



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Jucinete Dias dos Santos

AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS NÃO CONVENCIONAIS DAS SIBILANTES  
ALVEOLARES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Montes Claros

2018

JUCINETE DIAS DOS SANTOS

AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS NÃO CONVENCIONAIS DAS SIBILANTES  
ALVEOLARES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliâne Pereira Barbosa.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Montes Claros

2018

Santos, Jucinete Dias dos.

S237r As representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas [manuscrito] / Jucinete Dias dos Santos. – Montes Claros, 2018.

142 f. : il.

Bibliografia: f. 102-104.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Pereira Barbosa.

1. Ortografia. 2. Ensino. 3. *Sibilantes* /s/ e /z/. 4. Irregularidade ortográfica. 5. Escrita não convencional. I. Barbosa, Liliane Pereira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JUCINETE DIAS DOS SANTOS

"AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS NÃO CONVENCIONAIS DAS SIBILANTES  
ALVEOLARES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS "

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Pereira Barbosa – Orientadora (Unimontes)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Goulart Tondineli (CEFET)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Montes Claros (MG), 5 de abril de 2018.

*“Mamãe está lá dentro, fazendo um texto que não acaba nunca.”*

*(Geovana)*

Dedico este trabalho aos meus amados pais Joaquim e Cida, que me concederam a vida. Obrigada pela educação e pelos ensinamentos recebidos, fundamentais para meu desenvolvimento. E aos meus filhos Henrique e Geovana, motivos da minha luta e do meu viver. Terminei o “texto que nunca acaba”!

## AGRADECIMENTOS

Ao misericordioso Deus, agradeço o dom da vida, as graças e bênçãos a mim concedidas todos os dias.

Ao meu esposo Adailton, o apoio, incentivo, paciência e companheirismo; ao meu cunhado Cássio, o auxílio; a minha irmã Cláudia e ao meu cunhado Hugo, o acolhimento;

Às minhas famílias Dias dos Santos, Ferreira de Almeida e Ferreira dos Anjos, a compreensão em todos os momentos em que estive ausente.

À orientadora Liliane, o incentivo, a paciência e a orientação.

Às bancas de qualificação e de defesa, as contribuições ao meu trabalho.

Aos funcionários da Escola Municipal Joana Porto, onde desenvolvi a pesquisa, as contribuições; e aos colegas da Escola Estadual Princesa Januária, o incentivo.

Aos professores da Unimontes Lourdinha, Socorro, Fábria, Carla, Maria Alice, Maria Clara, Ilca e Antônio Carlos, o conhecimento.

Aos “colegamigos” da turma 2015, a parceria e os bons momentos compartilhados juntos.

Aos alunos do 7º ano, a participação na pesquisa.

À professora Karla Valéria, por quem tomei conhecimento do curso, e aos amigos que me incentivaram e me encorajaram a cursá-lo.

Enfim, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para este trabalho.

“A linguagem é mágica e poderosa, perigosa e encantadora, um grande motivo para estudarmos, pois, através da linguagem, nos tornamos autônomos demais.”

Bruno Calil Fonseca

## RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação as representações gráficas não convencionais dos fonemas /s/ e /z/ em textos escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo geral é analisar, através de investigação teórico-prática, as representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas dos alunos participantes, bem como o desenvolvimento de intervenção pedagógica para minimização de tais “erros” ortográficos. Especificamente, objetiva: a) pesquisar e estudar autores que abordem conhecimentos referentes à alfabetização, ao letramento, à ortografia, à escrita e ao ensino da Língua Portuguesa; b) desenvolver atividades didático-pedagógicas para a coleta de material para análise; c) avaliar os desvios ortográficos referentes ao emprego de letras não convencionais na representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/; d) elaborar plano de ação a ser desenvolvido na turma participante da pesquisa; e) promover a intervenção pedagógica, objetivando minimizar os “erros” ortográficos quanto ao uso não convencional de letras na representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ no Português Brasileiro (PB); f) comparar os resultados da fase diagnóstica com os da fase pós-intervenção, para avaliação; e, por fim, g) contribuir satisfatoriamente para o alcance de melhor proficiência dos alunos no ensino da escrita, especificamente, no que se refere à ortografia. As hipóteses foram que: a) a partir do desenvolvimento de atividades de intervenção pedagógica, os problemas detectados relativos ao emprego gráfico não convencional dos fonemas /s/ e /z/ nas produções escritas dos alunos seriam amenizados, de modo que a escrita fosse aprimorada; b) os textos dos alunos, após a intervenção, apresentariam maior percentual de uso das normas ortográficas convencionais abordadas, no que se refere à representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/ no PB; e c) por as representações dos fonemas em estudo tratarem de casos de memorização, os alunos participantes da pesquisa, por apresentarem pouco contato com o português escrito, não conseguiriam memorizar suficientemente o emprego das letras que representam na escrita tais fonemas, de modo a cometer “erros”. Para a realização deste estudo, buscou-se fundamentação na Linguística Aplicada, especificamente, em estudiosos que tratam do ensino de ortografia, letramento, escrita e ensino de Língua Portuguesa, tais como: Soares (2004), Morais (2010), Oliveira (2005), Silva (2001), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), entre outros. De cunho etnográfico, esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem quanti-qualitativa, tendo a pesquisa-ação como método científico adotado. Quanto à sua natureza, classifica-se como exploratória. Ao final desta pesquisa, mesmo tendo ocorrido em menor incidência os registros não convencionais das sibilantes /s/ e /z/ nas produções escritas dos alunos, percebe-

se, pelos resultados, que o problema pesquisado não foi sanado, de modo que novas estratégias interventivas se fazem necessárias, a fim de contribuir com os alunos no aprendizado dos aspectos ortográficos estudados. Desse modo, cientes de que a busca pelo domínio da ortografia deve acompanhar o usuário da língua no momento de uso da escrita, acreditamos ter, com esta pesquisa, contribuído no despertar dos alunos participantes para a importância das convenções ortográficas.

**Palavras-chave:** Ortografia. Ensino. Sibilantes /s/ e /z/. Irregularidade ortográfica. Escrita não convencional.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the unconventional graphical representations of the phonemes /s/ and /z/ in texts written by 7<sup>th</sup> grade students. The general objective is to analyze, through theoretical and practical investigation, the unconventional graphical representations of alveolar sibilants in the written productions of the participating students as well as the development of pedagogical intervention in order to minimize such orthographic "mistakes". It aims specifically to a) research and study authors who approach knowledge related to initial reading instruction, literacy, orthography, writing and teaching of the Portuguese Language; b) develop didactic and pedagogical activities to collect of the material for analysis; c) evaluate the orthographic deviations related to the use of unconventional letters in the graphic representation of the phonemes /s/ and /z/; d) elaborate an action plan to be developed in the group that participates in the research; e) promote pedagogical intervention, aiming at minimizing orthographic "mistakes" regarding the unconventional use of letters in the graphical representation of the phonemes /s/ and /z/ in Brazilian Portuguese; f) compare the results of the diagnostic phase with those of the post-intervention, phase for evaluation; and finally, g) contribute satisfactorily to the achievement of students' better proficiency in writing specifically as regards to orthography. The hypotheses were that: a) from the development of activities of pedagogical intervention, the problems detected in the unconventional graphic use of the phonemes /s/ and /z/ in the written productions of students would be softened, so that the writing would be improved ; b) the students' texts after the intervention would present a higher percentage of conventional orthographic norms use in relation to the orthographic representation of the phonemes /s/ and /z/ in Brazilian Portuguese; and c) the representations of the phonemes studied are cases of memorization, and as the students participating in the research had little contact with written Portuguese, they could not sufficiently memorize the use of the letters representing such phonemes in order to avoid making "mistakes". In order to carry out this study, authors who research Applied Linguistics specifically who deal with spelling, literacy, writing and teaching the Portuguese Language were used, such as: Soares (2004), Morais (2010), Oliveira (2005), Silva (2001), Massini-Cagliari and Cagliari (1999) among others. This ethnographic research was developed in a quantitative-qualitative approach, with action research as the scientific method adopted and also classified as exploratory nature. At the end of this research, even though the

unconventional records of sibilants /s/ and /z/ in the written productions of the students occurred, the results, show that the problem researched has not been remedied, so that new intervention strategies are necessary, in order to contribute with the students in the learning of the orthographic aspects studied. Thus, knowing that the search for the development of orthography domain should accompany the language user at the time of writing, we believe that this research contributed to the students' awakening for the importance of orthographic conventions.

**Keywords:** Spelling. Teaching. Sibilants /s/ and /z/. Orthographic irregularity. Unconventional writing.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais irregularidades ortográficas do português .....	34
Quadro 2 – Categorização de “erros”, conforme Bortoni-Ricardo (2005).....	36
Quadro 3 – Fonemas /s/ e /z/ e sua representação ortográfica .....	41
Quadro 4 – Perfil social dos alunos do 7º ano A .....	50
Quadro 5 – Perfil familiar dos alunos.....	53
Quadro 6 – Atividades diagnósticas aplicadas aos alunos do 7º ano .....	66
Quadro 7 – Casos de violação de formas dicionarizadas .....	75
Quadro 8 – Fragmentos de textos dos alunos .....	82

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – “Erros” ortográficos identificados nas produções textuais por categoria/subcategoria .....	76
Tabela 2 – Tipos de “erros” ortográficos da subcategoria G2D.....	78
Tabela 3 – Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos por indivíduo.....	79
Tabela 4 – Subcategorização dos “erros” ortográficos da subcategoria G2D.....	81
Tabela 5 – Resultado da representação gráfica de /s/ e /z/ – fase diagnóstica .....	84
Tabela 6 – “Erros” ortográficos identificados por categoria/subcategoria após a intervenção	86
Tabela 7 – Categoria/subcategoria de “erros” ortográficos por indivíduo após intervenção ...	88
Tabela 8 – Resultado da representação gráfica de /s/ e /z/ – fase pós-intervenção .....	90
Tabela 9 – Comparação dos resultados das fases diagnóstica e pós-intervenção .....	92
Tabela 10 – Comparativo: fases diagnóstica e pós-intervenção.....	93
Tabela 11 – Comparativo do resultado final .....	96

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – O aparelho fonador (sistemas articulatorio e fonatorio) .....	21
Figura 2 – Mapa do municipio de Januaria (MG) e sua localizacao no Brasil.....	46
Figura 3 – Escola Municipal Joana Porto.....	48

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil social dos alunos.....	50
Gráfico 2 – Hábitos de estudo fora da escola.....	51
Gráfico 3 – Percentual de tempo em TV.....	52
Gráfico 4 – Acesso ao lazer.....	53
Gráfico 5 – Perfil familiar.....	54
Gráfico 6 – N.º de pessoas que dividem o espaço familiar.....	55
Gráfico 7 – Nível de escolaridade do responsável.....	55
Gráfico 8 – Renda familiar (salário mensal).....	56
Gráfico 9 – Acesso aos bens de consumo duráveis.....	57
Gráfico 10 – Padrão habitacional.....	58
Gráfico 11 – Hábitos de leitura em geral.....	58
Gráfico 12 – Hábitos de leitura de livros em geral e infantojuvenis.....	59
Gráfico 13 – Frequência com que os alunos vão à biblioteca.....	60
Gráfico 14 – Autoavaliação como aluno.....	61

## **LISTA DE SIGLAS**

CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Linguística.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Linguística Aplicada .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Alfabetização e letramento .....</b>	<b>24</b>
<b>2.4</b>	<b>Escrita e ortografia .....</b>	<b>27</b>
<b>2.5</b>	<b>“Erros” ortográficos .....</b>	<b>32</b>
<b>2.5.1</b>	<b>Categorização dos “erros” ortográficos .....</b>	<b>35</b>
<b>2.5.2</b>	<b>As sibilantes /s/ e /z/ e sua representação na escrita: visão tradicional e visão linguística.....</b>	<b>38</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>Embasamento teórico.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2</b>	<b>Universo da pesquisa .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3</b>	<b>A escola.....</b>	<b>47</b>
<b>3.4</b>	<b>Perfil dos alunos .....</b>	<b>49</b>
<b>3.5</b>	<b>Fase diagnóstica.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>3.6</b>	<b>Fase de intervenção .....</b>	<b>67</b>
<b>3.6.1</b>	<b>Descrição do desenvolvimento das atividades na fase da intervenção .....</b>	<b>71</b>
<b>4</b>	<b>DESCRICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise dos dados diagnósticos .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.1</b>	<b>Resultado do diagnóstico .....</b>	<b>82</b>
<b>4.2</b>	<b>Análise dos dados após a intervenção .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Resultado da intervenção .....</b>	<b>89</b>
<b>4.3</b>	<b>Resultado final.....</b>	<b>91</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO: PERFIL DOS ALUNOS.....</b>	<b>108</b>
	<b>ANEXO C – TEXTO “PISCINA” .....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXO D – BIOGRAFIA DE FERNANDO SABINO .....</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXO E – CONCEITO DE CRÔNICA.....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO F – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>116</b>

<b>ANEXO G – INSTRUÇÕES DO JOGO DO “SOLETRANDO” .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A – CARTAZ COM CASOS ORTOGRÁFICOS DOS FONEMAS .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B – ATIVIDADES DE RECORTE EM DUPLAS PARA COLETA.....</b>	<b>121</b>
<b>DE DADOS.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C – CARTAZES CONFECCIONADOS PELOS ALUNOS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE D – PRODUÇÃO TEXTUAL 1.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE E – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE F – BINGO ORTOGRÁFICO I.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE G – BINGO ORTOGRÁFICO II.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE H – BANCO DE PALAVRAS PARA O JOGO DO “SOLETRANDO” ...</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE I – PRODUÇÃO TEXTUAL 2 .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE J – AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE K – “ERROS” IDENTIFICADOS NAS PRODUÇÕES – FASE DIAGNÓSTICA.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE L – “ERROS” IDENTIFICADOS NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS – PÓS-INTERVENÇÃO .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa busca, desde os anos iniciais, ainda no período de alfabetização, o desenvolvimento das habilidades de ler fluente e de escrever satisfatoriamente. Tais habilidades, quando alcançadas ao longo da vida estudantil, representam o sucesso do aluno, que conseguiu o ensino e a aprendizagem, e também da escola, que acredita ter alcançado seus objetivos ao ensinar. Por outro lado, se o aluno não consegue desenvolver com sucesso o domínio da leitura e da escrita no tempo determinado pela escola, tais práticas acabam por se tornarem frustrantes, tanto para o aluno, que não aprendera, quanto para a escola, que não alcançara seus objetivos. Como tem sido consideravelmente grande o número de alunos que tem chegado ao Ensino Fundamental II sem ter consolidado o domínio esperado da leitura, e muito menos da escrita, tem-se questionado a prática do ensino de língua materna, uma vez que tal prática não tem correspondido ao que se espera quanto ao desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever por parte dos alunos.

Sabemos que a alfabetização é considerada uma etapa complexa a ser vencida pela criança, considerando-se as muitas adversidades que permeiam a prática escolar. As crianças das diferentes classes sociais, ao ingressarem na educação básica, têm uma longa jornada pela frente e inúmeros desafios, inerentes ao processo de alfabetização, a serem vencidos. Porém, sabemos também que, quando o aluno é estimulado às práticas de leitura e de escrita durante a infância, isso reflete positivamente no desenvolvimento das habilidades do ler e do escrever. Por outro lado, a ausência desses estímulos reflete negativamente no desenvolvimento das crianças que foram privadas de tais incentivos.

Nos grandes centros urbanos, o contato da criança de nível socioeconômico mais alto com a linguagem verbal escrita e também imagética é maior e mais constante do que as crianças das classes sociais desfavorecidas das periferias e da zona rural, que podem ter o contato com a língua escrita restrito apenas ao ambiente escolar, nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa realidade desfavorece esse aluno e compromete o seu desempenho, principalmente quanto ao domínio da língua escrita, uma vez que a criança não recebe outros estímulos fora do ambiente escolar.

Em realidades como essa, o aluno encontra dificuldades, pelo fato de a variedade linguística social usada por ele não ser próxima da usada nos materiais impressos e esta ser a cobrada nos textos produzidos pelos alunos – em seus textos escritos, percebem-se reflexos da

variedade linguística por eles usada. Embora Oliveira (2005) proponha que há uma tendência natural de se perder a influência do sistema sonoro na escrita durante o processo de sua apropriação, é perceptível nos textos de educandos a persistência de muitas marcas do sistema sonoro, durante os anos finais do Ensino Fundamental, em seus textos escritos. Muitos alunos estão chegando aos anos finais do Ensino Fundamental sem o domínio necessário das habilidades de escrita esperadas consolidadas, considerando-se a idade/ano escolar. São problemas de toda natureza: ortográficos, morfossintáticos, fonético/fonológicos, entre outros.

Diante desse cenário, fazem-se necessárias intervenções pedagógicas, a fim de dirimir essas dificuldades. Como proposta de intervenção para a mudança dessas realidades e para melhor aproveitamento no ensino da língua, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) visa melhorar a prática docente, objetivando propor aos professores de Língua Portuguesa melhor formação acadêmica para atuarem nas adversidades encontradas em sala de aula e, sobretudo, para melhorar a proficiência do ensino de língua materna, em busca de resultados satisfatórios na educação básica.

Dessa forma, este trabalho tem como objeto de estudo as representações gráficas não convencionais<sup>1</sup> dos fonemas /s/ e /z/ identificadas nas produções escritas dos alunos do Ensino Fundamental II.

A partir de atividades diagnósticas, esta pesquisa identificou, em textos produzidos por alunos, “erros” ortográficos de diversas naturezas. Um deles é o emprego de letras não convencionais na representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/. Embora, pelos resultados das atividades diagnósticas, esse fenômeno não tenha sido o de maior recorrência, ele foi escolhido para esta investigação por se tratar de um caso ortográfico irregular que afeta muitas palavras no cotidiano da prática escrita dos alunos. Diante dessa realidade, este estudo partiu do seguinte questionamento: é possível, a partir de atividades de intervenção, minimizar a ocorrência das representações gráficas não convencionais dos fonemas /s/ e /z/ nas produções escritas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Joana Porto, em Januária, Minas Gerais (MG)? Essa escola localiza-se numa região periférica da cidade e foi escolhida por atender alunos de famílias de baixa renda e por apresentar uma clientela que tem pouco contato com a língua escrita culta, restrito basicamente às atividades desenvolvidas na escola.

No período da alfabetização, são diversos os desafios a serem vencidos pela criança. Cagliari (2001, p. 138) afirma que, durante a alfabetização, nas produções livres,

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, a expressão “não convencional” refere-se às representações gráficas desses fonemas diferentes da forma convencionalizada pela ortografia.

“[...] o erro mais comum das crianças é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala”. Ao chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental, no entanto, nem sempre os alunos conseguem lidar adequadamente com a interferência do sistema sonoro na escrita, e muito ainda precisa ser feito para que eles consigam vencer essas dificuldades na escrita formal e culta da língua. Além disso, tem sido comum também, em nosso dia a dia, vivenciarmos situações de letramento que requerem o uso e as habilidades de leitura e de escrita, seja pela leitura de uma simples mensagem, seja pela necessidade de escrever e de enviá-la, compartilhando-a com outros usuários, seja ainda por outra situação corriqueira qualquer que exija o ato de ler e de escrever. Quando se trata do uso de recursos tecnológicos, os adolescentes parecem não demonstrar dificuldade alguma na comunicação; por outro lado, quando se trata de outra situação, em que se faz necessário o uso da língua escrita empregando a variedade culta, muitos alunos têm chegado aos anos finais do Ensino Fundamental sem conseguirem reproduzir satisfatoriamente um simples bilhete.

De acordo com Moraes (2010, p. 26), “[...] precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. Logo, faz-se necessário o conhecimento de tais convenções, uma vez que precisamos dominá-las na hora de escrever, seja na escola, seja em outras situações sociais. Os alunos da Escola Municipal Joana Porto, em Januária (MG), têm demonstrado baixo desempenho na escrita em suas produções textuais. Isso foi observado durante as aulas de Língua Portuguesa e ratificado nos textos por eles produzidos na fase diagnóstica desta pesquisa.

A partir de observações feitas durante as aulas de Língua Portuguesa<sup>2</sup> e dos resultados do diagnóstico aplicado, constatamos que os alunos apresentam diversas dificuldades na aprendizagem da ortografia. Considerando-se esse baixo desempenho ortográfico dos alunos participantes da pesquisa, entre outros problemas, nas aulas de Língua Portuguesa, o presente estudo justificou-se pela: (a) necessidade de se interferir nos problemas de escrita detectados, nas produções escritas dos alunos do 7º ano da Escola Municipal Joana Porto, em Januária (MG), a fim de minimizá-los; no caso específico, a representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ no PB; (b) busca de subsídios para o ensino da Língua Portuguesa escrita, possibilitando aos educandos, bem como à instituição escolar, melhores resultados; (c) contribuição significativa na formação do profissional docente e do pesquisador do trabalho realizado; e (d) contribuição para os estudos sobre ensino de ortografia. Moraes (2010, p. 9) afirma que, quando ele se debruçou “sobre o tema do ensino e da aprendizagem da ortografia,

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, referimo-nos ao Português Brasileiro (PB).

logo percebeu que estava explorando um terreno árido [...]”. De fato, constatamos que essa afirmação do autor é bastante pertinente, considerando que a literatura disponível, em geral, propõe apenas teoria para o ensino dos aspectos ortográficos. Tais evidências nos motivaram a desenvolver esta pesquisa, considerando que nosso estudo busca, sobretudo, a prática pedagógica. Isso nos leva a crer que este estudo de fato contribuiu de modo positivo para a área de concentração da pesquisa, uma vez que buscamos relacionar a teoria à prática.

Diante dessas expectativas, a pesquisa desenvolveu-se com vistas a favorecer o exercício profissional de modo eficiente, buscando sempre a obtenção de melhores resultados para a escola, para os alunos participantes da pesquisa e para o profissional pesquisador.

Para tanto, este estudo apresenta como objetivo geral analisar, através de investigação teórico-prática, as representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares /s/ e /z/ nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa, bem como o desenvolvimento de intervenção pedagógica eficiente, para a minimização de tais “erros” ortográficos.

Para a realização deste trabalho, traçamos as seguintes hipóteses: a) a partir de estratégias eficientes e da prática de intervenção pedagógica, os problemas detectados relativos ao emprego gráfico não convencional dos fonemas /s/ e /z/ nas produções escritas dos alunos seriam amenizados, de modo que sua escrita fosse aprimorada (aspecto qualitativo); b) os textos dos alunos, após a intervenção, apresentariam maior percentual de uso das normas ortográficas convencionais abordadas, no que se refere à representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/ no PB (aspecto quantitativo); c) como as representações dos fonemas em estudo tratam de casos de memorização, conforme Oliveira (2005), os alunos participantes da pesquisa, por apresentarem pouco contato com o português escrito, não conseguiriam memorizar suficientemente o emprego das letras que representam tais fonemas na escrita, de modo a cometer trocas.

No intuito de confirmar ou de refutar as hipóteses levantadas e de alcançar o objetivo geral definido, delineamos os seguintes objetivos específicos: a) pesquisar autores que abordem conhecimentos referentes ao ensino da ortografia do PB; b) desenvolver atividades didático-pedagógicas para a coleta de material para análise; c) avaliar os “erros” ortográficos referentes ao emprego de letras não convencionais na representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/; d) elaborar plano de ação a ser desenvolvido na turma participante da pesquisa; e) promover a intervenção pedagógica, objetivando minimizar os “erros” ortográficos quanto ao uso não convencional de letras na representação gráfica dos fonemas

/s/ e /z/ no PB, dos alunos do sétimo ano da Escola Municipal Joana Porto de Januária (MG); f) comparar os resultados da fase diagnóstica com os da fase pós-intervenção para a avaliação dos resultados; g) contribuir satisfatoriamente para o alcance de melhor proficiência dos alunos no ensino da escrita, especificamente no que se refere à ortografia do PB.

Esta pesquisa ancora-se na Linguística Aplicada (LA), em estudiosos que tratam do ensino de ortografia, do letramento, da escrita e do ensino de língua portuguesa, tais como Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Cagliari (2001), Moraes (2010), Oliveira (2005), Silva (2001), Simões (2006) e Soares (2000). Para tanto, desenvolveu-se numa abordagem quanti-qualitativa, tendo como método científico adotado a etnografia e a pesquisa-ação. Quanto à natureza, esta pesquisa classifica-se como exploratória, por utilizar técnicas diretas e indiretas para a obtenção de dados. O público-alvo desta pesquisa são alunos do 7º ano (turma A) da Escola Municipal Joana Porto, localizada no município de Januária, região norte do estado de Minas Gerais.

Dado que esta pesquisa tem como público-alvo alunos, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), por meio da Plataforma Brasil, para a obtenção do Parecer Consubstanciado<sup>3</sup> (ANEXO A). Após a aprovação do projeto pelo CEP, iniciou-se a fase de aplicação das atividades diagnósticas para a coleta do material a ser analisado e quantificado. Esses dados são descritos no terceiro capítulo do trabalho, no qual consta a metodologia. A partir das informações detectadas através das atividades diagnósticas e das teorias estudadas, foi elaborado um plano de intervenção pedagógica, que foi desenvolvido com os alunos participantes.

Este estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a introdução do trabalho; no segundo capítulo, a fundamentação teórica, em que apresentamos os pressupostos teóricos propostos por estudiosos que tratam do ensino de ortografia, do letramento, da escrita e do ensino de Língua Portuguesa, pertinentes a esta pesquisa. O terceiro capítulo traz a metodologia adotada, bem como a contextualização da nossa proposta. No quarto capítulo, apresentamos a descrição e a análise dos dados (diagnóstico e intervenção) e, posteriormente, os resultados desta pesquisa. No quinto capítulo, tecemos as considerações finais sobre a intervenção pedagógica aqui proposta. Por fim, apresentamos os

---

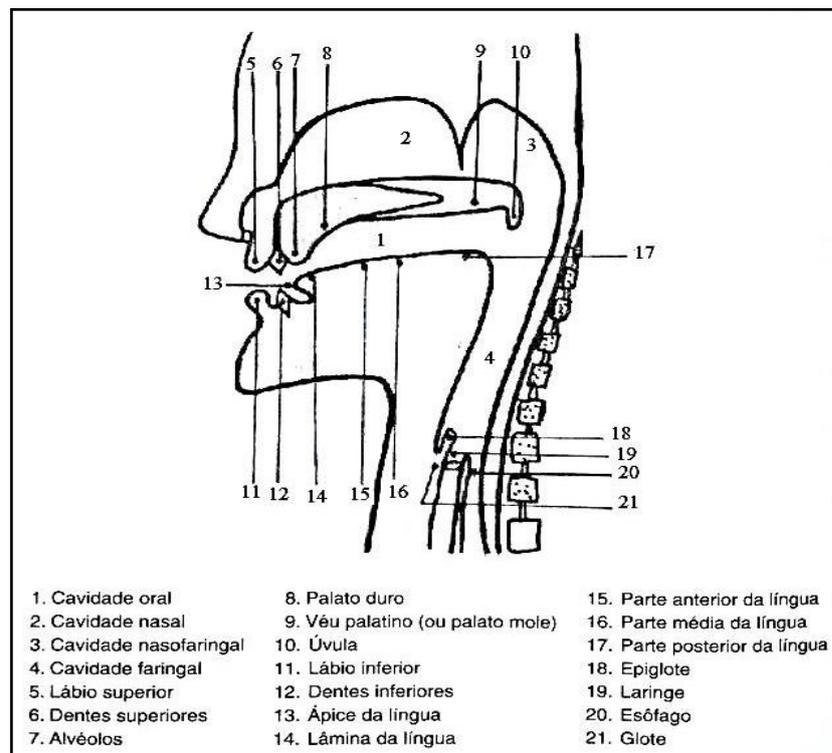
<sup>3</sup> Anexo A - Parecer Consubstanciado emitido sob o número 1.737.052, em 20 de setembro de 2016.

anexos e os apêndices indicados no decorrer da pesquisa. A seguir, o capítulo que trata do arcabouço teórico em que se fundamenta esta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, esboçamos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Tendo em vista que o objeto de estudo aqui tratado são as representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental II, iniciamos pelos conceitos dos vocábulos “sibilante” e “alveolar”. O termo sibilante é utilizado “[...] na classificação fonética com base [no] modo de articulação [do som da fala]. Refere-se a uma fricativa produzida por um obstáculo estreito [...] entre a ponta da língua e a parte posterior do alvéolo [...]” (CRYSTAL, 2000, p. 236) – obstrução parcial da corrente de ar. Por sua vez, o vocábulo alveolar, conforme Silva (2001), refere-se ao ponto (lugar) de articulação do som produzido, nesse caso, som cujo articulador passivo são os alvéolos<sup>4</sup>, e o articulador ativo, o ápice ou a lâmina da língua, conforme podemos identificar em 7 e 14, respectivamente, na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – O aparelho fonador (sistemas articulatorio e fonatório)



Fonte: Silva, 2001, p. 30.

<sup>4</sup> Esclarecemos que há falantes do PB que utilizam, como articulador ativo, os dentes incisivos superiores na articulação desses sons.

Os fonemas /s/ e /z/, embora sejam sibilantes alveolares, distinguem-se quanto ao estado da glote: o /s/ é desvozeado, e o /z/, vozeado. Na produção dos sons durante a fala, quando ocorre a obstrução da passagem de ar pela glote, que se localiza na laringe (19) (FIGURA 1), ocasionando a vibração das cordas vocais, afirma-se que “o estado da glote é vozeado (ou sonoro). Em oposição, denominamos o estado da glote de desvozeado (ou surdo) quando não há a vibração das cordas vocais” (SILVA, 2001, p. 27).

Em seguida, retomamos, dado o objeto de estudo investigado, noções de Linguística, LA, alfabetização, letramento, escrita, ortografia e ensino de Língua Portuguesa.

## 2.1 Linguística

A Linguística é a ciência que investiga a linguagem verbal humana. Ao longo do tempo, diversas teorias foram propostas para a análise do seu objeto de estudo. Inicialmente, a linguagem verbal foi considerada desvinculada de aspectos não linguísticos (por exemplo, Estruturalismo e Gerativismo). Essas correntes teóricas (séculos XIX e XX), em suas abordagens filosóficas, consideravam a língua como entidade abstrata e a desvinculavam das realidades histórica e social em seus estudos. Posteriormente, os estudos linguísticos, ampliando o seu escopo, passaram a considerar como objeto de estudo a língua natural em sua ampla variedade de uso. Assim, por exemplo, aspectos relacionados às diferenças no modo de se pronunciar as palavras, às diferenças de vocabulário observáveis de uma região para outra e à funcionalidade da linguagem passaram a fazer parte do vasto campo de investigação dos estudos linguísticos, contribuindo para a ampliação do seu objeto de estudo.

Vale ressaltar que os estudos linguísticos se diferem dos estudos gramaticais tradicionais que, historicamente, utilizando modelos literários clássicos, priorizavam o repasse de normas prescritivas e regras a serem seguidas pelos usuários da língua na modalidade escrita e também na oral. Para tanto, ao longo do tempo, muitas pesquisas desenvolvidas na grande área de concentração da Linguística vêm lentamente contribuindo para reflexões e mudanças de pensamento acerca da linguagem.

Diante das correntes de pensamento que vigoraram nos séculos XIX e XX, em meio às mudanças de pensamento, ocorreu o desenvolvimento da LA que teve como foco inicial o ensino da Língua Inglesa como língua adicional, mas que, ultimamente, tem voltado o interesse para o ensino da língua materna. Por ser o arcabouço teórico em que se sustenta esta pesquisa, abordamos, na sequência, informações acerca da LA e do ensino de língua.

## 2.2 Linguística Aplicada

A LA foi, no início, concebida por diferentes autores como um ramo da Linguística e subordinada a esta tinha como área de atuação a aplicação prática de teorias linguísticas. Em seguida, a LA passou a ser reconhecida no âmbito acadêmico como uma ciência autônoma com dimensões interdisciplinares. Nessa fase, e ao longo de seu desenvolvimento e consolidação como ciência independente, a LA se preocupava basicamente com o ensino de Língua Inglesa como língua adicional. Nesta pesquisa, não adentramos na discussão sobre uma ou outra concepção.

Moita Lopes (1996), conceituando esta ciência, faz os seguintes apontamentos: “a LA é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista”. (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23).

Ainda definindo a LA, Moita Lopes (1996) caracteriza o percurso das pesquisas desenvolvidas nesta perspectiva, apontando os aspectos elencados a seguir:

- trata-se de pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais, isto é, a LA é vista como uma ciência social e seu foco são problemas de uso da linguagem encarados pelos interlocutores do discurso num contexto social;
- a pesquisa focaliza a linguagem do ponto de vista processual, ou seja, a pesquisa tem como foco o processo de comunicação linguístico, seja ele através da escrita, seja da oralidade;
- a pesquisa é de natureza interdisciplinar e mediadora, em que a pesquisa busca a mediação entre o conhecimento de outras disciplinas teóricas e o problema linguístico investigado;
- a pesquisa envolve a formulação teórica, isto é, embora a pesquisa em LA seja centrada na resolução de uma determinada questão, contribui para o desenvolvimento e a formulação de teorias próprias;
- a pesquisa utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativa, em que sejam levados em conta aspectos variáveis específicos que garantam a análise do produto final.

Importante observar que esse mesmo autor ressalta o não cumprimento de todos esses pré-requisitos descritos no desenvolvimento de uma pesquisa em LA.

Atualmente, conforme Rodrigues (2011), a LA tem como foco, prioritariamente, o ensino e a aprendizagem de língua materna, preocupando-se com os problemas linguísticos socialmente relevantes, como os que envolvem a leitura e a escrita. Além disso, a LA é considerada uma disciplina transdisciplinar que dialoga com muitas outras disciplinas das Ciências Humanas. Menezes, Silva e Gomes (2009) apontam:

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 1).

Dessa forma, a LA, como disciplina científica com foco no ensino e na aprendizagem da língua materna, tem interesse na investigação de aspectos relativos ao uso da língua em sala de aula. Nessa perspectiva, justifica-se que esta pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos da LA, uma vez que busca investigar as representações gráficas não convencionais dos fonemas /s/ e /z/ em produções escritas de alunos do Ensino Fundamental, bem como desenvolver proposta de intervenção, no intuito de minimizar as ocorrências de registros não convencionais dos fonemas em estudo, aprimorando o uso da língua escrita dos alunos participantes da pesquisa. Dada a natureza interdisciplinar da LA, a seguir, apresentamos a subseção que trata de questões de alfabetização e letramento, também envolvidas nesta pesquisa.

### **2.3 Alfabetização e letramento**

Nesta subseção, apresentamos algumas abordagens acerca da alfabetização e do letramento, considerando que muitos dos problemas de aprendizagem relacionados ao emprego da língua escrita são oriundos ou estão relacionados ao processo de alfabetização. Tendo em vista que o ensino da língua não deve acontecer de modo fragmentado e descontextualizado, para o trabalho ora realizado, essa discussão torna-se pertinente, uma que nosso objeto de estudo está relacionado a fatos ortográficos e ao ensino da língua em sua modalidade escrita.

Soares (2004) afirma que a abordagem do termo alfabetização relacionado ao letramento tem sido prática comum na produção acadêmica brasileira. Embora esses termos estejam intrinsecamente relacionados e, para essa autora, a alfabetização e o letramento sejam

práticas indissociáveis, tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica, é preciso notá-los como processos distintos, como abordam os autores mencionados a seguir.

Conforme afirmam Castanheira, Maciel e Martins (2009, p. 15-16), o ensino da alfabetização, na perspectiva do letramento, “potencializa as possibilidades de refletir criticamente as relações que se estabelecem entre as pessoas em nossa sociedade”, desde o início do ensino sistemático da língua.

Por alfabetização, Cagliari (2001, p. 8-10) entende ser o processo de “aprendizagem da escrita e da leitura”. Segundo ele, “a alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa [...]”. Em virtude disso, é uma fase da educação básica que requer especial atenção, pois os problemas de aprendizagem advindos dessa etapa são, em geral, muito difíceis de serem superados em outros estágios, afetando o bom desempenho acadêmico durante toda a vida estudantil. Já o letramento, conforme Soares:

[...] Implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2001, p. 92).

Nessa acepção, segundo a autora, o letramento significa “o estado ou a condição que o indivíduo ou o grupo social adquire como consequência por ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais [...]” (SOARES, 2000, p. 38-39).

Entre outras especificidades, a prática de alfabetizar é considerada difícil por pesquisadores e por professores que atuam nessa área, pois muitos fatores, individuais, familiares ou sociais interferem direta ou indiretamente no desempenho dos alunos na escola. Diante disso, muitos alunos, ao vencerem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, têm chegado aos anos finais desse nível de ensino sem o domínio esperado da leitura fluente e com diferentes problemas na escrita convencional da língua, como algumas marcas da oralidade, o não domínio da ortografia, além de virem demonstrando baixos rendimentos nas avaliações externas<sup>5</sup>.

Com o baixo rendimento dos estudantes brasileiros evidenciado nas avaliações externas, Soares (2004, p. 9) afirma que o “atual fracasso na aprendizagem e, portanto,

<sup>5</sup> Essas avaliações externas, conforme Soares (2004), são: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), Avaliação Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras.

também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado”, tem sido consequência de uma provável perda da especificidade da alfabetização. A autora aponta:

[...] No Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização [...] (SOARES, 2004, p. 8).

Dessa forma, ainda conforme a autora:

A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma, obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2004, p. 11).

Esse fenômeno de perda da especificidade da alfabetização, intitulado de *desinvenção*<sup>6</sup> da alfabetização, conforme expõe a autora, não é o único fator explicativo para o baixo desempenho na aprendizagem e no ensino da língua. Contrapondo-se a esse fenômeno, Soares faz apontamentos sobre a necessidade de se defender a especificidade do processo de alfabetização sem, contudo, dissociá-lo do processo de letramento. Para isso, ela afirma que a alfabetização e o letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

A partir dessas reflexões, conforme destaca a autora, é importante salientarmos que há “a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”. Além disso, esse processo se desenvolve num contexto de letramento, isto é, com o envolvimento do educando em “eventos variados de leitura e de escrita, o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas”. (SOARES, 2004, p. 16).

---

<sup>6</sup> Neologismo usado por Soares (2004) para nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização.

Importante ressaltar, no entanto, que o letrar deve ultrapassar as barreiras do período da alfabetização e permanecer na vida social do aluno. Para tanto, Castanheira, Maciel e Martins (2009) defendem que o professor, ciente da complexidade do alfabetizar e do letrar, deve assumir uma postura política, considerando o conhecimento e o domínio do que se ensina.

Assim, é esperado que os alunos consigam desenvolver competências e habilidades no uso da linguagem nas modalidades oral e escrita, tornando-se proativos, críticos, participativos e capazes de resolver os problemas cotidianos. Na sequência, expomos algumas considerações acerca da escrita e da ortografia, também envolvidas nesta pesquisa.

## **2.4 Escrita e ortografia**

O surgimento da escrita na Antiguidade está ligado à necessidade do desenvolvimento da economia e da sociedade. “Desde cedo, a humanidade sentiu necessidade de registrar, guardar a sua linguagem. Foi dessa necessidade que surgiu a escrita [...]” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 22). Dada a importância da escrita ao longo da evolução da humanidade, Hignounet (2003) sugere a divisão das eras histórica antes e depois da escrita. Segundo esse autor, a escrita, além de ser o procedimento de fixação das palavras, é também um meio permanente pelo qual se tem alcance ao mundo das ideias, fazendo-as perpassar ao longo do tempo. Dessa forma, a evolução da escrita tem relação com os avanços, com a evolução do homem e da própria humanidade.

É inquestionável, pois, a importância da escrita na sociedade contemporânea, haja vista a valorização que se dá ao registro escrito nas escolas e nas relações sociais. De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (1999), em função da natureza arbitrária<sup>7</sup> do signo linguístico, há duas formas de se registrar a escrita: a escrita ideográfica e a escrita fonográfica. Na primeira forma de representação, dá-se o registro a partir dos significados, das ideias, através do uso de imagens, símbolos ou desenhos, por exemplo; na segunda forma de representação, o registro ocorre a partir dos sons, por exemplo, os sons que as letras representam. Na escrita fonográfica, conforme Massini-Cagliari e Cagliari:

---

<sup>7</sup> Natureza arbitrária do signo linguístico: teoria defendida pelo linguista estruturalista Ferdinand Saussure, segundo a qual o signo linguístico é arbitrário e imotivado em relação ao significado, com o qual não mantém nenhuma relação na realidade. (SAUSSURE, 2006).

[...] Os significados veiculados pelas palavras são recuperados, na leitura, através do reconhecimento primeiro dos sons da palavra representada; depois de identificada a palavra, é automática a recuperação da ideia que o escriba quis passar, uma vez que [...] todo signo linguístico tem dentro de si, ligados indissolivelmente, um significante (sons) e um significado (ideias). (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 26).

Embora o uso da escrita fonográfica alfabética seja mais recorrente, ressaltamos, no entanto, que uma não pode ser considerada melhor ou mais importante do que a outra. Cada uma tem seu grau de eficiência na situação adequada de uso; por exemplo, as representações da escrita fonográfica e ideográfica são complementares entre si, durante a aquisição da variedade escrita da língua.

Para Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 64), “[...] a escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura [...]”, já a “[...] ortografia significa escolher uma única forma para as palavras de uma língua, independente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas [...]” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 30). Esses autores abordam que a variedade escrita da língua é apenas uma representação gráfica da linguagem oral, um uso sofisticado da linguagem cristalizado graficamente.

Apontam ainda que o valor da escrita, hoje em dia, em nossa sociedade, é tamanho que isso pode levar as pessoas a pensarem que a escrita é que influencia mudanças na fala e não o contrário.

Diante dessas considerações apresentadas pelos autores, percebe-se a importância da escrita tanto para a recuperação oral da mensagem de um texto escrito quanto para a sua preservação. Em vista disso, a escrita precisa seguir as normas ortográficas às quais está submetida, como se pode notar na representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/, que são representados graficamente por diferentes letras, obedecendo à convenção ortográfica social estabelecida. Em face de tantas variedades linguísticas que temos de uma mesma língua, no nosso caso, a Língua Portuguesa, é importante, portanto, conservarmos a representação ortográfica. Por haver uma ortografia unificada, seu ensino e seu domínio já não têm sido uma tarefa fácil, imagine então se para cada dialeto<sup>8</sup> houvesse um registro de forma diferente. Diante disso, é fácil perceber a importância de haver uma ortografia comum para a língua. Conforme afirma Morais (2010):

---

<sup>8</sup> Conforme Travaglia (1997, p. 42): “Dialeto são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua”, e que podem se dar nas seguintes dimensões: territorial, geográfica, regional, de idade, de sexo, de geração e de função.

A ortografia funciona como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira, quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2010, p. 30).

Essa unificação ortográfica da língua, a princípio, teve como finalidade fixar as palavras a fim de facilitar a comunicação por meio da variante escrita, independentemente das variantes orais, porém tornou-se, para o ensino da língua, um desafio a ser vencido, tanto pelos professores de língua materna quanto pelos alunos, no uso da língua escrita. Por outro lado, precisa-se considerar que o domínio da escrita, conforme afirma Simões (2006), requer tempo e prática:

Sabemos que o domínio das formas escritas não pode ser adquirido imediatamente; ele se faz com a prática da língua: muitas leituras e muitas escritas. Contudo, há estruturas básicas da fonologia da língua que podem e devem ser assentadas desde as primeiras séries do ensino fundamental, para que o estudante obtenha pontos de partida para seu aperfeiçoamento, fundamentando sua prática de usuário da língua com uma boa dose de raciocínio linguístico. (SIMÕES, 2006, p. 15).

Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 61-62) apontam que “escrever certas palavras, segundo a ortografia oficial vigente, é uma dificuldade para muitas pessoas, mesmo que tenham uma prática de escrita relativamente intensa”. Eles reiteram que as pessoas com prática de leitura e escrita intensa, certamente, com o passar do tempo, têm cada vez menos dificuldades em escrever ortograficamente, sem precisar consultar o dicionário.

Porém, como muitos dos nossos alunos não têm o hábito de exercitar com autonomia a prática da leitura e da escrita intensamente, além do pouco tempo de contato com o mundo da escrita, ao ingressarem nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme os autores Massini-Cagliari e Cagliari (1999) apontam, apresentam dificuldades na aprendizagem oriundas do período da alfabetização. Uma dessas dificuldades denotadas está presente ao ler, isto é, apresentam leitura lenta e arrastada, sem entonação e sem fluência; já ao escrever, cometem “erros” ortográficos de diversas naturezas, como na representação gráfica dos fonemas em estudo. Em geral, esses alunos se tornam desmotivados nessa fase educacional, por terem dificuldades em acompanhar com desenvoltura os conteúdos trabalhados pelos professores.

Desse modo, os alunos acabam apresentando desinteresse quando a atividade a eles solicitada envolve a realização de produção textual escrita. Em relação a essa resistência à produção de textos escritos, Morais afirma:

Ao registrar um ditado, o aprendiz tem apenas que grafar o texto que escuta da professora ou de um colega. Já quando se trata de escrever uma história, ele tem que dar conta de várias exigências ao mesmo tempo: selecionar as ideias que colocará no papel, ordená-las, escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo. (MORAIS, 2010, p. 30).

Com base nas ideias expressas pelo autor, compreendemos que a produção textual escrita se torna um desafio para o aluno, pois requer dele o uso de várias competências que devem ser ativadas no momento da produção escrita, como a seleção e a ordenação das ideias a serem expressas e, os conhecimentos linguísticos e ortográficos exigidos pelas normas convencionais da língua. Como o aluno não consegue cumprir todas essas “exigências” mencionadas por Morais, acaba demonstrando desinteresse em realizar a atividade, uma que não consegue se expressar através da escrita cumprindo as normas convencionais da língua.

Sobre a ortografia, Simões (2006, p. 16) afirma que “[...] ninguém escreve como fala nem fala como escreve [...]”, em função de nem sempre haver, na língua, correspondência biunívoca entre letra e som. Conforme se observa nos exemplos a seguir, em PB, há as seguintes correspondências entre letras e sons:

- a) Um só fonema pode ser representado por diferentes letras, como ocorre em “portuguesa”, “tristeza” e “exercício”, em que o fonema /z/ é representado pelas letras “-S”, “-Z” e “-X”, respectivamente.
- b) A mesma letra pode representar diferentes fonemas. É o que ocorre em palavras como “texto”, “exibir” e “enxame”, em que a letra “-X” representa os distintos fonemas /s/, /z/ e /ʃ/, respectivamente.
- c) Um só fonema pode ser representado por duas letras: é o que ocorre nos vocábulos “osso” e “carro”, em que os fonemas /s/ e /ʀ/ são representados pelos dígrafos “-SS” e “-RR”, respectivamente.
- d) Uma letra pode não representar fonema nenhum: é o caso da letra “-H” que, na Língua Portuguesa, por aspectos etimológicos<sup>9</sup>, não representa nenhum som. Por exemplo, na palavra “hoje”, há apenas três sons/'ozi/.

Ocorrências como essas é que fazem o domínio do sistema alfabético-ortográfico ser considerado tão complexo pelos usuários da língua, principalmente os que estão em fase de alfabetização. Como muitas crianças não conseguem perceber as complexas relações entre o registro oral e o escrito, acabam por transferir para a escrita usos não convencionais, por não

---

<sup>9</sup> Referentes à “[...] origem de uma palavra” (MINIAURÉLIO, 2010, p. 325).

dominar o sistema ortográfico da língua. Ao não conseguirem vencer tais etapas, essas crianças chegam aos anos finais do Ensino Fundamental apresentando muitas dificuldades ainda a serem vencidas.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999) sugerem que, no início da alfabetização, a criança seja estimulada a escrever o mais livremente possível e, somente depois, orientada a escrever segundo a ortografia vigente. Segundo esses autores (1999, p. 73), “exigir a ortografia na primeira versão de escrita na alfabetização é querer exigir demais das crianças”. Dessa forma, espera-se que, com orientações e estímulos, o aluno consiga ir se apropriando da escrita ortográfica com o passar do tempo.

Conforme Simões (2006), na oralidade, o falante tem muitos recursos intransponíveis para a escrita, como os gestos, o timbre e as expressões faciais. Por outro lado, a língua escrita também “apresenta figuras não conversíveis em [fonemas]<sup>10</sup> (letras ‘mudas’, pontuação, diacríticos), espaços em brancos sem correspondência do texto oral, visto que a emissão oral é contínua, além de outras particularidades” (SIMÕES, 2006, p. 16). Simões (2006, p. 16) afirma ainda que “a apropriação da leitura e da escrita, pela criança em especial, é um processo de alto grau de complexidade e requer do professor competência técnico-pedagógicas específicas, para que as dificuldades possam ser minimizadas.”

Embora muitas das dificuldades, apresentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, sejam oriundas da não consolidação de habilidades e competências do período da alfabetização, Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 63) apontam que, ao escrever algumas palavras segundo a escrita vigente, é normal os falantes da língua, mesmo aqueles que são acostumados a escrever observando a variedade culta, sentirem dúvidas quanto à escrita convencional de muitos vocábulos. Quanto a isso, é natural recorrer ao dicionário para solucionar as possíveis hesitações surgidas. Segundo esses autores:

[...] Um brevíssimo passeio pelo dicionário é suficiente para mostrar como a ortografia que temos atualmente tem problemas, que até mesmo autores de dicionários também têm dúvidas quanto a grafia de certas palavras e que nem todos os dicionaristas concordam entre si. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 63).

Esses autores reiteram que “[...] escrever *quilela* ou *quirela*; *contacto* ou *contato*, *constrói* ou *construi* representa questões ortográficas semelhantes às das crianças que escrevem *craro* ou *claro*, *mostro* ou *monstro*, *dissi* ou *disse* [...]” (MASSINI-CAGLIARI;

---

<sup>10</sup> Substituímos o termo “som” utilizado pela autora por “fonemas”. Consideramos este mais adequado do que aquele, no contexto aqui empregado.

CAGLIARI, 1999, p. 63-64). E completam ainda afirmando que a diferença entre a criança e o autor de dicionário é o fato de a criança ter dúvidas em relação a palavras de uso comum, enquanto os dicionaristas as têm em relação a palavras “exóticas”, raras e de pouco uso. Durante o aprendizado da escrita, para a criança, todas as palavras são uma nova descoberta, causando-lhe dúvidas quanto à escrita.

Morais (2010) esboça alguns apontamentos quanto ao ensino ortográfico da Língua Portuguesa. Segundo ele, no ensino sistemático da língua, a escola, por um lado, tem cometido o equívoco de confundir a competência textual do aluno com seu rendimento ortográfico; por outro lado, promove poucas oportunidades de reflexão acerca das dificuldades ortográficas, mas costuma exigir dos alunos, através de avaliação somativa, conhecimentos ortográficos muitas vezes não trabalhados. Essa prática educativa escolar pode causar constrangimentos ao aluno, quando ele tiver que se expressar por meio da escrita, durante o período estudantil ou em qualquer fase da vida.

Segundo Moraes (2010), diante das reais dificuldades ortográficas detectadas nas produções escritas dos alunos, é preciso repensar a prática do ensino ortográfico da língua. Para isso, é necessário o entendimento de que há aspectos ortográficos cujas regras precisam ser aprendidas pelos alunos, e outros que precisam ser memorizados. Para tanto, o autor sugere que o aluno “precisará de modelos sobre os quais refletir e de ajuda: situações que estimulem a reflexão sistemática sobre as características de nossa norma ortográfica” (MORAIS, 2010, p. 69). Para aprofundar essa discussão, na próxima subseção, abordamos questões referentes ao “erro” ortográfico.

## **2.5 “Erros” ortográficos**

Os conceitos de “certo” e de “errado” no uso cotidiano da língua, seja na modalidade oral, seja na escrita, estão atrelados ao conceito da gramática normativa. Esta, por sua vez, é definida como a variante que “segue as normas de bom uso da língua, configurando o falar e o escrever bem” (TRAVAGLIA, 1997, p. 24). Conforme os apontamentos de Travaglia (1997), para a concepção normativa da gramática, “certo” é tudo o que estiver de acordo com a norma considerada culta, considerando as normas de bom uso da língua, tendo por base o uso consagrado pelos bons escritores. Já tudo o que foge da norma, “tudo o que não está de acordo com o que é usado na variedade padrão da língua” (TRAVAGLIA, 1997, p. 24), é considerado “erro”, desvio e ou deformação. Diante dessas orientações, temos que os

registros ortográficos das palavras devem obedecer às convenções impostas pelo uso social da língua, uma vez que o desvio do que é convencional configura-se “erro”.

Sabemos que o ensino sistemático da língua deve priorizar a formação do aluno leitor e produtor de textos sem, contudo, negligenciar o ensino das normas ortográficas, isto é, a escrita convencional das palavras. Conforme Morais (2010), quando a criança compreende a escrita alfabética, seu próximo desafio é apropriar-se das normas ortográficas. Porém, o aluno precisa ser orientado nesse processo de apropriação, dada a natureza convencional da escrita ortográfica.

De acordo com Morais (2010), na hora da escrita, os alunos podem cometer “erros” motivados por diferentes razões. Ele categoriza a norma ortográfica do PB em dois grandes grupos, conforme suas características: um contempla os aspectos irregulares da ortografia da língua, que exigem do aprendiz a memorização; o outro grupo contempla os aspectos regulares da ortografia da língua, em que há correspondência letra-som que pode ser apreendida. O autor afirma que a distinção do que é irregular e regular “nos permite compreender que os erros ortográficos não são coisas idênticas, pois erros semelhantes em sua aparência [...] têm naturezas diferentes” (MORAIS, 2010, p. 35); conseqüentemente, o processo de ensino exige estratégias diferentes. Ainda conforme esse autor:

No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta, como acontece com C e com o H nas palavras “cidade” e “hoje”.

Já no segundo caso, o das dificuldades regulares, podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. É, por exemplo, o que ocorre com o emprego de R o RR em palavras como “honra” e “cachorro”. (MORAIS, 2010, p. 35-36).

Nessa perspectiva, o professor precisa ter ciência e estar atento para orientar os alunos na aquisição dos conhecimentos fonético-ortográficos e no registro da língua escrita.

Morais (2010) ainda afirma:

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras. Com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente seu trabalho, decidindo o

que o aluno precisa memorizar e o que ele pode compreender. (MORAIS, 2010, p. 36).

Com essas afirmações, Morais (2010, p. 36) aponta também diferenças entre regras para a leitura e regras para escrita. Ele exemplifica citando que “a regra segundo a qual o ‘-S’ tem som de /z/ ‘quando está entre vogais’ só se aplica na leitura”, pois, segundo Morais (2010), na escrita, o fato de o falante saber que o “-S” entre vogais possui o som de “-Z” não o ajuda muito na hora de representar graficamente tal fonema em palavras como “mesa” e “casa”, que são grafadas com a letra “-S”. E reitera que, por não haver na língua regras que justifiquem ocorrências como essas, trata-se de mais um exemplo que precisa ser memorizado. Listamos, no Quadro 1 a seguir, de acordo com Silva, Morais e Melo (2007, p. 25), os casos mais recorrentes de irregularidades ortográficas do PB.

Quadro 1 – Principais irregularidades ortográficas do português

Ocorrência	Exemplificação
A notação do som [s] com “-S”, “-C”, “-Z”, “-SS”, “-X”, “-Ç”, “-XC”, “-SC”, e “-SÇ”	“seguro”, “cidade”, “paz”, “assistir”, “auxílio”, “açude”, “exceto”, “piscina”, “cresça”
A notação do som [z] com “-Z”, “-S” e “-X”	“gozado”, “casa”, “exame”
A notação do som [ʃ] com “-X”, “-CH” ou “-Z”	“xale”, “chalé”, “rapaz”
A notação do som [ʒ] com “-J” ou “-G”	“jiló”, “gelo”
A notação do som [λ] com “-L” ou “-LH”	“família”, “toalha”
A notação do som [i] com “-I” ou “-E” em posição pré-tônica	“cigarro”, “seguro”
A notação do som [u] com “-U” ou “-O” em posição pré-tônica	“buraco”, “bonito”
O emprego do “-H” em início de palavra	“harpa”, “hoje”, “humano”

Fonte: Silva, Morais e Melo, 2007, p. 25. (Adaptado pela pesquisadora).

Nessas ocorrências, como em outros casos de irregularidades, não havendo regras na língua que orientem o aprendiz na hora da escrita, o trabalho desenvolvido em sala de aula deve oportunizar a memorização através da familiarização com o maior número possível de ocorrências. Sobre esse assunto, Morais (2010) esclarece:

[...] A memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas ‘imagens fotográficas’. Nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual. (MORAIS, 2010, p. 43).

Com base nas informações expostas até aqui deduzimos: para que o ensino da escrita ortográfica obtenha os resultados esperados, é preciso, então, que sejam oportunizados aos alunos momentos de aprendizagem nos quais eles sejam levados a compreender os casos ortográficos com regularidade, de modo que, mesmo com palavras que nunca tenham lido ou escrito, eles consigam prever com segurança a escrita delas.

Já nos casos em que ocorrem irregularidades, é necessária a familiarização dos alunos com o maior número possível de palavras, pois, nesses casos, como afirma Morais (2010, p. 44), “as dificuldades irregulares sempre existirão e nos acompanhará por mais letrados que sejamos. Sempre haverá palavras raras as quais nunca tivemos a oportunidade de ler ou escrever, ou cuja grafia não nos recordamos”. Dessa forma, os alunos precisam ser orientados sobre a importância de se consultar e de se usar o dicionário como recurso de pesquisa, quando, na hora da escrita, surgir dúvida relacionada à escrita de palavras desse tipo. Na próxima subseção, para ampliar essa discussão, delineamos informações referentes à categorização de “erros” ortográficos.

### **2.5.1 Categorização dos “erros” ortográficos**

Nesta subseção, abordamos categorias de “erros” ortográficos que podem ser detectadas nos textos produzidos pelos alunos. Conforme autores que tratam desse assunto, é de fundamental importância conhecer tais categorias para se aplicar a melhor técnica quanto ao ensino das normas ortográficas.

Oliveira (2005) afirma que a categorização dos problemas de escrita identificáveis nas produções dos alunos é uma técnica necessária e justificável, pelos seguintes motivos: orientação do trabalho do professor na análise dos problemas que constarem nos textos e, sobretudo, facilitar-se o delineamento de estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas, no intuito de resolver ou de minimizar os problemas identificados. Entre os autores que tratam desses aspectos nos estudos linguísticos, abordamos as propostas de Bortoni-Ricardo (2005) e de Oliveira (2005).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), uma das contribuições mais produtivas da linguística ao ensino de língua têm sido as orientações teóricas e metodológicas para

analisar e diagnosticar “erros”. Nessa perspectiva, essa “[...] técnica permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidências” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53). Apregoa ainda que, no ensino da língua culta, não podemos ignorar a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas do dialeto do aprendiz, principalmente se o acesso do aluno à norma culta se der de forma muito restrita e limitada. Essa autora apresenta um modelo linguístico de análise e de diagnóstico de “erros” visando ao ensino da ortografia, conforme o Quadro 2, postulado na perspectiva da Sociolinguística.

Quadro 2 – Categorização de “erros”, conforme Bortoni-Ricardo (2005)

Categorização do erro	Subcategoria
Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	-
	Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.
Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.	Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.
	Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Fonte: Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54. (Adaptado pela pesquisadora).

Na primeira categoria, incluem-se “os erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita”. Tais “erros” são decorrentes das “relações plurívocas entre fonema e letra” como exemplo, os “fonemas (no caso desta pesquisa, as sibilantes)<sup>11</sup> que possuem diversas representações ortográficas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). A segunda categoria trata dos “erros decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 55), que se subdivide nas seguintes subcategorias: “erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, “erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e “erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Como o objeto de estudo desta pesquisa se enquadra na primeira categoria, não nos adentramos nessas três outras subcategorias.

<sup>11</sup> Parêntese nosso.

Oliveira (2005), por sua vez, propõe três categorias de “erros” que possuem subcategorias:

- a) **Grupo 1:** categoria que considera os problemas que infringem a escrita alfabética. Essa categoria subdivide-se em três subcategorias:
- G1A: envolve os problemas de escrita pré-alfabética; por exemplo, “**amnaeboa**/ = a minha mãe é boa”<sup>12</sup>;
  - G1B: nessa subcategoria, estão os casos de escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, por haver semelhanças na grafia das letras; por exemplo, “**m e n, p e q, b e d**”.
  - G1C: subcategoria da escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons; por exemplo, “as palavras ‘**cheito**’ por **jeito**, ‘**cato**’ por **gato**, ‘**papa**’ por **baba**”.
- b) **Grupo 2:** categoria em que são abordados casos de violações das relações som-letra e de formas dicionarizadas, sendo subdividida em quatro subcategorias<sup>13</sup>:
- G2A: subcategoria que considera as violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas; por exemplo, “a grafia de **fava** como **mola**”.
  - G2B: subcategoria em que estão contidos os casos de violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons; por exemplo, “grafar ‘**gera**’ para **guerra**”.
  - G2C: subcategoria que contém os casos de violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz; por exemplo, a grafia “O **sou** brilha!”, ao invés de “O **sol** brilha!”.
  - G2D: subcategoria que envolve os casos de violação de formas dicionarizadas; por exemplo, “**cinto (sinto)** muito, **jelo = gelo**”.
- c) **Grupo 3:** categoria heterogênea que inclui os casos de violações além da relações som-letra e de formas dicionarizadas, em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras. Essa categoria subdivide-se em duas subcategorias:
- G3A: subcategoria dos casos de violações na escrita de sequências de palavras, por não haver correspondência entre os limites das palavras

<sup>12</sup> Os trechos em que constam os exemplos apresentados nas subcategorias de “erros” ortográficos propostas por Oliveira foram extraídos da obra do próprio autor (OLIVEIRA, 2005, p. 49-53).

<sup>13</sup> Título atribuído por nós à categoria grupo 2.

escritas e os limites das palavras faladas; por exemplo, “**opatu** (‘o pato’); **mileva** (‘me leva’); **javai** (‘já vai’)”.

- G3B: nessa subcategoria, estão inseridos os casos de violações que não se encaixam em nenhum outro mencionado; por exemplo, “**pegol, abril e jogol**, ao invés de **pegou, abriu e jogou**” – casos de hipercorreção.

Como nosso objeto de estudo está relacionado aos problemas de escrita descritos no G2D, aprofundamo-nos um pouco mais na análise dessa subcategoria. De acordo com Oliveira (2005), nessa subcategoria concentram-se os “erros” ortográficos de natureza totalmente arbitrária, cuja ortografia não é controlada pelo som e nem por regra. “[...] Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia.” (OLIVEIRA, 2005, p. 52). Em consonância com as ideias de Morais (2010), Oliveira afirma também que os usuários da Língua Portuguesa não são capazes de superar plenamente os casos dessa subcategoria. Por mais letrados que sejam, sempre haverá palavras que causarão dúvidas na hora da escrita. Corroborando tal premissa, Silva, Morais e Melo (2007, p. 25) postulam que “[...] é impossível não ter dúvidas sobre a ortografia de palavras raras, que pouco lemos e escrevemos, e que contêm correspondências letra-som de tipo irregular [...]”.

A partir das duas propostas de categorização aqui esboçadas, decidimos pela classificação de Oliveira (2005) como parâmetro para análise dos “erros” ortográficos identificados nos textos dos alunos do 7º ano participantes desta pesquisa.

### **2.5.2 As sibilantes /s/ e /z/ e sua representação na escrita: visão tradicional e visão linguística**

Nesta subseção, são feitos alguns apontamentos referentes ao nosso objeto de estudo considerando, respectivamente, a tradição do ensino gramatical e a visão do ensino à luz da Linguística. Na tradição do ensino da língua, letras e fonemas fazem parte dos conteúdos a serem ensinados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental – período de alfabetização. Diante da variedade de fonemas que a língua possui, desenvolver o domínio ortográfico de todos eles torna-se um desafio para o aprendiz e também para o sistema de ensino.

Para a abordagem dos fonemas /s/ e /z/ em estudo nesta pesquisa, na visão tradicional de ensino, realizamos uma consulta a diferentes gramáticas tradicionais, com a

intenção de avaliarmos os posicionamentos metalinguísticos acerca do fenômeno em estudo, considerando os seguintes gramáticos: Bechara (2003), Rocha Lima (2013), Faraco e Moura (2000) e Cegalla (2007). Nas quatro gramáticas consultadas, verificamos que os autores dedicam pelo menos uma unidade ou capítulo ao estudo de conceitos básicos, ora da Fonética (CEGALLA, 2007) ora da Fonética e da Fonologia (BECHARA, 2003; ROCHA LIMA, 2013; FARACO; MOURA, 2000), incluindo outro capítulo específico para o estudo da ortografia.

Da consulta realizada aos diferentes gramáticos, verificamos que, em geral, no capítulo destinado à teoria fonética e fonológica, os autores abordam conceitos diversos, como a definição de letra, fonema, ortografia, informações acerca do aparelho fonador, encontros vocálicos e consonantais, entre outros. Pode-se verificar que, nos capítulos dedicados ao estudo da ortografia, em geral, a representação ortográfica é nomeada referindo-se ao emprego das letras, e não à representação gráfica dos fonemas, por exemplo: o emprego do “-H”, o emprego do “-X”, o emprego do “-J/G”, entre outros.

Identificamos, também que, dos gramáticos consultados, o único que faz referência à representação de fonemas é Cegalla (2007). Além de abordar o emprego de letras (“-E/T”, “-O/U”, “-G/J”, entre outras), Cegalla trata da representação do fonema /s/ nos seguintes casos: “-C”, “-Ç”, “-S”, “-SS”, “-SC”, “-SÇ”, “-X” e “-XC”. Para tanto, o autor cita uma relação de palavras, mostrando a representação do fonema /s/.

Em relação ao fonema /z/, o autor, seguindo a disposição gramatical tradicional dos demais gramáticos consultados, aborda o emprego da letra, em vez da representação gráfica do fonema. Desse modo, apresenta o assunto da seguinte forma: “emprego do s com valor de z” (CEGALLA, 2007, p. 60). A partir disso, faz a descrição de uma série de regras gramaticais que apontam o emprego da letra “-S” com valor sonoro de /z/. No que se refere às outras duas formas de representação gráfica desse fonema, a abordagem se dá não por meio do emprego do fonema /z/, mas sim por meio do emprego das letras “-Z” e “-X”. Ou seja, o foco foi dado à letra.

Da análise realizada às gramáticas citadas, verificamos que tradicionalmente a abordagem do conteúdo ortográfico gramatical se dá de modo expositivo conteudista. Nessa perspectiva, o ensino ortográfico baseia-se basicamente no repasse de informações que devem ser decoradas pelos alunos. A exposição de conteúdos não oportuniza momentos de reflexão e o ensino costuma ser pautado exclusivamente na memorização.

Na perspectiva linguística, observa-se consenso entre autores diversos de que a ortografia é uma convenção social com a finalidade básica de orientar e de facilitar o uso da variante escrita da língua. Há concordância entre autores (MORAIS, 2010; OLIVEIRA, 2005; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999), também, de que dúvidas ortográficas sempre vão existir, e que todos os falantes da língua, independentemente do nível de escolaridade, podem, em algum momento da escrita, ter dúvidas ocasionais quanto à escrita ortográfica de alguma palavra.

Diante disso, Cagliari (2001, p. 354) expõe que, no ensino da língua, é importante o professor mostrar aos alunos a importância da ortografia, segundo a qual “todas as palavras têm apenas uma forma escrita”, e que, se cada um escrevesse da forma como fala, seria o caos, uma vez que a língua apresenta inúmeras variações, sejam dialetais, sejam motivadas por fatores sociais, históricos, entre outros. Desse modo, o usuário da língua precisa saber lidar com a dúvida e não se envergonhar de consultar o dicionário ou de pedir ajuda a quem possa ajudá-lo.

Sobre a representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/, Moraes (2010) afirma que se enquadra em casos de irregularidades da nossa ortografia, pois, conforme ele, na grafia desses fonemas não há regra que auxilie o aluno no momento da escrita. Em casos de dúvida quanto à ortografia de palavras com ocorrências irregulares, faz-se necessária a consulta ao dicionário.

Conforme Oliveira (2005), há aspectos da ortografia do português que não possuem apoio da pauta sonora. Nesses casos, enquadram-se o fonema /s/ e /z/ do PB. O fonema /s/ pode ocorrer no início, no meio e no final de uma palavra. De acordo com esse estudioso, no início de palavra, essa sibilante pode graficamente ser representada pelo “-S” ou pelo “-C” como nos respectivos exemplos: “sábado”, “semana”, “sinal”, “sono”, “suco” e “cela”, “celeiro”, “cinema”. Oliveira aponta sobre o fonema /s/:

Quando em início de palavra e seguido de [a], [o], [o], [u], nós o representamos sempre pelo grafema ‘s’: **sapato**, **sola**, **sopa**, **suco**. O problema está na representação desse som quando seguido dos sons [ɛ], [e] e [i]. Por quê? Porque se temos **cela**, temos também **sela**; se temos **celeiro** temos também **semente**, se temos **cimento** temos também **sinal**. E, observe, a pauta sonora, nesses casos, não ajuda em nada! Trata-se, sempre, do mesmo som, [s]. Nesses casos dizemos que a relação entre o som e o grafema é totalmente arbitrária e que a escrita ortográfica depende, crucialmente, do significado. (OLIVEIRA, 2005, p. 42).

Em relação à representação do /s/ em posição intervocálica, Oliveira aponta que o problema é ainda maior, uma vez que nessa posição esse fonema pode graficamente ser

representado por muitas letras diferentes, como se pode observar nos seguintes exemplos: “aço”, “asso”, “nasc<sup>er</sup>”, “nasça”, “máximo”. Em posição final, o problema persiste, considerando que o /s/ pode ser grafado também por diferentes letras, como em “vez” e “mês”. Todas essas possibilidades dificultam o aprendizado: “casos desse tipo fazem parte de um aprendizado que nunca termina; nenhum de nós é capaz de grafar corretamente, sem auxílio de um dicionário, todas as palavras do português”. (OLIVEIRA, 2005, p. 42).

Assim, concluímos que as dificuldades no emprego ortográfico dos fonemas /s/ e /z/ – consoantes sibilantes alveolares – ocorrem porque o fonema /s/ pode, graficamente, ser representado pelas seguintes letras: “-C”, “-Ç”, “-S”, “-SS”, “-SC”, “-SÇ”, “-X”, “-XC”, “-Z” e “-XS”, e o fonema /z/, pelos grafemas “-Z”, “-X” e “-S”, conforme ilustra o Quadro 3.

Quadro 3 – Fonemas /s/ e /z/ e sua representação ortográfica

Fonemas	Grafemas	Exemplos
/s/	“-C”	“cerâmica”
	“-Ç”	“indiferença”
	“-S”	“sola”
	“-SS”	“interessado”
	“-SC”	“piscina”
	“-SÇ”	“desça”
	“-X”	“exportar”
	“-XC”	“excesso”
	“-Z”	“veloz”
	“-XS”	“exsurgir”
/z/	“-Z”	“zebra”
	“-S”	“casa”
	“-X”	“exato”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Com tantas possibilidades diferentes para se representar um único fonema, conforme se observa no Quadro 3, e por se tratar de casos ortográficos não regulares da língua, é natural que os alunos apresentem dificuldades na hora de representar graficamente tais fonemas, principalmente quanto ao emprego gráfico do fonema /s/, que admite dez

possibilidades de representação na escrita diferentes, a saber: “-C”, “-S”, “-SS”, “-Ç”, “-XC”, “-XÇ”, “-XS”, “-X”, “-Z” e “-SC”.

Em relação ao fonema /z/, temos, conforme se observa nos exemplos do Quadro 3, diferentes representações gráficas possíveis, sendo elas: as letras “-Z”, “-S” e “-X”. Morais (2010) classifica como caso de regularidade contextual a representação do fonema /z/ no início de palavras, por exemplo, “zabumba”, “zinco”, entre outros. Isso porque, segundo o autor, é o contexto que define qual letra deve ser usada.

Já palavras nas quais a letra “-Z” aparece entre vogais como “gozado”, podem ocasionar dúvida na sua escrita, uma vez que, em posição intervocálica, o fonema /z/ pode graficamente ser representado também pelas letras “-S” e “-X”, como em “gostoso” e “exame”, respectivamente. Nesses casos, por não haver regra que oriente a escrita, em caso de dúvida quanto à ortografia da palavra, faz-se necessária a consulta ao dicionário.

Gramáticos e linguistas, em suas abordagens, tratam do fenômeno em estudo de modo semelhante, por considerarem o caráter memorizável do objeto. Contudo, o ensino ortográfico, na perspectiva gramatical, centra-se de forma conteudista na memorização das formas ortográficas, sejam elas quais forem. Na perspectiva da Linguística, para teóricos, como exemplo, Morais (2010), o ensino dos aspectos ortográficos deve ocorrer de modo reflexivo e orientado, considerando a regularidade e a irregularidade da ortografia do PB. Nessa perspectiva, o professor de língua materna deve oportunizar momentos de reflexão acerca dos aspectos ortográficos, levando os alunos a compreenderem que há momentos que o aprendizado pode se dar pela compreensão e que há situações que requer deles a memorização, como é o caso da representação gráfica dos fonemas /s/ e/z/. No próximo capítulo, delineamos informações referentes à metodologia adotada neste estudo.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa. Inicialmente, fizemos uma breve exposição acerca das teorias que embasaram metodologicamente o estudo; em seguida, expusemos informações contextualizando o universo da pesquisa, bem como informações etnográficas acerca dos seus participantes; por fim, descrevemos as atividades desenvolvidas durante a fase diagnóstica e de intervenção.

Esta pesquisa, a partir das informações etnográficas obtidas por meio do questionário aplicado, apontou para aspectos da realidade social dos participantes, de modo a contribuir para a implementação desta pesquisa-ação. Este questionário, assim como a atividade diagnóstica, auxiliou na definição de estratégias de intervenção para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Na sequência, descrevemos os aspectos metodológicos aqui adotados.

#### 3.1 Embasamento teórico

Quanto à metodologia, este estudo desenvolveu-se numa abordagem de pesquisa do tipo etnográfica e quanti-qualitativa, dado o referencial teórico ser estudos sobre alfabetização, letramento, escrita, ortográfica; já na pesquisa-ação, o método científico foi adotado.

De acordo com André (2015, p. 24), a pesquisa etnográfica “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Para se considerar um trabalho em educação como do tipo etnográfico, é necessário que, na realização dele, faça-se uso da observação participante, da entrevista e da análise de documentos. Esse autor pontua que, se para os etnógrafos o foco dos estudos é desvendar a cultura de um determinado povo, descrevendo seus hábitos culturais, a preocupação dos pesquisadores em educação volta-se para o processo educativo, foco desta pesquisa.

As pesquisas quantitativa e qualitativa apresentam abordagens diferentes entre si:

A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT; BECKER; HUNGLER, 2004, p. 201 *apud* GERHARDT, 2009, p. 33).

Assim, a pesquisa quantitativa preocupa-se com quantidades, buscando medir, quantificar dados e, posteriormente, traduzir em números as informações e os resultados; já a pesquisa qualitativa caracteriza-se por se preocupar com aspectos subjetivos que não podem ser mensuráveis, buscando explicações aos fatos e explicitando o que é conveniente ser feito. As informações quantitativas desta pesquisa são apresentadas por meio de regra percentual simples, pois não utilizamos programas estatísticos.

Na pesquisa-ação, que também é chamada de pesquisa-participante, o pesquisador deve, inicialmente, identificar uma dada situação e, a partir dela, desenvolver a investigação científica, visando solucionar o problema identificado. André (2015) aponta que a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação baseado em objetivos em que se faz necessário um processo de acompanhamento controlado da ação planejada e o relato simultâneo desse processo.

Segundo Gil (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se pelo envolvimento tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa. Thiollent (1985) define a pesquisa-ação da seguinte forma:

[...] Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14 *apud* GIL, 2011, p. 30).

A pesquisa-ação é um importante instrumento para os professores repensarem a prática pedagógica, de forma a intervirem na prática educativa, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa orienta-se metodologicamente na pesquisa-ação, uma vez que seu problema envolve práticas educativas, a saber, as representações não convencionais dos fonemas /s/ e /z/ nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental, e a busca por solução, por meio de teorias e da prática pedagógica, considerando o pesquisador como mediador e os participantes.

Em relação aos objetivos pretendidos, esta pesquisa foi de natureza exploratória, utilizando-se de técnicas diretas (pesquisa de campo) e indiretas (pesquisa etnográfica, documental e bibliográfica) para a obtenção de dados. Conforme apregoa Gil (2011, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]”, envolvendo “[...] levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”.

Esta pesquisa de natureza exploratória foi desenvolvida na área educacional e contém as seguintes fases: pesquisa preliminar, que consiste na revisão bibliográfica, na observação da sala de aula e no levantamento das necessidades; definição de um problema; levantamento das possíveis hipóteses, dos objetivos e das justificativas; coleta de dados, para análise e diagnóstico; implementação e desenvolvimento do plano de ação; avaliação do plano de intervenção e, por fim, considerações finais sobre a pesquisa realizada.

No que se refere às técnicas de pesquisa, Lakatos e Marcone (2003, p. 174) postulam que “técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.” Portanto, esta pesquisa pauta-se em tais orientações a fim de atingir o resultado pretendido.

### **3.2 Universo da pesquisa**

Nessa etapa, abordamos algumas informações acerca do município de Januária (MG), da escola e dos alunos participantes que compõem o universo da pesquisa. O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Joana Porto, com os alunos da turma do 7º ano (Turma A). Essa escola localiza-se na Avenida Um, s/n.º, no bairro Vila São Domingos, na cidade de Januária.

O município de Januária (FIGURA 2), localizado na região norte do estado de Minas Gerais, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contava, em 2017, com uma população estimada em 68.584 habitantes. Posicionada ao lado esquerdo do rio São Francisco, completou, em sete de outubro de 2017, 157 anos de emancipação político-administrativa.

Figura 2 – Mapa do município de Januária (MG) e sua localização no Brasil



Fonte: Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2016. (Adaptado<sup>14</sup>).

Pela sua extensão territorial, o município possui um potencial turístico pouco explorado, como as cachoeiras do rio Pandeiros, os balneários e o sítio arqueológico no Vale do Peruaçu. Tem sua economia baseada na agricultura, na pecuária e em serviços. É considerada cidade-polo da microrregião do alto médio São Francisco, ocupando a 54ª posição de maior cidade do estado de Minas. O clima oscila entre o tropical e o semiárido; a vegetação que ali predomina é o cerrado, com transição para a caatinga. Por contar com mais de um século e meio de história, a cidade possui uma parte histórica (centro) que conserva aspectos arquitetônicos da vida colonial e escravocrata brasileira.

Conta, atualmente, com 14 escolas da rede estadual de ensino; 9 escolas municipais, incluindo o atendimento à educação infantil; 2 escolas particulares; 2 escolas técnicas; 5 instituições que oferecem o ensino superior, incluindo o primeiro *campus* avançado da Unimontes e o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

No aspecto cultural, Matos (2007, p. 68) afirma que “Januária possui um berço cultural bem estruturado”, pois “[...] desde o início da sua civilização, o seu povo já se preocupava com a sua cultura [...]”. Isso porque a cidade é rica em manifestações culturais, como as festas tradicionais, incluindo os reis e as danças típicas (Reis dos Temerosos, Terno das Ciganas, Reis de Boi, a festa de Santa Cruz, a Cavalhada), o artesanato, o folclore, entre outros. A cidade conta também com a Academia Januareense de Letras “Jove da Mata”, fundada em 31 de maio de 2014, cujos princípios norteadores são a preservação e a divulgação da arte e da cultura januareense.

<sup>14</sup> Para facilitar a localização no mapa, acrescentamos o nome do município de Januária.

### 3.3 A escola

A Escola Municipal Joana Porto, localizada no município de Januária, norte de Minas Gerais, atende o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. No turno matutino, são atendidas as turmas do 1º ao 5º ano, e, no vespertino, as turmas do 6º ao 9º ano. A escola conta com um quadro permanente de professores efetivos, fato que tem evitado a troca constante desses profissionais.

Por outro lado, há bastante rotatividade na direção escolar, uma vez que, por se tratar de um cargo de confiança da administração pública municipal, a gestão muda conforme as conveniências dos que assumem o poder. Essa rotatividade afetou, nos últimos anos, o bom andamento da escola como instituição educativa. Atualmente, a escola encontra-se gerida pelo professor Luís Felipe<sup>15</sup>, que tem se mostrado bastante eficiente na missão que lhe fora confiada.

Para o planejamento das aulas, o corpo docente segue as orientações de documentos oficiais como: Conteúdos Básicos Comuns (CBC), Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao longo de seus duzentos dias letivos, são desenvolvidos vários projetos educativos: “Projeto Aluno Leitor” (desenvolvido pelo bibliotecário), “Feira Científica e Tecnológica” (acontece, geralmente, no segundo semestre), “Chá Literário” (que em 2018 estará em sua nona edição e acontece, geralmente, no primeiro semestre), “Festa Junina” (em junho) e “Consciência Negra” (em novembro).

O projeto “Chá Literário” teve sua primeira edição no ano de 2010. Os professores da área de Língua Portuguesa coordenam todo o trabalho a ser desenvolvido e selecionam o poeta a ser homenageado. O projeto divide-se em dois momentos distintos: o primeiro consiste no estudo, em sala de aula, da produção literária do autor, bem como a biografia do poeta. O segundo momento, bastante esperado pelos alunos, é um evento cultural em que são apresentados os trabalhos desenvolvidos em sala. Nesse momento cultural, os alunos fazem declamações de poemas do autor estudado, representações teatrais, apresentações musicais, entre outros.

Esses projetos proporcionam maior envolvimento das disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, bem como dos profissionais atuantes no processo de ensino e aprendizagem na escola. A realização desses projetos visa, sobretudo, oportunizar aos alunos momentos diferentes dos vivenciados cotidianamente em sala de aula, com a intenção de

---

<sup>15</sup> Nome fictício, por razões éticas.

desenvolver a linguagem oral, a capacidade de se comunicar em público, o contato com uma cultura diferente da deles e a maior interação entre professores e alunos.

A escola atua há vinte e três anos na educação básica, atendendo à população do seu entorno. O prédio escolar possui boa estrutura física, porém, desde a sua inauguração, há mais de vinte anos, não passou, ao longo desse período, por reforma significativa (FIGURA 3).

Figura 3 – Escola Municipal Joana Porto



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Joana Porto (2016).

A Figura 3 mostra a fachada frontal do prédio escolar, que tem sua logística distribuída da seguinte forma: no térreo, além da quadra coberta, tem-se o refeitório, o almoxarifado e a sala de recursos; no primeiro andar, encontram-se a direção escolar, a secretaria, a biblioteca, os laboratórios de ciência e informática e algumas salas de aula; no último andar, além das demais salas de aula, encontra-se também a sala da supervisão, a sala de vídeo e a matemoteca.

A Escola Municipal Joana Porto, por estar situada em um bairro periférico, atende a alunos oriundos de uma classe socioeconômica baixa. Muitas das famílias sobrevivem, exclusivamente, do auxílio de bolsas pagas pelo governo federal (Bolsa Família). Os pais, quando não alfabetizados, possuem baixo nível de escolaridade e de letramento.

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 7º ano (turma A). A escolha dessa turma se deu pelo fato de nela haver muitos alunos com baixo desempenho em diversos

aspectos ortográficos, inclusive quanto ao emprego gráfico não convencional dos fonemas /s/ e /z/.

### **3.4 Perfil dos alunos**

Esta subseção aborda informações sobre o perfil dos alunos participantes deste estudo, que foram extraídas a partir da aplicação de questionário socioeconômico e cultural (ANEXO B). A aplicação desse questionário teve a intenção de conhecer e descrever o público-alvo desta pesquisa.

Nesse questionário, há questões que envolvem informações sobre identidade (idade, sexo, naturalidade e a localidade onde reside), composição familiar, perfil financeiro, moradia, acesso a bens de consumo duráveis, hábitos comportamentais fora do ambiente escolar, hábitos de leitura, a prática e o acesso a atividades de lazer, entre outros.

A aplicação desse questionário foi importante, uma vez que, a partir das informações colhidas, foi possível conhecer hábitos comportamentais dos alunos participantes que podem influenciar parcialmente no rendimento deles no dia a dia escolar. Por fim, com os resultados produzidos a partir do questionário realizado, foram elaborados gráficos ilustrativos da realidade dos alunos fora do ambiente escolar.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de aproximadamente 16 alunos do 7º ano A, porém, para a tabulação dos dados, consideramos apenas os alunos que participaram ativamente das atividades desenvolvidas durante a fase diagnóstica e de intervenção. Do total de alunos da turma, apenas as informações de dez participantes foram computadas na tabulação dos dados, uma vez que alguns deles não entregaram o termo de assentimento, outros estavam ausentes durante o período de realização da pesquisa, e, ainda, outros, mesmo estando presentes, não realizaram ativamente as atividades solicitadas. O Quadro 4, a seguir, apresenta o perfil social dos alunos participantes desta pesquisa.

Quadro 4 – Perfil social dos alunos do 7º ano A

Código	Idade	Sexo	Naturalidade	Local de residência
A	13	Fem.	Montes Claros	Januária
B	13	Fem.	Montes Claros	Januária
C	14	Fem.	Januária	Januária
D	12	Fem.	Januária	Januária
E	13	Fem.	Januária	Januária
F	12	Masc.	Januária	Januária
G	14	Masc.	Januária	Januária
H	14	Masc.	Januária	Januária
I	12	Masc.	Januária	Januária
J	14	Fem.	Januária	Januária

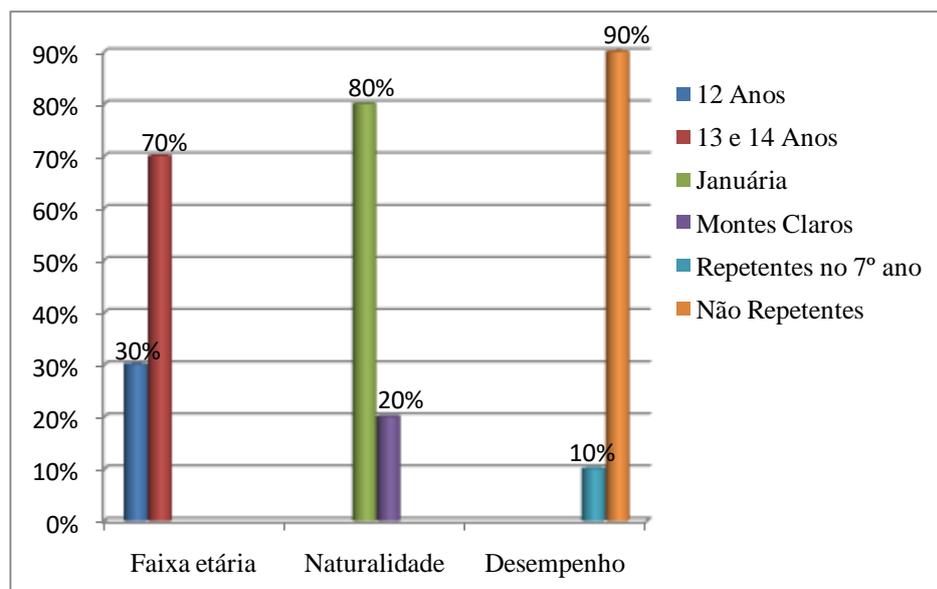
Legenda: Masc. = masculino

Fem. = feminino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na primeira coluna do Quadro 4, o código representado pelas letras maiúsculas do alfabeto identifica os alunos que participaram do questionário. Na segunda coluna, está descrita a idade dos participantes, seguida do sexo, do local de nascimento e do local de residência. Nessa amostragem, contamos com seis participantes do sexo feminino e quatro do sexo masculino (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 – Perfil social dos alunos

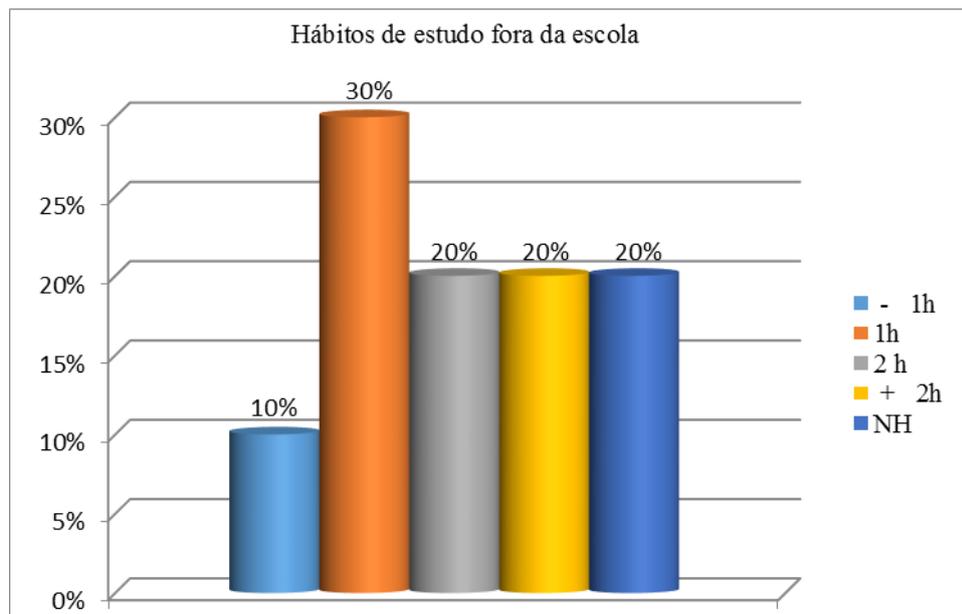


Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

O Gráfico 1 permite-nos afirmar que apenas 30% dos alunos conseguiram chegar ao sétimo ano com a idade esperada para tal ano escolar. Os outros 70% encontram-se na faixa etária entre 13 e 14 anos de idade; embora apenas o aluno “J” esteja repetindo o ano em curso, os demais não repetentes nessa faixa etária também apresentam defasagem em relação à idade e ao ano escolar em curso, uma vez que, pela correspondência idade/ano, eles já deveriam estar cursando o 8º ou o 9º ano do Ensino Fundamental. Desse total, 80% dos alunos são naturais de Januária, e 20%, da cidade de Montes Claros. Todos eles são residentes da cidade de Januária, em bairros localizados próximos às imediações da Escola Municipal Joana Porto.

Em relação aos hábitos estudantis fora da escola, o Gráfico 2, a seguir aponta, percentualmente, quais são eles.

Gráfico 2 – Hábitos de estudo fora da escola



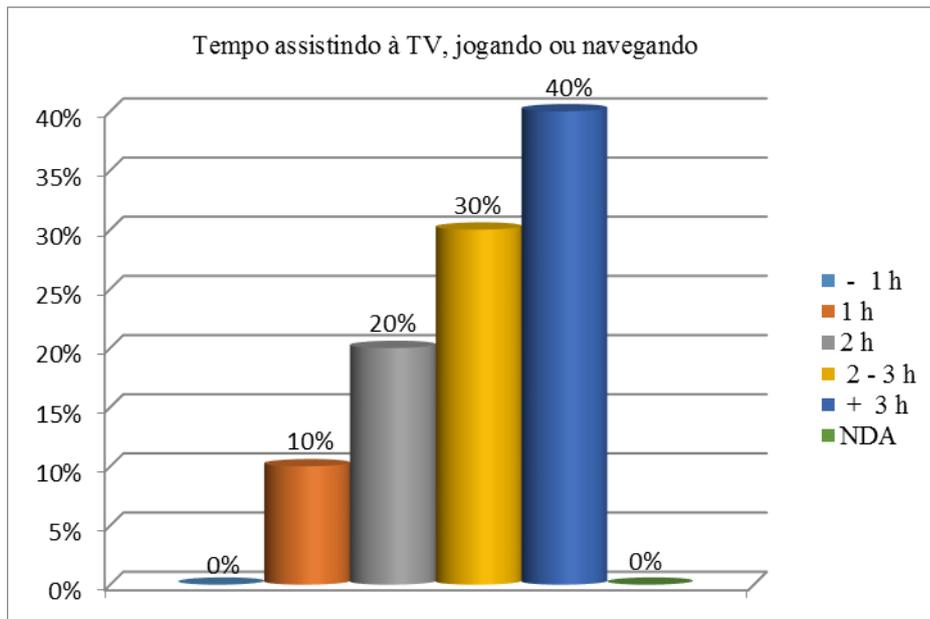
Legenda: - = menos  
 + = mais  
 h = hora  
 NH= nenhuma hora

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

A partir do Gráfico 2, pode-se constatar que, dos 10 alunos entrevistados, 20% revelaram não ter hábitos de estudo extraclasse; outros 20% dedicam mais de 2 horas de estudos em casa; 20% dedicam 2 horas do seu tempo fora da escola para o estudo; 10% dos alunos informaram estudar menos de uma hora fora da escola, e 30% passam pelo menos uma hora do seu tempo fora da escola estudando.

Quando foram perguntados sobre quanto tempo eles se ocupavam assistindo à televisão, navegando na *internet* ou em jogos eletrônicos, obtivemos os percentuais expostos no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual de tempo em TV, jogando ou navegando



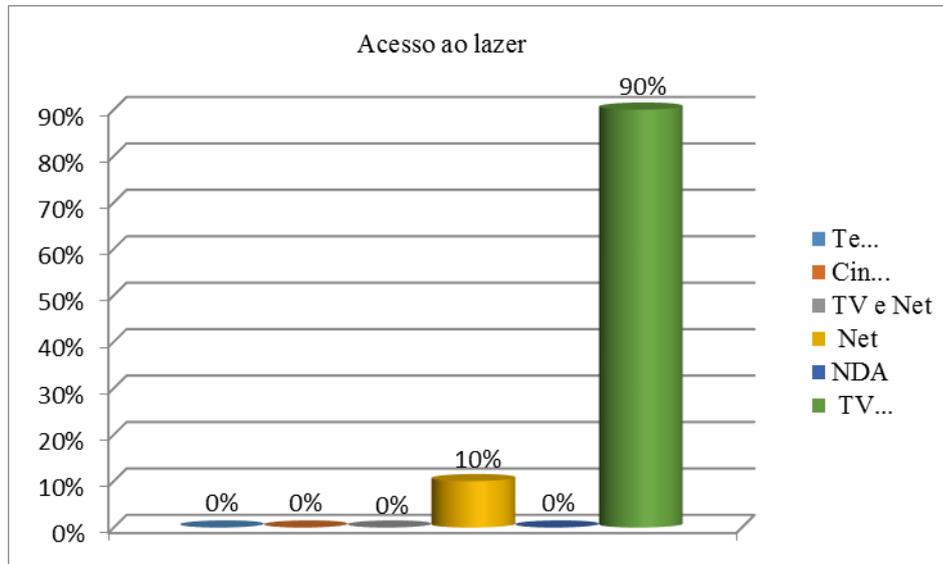
Legenda: - = menos  
 + = mais  
 2-3h = entre 2h e 3h  
 h = hora  
 NDA = nenhuma das alternativas

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

O Gráfico 3 permite-nos afirmar que 40% dos entrevistados informaram que passam mais de três horas vendo TV, por dia; outros 30% passam entre duas a três horas; 20% são os que assistem pelo menos duas horas de TV todos os dias; e 10% são os que assistem TV, navegam na *internet* ou se entretêm com jogos eletrônicos pelo menos uma hora do seu dia. Dos entrevistados, não houve quem passasse menos de uma hora de seu tempo vendo TV. Esses percentuais são condizentes com o perfil social deles, considerando que a TV é a mídia a que têm maior proximidade, já que o acesso à *internet* ainda é bem restrito entre eles.

Outro aspecto que foi perguntado aos alunos refere-se às opções de lazer. Os resultados foram, percentualmente, apresentados no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Acesso ao lazer



Legenda: Te... = teatro  
 Cin... = cinema  
 TV... = TV e internet  
 Net = internet  
 NDA = nenhuma das alternativas

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Conforme ilustra o Gráfico 4, 90% dos entrevistados têm como forma de lazer assistir à TV. Outros 10% informaram ter acesso à internet. Ir ao teatro e ao cinema não faz parte dos hábitos deles.

No Quadro 5, a seguir, esboçamos informações sobre o perfil familiar dos alunos que participaram da pesquisa. Na primeira coluna, temos o código alfabético de “A a J”, que identifica os alunos participantes. Na segunda coluna, temos a informação da quantidade de pessoas residentes na casa do aluno; na terceira coluna, foram descritos os responsáveis pelo aluno; e, na última coluna, o nível de escolaridade desses responsáveis.

Quadro 5 – Perfil familiar dos alunos

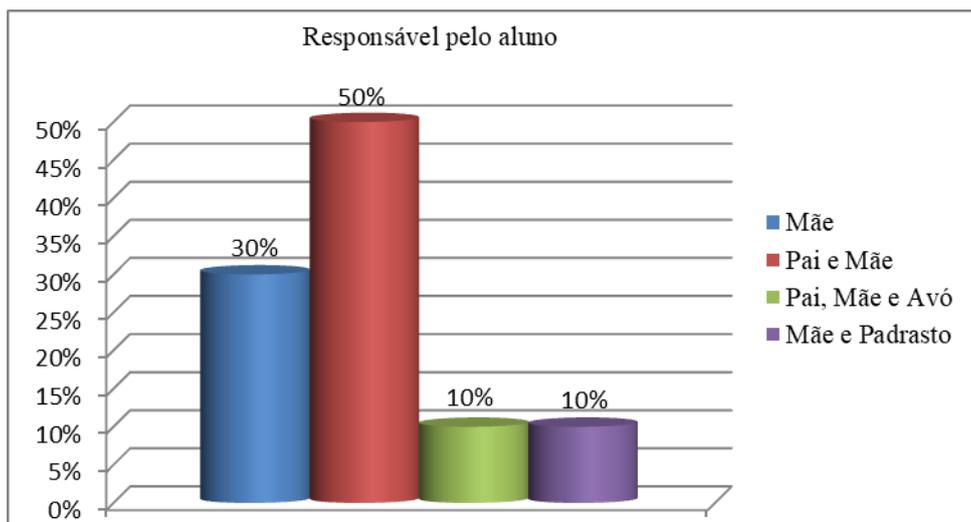
<b>Código</b>	<b>Número de pessoas na residência</b>	<b>Responsável pelo aluno</b>	<b>Escolaridade do responsável pelo aluno</b>
A	3 pessoas	Mãe	9º ano
B	Mais de 5	Pai/mãe	9º ano
C	Mais de 5	Pai/mãe	9º ano
D	Mais de 5	Pai/mãe	9º ano
E	5 pessoas	Mãe/padrasto	9º ano

Código	Número de pessoas na residência	Responsável pelo aluno	Escolaridade do responsável pelo aluno
F	4 pessoas	Pai/mãe	9º ano
G	4 Pessoas	Pai/mãe	5º ano
H	Mais de 5	Mãe	9º ano
I	Mais de 5	Pai/mãe/avó	9º ano
J	Mais de 5	Mãe	9º ano

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Os dados apresentados no Quadro 5 estão ilustradas nos Gráficos 5, 6 e 7, a seguir. O Gráfico 5 ilustra informações acerca dos responsáveis pelos alunos.

Gráfico 5 – Perfil familiar

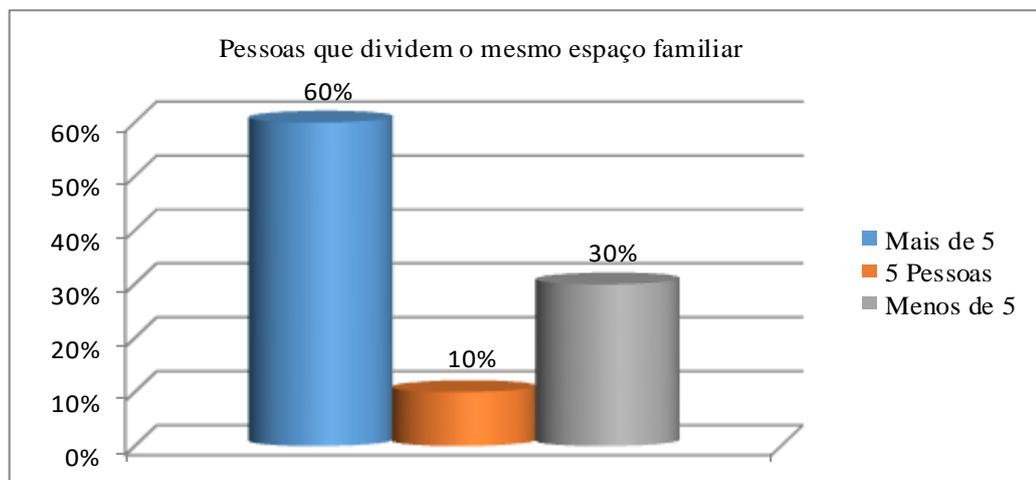


Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Da análise dos dados do Gráfico 5, observamos que 30% dos alunos têm a mãe como única responsável por eles. 50% têm tanto o pai quanto a mãe como seus responsáveis; 10% têm o pai, a mãe e a avó, e os outros 10% têm como responsáveis a mãe e o padrasto.

O Gráfico 6, a seguir, retrata ao número de pessoas que dividem o espaço familiar com o estudante.

Gráfico 6 – Número de pessoas que dividem o espaço familiar

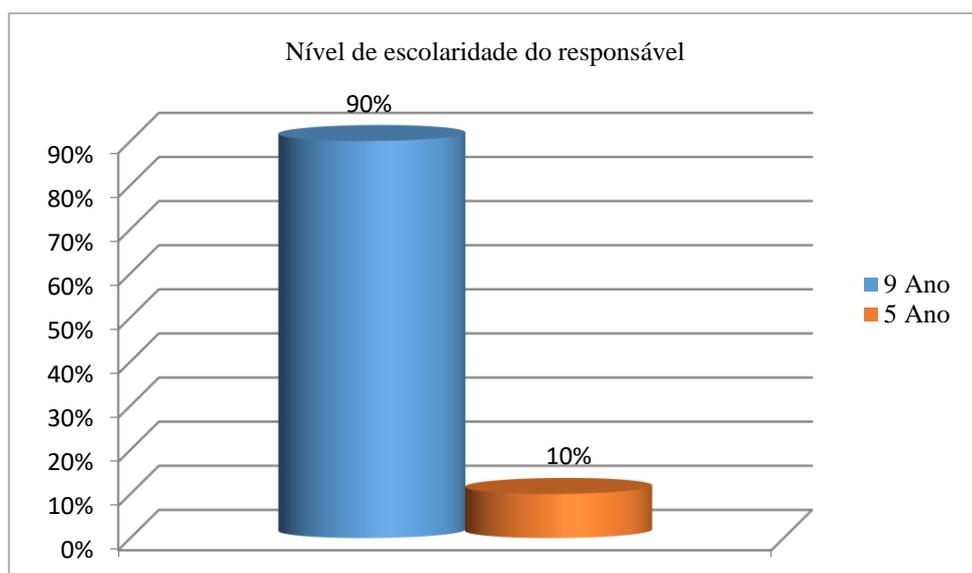


Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

De acordo com o Gráfico 6, 60% dos alunos dividem a moradia com mais de 5 pessoas; 10% dividem o espaço familiar com cinco pessoas; e um total de 30% de nossos alunos moram com menos de cinco pessoas em casa.

No que se refere ao nível de formação escolar dos responsáveis, 90% dos responsáveis pelos alunos possuem o Ensino Fundamental completo (9º ano - antiga 8ª série), 10% possuem somente o 5º ano (antiga 4ª série), conforme ilustra o Gráfico 7, a seguir.

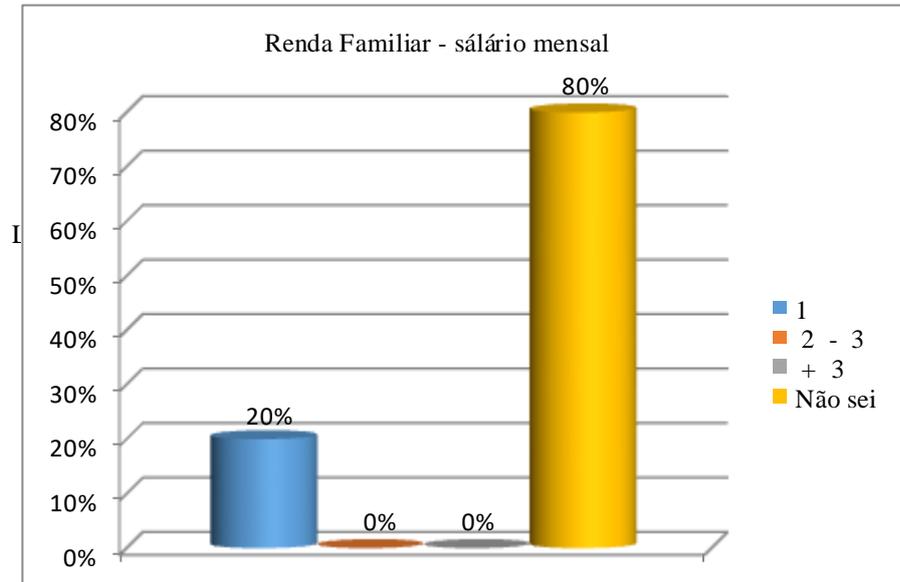
Gráfico 7 – Nível de escolaridade do responsável



Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Aos alunos foi perguntado sobre a renda mensal familiar. De acordo com as respostas obtidas, 20% das famílias têm renda de, aproximadamente, um salário mínimo; 80% dos alunos não souberam informar a renda mensal da família (GRÁFICO 8).

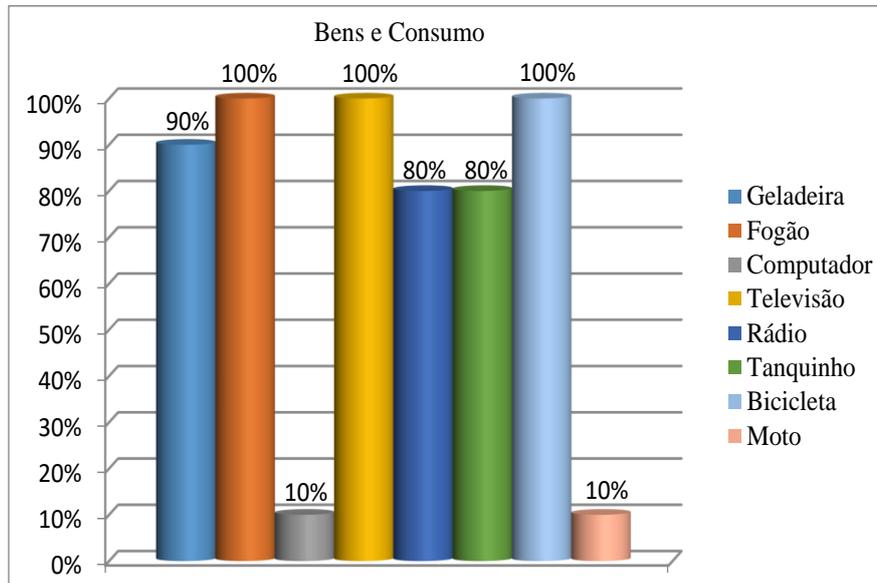
Gráfico 8 – Renda familiar (salário mensal)



Legenda: + = mais  
 1= um salário  
 2-3= entre 2 e 3 salários  
 + 3 = mais de 3 salários  
 Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Outro questionamento feito aos alunos diz respeito aos bens de consumo duráveis. Entre os bens duráveis listados (geladeira, fogão, computador com acesso à internet, televisão, rádio, tanquinho, bicicleta e moto), os alunos informaram quais desses bens a família possui. O resultado foi o seguinte: 90% das famílias possuem geladeira; 100% têm fogão a gás; 100% têm televisão em casa e possuem a bicicleta como meio de transporte; 80% informaram ter, respectivamente, rádio e tanquinho; 10% possuem moto; 10%, computador com acesso à internet, conforme ilustra o Gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 – Acesso aos bens de consumo duráveis

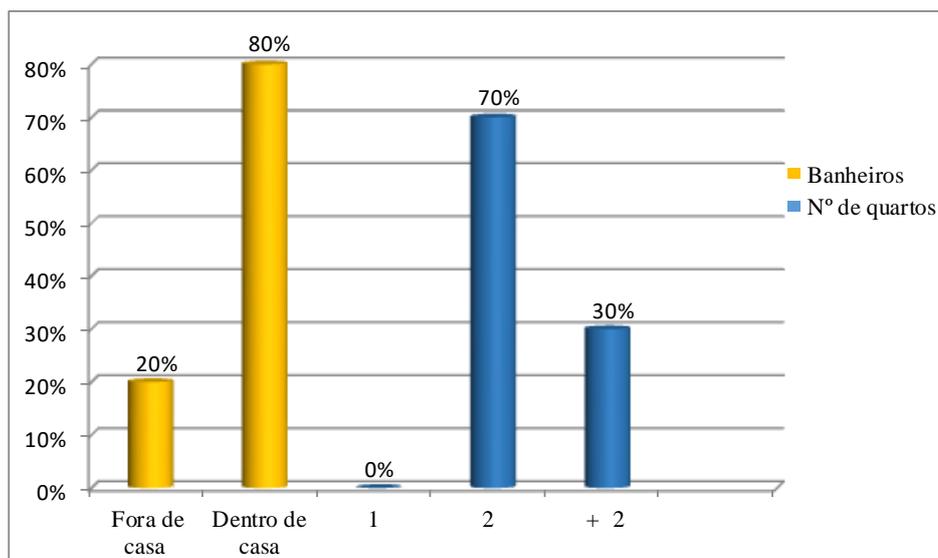


Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Em relação ao padrão residencial dos alunos, foi perguntado se na casa onde eles residem há banheiro dentro ou fora dela, um quarto, dois quartos ou mais de dois quartos.

De acordo com o Gráfico 10, a seguir, em 20% das residências o banheiro se localiza fora da casa, enquanto que em 80%, ele se localiza dentro da casa. Quanto ao número de quartos em suas residências, 70% informaram haver dois quartos em casa, e 30% informaram ter mais de dois quartos em suas residências. Não houve casos de residência com apenas um quarto.

Gráfico 10 – Padrão habitacional

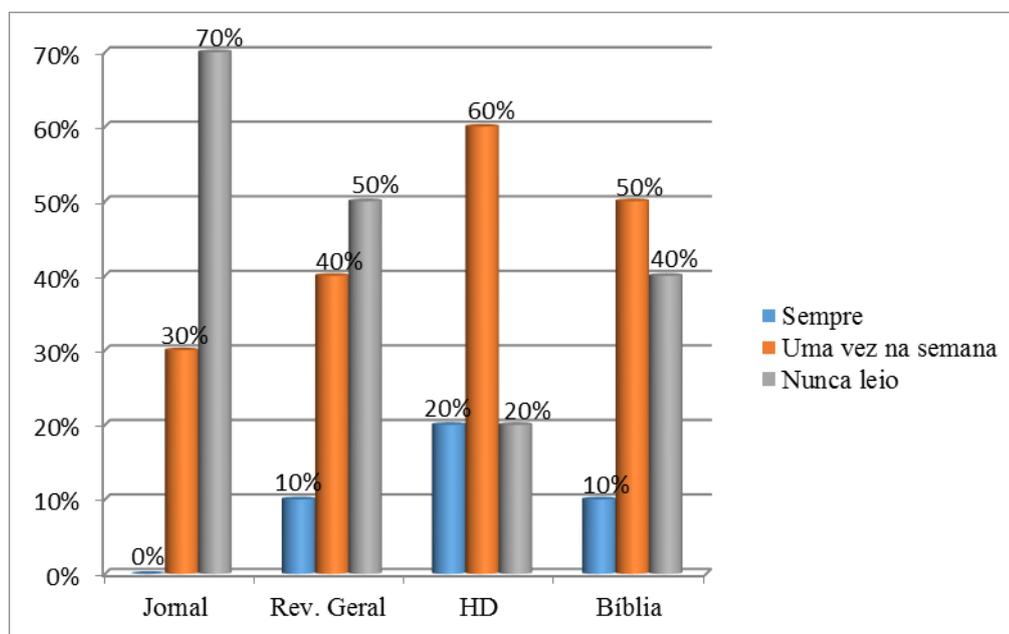


Legenda: + = mais

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Em relação aos hábitos de leitura dos alunos, foi perguntado com que frequência eles liam jornal, revistas em geral, histórias em quadrinhos, livros em geral, livros infantojuvenis e a bíblia. Os percentuais aparecem descritos nos Gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 – Hábitos de leitura em geral



Legenda: HD = histórias em quadrinhos

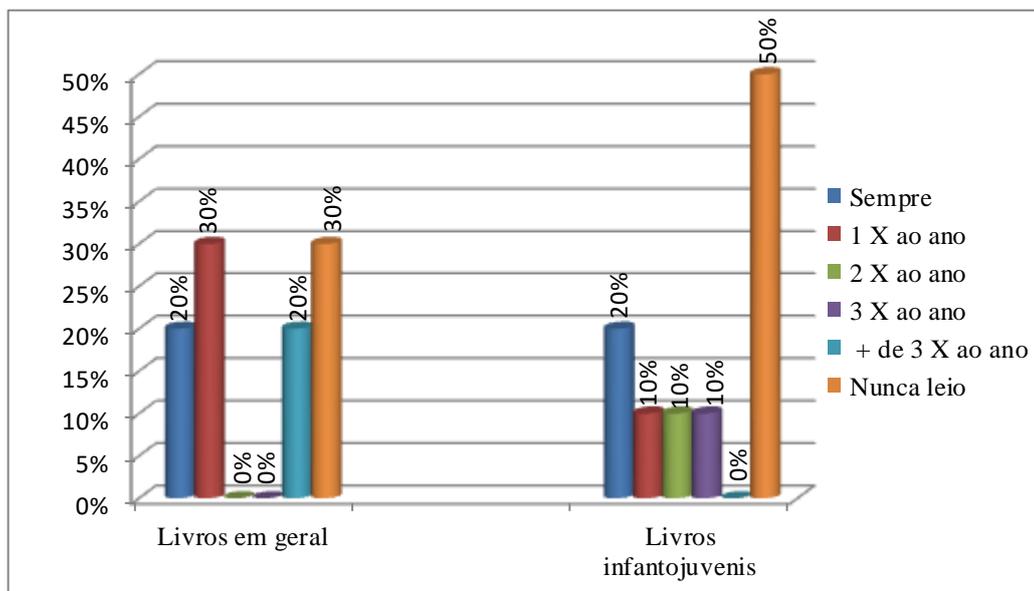
Rev.= revistas

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Da análise dos dados do Gráfico11, depreendem-se as seguintes informações: a leitura de jornais não faz parte da rotina da maioria dos alunos, uma vez que 70% deles informaram não ler esse suporte textual, e 30% o leem apenas uma vez por semana. Em relação à leitura de revistas em geral, temos o seguinte resultado: 10% sempre leem; 40% leem pelo menos uma vez por semana; e 50% nunca leem esse suporte textual. No que se refere às histórias em quadrinhos, 20% informaram lê-las com frequência; 20% nunca as leem; e 60% informaram ler pelo menos uma vez por semana. Com relação à leitura da bíblia, os alunos deram as seguintes informações: 10% sempre a leem; 50% a leem uma vez por semana; e 40% nunca a leem.

Outro aspecto perguntado aos participantes refere-se à leitura de livros. Sobre a leitura de livros em geral, os dados do Gráfico 12 mostram que 30% dos alunos nunca leem livros; 20% sempre leem livros; 20% os leem mais de três vezes ao ano; e outros 30% leem livros uma vez ao ano. A leitura de livros de duas a três vezes ao ano não apareceu nas respostas dos alunos. Quanto à leitura de livros infantojuvenis, obtivemos os seguintes percentuais: 50% informaram que nunca leem; 10% informaram ler uma vez ao ano; outros 10% informaram que leem duas vezes; outros 10% informaram que leem três vezes ao ano; e 20% dos participantes informaram que sempre leem livros infanto-juvenis.

Gráfico 12 – Hábitos de leitura de livros em geral e infantojuvenis

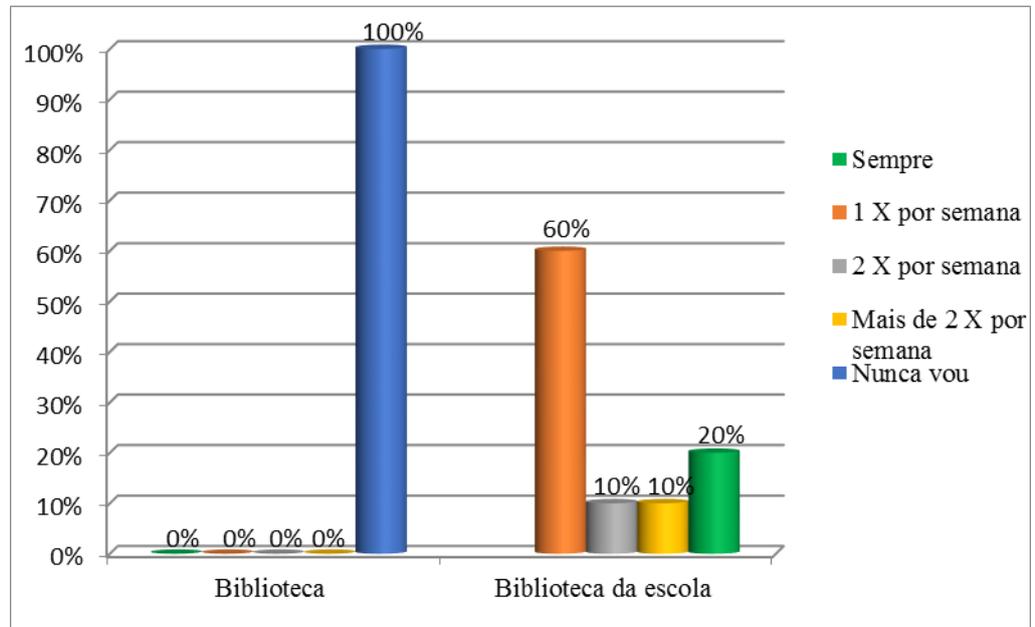


Legenda: X = vez/vezes  
+ = mais

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Outro questionamento feito aos alunos refere-se à frequência com que eles vão à biblioteca da escola e a outra(s) biblioteca(s) fora da escola para pegar algum material para estudo e/ou leitura. Os percentuais foram descritos no Gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 – Frequência com que os alunos vão à biblioteca



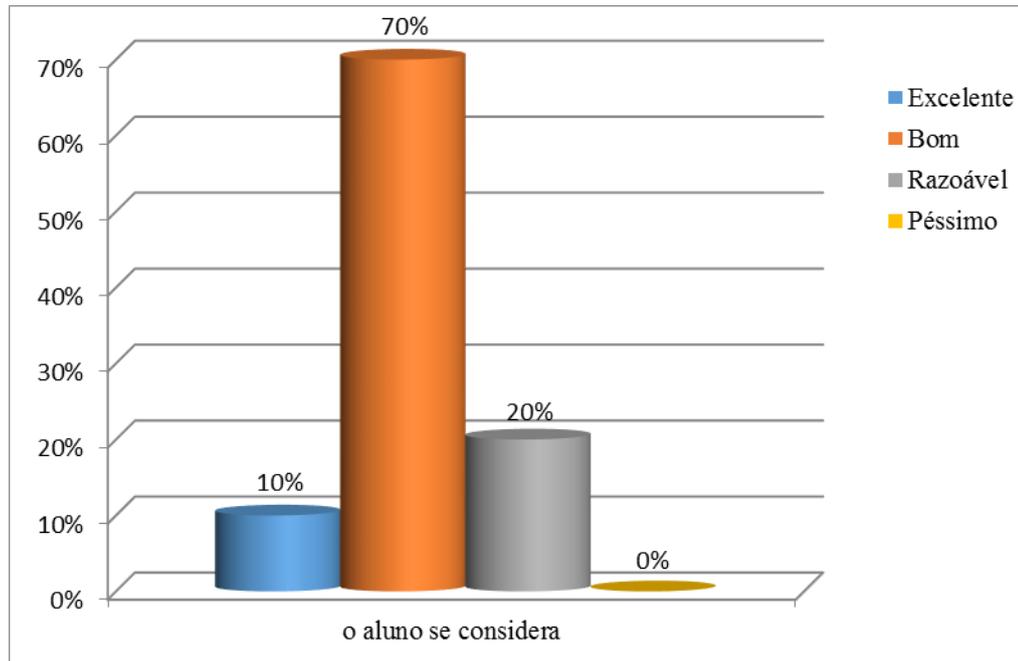
Legenda: X = vez/vezes

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

Conforme as informações dadas pelos alunos, a única biblioteca a que eles têm acesso é a da escola. Dessa forma, 20% afirmaram que sempre vão à biblioteca; 60% vão pelo menos uma vez por semana; 10% informaram ir à biblioteca duas vezes por semana; e outros 10% vão mais de duas vezes por semana. Em relação à biblioteca fora da escola, todos os alunos informaram não a frequentarem.

Por fim, foi questionado aos participantes da pesquisa como eles se consideravam como alunos: 10% se consideram excelentes alunos; 70% se acham bons alunos; e 20% se autoavaliaram como razoáveis. O conceito péssimo não apareceu sem suas respostas (GRÁFICO 14).

Gráfico 14 – Autoavaliação como aluno



Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

A partir das informações colhidas por meio do questionário aplicado, pudemos conhecer parcialmente o perfil socioeconômico e cultural dos alunos participantes da pesquisa e, com base em tais informações, nos objetivos delineados para este estudo e no diagnóstico realizado, elaborar e executar um plano de intervenção pedagógica.

Nesse questionário socioeconômico e cultural aplicado, identificamos que muitos alunos informaram possuir hábitos de estudo em casa, embora não seja muito o tempo dedicado aos estudos extraclasse. Por outro lado, identificamos um alto percentual de alunos com a idade acima da legalmente esperada para o ano em curso, pois 70% dos entrevistados apresentaram distorção entre a idade real e a esperada para o ano cursado.

Em relação aos hábitos de leitura informados por eles, percebe-se que o percentual dos alunos que sempre leem é bem inferior aos que nunca leem, e que a biblioteca da escola é a única a que eles têm acesso, considerando que eles não frequentam a outras bibliotecas.

Outro aspecto observado refere-se à ocupação do tempo deles quando não estão na escola. A maioria dos alunos informou que, em geral, assiste à televisão: 70% deles informaram passar mais de duas horas diárias em frente da TV. Esse comportamento, possivelmente, justifica-se pelo fato de esse eletroeletrônico ser o de maior acesso entre eles e, para muitos, a única forma de entretenimento. No que se refere ao uso do computador e do

acesso à internet, foi verificado que esse aparelho eletrônico não faz parte do cotidiano da maioria deles, possivelmente, em razão de se tratar de famílias de baixa renda.

No que se refere ao nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos, verificou-se que a maioria deles possuem o 9º ano do Ensino Fundamental, evidenciando assim o abandono aos estudos por muitos, na comunidade local, ao final dessa etapa dos estudos. Quanto ao padrão habitacional, as famílias residem em construções populares localizadas em bairros nas imediações próximos à escola. Na composição familiar, prevalece a estrutura tradicional constituída por pai, mãe e filhos. Todos eles residem na cidade de Januária.

Diante do exposto, inferimos que os alunos do 7º ano participantes da pesquisa, por serem oriundos de famílias de baixa renda, têm pouco contato com a leitura em seu dia a dia, demonstrando, assim, pouco contato com a variedade culta da língua escrita. Dessa forma, pelo fato de o nosso objeto de estudo estar relacionados a casos de memorização (OLIVEIRA, 2005; MORAIS, 2010), tais informações nos levam a compreensão de que o pouco acesso dos alunos a modelos linguísticos padrão tenha contribuído para a não memorização das representações gráficas dos fonemas em estudo.

Partindo dessas informações etnográficas referentes ao público-alvo da pesquisa e das teorias da LA, em estudiosos que tratam do ensino de ortografia, do letramento, da escrita e do ensino de Língua Portuguesa, o plano de intervenção desenvolvido e aplicado buscou contemplar atividades de leitura e interpretação textual, reflexões acerca dos fonemas /s/ e /z/ e atividades lúdicas que oportunizassem a eles o contato com um banco de palavras com ocorrência de fonemas estudados e com a variedade culta escrita da língua.

Outro ponto observado é que os responsáveis pelos alunos, em razão da baixa escolaridade, possivelmente, não representam para eles modelos de estudantes (na escrita e leitura) a serem seguidos, uma vez que tiveram os estudos interrompidos ao final do Ensino Fundamental. Isto posto, vê-se a importância e a responsabilidade da escola na promoção e no acesso do aluno à leitura, à escrita e à variante linguística culta, diferente da usada por eles. Delineados os perfis dos alunos, na subseção seguinte abordamos informações acerca da fase diagnóstica.

### 3.5 Fase diagnóstica

Nesta subseção, são descritas as atividades desenvolvidas na fase diagnóstica da pesquisa. Nessa fase, nossa intenção foi aplicar algumas atividades com o intuito de avaliar a escrita dos participantes, a fim de identificar os “erros ortográficos” mais recorrentes e, a partir desse diagnóstico, elaborar a sequência de atividades que foram aplicadas no momento da intervenção.

O diagnóstico realizado para a coleta de material a ser analisado desenvolveu-se em sala de aula com os alunos participantes. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados, nesta pesquisa, foram a aplicação de duas atividades didático-pedagógicas, sendo a primeira de identificação e de recorte de palavras com as diferentes representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/, e a segunda, de produção textual. A seguir, descrevemos as atividades diagnósticas.

Na primeira atividade desenvolvida, seguimos os seguintes procedimentos: em um cartaz, apresentamos aos alunos a relação das palavras “seta”, “cebola”, “espesso”, “excesso”, “açúcar”, “desça”, “auxílio”, “luz”, “piscina” e “exsurgir”<sup>16</sup>, além das palavras “azeite”, “casa” e “exemplo” (APÊNDICE A). Foi explicado para os alunos o significado da palavra “exsurgir”, por não ser uma palavra de uso comum na língua. Na sequência, trabalhamos, na oralidade, o som e a representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/. Destacamos que o fonema /s/ pode graficamente ser representado de dez formas diferentes, e o fonema /z/, de três formas. Os alunos observaram nas palavras do cartaz essas ocorrências gráficas dos fonemas em estudo e foram orientados a refletirem sobre as palavras apresentadas, sendo enfaticamente destacado que, embora o som das letras que aparecem em negrito em cada palavra seja o mesmo, a grafia é diferente. O cartaz ficou exposto na sala durante a fase diagnóstica, para que servisse de modelo na realização da atividade de recorte descrita no parágrafo seguinte. Posteriormente, foi retirado para ser usado na fase de intervenção.

Após terem sido orientados de que na primeira sequência de palavras do cartaz as letras destacadas possuem o som do fonema /s/ e, na segunda sequência, o fonema /z/, distribuímos jornais e revistas e solicitamos aos alunos que pesquisassem e que recortassem palavras que exemplificassem ocorrências dos fonemas estudados. Essa atividade foi

---

<sup>16</sup> Verbo intransitivo, cujo significado é “erguer-se, levantar-se” (MINIAURÉLIO, 2010, p. 333). Entre as dez formas de representação gráfica do fonema /s/ que a literatura aborda, a representação por “-XS” não será trabalhada na fase da intervenção, em razão de, na língua, haver poucos casos, e de não constituírem palavras do cotidiano do aluno na idade/ano escolar pesquisados.

desenvolvida a fim de dar continuidade à reflexão acerca da representação ortográfica dos fonemas em estudo e de promover a elaboração coletiva de dois cartazes, em que constassem casos de diferentes representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/. De posse dos recortes, os alunos, em duplas, foram orientados a separarem as palavras registradas com fonte maior das palavras escritas com fonte menor, conforme a representação ortográfica dos fonemas. As palavras grafadas com fonte menor foram coladas numa folha sem pauta à parte (APÊNDICE B), e as com fonte maior foram usadas na confecção do cartaz, que fora produzido coletivamente (APÊNDICE C).

Na realização desta atividade, houve a interação e a participação dos alunos. Na confecção coletiva dos cartazes, antes que o aluno colasse uma nova palavra no cartaz, era feita uma avaliação coletiva pela turma, da palavra recortada, verificando se havia ocorrências dos fonemas /s/ ou /z/ no vocábulo recortado. Quando não havia na palavra recortada ocorrência dos fonemas em estudo, a palavra era descartada. No caso das palavras com fontes menores, em que os alunos foram orientados a colarem numa folha sem pauta, as duplas avaliavam se, nas palavras selecionadas, havia ou não ocorrências dos fonemas /s/ e /z/. Nessa atividade (APÊNDICE B), é possível verificar que nem sempre os alunos consideravam a representação sonora dos fonemas no momento de seleção das palavras. A avaliação desses recortes foi feita coletivamente durante a fase da intervenção.

Para a segunda atividade, foi montada uma oficina com duração de quatro horas aulas. Nas duas primeiras aulas, os alunos foram conduzidos até a sala de vídeo para participarem da “sessão pipoca”. Nessa sessão, eles assistiram ao filme “*Frozen – uma aventura congelante*”<sup>17</sup>. Esse filme foi exibido como atividade motivadora para a produção textual, posteriormente solicitada aos alunos. A escolha do referido filme como atividade de estímulo partiu da observação empírica de que a história pudesse agradar aos alunos, uma vez que muitos deles constantemente cantavam a música tema do filme durante as aulas, ou pelos corredores da escola. Além disso, alguns alunos também desenhavam os personagens principais do referido filme em páginas de seus cadernos.

Na sequência da oficina, realizamos uma breve discussão acerca do filme. Nesse momento da atividade, os alunos foram motivados a se expressarem oralmente, por meio de comentários, sobre o enredo do filme, os personagens e as passagens mais relevantes para eles. A maioria deles participou ativamente desse momento, demonstrando terem gostado bastante do filme.

---

<sup>17</sup> **Frozen**: uma aventura congelante. Direção: Chris Buck Jennifer Lee. John Lasseter, Peter Del Vecho Produções. Estúdio: Walt Disney Pictures, ano: 2013, DVD.

Em seguida, nos dois últimos horários, aplicou-se a atividade de produção textual baseada no filme assistido (APÊNDICE D). Para a aplicação dessa atividade, foram reservadas duas horas de aulas, considerando-se que, em uma aula, os alunos produziram o texto e, na outra, fariam a sua revisão e a sua reescrita, transcrevendo a versão final, a ser entregue para a professora.

Para o registro da produção textual, foi repassada aos alunos uma folha pautada, com o seguinte comando: *Produção Textual – Com base no que foi discutido sobre o filme “Frozen: uma aventura congelante”, produza um texto recriando ou recontando essa história. O narrador será uma das personagens ou outra personagem que participará da história.*

Em geral, é perceptível que muitos alunos no Ensino Fundamental II apresentam dificuldades e desinteresse quando a eles é solicitado atividade de produção textual. Na realização dessa atividade, percebemos que a maioria dos alunos apresentou resistência na reescrita do próprio texto. Mesmo após as explicações sobre a importância de ler e de revisar o texto escrito, muitos deles têm a opinião formada de que a atividade de reescrita é sem importância, desnecessária e “perda de tempo”, deixando, desse modo, de cumprir tal comando. Outros alunos, mesmo tendo realizado a atividade solicitada, deixaram de cumprir o comando no qual o narrador seria um narrador personagem, optando pelo foco narrativo em terceira pessoa. Da sequência de atividades realizadas durante a oficina, os alunos demonstraram ter gostado bastante do filme, porém alguns deixaram de realizar ou não entregaram o texto por eles produzido.

O Quadro 6, a seguir, sintetiza as atividades diagnósticas desenvolvidas com os participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Atividades diagnósticas aplicadas aos alunos do 7º ano

<b>ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS</b>						
<b>Data</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Detalhamento das ações</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Sujeitos envolvidos</b>
Setembro 2016	1ª Atividade em dupla de recorte de palavras com ocorrências dos fonemas /s/ e /z/ para a confecção de cartazes.	Perceber, por meio da atividade, que os fonemas /s/ e /z/ podem ser ortograficamente representados por diferentes letras.	Jornais, revistas, tesoura, cola, cartolina e papel sem pauta.	Os alunos foram motivados a recortarem de revistas exemplos de palavras com as diferentes representações ortográficas dos fonemas em estudo.	2 h/a	Professora e alunos
Setembro 2016	2ª Exibição do filme “Frozen: uma aventura congelante”, breve discussão acerca do filme e produção textual.	Despertar a atenção dos alunos para o enredo do filme, a fim de usá-lo como assunto para a produção textual.	Data show, notebook e DVD.	Exibição do filme, compreensão oral e produção textual de reconto e/ ou recriação da história.	4 h/a	Professora e alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A aplicação dessas atividades diagnósticas possibilitou-nos, por meio de análises realizadas, identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto às representações gráficas não convencionais dos fonemas /s/ e /z/, assunto desta pesquisa, bem como outras ocorrências de natureza ortográfica que não dizem respeito ao objeto deste estudo. Reiteramos que, embora o registro não convencional dos fonemas em estudo não tenha sido o de maior recorrência nas produções escritas dos participantes da pesquisa, foi escolhido como o objeto de estudo desta pesquisa por se tratar de ocorrências ortográficas de natureza irregular bastante recorrente em muitas palavras de uso cotidiano da língua. Esclarecemos que as análises quantitativa e qualitativa da fase diagnóstica, descritas posteriormente, foram realizadas com base apenas na segunda atividade diagnóstica, ou seja, na produção textual. A seguir, descrevemos as atividades desenvolvidas no período da intervenção pedagógica.

### 3.6 Fase de intervenção

Esta subseção apresenta a proposta de intervenção desenvolvida com os alunos participantes da pesquisa a partir do diagnóstico realizado. Entre as muitas adversidades que se podem elencar no ensino da língua, os aspectos ortográficos não podem ser deixados de lado. Para tanto, Silva, Morais e Melo (2007, p. 30) definem que “[...] a norma ortográfica é uma convenção dotada de regularidades que refletem diferentes níveis de análise da língua e de irregularidades, formas arbitrárias, que dependem de memorizações específicas”.

Diante disso, o ensino das normas ortográficas nas aulas de Língua Portuguesa torna-se um desafio que não pode ser deixado de lado. Conforme afirma Morais:

Incorporar a norma ortográfica é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética. Não podemos nos assustar e, em nome da correção ortográfica, censurar ou diminuir a produção textual do dia a dia. Ênfase que o ensino sistemático de ortografia não pode se transformar em “freio” às oportunidades de a criança apropriar-se da linguagem escrita pela leitura e composição de textos reais. Se o trabalho de reescrita e produção de textos é fundamental para nossos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos por outro lado esperar que eles aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhos”. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta. (MORAIS, 2010, p. 30-31).

O ensino das normas ortográficas, respeitando o desenvolvimento e a apropriação natural da linguagem escrita pelos alunos, precisa oportunizar a eles o acesso a esse conhecimento tão importante que é o registro por meio da língua escrita. Para tal, o ensino ortográfico deve ser reflexivo e, pouco a pouco, possibilitar aos alunos tornarem-se melhores no uso da língua escrita.

Por ser um conhecimento que ocorre em longo prazo, tem acontecido de os alunos vencerem a primeira etapa do Ensino Fundamental sem terem vencido muitas dificuldades ortográficas. Desse modo, com base nos estudos sobre LA, alfabetização, letramento, escrita, ortografia e ensino, além do diagnóstico realizado e do perfil dos alunos, esta subseção do trabalho apresenta estratégias pedagógicas que foram desenvolvidas com os alunos participante desta pesquisa.

Para a elaboração das atividades descritas na proposta de intervenção (APÊNDICE E), tomamos como referência Morais (2010), que aborda reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia do PB, e Castanheira, Maciel e Martins (2009), as quais apresentam algumas sugestões sobre como trabalhar a alfabetização na perspectiva do

letramento. Esclarecemos que as atividades aqui descritas foram reelaboradas/adaptadas para a intervenção pedagógica proposta neste trabalho. A implementação do plano de intervenção desenvolveu-se através da execução da sequência de atividades descritas a seguir.

### **ATIVIDADE 1**

- **Atividade desenvolvida:** leitura, compreensão e interpretação textual.
- **Tempo previsto:** 2 horas/aulas de cinquenta minutos cada.
- **Objetivos:** ler para compreender, socializar as ideias do texto e para interpretar o texto e registrar por escrito a atividade solicitada.
- **Recursos utilizados:** notebook, projetor, cópias do texto e da atividade e o dicionário.
- **Descrição da atividade:** na primeira aula, através da técnica da pausa protocolada<sup>18</sup>, realizamos a leitura do texto “Piscina” (ANEXO C), do escritor mineiro Fernando Sabino. Durante a leitura foi explorada a compreensão oral do texto. Na sequência, a professora fez uma curta apresentação da biografia do autor (ANEXO D), e explicou o conceito do gênero textual crônica (ANEXO E). A escolha desse texto justificou-se pelo fato de ele possuir um número considerável de representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/. No segundo horário, foi aplicada uma atividade de interpretação textual da crônica “Piscina” (ANEXO F), seguida da resolução e da correção da atividade. Nessa atividade, exploramos o uso do dicionário para a abordagem da ortografia de palavras que contêm os fonemas /s/ e /z/ em sua escrita. Por fim, fizemos a correção da atividade de interpretação.

### **ATIVIDADE 2**

- **Atividade desenvolvida:** aula expositiva explicando sobre as possíveis representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/; atividade de reflexão e de identificação dos fonemas em estudo.
- **Tempo previsto:** 2 horas/aulas de cinquenta minutos cada.
- **Objetivos:** perceber, através de atividade oral e escrita/leitura, que os fonemas /s/ e /z/ podem ser ortograficamente representados por diferentes letras; explicação das possíveis representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/, identificando-os, com os alunos, no texto.
- **Recursos utilizados:** cópias do texto (ANEXO C), cartazes com a sequência de palavras (APÊNDICE A), lápis de colorir nas cores azul e vermelho.

---

<sup>18</sup> DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural, 2001, p. 137.

- **Descrição da atividade:** nesta segunda atividade, por meio de aula expositiva, explicamos para os alunos que os fonemas /s/ e /z/ podem ser representados por diferentes letras, conforme a ortografia convencional.

Durante a explicação, fizemos uso do cartaz (APÊNDICE A) que foi montado com uma sequência de palavras (QUADRO 3) ilustrativas das grafias dos fonemas em estudo. Na sequência, a professora apresentou, aos alunos, as palavras por eles recortadas e coladas no cartaz que foi elaborado durante a fase diagnóstica (APÊNDICE B) e os conduziu coletivamente a reflexões de forma que eles identificassem se nas palavras recortadas havia ou não ocorrências dos fonemas /s/ e /z/. Após essa reflexão, foi entregue aos alunos uma cópia do texto “Piscina”, na qual destacaram, em azul, as palavras com ocorrências do fonema /s/ e, em vermelho, as palavras com ocorrências do fonema /z/<sup>19</sup>. Em seguida, a professora, por meio de exposição oral, explicou mais uma vez para a turma reforçando que os fonemas /s/ e /z/ podem graficamente ser representados por diferentes letras e fez, coletivamente, a identificação dos casos que aparecem no texto “Piscina”.

### ATIVIDADE 3

- **Atividade desenvolvida:** bingo ortográfico I, explorando a representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/.

- **Tempo previsto:** 1 hora/aula de cinquenta minutos.

- **Objetivo:** reconhecer as diferentes representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/, ampliando seus usos e aperfeiçoando seus empregos.

- **Recursos utilizados:** cartelas em branco para confecção (APÊNDICE F) e cartaz com o banco de palavras em estudo.

- **Descrição da atividade:** na terceira atividade, foi realizado o bingo ortográfico I, explorando a representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/. Para esse bingo, os alunos receberam a cartela em branco (APÊNDICE F) e confeccionaram suas cartelas escolhendo 20 palavras do banco de palavras, exposto em um cartaz. Em seguida, foi feito o sorteio das palavras. Nesse jogo ortográfico, o(s) participante(s) que acertasse(m) todos os casos seria(m) o(s) vencedor(es) da rodada.

---

<sup>19</sup> Os materiais necessários para a realização das atividades foram previamente providenciados pela professora.

#### ATIVIDADE 4

- **Atividade desenvolvida:** bingo ortográfico II, explorando a representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/.

- **Tempo previsto:** 1 hora/aula de cinquenta minutos.

- **Objetivo:** reconhecer as diferentes representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/, ampliando seus usos e aperfeiçoando seus empregos.

- **Recursos utilizados:** cartelas com palavras que deverão ser completadas com os fonemas /s/ ou /z/ (APÊNDICE G).

- **Descrição da atividade:** no segundo bingo ortográfico, os alunos receberam a cartela com palavras que deveriam ser completadas com os fonemas /s/ ou /z/ (APÊNDICE G). Ao sorteio da palavra que fosse cantada, o aluno verificava se em sua cartela havia a palavra sorteada, completando-a com a letra que representava o fonema /s/ ou /z/. Foi considerado vencedor o aluno que, em primeiro lugar, completou corretamente a cartela.

#### ATIVIDADE 5

- **Atividade desenvolvida:** jogo do soletrando.

- **Tempo previsto:** 2 horas/aulas de cinquenta minutos cada.

- **Objetivo:** reconhecer as diferentes representações ortográficas para o fonema /s/, ampliando seus usos e aperfeiçoando seu emprego.

- **Recursos utilizados:** cópia do banco de palavras para os alunos estudarem em casa (APÊNDICE H), ampulheta para marcar o tempo e palavras para serem sorteadas.

- **Descrição da atividade:** na quinta atividade, realizamos o jogo ortográfico do soletrando. Para essa atividade, adaptamos as regras do jogo original (ANEXO G) e procedemos da seguinte forma: os alunos receberam um banco de palavras que continha ocorrências dos fonemas /s/ e ou /z/ (APÊNDICE H) para estudarem e se prepararem previamente para o jogo. Na realização do evento, a atividade foi organizada a partir dos seguintes passos:

- Na fase inicial do jogo, os alunos foram divididos em equipes de quatro participantes.

- A cada rodada de soletração, os alunos da equipe disputavam entre si.

- Uma palavra do banco de palavras era sorteada para cada aluno da equipe.

- O tempo estava sendo marcado na ampulheta.

- O aluno que errava a soletração da palavra era eliminado do jogo.

- Quando os quatro alunos da equipe erravam a soletração na mesma rodada, os quatro integrantes da equipe continuavam no jogo.

- A cada rodada, o número de alunos por equipe diminuía, até que ficaram apenas dois alunos finalistas.

- Venceu o jogo o aluno que conseguiu passar por todas as rodadas e eliminar o colega na disputa final.

Antes de iniciar a soletração, os alunos pronunciavam o vocábulo, indicando compreender a palavra a ser soletrada. Após soletrar, o participante pronunciava a palavra soletrada novamente, indicando que terminou a soletração. Nesse intervalo de tempo entre a primeira e a segunda pronúncia da palavra, o aluno poderia fazer as alterações que julgasse necessárias na escrita da palavra. Durante a soletração, as letras soletradas eram anotadas no quadro-negro. Quando o aluno terminava a soletração da palavra, os colegas avaliavam se o participante havia acertado ou não a escrita ortográfica da palavra soletrada. A correção era realizada coletivamente, quando necessário.

## **ATIVIDADE 6**

- **Atividade desenvolvida:** produção de texto final.

- **Tempo previsto:** 2 horas/aulas de cinquenta minutos cada.

- **Objetivo:** coletar material impresso para análise dos resultados alcançados.

- **Recursos utilizados:** folha em branco para a versão final do texto.

- **Descrição da atividade:** na sexta atividade dessa sequência, aplicamos uma produção de texto final (APÊNDICE I) que foi usada para análise e comparação com os resultados da fase diagnóstica, a fim de obter os resultados desta pesquisa. Por fim, foi solicitado aos alunos que fizessem por escrito a avaliação da intervenção e autoavaliassem a participação deles no projeto (APÊNDICE H). A síntese dessa sequência de atividades didáticas encontra-se no Apêndice E. Na sequência, a subseção que descreve o desenvolvimento das atividades na fase da intervenção.

### **3.6.1 Descrição do desenvolvimento das atividades na fase da intervenção**

O plano de intervenção pedagógica, elaborado e descrito na subseção anterior, foi composto pela sequência de atividades que envolvia leitura, compreensão e interpretação textual, bingos ortográficos e o Jogo do Soletrando.

Essa sequência de atividades buscou oportunizar momentos coletivos de reflexão ortográfica e o contato dos alunos com uma relação de palavras nas quais havia a presença dos fonemas /s/ e /z/. A seleção dessas palavras deu-se através de “erros” identificados nas produções textuais dos alunos durante o diagnóstico e também nas atividades de recorte.

Da sequência de atividades desenvolvidas na fase da intervenção, a primeira foi a leitura, compreensão e interpretação do texto “Piscina”, do autor Fernando Sabino (ANEXO C). Após realizarmos a leitura e a compreensão do texto, os alunos fizeram uma atividade de interpretação textual (ANEXO F) e, por fim, realizamos coletivamente a correção do texto final. Nessa atividade, na questão 1, os alunos, após consulta ao dicionário, deveriam explicar o significado das palavras destacadas, considerando o sentido delas no texto em estudo. Na questão 2, solicitando a localização de informações explícitas no texto, foi perguntado quantos e quais os personagens aparecem na narrativa. Na questão 3, foi cobrado o reconhecimento do gênero textual em estudo que, no caso, era a crônica “Piscina”, do autor Fernando Sabino. Nas questões seguintes, 4, 5, 6 e 7, era necessário que o aluno relacionasse informações do texto, por meio de deduções e inferências, e reconhecesse uma informação subtendida.

No primeiro momento da realização dessa atividade, durante a leitura do texto, na qual usamos a técnica da pausa protocolada, todos os alunos se envolveram, participando oralmente da atividade. No segundo momento, da atividade de interpretação escrita, nem todos os alunos realizaram-na, deixando assim de participar também da correção.

Na aula seguinte, foi desenvolvida uma aula expositiva sobre a representação dos fonemas /s/ e /z/. Nessa aula, a partir do cartaz (APÊNDICE A), os alunos foram orientados a refletirem acerca das representações gráficas dos fonemas em estudo. Durante a atividade, foi enfaticamente esclarecido que os fonemas /s/ e /z/ podem graficamente ser representados por diferentes letras, o que pode ser constatado pelos alunos com os exemplos do cartaz (APÊNDICE A) e também por outros exemplos espontâneos que foram dados durante o desenvolver da aula. Durante essa aula, após a explicação do conteúdo, professora e alunos fizeram a avaliação da atividade de recorte realizada pelas duplas durante a fase diagnóstica (APÊNDICE B), identificando se as palavras recortadas pelas duplas contemplavam ou não os fonemas estudados. Durante a aula, os alunos permaneceram atentos à exposição da professora e participaram ativamente na correção.

As duas atividades seguintes foram os bingos ortográficos I e II (APÊNDICES F e G, respectivamente). Durante a realização dos bingos ortográficos, houve envolvimento e

participação de todos os alunos que estavam presentes. Na primeira atividade, foram realizadas duas rodadas do bingo e para cada rodada obtivemos um ganhador. No segundo bingo, foi possível realizar apenas uma rodada, considerando que os alunos deveriam preencher todas as palavras da cartela e que a professora deveria conferir a grafia das palavras nas cartelas, à medida que os alunos fossem completando-as, para ver se estavam ortograficamente corretas. Ao término da atividade, obtivemos cinco ganhadores que completaram corretamente as palavras da cartela.

Em seguida, realizamos o Jogo do Soletrando. Para esse jogo, repassamos um banco de palavras (APÊNDICE H), o qual os alunos foram motivados a estudarem e se prepararem para a competição. Durante o evento, nem todos os alunos que estavam presentes participaram efetivamente da atividade. Alguns demonstraram timidez em participar, outros assumiram publicamente não ter estudado o banco de palavras que foi previamente repassado para eles. Mas, mesmo não participando da soletração, todos eles permaneceram atentos durante o desenrolar da atividade, participando das avaliações das palavras soletradas. Ao final do jogo, uma aluna venceu a competição e foi premiada.

Ao término dessa sequência de atividades, aplicamos uma produção de texto final para avaliarmos a intervenção. Os dados foram extraídos dessas produções, categorizados e analisados, conforme realizado com os dados diagnósticos. Posteriormente, os resultados da fase diagnóstica foram comparados com os dados de avaliação da intervenção. Delineados a metodologia desta pesquisa e o perfil socioeconômico e cultural de seus participantes, as atividades diagnósticas e de intervenção, apresentamos o próximo capítulo, que trata da descrição e análise de dados.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise quanti-qualitativa dos dados coletados a partir da atividade de produção textual aplicada aos participantes da pesquisa, na fase diagnóstica, bem como os resultados dessa fase. A atividade diagnóstica foi aplicada no início da pesquisa e, a partir dela e, dos estudos sobre LA, alfabetização, letramento, escrita, ortografia e ensino, do diagnóstico realizado e do perfil dos alunos, nosso plano de intervenção foi elaborado e executado, com a finalidade de minimizar a representação gráfica não convencional dos fonemas /s/ e /z/ nas produções escritas dos alunos participantes. Expusemos, também, a análise e os resultados dos dados coletados na atividade aplicada para a avaliação da intervenção. O material colhido nas produções textuais, nessas duas fases, formou o *corpus* da pesquisa, cujas análises de resultados foram esboçadas ao longo deste capítulo.

### 4.1 Análise dos dados diagnósticos

O intuito da atividade diagnóstica de produção textual foi fazer um levantamento dos “erros” ortográficos mais recorrentes nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa, bem como fazer uso desse material para a análise estatístico-quantitativa, com a intenção de traçar um panorama do problema aqui investigado, de modo a possibilitar a elaboração de uma proposta de intervenção voltada para esse problema específico, no caso, a representação gráfica não convencional dos fonemas /s / e /z/, a fim de minimizá-lo. Nesta subseção, são expostas as informações e análises referentes aos “erros” ortográficos extraídos da produção textual aplicada aos alunos do 7º ano (turma A), participantes desta pesquisa, na fase diagnóstica.

Para a análise dos “erros” ortográficos nas produções dos alunos, tomamos como referência a classificação dos “erros” ortográficos de Oliveira (2005), segundo a qual foi feita a tabulação, a classificação e a quantificação dos “erros” ortográficos identificados nas produções textuais. Conforme Oliveira (2005), a classificação dos “erros” ortográficos proposta não tem a pretensão de ser definitiva, porém, “a vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica [...]” (OLIVEIRA, 2005, p.49).

Conforme já abordado na subseção 2.4.1 deste trabalho, Categorização dos “erros” ortográficos, Oliveira (2005) classificou esses “erros” em três grandes categorias. A primeira categoria (G1) contempla os “erros” que violam a natureza da escrita alfabética e se subdivide em três subcategorias. Na segunda categoria (G2) são abordados casos de violações das relações som-letra e de formas dicionarizadas, sendo subdividida em quatro subcategorias. A terceira categoria (G3) inclui os casos de violações além das relações som-letra, em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra, justamente por ser um grupo heterogêneo, como afirma Oliveira (2005).

Entre as categorias/subcategorias de “erros” ortográficos propostas por Oliveira (2005), a subcategoria G2D, denominada “Violação de formas dicionarizadas”, é a que nos interessa, uma vez que nela se enquadra o objeto de nosso estudo. De acordo com Oliveira (2005), os casos de G2D são de dois tipos, conforme ilustra o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Casos de violação de formas dicionarizadas

Tipo	Exemplificação
1- As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes.	“cesta-feira” (“sexta”); “cinto” (“sinto muito”).
2- Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível.	“jelo” (“gelo”); “xoque” (“choque”).

Fonte: OLIVEIRA, 2005, p. 52. (Adaptado pela pesquisadora).

No primeiro caso elencado pelo autor, a troca de letra ocasiona a mudança de significado das palavras, configurando casos de homonímia. Já no segundo caso, no qual nosso objeto de estudo se enquadra, a troca de letra pode ocorrer eventualmente pela falta de memorização da letra que representa convencionalmente o fonema, uma vez que tais fonemas admitem ser representados por letras diferentes. Nesses casos de violação de formas dicionarizadas relacionados pelo autor, percebemos que os alunos, por desconhecimento ou dúvida quanto à forma convencional da escrita, podem cometer desvios das normas ortográficas por meio da troca de letras ou palavras.

Consideramos, inicialmente, as ocorrências de “erros” de todas as categorias/subcategorias contempladas na classificação de Oliveira (2005) (TABELAS 1 e 2).

A Tabela 1, a seguir, sintetiza a classificação, a quantificação e o percentual de “erros” identificados por categoria/subcategoria nos textos dos alunos na fase diagnóstica.

Tabela 1 – “Erros” ortográficos identificados nas produções textuais por categoria/subcategoria

Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Exemplos		Total	
		“Erro” ortográfico	Forma ortográfica	N.º	%
G1- “Erros” que violam a natureza da escrita alfabética	G1A	-	-	-	-
	G1B	-	-	-	-
	G1C	<i>achudava</i>	“ajudava”	02	1,06
	G2A	-	-	-	-
G2- Violação das relações som-letra e de formas dicionarizadas	G2B	<i>comedor</i>	“comendo”	71	37,77
	G2C	<i>mamãi, vouta, sai</i>	“mamãe”, “volta”, “sair”	58	30,85
	G2D	<i>diseram, prinseza</i>	“disseram”, “princesa”	24	12,77
G3- Categoria heterogênea - casos de violação além das relações som-letra	G3A	<i>asua, levala,</i>	“a sua”, “levá-la”	7	3,72
	G3B	<i>afundol, navil, conhecel</i>	“afundou”, “navio”, “conheceu”	26	13,83
		<b>TOTAL</b>		188	100

Legenda: **G1A** - Escrita pré-alfabética

**G1B** - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

**G1C** - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons

**G2A** - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas

**G2B** - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons

**G2C** - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

**G2D** - Violação de formas dicionarizadas

**G3A** - Violação na escrita de sequências de palavras

**G3B** - Outros casos

% - Percentual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na Tabela 1, temos, na primeira coluna, as categorias de “erros” ortográficos propostas por Oliveira (2005), conforme a natureza do problema; a segunda coluna, por sua

vez, é composta das subcategorias de cada uma das categorias: de G1A a G3B. Na terceira coluna, temos alguns exemplos de “erros” ortográficos retirados dos textos dos alunos<sup>20</sup>, seguidos da sua reescrita na quarta coluna. Na quinta coluna, apresentamos o total numérico por subcategoria seguido do percentual de “erros” ortográficos identificados nas produções textuais. Na última linha da tabela, aparece o total de 188 “erros” ortográficos identificados nos textos escritos dos participantes.

A Tabela 1 apresenta nove subcategorias de “erros” ortográficos (COLUNA 2). De acordo com Oliveira (2005), cada subcategoria representa diferentes problemas de escrita. Da análise dessa tabela, identificamos importantes informações acerca dos “erros” ortográficos identificados nos textos dos alunos. Das dez produções analisadas, observamos que o “erro” ortográfico mais recorrente, com um total de 71 ocorrências (37,77%), são “erros” cometidos por violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons. O segundo “erro” ortográfico mais recorrente nas produções dos alunos foi da subcategoria G2C, violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, com 58 ocorrências, o que correspondeu a 30,85% dos casos.

Na terceira posição, temos a subcategoria G3B, com um total de 26 ocorrências (13,83%). Nessa subcategoria, conforme Oliveira (2005), estão incluídos os “erros” ortográficos que não se encaixam nas outras oito subcategorias (“erros” ortográficos cuja violação ultrapassa a relação som-letra), como, a hipercorreção e casos acidentais. Na quarta posição, com 24 casos (12,77%), temos a subcategoria G2D, a qual corresponde à violação de formas dicionarizadas. Em quinto lugar, com sete ocorrências (3,72%), aparece a subcategoria G3A, na qual estão inclusos os casos de hipersegmentação<sup>21</sup> isto é, os casos de violação na escrita de sequências de palavras. Por fim, com apenas dois casos (1,06%), temos a subcategoria G1C, escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons. As subcategorias G1A, G1B e G2A não tiveram nenhuma ocorrência. Esclarecemos que o presente estudo não se baseia na subcategoria de “erro” ortográfico mais recorrente (G2B), violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, mas na quarta subcategoria mais recorrente (G2D) da categoria em que mais “erros” ortográficos foram identificados (G2). A motivação foi o fato de ter sido identificada, na categoria G2, a

<sup>20</sup> Todos os “erros” ortográficos identificados, na fase diagnóstica, nos textos escritos pelos alunos encontram-se no Apêndice K.

<sup>21</sup> Hipersegmentação: é a “alocação de espaço no interior da palavra” (MOREIRA, 1991), por exemplo, *sol tar* “soltar”, *com duzido* “conduzido”.

ocorrência de mais “erros” ortográficos e, das quatro subcategorias que ela apresenta, a subcategoria G2D (violação de formas dicionarizadas) ser a que quase não há pesquisas de intervenção sobre o assunto e que os alunos apresentam dificuldades na ortografia dessas formas irregulares. A Tabela 2, a seguir, apresenta a análise quantitativa da subcategoria G2D:

Tabela 2 – Tipos de “erros” ortográficos da subcategoria G2D

Tipos de “erros” ortográficos da subcategoria G2D										
Representação gráfica do fonema /s/		Representação gráfica do fonema /z/		N.º /s/, /z/	%	Outros tipos	N.º	%	Total	% Total
N.º	%	N.º	%							
18	90	2	10	20	83,33	4	4	16,67	24	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na Tabela 2, temos a descrição do quantitativo de “erros” ortográficos correspondente à subcategoria G2D. De um total de 24 “erros” ortográficos identificados nessa subcategoria, da esquerda para a direita, temos, respectivamente, 90% de “erros” ortográficos referentes à representação do fonema /s/ – 18 casos. Na sequência, 10% de “erros” ortográficos do fonema /z/ – 2 casos – e 16,67% de “erros” ortográficos de outros tipos – 4 casos, conforme ilustrado na Tabela 4 (por exemplo, *jelo* / “gelo”; *cuarto* / “quarto”).

Houve 20 “erros” ortográficos referentes ao objeto de estudo desta pesquisa, correspondendo a 83,33% do total dessa subcategoria. Também avaliamos as categorias/subcategorias de “erros” ortográficos identificados nas produções de textos por indivíduo, conforme Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos por indivíduo

Participantes	Aluno/ código	Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos																					
		G1						G2								G3						Total	
		G1A	%	G1B	%	G1C	%	G2A	%	G2B	%	G2C	%	G2D	%	G3A	%	G3B	%	N.º	%		
1	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,73	1	4,17	2	28,55	1	3,84	5	2,66		
2	B	0	0	0	0	1	50	0	0	14	19,72	2	3,45	0	0	0	0	0	0	17	9,05		
3	C	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,23	1	1,73	2	8,33	1	14,29	0	0	7	3,73		
4	D	0	0	0	0	0	0	0	0	12	16,90	3	5,17	3	12,5	1	14,29	3	11,54	22	11,70		
5	E	0	0	0	0	0	0	0	0	16	22,54	18	31,03	8	33,33	1	14,29	18	69,24	61	32,45		
6	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,45	0	0	0	0	0	0	2	1,06		
7	G	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,40	8	13,79	0	0	1	14,29	0	0	10	5,31		
8	H	0	0	0	0	1	50	0	0	11	15,49	8	13,79	2	8,33	1	14,29	0	0	23	12,24		
9	I	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,82	1	1,73	1	4,17	0	0	1	3,84	5	2,66		
10	J	0	0	0	0	0	0	0	0	12	16,90	14	24,13	7	29,17	0	0	3	11,54	36	19,14		
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>188</b>	<b>100</b>		

Legenda: **G1A** - Escrita pré-alfabética

**G1B** - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

**G1C** - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons

**G2A** - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas

**G2B** - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons

**G2C** - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

**G2D** - Violação de formas dicionarizadas

**G3A** - Violação na escrita de sequências de palavras

**G3B** - Outros casos

% - Percentual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na Tabela 3, temos, na segunda coluna, os códigos com os quais etiquetamos os alunos participantes da pesquisa, da letra “A” à “J”. Nas linhas que se referem aos alunos, o número de “erros” ortográficos por subcategorias, de G1A a G3B, conforme produzido por cada indivíduo. Nas duas últimas colunas, encontram-se, respectivamente, o total numérico e o percentual de “erros” produzidos por aluno. Na última linha da tabela, temos o total de “erros” ortográficos (188 ocorrências), considerando-se a participação total. Dessas informações, percebe-se que o aluno “E” apresentou o maior percentual de “erros” ortográficos (32,45%) das produções analisadas. Em seguida, temos o aluno “J” (19,14%) e o aluno “H” (12,24%).

Em quarto lugar, temos o aluno “D” com o percentual de 11,70%, seguido dos alunos “B” com 9,05%, e do aluno “G” com 5,31% dos “erros” ortográficos. Na sequência, temos os alunos “C” com 3,73%, e os alunos “A” e “I” com 2,66% cada; por fim, o aluno “F” com o percentual de 1,06% de “erros” ortográficos.

Na somatória dos “erros” ortográficos identificados nas produções textuais, a subcategoria G2D, que considera o fenômeno em estudo, apresentou 24 ocorrências (12,77%) dos “erros” ortográficos cometidos pelos alunos. Nessa subcategoria, estão inclusos todos os casos ortográficos de natureza totalmente arbitrária.

Assim, considerando que o objeto deste estudo se insere na subcategoria das violações das formas dicionarizadas (por exemplo, os empregos de “-G” e “-J”, “-X” e “-CH” e as representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/, que admitem possibilidades de registros diferentes), a Tabela 4, a seguir, apresenta as ocorrências não convencionais das sibilantes /s/ e /z/, por aluno, separado dos demais casos de ocorrências de formas arbitrárias da subcategoria G2D.

Tabela 4 – Subcategorização dos “erros” ortográficos da subcategoria G2D

Aluno/ código	Exemplos		Representação gráfica do Fonema /s/	Representação gráfica do Fonema /z/	Outros tipos	N.º	%
	Fonemas /s/ e /z/	Outros tipos					
A	<i>diseram</i> “disseram”	-	1	0	0	1	4,17
B	-	-	0	0	0	0	0
C	<i>princeza</i> “princesa”	-	1	1		2	8,33
D	<i>atraz</i> “atrás” <i>dise</i> “disse”	<i>viagem</i> (verbo) “viagem”(subst.)	2	0	1	3	12,5
E	<i>abransa</i> “abraça”	-	7	1	0	8	33,33
F	-	-	0	0	0	-	0
G	-	-	0	0	0	-	0
H	<i>fose</i> “fosse”	<i>carto</i> “quarto”	1	0	1	2	8,33
I	<i>conceguiu</i> “conseguiu”	-	1	0	0	1	4,17
J	<i>feis</i> “fez”	<i>jelo</i> “gelo”	5	0	2	7	29,17
<b>TOTAL</b>			18	2	4	24	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na Tabela 4, temos, na primeira coluna, as letras maiúsculas do alfabeto, de “A” a “J”, que identificam os alunos participantes da pesquisa. Em seguida, há exemplos de “erros” ortográficos identificados nas produções analisadas que ilustram casos de violação das formas dicionarizadas. Nas colunas seguintes, apresentamos a quantidade de “erros” ortográficos cometidos por cada aluno, considerando as representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/, na quarta e quinta colunas, e outros tipos de formas dicionarizadas, na sexta coluna. Por fim, temos a somatória dos “erros”

ortográficos identificados e, nas duas últimas colunas, a soma seguida do percentual de “erros” ortográficos por aluno.

Da análise realizada, depreende-se que os alunos com os maiores números de ocorrências no registro não convencional das formas dicionarizadas foram os alunos “E”, com 33,33% de ocorrências, e o aluno “J”, com 29,17%. Em seguida, temos o aluno “D”, com 12,5%, e os alunos “C” e “H”, com 8,33% cada dos registros ortográficos desviantes. Com 4,17% de ocorrências, aparecem, respectivamente, os alunos “A” e “I”. Finalmente, os alunos “B”, “F” e “G” não cometeram “erros” quanto à representação das formas dicionarizadas em seus textos. Na sequência, discorreremos sobre os resultados do diagnóstico.

#### 4.1.1 Resultado do diagnóstico

Após as atividades diagnósticas realizadas com os participantes da pesquisa, verificamos que os alunos apresentaram diversas dificuldades de aprendizagem, incluindo problemas relacionados ao emprego ortográfico dos fonemas /s/ e /z/, conforme Quadro 8, a seguir. À esquerda do Quadro 8, temos fragmentos extraídos dos textos dos alunos participantes da pesquisa e, à direita, representação do fragmento segundo o padrão formal da Língua Portuguesa. Destacamos, ainda, que as palavras negritadas são algumas ocorrências do emprego gráfico não convencional dos fonemas em estudo.

Quadro 8 – Fragmentos de textos dos alunos

Fragmentos extraídos dos textos dos alunos	Representação dos fragmentos segundo padrão formal da LP
I - “Quando o filme teve. fim. todos discutiram. muito falavam que no <b>comeso</b> do filme a fronze. fazia uma <b>prinseza</b> mal mais no final. ela eram uma menina Boa do coração bom e doce. e que ele foram feliz com a sua Irma Ana.” (Aluno “C”)	“Quando o filme teve fim, todos o discutiram. Muitos falavam que no começo do filme, a Frozen era uma princesa má, mas ao final, ela era uma menina boa de coração bom, doce e que foi feliz com sua irmã Ana.”

<p>II - “[...] a <b>elza</b> soltou o poder e pegou bem no corração da ana e ai a ana ficou muinto ruim e ai Ana salvol a elsa de ser morta por um principe a ana congelou e <b>conceguiu</b> salvar a <b>eusa</b> e tudo teve uma historia feliz” (Aluno “E”);</p>	<p>“[...] a Elsa soltou o poder e pegou bem no coração da Ana. A Ana ficou ruim (passando mal) e mesmo assim, salvou a Elsa de ser morta pelo príncipe. A princesa Ana conseguiu salvar a rainha Elsa e a história teve um final feliz.”</p>
<p>III - “Elsa e Ana era muito amigas quando era criança depois de ter <b>crecido</b> Ana teve uma surpresa [...]” (Aluno “D”);</p>	<p>“Elsa e Ana eram muito amigas, quando eram crianças, depois de terem crescido, Ana teve uma surpresa [...]”</p>
<p>IV - “[...] o pai delas levou ela nus trom eles, <b>feis</b>, magia, ela arcodou, mas a <b>elza</b> ficou, <b>asutada</b>, todas coisa qui ela pegava comgelava ir ela tinha qui usa luva, por causa <b>diso</b> [...]”(Aluno “J”).</p>	<p>“[...] o pai delas levou-as nos troles. Eles fizeram uma magia e a princesa Ana acordou. Elsa ficou assustada porque todas as coisas que ela tocava, comgelava e por isso ela precisava usar luva.”</p>

---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Nesses fragmentos textuais, verificam-se ocorrências de supressão de letras, como na palavra *asutada* (“assustada”), em IV; acréscimo de letras, como em *tenve* (“teve”), em I; troca de uma letra por outra, como em *salvol* (“salvou”), no fragmento II. Pela análise dos fragmentos dos textos, descritos no Quadro 8, é possível verificar também marcas linguísticas da oralidade dos alunos. Nos fragmentos III e IV, a falta de concordância na escrita reflete o modo de falar dos alunos “D” e “J”; além disso, é possível a identificação de outras marcas de transposição da oralidade na escrita das palavras *nus* (“no”), *feis* (“fez”) e *qui* (“que”), no fragmento IV. Nesses fragmentos, são perceptíveis também construções sintáticas típicas da oralidade, pelo uso de locução conectiva *e ai* (“e aí”), que liga orações coordenadas e estabelece sequenciação à narrativa, no fragmento III. O uso indevido de maiúsculas e minúsculas, falta de acentuação, mau uso ou não uso de sinais de pontuação, troca de letras e uso indevido de letras, como na representação dos fonemas /s/ e /z/, entre outros são alguns dos problemas que os fragmentos revelam.

Quanto ao emprego gráfico não convencional dos fonemas /s/ e /z/, nos fragmentos do Quadro 9, aparecem os seguintes casos: *comeso* (“começo”), *prinseza*

(“princesa”), *conseguiu* (“conseguiu”), *crecido* (“crescido”), *féis* (“fez”), *elza* (“Elsa”), *asutada* (“assustada”) e *diso* (“disso”). Nota-se que tais palavras não são distantes ou fora do campo lexical de uso dos alunos, porém, apesar de serem palavras de uso recorrente, eles cometeram trocas e/ou supressão de letras, evidenciando, assim, a não memorização da escrita ortográfica convencional, de modo a cometer “erros” ortográficos no registro de tais palavras.

A Tabela 5, a seguir, apresenta os resultados quantitativos referentes ao fenômeno em estudo, por aluno, realizados a partir dos textos produzidos pelos participantes na fase diagnóstica.

Tabela 5 – Resultado da representação gráfica de /s/ e /z/ – fase diagnóstica

Participantes	Aluno/ código	Resultado quantitativo do diagnóstico	
		N.º	%
1	A	1	5
2	B	0	0
3	C	2	10
4	D	2	10
5	E	8	40
6	F	0	0
7	G	0	0
8	H	1	5
9	I	1	5
10	J	5	25
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na Tabela 5, expusemos os resultados quantitativos referentes às representações gráficas não convencionais dos fonemas /s/ e /z/, objetos de estudo desta pesquisa, por aluno. Nas duas primeiras colunas, temos os participantes seguidos de seu respectivo código de identificação; nas duas últimas colunas, os resultados quantitativos e o percentual de “erros” ortográficos cometidos por aluno.

Desses dados, depreendemos que os alunos “A”, “H” e “I” cometeram, cada um deles, 5% de “erros” ortográficos identificados; os alunos “C”, e “D” cometeram 10% dos “erros” ortográficos cada. Os participantes com os maiores percentuais em ocorrências de “erros” ortográficos foram os alunos “J”, com 25%, e o aluno “E”, com 40% dos registros não convencionais dos fonemas /s/ e /z/. Os alunos “B”, “F” e “G” não apresentaram nenhum “erro” ortográfico quanto à representação dos fonemas estudados. Na sequência, apresentamos a análise dos dados, após atividade avaliativa da intervenção.

#### **4.2 Análise dos dados após a intervenção**

Nesta subseção, descrevemos e analisamos os dados levantados pós-intervenção pedagógica desenvolvida com os alunos participantes da pesquisa para avaliação da intervenção realizada. Dado que nosso objeto de estudo trata de casos arbitrários da língua, Morais (2010) afirma que os casos de irregularidades se concentram na escrita e, por não haver regras que auxiliem o aluno no registro escrito das palavras com tais ocorrências, é preciso que o professor proporcione momentos de aprendizagem que os ajudem na memorização das palavras. Conforme Morais:

É importante ressaltar que a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas “imagens fotográficas”. Nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contém irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual. (MORAIS, 2010, p. 43).

Baseando-se nessa e em outras orientações de Morais, desenvolvemos a sequência de atividades da intervenção pedagógica, descrita na subseção 3.6, cujos resultados, avaliados em produção textual realizada após a intervenção, foram computados nas tabelas a seguir. Na análise dos dados, novamente tomamos por base as categorias e subcategorias propostas por Oliveira (2005). Nem todos os alunos que estavam presentes durante essa atividade a elaboraram e entregaram a versão final. Para ser realizada a comparação dos dados da produção inicial (fase diagnóstica) com a produção final (fase pós-intervenção), selecionamos os alunos que estavam presentes, que realizaram e entregaram as produções de textos solicitadas nas duas fases.

Esclarecemos que, nos resultados do subgrupo G2D, consideramos apenas os casos que violam as representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/, uma vez que não houve na produção final dos alunos ocorrências de “erros” de outros tipos que configurassem casos “irregulares” ou de natureza totalmente arbitrárias, como exemplo, ocorrências de emprego do “-G” pelo “-J”, do “-X” pelo “-CH” e vice-versa. A Tabela 6 traz a categorização, a quantificação e o percentual de “erros” ortográficos identificados por categoria/subcategoria nos textos dos alunos produzidos após a intervenção.

Tabela 6 – “Erros” ortográficos identificados por categoria/subcategoria após a intervenção

Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Exemplos		Total	
		“Erro” ortográfico	Forma ortográfica	N.º	%
G1 - “Erros” que violam a natureza da escrita alfabética	G1A	0	0	0	0
	G1B	0	0	0	0
	G1C	<i>bendir</i> <i>derdeu</i>	“pedir” “perdeu”	2	2,15
	G2A	0	0	0	0
G2 - Violação das relações som-letra e de formas dicionarizadas	G2B	<i>queredo,</i> <i>ajunda</i>	“querendo”, “ajuda”	40	43,02
	G2C	<i>Mulhe,</i> <i>imboram</i>	“mulher”, “embora”	25	26,88
	G2D	<i>condisão,</i> <i>assacino,</i> <i>manção</i>	“condição”, “assassino” “mansão”	9	9,67
G3 - Categoria heterogênea - casos de violação além das relações som-letra	G3A	<i>porisso</i> <i>ladentro,</i> <i>adona</i>	“por isso” “lá dentro”, “a dona”	10	10,75
	G3B	<i>vil</i>	“viu”	7	7,53
<b>Total</b>				93	100

Legenda: **G1A** - Escrita pré-alfabética  
**G1B** - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado  
**G1C** - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons  
**G2A** - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas  
**G2B** - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons  
**G2C** - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

**G2D** - Violação de formas dicionarizadas  
**G3A** - Violação na escrita de sequências de palavras  
**G3B** - Outros casos  
 % - Percentual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A Tabela 6 descreve os dados da avaliação pós-intervenção por subcategoria. Na primeira coluna, aparecem os três grandes grupos proposto por Oliveira: G1, G2 e G3. Na segunda coluna, temos os códigos representantes de cada subcategoria; na terceira coluna e na quarta, expusemos alguns exemplos de “erros” ortográficos retirados dos textos dos alunos<sup>22</sup> com a sua reescrita, conforme o padrão formal da Língua Portuguesa. As duas últimas colunas trazem, respectivamente, o total de 93 “erros” ortográficos identificados nos textos escritos dos participantes e o seu percentual de ocorrência por subcategoria.

Das nove subcategorias propostas por Oliveira (2005), em três não houve ocorrências de “erros” ortográficos nos textos analisados: G1A, que se refere à escrita pré-alfabética; G1B, escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, e G2A, violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas.

Das subcategorias com maior número de ocorrências de “erros” ortográficos, temos G2B, violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, com 40 casos (43,02%). Em seguida, temos a subcategoria G2C, violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, com 25 casos (26,88%).

Na sequência, aparece a subcategoria G3A, violação na escrita de sequências de palavras, com dez registros (10,75%) e a subcategoria G2D, violação de formas dicionarizadas, com nove casos (9,67%). Por fim, temos as subcategorias G3B, intitulada outros casos, com sete ocorrências (7,53%) de “erros” ortográficos, e a subcategoria G1C, escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons, com apenas duas ocorrências (2,15%). A seguir, a tabulação dos dados, considerando o desempenho individual dos alunos, após o desenvolvimento da sequência de atividades da intervenção pedagógica.

---

<sup>22</sup> Todos os “erros” ortográficos identificados, na fase pós-intervenção, nos textos escritos pelos alunos, encontram-se no Apêndice L.

Tabela 7 – Categoria/subcategoria de “erros” ortográficos por indivíduo após intervenção

Participantes	Aluno / código	Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos após intervenção																			
		G1					G2							G3					Total		
		G1A	%	G1B	%	G1C	%	G2A	%	G2B	%	G2C	%	G2D	%	G3A	%	G3B	%	N.º	%
1	A	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	5	20	0	0	0	0	0	0	6	6,46
2	B	0	0	0	0	0	0	0	0	6	15	2	8	1	11,11	1	10	0	0	10	10,76
3	C	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	1	4	3	33,33	0	0	1	14,28	7	7,52
4	D	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	0	0	0	0	2	20	1	14,28	4	4,30
5	E	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	3	12	2	22,22	0	0	1	14,28	8	8,60
6	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	H	0	0	0	0	0	0	0	0	9	22,5	5	20	0	0	4	40	0	0	18	19,36
9	I	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	1	4	1	11,11	1	10	0	0	4	4,30
10	J	0	0	0	0	2	100	0	0	18	45	8	32	2	22,22	2	20	4	57,16	36	38,70
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Legenda: **G1A** - Escrita pré-alfabética

**G1B** - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

**G1C** - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons

**G2A** - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas

**G2B** - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons

**G2C** - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

**G2D** - Violação de formas dicionarizadas

**G3A** - Violação na escrita de sequências de palavras

**G3B** - Outros casos

% - Percentual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A Tabela 7 descreve os resultados individuais dos participantes por subcategoria após a intervenção pedagógica. Na horizontal (linhas 1 a 10), apresentamos a quantidade e a porcentagem de “erros” ortográficos individualmente e por subcategoria; na vertical, a quantidade da somatória dos “erros” ortográficos dos participantes por subcategorias. Nas duas primeiras colunas, temos os números de 1 a 10 e as letras “A” a “J”, para identificar os participantes da atividade.

Na segunda linha, temos os códigos representantes das três grandes categorias propostas por Oliveira. São eles: **G1**, “erros” ortográficos que violam a própria natureza de uma escrita alfabética; **G2**, “erros” ortográficos que violam as relações som-letra e as formas dicionarizadas; e **G3**, categoria heterogênea, cuja violação dos “erros” ortográficos ultrapassa as relações som-letra. Na terceira linha, temos as subcategorias descritas na legenda da Tabela 7, seguidas pelo sinal de porcentagem. Nas duas últimas colunas, descrevemos a somatória dos resultados de todas as subcategorias e o percentual por aluno. Na última linha, apresentamos o resultado total por subcategoria.

Em relação ao desempenho individual dos alunos, obtivemos os seguintes percentuais: os alunos “F” e “G” não cometeram “erros” ortográficos na produção final; os alunos “D” e “I”, com os menores percentuais, aparecem com 4,30% dos “erros” ortográficos cada. Em seguida, temos o aluno “A”, com 6,46%, e o aluno “C”, com 7,52% dos “erros” observados. Os alunos “E” e “B” apresentaram, respectivamente, 8,60% e 10,76% dos “erros” ortográficos. Os alunos com os maiores percentuais de “erros” ortográficos foram “H”, que teve 19,36%, seguido do aluno “J”, com 38,70% de ocorrências de “erros” ortográficos. Na sequência, a subseção em que descrevemos os resultados da intervenção.

#### **4.2.1 Resultado da intervenção**

Nesta subseção, apresentamos os resultados da intervenção. Ao final da aplicação do plano de intervenção desenvolvido com os participantes da pesquisa, foi aplicada uma atividade avaliativa de produção textual (APÊNDICE I), a fim de verificarmos se as atividades desenvolvidas durante a intervenção surtiram o efeito esperado quanto à

representação convencional dos fonemas em estudo. Após a análise dos dados da intervenção, chegamos ao exposto na Tabela 8 a seguir.

Tabela 8 – Resultado da representação gráfica de /s/ e /z/ – fase pós-intervenção

Participantes	Aluno/ código	Resultado pós-intervenção	
		N.º	%
1	A	0	0
2	B	1	11,11
3	C	3	33,33
4	D	0	0
5	E	2	22,22
6	F	0	0
7	G	0	0
8	H	0	0
9	I	1	11,11
10	J	2	22,22
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na Tabela 8, linhas 1 a 10, temos a identificação dos alunos por letras maiúsculas do alfabeto. Na sequência, temos a quantidade de “erros” ortográficos de representação gráfica não convencional dos fonemas /s/ e /z/ por indivíduo, seguida do seu percentual de ocorrência. A partir da análise realizada, nota-se que os alunos “B” e “I”, que cometeram um (1) “erro” ortográfico da natureza investigada, representam, percentualmente, 11,11% das ocorrências cada um. Os alunos “E” e “J” cometeram dois “erros” ortográficos, correspondendo a 22,22% cada; o aluno “C” cometeu três, que representam 33,33% dos “erros” ortográficos. Já os alunos “A”, “D”, “F” e “G”, quanto à representação convencional dos fonemas /s/ e /z/, não cometeram nenhum “erro” dessa natureza. Em seguida, apresentamos o resultado final desta pesquisa.

### 4.3 Resultado final

O plano de intervenção proposto, em consonância com esta pesquisa, almejou oportunizar aos alunos participantes momentos de reflexão e de familiarização com os fenômenos ortográficos estudados, possibilitando-lhes minimizar as ocorrências não convencionais das representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/ em seus textos escritos, contribuindo de forma significativa para a melhora da sua proficiência e para o aumento do domínio das habilidades de escrita.

Para tanto, desenvolvemos a seguinte sequência de atividades: 1) atividade pedagógica envolvendo leitura, compreensão e interpretação textual; 2) momentos coletivos de reflexão acerca das representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/; 3) jogos pedagógicos explorando a representação ortográfica desses fonemas; 4) produção de texto para a análise e para a avaliação dos resultados obtidos ao final da intervenção.

Essa sequência de atividades, em conformidade com a teoria que fundamentou esta pesquisa, oportunizou aos alunos participantes momentos de contato com vocábulos que apresentam casos do fenômeno em estudo. Desse modo, esperávamos que tais atividades ativassem a memória visual de maneira lúdica, oportunizando aos alunos a memorização da escrita das sibilantes nas palavras estudadas e, como consequência, minimizassem a ocorrência da representação não convencional dos fonemas /s/ e /z/ em seus textos escritos. Após análise dos dados, chegamos aos resultados esboçados na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 – Comparação dos resultados das fases diagnóstica e pós-intervenção

Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Resultados do diagnóstico		Resultados após a intervenção	
		N.º	%	N.º	%
G1 - “Erros” que violam a natureza da escrita alfabética	G1A	0	0	0	0
	G1B	0	0	0	0
	G1C	2	1,06	2	2,15
G2 - Violação das relações som-letra e de formas dicionarizadas	G2A	0	0	0	0
	G2B	71	37,77	40	43,02
	G2C	58	30,85	25	26,88
	G2D	24	12,77	9	9,67
G3 - Categoria heterogênea - casos de violação além das relações som-letra	G3A	7	3,72	10	10,75
	G3B	26	13,83	7	7,53
<b>Total</b>		<b>188</b>	<b>100</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Legenda: **G1A** - Escrita pré-alfabética

**G1B** - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

**G1C** - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons

**G2A** - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas

**G2B** - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons

**G2C** - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

**G2D** - Violação de formas dicionarizadas

**G3A** - Violação na escrita de sequências de palavras

**G3B** - Outros casos

% - Percentual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A Tabela 9 demonstra a comparação dos resultados identificados nas fases diagnóstica e pós-intervenção. Da comparação desses dados, concluímos: as subcategorias G2C (escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons) e G3B (outros casos) apresentaram redução no percentual de ocorrências da fase diagnóstica para a fase pós-intervenção, apesar de não ter sido foco desta pesquisa.

A subcategoria G2B, que apresentou o maior percentual de “erros” ortográficos durante o diagnóstico (37,77%), aumentou suas ocorrências para 43,02%, após a intervenção. A subcategoria G3A (violação na escrita de sequências de palavras) também apresentou aumento percentual de 3,72% para 10,75%. Outra subcategoria que apresentou aumento percentual foi a subcategoria G1C, que havia apresentado 1,06 % das ocorrências na primeira fase e cujas ocorrências aumentaram na segunda para 2,15%.

A subcategoria G3B reduziu de 13,83% para 7,53%. Nessa subcategoria, no que se refere a casos de hipercorreção, o aluno “E” apresentou 18 casos de hipercorreção no texto produzido na fase diagnóstica e, na produção final, apresentou apenas um caso. A subcategoria G2C (violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz) apresentou redução de 30,85% para 26,88%.

A subcategoria G2D (violação de formas dicionarizadas), que contempla os casos de natureza totalmente arbitrários, apresentou redução entre as duas fases analisadas: de 12,77% para 9,67%. Por fim, as subcategorias G1A (escrita pré-alfabética), G1B (escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado) e G2A (violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas) não apresentaram ocorrências em nenhuma das duas fases. Na sequência, apresentamos a Tabela 10 com o comparativo por indivíduo do objeto de estudo desta pesquisa, nas duas fases.

Tabela 10 – Comparativo: fases diagnóstica e pós-intervenção

<b>Comparativo da representação não convencional dos fonemas /s/ e /z/</b>				
<b>Aluno / código</b>	<b>Resultados do diagnóstico</b>		<b>Resultados pós-intervenção</b>	
	<b>N.º</b>	<b>%</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
A	1	5	0	0
B	0	0	1	11,11
C	2	10	3	33,33
D	2	10	0	0
E	8	40	2	22,22
F	0	0	0	0
G	0	0	0	0
H	1	5	0	0
I	1	5	1	11,11
J	5	25	2	22,22
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Nesta Tabela 10, esboçamos o comparativo do objeto de estudo da pesquisa, considerando os resultados por indivíduos, nas fases diagnóstica e pós-intervenção. Temos, na primeira coluna, o código alfabético de “A” a “J” identificando os participantes do estudo e, na sequência, expusemos os resultados quantitativos seguidos do percentual de “erros” em cada uma das fases. Esses resultados referem-se, especificamente, à representação não convencional dos fonemas /s/ e /z/ em estudo.

Da análise desses dados expostos por indivíduo, observamos que os alunos “A”, “H” e “I” cometeram menor percentual de “erros” ortográficos na fase diagnóstica (5%). Desses participantes, os alunos “A” e “H” não cometeram “erros” ortográficos na segunda fase, já o aluno “I” aumentou o seu percentual de “erros” para 11,11%. Situação inversa a essa ocorreu com o aluno “B” que, na primeira fase, não cometeu nenhum “erro” quanto ao emprego não convencional do /s/ e do /z/, porém, na segunda, produziu 11,11% dos “erros” dessa natureza. Outro dado observável refere-se ao aluno “C”, que cometeu 10% dos “erros” ortográficos na primeira fase e aumentou para 33,33%, após a intervenção. No caso desse aluno, houve acréscimo quantitativo e percentual no número de ocorrências não convencionais dos fonemas estudados da primeira para a segunda fase.

Os alunos “D”, “E” e “J” apresentaram redução quantitativa e percentual dos “erros” ortográficos cometidos, da fase diagnóstica para a fase pós-intervenção. O participante “D” cometeu 10% dos “erros” na primeira fase e, na segunda, não cometeu nenhum “erro” ortográfico dessa natureza. O aluno “E” foi o participante que obteve a maior redução na quantidade e no percentual de “erros” ortográficos cometidos, caindo de 40% para 22,22%. Já o aluno “J”, que apresentou 25% dos “erros” na primeira fase, decresceu esse percentual para 22,22%, após a intervenção. Os alunos “F” e “G”, em relação ao fenômeno em estudo, não tiveram ocorrências de “erros” ortográficos em nenhuma das duas fases.

Da análise dos dados da Tabela 10, depreendemos diferentes situações relacionadas à representação gráfica dos fonemas em estudo: os alunos “A”, “D”, “E”, “H” e “J” apresentaram redução percentual da fase diagnóstica para a fase pós-intervenção; já os alunos “B”, “C”, e “I” apresentaram aumento percentual após a intervenção; e os alunos “F” e “G” não cometeram “erros” quanto ao registro gráfico dos fonemas em estudo em nenhuma das duas fases. Diante dos dados expostos identificamos que, mesmo tendo ocorrido uma redução no número de registros gráficos não convencionais dos fonemas estudados, ainda houve ocorrências do fenômeno, persistindo o problema pesquisado.

Essa persistência do problema de pesquisa explica-se parcialmente por algumas teorias estudadas. Oliveira (2005) aponta que a representação de sons em grafemas que envolvem casos de natureza completamente arbitrários, sem o apoio da pauta sonora, como exemplo, a representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/, fazem parte do aprendizado que nunca termina. “Nenhum de nós é capaz de grafar corretamente, sem auxílio de um dicionário, todas as palavras do português”, (OLIVEIRA, 2005, p. 42). Já Morais (2010) estabelece a divisão dos aspectos ortográficos do PB em dois grandes blocos: os casos de natureza regulares e os casos de natureza irregulares. Os casos regulares são os que podem ser aprendidos pela compreensão e pelo raciocínio linguístico; os irregulares são os que exigem dos alunos a memorização da escrita ortográfica das palavras. A representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/ em estudo, sendo casos de natureza irregular, requer dos alunos a memorização da forma ortográfica das palavras que possuem esses fonemas.

Desse modo, após da análise feita dos “erros” ortográficos cometidos pelos alunos nas duas fases da pesquisa, verificamos que dos nove “erros” ortográficos identificados na segunda fase, dois foram em palavras que faziam parte da lista de vocábulos pré-selecionados e que foram trabalhados nos jogos ortográficos (APÊNDICES F, G e H). Os outros sete “erros” identificados foram em palavras novas que não fizeram parte das atividades desenvolvidas. Diante disso, verificamos que, mesmo após o desenvolvimento da sequência de atividades trabalhadas durante a fase da intervenção, os alunos não memorizaram a grafia de todas as palavras estudadas, de modo a persistirem em seus textos a representação não convencional dos fonemas estudados. Pelo fato de o fonema /s/ ser bastante recorrente na Língua Portuguesa, torna-se difícil um trabalho que contemple todas as palavras com ocorrências gráficas de tal fonema, tornando-se um desafio para alunos e professores.

Simões (2006) ressalta que a aquisição e o domínio da escrita não se dão de forma imediata, é uma prática que requer tempo, muita leitura e escrita. Já Massini-Cagliari e Cagliari (1999) afirmam que escrever as palavras, conforme as normas ortográficas oficiais, pode gerar dúvida em muitas pessoas, ainda que sejam pessoas que tenham prática de escrita e de leitura intensa. Por nossos alunos serem de uma classe socioeconômica baixa, conforme constatado no questionário socioeconômico e cultural aplicado, e por não possuírem o contato intensivo com a língua escrita fora do ambiente escolar, ficando a apropriação da variante escrita padrão da língua, que segue as normas ortográficas, restrita basicamente às atividades desenvolvidas na escola, os casos ortográficos que envolvem memorização acabam por deprender um tempo maior no processo de aprendizado por parte deles.

Diante do exposto, verifica-se que ocorreu uma pequena redução percentual da fase diagnóstica para a fase pós-intervenção (TABELA 11), ou seja, houve persistência do problema pesquisado nas produções escritas dos alunos.

Tabela 11 – Comparativo do resultado final

<b>Comparativo do resultado final</b>			
<b>Resultados do diagnóstico</b>		<b>Resultados pós-intervenção</b>	
<b>N.º</b>	<b>%</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
20	10,63	9	9,67

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na Tabela 11, expusemos os dados quantitativos e percentuais das duas fases da pesquisa, considerando especificamente as representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/. Na primeira fase, os participantes cometeram 20 “erros” ortográficos, representando o percentual de 10,63% do total de “erros”. Na segunda fase, houve a ocorrência de 9 “erros”, correspondendo ao percentual de 9,67%. Da comparação dos dados percentuais, identificamos ter havido uma pequena redução nas ocorrências não convencionais dos fonemas estudados. Reconhecemos haver a necessidade de novas ações interventivas, práticas constantes de leitura, escrita e reescrita, a fim da obtenção de melhores resultados.

Diante disso, temos plena consciência de que o curto tempo utilizado durante a intervenção e a sequência de atividades desenvolvidas não foram suficientes para que os alunos conseguissem memorizar visualmente as palavras selecionadas. Entretanto, na aplicação do plano de intervenção, a atuação e o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas foram satisfatórios, considerando o desenvolvimento das atividades realizadas. A partir do desenvolvimento da sequência de atividades, muitos participantes passaram a demonstrar preocupação em saber a ortografia das palavras nos momentos de uso da escrita. No próximo capítulo, apresentamos nossas considerações finais acerca da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, realizado com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Joana Porto, foi desenvolvido com o intuito de analisar por meio de investigação teórico-prática as representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas de alunos participantes desta pesquisa, bem como intervir junto ao problema, a fim de minimizá-lo.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (a) pesquisar autores que abordassem conhecimentos referentes ao ensino da ortografia do PB. Quanto a esse objetivo inicial, recorreremos a autores diversos como Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Cagliari (2001), Silva (2001), Simões (2006), Morais (2010), Oliveira (2005), entre outros. Realizamos a leitura e o estudo de teóricos que abordassem, na perspectiva da LA, temas sobre a alfabetização, o letramento, a escrita, a ortografia e o ensino da Língua Portuguesa para a construção de um referencial teórico que nos possibilitasse a compreensão do objeto de estudo pesquisado.

Nosso segundo e terceiro objetivos específicos buscavam, respectivamente: (b) desenvolver atividades didático-pedagógicas para a coleta de material para análise e (c) avaliar os “erros” ortográficos referentes ao emprego de letras não convencionais na representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/. Para tanto, aplicamos uma atividade de recorte de palavras com representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/ e outra atividade de produção textual, a partir da qual colhemos material que nos serviu para análise e avaliação das representações não convencionais dos fonemas em estudo nas produções escritas dos participantes.

No quarto e no quinto objetivos específicos tencionamos: (d) elaborar um plano de ação a ser desenvolvido na turma participante da pesquisa e (e) promover a intervenção pedagógica, objetivando minimizar os “erros” ortográficos quanto ao uso não convencional de letras na representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/. Para esses dois últimos objetivos específicos, elaboramos o plano de intervenção pedagógica que foi aplicado aos alunos da turma participante da pesquisa.

Finalmente, nos dois últimos objetivos, propusemos: (f) comparar os resultados da fase diagnóstica com os da fase de pós-intervenção para avaliação dos resultados e, ao término da pesquisa, (g) contribuir satisfatoriamente para o alcance de melhor proficiência dos alunos no ensino da escrita, especificamente no que se refere à ortografia. Para atingir

esses objetivos, procedemos à comparação dos resultados da fase diagnóstica com os da fase pós-intervenção. Dessa comparação, identificamos que, mesmo após o desenvolvimento da sequência de atividades pedagógicas, na produção final dos alunos, houve casos de registros não convencionais dos fonemas em estudo, demonstrando a não memorização de todas as palavras trabalhadas durante a fase da intervenção, além dos registros não convencionais em palavras novas que não fizeram parte das atividades trabalhadas.

Pelos resultados obtidos, após a sequência de atividades de intervenção, embora tenhamos conseguido uma pequena redução no número de “erros” ortográficos nas representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/ nos textos escritos dos alunos, o problema ainda persistiu nas produções de alguns participantes. Ressaltamos, entretanto, que a escolha da produção textual para avaliação dos resultados, nas duas fases da pesquisa, dada a sua natureza criativa, permitiu que os alunos realizassem seleções diversas de vocábulos variados com as ocorrências dos fonemas em estudo, que não fizeram parte da relação de palavras trabalhadas durante o desenvolvimento das atividades da fase interventiva, obtida a partir do diagnóstico. Ponderamos que a pesquisa poderia ter alcançado resultados diferentes dos expostos caso houvéssemos optado por fazer a aplicação de experimentos controlados, na intervenção, como nas outras atividades aplicadas no diagnóstico que não a produção de texto, já que trataria dos casos específicos a este estudo. Por outro lado, a aplicação de experimentos controlados não permite o aprimoramento da elaboração de textos e aplicação dos conhecimentos ortográficos no nível textual. Enfim, talvez uma intervenção com atividades controladas e produção textual fosse o ideal. Não tivemos tempo para isso dado os prazos a serem cumpridos. Fica aqui a sugestão para pesquisas futuras.

A pesquisa desenvolveu-se partindo da seguinte problematização: é possível, a partir de atividades de intervenção, minimizar a ocorrência das representações gráficas não convencionais dos fonemas /s/ e /z/ nas produções escritas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Joana Porto? Como possíveis respostas para esse problema, retomamos nossas hipóteses levantadas.

A primeira hipótese foi de que: (a) a partir de estratégias eficientes e da prática de intervenção pedagógica, os problemas detectados relativos ao emprego gráfico não convencional dos fonemas /s/ e /z/ nas produções escritas dos alunos seriam amenizados, de modo que sua escrita seria aprimorada. Com base nos dados obtidos após as análises realizadas, essa primeira hipótese não se confirmou totalmente, considerando que a redução

nas ocorrências gráficas não convencionais dos fonemas em estudo foi muito pequena e que o problema persistiu nas produções escritas realizadas após a intervenção.

Nossa segunda hipótese foi de que (b) os textos dos alunos, após a intervenção, apresentariam maior percentual de uso das normas ortográficas convencionais abordadas, no que se refere à representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/ no PB. Para tanto, fizemos o comparativo dos percentuais de ocorrências dos “erros” ortográficos referentes ao objeto de estudo aqui investigado, nas duas fases da pesquisa (TABELA 11). Na fase da intervenção, o objeto de estudo representou 10,63% dos “erros” ortográficos cometidos pelos alunos; após a intervenção, a ocorrência desses “erros” foi de 9,67%. Dessa análise, constata-se pequena redução percentual dos “erros” cometidos pelos alunos, na segunda fase, demonstrando que novas estratégias interventivas se fazem ainda necessárias, uma vez que o problema pesquisado ainda persiste.

A terceira e última hipótese foi a de que, (c) como as representações dos fonemas em estudo tratam de casos de memorização, como aborda Oliveira (2005), supomos que os alunos participantes da pesquisa, por apresentarem pouco contato com o português escrito, não conseguiram memorizar suficientemente o emprego das letras que representam na escrita tais fonemas, de modo a cometer trocas. Essa terceira hipótese ratifica-se, a partir das informações colhidas através do questionário de cunho etnográfico aplicado aos alunos, com o intuito de traçar o seu perfil socioeconômico e cultural. Conforme os dados levantados por meio do questionário, os alunos, público-alvo desta pesquisa, são oriundos de famílias de baixa renda que têm em casa pouco contato com a variedade culta da língua escrita, ficando esse contato restrito basicamente às atividades desenvolvidas em sala de aula ou no ambiente escolar.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, utilizamos a pesquisa de cunho etnográfica, útil para traçarmos o perfil socioeconômico e cultural dos participantes; a pesquisa-ação, para aliar os conhecimentos teóricos adquiridos à prática, intervindo no problema detectado; a análise quanti-qualitativa, para a avaliação dos dados coletados; e a pesquisa exploratória, por recorrermos à utilização de técnicas direta e indireta na obtenção dos dados.

Através das pesquisas bibliográficas, verificamos que o ensino da ortografia do PB não pode ser pautado exclusivamente na memorização, visto que é composta de aspectos regulares (aspectos apreendidos) e irregulares (aspectos memorizados). Assim, é de suma importância o profissional de Língua Portuguesa conhecer e distinguir os aspectos

ortográficos do PB: os que devem ser ensinados aos alunos, partindo da sua compreensão, e os que exigem do aluno a memorização. Nos casos de regularidade, que envolvem a compreensão, Morais (2010) afirma haver correspondência letra-som. Já nos casos de irregularidade, que exigem memorização, não há regra ou princípio gerativo da forma ortográfica, uma vez que esses casos envolvem questões etimológicas. Nesse último caso, o ensino/aprendizagem deve oportunizar ao aluno a memorização da escrita ortográfica.

A representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/, objeto deste estudo, constitui caso em que não há correspondência entre a pauta sonora e a ortografia do PB. Esses fonemas admitem, convencionalmente, possibilidades diferentes de registros ortográficos, causando dúvidas aos alunos quanto a esse registro no momento da escrita. Assim, a escrita de palavras que envolvam esses fonemas, no PB, é caso que exige do aluno a memorização. Conforme Massini-Cagliari e Cagliari (1999), como na língua sempre haverá palavras com dificuldades “irregulares” que não fazem parte de nosso campo lexical de uso no dia a dia, então sempre haverá vocábulos que nos causarão dúvidas quanto ao seu registro convencional no momento da escrita. Daí a importância de tornar corriqueiro o uso do dicionário como ferramenta de trabalho no cotidiano da sala de aula e, no processo de ensino e aprendizagem no que se refere aos casos de irregularidades ortográficas.

Em relação aos “erros” ortográficos, Oliveira (2005) aponta a importância de o professor de língua materna reconhecer por meio de uma classificação os problemas ortográficos que podem levar o aluno ao “erro”, uma vez que, no momento da escrita, os “erros” nem sempre são cometidos de forma aleatória, mas sim pautados em hipóteses que o aluno faz, considerando “a natureza das relações que se estabelecem entre os sons e os grafemas da escrita ortográfica” (OLIVEIRA, 2005, p. 49). O entendimento dos tipos de “erros” cometidos pelo aluno no momento da escrita norteia o professor a definir qual estratégia pode ser aplicada para ajudá-lo na superação dos problemas de escrita.

Diante dos resultados, percebemos a necessidade e a atenção que o ensino dos aspectos ortográficos precisa ter no dia a dia das aulas de Língua Portuguesa. Porém, pela tradição do ensino da língua, sabemos que, em geral, os aspectos ortográficos ficam relegados a último plano, e poucas aulas são destinadas ao efetivo aprendizado da ortografia. Essa tendência pode ser comprovada até mesmo pelas sequências didáticas de algumas coleções de

livros<sup>23</sup> adotadas pelas escolas públicas que, quando abordam o assunto, em geral, trazem as atividades ortográficas ao final dos capítulos ou unidades.

Essa pouca valorização dos aspectos ortográficos no ensino da língua materna demonstra a “aridez” mencionada por Morais (2010), ao apresentar os pressupostos de sua obra. Ao relacionar o ensino e a aprendizagem da ortografia a um “terreno árido”, o autor afirma haver no ensino da ortografia “falsas crenças e sentimentos de dúvidas, insegurança e autoritarismo, seja por parte de quem ensina a língua escrita, seja por parte de todos os que precisam usá-la na escola e fora dela” (MORAIS, 2010, p. 9). Diante dessas considerações do autor e dos resultados desta pesquisa, estamos cientes de que muitas pesquisas e estudos ainda precisam ser desenvolvidos nessa área; entretanto, esperamos que a realização deste estudo contribua para o ensino da língua, especialmente quanto aos aspectos ortográficos aqui abordados.

---

<sup>23</sup> Por exemplo: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 9. ed. Saraiva, 2015.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 1. ed. São Paulo: Papyrus, 2015.

A Piscina: **Texto para interpretação 54**. Disponível em: <<http://portugues.camerapro.com.br/texto-para-interpretacao-54-a-piscina-nivel-fundamental/>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 9. ed. Saraiva, 2015.

CRYSTAL. David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p. 236.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FONSECA, Bruno Calil. **Frases e pensamentos de Bruno Calil Fonseca**. Disponível em: <<http://kdfrases.com/autor/bruno-calil-fonseca>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2013.

MATOS, Vera Lúcia de Araújo. **Januária no tempo... e no espaço**. 3. ed. Januária: Kg Gráfica, 2007.

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

MEDEIRO, Márcio. **Soletando: regras**. Brinquedos Toia diversões. Gráfica e Editora RBK Ltda. Rio de Janeiro.

MENEZES, Vera Lúcia de Oliveira e Paiva.; SILVA, Marina Morena dos Santos e; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <[www.veramenezes.com/linaplic.pdf](http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento\\_Linguistico.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf)>. Acesso: 7 set. 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

SABINO, Fernando. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.ahistoria.com.br/biografia-de-fernando-sabino-resumo/>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

SABINO, Fernando. **Piscina**. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/piscina-cronica-de-fernando-sabino/>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Thaís Cristóvão. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

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

SOARES, Gilvan Mateus. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa** [manuscrito]: crenças e atitudes / Gilvan Mateus Soares. – Montes Claros, 2014.

Disponível em:

<[http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191&Itemid=1049](http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com_content&view=article&id=191&Itemid=1049)>. Acesso em: 6 nov. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 16-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VILARINHO, Sabrina. Crônica. **Brasil escola**. Disponível em:

<<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/cronica.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS NÃO CONVENCIONAIS DAS SIBILANTES ALVEOLARES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** Jucinete Dias dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59617316.8.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.737.052

**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa pretende identificar as interferências da oralidade na produção escrita dos alunos de 7º ano do ensino fundamental, categorizá-los, bem como suscitar proposta de intervenção pedagógica inovadora, aos casos mais recorrentes, com o intuito de promover a aproximação do dialeto regional falado pelo aluno com a variedade linguística padrão culta, possibilitando-lhes o conhecimento bem como o possível domínio dessas variantes linguísticas. A pesquisa será desenvolvida numa abordagem quantitativa e o método abordado será o da pesquisa ação. Por meio de técnicas diretas, as pesquisadoras destacam que serão colhidos dados para análise que servirão de base para elaboração do plano de ação a ser desenvolvido junto aos participantes da pesquisa

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar, através de investigação teórico-prática, os desvios ortográficos referentes ao emprego dos fonemas /s/ e /z/, na produção escrita dos alunos participantes da pesquisa, bem como desenvolver intervenção pedagógica inovadora, a fim de minimizar os desvios ortográficos identificados.

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.737.052

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto pode apresentar uma importante abordagem avaliação de métodos pedagógicos no Ensino Fundamental, a também pode colaborar para que os alunos participantes aprimorem a capacidade de se expressar pela língua portuguesa escrita. Existe o risco de recusa em participar da pesquisa por parte dos alunos, da mesma forma pode ocorrer constrangimentos dos alunos que vão participar na pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta de pesquisa se encontra bem estruturada. A pesquisa pode ajudar no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas para alunos do ensino fundamental e contribuir para o alcance de melhor proficiência dos alunos no ensino da escrita.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados no projeto cumprem todas as exigências legais do comitê.

**Recomendações:**

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_773706.pdf	04/09/2016 11:09:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.doc	01/09/2016 01:28:01	Jucinete Dias dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.doc	01/09/2016 01:26:07	Jucinete Dias dos Santos	Aceito
Outros	Termo_de_concordancia.doc	01/09/2016	Jucinete Dias dos Santos	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib  
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089  
UF: MG Município: MONTES CLAROS  
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.737.052

Outros	Termo_de_concordancia.doc	01:14:05	Santos	Aceito
Outros	termo_de_consentimento.doc	01/09/2016 01:05:36	Jucinete Dias dos Santos	Aceito
Outros	termo_de_responsabilidade.doc	01/09/2016 01:03:22	Jucinete Dias dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	15/08/2016 19:03:04	Jucinete Dias dos Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 20 de Setembro de 2016

---

Assinado por:  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib  
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089  
UF: MG Município: MONTES CLAROS  
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO: PERFIL DOS ALUNOS

	<p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS</b>  <b>CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS</b>  <b>DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS</b></p>	
<p><b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</b></p>		

Pesquisa: “As representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas de alunos do ensino fundamental”

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Liliâne Pereira Barbosa.

Orientanda: Jucinete Dias dos Santos

Local: Escola Municipal Joana Porto – Januária/MG

Turma: 7º ano A

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Jucinete Dias dos Santos

### Questionário<sup>24</sup> – Perfil de Aluno

Nome: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( ) – Idade: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

( ) Zona Urbana – Bairro:

\_\_\_\_\_

Rua:

\_\_\_\_\_

( ) Zona Rural – Localidade:

\_\_\_\_\_

1 – Você nasceu em Januária?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não. Em: \_\_\_\_\_

2 – Com quantas pessoas você mora:

A. ( ) com mais 1 pessoa.

B. ( ) com mais 2 pessoas.

C. ( ) com mais 3 pessoas.

D. ( ) com mais 4 pessoas.

E. ( ) com mais 5 pessoas.

F. ( ) com mais de 5 pessoas.

<sup>24</sup> Questionário reelaborado a partir de da dissertação de Gilvan Mateus Soares. Disponível em: <[http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191&Itemid=1049](http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com_content&view=article&id=191&Itemid=1049)> Acesso em: 6 nov. 2016.

3 – Quem é o responsável por você?

- A.  pai.
- B.  mãe.
- C.  irmão.
- D.  tio.
- E.  tia.
- F.  avô.
- G.  avó.
- H.  padrasto.
- I.  madrasta.
- J.  outro tipo de parente.
- K.  outra pessoa que não seja da família.

4 – A renda total de sua família representa cerca de:

- A.  um salário mínimo.
- B.  entre dois e três salários.
- C.  acima de três salários mínimos.
- D.  não sei.

5 – Em sua casa há:

- A.  geladeira.
- B.  fogão.
- C.  computador com acesso à *internet*.
- D.  televisão.
- E.  rádio.
- F.  tanquinho.
- G.  moto.
- H.  bicicleta.

6 – Na sua casa há:

- A.  banheiro fora.
- B.  banheiro dentro.
- C.  um quarto.
- D.  dois quartos.
- E.  mais de dois quartos.

7 – Fora da escola, quanto tempo você se dedica aos estudos?

- A.  menos de uma hora.
- B.  uma hora.
- C.  duas horas.
- D.  mais de duas horas.
- E.  nenhum tempo.

8 – Quando você chega em casa, quanto tempo você fica na televisão, na *internet* ou em jogos eletrônicos?

- A.  menos de uma hora.
- B.  uma hora.
- C.  duas horas.
- D.  entre duas e três horas.

- E. ( ) mais de três horas.
- F. ( ) nenhuma das opções.

9 – Você geralmente:

- A. ( ) vai ao teatro.
- B. ( ) vai ao cinema.
- C. ( ) assiste à televisão.
- D. ( ) acessa a *internet*.
- E. ( ) não realizo essas atividades.

10 – Com que frequência você lê jornal:

- A. ( ) sempre
- B. ( ) vez ou outra na semana
- C. ( ) nunca leio

11 – Com que frequência você lê revistas em geral:

- A. ( ) sempre
- B. ( ) vez ou outra na semana
- C. ( ) nunca leio

12 – Com que frequência você lê histórias em quadrinhos:

- A. ( ) sempre
- B. ( ) vez ou outra na semana
- C. ( ) nunca leio

13 – Com que frequência você lê a bíblia:

- A. ( ) sempre
- B. ( ) vez ou outra na semana
- C. ( ) nunca leio

14 – Com que frequência você lê livros em geral:

- A. ( ) sempre
- B. ( ) uma vez ao ano
- C. ( ) duas vezes ao ano
- D. ( ) três vezes ao ano
- E. ( ) mais de três vezes ao ano
- F. ( ) nunca leio

15 – Com que frequência você lê livros de literatura infanto-juvenil:

- A. ( ) sempre
- B. ( ) uma vez ao ano
- C. ( ) duas vezes ao ano
- D. ( ) três vezes ao ano
- E. ( ) mais de três vezes ao ano
- F. ( ) nunca leio

16 – Com que frequência você vai a uma biblioteca:

- A. ( ) sempre
- B. ( ) uma vez na semana
- C. ( ) duas vezes na semana

- D.  mais de duas vezes na semana
- E.  nunca vou

17 – Com que frequência você vai à biblioteca da escola:

- A.  sempre
- B.  uma vez na semana
- C.  duas vezes na semana
- D.  mais de duas vezes na semana
- E.  nunca vou

18 - Você se considera:

- F.  excelente aluno
- G.  bom aluno
- H.  um aluno razoável
- I.  péssimo aluno

## ANEXO C – TEXTO “PISCINA”

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS</p>	
<p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p>		

Pesquisa: “As representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas de alunos do ensino fundamental”

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Liliane Pereira Barbosa

Orientanda: Jucinete Dias dos Santos

Local: Escola Municipal Joana Porto – Januária/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Jucinete Dias dos Santos

### Piscina<sup>25</sup>

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, na Zona Sul do Rio de Janeiro, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se estendendo pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d’água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas

<sup>25</sup>SABINO, Fernando. **Piscina**. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/piscina-cronica-de-fernando-sabino/>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

## ANEXO D – BIOGRAFIA DE FERNANDO SABINO

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p>	
---	---	---

### A História e Biografia de Fernando Sabino<sup>26</sup>



Fernando Tavares Sabino nasceu no ano de 1923 e faleceu em 2004.

Escritor mineiro, autor de livros populares como *O Encontro Marcado* (1957) e *O Homem Nu* (1960). Em 1960, acompanhou Jânio Quadros em sua viagem à Cuba e seu depoimento foi registrado na reportagem *A Revolução dos Jovens Iluminados*, incluída no livro *Furacão sobre Cuba*, de Jean-Paul Sartre.

Muitas de suas crônicas aparecem em *Deixa Alfredo Falar!* (1976), *A Inglesa Deslumbrada* (1967) e *As Melhores Crônicas* (1987). Sua obra inclui, ainda, *O Grande Mentecapto* (1979), *Aqui Estamos Todos Nus* (1993) e *Com a Graça de Deus* (1994).

[...]

Fernando (Tavares) Sabino nasceu em Belo Horizonte, a 12 de outubro de 1923, dia da criança. Aos treze anos começou a escrever contos. Seu primeiro trabalho, uma história policial, foi publicado na revista ARGUS, da polícia mineira. Iniciou-se no jornalismo através de Murilo Rubião e estabeleceu com Hélio Pellegrino, Otto Lara Resende e Paulo Mendes Campos uma intensa convivência, que perduraria ao longo de sua vida. Entrou para a Faculdade de Direito em 1941. Morou em Londres de 1964 a 1966 e tornou-se editor com Rubem Braga. [...]

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.ahistoria.com.br/biografia-de-fernando-sabino-resumo/>>. Acesso em: 8 nov. 2016. Adaptado.

## ANEXO E – CONCEITO DE CRÔNICA

### CONCEITO DE CRÔNICA<sup>27</sup>

A crônica é uma forma textual no estilo de narração que tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano. Por este motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e por muitas vezes se identifica com as ações tomadas pelas personagens.

O texto é curto e de linguagem simples, o que o torna ainda mais próximo de todo tipo de leitor e de praticamente todas as faixas etárias. A sátira, a ironia, o uso da linguagem coloquial demonstrada na fala das personagens, a exposição dos sentimentos e a reflexão sobre o que se passa estão presentes nas crônicas. Vejamos de forma esquematizada as características da crônica:

- Narração curta;
- Descreve fatos da vida cotidiana;
- Pode ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico;
- Possui personagens comuns;
- Segue um tempo cronológico determinado;
- Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens;
- Linguagem simples.

---

<sup>27</sup>VILARINHO, Sabrina. Crônica. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/cronica.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

## ANEXO F – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

Pesquisa: “As representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas de alunos do ensino fundamental”

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Liliane Pereira Barbosa.

Orientanda: Jucinete Dias dos Santos

Local: Escola Municipal Joana Porto – Januária/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Jucinete Dias dos Santos

### Atividades de compreensão e interpretação

Texto: *Piscina*<sup>28</sup> – 7º ano

1- Explique o sentido das palavras destacadas abaixo. Se necessário consulte um dicionário.

a) “Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, na Zona Sul do Rio de Janeiro, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina”.

---

b) “[...] e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho.”

---

c) “De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos.”

---

d) “Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena.”

---

e) “Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.”

---

2- Quantos e quais personagens aparecem na narrativa?

---

3- Com base no desenvolvimento do texto, pode-se afirmar que se trata de qual gênero textual?

a) crônica

b) conto

c) fábula

d) poema

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://portugues.camerapro.com.br/texto-para-interpretacao-54-a-piscina-nivel-fundamental/>>. Acesso em: 8 nov. 2016. Adaptado.

4- O texto “Piscina” tem como finalidade principal mostrar o contraste entre:

- a) A riqueza de uns e a pobreza dos outros.
- b) A esplêndida residência do casal e os barracos grotescos da favela.
- c) A abundância de água na piscina e a falta de água na favela.
- d) O uso da água para a diversão e o uso da água para as necessidades básicas.

5- “Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem”.

O trecho acima sugere que os barracos da favela eram:

- a) Perigosos e tornavam a paisagem pitoresca.
- b) Ridículos e enfejavam a paisagem.
- c) Grandes e se confundiam com a paisagem.
- d) Horríveis e escondiam as partes belas da paisagem.

6- “Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente [...]” O trecho acima sugere que a dona da casa:

- a) Imaginou que seria agredida pela mulher.
- b) Achou que a mulher ia pedir-lhe alguma coisa.
- c) Sentiu repugnância pelas roupas da mulher.
- d) Ficou revoltada com a sujeira da mulher.

7- “[...] ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata.”

O trecho acima sugere que a mulher da favela agiu motivada pelo (a):

- a) Vontade
- b) Necessidade
- c) Violência
- d) Interesse

ANEXO G – INSTRUÇÕES DO JOGO DO “SOLETRANDO”<sup>29</sup>

# REGRA

# Soletrando

**Componentes:**

- 528** Fichas numeradas contendo as palavras à serem soletradas com seu significado e aplicação na frase.
- 10** Fichas numeradas (1 à 10)
- ALFABETO MÓVEL COM:**
- 25** Vogais (5 de cada)
- 105** Consoantes (5 de cada)
- 12** Sinais gráficos
- 01** Ampulheta

**Participantes:**  
de 03 a 10 jogadores

**Faixa Etária:**  
a partir de 08 anos

**OBSERVAÇÃO:**  
O JOGO SÓ PODERÁ SEGUIR PARA A ETAPA SEGUINTE QUANDO TODOS OS JOGADORES COMPLETAREM AS 5 (CINCO) PALAVRAS, EXCETO OS JOGADORES QUE JÁ TENHAM SIDO ELIMINADOS.

**PREPARANDO-SE PARA JOGAR**

Um jogador é escolhido para ser o “MESTRE” e o Escriba (pessoa que escreverá as palavras soletradas), os outros jogadores serão os competidores.

Para iniciar a competição, cada jogador receberá do “MESTRE” uma ficha com um número indicando sua ordem para jogar.

O jogo é composto por 4 etapas onde cada jogador deverá soletrar, corretamente, 5 (cinco) palavras para passar para a etapa seguinte. Cada etapa poderá ter várias rodadas. O número de rodadas será de acordo com a classificação dos jogadores para a etapa seguinte.

**COMO JOGAR:**

O “MESTRE” embaralha as cartas e depois as separa formando quatro montes, com 132 cartas cada um, que corresponderão à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapa. Em seguida retira do monte da 1ª etapa 1 carta contendo a palavra que o 1º jogador deverá soletrar e ler em voz alta.

Enquanto o jogador soletra a palavra, o “MESTRE” vai escrevendo com o alfabeto móvel no tabuleiro onde todos possam acompanhar.

**BRINQUEDOS TOIA**

<sup>29</sup>MEDEIRO, Márcio. **Soletrando**: regras. Brinquedos Toia diversões. Gráfica e Editora RBK Ltda. Rio de Janeiro.

# Soletrando



## ATENÇÃO

Cada jogador terá o tempo da ampulheta para soletrar a palavra. Se tiver alguma dúvida em relação ao significado, contexto ou colocação em uma frase poderá tirar a dúvida com o "MESTRE". Em hipótese alguma o "MESTRE" poderá dar dicas sobre a escrita da palavra.



## OBSERVAÇÃO:

CADA JOGADOR TERÁ O TEMPO DA AMPULHETA PARA SOLETRAR A PALAVRA. SE DITAR ALGUMA LETRA ERRADA, TERÁ O DIREITO DE CORRIGIR IMEDIATAMENTE.



Caso perceba o erro quando terminar de soletrar, não terá mais direito a fazer a correção e será eliminado.

## ETAPAS DO JOGO:

- ✓ 1ª ETAPA 132 palavras selecionadas
- ✓ 2ª ETAPA 132 palavras selecionadas
- ✓ 3ª ETAPA 132 palavras selecionadas
- ✓ 4ª ETAPA 132 palavras selecionadas

### Sugestão da competição

1ª ETAPA 03 a 10 Jogadores	2ª ETAPA 08 Jogadores	3ª ETAPA 06 Jogadores	4ª ETAPA 03 Jogadores
1ª ETAPA 03 a 08 Jogadores	2ª ETAPA 06 Jogadores	3ª ETAPA 04 Jogadores	4ª ETAPA 03 Jogadores
1ª ETAPA 03 a 06 Jogadores	2ª ETAPA 05 Jogadores	3ª ETAPA 04 Jogadores	4ª ETAPA 03 Jogadores
1ª ETAPA 03 a 05 Jogadores	2ª ETAPA 05 Jogadores	3ª ETAPA 04 Jogadores	4ª ETAPA 03 Jogadores

Se o jogador soletrar corretamente a palavra continua no jogo. Porém se errar, será automaticamente eliminado, mas terá chance de voltar a jogar se todos os outros jogadores errarem a soletração da palavra nessa mesma rodada. Se numa mesma rodada nenhum jogador soletrar corretamente, não haverá eliminação e todos os jogadores permanecerão jogando.



## VENCEDOR

O vencedor será o jogador que conseguir passar por todas as etapas e eliminar o adversário na etapa final.



**APÊNDICE A – CARTAZ COM CASOS ORTOGRÁFICOS DOS FONEMAS**

Cartaz com casos ortográficos das ocorrências dos fonemas /s/ e /z/

Som	Letra	Exemplos
/s/	-c	cerâmica
	-ç	indiferença
	-s	sola
	-ss	interessado
	-sc	piscina
	-sç	desça
	-x	exportar
	-xc	excesso
	-z	veloz
	-xs	exsurgir
/z/	-s	casa
	-x	exato
	-z	zebra

**APÊNDICE B – ATIVIDADES DE RECORTE EM DUPLAS PARA COLETA DE DADOS**

*palavras com som de S e com S*

**PRECISA**, **SALVE**, **SERES**, solo  
 Glossário, **profissões**, casa  
**COMEÇAR**, **Ciências?**  
 PESCOÇO, CABEÇA, **INVENÇÕES**  
 PEIXE, **lixo**

S  
SS  
C  
CC  
C  
SC  
C  
SC

---

*palavras com som de Z e com Z*

**Z** **Fazendo**, Fazenda, **LAZARO**, desfazendo  
**S** **CASA**  
 C

S	SS	C	9
Serra	Passada	CATÓLICOS ?	COMEÇAR
sedutora	pressão passarinho	Chacal revista Canção	produção
sem		VOCÊ? Conhecer	operação eleição,
Sharon		CENAS condenado Cássia	peças ação COLEÇÃO
Sonho		combate conhecido	DIREÇÃO
Submundo		cargos comissionados candidato	
SUMÁRIO		casa	
semana		Congresso	
SEU		currículo cidade contra	

S	SS	G	X C	G	SC	X	SS
estádio	Assim	cultura;		crianças	escola	exemplo:	
atividades	professora,	pecuária.		façam	Descubra	texto,	
PINTINHOS	EXPRESSION	CACHORRINHOS		coração	descreve	experimento,	
Z	S	X					
Azevedo	desenho	Existem					
Zoobotânica	asa	exercício					
RAÍZES	GASOLINA						

**APÊNDICE C – CARTAZES CONFECCIONADOS PELOS ALUNOS**

Cartazes confeccionados na atividade de recorte pelos alunos





## APÊNDICE E – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

**ESCOLA:** Escola Municipal Joana Porto

**TURMA:** 7º ano A

**OBJETIVO:** Oportunizar aos alunos momentos de reflexão e de familiarização com fenômenos ortográficos em análise, possibilitando-os minimizar as ocorrências não convencionais das representações gráficas dos fonemas /s/ e /z/ em seus textos escritos, contribuindo de forma significativa para o aumento do domínio das habilidades de escrita dos alunos participantes desta pesquisa.

Observação: Serão usadas 10 h/a, no total.

Data	Atividades	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Março/2017	<p>1 – Atividade de leitura por meio de pausa protocolada e compreensão oral do texto “Piscina”. Exposição sobre o autor do texto e do gênero textual crônica.</p> <p>– Atividade de leitura, e registro da interpretação do texto “Piscina”.</p>	<p>-Ler para compreender e socializar as ideias do texto.</p> <p>-Ler para interpretar o texto e registrar por escrito a atividade solicitada.</p>	<p>-Apresentação de slides com fragmentos do texto.</p> <p>- Dicionário e cópia xerocada do texto e da atividade para os alunos.</p>	<p>Atividade de leitura e compreensão oral do texto “Piscina”. Exposição sobre o autor do texto e do gênero textual crônica. Em seguida, os alunos serão motivados a registrarem as questões de interpretação. Socialização oral da atividade desenvolvida.</p>	2 h/a	Professora e alunos
Março/2017	<p>2 – Atividade de reflexão, e explicação das possíveis representações dos fonemas em estudo.</p> <p>– Atividade individual de identificação dos fonemas /s/ e /z/ na crônica “Piscina”.</p> <p>- Atividade conjunta de identificação dos fonemas /s/ e /z/ na crônica “Piscina”.</p>	<p>- Explicação das possíveis representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/.</p> <p>-Perceber, através da atividade, que os fonemas /s/ e /z/ podem ser ortograficamente representadas por diferentes letras.</p> <p>-Explicação das possíveis representações ortográficas dos fonemas /s/ e /z/ identificando-os, juntamente com os alunos, no texto.</p>	<p>-Atividades de recorte produzidas pelos alunos na fase do diagnóstico.</p> <p>- Cópia xerocada do texto para os alunos.</p>	<p>A professora apresentará aos alunos as palavras por eles recortadas para confecção dos cartazes elaborados durante a fase diagnóstica e os conduzirá a reflexões de forma a identificarem se nas palavras recortadas há ou não ocorrências dos fonemas /s/ e /z/.</p> <p>- Os alunos serão orientados a destacar os vocábulos que apresentam alguma ocorrência dos fonemas /s/ e /z/.</p> <p>- A professora, através de exposição oral, explicará para os alunos que os fonemas /s/ e /z/ podem ser representados por diferentes letras. E fará coletivamente a identificação dos casos que aparecem no texto “Piscina”.</p>	2h/a	Professora e alunos

Março/2017	<p>3 – Atividade prática: bingo ortográfico I, explorando a representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/.</p> <p>– Atividade prática: bingo ortográfico II, explorando a representação ortográfica dos fonemas /s/ e /z/.</p>	<p>Reconhecer as diferentes representações ortográficas dos fonemas /s/ /z/, ampliando seus usos e aperfeiçoando seus empregos.</p> <p>- Reconhecer as diferentes representações ortográficas dos fonemas /s/ /z/, ampliando seus usos e aperfeiçoando seus empregos.</p>	<p>Folhas em branco para confecção das cartelas, e cartaz com o banco de palavras.</p> <p>- Cartelas com palavras que deverão ser completadas com os fonemas /s/ ou /z/.</p>	<p>Os alunos confeccionarão suas cartelas escolhendo 20 palavras do banco de palavras exposto em um cartaz. Em seguida, será feito o sorteio das palavras e o(s) aluno(s) que acertar(em) todos os casos será(ão) o(s) vencedor(es) da rodada. Após o jogo, os alunos escolherão algumas palavras para produzir um texto com elas. Ao sorteio da palavra que será cantada, o aluno deverá verificar se, em sua cartela, há a palavra sorteada, completando-a com a letra que representa o fonema /s/ ou /z/. Vencerá o aluno que, em primeiro lugar, completar a cartela. OBS. Deve-se conferir se o aluno acertou todas as palavras.</p>	2h/a	Professora e alunos
Março/2017	<p>4 – Atividade prática ortográfica: Jogo do Soletrando.</p>	<p>Reconhecer as diferentes representações ortográficas para o fonema /s/, ampliando seus usos e aperfeiçoando seu emprego.</p>	<p>Cópia do banco de palavras para os alunos estudarem em casa.</p>	<p>Aula expositiva sobre as ocorrências do fonema /s/. Aos alunos será repassado um banco de palavras com as diferentes ocorrências do fonema, para a realização do soletrando.</p>	2h/a	Professora e alunos
Março/2017	<p>5– Atividade de produção textual.</p>	<p>Coletar material impresso para análise dos resultados alcançados.</p>	<p>Folha em branco para a versão final do texto.</p>	<p>Após a releitura do texto “Piscina”, os alunos serão orientados a produzirem um texto final.</p>	2h/a	Professora e alunos
Março/2017	<p>6 – Produção textual avaliativa do trabalho desenvolvido.</p>	<p>Avaliar o trabalho desenvolvido durante o projeto.</p>	<p>Folha em branco.</p>	<p>Será solicitado aos alunos que façam por escrito uma avaliação do projeto.</p>	1h/a	Alunos

**APÊNDICE F – BINGO ORTOGRÁFICO I**

<b>BINGO ORTOGRÁFICO I - CARTELA</b>				

**APÊNDICE G – BINGO ORTOGRÁFICO II**

<b>Coluna B</b>	<b>Coluna I</b>	<b>Coluna N</b>	<b>Coluna G</b>	<b>Coluna O</b>
FASCINADO	ESPLÊNDIDA	PISCINA	PAISAGEM	ASSISTIU
AZULEJO	CABEÇA	RESIDÊNCIA	SINISTRO	ESPIANDO
ANTECEDE	APROXIMAVA	SILÊNCIO	OBSERVAVA	TERRAÇO
SILENCIOSA	ESTIRADA	DESAFIO	TENSO	SEMANA
CRIANÇA	ANÁLISE	PALHAÇO	NARIZ	CAUTELOSA

<b>Coluna B</b>	<b>Coluna I</b>	<b>Coluna N</b>	<b>Coluna G</b>	<b>Coluna O</b>
ANTE__EDE	APRO__IMAVA	PI__INA	__INISTRO	TERRA__O
FA__INADO	CABE__A	__ILÊN__IO	OB__ERVAVA	CAUVELO__A
__ILEN__IO__A	E__TIRADA	DE__AFIO	PAI__AGEM	A__ISTIU
A__ULEJO	E__PLÊNDIDA	RE__IDÊN__IA	TEN__O	E__PIANDO

---

**APÊNDICE H – BANCO DE PALAVRAS PARA O JOGO DO “SOLETRANDO”**


---

EXCELENTE	OBEDECER	INESPERADA	
APROXIMAVA	LAPISEIRA	CERCADOS	
PRÓXIMO	CORAÇÃO	ACONTECEU	
EXPRESSÃO	DISCUSSÃO	CIVILIZADAMENTE	
MÁXIMO	ASSUNTO	FASCINANTE	
EXCESSIVO	CRESCIDO	SOSSEGADA	COMEÇOU
EXPERIÊNCIA	ASSISTIDO	ESFRIAR	NARIZ
EXCELÊNCIA	CRIANÇA	CARTAZ	RAPIDEZ
APROXIMAVAM	VELOZ	PERSEGUINDO	
EXPORTAR	PACIÊNCIA SEISCENTOS	ESCORREGUEI	
EXTENSO	DISCUSSÃO	ACRÉSCIMO	
EXCEÇÃO	PRÓXIMO EXÍLIO	DESÇO	
ESPLÊNDIDA	CARROSSEL	PAISAGEM	DIVERSÃO
PISCINA	PÊSSEGO	INCONSCIENTE	
ASSISTIU	SALSICHA	ANSIOSO	MASSA
ESPIANDO	ADOLESCENTE	FUNCIONA	
OBSERVAVA	ANÁLISE	MUSICAL	ESPERAVA
TERRAÇO	ESSENCIAL	CASA	CINEMA
PALHAÇO	PAÇOCA	CIVILIZADA	
SINISTRO	RESSUREIÇÃO	ESFRIAR	PARECIA
ANTECEDENTE	SESSENTA	QUASE	SENTIA
ANSIOSO	RESIDÊNCIA	PERCEBI	
ASSISTIR	VISUALIZEI	ESTÁVAMOS	
VERSÃO	SILENCIOSA	CERCADOS	AQUECER
CINEMA	DESAFIO	CANSADO	DESCI
FUNCIONA	CAUTELOSA	ESCORREGUEI	
ASSUNTO	PAISAGEM	CONSEGUIU	CABEÇA
PERSONAGEM	EXAME CONSCIÊNCIA	EXAGERO	ANÁLISE
AUXÍLIO	PESSOAS	EXEMPLO	

---



## APÊNDICE J – AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS</b> <b>CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS</b> <b>DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</b>	
---	---	---

Pesquisa: “As representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas de alunos do ensino fundamental”

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Liliane Pereira Barbosa.

Orientanda: Jucinete Dias dos Santos

Local: Escola Municipal Joana Porto – Januária/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Jucinete Dias dos Santos

### AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Dedicou atenção às aulas, evitando conversas paralelas?				
Prestou atenção enquanto a professora explicava?				
Esteve presente em todas as aulas?				
Realizou as atividades propostas com interesse?				
Entendeu o conteúdo trabalhado?				
Integrou-se ao grupo e contribuiu para a realização dos trabalhos?				
Demonstrou entendimento do conteúdo?				

SUA NOTA DE 01 A 10: \_\_\_\_\_ NOTA DA PROFESSORA DE 01 A 10: \_\_\_\_\_

JUSTIFIQUE:

---



---



---

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA E SUGESTÕES:

---



---



---

**APÊNDICE K – “ERROS” IDENTIFICADOS NAS PRODUÇÕES – FASE  
DIAGNÓSTICA**

<b>“Erros” identificados nas produções dos alunos – fase diagnóstica</b>			
<b>“Erro” ortográfico</b>	<b>Quantidade de vezes que “errou” a mesma palavra</b>	<b>Forma ortográfica</b>	<b>Classificação do “erro”</b>
<b>Participante A</b>			
<i>Arindele</i>	1	“Arendelle”	G2C
<i>Asua</i>	1	“a sua”	G3A
<i>Teveram</i>	1	“tiveram”	G3B
<i>Levala</i>	1	“levá-la”	G3A
<i>Diseram</i>	1	“disseram”	G2D
<b>Participante B</b>			
<i>Una</i>	2	“uma”	G2B
<i>Um</i>	2	“um”	G2B
<i>Filne</i>	1	“filme”	G2B
<i>Irnã</i>	3	“irmã”	G2B
<i>Nuito</i>	2	“muito”	G2B
<i>Pode</i>	1	“poder”	G2C
<i>Cogelava</i>	1	“congelava”	G2B
<i>Tambén</i>	1	“também”	G2B
<i>Achudava</i>	1	“ajudava”	G1C
<i>Salva</i>	1	“salvar”	G2C
<i>Senpre</i>	1	“sempre”	G2B
<i>Fin</i>	1	“fim”	G2B
<b>Participante C</b>			
<i>Irmão</i>	1	“irmãos”	G2C
<i>a ssistido</i>	1	“assistido”	G3A
<i>Tenve</i>	1	“teve”	G2B
<i>Comedor</i>	1	“comendo”	G2B
<i>Comeso</i>	1	“começo”	G2D
<i>Princeza</i>	1	“princesa”	G2D
<i>Assistido</i>	1	“assistindo”	G2B
<b>Participante D</b>			
<i>Eas</i>	1	“e as”	G3A
<i>Un</i>	2	“um”	G2B
<i>Irman</i>	1	“irmã”	G2B
<i>Con</i>	2	“com”	G2B
<i>Resoveo</i>	1	“resolveu”	G2B/G3B
<i>Resolveo</i>	1	“resolveu”	G3B
<i>Viajen</i>	1	“viagem”	G2D/G2B
<i>Morreran</i>	1	“morreram”	G2B
<i>Sen</i>	2	“sem”	G2B
<i>Quere</i>	1	“querer”	G2C
<i>Atraz</i>	1	“atrás”	G2D
<i>Convecou</i>	1	“conversou”	G2D

<i>Inbora</i>	1	“embora”	G2C/G2B
<i>Enbora</i>	1	“embora”	G2B
<i>Finao</i>	1	“final”	G3B
<i>Salvo</i>	1	“salvou”	G2C
<b>Participante E</b>			
<i>Eusa</i>	9	“Elsa”	G2C
<i>Casa</i>	1	“casar”	G2C
<i>Desidiram</i>	1	“decidiram”	G2D
<i>Alegrenete</i>	1	“alegremente”	G2B
<i>Mamã</i>	1	“mamãe”	G2C
<i>Tracavam</i>	1	“trançavam”	G2D/G2B
<i>Tenpestadi</i>	1	“tempestade”	G2B/G2C
<i>Prince</i>	1	“príncipe”	G2B
<i>Conhecel</i>	1	“conheceu”	G3B
<i>Afundol</i>	1	“afundou”	G3B
<i>Portal</i>	1	“portão”	G3B
<i>Viaja</i>	1	“viajar”	G2C
<i>Navil</i>	1	“navio”	G3B
<i>Vio</i>	1	“veio”	G2B
<i>Vidadeiro</i>	1	“verdadeiro”	G2B
<i>Aquseru</i>	1	“aqueceria”	G2D/G2B
<i>Virol</i>	1	“virou”	G3B
<i>Conglado</i>	1	“congelado”	G2B
<i>Levol</i>	1	“levou”	G3B
<i>Trancol</i>	1	“trancou”	G3B
<i>Morrel</i>	1	“morreu”	G3B
<i>Levol</i>	1	“levou”	G3B
<i>Abransa</i>	1	“abraça”	G2D
<i>Estátula</i>	1	“estátua”	G2B
<i>Conseguil</i>	1	“conseguiu”	G3B
<i>sai</i>	1	“sair”	G2C
<i>vivian</i>	1	“viviam”	G2B
<i>senpre</i>	1	“sempre”	G2B
<i>prero</i>	1	“preso”	G2D
<i>descongelol</i>	1	“descongelou”	G3B
<i>tamben</i>	1	“também”	G2B
<i>sail</i>	1	“saiu”	G3B
<i>con</i>	2	“com”	G2B
<i>deixol</i>	1	“deixou”	G3B
<i>del</i>	1	“deu”	G3B
<i>bença</i>	1	“benção”	G2C
<i>dise</i>	1	“disse”	G2D
<i>ben</i>	1	“bem”	G2B
<i>oque</i>	1	“o que”	G3A
<i>pesoas</i>	1	“pessoas”	G2D
<i>congelol</i>	2	“congelou”	G3B
<i>perdel</i>	1	“perdeu”	G3B
<i>sel</i>	1	“seu”	G3B
<i>un</i>	1	“um”	G2B
<i>achol</i>	1	“achou”	G3B

<i>vouto</i>	1	“voltar”	G2C
<i>coração</i>	1	“coração”	G2D
<i>qui</i>	1	“que”	G2C
<i>di</i>	1	“de”	G2C
<b>Participante F</b>			
<i>Eusa</i>	1	“Elsa”	G2C
<i>passa</i>	1	“passar”	G2C
<b>Participante G</b>			
<i>eusa</i>	7	“Elsa”	G2C
<i>coroa</i>	1	“coroar”	G2C
<i>matala</i>	1	“matá-la”	G3A
<i>inverno</i>		“inverno”	G2B
<b>Participante H</b>			
<i>morre</i>	1	“morrer”	G2C
<i>samou</i>	1	“chamou”	G1C
<i>eusa</i>	1	“Elsa”	G2C
<i>pesou</i>	1	“pensou”	G2B
<i>bincar</i>	2	“brincar”	G2B
<i>pricipes</i>	1	“príncipes”	G2B
<i>binca</i>	1	“brincar”	G2B/G2C
<i>fose</i>	1	“fosse”	G2D
<i>fin</i>	1	“fim”	G2B
<i>dormi</i>	1	“dormir”	G2C
<i>vamo</i>	1	“vamos”	G2C
<i>fazedo</i>	1	“fazendo”	G2B
<i>escorrego</i>	1	“escorregou”	G2C
<i>aeusa</i>	1	“a Elsa”	G2C/G3A
<i>carto</i>	1	“quarto”	G2D
<i>principe</i>	1	“príncipe”	G2B
<i>perguto</i>	1	“perguntou”	G2C/G2B
<i>mai</i>	2	“mais”	G2B
<b>Participante I</b>			
<i>corração</i>	1	“coração”	G2B
<i>muinto</i>	1	“muito”	G2B
<i>salvol</i>	1	“salvou”	G3B
<i>conceguiu</i>	1	“conseguiu”	G2D
<i>eusa</i>	1	“Elsa”	G2C
<b>Participante J</b>			
<i>una</i>	1	“uma”	G2B
<i>ni</i>	1	“em um”	G2C
<i>bricador</i>	2	“brincando”	G2B
<i>jutos</i>	1	“juntos”	G2B
<i>elza</i>	2	“Elsa”	G2D
<i>joga</i>	1	“jogar”	G2C
<i>pra</i>	2	para	G2C
<i>qui</i>	3	“que”	G2C
<i>jelo</i>	1	“gelo”	G2D
<i>agarou</i>	1	“agarrou”	G2B
<i>ir</i>	1	“e”	G3B
<i>caio</i>	1	“caiu”	G3B

<i>dismaior</i>	1	“desmaiou”	G2B/G2C
<i>chorado</i>	1	“chorando”	G2B
<i>nus</i>	1	“nos”	G2C
<i>feis</i>	1	“fez”	G2C
<i>arcador</i>	1	“acordou”	G2B
<i>asustada</i>	1	“assustada”	G2D
<i>congelava</i>	1	“congelava”	G1B
<i>usa</i>	1	“usar”	G2C
<i>diso</i>	1	“disso”	G2D
<i>conseguiu</i>	1	“conseguiu”	G2B
<i>sai</i>	1	“sair”	G2C
<i>cuato</i>	1	“quarto”	G2D
<i>crecedor</i>	1	“crescendo”	G2D
<i>incotrou</i>	1	“encontrou”	G2B/G2C
<i>cespe</i>	1	“sempre”	G2D/ G3B
<i>arajou</i>	1	“arranjou”	G2B
<i>ouro</i>	1	“outro”	G2B
<i>felizis</i>	1	“felizes”	G2C

---

**APÊNDICE L – “ERROS” IDENTIFICADOS NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS –  
PÓS-INTERVENÇÃO**

<b>“Erros” identificados nas produções dos alunos – pós-intervenção</b>			
<b>“Erro” ortográfico</b>	<b>Quantidade de vezes que “errou” a mesma palavra</b>	<b>Forma ortográfica</b>	<b>Classificação do “erro”</b>
<b>Participante A</b>			
<i>faiz</i>	1	“faz”	G2C
<i>pra</i>	2	“para”	G2C
<i>ganha</i>	1	“ganhar”	G2C
<i>intão</i>	1	“então”	G2C
<i>linpa</i>	1	“limpa”	G2B
<b>Participante B</b>			
<i>vendece</i>	1	“vendesce”	G2D
<i>una</i>	3	“uma”	G2B
<i>equilha</i>	1	“equilibrava”	G2B
<i>pega</i>	1	“pegar”	G2C
<i>nundo</i>	1	“mudou”	G2B
<i>da qui</i>	1	“da qui”	G3A/ G2C
<i>fim</i>	1	“fim”	G2B
<b>Participante C</b>			
<i>condição</i>	1	“condição”	G2D
<i>ci</i>	1	“si”	G2D
<i>assacino</i>	1	“assassino”	G2D
<i>robam</i>	1	“roubam”	G2C
<i>mundam</i>	1	“mudam”	G3B
<i>queredo</i>	1	“querendo”	G2B
<i>ajunda</i>	1	“ajudam”	G2B
<b>Participante D</b>			
<i>com</i>	1	“com”	G2B
<i>porisso</i>	2	“por isso”	G3A
<b>Participante E</b>			
<i>en</i>	2	“em”	G2B
<i>cabesa</i>	1	“cabeça”	G2D
<i>manção</i>	1	“mansão”	G2D
<i>au</i>	1	“ao”	G2C
<i>mulhe</i>	1	“mulher”	G2C
<i>vil</i>	1	“viu”	G3B
<i>falo</i>	1	“falou”	G2C
<b>Participante H</b>			
<i>nique</i>	1	“em que”	G3A/G2C
<i>quetinha</i>	1	“que tinha”	G3A
<i>antado</i>	1	“entrando”	G2B
<i>noquital</i>	1	“no quintal”	G3A/G2B
<i>ohei</i>	1	“olhei”	G2B
<i>dexei</i>	1	“deixei”	G2C
<i>ladentro</i>	1	“lá dentro”	G3A
<i>ohou</i>	1	“olhou”	G2B

<i>aulguei</i>	1	“alguém”	G2B/G2C
<i>detro</i>	1	“dentro”	G2B
<i>gastado</i>	1	“gostando”	G2B
<i>tinha</i>	1	“tinha”	G2B
<i>inboram</i>	1	“embora”	G2C/G2B
<i>dexado</i>	1	“deixado”	G2C
<b>Participante I</b>			
<i>manção</i>	1	“mansão”	G2D
<i>mindinga</i>	1	“mendiga”	G2B/G2C
<i>adona</i>	1	“a dona”	G3A
<b>Participante J</b>			
<i>una</i>	1	“uma”	G2B
<i>donigo</i>	1	“domingo”	G2B
<i>munheres</i>	1	“mulheres”	G2B
<i>noravam</i>	1	“moravam”	G2B
<i>estavan</i>	2	“estavam”	G2B
<i>con</i>	1	“com”	G2B
<i>un</i>	2	“um”	G2B
<i>nasão</i>	1	“mansão”	G2B/G2D
<i>i</i>	1	“e”	G2C
<i>sin</i>	4	“se”	G2C
<i>aproxinavan</i>	2	“aproximavam”	G2B
<i>obsevano</i>	1	“observando”	G2B
<i>nanda</i>	1	“nada”	G3B
<i>divetido</i>	1	“divertindo”	G2B
<i>pecina</i>	1	“piscina”	G2D
<i>donus</i>	1	“donos”	G2C
<i>carda</i>	3	“cada”	G3B
<i>lando</i>	1	“lado”	G3B
<i>desaparecindio</i>	1	“desaparecido”	G3B
<i>anunher</i>	2	“a mulher”	G3A
<i>bendir</i>	1	“pedir”	G1C
<i>sen</i>	1	“sem”	G2B
<i>obisevava</i>	1	“observava”	G2C
<i>seguite</i>	1	“seguinte”	G2B
<i>derdeu</i>	1	“perdeu”	G1C
<i>nora</i>	1	“morar”	G2B
<i>im</i>	1	“em”	G2C
<i>distade</i>	1	“distante”	G2B

---