

ANA CRISTINA DO NASCIMENTO

**ANÁLISE FONOTÁTICA NA
PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DISTINÇÃO ENTRE SONS
VOZEADOS E DESVOZEADOS**

TRÊS LAGOAS - MS

2015

ANA CRISTINA DO NASCIMENTO

**ANÁLISE FONOTÁTICA NA
PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DISTINÇÃO ENTRE SONS
VOZEADOS E DESVOZEADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonice Cândida Gomes
Leite**

TRÊS LAGOAS/MS

AGOSTO/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cleonice Cândida Gomes Leite
UFMS/CCHS

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
UEMS - Campo Grande

Prof.^a Dr.^a Vitória Regina Spanghero
UFMS/CPTL

Suplente Prof.^a Dr.^a Marlene Durigan
UNIGRAN

Três Lagoas, ____ de _____ de 201__

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos que contribuíram com a realização deste trabalho. Aos meus colegas de curso o companheirismo e à professora Cleonice a atenção e paciência.

NASCIMENTO, Ana Cristina do. **ANÁLISE FONOTÁTICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: distinção entre sons vozeados e desvozeados.** Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 110f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras).

RESUMO

Na produção textual de alunos do Ensino Fundamental, verificam-se vários tipos de erros, dentre os quais a troca de letras que representam fonemas que se distinguem pelo traço de sonoridade. Esse tipo de erro é comum no período de alfabetização, mas torna-se preocupante nas produções de alunos do 6.º ao 9.º ano, ao confundirem, na escrita, a representação de fonemas vozeados e não vozeados, pois esse fato acusa que o aluno ainda não domina princípios básicos da língua escrita. Assim, este trabalho analisa produções textuais dos educandos do 6.º ano, elenca as dificuldades de representação gráfica de fonemas vozeados e desvozeados, averigua os possíveis motivos de tais dificuldades, identifica quais habilidades são necessárias para fazer as distinções e propõe intervenções por meio de sequência didática, a fim de propiciar ao aluno a aquisição de autonomia para distinguir esses fonemas e representá-los corretamente na escrita. A fundamentação teórica baseia-se em estudos de Lemle (1982,1988), Silveira (1986), Oliveira e Nascimento (1990), Cagliariari (1990, 2007), Callou e Leite (1995), Zorzi (1998a, 1998b, 2003 e 2006), Silva (2001), Soares (2003) e Bortoni-Ricardo (2006). Os resultados desta pesquisa evidenciam que estimular a reflexão fonológica propicia avanço na aprendizagem do aluno para adquirir autonomia em representar fonemas vozeados e desvozeados, mas não permitem afirmar que houve a consolidação de habilidades fonológicas, pois, como confirma estudo citado anteriormente por Zorzi (2006), alunos com dificuldades de aprendizagem têm desempenho mais lento.

Palavras-chave: fonologia; fonemas; grafemas; prática de produção escrita; sequência didática.

ABSTRACT

In the text production of elementary school students, there are various types of errors, among them the spelling mistakes which represent phonemes distinguished by sound features . This type of error is common during the literacy period, but it becomes worrisome in the students' productions from the 6th to the 9th grade, when they confuse the representation of voiced and voiceless phonemes in writing, once this fact shows that the student has not mastered the basic principles of written language. This work examines text productions of the 6th grade students , lists the graphical representation of difficulties of voiced and voiceless phonemes, and also verifies the possible reasons for such difficulties, identifying which skills are necessary to make distinctions and proposed interventions through didactic sequence in order to provide students with the acquisition of autonomy to distinguish these phonemes and represent them properly in writing. The theoretical framework is based on Lemle studies (1982 and 1988), Silveira (1986), Oliveira and Nascimento (1990), Cagliari (1990 and 2007), Callou and Leite (1995), Zorzi (1998a, 1998b, 2003 and 2006), Silva (2001), Soares (2003) and Bortoni-Ricardo (2006). The results of this research show that stimulating phonological reflection provides advances in the student's learning to acquire autonomy in representing voiced and voiceless phonemes, but they do not allow us to say that there has been the consolidation of phonological awareness, once we have seen in the study by Zorzi (2006) that students with learning difficulties have slower performance.

Keywords: Phonology; phonemes; graphemes; written production practice and didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – ANÁLISE FONOTÁTICA.....	10
CAPÍTULO II – COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	22
2.1 ANÁLISE DE DADOS – ALUNOS DO 6º ANO	22
2.2 ANÁLISE DE DADOS – ALUNOS DO 7º ANO	24
2.3 ANÁLISE DE DADOS – ALUNOS DO 8º ANO	26
2.4 ANÁLISE DE DADOS – ALUNOS DO 9º ANO	29
2.5 RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS	32
CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	35
3.1 PRIMEIRA ATIVIDADE – FRICATIVAS.....	36
3.2 SEGUNDA ATIVIDADE – OCLUSIVAS.....	38
3.3 TERCEIRA ATIVIDADE – TRAVA-LÍNGUAS.....	40
3.4 QUARTA ATIVIDADE – AUTOCORREÇÃO	42
3.5 QUINTA ATIVIDADE [p] OU [b] ?	42
3.6 SEXTA ATIVIDADE – ESCRITA ESPONTÂNEA	47
3.7 SÉTIMA ATIVIDADE – PALAVRAS CRUZADAS, CAÇA-PALAVRAS E TRAVA- LÍNGUAS.....	47
3.7.1 [p] ou [b] ?.....	48
3.7.2 [t] ou [d] ?.....	53
3.7.3 [f] ou [v] ?.....	55
3.7.4 [s] ou [ʃ], [z] ou [ʒ] ?.....	56
3.8 OITAVA ATIVIDADE - REESCRITA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	58
3.9 NONA ATIVIDADE - LETRA DE MÚSICA.....	58
3.9.1 [k] ou [g] ?.....	61

3.9.2 [f] ou [v] ?.....	62
3.10 DÉCIMA ATIVIDADE - PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL	67
3.11 AVALIAÇÃO	67
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	68
4.1 REESCRITA DA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	72
4.2 ANÁLISE DA SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL	75
4.3 ANÁLISE DA REESCRITA DA SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	77
4.4 ANÁLISE DA TERCEIRA PRODUÇÃO ESCRITA E DE SUA REESCRITA.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, postula o ensino que garanta a todos a formação básica para a cidadania e que a escola favoreça a aprendizagem com a finalidade, entre outras, de “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” (art. 32). Em consonância com a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais objetivam a melhoria da qualidade do ensino no Brasil e a educação básica assume o papel de garantir ao aluno o desenvolvimento de habilidades que permitam o aprendizado permanente.

A partir desses pressupostos, o presente trabalho tem origem na prática docente a partir da observação da produção escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental e da constatação de “erros” na representação de fonemas surdos e sonoros, como, por exemplo, a grafia de “chocador” ao invés de “jogador”. Assim, verifica-se a necessidade de elaborar intervenção pedagógica a fim de garantir a estes alunos o pleno domínio da escrita.

As trocas na representação gráfica de fonemas surdos e sonoros, também denominados vozeados e desvozeados, são comuns no processo de alfabetização, mas este tipo de troca chama a atenção na produção textual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, já que estes alunos passaram pelo processo de alfabetização e apropriaram-se do código escrito. Ou melhor, não se apropriaram do código escrito com competência, pois apresentam tais desvios.

A deficiência no processo de alfabetização é explicada por Soares (2003) em razão da substituição do método de alfabetização pela concepção de alfabetização influenciada pela teoria construtivista na década de 80, que como consequência houve a perda da especificidade da alfabetização, e também com a interferência de outros fatores como o surgimento do conceito de letramento, a divisão do tempo escolar em ciclos, a progressão continuada e a extinção da reprovação.

Soares (2003) defende que o aprendizado da leitura e escrita implica aprender sistematicamente as relações entre fonemas e grafemas. Esta afirmação alinha-se com a presente pesquisa e a norteia no estudo dos erros na representação de fonemas surdos e sonoros.

O objetivo desta pesquisa é compreender a natureza das trocas de fonemas surdos/desvozeados e sonoros/vozeados e de sua representação, analisar essas trocas por meio de teorias fonológicas e elaborar estratégias de intervenção pedagógica com sequência didática, a fim de desenvolver autonomia do aluno para distinguir os fonemas surdos dos sonoros para representá-los graficamente. Além de contribuir com a diminuição da evasão escolar, a exclusão e fortalecer a autoestima do aluno.

Para atingir esses objetivos, a pesquisa fundamenta-se nos referenciais teóricos sobre fonética e fonologia, aquisição da escrita, alfabetização e processos fonológicos estudados por Lemle (1982,1988), Silveira (1986), Oliveira e Nascimento (1990), Cagliari (1990, 2007), Callou e Leite (1995), Zorzi (1998a, 1998b, 2003 e 2006), Silva (2001), Soares (2003) e Bortoni-Ricardo (2006).

A atualidade da pesquisa relaciona-se à adoção metodológica da sequência didática adaptada para trabalhar questão linguística. Trata-se de uma pesquisa qualitativa transversal, desenvolvida ao longo de um bimestre com uma aluna matriculada no 6.º ano em 2014, ano da coleta de dados, e atualmente cursando o 7.º ano.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, a fundamentação teórica que norteia o desenvolvimento da análise fonotática; no segundo, a análise de produção escrita com os tipos de ocorrência de trocas de fonemas surdos e sonoros; no terceiro capítulo, a exposição de uma sequência didática como proposta de intervenção pedagógica; e, no último capítulo, relato da aplicação da sequência didática e do desempenho da aluna. Por fim, as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO I

ANÁLISE FONOTÁTICA

A proposta de estudar sons vozeados e desvozeados conduz à abordagem dos conceitos de fonética e fonologia para compreender melhor o tema.

O fonema “é um feixe de traços invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados” (SCLIAR-CABRAL, 2012, p. 45) como em [bala] [mala]. Callou e Leite (1995, p. 44) esclarecem “[...] quando falamos não realizamos fonemas (entidade abstrata), realizamos fones (elemento concreto) [...] e quando escrevemos devemos representar esses sons através de grafemas ou letras”. Portanto, os equívocos nas trocas vozeado e desvozeado ocorrem entre o fone e o grafema, na produção escrita, e entre fones na fala.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa que tem como objeto de estudo os desvios na representação de fonemas vozeados e desvozeados, é norteadada pela Fonologia Gerativa, “que tenta especificar os traços, chamados de fonéticos, a partir da representação das capacidades fonéticas do ser humano, [...]” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p. 70). O fonema é, então, composto de elementos menores, chamados traços distintivos, que podem ser articulatórios ou acústicos. O termo traço acompanhado do adjetivo distintivo aponta para o fato de que nem todos os traços são relevantes para uma língua específica, em português, por exemplo, o traço [\pm sonoro] é fundamental ao sistema para distinguir as consoantes oclusivas [p, b; t, d; k, g], em outra língua esse traço pode não ser relevante ao sistema. Esses traços delimitam classes naturais, “grupo uniforme de sons ou segmentos” (SOUZA; SANTOS, 2003, p. 43), como é o caso de [p, t, k, f, s, ʃ] que possuem os seguintes traços em comum [+ consonantal, - soante, - sonoro] e [b, d, g, z e ʒ] com os seguintes traços [+ consonantal, - soante, + sonoro]. Esses traços são binários, podem ser marcados positivamente ou negativamente com relação a

determinado traço, como acima em que [p, t, k, f, s, ʃ] são marcados negativamente para o traço sonoro e [b, d, g, z, ʒ] marcados positivamente para esse mesmo traço.

Neste trabalho foram adotados os termos vozeados e desvozeados para se referir aos sons sonoros e surdos, respectivamente, em razão de ser mais apropriado à descrição da ocorrência de produção, pois preserva mais a característica sonora.

O estudo das trocas de fonemas é orientado pela fonotática, explicada por Silva (2011, p. 119) como “conjunto de condições que determinam as sequências sonoras bem-formadas de uma língua. Define os padrões silábicos possíveis da língua em questão [...]”. Já Crystal (1991), define como um termo usado em fonologia para se referir aos arranjos sequenciais, ou comportamento tátil de unidades fonológicas que ocorrem em uma língua. Dessa forma, procura-se entender como o aluno confunde a representação de fonemas consonantais que se distinguem apenas pelo traço [-soante], ou seja, sons produzidos com obstrução no trato vocal de tal forma que dificulta a sonoridade realizada pelas pregas vocais, em posição inicial e medial na palavra.

A fonologia é uma disciplina da linguística baseada na função linguística dos sons da fala, que implicam na diferença de significado das palavras. Assim, a fonologia dedica-se apenas à análise de traços distintivos: a consoante [b] é classificada como sonora ou vozeada em oposição à consoante [p], que é surda ou desvozeada. Portanto, a alternância entre /b/ e /p/ estabelece diferença de significado entre /bata/ e /pata/.

Já a fonética, classifica e descreve os sons da fala; fundamenta-se na análise da realização fônica. Para isso caracteriza o aparelho fonador e estuda os processos de produção da fala, os lugares e modos de articulação dos sons. Neste trabalho que focaliza os sons vozeados e desvozeados, destaca-se o papel das cordas vocais, das cavidades oral e nasal, ponto e modo de articulação da produção dos sons, porque a nomenclatura e a classificação dos

sons realizam-se por meio dos lugares de articulação e do modo como são produzidos.

Primeiro, é necessário entender a constituição do aparelho fonador, responsável pela produção de sons da fala, formado pelos sistemas respiratório, fonatório e articulatório.

O sistema respiratório promove a respiração, localiza-se abaixo da glote, denominada cavidade infraglotal, envolve os pulmões, os músculos pulmonares, os brônquios e a traqueia.

O sistema fonatório é formado pela laringe, cuja função primordial é obstruir a entrada de comida nos pulmões através de sua parte superior, a epiglote. Na laringe encontram-se as cordas ou pregas vocais, que podem dificultar a passagem da corrente de ar. E chama-se glote o espaço que propicia a passagem de ar entre as pregas vocais. O funcionamento desse sistema é importante para compreender a característica surdo/sonoro ou vozeado/desvozeado na produção dos sons: quando os sons são produzidos pela vibração das pregas vocais são denominados de sonoros ou vozeados e quando são produzidos sons sem a vibração das pregas, ocorrem os chamados sons surdos ou desvozeados. Desse fenômeno articulatório resulta a distinção entre vogais e consoantes, pois quando o fluxo de ar que sai dos pulmões não encontra obstáculo, produz sons vocálicos – não se desconsidera a possibilidade de vogais surdas ou sussurradas defendida por alguns autores como Cagliari (2009).

Uma vogal surda propriamente dita seria produzida com a glote aberta de tal modo que não houvesse fricção glotal, sendo a vogal excitada acusticamente somente pela ressonância causada pela configuração das cavidades supraglotais.

É possível pronunciar um som fazendo com que haja ao mesmo tempo, vibração das cordas vocais e fricção glotal: é um sussurro vozeado. (CAGLIARI, 2009, p. 28)

Por outro lado, na articulação dos sons consonantais a corrente de ar pode ou não ser obstruída e vibrar as pregas vocais, por isso os sons consonantais podem ser surdos ou desvozeados, ou sonoros ou vozeados.

O terceiro sistema, o articulatório, situa-se na parte superior da glote, é constituído pela língua, nariz, dentes e lábios, que têm a finalidade primária de propiciar a mastigação. Cagliari (2007) divide em quatro partes o sistema articulatório: a cavidade faríngea, a cavidade oral ou bucal, a cavidade labial e a cavidade nasal, subdividida em duas partes: a cavidade nasofaríngea e as fossas nasais.

Cagliari (2007) explica ainda que os lugares de articulação classificam os sons consonantais, que são denominados em razão do nome do lugar em que há “o maior fechamento dos articuladores obstruindo a corrente de ar. Se o canal do aparelho fonador ocorre na região denominada alveolar, o som será alveolar; se ocorre na região velar, o som será velar, [...]” (CAGLIARI, 2007, p. 33). Por sua vez, os lugares de articulação são definidos, de acordo com Silva (2001, p. 31), “A partir da posição do articulador ativo em relação ao articulador passivo (podendo ou não haver o contato entre eles) [...]” Articulador ativo é assim chamado porque se movimenta na produção sonora: a língua, o lábio inferior, o véu palatino e as cordas vocais. Ao contrário, os articuladores passivos são: o lábio superior, os dentes superiores e o céu da boca, dividido em alvéolos, palato duro, véu palatino (palato mole) e a úvula, conhecida popularmente como campainha. Silva (2001) observa que o véu palatino pode desempenhar o papel de articulador ativo, quando produz segmentos nasais, ou pode exercer a função de articulador passivo na produção de segmentos velares.

A autora esclarece que no estudo da produção de sons consonantais deve-se considerar “o mecanismo e direção da corrente de ar; se há ou não vibração das cordas vocais; se o som é nasal ou oral; quais são os articuladores envolvidos na produção dos sons e qual é a maneira utilizada na obstrução da corrente de ar. [...]” (SILVA, 2001, p. 26).

Dentro dessa perspectiva, Silva (2001, p.32) classifica os lugares de articulação:

Bilabial: o lábio inferior é o articulador ativo e o lábio superior, articulador passivo. Exemplos: **pata** [ˈpatɐ], **bata** [ˈbatɐ], **mata** [ˈmatɐ].

Labiodental: o articulador ativo é o lábio inferior e o articulador passivo, os dentes incisivos superiores. Exemplos: **fala** [ˈfalɐ] e **vala** [ˈvalɐ].

Dental: o articulador ativo é o ápice da língua ou a lâmina da língua. O articulador passivo são os dentes incisivos superiores. Exemplos: **dedo** [ˈdedu], **seco** [ˈseku], **neta** [ˈnɛtɐ] e **zebra** [ˈzebrɐ].

Alveolar: o articulador ativo é o ápice ou a lâmina da língua, já o articulador passivo são os alvéolos. Exemplos: **nata** [ˈnatɐ], **saca** [ˈsakɐ], **data** [ˈdatɐ], **lata** [ˈlatɐ].

Alveopalatal: a parte anterior da língua é o articulador ativo e a parte medial do palato duro é articulador passivo. Exemplos: **chá** [ˈʃa], **já** [ˈʒa].

Palatal: a parte média da língua é o articulador ativo e a parte final do palato duro é o articulador passivo. Exemplos: **manha** [ˈmajɐ], **calha** [ˈkaɫɐ].

Velar: a parte posterior da língua é articulador ativo, ao passo que o véu palatino ou palato mole é o articulador passivo. Exemplos: **cala** [ˈkalɐ], **gala** [ˈgalɐ], **rata** [ˈxatɐ] e **carro** [ˈkaxu].

Glotal: os músculos da glote são os articuladores. Exemplo: **mar** [ˈmah].

Cagliari (2007) acrescenta a articulação uvular como mais um lugar de articulação: o dorso da língua é o articulador ativo que se direciona à úvula, articulador passivo. Exemplifica com a palavra **rua** [ˈxuɐ].

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011, p. 50) alertam para a variedade de nomenclaturas adotadas para indicar o mesmo lugar de articulação, com a diferença de também informar “o nome dos órgãos ativos e o ponto em que eles tocam nos articuladores passivos, para a constrição consonantal [...]”: apicodental ou linguodental para referir-se ao lugar de articulação dental; apicoalveolar ou línguopalveolar, para alveolar; apicopalatal

ou linguopalatal ou ainda pós-alveolar, para palatoalveolar e alveopalatal; dorsopalatal para indicar palatal; dorsovelar, para o articulador velar.

Outra característica sonora é o modo de articulação relacionado ao tipo de obstrução da corrente de ar gerada pelos articuladores no aparelho fonador. Cagliari (2007) cita os principais modos de articulação:

Oclusivo: quando a corrente de ar é obstruída completamente nas cordas vocais com a glote fechada, ou na boca, quando o véu palatino impede o acesso às cavidades nasais.

Bilabiais: **p**ote ['pɔtʃɪ] **b**ote ['botʃɪ]

Dentais: **t**ato ['tatʊ] **d**ato ['datʊ]

Velares: **c**ato ['katʊ] **g**ato ['gatʊ]

Fricativo: quando ocorre a passagem da corrente de ar e os articuladores se aproximam gerando fricção. São consoantes fricativas:

Labiodentais: **f**aca ['fakɐ] **v**aca ['vakɐ]

Alveolares: **ç**aca ['kase] **s**aca ['kaze]

Palatoalveolares: **ç**á ['ʃa] **j**á ['ʒa]

Velares: **r**ato ['xatu] **b**arriga [ba'xige]

Uvulares: **r**oda ['ʁode] **c**urral [ku'ʁaw]

Glottais: **c**arta ['kahtɐ] **c**arga ['kahgɐ]

Africado: inicialmente os articuladores obstruem totalmente a passagem da corrente de ar pela boca e o véu palatino se apresenta levantado, em seguida, há o estreitamento do canal bucal produzindo fricção pela passagem de ar. Exemplos: tia ['tʃiɐ] e dia ['dʒiɐ].

Lateral: sua produção se dá pela passagem da corrente de ar pela cavidade bucal ao encontrar uma obstrução no centro e escapar pela lateral. São dois tipos de laterais:

Dental: **m**ala ['male]

Palatal: **m**alha ['maʎe]

Vibrante: “O articulador ativo toca algumas vezes o articulador passivo causando vibração. Em alguns dialetos do português ocorre esta variante em

expressões como “orra meu” ou em palavras como “marra” [...]”. (Silva, 2001, p. 34).

Tepe: Segundo Cagliari (2007, p. 41), não se deve confundir tepe com vibrante, pois sua articulação se dá com apenas uma “batida rápida da ponta da língua contra os alvéolos dos dentes incisivos. [...]”. O tepe é sonoro e alveolar ou também dental, quando articulado no mesmo ponto de articulação das oclusivas. Exemplos: cofre [ˈkɔfrɪ] e entre [ˈɛytrɪ]

Retroflexas: a ponta da língua é levantada e curvada em direção do palato duro. Cagliari (2007) explica que o som retroflexo pode ser oclusivo, nasal, lateral, fricativo ou constritivo dependendo do tipo de constricção articulado pela língua. Exemplo: o dialeto caipira: mar [maɾ] e porta [pɔɾtɐ].

Constritivas: também denominadas como aproximantes por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011, p. 55): “produzidas com a cavidade nasal bloqueada pelo véu do palato, impedindo a passagem de ar pelas narinas [...]”. Exemplos: mar [maɹ], caro [kaɹu], carro [kaɹu] e lata [late].

QUADRO FONÉTICO SONORO

Baseado no Quadro Fonético Internacional (IPA-2005)

• CONSOANTES* (mecanismo de corrente de ar pulmonar)

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Póe-alveolar	Retrof.	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Epi-glotal	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʕ	ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ			
Africada				tʃ dʒ								
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ								
Vibrante	ʙ			r					ʀ			
Tepe (ou flepe)				ɾ		ɽ						
Flepe lateral				ɽ								
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ				
Aprox. lateral				ɭ		ɭ	ʎ	ʟ				

* Em relação aos símbolos que aparecem em pares, o símbolo da direita representa uma consoante vozeada.

* As áreas em cinza denotam articulações que considera-se serem impossíveis.

1

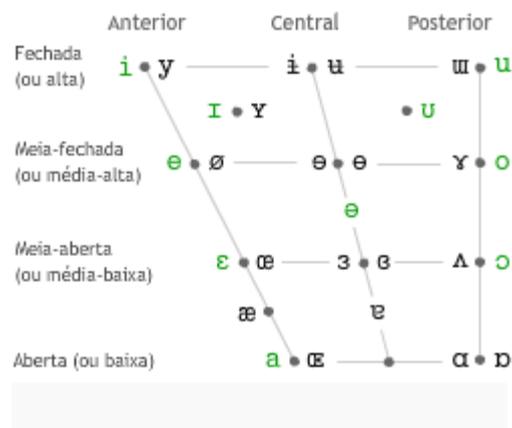
¹ Disponível em: <alfabetofonetico.com.br/>. Acesso em 04 jul. 2015.

• CONSOANTES

(mecanismo de corrente de ar não-pulmonar)

Cliques	Implosivas vozeadas	Ejectivas
◌ Bilabial	◌ Bilabial	' Exemplos:
Dental	◌ Dental/Alveolar	p' Bilabial
! Pós-alveolar	◌ Palatal	t' Dental/Alveolar
‡ Palato-alveolar	◌ Velar	k' Velar
Lateral-alveolar	◌ Uvular	s' Fricativa alveolar

• VOGAIS**



Obs.: os fones em verde ocorrem no Português brasileiro.

** Em relação aos símbolos que aparecem em pares, o símbolo da direita representa uma vogal arredondada.

O quadro fonético sonoro, baseado no alfabeto fonético internacional, sintetiza o que foi explicado sobre as consoantes: na vertical se encontram os modos de articulação do mais obstruído ao menos obstruído e na horizontal os pontos de articulação partindo do mais exterior (labial) para o mais interior glotal e a sonoridade é indicada dentro do quadro em que à esquerda está o som desvozeado e à sua direita o vozeado.

Entre as propriedades dos sons consonantais destaca-se o vozeamento caracterizado pela vibração ou ausência de vibração das pregas vocais. Um som é vozeado ou sonoro quando ocorre vibração das pregas vocais e desvozeado ou surdo quando em sua produção as pregas vocais não vibram. Cagliari (2007) esclarece que os termos surdo e sonoro são muito gerais, que necessitam às vezes de classificação mais adequada para descrever o processo fonatório. Cita o caso das vogais, que são classificadas em português como surdas, mas na verdade são sussurradas. O autor argumenta que um som desvozeado não precisa ser necessariamente surdo, pode ser sussurrado e que em português é frequente o desvozeamento na fala, mas é raro ocorrerem sons surdos. Na verdade, esses casos são caracterizados pela ocorrência de sons sussurrados.

Um som surdo é produzido pela simples ressonância do ar fonatório ao passar pelas cavidades supraglotais, sem fricção ou vibração glotal. Um som sussurrado é produzido por um estreitamento da glote produzindo fricção glotal, além das ressonâncias supraglotais. (CAGLIARI, 2007, p. 100).

Para sintetizar o tema da pesquisa, destaca-se Silveira (1986) que descreve os fonemas do português por meio dos traços distintivos. Ela argumenta que a oposição [+ sonoro]/[- sonoro] é a primeira marca dada na produção dos sons em razão do ato expiratório. Diante desse traço distintivo e do estudo desenvolvido, explica-se a dificuldade em distinguir os sons, por exemplo, de [p] e [b] e sua representação gráfica na escrita por serem muito semelhantes, assim como as consoantes:

- /p/ [+ obstruinte, + bilabial, - vozeado];
- /b/ [+ obstruinte, + bilabial, +vozeado];
- /t / [+ obstruinte, + dental, - vozeado];
- /d/ [+ obstruinte, + dental, + vozeado];
- /k/ [+ obstruinte, +velar, - vozeado];
- /g/ [+ obstruinte, + velar, + vozeado];
- /f / [+ fricativo, + labiodental, - vozeado];
- /v/ [+ fricativo, + labiodental, + vozeado];
- /s/ [+ fricativo, + alveolar, - vozeado];
- /z/ [+ fricativo.+ alveolar, + vozeado];
- /ʃ/ [+ fricativo, + palatoalveolar, - vozeado];
- /ʒ/ [+ fricativo, + palatoalveolar, + vozeado].

Fica evidente o fato de essas consoantes serem muito semelhantes, por terem apenas um traço, a sonoridade, que as diferencia, por isso esta pesquisa constata que há dificuldade em distingui-las. A dificuldade de distinção aumenta porque esse conjunto de sons tem o traço [- soante], em que o alto grau de obstrução dificulta a vibração das pregas vocais, assim, não se

percebe facilmente a vibração das pregas vocais na produção dos sons vozeados no conjunto das oclusivas, fricativas e africadas.

Além disso, há outro aspecto que dificulta a percepção da ação das cordas vocais, o fato de o aluno, ao escrever a palavra, sussurrá-la. Dessa maneira, um som sussurrado se assemelha a um som desvozeado, o que o leva a representar na escrita um som vozeado como desvozeado, conforme explica Cagliari (1990, p.63):

Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro, tanto é assim que muitos linguistas não usam tal distinção e chamam todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente de surdas.

Essa dificuldade em distinguir o traço de sonoridade é descrita por Lemle (1988) como falha de primeira ordem nas etapas do processo de aquisição da língua escrita. A autora elenca as capacidades necessárias que o educando tem que desenvolver para ser alfabetizado:

[...] 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 as letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua. (LEMLE, 1988, p. 10).

Estudo desenvolvido por Oliveira e Nascimento (1990), intitulado *Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita*, analisou textos produzidos por alunos no processo de alfabetização. Entre outros erros, destacam as relações opacas oriundas do desvozeamento, como, por exemplo, “gato” e “gado” que soam como [‘gatu]. A ocorrência é justificada

com o fato de a criança sussurrar a palavra antes de escrevê-la, atitude que comprometeria a percepção para distinguir os sons.

Zorzi (1998b), em *As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas*, elenca os desvios ortográficos cometidos por aprendizes das séries iniciais do Ensino Fundamental e concentra a análise nas alterações ortográficas caracterizadas como surdas e sonoras. Aponta o predomínio da substituição das consoantes surdas por consoantes sonoras e observa que estas trocas de fonemas não ocorrem por problemas de discriminação auditiva nem de fala do aluno. A conclusão a que chega é a de que a criança não diferencia fonemas que se opõem pelo traço de sonoridade. O autor esclarece que a solução para esse problema é desenvolver a consciência fonológica do aluno.

O enfoque do ensino direcionado para o estímulo da consciência fonológica na alfabetização é defendido por Bortoni-Ricardo (2006, p. 4), que explica que a consciência fonológica resulta do entendimento de que “cada palavra, ou parte da palavra, é constituída de um ou mais fonemas”.

Moraes; Albuquerque e Leal (2005) esclarecem o significado de consciência fonológica ao afirmarem que usar as palavras para a comunicação é diferente de refletir sobre elas, observar suas características, comparar as semelhanças sonoras com outras palavras.

[...] Quando esse tipo de reflexão se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado na literatura especializada de “consciência fonológica” ou “conhecimentos metafonológicos” [...]. (MORAES; ALBULQUERQUE; LEAL, 2005, p.73).

Para intervir didaticamente no processo de aprendizagem do aluno que demonstra as trocas na representação de sons vozeados e desvozeados,

foi adotada a sequência didática para propiciar o desenvolvimento da consciência fonológica do educando.

A sequência didática na concepção de Schneuwly; Dolz; *et al.* (2004, p. 97) “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.[...]”. Porém, nesta pesquisa, a sequência didática passa por adaptação, não destaca o estudo de um gênero específico e suas características, mas uma questão linguística elementar que o aluno não domina e compromete a expressão escrita.

A falta de domínio da escrita é demonstrada através dos desvios, também denominados de erros, que na concepção de Cagliari (1990) e de Zorzi (1998) revelam o processo de formação de conhecimentos do educando sobre a escrita. Nesta perspectiva, não são erros; consistem em etapas de apropriação do sistema ortográfico reveladores de hipóteses do aluno. Assim, nesta pesquisa, a palavra “erro” aparece entre aspas em consonância a essa concepção e também com a fundamentação da sequência didática, que trata “de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (Schneuwly; Dolz et al., 2004, p. 103).

Antes da exposição da sequência didática, há a coleta de dados para detectar na produção escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental as ocorrências de trocas, para definir o público-alvo da pesquisa.

CAPÍTULO II

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a maioria oriunda da zona rural, que frequenta o período vespertino de uma escola pública da rede estadual do estado de São Paulo, situada na zona urbana. Foram focalizadas duas turmas de cada ano.

Em duas turmas de alunos do sexto ano foram analisadas 46 produções escritas de textos narrativos provenientes da proposta de reproduzir por escrito um conto ouvido e também da produção de relato.

2.1 Análise de dados – alunos do 6º ano

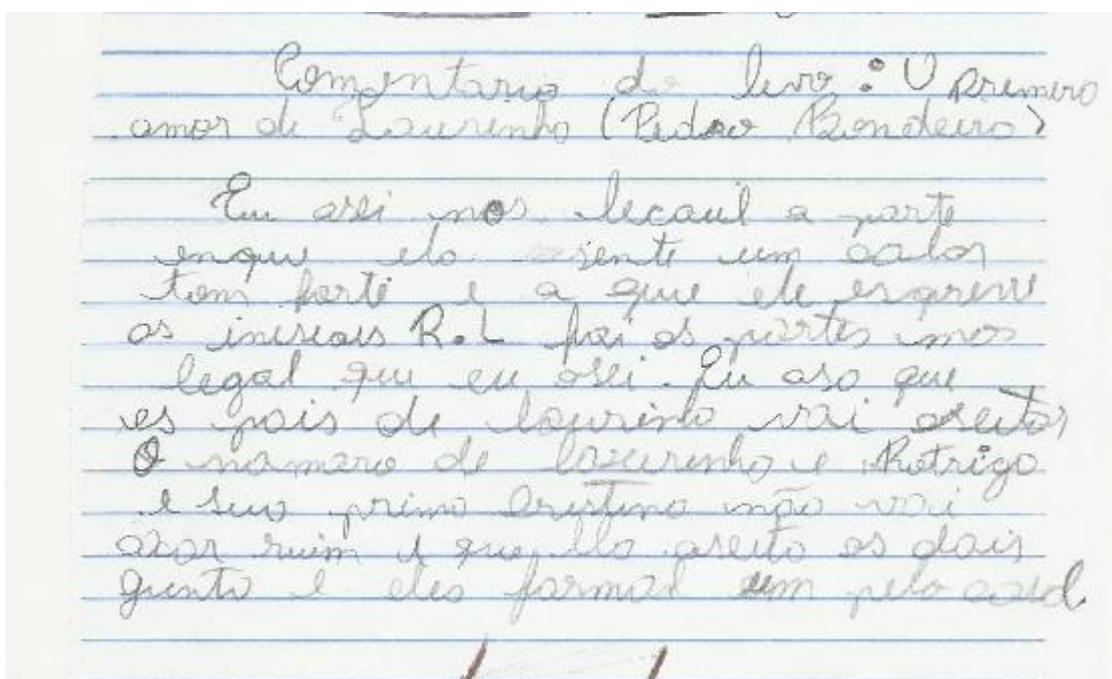
Segue um quadro semelhante ao de Zorzi (2003, p. 67) para tabulação de dados coletados com os alunos do sexto ano, em que foi observada a direção das substituições entre letras representando fonemas vozeados e desvozeados.

Quadro 1. Direção da substituição entre letras – 6º ano

Substituições no sentido desvozeado para vozeado	Quantidades de ocorrências	Substituição no sentido vozeado para desvozeado	Quantidades de ocorrências
t [t] para d [d]	4	d [d] para t [t]	2
ch [ʃ] para j [ʒ]	-	j [ʒ] para ch [ʃ]	-
c [k] para g [g]	3	g [g] para c [k]	4
q [k] para g [g]	-	g [g] para q [k]	-
c [s] para z [z]	-	z [z] para c [s]	-
f [f] para v [v]	4	v [v] para f [f]	2
p [p] para b [b]	-	b [b] para p [p]	4
Total	11	Total	12

Observa-se maior incidência de substituição de fonemas vozeados por desvozeados em razão da dificuldade de percepção da sonoridade (ou da vibração das cordas vocais) dos sons [-soante], em especial das consoantes oclusivas desvozeadas [p] e [k] representadas pelas letras “p” e “c”, como em **alemprou** (lembrou), **supindo** (subindo), **lecaul** (legal) e **checando** (chegando).

A produção de um dos alunos exemplifica as trocas:



“Comentário do livro: O primeiro amor de Laurinha (Pedro Bandeira)

Eu asei nas lecaul a parte enque ela sente um calor tom forte e a que ele escreve as iniciais R. L foi as partes mas legal que eu asei. Eu aso que os pais de Laurinha vai aseitar o namoro de Laurinha e Rotrigo e sua prima Cristina não vai axar ruim e que ela aseita os dois gunto e eles formal um pelo casal”

A seguir, há o quadro adotado por Zorzi (1998a, p.72), com adaptações, com a quantidade de erros por alunos, que auxilia a dimensionar a análise sobre as trocas de sons vozeados e desvozeados.

Quadro 2. Quantidade de “erros” por alunos – 6º ano

Total de alunos com trocas no 6.º ano	1 troca	2 trocas	3 trocas	4 trocas	5 a 10 trocas
10 alunos 21, 73%	1 aluno	4 alunos	1 aluno	1 aluno	3 alunos

É constatado que a média de trocas por aluno do 6º ano é expressiva já que três alunos cometem mais de cinco “erros” na escolha de grafemas para representar os fonemas.

2.2 Análise de dados – alunos do 7º ano

A análise prossegue com dados de 52 alunos do 7º ano. Foram objeto de estudo textos escritos do gênero relato de experiência vivida.

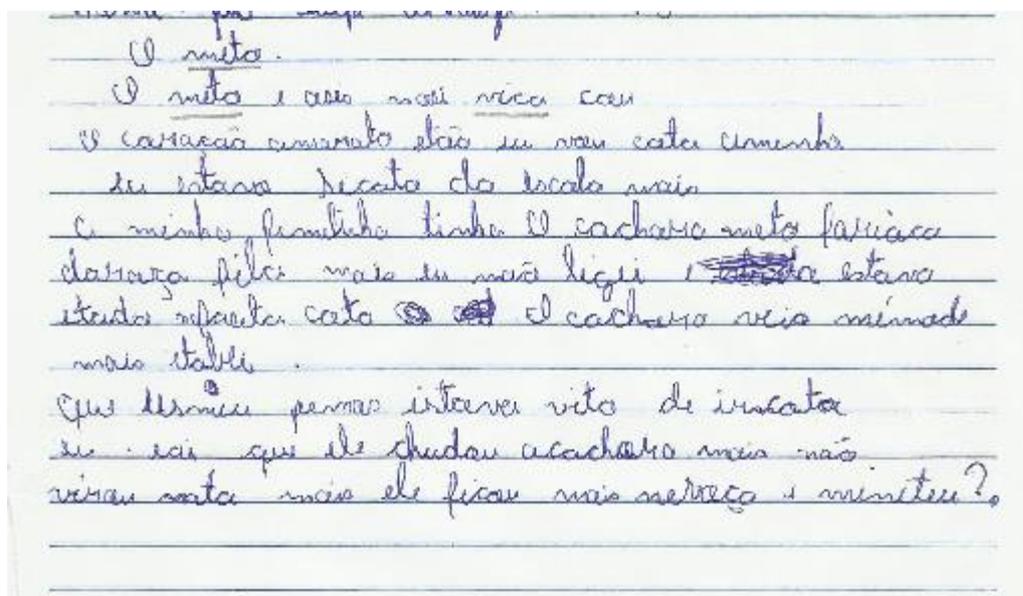
Quadro 3. Direção da substituição entre letras – 7º ano

Substituições no sentido desvozeado para vozeado	Quantidades de Ocorrências	Substituição no sentido vozeado para desvozeado	Quantidades de ocorrências
t [t] para d [d]	-	d [d] para t [t]	2

ch [ʃ] para j [ʒ]	-	j [ʒ] para ch [ʃ]	1
f [f] para v [v]	2	v [v] para f [f]	1
Total	2	Total	4

Verificam-se poucas trocas de fonemas cometidas por alunos do 7º ano: fenho (venho), xogou (jogou), quanto (quando), vera (fera) e vilha (filha). As trocas se concentram na substituição de letras representantes de sons vozeados por desvozeados.

Segue um texto que apresenta muitos desvios:



“O meto

O meto e asi nosi vica cou

O coraçãõ amarato etãõ eu vou cata aminha
eu estava sacato da escola mais

A minha femeliha tinha O cachoro meto fariaca
daraça fila mais eu não ligei e estava
etado nafaseta coto O cachoro veio mimode
mais etabei

que usmeu pernas istava vito de ircoto
 eu eai que ele chudou acachoro mais não
 virou nata mais ele ficou mais nevoco e mimeteu?”

Quadro 4. Quantidade de “erros” por alunos – 7º ano

Total de alunos com trocas no 7.º ano	1 troca	2 trocas	3 trocas	4 trocas	5 a 10 trocas
4 alunos 7,69%	2 alunos	2 alunos	-	-	-

O quadro revela que a quantidade de “erros” por aluno não é expressiva nos dois grupos de alunos do 7º ano. Existe a hipótese de terem sido cometidos por distração.

2.3 Análise de dados – alunos do 8º ano

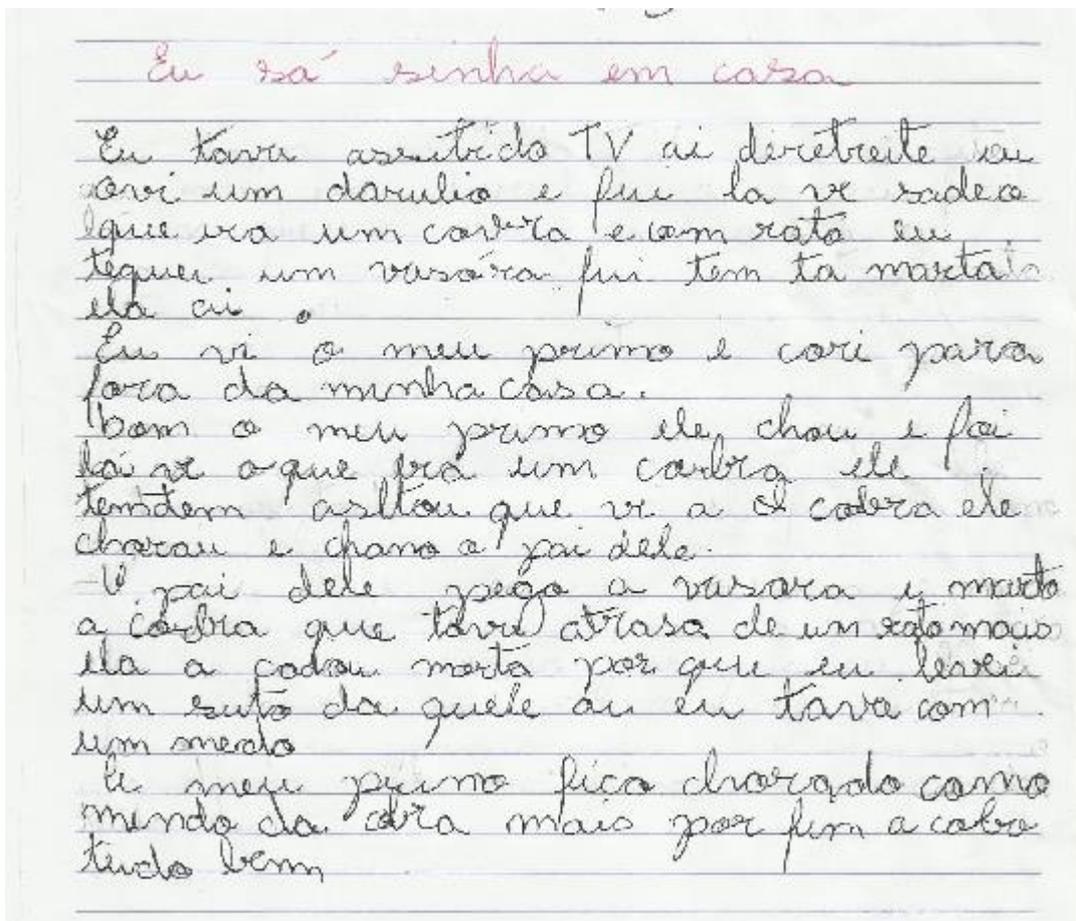
O quadro abaixo foi elaborado mediante análise de produção escrita dos gêneros notícia e relato de experiência vivida de 44 alunos do 8º ano.

Quadro 5. Direção da substituição entre letras – 8º ano

Substituições no sentido desvozeado para vozeado	Quantidades de Corrências	Substituição no sentido vozeado para desvozeado	Quantidades de Corrências
t [t] para d [d]	1	d [d] para t [t]	7
ch [ʃ] para j [ʒ]	4	j [ʒ] para ch [ʃ]	-
c [k] para g [g]	-	g [g] para c [k]	2
f [f] para v [v]	4	v [v] para [f]	-
Total	9	Total	9

Existe equilíbrio nos tipos de trocas de fonemas nas duas salas do 8º ano. Chama a atenção as sete ocorrências de troca de [d] por [t]: o fonema vozeado é substituído pelo desvozeado. Estas sete trocas foram todas detectadas na produção escrita de apenas um único aluno.

Também foram detectadas alterações consideradas atípicas, sem explicação, por Zorzi (2003, p. 97) na troca de [p] por [t] em deretrite (de repente), além da troca de uma consoante vozeada por outra: [b] por [d] em darulio (barulho), sade (sabe) e temdem (também). Com exemplifica o texto logo a seguir.



"Eu só sinha em casa

Eu tava assistido TV ai de repente eu
ouvi um darulio e fui lá vê sado o
que era um cobra e um rato eu
tequei um vasora fui tem ta marta
ela ai.

Eu vi o meu primo e cori para
fora da minha casa.

bom o meu primo ele chou e foi
lá vê o que era um cobra ele
temtem asltou que ve a cobra ele
chorou e chano o pai dele.

O pai dele pega a vasora e marta

a cobra que tava atrasa de um rato mais
 ela a cadou morta por que eu levei
 um suto da quele ai eu tava com
 um medo
 A meu primo fico chorado como
 mendo da cobra mais por fim a cabo
 tudo bem”

Segue o quadro da quantidade de erros por alunos do 8º ano.

Quadro 6. Quantidade de “erros” por alunos – 8º ano

Total de alunos com trocas no 8.º ano	1 troca	2 trocas	3 trocas	4 trocas	5 a 10 trocas
9 alunos 20, 45%	5 alunos	2 alunos	-		2 alunos

Essas quantidades de erros indicam baixa incidência de trocas, que podem ser cometidas por distração, como já foi observado, mas os dois alunos que apresentaram mais de cinco erros demonstram que realmente têm dificuldades para distinguir e representar fonemas vozeados e desvozeados.

2.4 Análise de dados – alunos do 9º ano

Por fim, há a análise de 50 textos escritos por alunos do 9º ano. A proposta de produção escrita foi um artigo de opinião, que, em razão de sua função social, é menos espontâneo e mais elaborado.

Para entender o que a aluna escreveu há a cópia do texto. As palavras com trocas de letras foram grifadas.

“Questão polêmica: o jovem começar trabalhar antes de terminar os estudos?

O menino que so comesa a trabahar por que fica muito cansado cando ele chega na casa dele ele não consegue ir trabalha o menino ele tem muita coisa para fazer alen de que fazer as tarefas ele tem o serviço para fazer na sua casa so que ele tem o sadodo e o domingo. Mais ele pode fazer algus bico mais ele não vai com seguir fazer os dois. Muitas pesoas estão presisano de um bom fusionario so que muitas pesoas não van para escola pos trabalol. Mais eu falo que todos alunos deverão trabahla de pois que as aula a cabaram eles podem trabahalar e condo as aula conesar ele va ter um dinero para pagar os estudo e ele vai cunesar a pagar e condo ele tenimar os estudo ele conesara a trabahlar e conesa uma nova vida pela frente ele vai pagar suas dividas ele conesara uma familia para ele cuidar.”

As trocas caracterizam-se pela substituição de uma consoante vozeada por uma desvozeada.

O quadro da quantidade de erros por aluno do 9º ano demonstra baixo índice de trocas. Infere-se que o motivo seja a formalidade que o artigo de opinião tem por característica, que faz o aluno prestar mais atenção ao desenvolvimento do texto, além do fato de os alunos estarem no último ano do ensino fundamental, dominarem a escrita e utilizarem a estratégia da autocorreção.

Quadro 8. Quantidade de “erros” por alunos – 9º ano

Total de alunos com trocas no 9.º ano	1 troca	2 trocas	3 trocas	4 trocas	5 a 10 trocas
3 alunos 6 %	2 alunos	-	-	1 aluno	-

2.5 Resultados das análises dos dados

Como síntese dos dados apresentados, há o quadro de ocorrências de trocas baseado na direção das trocas e na posição inicial ou medial das palavras escritas pelos alunos. Foram 52 palavras analisadas.

Quadro 9. Porcentagem das trocas segundo a posição do som dentro da palavra

DESVOZEADO > VOZEADO			VOZEADO > DESVOZEADO		
Trocas	Posição inicial	Posição medial	Trocas	Posição inicial	Posição medial
[p] por [b]	1,92 %	5,76 %	[b] por [p]		1,92 %
[t] por [d]		11,53 %	[d] por [t]		15,38 %
[k] por [g]		5,76 %	[g] por [k]	3,84 %	9,61 %
[f] por [v]	19,23 %		[v] por [f]	11,53 %	

[s] por [z]			[z] por [s]		
[ʃ] por [ʒ]	3,84 %	3,84 %	[ʒ] por [ʃ]	1,92 %	
Total	24,99 %	26,89%	Total	17,29%	26,91%

A partir da análise fonotática o quadro revela a direção da troca das consoantes, com as características das trocas e sua posição dentro da palavra. Nas 52 palavras escritas com desvios pelos alunos do 6º ao 9º ano, com relação à direção das trocas, observa-se vozeado para desvozeado - 51,98%, vozeado desvozeado – 44,2%; com relação à posição da troca no sentido desvozeado vozeado, em posição inicial – 24,99% em posição medial – 26,99%; no sentido vozeado desvozeado em posição inicial – 17,29% em posição medial – 26,91%. Somando a distribuição no sentido das trocas, observa-se maior número de trocas na posição medial - 53,8% (29 ocorrências); e, na posição inicial – 42,28% (22 ocorrências). Estes desvios ocorrem em razão de as consoantes analisadas terem o traço [-soante], em que o alto grau de obstrução na boca dificulta a percepção da sonoridade, pois as pregas vocais vibram com menos intensidade.

É notória a ocorrência de troca da consoante desvozeada [f], no início da palavra, pela consoante vozeada [v] (19,23%), que aparece na grafia de palavras como: “voi” (foi), “vui” (fui), “vera” (fera) e “vilha” (filha). Fato que demonstra que o contexto menos sonoro, de posição inicial, não influenciou o ensurdecimento do som. Essa troca seria mais esperada em posição medial, em que [f] em posição intervocálica tenderia a ser trocado pelo [v].

Em direção contrária, a troca de [v] por [f], na posição inicial, também é significativa (11,53%), por exemplo, “fom foutar” (vão voltar) e “fai” (vai). Neste caso, o contexto menos sonoro pode ter influenciado o ensurdecimento da consoante.

Estes dois fatos comprovam que é difícil diferenciar as consoantes [-soante] cujo traço distintivo é apenas a sonoridade.

As análises apresentadas indicam a direção de trocas de consoantes vozeadas por desvozeadas na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental. Há mais ocorrência de “erros” entre alunos do 6º ano e do 8º ano. Já a quantidade de alunos que apresentaram mais de cinco “erros” de troca se concentra no 6º ano, deixando transparecer a falta de domínio sobre a escrita e de habilidades de controle consciente da escrita. Tais habilidades, chamadas de consciência fonológica serão explicitadas na sequência didática a seguir, para assegurar que o aluno do 6º ano avance na aprendizagem.

CAPÍTULO III

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta sequência didática justifica-se como alternativa orientadora para o trabalho docente em face de um dos vários problemas de escrita, já que os livros didáticos do 6º ao 9º ano não abordam exercícios para a troca entre grafemas representativos de sons vozeados e desvozeados.

Zorzi (2003, p. 67) alerta que os erros de trocas que persistem devem ter tratamento fonoaudiológico. Portanto, é importante elaborar estratégia de intervenção pedagógica para averiguar a natureza de tais erros, como o próprio Zorzi (1998a, p.102) destaca ao comentar a ocorrência de trocas de fonemas vozeados e desvozeados na escrita: “Isto não quer dizer, necessariamente, que as dificuldades estejam centradas na criança, uma vez que o não aprender pode ser também consequência de um ensino deficiente ou ineficaz”.

Na coleta de dados em 2014, três alunos do 6º ano apresentaram mais desvios na representação de fonemas vozeados e desvozeados, no entanto, dois alunos foram transferidos de escola, restando apenas uma aluna para desenvolver as atividades em 2015. Esta aluna em 2014 estava matriculada no 6º ano, em 2015 encontra-se no 7º ano do Ensino Fundamental.

Público-alvo: aluna do 6º/7º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos: consoantes vozeadas e desvozeadas: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ] e [ʒ].

Objetivos:

Segundo Zorzi (2003, p. 69), as atividades desenvolvidas para trabalhar com alunos que confundem fonemas vozeados e desvozeados devem ter como meta:

1. Detectar e diferenciar, na própria fala, os fonemas surdos e sonoros.
2. Estabelecer um padrão de articulação das consoantes sonoras de modo a acentuar o traço de sonoridade.
3. Estabelecer as correspondências adequadas entre os sons a serem escritos e as letras específicas para cada um deles.
4. Desenvolver na criança uma atitude de controle consciente do ato da escrita.
5. Trabalhar no sentido de estabilizar a escrita correta das palavras.

3.1 Primeira atividade – Fricativas

Tempo: 2 aulas

Inicialmente, propõe-se trabalhar com o aluno a articulação dos sons para focar a dificuldade de percepção da vibração das cordas vocais, o que caracteriza os sons com o traço [-soante]: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ] e [ʒ].

Este estudo focaliza as consoantes fricativas [f], [v], [s], [z], [ʃ] e [ʒ], que são as que os alunos mais confundiram, como já foi exposto no levantamento de dados. Estas consoantes são caracterizadas pela aproximação dos articuladores que produzem fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar no aparelho fonador. Silva (2001, p. 33) explica que “a aproximação dos articuladores, entretanto, não chega a causar obstrução completa e sim parcial que causa a fricção”. Por esse motivo, infere-se que é mais difícil a percepção da ação das pregas vocais, o que pode causar as trocas entre consoantes vozeadas e desvozeadas ou vice-versa.

Silva (2001, p. 33) elenca esses sons “[...] As consoantes fricativas que ocorrem em português são: fé, vá, sapa, Zapata, chá, já, rata (em alguns

dialetos, o som **r** de “rata” pode ocorrer como uma consoante vibrante) [...]”. Desse conjunto, somente há trocas entre [f] e [v], [s] e [z], [ʃ] e [ʒ], mas não como consoante velar, que, às vezes, pode ser realizada como vibrante simples ou múltipla, dependendo do dialeto.

Seguem exemplos de palavras para serem pronunciadas lentamente pelo aluno com a mão apoiada na garganta com ênfase nas consoantes em destaque. As letras em destaque nas palavras da primeira coluna representam fonemas de consoantes fricativas desvozeadas [f], [s] e [ʃ] ; as da segunda, consoantes fricativas vozeadas [v], [z], e [ʒ].

f aca ['fakə]	x	vaca ['vakə]
f ez ['feyz]	x	v ez ['veyz]
ass a ['asə]	x	ass a ['azə]
caç a ['kase]	x	caç a ['kaze]
ch á ['ʃa]	x	ch á ['ʒa]
ach a ['aʃe]	x	ach a ['aʒe]

Após o aluno pronunciar cada par de palavras, o professor pode questionar:

- Em quais palavras você percebeu a vibração mais forte das cordas vocais?
- Em quais palavras você percebeu a vibração mais fraca das cordas vocais?
- Vamos pronunciar os sons das letras “**f**” e “**v**”? Em qual pronúncia você percebeu as cordas vocais vibrarem com menos intensidade?

O professor pode fazer as mesmas perguntas em relação às consoantes em destaque nas demais palavras das colunas acima.

- Como complemento para essa atividade, pode ser proposto um jogo de adivinhação. O professor articula os sons das consoantes fricativas para o aluno indicar qual é o grafema correspondente. Em outro momento, o aluno

articula os sons das consoantes fricativas para o professor ou um colega adivinhar o respectivo grafema.

3.2 Segunda atividade – Oclusivas

Tempo: 2 aulas

Esta atividade dedica-se ao trabalho com consoantes oclusivas: [p], [b], [t], [d], [k] e [g], como exemplifica Silva (2001, p. 33): **pá, tá, cá, bar, dá, gol**. Essas consoantes são denominadas oclusivas devido ao modo ou maneira de articulação, isto é, a maneira como o ar sai pelo aparelho fonador, sofrendo obstrução total e momentânea, causada em um ponto de articulação da boca. “Os articuladores produzem uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca. O véu palatino está levantado e o ar que vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral. Oclusivas são, portanto, consoantes orais. [...]” (SILVA, 2001, p. 33).

Então, o que distingue uma consoante oclusiva da outra é o traço de ponto de articulação: bilabial [p] e [b], alveolar [t] e [d], velar [k] e [g] e o vozeamento ou desvozeamento. São oclusivos desvozeados os fonemas: [p], [t] e [k] e oclusivos vozeados : [b], [d] e [g].

A atividade prevê o uso de fichas com palavras escritas. Primeiramente, as fichas são apresentadas aleatoriamente para o aluno ler as palavras; em seguida, é solicitado que o educando forme pares com as fichas, observando palavras parecidas, mas que possuem uma letra que as diferencia. Ao concluir a atividade, o aluno pode ser indagado:

a) Por que você selecionou essas duas palavras? Em que são semelhantes? Em que são diferentes?

b) As letras das duas palavras selecionadas possuem sons idênticos?

c) Pronuncie pausadamente as duas palavras com a mão na região das cordas vocais. Em qual palavra a consoante que diferencia uma palavra da outra, ao ser pronunciada, apresenta vibração intensa das cordas vocais?

d) Agora, organize as fichas de palavras de outra forma: em um grupo, as palavras que, ao serem pronunciadas, apresentam vibração das cordas vocais; em outro grupo, as palavras cujas consoantes que distinguem uma palavra da outra não implicam vibração das cordas vocais.

Exemplo de fichas:

GOLA	CALO	GADO	BINGO
TATO	FOGO	PASTA	POTE
BASTA	PINGO	DELA	BULA
TELA	BOTE	GALO	COTA
PULA	COLA	FOCO	GATO
GOTA	DADO		

Exemplos de agrupamentos:

GATO	GADO
COLA	GOLA
TATO	DADO
PASTA	BASTA
TELA	DELA
CALO	GALO

FOCO	FOGO
PINGO	BINGO
POTE	BOTE
PULA	BULA
COTA	GOTA

3.3 Terceira atividade: Trava-línguas

Tempo: 2 aulas

O trabalho com trava-línguas pode favorecer a distinção entre fonemas de forma lúdica. Pode ser solicitado que o aluno:

- leia os trava-línguas, decore-os e fale-os rapidamente, repetindo três vezes;
- participe de desafios de trava-línguas;
- escreva os trava-línguas que conhecer, identifique as letras que mais se repetem e observe a pronúncia;
- crie o próprio trava-língua;
- crie um trava-língua a partir da repetição de uma consoante oclusiva, reescreva o texto;
- pesquise outros trava-línguas que explorem as consoantes oclusivas vozeadas e desvozeadas.

A seguir, há trava-línguas que exploram as consoantes [b] e [p], [t] e [d] e [k] e [g], para contribuir com a estabilização correta da escrita do aluno.

B

Um bode bravo
é uma barra!
E o bode berra
e o bode baba
na barba².

Se o papa papasse papa,
Se o papa papasse pão,
Se o papa tudo papasse,
Seria um papa-papão.

O tempo perguntou ao tempo
quanto tempo o tempo tem,
o tempo respondeu ao tempo
que o tempo tem tanto tempo, tempo tem.

Nunca vi um doce tão doce como este doce de batata-doce.

O que é que Cacá quer? Cacá quer caqui. Qual caqui Cacá quer?
Cacá quer qualquer caqui³.

² JOSÉ, Elias. Quem lê com pressa tropeça: o ABC do trava-língua. 2ª Ed. Belo Horizonte: Lê, 2012.

³ Disponível em: <<http://caixinhamagicadeideias.blogspot.com.br/2012/02/trava-linguas.html>>. Acesso em: 03/08/2014.

<<http://www.oqueoquee.com/trava-lingua/>>. Acesso em: 03/08/2014.

G

O gaiteiro Garibaldi
Guarda a gaita
e gargalha com graça
se vê a graça
engraçando
toda a praça⁴.

3.4 Quarta atividade – Autocorreção

Tempo: 1 aula

Reescrita da primeira produção escrita.

O objetivo desta atividade é observar a percepção da aluna em reconhecer em sua produção os “erros” de representação dos fonemas vozeados e desvozeados e corrigi-los.

Procedimentos: apresentar a primeira produção textual da aluna, pedir que ela leia em voz alta, perguntar se identifica alguma palavra grafada com “erro” e solicitar que faça a reescrita para corrigir as palavras “erradas”.

3.5 Quinta atividade – [p] ou [b]?

Tempo: 4 aulas

Objetivos: distinguir as consoantes [p] e [b] e representá-las corretamente.

⁴ JOSÉ, Elias. Quem lê com pressa tropeça: o ABC do trava-língua. 2ª Ed. Belo Horizonte: Lê, 2012.

Procedimentos: observar o título do poema e levantar os conhecimentos prévios da aluna sobre o tema, propor a leitura silenciosa do poema e depois a leitura em voz alta. Conversar sobre o conteúdo do texto e sua organização estrutural. Propor que a aluna resolva as atividades.

Pombinha Branca⁵

D. A. Freire Costa

No pomar de minha casa,
bem no alto de uma paineira,
existe uma pombinha branca.
Mora junto ao companheiro,
um pombo branco acinzentado.
Com toda sua beleza, tantas penas e tanto branco,
ela lembra a paz.
Paz branca e pura, que tanto falta neste mundo nublado.
Todos os dias pombinha branca sai a passear,
a procurar comida para ela e seu companheiro.
E todos os dias volta,
pois sempre anda de mãos dadas com a fidelidade.
Um dia uma peste brava abateu sobre seu companheiro.
Pombinha branca se vestiu de paciência e bondade
e se debruçou sobre ele.
Passou horas e dias a seu lado.
Fez tudo o que pôde e o que não pôde.
Mas em vão...
A peste brava foi mais forte.

⁵ Texto e atividades adaptadas disponíveis em:

<<http://slideshare.net/Fmbmrd/exerciciosdeconscienciafonologica>>. Acesso em 05/04/15.

Freire Costa, D. A.; Amaral Rodrigues. I. C. Kit para trabalhar variações ortográficas o caso específico das trocas homorgânicas. Belo Horizonte, CPP/FHEMIG, 1993.

Mais forte do que a piedade foi a morte.

E pombinha branca, um dia,

bateu asas e voou.

Voou e não mais voltou.

Num bosque perdido ela se escondeu.

E, ali, tornou-se mais branca,

mais bela e mais pura.

E de paz o bosque se envolveu.

Atividades

1. Risque no texto de vermelho todos os “p” e de azul todos os “b”.

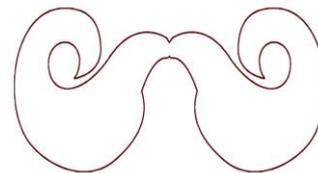
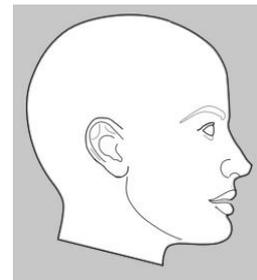
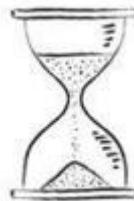
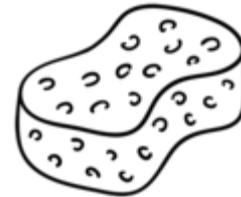
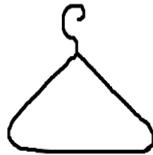
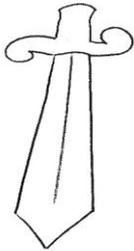
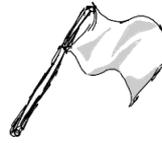
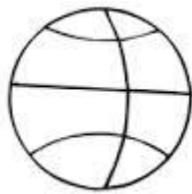
2. Copie as palavras na coluna certa:

P

B

3. Observe os desenhos:⁶

⁶ Desenhos disponíveis em: < <https://www.google.com.br>>. Acesso em 05/04/15.



Agora, escreva as palavras correspondentes aos desenhos nas colunas certas:

p no início

b no início

p no meio

b no meio

4. Complete com P ou B:

a) No cam....o há muito verde e o clima é maisuro.

b) No carnaval gostamos de dançar sam...a.

c) O estudante morava numa ...ensão.

- d) Fomos à praça e nos sentamos em umanco.
- e) Senti medo ao atravessarmos a ...onte.
- f) Peço-lheerdão pelos erros que cometi.
- g) Chamamos oom...eiro para consertar o vazamento.
- h) Oedreiro acabou de pintar a ...arede.
- i) Oadre aca...ou de cele...ar a missa.
- j) No brejo havia muitos sa...os.

5. Verifique as palavras erradas e as substitua para que as frases tenham sentido :

- a) Acapei de arrumar a mala para viajarmos.
- b) Tomei banho com um sapão muito cheiroso.
- c) Gosto muito de comer biboca quando vou ao cinema.
- d) As japuticapas que chupei estavam uma delícia!
- e) Quando o carro pateu no ônibus, o chofer disse:
- Nem tudo está berdido!
- f) O pode ficou triste quando viu a cabra morrer.
- g) Chubei muitas palas de chocolate.
- h) A esposa do Marco Antônio chama-se Beatriz, mas o abelido dela é Pia.
- i) A empregada quebrou o capo da vassoura.
- j) A professora falou que não se bode chegar atrasado à escola.

6. Cartela de bingo⁷

Circule as palavras que a professora sortear:

POTE		PICA		CABO	
	BICA		BATO		PIA
BOTE		BALA		PATO	
	PODE		PAPADO		
PALA		BODE		BISCA	
PISCA		BABADO		BIA	

3.6 Sexta atividade – Escrita espontânea

Tempo: 1 aula.

Produção textual

Objetivo: produção escrita espontânea.

Procedimento: propor para a aluna a produção escrita de um relato sobre o que mais gosta de fazer.

3.7 Sétima atividade⁸: palavras cruzadas, caça-palavras e trava-línguas

Tempo: 3 aulas

⁷ Disponível em: <<http://slideshare.net/LeonardoAlves15/atividades-para-troca-de-letras>>. Acesso em 09/fev.2015.

⁸ As atividades citadas estão disponíveis em <[www. http://ideiacriativa.org](http://ideiacriativa.org)>. Acesso em 09/02/15.

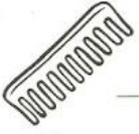
Objetivo: estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, distinguir e representar corretamente as consoantes: [p], [b], [t], [d], [f] e [v].

Procedimentos: propor atividades para completar palavras, realizar palavras cruzadas, caça-palavras e ler trava-línguas.

3.7.1 [p] ou [b]?

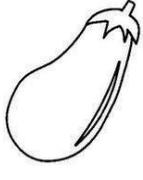
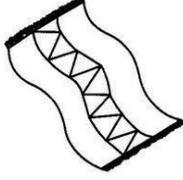
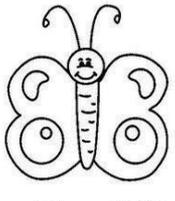
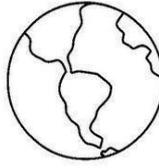
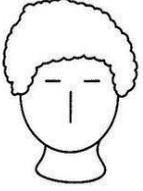
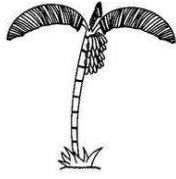
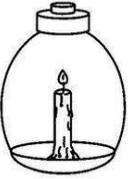
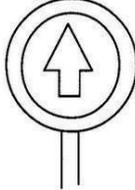
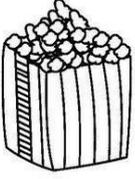
PENSANDO NA ESCRITA

COMPLETE AS PALAVRAS USANDO "P" OU "B".

	___ OM ___ A		___ ENEIRA
	___ OM ___ A		___ OLSA
	LÁ ___ IS		___ EIXE
	___ ENTE		___ AÚ
	___ ALANÇA		___ IMENTA

NOME: _____

Pinte os desenhos e complete com **P** ou **B**:

 P	 CA__RITO	 __ERINJELA	 __OM__EIRO	 TA__ETE
 B	 __IRULITO	 __OR__OLETA	 __ERU	 __LANETA
 __LUSA	 __ERUCA	 __ANANEIRA	 GRAM__O	
 LAM__ARINA	 __ANDEIRO	 CLI__E	 __LACA	
 LAM__IÃO	 __ICICLETA	 GLO__O	 __I__OCAS	

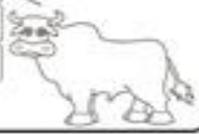
CRUZA - B ou P

1  2  3 

4  5  6  7  8 

C
A
B
A
N
A

CRUZE B OU P:

1  2  3  4  5  6  7  8 

P

CAÇA-PALAVRAS DIVERTIDO

B

Descubra palavras e copie nos lugares indicados:

A	B	A	C	A	T	E	E	W	Q	A	P	A	T	I	N	S	G	H	J	K	L	B
J	N	H	B	G	V	F	C	D	X	S	Z	A	C	A	R	A	M	B	O	L	A	I
J	T	P	A	P	A	G	A	I	O	P	L	K	I	S	S	H	J	U	H	Y	B	L
E	R	D	E	S	W	A	Q	Z	X	C	V	P	I	M	E	N	T	Ã	O	O	Ó	B
N	D	S	B	A	T	A	T	A	Y	U	K	O	P	F	D	I	L	K	J	H	B	O
I	S	A	Z	X	C	V	B	N	M	L	P	E	N	E	I	R	A	F	D	S	O	Q
P	A	C	A	D	R	F	T	J	Y	B	I	C	I	C	L	E	T	A	I	P	R	U
A	J	N	M	N	C	H	A	P	É	U	K	D	X	W	P	E	P	I	N	O	A	Ê
P	D	F	R	F	G	T	Y	H	U	U	J	B	O	N	E	C	A	L	K	I	J	N
O	V	B	B	A	L	E	I	A	A	S	D	B	I	N	Ó	C	U	L	O	L	P	O
H	Ç	M	N	B	V	C	D	F	T	G	Y	H	M	R	K	H	P	O	R	C	O	K
P	I	U	J	P	E	T	E	C	A	B	V	F	R	F	J	G	E	D	C	X	S	B
I	Q	A	Z	X	S	W	E	D	C	F	A	B	A	C	A	X	I	V	N	M	J	O
P	U	J	K	I	O	L	M	B	A	M	B	O	L	Ê	G	D	E	S	W	A	Q	D
A	C	O	B	R	A	R	H	N	A	B	L	O	P	E	R	A	I	U	P	E	R	E

frutas	
p	
b	

legumes	
p	
b	

brinquedos	
p	
b	

animais	
p	
b	

objetos	
p	
b	



ESCOLA: _____

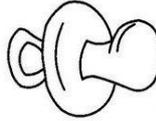
DATA: ___/___/___

NOME: _____

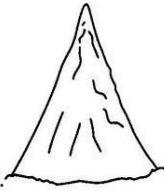
◆◆◆ Descubra o segredo e continue:



Bia não é pia.



Bico não é pico.



P



bata não é _____



Pule não é _____.



B



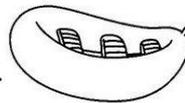
Pomba não é _____.



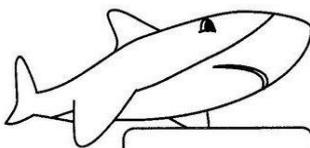
Pode não é _____.

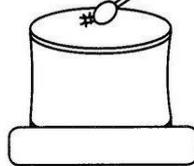


Pote não é _____.



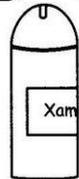
◆◆◆ Escreva abaixo os substantivos correspondentes:



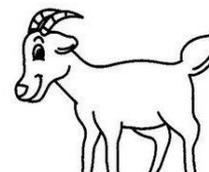




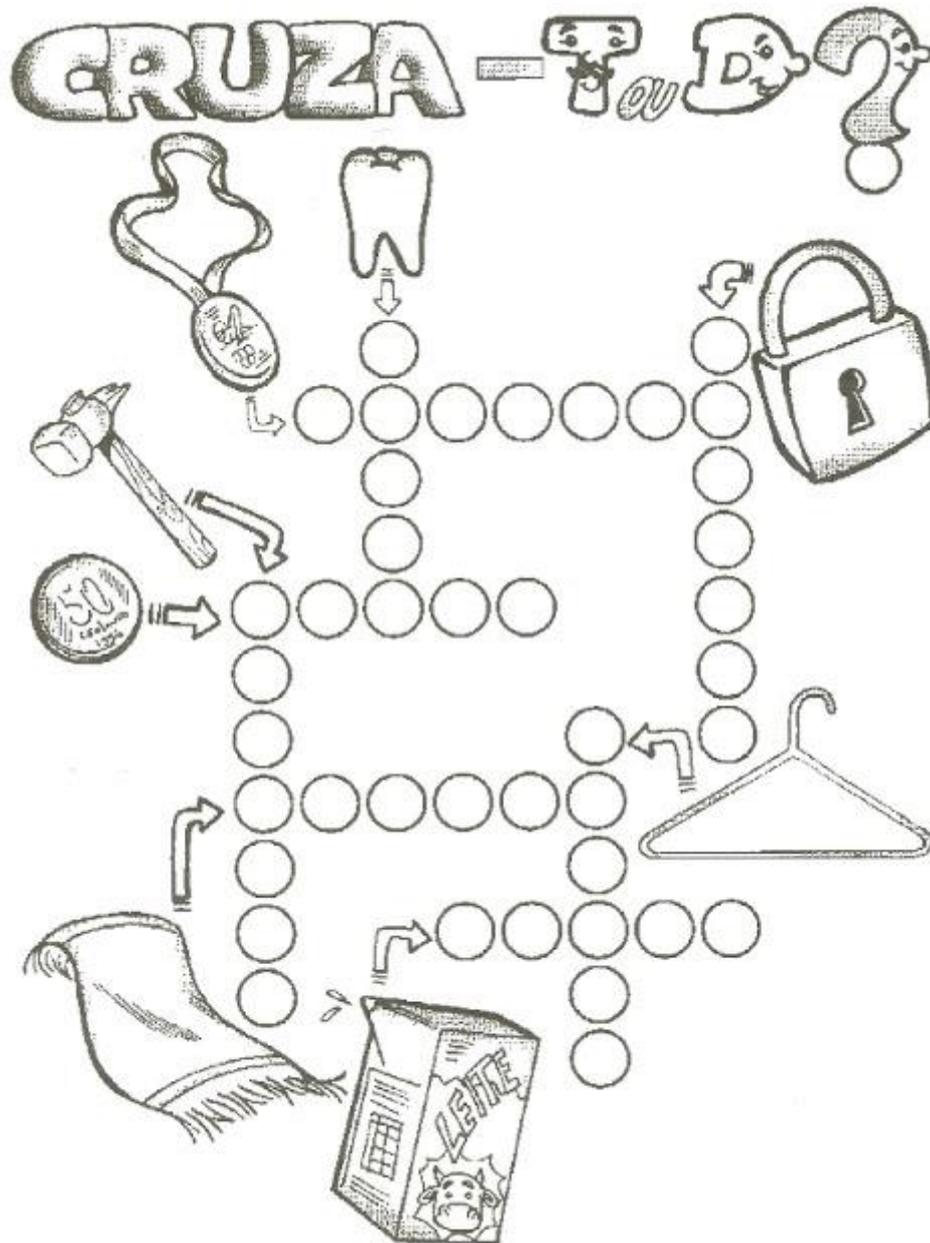








3.7.2 [t] ou [d]?



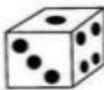
ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
 NOME: _____

◆◆ Descubra o segredo e continue:

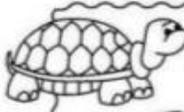
T
D

 Dia não é tia.
 Gato não é gado.
 Dedo não é _____
 Vento não é _____
 Tato não é _____





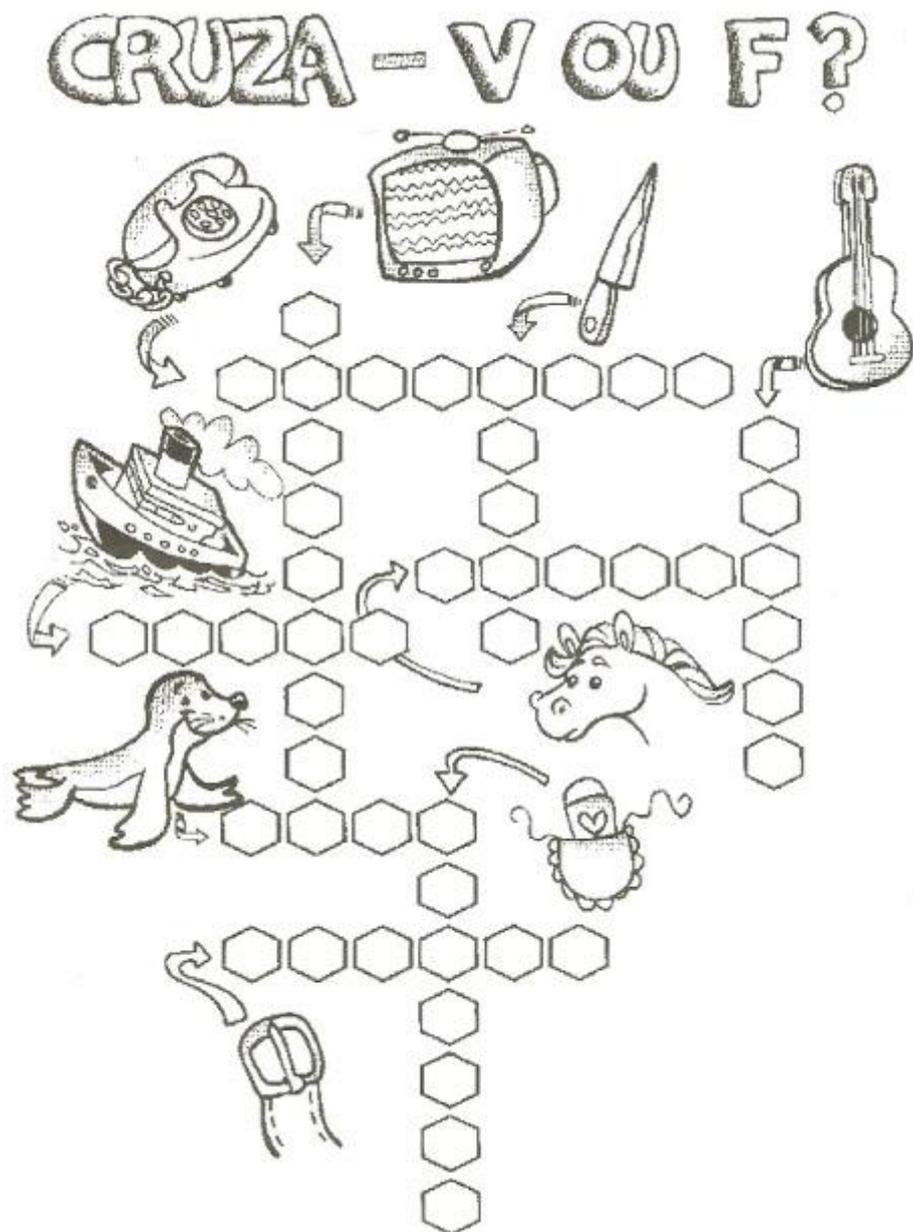
◆◆ Pinte de amarelo as sílabas que contêm **T** e de vermelho as que contêm **D**:

 TARTARUGA TIGRE
 LATA TADEU ENGATADO
 CADEADO ENLATADO TUDO

◆◆ Escolha uma das palavras acima e forme 1 frase:

 _____

3.7.3 [f] ou [v]?



Trava-línguas

1- A FACA AFIADA FICAVA NO FUNDO DO FOGÃO.

2 - FIA, FIO A FIO, FINO FIO, FRIO A FRIO.

3- A FLORA DO SEU FLORIPES
 FABRICA FLORES FABULOSAS
 E FAZ FORTUNA
 VENDENDO FLORES,
 VENDENDO ROSAS,
 NA FEIRA
 DAS SEXTAS-FEIRAS.

4- VOVÔ, DE TANTO VAI E VEM
 DE TANTO VEM E VAI,
 VAI CASAR COM UMA VIÚVA,
 UMA UVA,
 NO INVERNO QUE VAI
 OU NO VERÃO QUE VEM.

5- LEVES VÉUS VELAM, NUVENS VÃS, A LUA.

3.7.4 [s] ou [ʃ], [z] ou [ʒ]?

Trava-línguas

1- SUJO E CHÃO
 CASA SUJA, CHÃO SUJO.

2- O COZINHEIRO COCHICHOU
 QUE HAVIA COZIDO

CHUCHU CHOCHO
NUM TACHO SUJO.

3- JOANA, A JOANINHA,
ENJOADA DE JANTAR
JILÓ, JACA E BERINJELA,
RESOLVEU DAR UM JEITO:
PROCUROU O JUCA
E PEDIU SUA SUGESTÃO.
JUCA, MUITO JEITOSO,
SUGERIU LIGEIRINHO:
QUE TAL JAMBO E JABÁ?

4- CHUPA CANA CHUPADOR DE CANA NA CAMA CHUPA CANA
CHUTA CAMA CAI NO CHÃO.

5- SUSANA

SUSANA! SE SAÍRES, SAI SÓ.
SOU O SEMPRE SEU

SERAFIM SÁ DE SOUZA.

3.8 Oitava atividade – reescrita de produção textual

Reescrita da segunda produção textual

Tempo: 1 aula

Objetivo: desenvolver a autonomia da aluna em identificar e corrigir os desvios nas trocas de representação de sons vozeados e desvozeados.

3.9 Nona atividade – letra de música

Leitura de letra de música, distinção de consoantes vozeadas e desvozeadas e sua representação gráfica.

Objetivo: distinguir as consoantes [k], [g], [f] e [v] e estabilizar a escrita correta de palavras.

A Galinha d'Angola⁹

Composição: Vinicius de Moraes / Toquinho

Coitada, coitadinha

Da galinha-d'Angola

Não anda ultimamente

Regulando da bola

Ela vende confusão

E compra briga

Gosta muito de fofoca

⁹ Disponível, com adaptações, em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25672>>. Acesso em 05/04/15.

<<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87243/>>. Acesso em: 01 out. de 2010.

E adora intriga

Fala tanto

Que parece que engoliu uma matraca

E vive reclamando

Que está fraca

Tou fraca! Tou fraca!

Tou fraca! Tou fraca! Tou fraca!

Coitada, coitadinha Da galinha-d'Angola

Não anda ultimamente

Regulando da bola

Come tanto

Até ter dor de barriga

Ela é uma bagunceira

De uma figa

Quando choca, cocoroca

Come milho e come caca

E vive reclamando

Tou fraca! Tou fraca! Tou fraca!

1- Após a leitura, copie as palavras escritas com C e com G:

C

G

2- Pinte de amarelo as palavras que foram escritas corretamente e reescreva as que estiverem erradas.

goiabada _____

garamelo _____

caneca _____

papacaio _____

edugado _____

caiola _____

goroa _____

fogão _____

caveta _____

cabide _____

peteca _____

pinco _____

3- Escolha três palavras da atividade anterior e crie frases.

3.9.1 [k] ou [g]?

Atividade com as letras "C" e "G".¹⁰

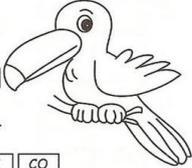
ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____

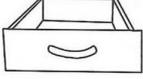
NOME: _____

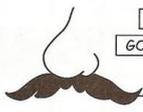
◆◆◆ Descubra o segredo e continue:

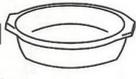
 CA GA
LI NA NHA _____

 DO BO NE
ME GA CA _____

 TU DU
CA GA NO _____

 CA GA
FE VE TA _____

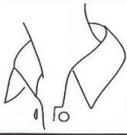
 BI CO
GO TE DE _____

 CA GA
ME LHA LA _____

◆◆◆ Descubra o segredo e continue:

penico	cabelo	fígado	cadeira	gaveta
agulha	gamela	caneta	cone	caco
angu	gula	tucano	bigode	boneca
caneco	coco	goiabada	gole	cigano

C  COLA cola

G  gola

61

3.9.2 [f] ou [v]?

¹⁰Disponível em: <<http://ideiacriativa.org>>. Acesso em: 09 mar. 2015. Coleção de MENDONÇA, Waldirene Dias. **Ti-do-le-lê**. Uberlândia: Claranto Editora, 2010.

USE "V" OU "F" PARA COMPLETAR AS PALAVRAS DO TEXTO.



NO ÚLTIMO ___ ERIADO, DONA ___ RANCISCA
E SEU ___ ICENTE ___ ORAM COM A ___ AMÍLIA PARA
A FAZENDA.

___ OI UM PASSEIO INCRÍ___ EL. AS CRIANÇAS SE
DI___ ERTIRAM ___ ENDO AS ___ ACAS NA HORA
DA ORDENHA.

SEU ___ ICENTE, MUITO OBSER___ ADOR,
OLHA___ A COM ATENÇÃO AS ___ ERDURAS NA
HORTA E AS ___ RUTAS NO POMAR. ELE GOSTA
DAS COISAS ___ EITAS COM CAPRICHOS.

TODOS APRO___ EITARAM ESTES MOMENTOS
AGRADÁ___ EIS.

DURANTE A ___ IAGEM DE ___ OLTA, TODOS
JÁ ___ ALA___ AM COM SAUDADE DA ___ AZENDA.
MAS LOGO HA___ ERÁ OUTRO ___ ERIADO E OS
PLANOS PARA O NO___ O PASSEIO JÁ ESTÃO
SENDO ___ EITOS.

11

Atividades com as letras “F” e “V”:¹²

¹¹ Disponível em: Fonte: <<http://espacoescola-atividadeescolar.blogspot.com.br/2011/05/100-atividades-para-alunos-com-nivel-da.html>>. Acesso em 01 maio 2015.

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____

NOME: _____

◆◆■ Reescreva as frases substituindo as figuras por palavras:

a)  pode atingir até 2m de comprimento.

F _____

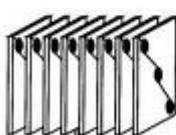
b)  é uma pequena  cuja,  móvel, se encaixa no cabo.

V _____

c)  é um inseto daninho.

d) Mamãe fritou  na .

◆◆■ Leia e copie a palavra que dá nome à figura:

			
vaca faca	fila vila	varinha farinha	foto voto
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¹² Atividades disponíveis em: <<http://atividadesparaprofessores.com.br/wp-content/uploads/Atividades-de-ortografia-Letras-V-ou-F.jpg>>. Acesso em 21 abr. 2015. Coleção de MENDONÇA, Waldirene Dias. **Ti-do-le-lê**. Uberlândia: Claranto Editora, 2010. <<http://noticiasdobrunopontocom.blogspot.com.br/2015/05/atividades-de-ortografia-5-ano-letas-f.html>>. Acesso em 01 maio 2015

Atividade¹³

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____

NOME: _____

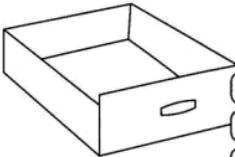
◆◆◆◆ Complete a frase com palavras que contenham as letras F e/ou V:

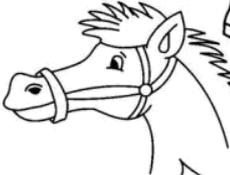
F

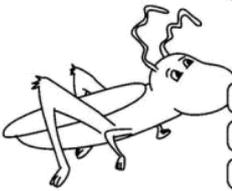
V

Fui ao supermercado e comprei vários produtos:

Assinale as palavras grafadas corretamente:

 GAFETA
 GAVETA
 CAVETA

 GAVALO
 CAFALO
 CAVALO

 GAFANHOTO
 GAVANHOTO
 CAFANHOTO

 VELHA
 VELA
 FELTA

◆◆◆◆ Copie abaixo os nomes que você marcou:

14

¹³ Esta atividade foi adaptada no enunciado da questão.

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____

NOME: _____

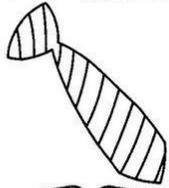
◆◆◆ Leia e pinte as sílabas que contêm a letra **V** ou **F**:



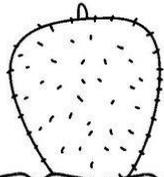
F



V



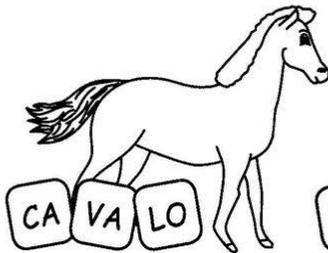
GRA VA TA



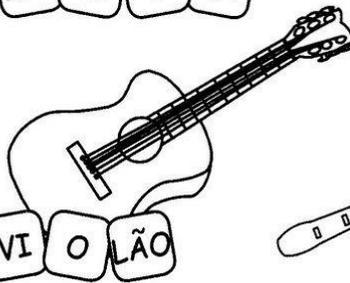
GRA VI O LA



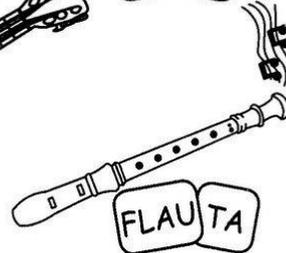
LI VRO



CA VA LO



VI O LÃO



FLAU TA

◆◆◆ Complete as frases com as palavras do quadro:

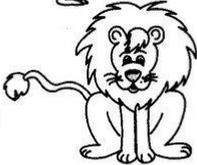
VOTO

FEROZ

FOTO

VELOZ

a) A  é uma ave .

b) O  é um animal .

c) O fotógrafo tirou uma da



ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
 NOME: _____

Leia o texto informativo abaixo sobre a alfavaca e circule as palavras escritas com F:

ALFAVACA



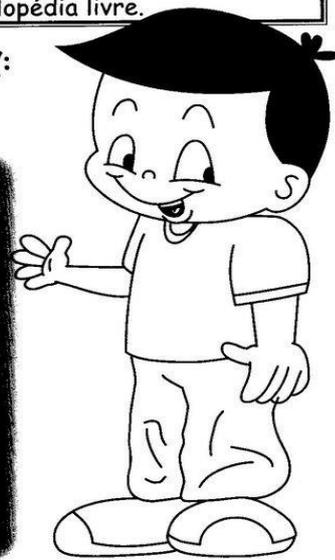
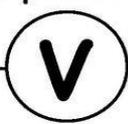
A alfavaca, também chamada de manjerição de folha-larga ou de manjerição, é bastante apreciada como planta ornamental devido às suas flores. Recomenda-se retirar as primeiras florações para aumentar o número de folhas e o ciclo da planta. Na culinária, as suas folhas são utilizadas como um aromático tempero.

Propriedades medicinais: Na medicina popular, as suas folhas e flores são utilizadas no preparo de chás por suas propriedades tônicas e digestivas. São indicados ainda para problemas respiratórios e reumáticos.

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.



Agora copie as palavras escritas com V:



Escolha duas das palavras que formam o texto e forme frases:

f →

v →



3.10 Décima atividade – produção e reescrita textual

Produção escrita e reescrita

Tempo: 2 aulas

Objetivo: avaliar a capacidade da aluna em distinguir sons vozeados e desvozeados e sua representação na produção escrita espontânea.

Procedimentos: solicitar que a aluna escreva um relato sobre um acontecimento inesquecível em sua vida. Em outro dia, propor que a aluna leia o texto que produziu, identifique “erros” e faça a reescrita.

3.11 Avaliação

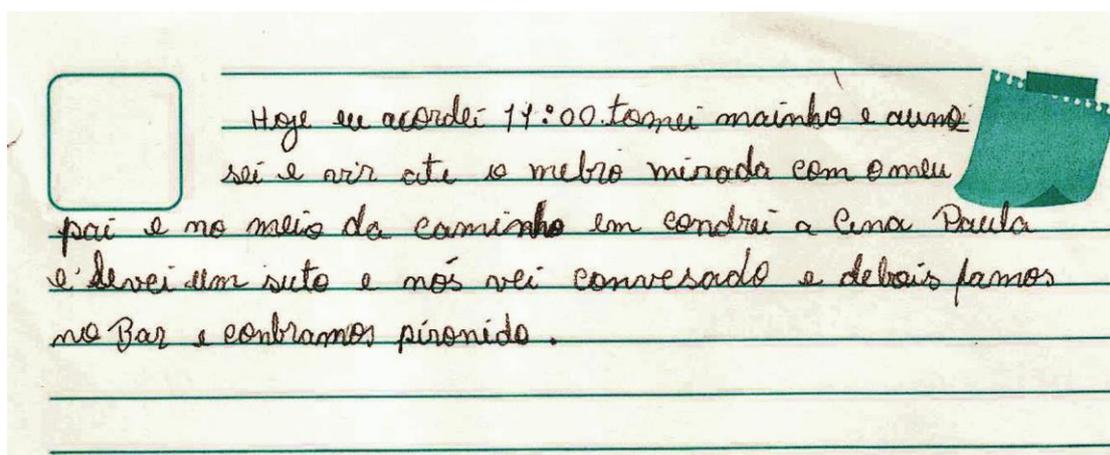
A aluna foi avaliada de acordo com os avanços e dificuldades para estabilizar a escrita correta. Seu desempenho norteou a elaboração da sequência didática, constituída por atividades selecionadas a partir das dificuldades reveladas na produção e reescrita de textos. Este procedimento está em consonância com a concepção de sequência didática de Schneuwly; Dolz; *et al.* (2004, p. 127): “A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. [...]”. Nesse sentido, segundo os autores, a avaliação tem caráter formativo “[...] isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.” (SCHNEUWLY; DOLZ; *et al.*, 2004, p.108).

A seguir, há a descrição do desempenho da aluna durante a realização das atividades para estimular a consciência fonológica.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Inicialmente, foi proposta à aluna uma produção textual com o objetivo de averiguar a dificuldade na representação de fonemas vozeados e desvozeados. A proposta foi produção de um relato.



“Hoje eu acordei 11:00 tomei mainho e aumosei e vir ate o mebro mirada com o meu pai e no meio da caminho em condrei a Ana Paula e levei um suto e nós vei convesado e debois fomos no Bar e conbramos pironido.”

Diante da produção escrita observa-se:

- “em condrei” (encontrei) há a troca de [t] por [d];
- “debois” (depois) revela a ocorrência da troca de [p] por [b];
- “conbramos” (compramos) mais uma vez aparece troca de [p] por [b];
- “pironido” (pirulito) demonstra troca de [l] por [n] e a troca de [t] por [d].

Em “debois” e “conbramos” há ocorrência de substituição de oclusiva desvozeada [p] por oclusiva vozeada [b]. O mesmo caso é apresentado na palavra “em condrei”, a substituição de [t] por [d], revela mais uma vez a substituição de oclusiva desvozeada [t] por oclusiva vozeada [d]. Esse fato demonstra a dificuldade de percepção do traço distintivo surdo ou desvozeado no meio de palavras.

Já a palavra “pironido” (pirulito) apresenta a troca da lateral alveolar [l] pela nasal alveolar [n] revelando a dificuldade de percepção do modo de articulação. E a troca de [t], uma consoante oclusiva desvozeada, por oclusiva vozeada [d] indica também dificuldade de percepção do traço distintivo desvozeado.

A maioria das trocas evidencia a substituição de fonemas desvozeados por vozeados em sílabas no meio da palavra ou no fim, pois há a grafia correta em início das palavras: “tomei”, “pai”, “leveí”, “debois” (depois), “bar”, “pironido” (pirulito).

Lemle (1982) descreve em etapas o processo de alfabetização, entre elas, a primeira etapa refere-se aos pré-requisitos nocionais e perceptuais que o educando precisa dominar:

Ter a capacidade de realizar as percepções auditivas necessárias para discriminar os sons fonêmicos separados por um traço distintivo apenas. Por exemplo, a série das oclusivas surdas (p/t/k) da série das oclusivas sonoras (b/d/g); as fricativas labiais (f/v) das oclusivas labiais (b/p); a lateral alveolar (l) da nasal alveolar (n). (LEMLE, 1982, p. 43).

De acordo com a visão da autora, é possível afirmar que a produção textual analisada evidencia que a aluna ainda não desenvolveu a percepção para discriminar os traços distintivos dos sons consonantais para representá-los graficamente.

A partir dessa análise diagnóstica, foram desenvolvidas atividades com a finalidade de auxiliar a aluna a perceber a distinção na representação de sons vozeados e desvozeados.

A primeira atividade foi aplicada com o objetivo de distinguir as consoantes fricativas quanto ao vozeamento. Consistiu em apresentar pares de palavras: **faca** – **vaca**, **assa** – **asa**, **caça** – **casa**, **chá** – **já**, **acha** – **haja** (a primeira palavra de cada par possui destacada uma consoante que representa um fonema desvozeado, ao passo que a segunda, uma consoante vozeada) para a aluna pronunciar lentamente dando ênfase às consoantes em destaque com a mão na garganta a fim de perceber a vibração das cordas vocais. Em seguida, a aluna foi questionada se percebeu a vibração das cordas vocais e em qual palavra. Inicialmente, ela ficou confusa, disse que percebeu a vibração ao pronunciar as duas palavras, talvez por observar a pronúncia integral da palavra, não em partes, ou seja, em sílabas. Então foi orientada a pronunciar lentamente a sílaba que continha a consoante destacada na palavra. A partir desse momento a aluna conseguiu com um pouco de dificuldade estabelecer as diferenças quanto à vibração das cordas vocais ao pronunciar as palavras selecionadas e identificou as palavras em que as cordas vocais vibraram com mais intensidade e com menos intensidade. Para sistematizar o conteúdo foi perguntado quais letras em destaque nas palavras da atividade ao serem pronunciadas vibraram as cordas vocais e a aluna conseguiu identificar os sons e os grafemas que os representam. Também foi proposto que a aluna articulasse isoladamente os sons das letras “f” e “v” e falasse outras palavras que iniciassem com o mesmo som e que tivessem [f] e [v] no meio da palavra.

A segunda atividade enfocou as diferenças entre as consoantes oclusivas desvozeadas: [p], [t] e [k] e as oclusivas vozeadas: [b], [d] e [g] por meio de fichas com palavras como gola, calo, fogo, pote, cola, bote, foco e galo. Essas fichas foram apresentadas misturadas para a aluna realizar a leitura. Ao ler, a aluna leu com dificuldade as palavras cota, gola e calo necessitando de ajuda. Depois foi dito para ela formar pares de palavras com as fichas observando palavras parecidas que se diferenciavam apenas por uma

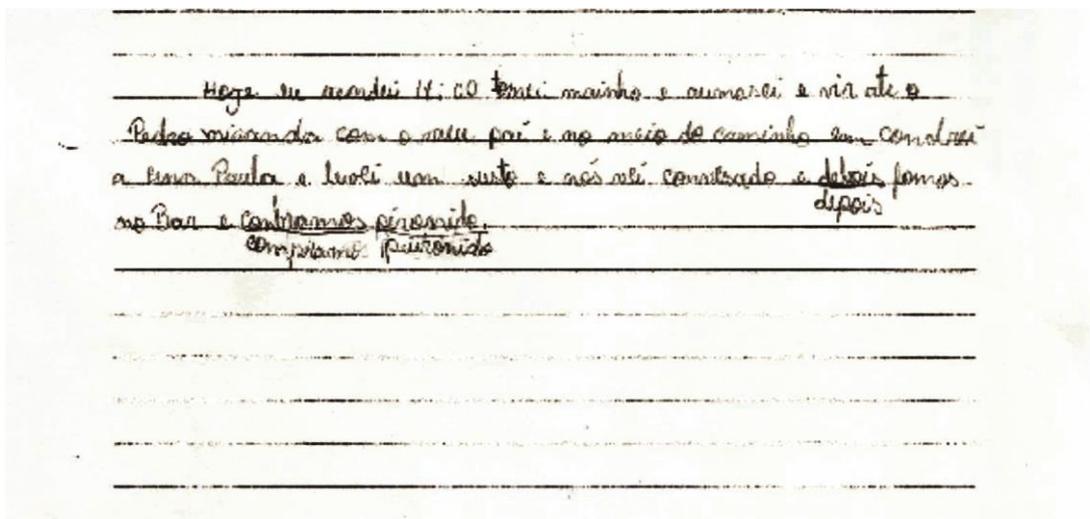
letra. Após formar os pares ela realizou a leitura oral com um pouco de hesitação, mas leu todas e em seguida explicou em que as palavras eram diferentes. Em seguida foi questionada sobre as letras que diferem as duas palavras, se elas apresentavam sons idênticos. A aluna disse que eram sons diferentes. O próximo passo foi pronunciar pausadamente duas palavras com a mão na garganta para observar a vibração das cordas vocais. Ela disse que as duas palavras como pingo e bingo vibravam as cordas vocais ao serem pronunciadas. Esta afirmação foi influenciada pela sonoridade da vogal que acompanha a consoante na sílaba. Como intervenção foi pedido que ela prestasse mais atenção na vibração das cordas vocais mais uma vez, então ela disse que em pingo as cordas vocais vibravam mais do que em bingo. Diante desta resposta da aluna, observa-se a complexidade em fazer a distinção quanto à sonoridade das consoantes oclusivas, pois na articulação elas só explodem na vogal. Com essa experiência, conclui-se que essa proposta de atividade para colocar a mão na região da garganta para perceber se as pregas vocais vibram durante a articulação de consoantes oclusivas não é adequada.

Outra atividade com as mesmas fichas de palavras foi organizá-las em dois grupos: um com palavras cujas consoantes distintivas ao serem pronunciadas vibravam as pregas vocais e outro grupo com palavras em que as pregas vocais não vibravam. Esta atividade foi complexa para a aluna, que necessitou de mediação para concluí-la.

A terceira atividade foi desenvolvida com trava-línguas para explorar os sons [b] – [p], [t] – [d], [k] – [g] e seus respectivos grafemas: b, p, t, d, c e g, para contribuir com a estabilização da escrita da aluna. A etapa inicial foi realizar a leitura silenciosa e a leitura oral, que se deu com dificuldade e precisou de ajuda, mas depois foi realizada com autonomia, com alguns erros naturais ao falar trava-línguas rapidamente. Foi pedido para a aluna identificar qual consoante se repetia em cada texto e se esta consoante ao ser pronunciada provocava ou não a vibração das pregas vocais. Além disso, a aluna deveria criar o próprio trava-língua, mas ela disse que não conseguia, então escreveu um já conhecido.

A quarta atividade foi a reescrita da primeira produção textual a fim de verificar se a aluna consegue identificar os “erros” de representação das consoantes vozeadas e desvozeadas e corrigi-los.

4.1 Reescrita da primeira produção textual



“Hoje eu acordei 11 tomei mainho e aumosei e vir ate o Pedro Miranda com o meu pai e no meio do caminho em condrei a Ana Paula e levei um susto e nós vei conversado e debois fomos no Bar e conbramos pironido.”

Foi solicitado que a aluna lesse em voz alta sua primeira produção escrita e, em seguida, que a reescrevesse para corrigir as palavras erradas. Durante a leitura, ela percebeu os erros: “mebro” (Pedro) e “Mirada” (Miranda), mas não identificou as outras palavras “erradas”: “mainho” (banho), “aumosei” (almocei), “em condrei” (encontrei), “conversado” (conversando), “debois” (depois), “conbramos” (compramos) e “pironido” (pirulito). É interessante observar que durante a leitura ela pronunciou essas palavras corretamente.

Como intervenção, as palavras foram apontadas uma de cada vez no texto: “debois”, “conbramos” e “pironido” e a aluna foi solicitada a ler

novamente essas palavras com mais atenção, também foi alertada de que não estava escrito o que ela estava dizendo; só a partir desse momento ela percebeu o “erro”. Então, foi pedido para ela grifar a palavra e escrevê-la corretamente logo abaixo. Ela conseguiu corrigir as palavras “depois” e “compramos”, mas não percebeu o “erro” na grafia de “pironido” (pirulito), pois a reescreveu de forma errada novamente.

Observa-se a persistência da dificuldade da aluna em perceber os “erros” de grafia, após o desenvolvimento das atividades que focalizaram a diferença de representação das consoantes vozeados e desvozeados.

Zorzi (2006) comenta que os desvios ortográficos são caracterizados pela frequência e duração de ocorrências e que crianças com esse tipo de desvio apresentam aprendizagem mais lenta que as demais, “mesmo quando exposta a um ambiente favorável para a aprendizagem” (Zorzi, 2006, p.16). Esta afirmação vai ao encontro do processo de aprendizagem demonstrado pela aluna observada.

Na sequência, foi aplicada a quinta atividade, que consiste em exercícios para focar as diferenças entre [p] e [b], já que no texto reescrito a aluna não percebeu os “erros” na representação escrita desses fonemas.

Primeiro foi apresentado o poema Pombinha branca, de D. A. Freire Costa. A aluna realizou a leitura silenciosa e depois a leitura oral não muito fluente, mas pronunciando corretamente a maioria das palavras. Em seguida, a aluna fez comentário oral sobre o poema lido, circulou de vermelho todas as palavras escritas no poema com a letra P e circulou de azul todas as palavras escritas com a letra B. Na atividade seguinte, organizou as palavras que circulou em duas colunas: em uma coluna escreveu as palavras grafadas com “P” e em outra coluna, as palavras grafadas com a letra “B”. Quando terminou de escrever essas palavras fez a leitura oral sem errar a pronúncia.

Na próxima atividade, a aluna observou desenhos para escrever seus nomes em quatro colunas: palavras com “P” no início, palavras iniciadas com “B”, palavras grafadas com “P” no meio e palavras com “B” no meio. Ao escrever a palavra “tábua”, escolheu a coluna para palavras com “P” no meio,

mas perguntou se tábua era escrita com “p” ou “b”. A aluna foi orientada a falar pausadamente a palavra para analisar em qual coluna deveria escrevê-la. Então, escolheu a coluna reservada para escrever palavras grafadas com “B” no meio. Os “erros” que cometeu foram na coluna reservada para palavras grafadas com “P” no meio: escreveu “sapolete” (sabonete), “capide” (cabide) e “ampolancia” (ambulância). Também “errou” ao escrever “picode” (bigode) na coluna reservada para palavras iniciadas com a letra “P”. Na aula de outro dia, foi solicitado que a aluna fizesse a revisão dessa atividade. Ela percebeu apenas dois “erros”, um na palavra “picode”, que foi apagada e escrita na coluna para a letra inicial “B”, porém escreveu “bicode” e percebeu a inadequação da palavra “ampolancia”, que foi apagada e escrita na coluna para palavras escritas com “B” no meio: “ambonacia”.

A outra atividade proposta foi completar as palavras em frases com as letras “p” ou “b”. A aluna fez a leitura silenciosa das frases e completou as palavras. Apareceram “erros” nas palavras “buro” (puro), “bompeiro” (bombeiro) e “bedreiro” (pedreiro) que não foram percebidos pela aluna ao ler em voz alta as frases.

Na atividade seguinte, a aluna teve que ler frases e corrigir as palavras que foram grafadas com erros de trocas da letra “b” por “p”. A dificuldade que a aluna demonstrou inicialmente foi identificar as palavras “erradas”, pois não foi informada sobre o tipo de “erro” que deveria encontrar. Então, perguntou se determinada palavra estava errada, sem ser a que deveria corrigir, por exemplo, na frase “Acapei de arrumar a mala para viajarmos”. Perguntou se a palavra errada era viajarmos. Como intervenção foi dito para a aluna ler atentamente cada palavra da frase, porque não estava lendo conforme estava escrito. A partir desta orientação a aluna conseguiu identificar as palavras, embora na palavra “japuticapas” (jabuticabas) tenha percebido o desvio apenas na segunda sílaba e escreveu “jabuticapas”. Só depois de ser informada de que ainda havia um “erro” é que efetuou a grafia correta.

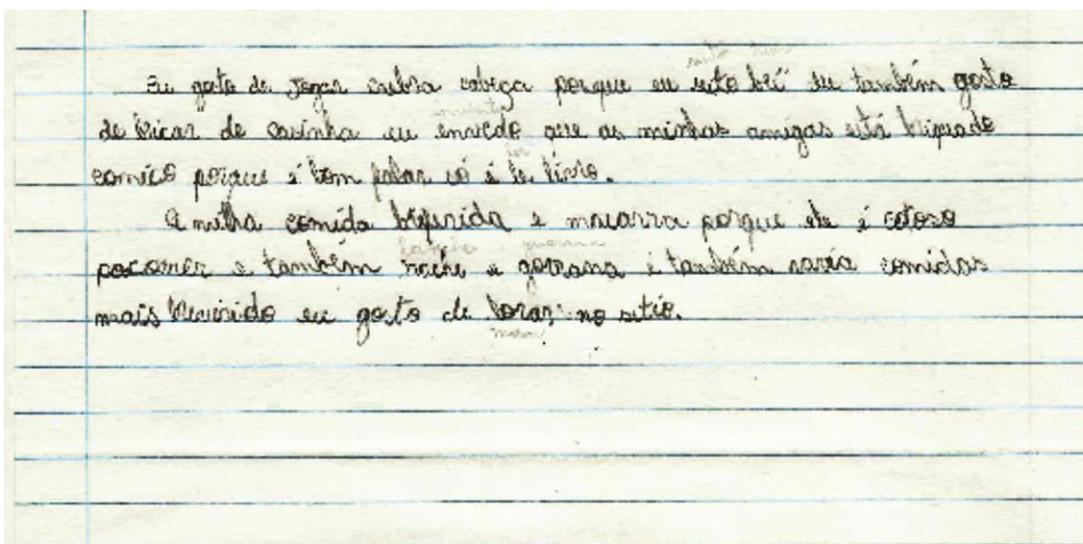
Para finalizar o enfoque de atividades com as letras p e b foi proposta a atividade com a cartela de um bingo de palavras. A professora disse a

palavra e a aluna procurou na cartela a palavra para circular. Houve engano ao circular a palavra “bode” no lugar da palavra “pote”. As demais palavras foram identificadas corretamente pela aluna.

Para avaliar a aprendizagem da aluna foi solicitada a produção escrita de um relato sobre suas preferências. Por ser uma produção mais espontânea, a escrita é menos controlada pela aluna e assim transparecem suas dificuldades ao escrever. Conforme defende Cagliari (1990):

É absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem histórias como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita. (CAGLIARI, 1990, p. 146)

4.2 Análise da segunda produção textual



“Eu gosto de jogar crebra cabeça porque eu seito bei eu também gosto de bricar de casinha eu envedo que as minhas amigas está briquado comico porque é bom falar só é le livro.

A milha comida breferida e macarra porque ele é cotoso pocomer e também nache e gorrana e também varia comidas mais brevirido eu gosto de lorar no sitio”.

Nesta segunda produção escrita constatam-se os seguintes “erros” de representação de sons vozeados e desvozeados:

- “envedo” (invento) – troca [t] por [d];
- “comico” (comigo) – troca [g] por c [k];
- “breferida” (preferida) – troca [p] por [b];
- “cotoso” (gostoso) – troca g [g] por c [k];
- “brevirido” (preferido) – troca [p] por [b] e [f] por [v].

Aparece também no texto da aluna trocas decorrentes de convenção ortográfica e trocas entre [l] e [n]:

- “briquado” (brincando), “cebra” (quebra) – mais uma vez confunde as letras q [k] com c [k];
- “nache” (lanche) – troca de [l] por [n].

Os erros evidenciam a instabilidade no uso dos grafemas que representam os sons vozeados e desvozeados, como na grafia da palavra “preferido” que foi grafada como “breferida”, confundindo apenas a consoante vozeada [b] com a consoante desvozeada [p], mas logo adiante aparece escrita a mesma palavra com mais um erro de representação: “brevirido”, que além de trocar [p] por [b] também troca [f] por [v]; nos dois casos a direção da troca é a substituição do som desvozeado pelo vozeado. Tal troca também ocorre nas grafias de “comico”, “cotoso” – apesar de grafar corretamente três vezes a palavra “gosto” – e “envedo”, que enfatiza a dificuldade de percepção do traço

de desvozeamento. Portanto, fica evidente que o vozeamento é mais perceptível pela aluna.

As grafias de “cebra” para “quebra” e “briquado” para “brincando” também reforçam a falta de estabilidade por parte da aluna ao representar a consoante [k], consoante desvozeada.

Já a grafia de “nache” para “lanche” demonstra mais uma vez a confusão na representação da consoante lateral alveolar [l] com a nasal alveolar [n].

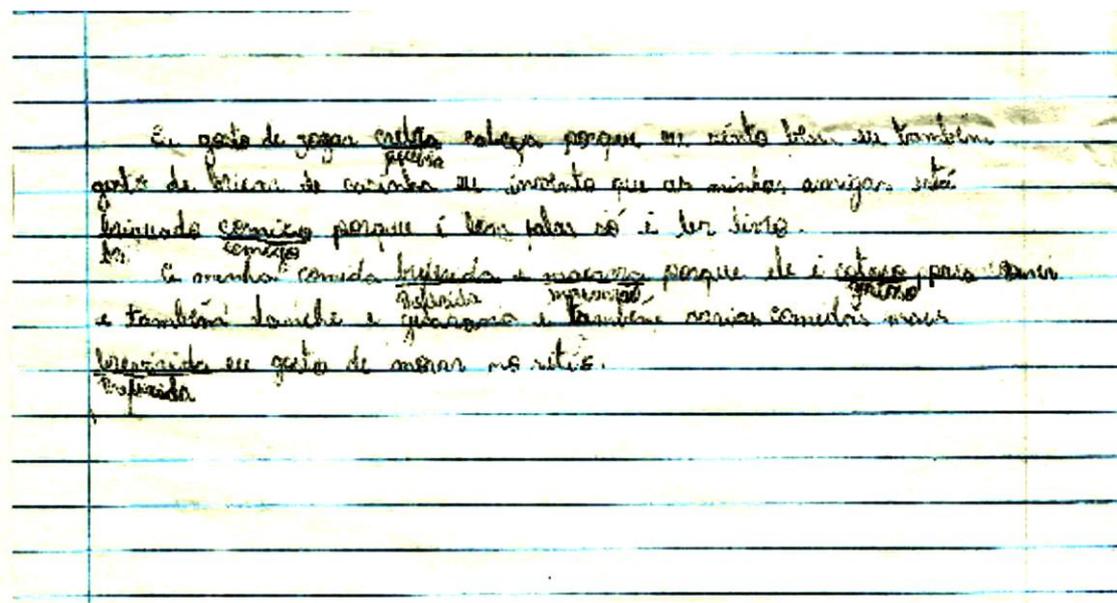
Como intervenção didática foram propostas atividades como completar a letra que falta nas palavras, palavra cruzada para escrever palavras com as letras “p” ou “b”, “f” ou “v”, “t” ou “d”, caça-palavras, escrever os nomes dos desenhos e leitura de trava-línguas.

Na atividade para completar palavras com a letra que faltava, a aluna completou corretamente a maioria, apresentou dificuldade nas grafias de “perinjela” (berinjela), “bompeiro” (bombeiro) e “plusa” (blusa); são “erros” que apareceram no início da palavra e também no meio. Nas palavras cruzadas, ocorreu apenas um erro: “tenefone” (telefone). Mais “erros” ocorreram na atividade de escrever os nomes dos desenhos “tanpom” (tambor), “panbo” (bambu) e na atividade de completar a frase com o nome do desenho: Dedo não é “tedo” (teto).

Após as aulas com essas atividades, foi proposta a reescrita da segunda produção de texto.

4.3 Análise da reescrita da segunda produção textual

A aluna leu sua produção em silêncio, depois em voz alta e reescreveu o texto. É válido observar que na leitura oral ela pronuncia corretamente as palavras escritas com as trocas de letras. As palavras que aparecem grifadas e com outra palavra escrita embaixo, não foram percebidas de imediato como “erradas” pela aluna, somente quando foram apontadas pela professora.



“Eu gosto de jogar crebra cabeça porque eu sinto bem eu também gosto de brincar de casinha eu invento que as minhas amigas está briquado comico porque é bom falar só e ler livro.

A minha comida brefevida e macarra porque ele é cotoso para comer e também lanche e guaraná e também varias comidas mais brevirida eu gosto de morar no sitio”.

Ao observar o texto reescrito pela aluna, constata-se pouco progresso em sua autonomia para identificar sozinha os “erros”. Com a mediação da professora, escreveu corretamente “quebra”, “comigo”, “preferida”, “macarrão”, “gostoso” e “guaraná”. A palavra “briquado” (brincando) foi sublinhada pela aluna após reescrever o texto para assinalar que não foi percebido o “erro” espontaneamente, porém deixou a palavra sem correção dizendo que não sabia como corrigir.

Com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da aluna para distinguir a representação das consoantes [k] e [g] foram aplicadas as atividades com a letra da música “A galinha d’Angola”, de Vinicius de Moraes e

Toquinho. A aluna foi orientada a realizar leitura silenciosa e oral do texto. A leitura oral não foi fluente, foi interrompida várias vezes para ler novamente as palavras: leu a palavra figa como “fica”. Neste momento foi solicitado que a aluna lesse novamente a palavra com mais atenção, ela insistiu em ler “fica”, foi informada que não estava escrito “fica”, só a partir deste momento que leu corretamente.

A próxima atividade proposta foi copiar do texto as palavras escritas com a letra “c” e com a letra “g”, organizá-las em duas colunas e também ler essas palavras em voz alta. Esta atividade foi realizada satisfatoriamente pela aluna. A outra atividade foi identificar palavras grafadas corretamente e corrigir as erradas com troca de “g” por “c”. O único engano que cometeu foi identificar a palavra “pinco” como correta, mas depois a corrigiu: “pingo”. Em seguida, foram escolhidas três palavras da atividade anterior para serem formadas frases.

Outra atividade desenvolvida foi escrever os nomes de desenhos a partir de sílabas misturadas, para que a aluna escolhesse, por exemplo, entre “ca” ou “ga”. O engano cometido foi com a palavra tucano, que a aluna escreveu com “ga”, mas logo percebeu o “erro” e escreveu corretamente a palavra. Na sequência, a aluna teve que ler várias palavras grafadas com as letras “c” e “g” e escrevê-las em dois grupos distintos.

Também foram aplicadas atividades que enfocam as letras “f” e “v”. Em um texto houve lacunas para a aluna preencher com “f” ou com “v” e realizar a leitura oral após concluir a atividade. A aluna apresentou bom desempenho durante o desenvolvimento da atividade, somente a leitura oral foi lenta e com algumas confusões.

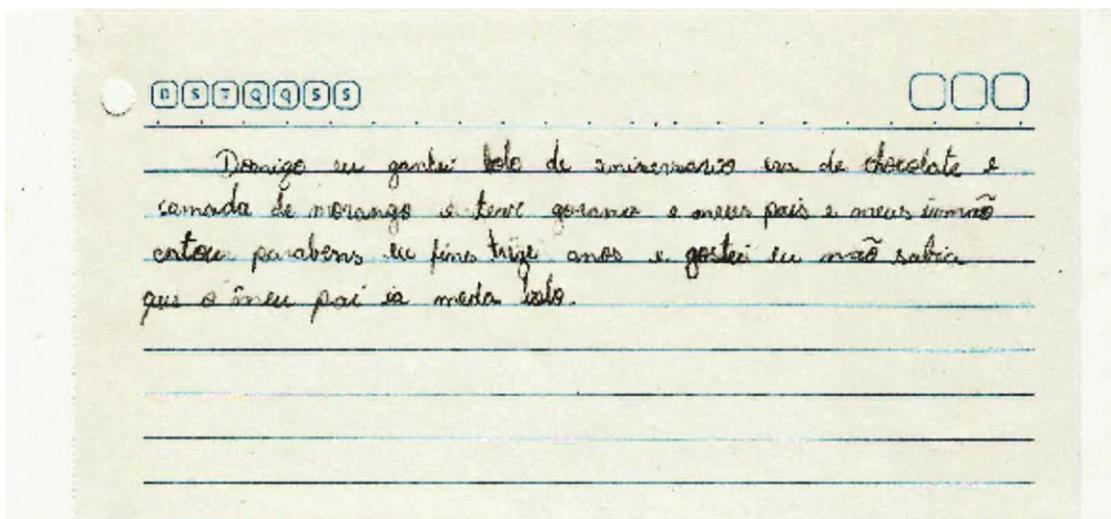
Em outra atividade a proposta foi reescrever frases substituindo as figuras por palavras. A dificuldade encontrada pela aluna foi ao escrever “golfinho”, perguntou se era escrito com “c” ou com “g” e ao escrever “canivete” indagou também se era escrito com “c” ou com “g”. A orientação dada foi que observasse a pronúncia dessas palavras com a letra “c” e com a letra “g”. A palavra “grilo” escreveu “grino”. Logo depois nova atividade propunha que a

aluna lesse e copiasse a palavra que nomeasse corretamente a figura, como “varinha” ou “farinha”. Esta atividade foi realizada sem dificuldades pela aluna.

Em outro momento a aluna teve que completar frase com palavras grafadas com “f” e/ou “v” e identificar o nome correto dos desenhos marcando um X na palavra escrita corretamente. Na próxima atividade pintou as sílabas das palavras com a letra “f” ou “v” e completou frases com palavras dispostas em um quadro. A aluna não soube ler as palavras “feroz” e “veloz”. Na atividade seguinte leu um texto informativo, circulou as palavras escritas com “f” e copiou em um quadro palavra escrita com a letra “v”. Depois escolheu uma palavra do texto escrita com “f” e outra com “v” e formou frases. Só apresentou erro ao escrever “domou” (tomou).

Após a realização de todas essas atividades foi solicitado que a aluna produzisse mais um texto sobre algo inesquecível que tenha vivido.

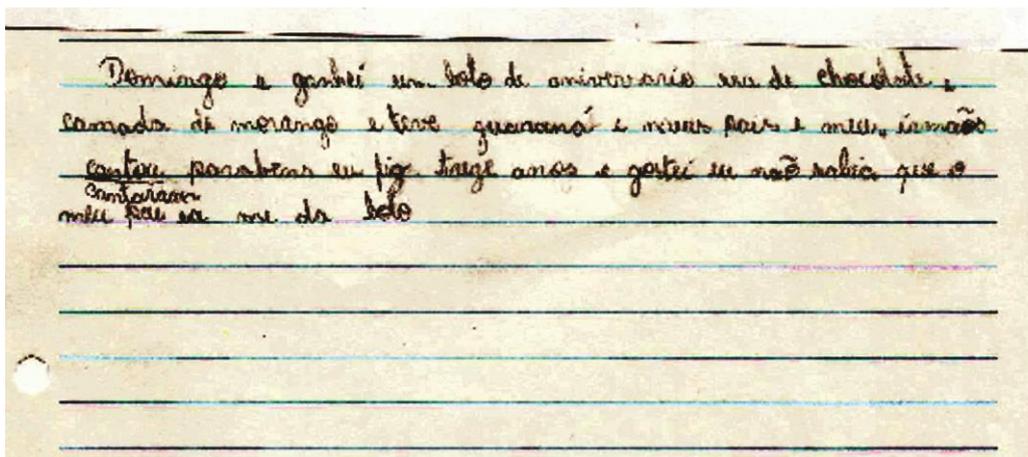
4.4 Análise da terceira produção escrita e de sua reescrita



“Domigo eu ganhei bolo de aniversario era de chocolate e camada de morango e teve gorana e meus pais e meus irmão catou parabéns eu fins treze anos e gostei eu não sabia que o meu pai ia meda bolo”.

Nesta terceira produção escrita, embora pequena, não há “erros” de grafia de representação de sons vozeados e desvozeados.

Em outra aula foi proposta a reescrita desse texto. A aluna leu silenciosamente o texto e depois em voz alta antes de reescrevê-lo.



“Domingo e ganhei um bolo de aniversario era de chocolate e camada de morango e teve guaraná e meus pais e meus irmãos cantou parabens eu fiz treze anos e gostei eu não sabia que o meu pai ia me da bolo”.

As palavras foram corrigidas espontaneamente pela aluna. Durante a reescrita do texto ela perguntou como se escrevia a palavra “guaraná”, como era o “gua”. A palavra “cantou” aparece grifada porque depois que foi indagada sobre a concordância, se era “meus pais e irmãos cantou ou cantaram”, percebeu o desvio e fez a correção.

Esta produção e reescrita de texto, propostas como últimas atividades da sequência didática, não permitem afirmar que houve a consolidação da aprendizagem da aluna em distinguir a representação de fonemas vozeados e desvozeados, pois seu desempenho ao longo das atividades demonstrou avanços e retrocessos, características de todo processo de aprendizagem em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da prática pedagógica orientada pela aplicação de sequência didática com a finalidade de solucionar ou de intervir de maneira eficaz em um problema de aprendizagem observado em sala de aula. O problema eleito foi a dificuldade do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental em distinguir e representar graficamente consoantes que se diferenciam pelo traço de sonoridade.

Ao realizar o levantamento de dados, para averiguar em que turma ocorriam mais desvios, foram constatados o 6º e 8º ano. O 6º ano foi escolhido como objeto da pesquisa por estar encerrando um ciclo do ensino fundamental.

A maior ocorrência de desvio, conforme o quadro 9, foi identificada nas trocas em posição medial, no sentido de substituir os grafemas que representam sons desvozeados por vozeados, indicando que os alunos têm dificuldade para perceber o traço distintivo [-soante] das consoantes que formam pares semelhantes [p], [b]; [t], [d]; [k], [g]; [f], [v]; [s], [z]; [ʃ] e [ʒ].

Autores como Lemle (1982) e Cagliari (1990) apontam a distinção entre fonemas como habilidade básica no início do processo da alfabetização. Já Bortoni-Ricardo (2006) argumenta que atividades que desenvolvem a consciência fonológica do aluno proporcionam a aquisição da língua escrita. Nesta perspectiva, foi elaborada a sequência didática a partir do desempenho de uma aluna na produção escrita inicial de um relato de experiência e na resolução das atividades propostas, entre elas, reescrita de texto. Desta forma, a aluna foi avaliada constantemente.

O quadro abaixo informa a direção de ocorrências nas trocas de fonemas nas produções escritas da aluna que foi informante da pesquisa.

Quadro 10. Porcentagem das trocas desvozeado por vozeado segundo a posição do som na palavra em três produções textuais da aluna do 6º/7º ano

Trocas	Posição inicial	Posição medial
[p] por [b]		40%
[t] por [d]		30%
[g] por [k]	10%	10%
[f] por [v]		10%
[z] por [s]		
[ʃ] por [ʒ]		
Total	10%	90%

O quadro foi elaborado a partir da observação das três produções textuais da aluna e analisou nove palavras com desvios: “encondrei”, “debois”, “conbramos”, “pironido”, “cotoso”, “envendo”, “brevirido”, “comico” e “breferida”. Há evidência de maior ocorrência de trocas no sentido da consoante vozeada substituir uma desvozeada na posição medial das palavras, como em “comico” (comigo), “debois” (depois) e “pironodo” (pirulito). Conclui-se que a aluna não percebe a distinção entre vozeado e desvozeado, optando por representar na sua maioria as consoantes desvozeadas como vozeadas.

Esses desvios podem ser justificados com a dificuldade da aluna em distinguir a sonoridade de consoantes [-soante], cuja produção articulatória é caracterizada pelo alto grau de obstrução, que dificulta a vibração das pregas vocais e assim a percepção do fenômeno. A observação de Cagliari (1990) de que ao escrever, o aluno sussurra a palavra e por isso confunde sons surdos e

sonoros, não se aplica ao caso da aluna em questão que, ao escrever, não sussurra.

A avaliação revela avanços e retrocessos na distinção das letras que representam consoantes vozeadas e desvozeadas, mas não confirma a consolidação do aprendizado. A evidência de avanço ocorre quando a aluna pergunta, por exemplo, “Escreve com “c” ou com “g”?”; já demonstra progresso no sentido de perceber sua dificuldade e buscar solução, atitude que antes não ocorria, pois a aluna não percebia que tinha escrito a palavra com grafia errada, ou que o desvio de escrita estava na escolha entre apenas duas letras e que uma é a certa. Já o retrocesso é caracterizado quando a aluna realiza corretamente atividades que enfocam a distinção entre duas letras, mas em outra aula escreve “errado” palavras com os grafemas já estudados e também quando demonstra maior incidência de desvios no interior da palavra do que no início, porém na sequência de atividades com palavras isoladas, comete desvios nas letras iniciais das palavras.

A dificuldade que a aluna apresenta é decorrente da semelhança dos pares consonantais [p] e [b], [t] e [d], [k] e [g], [f] e [v], [s] e [z], [ʃ] e [ʒ] distintos apenas por um traço, a sonoridade, por isso não é fácil distingui-los. Além disso, como já foi argumentado, outra característica contribui para tornar mais difícil a distinção, um som de cada par tem o traço [-soante], em que o alto grau de obstrução dificulta a vibração das pregas vocais; logo, não se percebe facilmente a vibração das pregas vocais na produção dos sons desvozeados no conjunto das oclusivas, fricativas e africadas.

Também deve ser observado o fato de a aluna se encontrar no 7.º ano e ainda apresentar falhas relacionadas à primeira etapa da alfabetização, em que, segundo Lemle (1998), há uma relação biunívoca entre fonemas e letras, aliada à leitura lenta e omissões de letras.

Essas características da aluna podem ser atribuídas às falhas no processo de alfabetização, que conforme salienta Soares (2003) é decorrente da perda da especificidade da alfabetização, da estruturação do tempo escolar em ciclos e da não reprovação.

Há que ser considerada a possibilidade de aprendizagem mais lenta, que Zorzi (2006) atribui como característica da criança que apresenta dificuldade de aprendizagem, como é o caso da aluna, que, além das trocas de representação de fonemas vozeados e desvozeados, também comete outros erros, entre eles, a junção de palavras na frase.

Diante das análises expostas, conclui-se que este estudo alcançou seu objetivo de averiguar, explicar os motivos das ocorrências das trocas de letras que representam fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade nas produções textuais dos alunos e propor intervenção pedagógica por meio da sequência didática. Porém, a mediação pedagógica não obteve sucesso, pois a aluna não apresentou avanço significativo na aprendizagem. Contudo, a pesquisa representou a tentativa de propiciar condições para a aluna progredir na aprendizagem e de garantir seu direito de aprender, concluir o ensino fundamental com pleno domínio da escrita, sem aumentar os índices que denunciam o fracasso da escola em ensinar.

Esta aluna necessita de atenção pedagógica diferenciada para superar deficiências do processo de alfabetização, com mais atividades que focalizam a consciência fonológica. Caso suas dificuldades ainda persistam, é indício de que a intervenção vai além da competência didática e pedagógica do âmbito escolar, requer acompanhamento de profissional especializado em fonoaudiologia.

REFERÊNCIAS

ALFABETO fonético disponível em: <<http://www.alfabetofonético.com.br/>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

ATIVIDADES com as letras C e G disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25672>>. Acesso em: 19 abr. 2015. <<http://ideiacriativa.org>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

ATIVIDADES com as letras F e V disponível em: <<http://ideiacriativa.org>>. Acesso em 09 mar. 2015. <<http://atividadesparaprofessores.com.br/wp-content/uploads/Atividades-deortografia-Letras-V-ou-F.jpg>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

ATIVIDADES troca de letras P e B disponível em: <<http://problemasdeaprendizagem.blogspot.com.br/2009/06/atividades-troca-letas-p-e-b.html>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

ATIVIDADES de ortografia. Disponível em: <<http://noticiasdobrunopontocom.blogspot.com.br/2015/05/atividades-de-ortografia-5-ano-letas-f.html>>. Acesso em: 01 maio 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-africanos da PUC Minas, v.9, n. 18, 2006, p. 201-220.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Great Britain: T. J. Press, Padstow, 1991, p. 263.

EXERCÍCIOS de consciência fonológica disponíveis em <<http://slideshare.net/Fmbmrd/exerciciosdeconscienciafonologica>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

JOSÉ, Elias. **Quem lê com pressa tropeça**: ABC do trava-língua. Belo Horizonte: Ed. Lê , 2012. Disponível em: <<http://nanareyeducacao.blogspot.com/2011/08/o-abc-do-travalingua-elias-jose.html>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

LEMLE, Miriam. A tarefa da alfabetização etapas e problemas no português. **Letras de Hoje**. v. 17, n.4, 1982.

_____. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marco Antonio de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**. v. 12, n.1, 1990, p. 33-43.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim.et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Sistema **Scliar de alfabetização** – Fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2012. Disponível em: <http://www.saobruno.pt/pdf/escxel/Batalha%20Outubro_2013/SISTEMA-SCLIAR-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-FUNDAMENTOS-2012.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

SEARA, Izabel C.; NUNES, Vanessa G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Christiane. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. **Estudos de fonologia portuguesa**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

SOUZA, Paulo Chagas de; SANTOS, Raquel Santana. Fonologia. FIORIN, José Luiz. (org.). **Introdução à linguística**: princípios de análise. São Paulo: contexto, 2003, p.33-58.

TRAVA-LÍNGUAS disponível em <<http://www.oqueeoquee.com/trava-lingua/>>. Acesso em: 03 ago.2014.
<<http://caixinhamagicadeideias.blogspot.com.br/2012/02/trava-linguas.html>>. Acesso em: 03 ago. 2014

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. In: MARCHESAN, Irene Queiroz; ZORZI, Jaime Luiz; GOMES, Ivone Dias. (orgs). **Tópicos em Fonoaudiologia**. São Paulo: Lovise, 1998b, p.181 –194.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M. I. (org.). **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006, p. 144-162. Disponível em: <www.sinpro-rio.org.br/download/drjaime3.pdf>. Acesso em 21 abr. 2015.

ANEXO – atividades desenvolvidas pela aluna**9- Brincadeira com trava-língua:**

Escolha uma letra para completar: D - T - G - B - C

a) O EITO DO É DO EDRO É RETO.

b) O a u a aí?

10- Escreva um trava-língua:

O tempo passou e o tempo

Freire Costa, D.A. & Amaral Rodrigues, I. C. Kit para trabalhar variações ortográficas - o caso específico das trocas homográficas. Belo Horizonte, CPP / FHEMIG, 1993

Pombinha Branca

D. A. Freire Costa

No pomar de minha casa,

bem no alto de uma paineira,

existe uma pombinha branca,

Mora junto ao companheiro,

um pombo branco acinzentado.

Com toda sua beleza, tantas penas e tanto branco,

ela lembra a paz.

Paz branca e pura, que tanto falta neste mundo nublado.

Todos os dias pombinha branca sai a passear,

a procurar comida para ela e seu companheiro.

E todos os dias volta,

pois sempre anda de mãos dadas com a fidelidade.

Um dia uma peste brava abateu sobre seu companheiro.

Pombinha branca se vestiu de paciência e bondade

e se debruçou sobre ele.

Passou horas e dias a seu lado.

Fez tudo o que pôde e o que não pôde.

Mas em vão...

A peste brava foi mais forte.

Mais forte do que a piedade foi a morte.

E pombinha branca, um dia,

bateu asas e voou.

Voou e não mais voltou.
 Num bosque perdido ela se escondeu.
 E, ali, tornou-se mais branca
 mais bela e mais pura
 E de paz o bosque se envolveu.

Atividades

1. Risque no texto de vermelho todos os p e de azul todos os b.

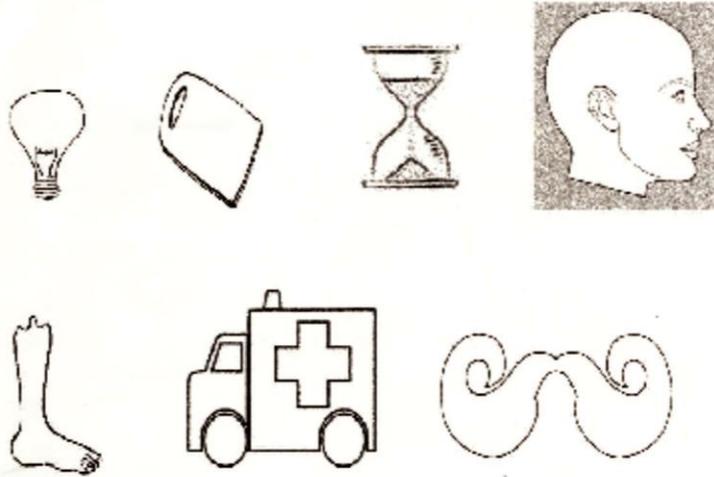
2. Copie as palavras na coluna certa:

P *paiz, pura, perdido, pomba, primeira,
 pombinha, pomba, penas, passear, procurar,
 parte, paciência, busou, pôde, pudate*

B *bom, branca, bela, branco, branca, leite, bojo,
 bella.*

3. Figuras:





Agora, observando as figuras, escreva as palavras correspondentes aos desenhos nas colunas certas:

P no início

- *Palha*
- *Bê*

b no início

- *bola*
- *Bambino*
- *Bule*
- *brinde*

p no meio

- *ampolita*
- *capote*
- *capote*
- *casco*
- *esfada*
- *espada*
- *banda*

b no meio

- *cabeça*
- *taboa*
- *amboncia*

Complete com P ou B:

1. No cam*P*o há muito verde e o clima é mais *B*uro.
2. No carnaval gostamos de dançar sam*B*a.
3. O estudante morava numa *P*ensão.
4. Fomos à praça e nos sentamos em um *B*anco.
5. Senti medo ao atravessarmos a *P*onte.
6. Peço-lhe *P*erdão pelos erros que cometi.

7. Chamamos o plombeiro para consertar o vazamento.
8. O pedreiro acabou de pintar a parede.
9. O padre acabou de celebrar a missa.
10. No brejo havia muitos sapos.

Verifique as palavras erradas e as substitua para que as frases tenham sentido :

1. Acabei de arrumar a mala para viajarmos.
Acabei
2. Tomei banho com um sapão muito cheiroso.
Sabão
3. Gosto muito de comer pipoca quando vou ao cinema.
pipoca
4. As japuticapas que chupei estavam uma delícia!
Sabonete
5. Quando o carro pateu no ônibus, o chofer disse:
batu
- Nem tudo está berdido!
Berdido
6. O pode ficou triste quando viu a cabra morrer.
cade
7. Chubei muitas palas de chocolate.
Chupete *lata*
8. A esposa do Marco Antônio chama-se Beatriz, mas o abelido dela é Pia.
apelido
Pia

9. A empregada quebrou o capo da vassoura.

capo

10. A professora falou que não se bode chegar atrasado à escola.

Professora

Bode

Cartela de bingo

POTE		PICA		CABO	
	BICA		BATO		PIA
BOTE		BALA		PATO	
	PODE		PAPADO		
PALA		BODE		BISCA	
PISCA		BABADO		BIA	

PENSANDO NA ESCRITA

COMPLETE AS PALAVRAS USANDO "P" OU "B".



__ OM __ A



__ ENEIRA



__ OM __ A



__ OLSA



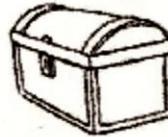
__ LÁ __ IS



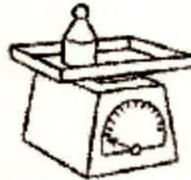
__ EIXE



__ ENTE



__ AÚ



__ ALANÇA



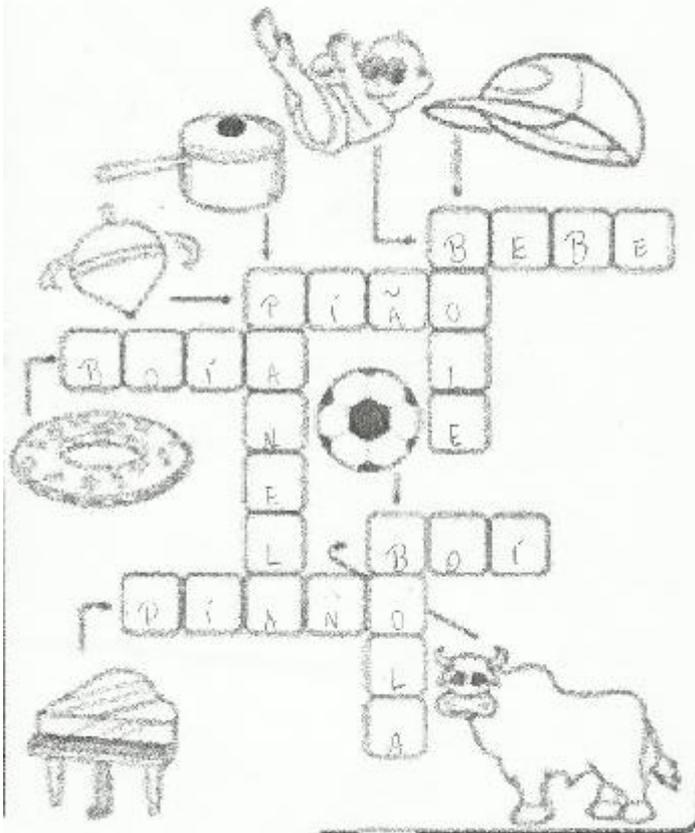
__ IMENTA

NOME: _____

Pinte as desenhos e complete com P ou B:

 CA_ RITO	 P_ERINJELA	 C_ OM_ EIRO	 TA_ ETE
 P_IRLITO	 B_OR_ OLETA	 P_ERU	 P_LANETA
 P_LUSA	 P_ERUGA	 P_ANANEIRA	 GRAM_ O
 LAMP_ ARENA	 P_ ANDEIRO	 CLI_ E	 P_LACA
 LAMP_ IÃO	 P_ICICLETA	 GLO_ O	 P_ OGAS

CRUZE B OU P:



Nome: _____

Descubra o segredo e continue:

Bia não é pia.     P

bata não é bata     B

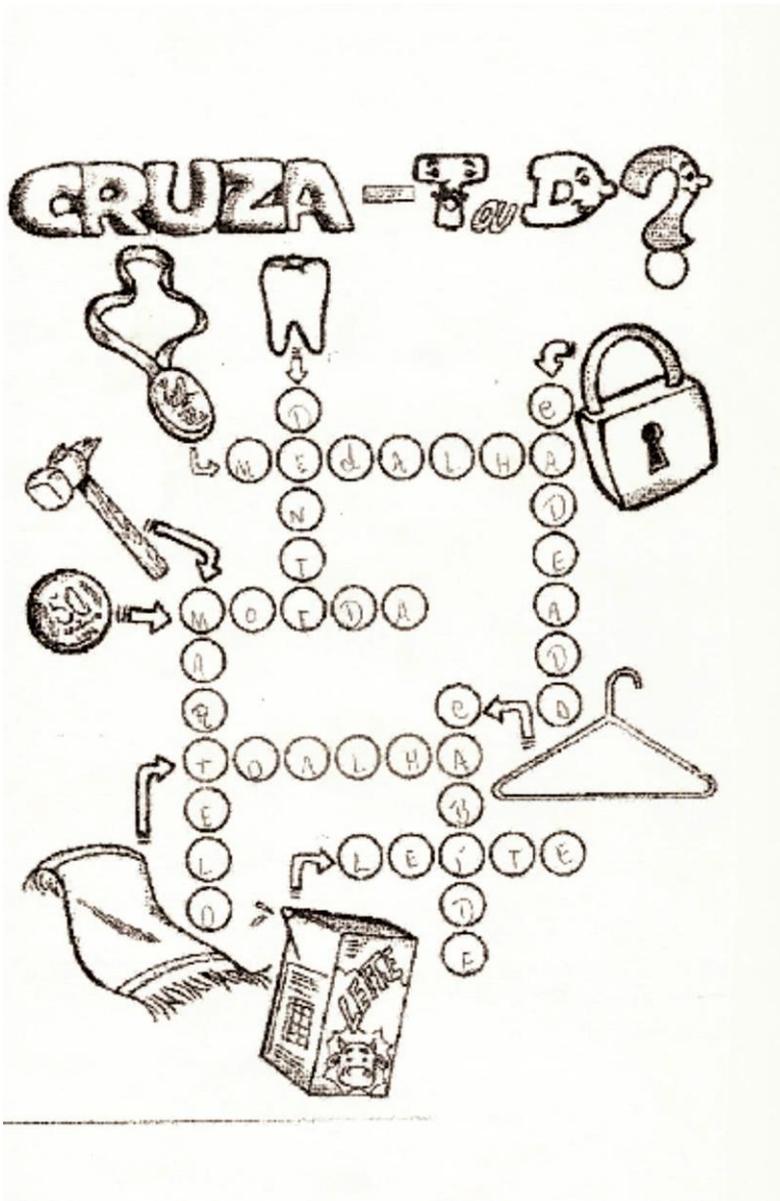
Pomba não é gomba    Fada não é fada

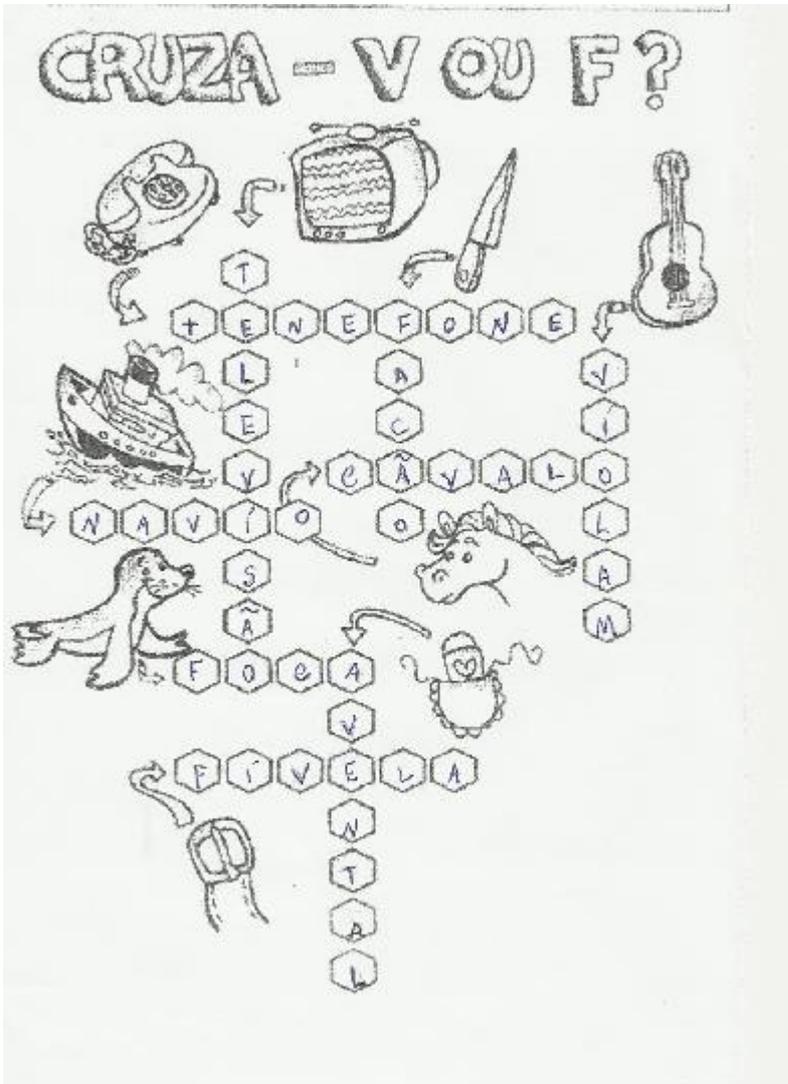
Pote não é Pote  

Escreva abaixo os substantivos correspondentes:

 Tubarão  tamboim  computador

 lâmpada  sabão  ramos  gado





A Galinha d'Angola

Composição: Vinicius de Moraes / Toquinho

Coitada, coitadinha

Da galinha-d'Angola

Não anda ultimamente

Regulando da bola

Ela vende confusão

E compra briga

Gosta muito de fofoca

E adora intriga

Fala tanto

Que parece que engoliu uma matraca

E vive reclamando

Que está fraca

Tou fraca! Tou fraca!

Tou fraca! Tou fraca! Tou fraca!

Coitada, coitadinha Da galinha-d'Angola

Não anda ultimamente

Regulando da bola

Come tanto

Até ter dor de barriga

Ela é uma bagunceira

De uma figa

Quando choca, cocoroca

E vive reclamando

Tou fraca! Tou fraca! Tou fraca!

(Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87243/>>. Acesso em: 01 de outubro de 2010).

1- Após a leitura, copie as palavras escritas com C e com G:

C

fraca
cheia
reclamando
cortada
cortadinho
confusão
peteca
parece
mãe
reclamando

G

liga
galinha
Angela
Pugilado
liga
gata
linguagem
impressão
barroco
baunilha

2. Pinte de amarelo as palavras que foram escritas corretamente e reescreva as que estiverem erradas.

goiabada ✓	garamelo <u>garamelo</u>
caneca ✓	papacaio <u>papagaio</u>
edugado <u>educado</u>	caiota <u>goiata</u>
goroa <u>goroa</u>	fogão ✓
caveta <u>gancho</u>	cabide ✓
peteca ✓	pinco <u>pingo</u>

3 - Escolha três palavras da atividade anterior e crie frases.

o menino é educado

a pessoa está na goiata

o papagaio comeu goiabada

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
 NOME: _____

Descubra o segredo e continue:



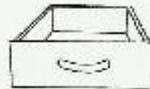
CA BA
 LI NA NHA
 galinha

DO BO NE
 ME GA CA
 boneca



C
 G

TU DU
 CA GA NO
 tuca - tucano



CA BA
 FE VE TA
 gaveta



BI CO
 BO TE DE
 bigode

CA GA
 ME LIA LA
 gamela



Descubra o segredo e continue:

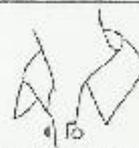
penico	cabelo	figado	cadeira	gaveta
agulha	gamela	caneta	cone	caca
angu	gula	tucano	bigode	boneca
caneco	coco	goiabada	gole	cigano

C



cola

G

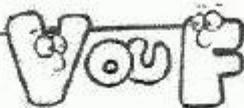


gola

penico	tucano
caneco	cadeira
cabelo	cone
caca	cola
caneta	boneca

agulha	goiabada
angu	bigode
gamela	gole
gula	gaveta
figado	cigano

USE "V" OU "F" PARA COMPLETAR AS PALAVRAS DO TEXTO.



NÓ ÚLTIMO F ERIADO, DONA F RANCISCA
E SEU V ICENTE F ORAM COM A F AMÍLIA PARA
A FAZENDA.

E DI UM PASSEIO INCRÍ V EL. AS CRIANÇAS SE
DI V ERTIRAM V ENDO AS V ACAS NA HORA
DA ORDENHA.

SEU V ICENTE, MUITO OBSERV ADOR,
OLHA V A COM ATENÇÃO AS V ERDURAS NA
HORTA E AS F RUTAS NO POMAR. ELE GOSTA
DAS COISAS F EITAS COM CAPRICHÓ.

TODOS APRO V EITARAM ESTES MOMENTOS
AGRADÁ V EIS.

DURANTE A V IAGEM DE V OLTA, TODOS
JÁ F ALA V AM COM SAUBADE DA F AZENDA.
MAS LOGO HA V ERÁ OUTRO F ERIADO E OS
PLANOS PARA O NOV O PASSEIO JÁ ESTÃO
SENDO F EITOS.

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____

NOME: _____

Reescreva as frases substituindo as figuras por palavras:



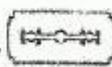
F

a)  pode atingir até 2m de comprimento.

~~O gatinho~~
O gafanhoto pode atingir até 2m de comprimento.



V

b)  é uma pequena  cuja  móvel, se encaixa na cabo.

~~O canivete~~ é uma pequena faca cuja gilete móvel, se encaixa no cabo.

c)  é um inseto daninho.

~~O gafanhoto~~ é um inseto daninho.

d) Mamãe fritou  na .

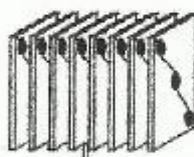
~~Mamãe fritou ovo na panela~~ fritou ovo na panela fritadeira.

Leia e copie a palavra que dá nome à figura:



vaca
faca

vaca



fila
vilo

fila



varinha
farinha

varinha



foto
voto

foto

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
 NOME: _____

Complete a frase com palavras que contenham as letras **F** e/ou **V**:

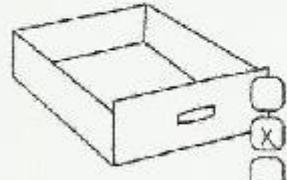
F
V

Fui ao supermercado e comprei vários produtos:

Esminha, ervilha, batata, frutas e ~~leite~~ verduras.



Marque X no nome das palavras abaixo:



- GAFETA
- GAVETA
- CAVETA



- GAVALO
- CAFALO
- CAVALO



- GAFANHOTO
- GAVANHOTO
- CAFANHOTO



- VELHA
- VELA
- FELA

Copie abaixo os nomes que você marcou:

gaveta vela
 cavalo gafanhoto



ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
 NOME: _____

Leia e pinte as sílabas que contêm a letra **V** ou **F**.

F
V

GRA VA TA GRA VI O LA LI VRO
 CA VA LO VI O LÃO FLA TA

Complete as frases com as palavras do quadro:

VOTO	FEROZ
FOTO	VELOZ

a) A  é uma ave

b) O  é um animal

c) O fotógrafo tirou uma da



ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____

NOME: _____

- Leia o texto informativo abaixo sobre a alfavaca e circule as palavras escritas com F:

ALFAVACA

A alfavaca, também chamada de manjerição de folha larga ou de manjerição, é bastante apreciada como planta ornamental devido às suas flores. Recomenda-se retirar as primeiras florações para aumentar o número de folhas e o ciclo da planta. Na culinária, as suas folhas são utilizadas como um aromático tempero.



Propriedades medicinais: Na medicina popular, as suas folhas e flores são utilizadas no preparo de chás por suas propriedades tônicas e digestivas. São indicadas ainda para problemas respiratórios e reumáticos.

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

- Agora copie as palavras escritas com V:

alfavaca

V



- Escolha duas das palavras que formam o texto e forme frases:

f → folha → a folha está machucada

v → alfavaca → o meu tio deu-me chás de alfavaca