



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – OSMAR DE AQUINO
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

IANE MIRELE MENDES DA SILVA

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O GRAU DE VOZAMENTO NOS PARES /p,
b/, /t, d/, /f, v/: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS**

**GUARABIRA
2020**

IANE MIRELE MENDES DA SILVA

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O GRAU DE VOZEAMENTO NOS PARES /p,
b/, /t, d/, /f, v/: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Letras, juntamente a secretaria de pós-graduação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior.

**GUARABIRA
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586c Silva, Iane Mirele Mendes da.
A consciência fonológica e o grau de vozeamento nos pares /p, b/, /t, d/, /f, v/ [manuscrito] : uma proposta didática para alfabetização de crianças / Iane Mirele Mendes da Silva. - 2020.
30 p. : il. colorido.

Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação : Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior, Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Consciência fonológica. 2. Grau de vozeamento. 3. Alfabetização. I. Título

21. ed. CDD 400

IANE MIRELE MENDES DA SILVA

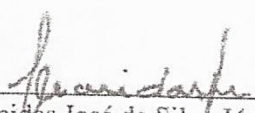
A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O GRAU DE VOZEAMENTO NOS PARES /p, b/, /t, d/, /f, v/: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Letras, juntamente a secretaria de pós-graduação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

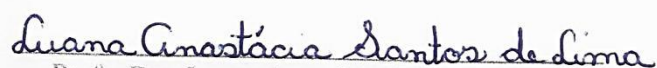
Área de concentração: Ensino de Línguas.

Aprovada em: ___/___/___.

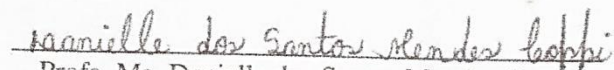
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Luana Anastácia Santos de Lima
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao representante da minha fé, Deus, a minha
família e amigos pela dedicação,
companheirismo e amizade, DEDICO.

“As línguas, porém, não são feitas dos sons das palavras isoladas, mas de estruturas que juntam ideias e sons, formando palavras, frases, textos etc.”

(Luiz Carlos Cagliari)

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|---|----|
| Quadro 1 – | Consoantes de relação grafo-fônica biunívoca do Português..... | 18 |
| Quadro 2 – | Exemplos de trocas de consoantes por grau de vozeamento..... | 20 |
| Quadro 3 – | Fichas do jogo “Trocando letras”..... | 23 |
| Quadro 4 – | Cartelas do bingo para os alunos..... | 24 |
| Quadro 5 – | Cartelas do professor..... | 24 |
| Quadro 6 – | Fichas do jogo “Cruza-Palavras” | 25 |
| Quadro 7 – | Jogo “Balde de letras vozeadas/não-vozeadas” com fotos da região externa na altura da glote da professora-pesquisadora..... | 26 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 11 |
| 2.1 | Fonética, Fonologia e Ensino | 12 |
| 2. 1.1 | Conhecimentos fonéticos e fonológicos na atuação do professor | 13 |
| 2.2 | Consciência fonológica | 15 |
| 2. 2.1 | Consciência fonêmica | 17 |
| 2. 3 | Consoantes vozeadas/não-vozeadas | 18 |
| 3 | METODOLOGIA | 20 |
| 3.1.1 | Pré-instrução | 21 |
| 3.1.2 | Instrução | 21 |
| 3.1.3 | Pós-instrução | 21 |
| 4 | RESULTADOS..... | 26 |
| 4.1 | PROPOSTA DA INTERVENÇÃO | 27 |
| 5 | CONCLUSÃO | 27 |
| | REFERÊNCIAS | 28 |

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O GRAU DE VOZAMENTO NOS PARES /p, b/, /t, d/, /f, v/: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

PHONOLOGICAL AWARENESS AND VOICING FOR THE PAIRS /p, b /, / t, d/, / f, v/: A TEACHING PROPOSAL FOR CHILDREN'S LITERACY

Iane Mirele Mendes da Silva*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar se crianças, em fase de alfabetização, apresentam desvios ortográficos quanto à escrita de obstruentes vozeadas/não-vozeadas nos seguintes pares /p, b/, /t, d/, e /f, v/. O aporte teórico deste trabalho contou com estudos como os de Seara (2015), Adams et al. (2006), Lamprecht et al. (2012) sobre Fonética, Fonologia, e Consciência Fonológica, além de Seara (2015) quanto aos estudos sobre oposição de grau de vozeamento de pares mínimos consonantais no desenvolvimento da aquisição da linguagem, desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como, a contribuição dessas áreas para a formação do professor. Para a metodologia, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo intervencionista em que desenvolvemos em três etapas nosso procedimento, a saber: i) primeira coleta de dados (*pré-instrução*); ii) uma proposta de atividades com base na fonologia na tentativa de amenizar o processo de troca entre as consoantes dos pares pelo grau de vozeamento (*instrução*) e, iii) segunda coleta de dados (*pós-instrução*). Contudo, em virtude da pandemia do COVID-19, só foi possível realizar a etapa 'i'. Os resultados (iniciais) mostram que os infantes realizam a troca dessas consoantes e que uma intervenção didática envolvendo aspectos fonológicos da língua pode auxiliar para redução desse fenômeno.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Grau de vozeamento, Alfabetização.

ABSTRACT

This work aims to investigate whether children, in the literacy phase, present orthographic deviations regarding to the writing of voiced/unvoiced obstruents for the pairs /p, b/, /t, d/, and /f, v/. The theoretical framework is grounded on studies such as Seara (2015), Adams et al. (2006), Lamprecht et al. (2012) on Phonetics, Phonology, Phonological Awareness, in addition to Seara (2015), on voicing feature opposition for consonantal minimal pairs in the development of language acquisition, reading and writing, as well as the contribution of these areas for teacher training. As for the methodology, we carried out an interventionist research in which we developed our procedure in three stages: i) first data collection (*pre-instruction*); ii) a proposal of activities based on phonology in an attempt to minimize changes between the consonant spelling of the pairs by voicing (*instruction*) and, iii) second data collection (*post-instruction*). Notwithstanding, due to the COVID-19 pandemic, it was only possible to carry out the 'i' stage. The (initial) results show that infants exchange these consonants and that a didactic intervention involving phonological aspects of the language could be helpful to reduce this phenomenon.

Keywords: Phonological awareness. Voicing, Literacy.

* Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPB, Pós-graduação em Psicopedagogia na FIP. E-mail: ianemirele@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

É perceptível no contexto de alfabetização escolar, desde a fase inicial do letramento até o ensino fundamental (e, por vezes, médio) que os estudantes apresentam problemas na escrita em função da oralidade, por exemplo, o aluno que fala *acharo* em vez de *acharam*, acaba levando para a escrita da palavra o contexto da sua oralidade (CAGLIARI, 2005). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o processo de alfabetização – pela utilização adequada do código alfabético - deve ser o foco das ações pedagógicas.

A BNCC preconiza que, ao aluno deve ser ensinado o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever e, principalmente, perceber as relações complexas que se estabelecem entre a representação dos segmentos sonoros da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) a fim de promover a *consciência fonológica* da linguagem para assim, ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018).

Uma vez que o estudante passa a ser fonologicamente consciente em sua língua materna, ele é capaz de perceber diferenças em padrões nos domínios:

- **Segmental:** como os fonemas que se interpõem, se elidem e se juntam para formação de novas palavras, como, por exemplo,
 - /b/o/l/o → /l/o/b/o (por *interposição*);
 - /t/oca → /Ø/oca (por *elisão* ou *apagamento*)
 - pern/a/ /a/lta → pern/a/lta (por *junção* (aglutinação ou sândi interno))
- **Prosódico:** referentes à sílaba quanto a sua
 - *estrutura interna* (“PRata”, e não: “RPata*”; “FL”*auta*” e não: “LF*auta**”);
 - *acentuação lexical* (para formação de novas palavras), como, por exemplo, “paLlto” é diferente de “palitÓ”, “puBLico” é diferente de “PÚblico”.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo investigar se crianças, em fase de alfabetização, apresentam desvios ortográficos quanto à escrita de consoantes obstruentes vozeadas e não-vozeadas em função do grau de vozeamento nos seguintes pares /p, b/, /t, d/, e /f, v/. Esses pares (mínimos) apresentam correspondência biunívoca quanto à relação som-letra. A relação biunívoca ocorre nas situações em que um elemento do nível gráfico

corresponde a apenas um elemento do nível fônico e vice-versa (RODRIGUES e REINKE, 2019). A ausência/presença do traço de vozeamento ocorre em palavras como ‘*fela**’ ao invés de ‘*vela*’, ou em ‘*fida**’ ao invés de ‘*fita*’, ou mesmo, ‘*vida*’ em atividades como ditados de imagens, por exemplo. Percebi assim que, os estudos nas áreas de fonética e fonologia, ausentes em minha formação em Pedagogia, me levaram a refletir sobre a necessidade de compreender o porquê desses fenômenos (que são de ordem fonológica) na escrita dos alunos.

A ideia de trabalhar fenômenos envolvendo o vozeamento/não-vozeamento, isto é, [± voz.] na escrita dos alunos surgiu durante o curso de Especialização em *Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica*, a partir da disciplina *Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*, visto que os estudos dessa área apresentavam uma relação próxima com a realidade da minha prática pedagógica.

A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar se crianças, em fase de alfabetização, apresentam desvios ortográficos quanto à escrita de consoantes obstruentes vozeadas e não-vozeadas em função do grau de vozeamento nos seguintes pares /p, b/, /t, d/, e /f, v/. Como objetivos específicos pretendemos: i) demonstrar a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos na formação de profissionais que atuam na alfabetização de crianças. ii) colaborar com os profissionais da educação com uma possível proposta de intervenção no desenvolvimento da escrita de crianças.

Nosso estudo está organizado pelas seguintes seções: *Introdução*; *Fundamentação teórica*, que abrange seções como: Fonética, Fonologia e Ensino, na qual realizamos uma revisão bibliográfica acerca dos conhecimentos de Fonética e Fonologia, e a relação dessas ciências com a atuação do professor alfabetizador e a importância da Consciência Fonológica, para a escrita de consoantes vozeadas/não-vozeadas; *Metodologia*, na qual estabelecemos o tipo de nossa pesquisa e os procedimentos adotados para sua realização; *Resultados*, em que trazemos os resultados da etapa “*pré-instrução*” (1ª fase da coleta de dados) Ressaltamos aqui, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para aplicação com os discentes como uma modalidade de treinamento dos segmentos-alvos. *Conclusão*, em que apresentamos as conclusões com base na etapa “*pré-instrução*”, bem como, sugerimos o norteamto de trabalhos futuros, e as Referências bibliográficas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta estudos de Adams et al. (2006), Lamprecht et al. (2012) sobre Fonética, Fonologia, e Consciência Fonológica, além de Seara (2015) quanto aos estudos

sobre oposição de grau de vozeamento de pares mínimos consonantais no desenvolvimento da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como a contribuição dessas áreas para a formação do professor e sua atuação profissional frente a situações do cotidiano escolar em que os alunos podem apresentar trocas de consoantes na escrita.

2.1. Fonética, Fonologia e Ensino

A Linguística Formal (LF) propõe áreas distintas para entender e estruturar a língua, tais como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica formal. Para Seara (2015 p. 14) “tanto a fonética quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e percebem os sons da fala”. Estas áreas têm focos de estudos distintos, os quais veremos a seguir.

A fonética pesquisa a produção sonora exercida pela natureza física e biológica do ser humano tentando compreender os processos que levam a fala. Segundo Seara (2015) podemos estudar a fala a partir da sua fisiologia, isto é, a partir dos órgãos que a produzem, tais como a língua e a laringe. A língua é o órgão responsável pela articulação da maior parte dos sons da fala, quanto a laringe, é responsável principalmente pela produção de “voz”, que leva à distinção entre sons vozeados (sonoros) e não-vozeados (surdos), por exemplo.

Além dos estudos sobre a produção da fala a partir dos sons gerados pelos órgãos, chamados de fonadores, existem pesquisas a respeito apenas das propriedades sonoras (acústicas) transmitidas pelos sons. Pode-se ainda examinar o som sob a ótica do ouvinte, ou seja, da análise e processamento da onda sonora que o sujeito faz ao perceber o som dando sentido àquilo que foi ouvido.

Para então assim dizer que a fonética abrange três estudos respectivamente (VOGELEY; ANDRADE; FILHO, 2010):

- Fonética articulatória – descreve e classifica os sons da fala a partir de como são produzidos;
- Fonética acústica – estuda as propriedades físicas dos sons e do percurso que as ondas sonoras trilham;
- Fonética auditiva – estuda como os sons são captados pelo aparelho auditivo e interpretados pelo cérebro humano.

A Fonologia se preocupa em estudar e classificar unidades sonoras, como elas se organizam dentro de uma língua, capazes de distinguir significados e desenvolver a fala e a escrita. “Sua preocupação é tratar de sons que distinguem o significado das palavras, além de

organizar postular regras e entender como se dá a variação na realização efetiva dos sons” (SEARA, 2015 p. 21).

De acordo com Chomsky e Halle (1968 apud, RODRIGUES e REINKE 2019), traços distintivos são propriedades mínimas, na teoria fonológica, que compõem o foco desse estudo, são marcadores cujo valor é capaz de distinguir itens lexicais da língua. Cada fonema pode ser descrito através de traços distintivos, sendo ele também elemento distintivo de uma palavra. “As diferenças entre os sons de dois fonemas são muitas vezes sutis: compare /b/ com /p/. Ainda assim, essas diferenças sutis podem sinalizar distinções profundas de significado: compare *bote* com *pote*” (ADAMS, et al. 2006, p.23, 24).

Conforme Seara (2015) ambas as áreas estão diretamente envolvidas com o processo de alfabetização, ao refletir sobre as letras, as relações entre grafemas e fonemas e o papel que ocupam na palavra, na frase e no discurso, podemos começar a repensar o modo como ensinamos ou o modo como podemos aprender a ler e a escrever. Por isso é tão importante que o professor alfabetizador tenha conhecimento dessas áreas.

Para Cagliari (2005) toda criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam, ela acaba adquirindo a linguagem oral dessas pessoas, a escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, por isso, o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo, ele precisa respeitar esse modo de falar das crianças e ajudá-las a entender por que falam de uma maneira e não de outra. As diferenças na fala podem se refletir na escrita. O escrito necessariamente precisa ser decifrado, por isso, é importante que no processo de ensino o professor saiba os mecanismos necessários para que a criança possa fazer essa tradução. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática. Se o aluno descobre que está escrito *cadeira*, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de Português, está habituado a ouvir e a falar a palavra *cadeira* (CAGLIARI, 2005).

Todo esse conhecimento é relevante na formação dos profissionais da educação, principalmente para aqueles que estarão contribuindo no processo de alfabetização, por isso, a seguir lançamos alguns apontamentos e reflexões sobre a formação do pedagogo e as contribuições que estudos fonéticos e fonológicos trazem para a atuação desse profissional.

2.1.1 Conhecimentos fonéticos e fonológicos na atuação do professor

Segundo Adams et al. (2006), para os professores desenvolverem na criança a consciência fonológica, devem conhecer acerca da estrutura da língua, da fonética da fonologia e da relação entre estas com a ortografia.

Conforme Seara (2015) começar a pensar a formação dos profissionais da educação deve ser o primeiro passo para a transformação do ensino. Por isso, é importante que as áreas das ciências consigam interagir com a sala de aula e com os profissionais que nela atuam. É necessário fazer com que as pesquisas científicas e seus resultados cheguem aos profissionais que estão em sala de aula, visando assim mudar o quadro educacional que temos hoje. No entanto, o que assistimos é o distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática dos profissionais.

Ao término de anos estudando, licenciados e bacharéis se lançam no mercado de trabalho sem saber o que fazer com toda aquela bagagem adquirida na academia. Iniciar no mercado de trabalho não significa continuar a investigação em busca de respostas para os problemas com os quais lidava até então, e o profissional se dá conta de que o que foi visto na academia não se encaixa na realidade em que ele vai atuar. Assim, sente a necessidade de ir criando suas próprias estratégias ou buscando, em um passado longínquo, as atividades executadas por seus professores. Por isso, em alguns casos, temos a repetição das mesmas práticas em um tempo que já não é mais o mesmo.

É preciso que áreas como a Fonética e a Fonologia, além do seu valor científico teórico e analítico-descritivo para a Linguística e ciências afins, tenha um viés aplicado em ambiente escolar de modo a trazer uma relevante contribuição no que tange à alfabetização. É importante que o (futuro) professor compreenda tais conceitos e extraia os elementos essenciais dessas áreas/disciplinas para que possam ser úteis à sua profissão. No entanto, a fonética e a fonologia, mesmo ocupando grades curriculares de vários cursos de graduação, ainda não fazem parte do currículo dos cursos de Pedagogia majoritariamente.

Conforme Bisinotto e Silva (2013) aparentemente, o curso de Pedagogia não apresenta em seu currículo uma disciplina voltada à Fonética e Fonologia, assim como estudos relacionados a processos fonológicos na aquisição da linguagem. Estudos esses que podem contribuir significativamente para a formação do docente alfabetizador, considerando que, serão cobrados na prática docente, pois na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) documento que regulamenta os conhecimentos curriculares de toda educação básica, o item “O processo de alfabetização” orienta que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafo-fônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 89)

Os conhecimentos grafo-fônicos, e de consciência fonológica pertencem a estudos fonéticos e fonológicos que contribuem para um melhor desempenho dos profissionais alfabetizadores. Dessa forma, estudos nessas áreas são indispensáveis, pois o professor precisa conhecer de fato o objeto que ensina, visto que são conhecimentos a serem ensinados no ensino fundamental dos anos iniciais e exigidos pela BNCC.

2.2. Consciência fonológica

De acordo com Lamprecht et al. (2012) o sujeito é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre o código linguístico, podendo torná-lo objeto de análise. O pensar conscientemente sobre a língua – que toma a língua como objeto de reflexão e análise, e implica um direcionamento da atenção para a organização estrutural do código – pode ser de grande importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, ou ainda para o entendimento daquilo que se está lendo ou ouvindo.

Podemos chamar a atenção para a capacidade que o sujeito tem de manipular unidades sonoras. Essa capacidade consiste em o sujeito desempenhar atividades como as de apagar, adicionar ou substituir sons, por exemplo. Pode-se demonstrar isso ao se solicitar que uma palavra como ‘toca’ seja pronunciada sem o primeiro som (o resultado, nesse caso, é a palavra ‘oca’). Caracteriza-se assim uma atividade de manipulação fonêmica.

Ainda, segundo a autora, a reflexão e manipulação são duas palavras relevantes na definição de consciência fonológica. Dessa forma, a consciência fonológica, corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.

Algumas pesquisas demonstram que essa compreensão não surge de forma natural e as crianças precisam tê-la para entender o princípio alfabético. “As pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonema. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica” (ADAMS et al., 2006, p.19).

Estudos a respeito da consciência fonológica vêm aumentando (ADAMS et al. 2006; LAMPRECHT et al. 2012) recebendo espaço e pesquisas nas línguas alfabéticas, por desenvolverem um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para entender melhor o que seja a consciência fonológica é preciso conhecer os níveis que a compõem. Tratando-se da capacidade de operar sobre unidades bastante distintas, têm-se diferentes níveis de consciência fonológica, que se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a consciência a nível do fonema (LAMPRECHT et al. 2012).

Na sequência, tem-se a caracterização dos níveis de consciência silábica e intrassilábica em particular da consciência fonológica, na seção posterior é que iremos abordar o nível da consciência fonêmica. Gutierrez e Donicht (2019) definem a consciência fonológica em nível silábico quando se adquire a habilidade de segmentar palavras, aglutinar sílabas para formar palavras e reconhecer que determinadas sílabas formam palavras. A esse respeito Lamprecht et al. (2012) diz que a capacidade de segmentar os vocábulos em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que surgem entre as crianças, pois as sílabas são facilmente distintas, sendo a unidade natural de segmentação da fala, exige menos esforço por parte do falante. Observa-se na criança esse nível de consciência fonológica quando ela é capaz de bater palma de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas no vocábulo, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra.

Segundo Lamprecht et al. (2012) no nível de consciência intrassilábica, é possível manipular unidades menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento – como o fonema. Tem-se, assim a consciência das unidades intrassilábicas ataque (ou *onset*) e rima. O ataque, em uma sílaba, é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal de uma sílaba, como na palavra: ‘par’, a consoante /p/ está na posição de ataque silábico. A rima silábica caracteriza-se pelos segmentos que não fazem parte do ataque, ou seja, a rima inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba (núcleo silábico) os

segmentos consonantais que possam seguir a vogal ocupam a posição de coda da sílaba. No caso da sílaba/palavra “par”, a rima é constituída pela sequência ‘ar’, o núcleo silábico /a/, em seguida a consoante /r/ preenchendo a posição de coda silábica.

Para Gutierrez e Donicht (2019), a consciência intrassilábica pode ser dividida em dois tipos: consciência da rima, que diz respeito ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (como quintal e natal), e a consciência da aliteração, que se refere à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (grande-grave).

Esse nível pode ser manipulado em tarefas de identificação e produção, por meio de atividades em que o aluno identifique e produza palavras que rimem, ou ainda reconheça ou produza palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra que lhe foi dada (LAMPRECHT et al. 2012). Os estudos sobre consciência fonológica revelam que a consciência no nível intrasilábico precede a consciência no nível dos fonemas, e que exerce contribuições para o desenvolvimento do próximo nível – consciência fonêmica – nível este que será caracterizado a seguir.

2.2.1. Consciência fonêmica

Gutierrez e Donicht (2019) descrevem a consciência fonêmica como a capacidade de reconhecer e manipular as unidades do som da fala que possuem distinção entre ambas, como também segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõe, aglutinar sons separados, isolados e formar uma palavra, excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades.

A consciência dos fonemas é difícil porque geralmente não se presta atenção aos fones (som da fala) ao falar ou escutar. Processa-se os fonemas (unidade fonológica abstrata) automaticamente com atenção ao significado do enunciado como um todo. “Sendo assim, o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (ADAMS et al., 2006, p.20).

Enquanto as sílabas podem ser identificadas e pronunciadas isoladamente, o que possibilita a uma *escrita silábica*, os fonemas não são notados diretamente, tão pouco pronunciados isoladamente. Por isso, a consciência fonêmica não acontece de forma espontânea, e não se pode pretender que as crianças reconheçam, manipulem, pronunciem fonemas dessa forma. O início da criança na cultura da escrita, tem como pressuposto que, para que o sistema de escrita alfabética seja inteiramente compreendido e assim se complete a

alfabetização, o foco não deve ser o ensino (o “método”), mas a aprendizagem, o *como a criança aprende* (SOARES, 2020).

Tendo o conhecimento da estrutura da língua, e compreendendo como a criança aprende, o educador poderá diagnosticar dificuldades, como a troca de fonemas como /t/ e /d/, ambos oclusivos, para intervir com estratégias de consciência fonêmica. “O conhecimento consciente dos fonemas é diferente da sensibilidade inata que sustenta a produção e recepção da fala. Infelizmente, a consciência fonêmica não é fácil de se estabelecer” (ADAMS et al., 2006, p.22).

Para adultos letrados parece simples diferenciar consoantes que tem caráter semelhante de relação biunívoca como os pares /b, p/, /d, t/, e /f, v/, mas exercem um caráter distintivo nas palavras, no entanto para as crianças não é tão simples fazer essa distinção, o que ocasiona trocas na escrita de obstruente surdas por sonoras ou vice-versa. Prosseguimos assim, com estudos sobre obstruente surdas/sonoras e as trocas na grafia dessas consoantes por grau de vozeamento, com explicações embasadas em conhecimentos fonéticos e fonológicos para fazer breves esclarecimentos a respeito dessas consoantes e em seguida a ocorrência das trocas de letras na escrita dos alunos.

2.3. Consoantes vozeadas/não-vozeadas

Segundo Seara (2015) as consoantes são classificadas foneticamente conforme seu modo de articulação, ponto de articulação e vozeamento. Os segmentos consonantais para serem pronunciados, apresentam algum tipo de resistência (obstrução) ao fluxo de ar no trato oral. Ou seja, podem ocasionar obstrução na passagem do ar dos pulmões para serem executados e proferidos.

Quanto ao vozeamento as consoantes são classificadas em:

- **Surdas ou não-vozeadas:** consoantes produzidas sem vibração das pregas vocais, por exemplo: ‘pata’.
- **Sonoras ou vozeadas:** consoantes produzidas com a vibração das pregas vocais, por exemplo: ‘bolo’ (SEARA, 2015, p. 79).

As consoantes vozeadas e não-vozeadas têm seus sons foneticamente semelhantes, pois seu modo e ponto de articulação são os mesmos, veja no Quadro 1, no qual identificamos

a distribuição das consoantes do português brasileiro que possuem relação grafo-fônica biunívoca de acordo com o modo de articulação, o ponto de articulação e a sonoridade.

| PONTO DE ARTIULAÇÃO | MODO DE ARTIULAÇÃO | | | |
|---------------------|--------------------|----------|-------------------|----------|
| | <i>Oclusivas</i> | | <i>Fricativas</i> | |
| | [- voz.] | [+ voz.] | [- voz.] | [+ voz.] |
| <i>Labiais</i> | p | b | f | v |
| <i>Dentais</i> | t | d | | |

Quadro 1: Consoantes de relação grafo-fônica biunívoca do Português (Mattoso Câmara Jr. (1976, p. 49).

Percebemos assim que os pares /p, b/ são oclusivos labiais, /t, d/ são oclusivos dentais e /f, v/ são fricativos labiais, esses pares de fonemas apresentam o mesmo ponto e modo de articulação o que os diferenciam é a sonoridade, pois /p, /f/ e /t/ são fonemas com traço de vozeamento [- sonoro] enquanto que /b/, /d/ e /v/ são fonemas que apresentam o traço de vozeamento [+ sonoro]. Para distinguir a produção de um som surdo de um sonoro Seara (2015) sugere algumas atividades - propostas de intervenção que o docente pode aplicar com seus alunos) como colocar a mão aberta sobre o pescoço e produzir um [f]. O aluno ouvirá o som, no entanto não sentirá o pescoço vibrar. Mas se produzir um [v] e mantiver a mão, ouvirá o som e sentirá o pescoço vibrar. A atividade pode ser replicada para os pares /t, d/ e /p, b/.

Esses pares de fonemas (/b, p/, /d, t/, e /f, v/) apresentam uma relação grafo-fônica, regularidade biunívoca, ou seja, existe apenas uma letra para um som o que os diferenciam é a sonoridade como vimos anteriormente. Essa relação muito próxima pode fazer com que na grafia ocorra a troca desses fonemas, pois se na escrita da palavra “vaca”, sabemos ser um animal, trocarmos as letras ‘v’ por ‘f’ a palavra passa a ter outro significado “faca*”, utensílio cortante, em outros casos a troca desses fonemas podem ocasionar a perda da semântica e do sentido da palavra.

Distinguir esse grau de vozeamento é importante para a iniciação à alfabetização. A crianças precisa ter consciência da distinção desses fonemas enquanto fone, no momento de fala, para assim exercer uma escrita e leitura consciente.

Crianças em anos iniciais de escolaridade ao estarem aprendendo a escrever apresentam trocas de fonemas e acabam mudando o sentido da palavra ou fazendo com que perca o significado, como por exemplo, na palavra “sapato”, alguns alunos podem escrever “sapado”. Isso significa que o aluno não está fazendo a distinção entre os fonemas, por isso é importante que o professor tenha conhecimento sobre a consciência fonêmica. Nas pesquisas

de Adams et al. (2006) sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes do ano inicial do ensino fundamental e a porcentagem aumenta com aqueles oriundos de contextos menos favorecidos em termos de letramento formal.

Em continuidade esclarecemos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Considerando o teor de natureza científica da pesquisa apresentaremos nessa seção os procedimentos metodológicos de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa de acordo com Botone-Ricardo (2008) em ambiente escolar permite o desvelamento do dia a dia do ambiente escolar, identificando processos que muitas vezes passam por despercebidos na rotina escolar.

Com vertente *intervencionista* por utilizarmos um procedimento adotado em estudos da pesquisa-ação (com uma proposta de intervenção didática), pois, procuramos estabelecer uma relação com uma ação frente a um problema coletivo. Esse tipo de pesquisa é entendida como sendo:

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p. 14).

O campo de pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de ensino localizada em Belém-PB, tendo com público alvo alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Com relação a sua estrutura, a escola é composta por 08 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 cozinha, 01 pátio coberto, 02 banheiros, 01 sala multifuncional. Ofertando a educação nas modalidades: ensino fundamental de tempo integral; e educação especial.

Os alunos alvos ficavam na escola em tempo integral, as aulas iniciavam às 7h, e terminavam às 16h. No decorrer desse período os alunos tinham aulas de Português, História, Geografia e artes pela manhã; Matemática, Ciências, Ensino Religioso e Educação Física no período da tarde. Nos intervalos das aulas tinham oficinas de Informática, Futsal, Dança, Teatro e Artes manuais. Para os estudantes que residiam distante da escola havia um ônibus para transportá-los de volta para suas residências, os moram nos arredores da escola os pais iam buscar.

Tínhamos como intuito realizar uma proposta de intervenção para verificar se, a partir desta, os alunos utilizariam uma escrita mais consistente no tocante ao uso da consoante ortograficamente apropriada quanto ao grau de vozeamento. Nosso objetivo seria aplicar uma atividade antes e após a proposta e, dessa forma, verificar se haveria (ou não) variação entre os dois momentos. No entanto, as escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas com a pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde.

3.1.1. Pré-instrução

Os alunos seriam submetidos a um ditado audiovisual em que estes ouviriam a pronúncia da palavra pela professora-pesquisadora e escreveriam em seguida. O ditado contaria com 30 palavras com as consoantes-avos (vide Quadro 1) passíveis de troca pelo traço de vozeamento.

3.1.2. Instrução

Os estudantes passariam pela contribuição de uma proposta em que a professora pesquisadora traria como intuito a utilização de jogos, para que os alunos pudessem perceber o caráter distintivo entre as consoantes em estudo.

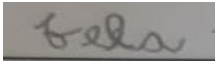
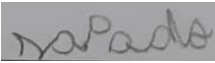
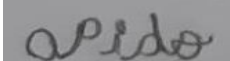
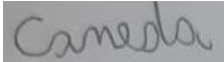
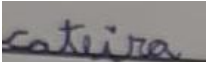
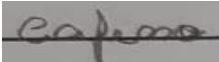
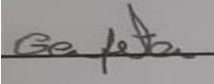

3.1.3. Pós-instrução

Assim como na *Pré-instrução* (vide seção 3.1.1), os alunos seriam submetidos a um ditado audiovisual em que estes ouviriam a pronúncia da palavra pela professora-pesquisadora e escreveriam em seguida. O ditado contaria com 30 novas palavras com as consoantes-avos (vide Quadro 1 utilizado na *Pré-instrução*) passíveis de troca pelo traço de vozeamento.

4. RESULTADOS

Encontramos na coleta no procedimento de *Pré-instrução* em alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental trocas gráficas de consoantes não-vozeadas por vozeadas e vice-versa. Para ilustrar o que temos dito até aqui e o ponto de vista defendido por Adams et al. (2006), apresentamos no Quadro 2, dados coletados em uma escola pública da rede

municipal de ensino em Belém-PB, com alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Estes alunos demonstram trocas gráficas de consoantes não-vozeadas por vozeadas e vice-versa. Desse modo, nosso intuito é demonstrar que de fato a troca desses fonemas realmente acontecem na escrita dos alunos. Queremos destacar que esses dados são representativos, exemplos de como algumas crianças fazem a troca das consoantes e não serão aqui analisados.

| ESCRITA DO ALUNO | ORTOGRAFIA PADRÃO |
|---|-------------------|
|  | <i>vela</i> |
|  | <i>sapato</i> |
|  | <i>apito</i> |
|  | <i>caneta</i> |
|  | <i>Cadeira</i> |
|  | <i>caverna</i> |
|  | <i>gaveta</i> |
|  | <i>apito</i> |

Quadro 2: Exemplos de trocas de consoantes por grau de vozeamento. Elaboração própria.

Podemos ver no Quadro 2, trocas de letras por grau de vozeamento, presentes na escrita de alunos, as palavras não estão grafadas de acordo com a norma padrão, o que nos leva a compreender que a consciência fonêmica desses alunos parece estar parcialmente realizada, visto que ele troca um fonema por outro com os mesmos traços (o que mostra que, de certa forma, já há algum grau de consciência fonológica), exceto, o traço de *vozeamento*. Assim, o professor precisa buscar meios de desenvolver a consciência fonológica dessas crianças, para que elas possam compreender os traços distintivos dessas consoantes, tanto no seu aspecto fonético articulatório, quanto no fonológico.

Com as informações, obtidas no *locus* da pesquisa, organizamos nossa proposta de intervenção, a qual tem por objetivo colaborar com a consciência fonêmica desses alunos,

para que eles possam compreender os traços distintivos dos fonemas, para que assim minimizem tais trocas na escrita.

4.1. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nossa contribuição para o ensino é trazer uma proposta em que as crianças se divirtam com os jogos, ao passo, que percebem o caráter distintivo entre as consoantes em estudo.

A proposta se constitui em uma caixa com jogos embasados nas pesquisas de Adams et al. (2006) e Seara (2015), com algumas adaptações e ajustes nos níveis de complexidade, tendo como objetivo desenvolver a consciência fonológica dos alunos, de maneira a colaborar com a grafia das palavras e evitar as trocas na escrita de consoantes surdas por sonoras ou vice-versa, Vieira (2012, p. 48) destaca que:

Assim, ao considerar a etapa inicial de sistematização da alfabetização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, a estratégia das atividades diversificadas – caixas de jogos de linguagem – constitui-se em uma rica oportunidade para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. Por meio delas, o professor pode atingir todos os educandos, concomitantemente, sendo estas planejadas e operacionalizadas a partir da realidade da sala de aula expressa em sua diversidade.

Lembramos que as propostas sugeridas aqui podem ser readaptadas ao contexto de cada professor e aluno, são sugestões para que os professores possam planejar e aplicar em suas salas de aula, como também pensar outras maneiras para serem utilizados no ensino. Os jogos proporcionam um contexto de diversão e aprendizado, e levam consigo objetivos para serem desenvolvidos e alcançados.

- **JOGO 01: BUSCANDO FIGURAS**

- *Objetivo:* Associar o fonema inicial das figuras a letra correspondente.
- *Como jogar:* Use cartões como imagens e espalhe figuras que representam algumas letras (f, v, t, d, p, b). Para iniciar o jogo, anuncie uma letra (v) e desafie os alunos a encontrarem uma figura que comece com ela, (vela, por exemplo). Depois, peça que uma das crianças escolha um cartão do círculo e coloque-o abaixo de uma ficha mostrando a letra correspondente.

O primeiro jogo tem a intenção de fazer com que o aluno reflita sobre a letra inicial das palavras, mesmo que nesse jogo tenha apenas imagens, mas a busca pela imagem fará com que ela pense na escrita dessa imagem, “*Como será que vela se escreve? Com /v/ ou /f/?*”. É esse tipo de reflexão que o jogo pretende ocasionar como propôs Adams et al. (op cit., p. 87) quando assinalou que os jogos são planejados, a priori, para levar a criança a descobrir que as palavras contêm fonemas e, bem como, para ajudá-las a começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas, de forma que possam reconhecê-los e distingui-los uns dos outros.

- **JOGO 02: TROCANDO LETRAS**

- *Objetivo:* Dirigir a atenção das crianças para o fato de que cada letra em uma palavra é importante e que a troca de alguma delas ocasiona uma mudança no significado.
- *Como jogar:* Divida a turma em quatro equipes, cada equipe receberá uma ficha indicando a troca de uma consoante por outra. O desafio é descobrir a nova palavra a ser formada. A seguir cada equipe irá compartilhar as palavras existentes na ficha (antes e depois) e esclarecer para a turma o significado de cada uma delas. Vejamos:

| TROCA LETRA “B” por “P” | | TROCA LETRA “V” por “F” | |
|--------------------------------|--|--------------------------------|--|
| BODE | | VALE | |
| BAGO | | VOTO | |
| BULE | | VEIO | |
| BATA | | VERA | |

Quadro 3. Fichas do jogo “Trocando letras”. Elaboração própria.

Nesse jogo segundo Adams, et al. (2006) as crianças são levadas a ver que, se as partes forem excluídas, substituídas ou reorganizadas, o todo é alterado tanto no som como no significado. Dessa forma podem perceber a importância de uma letra (fonema) na estrutura da palavra.

- **JOGO 03: BINGO DE PALAVRAS**

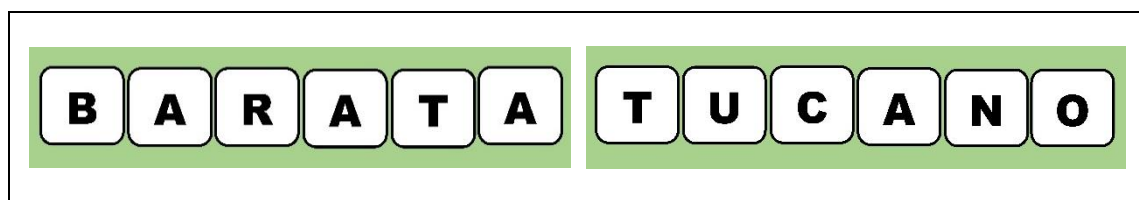
- *Objetivo:* Estimular a percepção correta na escuta das consoantes.
- *Como jogar:* Para realizar esse jogo é necessário que o professor elabore as cartelas do bingo. Cada uma das cartelas deve conter palavras combinadas de várias formas (SEARA, 2015).

Veja o exemplo das cartelas:



Quadro 4: Cartelas do bingo para os alunos. Elaboração própria.

O professor deve utilizar pequenas cartelas que contenham as letras das palavras separadas para sortear. Conforme o exemplo no quadro a seguir:



Quadro 5: Cartelas do professor. Elaboração própria.

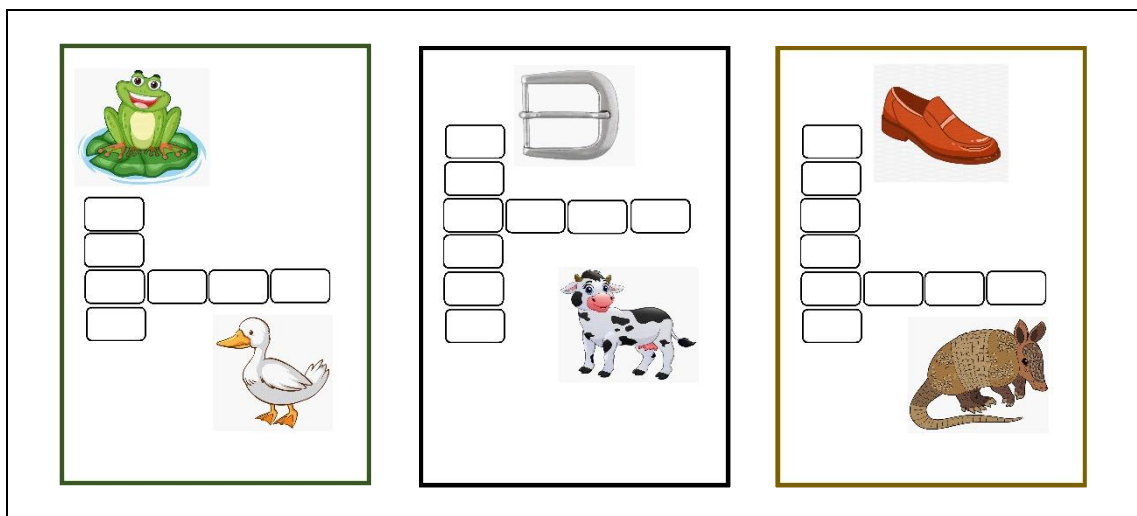
O professor deve sortear uma palavra, mas não a lê, deve ir dizendo as letras contidas na cartela, os alunos devem ir circulando a letra na cartela. À medida que os alunos vão encontrando as letras, conseqüentemente, as palavras, o professor deve questiona a turma “Qual é a palavra?”. Após a palavra ser revelada, o professor a monta no quadro.

Manipulando as cartelas e as letras os alunos podem ver que as letras têm valores diferentes, ao escutarem a pronúncia de cada letra individualmente podem perceber o caráter

distintivo de cada consoante ao ouvirem sua pronúncia pelo professor. Seara (2015) sugere que esta atividade pode ser feita com cartelas com os nomes dos alunos ou outros tipos, assim como nomes de frutas.

- **JOGO 04: CRUZA-PALAVRAS**

- *Objetivo:* Confrontar as hipóteses de escrita das crianças, para o desenvolvimento da consciência fonêmica.
- *Como jogar:* Este jogo é composto por fichas com duas palavras que se cruzam, os alunos devem preencher o espaço reservado para cada letra de acordo com as imagens contidas nessa ficha. O desafio será feito em grupo, as fichas devem ser distribuídas para cada equipe, após o preenchimento de cada ficha, a equipe vencedora será aquela que o maior número de acertos ou nenhum erro na grafia das palavras. Veja o exemplo das fichas que devem ser conforme o Quadro 6:



Quadro 6: Fichas do jogo “Cruza-Palavras”. Elaboração própria.

Nesse jogo os alunos são colocados diante de duas palavras, para que confrontem suas hipóteses de escrita, visto que se trocarem uma letra o nome da figura perde o seu sentido. Por este motivo devem pensar na estrutura da palavra, de acordo com Adams et al. (2006) durante todo esse jogo estrutural, as crianças também aprendem como se concentrar nas próprias partes, o que é importante no nível dos fonemas. Ao praticarem a síntese das palavras a partir de fonemas e a análise de fonemas a partir de palavras estão confrontando e se familiarizando com as identidades e as características distintivas de cada fonema.

- **JOGO 05: BALDE DE LETRAS VOZEADAS/NÃO-VOZEADAS**

- *Objetivo:* Desenvolver a consciência fonêmica e relacionar as imagens aos fonemas vozeados e não-vozeados.
- *Como jogar:* O jogo é composto por dois baldes nas cores: vermelha e azul. O balde com a cor vermelha terá as letras dos fonemas vozeados, o balde na cor azul terá as letras dos fonemas não-vozeados. Com a turma em círculo o professor deverá espalhar figuras, e pedir que os alunos procurem nos baldes a letra inicial da imagem.



Quadro 7: Jogo “Balde de letras vozeadas/não-vozeadas” com fotos do pescoço na região externa na altura da glote da professora-pesquisadora. Elaboração própria.

Além dos jogos, propomos a música na educação das crianças que é uma atividade baseada em Zorzi (2017). A cada momento que anteceda a leitura do alfabeto exposto na sala, o professor(a) pode passar o Clipe "As Letras Falam" disponibilizado nas plataformas digitais. Para o autor “não podemos nos esquecer que os sistemas alfabéticos de escrita fazem uso de letras. O papel das letras, por sua vez, é o de representar sons, mais especificamente, os fonemas que compõem as palavras faladas” (ZORZI, 2017 p. 9). É importante que a criança compreenda que, para escrever uma palavra, o ponto de partida é analisar a sua estrutura sonora, identificar os fonemas e atribuir a eles as letras.

5. CONCLUSÃO

Os estudos das áreas de Fonética e Fonologia abrangem áreas diversas, vimos que envolvem até mesmo a alfabetização de crianças, pois é comum para os professores da alfabetização encontrarem trocas de consoantes na escrita dos seus alunos. Isso ocorre quando a criança tem dificuldade de distinguir um fonema de outro, por isso é tão importante que o professor tenha conhecimentos fonéticos, fonológicos e acerca da consciência fonológica.

O processo de obtenção de consciência fonológica por parte da criança pode variar de indivíduo para indivíduo. Para isso é preciso que elas compreendam a estrutura das palavras e possam refletir sobre elas. Manipular as palavras, reconhecer que elas rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais, segmentar, aglutinar, formar novas palavras. São processos que contribuem com a alfabetização e a aquisição da leitura e da escrita.

As trocas realizadas na escrita demonstraram que a realização de uma proposta de intervenção (como a que propomos na seção 3.1.2) pode funcionar como um possível potencializador de ativação da *consciência fonêmica* em relação aos pares mínimos biunívocos, para que alunos em fase de alfabetização possam compreender a relação grafo-fônica entre os sons e letras a fim de desenvolver a *consciência fonológica* da linguagem e assim, expandir seus conhecimentos na cultura letrada, e participar com maior autonomia na vida social, ampliando suas possibilidades de adquirir mais conhecimentos por meio da leitura e da escrita.

Vale a pena ressaltar, que a formação em fonética e fonologia nos cursos de Pedagogia se faz prioritária. Para compreender as contribuições que a disciplina fonética e fonologia promove à formação do professor alfabetizador, é necessário relacioná-la a seu objeto de estudo, de que maneira elas contribuem para a formação deste docente. No estudo aqui apresentado, foi possível o desenvolvimento de uma proposta de intervenção justamente pelo fato de que, os desvios ortográficos apresentados pelos infantes em alfabetização eram oriundos de questões relacionadas à fala.

O conhecimento fonético-fonológico é fundamental para auxiliar no processo de alfabetização e funciona como uma “caixa de ferramentas” com diversas possibilidades de uso. O professor/pedagogo deve estar consciente da influência significativa que a fonética e fonologia promovem no contexto escolar infantil durante o alfabetizar

Ademais, para trabalhos futuros, pretendemos aplicar a proposta de intervenção acima citada e verificar se, de fato, houve (ou não) uma melhoria (significativa) da relação fala-escrita tomando como base o traço de vozeamento dos pares consonantais citados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BISINOTTO, Allyne Garcia. SILVA, Lauro Luiz Pereira. **A contribuição de estudos fonéticos e fonológicos na formação do docente alfabetizado**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 09 - n.16 – 1º Semestre de 2013 - ISSN 1807-5193.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. –São Paulo: Parábola Editora, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa**. Brasil: Ministério da Educação, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas questões de Linguística na alfabetização**. Caderno do Professor. Belo Horizonte, MG, 2005. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>

GUTIERREZ, Liza; DONICHT, Gabriele. **Relações entre consciência fonológica e as hipóteses de escrita nos anos iniciais**. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita** – Pelotas, Ed. da UFPel, 2019.

LAMPRECHT, Regina Ritter (org.); BLANCO-DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BARRETO, Fernanda Menna; BRISOLARA, Luciene Bassols; SANTOS, Rosangela Marosteca; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MATTOSO CÂMARA JR. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

RODRIGUES, Cristiane Rodrigues; REINKE, Natália Dummer Zacher. **Estudos dos erros relacionados à grafia de obstruentes surdas e sonoras na produção textual de crianças dos anos iniciais**. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita** – Pelotas, Ed. da UFPel, 2019.

SEARA, Izabel Christine. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Daniele M. **Jogos de linguagem – Estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento.** In: MORO, Catarina de Souza et al. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas.** Curitiba: SEED-PR, 2012.

VOGELEY, Ana Carla Estellita; ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes; FILHO, Pedro Luiz dos Santos. **Fonética e Fonologia.** In: FARIA, EMB; CAVALCANTE, M C B (org.). **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas.** 2. –João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ZORZI, Jaime Luiz. **As letras Falam: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação.** São Paulo : Phonics Editora, 2017.