

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ROGERIA BUENO FEGUEREDO

**JOGOS PEDAGÓGICOS, PROCESSOS FONOLÓGICOS E
AQUISIÇÃO DE ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Maringá

2025

ROGERIA BUENO FEGUEREDO

**JOGOS PEDAGÓGICOS, PROCESSOS FONOLÓGICOS E
AQUISIÇÃO DE ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Luciane Braz Perez Mincoff

MARINGÁ

2025

F295j	Fegueredo, Rogéria Bueno Jogos pedagógicos, processos fonológicos e aquisição de escrita no 2º ano do ensino fundamental / Rogéria Bueno Fegueredo. -- Maringá, PR, 2025. 116 f. : il. color., figs., tabs. Acompanha produto educacional: Jogos que alfabetizam : um percurso pela sonorização, dessonorização e nasalização. 34 f. Orientador: Prof. Dr. Luciane Braz Perez Mincoff. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2025. 1. Fonologia. 2. Ludicidade. 3. Escrita - Ensino fundamental. 4. Recursos didáticos. 5. Jogos educativos. I. Mincoff, Luciane Braz Perez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título. CDD 23.ed. 414
-------	--

ROGERIA BUENO FEGUEREDO

JOGOS PEDAGÓGICOS, PROCESSOS FONOLÓGICOS E AQUISIÇÃO DE
ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANE BRAZ PEREZ MINCOFF**
Data: 05/06/2025 23:18:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Luciane Braz Perez Mincoff (UEM)
ORIENTADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELSA MIDORI SHIMAZAKI**
Data: 05/06/2025 10:01:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki (UNOESTE)
AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **HELCIUS BATISTA PEREIRA**
Data: 05/06/2025 15:34:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hércius Batista Pereira (UEM)
AVALIADOR

APROVADA EM 28/04/2025

Agradecimentos

A Deus, por me conceder saúde, sabedoria e discernimento para fazer as melhores escolhas em cada momento de dúvida e incerteza, ao longo da pesquisa e escrita deste trabalho.

À minha orientadora, Luciane Braz Perez Mincoff, pelo apoio constante, pela compreensão em todos os momentos e pelos valiosos conhecimentos compartilhados, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Elsa Midori Shimazaki e ao professor Hércius Batista Pereira, pelas contribuições no exame de qualificação, essenciais para a construção e aprimoramento deste trabalho.

Aos colegas da turma 2023/2025 do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pelo apoio nos momentos desafiadores e pelas discussões enriquecedoras que tornaram esta jornada ainda mais valiosa.

Aos professores do PROFLETRAS, pela dedicação e por todo o aprendizado que compartilharam ao longo do curso.

Aos meus amigos, que souberam compreender minha ausência ao longo desta jornada, sempre me apoiando e respeitando meus momentos de dedicação.

Aos meus pais, Maria e Edgar, por sempre acreditarem em mim, apoiando-me e incentivando-me a seguir em frente em busca dos meus sonhos.

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

FEGUEREDO, Rogeria Bueno. **Jogos pedagógicos, processos fonológicos e aquisição de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**. 116p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

Orientadora: Profª. Drª. Luciane Braz Perez Mincoff

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino que sistematize o aprendizado em relação à variação da dessonorização e sonorização dos fonemas consonantais, sendo objeto de investigação a realização das consoantes oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/ e fricativas /f/, /v/ e a nasalidade. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e interventiva, e se circunscreve no âmbito da Linguística Aplicada. Está fundamentada nos estudos de Cagliari (2002, 2009); Simões (2006); Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2023); e Zorzi (1998), visto que são autores que explicam e justificam, à luz da fonética e da fonologia, a natureza dos “erros” ortográficos na fase de alfabetização; além disso, destacam a importância da aquisição de conhecimentos fonológicos pelo professor alfabetizador, pois esses conhecimentos permitem ao educador auxiliar os educandos na apropriação das estruturas da língua. O produto, intitulado *Jogos que alfabetizam: Um Percurso pela Sonorização, Dessonorização e Nasalização*, é voltado para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública. Em razão do potencial lúdico dos jogos, este recurso foi escolhido como estratégia de transposição didática para o trabalho com questões fonológicas, por sua capacidade de motivar e despertar o interesse dos educandos pelas atividades escolares. Os “erros” identificados durante as observações em sala de aula, ao longo do primeiro semestre — bem como na produção de texto realizada a partir da contação da história *O Quintal da Minha Casa* — foram tomados como ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa. O produto — que pode ser consultado no apêndice deste trabalho — foi desenvolvido com o objetivo de apoiar o aprendizado da língua e do sistema de escrita pelas crianças. Os resultados obtidos com a implementação deste produto evidenciam que as atividades realizadas com os alunos foram eficazes na redução dos “erros” nas produções escolares. Observou-se, ainda, que os conhecimentos fonéticos e fonológicos abordados ao longo da intervenção desempenharam um papel fundamental na diminuição desses “erros”, favorecendo, assim, o avanço dos alunos nos processos de leitura e de escrita.

Palavras-chave: **Processos fonológicos; Escrita; Ludicidade.**

FEGUEREDO, Rogeria Bueno. **Pedagogical games, phonological processes and writing acquisition in the second year of primary school**. 113 p. Dissertation (Professional Master's in Letters) – State University of Maringá, Maringá, 2025.
Supervisor: Prof^a. Dr^a. Luciane Braz Perez Mincoff

ABSTRACT

The aim of this work is to present a teaching proposal that systematises learning in relation to the variation in the devoicing and sonorisation of consonantal phonemes. The object of investigation is the realisation of the occlusive consonants /p/, /b/, /t/, /d/ and fricatives /f/, /v/ and nasality. This research is characterised as action-research, of a qualitative and interventional nature, and falls within the scope of Applied Linguistics. It is based on the studies of Cagliari (2002, 2009); Simões (2006); Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcão (2023); and Zorzi (1998), since they are authors who explain and justify, in the light of phonetics and phonology, the nature of spelling 'errors' in the literacy phase; in addition, they highlight the importance of the acquisition of phonological knowledge by the literacy teacher, since this knowledge allows the educator to help students in the appropriation of language structures. The product, entitled Games that alphabetise: A journey through sonorisation, desonorisation and nasalisation, is aimed at students in the second year of primary school at a public school. Because of the playful potential of games, this resource was chosen as a didactic transposition strategy for working with phonological issues, due to its ability to motivate and arouse students' interest in school activities. The 'errors' identified during classroom observations during the first half of the year - as well as in the text production based on the story O Quintal da Minha Casa - were taken as the starting point for the development of this research. The product - which can be consulted in the appendix of this work - was developed with the aim of supporting children's learning of language and the writing system. The results obtained with the implementation of this product show that the activities carried out with the students were effective in reducing 'errors' in school productions. It was also observed that the phonetic and phonological knowledge addressed throughout the intervention played a fundamental role in reducing these 'errors', thus favouring the students' progress in the reading and writing processes.

Keywords: **Phonological processes; Writing; Playfulness.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Constituintes da sílaba	35
Figura 2 - Exemplo de sílaba pesada	36
Figura 3 - Ataque complexo	36
Figura 4 - Texto de aluno	61
Figura 5 - Texto de aluno	61
Figura 6 - Texto de aluno	61
Figura 7 - Texto de aluno	61
Figura 8 - Texto de aluno	62
Figura 9 - Texto de aluno	62
Figura 10 - Crianças jogando o jogo dado ditado do /t/ e /d/	69
Figura 11 - Crianças jogando o jogo “Caixa surpresa do /f/ /v/ /t/ /d/”	70
Figura 12 - Crianças jogando o jogo desafio da nasalização	73
Figura 13 - Crianças jogando o jogo desafio da nasalização	73
Figura 14 - Crianças jogando o jogo trilha da nasalização	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Padrão silábico do Português	37
Tabela 2 - Processos fonológicos, segundo Zorzi (1998)	37
Tabela 3 - Processos fonológicos, segundo Cagliari (2002)	40
Tabela 4 - Processos fonológicos por acréscimo, segundo Roberto (2016)	42
Tabela 5 - Processos fonológicos por transposição, segundo Roberto (2016)	42
Tabela 6 - Processos fonológicos por substituição, segundo Roberto (2016)	43
Tabela 7 - Resumo da proposta de atividades	55

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Consciência Fonológica.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 A ABORDAGEM DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS	20
2.2 CONTRIBUIÇÃO DA FONÉTICA, FONOLOGIA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA.....	24
2.3 O “ERRO”, PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA.	28
2.4 CONCEITO DE SÍLABA E SEUS CONSTITUINTES.....	34
2.5. PROCESSOS FONOLOGICOS.....	37
2.6 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLOGICA NA ALFABETIZAÇÃO	45
2.7 A LUDICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	47
3 METODOLOGIA	51
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	51
3.2 PERFIL DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
3.3 PERFIL DA PESQUISADORA.....	59
4 PERCURSO METODOLÓGICO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO: CADERNO DIDÁTICO DE JOGOS	60
4.1 ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLOGICOS IDENTIFICADOS NOS TEXTOS DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	60
5 IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
5.1 JOGO 1 - DADO DITADO DO /T/ /D/.....	67
5.2 JOGO 2 - CAIXA SURPRESA DO /P/, /B/, /F/, /V/.....	69
5.3 JOGO 3 - DESAFIO DA NASALIZAÇÃO	71
5.4 JOGO 4 – TRILHA DA NASALIZAÇÃO	74

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
7 REFERÊNCIAS.....	80
8 APÊNDICE	85

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de vinte e três anos atuando nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, temos observado um cenário preocupante em relação ao desenvolvimento da escrita dos alunos. Muitos estudantes chegam ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental — e até mesmo, ao Ensino Médio — apresentando dificuldades nesse sentido, o que compromete seu desempenho acadêmico.

O cenário educacional contemporâneo tem passado por significativas transformações, impulsionadas, sobretudo, pela incorporação de novas ferramentas tecnológicas ao processo de ensino-aprendizagem. Entre essas inovações, destacam-se os jogos digitais educativos, as plataformas interativas de aprendizagem, os aplicativos voltados para a alfabetização, as lousas digitais e os ambientes virtuais, como o *Google Classroom*. Essas ferramentas, quando associadas a metodologias ativas de ensino, têm o potencial de tornar o processo educativo mais dinâmico, interativo e conectado à realidade cotidiana dos alunos.

A proposta dessas inovações é, justamente, aproximar o conteúdo teórico da vivência prática dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa. No entanto, apesar dos avanços tecnológicos e das mudanças metodológicas, o que se observa, nas escolas públicas, é que muitos alunos ainda concluem o Ensino Fundamental I enfrentando sérias dificuldades na escrita. Essa constatação levanta questões importantes sobre a eficácia das práticas pedagógicas adotadas, o domínio dos professores sobre os conteúdos específicos da alfabetização — especialmente, os fonéticos e fonológicos — e as reais condições de implementação dessas tecnologias no cotidiano escolar.

Tal dificuldade enfrentada pelos alunos no âmbito da escrita tem sido amplamente discutida em pesquisas no campo educacional. Nesse contexto, destacamos os estudos de Silva (2015), Rodrigues (2016), Prado (2018), Costa (2021) e Hoffmann (2021), os quais evidenciam que muitos estudantes passam pela etapa da alfabetização sem terem, de fato, consolidado esse processo. Apesar desse cenário preocupante, os autores destacam que é possível melhorar essa realidade por meio de práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos específicos da Fonética e da Fonologia. Quando esses saberes são incorporados,

de forma intencional, ao trabalho docente, eles contribuem para a diminuição das dificuldades linguísticas, facilitando a apropriação do sistema de escrita e promovendo avanços no processo de aprendizagem dos estudantes.

No entendimento de Patto (1999), a criança, ao chegar na escola, já é um falante capaz de entender e falar a Língua Portuguesa, com naturalidade, em diversas circunstâncias do seu dia a dia, mas não sabe ler nem escrever, uma vez que alguns usos da linguagem não são utilizados por ela. Sendo assim, a função da escola é traçar relações entre o que se fala e se escreve, levando em consideração as variações apresentadas entre fonemas e grafemas.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p.89), documento normativo que traz o conjunto das aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental —, Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio, expressa que, desde o nascimento, a criança está cercada e participa de diferentes práticas letradas, porém, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que a criança conheça o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (Brasil, 2017).

As estatísticas referentes aos índices de analfabetismo mostram que a alfabetização das crianças ainda é um desafio para o Brasil. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos anos de 2019 e 2021, revelam que houve uma queda no desempenho da alfabetização, mostrando que, em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas. Entretanto, em 2021, o percentual caiu para 49,4%. A partir dos dois últimos resultados do SAEB — o Sistema de Avaliação do Ensino Básico —, o MEC concluiu que apenas 4 em cada 10 crianças do segundo ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas no país, em 2021.

Essas estatísticas são confirmadas pelos relatos dos professores de 4º e 5º anos, que mostram que os alunos ainda apresentam problemas de leitura e escrita que já deveriam ter sido sanados, levando em conta sua trajetória escolar. Dentre

esses problemas, mais especificamente, o que interessa à presente pesquisa está relacionado às trocas de grafemas que representam fonemas obstruintes (plosivos e fricativos) que se opõem apenas pelo traço da sonoridade, a saber: /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/ e a nasalidade.

Nesse contexto, julgamos necessária a readequação do ensino nos primeiros anos da alfabetização, já que os alunos não estão adquirindo as habilidades essenciais de leitura e escrita, como é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96,

Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] (Brasil, 2023, p. 25).

Agregando as premissas explicitadas na BNCC, Simões (2006) pontua que, para que a criança seja alfabetizada, é necessário que domine estruturas básicas da fonologia da língua, que devem ser assentadas desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, mas, mesmo sendo apontado pelos documentos oficiais brasileiros, esse conhecimento ainda não tem alcançado os bancos escolares. Destarte, muitas vezes, o insucesso dos alunos na escrita é atribuído à falta de prontidão (biológica e psicológica).

Para Simões (2006, p. 62), “esse insucesso pode ser atribuído a ações pedagógicas inadequadas que decorrem da falta de conhecimento por parte do docente da estrutura e do funcionamento da língua materna”.

Nos cursos de Pedagogia, os estudos relacionados à Fonética e à Fonologia podem estar presentes na grade curricular, seja como componentes obrigatórios, seja como disciplinas optativas. No entanto, essa inclusão não é uniforme entre as instituições de Ensino Superior, havendo casos em que tais conteúdos não são exigidos para a formação do pedagogo. Tal lacuna pode resultar na formação de professores com conhecimentos insuficientes sobre aspectos fundamentais do sistema sonoro da língua, o que compromete a qualidade do processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica e à apropriação do sistema de escrita alfabética.

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino

Fundamental, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no país. As discussões na disciplina de Fonologia, Variação e Ensino do PROFLETRAS desempenharam um papel crucial na ressignificação de nossa prática pedagógica. Levando em conta os conhecimentos sobre Fonética e Fonologia — que elucidam as origens das dificuldades na escrita dos alunos —, tornou-se possível refletir sobre a implementação de estratégias que busquem amenizar, ou até mesmo superar, tais desafios.

A partir deste estudo, surgiu o desejo de elaborar um caderno didático com jogos de cartas e de tabuleiro, com o objetivo de contribuir para a superação das dificuldades linguísticas identificadas e promover a tomada de consciência dos alunos sobre fenômenos linguísticos ainda não consolidados. A proposta visa favorecer o desenvolvimento das habilidades fonológicas e fonêmicas essenciais à apropriação do sistema de escrita alfabética, contribuindo, de forma lúdica e intencional, para o avanço da aprendizagem.

Para nortear, com êxito, o desenvolvimento das etapas da pesquisa, elencamos, como objetivo geral: elaborar um caderno didático de jogos de tabuleiro e de cartas que favoreçam às crianças aprenderem sobre a língua e o sistema de escrita; e, também, os seguintes objetivos específicos: i) Promover reflexões acerca dos processos fonológicos e suas implicações na escrita dos alunos; ii) Desenvolver ações práticas que despertem e reforcem a atenção do aluno para os dois aspectos de uso da língua: a fala e a escrita; iii) Proporcionar o contato com jogos que estimulem o aluno ao domínio progressivo ortográfico da língua.

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Cagliari (2002, 2009); Simões (2006); Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2023); e Zorzi (1998), autores que destacam a importância de integrar à alfabetização conceitos essenciais da Fonética e da Fonologia, que levem o aluno a refletir sobre o funcionamento de determinados aspectos da língua.

Segundo a BNCC,

[...] apropriar-se do sistema de escrita depende, fundamentalmente, de compreender um princípio básico que o rege, a saber: os fonemas, unidades de “som”, são representados por grafemas na escrita. Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. É preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, por meio do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala

de aula. Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais) ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais). (Brasil, 2017, p. 69).

Nessa perspectiva, para aprender a ler e a escrever, é necessário que o aprendiz volte sua atenção para os sons da fala e tome consciência das relações entre eles e a sua representação gráfica. Os resultados dos estudos de Capovilla (1998) mostram que a aquisição da escrita está vinculada à consciência fonológica, visto que, para dominar o código escrito, é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na forma gráfica.

É comum, nas escolas, os professores se depararem com “erros”¹ de ortografia nos textos dos alunos que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 81-83), podem ser explicados pelos hábitos da fala, ou problemas que são, simplesmente, decorrentes de regras arbitrárias da ortografia, pois, quando se trabalha com o princípio alfabético do português brasileiro, é perceptível que a relação entre um som da língua e a letra que o representa não é sempre regular — é exemplo dessa arbitrariedade da língua o fonema /s/ que pode ser representado pelas letras “s”, “c”, “ç”, “x” e “z” no final de palavras) e pelos dígrafos “ss”, “sc”, “sç”, “xc” e “xç”; também há casos em que uma mesma letra representa mais de um fonema, exemplo da letra “e”, na palavra “eco”, representando o fonema /é/ aberto, na palavra “mesa”, representando o fonema /e/ fechado e na palavra doce, representando o fonema /i/. Nesses casos, a relação entre som e letra não é sempre regular, a grafia da palavra acaba sendo definida por convenções ortográficas que podem ser explicadas pela origem da palavra, no latim, ou em outra língua, ou pela morfologia da língua. Diante dessa complexidade, compreendemos que não é fácil, para uma criança que está aprendendo a ler e a escrever e não tem conhecimento sobre palavras de origem latina, e muito menos da morfologia do português, não apresentar uma escrita com desvios ortográficos. A autora enfatiza que os alfabetizadores que desejam mobilizar nos alunos os conhecimentos sobre os fenômenos linguísticos precisam, além de dominar as regras fonológicas variáveis da fala e as convenções ortográficas da

¹ O uso de aspas na palavra “erro” tem a intenção de destacar que, no contexto da aquisição da escrita, tais ocorrências não devem ser compreendidas como falhas no sentido estrito, mas como manifestações naturais dos processos fonológicos que acompanham o desenvolvimento da linguagem escrita.

língua, valorizar os saberes que os alunos já possuem sobre a língua oral e a escrita.

A discussão sobre os problemas fono-ortográficos que permeiam a aquisição da modalidade escrita da língua, para Simões (2006, p. 48), não é recente, no entanto, professores têm usado diversos métodos destinados à alfabetização do aluno sem conseguir minimizar as incoerências decorrentes da grafiação da língua, por meio do sistema alfabético.

Nossa experiência em sala de aula, e a dificuldade que observamos em nossos alunos em sistematizar aspectos das convenções ortográficas da forma como temos ensinado, justifica nossa pergunta de pesquisa: Jogos Pedagógicos podem auxiliar em implicações de questões da consciência fonológica e dos processos fonológicos no processo de aquisição da escrita dos alunos? Considerando que o jogo é inerente ao universo infantil e possui grande potencial lúdico, compreendemos que sua utilização como estratégia de ensino constitui um recurso valioso no processo de alfabetização, especialmente no que se refere à transposição didática de questões fonológicas.

A alfabetização, sob o ponto de vista de Simões (2006, p.49),

[...] como processo de aquisição da escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo de maior complexidade; desde assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observadas as variantes linguísticas, até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fonêmico e o sistema gráfico (Simões, 2006, p. 49).

A partir do fragmento supracitado, fica evidente que dominar o princípio alfabético não é suficiente para que a criança seja considerada alfabetizada, visto que escrever não é, segundo Rego e Buarque (1997), “uma simples questão de acumular associações corretas entre letras e sons”, pois a língua escrita tem regras próprias, distintas das que governam a fala, e a criança precisa, também, dominá-las para completar o processo de aprendizagem nos primeiros anos de escolarização.

Cientes da relevância de nossa atuação na formação educacional das crianças, bem como dos benefícios que os conhecimentos fonéticos e fonológicos podem oferecer na minimização de processos linguísticos que interferem na escrita, propusemo-nos a investigar, refletir e propor encaminhamentos pedagógicos que favoreçam a consolidação desse aprendizado.

A presente pesquisa está organizada em capítulos, do seguinte modo: este capítulo 1 apresenta a introdução, com considerações sobre o complexo processo de aquisição da língua escrita; o capítulo 2 apresenta o embasamento teórico que fundamenta nossa pesquisa, sendo dividido em seis subseções: a abordagem do ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais brasileiros, a contribuição da Fonética-Fonologia no processo de aquisição de escrita, o “erro”, princípio norteador do processo de aquisição de escrita, o conceito de sílaba e seus constituintes, os processos fonológicos, o papel da Consciência fonológica na alfabetização, a ludicidade e o processo de ensino aprendizagem; no capítulo 3, apresentamos a metodologia; e no capítulo 4, a análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do produto; por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são apresentadas as teorias que respaldam nossa pesquisa e subsidiam a análise dos processos fonológicos coletados nos textos dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

2.1 A ABORDAGEM DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamenta-se em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, alinhando-se a diretrizes já estabelecidas em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa concepção compreende a linguagem como uma forma de ação interindividual, orientada por finalidades específicas e inserida nas práticas sociais historicamente constituídas. Assim, entende-se a linguagem como um processo de interlocução, que se concretiza nas diversas formas de interação social ao longo da história.

Conforme orienta a BNCC, elementos como a língua, a literatura, a norma-padrão e as diferentes variedades linguísticas não devem ser tratados como objetivos isolados, mas como componentes indissociáveis das práticas de linguagem (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística). Essas práticas são fundamentais para promover a reflexão e o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, ampliando sua capacidade de utilizar a língua de forma crítica, criativa e adequada, em diferentes contextos sociais. Ao vivenciar essas experiências, o aluno desenvolve o domínio da linguagem e da língua, habilidades essenciais para sua atuação cidadã. Afinal, é por meio da linguagem que o ser humano interage, expressa ideias, argumenta, constrói significados, compartilha culturas e elabora diferentes visões de mundo.

Nesse contexto, é fundamental diferenciar competência comunicativa de competência discursiva, conceitos que, embora interligados, apresentam abordagens teóricas e práticas distintas, especialmente, no campo do ensino da língua.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota a competência discursiva como eixo central para o ensino da Língua Portuguesa, representando um avanço conceitual em relação à competência comunicativa, termo mais comum em formulações anteriores. Essa mudança não se trata apenas de uma alteração terminológica, mas de uma ampliação do foco, que deixa de se concentrar nas regras e estruturas linguísticas para priorizar o uso social da linguagem em contextos significativos.

Travaglia (2009, p. 17), referência importante nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, define competência comunicativa como a habilidade de utilizar a língua de maneira eficaz e apropriada em situações reais de comunicação. Inspirada nos estudos de Dell Hymes², e inovadora na sua formulação original de 1995, essa concepção ainda se baseia em aspectos mais gramaticais do uso da língua, como o domínio das regras e convenções linguísticas.

Porém, a BNCC propõe uma visão mais ampla e atualizada ao adotar o conceito de competência discursiva, fundamentada nos estudos de autores como Perrenoud³. Para esses estudiosos, o domínio da linguagem não se resume ao conhecimento das normas linguísticas, mas envolve, também, a habilidade de utilizá-la de forma estratégica e crítica em diferentes situações sociais. Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa visa formar indivíduos capazes de produzir e interpretar textos em diversos gêneros e suportes, levando em conta seus contextos de produção, circulação e recepção.

Baltar (2004) aprofunda essa abordagem ao entender a competência discursiva como a capacidade de integrar saberes linguísticos, textuais e sociais. Para ele, essa competência envolve tanto os aspectos internos dos gêneros textuais — como estrutura, estilo e temática — quanto os fatores externos — como os papéis sociais dos interlocutores, os objetivos comunicativos e o contexto da interação. Essa visão amplia a compreensão da linguagem como uma prática social e permite que os sujeitos transitem entre diferentes espaços discursivos, reconhecendo e se apropriando das especificidades de cada contexto.

² Dell Hymes (1995) definia a competência comunicativa como a habilidade de uma pessoa se expressar na língua-alvo de maneira adequada e apropriada, considerando as diferentes situações de interação humana.

³ Philippe Perrenoud é um sociólogo e educador suíço, conhecido por suas contribuições à teoria pedagógica e à análise das competências essenciais para uma educação de qualidade.

Assim, a BNCC, ao adotar o conceito de competência discursiva, propõe um ensino de língua que ultrapassa a mera instrução sobre regras gramaticais. Ela inclui práticas de leitura, escrita, fala e escuta que incentivam os alunos a interagirem de maneira crítica e reflexiva nas mais diversas situações comunicativas. O objetivo é formar sujeitos que não apenas dominem as normas linguísticas, mas que também sejam capazes de participar, de forma ativa e consciente, das práticas discursivas da sociedade.

Na escola, a oralidade (a fala e a escuta) torna-se objeto de conhecimento, no que se refere às suas características, aos usos e às diferenças em relação à língua escrita. Ainda, considerando que a língua oral não é uniforme — pois varia em função de diferenças de registros (formais ou informais), de diferenças regionais e de diferenças sociais — essa prática abrange, também, conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos (Brasil, 2017). Em acordo com a BNCC, Marcuschi (2010, p. 18) destaca que a fala, enquanto manifestação da prática oral, é adquirida naturalmente nas relações sociais e dialógicas que se instauram a partir do primeiro contato da criança com o mundo social. Por outro lado, diferente da fala, a escrita é adquirida por meio de um processo de conscientização metalinguística feito de forma sistematizada, por isso seu caráter de prestígio. A fala e a escrita, em conformidade com Koch e Elias (2010, p. 14), são, portanto, duas modalidades da língua, e embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias, ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala. No Português, Lemle (2004, p. 11) explicita que nem sempre há uma relação biunívoca entre os sons e as letras, relação na qual cada letra corresponde sempre a um único som. Este e outros fatos referentes à fala e à escrita geram inquietações nos alunos durante o processo de alfabetização, visto que, nem sempre, as hipóteses de relações que eles estabelecem entre as duas modalidades de língua se confirmam.

Alfabetizar, segundo a BNCC,

[...] é trabalhar com a apropriação da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito

de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (Brasil, 2017, p. 90).

Dessa forma, concluímos que, na BNCC, o desenvolvimento da consciência fonológica — que é a capacidade mental de refletir sobre os sons da língua — se revela como grande aliado para o sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura, pois possibilita à criança perceber que cada letra pode ser representada por um determinado som, facilitando o reconhecimento da relação grafema-fonema. Lamprecht (2004) afirma que a escrita alfabética da Língua Portuguesa se mostra, essencialmente, fonêmica, sendo baseada na relação entre sons e letras, e essa relação é constituída por meio do princípio alfabético. Entretanto, para que a criança entenda que as palavras são representadas por combinações de grafemas (letras) — que estão, intimamente, relacionadas às unidades sonoras das palavras (fonemas) —, é necessário refletir sobre os sons da fala e sua relação com os grafemas por meio da consciência fonológica.

Para Ferreiro (2003), desde pequenos,

[...] participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata (Ferreiro, 2003, p. 28).

A aquisição da consciência fonológica inicia antes das crianças ingressarem na escola, no entanto, agregada ao conhecimento das regras do princípio alfabético aprendidas por meio de instrução explícita, a consciência fonológica possibilita à criança a aprendizagem da escrita com menos embaraço, já que permite a compreensão das relações som e letra.

Pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (2002) e Lemle (2004) defendem que o trabalho com a consciência fonológica em sala de aula contribui, significativamente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas

crianças. Esse tipo de atividade favorece a compreensão da segmentação fonológica e ortográfica, facilitando o reconhecimento das palavras pelos alunos durante o processo de alfabetização.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), o reconhecimento de palavras é essencial para o progresso na leitura, sendo uma das bases para o sucesso na alfabetização. Para que esse reconhecimento ocorra de forma eficaz, é necessário que o aluno tenha contato direto com a Fonologia, já que é por meio dela que ele aprende a identificar as palavras. Esse processo é possível através da decodificação fonológica, ou seja, a capacidade de transformar sons em letras e vice-versa, o que permite ao aprendiz compreender as regras específicas do sistema da escrita.

A autora enfatiza, no entanto, que a simples correspondência entre grafemas e fonemas não é suficiente para o pleno domínio da leitura e da escrita, pois essas competências envolvem processos mais amplos e complexos. Por isso, nos anos iniciais de escolarização, é fundamental desenvolver a habilidade de decodificar palavras, o que exige um bom nível de processamento fonológico.

Esse tipo de processamento, por sua vez, está, diretamente, ligado à Consciência Fonológica (CF), a qual desempenha um papel importante na transição da linguagem oral para a escrita. É por meio da CF que o aluno compreende que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, os fonemas, e passa a manipulá-las conscientemente, o que facilita tanto a leitura quanto a escrita. A Linguística, nesse contexto, oferece contribuições importantes para que o ensino da língua materna possa ser conduzido de maneira mais eficaz e fundamentada.

2.2 CONTRIBUIÇÃO DA FONÉTICA-FONOLOGIA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA.

De acordo com Seara; Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), uma grande parte da literatura que trata de Fonética e Fonologia tenta fazer distinção entre elas, no entanto, os estudiosos que se debruçam em pesquisar sobre essas disciplinas da Linguística não confirmam essa distinção. Tanto a Fonética quanto a Fonologia têm como objeto de estudo os sons da fala, ou seja, investigam como esses sons são produzidos e percebidos na fala. A fala pode ser analisada a partir dos órgãos que as produzem, como: língua, responsável pela articulação da maior parte dos sons da

fala, a laringe, responsável, principalmente, pela produção de “voz”, que leva à distinção entre sons vozeados (sonoros) e não vozeados (surdos); também pode ser estudada a partir dos sons gerados pelos órgãos denominados fonadores, com base nas propriedades acústicas transmitidas pelo som. Do ponto de vista de Carvalho (2012), para um aluno de língua materna, é imprescindível entender que fonemas e fones são não vozeados e vozeados e que se articulam distintamente devido ao modo e ao ponto no trato vocal.

A Fonética, sob esse viés, é a área que estuda a produção da fala, considerando a variação linguística, a fisiologia dos indivíduos e as especificidades referentes a características individuais de cada um.

De acordo com Cristofaro-Silva (2023, p. 24), a Fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente, aqueles sons utilizados na linguagem humana, e assim como Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2023) apresentam as áreas de atuação da Fonética, caracterizando cada uma delas:

Fonética articulatória: descreve e classifica os sons da fala a partir da produção fisiológica dos sons, ou seja, quando realizamos os processos respiratório (o ar inspirado e expirado pelos pulmões com o auxílio do impulso do diafragma), fonatório (vibração das pregas vocais) e articulatório (ajustes e modulações dos lábios, língua e mandíbula);

Fonética perceptual/auditiva: estuda como os sons são captados pelo aparelho auditivo e interpretados pelo cérebro humano (quando ouvimos e entendemos uma mensagem produzida pelo interlocutor durante uma troca conversacional);

Fonética acústica: estuda as propriedades físicas dos sons e do percurso que as ondas sonoras trilham. Essa faceta da fonética analisa qualidades acústicas dos sons da fala, tais como: duração, frequência melódica, frequência de vogais e consoantes, intensidade e qualidade da voz de modo isolado ou combinado em fones, sílabas, palavras e frases.

Diferentes pesquisadores, como Carvalho, (2012) e Cristofaro-Silva (2023), afirmam que é por meio da Fonética Articulatória que o professor pode ajudar o aluno a compreender de que forma os sons são produzidos, qual o caminho para a realização desses sons, observando quais órgãos atuam na sua produção e de que modo são produzidos. Entretanto, para que o professor consiga trabalhar essas

questões de forma clara com seus alunos, necessita de conhecimento sobre como funciona o aparelho fonador que, segundo Benevides (2019), é formado pelo trato vocal, que, por sua vez, é composto pelo sistema articulatório (faringe, língua, palato, dentes, lábios, nariz) e pelo sistema fonatório (laringe e pregas vocais).

Além disso, o sistema respiratório (pulmões, músculos pulmonares, brônquios, traqueia e diafragma), o responsável pelo fluxo de ar para que os sistemas fonatório e articulatório operem com sucesso, saberá, dessa forma, quais órgãos estão envolvidos na produção dos sons da fala de cada língua, de como os sons da língua são classificados a partir de sua articulação.

A Fonologia, para Cagliari (1997, p. 43), preocupa-se com os sons de uma língua, mas, do ponto de vista de sua função: “Ela se ocupa dos aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas”, está preocupada em tratar de sons que distinguem o significado das palavras e compreender como se dá a variação na realização dos sons.

Para Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015), a Fonologia é definida como a disciplina que, imbricada ao dado fonético, trata de sons que se distinguem por contraste, mas, também, busca entender, organizar, postular regras para variações possíveis de pronúncia em uma língua específica. A ideia do que estuda a Fonologia é apresentada por Romualdo (2010, p. 54), por meio dos vocábulos “pato” e “bato”, que são palavras diferentes da Língua Portuguesa que apresentam significados divergentes. O que diferencia essas palavras são os sons de /p/ e /b/. Da mesma forma, se compararmos /'seko/ (seco, advérbio) e /'seko/ ('seco-verbo), essa diferença está na troca das vogais, e observa-se que não há diferença na escrita das palavras, mas, ao pronunciá-las, há diferenças devido à mudança na pronúncia, entre as vogais /e/ (fechada) e /ɛ/ (aberta). Por isso, dizemos que /p/, /b/, /e/, e /ɛ/ são fonemas do português, também definidos como unidade mínima de som distintiva, pois têm função diferenciadora.

Conforme Cagliari (2002), um falante do português pode pronunciar a palavra “escada” tanto com a vogal /i/ quanto com a vogal /e/ na sílaba inicial. Nesse contexto, a ocorrência de /i/ ou /e/ não muda o significado, uma vez que, para a Fonologia, ambos têm o mesmo valor. No entanto, em circunstância de sílaba tônica, como no exemplo “vi” e “vê”, a realização de /i/ ou /e/ tem valor distintivo, pois, se houver troca de um pelo outro, há mudança de significado, surgindo, assim,

uma nova palavra. O som, nesses exemplos, é usado para diferenciar a palavra, portanto, é fonema.

Os estudos de Madureira e Silva (2017) revelam contribuições didático-pedagógicas da Fonética e da Fonologia em sala de aula:

- I – Possibilitar a compreensão da diferença entre som e letra;
- II – Perceber que a propriedade distintiva do som perpassa pelo estudo dos processos de articulação da fala;
- III – Compreender que a comunicação oral tem por base os processos físico-articulatórios relativos à produção desses sons (Madureira, Silva, 2017, p.83).

À vista disso, compreendemos que, na alfabetização, é preciso contemplar questões da Fonética e da Fonologia que levem o aluno a refletir como certos fatos da língua funcionam. Esse conhecimento o auxiliará na apropriação das estruturas da língua com mais facilidade, já que poderá compreendê-las melhor.

De acordo com Seara; Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), a Fonética e a Fonologia desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização, letramento e normatização da escrita, especialmente no que diz respeito à reflexão sobre as letras, às relações entre grafemas e fonemas e à função desses elementos na palavra, na frase e no discurso. Por essa razão, o domínio desses conhecimentos é essencial aos professores alfabetizadores.

A Fonologia e a Fonética, para Simões (2006, p. 9), estão de braços dados com a ortografia, a ortoépia e a prosódia, e conhecer os princípios da Fonética e da Fonologia também ajuda o professor a perceber a complexidade da alfabetização, devido às diferenças entre fala e escrita.

Segundo Cagliari (2002, p. 93), o professor de alfabetização com conhecimentos fonológicos pode planejar atividades interessantes, mostrando a seus alunos como de fato funcionam a fala e a escrita. Além disso, o estudioso afirma que a técnica descritiva da Fonologia pode demonstrar o funcionamento do sistema de escrita do português e sua relação com a ortografia. Por meio da escrita da palavra “extensão” por um aprendiz, o autor demonstra que este usou “s” porque essa letra, no sistema de escrita alfabética (SEA), está em variação livre com “x”, na posição entre vogal e consoante, porém, na forma ortográfica, é representada tanto com “x”, extensão, como representada com “s”, na palavra “estender”. Em contrapartida, “s” diferencia-se de “ss” na posição intervocálica, pois “s” representa o

som de [z] e “ss” representa o som de [s], em palavras como “asa”, “assa”, “vaso” e “vassoura”. O autor também chama a atenção sobre a importância de ensinar, com mais clareza, diferenças de valores entre sons, como [p], [b], [f] e [v]. Uma professora alfabetizadora pode explorar listas de pares mínimos, como “pata”, e “bata”, “faca” e “vaca”, ou formas alternantes (em variação) tais como “percossu” e “pescoço”, “paia” e “palha”. Como vimos, atividades que englobam técnicas de análise fonológica com boa descrição fonética facilitam o processo de aprendizagem por parte dos alunos, que entenderão, com mais facilidade, como a fala, a escrita, a leitura e a Língua Portuguesa funcionam.

Tanto Cagliari (2002) quanto Carvalho (2012) defendem que um dos quesitos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua é o conhecimento fonético. Os elementos oriundos da Fonética no processo de ensino de língua materna ofertam ao docente conhecimento dos aspectos da linguagem intrínsecos ao sistema da língua que se está ensinando, e realizável do ponto de vista acústico-articulatório.

2.3 O “ERRO”, PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA

A compreensão da ortografia como a conhecemos hoje, com regras fixas e amplamente disseminadas, é relativamente recente na história da Língua Portuguesa no Brasil. Até o início do século XX, o sistema ortográfico era bastante flexível. Conforme destaca Mattoso Câmara Jr., em seu *Manual de Expressão Oral e Escrita* (capítulo IX), a ortografia brasileira era regida apenas por princípios gerais e apresentava grande variabilidade. Câmara Jr. descreve esse sistema como “elástico”, permitindo variações que, à luz das normas atuais, poderiam ser interpretadas como erros, mas que eram amplamente aceitas à época.

Foi apenas em 1931 que se instaurou uma normatização mais rígida da ortografia no Brasil, com a publicação do primeiro vocabulário oficial da Academia Brasileira de Letras. Esse marco deu início à consolidação de um padrão ortográfico nacional. Desde então, a ortografia passou por diversas reformas — como as de 1943, 1971 e, mais recentemente, a de 1990 (implementada oficialmente no Brasil a

partir de 2009) —, que buscaram unificar o uso da Língua Portuguesa nos países lusófonos.

Essas transformações mostram que a ortografia não é um sistema fixo ou imutável. Ao contrário, ela reflete processos históricos, sociais e políticos. O que consideramos erro hoje, muitas vezes, já foi forma aceita e válida em outros contextos.

Para que a criança escreva corretamente de acordo com as convenções atuais da escrita, é fundamental que compreenda os usos, as funções e a natureza da língua escrita. Segundo Zorzi (1998), essa compreensão envolve o conhecimento de propriedades linguísticas, espaciais e temporais que caracterizam a natureza alfabética da escrita. Essas propriedades incluem:

- a relação entre letras e sons, ou seja, as letras representam sons: um som pode ser representado por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons e um mesmo som pode ser escrito por várias letras.
- a correspondência quantitativa entre letras e sons: cada palavra se escreve com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem.
- as variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las.
- a posição de cada letra no espaço gráfico e a direção da escrita. Isto quer dizer que a escrita é organizada de maneira que as letras mantenham relações espaciais e temporais entre si, sucedendo-se umas às outras numa ordem determinada e seguindo o sentido da esquerda para a direita, o que caracteriza a horizontalidade. Também se distribui de cima para baixo no espaço gráfico, caracterizando uma organização verticalizada.
- a linearidade, que corresponde ao fato de uma letra ser escrita após outra.
- a segmentação, que se define pela ocorrência de pausas ou separações. Ou seja, a linearidade é quebrada em função do caráter descontínuo da escrita, na medida em que tal descontinuidade marca a segmentação dos elementos da escrita (Zorzi, 1988, p. 25).

Em sua obra intitulada *Guia teórico do alfabetizador*, Lemle (2009) também traz as capacidades necessárias para a alfabetização. Segundo a autora, para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever, há saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente.

A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua. (Lemle, 2009, p.6).

Diante de tantas questões, citadas pelos autores, a serem assimiladas pela criança para que aconteça a apropriação do sistema ortográfico, é compreensível

que elas cometam determinados “erros” nessa fase do processo de aprendizagem da escrita.

Conforme Zorzi (2008), dentre os “erros” mais cometidos pelos alfabetizando, os mais recorrentes são as “representações múltiplas”:

Entram nesta categoria aquelas alterações ortográficas que não decorrem de uma falha ou de uma inadequação nas correspondências entre fonemas e grafemas. Tais questões são de outra ordem, ligadas ao fato de que um mesmo fonema pode ter várias letras para representá-lo, assim como uma mesma letra pode representar vários fonemas. (Zorzi, 2008, p.326).

Pode ser o exemplo das letras “m” e “n”, ao serem usadas no fechamento das sílabas contendo vogais nasais (am/an; em/en; im/in; om/on e um/un), como em “fonte” e “pombo”. No entanto, a escolha de um e de outro fonema está subordinada a uma regra contextual definida por convenções ortográficas, a grafia desta ou daquela palavra depende da primeira letra da sílaba seguinte, disso resulta a regra “Antes de p e b, usa-se m”. De acordo com Zorzi (2003, p.85), esse processo fonológico está ligado à nasalidade e ocorre nas palavras em que existe esta sonoridade. O aprendiz tem essa percepção, mas não consegue fazer a escolha adequada entre a nasal bilabial [m] e a dental [n] que será utilizada em decorrência do segmento consonantal seguinte. Por exemplo, é comum encontrar *ponba* para a palavra pomba.

As pesquisas de Moraes (2008, p. 30) revelam que a escrita das vogais nasais e dos ditongos nasais constituem uma grande fonte de dificuldade para os alunos. Isso é compreensível se levarmos em conta que, na escrita do português, existem cinco modos de marcar a nasalidade:

M em posição final de sílaba como em: *bambu*; N em posição final de sílaba com em: *banda*; o dígrafo nh (em diferentes regiões do Brasil, palavras como minha e galinha são pronunciadas /mĩa/ e / galĩa/ de modo que a vogal anterior ao dígrafo é nasalizada e ele não é pronunciado; e nos casos em que a nasalização se dá “por contiguidade”, sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal como em: *cama*, *cana*. (Moraes, 2008, p. 30 -31).

Essas diferentes maneiras pelas quais a nasalização ocorre na Língua Portuguesa, seja por influência da escrita, por variação regional ou por fenômenos

naturais da fala, justifica, inicialmente, a dificuldade das crianças em adotar as formas corretas na escrita.

Do ponto de vista linguístico, o processo de alfabetização é um processo de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, sendo essa segunda a responsável pela aprendizagem da leitura e da escrita em que a criança estabelece relações entre grafemas e fonemas. Destarte, como não há uma relação unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita do português brasileiro, é comum os educandos cometerem equívocos na escrita, pois transferem para esta a forma falada da língua.

Sob a perspectiva sociolinguística, a alfabetização é vista como um processo estreitamente ligado com os usos sociais da língua, ou seja, a criança ingressa na escola dominando um determinado dialeto da língua oral que pode estar mais próximo ou distante das convenções da escrita e, provavelmente no momento da escrita, a tendência será imprimir suas marcas da oralidade em suas produções escritas. É necessário possibilitar que o aluno estabeleça relação entre fala e escrita, levando em consideração os diferentes gêneros e práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros explorados (Brasil, 2018, p.80)

Conforme Zorzi (1998), a escola não percebe o “erro” como algo intrínseco ao processo de aprendizagem. Este, na maioria das vezes, é apontado como uma dificuldade da criança, que não consegue aprender a forma de escrever como é apresentada pelos professores, sendo encaminhada para tratamento fonoaudiológico por apresentar trocas ortográficas. Essas trocas, segundo (Zorzi, 1998, p. 19), são vistas como distúrbios, que tendem a ser interpretadas como alterações do processo perceptivo visual, quando se referem às trocas denominadas “trocas pedagógicas” (s, ss, ç, j, g, ch, x), ou como problemas do processo auditivo, quando se referem às chamadas “trocas auditivas” (f, v, p, t, d).

Além disso, o autor pontua que, tradicionalmente, a escola alfabetiza tendo como princípio que a escrita espelha a oralidade, desse modo, organiza as atividades escolares com o propósito de conduzir a criança à correspondência regular entre sons e letra.

Nessa interpretação da língua escrita como transcrição da oralidade, ensinada por meio de memorização e automatização, o “erro” tende a ser visto como uma falha. Contudo, por não haver uma correspondência direta entre o que se escreve e o que a escrita representa da fala, a apropriação da leitura e da escrita pela criança se mostra como um processo de alto grau de complexidade.

Uma criança, ao escrever “dise”, para Cagliari (2002, p. 30), não está cometendo um erro por distração, mas transpondo para a escrita algo que reflete sua percepção de fala. Registrou a palavra de acordo com o modo que a pronuncia e não segundo sua forma ortográfica. Ela fez, na verdade, uma transcrição fonética. Sob outra perspectiva, uma criança que lê essa mesma palavra dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala o que a escrita ortográfica inspira. O autor ressalta que, se o aluno passar sua vida escolar sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e qual o motivo de ser assim, terá grandes limitações e dificuldades para prosseguir os estudos.

Acrescenta Zorzi (1998) que alguns “erros” também podem ser derivados de questões metodológicas. Isso significa que, no início da alfabetização, com a intenção de facilitar a aprendizagem, são apresentadas ao aluno somente as sílabas canônicas, que são formadas por consoante e vogal, limitando a escrita a palavras que apresentam regularidade, como exemplo, o “sa”, “se”, “si”, “so”, “su”. Acostumados com esse padrão de sílaba, a criança pode vir a inverter letras em sílabas do tipo vogal-consoante (“escova” escrita como “secova”) ou pode omitir letras do tipo consoante-vogal-consoante (“susto” escrita como “suto”). É perceptível que ela passa a ajustar as palavras aos padrões de escrita que mais conhece.

A escola, na visão de Cagliari (2009), embora se proponha a ensinar a escrita, não explica o que ela é nem revela aos educandos as maneiras possíveis de escrever, as arbitrariedades da língua, as variáveis entre letras e sons que permitam a leitura. Nesse sentido, é imprescindível que não seja ocultada ao aluno a complexidade da língua. Escrever de forma correta, para Salgado (1992), implica fazer uso consciente da língua. O “erro” nada mais é do que o desconhecimento da arbitrariedade convencional, sendo fundamental, sob o ponto de vista educativo, a busca por uma metodologia eficaz que garanta a aprendizagem.

Segundo Kato (1986), a oralidade, inicialmente, no processo de alfabetização, serve como apoio para o primeiro nível de escrita, o qual denomina “escrita 1”.

Dessa forma, em fase inicial de alfabetização, a escrita sofre grande influência da oralidade. Todavia, na medida que a escrita vai se tornando mais independente da oralidade, adquire as características formais que a definem como modelo da língua padrão nominada “escrita nível 2”. E quando os fatos dessa natureza começam a ser considerados, o “erro”, até então, tido como algo que indicava um problema de aprendizado por parte da criança, pode ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem.

No livro *Aprender a escrever a apropriação do sistema ortográfico*, Zorzi (1998) demonstra, por meio de análise de textos de crianças da primeira até a quarta série do 1º grau — que corresponde, hoje, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental — Anos iniciais —, que alterações decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, de apoio na oralidade, omissões de letras, “erros” caracterizados por junção ou separação não convencional das palavras, de confusão entre as terminações *am* e *ão*, generalização de regras, substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, letras parecidas, inversão de letras referente às representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões foram diminuindo ao passo que a criança, ao longo da sua vida escolar, foi interagindo com a escrita e adquirindo novos conhecimentos sobre a língua. Para ilustrar essa evolução, o autor apresentou os seguintes dados:

[...] na primeira série, os erros relativos à categoria das representações múltiplas constituíam 21,1%, na segunda série 12,6%, na terceira série 8,5%, na quarta série, 5,3%. A escrita com apoio na oralidade mostrou-se semelhante: 6,9% na primeira série, 4,6% na segunda; 3,3 % na terceira e 2% na quarta-série. Em relação a omissões de letra, 4,2% na primeira série, 2,4% na segunda, 1,7% na terceira e 1,3% na quarta série (Zorzi, 1998, p. 85).

Uma criança usa sua capacidade de refletir sobre o que faz, tudo que realiza é resultado de uma decisão, fruto de uma reflexão. Cagliari (2009, p. 240-241) explica que, desde os mais antigos filósofos, a humanidade sabe que o ser humano é dotado de uma faculdade intitulada racionalidade, isto é, o homem é um animal racional. As ações do ser humano são motivadas por um ato de reflexão. Sendo a criança um ser humano, conseqüentemente, é animal racional. Isso significa que toda criança também é um explorador do mundo, interessada em interpretar a realidade. De modo geral, até os 7, a criança já teve diversas interações que resultaram em diferentes aprendizagens, constituindo sua individualidade. Nesse

percurso, já teve vivências que possibilitaram interpretar a linguagem humana, a fala, a gramática, os usos das linguagens, a escrita, a leitura, as formas de comunicação verbal e não verbal. Nas reflexões sobre os “erros” ortográficos encontrados em textos de alunos das séries iniciais, Cagliari (2009, p.137) explicita que os educandos não os cometem acidentalmente, mas se prendem a determinadas regras para cometê-los: “Essas regras são tiradas do próprio sistema de escrita ou de realidades fonéticas, num esforço [...] para aplicar uma relação entre letra e som [...]”. Logo, ao ingressar na escola, suas realizações têm uma razão de ser, e o professor necessita descobri-las para ensinar corretamente.

Sob a perspectiva de Lemle (2009, p. 28), “é de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir”.

Para Moraes (2008, p. 37), quando um aluno erra, é porque cria certas “regularizações”. Escrevendo, por exemplo, *mininu* para menino, revela que elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que observa ao seu redor.

Os erros ortográficos prescritos pelos alunos encontram-se na formação da sílaba, por isso, na próxima subseção, destacamos uma breve revisão do conceito de sílaba e seus constituintes.

2.4 CONCEITO DE SÍLABA E SEUS CONSTITUINTES

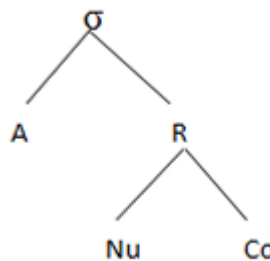
A sílaba é definida, por Simões (2006, p. 27), como um conjunto de fonemas emitidos a cada corrente de ar expirada. Para ilustrar, ele apresenta a palavra *janela* separada por sílabas (ja ne la) e explica que precisamos de três expirações para produzi-la. Além disso, elucida que a sílaba é uma entidade sonora; portanto, sua apreensão só é possível na língua oral e só é captável materialmente pelos ouvidos.

Ainda segundo Simões (2006), em português, a sílaba se estrutura numa base vocálica. Conforme Silva (2001, p. 171), pelo menos uma vogal deve ocorrer em uma sílaba bem formada no português. Se duas ocorrem, uma será assilábica

(glide). O glide pode preceder ou seguir a outra vogal, logo, não há sílaba sem vogal no português.

Para Collischonn (2001, p. 91), existem duas teorias relacionadas às estruturas internas das sílabas: a teoria autosegmental e a teoria métrica da sílaba. Para os propósitos deste trabalho, ilustramos a teoria métrica da sílaba. Nesta, a sílaba é composta por um ataque (A) e uma rima (R). A rima, por sua vez, divide-se em núcleo (Nu) e coda (Co). Na estrutura da sílaba, apenas o núcleo não pode estar vazio; os outros elementos — como o ataque e a coda — podem estar ausentes, no português brasileiro.

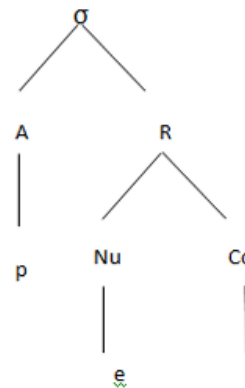
Figura 1 - Constituintes da sílaba



Fonte: Collischonn (2001)

Quanto à rima, ela pode ser classificada como leve ou pesada, dependendo de sua estrutura. Quando a rima é formada apenas por uma vogal, ela é considerada leve. Já quando é composta por uma vogal seguida de outra vogal, ou por uma consoante seguida de uma vogal, a sílaba é considerada pesada.

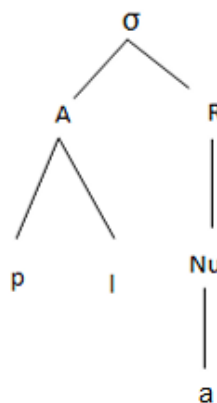
No esquema a seguir, temos um exemplo de sílaba pesada: a sílaba "per", presente na palavra "perto", composta por uma vogal e uma consoante.

Figura 2 - Exemplo de sílaba pesada

Fonte: Collischonn (2001)

O ataque, representado pela letra A, pode ser simples ou complexo. Ele é simples quando é formado por uma única consoante, como em “pa” da palavra “pato”, e complexo quando tem duas consoantes, como em “pra” da palavra “prato” ou “fla”, de “flamengo”. As consoantes que formam o ataque podem ser oclusivas (como [b], [p], [t], [d], [g], [k]) ou fricativas labiodentais (como [f] e [v]) + líquidas (como o [r] e o [l]). Exemplos de ataques simples são as sílabas *bo* de *bola* e *da* de *dado*. Já o exemplo de ataque complexo é a sílaba *pra* da palavra *prato*.

Observe, no esquema, um exemplo de ataque complexo na sílaba “pla” da palavra “placa”.

Figura 3 - Ataque complexo

Fonte: Esquema adaptado de Collischonn (2001)

De acordo com Collischonn (2001), as línguas se diferenciam quanto ao número de segmentos permitidos em cada constituinte silábico. Algumas só permitem um segmento no ataque e outro na rima, mas há algumas que permitem

dois segmentos no ataque, um no núcleo e até três segmentos na coda. Ainda segundo a autora, o que determina o número máximo e o mínimo de elementos permitidos numa sílaba é molde silábico. A seguir, apresentamos os padrões silábicos de nossa Língua Portuguesa.

Tabela 1 - Padrão silábico do Português

Padrão	Exemplo	Padrão	Exemplo
V	o	CCVC	três
VC	arfar	CCVCC	transformar
VCC	instante	VV	auge
CV	má	CVV	teia
CVC	lar	CCVV	trio
CVCC	construção	CCVVC	claustro
CCV	pra		

Fonte: Collischonn (2001)

2.5. PROCESSOS FONOLÓGICOS

Diversos autores abordam os processos fonológicos na aquisição da linguagem e sua influência na produção de textos escritos pelos alunos. Entre eles, destacamos Cagliari (2002), Roberto (2016) e Zorzi (1998), cujas contribuições serão apresentadas a seguir.

De acordo com Zorzi (1998), os processos fonológicos são alterações ortográficas que fazem parte da aquisição da escrita e são produzidos por todas as crianças. No início do contato das crianças com a escrita, elas apresentam um conhecimento mais superficial do sistema, que vai se modificando na medida em que têm oportunidades de interagir com a escrita e aprender novos elementos que permitem maiores conhecimentos.

A fim de subsidiar a compreensão do processo normal de aquisição da escrita, assim como os chamados desvios, o autor apresenta uma classificação específica para essas alterações, classificação esta apresentada na tabela a seguir.

Tabela 2 - Processos fonológicos, segundo Zorzi (1998)

Tipos de alterações ortográficas	Definição	Exemplos
		Caçador – casador

Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas	Tipos de correspondências, nas quais um mesmo som pode ser escrito por várias letras ou uma mesma letra pode representar diferentes sons.	Travesseiro – traveseiro Sentindo – centindo Cresceu – creseu Tristeza – tristesa Exemplo – esemplo Machucado – maxucado Bruxa – brucha Tijolo – tigolo Gelatina – jelatina Quarto – cuarto Explicação – expliquação Macarrão – macarão Seguir – segir Quero – cero Perguntou – perguntou Também – tanben
Alterações ou erros decorrentes do apoio na oralidade	São as palavras grafadas erroneamente devido a um apoio no modo de falar para decidir o modo da escrita, quando há uma discrepância entre os mesmos.	Trabalhar – trabaliar Quente – queiti Dormir – durmi Se importa – sinporta
Omissões de letras	Palavras grafadas de modo incompleto, em função da omissão de uma ou mais letras	Sangue – sague Queimar – quemar
Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras.	São as segmentações que resultam em palavras unidas entre si ou fracionadas em menos números de sílabas do que deveriam ter.	Às vezes – asvezes Naquele – na quele Se perder – siperder Quatrocentos – quatro sentos.
Alterações ou erros decorrentes de confusão entre as terminações am e ão.	Corresponde à tendência das crianças substituírem a terminação “am” por “ão”, uma vez que, do ponto de vista fonético, ambas as terminações são pronunciadas da mesma forma, sendo a diferença marcada, pela tonicidade.	Comeram – comerão Saíram – sairão
Generalização de regras.	Alterações que refletem um processo no qual um conhecimento gerado em uma determinada situação é estendido a outras com as quais a criança vê alguma semelhança. Dessa forma, haverá um erro por generalização quando a situação nova a que o conhecimento foi aplicado, apesar das semelhanças possíveis com aquela original, não é passível de tal aplicação. Por exemplo, ao descobrir que “papel” se escreve com “l” no final, apesar de se pronunciar	Fugiu – fugio Cimento – cemento Emagreceu – emagresel

	“u”, a criança acredita que o mesmo se passe com “chapéu”, grafando-o como “chapel”.	
Alterações caracterizadas por substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros	Nesse caso, algumas letras que representam certas consoantes sonoras (produzidas com vibração das pregas vocais) são substituídas por letras que correspondem a consoantes surdas (produzidas sem vibração das pregas vocais) e vice-versa.	Pegando – peganto Jornal – chornal Perdido – perdito Fome- vome
Acréscimo de letras	Os acréscimos correspondem ao aumento do número de letras que deveriam escrever uma palavra e podem ser decorrentes de fatores de regularização de sílabas, e até mesmo, de falta de atenção ou de correção por parte da criança que escreve.	Veze - vece Carta - Carata Preto – preto
Letras parecidas	Tal tipo de erro corresponde a confusões relativas ao traçado das letras, considerando-se suas características gráficas. São exemplos desse tipo de ocorrência as trocas entre “ch / cl”; “m / n”; “l / h”; “nh / lh”; “q / g” observadas na escrita, principalmente, com letra cursiva.	telha - tenha música – núsica bicicleta –bicicheta
Inversão de letras	As inversões referem-se a confusões ou alterações que dizem respeito à posição das letras, quer em relação ao próprio eixo (espelhamento ou rotação: p/q; d/b), quer em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra (mudanças de posição dentro da sílaba ou da palavra: “estava – setava”; “preto – perto”).	Pobre – pober Fraquinho – farquinho Escova – secova Cebola – cedola Trabalhar – tradalhar

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com Cagliari (2002), a língua sofre inúmeras mudanças, que ocorrem através das diversas interações sociais ao longo do tempo. Essas alterações são inevitáveis e devem ser consideradas de acordo com a adequação ao momento histórico e às necessidades dos falantes. Além disso, essas “alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas por regras que caracterizam os processos fonológicos” (Cagliari, 2002. p. 99).

Ainda segundo Cagliari (2002, p. 137), ao escrever textos espontâneos, as crianças aplicam, nessa tarefa, um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória.

Em estudo também voltado para a análise das alterações ortográficas, Cagliari (2002) apresenta a seguinte classificação para os “erros” observados na escrita dos alunos.

Tabela 3 - Processos fonológicos, segundo Cagliari (2002)

Tipos de alterações	Definição	Exemplo
Transcrição fonética	Corresponde àquelas alterações decorrentes de uma transcrição do modo de falar	Disse – dici Triste – tristi Tudo – tudu Rapaz – rapaiz Perguntou – pergunto Mulher – mulhe Planeta – praneta Vamos – vamu Salvar – salvar Coelho – coelio Pátio – patinho Minhoca – mioca
Uso indevido de letras	A letra que é utilizada para escrever uma palavra, embora pudesse ser uma opção de escrita, não corresponde ao que é determinado pela ortografia	Sossego – susego Disse – dici Lixo – licho Quando – coando Brincando - brincamdo Foguete – fogete
Hipercorreção	Corresponde à generalização de algumas formas possíveis de escrita, como, por exemplo, a compreensão de que o modo de falar não corresponde ao modo de escrever.	Disse – dece Jogou – Jogol Conseguiu – consigoio Lápis - lapes

Modificação da estrutura segmental das palavras.	Abrangem trocas, supressão, acréscimo e inversão de letras.	Foi – voi Vida – bida Sabe – save Amigo - anigo Macaco – macao Susto – sosato
Juntura intervocabular e segmentação	É a categoria que abrange a escrita de palavras que não são segmentadas da forma convencional	Eu casei com ela Eucazeicoéla Me matou Mimatou Agora – a gora
Forma morfológica diferente	Refere-se à variedade dialetal da criança, que pode dificultar o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever.	Depois – adepois Em um ou num – ni um Está – tá Passear – pacia
Forma estranha de traçar as letras	Trata-se do traçado irregular ou com pouca precisão das letras, podendo fazer com que as letras não fiquem bem diferentes umas das outras.	Sabe – save
Uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas	Ao aprender que devem escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, alguns alunos passam a escrever os pronomes pessoais também com letras maiúsculas.	eu – Eu
Problemas sintáticos	Correspondem a modos de escrever que são influenciados por padrões sintáticos do dialeto que a criança usa.	Eles viram outro urubu Eles viu outro urubu Dois coelhos Dois coelio

Fonte: Elaboração da autora.

Os processos fonéticos e fonológicos, para Roberto (2016, p.117), são fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e fones. Eles são inatos, naturais e universais, pois todo ser humano se depara com a realização desses processos, especialmente na fase da aquisição da linguagem, em que dificuldades

de articulação costumam ser mais frequentes. Segundo a autora, “um processo fonológico atua na facilitação da realização de um dado som ou grupo de sons, seja pela criança, em fase de aquisição da linguagem, ou pelo adulto em fala cotidiana”.

O estudo dos processos fonológicos é relevante na medida em que permite analisar o processo de alfabetização, já que alguns resultam em dificuldades manifestadas na escrita e na leitura. A autora organiza esses processos em quatro categorias, demonstradas na tabela a seguir.

Tabela 4 - Processos fonológicos por acréscimo, segundo Roberto (2016)

Processos fonológicos por acréscimo		
Os processos fonológicos por acréscimo podem ocorrer por acréscimo de consoantes e de vogais.		
Epêntese	Acréscimo de vogais no interior de palavras.	pneu - pineu advogado - adivogado opção - opição
Ditongação	Acréscimo de semivogais no interior de palavras.	doze - douze arroz – arroiz nós – nósis
Prótese	Processo que consiste na adição de um fonema no início da palavra.	voar – avoá levantar – alevantá
Paragoge	Acréscimo de um fonema no final da palavra.	internet – internete

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 5 - Processos fonológicos por transposição, segundo Roberto (2016)

Processos fonológicos por transposição		
Esse processo ocorre por deslocamento da posição de fonemas em um vocábulo ou por transposição do acento tônico da palavra.		
Metátese	Fenômeno que se dá na alternância de segmentos dentro da palavra, que pode	dentro – drento trator – tartor

	acontecer dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas.	capacete – pacacete Lagarto- largato
Hiperbibasmo	Processo em que ocorre transposição de acento, que é um elemento suprasegmental	rubrica – rúbrica nobel – nóbel

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 6 - Processos fonológicos por substituição, segundo Roberto (2016)

Processos fonológicos por substituição Consiste em toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer, passando a ser outro fonema distinto em lugar do primeiro.		
Assimilação	Fenômeno que diz respeito à modificação sofrida por um som ao compartilhar traços articulatórios com outro som vizinho, resultando numa aproximação ou perfeita identidade entre dois sons.	bravo – brabo
Sonorização	Transformação de um fonema surdo, em posição intervocálica, em sua homorgânica sonora.	cuspir – guspir
Dessonorização	Ao contrário da sonorização, consiste na perda do traço sonoridade.	gato - cato você - focê
Palatização	Mudança de um ou mais fonemas em uma palatal.	avião - avinhão família - família
Sândi externa	Consiste na mudança fonética sofrida por um segmento, quando em final de vocábulo, ou de morfema, no interior de um vocábulo, por influência do contexto fonético seguinte.	uma amiga - uma'miga ferro usado - ferru' zadu casa azul - casa'zul

Nasalação	Transformação de um fonema oral em um fonema nasal.	Igual – ingual
Desnasalação:	Mudança de um fonema nasal a um fonema oral.	homem – home
Dissimilação	Transformação de um fonema para diferenciação de um outro semelhante existente no mesmo.	privilégio - previlégio.

Fonte: Elaboração da autora.

Quando observados esses processos fonológicos abordados, é possível refletir sobre a escrita dos alunos e as diversas possibilidades de realizações que eles recorrem ao produzirem seus textos, sendo pela influência da sua fala na escrita, ou também, pela evolução da língua com o passar do tempo.

Sob a ótica de Oliveira e Nascimento (1990, p. 38), a aprendizagem da escrita é intermediada, especialmente, pela competência linguística do aluno, que influencia a construção das hipóteses usadas no ato da escrita. Muitos dos “erros” identificados na escrita ocorrem: (a) por fugirem das convenções da ortografia oficial; (b) por irem contra as regras de relação entre fonemas e grafemas; (c) por irem contra as formas dicionarizadas; (d) pela falta de entendimento das relações opacas entre fonemas e alofones; (e) pela violação da representação gráfica de sequência de palavras e das relações entre palavras morfológicas e palavras fonológicas; (f) pela violação das regras gramaticais usadas na escrita; (g) pela violação das regras que dizem respeito à forma do texto; (h) pela hipercorreção.

Ao se deparar com esses “erros” na escrita das crianças, é relevante que o professor leve em conta que a apropriação do sistema de escrita é um processo gradual, em que o aprendente reflete e elabora hipóteses a respeito do que é a escrita. Essas suposições demonstram os diferentes níveis de conhecimento da criança referente à língua. Tais reflexões mostram que não se aprende a escrever de imediato, e que “erros” fazem parte desse processo e devem ser aceitos como algo que será, seguramente, superado, caso haja uma intervenção diferenciada (Zorzi (1998); Schiavoni (2004)).

2.6 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

O ensino eficiente da norma ortográfica nos primeiros anos de escolaridade contribui, significativamente, para o processo de alfabetização do aluno. Tanto para o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) quanto para a consolidação do conhecimento das correspondências fonema/grafema, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica tem papel preponderante. Nessa etapa, a criança, para se apropriar da escrita alfabética, segundo Soares (2021, p. 77), necessita aprender que aquilo que ela vê escrito representa o que ela ouve ser lido, que as palavras que escreve são representações dos sons dessas palavras que escreve. Essa capacidade de reflexão em relação aos segmentos sonoros da fala é o que se chama de consciência fonológica.

Conforme Moraes (2020, p. 41), a consciência fonológica é considerada uma das dimensões da consciência metalinguística. No processo de aquisição da linguagem, as crianças não apenas a ocupam como um meio de interação social, solicitando ou fornecendo informações, expressando sentimentos e interesses, mas também desenvolvem a capacidade de reflexão sobre a própria língua.

Essa conduta metalinguística possibilita à criança analisar a linguagem de maneira consciente, tratando-a como objeto de reflexão. Tal reflexão pode abranger diferentes aspectos da língua, incluindo seus sons, a estrutura das palavras e suas partes, as formas sintáticas utilizadas na construção dos enunciados, bem como as características e propriedades dos textos orais e escritos.

A partir de seus estudos, Soares (2021) mostra

[...] que o desenvolvimento da consciência fonológica está associado à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante (cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia e o significado (o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sinais se refere), a consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar as sílabas por conjuntos de letras, consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras-consciência fonêmica (Soares, 2021, p. 78).

Com base na perspectiva da autora, concluímos que o desenvolvimento da consciência fonológica está intrinsecamente relacionado à aprendizagem das letras.

No entanto, trata-se de um processo gradual, no qual a criança adquire, progressivamente, habilidades metalinguísticas essenciais para a alfabetização.

A consciência fonológica é definida por Silva Jr. (2023, p. 36) como uma capacidade metacognitiva que permite a reflexão sobre o que será produzido em suas diversas etapas. Esse processo abrange desde o estímulo cognitivo inicial, passando pela preparação neuromotora, até a efetiva realização da produção sonora. O estudioso exemplifica essa definição a partir do som [f], como em “[f]aca”, e sua contraparte vozeada [v], como em “[v]aca”. As duas unidades fonêmicas, /f/, /v/, passam da etapa mental para a etapa física [f, v]. Suas realizações se dão no momento em que pressionamos os dentes superiores sobre o lábio inferior e o som é produzido. A única diferença entre esses dois sons é que, em [v], ocorre vibração das pregas vocais simultaneamente à sua articulação no ponto labiodental. Já em [f], as pregas vocais não vibram. Assim, diferenciamos as palavras “faca” de “vaca”. A partir do que foi apresentado, entendemos que a consciência fonológica é a capacidade de perceber, pensar e manejar um som específico, com o propósito de compartilhar a informação almejada.

Até o presente momento, discutimos sobre a capacidade de reflexão do educando, a respeito de como os sons operam na língua, entretanto, Lamprecht (2009) defende que a consciência fonológica não pode ser reduzida apenas a um conhecimento referente aos sons. É necessário chamar a atenção dos alunos para a capacidade de manipulação das unidades sonoras. Essa manipulação é conceituada, pela autora, como a capacidade de apagar, adicionar ou substituir sons — como na palavra “fala”, que escrita sem o primeiro som, resulta no vocábulo “ala”; outra possibilidade é de que tal palavra-alvo seja produzida com o som inicial de “macaco”, por exemplo, podendo-se obter, nesse caso, a palavra “mala”.

Segundo Freitas (2003, p. 156), a consciência fonológica é a capacidade de um falante reconhecer que as palavras rimam, podem terminar ou iniciar com o mesmo som, que são constituídas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras. Sob esse ponto de vista, o conceito de consciência fonológica não equivale somente a uma determinada capacidade de manipulação, mas há diferentes níveis linguísticos (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas).

É a partir da unidade linguística a ser manipulada, segundo Menezes (1999), que os níveis de consciência fonológica são definidos. Isso significa que cada unidade linguística de análise se relaciona a um nível de consciência fonológica, o que quer dizer que a consciência fonológica no nível da sílaba, por exemplo, corresponde à habilidade de manipular estruturas silábicas incluindo, dentre outras habilidades, a capacidade de segmentar a palavra em sílabas, como em “macaco”, que pode ser segmentada em três sílabas, “ma”, “ca” e “co”. Do mesmo modo, a consciência, no nível do fonema, implica operar sobre unidades ainda menores que sílabas (por exemplo, pode-se segmentar uma palavra como “vaso” nos diversos sons que a compõem: [v] [a] [z] [o]).

A habilidade de reconhecer e manipular os fonemas tem estreita relação com o ensino da língua porque, quando as crianças conseguem reconhecer e manipular os sons da linguagem, podem melhor decodificar e ler palavras. Nos momentos de fala, não é atribuído atenção em relação às pequenas unidades sonoras que formam os vocábulos, porém, quando é necessário realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes, e na forma correta de articular os sons. É preciso ter consciência da estrutura fonêmica e fonética da língua, e essa consciência deve ser trabalhada nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, o conhecimento sobre a consciência fonológica é essencial para os professores alfabetizadores, pois oferece um embasamento teórico que contribui para o aprimoramento da prática pedagógica e, consequentemente, para a apropriação da escrita pelos alunos.

2.7 A LUDICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Em uma sala de aula, apesar da maioria dos alunos pertencerem à mesma faixa etária, observa-se que não aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo. As experiências vividas tornam os alunos diferentes, não sendo possível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade em uma turma não pode ser vista como um obstáculo ao ensino, mas como um ponto de partida para um trabalho pedagógico que busque atender as individualidades de cada aluno.

Segundo a Base Nacional Comum (BNCC),

[...] desde que nasce [...], a criança está cercada e participa de diferentes práticas letradas, e é no 1º e 2º anos [...] que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 89-90).

Nesse sentido, percebemos que o processo de alfabetização não é tão fácil quanto alguns professores pensam: trata-se de um processo complexo que envolve o desenvolvimento de saberes e capacidades de análise e de transposição linguística. Considerando a complexidade na aquisição da leitura e da escrita e as especificidades de cada discente, é necessário pensar em estratégias eficientes que contribuam para o aprendizado desse aluno.

Em uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. A brincadeira desperta no aluno o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidade e naturalidade (Kishimoto, 1994, p. 49).

Sob essa perspectiva, o recurso lúdico, como jogos e brincadeiras, tem papel preponderante na transposição dos conteúdos para o aluno. Para Rau (2012), pesquisas demonstram que há a necessidade da escola trabalhar os conteúdos pragmáticos com aplicabilidade prática, de acordo com um perfil de aluno, não mais passivo, mas ativo. Com o objetivo de suprir a necessidade desse novo perfil de aluno, professores têm buscado metodologias que atendam aos interesses não somente desse aluno, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade, enquanto ferramenta pedagógica, é, comumente, associada à Educação Infantil e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes, acaba sendo negligenciada, restrita apenas aos momentos de recreio. Como destaca Kishimoto (1994), os jogos são, frequentemente, vistos como perda de tempo no

ambiente escolar, sendo desconsiderados como estratégias sérias de ensino e aprendizagem. Essa visão limita o potencial educativo do lúdico, desvalorizando sua capacidade de promover o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico das crianças.

[...] O lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança. [...], a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa, o aluno aprende sem perceber. O lúdico faz parte do mundo da criança. A escola, portanto, não pode ficar alheia a isso (Hendler, 2010, p.9).

Nesse sentido, com base no pressuposto de que as atividades lúdicas podem proporcionar prazer aos alunos no momento da aprendizagem, esse recurso deve ser levado a sério na escola, como um instrumento que pode possibilitar as mais diversificadas estratégias a serem trabalhadas com os diferentes modos de aprender presentes no ambiente escolar.

A melhor forma para aprender a ler e escrever, sob a ótica de Vygotsky (1984), é descobrir essas habilidades durante situações de brincadeiras. É preciso que as letras tornem-se uma necessidade na vida das crianças. O jogo, como recurso pedagógico, favorece a relação entre o processo de construção do conhecimento por parte da criança e a ação pedagógica do professor. O lúdico, sob esse viés, possibilita que a informação seja apresentada à criança por meio de diferentes tipos de linguagens, atendendo aos distintos estilos de aprendizagem.

Segundo a BNCC,

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (Brasil, 2017, p.57).

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os alunos enfrentam diversas mudanças que podem impactar sua adaptação. Nesse contexto, o jogo pode e deve ser utilizado como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão do lúdico nas práticas pedagógicas possibilita um ensino mais envolvente, permitindo que a criança atravessasse essa fase com tranquilidade, dando continuidade aos seus estudos de forma linear.

3 METODOLOGIA

Neste momento da pesquisa, são apresentados os aspectos metodológicos do trabalho. Serão descritos o método de pesquisa adotada — a pesquisa-ação —, o perfil da escola, dos participantes da pesquisa e da pesquisadora, a caracterização do *corpus* utilizado, a forma de coleta dos dados e os mecanismos adotados para análise desses dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa e interventiva, dada a construção de jogo pedagógico para intervir na problemática observada.

A metodologia escolhida é a pesquisa-ação, que se circunscreve no âmbito da Linguística Aplicada. Por se tratar de uma pesquisa que será realizada no chão da sala de aula — por meio de coleta de dados com seres humanos —, foi submetida ao comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e obteve autorização para seu desenvolvimento e aplicação, sob o Parecer CEP-UEM 6.560.846.

Esta pesquisa está vinculada ao Projeto de Pesquisa “Diferentes Teorias Linguísticas em Contexto Regular e de Inclusão - Possibilidades de Aplicação: Multiletramentos, Novos Letramentos e Desenvolvimento de Materiais Didáticos e/ou Digitais para o Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa”, sob a coordenação da professora doutora Luciane Braz Perez Mincoff, e encaixa-se no eixo do projeto “Multiletramentos, Novos Letramentos e o Desenvolvimento de Materiais Didáticos e/ou Digitais para o Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura à Luz de Distintas Teorias em Contexto Regular e de Inclusão”.

A abordagem de cunho qualitativo, segundo Trivinos, (1987), trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa busca compreender um fenômeno, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando prever consequências.

A pesquisa qualitativa, para Bogdan e Biklen (2003, p. 47), tem o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados. No caso desta pesquisa, a sala de aula, e o pesquisador, o professor, instrumento principal que entende que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Pesquisa-ação, sob o ponto de vista de Severino (2017, p.130), “é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Sob essa perspectiva, Tripp (2005, p. 445) pondera que

[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (Tripp, 2005, p. 445).

A partir dessas considerações, inferimos que a pesquisa-ação é de grande valia, visto que os resultados permitem ao professor engajar-se na análise de sua própria prática pedagógica, de modo que possa utilizar suas descobertas para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos.

Para Thiollent (1986, p. 18), a pesquisa-ação serve-se dos seguintes objetivos:

a) objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que esse tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo;

b) objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.).

Nesta pesquisa, portanto, a pesquisa-ação será utilizada como ferramenta para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção, que visa minimizar o problema que, neste caso, se trata da recorrente presença de processos fonético-fonológicos na escrita dos alunos das séries iniciais.

O cerne da nossa pesquisa tem como ponto de partida a reflexão sobre o apego da criança às questões fonéticas da língua no período de aquisição da escrita, assim como a dificuldade que os professores apresentam em abordar essas questões que, segundo Simões (2006, p. 62), “ocorre por carência técnico-teórica no que diz respeito a conhecimentos sobre o domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna.”

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a sala de aula é concebida como laboratório, pois é o lugar onde o professor pode problematizar sua prática didático-pedagógica, investigar os resultados obtidos e viabilizar as correções necessárias para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, ao qual se empenha.

Nas palavras de Cagliari (2009, p. 306), “alfabetizar é na sua essência ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita”. Nesse sentido, para decifrar a escrita, é necessário buscar e aplicar diversos conhecimentos, como: conhecer a língua na qual foram escritas as palavras, conhecer o sistema de escrita, o alfabeto, as letras, a categorização gráfica e funcional das letras, a ortografia, o princípio acrofônico, os nomes das letras, as relações entre letras e sons, sons e letras, ordem das letras na escrita, linearidade da fala e da escrita, reconhecer uma palavra, perceber que nem tudo que se escreve são letras, que nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita, que o alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas.

Nesse contexto, cabe ao professor conhecer as regras que norteiam a variante padrão da língua para que consiga intervir, de forma consciente, no processo de alfabetização de seus alunos.

Para Bagno (1999, p. 115), é importante que os professores ajustem suas metodologias a fim de descobrirem maneiras eficientes de tornar os alunos usuários hábeis da língua, elevando, assim, o que ele nomeia como “autoestima linguística”.

Muitos equívocos produzidos pelas crianças, na perspectiva de Zorzi (1998, p. 52), são oriundos de metodologias não funcionais, por isso, optamos, para o desenvolvimento desta proposta, pelo jogo de cartas e de tabuleiro como recurso didático-pedagógico porque, durante o jogo, as crianças mobilizam saberes sobre a lógica de funcionamento do sistema de escrita, o que contribui tanto para a consolidação de aprendizagens já realizadas quanto para a apropriação de novos conhecimentos nessa área. Dessa forma, os jogos podem auxiliar os alunos na

reflexão sobre o sistema de escrita. "O jogo permite a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema alfabético e a socialização de seus saberes com os colegas. O aprendizado acontece sem os alunos serem obrigados a realizar atividades maçantes e sem significado" (Brandão et al., 2009, p. 14).

Vale ressaltar que nem tudo se aprende, se fixa durante a brincadeira. É imprescindível promover situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens. Com base nisso, Kishimoto (2003, p. 37- 38) preconiza que

[...] a utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (Kishimoto, 2003, p. 37-38).

Nesse sentido, o professor continua sendo um mediador da aprendizagem e precisa, além dos jogos, planejar ações sistemáticas para que os alunos, de fato, possam aprender.

Para Leal, Albuquerque e Leite (2005), os jogos podem auxiliar em diferentes etapas do processo de alfabetização. Dentre essas etapas, destaca-se a descoberta das propriedades do sistema de escrita, na reflexão fonológica ou na apropriação do SEA. As autoras reiteram que cabe a nós, professores, lançarmos mão da bagagem cultural dos alunos e da disposição que eles têm para brincar com as palavras se quisermos um ensino desafiador, lúdico e construtivo.

O jogo, na concepção de Piaget (1988, p.158), é totalmente ignorado pela escola, pelo fato de parecer ser desprovido de funcionalidade. Nessa linha de pensamento, ele não é considerado um recurso didático que pode ser utilizado como um meio para alcançar um determinado aprendizado. Na percepção de Piaget,

A criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais, etc. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes (Piaget, 1988, p.159).

A partir desse pressuposto, concordamos que o jogo tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, por meio da ludicidade, as

crianças aprendem ao mesmo tempo em que brincam, tornando o ambiente escolar um local de aprendizagens significativas.

É papel da escola ensinar a norma-padrão, mas respeitando as diversas formas de falar, ou seja, a variação linguística. Por isso, enquanto pesquisadoras e conscientes de que o dialeto de nossos alunos, muitas vezes, é transposto para a escrita, buscamos, com esta pesquisa, estratégias que ajudem na minimização desses “erros” ortográficos.

Além disso, com base no que já vivenciamos no trabalho na Sala de Recursos Multifuncional, — na qual os alunos ingressavam com sérias dificuldades em relação à Língua Portuguesa —, após intervenções fazendo o uso de jogo, constatamos que muitas dessas dificuldades diminuíram. Partindo dessa experiência, esta pesquisa traz o jogo como uma estratégia de ensino para trabalhar questões fonéticas/fonológicas.

A seguir, apresentamos o resumo da proposta, que será composta por seis módulos, e em seguida, o detalhamento de cada atividade.

Tabela 7 - Resumo da proposta de atividades

MÓDULOS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
1ª Módulo Contação da história “O quintal da minha casa”, de Fernando Nuno, ilustrações de Bruno Nunes.	Roda de conversa sobre os seres vivos apresentados na história e a mudança ocorrida no meio ambiente após a ação do homem.	Ampliar o vocabulário dos educandos.
2ª Módulo Produção de texto	Escrita de texto a partir do seguinte questionamento: o que você gostaria que tivesse no quintal de sua casa?	Coletar dados para análise.
3ª Módulo Aplicação do Jogo 1.	Caixa surpresa do /p/ /b/, /f/ /v/.	Trabalhar discriminação auditiva e compreender a distinção quanto ao traço de sonoridade entre os fonemas surdo e sonoro, /p/ e /b/, /f/ e /v/.

4ª Módulo		
Aplicação do Jogo 2.	Dado ditado do /t/ /d/.	Discriminar o traço de sonoridade e a associação ao grafema; Estimular a consciência fonológica para os sons da Língua Portuguesa /t/ e /d/.
5ª Módulo		
Aplicação do jogo 3	Desafio da nasalização.	Distinguir um som nasal de um som oral; Compreender que os sons nasais podem ser marcados por m, n, e ~.
6ª Módulo		
Aplicação do jogo 4	Trilha da nasalização	Diferenciar som oral de som nasal; Reconhecer as marcas de nasalidade (til, m, n), a fim de compreender, gradativamente, o uso de cada nasalizador.

Fonte: Elaboração da autora.

Esta pesquisa foi realizada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública. A escolha por alunos desse nível de escolaridade se deu devido ao fato da pesquisadora ser professora regente da turma e verificar que muitos de seus alunos apresentam, em suas produções textuais, diversos desvios ortográficos que são inerentes ao processo de desenvolvimento da escrita, mas que, se identificados, e feitas as intervenções assertivamente, podem ser superados na alfabetização.

Para concretizar os objetivos propostos, foi necessária a coleta de textos produzidos pelos discentes do 2º ano. Então, tivemos, como primeiro passo, a submissão do projeto ao Comitê de Ética da UEM. Após aprovação, os pais ou responsáveis dos alunos foram convocados para uma reunião, e nesta,

apresentamos os termos de consentimento, esclarecemos os procedimentos da pesquisa e solicitamos autorização para a participação do aluno neste estudo.

Alguns dados já tinham sido coletados, a partir de produções escritas pelos alunos, no período de fevereiro a junho. Logo após a assinatura dos termos de consentimento, foi dada sequência à coleta dos dados, no final de setembro, dados estes que constituem o *corpus* da pesquisa.

Pelo fato das crianças dessa turma apreciarem ouvir histórias, e esse momento fazer parte da rotina em sala de aula, a contação de história foi escolhida como base para a produção escrita, pela professora-pesquisadora. A história selecionada foi “O quintal da minha casa”, de Fernando Nuno, escolha motivada pelo tema abordado — preservação do meio ambiente —, bem como pelas belas ilustrações e pela gama de vocabulário, pois é repleto dos mais variados nomes de plantas e animais.

Após a leitura prévia do livro, verificamos que muitas plantas e animais não eram conhecidos pelos alunos, por isso, selecionamos imagens da fauna e da flora que, acreditamos, acresceriam novidade aos seus horizontes de compreensão.

No primeiro momento, organizamos os alunos no cantinho de leitura da sala de aula para dar início à contação da história *O quintal da minha casa*. À medida que iam aparecendo os nomes de diferentes plantas e animais, a professora apresentava imagens.

Nessa fase, confirmamos que muitas plantas e animais apresentados na história, realmente, não eram conhecidos pelos alunos. Ao término da contação da história, foi propiciado um momento de conversação sobre o conhecimento dos discentes em relação às plantas e aos animais apresentados no livro. Muitas crianças identificaram plantas do quintal de sua casa e animais que já tinham visto em desenhos, filmes e livros de histórias infantis.

Na semana seguinte, a história foi retomada e os alunos, sem a minha interferência, tiveram que responder, por escrito e em sala de aula, ao seguinte questionamento: *o que você gostaria que tivesse no quintal de sua casa?* Nesse momento, orientamos os alunos que não era necessário escrever somente o que foi apresentado no livro, poderiam usar a imaginação sem limites. Até o nome da professora apareceu nas produções.

3.2 PERFIL DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contexto social da nossa pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental, situada no Noroeste do Paraná, que oferta Educação Básica de forma seriada — séries anuais e presencial, com a seguinte organização: Ensino Fundamental – Fase I – Seriado do 1º ao 5º ano. EJA: Ensino Fundamental – Fase I — organizada em duas etapas; Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar para estudantes da Educação Especial; Ampliação de Jornada Escolar – a instituição oferta a educação em tempo integral na modalidade de ampliação de jornada, atendendo as turmas do 1º ao 2º ano. A instituição de ensino funciona com turmas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde, nos horários das 7h30min às 11h45min e das 13h às 17h15min.

Quanto à estrutura física, a escola conta com sete salas de aulas, diretoria, professores/equipe pedagógica, secretaria, orientação, sala de espera, duas salas de madeira, (organização de material e sala de almoxarifado de Arte/Educação Física), uma quadra poliesportiva, sala de apoio pedagógico, sala para o atendimento de Assistência Social e Nutrição, uma cozinha pequena, um refeitório improvisado.

A comunidade atendida pela escola é de nível socioeconômico de classe média baixa. Os alunos que fazem parte da turma do 2º ano, em sua maioria, são filhos de trabalhadores rurais e residem na zona rural. Apesar das dificuldades, a turma é receptiva às atividades propostas, são crianças desinibidas que participam das aulas envolvendo oralidade com desenvoltura.

A escolha da turma do 2º Ano B se deu pelo fato de ser eu a professora regente da classe e desejar que meus alunos avancem para a série seguinte compreendendo a natureza alfabética do nosso sistema de escrita e dominando as relações entre grafemas e fonemas. A pesquisa conta com a participação de 19 alunos da turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde, na faixa etária de 7 a 10, sendo 8 meninas e 11 meninos.

3.3 PERFIL DA PESQUISADORA

A pesquisadora concluiu o curso de Magistério, em nível médio, no ano de 1999. Em 2008, formou-se em Letras (Português-Inglês), pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, atualmente denominada UNESPAR. Possui formação em nível de especialização nas seguintes áreas: Educação Especial (2009), Ensino de Língua Inglesa (2010) e Educação de Jovens e Adultos (2012), todas realizadas nas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Em 2014, concluiu a especialização em Neuropedagogia na Educação, pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí. Em 2021, graduou-se em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá.

É professora da Educação Básica na escola pública há 23 anos, com experiência na docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Sala de Recursos Multifuncional e orientação pedagógica.

Ao longo de sua trajetória na docência, a pesquisadora constatou que muitos professores enfrentam dificuldades para compreender e lidar, adequadamente, com os "erros" dos alunos na escrita. Essa percepção despertou o interesse em aprofundar seus estudos no mestrado, com o objetivo de adquirir conhecimentos que contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação de qualidade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO: CADERNO DIDÁTICO DE JOGOS

Nesta seção da pesquisa, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração dos jogos de cartas e tabuleiro que compõem o produto, os quais estarão disponíveis no apêndice deste material. Após o cronograma e as referências bibliográficas, serão descritos os jogos que integram o caderno didático, desenvolvidos para alunos em fase de alfabetização ou para aqueles que, mesmo nas séries subsequentes, ainda demonstram dificuldades em diferenciar a oralidade da escrita. A seguir, serão analisados os processos fonológicos identificados nos textos selecionados, fundamentados nas teorias anteriormente abordadas. Essas teorias ofereceram suporte para compreender a relevância do reconhecimento desses processos no contexto da alfabetização, além de evidenciar a necessidade de métodos de ensino eficazes que auxiliem no desenvolvimento da consciência fonológica.

4.1 ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS IDENTIFICADOS NOS TEXTOS DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

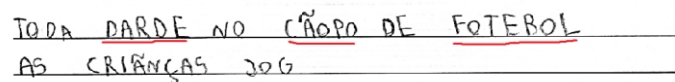
Os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa se dividem em duas partes: a primeira parte é composta por produções escritas dos alunos, realizadas de fevereiro a junho de 2024. A segunda parte é composta por produções dos alunos a partir da contação da história *O quintal da minha casa*, de Fernando Nuno.

Os processos fonológicos identificados nas produções escritas dos alunos revelam desvios ortográficos que poderiam ter sido minimizados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I. A partir desses dados, evidencia-se a importância dos conhecimentos fonéticos e fonológicos no planejamento de estratégias que ajudem o aluno na minimização dessas dificuldades linguísticas.

Figura 4 - Texto de aluno

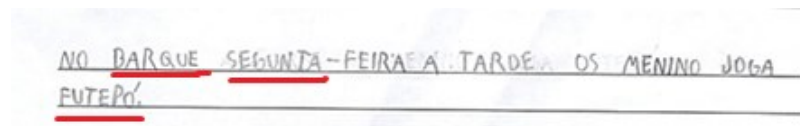

DE DIA NO QUARO AS CANSAS ESTÃO VÃO BI
CÃO DO DEBOLA.

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 5 - Texto de aluno


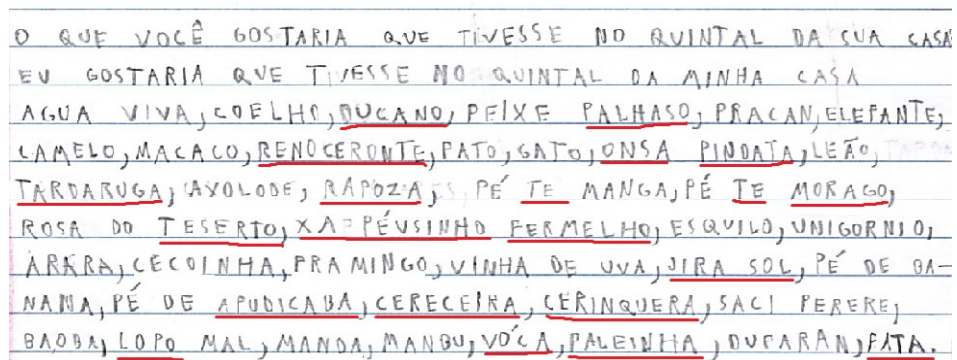
TODA TARDE NO CÃOPO DE FOTEBOL
AS CRIANÇAS JOGA

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 6 - Texto de aluno


NO PARQUE SEGUNTA-FEIRA A TARDE OS MENINO JOGA
FUTEBOL

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 7 - Texto de aluno


O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE NO QUINTAL DA SUA CASA
EU GOSTARIA QUE TIVESSE NO QUINTAL DA MINHA CASA
AGUA VIVA, COELHO, BUCANO, PEIXE PALHASO, PRACA, ELEFANTE,
CAMELO, MACACO, RENOCERONTE, PATO, GATO, ONSA, PINDATA, LEÃO, TARDARUGA,
AYOLODE, RAPOZA, PÉ DE MANGA, PÉ DE MORANGO,
ROSA DO DESERTO, XAPPÉUSINHO, FERMELO, ESQUILO, UNIGORNIO,
ÁRARA, CECOLINHA, FRAMINGO, VINHA DE UVA, JIRA SOL, PÉ DE BANANA,
PÉ DE APUDICABA, CERECEIRA, CERINQUERA, SACI PERERE,
BAIBA, LOPO MAL, MANDA, MANGU, VÓCA, PALEINHA, DUCARAN, PATA.

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 8 - Texto de aluno

O QUE EU GOSTARIA QUE TIVESSE NA QUINTA DA MINHA CASA,
 EU QUERIA QUE TIVESSE NA MINHA CASA É TUBARRÃO,
UNICÓRMO, FCCA, GATO, ELEFANTE, AVIÃO, CAÇAPEL, FADA, PATO,
MACACO, QUELHA, JACARÉ, RATO, SAPO, ZEBRA, VACA, ZUNEL,
MONICA, CEBOLINHA, ESCOLA, QUADRO, ARMARIO, CAMETÃO,
RELOJO, BAOBA, BRUCRA, IGREJA, ROGERIA, OME, CARRO,
COMPUTADOR, MEZA, POLISIAL, REGUA, GIRAFÁ, VENTILADOR.

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 9 - Texto de aluno

O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE NA QUINTA
 DA SUA CASA. GOZINHO
DENOSAUR COELHO GALINHA MACACO
OVELHA RATOS SAPO VACA LEBRA ELEVATE
GATO FOCA JACARÉ PATO CAVALO PIRANHA
GALO PICAPAL PEIXE TOBARAO TATARUGA LEÃO
CAMELO NICORNO OLHA CACHORRO TRIGE GOKU
BOI LEBISME PEPAPIGE SORBI ONEARINHA ESTI
TIPOCO BRUCHA LOBROBALEIA AGATICA LAGATA
MILOCA COBRA BOITATA TATURAPOSA FCCILO
BORBORLETA REIXESPA

Fonte: Elaboração da autora.

No *corpus* de análise, é possível perceber, na produção 1, o vocábulo grafado [ciansa] para *criança*, na produção 2 [denosauro] para *dinossauro*, na 4, registro de [onsa] para *onça*, [palhaso] para *palhaço*, [jira sol] para *girassol*, e na produção 5, [polisial] para *policial* e [tivese] para *tivesse*. Essas ocorrências demonstram que os alunos ainda não compreenderam que o fonema /s/ pode ser escrito por uma diversidade de letras: s, ss, c, ç, sç, xc, x e z.

Na troca de s por z, como em [rapoza] para *raposa*, [xa peusinho] para *chapeuzinho*, na produção 4, e [meza] para *mesa*, na produção 5, mais uma vez, ocorre o uso indevido do grafema s por dois motivos: primeiro, porque não

reconhece o som de /z/ quando a letra *s* é empregada entre vogais e também porque não reconhece a grafia da palavra, já que o som é equivalente. Ainda na produção 5, há a ocorrência de [tubarrão] para *tubarão*, “erro” provocado pelo fato da letra *r* poder representar os sons /χ/ e /r/, dependendo do contexto gráfico: quando em posição inicial de sílaba, escreve o som de /χ/ (rede), e quando aparece no final de sílaba (barco) ou no interior das palavras e entre vogais (parede), grafa o som /r/.

Na produção 2, na hipótese de escrita desse aluno, é possível perceber que ele ainda não assimilou que a escrita do fonema /j/ pode ser grafada com as letras *x* e *ch*, por isso, ainda escreve [brucha] quando deveria registrar *bruxa*.

Para Zorzi (1998, p. 43), todas essas ocorrências citadas acontecem porque existem situações diversas nas quais um mesmo som pode ser escrito por várias letras, e até mesmo o caso de uma só letra poder representar mais do que um som. Tais fatos parecem tornar esses aspectos da escrita como de difícil apreensão por parte dos aprendizes, que têm que decidir, dentre as possibilidades de representação, qual letra que deve ser usada naquele momento particular.

A troca de *am/ão* em final de verbo, apresentada na produção 1, como em [estavão] para *estavam*, [bicão] para *brincam*, revela, segundo Zorzi (1998, p. 38), que o estudante toma como base para escrita a maneira como as palavras são pronunciadas, pois aquelas que terminam com *am* são foneticamente semelhantes àquelas que terminam com *ão*: “falar*am*” é pronunciada com “falar*ã*u”, da mesma forma que “falar*ão*” é pronunciada como “falar*ã*u”.

Ainda analisando a produção 1, identificamos, nos vocábulos [bicão] para *brincam*, e na 6, o registro de [morago] para *morango*, o fenômeno da desnasalização, que Roberto (2016) define como a mudança de um fonema nasal a um fonema oral. A dificuldade do aluno em seguir essa regra pode estar relacionada à falta de consciência fonológica. Quando ele não percebe que os sons de /m/ e /n/ são articulados de forma distinta, há uma maior tendência à troca entre essas consoantes nasais, como ocorre nas grafias “bonba” e “tenperatura”.

Além disso, outro fator que contribui para essa confusão é o fato de que ambas as consoantes nasalizam a vogal anterior, conforme destacado por Scliar-Cabral (2003, p. 96). Dessa forma, ao pronunciar palavras como “bomba” e

"*temperatura*", o aluno produz uma vogal nasalizada, mas não percebe que há uma diferença na articulação.

Ainda na produção 1, é possível percebermos que a hipótese de escrita do aluno apresenta problemas de natureza sintática, isto é, de concordância, pois escreveu [*as ciansa*] quando deveria escrever *as crianças*. Nesse caso, é explícito que a criança ainda não adquiriu as regras de concordância nominal que regem o Português Brasileiro (PB).

Outro apontamento refere-se à produção 3, em que aparece [futebó] para futebol, e 6, [*tataruga*] para *tartaruga*, [*lagatixa*] para *lagartixa*, [*lagata*] para *lagarta*, [*mioca*] para *minhoca*, grafadas de modo incompleto em função da omissão da letra *r*, *n* e *nh*. Essas ocorrências são caracterizadas por Cagliari (2002, p. 138 -140) como transcrição fonética da própria fala. Segundo o autor, o aluno não registra o *r*, *n*, *nh* por não haver som correspondente na sua fala.

Nas produções 2, 4 e 6, verificamos a ocorrência da sonorização que Roberto (2016, p. 124) caracteriza como a transformação de um fonema surdo, em posição intervocálica, à sua homorgânica sonora. Essa ocorrência é observada em: [darde] para *tarde*, [barque] para *parque*, [ducano] para *tucano*, [vóca] para *foca*, [pindata] para *pintada*, [tardaruga] para *tartaruga*, [elevate] para *elefante*. Também na produção 4, verificamos o fenômeno da dessonorização que, ao contrário da sonorização, consiste na perda do traço de sonoridade em: [lolo] para *lobo*, [paleinha] para *baleinha*, [fata] para *fada*, [teserto] para *deserto*, [apudicaba] para *jabuticaba*, [fermelho] para *vermelho*, [te], na produção 5 em [cascafel] para *cascavel*, e na 3, registro de [segunta] para *segunda*.

Segundo Zorzi (1998, p. 458), para escrever, a criança deve evocar as imagens acústicas das palavras que ela própria produz. Devido a isso, "as trocas ortográficas envolvendo trocas entre surdas e sonoras pode ter como fator causal os padrões de articulação das crianças", que podem apresentar inconsistência de algumas pistas acústicas, embora não apresentem trocas na fala.

Na fase inicial da alfabetização, para Moraes (2008, p. 29), é comum encontrar crianças que realizam trocas entre as letras *p* e *b*, assim como entre *t* e *d*. Essas substituições resultam em escritas como "bato" em vez de "pato" e "dapete" em vez de "tapete". O autor explica que essas trocas ocorrem porque os sons dessas letras são bastante semelhantes em sua produção no aparelho fonador. Esses sons são

denominados pares mínimos, pois são articulados no mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque, em /b/, as cordas vocais vibram, enquanto em /p/, elas não vibram.

Além da estreita relação entre os desvios fonológicos na fala e seus reflexos na escrita, Zorzi (2003) salienta também que muitas crianças que apresentam trocas surdas/sonoras na escrita não o fazem na fala (pelo menos, não de forma acusticamente perceptível). Aparentemente, parece que essas crianças não têm a consciência do fonema que estão empregando ao pronunciarem as palavras, o que geraria confusão na hora de escolher um grafema para representá-lo.

A respeito desses tipos de trocas de letras, Cagliari (2002) procura explicar fazendo referência ao fato de que as crianças são, em geral, ensinadas a escrever em silêncio. Isso quer dizer que elas não devem pronunciar as palavras que irão escrever em voz alta, o que dificulta ou impede que se deem conta dos sons que compõem tais palavras. Nessa situação, quando as crianças tendem a articular as palavras sem produzir sons ou a sussurrá-las, acabam por não ter pistas — acústicas ou sonoras — que auxiliem na detecção de que tipo de fonema, surdo ou sonoro, está presente. Ocorre que, quando articulados sem som, ou quando sussurrados, os fonemas sonoros tendem ao ensurdecimento, o que, ainda de acordo com esse autor, pode ser a razão pela qual as consoantes sonoras tendem a ser substituídas pelas consoantes com muito mais frequência do que no sentido inverso, que, de acordo com suas observações, tem uma ocorrência muito rara.

Além da ocorrência da sonorização, verificamos, também, na produção 2, o registro da palavra [cãopo] para *campo*. Observa-se que o discente reconhece a nasalidade, mas, não sabe com qual marcador da nasalidade precisa grafar.

Os estudos de Zorzi (1998) apontam que, na escrita alfabética, a separação das palavras por meio de espaços em branco implica o conhecimento convencional da grafia das mesmas e, também, de alguma noção do que possa ser uma palavra. Nas etapas iniciais da aprendizagem da escrita, tal conhecimento ainda não está suficientemente desenvolvido para garantir a segmentação correta. Dessa forma, o aluno pode realizar a hipossegmentação que diz respeito à junção de duas ou mais palavras, como é visto, na produção 4, em: [omearanha] para *homem-aranha*, e na produção 6, em [peixespada] para *peixe espada*; ou ainda, a hipersegmentação, que

corresponde à tendência de fazer segmentações no interior das palavras, como aparece na produção 4, em: *[jira -sol] para girassol*, *[xa peuzinho] para chapeuzinho*.

Na hipótese de escrita do aluno da produção 2, em que aparece *[fotebo]* para *futebol*, e na produção 6 *[picapal]* para *picapau*, *[tobarão]* para *tubarão*, *[denosauro]* para *dinossauro*, identificamos o que Zorzi (1998) define como generalização de regras, ou seja, a criança aplica um conhecimento adquirido em uma situação particular a outras situações que se apresentam como semelhantes. Segundo o autor, os principais tipos de generalizações observadas representam aplicações indevidas de conhecimentos ortográficos, que são adequadas a determinadas palavras, mas que, quando generalizadas, produzem uma escrita não convencional, caracterizando o “erro”.

A título de esclarecimento, há outros processos fonológicos nas produções analisadas dos estudantes, no entanto, justifica-se essa omissão, por parte da pesquisadora, o fato de que são muitas as formas divergentes que avolumaria em demasia a análise dos desvios ortográficos.

As informações obtidas foram fundamentais para a elaboração de um caderno didático composto por jogos de cartas e tabuleiro, com o objetivo de minimizar as dificuldades observadas nas produções dos alunos. Os jogos foram cuidadosamente planejados para abordar as questões específicas definidas por esse grupo de estudantes, buscando, assim, melhorar a prática pedagógica da professora-pesquisadora.

A seguir, apresentamos uma análise propositiva dos jogos desenvolvidos e aplicados.

5 IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base na recolha e análise dos dados obtidos, desenvolvemos uma proposta de intervenção didática para o ensino da ortografia da Língua Portuguesa, tendo o jogo como recurso principal. Na sequência, apresentamos os jogos de carta e tabuleiro que foram aplicados.

5.1 JOGO 1 - DADO DITADO DO /T/ E /D/

A distinção entre sons surdos e sonoros na fala é essencial para a compreensão e produção correta da linguagem. Segundo Zorzi (1998, p. 40), os fonemas /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/ são considerados surdos, pelo fato de não apresentarem vibração das pregas vocais quando produzidos. Contrariamente, os fonemas /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/ são considerados sonoros, por serem produzidos com vibração das pregas vocais. O traço de sonoridade corresponde à única distinção entre os pares desses dois conjuntos de fonemas: /p/ /b/, /t/ /d/, /k/ /g/, /f/ /v/, /s/ /z/ e /ʃ/ /ʒ/, por isso, na fase de alfabetização, é comum alguns estudantes confundirem algumas letras (grafemas) que possuem sons (fonemas) parecidos, como é o caso do /t/, /d/. Essas trocas se devem ao fato do educando não compreender a distinção do traço de sonoridade.

Tais trocas são explicadas por Cagliari (2002), que faz referência ao fato de que as crianças, em geral, são ensinadas a escrever em silêncio, sem articulação ou até sussurrando, o que impede que se deem conta dos sons, sem pistas acústicas que as auxiliem na detecção do tipo de fonema. Levando essa questão em consideração, o jogo “Dado Ditado do /t/ /d/”, “Caixa surpresa do /p/, /b/, /f/, /v/” foram elaborados com o intuito de fazer com que a criança ouça e pronuncie palavras escritas com esses fonemas e faça a relação fonema/grafema, sem medo. Dessa forma, além de desenvolver a consciência fonológica, ela ganha confiança para falar, o que torna o aprendizado mais eficaz.

O jogo “Dado Ditado” é composto por cartelas com palavras escritas com /t/ e /d/ no início, meio e no final das palavras, além de um dado e sílabas móveis. Iniciamos o jogo organizando a turma em duplas, sendo que cada dupla recebeu um

dado cujas faces tinham as letras t e d. Após escolherem o critério que definiria quem iniciaria o jogo, o aluno deveria lançar o dado, e a partir da letra sorteada, escolher uma palavra da ficha que ditaria para o colega. Enquanto o aluno escrevia a palavra utilizando fichas com sílabas móveis, o parceiro que ditou a palavra deveria pintá-la em sua tabela, e o amigo que escreveu também, pois essa palavra não poderia ser mais utilizada no ditado. Ao final de três rodadas, alternava-se o jogador (o outro aluno deveria ditar as palavras). Quando terminavam as rodadas combinadas, as crianças revisavam as palavras dos colegas enquanto eram observadas por nós.

No primeiro dia de aplicação do jogo, verificamos que os alunos compreenderam facilmente a regra, mas alguns demonstraram desânimo, pois o número de palavras era vasto, e conseqüentemente, o número de sílabas também, o que dificultou a organização do material sobre a mesa e a identificação das sílabas para formar as palavras ditadas pelos colegas. Mesmo assim, as crianças demonstraram interesse e realizaram o jogo com comprometimento. Após a identificação do problema, reorganizamos as palavras e as sílabas móveis e o jogo foi aplicado novamente na semana seguinte e, dessa vez, tudo ocorreu como o planejado.

No decorrer do segundo dia de aplicação do jogo, observamos que uma aluna, em particular, por apresentar trocas na fala, não conseguia realizar o jogo de forma independente, sendo necessária a nossa ajuda para que conseguisse participar. Alguns alunos que costumavam apresentar esse tipo de troca em suas produções escritas ao longo do ano letivo não demonstraram o mesmo comportamento durante o jogo. Observamos que, ao participar da atividade, eles compreendiam a palavra ditada pelo(a) colega e formavam as palavras utilizando sílabas móveis, conseguindo distinguir os sons das letras e estabelecendo a relação fonema/grafema.

Figura 10 - Crianças jogando o jogo Dado Ditado do /t/ e /d/



Fonte: Elaboração da autora.

5.2 JOGO 2 - CAIXA SURPRESA DO /P/, /B/, /F/, /V/

Dada a importância da pronúncia das palavras em voz alta na sala de aula, para trabalhar a distinção entre sons sonoros e surdos, elaboramos o jogo "Caixa Surpresa", explorando os fonemas /p/, /b/, /f/ e /v/.

Para iniciar o jogo, os alunos foram organizados em grupos de três e cada grupo recebeu uma caixa contendo imagens cujos nomes apresentavam as letras /p/, /b/, /f/ e /v/. A troca dos fonemas, como de /p/ por /b/ ou /f/ por /v/, ou vice-versa, resultava no nome de novas imagens. O jogo iniciava com o aluno que obtivesse a maior pontuação ao lançar dois dados e somar os valores sorteados.

Em seguida, o aluno retirava uma imagem da caixa, dizia em voz alta o nome correspondente e verificava se, ao trocar os fonemas, surgia uma nova palavra presente em sua cartela.

O jogo seguia em revezamento entre os participantes, sendo considerado vencedor aquele que completasse primeiro sua cartela na horizontal, vertical ou

diagonal. No início, algumas crianças tiveram dificuldade para compreender as regras, o que exigiu explicações individuais e demonstrações feitas por nós em determinados grupos para facilitar o entendimento.

Nesse jogo, verificamos que as crianças não apresentavam esses tipos de troca na fala, somente na escrita, pois, como tinham que pronunciar o nome das figuras em voz alta, conseguiam identificar as novas palavras originadas da troca de /p/ por /b/, ou /f/ por /v/, ou vice versa.

As crianças demonstraram entusiasmo durante a realização do jogo. É importante destacar que, ao longo do ano, os sons das letras /p/, /b/, /f/ e /v/ foram trabalhados, uma vez que, desde fevereiro, nós já vínhamos identificando essa dificuldade entre os alunos.

Figura 11 - Crianças jogando o jogo Caixa Surpresa do /f/ /v/ /t/ /d/



Fonte: Elaboração da autora.

5.3 JOGO 3 - DESAFIO DA NASALIZAÇÃO

O jogo “Desafio da nasalização” foi elaborado com objetivo de conduzir o aluno a distinguir o som nasal de um som oral e compreender que os sons nasais podem ser marcados por m, n e til.

No decorrer das aulas do ano letivo, observamos que alguns alunos ainda desconheciam os marcadores da nasalidade (m, n, til), e outros demonstravam dúvidas quanto ao uso de cada um. Ao observarmos esse problema, iniciamos o trabalho na sala de aula a partir dos conhecimentos explicitados por Seara, Nunes, Volcão (2023, p.174) “de que não é preciso os alunos memorizarem a velha regra que diz que antes de ‘p’ e ‘b’ vem sempre ‘m’ uma vez que há uma explicação física do movimento articulatório: em palavras como ‘campo’, os lábios estão em ação para a produção de consoantes bilabiais ‘m’ e ‘p’, mas em ‘canto’, não temos movimento de junção dos lábios, já que a produção de fonemas alveolares ‘n’ e ‘t’ exige que a língua faça um movimento até os alvéolos.”

O jogo ajudou alguns alunos a consolidarem esse conhecimento, visto que foram muitas palavras apresentadas com esses marcadores. Além disso, foi muito interessante quando um aluno disse “professora, você reparou que os lábios só fecham quando o ‘m’ está antes de ‘p’ e ‘b’? Surpreendemo-nos com essa observação e percebemos que o aluno conseguiu, por meio do movimento articulatório, perceber a regra do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’.

Para a realização do jogo “Desafio da nasalização”, os alunos foram, novamente, organizados em grupos e acomodados de forma que ficasse um espaço no centro da sala de aula — espaço este que seria ocupado por um dado grande. Cada grupo foi identificado com números de 1 a 6. Em seguida, os grupos receberam placas com as palavras: som nasal e som oral, placas que apresentavam os marcadores de nasalidade (m, n e ~). Essas placas foram utilizadas para responder as perguntas feitas por nós. Sobre a mesa da sala de aula, foram organizadas as placas com imagens cujos nomes apresentavam som nasais e orais, e placas em que as palavras estavam escritas com marcadores de nasalização trocados.

Para iniciar o jogo, a professora lançava o dado no centro da sala, o número da face do dado sorteado indicava o grupo que responderia à questão. Ora

escolhíamos uma placa cujo nome da imagem apresentava som oral e ora uma que apresentava som nasal. Essas placas eram apresentadas aos alunos e a professora fazia o seguinte questionamento: *em qual dessas imagens o nome apresenta som oral? Ou em qual dessas imagens o nome apresenta som nasal?* Os alunos, após conversarem entre si no grupo, levantavam a placa com as palavras: som nasal ou som oral, indicando a resposta da equipe. Quando a professora apresentava uma placa cujo nome estava escrito com marcador de nasalidade correto e a mesma palavra escrita com marcador errado, fazia o seguinte questionamento: *qual das palavras está escrita corretamente?* Os alunos tinham que levantar a placa que apresentasse o marcador que eles acreditavam ser correto para escrever tal palavra. Os pontos de cada grupo eram registrados no quadro. Ganhava o jogo o grupo que tivesse o maior número de acertos. É importante ressaltar que, antes da aplicação do jogo, foi trabalhado com a turma a diferença entre som oral e som nasal, e os marcadores que sinalizam a nasalidade nas palavras (til, m, n).

No primeiro dia da aplicação do jogo, a turma, no geral, compreendeu facilmente as regras, mas alguns alunos apresentaram muita dificuldade em diferenciar um som nasal de um som oral, e foi necessário exemplificar. Pedimos que os alunos pronunciassem a palavra “pá” prendendo o nariz e observassem a saída do ar, e conversamos sobre o que observaram. Em seguida, solicitamos que pronunciassem a palavra “pão”, e novamente foi orientado que observassem a saída do ar. Mais uma vez, conversamos sobre o que aconteceu. Após esse momento, questionamos os alunos sobre qual das duas palavras tinha provocado vibração no nariz. Essa dinâmica foi realizada com outras palavras, mesmo assim, alguns alunos ainda oscilavam nas respostas, mas foi possível realizar o jogo como planejado. No segundo dia da aplicação, os educandos se mostraram mais seguros, e a maior parte deles já não apresentaram tanta dificuldade em diferenciar um som do outro.

Figura 12 - Crianças jogando o jogo Desafio da Nasalização



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 13 - Crianças jogando o jogo Desafio da Nasalização



Fonte: Elaboração da autora.

5.4 JOGO 4 - TRILHA DA NASALIZAÇÃO

Para Simões (2006, p. 32), uma das particularidades importantes e distintivas da Língua Portuguesa se refere aos sons nasais. A autora ressalta que a nasalidade vocálica ocorre, na escrita, de duas maneiras: a) com o diacrítico [~] – o til; b) com a sucessão de uma consoante nasal no declive silábico (como travador) – [m] ou [n]. Ambas as marcas indicam o abafamento ou travamento da vogal. Indicam, ainda, que a maior parte da corrente expiratória que a produz sai pelo nariz.

Os estudos de Abaurre (1988, p.421) sobre a relação entre a escrita espontânea de crianças e a representação fonológica de estruturas CVC (consoante + vogal + consoante) destacam que “a escolha entre “m”, “n” ou til para marcar a nasalidade é um dos aspectos mais difíceis da ortografia convencional para a criança aprender”.

Na nossa experiência em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, verificamos que, nos textos escritos por alunos das séries iniciais, a representação da nasalidade acontece de duas formas distintas. Primeiro, a criança pode não registrar a nasalidade porque ainda está no estágio silábico-alfabético⁴ da escrita, e, nesse nível, como explica Abaurre (1988), a criança tende a simplificar a estrutura das sílabas, preferindo o modelo mais simples, formado por consoante e vogal (CV). Nessa hipótese de escrita, a criança demonstra que ainda não compreendeu todos os tipos de sílaba e recorre ao tipo de sílaba com o qual manteve mais contato até o presente momento de sua alfabetização. O segundo processo que ocorre é aquele em que a criança sabe que deve marcar a nasalidade, mas não sabe qual consoante nasal usar — m ou n ou til.

Com o objetivo de ajudar os alunos a reconhecerem as marcas de nasalidade (til, m, n) e compreenderem, gradativamente, o uso de cada nasalizador, organizamos o jogo “Trilha da Nasalização”. Antecedendo a aplicação do jogo, trabalhamos, pautadas em Seara, Nunes, Volcão (2023, p.174), os movimentos articulatórios com auxílio de um espelho. Essa estratégia teve como intenção fazer

⁴ Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), os níveis de escrita referem-se às etapas pelas quais as crianças passam no processo de construção do sistema de escrita alfabética. Esses níveis são: **pré-silábico** (a criança ainda não estabelece relação entre a escrita e a fala), **silábico** (há uma tentativa de relacionar cada sílaba a uma letra ou grupo de letras), **silábico-alfabético** (a criança começa a integrar elementos silábicos e fonêmicos) e **alfabético** (a escrita já representa, de forma mais próxima, os fonemas da fala, permitindo a leitura e a escrita convencionais). Essas fases não ocorrem de forma rígida ou linear, e variam de acordo com as experiências e interações de cada aprendiz.

com que os alunos percebessem que, ao pronunciar *campo*, os lábios estão em ação para a produção das consoantes bilabiais ‘m’ e ‘p’. Simplificando: os lábios se encostam, mas em *canto*, não temos movimentos de junção dos lábios, já que a produção de fonemas alveolares *n* e *t* exigem que a língua faça um movimento até os alvéolos.

Para dar início ao jogo, organizamos os alunos em trios e entregamos, a cada grupo, um tabuleiro, marcadores, cartas com os desafios e um dado. As cartas foram dispostas viradas para baixo, no centro da mesa. Cada jogador escolheu uma peça e a posicionou no ponto de largada. Para definir quem começaria, todos lançaram o dado, e o aluno que obtivesse o maior número iniciava a partida.

A cada rodada, os jogadores lançavam o dado e avançavam seus marcadores de acordo com o número sorteado. Ao cair em uma casa verde, o participante deveria retirar uma carta com um desafio a ser resolvido; se não conseguisse cumprir o desafio, permaneceria no mesmo lugar. Já nas casas brancas, o jogador apenas passava a vez, sem retirar carta. Algumas cartas ofereciam vantagens, enquanto outras impunham punições que precisavam ser cumpridas. Vencia o jogo aquele que chegasse primeiro à casa final.

No decorrer da aplicação do jogo, constatamos que os pressupostos de Seara, Nunes, Volcão (2023, p.174) sobre a consciência articulatória foi de grande valia, pois, no momento da aplicação, observamos os alunos colocando em prática os movimentos articulatórios para tentar solucionar desafios, como: *se você acrescentar um elemento de nasalização no meio da palavra mato é possível formar uma nova palavra ou não?*

Nas cartas que apresentavam o seguinte desafio: *acrescente m no meio da palavra rapa e diga que nova palavra surgiu*, notamos que os alunos pronunciavam a palavra tocando no nariz para diferenciar o som oral do nasal e solucionavam os desafios.

O trabalho desenvolvido em sala de aula com a temática da nasalidade confirmou os pressupostos teóricos de Morais (2008, p. 30) e Abaurre (1988, p. 421), que apontam a escrita dos sons nasais como uma significativa fonte de dificuldades para os alunos em processo de alfabetização. Observou-se que, mesmo após explicações, exemplos práticos e a aplicação de jogos, alguns estudantes

continuaram demonstrando dificuldades tanto na distinção entre sons orais e nasais quanto na marcação correta da nasalidade na escrita das palavras.

Diante dessa constatação, recomendamos não apenas a ampliação e reaplicação dos jogos já utilizados, mas, também, a inclusão de outras estratégias pedagógicas que favorecessem a percepção e o domínio da nasalidade. Entre essas estratégias, destacamos:

- a produção de palavras a partir de imagens, com ênfase na identificação da presença ou ausência de sons nasais;
- o trabalho com rimas que envolvam sons nasais, como em *mão*, *pão* e *balão*;
- a realização de ditados fonológicos, nos quais o foco esteja nos sons produzidos e não na grafia convencional.

Como exemplo, pode-se solicitar aos alunos que escrevam palavras que terminem com o mesmo som de *pão*, para, em seguida, discutir, coletivamente, a forma correta de escrevê-las.

Figura 14 - Crianças jogando o jogo Trilha da Nasalização



Fonte: Elaboração da autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, objetivamos apresentar uma proposta de ensino que sistematizasse a aprendizagem relacionada à variação entre sonorização e dessonorização dos fonemas consonantais, com foco na realização das consoantes oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/, nas fricativas /f/, /v/ e nos sons nasais.

Com base nos relatos de professores do 4º e 5º anos, e em nossa experiência em sala de aula, observamos que esse tipo de “erro” na escrita ainda é recorrente nessas séries. Essa constatação nos motivou a investigar os principais fatores que influenciam a ocorrência desses desvios. Diante disso, selecionamos, para nossa análise, textos produzidos por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que constituem o *corpus* desta pesquisa.

O objetivo geral, aqui, se conecta ao fato de que, desde o início, procuramos criar um modelo de caderno didático de jogos de cartas e de tabuleiro para favorecer o aprendizado das crianças sobre a língua e o sistema de escrita como é ensinada na escola, o que deu origem a um material lúdico que visa tornar o aprendizado prazeroso e prático.

O primeiro objetivo específico — que propôs promover reflexões sobre os processos fonológicos e suas implicações na escrita dos alunos — foi relevante porque, por meio do estudo das teorias que fundamentam esta proposta, compreendemos que o que denominávamos “erros” nada mais é do que processos fonológicos que são inerentes ao processo de alfabetização das crianças, e que podem ser amenizados, ou até mesmo sanados, com práticas pedagógicas alinhadas às especificidades dos alunos.

O segundo objetivo específico desta pesquisa — que buscava ações práticas para despertar e reforçar a atenção do aluno para os dois aspectos de uso da língua: a fala e a escrita — foi alcançado, visto que os jogos aplicados ajudaram os alunos a perceberem a relação entre os sons da língua e a forma como as palavras são escritas, promovendo a compreensão sobre como os sons da língua (Fonologia) se relacionam com a forma escrita das palavras (ortografia).

Por fim, o último objetivo deste trabalho — que tinha como propósito proporcionar aos alunos o contato com jogos que estimulassem o domínio progressivo da ortografia — mostrou-se pertinente e eficaz. Grande parte dos

alunos, ao realizar as atividades após a aplicação dos jogos, não apresentaram as trocas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, muitos conseguiram diferenciar som oral de nasal e usar os marcadores de nasalidade de acordo com as convenções ortográficas do PB. Isso demonstra que os jogos possibilitaram aos alunos a sistematização da relação entre fonemas e grafemas, e esse conhecimento permitirá que avancem, progressivamente, no aprendizado das convenções ortográficas.

A respeito da nossa pergunta de pesquisa — *Jogos Pedagógicos podem auxiliar em implicações de questões da consciência fonológica e dos processos fonológicos no processo de aquisição da escrita dos alunos?* —, concluímos que os jogos desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, especialmente, no desenvolvimento dos processos fonológicos e na aquisição da consciência fonológica, habilidade essencial para a leitura e a escrita. No entanto, para que a aquisição da escrita ocorra de forma eficaz, é necessário um trabalho pedagógico que assegure a construção de conhecimentos prévios.

Ao aplicarmos os jogos em sala de aula, constatamos que o aprendizado dos alunos foi favorecido devido ao trabalho prévio com a consciência articulatória, conforme mencionado por Seara, Nunes e Volcão (2023, p. 174). Além disso, uma reflexão sobre os aspectos da língua — especialmente, os sons das letras —, fundamentada na perspectiva metalinguística de Moraes (2020, p. 41), mostrou-se essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Esses elementos foram determinantes para alcançar os resultados esperados.

Nossa fundamentação teórica revelou que, no português, a relação entre sons e letras nem sempre é biunívoca, ou seja, uma mesma letra pode representar sons diferentes. Esses e outros aspectos da fala e da escrita geram desafios para os alunos no processo de alfabetização, pois as hipóteses que eles formulam sobre a correspondência entre as duas modalidades da língua (fala e escrita) nem sempre se confirmam, gerando, assim, os “erros” ortográficos.

Esta pesquisa também evidenciou que tais “erros” são inerentes ao processo de alfabetização. No entanto, os pressupostos da Fonética e da Fonologia oferecem importantes subsídios ao trabalho do educador, pois fornecem bases teóricas que possibilitam ao professor desenvolver, nos alunos, a consciência sobre a relação entre a linguagem oral e a escrita.

É importante destacar que esta pesquisa só foi possível graças aos conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEM). Essa formação ampliou, significativamente, a base teórica da professora-pesquisadora e ofereceu instrumentos que permitiram ressignificar sua prática pedagógica. Dessa forma, foi possível articular teoria e prática, promovendo um ensino mais reflexivo, dinâmico e alinhado às reais necessidades dos educandos.

Embora os desafios sejam consideráveis, é fundamental que o(a) professor(a), especialmente o(a) professor alfabetizador(a), compreenda os processos fonológicos não apenas para identificar os "erros" na escrita dos alunos, mas, principalmente, para desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem a amenização, ou até mesmo a superação, dessas dificuldades.

O conhecimento aprofundado dos processos fonológicos permite ao docente identificar as raízes dessas falhas de forma mais precisa, compreendendo-as como etapas naturais do desenvolvimento da alfabetização. Com base nessa compreensão, o professor pode planejar intervenções mais direcionadas, por meio de atividades que estimulem a reflexão sobre a língua, promovendo a correção gradual e o aprimoramento da escrita dos alunos, sempre respeitando suas necessidades e avanços individuais.

Nesse contexto, esta pesquisa contribui, de maneira significativa, para o aprimoramento do ensino da ortografia da Língua Portuguesa, ao oferecer uma análise crítica das práticas pedagógicas vigentes. Entretanto, o tempo disponível para a aplicação do jogo revelou-se um fator limitador no desenvolvimento das atividades. Embora a proposta tenha se mostrado eficaz e bem aceita pelos alunos, seria fundamental aplicar os jogos com maior frequência, o que, certamente, teria potencializado ainda mais os resultados obtidos.

Ao analisar os processos fonológicos envolvidos na escrita, o estudo propõe uma abordagem mais consciente e eficaz para lidar com as dificuldades ortográficas, proporcionando aos educadores ferramentas para intervir, de maneira mais assertiva, no processo de aprendizagem. Esta contribuição visa não apenas corrigir supostos "erros", mas, principalmente, fomentar uma compreensão mais ampla e reflexiva dos alunos sobre as normas ortográficas, levando em consideração suas particularidades linguísticas e o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

7 REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito. In: KATO, M. (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 135-142.

AMARAL, M. P. A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. p. 99-125.

BAGNO, M. A. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. A. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BALTAR, M. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004.

BENEVIDES, A. Consciência fonológica, Fonética articulatória e Ensino. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 34, p. 18-28, 2019.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, v. 9, n. 18, p. 201-220, 9 mar. 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, A C. P. A. et al. (Org) **Jogos de alfabetização. Centro de estudos em educação e linguagem**. Recife-PE: CEEL/ UFPE. 2009.

BRANDÃO, A. C. P. A, et.al. **Jogos de alfabetização**. Recife-PE: CEEL, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. 2. **Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CÂMARA JR., J. M. **Problemas de linguística descritiva**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J, MACEDO, E. C. **Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva: Uma perspectiva multidisciplinar**. São Paulo: EDUNISC, 1998.

CARVALHO, L. da S. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. In: **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

COLLISCHONN, G. A sílaba em Português. In: BISOL, L. (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.107-110

COSTA, W. M. M. S. **Fono(Alvo): a Nasalidade em Jogo**. 89p. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede (ProfLetras) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Escola**, edição nº 162, maio de 2003.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a teoria**. Porto Alegre, RS: Artmed 2004. p. 177-192.

HENDLER, V. B. **O lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental**. 52p. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Três Cachoeiras-RS, 2010.

HOFFMANN, S. T. DE S. **Processos Fonológicos e o texto escrito de alunos do 5º e 6º Ano do ensino fundamental**, 2021.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEAL, T.F; ALBUQUERQUE, E.B.C. ; LEITE, T.B.S.R.. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando ?) In: MORAIS, A. G ; ALBUQUERQUE, E. B.C de ; LEAL, T.F.(org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.p. 111-131

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16.ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série princípios).

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador/Miriam Lemle**. - [17 ed.] - São Paulo: Ática, 2009.

MADUREIRA, A. L. G; SILVA, F. O. da. Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem. **Educação em Foco**, ano 20, n. 31 – maio/ago. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MATTOSO, C. J. **Manual de expressão oral e escrita**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

MENEZES, G. R. C. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos**. 150p. Dissertação (Mestrado em Linguística

aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, M. A.; de; NASCIMENTO, M. do. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev. [online]**. 1990.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PRADO, V. F. F. **Processos fonético-fonológicos em produções orais e escritas de alunos do ensino fundamental II: uma proposta de intervenção**. 179p. Dissertação. Centro de Letras e Ciência Humanas – Universidade Estadual de Londrina, 2018.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

REGO, L. B; BUARQUE, L.L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, 1997.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, p.70.

RODRIGUES, É. M. B. **A nasalidade na escrita de alunos do quarto e quinto anos do ensino fundamental I – descrição e intervenção pedagógica**, 152p. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Letras – Universidade Federal de Uberlândia – MG, 2016.

SCHIAVONI, A. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores**. 71p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: UNICAMP, Campinas, 2004.

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

SEARA, I.C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. Ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SILVA JR. L. J. da. Fonética. In KAILER, D. A; MAGALHÃES, J; HORA, D. da (orgs.). **Fonologia e variação: Diretrizes para o ensino**. 1.ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 31-56.

SILVA, L. P. da. **Os processos fonológicos subjacentes às formas divergentes de escrita em textos de alunos na fase de alfabetização** 115p. Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.

SILVA, T. C. (1999) **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 11 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

SILVA, T. C.. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2021.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2024.

TRIVINOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 30-79.

VOLPATO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. 2. ed. Santa Catarina: Annablume, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos fonológicos superiores**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

ZORZI, J.L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M.I. (org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.p. 144-162.

ZORZI, J.L. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. In: MARCHESAN, I.Q.; ZORZI, J.L.; GOMES I.D. (orgs). **Tópicos em Fonoaudiologia**. 1997 – 1998. São Paulo: Lovise, 1998. p 181 – 194.

8 APÊNDICE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**



ROGERIA BUENO FEGUEREDO

CADERNO DIDÁTICO

**JOGOS QUE ALFABETIZAM: UM PERCURSO PELA
SONORIZAÇÃO, DESSONORIZAÇÃO E NASALIZAÇÃO.**

Maringá
2025

ROGERIA BUENO FEGUEREDO

CADERNO DIDÁTICO

JOGOS QUE ALFABETIZAM: UM PERCURSO PELA SONORIZAÇÃO, DESSONORIZAÇÃO E NASALIZAÇÃO

Produto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciane Braz Perez Mincoff

Maringá
2025

APRESENTAÇÃO

PROFESSOR(A),

Esta proposta didático-pedagógica foi elaborada com o objetivo de apoiar você, educador, no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes para o processo de alfabetização. Por meio destes jogos educativos, disponibilizo instrumentos que tornam a aprendizagem mais prazerosa, envolvente e eficiente, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno.

A utilização de jogos no contexto escolar vai além do simples ato de brincar. Trata-se de uma estratégia pedagógica capaz de promover o engajamento dos alunos e favorecer a construção do conhecimento de forma lúdica. Quando aplicados intencionalmente, os jogos possibilitam vivências que reforçam habilidades fundamentais para o processo de alfabetização, como a consciência fonológica, a percepção auditiva e a associação entre sons e letras.

Nesta proposta, o foco se concentra, especialmente, nas práticas que envolvem questões fonéticas e fonológicas, reconhecendo sua relevância para a consolidação da leitura e da escrita. Trabalhar com sonorização, dessonorização, nasalização, por exemplo, permite que os alunos compreendam o funcionamento dos sons da língua e suas relações com o sistema de escrita, o que é essencial para que avancem, de forma segura, no domínio da ortografia e da fluência leitora.

Espero que este material contribua, de modo significativo, para a sua prática pedagógica, incentivando você, professor, a explorar, adaptar e recriar os jogos propostos conforme as necessidades da sua turma. Mais do que oferecer recursos prontos, apresento, aqui, possibilidades de ação pedagógica que valorizam a ludicidade e promovem o desenvolvimento das competências linguísticas, desde os primeiros passos, na alfabetização.

Professor (a),

A relação entre escrita e oralidade não se dá de forma tão simples, e em sala de aula, é comum nos depararmos com diversas trocas de letras apresentadas

pelos alunos na escrita — dentre elas, /t/ e /d/ —, pois, no Português Brasileiro, há fonemas que têm o mesmo lugar e modo de articulação, contudo a sonoridade os distinguirá — um será vozeado/sonoro e o outro desvozeado/surdo. Conscientes do nosso papel de mediadores no ensino, e da importância do recurso lúdico no aprendizado de nossas crianças, criamos o jogo “Dado ditado do /t/ e /d/”. Para que ele seja eficiente, você tem a opção de adaptá-lo à sua realidade. Desse modo, poderá ser realizado em duplas, trios ou quartetos, e dependendo da quantidade de participantes por grupo, o número de palavras deverá ser complementado. Turmas em que a maioria dos alunos ainda se encontram no nível de escrita pré-silábico, a formação das palavras poderá ser feita com alfabeto móvel; alunos no nível silábico poderão utilizar fichas móveis com sílabas. Dependendo da turma, as palavras poderão ser escritas com letra bastão ou cursiva. A complexidade das palavras poderá variar de acordo com o nível de escrita dos alunos. As palavras do jogo poderão ser organizadas em cartazes e expostas em sala de aula.

JOGO 1 - DADO DITADO

Materiais

- Um dado feito com caixa de medicamento, com três faces com a letra **T** e três faces com a letra **D**. Segue o link com o passo a passo de como confeccionar: <https://www.familiacomamor.com/2018/09/dado-com-caixa-de-medicamento.html>;
- Listas de palavras escritas com **T** e **D**;
- Sílabas móveis;
- Lápis de cor.

Número de participantes

Dois integrantes

Objetivos do jogo:

Discriminar o traço de sonoridade e a associação ao grafema.

Preparação

A professora, por meio de sorteio, organizará a turma em duplas. Um integrante da dupla terá tanto as fichas com palavras escritas com /t/ quanto com /d/. Os alunos deverão escolher o critério que defina quem iniciará o jogo.

Regras

O aluno lançará o dado, e a partir da letra sorteada, deverá escolher uma palavra da ficha que ditará para o colega, enquanto este escreve a palavra utilizando fichas com sílabas móveis. Aquele que ditou a palavra deverá pintá-la em sua tabela — e o amigo que escreveu também, pois essa palavra não poderá ser mais utilizada no ditado.

Após três rodadas, os alunos devem inverter os papéis: quem escrevia passa a ditar, e quem ditava passa a escrever. Ao final do jogo, as duplas trocam de lugar para que se possa realizar a correção das palavras. Durante a correção, cada aluno deve verificar a correspondência entre os sons e as letras, identificar possíveis erros de grafia e sugerir ajustes, sempre com base nas regras ortográficas aprendidas. Vencerá o jogo o aluno que tiver escrito o maior número de palavras corretamente.

Em seguida, o professor registrará algumas palavras na lousa e fará a leitura em voz alta, destacando a diferença entre os sons de /t/ e /d/.

LISTA 1

PALAVRAS COM T

TIJOLO	TOMATE	TORNEIRA	TIME
TUBARÃO	MORTE	TEMPO	TELHADO
TARTARUGA	TIGELA	TORRADA	TEIA
TINTA	PETECA	TUCANO	TAMANDUÁ
TOCA	TELEVISÃO	TUBO	TELEFONE

PALAVRAS COM D

DOENTE	DÍVIDA	COCADA	CROCODILO
--------	--------	--------	-----------

DÚVIDA	MOEDA	DOIDO	COMIDA
CORDA	DONINHA	CADELA	DENTE
DAMASCO	DELEGADO	DITADO	DEGRAU
DENTADURA	GADO	CADEADO	BODE

LISTA 2

PALAVRAS COM T

TOMADA	TERREIRO	TOURO	TICO
TERRA	TAPETE	TOPEIRA	TOPETE
TAPA	TERRENO	TATU	TIGRE
TESOURA	TATO	TOALHA	TORRE

PALAVRAS COM D

DADO	DEZENA	CABIDE	DESENHO
DOCE	CADERNO	DATA	DOLORIDO
DAMA	QUADRO	DINOSSAURO	DOMINÓ
CADEIRA	DORIANA	DANONE	DONO

LISTA 3

PALAVRAS COM T

TOMATE	TERREIRO	TEMPO	TATU
TAPETE	TORRADA	TOALHA	CORTA
MORTE	TUCANO	TOCA	TIJOLO
TIGELA	TUBARÃO	TUBO	TARTARUGA
TAMANDUÁ	TELEVISÃO	TORNEIRA	TORRE

PALAVRAS COM D

CABIDE	DONO	COCADA	CROCODILO
MOEDA	DOIDO	COMIDA	DANONE
GADO	CADELA	DENTE	DITADO
DOCE	PADEIRO	DAMASCO	DAMA
QUADRO	DATA	DEGRAU	DOMINÓ

LISTA 4**PALAVRAS COM T**

TOMADA	TESOURA	TERRA	TICO
TERRENO	TATO	TOPETE	TOURO
TIME	PETECA	TELHADO	TOPEIRA
TIGRE	TAPA	TINTA	TEIA

PALAVRAS COM D

DADO	DEZENA	DENTADURA	DOENTE
DÍVIDA	DEZENOVE	DÚVIDA	CADEIRA
DOLORIDO	CADERNO	DESENHO	DORIANA
CORDA	DELEGADO	DONINHA	CADEADO

LISTA 5**PALAVRAS COM T**

TOMATE	TERREIRO	TOMADA	TESOURA
TUCANO	TIGELA	TOURO	TUBARÃO

PETECA	TUBO	TELEVISÃO	TIGRE
TINTA	TORNEIRA	TEMPO	TOPEIRA

PALAVRAS COM D

CROCODILO	DÚVIDA	CADEIRA	DOLORIDO
COMIDA	DESENHO	DANONE	GADO
CADELA	DENTE	DITADO	DOCE
DAMA	QUADRO	DEGRAU	BODE

LISTA 6

PALAVRAS COM T

TATU	TAPETE	TORRADA	TOALHA
TERRA	TICO	TERRENO	MORTE
TATO	TOCA	TIJOLO	TOPETE
TIME	TOURO	TARTARUGA	TAMANDUÁ
TAPA	TORRE	TEIA	TELEFONE

PALAVRAS COM D

DADO	DEZENA	CABIDE	DONO
DENTADURA	DOENTE	DÍVIDA	COCADA
MOEDA	DOIDA	CADERNO	DORIANA
PADEIRO	DELEGADO	DOMINÓ	DINOSSAURO
DONINHA	CADEADO	BODE	TELEFONE

LISTA 7**PALAVRAS COM T**

TOMATE	TERREIRO	TATU	TOMADA
TESOURA	TORRADA	TUBARÃO	TOURO
TARTARUGA	TAMANDUÁ	TIGRE	TAPA
TINTA	TORRE	TEIA	MORTE

PALAVRAS COM D

CABIDE	DONO	DOENTE	DÍVIDA
COCADA	CROCODILO	DÚVIDA	MOEDA
COMIDA	GADO	DITADO	DAMASCO
QUADRA	DEGRAU	DOMINÓ	DINOSSAURO

LISTA 8**PALAVRAS COM T**

TEMPO	TAPETE	TERRA	TICO
TERRENO	CORTA	TUCANO	TOCA
TIJOLO	TIGELA	TOPETE	TIME
PETECA	TUBO	TOPEIRA	TELEVISÃO

PALAVRAS COM D

DADO	DEZENA	DENTADURA	CADEIRA
DOLORIDO	DOIDO	DESENHO	DORIANA
DANONE	CADELA	DENTE	DOCE
DAMA	DATA	DONINHA	CADEADO

LISTA 9**PALAVRAS COM T**

TOMATE	TERREIRO	TEMPO	TATU
TOMADA	TESOURA	TAPETE	TORRADA
CORTA	MORTE	TUCANO	TOCA
TIGELA	TOURO	TUBO	TOPEIRA
TELEVISÃO	TIGRE	TORNEIRA	TELEFONE

PALAVRAS COM D

DADO	DEZENA	CABIDE	DENTADURA
DOENTE	COCADA	CADEIRA	DOLORIDO
DOIDO	COMIDA	DANONE	GADO
CADELA	DENTE	DITADO	DOCE
DAMA	DELEGADO	DATA	DOMINÓ

Professor(a),

Cagliari (2009. p. 62-63) explica que a criança, muitas vezes, não tem como ponto de referência o conhecimento prévio da escrita das palavras, então, resolve sua dúvida pronunciando. Como na sala de aula é proibido falar alto, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é mais semelhante a um som surdo do que um som sonoro. Nesse caso, a percepção fonética fica comprometida, e é quando trocas com /p/ /b/, /f/ /v/ acontecem. Pensando na importância da pronúncia em voz alta das palavras, para que seja possível fazer a distinção entre um som sonoro e um surdo, elaboramos o jogo “Caixa surpresa /p/ /b/ /f/ /v/”. Para iniciar a confecção da cartela, peça aos alunos que observem as imagens e os questione se identificam todas as imagens apresentadas — esse momento é importante, pois, se o aluno

não conhecer o nome de alguma imagem, o professor o ajudará. Para os alunos menores, o professor poderá levar a cartela pronta. No jogo, os alunos deverão sortear uma imagem cujo o nome apresenta as letras /p/ /b/ /f/ /v/, e que a troca de /p/ por /b/, ou /f/ por /v/, ou vice versa, origine em uma nova palavra. As peças poderão ser plastificadas para que sejam utilizadas várias vezes sem danificar.

JOGO 2 - CAIXA SUPRESA DO /P/ /B/ /F/ /V/

Materiais

- Uma caixa surpresa para cada grupo. Segue o link com o passo a passo de como fazer uma caixa surpresa: <https://www.youtube.com/watch?v=qKNDdBKRejo>;
- Imagens cujos nomes são escritos com /p/ /b/ /f/ /v/ na sílaba inicial, medial e final;
- Cartela com imagens cujos nomes são escritos com /p/ /b/ /f/ /v/;
- Dois dados.

Objetivos do jogo

Discriminar o traço de sonoridade e a associação ao grafema;

Estimular a consciência fonológica para os sons da Língua Portuguesa /p/ e /b/, /f/ e /v/.

Participantes

Grupos de 3 integrantes.

Preparação

Coloque em caixas as imagens cujos nomes apresentam as letras **/p/ /b/ /f/ /v/**, e que a troca de **/p/ por /b/, ou /f/ por /v/**, ou vice versa, origine em uma nova palavra;

Organize os alunos em grupos. Cada grupo receberá uma caixa com o material e cada integrante deverá recortar as imagens disponibilizadas pelo professor e montar sua cartela. Para a escolha do integrante do grupo que iniciará o

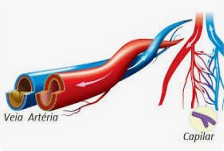
jogo, cada aluno deverá lançar dois dados. Inicia o jogo quem tiver a maior soma dos números de pontos sorteados pelos dados.

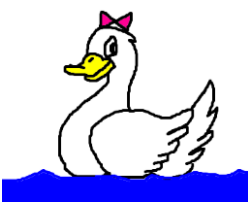
Regras

O aluno deverá colocar a mão na caixa, retirar uma imagem, dizer em voz alta o nome correspondente e verificar se, em sua cartela, há uma palavra formada pela troca dos sons /p/ por /b/, ou /f/ por /v/, e vice-versa. Os jogadores devem alternar as rodadas com seus companheiros. Vence a rodada o aluno que conseguir preencher sua cartela primeiro — seja na horizontal, vertical ou diagonal. Ao final do jogo, o professor deverá registrar, na lousa, os nomes das imagens/palavras trabalhadas, destacando os sons das letras /p/ e /b/, /f/ e /v/, e promovendo a reflexão dos alunos sobre essas variações sonoras.

IMAGENS PARA A CAIXA SURPRESA

 Fonte: https://www.namegahfestas.com.br/compom-metalizado-rosa-pink.html Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://www.supernovaera.com.br/bombom-de-chocolate-sonho-de-valsa-lacta-1un/p Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://br.pinterest.com/pin/672162313108636073/. Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://drwesleyjr.com.br/blog/seu-bebe-baba-muito-saiba-quando-isso-e-normal/, Acesso em: 09 jul. 2024.
 Fonte: https://www.istockphoto.com/br/foto/sapo-de-cana-sentado-na-grama-%C3%A0-noite-gm1493266566-517012485?searchscope=image%2Cfilm Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://brasilescola.uol.com.br/quimica/quimica-sabao-po.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://servircomrequinte.francobachot.com.br/decoracao-para-bar-saiba-como-fazer-para-encantar-seus-clientes/. Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://www.meiadeivertida.com.br/MLB-5101320952-meias-malucas-infantil-desenho-hello-kitty-cano-alto-JM. Acesso em: 09 jul. 2024.

 Fonte: https://unsplash.copt-br/fotografias/vaca-preta-e-branca-em-pe-no-campo-de-grama-FquDp5N1Gw0. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://loja.imperialcutelaria.com.br/faca-chef-ge-grandes-cortes-imperial. Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://www.alfaiadecor.com.br/produtos/pia-de-inox-150/. Acesso em: 09 jul. 2024.	 BIA Fonte: https://pt.vecteezy.cm/artevetorial/5562645-feliz-bonito-desenho-menina-com-trancas-linda-menina-de-vestido-sobre-fundo-branco. Acesso em: 09 jul. 2024.
 Fonte: https://www.istockphoto.com.br/search/2/image-film?phrase=fenda. Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://www.fazaboa.com.br/ofertas/shope/5600075. Acesso em: 09 jul. 2024.	 Fonte: https://www.google.com/imgres?imgurl=https://gartic.com.br/imgs/mural/la/laylafischer/pessoa-feia.png&tbnid=b4NaoYx_n6Qn-M&vet=1&imgrefurl=http://hillhighanimal.com/metabox/Desenho-de-laylafischer-Gartic/15710799.html&docid=dRGBTa4Lqrrx7M&w=510&h=370&itg=1&source=sh/x/im/m1/0&kgs=1dace0d687fab6b4. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://www.educacaonamao.com.br/veias-do-corpo-humano-o-que-sao-caracteristicas/. Acesso em: 10 jul. 2024.
 Fonte: https://leverde.com.br/blogs/blog-le-verde/porque-eliminar-a-farinha-branca-da-nossa-dieta. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/varinha-magica. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/2019/08/30/21a-edicao-da-missa-do-vaqueiro-de-pau-ferro-sera-realizada-neste-final-de-semana.ghtml. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://www.amazon.com.br/Faqueiro-Completo-Premium-Maleta-Madeira/dp/B08BTJPG6G. Acesso em: 10 jul. 2024.

 Fonte: https://br.pinterest.com/pin/415316396893962355/. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://shprime.com.br/blog/confiravantagens-de-morar-em-casa-de-vila-em-sao-paulo/. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://www.americanas.com.br/bote-inflavel-intex-challenger-3-com-remos-295cm-ate-260kg-4959022293/p. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://mel.com.br/planos/pote-vidro-750g-tampa-metalica/. Acesso em: 10 jul. 2024.
 Fonte: https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?mediatype=illustration&phrase=batendo+na+porta. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://gartic.com.br/_zer0/desenho-jogo/pata. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/banda-musical. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://br.pinterest.com/pin/97671885661319097/. Acesso em: 10 jul. 2024.
 Fonte: https://pt.vectorezy.artevetorial/2297984-water-drop-international-water-power-plant-life-dando-umidade-cartoon-style. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://depositphotos.com/br/photos/cartela-de-bingo.html. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://www.gettyimages.com.br/detail/ilustra%C3%A7%C3%A3o/voting-election-ballot-box-ilustra%C3%A7%C3%A3o-royalty-free/1439751877?adppopup=true. Acesso em: 10 jul. 2024.	 Fonte: https://www.fotoregistro.com.br/produto/mini-foto-retro. Acesso em: 10 jul. 2024.

MODELO DA CARTELA

	P B ou F V	

Professor (a),

Antes da aplicação do jogo, é indispensável preparar a turma. Sugere-se trabalhar com os alunos a diferença entre som oral e som nasal, de forma explícita. Esclareça que os sons orais são aqueles que saem livremente pela boca e os sons nasais saem pela boca e pelo nariz. Para exemplificar, peça que os alunos pronunciem a palavra “pá” prendendo o nariz e observem a saída do ar. Converse sobre o que observaram. Em seguida, solicite que pronunciem a palavra “pão”, observando, novamente, a saída do ar. Mais uma vez, solicite que os alunos comentem sobre o que aconteceu. Após, questione-os sobre qual das duas palavras provocou vibração no nariz. É importante trabalhar, também, as marcas de nasalidade (til, m, n) nas palavras, para que os alunos possam compreender, gradativamente, o uso de cada nasalizador.

JOGO 3 - DESAFIO DA NASALIZAÇÃO**Materiais**

- Placas com imagens cujos nomes apresentam som nasais e orais;
- Placas escritas com as palavras “som nasal”, “som oral”;
- Placas com palavras que apresentem os marcadores de nasalidade m, n e ~;
- Placas em que as palavras estejam escritas com marcadores de nasalização trocados;
- Placas com m, n e ~;
- Um dado grande numerado de 1 a 6. Segue o link do passo a passo de como fazer: <https://www.youtube.com/watch?v=-L4lGaUjPSI>.

Objetivos do jogo

Distinguir um som nasal de um som oral;

Compreender que os sons nasais podem ser marcados por m, n, e ~.

Participantes

Grupos de 4 e 5 integrantes.

Preparação

Organize a turma em seis grupos e identifique cada um com um número de 1 a 6;

Distribua, para cada grupo, as placas que serão utilizadas para responder às perguntas;

Posicione os grupos na sala de forma que o centro fique livre, pois esse espaço será reservado para o dado;

Sobre a mesa do professor, disponha as placas que serão utilizadas durante o jogo, todas viradas para baixo.

Regras

Para iniciar o jogo, o(a) professor(a) lançará o dado no centro da sala. O número sorteado indicará qual grupo começará a rodada. Em seguida, o(a) professor(a) escolherá duas placas: uma com uma imagem cujo nome apresenta som oral e outra com som nasal. Essas placas serão mostradas aos alunos, acompanhadas do questionamento: *"qual dessas imagens tem um nome com som oral?"* ou *"qual dessas imagens tem um nome com som nasal?"*

Após discutirem entre si, os integrantes de cada grupo deverão levantar a placa que representa a resposta escolhida pela equipe;

Em outra etapa do jogo, o(a) professor(a) apresentará uma mesma palavra escrita de duas formas: uma com o marcador de nasalidade correto e outra com erro. Os alunos, novamente em grupo, deverão identificar qual das opções está escrita corretamente, levantando a placa correspondente;

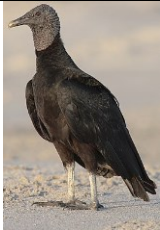
O(a) professor(a) anotará, no quadro, a pontuação de cada grupo. Vencerá o jogo a equipe que acumular o maior número de acertos.

IMAGENS DE PALAVRAS CUJOS NOMES APRESENTAM SONS NASAIS

 Fonte: https://myloview.com.br/quadro-lampada-acesa-luz-no-10EF6A. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://www.istockphoto.com/br/search/2/image-film?phrase=desenho+campo+de+futebol. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/bomba-dos-desenhos-animados_2213291.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.
 Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/tambor-vermelho-e-baquetas-de-madeira-instrumento-musical-maquina-de-tambor-vetor-ilustracao-desenho-animado-plano-i_67601184.htm. 12 jul. 2024.	 Fonte: https://www.educolorir.com/imagem-cachimbo-i28002.html. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://vallefrutas.com.br/produto/mamao-papaia/. Acesso em: 12 jul. 2024.
 Fonte: https://www.istockphoto.com/br/search/2/image-film?phrase=laranja. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://pt.dreamstime.com/photos-images/morango.html. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://pt.pngtree.com/freepng/white-dove_9050021.html. Acesso em: 12 jul. 2024.

 Fonte: https://www.istockphoto.com/br/foto/tapir-gm171575572-21484641?searchscope=image%2Cfilm. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://www.karsten.com.br/manita-de-microfibra-king-karsten-lima-blush-3784632/p. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://www.magazineluiza.com.br/tampa-para-garrafa-de-cerveja-pacotes-benedetti/p/eag9bc2670/pi/cear/. Acesso em: 12 jul. 2024.
 Fonte: https://unsplash.com/pt-br/fotografias/elefante-andando-na-agua-durante-o-dia-OMj1ddJAoCo. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/desenho-cama-infantil. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Andorinha. Acesso em: 12 jul. 2024.
 Fonte: https://www.naturaldattera.com.br/maca-red-unidade/p. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://br.pinterest.com/pin/777574691947153286/. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://www.zellojoias.com.br/brinco-de-ouro-18k-750-pingente-gota-zirconia-pendurado. Acesso em: 12 jul. 2024.
 Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/banda-musical. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://www.palaciadasfestas.com.br/brinquedo-classico-bambole-de-plastico-colorido.html#. Acesso em: 12 jul. 2024.	 Fonte: https://www.istockphoto.com/br/search/2/image-film?phrase=dente+molar. Acesso em: 10 abr. 2025.

IMAGENS DE PALAVRAS CUJOS NOMES APRESENTAM SOM ORAL

 Fonte: https://loja.poker.esp.br/acessorios/apito/apito-plastico-cardeal-c-esfera-avulso-08102?variant_id=29965. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte: https://www.lojasadoce.com.br/bala-mastigavel-7-belo-arcor-iogurte-500g. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte: https://www.prismatic.com.br/conheca-a-historia-das-garrafas-de-vidro/. Acesso em: 20 jul. 2024.
 Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/desenho-de-mala/4#uuiid=0eb51c3e-69dd-486b-8884-8f45252d06d2. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte: https://www.amazon.com.br/Pirulito-Psicod%C3%A9lico-13cm-Arte%20Colorido/dp/B0C3PHW5V1?th=1. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/barata-de-casa-marrom-praga-de-inseto-vermelho-ilustracao-em-vetor-isolada-em-um-fundo-branco_20863970.htm#fromView=keyword&page=1&position=6&uuiid=6bff0211-5a05-4d9d-9bbd-0713723dc514&query=Barata+Inseto. Acesso em: 20 jul. 2024.
 Fonte: https://lucamateriais.com.br/produtos/tijolo-19x29/. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dasipod%C3%ADdeos. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/celular. Acesso em: 20 jul. 2024.
 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Urubu-de-cabe%C3%A7a-preta.	 Fonte: https://www.americanas.com.br/geladeira-electrolux-	 Fonte: https://www.jmarcon.com.br/produtos/cadeiras/cadeir

Acesso em: 20 jul. 2024.	<u>inverter-frost-free-auto-sense-390-l-inox-look-if43s-7470928764/p</u> . Acesso em: 20 jul. 2024.	<u>a-maite</u> . Acesso em: 20 jul. 2024.
 Fonte:https://www.zapmedica.com.br/acessibilidade/muleta/muleta-axilar-madeira-apoio-almofadado-adulto-unidade-indaia#descricao. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte:https://www.gupar.com.br/tomada-10a-interruptor-simples-blux. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte:https://www.magazineluiza.com.br/cobertor-casal-queen-manta-sherpa-pele-de-carneiro-casal-dupla-face-excelente-qualidade-enxovais-fanti/p/cc129b86aj/cm/cobt/. Acesso em: 20 jul. 2024.
 Fonte:https://www.kmprinter.com.br/informatica/computador-completo-semi-novo. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte:https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/cavalo.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte:https://www.istockphoto.com/br/foto/tomate-isolado-tomate-no-fundo-branco-perfeita-vista-lateral-do-tomate-retocado-com-gm1450576005-487458978?searchscope=image%2Cfilm. Acesso em: 20 jul. 2024.
 Fonte:https://www.naturaldaterra.com.br/pera-portuguesa-unidade/p. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte:https://loja.comerciomix.com.br/dep-transfer-laser/canecas-e-copos-107-218/copo-americano-de-acrilico-190ml. Acesso em: 20 jul. 2024.	 Fonte:https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/pilha-de-livros-desenho. Acesso em: 20 jul. 2024.

PALAVRAS ESCRITAS COM MARCADORES DA NASALIDADE CORRETOS E ERRADOS PARA CONFEÇÃO DAS PLACAS

POMBA - PÔBA	BANDA – BAMDA.	MANTA – MÃTA.
BAMBOLE – BÂBOLÊ.	ANDORINHA – ÂDORINHA.	TAMPA – TÃPA.
TINTA – TÎTA.	ELEFANTE – ELEFÂTE.	CAMPO – CÃPO.
COMPUTADOR – CÔPUTADOR.	ANTA – ÂTA.	BOMBA – BÕBA.
LARANJA – LARÂJA.	BANDA – BÃDA.	PANDA – PÂDA.

Professor (a),

Antes da aplicação do jogo, é indispensável preparar a turma. Sugere-se trabalhar com os alunos a diferença entre som oral e som nasal, de forma explícita. Esclareça que os sons orais são aqueles que saem livremente pela boca e os sons nasais saem pela boca e pelo nariz. Para exemplificar, peça que os alunos pronunciem a palavra “pá” prendendo o nariz e observem a saída do ar. Converse sobre o que observaram. Em seguida, solicite que pronunciem a palavra “pão” observando a saída do ar novamente. Mais uma vez, solicite que os alunos comentem sobre o que aconteceu. Após, questione os alunos sobre qual das duas palavras provocou vibração no nariz. É importante trabalhar, também, as marcas de nasalidade (til, m, n) nas palavras, para que os alunos possam compreender, gradativamente, o uso de cada nasalizador.

JOGO 3 - TRILHA DA NASALIZAÇÃO

Materiais

- Um tabuleiro;
- Marcadores de cores diferentes;
- 32 cartas com desafios;
- Dados.

Objetivos do jogo

Diferenciar som oral de som nasal;

Reconhecer as marcas de nasalidade (til, m, n), a fim de compreender, gradativamente, o uso de cada nasalizador.

Participantes

Grupos de 3 integrantes.

Preparação

O professor deverá organizar os alunos em trios e entregar, a cada grupo, um tabuleiro, marcadores, cartas com os desafios e um dado. As cartas deverão ser colocadas viradas para baixo no centro da mesa.

Cada jogador escolherá uma peça e a posicionará no ponto de largada. Para definir quem iniciará o jogo, cada aluno lançará o dado; aquele que obtiver o número mais alto dará início à partida.

Regras

A cada rodada, os jogadores deverão lançar o dado e avançar seus marcadores de acordo com o número sorteado. Ao cair em uma casa verde, o participante retirará uma carta com um desafio a ser resolvido; se não conseguir cumprir o desafio, deverá permanecer no mesmo lugar. Já ao cair em uma casa branca, o jogador apenas passará a vez, sem retirar carta. Algumas cartas oferecerão vantagens, enquanto outras, punições que precisarão ser cumpridas. Vence o jogo aquele que chegar primeiro à casa final.



CARTAS



ACRESCENTE ~
NA VOGAL **A** DA PALAVRA
VILA
E DIGA QUE
NOVA PALAVRA
SURGIU.

ACRESCENTE ~
NA SEGUNDA VOGAL
A
DA PALAVRA
ANA E DIGA QUE
NOVA PALAVRA
SURGIU.

ACRESCENTE ~
NA VOGAL **A** DA SÍLABA
FA
E DIGA
A PALAVRA QUE
SURGIU.

ACRESCENTE ~
NA VOGAL **A** DA
PALAVRA
CRISTA
E DIGA QUE
NOVA PALAVRA
SURGIU.

ACRESCENTE ~
NA SEGUNDA VOGAL **A**
DA PALAVRA

NATA
E DIGA QUE
NOVA
PALAVRA
SURGIU.

ACRESCENTE ~
NA VOGAL **A**
DA SÍLABA

RA
E DIGA
A PALAVRA
QUE SURGIU.

AVANCE
DUAS
CASAS.



AVANCE
TRÊS
CASAS.



AVANCE
UMA
CASA.



VOLTE
UMA
CASA.



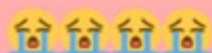
AVANCE
DUAS
CASAS.



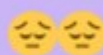
AVANCE
TRÊS
CASAS.



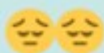
VOLTE PARA
O INÍCIO DO JOGO.



VOLTE
DUAS
CASAS.



VOLTE
TRÊS
CASAS.



ACRESCENTE **N**
NO MEIO
DA PALAVRA
MITO
E DIGA A
NOVA PALAVRA
SURTIU.

ACRESCENTE **M**
NO MEIO
DA PALAVRA
TAPA
E DIGA QUE
NOVA PALAVRA
SURTIU.

ACRESCENTE **M**
NO MEIO
DA PALAVRA
LOBO
E DIGA QUE
NOVA PALAVRA
SURTIU.

ACRESCENTE **N**
NO MEIO
DA PALAVRA
VETO
E DIGA QUE
NOVA PALAVRA
SURTIU.

SE VOCÊ
ACRESCENTAR
UM ELEMENTO DE
NASALIZAÇÃO NO
MEIO DA PALAVRA
GRADE,
É POSSÍVEL FORMAR
UMA NOVA PALAVRA
OU NÃO?

SE VOCÊ
ACRESCENTAR
UM ELEMENTO DE
NASALIZAÇÃO NO
MEIO DA PALAVRA
MATO,
É POSSÍVEL
FORMAR
UMA NOVA PALAVRA
OU NÃO?

SE VOCÊ
ACRESCENTAR
UM ELEMENTO DE
NASALIZAÇÃO NO MEIO
DA PALAVRA
BODE,
É POSSÍVEL FORMAR
UMA NOVA PALAVRA
OU NÃO?

SE VOCÊ
ACRESCENTAR
UM ELEMENTO DE
NASALIZAÇÃO NO
MEIO
DA PALAVRA
MUDO,
É POSSÍVEL FORMAR
UMA NOVA PALAVRA
OU
NÃO?

SE VOCÊ
ACRESCENTAR
UM ELEMENTO DE
NASALIZAÇÃO NO
MEIO DA PALAVRA
GRADE,
É POSSÍVEL FORMAR
UMA NOVA PALAVRA
OU NÃO?

SE VOCÊ
ACRESCENTAR
UM ELEMENTO DE
NASALIZAÇÃO NO
MEIO DA PALAVRA
MATO,
É POSSÍVEL
FORMAR
UMA NOVA PALAVRA
OU NÃO?

SE VOCÊ
ACRESCENTAR
UM ELEMENTO DE
NASALIZAÇÃO NO MEIO
DA PALAVRA
BODE,
É POSSÍVEL FORMAR
UMA NOVA PALAVRA
OU NÃO?

SE VOCÊ
ACRESCENTAR
UM ELEMENTO DE
NASALIZAÇÃO NO
MEIO
DA PALAVRA
MUDO,
É POSSÍVEL FORMAR
UMA NOVA PALAVRA
OU
NÃO?

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CRIATIVIDADE DA DÊ. **Como fazer caixa surpresa**. You tube, 25 de abril de 2018. 18min05s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-L4lGaUjPSI>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SCHERON; Evelyn. **Passo a passo como fazer um dado gigante em casa**. You tube, 20 de mar. de 2023. 18min45s Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-L4lGaUjPSI>. Acesso em: 01 ago. 2024.