



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**  
**CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**DAIANA ZAFARI**

**O USO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS MONOLÍNGUES EM  
PORTUGUÊS OU BILÍNGUES PORTUGUÊS/ALEMÃO NA CIDADE DE  
SAUDADES (SC)**

**CHAPECÓ**  
**2024**

**DAIANA ZAFARI**

**O USO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS MONOLÍNGUES EM  
PORTUGUÊS OU BILÍNGUES PORTUGUÊS/ALEMÃO NA CIDADE DE  
SAUDADES (SC)**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Hélio Tavares de Barros

**CHAPECÓ**

**2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Bairro Centro, Chapecó, SC – Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

**DAIANA ZAFARI**

**O USO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS MONOLÍNGUES EM  
PORTUGUÊS OU BILÍNGUES PORTUGUÊS/ALEMÃO NA CIDADE DE  
SAUDADES (SC)**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em \_\_/\_\_/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug – UFFS  
Orientador

---

Prof. Dr. Fernando Hélio Tavares de Barros UFFS  
Coorientador

---

Prof. Dr. Lucas Loff Machado - UFPel  
Avaliador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neubiana Veloso Klemenz - Christian-Albrechts-Universität Zu Kiel  
Avaliadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Inês Philippsen - UNEMAT  
Avaliadora

## **AGRADECIMENTOS**

Quero expressar minha profunda gratidão a Deus, fonte de toda sabedoria, por conceder-me o dom da vida e permitir-me desvendar este conhecimento. Ele, que é minha fortaleza, minha segurança e minha paz, inspirou todas as mentes envolvidas neste trabalho. A Deus, meu mais profundo agradecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug, minha sincera gratidão por sua orientação e apoio ao longo de todo o processo de pesquisa. Seu conhecimento, orientação e incentivo foram fundamentais para o sucesso deste trabalho. Sou imensamente grata por toda a orientação gentil, críticas construtivas e suporte que me proporcionou ao longo deste caminho. Sem a sua orientação, este trabalho não teria alcançado o mesmo nível de excelência. Obrigada por acreditar em mim e por me ajudar a alcançar meus objetivos acadêmicos.

Também desejo estender meu reconhecimento ao meu coorientador, Prof. Dr. Fernando Hélio Tavares de Barros, que não mediu esforços ao oferecer orientações valiosas e conselhos enriquecedores. Que demonstrou um comprometimento notável ao me guiar durante toda a pesquisa. Sua disposição para oferecer ricas orientações e seu apoio incansável foram fundamentais para o progresso deste trabalho. Agradeço sinceramente por sua dedicação e por investir seu tempo e energia para me auxiliar em cada etapa do processo.

Agradeço à minha querida mentora acadêmica, Dra. Margarete G. M. de Carvalho, por investir seu tempo e energia em meu desenvolvimento. Você é verdadeiramente uma mentora excepcional, e sou imensamente grata por ter tido a oportunidade de aprender com você.

Agradeço à minha família pelo incentivo nesse período, especialmente minha amada mãe, Nelci Cleusa Zafari, que esteve ao meu lado, dando-me todo suporte necessário para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de curso por compartilharem suas experiências, alegrias e desafios ao longo desta jornada. Suas trocas, ouvidos atentos e momentos de descontração foram essenciais para enfrentarmos juntos as dificuldades e superarmos os obstáculos que surgiram no caminho. Suas contribuições foram inestimáveis. Em especial, às minhas amigas e colegas de turma, Eliziane Andolhe, Giovanna Renata Prestes e Mayara Zavaliski, expresso minha profunda gratidão pelo apoio, pelos trabalhos e momentos compartilhados. Nossa amizade é um tesouro que

pretendo levar por toda a vida.

Às minhas queridas amigas Ana Paula Groth, Aline Schwertner, Bruna Utzig, Veridiane Pappis e Talita W. Strapazzon, pelo apoio incondicional antes, durante e após a realização da minha pesquisa, pela paciência, pelas conversas acolhedoras e os desabafos, por serem minhas confidentes.

Agradeço ao município de Saudades (SC) por apoiar o trabalho acadêmico-científico na área da Diversidade e Mudança Linguística. À Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF) que cedeu espaço para a realização da pesquisa e que deu todo suporte no decurso do processo de coleta de dados.

Gostaria de agradecer também ao membros da banca avaliadora, composta pelos admiráveis professores Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neubiana Veloso Klemenz, Prof. Dr. Lucas Loff Machado e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Inês Philippsen pela leitura minuciosa, pelos comentários e pelas sugestões.

E, por fim, aos meus demais amigos, conhecidos, familiares e colegas de trabalho que, de uma maneira ou outra, sempre estiveram torcendo por mim!

## RESUMO

A consciência fonológica é um tema amplamente debatido e investigado no meio escolar e acadêmico devido ao seu papel crucial na aquisição da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares. Esta habilidade permite que as crianças segmentem palavras em sílabas e fonemas, facilitando posteriormente a associação desses fonemas com os grafemas correspondentes. Esta pesquisa, está fundamentada na área de Diversidade e Mudança Linguística, teve como objetivo descrever os processos fonológicos recorrentes nos registros escritos de alunos em fase de letramento escolar, especificamente nos 3º e 4º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF). Foram coletados dados escritos a partir de atividades de consciência fonológica propostas, descreveu-se processos fonológicos na representação escrita de estruturas silábicas complexas, analisando a incidência desses processos na escrita, e investigando-se se a presença da língua alemã na comunidade interfere na produção escrita dos alunos. Além disso, comparamos, à luz de teorias fonológicas, os possíveis processos na representação escrita de estruturas silábicas complexas, apontando as divergências observadas. Os processos investigados incluíram a produção adequada de palavras com estruturas silábicas complexas do português brasileiro, a ausência de determinadas letras e a ocorrência de epêntese e metátese. Também foram abordadas as junções de ataque complexas que incluem consoantes sonoras e surdas (/l/ ou /r/) ou, em sílabas finais, contendo os fonemas /r/, /s/, /l/ e /n/ (Bisol, 1999; 2010). Este estudo partiu das hipóteses de que ocorreriam substituições ou não substituições na escrita de palavras com pares fonológicos sonoros e surdos, devido à influência do dialeto alemão predominantemente no município. Isso seria visto principalmente em indivíduos que, embora não sejam fluentes no dialeto, possuem habilidades auditivas para compreendê-lo, mas responder apenas em português. O estudo também pretende analisar a frequência da produção correta de palavras com estruturas silábicas complexas do português brasileiro e a ocorrência de características fonológicas como omissão de letras, metátese e epêntese. A escolha da localidade e da escola onde os dados foram coletados deve-se ao fato de que a escola em questão ofereceu amostras representativas para elucidar os fenômenos e processos em questão, conforme observado a partir do contexto histórico, social e cultural do local, bem como indicado em pesquisas anteriores na mesma região ou nas proximidades. Os instrumentos de

coleta incluíram tarefas de cloze, atividades escritas com lacunas a serem preenchidas. Foram identificados diversos processos fonológicos em ambas as turmas: a produção correta das formações silábicas foi representativa tanto em crianças bilíngues quanto monolíngues; o processo de não produção de segmentos foi mais frequente em crianças bilíngues; a metátese silábica ocorreu em poucos casos, predominantemente entre crianças bilíngues; e a epêntese não foi observada. Nas combinações de ataque complexo, registros de dessonorização foram mais frequentes em crianças bilíngues, especialmente nas sílabas iniciais com fonemas oclusivos. Este estudo pretende contribuir para a compreensão dos processos fonológicos na escrita de palavras com estruturas silábicas complexas no português brasileiro, com implicações significativas para a prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes.

**Palavras-chave:** consciência fonológica; escrita; letramento; bilinguismo em português /alemão.

## ABSTRACT

Phonological awareness is a widely discussed and investigated subject in school and academic circles, due to its crucial role in reading and writing acquisition in the early school years. This ability allows children to divide words into syllables and phonemes, subsequently facilitating the association of these phonemes with the corresponding graphemes. This research, based on the field of Diversity and Language Change, has the goal of describing the recurring phonological processes in written records by students in school literacy stage, specifically from 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade, at Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF). Written data was collected through designed phonological awareness activities, where it was described the phonological processes in the written representation of complex syllabic structures, analyzed the incidence of those processes in the writing, and investigated if the presence of German language in the community interferes in the students' writing production. Furthermore, it was compared, through the lens of phonological theories, the possible processes in the written representation of the complex syllabic structures, highlighting the divergences found. The investigated processes include the appropriate production of words with complex syllabic structures in Brazilian Portuguese, the absence of stated letters and the occurrence of epenthesis and metathesis. The investigation also focused on the complex attack combinations involving plosives and liquids (/l/ or /r/) /l/ or fricatives and liquids (/l/ or /r/), in codas containing the phonemes /r/, /s/, /l/ and /n/ (Bisol, 1999; 2010). This study comes from the hypothesis that substitutions or non-substitutions would occur in the writing of words with sonorous and deaf phonological pairs, due to the influence of German dialect predominantly in the municipality. This would be seen mainly in individuals who have listening comprehension skills, though they are not fluent in that dialect, but they only answer in Portuguese. The study also intends to analyze the frequency of the correct production of words with complicated syllabic structures in the Brazilian Portuguese and its phonological features as letters, metathesis and epenthesis omission. The choice of location and school where data were collected is due to the fact that the school can offer representative samples to elucidate the phenomenon and processes being looked at, as observed through reading of local historical, social and cultural context, as proposed in previous research conducted in the same or nearby region. The data collection instruments include cloze tests, written activities with gaps to be filled. Several phonological processes were

identified in both groups: the accurate production of syllabic formations was representative both in bilingual and monolingual children; the process of non-production of segments was more frequent in bilingual children; the syllabic metathesis happened in a few cases, predominantly among bilingual children; and the epenthesis was not found. In complex attack combinations, devoicing records were more frequent in bilingual children, especially in the beginning syllables with plosive phonemes. This research aims to contribute to the comprehension of phonological processes in the writing of words with complex syllabic structures in Brazilian Portuguese, with significant implications for the pedagogical practice and the development of more efficient teaching strategies.

**Keywords:** phonological awareness; writing; literacy; bilingualism in portuguese/german.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exemplos de representação padrão da sílaba no português .....	35
Figura 2 - Mapa do Oeste catarinense: município de realização da pesquisa .....	45
Figura 3 - Primeiros colonizadores de Saudades (SC) .....	46
Figura 4 - Local onde foram ministradas as primeiras aulas em Saudades (SC), em um barracão cedido pela Companhia Sul Brasil .....	48
Figura 5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF) .....	50
Figura 6 - Fluxograma dos procedimentos metodológicos .....	54
Figura 7 - Palavras utilizadas na tarefa de cloze baseada na história “O Castelo de Dona Margarida” .....	55
Figura 8 - Palavras utilizadas no ditado baseado no livro “Consciência Fonológica - Proposta de Atividades Escritas para a Sala de Aula .....	56
Figura 9 – Resultados obtidos por Ilha e Lara (2010) .....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processos encontrados nos estudantes monolíngues em português - 3º ano EF.....	61
Quadro 2 - Processos encontrados nos estudantes bilíngues em português/alemão - 3º ano EF .....	61
Quadro 3 - Processos encontrados nos estudantes monolíngues em português – 4º ano EF.....	67
Quadro 4 - Processos encontrados nos estudantes bilíngues em português/alemão – 4º ano EF .....	67
Quadro 5 - Substituições dos pares surdos / sonoros nos participantes bilíngues português/alemão - 3º ano do EF.....	70
Quadro 6 - Substituições dos pares surdos / sonoros nos participantes monolíngues em português - 3º ano EF .....	70
Quadro 7 - Substituições dos pares surdos / sonoros em participantes bilíngues português/alemão - 4º ano EF .....	72
Quadro 8 - Substituições dos pares surdos / sonoros em participantes monolíngues em português - 4º ano EF .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
A	Ataque
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CCV	Consoante-consoante-vogal
CO	Coda
CVC	Consoante-vogal-consoante
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades
PB	Português Brasileiro
R	Rima
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
VOT	Voice Onset Time
$\sigma$	Sílaba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>22</b>
2.1	SOCIOLINGUÍSTICA – DIVERSIDADE E MUDANÇA LINGUÍSTICA .....	22
2.2	LÍNGUA FALADA X LÍNGUA ESCRITA .....	24
2.3	LÍNGUA MATERNA .....	25
2.4	BILINGUÍSMO - PORTUGUÊS/ALEMÃO EM SAUDADES - SC ..	27
2.5	TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA .....	28
2.6	DEFINIÇÃO E ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	30
2.7	A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA .....	33
2.8	O DESENVOLVIMENTO DOS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	33
2.9	A RELAÇÃO DOS PARES SURDOS E SONOROS.....	34
2.10	A TEORIA DA SÍLABA.....	35
2.11	DEFINIÇÃO E ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA .....	36
2.12	CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	37
2.13	<i>VOICE ONSET TIME (VOT)</i> .....	39
2.14	A TÉCNICA CLOZE NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO EM LEITURA.....	40
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>43</b>
3.1	A COLONIZAÇÃO DO OESTE CATARINENSE.....	43
3.2	CIDADE DE REALIZAÇÃO DA COLETA .....	45

<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
4.1	ESCOLA E PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	50
4.1.1	<i>A instituição de ensino.....</i>	<i>50</i>
4.1.2	<i>Os participantes.....</i>	<i>51</i>
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	52
4.2.1	<b>Descrição da coleta de dados escritos na escola.....</b>	<b>53</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISES.....</b>	<b>57</b>
5.1	PRODUÇÃO CORRETA DAS PALAVRAS COM SÍLABAS COMPLEXAS.....	57
5.2	NÃO PRODUÇÃO DE SEGMENTOS.....	58
5.3	METÁTESE SILÁBICA .....	59
5.4	EPÊNTESE:.....	60
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Assentimento .....</b>	<b>90</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento .....</b>	<b>92</b>
	<b>APÊNDICE C - Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas .....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE D - Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas .....</b>	<b>96</b>
	<b>ANEXO A – Tarefa de cloze com o texto .....</b>	<b>97</b>
	<b>ANEXO B – Palavras para preencher as lacunas.....</b>	<b>99</b>
	<b>ANEXO C - Atividade 2 .....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A consciência fonológica desempenha um papel muito importante na aquisição da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares (Capovilla; Capovilla, 2000; Cardoso-Martins, 1991, 1995; Yavas; Hasse, 1988; Adams *et al.* 2006), uma vez que, é por meio dela que as crianças são capazes de selecionar e separar uma palavra em sílabas, e as sílabas em seus constituintes internos, em fonemas, e, posteriormente, de realizar a representação dos grafemas que correspondem aos fonemas encontrados na palavra.

Ilha, Lara e Córdoba (2022) definem a consciência fonológica como uma capacidade metalinguística atribuída à conscientização dos níveis de complexidade linguística como a rima, a aliteração, as sílabas e seus segmentos internos como, por exemplo, o ataque complexo de rima, que é composto por núcleo e coda, e que estão diretamente ligados à oralidade das palavras. Chard e Dickson (1999) conceituam consciência fonológica como uma habilidade de compreender os sons da fala, de segmentar a fala em unidades sonoras menores, denominadas de fonemas, de manipular esses fonemas, de realizar a separação das sílabas nas palavras, identificar rimas, manipular sílabas, entre outros.

Acreditamos que desenvolver a consciência fonológica é fundamental para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois as crianças que possuem uma boa percepção fonológica têm mais facilidade em reconhecer as relações entre os sons da fala e as letras escritas, o que contribui para a compreensão do sistema alfabético.

As atividades de consciência fonológica podem incluir jogos de rimas, segmentação e identificação de sílabas, entre outras práticas. Em suma, a consciência fonológica é a habilidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala, como fonemas e sílabas. É uma habilidade importante para a alfabetização e leitura, podendo ser desenvolvida por meio de atividades e práticas específicas.

Considerando o objetivo geral deste trabalho que é descrever os processos fonológicos recorrentes nos registros escritos de alunos em fase de letramento escolar, especificamente nos 3º e 4º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF), acreditamos que ele possa colaborar para o progresso do saber na interseção entre fonologia e escrita, trazendo perspectivas valiosas tanto para a atuação educacional quanto para a compreensão dos processos que sustentam a

codificação fonológica no idioma português, especificamente do português brasileiro (PB). Para alcançar esse objetivo, buscamos a) comprovar a existência ou não da realização da produção ou a não produção correta da palavra, a epêntese e metátese de estruturas silábicas complexas do português brasileiro falado, em sentenças escritas; e b) identificar a troca de consoantes plosivas e fricativas surdas por sonoras ou vice-versa, nas representações escritas dos informantes.

A pesquisa objetivou investigar e descrever os processos fonológicos representados, por meio de atividades que envolvam o uso da consciência fonológica na escrita de palavras com estruturas silábicas complexas do português brasileiro (PB), ataque complexo (oclusiva e líquida // ou /r/; fricativa e líquida // ou /r/) e coda em /r/, /s/, // e /n/ (Bisol, 1999; 2010), e consideramos uma estrutura de sílaba hierarquizada, segundo Selkirk (1982). Este estudo também buscou aplicar e retratar atividades escritas de consciência fonológica sobre a troca de pares mínimos entre fonemas surdos e sonoros, como por exemplo, os pares /p-b/, /t-d/, /k-g/ e /f-v/ na escrita infantil de uma escola municipal da cidade de Saudades /SC.

Este estudo teve como hipótese que haveria ocorrência de fenômenos de substituição ou não substituição na representação escrita de palavras que possuem pares fonológicos sonoros e surdos, devido à transferência do dialeto alemão predominante no município. Esse fenômeno pode ser observado, especialmente, em indivíduos que, embora não sejam fluentes no dialeto, possuem habilidades receptivas, compreendendo-o auditivamente, porém respondendo exclusivamente em português. Além disso, espera-se investigar a frequência da produção correta de palavras com estruturas silábicas complexas do português brasileiro (PB), assim como a ocorrência de fenômenos fonológicos, tais como a não produção de determinadas letras, metátese e epêntese.

Neste estudo, foram realizadas atividades interativas que exploram a importância da consciência fonológica em crianças em fase de letramento escolar como, por exemplo, histórias rimadas e ditados. Nestas atividades, foram descritos e analisados os processos fonológicos registrados nas representações escritas das crianças. Este trabalho de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul(UFFS) no dia 16 de maio de 2024, com o CAAE de aprovação: 76508723.6.0000.5564.

Os processos investigados são, portanto, a produção correta de estruturas silábicas complexas do português brasileiro, a não produção dessas estruturas, a

presença de epêntese e metátese. Cabe ainda salientar que o presente estudo se atenta, igualmente, aos processos de substituição ou não dos pares mínimos surdos e sonoros, uma vez que a cidade de realização das coletas possui uma representativa presença de falantes do alemão como língua de imigração (em sua maioria, são falantes da variedade dialetal *deitsch* e *deutsch*) entre seus habitantes, visto que os teuto-gaúchos<sup>1</sup> constituem a maioria entre os povoadores da localidade, o que justifica a escolha desses para análise. Além desses processos, outro objeto deste estudo são as seguintes consoantes plosivas /d/, /k/, /g/, /p/, /b/, /t/, e fricativas: /v/ e /f/.

A relevância deste trabalho de pesquisa reside na compreensão aprofundada dos processos fonológicos envolvidos na produção escrita de palavras com estruturas silábicas complexas no PB. Ao focar em combinações específicas de sons nas sílabas iniciais e finais, bem como nas características da coda, o estudo busca elucidar a relação entre a consciência fonológica e a escrita de palavras mais desafiadoras. Os resultados deste estudo têm implicações significativas na interface entre fonologia e escrita, oferecendo visões valiosas para a prática pedagógica. O entendimento aprofundado desses processos fonológicos pode favorecer o planejamento e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes para lidar com a complexidade silábica em palavras em português. Além disso, ao considerar a hierarquia silábica proposta por Selkirk (1982) como referência, a pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento teórico na área. A aplicabilidade prática desses resultados estende-se ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais informadas e direcionadas, beneficiando professores, alunos e pesquisadores interessados na intersecção entre fonologia e escrita.

Para o contexto científico/acadêmico, acreditamos que esta pesquisa também possa trazer benefícios. Em primeiro lugar, a investigação direcionada à compreensão fonológica e escrita de palavras com sílabas complexas do português brasileiro e palavras com sílabas anasaladas proporciona contribuições significativas para o campo da Linguística. Ao desvendar os processos envolvidos na relação entre fonologia e escrita, a pesquisa oferece *insights* valiosos que podem acrescentar às teorias e práticas educacionais. Além disso, ao focar atividades que visam

---

<sup>1</sup> Para Fischer, Gertz *et. al.* (1996) os teuto-gaúchos são todos os descendentes de alemães nascidos dentro da cultura rio-grandense. E não apenas os que nasceram no Rio Grande do Sul, mas também os que nasceram onde os alemães vindos do RS se assentaram: Oeste de SC e PR, Norte de Mato Grosso etc.

aprimorar a habilidade das crianças na leitura, escrita e alfabetização, o estudo promove avanços no entendimento do desenvolvimento cognitivo infantil. A integração prática de conceitos teóricos, como a relação entre sons da fala e grafemas, contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes no contexto educacional responsável e respeitoso.

Ao compreender os mecanismos subjacentes à codificação fonológica em língua portuguesa, este estudo pode influenciar positivamente o ensino da escrita e a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na produção escrita de palavras complexas. Pretendemos trazer contribuições aos participantes, de forma direta, ao auxiliar na compreensão fonológica e escrita de palavras com sílabas complexas do português brasileiro e palavras com sílabas anasaladas; além disso, as atividades realizadas também contribuem para o desenvolvimento da leitura, escrita e alfabetização, pois possibilitam a compreensão das crianças de como os sons da fala se relacionam com as letras e palavras escritas.

Os sujeitos da pesquisa são 44 crianças, com idades entre 8 e 10 anos, não-repetentes, matriculadas nas turmas de 3º e 4º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, monolíngues, em português, e bilíngues, em português e alemão, residentes no município de Saudades (SC). A escolha da localidade e da escola onde os dados foram coletados se deve ao fato de que a escola em questão pode oferecer amostras representativas para elucidar os fenômenos e processos focalizados pela investigação, conforme observado por meio de nossa leitura do contexto histórico, social e cultural do local, bem como indicado em pesquisas anteriores na mesma região ou nas proximidades. Quanto ao instrumento, foi utilizado testes cloze, que se configuram em atividades com textos escritos que apresentam ausência de algumas palavras, isto é, lacunas a serem preenchidas. As mesmas atividades foram realizadas em ambas as turmas.

O método empregado no trabalho proposto a pesquisa de campo, análise de natureza qualitativa, baseada na estrutura hierarquizada, conforme Selkirk (1982). Foram realizadas coletas de dados para uma posterior análise e comparação de resultados obtidos nas duas turmas de realização da pesquisa. A análise em si se deu a partir da maior à menor incidência de erro na descrição dos vocábulos ditados. A partir dessas incidências foram traçadas linhas de convergência e de divergência entre os participantes, a fim de observar, a partir das características de cada informante, se havia alguma relação de semelhança e de prejuízos sofridos durante a

pandemia em decorrência das aulas *on-line*, justamente no período de alfabetização no primeiro e segundo anos do ensino fundamental.

Esta dissertação está organizada nos seguintes capítulos, além da *Introdução*: Capítulo 2 - *Fundamentação teórica*, que trata sobre os princípios teóricos e conceitos fundamentais em sociolinguística, abordando variação linguística, a saber, fundamentos teóricos e noções que embasam a variação e mudança linguística, assim como, conceitos acerca de estudo sobre consciência fonológica, a teoria da sílaba, a relação entre os fonemas surdos/sonoros e definição de consciência linguística. Faz-se também uma reflexão sobre o uso da língua falada e da língua escrita, assim como a definição de *Voice Onset Time* (VOT) e uma ponderação sobre o desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas; Capítulo 3, no qual apresentamos uma *Contextualização da pesquisa*; Capítulo 4, onde descrevemos a *Metodologia* utilizada para a coleta e a análise dos dados; Capítulo 5 – onde apresentamos os *Resultados e Análises*, e, o Capítulo 6, no qual fazemos as *Considerações Finais* e possíveis itinerários para pesquisas futuras dentro do tema.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 SOCIOLINGUÍSTICA – DIVERSIDADE E MUDANÇA LINGUÍSTICA

A variação linguística refere-se às diferenças observáveis nas formas de fazer uso de uma língua, enquanto a mudança linguística diz respeito ao processo evolutivo pelo qual as línguas passam ao longo do tempo. Labov (2008) propõe que a variação linguística está intrinsecamente ligada a fatores sociais, como classe social, idade, gênero e contexto social. A diversidade linguística, por suposto, refere-se às diferentes maneiras pelas quais uma língua pode ser usada em diferentes contextos sociais, regionais, culturais e históricos. Essas variações podem ocorrer em diferentes níveis linguísticos, como o fonético, o fonológico, o lexical e o gramatical. Labov (1972, 2008) ainda argumenta que a variação é uma característica inerente à linguagem e está presente em todas as comunidades linguísticas. A variação linguística está dividida em vários níveis: a) níveis fonético e fonológico - que se refere às diferenças na pronúncia de sons e fonemas, que podem ser influenciadas por região, classe social, idade, entre outros fatores; b) nível lexical, ou seja, do vocabulário - que envolve o uso de diferentes palavras ou expressões para descrever o mesmo conceito, como símbolos regionais ou grupos sociais; e c) nível gramatical - que inclui diferenças na estrutura gramatical, conjugação, uso de pronomes e adequação, e que podem variar dependendo do contexto.

A Sociolinguística estuda o uso da linguagem em diferentes situações sociais e entre diferentes grupos sociais; como, exemplo, pode estudar a diferença que ocorre quando uma pessoa fala, mais formalmente, em uma entrevista de emprego e mais informal em seus círculos de amizade. Tendo essas concepções em vista, Labov (2008) defende que a variação é um fator crucial na compreensão da língua. Ele argumenta que as variantes que são estigmatizadas ou associadas a grupos sociais menores tendem a desaparecer mais rapidamente, enquanto as variantes associadas a grupos de maior prestígio são mais propensas a se tornar a forma dominante em uma comunidade linguística. Labov (2008) também preconiza um conceito de língua que se distancia da visão sistêmica predominante, no âmbito das relações entre a língua, os falantes e a vida social, ao postular a fala e a língua em uso real como seu foco de análise. Em contraposição à ideia de homogeneidade linguística defendida por Saussure (2006), Labov (2008) argumenta que a língua é intrinsecamente heterogênea, servindo como um instrumento de comunicação utilizado pela

comunidade linguística.

Em contraste com as abordagens estruturalistas e gerativistas, Labov (2008) procurou desenvolver, por meio da Sociolinguística, uma definição mais abrangente da linguagem, buscando abordar as influências da sociedade na constituição e transformação da língua. A Sociolinguística então, propiciou pesquisas científicas de fenômenos linguísticos anteriormente excluídos do escopo dos estudos linguísticos. Por isso, ele é amplamente reconhecido como o pioneiro da Sociolinguística Variacionista, devido ao seu significativo impacto nos estudos sociolinguísticos. No ano de 1963, Labov delineou sua pesquisa sobre a comunidade de Martha's Vineyard, destacando a influência crucial dos fatores sociais na explicação da variação linguística observada. Posteriormente, em 1966, ele presenteou a comunidade acadêmica com sua obra seminal intitulada "*The Social Stratification of English in New York City*" (SSENYC), que se tornou uma referência global nos estudos sociolinguísticos. Nesta obra, uma série de conceitos fundamentais relacionados à variação e mudança linguística são discutidos, tais como variáveis linguísticas, estratificação social, tempo aparente e língua de prestígio.

No que tange ao estudo dos processos de variação e mudança linguística, cabe destacar também a importância da Sociolinguística. A variação implica coexistência de múltiplas formas para a expressão de um mesmo significado, enquanto a mudança linguística refere-se à emergência de formas predominantes nesse contexto de diversidade. Como observa Salomão (2011, p. 189) por meio de investigações realizadas em campo, “[...] a sociolinguística documenta, descreve e analisa meticulosamente distintas variedades de manifestações linguísticas, considerando-as como o seu foco principal de investigação”. O autor também conceitua a mudança e a variação como resultados do comportamento social, sendo a variação um fenômeno cultural influenciado tanto por fatores linguísticos quanto extralinguísticos. Contrariamente à ideia de que a variação é livre, pesquisas sociolinguísticas, a partir dos anos 1960, têm evidenciado que ela é sempre condicionada por fatores internos à língua, além de fatores sociais e estilísticos, demonstrando que a variação não ocorre de maneira arbitrária.

Coelho (2015) apresenta conceitos fundamentais empregados na pesquisa sociolinguística. Para ele, ‘variedade linguística’ “[...] trata-se da comunicação característica de um determinado grupo” (Coelho, 2015, p. 14); enquanto ‘variação linguística’ é descrita como o “[...] processo em que duas formas podem acontecer

simultaneamente no mesmo contexto com a mesma intenção referencial/representativa, isto é, com o mesmo sentido” (Coelho, 2015, p. 16). As formas individuais que competem pela manifestação da variação são denominadas pelo autor de ‘variantes’. Por outro lado, a ‘variável’ é geralmente definida como o local na gramática onde a variação está localizada (Coelho, 2015).

A Sociolinguística Variacionista solidificou o estudo da variação e mudança linguística, permitindo a compreensão das discrepâncias linguísticas em diversos contextos, como regiões geográficas, grupos sociais, faixas etárias e níveis de formalidade. Atualmente, esse campo representa uma área crucial na investigação linguística.

## 2.2 LÍNGUA FALADA X LÍNGUA ESCRITA

Toda criança, ao iniciar sua educação formal, já vem com uma língua falada de casa, porém quando chega na sala de aula se depara com outra língua falada e escrita, que é considerada por muitos a ‘forma padrão’ ou ‘correta’ de falar o português. Essas noções citadas acima nos fazem recordar os conceitos *in vivo* e *in vitro*, de Altenhofen e Oliveira (2011). Para eles, o *in vivo* seria a língua falada em casa, no meio social, e o *in vitro* seria essa língua imposta como ‘correta’ para falar e escrever, que é o que ocorre, comumente, nas escolas, empresas, rádios etc.

Calvet (2002, p.17) classificou as diferentes formas de intervenções nas situações linguísticas em duas categorias: *in vivo* e *in vitro*. Intervenções *in vivo* são resultantes das escolhas individuais, sem uma influência direta do Estado, e a solução de um problema é apresentada por meio de uma prática social. Esse tipo de intervenção afeta as formas e funções das línguas, reforça a identidade de um grupo e contribui para a evolução das situações linguísticas. Já as intervenções *in vitro* são implementadas através de leis e decretos, representando uma ação estatal sobre a evolução de uma situação específica, sendo oficialmente reconhecidas como política linguística. Essas intervenções utilizam meios como a padronização da língua, a criação de novas palavras e a determinação das funções das línguas.

Diversos linguistas têm explorado a distinção entre língua falada e língua escrita e como essas modalidades da língua se relacionam. Entre eles está Ferdinand de Saussure, que é considerado um dos fundadores da Linguística Moderna e estabelece o campo da Semiologia. Embora não tenha apresentado exatamente a distinção entre língua falada e língua escrita, seu trabalho sobre a natureza arbitrária

dos signos linguísticos é relevante para a compreensão das diferenças entre estilos linguísticos.

Cabe enfatizar que a língua falada e a língua escrita são duas formas diferentes, cada uma com suas próprias características e usos. A língua falada é uma forma de comunicação verbal. É a forma básica e natural de linguagem usada nas interações cotidianas entre falantes, adquirida na primeira infância. Caracteriza-se pela flexibilidade, fluência e contexto. Inclui não apenas o uso de palavras e estruturas gramaticais, mas também características tonais, como entonação, ritmo e pausa, bem como elementos não-verbais, como linguagem corporal e emoção, permitindo uma comunicação rápida e automática, com a possibilidade de adequar as mensagens de acordo com a resposta do falante. Por outro lado, a língua escrita é a forma de comunicação secundária. Ela requer o domínio de um sistema de escrita específico, como o alfabético. A língua escrita é caracterizada por ser mais formal, intuitiva e padronizada; ela exige aprendizado formal e sistemático, decodificação automatizada, maior atenção à organização e estruturação do texto, além de uma maior precisão gramatical. Diferentemente da língua falada, a língua escrita é fixa, permitindo que o leitor volte atrás e releia o texto para uma melhor compreensão (Naime-Muza, 2014). Ambos os tipos de linguagem têm características próprias e propósitos diferentes. A língua falada é usada para interação social, facilitando a comunicação face a face e a expressão emocional; é flexível e adapta-se às necessidades da época. A língua escrita, por outro lado, não é tão flexível e é usada em contextos formais e duradouros, como em livros, pesquisas, mídia e documentos oficiais; permite uma comunicação detalhada, estruturada e precisa, embora seja mais lenta e estática do que a linguagem falada.

Finalmente, a língua falada é uma forma de comunicação oral, enquanto a língua escrita é uma forma escrita. Cada tipo tem características próprias e são utilizadas em casos e finalidades diferentes. Ambos desempenham um papel importante na comunicação humana e se complementam na expressão e transmissão de informações.

### 2.3 LÍNGUA MATERNA

Neste segmento, vamos abordar distintos conceitos e reflexões ligados à língua materna e identificar o que consideramos mais apropriado com base nos participantes desta pesquisa.

A ideia de língua materna é ampla e está em constante mudança. Resumir sua definição a alegações como "O idioma oficial do país de origem", "o idioma ensinado pela mãe", "o primeiro idioma de um indivíduo" ou "o idioma predominante" pode levar a imprecisões, uma vez que há muitos aspectos entrelaçados em sua complexidade. De acordo com Pertile (2009), existe uma camada de complexidade por trás de definições que, à primeira vista, parecem simples. Isto ocorre devido às definições utilizadas frequentemente, que vão além do aspecto linguístico, abrangendo elementos sociais, educacionais, políticos, históricos e até mesmo aspectos internos do indivíduo (Pertile, 2009).

Altenhofen (2004) apresenta reflexões importantes acerca do impacto gerado pelas políticas linguísticas implementadas pelos governos. A busca pela homogeneização linguística do país, levando à extinção de diversidades linguísticas e à exclusividade do português como língua materna nos materiais educacionais, acarreta consequências significativas para a área educacional, demandando, muitas vezes, uma subsequente desconstrução. A hipótese de adotar uma única língua materna no Brasil poderia recair sobre uma língua indígena, por exemplo, uma vez que foram os povos indígenas os primeiros ocupantes dessas terras. Porém, esse não é o ponto central da questão em análise.

Altenhofen (2002) expande o conceito de língua materna ao sugerir que um mesmo indivíduo pode adquirir mais de um idioma, especialmente em ambientes multilíngues como os encontrados no Sul do Brasil. Segundo o autor, a definição de língua materna nos censos, inicialmente em 1940, era de "primeira língua aprendida e ainda falada", sendo modificada para "primeira língua aprendida e ainda compreendida", em 1976 (Altenhofen, 2002, p. 142).

Diferentemente do que se costuma pensar, a língua materna não se limita à língua da mãe. As crianças podem aprender o seu idioma materno tanto com a mãe quanto com o pai, avô ou qualquer outro membro da família que não seja a mãe ou uma figura feminina. Essa é uma razão pela qual se recomenda evitar o uso exclusivo desse termo, preferindo-se outras designações como "primeira língua" ou "língua de casa" (Altenhofen, 2002).

Se considerássemos a língua materna como sendo a língua oficial do país, estaríamos excluindo, no caso do Brasil, mais de 300 línguas faladas e consideradas maternas por milhares de pessoas, como mencionado anteriormente. Isso nos leva ao contexto multilíngue encontrado na região Oeste de Santa Catarina, onde dezenas de

línguas de imigração ou minoritárias são faladas.

Por fim, a interpretação do conceito de língua materna como sinônimo da língua oficial do país resultou em políticas que promoveram o uso exclusivo da língua portuguesa no Brasil.

#### 2.4 BILINGUÍSMO - PORTUGUÊS/ALEMÃO EM SAUDADES - SC

Nesta seção, abordaremos alguns conceitos e estudos referentes ao contexto linguístico do município de Saudades (SC), com foco no contato do português/alemão presentes Saudades (SC) ali.

Conforme mencionado por Brighenti (2015), famílias camponesas migraram das antigas colônias do Rio Grande do Sul e se estabeleceram em novas colônias, localizadas nos solos do Oeste catarinense, trazendo consigo suas diversas formas de expressão linguística. Onde antes já havia interação entre falantes de línguas diferentes, ao longo do tempo, passou-se a observar o contato frequente entre o *deitsch* e *deutsch* com a variante do português gaúcho, especialmente em espaços públicos, e com o português padrão, que é ensinado nas escolas.

Blomfield (1933) defende que um indivíduo precisa alcançar um domínio comparável ao de um falante nativo em ambas as línguas, sendo capaz de utilizá-las com a mesma proficiência, sem que uma influencie a outra. Entretanto, essa definição é bastante limitada, pois pressupõe um nível de habilidade idêntico nas duas línguas, algo que é bastante raro, se não impossível. Isso ocorre porque a pessoa tende a empregar as línguas em contextos e funções diferentes. Em outras palavras, o falante usa cada língua de forma funcional, adaptando-se às situações e atribuindo a cada uma funções específicas.

Foi nesse contexto que, conforme apontado por Horst e Krug (2012), os imigrantes se viram diante do desafio de conciliar a preservação e valorização de seus hábitos linguísticos tradicionais com a adoção de práticas da variante nova, no caso, o português. Segundo Mackey (1972), quando diferentes comunidades monolíngues se aproximam, surge um ambiente de bilinguismo, onde os indivíduos passam a se comunicar e entender a língua do outro.

Com o passar do tempo, a língua portuguesa se tornou a segunda língua para esses imigrantes, o que os levou a se tornarem bilíngues de alguma maneira. De acordo com Heye (2003), não podemos limitar a definição de bilíngue apenas àquele que possui fluência igual à nativa em duas línguas, como proposto por Bloomfield

(1935). O autor leva em consideração as diferentes fases que cada indivíduo atravessa ao longo de seu desenvolvimento linguístico, considerando os diversos níveis de proficiência em habilidades como audição, compreensão, leitura, fala e escrita. Segundo Mackey (1972), bilinguismo é caracterizado pelo uso alternado de duas ou mais línguas pela mesma pessoa, uma vez que definir o momento exato em que alguém se torna bilíngue é uma tarefa considerada impossível por ele.

Para compreender a situação linguística atual de nosso país, mais precisamente na região Oeste de Santa Catarina, é essencial considerar que, da mesma forma que todas essas línguas de imigração influenciam o português brasileiro, este último também exerce influência na fala e preservação dessas línguas, e as línguas de imigração, por sua vez, podem influenciar umas às outras. Luersen (2009), ao concluir sua pesquisa, observou que gradualmente ocorre a substituição das variedades alemãs westfaliano e pomerano pelo português, que tem demonstrado ser a língua prestigiosa nas áreas analisadas. Nossa pesquisa aborda uma situação semelhante, mas foca nas variedades *deitsch* e *deutsch* em contato com o português.

Entre os diferentes aspectos que compõem a rica cultura alemã, como culinária, festas típicas e hábitos cotidianos, percebe-se que alguns permanecem mais presentes do que a própria língua. Esse fenômeno alinha-se com as descobertas de Horst (2014), cujo estudo aponta uma gradual diminuição de falantes de westfaliano nas áreas do Vale do Taquari, em paralelo ao crescimento populacional e à crescente influência e substituição por outros idiomas, especialmente o português.

## 2.5 TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

Segundo Schneiders (2022), o fenômeno da transferência linguística envolve a interação entre diferentes idiomas, caracterizando um contexto de bilinguismo e contato entre línguas. Em outras palavras, a transferência de linguagem ocorre somente quando há mais de um idioma em jogo. Dessa forma, as línguas em contato e o bilinguismo estão diretamente ligados a essa ocorrência. Segundo Weinreich (1979), existem três categorias de transferência: a fonética, a sintática e a lexical. No que diz respeito à transferência fonética, o autor menciona, por exemplo, a dificuldade que os brasileiros enfrentam ao distinguir entre vogais curtas e longas em inglês, como em "*sheep*" e "*ship*". No contexto das transferências sintáticas, ele destaca a adaptação da estrutura frasal usando as regras sintáticas da língua A na língua B. Já

as transferências lexicais correspondem à utilização de falsos cognatos, ou seja, a aplicação de uma palavra que em uma língua possui significado completamente diferente na outra.

No que diz respeito aos indivíduos bilíngues que têm o alemão como língua materna, ao adquirirem o português, buscam os padrões presentes na sua primeira língua, o alemão, ao se expressarem em português, sua segunda língua. Dessa forma, é comum a ocorrência de trocas entre consoantes surdas e sonoras entre esses falantes, uma vez que se trata de um padrão exclusivo e característico do alemão (primeira língua) e não do português (segunda língua).

A transferência fonético-fonológica das consoantes, popularmente chamada de "troca de letras", é um fenômeno que sofre estigmatização. Ao analisar o comportamento linguístico cotidiano dos indivíduos, nota-se que aqueles que realizam esta substituição de consoantes, ou seja, que emitem uma consoante oclusiva ou fricativa sonora ao invés de uma surda, são rotulados pejorativamente como falantes de regiões rurais ou do interior.

Considerando a transferência como um aspecto essencial do bilinguismo, podemos afirmar que o bilinguismo deve ser analisado como um fenômeno variável. Devemos reconhecer que existem diferentes graus de bilinguismo e que não há uma forma ideal ou perfeita, na qual um indivíduo precise ser completamente fluente em todos os aspectos. Muitos falantes bilíngues de alemão e português podem não ter fluência na leitura e/ou escrita, principalmente devido à natureza predominantemente oral do dialeto alemão.

Conforme Schneiders (2022) é importante ressaltar que os habitantes do Extremo Oeste Catarinense não devem ser considerados não bilíngues, nem como tendo um nível inferior de bilinguismo, simplesmente por realizarem transferências de sua língua materna para a língua-alvo. A transferência é um fenômeno natural no contato entre linguagens e no contexto do bilinguismo. Essa compreensão nos permite enxergar a transferência de uma forma mais positiva e inerente ao processo de aprendizagem de uma segunda língua.

A transferência linguística também pode ser definida como o impacto de um idioma sobre outro em múltiplos aspectos, tais como fonética, sintaxe, morfologia e vocabulário. Esse processo pode ocasionar variações de sotaque, incorporação de palavras emprestadas e até mesmo influências na estrutura gramatical de um idioma no outro. Esse fenômeno é bastante comum na cidade, abrangendo diferentes faixas

etárias e classes sociais.

Por fim, segundo Zimmer (2003) e Schneiders (2022), a transferência linguística é um fenômeno que ocorre quando um indivíduo bilíngue transfere informações de sua língua materna para a língua que está aprendendo. Em outras palavras, o conhecimento que o indivíduo possui da sua língua materna afeta a forma como ele compreende a estrutura da nova língua. Essa compreensão pode impactar os níveis fonológico, sintático, semântico e/ou pragmático. As transferências ocorrem na fala e se refletem na escrita, já que a aplicação das regras e padrões da língua materna influencia diretamente a produção na nova língua.

## 2.6 DEFINIÇÃO E ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Ilha, Lara e Córdoba (2017) definem consciência fonológica como uma habilidade intencional de manipular os sons da fala, como a capacidade de reconhecer palavras, rimas, sílabas, componentes de sílabas simples e complexas, e fonemas. Além dessa definição, existem operações cognitivas adicionais, como a identificação, a separação, a síntese, a análise, a inversão e a reversão, exigidas tanto em testes quanto em atividades relacionadas à consciência fonológica. Ainda conforme Ilha e Lara (2010), consciência fonológica pode ser compreendida como a capacidade de manusear as palavras em diferentes níveis de complexidade linguística, como nas aliterações, nas rimas, na sílaba e em seus elementos silábicos (ataque simples, ataque complexo e rima composta por núcleo e/ou coda) e fonemas.

Viana (2006), define consciência fonológica como uma habilidade de concentrar a atenção e manejar os elementos do sistema fonológico (sílabas e unidades dentro da sílaba), sendo que a expressão consciência fonêmica se refere à capacidade de concentrar a atenção e manejar as unidades mínimas do sistema fonológico, os fonemas.

Também, de acordo com Ilha, Lara e Córdoba (2017), é possível definir a consciência fonológica como uma capacidade de operar a língua oralizada em suas unidades mais diminutas. Além disso, ela é vista como um processo contínuo de atividades, que vão desde atividades menos complexas, como a separação de frases em palavras, até a identificação de rimas em músicas e poemas. Conforme progredimos, as operações cognitivas se tornam mais complexas, envolvendo a separação das partes iniciais das palavras (aliteração) e das rimas, bem como a

combinação dessas partes para formar novas palavras. Por fim, a criança atinge as habilidades mentais mais complexas, que abrangem a consciência fonêmica, isto é, o manuseio de palavras em fonemas.

A consciência fonológica também é conhecida como cognição metalinguística e, segundo Lamprecht *et al.* (2009), os processos metalinguísticos envolvem analisar a língua em seus diversos níveis, isto é, entender as estruturas sintáticas, isto é, a organização dos termos em uma frase, dos sons, dos elementos semânticos (significado) e pragmáticos, que seria a habilidade de adaptar o emprego da linguagem em determinadas situações (Lamprecht *et al.*, 2009). Segundo Ilha, Lara e Córdoba (2022), é a partir dessa habilidade que os emissores começam a refletir e compreender sua língua. A partir do comportamento sonoro, utilizando-se diferentes habilidades metalinguísticas, é possível ter uma discussão aprofundada sobre consciência fonológica. Vale ressaltar que, para Freitas (2004), a consciência fonológica não deve ser vista apenas como um entendimento sobre os sons. Ela está relacionada à habilidade do falante de verificar palavras que rimam, que terminam ou que iniciam com o mesmo som, constituídas por sons individuais que podem manipular e gerar novas palavras. De acordo com a autora, os níveis de consciência fonológica são definidos a partir das unidades linguísticas que são manipuladas, isto significa que cada unidade de análise linguística está associada a um nível específico de consciência fonológica.

Pode-se entender que a consciência fonológica é um reflexo consciente do sistema sonoro da língua, tendo o código linguístico como objeto de estudo. Portanto, o indivíduo é capaz de refletir criticamente e de maneira criativa sobre esse código, conforme Ilha, Lara e Córdoba (2022). Segundo os autores, ter consciência dos fonemas significa entender que as palavras e as sílabas são formadas por unidades menores chamadas fonemas, que fazem a diferença no significado das palavras. Nesse sentido, este estudo aborda a substituição de fonemas; por exemplo, ao trocar o fonema /f/ de "faca" pelo fonema /v/ de "vaca", o significado muda completamente. Existem exercícios de consciência fonológica, tanto falados quanto escritos que abrangem os diferentes níveis linguísticos mencionados, seguindo sempre uma ordem de complexidade crescente. Ou seja, começamos com rimas, passamos para sílabas, depois para constituintes silábicas e, por fim, para fonemas (Ilha; Lara, 2010; 2011; Capovilla, 2012).

O conceito de consciência fonológica ainda é entendido como a percepção de

que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que podem ser divididas em unidades menores (Morais, 1987; Capellini; Ciasca, 1999; Zorzi, 1999; 2000; Moojen; Santos, 2001). Sob essa definição, estão incluídos diversos níveis de consciência fonológica; alguns, desenvolvendo-se naturalmente e outros dependendo da proficiência na escrita. A consciência fonológica também possui uma relação de interdependência com a aprendizagem da leitura e escrita.

Cardoso-Martins (1991) examinou a consciência fonológica no início do processo formal de alfabetização, com o intuito de investigar até que ponto essa consciência prevê o avanço na aprendizagem subsequente da leitura e escrita. A autora observou que, para as crianças que aprenderam a ler por meio do modo fonético, havia correlações consideráveis entre as medidas de consciência fonética e as medidas de aprendizagem da leitura e escrita. Para as crianças que aprenderam a ler pelo método silábico, apenas houve correlação significativa entre a habilidade de classificar palavras pelo som inicial e a aprendizagem da escrita.

Yavas e Haase (1988) afirmam que a consciência fonológica é o fator mais relevante para o processo de aprendizagem da leitura, superando a importância da consciência de outros níveis de expressão linguística. Ao examinarem a correlação entre a consciência metalinguística e a capacidade de leitura e escrita, os autores encontraram o seguinte resultado: crianças que possuem um bom nível de consciência fonêmica também demonstram habilidades sólidas em leitura.

Por fim, Viana (2006, p. 7) ressalta que “[a] estimulação e o desenvolvimento do interesse pela comunicação escrita deverá ter como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara”. Com isso, ela destaca a importância do desenvolvimento em fase de letramento, reconhecendo a importância do desenvolvimento linguístico de várias formas para a subsequente aprendizagem da leitura e escrita. É crucial que educadores e professores estejam familiarizados com os principais marcos e estágios desse desenvolvimento. Isso permitirá que eles mobilizem estratégias pedagógicas eficientes para compensar as deficiências iniciais de muitas crianças. Considerando que muitas delas entram na escola com uma consciência fonológica muito limitada, o que é bastante crítico para a aprendizagem da leitura e escrita, é imprescindível que tanto os professores da pré-escola quanto os docentes responsáveis por ensinar a ler desenvolvam atividades que promovam a consciência fonológica (Viana, 2006).

## 2.7 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

A alfabetização e o letramento representam os estágios primordiais no desenvolvimento da competência em leitura e escrita, com ênfase na alfabetização, a qual se concentra na aprendizagem do sistema de codificação. Bartlett e Macedo (2015) conceituam alfabetização e letramento destacando que são processos separados, mas conectados entre si. O letramento pode ser definido como a aplicação prática e utilização do conhecimento adquirido durante o processo de alfabetização. Mesmo antes de dominar completamente as habilidades de leitura e escrita, uma pessoa pode se envolver em atividades de letramento. Isso é possível através do reconhecimento visual de letras, palavras e outros elementos textuais, permitindo que pessoas não alfabetizadas reconheçam logomarcas ou interpretem textos de acordo com o gênero ao qual pertencem, devido à sua exposição prévia a esses gêneros em diversos contextos.

No contexto do uso social da língua, é comum direcionar a atenção para o conteúdo da mensagem, ignorando, muitas vezes, os aspectos linguísticos subjacentes, como morfemas, a estrutura sonora das palavras e sintagmas. A análise desses elementos estruturais da língua constitui a consciência metalinguística, uma parte da consciência linguística que abrange o conhecimento individual sobre a língua, incluindo seus sons e a formação das palavras. No entanto, a consciência metalinguística não se limita à mera análise linguística. Conforme Soares (1998) esclarece, ela vai além da capacidade de perceber os sons da língua, relacionando-os com representações gráficas. A consciência metalinguística também engloba a habilidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura, organização, características sintáticas e contexto.

## 2.8 O DESENVOLVIMENTO DOS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de maneira gradual, representando um processo contínuo de aumento de complexidade. Com pouca idade, as crianças começam a perceber elementos como sílabas de diferentes tamanhos em palavras ou a ausência de uma sílaba em uma pronúncia, além de demonstrar sensibilidade para rimas, especialmente em músicas e contos infantis. Essas habilidades demonstram uma sensibilidade fonológica, porém, sua

complexidade varia em diferentes níveis de desenvolvimento.

Conforme Ribeiro (2011), a consciência fonológica começa a se manifestar em crianças com três anos de idade, que demonstram habilidade na detecção de rimas, enquanto aquelas com quatro anos mostram capacidade de segmentar palavras em sílabas. Entre os três e quatro anos, as crianças já exibem sensibilidade às regras fonológicas de sua língua. Por volta dos seis anos, geralmente durante o primeiro ano do ensino fundamental, elas desenvolvem domínio da consciência fonêmica e quase completa habilidade na segmentação silábica. A partir dos seis anos, espera-se que a consciência fonológica continue a se desenvolver em todos os níveis (Ribeiro, 2011).

## 2.9 A RELAÇÃO DOS PARES SURDOS E SONOROS

Conforme Zorzi (1998), os fonemas /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/ são classificados como surdos, porque quando são produzidos não há vibração das cordas vocais. No entanto, os fonemas /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/ são conhecidos como sonoros, porque quando são produzidos há vibração nas cordas vocais. A sonoridade é a única característica que diferencia os pares desses conjuntos de fonemas, como por exemplo os pares que se formam entre: /p/:/b/; /t/:/d/; /k/ e /g/; /f/ e /v/ em/; /s/:/z/ e /ʃ/:/ʒ/. Desse modo, essas mudanças ortográficas, segundo Zorzi (1998, p. 40), “[...] referem-se àquelas palavras que representam alterações entre as letras p/b; t/d; qu-c/g-gu; F em; ch-x/j-g e o grupo de letras que representa o som /s/ em oposição ao grupo de letras que apresentam o som /z/”. Zorzi (1998) define essa substituição como trocas sonoras/surdas.

Ilha, Lara e Córdoba (2022) afirmam que na língua portuguesa as consoantes são classificadas e diversificadas por fatores articulatórios: forma de pronúncia, sonoridade e ponto de articulação. A sonoridade é promovida pelos movimentos das cordas vocais; enquanto no modelo de articulação ocorre que os articuladores são vencidos pela corrente de ar, que é libertada em diferentes tipos de sons (sons contínuos, sons explosivos, sons vibrantes etc.). O ponto de articulação relaciona-se ao articulador passivo; é onde posicionamos os nossos articuladores (dente, língua, lábios etc.) para executar o som. Esses pares podem ser classificados como articulações fricativas ou plosivas. Neste estudo, são trabalhadas as seguintes consoantes plosivas: /d/, /k/, /g/, /p/, /b/, /t/. Essas variáveis foram escolhidas, como mencionado, porque os habitantes do município são predominantemente de origem alemã e, em sua maioria, falantes das variedades dialetais *deutsch* e *deutsch*.

Ainda segundo Ilha, Lara, Córdoba (2022), nas consoantes ou plosivas, os articuladores formam uma obstrução total à passagem de ar, que é desvencilhada como uma “explosão”. Já no caso das fricativas, os articuladores estabelecem uma obstrução parcial (uma corrente encurtada de ar) quando se aproximam; as consoantes fricativas estudadas nesta pesquisa são /v/ e /f/. Além disso, as consoantes são separadas conforme a região ou de acordo com os articuladores incluídos na produção de cada uma delas.

Nesta pesquisa, os pares trabalhados são subdivididos em bilabiais, labiodentais, alveolares e velares. As consoantes bilabiais /p/ e /b/, para os mesmos autores, são desenvolvidas nos lábios superior e inferior; já as consoantes labiodentais /f/ e /v/, são produzidas nos dentes superiores e no lábio inferior. As velares /k/ e /g/, são geradas no palato mole e no dorso da língua. Por fim, as alveolares /t/ e /d/ são executadas na área alveolar do palato duro e na ponta da língua.

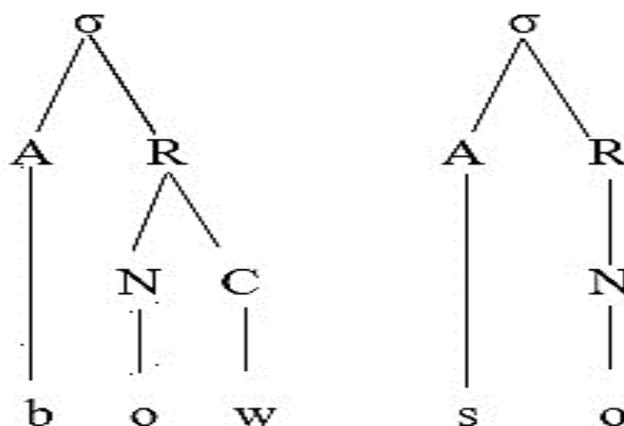
## 2.10 A TEORIA DA SÍLABA

É importante ponderar a associação da escrita e da fonologia da língua portuguesa; para tanto, a estrutura silábica deve ser considerada, pois as consoantes se apresentam de maneiras diversas em diferentes posições silábicas (Ilha; Lara; Córdoba, 2022).

Bisol (1999) investiga a estrutura interna da sílaba com base nos estudos de Selkirk (1982). Segundo o autor, a organização hierarquizada de uma sílaba é composta por uma rima (R) e por um ataque (A); a rima é dividida em uma coda (Co) e um núcleo. É importante ressaltar ainda que existem sílabas que não se enquadram em todas essas categorias. No entanto, o núcleo não pode ficar vazio, como podemos verificar na estrutura a seguir:

Figura 1 - Exemplos de representação padrão da sílaba no português

Fonte: Ilha, Lara e Córdoba (2017)



Em suma, neste trabalho buscamos avaliar os pares pequenos de fonemas sonoros/surdos do português brasileiro que contemplem sílabas com ataque simples e complexo da língua portuguesa, sendo encontrados no início, no meio ou no final de uma palavra.

## 2.11 DEFINIÇÃO E ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

O conceito de consciência linguística, conforme Ilha, Lara e Córdoba (2022), está associado a uma ponderação, ao diagnóstico e ao domínio intencional de elementos essenciais da linguagem, como, por exemplo: a semântica, a morfologia, a fonética, o discurso e a pragmática que a criança necessita para aperfeiçoar cognitivamente a linguagem.

Vale destacar que Lamprecht (2009) determina a consciência como um sistema que vincula o pensamento crítico à manipulação emblemática, caracterizado pela capacidade de diferenciar, pensar e organizar a linguagem. Assim, consciência linguística pode ser definida como uma habilidade de manipular de modo consciente a língua fora do cenário de comunicação. Ao passo que a criança se aproxima do término da fase pré-escolar, a sua compreensão da linguagem começa a ser desenvolvida e aprimorada, isto é, nesse momento a criança inicia a reflexão sobre as estruturas formais da linguagem (Ilha; Lara; Córdoba, 2022).

Por fim, os autores destacam que a consciência linguística é de suma importância para que o indivíduo compreenda o que lê e/ou ouve e, além disso, para garantir a efetividade da mensagem que será transmitida. O interlocutor tem a

capacidade de pensar e manipular a estrutura da língua; conseqüentemente, ele entende a linguagem como um objeto mútuo de conhecimento, pensando e operando com ela de forma a revelar sua percepção metalingüística.

## 2.12 CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao abordarmos o letramento primário, no cenário envolvendo crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, nos deparamos com distintas narrativas, variados desejos, diversos saberes e múltiplas maneiras de adquirir conhecimento. O processo de adquirir (aprender) a habilidade de escrever é desafiador para as crianças, exigindo que elas possuam capacidade de abstração e reflexão. A escrita representa o sistema de uma língua, mas não é o sistema em si. De acordo com Cagliari (2002), a escrita é um meio que leva a criança a refletir sobre a língua e é nesse momento que ela começa a perceber.

Conforme Silva e Guimarães (2013) o avanço da consciência linguística e a obtenção da linguagem normalmente acontecem ao mesmo tempo durante o crescimento da criança. Isso quer dizer que, enquanto a criança aprende e organiza seu conhecimento linguístico através da experiência, ela também elabora diferentes hipóteses sobre como a linguagem funciona em suas várias partes: sons, estrutura das frases, significado das palavras, formação de palavras e contexto; usando processos complexos e em constante mudança. Silva e Guimarães (2013) também esclarecem que ao longo da evolução linguística, observam-se processos fonológicos na escrita de crianças que estão aprendendo a ler e escrever. Por exemplo, é normal que as crianças escrevam de acordo com a pronúncia das palavras. Assim, algumas normas fonológicas se aplicam a certos segmentos, como a semivocalização de /l/ para [w] quando o fonema /l/ é pronunciado como semivogal [w] em sílabas formadas por CVC (exemplos: mel e balde) e a neutralização de vogais átonas acontece quando as vogais /e/ e /o/ em posição pré-tônica e pós-tônica são pronunciadas como [i] e [u], respectivamente, em *leite*, *coruja*, *bolo* e *menino*.

No que tange a consciência linguística, segundo Ilha, Lara e Córdoba (2022), ela se refere à capacidade de refletir e pensar sobre a própria linguagem, seus componentes e seu funcionamento. É a habilidade de compreender e manipular conscientemente as estruturas, regras e convenções da linguagem. A consciência metalingüística permite que os indivíduos identifiquem, analisem e descrevam os elementos linguísticos, como palavras, frases e significados, além de refletir sobre seu

uso e contexto.

Segundo Chomsky (1986), a consciência metalinguística é uma característica exclusiva da espécie humana. Ele argumenta que os seres humanos têm a capacidade de utilizar a linguagem para falar sobre a linguagem em si, discutir suas regras, estrutura e funcionamento. Essa capacidade permite que examinemos e reflitamos sobre nossas próprias expressões linguísticas, além de entendermos e produzirmos novas construções linguísticas.

Chomsky (1986) também desenvolveu sua Teoria da Gramática Gerativa e Transformacional para explicar a estrutura da linguagem humana. Ele percebeu que os seres humanos têm uma gramática inata, um conjunto de regras e princípios instruídos que nos permitem adquirir e produzir uma assimilação de frases gramaticais. Essa capacidade inata de adquirir e manipular a linguagem, de acordo com o autor, está enraizada em uma faculdade cognitiva específica, chamada de "faculdade da linguagem". Essa faculdade permite que os falantes tenham consciência metalinguística, pois somos capazes de analisar e refletir sobre as estruturas linguísticas subjacentes em nosso discurso. O autor acredita que a consciência metalinguística é crucial para o desenvolvimento da criatividade linguística e para a capacidade dos seres humanos de produzir e compreender novas frases, mesmo que nunca as tenham ouvido antes. Ele argumenta que essa capacidade não pode ser explicada apenas por meio da aprendizagem e da exposição à linguagem, mas também envolve uma compreensão inata das estruturas linguísticas profundas. Em suma, a teoria de Chomsky (1986) sobre a consciência metalinguística sustenta que os seres humanos têm a capacidade única de refletir e manipular a linguagem como objeto de análise, o que é fundamental em uma faculdade cognitiva inata da linguagem.

É importante ressaltar ainda que os estudos sobre consciência metalinguística investigam como os indivíduos desenvolvem essa habilidade e como ela influencia a aquisição, aprendizagem e uso da linguagem. Além disso, também investiga como a consciência metalinguística pode afetar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e aprendizado de uma segunda língua.

Por fim, para Moraes, Alegria e Content (1987) a consciência metalinguística desempenha um papel importante no desenvolvimento da alfabetização e na compreensão e produção de textos escritos. Quando os indivíduos têm consciência dos aspectos da língua, podem usar estratégias metacognitivas para monitorar e

controlar seu próprio uso da língua, facilitando a aprendizagem e a comunicação eficaz.

### 2.13 **VOICE ONSET TIME (VOT)**

A teoria do *Voice Onset Time*, ou, em português, Valor de Otimização Temporal (VOT), foi concebida na década de 1950 por Kenneth N. Stevens e Peter Ladefoged, dois renomados linguistas. Esse conceito está relacionado à vibração das pregas vocais no início de uma consoante estacionária, como /p/, /t/ ou /k/, seguida de vogais. O *onset* é medido em milissegundos e é uma ferramenta fundamental para diferenciar consoantes sonoras das não-sonoras em diversas línguas. Nas consoantes sonoras, as pregas vocais começam a vibrar antes da liberação da obstrução na boca. Já nas consoantes surdas, tais pregas começam a vibrar imediatamente após a remoção da obstrução. Além disso, o VOT também pode desempenhar um papel na percepção da fala e na aquisição da linguagem. A pesquisa mostrou que as crianças em fase de aquisição de linguagem são sensíveis a diferenças sutis no VOT e podem usá-lo como uma pista para distinguir entre consoantes sonoras e surdas em seu ambiente linguístico. Além disso, a teoria do Tempo de Início da Fala é uma ferramenta importante para a análise fonética e fonológica, permitindo o estudo detalhado dos sons da fala e sua pronúncia. Por fim, o *onset* é importante na análise fonética e fonológica da língua, pois pode afetar a pronúncia e o ritmo da fala. Algumas línguas, como o inglês, têm certas restrições quanto aos sons iniciais, enquanto outros, como o espanhol, têm mais flexibilidade na forma como são formados.

Avaliar acusticamente o VOT, ou seja, a duração do intervalo entre a liberação da plosiva e o começo da vibração das cordas vocais é fundamental (Bandeira; Zimmer, 2011; Lara, 2013). O VOT é um atributo fonético relevante para a distinção entre plosivas sonoras e surdas, em contextos linguísticos nos quais essa distinção é complexa, como é o caso do inglês. Nas palavras, as plosivas /b d g/ são diferentes das /p t k/, pois são fonadas. No entanto, no início das palavras, /b d g/ podem apresentar variação, com fonação parcial e até mesmo de fonação. Esse gradiente fonético pode ser mensurado pela medida do VOT.

Conforme Gewehr-Borella (2010), o Valor de Otimização Temporal (VOT) é um aspecto fonético importante para uma produção precisa da nova língua, porém existem outros aspectos relevantes. É necessário identificar quais são mais necessários para cada língua. Segundo Munro e Bohn, (2007, p. 7) "[...] um número

significativo de estudos sugere que aprendizes de [segunda língua] L2 geralmente se concentram no aspecto 'errado' na tentativa de categorizar os sons da L2", o que acaba resultando em uma fala com características fonéticas diferentes da língua-alvo. Wang e Behne (2007) nos alertam sobre a importância de verificar o tempo interno na sílaba em relação ao sistema de interlíngua. Em seu estudo com falantes bilíngues chinês/inglês, os autores notaram que os desvios temporais dos bilíngues "[...] geralmente eram compensados por ajustes temporais de outros elementos da sílaba", como pressão e duração da vogal (Wang, Behne, 2007, p. 182).

## 2.14 A TÉCNICA CLOZE NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO EM LEITURA

A técnica de cloze é um dos primeiros métodos sistemáticos usados para avaliar a compreensão na leitura, a qual consiste na habilidade de entender um texto, utilizando dois tipos principais de processamento: a redundância semântica e sintática do texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Em 1953, Wilson Taylor começou a realizar experimentos com o objetivo de criar uma maneira confiável de avaliar a compreensão de textos. Naquela época, Taylor (1953) propôs a remoção de todas as palavras na enésima posição de um texto, como forma de exemplificar a capacidade de compreensão. As pesquisas realizadas por Taylor em 1956 levaram ao desenvolvimento de uma técnica que, quando utilizada como ferramenta diagnóstica, resultou no teste de cloze. Este teste, por meio de um texto de 250 palavras, no qual eram omitidas as quintas palavras, evidenciou a relação entre a mente do leitor e o conteúdo escrito. A partir desse momento, o teste passou a ser empregado para medir o nível de entendimento do leitor (Taylor, 1956). A técnica cloze consiste, portanto, em retirar palavras de um texto para que os estudantes as preencham posteriormente (Santos; Burochovitch; Oliveira, 2009).

Na prática do exercício cloze, as palavras são retiradas de maneira sistemática do texto, com intervalos regulares, como a cada quinta palavra, por exemplo. Os estudantes devem, então, completar as lacunas com as palavras apropriadas de forma a manter a coerência e o significado do texto. Esse processo requer que os alunos utilizem seus conhecimentos prévios da língua e suas habilidades de inferência contextual para identificar as palavras corretas. Esse método foi escolhido para ser aplicado nesta pesquisa, nas duas coletas, neste sentido o princípio trabalhado foi o da memória de trabalho, uma vez que o exercício cloze desafia a capacidade dos alunos de reter informações do texto na memória enquanto ouvem a leitura do texto,

ou das frases enquanto procuram as palavras que estão faltando. Essa abordagem tem como propósito avaliar e aprimorar a compreensão do texto, o vocabulário e a capacidade de compreensão do contexto por parte dos alunos. Ela oferece ao leitor a oportunidade de distinguir entre a compreensão ortográfica e fonética das palavras escritas no texto. Quando essas duas formas de compreensão se conectam e se harmonizam, o leitor consegue entender de forma precisa o texto, pois passa a perceber a sua organização interna, o que aprimora sua percepção e leva a uma melhor compreensão da leitura.

Segundo Abraham e Chappelle (1992) e Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), a precisão no exercício cloze não é apenas influenciada pela competência dos alunos, mas também pelas dificuldades das partes que formam o texto. Dependendo do quão desafiadores são esses trechos, os processos mentais são acionados, especialmente em relação às estratégias cognitivas necessárias para recuperar as ideias do autor. As memórias de trabalho e de longo prazo têm um papel crucial nesse contexto, pois é onde o conhecimento é ativado ou armazenado e posteriormente processado durante a leitura. O leitor, no cloze, é descrito como um processador de textos escritos que, ao usar seus conhecimentos prévios, faz inferências e analogias que resultam na compreensão do texto. Desse modo, a compreensão do leitor também é afetada pelo seu estilo cognitivo.

O cloze apresenta dois estilos de compreensão. O primeiro é chamado de campo independente, no qual os leitores têm mais sucesso na leitura ao captar o significado global do texto para compreender as partes. Já o segundo estilo, conhecido como campo dependente, requer que os leitores compreendam cada trecho do texto para alcançar a compreensão total (Condemarín; Milicic, 1988; Hall, 1989; Hannon; Daneman, 2001; Kintsch; van Dijk, 1978; Kintsch, 1988).

De acordo com Condemarín e Milicic (1988), existem várias formas pelas quais o teste pode ser estruturado, dependendo do nível de complexidade desejado. Os principais métodos incluem: cloze lexical, cloze gramatical, cloze de múltipla escolha, cloze cumulativo, cloze labirinto, cloze pareado, cloze restrito, cloze com suporte de chaves, cloze pós-leitura oral e cloze interativo. É importante destacar que o ensino por meio do método cloze é uma estratégia frequentemente empregada na educação, especialmente no ensino de idiomas.

O teste cloze foi escolhido para esta pesquisa pela necessidade de que as crianças considerem o texto em sua totalidade, utilizando pistas contextuais para

identificar as palavras ausentes. Vale destacar que esse tipo de teste exige que as crianças pensem sobre o texto como um todo, utilizando pistas contextuais para identificar as palavras que faltam, o que reforça a importância de compreender não apenas palavras individuais, mas também como elas se interrelacionam dentro de um texto. Ademais, ao tentar preencher as lacunas, as crianças são incentivadas a utilizar palavras adequadas, o que pode expandir seu vocabulário e aprimorar sua habilidade de escolher termos apropriados em diferentes contextos.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

#### 3.1 A COLONIZAÇÃO DO OESTE CATARINENSE

A colonização do oeste de Santa Catarina foi influenciada pela ação de empresas colonizadoras e se baseou principalmente na comercialização de terras para imigrantes vindos do Rio Grande do Sul. A exploração dos recursos naturais disponíveis também foi um atrativo, além de outros relacionados direta ou indiretamente que impulsionaram a formação de uma comunidade diversificada. Esta comunidade inclui grupos indígenas, caboclos e descendentes de imigrantes europeus, especialmente de origem alemã e ítalo-brasileira.

A cultura do Oeste catarinense é uma combinação da influência cultural indígena e cabocla, sobreposta pela marcante herança colonial e pela crescente influência de valores culturais ligados à modernização capitalista. Conforme mencionado por Dmitruk (1995), existia a convicção de que os povos indígenas, notadamente os Kaingang e Guarani, ocupavam a região Oeste de Santa Catarina há aproximadamente 10 mil anos, sendo atraídos pela grande disponibilidade de água doce, pela flora característica e pela presença de animais de porte médio na região.

No contexto da ocupação territorial, os grupos indígenas foram os primeiros a se estabelecer na região, ocupando-a de maneira sistemática. Gradualmente, a colonização envolveu a integração e fixação dos caboclos, iniciando um processo contínuo de miscigenação. Mais precisamente, o caboclo habitante local do Oeste de Santa Catarina caracteriza-se como um indivíduo de diferentes origens, conhecido por sua participação na atividade tropeira, na colheita da erva-mate e na produção agrícola para consumo próprio. Em suma, para Dmitruk (1995), o caboclo presente nessa região mencionada, tanto antes quanto durante o período de colonização, pode ser descrito, embora de maneira geral, como um habitante rural intimamente ligado à natureza de sua terra, de pele parda, religioso e detentor de conhecimentos e tradições transmitidos de uma geração para outra.

Segundo Renk (2000), ao migrarem, as famílias levam consigo não apenas seus pertences, mas também suas ideologias e culturas. Enquanto os

italianos, ao se estabelecerem em uma propriedade, priorizam a construção da igreja, os alemães, por sua vez, logo erguem uma escola após sua instalação. De acordo com Valentini (2015), a colonização do Oeste de Santa Catarina é descrita em três etapas: indígena, cabocla e de colonização, sendo a fase cabocla caracterizada como um período de transição marcado pela mistura de diferentes povos, que temporariamente ocuparam o espaço destinado posteriormente aos colonos.

Após diversos confrontos a respeito da delimitação territorial na região Oeste de Santa Catarina, incluindo a Questão de Palmas, entre 1892-1895, e a Guerra do Contestado, de 1912-1916, essa região continuou exibindo uma notável miscigenação que foi potencializada pela chegada de colonos provenientes do Rio Grande do Sul. A vinda desses colonos foi viabilizada pelo processo de colonização da região Oeste catarinense, que por sua vez reforçou tanto a ocupação do território quanto a construção de uma identidade diversificada.

Um colono é definido como um membro de uma colônia: um pequeno proprietário rural que obtém, aluga ou compra pequenos terrenos para cultivar diversos tipos de produtos agrícolas. No entanto, é importante distinguir entre colono e colonizador, embora, muitas vezes, as pessoas confundam os dois. Conforme explicado por Motta (2005), um colono é alguém intimamente ligado à terra e às tarefas relacionadas a ela, enquanto um colonizador é o dono de grandes extensões de terra, encarregado de dividi-las em lotes e comercializá-las. Na região em questão, o colonizador seria o próprio governo estadual de Santa Catarina, e as empresas colonizadoras seriam responsáveis por vender e promover a colonização das terras. Vale ressaltar, que se trata de descendentes de imigrantes alemães e ítalo-brasileiros, cuja maioria migrou do Rio Grande do Sul. Esse grupo de pessoas compartilhou, ao longo do tempo, experiências socioculturais que superaram as diferenças individuais, resultando na criação de uma identidade diversificada. Em algumas ocasiões, essas trocas culturais foram marcadas por uma forte estigmatização dos novos colonos sul-rio-grandenses, provenientes de famílias de imigrantes europeus, em relação aos grupos indígenas e caboclos locais. É importante ressaltar que essa estigmatização não é exclusiva da região Oeste de Santa Catarina; no mundo todo e em todos os

tempos este fenômeno esteve presente, e se relaciona a questões como adaptação, interação e diferenciação, observadas frequentemente em diversos contextos.

Em linhas gerais, a ocupação da porção oeste de Santa Catarina esteve associada à ação das empresas colonizadoras e à estratégia do governo regional de atrair trabalhadores específicos. Isso se dava igualmente por meio da comercialização das terras e, conseqüentemente, pela exploração dos recursos naturais, com os diferentes grupos humanos colaborando para moldar o ambiente e construir uma identidade multicultural.

### 3.2 CIDADE DE REALIZAÇÃO DA COLETA

Conforme dados do IBGE (2022), o município de Saudades (SC) situa-se na região Oeste de Santa Catarina, e é habitado, principalmente, por pessoas de origem alemã, embora também haja uma presença significativa de descendentes de italianos, russos, e outras etnias em menor proporção. O município é delimitado ao norte pelos municípios, também catarinenses, de Pinhalzinho e Modelo, e ao sul, pelos municípios de Cunhataí-C e São Carlos, cidades que, assim como Saudades (SC), são conhecidas por sua marcante influência alemã. Na Figura 2, abaixo, é apresentada uma parte do mapa físico do estado de Santa Catarina, informado pelo IBGE (2022) e ajustado com a marcação do município de realização da pesquisa.

Figura 2 - Mapa do Oeste catarinense: município de realização da pesquisa



Fonte: Mapa de IBGE (2022) com adaptações

Conforme contextualização histórica do município encontradas no IBGE cidades, em 1931, os primeiros imigrantes alemães do Rio Grande do Sul chegaram, marcando o início da Colonização Saudadense. Estabeleceram-se às margens do rio Saudades, começando uma trajetória de superação e resistência, tendo como polares fundamentais a determinação e o trabalho. A origem do nome da cidade, "Saudades", remonta aos relatos dos primeiros colonos que enfrentaram enormes desafios de comunicação com seus familiares no Rio Grande do Sul, devido a enchentes e dificuldades de acesso. Os pioneiros expressavam a intensa "saudade" da "velha colônia" que haviam deixado para trás. Na Figura 3, abaixo, apresentamos uma foto dos primeiros colonizadores do município de Saudades (SC) encontrada no museu municipal.

Figura 3 - Primeiros colonizadores de Saudades (SC)



Fonte: Acervo do Museu Municipal Vitorino A. Lenhardt (2024)<sup>2</sup>

É interessante destacar ainda, que os povos indígenas são importantes para o processo de colonização, pois são habitantes de longa data dessas terras, com estimativas apontando sua presença há mais de 4 mil anos a.C. na região

---

<sup>2</sup> O registro da figura 3 foi autorizado pelos responsáveis do museu.

da Bacia do rio Chapecó. Eles organizavam seus assentamentos de acordo com as características geográficas locais. Conforme Rodrigues (2017) a vegetação do município é exuberante e a diversidade de animais de porte médio, aliadas à disponibilidade de água doce, contribuíam para o surgimento de comunidades voltadas para a caça e a coleta. Segundo descobertas arqueológicas, já praticavam de forma rudimentar a agricultura e a fabricação de potes de cerâmica por volta de 140 a.C., principalmente os grupos Tupi-Guarani, Kaingang e Xokleng (Dmtruk, 2006).

Nesta região, também se fixaram sertanejos de baixa renda conhecidos como caboclos, um termo de definição complexa, frequentemente caracterizado mais por aspectos culturais do que étnicos. Caboclo é a denominação usual para uma parcela da população que reside no Oeste de Santa Catarina, Sudoeste do Paraná e Norte do Rio Grande do Sul. Eles são geralmente pobres e vivem em áreas rurais, às vezes ocupando terras sem a documentação legal adequada (Machado, 2012).

Em 1950, a localidade de Saudades foi designada como distrito de Chapecó; posteriormente, em 1954, integrou-se à São Carlos, e em 30 de dezembro de 1961, alcançou sua emancipação. Localiza-se a 65 km de Chapecó e a 630 km da capital do estado, Florianópolis, com uma população de 10.265 habitantes, segundo dados do IBGE (2022). Os moradores do município são predominantemente de origem alemã e, em sua maioria, falantes da variedade dialetal “*Deitsch*” e “*Deutsch*”, conforme Kaufmann (2019).

Segundo relatos dos pioneiros que deixaram o Rio Grande do Sul para se estabelecer em Saudades, havia a preocupação em criar oportunidades para o futuro de seus filhos. Isso se deve ao fato de que no Rio Grande do Sul havia uma escassez de terras disponíveis para compra, e as que estavam disponíveis eram significativamente mais caras do que as disponíveis na recém-fundada colônia no Oeste catarinense. Além disso, preocupava-os a falta de infraestrutura que possibilitasse a educação universitária de seus descendentes, a fim de que estes pudessem buscar outras profissões mais seguras, pois a situação era ainda muito incipiente.

Durante a colonização inicial, não havia instituições de ensino. Diante disso, as aulas começaram a ser conduzidas por uma residente local,

reconhecida por sua "boa educação", embora não tivesse formação como professora. Quanto ao idioma, Royger (1999) aponta que, diante da carência de falantes de português, os educadores lecionavam todas as matérias em alemão, prática que persistiu até 1945, apesar da proibição do ensino em língua estrangeira em 1937, quando o governo impôs a nacionalização da educação. A partir de 1945, passou a ser obrigatório o ensino em português, e todo o material em alemão foi descartado, devido à discordância das autoridades brasileiras com as políticas de Hitler na Alemanha, resultando na perseguição aos imigrantes de origem alemã no Brasil por causa de seu idioma materno. Além disso, na escola, havia aulas de religião, durante as quais os alunos entoavam cânticos e orações em alemão. Abaixo, apresentamos uma foto retirada do livro de Severo e Royger (2012), disponível nos arquivos do museu municipal.

Figura 4 - Local onde foram ministradas as primeiras aulas em Saudades (SC), em um barracão cedido pela Companhia Sul Brasil<sup>3</sup>



Fonte: Acervo do Museu Municipal Vitorino A. Lenhardt (2024)

Um documento histórico preservado no museu do município de Saudades

---

<sup>3</sup> O registro da figura 4 foi autorizado pelos responsáveis do museu.

traz relatos de uma pioneira local que emigrou diretamente da Rússia. Ela chegou acompanhada por outras famílias, inicialmente desembarcando no estado do Rio de Janeiro em 1929. Em 1930, aos cinco anos de idade, ela chegou ao município de Saudades, onde as famílias foram segregadas com base em suas afiliações religiosas. Segundo ela, os católicos foram direcionados para Aguiinhas, no interior de São Carlos, enquanto os evangélicos foram para Mondaí. Com o tempo, descendentes de imigrantes evangélicos retornaram a Saudades para estabelecer moradia lá. A prática histórica de separação das colônias conforme a religião também influenciou a linguagem, resultando em distintas variedades do idioma alemão nos municípios de Saudades e ao seu entorno.

Quanto aos arranjos produtivos locais, a agricultura e a pecuária são pilares fundamentais, com cultivo e venda de milho, soja, fumo e mandioca, além da criação de suínos, bovinos, aves e gado leiteiro. A produção artesanal envolvendo ferro e madeira evoluiu para tecnologia de ponta, impulsionando um crescimento notável na indústria local, que se destaca sobretudo nos segmentos de eletrificação, móveis e confecções, mostrando um potencial significativo de expansão.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 ESCOLA E PARTICIPANTES DO ESTUDO

#### 4.1.1 A instituição de ensino

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF) é pública e está localizada na Rua das Laranjeiras, 200, Bairro Reuter, no município de Saudades/SC. A unidade escolar está próxima ao Corpo de Bombeiros do município, do destacamento de polícia e da área industrial da cidade. No ano de 2023, a gestão da escola esteve a cargo da Prof.<sup>a</sup> Janete Schwaab Franz. Segundo ela, no ano letivo de 2024, a escola conta com 555 alunos matriculados.

Figura 5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF)



Fonte: Acervo da autora (2024)

O edifício da instituição é bem arejado, possui área coberta, com 11 salas de aulas, 34 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, pátio descoberto, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro dentro do prédio, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, almoxarifado, área verde e lavanderia, inaugurada

em julho de 2018.

Os principais motivos para a seleção dessa unidade escolar, além daquele já mencionado, que diz respeito ao objeto de estudo, a saber, a possibilidade de obter amostras representativas que ajudassem a elucidar os fenômenos e processos em estudo. Essa decisão foi embasada em nossa análise do contexto histórico, social e cultural do local, bem como em pesquisas anteriores realizadas na mesma região ou em áreas próximas, foram o número de alunos matriculados no 3º e 4º ano do ensino fundamental, uma vez que nas demais escolas da localidade esse número é reduzido devido à localização em comunidades mais isoladas, o que inviabilizaria a comparação dos resultados devido à disparidade no número de estudantes por turma. Além disso, a escola foi selecionada por motivos pessoais, já que a responsável por este estudo frequentou essa instituição e possui um pertencimento à comunidade e desejo de retribuir através da contribuição com a pesquisa ou preencher lacunas em um contexto bem conhecido da autora. No que diz respeito aos trabalhos acadêmicos, constatou-se que não havia registro de outras pesquisas conduzidas na escola ou no município acerca do uso da consciência fonológica em crianças em processo de alfabetização, sejam monolíngues em português ou bilíngues em português/alemão.

#### **4.1.2 Os participantes**

A amostra da pesquisa constituiu-se de 44 crianças, com idade entre oito e dez anos, não repetentes, brasileiros natos, cursando o 3º e 4º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. As mesmas atividades foram realizadas nas duas turmas e, devido ao pouco tempo disponível para a realização da pesquisa, foi delimitado o número de alunos participantes.

As turmas foram selecionadas pelas professoras titulares e pela direção da instituição, com observação de que nas duas turmas houvesse estudantes monolíngues em português e bilíngues em português/alemão, com idades entre 8 e 10 anos de idade, não repetentes e brasileiros natos. Para isso, utilizamos dois critérios de exclusão: a não liberação dos responsáveis, não ser aluno do 3º e do 4º ano, ser aluno que já passou da fase de letramento escolar; aluno com idade maior que 10 anos, aluno de outra nacionalidade, que não brasileiro nato. Para participarem deviam assinar um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice A), e seus pais ou responsáveis, assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). A participação foi voluntária, a pesquisa foi explicada e as

dúvidas dos responsáveis e dos participantes esclarecidas. Foi-lhes assegurado que, caso não aceitassem participar, não teriam nenhum ônus e, ao mesmo tempo, lhes seriam apresentados os benefícios diretos e indiretos da pesquisa, assim como seus riscos e a forma como tais riscos seriam prevenidos ou remediados. Além disso, que os participantes que não completassem qualquer tarefa seriam excluídos e que o anonimato dos participantes seria garantido. Assim, os sujeitos da pesquisa foram identificados por codinomes criados a partir da letra inicial de seus nomes. Os estudantes são residentes de bairros da cidade próximos à escola e à área industrial.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa, realizamos uma das atividades aplicadas em Zafari (2018), a tarefa em questão é intitulada “O castelo da Dona Margarida” que apresenta lacunas para preencher com palavras com estrutura silábicas complexas do português brasileiro. Vale destacar as pesquisas apresentam algumas diferenças. No estudo realizado por Zafari (2018) foi executado somente a história citada acima e com uma turma, no presente estudo foi aplicado duas atividades, a história citada acima e um ditado com frases que continham pares sonoros e surdos. Todas as coletas foram feitas mediante comprovação escrita em atividades descritas conforme a ilustração abaixo (Fig. 3), que são seguidas pelo detalhamento das partes.

Inicialmente, a mestranda-pesquisadora (doravante pesquisadora) entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Saudades (SC) e com a escola onde foram aplicadas as atividades, Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF).

Após a liberação e assinatura do Termo de Ciência e Concordância (anuência) das partes envolvidas, os pesquisadores foram direcionados às professoras titulares das turmas para verificar a disponibilidade de horário para a aplicação das atividades, e explicaram como seria realizada cada uma das atividades, qual o tempo médio para cada aplicação de atividade (o tempo estimado é de 20 a 30 minutos para cada atividade, mas pode variar conforme as necessidades de cada turma) e para entregar cópias do TCLE para que as professoras repassassem aos seus alunos e eles, posteriormente, para os pais ou responsáveis legais.

#### **4.2.1 Descrição da coleta de dados escritos na escola**

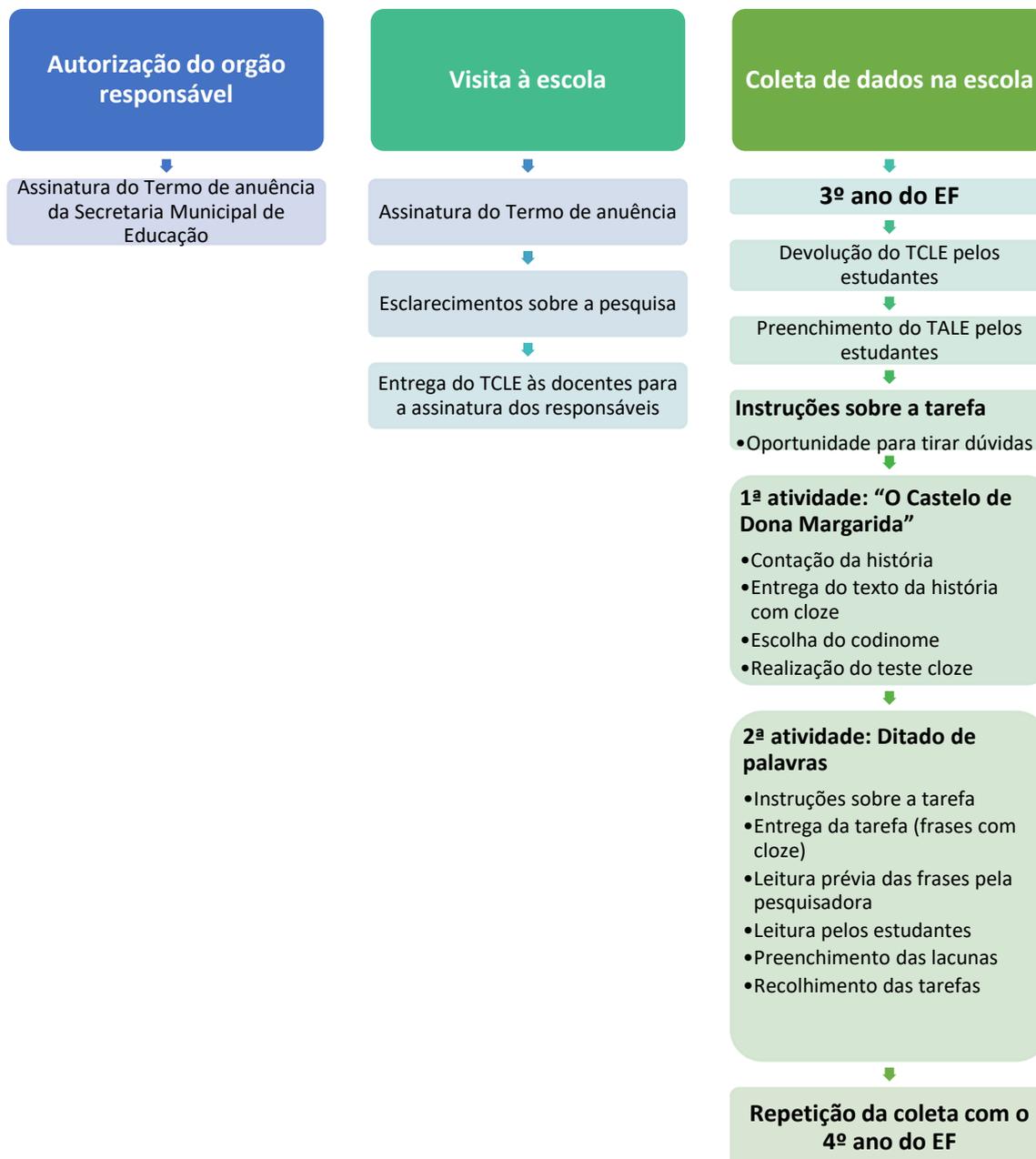
No dia da aplicação das atividades, a pesquisadora deu início aos trabalhos na turma do 3º ano, como combinado previamente com a professora e direção da instituição de ensino, no turno matutino. Em seguida, a atividade foi aplicada igualmente à turma do 4º ano.

A pesquisadora foi conduzida à sala e apresentada aos estudantes pela professora regente da turma, que deixou os participantes organizados em filas e sentados individualmente. Nas duas turmas, os estudantes bilíngues em português/alemão também foram organizados em filas, no lado esquerdo da sala, com objetivo de melhorar a aplicação das atividades e posteriormente, guardar os dados coletados separados para agilizar o processo de identificação (monolíngue ou bilíngue) no momento de análise dos dados. Na oportunidade, a professora da turma foi convidada a assistir à realização das atividades, porém optou por ausentar-se da sala.

No primeiro momento, cada participante entregou à investigadora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis legais. Em seguida, cada participante recebeu uma cópia do Termo de Assentimento (TALE); a pesquisadora os orientou, oralmente, sobre como preencher, fez uma leitura prévia e explicou que a participação de cada um era voluntária, que não teriam nenhum custo ou ganho financeiro com a participação na realização das atividades. Destacou também que, caso não quisessem participar não precisariam preencher o Termo de Assentimento e, se ficassem cansados, ansiosos ou nervosos em algum momento, deveriam sinalizar-lhe, levantando uma das mãos, que faria os ajustes necessários; além disso, informou-lhes que poderiam desistir de realizar as atividades a qualquer momento, apenas sinalizando. Após as assinaturas dos termos de assentimento, a pesquisadora recolheu-os e guardou-os, separadamente, em envelopes lacrados. Na sequência, escreveu no quadro as orientações de cada atividade e explicou oralmente, de maneira sucinta e clara, como se daria a realização de cada uma. Após a explanação, ela perguntou aos participantes do 3º ano se restava alguma dúvida e disse-lhes que, caso surgisse alguma durante a atividade, eles poderiam levantar a mão e perguntar. Após a explicação, prosseguiu-se com a realização da primeira atividade. Após o término da coleta de dados com a turma do 3º ano, a pesquisadora dirigiu-se à sala de aula do 4º ano para repetir a coleta com

estes alunos. Abaixo, para melhor compreensão do processo de coleta de dados, elaboramos um fluxograma.

Figura 6 - Fluxograma dos procedimentos metodológicos



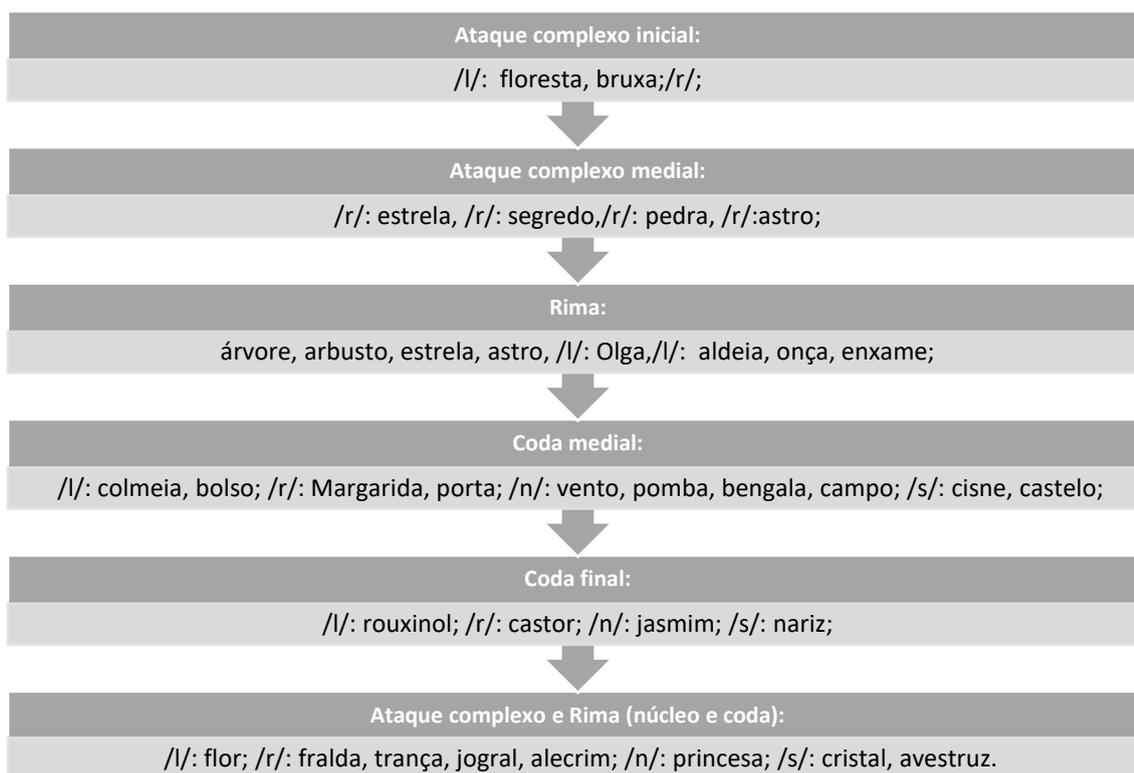
Fonte: A autora (2024)

#### 4.2.1.1 Primeira atividade: história

Para a primeira atividade, cada participante recebeu uma folha com a história "O Castelo de Dona Margarida" (Ilha; Lara; Córdoba, 2022). Os participantes foram orientados a deixar a folha virada para baixo e passou a narrar a história. Após a leitura

prévia, foram instruídos a virar a folha e escolher um codinome, algo que começasse com a primeira letra do nome de cada um; poderia ser um objeto, uma cor, um animal etc. Em seguida, lhes foi reforçado novamente como a atividade ocorreria, foi feita a leitura da história, e cada participante recebeu uma folha com a mesma história, porém com algumas lacunas para preencher (técnica de cloze). Enquanto a pesquisadora fazia uma leitura em voz alta e pausada, os informantes foram preenchendo as lacunas que completavam a história. No final da atividade, ela as recolheu e guardou-as em envelope lacrado e identificado com o nome da atividade, tipo de falante, bilíngue ou monolíngue e turma. Algumas das palavras utilizadas nesta atividade foram:

Figura 7 - Palavras utilizadas na tarefa de cloze baseada na história “O Castelo de Dona Margarida”



Fonte: A autora (2024)

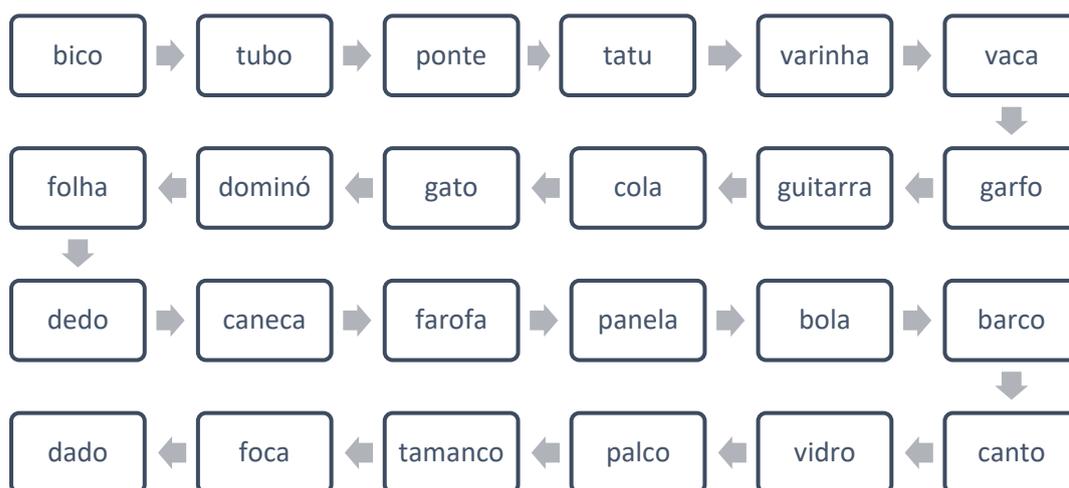
#### 4.2.1.2 Segunda atividade: ditado

Na mesma ocasião, foi proposta e realizada a segunda atividade, também de forma escrita. A pesquisadora explicou novamente aos participantes como seria sua execução e reforçou a todos que as orientações também estavam escritas no quadro e que, caso tivessem alguma dúvida, poderiam sinalizar e perguntar a qualquer

momento. Entregou outra folha e pediu aos participantes que escrevessem em seu canto o codinome escolhido. Depois, explicou-lhes que o exercício seria em forma de ditado, e que, na folha, havia frases com lacunas para preencher. Foi feita uma leitura prévia, pela pesquisadora, e depois uma segunda leitura para que cada participante preenchesse as lacunas com atenção. As palavras selecionadas para essa atividade são aquelas nas quais ocorre o processo de consoantes sonoras e surdas e vice-versa. Após a conclusão das tarefas, elas foram recolhidas e guardadas em um envelope lacrado e identificado com o nome da turma e da atividade. Então, a pesquisadora agradeceu a participação de cada um dos estudantes e encerrou os trabalhos com os informantes. Passando, logo em seguida, para a sala de aula do 4º ano, para realizar as coletas com eles,

Para realização dessa coleta, foram utilizadas palavras retiradas do livro “Consciência Fonológica - Proposta de Atividades Escritas para a Sala de Aula”, de Ilha, Lara e Córdoba (2022) (Anexo III); realizada uma seleção de palavras; realizado um ditado que contemplou os pares mínimos /p-b/, /t-d/, /f-v/ e /k-g/ na posição de ataque da sílaba, em início de palavras e no meio das palavras, como mostra a Fig. 8, a seguir.

Figura 8 - Palavras utilizadas no ditado baseado no livro “Consciência Fonológica - Proposta de Atividades Escritas para a Sala de Aula



Fonte: A autora (2024)

Esse ditado foi organizado em forma de frases contendo as palavras, para que os participantes não percebessem o que estava sendo, de fato, pesquisado.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISES

De acordo com o método delineado no capítulo 4 desta dissertação, foram conduzidas as fases sugeridas com os participantes da pesquisa, que consistiam em alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental, matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF), situada na cidade de Saudades (SC). Um total de 44 alunos participaram de ambas as sessões de coleta de dados, que ocorreram uma na sequência da outra, sendo 22 estudantes matriculados no 3º ano e 22, na turma do 4º ano.

Na turma do 3º ano, segundo relato da professora titular da turma, havia 14 participantes bilíngues, em português/alemão, e 8 monolíngues, em português. Na turma do 4º ano, também de acordo com relato da professora, havia 6 crianças bilíngues, em português/alemão, e 17, monolíngues, em português.

Durante a coleta das representações escritas de estruturas silábicas complexas do português, nas duas turmas, analisamos a precisão na produção de cada componente (ataque complexo inicial e medial, rima, coda medial e final, e ataque complexo e rima), além de observar os processos fonológicos de não produção, de metátese e epêntese. Na seção a seguir, estão listados exemplos desses processos mencionados.

### 5.1 PRODUÇÃO EXATA DAS PALAVRAS COM SÍLABAS COMPLEXAS

Durante a análise da escrita das estruturas silábicas complexas da língua portuguesa, foi possível notar a execução adequada de cada uma dessas estruturas (ataque complexo no início e no meio; rima; coda no meio e no final; e ataque complexo com rima). Em seguida, demonstramos exemplos de palavras encontradas nas escritas de crianças monolíngues em português e em representações de crianças bilíngues em português e alemão, tendo em vista que foram aplicadas as mesmas palavras a todos os participantes:

Produção /r/ e /l/ como ataque e coda medial:

- bruxa
- colmeia
- aldeia

## 5.2 NÃO PRODUÇÃO DE SEGMENTOS

Quanto à ilustração do fenômeno de ausência de produção na representação da escrita do ataque complexo, é válido considerarmos pesquisas sobre desenvolvimento da fonologia. Nesta perspectiva, podemos citar o trabalho de Magalhães (2000), que afirma que as marcas da líquida já estão presentes quando as crianças e adultos transcrevem o ataque complexo na escrita, evidenciando, assim, a aquisição desse fenômeno linguístico tanto por crianças quanto por adultos. Além disso, há uma explicação dada por Lamprecht (2009) para a situação em que crianças em processo de aquisição fonológica possam não conseguir produzir determinado som; embora o som faça parte do sistema fonológico da criança e, às vezes, seja produzido, há momentos em que ele não é realizado devido a restrições sequenciais, ou seja, em certas posições silábicas. o som não é pronunciado.

É importante destacar também um estudo de Mezzomo (2003), que observou em alguns casos que a vogal anterior à coda era prolongada antes que o segmento fosse produzido. Segundo a autora, a criança aparenta ter, implicitamente, a forma adulta da sílaba (C)VC), embora na realização concreta não haja a inserção do material segmental alvo da coda, visto que a criança ainda não o possui. A criança utiliza a estratégia de prolongar o tempo de articulação da vogal, estendendo-o até a posição da coda, para manter a unidade temporal da sílaba. No contexto da pesquisa em questão, os participantes produzem tais segmentos em posição de coda na oralidade e na escrita. Contudo, em seus textos escritos, por vezes, os segmentos /R/, e /L/ não são evidenciados. Em seguida, apresentamos alguns exemplos encontrados nesta pesquisa em representação:

// em ataque complexo:

Exemplo: floresta →  
foresta; flor → for

### 5.3 METÁTESE SILÁBICA

Atualmente, há poucos estudos que abordam a metátese, especialmente quando se refere à sua ocorrência no português brasileiro. A sua aparente falta de padrão e sistema pode ter contribuído para o pouco interesse demonstrado por pesquisadores que se dedicam à análise de diversos processos fonológicos, como assimilação, dissimilação, apagamento, entre outros, considerados mais frequentes. Segundo Campbell (1998), a maioria dos casos de metátese é considerada esporádica, embora essa transformação possa ocorrer de forma sistemática.

Podemos entender o fenômeno de metátese silábica como um recurso linguístico ou fenômeno da linguagem em que acontece a mudança de posição entre sílabas ou dentro de uma palavra. Esse tipo de mudança pode ocorrer por diferentes razões, como falhas na pronúncia, processos de evolução linguística ou estilização poética. A troca de posição de sons, conhecida como metátese, é um fenômeno que ocorre em algumas línguas quando há inversão na ordem dos sons em determinadas circunstâncias. Tradicionalmente vista como algo irregular e esporádico, a metátese costumava ser associada a erros na fala ou ao desenvolvimento da linguagem infantil.

Segundo Grammont (1946), a metátese também é influenciada pela estrutura fonotática: as consoantes menos sonoras (aquelas com menor abertura) tendem a estar mais próximas de uma fronteira silábica, enquanto as consoantes mais sonoras se posicionam mais perto do núcleo silábico. Em suma, ao contrário de muitos outros processos, como a assimilação, a metátese era considerada um processo fonológico com direcionamento para o resultado.

Neste trabalho, em posição de ataque absoluto, ocorreram somente dois casos de metáteses silábicas na escrita dos participantes do 3º ano, ambos bilíngues em português/alemão. Abaixo, apresentamos estes casos de metátese

silábica:

Em ataque complexo com /l/ e /r/:

Ex: segredo → segerdo;

/R/, /S/, /L/, /N/ em coda medial:

Ex.: pedra → preda

#### 5.4 EPÊNTESE:

A epêntese é fenômeno caracterizado pela inserção de uma vogal em uma palavra; ocorre em várias línguas ao redor do mundo, apresentando particularidades específicas em cada uma delas. As causas que levam à epêntese são geralmente fonotáticas ou métricas. A qualidade das vogais epentéticas varia entre diferentes línguas. Além disso, em uma mesma língua, a vogal epentética pode ser constante ou mudar conforme o ambiente sonoro no qual é inserida. Outro aspecto relevante é o ponto de inserção da vogal, que pode acontecer antes, depois ou entre certos sons (HALL, 2011).

Segundo Cantoni (2015), a vogal epentética no português brasileiro geralmente possui propriedades que correspondem às características fonéticas de uma vogal anterior alta, como [i] ou [ɪ], e, com menor frequência, uma vogal [e]. Exemplos incluem: [pneu] ~ [pineu] ~ [ɣineu] ~ [peneu]. A alternância entre [i], [ɪ] e [e] é uma característica do sistema sonoro do português brasileiro, ocorrendo principalmente em sílabas átonas, como em m[e]’nino ~ m[i]’nino e chequ[e] ~ chequ[i] ~ chequ[ɪ].

A epêntese vocálica é um fenômeno que envolve a adição de uma vogal ou consoante em uma sílaba, sem ser representada na escrita. Esse fenômeno pode ser categorizado como consonantal e/ou vocálico, dependendo dos segmentos que são adicionados às palavras (Mendonça, 2003; Redmer, 2007).

Conforme Cantoni (2015), no português do Brasil, o processo fonológico denominado epêntese é facultativo e, geralmente acontece: a) em certos conjuntos de consoantes que estão em sílabas distintas; b) após consoantes oclusivas no final de palavras; c) em alguns conjuntos de consoantes na mesma

sílaba no começo de palavras; d) antes de consoantes nasais palatais no início de palavras, como evidenciam os exemplos a seguir:<sup>4</sup>

C.C ~ CVep.C: optar, dignidade, advogado, rítmico, psicologia, impactar  
 (2) C# ~ .CVep #: internet, hot dog  
 (3) #CC ~ #VepC.C: spam, status  
 (4) #C ~ #VepC: nhoque

É importante ainda ressaltar que não obtivemos nenhuma representação escrita ocorrida do processo fonológico epêntese para demonstrar em nosso estudo, pois em ambas as turmas analisadas não encontramos nenhum registro. Podemos afirmar que isso pode ser devido a uma influência da característica do público pesquisado, justamente, o fato de serem descendentes de alemães e por, isso, bilíngues, pois a epêntese é uma característica da língua portuguesa.

Nos quadros a seguir, apresentamos os resultados encontrados na coleta de dados da turma do 3º ano:

Quadro 1 - Processos encontrados nos estudantes monolíngues em português - 3º ano EF

Processo	Nº de palavras	Idade
Produção correta	300	8 e 9 anos
Não produção	6	
Epêntese	0	
Metátese	0	

Fonte: Zafari (2024)

Quadro 2 - Processos encontrados nos estudantes bilíngues em português/alemão - 3º ano EF

<sup>4</sup> Conforme Cantoni (2015) Cs são consoantes envolvidas, Vep é a vogal inserida, marca as divisões silábicas e # indica fronteira de palavra. Quando relevantes, as vogais serão marcadas por negrito e as sílabas acentuadas ou tônicas serão marcadas por '.

Processo	Nº de palavras	Idade
Produção correta	266	8 e 9 anos
Não produção	13	
Epêntese	0	
Metátese	2	

Fonte: Zafari (2024)

Foram coletadas 34 palavras por sujeito, o que compreende no total 748 palavras. Considerando 22 alunos na turma do 3º ano, obtivemos, na primeira atividade, 566 palavras, considerando a produção correta das estruturas silábicas complexas em análise. Das 566 palavras produzidas corretamente, 300 palavras foram escritas por crianças monolíngues em português e 266, produzidas por participantes bilíngues em português/alemão. É importante destacar que alguns participantes conseguiram produzir, de forma precisa, as estruturas silábicas complexas no decorrer da atividade, em ambos os casos, bilíngues ou não, o que pode ser exemplificado por:

- Ataque complexo inicial: floresta, bruxa;
- Ataque complexo medial: estrela, segredo, pedra, astro;
- Ataque complexo e Rima (núcleo e coda): /l/: flor; /r/: fralda, trança, jogral, alecrim; /n/: princesa; /s/: cristal, avestruz.
- Coda medial: /l/: colmeia, bolso; /r/: Margarida, porta; /n/: vento, pomba, campo; /s/: cisne, castelo;
- Coda final: /l/: rouxinol; /r/: castor; /n/: jasmim; /s/: nariz;
- Rima: árvore, arbustos, estrela, astro, Olga, aldeia, onça

No processo de não produção das estruturas silábicas complexas esperadas no PB, na 1ª atividade atingimos 19 dados, sendo 6 palavras escritas por participantes monolíngues em português e 13, escritas por estudantes bilíngues em português/alemão. Esse resultado pode ser atribuído a uma série de fatores, entre eles o desenvolvimento fonológico individual e o nível de exposição à língua portuguesa. Mesmo para falantes bilíngues, a prática e o contato regular com o português podem facilitar a produção de estruturas silábicas complexas, como em "prato", sem a necessidade de inserção de vogais

adicionais. Além disso, a capacidade de encontros articulares consonantais pode ser fortalecida pelo treinamento auditivo e articulatório, independente do falante ser bilíngue ou monolíngue. Esse desempenho sugere que a competência fonológica pode se desenvolver além das influências do bilinguismo, sendo influenciada também pela prática e experiência linguística com o português. A título de ilustração, para o processo de não execução adequada das estruturas silábicas complexas, em ambos os casos, bilíngues ou não, podem ser citados os seguintes exemplos:

Rima: *comeia*;

Ataque complexo inicial: //: *foresta*;

Coda medial: //: *comeia* (que se repetiu 4 vezes);

Ataque complexo e Rima (núcleo e coda): //: *for*; /n/: *traça, veto, exame; jogau*;

Coda final: //: *roxinou*.

Para a ocorrência do processo fonológico metátese, na coleta de dados referente à primeira atividade, obtivemos duas ocorrências: “*segerdo*” e “*seguerdo*” para *segredo* e “*preda*” para *pedra*. Importante destacar que nesta coleta, realizada na turma do 3º ano, não encontramos nenhum caso do processo fonológico de epêntese; não houve a incidência dele em alunos monolíngues em português nem na representação escrita de estudante bilíngues em português/alemão.

Ademais, ao coletarmos os dados, identificamos outros processos fonológicos, tais como:

- reflexo da oralidade à escrita (semivocalização): “*polso*” ou “*bouso*” para bolso; “*audeia*” para aldeia; “*rouxinou*”, “*roxinou*”, “*rotinol*” e “*rouchinou*” para rouxinol; “*ouga*” para Olga, “*gristau*” e “*gristal*” para cristal; “*jograu*” e “*jocrau*” para jogral; “*frauda*” para fralda; hipercorreção: “*rolxinol*” para rouxinol;
- processo fonológico de substituição de vogalização e desvogalização de consoantes oclusivas e fricativas: “*alegrim*” para alecrim; “*secredo*” ou “*cegrede*” para segredo; “*pouso*” ou “*bouso*” para bolso; “*pompa*” para pomba; “*ponta*” para porta; *petra* para pedra; “*chamin*” ou “*xasmim*” para jasmim; e ditongação: “*sisnei*” e “*sinei*” para cisne;
- processo de erro ortográfico: “*brucha*” para bruxa; na palavra “*rouchinou*” para rouxinol, ocorreu desvio ortográfico e monotongação ou apagamento vocálico; na palavra “*aldeima*” ocorreu o fenômeno de inserção de consoante; para aldeia na palavra “*in/enchame*” para enxame, que ocorreu 13 vezes ocorreu desvio ortográfico.

Cabe destacar que os fenômenos de desvio ortográfico, de substituição de vogalização e desvogalização de consoantes oclusivas e fricativas e o processo de semivocalização ocorreu com maior incidência nos registros escritos de participantes bilíngues em português/alemão, e em menor ocorrência nos registros de estudantes monolíngues em português. Para bilíngues, a interação entre os dois sistemas linguísticos pode causar uma tendência maior a aplicar semivocalizações em contextos onde falantes monolíngues, expostos exclusivamente ao português, mantêm as vogais plenas. Assim, a menor ocorrência entre monolíngues sugere uma estabilidade maior nas convenções fonéticas do português, enquanto os bilíngues apresentam interferências linguísticas que favorecem o uso de semivogais em certas estruturas.

Identificamos um estudo semelhante a este, realizado por Ilha e Lara (2010), também com crianças em fase de letramento escolar, com idade entre 7 e 8 anos, matriculados no 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola do município de Rio Grande (RS).

Na ocasião, as pesquisadoras aplicaram a história “O Castelo de Dona Margarida” e analisaram os mesmos processos que são examinados neste estudo, com a diferença que nesta pesquisa apresentamos os dados de crianças monolíngues em português e bilíngues em português/alemão.

Na figura a seguir, apresentamos os resultados obtidos por Ilha e Lara (2010):

Figura 9 – Resultados obtidos por Ilha e Lara (2010)

Processos/estrutura silábica	Coleta 1	Coleta 2	Coleta 3	Coleta 4	Total
Não produção	119	90	63	69	341
Metátese	8	12	8	9	37
Epêntese	12	8	7	2	29

Fonte: Ilha e Lara (2010)

Podemos observar que diferentemente de nosso trabalho, o estudo realizado por Ilha e Lara (2010) teve, ao todo, quatro coletas de representações escritas, a saber, uma no início do ano letivo, uma no decorrer do ano, outra no final do período escolar e, por fim, no início ano letivo subsequente. Isso permitiu a observação de avanços e números consideravelmente reduzidos durante o decorrer das coletas, com o total de 20 participantes. Em nosso estudo, temos ao total 44 participantes, 22 estudantes por turma. Computamos os dados de cada fenômeno e comparamos entre participantes monolíngues em português e bilíngues em português/alemão; também realizamos comparativos entre a turma do 3º e do 4º ano, pois, como demonstramos nesta análise, os dados são variados de uma turma a outra, mesmo as duas tendo o mesmo fator em comum, estudantes em fase de letramento escolar e monolíngues ou bilíngues.

Conseguimos fazer uma comparação com os dados obtidos por Ilha e Lara (2010), pois analisamos os mesmos fenômenos, produção escrita correta das palavras com estruturas complexas do português brasileiro, epêntese, metátese silábica e não produção de algum fonema. Em nosso estudo, nas turmas participantes, não encontramos representação do fenômeno epêntese em nenhuma das posições, isto é, em ataque complexo inicial, ataque medial, rima, coda medial e coda final. No trabalho de Ilha e Lara (2010), foram encontradas 12 ocorrências de epêntese na primeira atividade, 8, na segunda, 7, na terceira e 2, na quarta, e última, coleta, o que demonstra que, com o decorrer das intervenções, as crianças reduziram a representação escrita desse processo fonológico.

Também pudemos comparar os dados do processo de não produção de

algum segmento das palavras com estrutura silábica complexa do português brasileiro. Em nossa pesquisa na turma do 3º ano, encontramos o número de 6 representações, em participantes monolíngues em português, e atingimos os dados de 13 representações escritas de bilíngues em português/alemão, sendo encontradas nas posições de rima, de ataque complexo inicial; em coda medial; em ataque complexo e em rima (núcleo e coda), além de coda final. Nas representações escritas dos participantes da turma do 4º ano, obtivemos 9 ocorrências em crianças bilíngues em português/alemão e somente 2 representações em monolíngues em português. No estudo de Ilha e Lara (2010), os dados encontrados para esta representação são mais altos, tendo em vista que as crianças eram todas monolíngues em português. Na primeira coleta, obtiveram 119 representações, na segunda, 90, na terceira, 63 e na quarta e última obtiveram 69 palavras. Podemos observar que, ao fim das coletas, os números deste processo ainda permanecem altos, mas que, assim como o processo anterior, diminuiu um pouco.

Ao estudar o processo fonológico de metátese silábica, Ilha e Lara (2010) encontraram 8 ocorrências dele na primeira coleta, 12, na segunda, 8, na terceira e, na quarta e última coleta, obtiveram 9 representações. Em nossa pesquisa, embora tenhamos mais participantes do que o estudo citado acima, os dados deste processo são baixos. Na turma do 3º ano, nos estudantes monolíngues em português, não encontramos nenhuma representação; em estudantes bilíngues em português/alemão, encontramos 2 ocorrências. Na turma do 4º ano, assim como na turma do 3º, em participantes monolíngues em português, não encontramos nenhum registro desse processo, porém identificamos um único dado nas representações de estudantes bilíngues em português/alemão.

Segundo Cielo (2001), as atividades que demonstraram desempenho estatisticamente relevante em todas as faixas etárias de 4 a 8 anos estão relacionadas à sílaba, enquanto aquelas que apresentaram desempenho estatisticamente relevante apenas nas faixas etárias superiores a 6 anos estão relacionadas ao fonema. Podemos entender que os participantes deste estudo obtiveram um bom desempenho nas representações escritas de palavras com estruturas complexas do português brasileiro, sejam elas em posição de ataque complexo e rima (núcleo e coda) e em coda final. Também não tivemos muita

diferença entre os participantes bilíngues ou monolíngues, sejam eles do 2º ou do 4º ano.

É importante destacar também que no caso de falantes bilíngues, especialmente aqueles que falam alemão, a produção de determinados fonemas pode ser influenciada pelas características fonológicas das línguas que dominam. O alemão, por exemplo, tem um inventário fonêmico distinto do português, o que pode levar a diferenças na articulação de certos sons quando um falante alemão fala português. Portanto, seria incorreto acusar o falante bilíngue pela produção de fonemas que, para ele, têm uma base fonológica diferente. Essa variação é natural e esperada devido à interferência entre os sistemas fonológicos das línguas que o falante domina. Assim, a produção de determinados fonemas por um falante bilíngue não deve ser vista como erro, mas como um reflexo da sua consciência fonológica, que está moldada pelas regras fonológicas das línguas que ele fala.

Na coleta de dados da turma do 4º ano, das 748 palavras, foram coletadas 34 por participante. Com a participação dos 22 estudantes na primeira coleta, obtivemos 573 palavras, levando em conta a produção exata das estruturas silábicas complexas em análise.

Nos quadros 3 e 4, apresentamos os resultados encontrados na coleta de dados da turma do 4º ano:

Quadro 3 - Processos encontrados nos estudantes monolíngues em português  
– 4º ano EF

<b>Produção</b>	<b>Nº de palavras</b>	<b>Idade</b>
Produção Exata	350	9 e 10 anos
Não produção	2	
Epêntese	0	
Metátese	0	

Fonte: Zafari (2024)

Quadro 4 - Processos encontrados nos estudantes bilíngues em português/alemão – 4º ano EF

Produção	Nº de palavras	Idade
Produção Exata	223	9 e 10 anos
Não produção	9	
Epêntese	0	
Metátese	1	

Fonte: Zafari (2024)

A produção correta das estruturas silábicas complexas, em análise, foi produzida por todos os participantes, bilíngues em português/alemão ou monolíngues em português. Por se tratar da mesma história, pode ser exemplificada em:

- Rima: *comeia* (que se repetiu 4 vezes)
- Ataque complexo inicial: /l/: *foresta*; /r/: *fauda*
- Coda medial: /l/: *comeia*;
- Ataque complexo e Rima (núcleo e coda): /l/: *for*, /r/: *jogal, pota*;
- Coda final: /l/: *roxinou*.

Para as ocorrências de não produção das estruturas silábicas complexas esperadas no PB, na 1ª atividade, obtivemos 11 casos, sendo 7 representações escritas de participantes bilíngues em português/alemão, e 4 palavras produzidas por alunos monolíngues em português. Como exemplos para o processo de não produção correta das estruturas silábicas complexas, temos:

O processo de metátese ocorreu em apenas uma palavra, na 1ª atividade: "*folr*" para *flor*, e não encontramos nenhuma ocorrência do processo fonológico

de epêntese. Durante a coleta de dados, observamos outros fenômenos fonológicos, como foi realizada a mesma atividade na turma do 3º ano, algumas incidências podem ser semelhantes, como por exemplo:

- transformação da fala para a escrita (semivocalização), como "bolso" escrito como "*bouço*"; "*rouxinou*" ou "*roxinou*" para "rouxinol", "*cristau*" ou "*grisau*" para "cristal"; "*jograu*" para "jogral"; "*fauda*" ou "*frauda*" para "fralda"; e
- fenômeno de hipercorreção, como "*rolxinol*", "*ruginou*" ou "*rouchinou*" em vez de "rouxinol".
- processos fonológicos de substituição, como vozeamento e desvozeamento de consoantes oclusivas e fricativas, exemplificados por "*alegrim*" para "alecrim"; "*secredo*" para "segredo"; "*jocrau*", "*jutrau*" ou "*gograu*" para "jogral"; "*pouso*" ou "*bouso*" para "bolso"; "*bomba*" ou "*pompa*" para "pomba"; "*vendo*" para "vento"; "*petra*" para "pedra"; "*chasmin*", "*gasmin*" para "jasmin".
- neutralização de vogais átonas, como "*bouso*" em vez de "bolso", e ditongação, como "*sisnei*", "*sinei*" ou "*cisnei*" para "cisne".

Ao final da coleta da primeira atividade, observamos a recorrência de alguns fenômenos semelhantes encontrados na turma do 3º ano e na turma no 4º ano. Tendo em vista que aplicamos a mesma atividade nas duas turmas e seguindo o mesmo procedimento, esperávamos encontrar o fenômeno epêntese em algumas palavras, mas em nenhuma das turmas ele foi registrado.

Outro fato interessante a ser destacado, observado em ambas as turmas, foi que houve vários casos de transformação da fala para a escrita, como a semivocalização, na qual a criança faz a troca de um fonema por outro - neste caso, a substituição do // pelo fonema /u/, estando no início, no meio ou no final da palavra: "*bouso*" para "bolso"; "*roxinou*", "*rotinol*" e "*rouchinou*" para rouxinol; "*jograu*" para "jogral".

Na segunda coleta, também trabalhamos com 34 palavras por participante; considerando 22 informantes por turma, foram obtidas por meio de representações escritas, 748 dados por turma. Após analisar os ditados inicialmente coletados, identificamos que 23 das 44 crianças apresentaram erros ortográficos com motivação fonológica, especificamente relacionados aos traços surdo e sonoro, sendo 8 participantes do 4º e 15 do 3º ano.

Com base nos dados coletados e quantificados, examinamos as

ocorrências de troca de fonemas em cada um dos sujeitos. Em outras palavras, investigamos quais modos e pontos de articulação são mais frequentemente observados nas trocas realizadas pelos alunos, além de analisar se houve uma tendência maior para sonorização ou dessonorização nas ocorrências dos quatro pares de fonemas estudados (/p-b/, /t-d/, /k-g/ e /f-v/) em ambas as amostras coletadas. Além disso, quantificamos o número total de ocorrências de trocas, identificando se ocorreram no início e/ou no meio das palavras, e analisamos as mudanças observadas entre a primeira e a segunda coleta de dados. Após analisar minuciosamente os dados obtidos na segunda coleta da turma do 3º ano, obtivemos o total de 24 substituições dos pares surdos e sonoros. 15 informantes realizaram a substituição dos pares /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/ e /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /z/, destes participantes 12 são bilíngues em português/alemão, somente 3 são monolíngues em português, como podemos demonstrar no quadro abaixo:

Quadro 5 - Substituições dos pares surdos / sonoros nos participantes bilíngues português/alemão - 3º ano do EF

<b>Pares</b>	<b>Nº</b>
/p-b/	8
/t-d/	3
/k-g/	2
/f-v/	4
<b>Nº de participantes que realizaram a troca</b>	<b>12</b>

Fonte: Zafari (2024)

Quadro 6 - Substituições dos pares surdos / sonoros nos participantes monolíngues em português - 3º ano EF

<b>Pares</b>	<b>Nº</b>
/p-b/	4
/t-d/	1
/k-g/	0
/f-v/	2

<b>Nº de participantes que realizaram a troca</b>
---

3
---

Fonte: Zafari (2024)

Cabe destacar ainda que nos registros escritos da turma do 3º ano, um estudante monolíngue em português, que usou o codinome “makaronada”, das 34 palavras registradas na atividade, ele obteve somente 6 sem desvio ortográfico; as demais palavras escritas estão fora do contexto da história contada. A criança realizou a inserção de vogais na sílaba inicial das palavras, na sílaba medial e no final das palavras; também acrescentou algumas consoantes na última sílaba; em outros momentos escreveu sua perspectiva da história e, em alguns casos, informações que já havia no texto, como podemos apresentar a seguir:

“atela” para tela; “o calo” para caco; “calon” para calo; “da menina” para fila; “gordau” para gordão; “gordau” para gordão; “guato” para gato; “flor” para vaso; “presente” para dado; “bom dia” para bom; “abula” para bula; “um sono para durma; “verder” para leite “vaca” para coma; “iasgroensi” para veia; “tudoben” para valsa; “porsque não é magro” para pote; “estibrtado” para campeonato; “dansa” para gole; “jogroensi” para veia; “matei minha sede” para tanto; “bora” para farinha; “farinhas” para bico; “cobrido” para pancada; “muitofo te na cabesa” para panda; “bonito” para time; “campionato” para canso; “atestagrande” para gato; “cuidado” para pato; “maxucou” para canso.

Podemos observar que, em vários momentos, este participante não conseguiu acompanhar a sequência em que cada palavra foi ditada, pois eram palavras no meio de frases, mesmo que a pesquisadora tenha repetido duas vezes cada frase. Nesta coleta de dados na turma do 3º ano, encontramos: um

número significativo de substituições. Além disso,

Na coleta realizada na turma do 4º ano, houve a ocorrência de 10 trocas, mais especificamente com 8 participantes, sendo 5 bilíngues em português/alemão, e 3 monolíngues em português, como demonstrado no

- Foram encontradas outras trocas das consoantes /p-b/, que em todos os casos aconteceram no início nas palavras: “pico” para bico, “ponda” para bomba; “panta” para panda; “patata” para batata; “banda” para panda; “bancada”, “bacada” para pancada; “pula” para bula; “bote” para pote.
- Nos pares /t-d/ observamos registro na sílaba final das palavras: “gortão” para gordão; “tando” para tanto; “panta” para panda; “gado” para gato.
- Para registro das substituições dos pares /k-g/ encontramos somente duas ocorrências, ambas registradas na sílaba inicial das palavras: “cordão” para gordão e “cole” para gole.
- Por fim, os pares /f-v/ foram registrados em todos os casos, na sílaba inicial de cada palavra: “varinha” para farinha; “vila” para fila; “fera” e “ferte” para Vera; “faso” para vaso.
- Encontramos também outras trocas de consoantes na sílaba inicial como por exemplo: “balça”, “bauça” para valsa; “datata” para batata; “taco” para caco; “tanda” para panda, esse fato pode indicar uma relação entre a consciência fonêmica e a escrita.

quadro a seguir:

Quadro 7 - Substituições dos pares surdos / sonoros em participantes bilíngues português/alemão - 4º ano EF

<b>Pares</b>	<b>Nº</b>
/p-b/	3
/t-d/	1
/k-g/	3
/f-v/	1
Nº de participantes que realizaram a troca	5

Fonte: Zafari (2024)

Quadro 8 - Substituições dos pares surdos / sonoros em participantes monolíngues em português - 4º ano EF

Pares	Nº
/p-b/	0
/t-d/	1
/k-g/	1
/f-v/	0
Nº de participantes que realizaram a troca	3

Fonte: Zafari(2024)

Na coleta realizada na turma do 4º ano, tivemos um número reduzido de trocas, comparado à turma do 3º ano, tendo em vista que em ambas as turmas as condições foram as mesmas, as mesmas atividades, o mesmo método e a presença de participante monolíngues em português e bilíngues em português/alemão.

- Na representação dos pares /p-b/, encontrados na sílaba inicial de cada palavra, podemos citar as seguintes palavras encontradas: “banda” para panda e “pompa” para bomba.
- Nos pares /t-d/, obtivemos somente dois casos na mesma palavra, na sílaba inicial: “turma” para durma.
- Na representação dos pares /k-g/, obtivemos ocorrências na sílaba inicial e na sílaba final das seguintes palavras: “cordan” para gordão; “cole” para gole; “galo” para calo e “bigo” para bico.
- Por fim, nos vocábulos que apresentavam os pares /f-v/, obtivemos uma única troca na sílaba inicial da palavra “varinha” para farinha.
- Vale destacar que encontramos algumas trocas de consoantes na sílaba inicial e alguns casos no final das palavras: “taco” para “caco”; “talo” para calo; “teta” para tela; “tula” para bula; “dico” para bico; “danso” para canso.
- Destaca-se que, nesta turma, os participantes monolíngues e bilíngues apresentaram dificuldade na palavra “valsa”. algumas das representações encontradas nas atividades foram: “valça”, que se repetiu 8 vezes; “vauça” / “vausa”, que se repetiu 5 vezes.

Podemos comparar nosso trabalho com o estudo realizado por Ilha, Lara

e Córdoba (2022), que também analisou a substituição dos pares sonoros e surdos. É importante destacar que temos uma diferença de número de participantes; em nossa pesquisa, temos um total de 44 participantes, 22 alunos matriculados no 3º ano, já no estudo de Ilha, Lara e Córdoba(2022), houve um total de 118 participantes, sendo 22 alunos, entre 7 e 8 anos de idade, cursando o 2º ano dos anos iniciais; 30 alunos, entre 8 e 10 anos de idade, matriculados no 3º ano; 35 alunos, entre 9 e 13 anos de idade, cursando o 4º ano; e 31 alunos, entre 10 e 13 anos de idade, matriculados no 5º ano. Realizamos apenas uma coleta de dados e sem outras intervenções; já no trabalho dos autores citados, foram realizadas três coletas.

Ao examinar os dados coletados em nossa pesquisa, constatamos que ao total que 23 crianças realizaram troca, sendo 15 do 3º ano, 12 bilíngues em português/alemão e três monolíngues em português, e 8 bilíngues em português/alemão e 3 monolíngues em português matriculados no 4º ano. No estudo de Ilha, Lara e Córdoba (2022), também houve 23 trocas, em 118 participantes, todos monolíngues em português; eles apresentaram erros ortográficos de natureza fonológica, associados às características de sonoridade.

Vale destacar que o sistema de consoantes do português é formado por dezenove fonemas, que se classificam conforme o modo de articulação: plosivas (/p, b, t, d, k, g/), fricativas (/f, v, s, z, ʃ, ʒ/), nasais (/m, n, ñ/) e líquidas (/l, I, r, R/), mas analisamos as plosivas (/p, b, t, d, k, g/) e as fricativas (/f, v/).

Podemos destacar que obtivemos em nosso estudo o processo de dessonorização das consoantes das /p-b/, 8 trocas realizadas por estudantes bilíngues em português/alemão e 4 substituições registradas por crianças monolíngues em português, matriculados no 3º ano. Os dados encontrados na turma no 4º ano não foram tão representativos; nas representações escritas das crianças monolíngues em português, não encontramos nenhum registro dessa troca; já nas representações dos participantes bilíngues em português/alemão encontramos 3 substituições. Em comparação com o estudo da Ilha, Lara e Córdoba (2022), a dessonorização das consoantes /p-b/ foram as que mais tiveram ocorrências, todas na sílaba inicial.

Em nosso estudo, não tivemos casos representativos mesmo tendo

participantes monolíngues em português ou bilíngues em português/alemão. Esperávamos uma recorrência maior das substituições das consoantes fricativas e plosivas, mas não ocorreu. É interessante notar que, no trabalho de Ilha, Lara e Córdoba (2022), o participante 4, apresentado no estudo também demonstrou a maior frequência de repetição de trocas entre uma coleta e outra, cometendo o mesmo erro em 6 palavras diferentes, como, por exemplo: "palco/bauco", "ponte/bote", "garfo/cafo", "dominó/tonimo", "panela/banela" e "vidro/vitro", além de realizar novas trocas em duas palavras na segunda coleta. Podemos entender que ambos os participantes apresentaram, com frequência, o processo de dessonorização em sílabas iniciais de cada palavra e no meio de cada palavra. Compreendemos que a substituição de obstruentes sonoros - plosivas ou fricativas por plosivas ou fricativas surdas - observada nessas amostras de idade não está dentro do intervalo de tempo previsto, pois as crianças demonstraram dificuldade de concentração e de acompanhar o ditado realizado pela pesquisadora.

Com base nas análises dos dois trabalhos, podemos dizer que em nossa pesquisa e no estudo de Ilha, Lara e Córdoba (2022), grande parte das crianças monolíngues em português não apresentaram trocas de grafemas (21 [47,73% e 82 [69,49%], respectivamente), já estavam no nível alfabético, isto é, completamente alfabetizadas. Portanto, nesse aspecto, temos um indicativo positivo, visto que a maioria tem um bom desenvolvimento de escrita e não comete a troca de grafemas referente aos fonemas surdos e sonoros.

Cabe destacar ainda que, no estudo de Ilha, Lara e Córdoba (2022), houve uma redução no número de trocas de fonemas da primeira para a segunda coleta. No entanto, essa diminuição não foi tão significativa no início das palavras, passando de 15 para 13 trocas. Apesar de ser uma redução modesta, ainda assim é uma diminuição. Em nosso trabalho, tivemos uma diferença da ocorrência de substituições entre estudantes das duas turmas, no 3º, obtivemos 12 trocas entre os participantes bilíngues em português/alemão e 3 dados de dessonorização em monolíngues em português. Na turma do 4º ano, tivemos 5 casos de bilíngues em português/alemão e 3 casos registrados por participantes monolíngues em português. Podemos observar que houve mais casos de dessonorização em registros escritos de crianças bilíngues em

português/alemão; nas representações das crianças monolíngues, obtivemos menos ocorrências, sejam elas da turma do 3º ou do 4º ano.

Entendemos, por fim, que é essencial que o aluno compreenda o que pode ser entendido e reproduzido segundo a norma ortográfica da língua materna. Dessa forma, ele será capaz de estabelecer as relações necessárias para uma escrita adequada a partir do período de pós-alfabetização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentaremos algumas reflexões finais relacionadas à pesquisa, revisitando pontos-chave. Após a realização das leituras, elaboração da base teórica, coleta e organização dos dados, bem como sua descrição e análise, é momento de ponderar sobre os resultados alcançados e sua correspondência com os objetivos previamente estabelecidos. Logo, começaremos por retomar os objetivos e verificar se as hipóteses formuladas foram confirmadas ou não.

Após analisarmos os resultados obtidos neste estudo, é importante ressaltar que alcançamos parcialmente o objetivo estabelecido, visto que não obtivemos nenhuma representação escrita do fenômeno epêntese; também esperávamos encontrar um número significativo de representações do fenômeno metátese silábica, mas poucas foram observadas. Examinamos também a frequência de acertos na produção de palavras com estruturas silábicas complexas do português brasileiro, assim como a presença de fenômenos fonológicos, como a omissão de letras específicas, a metátese e a epêntese. Ficou evidente que não houve uma significativa variação nos números das representações corretas das estruturas silábicas complexas do Português Brasileiro nas turmas participantes. Entre as coletas de dados das turmas, verificamos que os sujeitos monolíngues em português, em ambas as turmas, apresentaram mais palavras de estruturas silábicas complexas, bem como nas aplicações dos subtestes. Conforme explanado por Abaurre (1999), as crianças examinam a organização interna das sílabas e adaptam suas representações fonológicas para incluir os componentes das sílabas e sua ordem hierárquica. Esse método de análise se evidencia nas primeiras escritas das sílabas complexas feitas por elas.

Comprovamos, por fim, a existência da realização da produção correta das estruturas silábicas complexas do português brasileiro e podemos entender que entre as duas turmas houve diferença no número de acertos, principalmente entre participantes bilíngues em português/alemão. Os dados mostraram também representações escritas de não produção de segmentos nas palavras com ataque complexo; identificamos, além disso, o processo fonológico de metátese silábica, com apenas 3 ocorrências (todas elas em representações de

crianças bilíngues em português/alemão). Isso era esperado, pois acreditamos que a língua alemã falada no município é transferida na fala e na escrita das pessoas residentes da localidade.

Os dados mostram que as crianças bilíngues em português/alemão apresentaram maior dificuldade do que os participantes monolíngues, na produção correta da estrutura silábica com ataque complexo e rima (núcleo e coda) -CCVC-, sendo essa a estrutura que apresenta o maior número de processos fonológicos. Em contrapartida, estruturas silábicas simples -VC- apresentam a maior porcentagem de produção correta na pesquisa. Portanto, na maioria dos casos, esses erros cometidos pelas crianças não indicam um problema, mas sim um processo natural de aquisição.

Os processos fonológicos registrados nas representações escritas de estruturas silábicas complexas do português em crianças e adultos, similares aos observados na aquisição fonológica, corroboram o estudo longitudinal sobre a escrita de crianças cursando a 1ª série<sup>5</sup>, realizado por Varella (1993). Esses processos são evidenciados nos estudos de aquisição fonológica realizados por Lamprecht (1990), Ribas (2002), Ilha (1993), Miranda (1996), Mezzomo (1999, 2003) Zitzke (1998) e Lamprecht et al. (2004).

Segundo Abaurre (1999), as crianças observam atentamente a organização interna das sílabas e revisam suas representações fonológicas para incluir os elementos das sílabas e sua ordem hierárquica. Esse método de análise é evidenciado em seus primeiros esforços de escrita das sílabas mais complexas. Ainda, conforme Abaurre (1998), o simples fato de que as crianças lidam naturalmente com as sílabas não significa que elas já estejam desmembrando as sílabas em seus componentes menores ao começar a aprender a ler e escrever. Em contrapartida, aqueles que se encontram no estágio silábico ou silábico-alfabético da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1991), apenas representam o ataque ou a rima desse nível hierárquico, ou seja, produzem uma letra para indicar o ataque ou a rima da estrutura silábica e não ambos simultaneamente.

Após a análise dos dados escritos pelas crianças referentes à segunda coleta, pode-se constatar neles tanto o fenômeno da sonorização quanto da

---

<sup>5</sup> Atual 1º ano do ensino fundamental de 9 anos.

dessonorização ao representarem os fonemas surdos e sonoros. Os dados coletados mostram uma combinação desses processos, com maior incidência de plosivas do que de fricativas. A motivação para pesquisar sobre o fenômeno da marcação das nasais no final dos verbos surgiu a partir da observação de diversos erros ortográficos na escrita dos estudantes, que raramente indicavam os tempos verbais de forma adequada.

Após apresentarmos e analisarmos os resultados obtidos neste estudo, comprovamos a hipótese de que haveria fenômenos de troca ou manutenção na escrita de palavras com pares de sons sonoros e surdos, devido à influência do dialeto alemão predominante na região. Esse padrão foi observado em várias ocasiões, em ambos os momentos da coleta de dados nas salas de aula e especialmente entre os indivíduos bilíngues em português/alemão, os quais, mesmo não dominando o dialeto, demonstram habilidades de compreensão auditiva, embora respondam apenas em português. Portanto, entendemos que essas trocas são um processo natural no desenvolvimento da escrita pelas crianças. Provavelmente, esses erros serão corrigidos gradualmente ao longo do tempo, sobretudo se houver incentivo e acompanhamento do professor, que pode utilizar estratégias para diferenciar esses fonemas. Assim, na maioria dos casos, esses erros são parte do processo natural de aquisição da escrita e não um problema. No caso de crianças repetentes com desvio fonológico, seria necessária a intervenção de um profissional da área clínica.

É necessário destacar que, embora tenha sido realizada a mesma atividade com as duas turmas, a turma do 4º ano apresentou um número reduzido de ocorrência de trocas de fonemas surdos e sonoros. Já os alunos do 3º ano, tanto os monolíngues em português quanto bilíngues em português/alemão, demonstraram mais dificuldade e um número maior de substituições. Isso evidencia a importância deste trabalho para auxiliar os estudantes em seu desenvolvimento da escrita, independentemente de serem monolíngues ou bilíngues. Ademais, essa transição é natural no processo de aprendizado da escrita pelo qual as crianças passam, e é provável que esse 'erro' seja corrigido gradualmente, especialmente se houver apoio e orientação dos professores para ensinar e utilizar estratégias que diferenciem tais fonemas.

Os resultados indicam que as crianças representaram mais corretamente

as estruturas silábicas complexas, diminuíram a ocorrência do processo de não-produção, evoluíram para o nível alfabético de escrita e aumentaram os acertos no teste de consciência fonológica. Acreditamos que essa investigação contribua para o avanço do conhecimento na interface entre fonologia e escrita, fornecendo percepções valiosas para a prática pedagógica e para a compreensão dos mecanismos subjacentes ao processo de codificação fonológica em língua portuguesa. Além disso, cremos que esta pesquisa permite uma compreensão mais aprofundada da aquisição da escrita pelas crianças, além de esclarecer a relação entre escrita e consciência fonológica.

É essencial ressaltar que há livros e estudos dedicados a esse tipo de atividade, que demonstram como o treino da consciência fonológica pode ser realizado de forma individual ou em grupo. Para isso, é crucial que os profissionais sejam capacitados, pois essa atividade é de grande importância para os alunos. Por fim, esta pesquisa indica a necessidade de contar com professores especialistas na área de aquisição da linguagem nas escolas. A instituição deve incentivar a formação continuada dos docentes, pois isso traz benefícios tanto para os professores quanto para os alunos, que são os principais beneficiários desse processo.

É importante destacar ainda, que uma das principais limitações deste estudo foi a condução das atividades em um período específico, o que pode limitar a aplicação de seus achados a outros momentos. Pesquisas futuras poderiam explorar como as dinâmicas observadas mudam ao longo do tempo, através de estudos longitudinais ou repetindo a investigação em diferentes contextos temporais. Embora a metodologia utilizada tenha sido adequada para os objetivos do estudo, há sempre espaço para melhorias. Investigações futuras poderiam empregar métodos adicionais ou complementares, como técnicas qualitativas mais aprofundadas ou análises longitudinais, para explorar aspectos não cobertos neste trabalho. Por fim, a pesquisa focou-se em um contexto cultural, geográfico e com participantes em idade específicas. Estudos futuros poderiam examinar se os achados são replicáveis em diferentes culturas e contextos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenômeno.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete. A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- ABAURRE, Maria Bernadete. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem**. Questões e análise. Porto Alegre: EDIPUCS, 1999.
- ADAMS, Marilyn Jager, *et. al.* **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALTENHOFEN, Cléo V. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português). In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, Frankfurt A.M., v. 3, p. 83-93, 2004.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O status de brasilidade das línguas de imigração em contato com o português. In: I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística – 17 a 20 de julho, 2007. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS. 2007.
- ALTENHOFEN, Cléo V.; MELLO, H.; RASO, T. Os contatos lingüísticos e o Brasil: dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). **Os contatos lingüísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- ALTENHOFEN, Cléo V.; OLIVEIRA, Gilvan M. O in vitro e o in vivo na política da diversidade lingüística do Brasil. In: MELLO, Heliana; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). **Os contatos lingüísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). **Os contatos lingüísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Migrações e contatos lingüísticos na perspectiva da geolingüística pluridimensional e contatual. **Revista de Letras**, Sinop, n. 12, v. 6, 2013b.
- BANDEIRA, Marta Tessmann; ZIMMER, Márcia Cristina. A transferência dos padrões de VOT de plosivas surdas no multilingüismo. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 2, p. 87-95, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/7503/6577>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BARTLETT, Lesley.; MACEDO, Maria do Socorro A. N. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, v. 1, n. 1, p 227-236, jan./jun. 2023.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BLEVINS, J.; GARRETT, Andrew. **The evolution of metathesis**. In: HAYES, Bruce; KIRSCHNER, Robert; STERIADE, Donca (Ed.). *Phonetically based phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BLOOMFIELD, Leonard. **Linguistic aspects of science**. *Philosophy of Science*, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 499-517, 1935.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.) **Gramática do Português Falado**. v.7. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Processos de colonização e povos indígenas no oeste catarinense. In: VALENTINI, Delmir J.; MURARO, Valmir F. (Org.). **Colonização, conflitos e convivência nas fronteiras do Brasil, da Argentina e do Paraguai**. Porto Alegre: Letra & Vida; Chapecó. 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística: pensamento e ação no magistério**. 10ª ed. Editora Scipione: São Paulo, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMPBELL, Lyle. **Historical linguistics: an introduction**. Edinburg: Edinburgh University Press, 1998. p. 37.

CANTONI, Maria Mendes. **A epêntese no português brasileiro em uma perspectiva multirrepresentacional**. TCC (Pós-Doutorado), Programa de Pós-Doutorado realizado junto ao Poslin, Universidade Federal de Minas Gerais, Niterói-Rio de Janeiro, p. 231-246, 2015.

CAPELLINI, Simone A.; CIASCA, Sylvia Maria. Aplicação da Prova de Consciência Fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**. 1 (1), 1999.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando, C. **Problemas de Leitura e Escrita**. Como identificar prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, Memnon, 2000.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**. v.76, p.41-49, 1991.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- CHARD, David. J.; DICKSON, Shirley. V. **Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines**. *Intervention in School and Clinic*. p. 261-270, 1999.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. 174 p.
- CHOMSKY, Noam. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use** (1986) –
- DMITRUK, Hilda Beatriz. Ocupação pré-histórica do oeste catarinense. **Cadernos do Ceom**. Chapecó: Unochapecó. Ano 19, n. 23, 2006. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/141>  
Acesso em: 14 abr. 2024.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pedagógica Pátio, Ano VIII**, n. 29, p. 8-12, 2004.
- FISCHER, Luís A.; GERTZ, René E. et al. **Nós, os teuto-gaúchos**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1996.
- FREITAS, Gabriela C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.
- GEWEHR-BORELLA, Sabrina. **A influência da fala bilíngue hunsrückisch-português brasileiro na escrita de crianças brasileiras em séries iniciais**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas-UCPEL, Pelotas-RS, 2010.
- HALL, Nancy. Vowel Epenthesis. In: OOSTENDORP, Marc van et al. (eds.). **The Blackwell companion to phonology**. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. p. 1576-1596.
- HEYE, Jürgen. Línguas em contato: considerações sobre bilingüismo e bilingüidade. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. (org.). **Português Brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 229-235.
- HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo. Línguas em contato no sul do Brasil: um estudo de caso do português e da variedade alemã Hunsrückisch. **Papia** 22(2), p. 367-383, 2012.
- HORST, Aline. **Variação e contatos lingüísticos do vestfaliano rio-grandense falado no Vale do Taquari**. 2014. 231 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto alegre, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/saudades/panorama/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

ILHA, Susie E. **Desenvolvimento fonológico de crianças entre 1:8 e 2:3 em fase de aquisição do português como língua materna**. 1993. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

ILHA, Susie E. **Aquisição da estrutura silábica na escrita inicial de crianças e adultos: uma relação com a consciência fonológica**. 2004. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

ILHA, Susie E. Atividades para aprendizagem da ortografia do Português. In: TAGLIANI, D. C. **Linguística e Língua Portuguesa: reflexões**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

LARA, Cláudia Camila e ILHA, Susie E. A relação entre processos fonológicos na escrita inicial de crianças e consciência fonológica. **Verba Volant**, v. 1, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010.

ILHA, Susie E.; LARA, Claudia Camila; CÓRDOBA, Alexander S. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ILHA, Susie E.; LARA, Claudia Camila. **Brincando com os sons: atividades de consciência fonológica**. Rio Grande: Editora da FURG (no prelo).

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

ILHA, Susie E.; LARA, Claudia Camila; CÓRDOBA, Alexander S. **Consciência fonológica: proposta de atividades escritas para a sala de aula**. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2022.

KAUFMANN, Angélica. **Manutenção do *deitsch* e *deutsch* em contato com o português em Mondai/SC e Saudades/SC**: manutenção do *deitsch* e *deutsch* em contato com o português em Mondai/SC e Saudades/SC. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2019.

LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington DC: Center of Applied Linguistics, 1966.

LABOV, Willian. **Principles of Linguistic Change: Volume 1. Internal Factors**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

LABOV, William. **Principles of Linguistic Change. Volume 2: Social Factors**.

Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, William. WEINREICH, Uriel; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

LABOV, William. **Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors** (v. III). Malden: Wiley-Blackwell, 2010. p. 197-202.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *et al.* **Perfil da aquisição normal da fonologia do português**: descrição longitudinal de crianças de 2:9 a 5:5. 1990. Xxx f. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1990.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *et al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *et al.* **Aquisição Fonológica do Português**. Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre, Artmed, 2004.

LARA, Claudia Camila; ILHA, Susie E. A relação entre processos fonológicos na escrita inicial de crianças e consciência fonológica. **Verba Volant**, v. 1, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010.

LARA, Claudia Camila. **Variação fonológica, redes e práticas sociais numa comunidade bilíngue português-alemão do Brasil meridional**. 2013.105f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LUERSEN, Werkhausen Rosane. A situação de contato plurilíngue no sul do Brasil. In. **Revista Científica da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora**. Visões nº.7, p. 70-87, 2009.

MACHADO, Paulo P. O contestado e o mundo caboclo: história, memória e historiografia. VALENTINI, Delmir José; ESPIG, Maria Janete; MACHADO, Paulo P. **Nem fanáticos e nem jagunços**: reflexões sobre o Contestado (1912-2012). Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.). **Reading in the sociology of language**. 3. ed. The Hague: Mouton, 1972. p. 554-584.

MAGALHÃES, José S de. Produção de oclusivas mais líquida não-lateral e consciência fonológica na fala de crianças em aquisição da linguagem: análise pela Geometria de Traços. 2000. Xxxx f. Dissertação (Mestrado em xxx) Programa de Pós-Graduação em Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

MENDONÇA, Clara Simone I. A Sílabas em Fonologia. **Working Papers em Linguística**, UFSC, n.7. 2003, p. 30.

MEZZOMO, Carolina. **Aquisição dos fonemas na posição de coda medial do português brasileiro, em crianças com desenvolvimento normal**. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MEZZOMO, Carolina. A análise acústica como subsídio para a descrição da aquisição do constituinte coda. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.38, nº2, p.75-82, 2003.

MIRANDA, Fernanda R. D. A consciência fonológica na aquisição da escrita infantil: como auxiliar a criança a solucionar a troca entre fonemas surdos e sonoros? In: ILHA, Susie E.; LARA, Cláudia C.; CÓRDOBA, Alexandre S. (org.). **Consciência fonológica: Propostas de atividades escritas para a sala de aula**. Editora da FURG. Meio eletrônico, 2022.

MIRANDA, Ana Ruth M. A aquisição do "r": uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico. 1996. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1996.

MOOJEN, Sônia (Coord.). *et al.* **Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOOJEN, Sônia; SANTOS, Rosângela. M. Avaliação Metafonológica: resultados da pesquisa. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.36, n.03, p.61-79, 2001.

MORAIS, José J.; ALEGRIA, Jesus; CONTENT, Alain. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. **Cahiers de Psychology Cognitive**, Marseille, v. 7, n. 5, p. 415-438, oct. 1987.

MOTTA, Márcia. **Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

MUNRO, Murray. J.; BOHN, Ocke. S. The study of second language speech. In: BOHN, O. S.; MUNRO, M. J. **Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Flege**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007, p. 3-11.

NAIME-MUZA, Maria Letícia. **Trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua**. 2014. 347 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Gilvan M.; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte:

Editora UFMG, 2011. P. 187 – 216.

PERTILE, Marley Terezinha. **O talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro**: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 248 f, 2009.

RENK, Arlene A. Imigração e êxodo rural. **Revista Grifos (1)** - Chapecó. UNOESC, 1995.

REDMER, Clarissa D. S. **Metátese e Epêntese na Aquisição da Fonologia do PB**: uma análise com base na teoria da otimidade. 1995. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pelotas, 2007.

RIBAS, Letícia. **Aquisição do onset complexo no Português Brasileiro**. 2002. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, Volney da S. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. **Entre palavras**, Fortaleza - ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, ago/dez 2011. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/8/52>.

Acesso em 25 mar. 2024.

RODRIGUES, Adriano Vanderlei M. **Desastres que não deixaram saudades**: construção das enchentes em desastres socioambientais nas inundações de 1990 e 2015 no município de Saudades, SC. 2017. 69 f. TCC (Graduação), Curso de Licenciatura em História., Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017.

ROYGER, Venida. Colonização, memória e experiências em Saudades. **Cadernos do CEOM**, Unochapecó, v. 13, n. 11, 1999. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2122>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. **Fórum Linguístico**, v. 8, n. 2, p. 187-207, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125118>. Acesso em: 04 mar. 2024.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; BUROCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya. L. (org.). **cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SAUDADES. **Prefeitura de Saudades**. Disponível em: <https://www.saudades.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/9741>. Acesso em: 04 mar. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELKIRK, Elisabeth. The syllable. In: HULST, Harry.; SMITH, Noval. (ed.) **The structure of phonological representations**. v. II. Dordrecht: Foris, 1982.

SEVERO, Rosália M.; ROYGER, Venida F. **Saudades**: uma história em fatos, imagens e relatos. Print On Art Gráfica Ltda. 2012.

SCHNEIDERS, Michele. **Análise da sonorização e da dessonorização na fala do extremo oeste catarinense nos dados do atlas das línguas em contato na fronteira – ALCF**: 2022. 144 f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel-PR, 2022.

SILVA, Thais C.; GUIMARÃES, Daniela Mara L. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316323, jul./set. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12608/9911>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VARELLA, Noely. **Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da fala?** 1993. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

VIANA, Fernanda. As rimas e consciência fonológica. Encontro de professores intervenientes em bibliotecas escolares e centros de recursos, Lisboa, Portugal, 2006 – “Promovendo a competência leitora”. **Anais [...]**. [Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros, 2006]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11780>. Acesso em: 08 jun. 2018.

VICENZI, Renilda. Mito e história na colonização do oeste catarinense. Chapecó: Argos, 2008.

WANG, Yue; BEHNE, Dawn. Temporal remanes from Mandarin in nonnative English speech. In: BOHN, Ocke-Schwen; MUNRO, Murray. J. **Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Flege**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 167-184.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact: Findings and Problems**. New York: Mouton Publishers, 1979.

YAVAS, Feryal; HAASE, Vitor Geraldi. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.23, p.31-55, 1988.

ZAFARI, Daiana. **Atividades de consciência fonológica para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 21 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul-*Campus* Chapecó, Chapecó-SC, 2018.

ZIMMER, Márcia Cristina. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação**

**leitora:** uma abordagem conexionista. 2003. 198 f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2003.

ZITZKE, Bethania C. **Uma análise da ocorrência de metátese na fala de crianças em fase de aquisição de linguagem.** 1998, xxxx f. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. Consciência fonológica, fases de construção da escrita e sequência de apropriação da ortografia do Português. Cap. 08, p. 91-104. In: MARCHESAN, Irene Queiroz, ZORZI, Jaime Luiz. **Anuário Cefac de Fonoaudiologia.** São Paulo: Revinter, 1999/200.

## APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO

### *TERMO DE ASSENTIMENTO*

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “O uso da consciência fonológica em crianças monolíngues ou bilíngues-português /alemão na cidade de Saudades (SC)”, sob a responsabilidade da pesquisadora Daiana Zafari, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug. Nesta pesquisa nós estamos buscando fazer atividades divertidas, interessantes e de forma escrita com os alunos, com o objetivo de testar processos fonológicos dos estudantes do 3º e 4º ano dos anos iniciais. Na sua participação você vai ouvir histórias e músicas, também vai realizar um ditado. Em nenhum momento da pesquisa você será identificado, pois cada estudante irá escolher um codinome. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você receberá os resultados do seu diagnóstico individualmente e poderá esclarecer todas as suas dúvidas ao fim da pesquisa. Você não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro por participar na pesquisa. Este estudo apresenta risco mínimo. Apesar de todos os cuidados com pausas e variação de atividades, é possível que você se sinta cansado, ansioso ou nervoso em algum momento, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Caso, você se sinta assim, poderá sinalizar a mim e faremos os ajustes necessários para que você se sinta à vontade e acolhido. A presente pesquisa beneficiará você de forma direta ao auxiliar na compreensão fonológica e escrita de palavras com sílabas complexas do português brasileiro e palavras com sílabas nasaladas. As atividades realizadas também contribuem para o desenvolvimento da leitura, escrita e alfabetização, pois permite que as crianças entendam como os sons da fala se relacionam com as letras e palavras escritas mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Daiana Zafari pelo e-mail: [daia\\_zafari@hotmail.com](mailto:daia_zafari@hotmail.com).

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do(a) menor

---

Assinatura da pesquisadora

CAAE: 76508723.6.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 6.828.721

Data de Aprovação: 16 de maio de 2024.

Chapecó, ..... de ..... de 2024.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel. e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS -: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ (preencher o nome), \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_ anos. Endereço: \_\_\_\_\_ (preencher com o endereço do responsável ou da casa responsável), responsável pela criança \_\_\_\_\_ (nome da criança) , na qualidade de \_\_\_\_\_ (preencher com o grau de parentesco ou de relação com a criança), fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado: “O uso da consciência fonológica em crianças monolíngues ou bilíngues-português /alemão na cidade de Saudades (SC)”, a ser desenvolvido pela discente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug.

Estou ciente que a mestrande e/ou o orientador acima referidos irão realizar atividades escritas com as crianças, estas atividades serão feitas através de músicas, histórias e de ditados. A presente pesquisa beneficiará seu filho(a) de forma direta ao auxiliar na compreensão fonológica e escrita de palavras com sílabas complexas do português brasileiro e palavras com sílabas nasaladas. As atividades realizadas com as crianças também contribuem para o desenvolvimento da leitura, escrita e alfabetização, pois permite que as crianças entendam como os filhos da fala se relacionam com as letras e palavras escritas.

Os pesquisadores farão o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinarão com os professores as medidas a serem tomadas para prevenir alterações no comportamento das crianças. Da mesma forma, se comprometem a respeitar as normas higiênicas da instituição quando entrarem nas suas dependências, para evitar riscos à saúde das crianças.

. Este estudo apresenta risco mínimo. Apesar de todos os cuidados com pausas e variação de atividades, é possível que você se sinta cansado, ansioso ou nervoso em algum momento, isto é, o mesmo risco existente em atividades

rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Caso, o participante se sinta assim, poderá sinalizar à pesquisadora e faremos os ajustes necessários para que se sinta à vontade e acolhido. A identidade dos participantes será mantida em sigilo.

Este estudo tem caráter científico e seus resultados serão divulgados, mesmo assim a identidade dos participantes será preservada. Somente as pesquisadoras terão acesso aos documentos provenientes do estudo e logo que os dados forem tabulados, os participantes serão identificados apenas por codinomes.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com (a) acadêmico ou a sua(eu) orientador(a), nos seguintes telefones e/ou endereço: Daiana Zafari pelo e-mail: [daia\\_zafari@hotmail.com](mailto:daia_zafari@hotmail.com) ou [marcelokrug.mk@gmail.com](mailto:marcelokrug.mk@gmail.com).

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil). Fone (49) 2049-3745. E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br).

CAAE: 76508723.6.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 6.828.721

Data de Aprovação: 16 de maio de 2024.

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável.

Chapecó, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

---

Assinatura (de acordo)

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

---

Orientador  
Marcelo Jacó Krug

---

Mestranda  
Daiana Zafari

## **APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

### **DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Gisela Ivani Hermann, a representante legal da Secretaria da Educação, Cultura e Esportes, envolvida no projeto de pesquisa intitulado “O uso da consciência fonológica em crianças monolíngues ou bilíngues-português /alemão na cidade de Saudades (SC)”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as demais legislações vigentes.

---

Daiana Zafari - Pesquisadora Responsável

---

Gisela Ivani Hermann  
responsável Secretaria da Educação, Cultura e Esportes

Saudades, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

## **APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

### **DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Janete Schwaab Franz, a representante legal da instituição Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF), envolvida no projeto de pesquisa intitulado “O uso da consciência fonológica em crianças monolíngues ou bilíngues-português /alemão na cidade de Saudades (SC)”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as demais legislações vigentes.

---

Daiana Zafari - Pesquisadora Responsável

---

Janete Schwaab Franz  
Escola Municipal de Ensino Fundamental de Saudades (EMEF)

Saudades, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

**ANEXO A – TAREFA DE CLOZE COM O TEXTO:** O castelo da dona  
Margarida (Claudia Camila Lara)

CODINOME DA CRIANÇA: \_\_\_\_\_

O Castelo de dona Margarida (Claudia Camila Lara)

Numa (1) \_\_\_\_\_ havia uma (2) \_\_\_\_\_ onde morava uma (3) \_\_\_\_\_ com o nome de (4) \_\_\_\_\_. Todas as noites, ela sentava-se numa (5) \_\_\_\_\_ ao lado de uma enorme (6) \_\_\_\_\_ para ver sua (7) \_\_\_\_\_ favorita no céu. Um dia, Olga viu um (8) \_\_\_\_\_ lindo, cheio de luz, que passava muito rápido no céu, e esse era seu maior (9) \_\_\_\_\_ porque a bruxa não tinha amigos para contar! Olga sentia-se sozinha naquela aldeia, então, resolveu partir. Ela foi caminhando, bem devagar por uma trilha de (10) \_\_\_\_\_. Durante sua caminhada, a bruxa encontrou uma (11) \_\_\_\_\_ vazia, pois, o (12) \_\_\_\_\_ de abelhas também havia partido em busca de uma nova (13) \_\_\_\_\_ para fazer um mel gostoso, um (14) \_\_\_\_\_. Quem lhe contou isso foi uma (15) \_\_\_\_\_ que estava bebendo água no lago do seu (16) \_\_\_\_\_. A bruxa, continuando a caminhar sentiu um forte (17) \_\_\_\_\_ que balançou sua (18) \_\_\_\_\_, era inverno e a noite seria muito fria naquela trilha. Assim, pensou: preciso de um lugar seguro para passar a noite e me esquentar, também já estou faminta! Quando acabou de falar apareceram algumas aves, um (19) \_\_\_\_\_ e uma (20) \_\_\_\_\_, eles vendo a bruxa reclamar do frio, disseram: – Ei, você está procurando um lugar seguro? Venha conosco, então! Estamos indo para o (21) \_\_\_\_\_ da dona (22) \_\_\_\_\_, uma (23) \_\_\_\_\_ muito querida que sempre nos ajuda! Mas a bruxa pensou um pouco e disse: – Não posso, porque princesas não gostam de bruxas. Mas quem sabe, se eu levar para dona Margarida um (24) \_\_\_\_\_ do (25) \_\_\_\_\_ bem cheiroso, assim ela vai gostar e me aceitar em seu castelo! Boa ideia, disseram as aves e seguiram na trilha. De repente, eles viram um (26) \_\_\_\_\_ muito velho que estava sozinho na estrada, sem forças para caminhar. Olharam para ele e também o convidaram para seguir com a turma. O avestruz agradeceu pela ajuda e pediu para que eles fossem bem devagar para que ele pudesse acompanhar. Assim fizeram, naquela trilha ia a bruxa, a pomba, o rouxinol e o avestruz. A noite já estava chegando, e de uma árvore bem alta ouviram um barulho estranho, todos ficaram assustados! Então, a pomba voou até lá e achou um (27) \_\_\_\_\_ roendo deliciosas nozes, ele vendo o grupo logo repartiu com a turma suas nozes. E assim, fizeram mais um amigo! Enfim, chegaram cansados! Logo viram dona Margarida na (28) \_\_\_\_\_ do seu castelo segurando uma (29) \_\_\_\_\_ numa das mãos e retirando de seu (30) \_\_\_\_\_ uma (31) \_\_\_\_\_ para assoar seu (32) \_\_\_\_\_, pois, ela estava gripadíssima. A bruxa, então, lembrou-se de que tinha um presente para a princesa e que ela

poderia fazer um chá para curar a gripe, imediatamente, deu seu presente e pode ficar no castelo naquela noite com seus amigos! A princesa, agradecida, mandou que servissem um chá numa taça de (33) \_\_\_\_\_ para cada um e que apresentassem um (34) \_\_\_\_\_ para seus novos amigos. E naquela noite, a bruxa revelou seu maior segredo para todos os seus amigos!

**ANEXO B – PALAVRAS PARA PREENCHER AS LACUNAS** da história O  
castelo de Dona Margarida

- (1) floresta
- (2) aldeia
- (3) bruxa
- (4) Olga
- (5) pedra
- (6) árvore
- (7) estrela
- (8) astro
- (9) segredo
- (10) arbustos
- (11) colmeia
- (12) enxame
- (13) flor
- (14) jasmim
- (15) onça
- (16) cisne
- (17) vento
- (18) trança
- (19) rouxinol
- (20) pomba
- (21) castelo
- (22) Margarida
- (23) princesa
- (24) alecrim
- (25) campo
- (26) avestruz
- (27) castor
- (28) porta
- (29) flor
- (30) bolso
- (31) fralda
- (32) nariz
- (33) cristal
- (34) jogral.

## ANEXO C - ATIVIDADE 2

Universidade Federal do Rio Grande  
 Instituto de Letras e Artes  
 Pós-Graduação Lato Sensu em Linguística e Ensino de Língua  
 Portuguesa Pós-Graduada: Francine Domingues Miranda  
 Orientadora: Susie Enke Ilha

1 – Complete as frases abaixo com a palavra que você acha mais adequada:

A \_\_\_\_\_ do celular quebrou quando caiu no chão. (TELA – DELA) O \_\_\_\_\_ de vidro cortou o dedo da menina. (CACO – GAGO) Estou na \_\_\_\_\_ do posto médico esperando para ser atendida. (FILA – VILA) Os ladrões explodiram uma \_\_\_\_\_ para roubar o banco. (POMBA – BOMBA) Sua \_\_\_\_\_ ficou muito bonita. (FOTO – VOTO) Maria usou um sapato apertado e criou um \_\_\_\_\_ no seu pé. (CALO – GALO) \_\_\_\_\_ um sono tranquilo, hoje não tem aula. (TURMA – DURMA) Minha tia se chama \_\_\_\_\_. (FERA – VERA) Aquele \_\_\_\_\_ come muito por isso não emagrece. (CORDÃO – GORDÃO) Guardei o bolo que sobrou em um \_\_\_\_\_ verde e com tampa. (POTE – BOTE) O leite de \_\_\_\_\_ é um alimento muito rico em vitaminas. (FACA – VACA) \_\_\_\_\_ todo esse bolo, está uma delícia. (COMA – GOMA) Joguei o \_\_\_\_\_ e venci o jogo. (TATO – DADO) Fui ao laboratório e tirei sangue da \_\_\_\_\_ para saber se estava tudo bem. (FEIA – VEIA) As meninas dançam a \_\_\_\_\_ no aniversário de 15 anos. (FALSA – VALSA) Tomei um \_\_\_\_\_ de água e matei minha sede. (COLE – GOLE) Eu pedi \_\_\_\_\_ que você não fosse embora. (TANTO – DANDO) A \_\_\_\_\_ é o ingrediente mais importante para fazer o pão. (FARINHA – VARINHA) O pássaro tem um \_\_\_\_\_ comprido. (PICO – BICO) O menino levou uma \_\_\_\_\_ muito forte na cabeça. (PANCADA – BANCADA) O urso \_\_\_\_\_ é muito bonito. (PANDA – BANDA) Meu \_\_\_\_\_ venceu o campeonato. (TIME – DIME) Não \_\_\_\_\_ de te avisar para tomar cuidado. (CANSO – GANSO) O \_\_\_\_\_ estava passeando na lagoa. (PATO – BATO) A \_\_\_\_\_ do remédio explica como deve ser a dose certa. (PULA – BULA) Rita tem a \_\_\_\_\_ grande. (TESTA – DESTA) Meu \_\_\_\_\_ caiu do telhado e se machucou. (CATO – GATO). Eu \_\_\_\_\_ quando brinco. (GANSO-CANSO). Gosto de \_\_\_\_\_ frita. (BATATA-PATATA). \_\_\_\_\_ dia. (BOM DIA - POM DIA). Se eu soubesse não tinha \_\_\_\_\_ o presente. (DADO-TADO). Tenho dor no \_\_\_\_\_. (DEDO-TEDO). Minha mãe tem um \_\_\_\_\_ de flor. (VASO-FASO). Adoro \_\_\_\_\_. (GATO-CATO)