.
- 10) Listrada: LIS – TRA – DA.

Com o intuito de tornar esta atividade mais lúdica, o professor poderá recorrer ao varal das sílabas. Para esta atividade, os alunos deverão receber cartões com as sílabas das palavras selecionadas, e agrupá-los na ordem correta para formar as palavras. Exemplificativamente, para a palavra fada, serão criados dois cartões e um deles irá conter a sílaba FA enquanto que o outro a sílaba DA, assim, de forma interativa, a criança poderá dispor estes cartões na ordem que formam a palavra FADA.

A correção pode ser feita com leitura em voz alta, com pausas entre as sílabas e, também, com a contagem dessas. À medida que as crianças estiverem mais familiarizadas com as sílabas, o professor pode realizar com a turma o bingo dos sons iniciais, um jogo proposto por Brandão *et al* (2009) para comparar palavras em relação às semelhanças sonoras – sílabas iniciais, aliteração –; reconhecer que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais e perceber a sílaba como unidade fonológica.

Quadro 5 – Bingo dos sons iniciais

BINGO DOS SONS INICIAIS

Repertório de palavras usadas no jogo: (palavras em negrito são as das fichas):

- **ARARA: ASA – ABELHA – AVIÃO**
- **BANCO: BANDEJA – BANDEIRA**
- **BIBLIOTECA: BICICLETA – BIGODE**
- **BODE: BOLA – BOTA**
- **CAPACETE: CADEIRA – CAVALO – CASA – CADERNO – CAVERNA**
- **CHULÉ: CHUVEIRO – CHUPETA**
- **DENTISTA: DENTE – DENTADURA**
- **ELÁSTICO: ELEFANTE – ÉGUA**
- **ESTRADA: ESTRELA – ESQUILO**
- **FAZENDA: FACA – FADA**
- **FIVELA: FITA**
- **GAROTO: GALINHA – GATO – GALO**
- **IOGURTE: IGREJA – ILHA – IGLU**
- **JAVALI: JACA – JARRO – JACARÉ**
- **LADEIRA: LATA – LÁPIS – LAÇO – LARANJA**
- **MALA: MAPA – MACACO – MAÇA**
- **MARGARIDA: MARTELO**
- **MELECA: MELANCIA – MEDALHA – MÉDICO**
- **NATUREZA: NAVIO – NARIZ**
- **VELHA: OLHO – OVO – ORELHA**
- **PARAFUSO: PAVÃO – PALHAÇO – PAPAGAIO – PATO – PALITO**
- **PIOLHO: PILHA – PIÃO – PIRATA – PIANO – PIRULITO – PICOLÉ**
- **PRAÇA: PRATO**
- **RAPOSA: RÁDIO – RABO – RATO**
- **RÉDEA: RELÓGIO – RÉGUA – REBOQUE**
- **SACO: SAPATO – SAPO**
- **TATUAGEM: TATU – TAPETE**
- **UMBU: UVA – UVAS**
- **VARINHA: VAGA-LUME – VACA – VASSOURA**
- **VELHA: VELA.**

Quanto à consciência fonêmica, Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) apontam que os fonemas são as menores unidades da língua, o que pode caracterizar sua difícil percepção, além do fato de que essas unidades sonoras não possuem significado e, também, não são facilmente distinguidos na fala corrente. Assim, as autoras orientam que

(...) os fonemas são melhor distinguidos pela forma como os fones são articulados do que pela forma como soam. Por essa razão, deve-se estimular as crianças a sentir a forma como sua boca e a posição da sua língua mudam em cada som. Convide as crianças a olhar umas para as outras enquanto produzem um determinado fone, ou dê a elas espelinhos, para observar o movimento das próprias bocas. Quanto mais abordagens forem utilizadas, mais probabilidades haverá de que cada criança encontre sua forma de entender a natureza dos fonemas. (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG; BEELER, 2006, p. 103).

Dessa forma, outro gênero textual que sugerimos para o trabalho com a consciência fonológica é o poema e também o gênero cantiga.

<p>Letra mágica</p> <p>Que pode fazer você para o elefante tão deselegante ficar elegante? Ora, troque o f por g!</p> <p>Mas se trocar, no rato, O r por g Transforma-o você (veja que perigo!) No seu pior inimigo: O gato</p> <p>José Paulo Paes</p>

Fonte: <https://www.tudoepoema.com.br/jose-paulo-paes-letra-magica/>

A partir da leitura no poema *Letra mágica*, o professor pode chamar a atenção dos alunos para as trocas de letras propostas pelo eu-lírico. Assim, na palavra elefante, ao se substituir a letra “f” pela letra “g”, tem-se a uma nova palavra: elegante. O mesmo ocorre com as palavras rato e gato, pois a substituição da

consoante “r” pela “g” ocasiona o surgimento do nome de outro animal. Pensando nas novas palavras formadas, é importante que as crianças sejam orientadas, também, quanto ao significado distinto formado pela troca de uma letra.

A partir desse trabalho inicial com o poema, o professor pode instigar a imaginação das crianças propondo uma atividade semelhante como a realizada pelo eu-lírico. Assim, Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) propõem a atividade “Troque uma letra”, na qual as crianças são instigadas acrescentar e excluir fonemas iniciais e finais para formar novas palavras. Os quadros a seguir ilustram esse tipo de atividade:

1. Atividade para substituição da letra inicial de uma palavra para a criação de outra.

Palavra dada para alteração do fonema inicial	Possíveis palavras a serem elencadas pelos alunos
MALA -	BALA – FALA – TALA – SALA – CALA
BATO	PATO – MATO – TATO – FATO – GATO – RATO
BOLO	ROLO – TOLO
SAPO	PAPO
LUA	RUA – SUA
RIO	FIO – TIO
FACA	VACA – MACA
GELO	SELO – ZELO

Fonte: Adams, Foorman, Lundberg, Beeler (2006).

2. Atividade de substituição da letra final de uma palavra para a criação de outra.

Palavra dada para alteração do fonema final	Possíveis palavras a serem elencadas pelos alunos
PATO	PATA – PATÊ

SÓ	SOL – SOM
----	-----------

Fonte: Adams, Foorman, Lundberg, Beeler (2006, p. 137).

3. Atividade de substituição de uma letra na posição medial de uma palavra para a criação de outra.

Palavra dada para alteração do fonema medial	Possíveis palavras a serem elencadas pelos alunos
MALA	MULA – MOLA
VILA	VIRA – VIDA – VIVA
GATO	GALO – GADO

Fonte: Adams, Foorman, Lundberg, Beeler (2006, p. 137).

Adams, Foorman, Lundberg, Beeler (2006) pontuam que o trabalho com as consoantes iniciais, finais e mediais pode ser realizado de forma mais acelerada, além de que é necessário centrar-se em uma posição de letra por vez, para que haja efetiva assimilação.

Ilha, Lara e Cordoba (2017) sugerem que o trabalho com o contínuo de complexidade linguística de estruturas silábicas ocorra, inicialmente, com as menos complexas e, gradativamente abranja as mais complexas: “(...) palavras constituídas por CV > palavras constituídas por VC > palavras constituídas por CVC > palavras constituídas por CVSv > palavras constituídas por CCV > palavras constituídas por CCVC.” (ILHA; LARA; CORDOBA, 2017, p. 107).

Vale ressaltar, ainda, que as atividades acima constituem um repertório de palavras formadas pelo padrão CV. Os padrões de palavras formadas com CVC e CCV podem ser abordados de forma semelhante:

4. Exemplos de palavras formadas a partir do acréscimo de “n” em coda silábica.

Palavra estímulo	Palavra esperada
PESAR	PENSAR
NUCA	NUNCA

SETE	SENTE
LOGO	LONGO

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15912>

Para esta atividade de adição de letra, o professor pode dispor, no quadro, um grupo de palavras estímulo. Por exemplo, para o grupo de palavras que irão receber a letra N na composição, o professor pode questionar as crianças qual o significado da palavra LOGO. Após ouvir suas afirmações, o professor pode questionar novamente a turma quanto à adição da letra N, formando a palavra LONGO, qual o novo significado formado, além da possibilidade de comparação do número de letras em cada palavra, e, assim, sucessivamente com as demais palavras do grupo.

Após a realização da atividade, o professor poderá estender a pronúncia da letra N na palavra formada, de forma a pronunciá-la como LONNNGO, para levar os alunos à percepção do som e comparar a “palavra estímulo” com a nova palavra formada.

5. Exemplo de palavras formadas a partir do acréscimo da letra “r” no ataque silábico.

Palavra estímulo	Palavra esperada
PATO	PRATO
GATO	GRATO
CAVO	CRAVO
TATO	TRATO
BOTO	BROTO

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15912>

Uma prática semelhante pode ser feita com o grupo de palavras que podem receber a letra R na composição. Assim, enquanto PATO significava um animal, o acréscimo de R entre “p” e “a”, de PATO, resulta em PRATO e essa passa a representar um objeto. Para a percepção do novo som, como na atividade anterior, podem realizar uma pronúncia mais alongada: PRRRRATO; GRRRRATO; CRRRRRAVO e assim consecutivamente.

6. Adição da letra R para formar uma palavra de significado diferente.

Palavra estímulo	Palavra esperada
CARINHO	CARRINHO
CARETA	CARRETA
MORO	MORRO
ARANHA	ARRANHA

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15912>

Ao adicionar a letra R às palavras que já contêm este grafema, os alunos podem ser levados a perceber a diferença de sentido e, também, comparar como esta diferença se estabelece na escrita, a exemplo da palavra **CARINHO**, que por ser composta por apenas um R significa afeto. Quando a esta palavra é acrescenta mais uma letra R, tornando-se **CARRINHO**, passa a significar um brinquedo.

De forma semelhante, com o intuito de formar novas palavras, o professor poderá realizar as atividades acima de forma inversa, ou seja, solicitar que os alunos realizem a exclusão de letras (na escrita) e a exclusão de sons (na leitura), para perceberem significados distintos nos pares de palavras. Assim, em relação à palavra **SENTE**, por exemplo, o professor poderá questionar as crianças quanto à exclusão do som “NNN”, e levá-los a comparação e reflexão sobre as duas palavras “**SENTE**” e “**SETE**”.

Vale ressaltar que após a realização das atividades é importante que o professor realize a leitura em voz alta das novas palavras formadas juntamente com as crianças para que percebam a distinção dos sons, além de comparar como esse som se estabelece na escrita.

Portanto, conforme discutimos neste capítulo, as atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica podem contribuir para a redução das dificuldades ortográficas das crianças em contexto de alfabetização e de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, buscou-se contemplar a proposta traçada de discutir, por meio de uma revisão bibliográfica, o papel da consciência fonológica no processo de desenvolvimento da escrita, além de esclarecer que as possíveis trocas decorrentes da relação grafema-fonema, resultam em inadequações ortográficas.

Partiu-se da motivação de entender, a partir da pesquisa bibliográfica, como se relaciona a consciência fonológica com o desenvolvimento da escrita pela criança. Ao refletir sobre como estes processos se influenciam mutuamente, buscou-se trazer atividades que pudessem auxiliar a criança no seu percurso de aquisição da escrita.

Diante do exposto ao longo do trabalho, tecido pelo fio condutor que relaciona o papel da consciência fonológica no desenvolvimento da língua escrita, verifica-se que o desenvolvimento das capacidades metafonológicas é fundamental para as crianças em contexto de alfabetização e letramento, tendo em vista que as auxiliam diante da leitura e da escrita.

Através da discussão traçada a respeito das capacidades metafonológicas, reitera-se que, muitas vezes, as dificuldades decorrentes do processo de desenvolvimento da escrita podem refletir as lacunas nas habilidades de reconhecimento das unidades sonoras, levando a produções que divergem da escrita convencional.

Dessa forma, verifica-se que as atividades desenvolvidas a partir da leitura de Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006); Brandão *et al* (2009) e Ilha, Lara e Cordoba (2017), podem atender a essas lacunas ao inserirem as crianças em contextos de atividades de reflexão, manipulação e segmentação das unidades sonoras, o que culmina, também, em uma efetiva melhora no que tange às dificuldades ortográficas.

Ainda que esta pesquisa tenha sido restrita a um trabalho bibliográfico sobre o tema, devido à impossibilidade de realização de aplicação das atividades didáticas tendo em vista a pandemia do covid-19, consegue lançar ideias para futuros estudos que possam estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática.

Por fim, reitera-se que um tema como o desenvolvido no presente trabalho, assim como as atividades elencadas, poderão auxiliar os professores que trabalham

com os processos de alfabetização e letramento a desenvolverem atividades que carreguem dinamicidade e ludicidade nessas práticas, guiando os alunos na descoberta da escrita.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, Ubiratã Kickhofel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** 2 ed. – Revisada. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2012.

BERNARDINO JR, José Antonio; FREITAS, Fabiana Rego; SOUZA, Deisy G de; MARANHE, Elisandra André; BANDINI, Heloisa Helena Motta. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set-Dez, 2006, v.12, nº3, p. 423-450. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/08.pdf> Acesso em 13 abr 2021.

BORGES, Caroline Bernardes; PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão leitora e consciência linguística em diferentes objetivos de leitura. **LINGVARVM ARENA**, v. 9, p. 69-84, 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves et al. Jogos de Alfabetização. Recife – Pernambuco: UFPE/CEEL, 2009. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf Acesso em: 30 abril 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** – Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição inicial da leitura e da escrita em português. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico.** Memnon, São Paulo, 2007.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização. In: LAMPRECHT,

Regina Ritter (org.). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

DIAS, Janaina Alves de Freitas Rocha; FERREIRA, Élide Paulina. Desvios na escrita: projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia. **Caderno de Letras**, nº 24, jan-jun 2015, 160-190. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/7299/5112> Acesso em: 23 abril 2021.

FAYOL, Michel. Aquisição da escrita. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Linchtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Erros fonológicos: uma ligação entre a aquisição da fala e aquisição da escrita. In: BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; KESKE-SOARES, Márcia (orgs.). **Estudos em aquisição fonológica.** – Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, v.1, 2007.

FURNARI, Eva. Assim Assado. São Paulo, Moderna: 1991. In: ILHA, Susie Enke; LARA, Claudia Camila; CORDOBA, Alexander Severo. **Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para sala de aula.** Curitiba, Appris: 2017.

ILHA, Susie Enke; LARA, Claudia Camila; CORDOBA, Alexander Severo. **Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para sala de aula.** Curitiba, Appris: 2017

MAIA, Eleonora Albano da Mota. **No reino da fala: a linguagem e seus sons.** – São Paulo: Ática, 1985.

MATZENAUER, Carmem Lúcia Barreto. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** – 5 ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. Consciência Fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 43, nº 3, p. 81-88, jul-set, 2008.

SANTOS, Liliana Fraga dos. Sugestões de atividades linguístico-pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aquisição da escrita. In: GONÇALVES, Giovana Ferreira; BRUM-DE_PAULA, Mirian Rose; KESKE-SOARES, Márcia (orgs.). **Estudos em Aquisição Fonológica.** – Pelotas: Editora Universitária/UFPel, v.4, 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica.** Fev., p. 96-100, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em 14 abr 2021.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**. Curitiba, nº 38, p. 157-171, set-dez, 2010, Editora UFPR.