

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**PÂMELA OLIVEIRA DE CASTRO**

**ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS EM ESCOLARES DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM  
BASE FONOLÓGICA**

**Bagé  
2022**

**PÂMELA OLIVEIRA DE CASTRO**

**ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS EM ESCOLARES DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM  
BASE FONOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Taíse Simioni

**Bagé  
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C346a Castro, Pâmela Oliveira

Alterações ortograficas em escolares dos anos finais do  
ensino fundamental: uma proposta de intervenção com base  
fonológica / Pâmela Oliveira Castro.

70 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2022.

"Orientação: Taíse Simioni".

1. Ortografia. 2. Fonologia. 3. Anos finais do ensino  
fundamental. 4. Língua portuguesa. 5. Alunos. I. Título.

**PÂMELA OLIVEIRA DE CASTRO**

**ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS EM ESCOLARES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE FONOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: três de maio de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Taíse Simioni  
Orientadora  
(Unipampa)

Profa Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues  
(UFPE)

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra  
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/05/2022, às 10:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **TAISE SIMIONI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/05/2022, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0798842** e o código CRC **4196D7DB**.

---

*Dedico essa dissertação aos meus pais, os grandes amores da  
minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me dar forças para chegar até aqui, em meio a uma pandemia. Sei que ele esteve sempre comigo me protegendo para seguir lutando pelos os meus objetivos.

Meus pais por sempre estarem comigo, lutando pelos meus sonhos, por serem os pilares da minha formação.

Meu noivo, por me acompanhar nessa jornada e por me motivar sempre, e acreditar no meu potencial.

Á minha querida Orientadora, profa. Dra. Taíse Simioni, que sempre esteve me auxiliando e incentivando nesse percurso, foi essencial para que eu não desistisse, pois sempre estava a me amparar no que eu precisasse. Com certeza é minha inspiração desde a graduação em Letras, como pessoa e excelente profissional.

Nesse percurso até aqui, nada foi fácil, mas acredito que tudo o que passei me deixou mais forte, para não desistir e poder ter a oportunidade de me tornar Mestre. Me sinto muito feliz por ter chegado até esse momento.

Agradeço ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas por me proporcionar um aprendizado amplo e significativo que levarei sempre comigo para minha vida pessoal e profissional.

*A persistência é caminho para o êxito.*  
*(Charles Chaplin)*



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura silábica.....	27
Figura 2- Atividade do cartaz com as múltiplas representações do fonema /s/.....	53
Figura 3- Imagens do ditado.....	54
Figura 4- Imagens do ditado.....	55

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese da categorização de alterações ortográficas proposta por Tessari .....	24
Quadro 2 - Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	32
Quadro 3- Intervenção pedagógica.....	46
Quadro 4- Alterações ortográficas encontradas na escrita dos alunos durante a atividade diagnóstica.....	48

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1- Alterações ortográficas encontradas na atividade diagnóstica.....	51
GRÁFICO 2- Alterações ortográficas por turma pesquisada.....	52

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo de pesquisa analisar uma intervenção pedagógica em uma turma dos anos finais do ensino fundamental para auxiliar os alunos a compreenderem a ortografia a partir de aspectos fonológicos. A presente intervenção foi desenvolvida em uma escola municipal na cidade de Bagé-RS, com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, e tratou sobre as múltiplas representações do fonema /s/. Quanto às alterações ortográficas, o principal embasamento teórico encontra-se na proposta de categorização de Tessari (2002). Fizemos primeiramente uma atividade diagnóstica com turmas de sétimo, oitavo e nono ano e a partir dos resultados propusemos a intervenção relacionada ao fonema /s/. Desenvolvemos atividades que proporcionaram aos alunos compreender de uma forma reflexiva as múltiplas representações do fonema /s/. Através das atividades desenvolvidas, vimos que os alunos compreenderam sobre o assunto e refletiram sobre o seu aprendizado. As atividades foram pensadas de forma que os alunos pudessem pensar mais profundamente no funcionamento da sua língua. Também aplicamos o pré-teste e o pós-teste com a escrita de contos, mas, como não tivemos resultados de alterações na escrita dos alunos nessas etapas, focamos na intervenção pedagógica para compreender se os alunos refletiram sobre o funcionamento da ortografia, tendo como base a fonologia da língua. Dessa forma a intervenção pedagógica foi eficaz, pois, ao longo da sua aplicação constatamos o aprendizado dos alunos, porque os mesmos questionavam e falavam sobre as representações do fonema /s/ durante o desenvolvimento das atividades. Assim entendemos que nosso trabalho atingiu alunos e professores no que se refere a um maior aprofundamento em relação à ortografia através da fonologia da língua. Relatamos a importância de ocorrerem mais trabalhos voltados à ortografia nos anos finais do ensino fundamental, pois, como vimos com nosso trabalho, as alterações ortográficas também estão presentes nesta etapa da escolaridade.

Palavras-chave: Ortografia; Fonologia; Anos finais do ensino fundamental; Língua portuguesa.

## **ABSTRACT**

The present work has the objective of research to analyze a pedagogical intervention in a class of the final years of elementary school to help students understand orthography from phonological aspects. The present intervention was developed in a municipal school in the city of Bagé-RS, with an eighth grade class of elementary school, and dealt with the multiple representations of the phoneme /s/. As for the spelling changes, the main theoretical basis is found in Tessari's (2002) categorization proposal. We first carried out a diagnostic activity with seventh, eighth and ninth grade classes and based on the results we proposed an intervention related to the phoneme /s/. We first carried out a diagnostic activity with seventh, eighth and ninth grade classes and from the results we propose an intervention related to the phoneme /s/. provided students with a reflexive understanding of the multiple representations of the phoneme /s/. Through the activities developed, we saw that students understood the subject and reflected on their learning. The activities were designed so that students could think more deeply in the functioning of your language. We also applied the pre-test and the post-test with the audio writing of short stories, but as we had no results of changes in the writing During these stages, we focused on pedagogical intervention to understand whether students reflected on the functioning of orthography, based on the phonology of the language. In this way, the pedagogical intervention was effective, because, throughout the interventions, we verified the students' learning, because they questioned and talked about the representations of the phoneme /s/ during the development of the activities. So we understand that our work reached students and teachers with regard to a greater depth in relation to orthography through the phonology of the language. We report the importance of more work spelling changes are also present at this stage of schooling.

**Keywords:** Spelling; Phonology; Final years of elementary school; Portuguese language.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>18</b>
2.1 Língua escrita: história e aquisição.....	18
2.1.1 História da escrita na humanidade.....	18
2.1.2 Processo de aquisição da escrita pela criança.....	21
2.2 Categorização das alterações ortográficas.....	23
2.2.1 Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais.....	25
2.2.2 Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas.....	25
2.2.3 Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais.....	28
2.2.4 Alterações ortográficas em função da etimologia.....	32
2.5 Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção.....	32
2.6 Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular.....	33
2.2.7 Outras propostas de categorização de alterações ortográficas.....	33
<b>3 REVISÃO DE TRABALHOS ENVOLVENDO O ENSINO DA ORTOGRAFIA.....</b>	<b>35</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>42</b>
4.1 Metodologia de pesquisa.....	42
4.1.1 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa.....	43
4.1.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	44
4.2 Metodologia de intervenção.....	45
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>48</b>
5.1 Atividade diagnóstica.....	48
5.2 Intervenção.....	52
5.3 Pré-teste e pós-teste.....	58
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>62</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE A: Produto Pedagógico.....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a ortografia nas escolas muitas vezes é tratado somente como uma fonte de correção na escrita dos alunos, não ocorrendo um maior aprofundamento em relação ao funcionamento da ortografia. Segundo Sampaio *et al.* (2013, p. 9),

No contexto da atual realidade educacional, pode-se verificar um número elevado e crescente de escolares que apresentam dificuldade com relação ao aprendizado da ortografia. Torna-se necessário, então, refletir sobre os processos envolvidos na aquisição do processamento ortográfico e sua relação com as metodologias utilizadas no ensino da ortografia da língua portuguesa.

Diante dessa visão de que os alunos nas escolas possuem dificuldades no aprendizado da ortografia, entendemos o quanto é necessária uma maior reflexão sobre a ortografia. Assim, o presente trabalho propõe uma intervenção pedagógica a partir das alterações ortográficas encontradas na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Percebemos que, no meio escolar, nas aulas de línguas, muitas vezes as alterações ortográficas são vistas somente como fonte de correção, como mencionamos anteriormente, sem fazer o aluno compreender por que aconteceu a alteração. Dessa forma, o presente trabalho propõe que os alunos possam refletir sobre a ortografia tendo como base a fonologia da língua para esse aprendizado.

De acordo com Rodrigues e Nascimento (2016), existe uma falta de formação de professores na área da fonética e da fonologia, para os anos iniciais. As autoras revelam que os professores constantemente se deparam com problemas fono-ortográficos na escrita dos alunos, só que, por faltar esse suporte de formação, os professores, muitas vezes, não auxiliam os alunos nesse aprofundamento de entendimento sobre a sua língua. Essa dificuldade no aprendizado dos alunos em questões ortográficas pode algumas vezes acompanhá-los até o ensino superior, conforme Rodrigues e Nascimento (2016).

Como vimos, muitas vezes a falta de preparação na formação dos professores repercute no aprendizado dos alunos. A falta de reflexão em relação ao funcionamento da língua pode levar alunos dos anos finais do ensino fundamental a terem dificuldades no aprendizado da língua portuguesa.

Levando em consideração tal realidade, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar uma intervenção pedagógica em uma turma dos anos finais do ensino fundamental para auxiliar os alunos a compreenderem a ortografia a partir de aspectos fonológicos. Os objetivos específicos de pesquisa são: identificar alterações ortográficas nas produções escritas por alunos

dos anos finais do ensino fundamental; categorizar as alterações ortográficas analisando-as sob aspectos fonológicos; observar quais alterações são mais frequentes nos anos finais do ensino fundamental; verificar se a compreensão da ortografia a partir da fonologia da língua contribui para a diminuição das alterações ortográficas nas produções escritas dos alunos.

O objetivo geral de intervenção é, a partir da identificação de que a alteração ortográfica mais frequente envolveu as múltiplas representações do fonema /s/, propor uma intervenção pedagógica em uma turma dos anos finais do ensino fundamental. Os objetivos específicos pedagógicos são: propor atividades relacionadas à fonologia que auxiliem os alunos na compreensão de questões ortográficas; motivar os estudantes a refletirem, com base em questões fonológicas, sobre a ortografia em suas produções escritas; criar condições favoráveis a uma diminuição das alterações ortográficas nas produções escritas dos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de uma escola pública municipal de Bagé-RS. Por estarmos em um período de pandemia, o trabalho teve algumas limitações em seu desenvolvimento, como fazer trabalhos em grupo, troca de materiais, pois os alunos não podiam emprestar seus materiais entre outros aspectos.

Este estudo teve sua origem a partir da minha trajetória acadêmica, que iniciou no ano 2013, quando ingressei no curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé/RS.

O percurso que me trouxe até o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas teve início, primeiramente, quando tive contato com as cadeiras de Fonética e Fonologia, Morfologia e Sociolinguística, despertando uma admiração por essas áreas. As aulas me possibilitaram observar o funcionamento da língua como algo muito mais amplo do que as aulas de português com que tive contato na escola, somente voltadas ao ensino gramatical normativo. Foi essencial observar sobre os sons da fala e sua articulação e desenvolvimento. Logo após vieram a morfologia e depois a sociolinguística, mostrando a variação linguística que temos em nosso país, questões voltadas ao preconceito linguístico, aspectos esses que me encantaram ao aprender que nossa língua é heterogênea, não é estática, está sempre em constante evolução. Barzotto (2004) relata a importância de levar a variação para o meio escolar como algo natural.

Barzotto (2004, p. 95) menciona que

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias.



A partir desse interesse, me inseri ao longo do curso no grupo de pesquisa Banco de Dados da Língua Falada de Bagé/RS, coordenado pela professora Doutora Taíse Simioni, no qual analisávamos a variação linguística presente na fala dos bajeenses. Sendo assim, a cada dia me envolvia mais por essa área de estudos, a sociolinguística. Em 2016, comecei a desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo como orientadora a professora Taíse Simioni, com a temática “A variação na fala que se reproduz na escrita: uma pesquisa com alunos do terceiro e nono ano do ensino fundamental”. O trabalho se baseava em pesquisa de caráter quanti-qualitativo, que buscou investigar os fenômenos linguísticos desenvolvidos na escrita dos alunos decorrentes da variação linguística presente na fala. Com a pesquisa, vimos que o fenômeno mais recorrente na escrita dos alunos de terceiro ano foi a transcrição fonética, como no exemplo *menina* que passa a ser escrito como *minina*. Já na turma de nono do ensino fundamental, esse fenômeno teve uma diminuição, e o que mais ocorreu foi a monotongação, processo esse que ocorre quando há uma redução de um ditongo a vogal simples, como no exemplo *falou* que passa a ser escrito como *falo*, ou *tomou* que se escreve como *tomo*. Dessa forma, constatamos que, à medida que os anos escolares vão se desenvolvendo, as alterações ortográficas tendem a diminuir, mas ainda surgem, como foi o caso da monotongação. A partir dessa pesquisa, me interessei por essa questão relacionada às alterações ortográficas.

No ano de 2017, me formei no curso de Letras e no mesmo ano ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Bagé. O curso de Pedagogia me possibilitou também ter um olhar voltado para a questão do processo de alfabetização, motivando-me a querer compreender mais sobre questões relacionadas a essa apropriação da escrita e ao seu percurso por parte dos alunos. Com as aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia, pude observar o quanto é importante que o ensino ortográfico seja reflexivo, de forma que o aluno possa compreender sobre a ortografia e como ela funciona, para saber utilizá-la em sua escrita, não bastando, para isso, somente o professor corrigir as alterações.

Em 2018, ingressei em um estágio e também em um projeto de ensino relacionado à prática docente nos anos iniciais. O projeto era coordenado pela professora doutora Veronice Camargo, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Bagé/RS. No projeto e no estágio, tive contato com turmas de segundo ao quinto ano do ensino fundamental, com questões diretamente ligadas à alfabetização e à escrita ortográfica. Nesse caminho auxiliiei alunos a se alfabetizarem e compreenderem questões ligadas à ortografia. A partir dessas experiências, pude ver de perto o anseio e as dificuldades dos alunos com as questões ortográficas. Me sentia muitas vezes inquieta em perceber o quanto certas formas de ensinar a

ortografia não auxiliavam os alunos a aprender e ter um entendimento reflexivo da sua língua. A forma como o professor trabalhava a ortografia era por ditados orais, que depois eram corrigidos, sem nenhuma explicação ou reflexão sobre a sua aplicação. Dessa forma percebemos que essa postura precisa ser mudada, pois o aluno precisa refletir sobre a sua língua para compreender o seu funcionamento. É muito importante a formação docente para que os professores possam ter um suporte para apresentar um ensino de qualidade aos seus alunos.

A partir da minha trajetória acadêmica e profissional, ingressei no ano de 2020 no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, trazendo todos esses anseios e curiosidades para meu trabalho. Como acadêmica e profissional, vi em minha trajetória o quanto é essencial o professor auxiliar o aluno a refletir sobre sua língua. Dessa forma, a ortografia também precisa ser levada ao aluno como algo que lhe possibilite pensar sobre questões ortográficas ao escrever um texto.

Conforme destaca Mendonça (2009), nos dias atuais, é necessária uma alfabetização ativa baseada no questionamento, em que o aluno, ao questionar sobre escrever determinada palavra, seja estimulado pelo professor a refletir sobre a grafia da palavra, não lhe sendo fornecida uma resposta direta. Percebemos que é muito importante nesse processo de aquisição da escrita o aluno refletir sobre o funcionamento dessa modalidade de linguagem, e isto não vale apenas para a etapa de alfabetização. Nesse percurso da aprendizagem, o aluno pode trazer em sua escrita “erros”, que devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema de escrita (FARACO, 2010). Zorzi (1998) afirma que os “erros” produzidos no processo de apropriação da escrita podem ser reveladores do aprendizado de uma nova modalidade de língua. Os “erros” podem mostrar as tentativas do aluno em compreender as características do sistema escrito. Cagliari (1999) reitera que os “erros” podem ser considerados como uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito do próprio sistema de escrita com o qual se está começando a lidar.

Segundo Morais (2000), mesmo a ortografia sendo uma convenção social, um tipo de domínio normativo, aprender a escrever ortograficamente não é um processo somente de memorização ou de decorar imagens de palavras corretas, mas sim um processo reflexivo, em que o aluno pode trazer alterações em suas produções escritas, por estar construindo suas representações internas sobre modelos de escrita correta no mundo.

Conforme Rodrigues (2021), a Base Nacional Comum Curricular aborda de uma forma muito reduzida a questão da fonética, da fonologia e da variação linguística, e aulas de língua esse fato se prolonga, não auxiliando os alunos a terem um maior aprofundamento de questões que fariam muito mais sentido para o seu aprendizado em relação à escrita e à oralidade.

Baseado no entendimento de Tessari (2002), nosso trabalho compreende que os alunos podem aprender o uso da ortografia em suas escritas, a partir da fonologia da língua. A autora (2002, p. 4) relata em seu trabalho desenvolvido a partir da produção escrita de estudantes do quarto ano que “as alterações ortográficas mais frequentes nos textos se devem à múltipla representação dos fonemas e letras e que o fonema /s/ foi, dentre todos, o que ofereceu mais dificuldades para sua representação gráfica de acordo com a escrita convencional”. Observando essa relação da ortografia com a fonologia, entendemos que as alterações ortográficas que podem surgir na escrita dos alunos são reflexos da tentativa de aproximação de uma nova modalidade da língua. Dessa forma, destacamos a relevância desse estudo para professores e alunos, fazendo-os assim refletirem sobre esse processo. Os trabalhos apresentados na seção de revisão da literatura (SOUZA, 2015; FERNANDES, 2016; FREITAS, 2016; CESAR, 2017; COSTA, 2017; CRUZ, 2017; SANTOS SILVA, 2017; LOPES, 2018; SOUZA, 2018) revelam que as alterações ortográficas podem permanecer na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Quanto à organização deste trabalho, o segundo capítulo é dedicado à fundamentação teórica, trazendo teóricos que embasam o estudo. No terceiro capítulo temos a revisão da literatura com pesquisas que discutem intervenções relacionadas à ortografia. No quarto capítulo é apresentada a metodologia de pesquisa e intervenção. No quinto capítulo, estão a apresentação e a análise dos resultados. E no sexto capítulo há as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na seção 2.1, discorreremos sobre a história da escrita e o processo de aquisição de escrita pela criança, e na seção 2.2 apresentamos categorização das alterações ortográficas proposta por Tessari (2002).

### 2.1 Língua escrita: história e aquisição

A presente seção tratará, inicialmente, sobre a história da escrita na humanidade. Logo depois discorreremos sobre a aquisição da escrita pela criança.

#### 2.1.1 História da escrita na humanidade

O surgimento da escrita na humanidade se torna recente comparando-a com a oralidade. Ela surgiu na Suméria por volta de 3100 a.C., conforme Cagliari (1999), em uma região chamada Mesopotâmia. Ainda segundo o autor, a escrita nessa região era desenvolvida em tabletas de barro ou em pequenas almofadas do mesmo material. Posteriormente a mesma também estava presente em madeira, metal e nas pedras nos monumentos. Cagliari afirma que essa modalidade da língua também pode ter surgido em outros locais e em outras datas:

Os estudiosos acham que, fora da Suméria, a ideia de escrever tinha surgido de forma independente apenas na China, por volta de 1300 a. C. e entre os Maias da América Central, cuja história se conhece pouco e cuja escrita, em grande parte, ainda não foi decifrada. Talvez a escrita tenha surgido sem influência externa também no Egito, por volta de 3000 a. C. Todos os demais sistemas de escrita conhecidos são, certamente, derivados destes quatro, sobretudo do sistema sumério (CAGLIARI, 1999, p. 164).

De acordo com Faraco (2012), a escrita começou a ser pensada a partir do desenvolvimento da sociedade, quando as atividades produtivas, comerciais e econômicas passaram a necessitar de um sistema de registro. A escrita, segundo Faraco (2012), começou por um desenho, os pictogramas, que mostravam uma forma figurativa da vida humana, como foi registrado em desenhos nas paredes na caverna de Altamira, na Espanha, ou as ações que foram vistas em cenas de caça, desenhadas em cavernas de Lascaux, na França, por exemplo.

Segundo Cagliari (2009), os pictogramas não estavam relacionados aos sons das palavras, mas sim à imagem do que se queria representar. Já a fase ideográfica é caracterizada por uma escrita através de desenhos que ao longo do tempo foram evoluindo:

Os signos dos sistemas de base logográfica foram, de início, verdadeiros pictogramas, ou seja, tinham semelhança com o objeto representado. Com o passar do tempo, os pictogramas foram perdendo esse caráter figurativo e se transformaram em logogramas, signos abstratos que passaram a evocar a palavra em si sem a mediação

da imagem do objeto, o que garantiu amplitude e funcionalidade ao ato de escrever, já que nem todas as palavras fazem referência a objetos visíveis e figuráveis (FARACO, 2012, p. 54).

De acordo com Cagliari (2009), os sistemas de escrita ideográficos estão presentes na escrita egípcia, também conhecida como hieroglífica. Essa escrita pode se encontrar também na escrita chinesa e japonesa.

Já a escrita silábica, conforme Faraco (2012), é baseada em sistemas silábicos onde os signos se convertiam em sílabas. Está presente na escrita da ilha de Chipre nos séculos V e IV a. C. Com o passar dos tempos começou a surgir outro sistema de escrita, o alfabético, que é o adotado na escrita do português.

Para Cagliari (2009), a escrita alfabética é aquela que utiliza letras para representar a escrita: “Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica” (CAGLIARI, 2009, p. 94). Faraco (2012, p. 60) reitera que

O princípio da escrita alfabética já é visível na escrita ugarítica. Os escribas de Ugarit, importante centro urbano portuário na costa do Mediterrâneo Oriental (onde hoje está o litoral da Síria), adaptaram, por volta do século XV a. C., os signos da escrita cuneiforme dos sumérios para representar não palavras ou sílabas mas basicamente consoantes.

Quase ao mesmo tempo, os fenícios desenvolveram também uma escrita alfabética basicamente e cujos signos (as letras) serviram de fundamento para o alfabeto hebraico e também para o alfabeto grego e, por meio deste, para o alfabeto latino – o mais amplamente usado no mundo moderno.

Os gregos (por volta do ano 1.000 a.C.) adaptaram as letras fenícias, colocando mais símbolos. Esse alfabeto, com 23 letras, serviu de modelo para outros alfabetos europeus e para o alfabeto latino (FARACO, 2012).

Segundo Faraco (2012), quem inventou a escrita alfabética percebeu que nem toda diferença fônica é importante e que as letras não remeteriam a sons da fala, mas a unidades sonoras abstratas. Faraco nos mostra que, com essa visão, foram antecipados em milênios os estudos da fonética, a ciência que estuda os sons da fala, e posteriormente o desenvolvimento da fonologia, que tem como base a investigação sobre a organização do sistema sonoro.

Cagliari (2009) relata que as letras têm um uso alfabético e que cada letra representaria, em princípio, um segmento fonético, como, por exemplo, nas palavras *pata*, *faca*, *vaca* etc. Para Cagliari (2009), a relação entre as letras e os sons da fala, contudo, é sempre complicada, pois a escrita não pode ser considerada um espelho da fala. Lemle (2009, p. 31) menciona que a palavra, por exemplo, “rosa”, que é escrita com S, poderia também ser escrita com a letra Z, da

mesma forma como “exame”, que tem X, poderia ser escrito ou com a letra S ou com a letra Z. Segundo Lemle (2009, p. 17), quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária.

A partir disso, vemos que a escrita alfabética do português tem um caráter fonológico, e esse entendimento precisa estar no processo de aprendizagem da escrita. O aluno precisa reconhecer essa relação para assim compreender melhor o funcionamento dessa nova modalidade com que terá contato mais sistemático ao entrar na escola.

Nesse mesmo sentido, Kato (1995) revela que nossa escrita alfabética tem uma motivação fonêmica, fonética e etimológica. Quanto à motivação fonêmica, a autora nos mostra que, na palavra “casa”, por exemplo, existem duas letras “a”, mas com realizações diferentes, pois uma se pronuncia como [a] e a outra como [ɐ]. Dessa forma, é possível perceber que os sons não são distintivos, sendo essas realizações de um mesmo fonema, logo a letra “a” está representando os fonemas, não os sons. Tessari (2002, p. 19) revela que,

Tendo em vista que a fonética focaliza os sons produzidos e a fonologia detém-se nos fonemas, pode concluir-se que os usuários empregam e percebem os sons com base na fonologia, pois o fazem a partir da função que os sons desempenham na língua; com esse fundamento pode-se entender por que a escrita alfabética é baseada na fonologia.

Conforme Kato (1995), a motivação ortográfica pode ser também fonética. No caso das nasais em final de sílaba, escrevemos, por exemplo, “canto” com “n” e “campo” com “m”. Nesse sentido a motivação é fonética, pois o [n] e o [t] são alveolares e [m] e o [p] são bilabiais.

Ainda de acordo com Kato (1995), nossa escrita também pode ser motivada diacronicamente, ou seja, a representação ortográfica pode revelar aspectos históricos da língua. Dessa forma, a palavra “homem”, por exemplo, tem a letra “h” porque se originou a partir do latim.

Como vimos anteriormente, a escrita foi criada para auxiliar no desenvolvimento das sociedades:

A criação da escrita teve duradouros impactos na cultura humana. Se, de início, o meio escrito teve funções essencialmente práticas, logo passou a ser usado como registro da poesia, das crenças, da memória coletiva, das leis sociais e do conhecimento em geral (FARACO, 2012, p. 61).

Constatamos assim que a escrita tem um grande papel na sociedade, sendo ela importante em muitas ocasiões de nossas vidas. A escrita possibilita uma maior interação entre os sujeitos e uma maior disseminação de aspectos que antes faziam parte somente da oralidade, como a literatura, entre outras questões.

A seguir veremos o processo de aquisição da escrita pela criança.

### 2.1.2 Processo de aquisição da escrita pela criança

A escrita está presente em muitos momentos do dia a dia dos seres humanos. A criança, nesse sentido, antes de entrar na escola, já tem um contato prévio com a escrita, mas o aprendizado sistemático da linguagem escrita a maioria das crianças encontrará na escola por meio da alfabetização (PICOLLI, 2010).

Conforme Nogueira e Silva (2014), os estudos desenvolvidos por Emília Ferreira e Ana Teberosky definiram cinco níveis que a criança desenvolve em relação ao aprendizado da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

De acordo com Nogueira e Silva (2014), no nível pré-silábico, a criança não consegue ainda estabelecer uma relação entre escrita e fala, e sua escrita é desenvolvida aleatoriamente por meio de desenhos, rabiscos e letras. No nível silábico a criança começa a ter um entendimento de que fala e escrita possuem uma relação, e passa a perceber aspectos gráficos e sonoros das palavras. Tenta dar valor sonoro às letras e começa a representar cada sílaba por uma letra. Já no nível silábico-alfabético a criança está numa fase de transição entre o silábico e o alfabético. Na sua escrita a criança começa a escrever alfabeticamente para algumas palavras e em algumas silabicamente. E no nível alfabético a criança já domina a relação letra-sílaba-som<sup>1</sup> e as questões da regularidade da língua. Nesse nível a criança passa a escrever da forma que fala. Por fim o nível ortográfico é o nível onde a criança começa a aprender as regras ortográficas. Nesse nível o aluno está em constante construção, pois ele vai aprendendo a ter domínio sobre as irregularidades da língua escrita no decorrer da vida.

Para Kato *et al.* (1997), a criança passa por três fases na apropriação da língua escrita: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Na fase logográfica, a criança observa uma imagem e a partir do aspecto visual escreve a palavra, ou seja, escreve, por exemplo, a palavra “formiga” com poucas letras aleatórias, pois se trata de um bichinho pequeno. A fase alfabética é “caracterizada pela habilidade de recodificar fonologicamente as palavras, o que se dá pelo domínio do sistema de regras pelas quais letras e sequências de letras são mapeadas em formas fonológicas” (KATO *et al.*, 1997, p. 67). Conforme os autores, quando o aluno acumula conhecimento suficiente das regras ortográficas, ele entra na fase ortográfica.

---

<sup>1</sup> Segundo as ideias de Tessari (2002), a escrita é baseada fonologicamente, posição essa que será utilizada no presente estudo.

Diante dos níveis apresentados a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e Kato *et al.* (1997) vimos que a criança passa por vários níveis até chegar ao período ortográfico, sendo assim está em constante construção sua aprendizagem em relação à ortografia. Fazendo uma aproximação entre os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky e por Kato *et al.* (1997), pode-se entender que, na fase logográfica, estariam compreendidas as fases pré-silábica e silábica, havendo coincidência de proposta nas fases alfabética e ortográfica.

Para Zorzi (1998), durante o processo de aquisição da escrita, o “erro” que é produzido na escrita das crianças é encarado como um meio de interação, em que a criança age sobre a escrita com a intenção de aprender essa nova modalidade. Assim, esses “erros” devem ser vistos pelo professor não como algo negativo, mas como ponto de partida para auxiliar os estudantes na aprendizagem. O aluno precisa ter um papel ativo na sua aprendizagem da escrita, ele deve refletir e estar totalmente inserido nesse processo, como foi mencionado anteriormente. A criança não constrói aprendizagens sozinha, como ressalta Tessari (2002), recuperando as ideias de Lev Vygotsky. Os processos importantes para todas as aprendizagens do ser humano acontecem na coletividade, na interação com o outro e com o meio: “A escrita é um objeto desse ambiente, portanto, o sistema ortográfico do Português poderá ser apreendido pela criança, à medida em que o ambiente for favorável para que ocorra essa apropriação” (TESSARI, 2002, p. 41).

Morais (2009) menciona que os “erros” são muitas vezes vistos na escola como forma de censura à escrita dos alunos, que podem ser discriminados e vistos de forma negativa por isso. Cagliari (2009) revela que os “erros” produzidos na escrita dos alunos podem ser de grande respaldo para o professor; é através deles que o professor deve partir seu ensino. Cagliari (2009, p. 161) entende que

As crianças em geral, mesmo em meio ao barulho, conseguem pensar profunda e rapidamente, porém nem sempre tomam as decisões que a professora espera. Deixar as crianças pensarem é fundamental: o erro é corrigido com o tempo, mas o processo educativo permanece. [...] “erros” revelam hipóteses sobre possíveis usos dos sistemas de escrita.

Tenani e Reis (2011) chamam os “erros” encontrados nas escritas dos alunos como “escrita não convencional”, pois, segundo as autoras, a escrita é heterogênea. Já Tessari (2002) trata os “erros” na escrita dos alunos como “alterações ortográficas”. Nesse trabalho será usada a denominação de alterações ortográficas, pois acreditamos que o não entendimento da aplicação de uma regra ortográfica na escrita de um aluno em processo de apropriação da escrita não pode ser considerado erro, mas sim alteração ortográfica, dessa forma o aluno está



desenvolvendo uma alteração por não saber completamente sobre a aplicação de determinada regra.

Como mencionamos, as alterações ortográficas devem ser vistas como parte do processo de aprendizagem do aluno, sendo necessário que o professor compreenda sua natureza para que ele ajude seus alunos a refletirem sobre elas. O professor tem um grande papel na aprendizagem e deve ensinar seus alunos de uma forma que possam refletir e se envolver realmente com sua aprendizagem, adotando sempre a escrita do aluno como algo que tem sentido e considerando que as alterações ortográficas produzidas são reveladoras da apropriação de uma nova modalidade de linguagem, a escrita.

A seguir veremos a categorização das alterações ortográficas encontradas no trabalho de Tessari (2002). A autora revela as alterações ortográficas encontradas em sua pesquisa e traz uma explicação para cada uma delas a partir de aspectos fonológicos, fonéticos e etimológicos da língua.

## 2.2 Categorização das alterações ortográficas

Conforme explica Tessari (2002), a ortografia é de natureza fonético-fonêmico-etimológica. A partir disso, a autora propõe uma categorização das alterações ortográficas encontradas em sua pesquisa, a qual apresentaremos logo abaixo. As alterações são divididas em seis categorias: alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais, alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas, alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais, alterações ortográficas em função da etimologia, alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção e alterações ortográficas provenientes de segmentação vocabular.

A seguir apresentamos o quadro 1, trazendo as categorias e subcategorias das alterações ortográficas propostas por Tessari (2002).

QUADRO 1- Síntese da categorização de alterações ortográficas proposta por Tessari (2002)

CATEGORIAS DE ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS	SUBCATEGORIAS DE ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS
1- Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais	a) Elevação vocálica por atonicidade b) Elevação vocálica por harmonia
2- Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas	a) Representação do mesmo fonema por diversas letras

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o fonema /s/</li> <li>- o fonema /z/</li> <li>- o fonema /ʃ/</li> <li>- o fonema /k/</li> <li>- a sequência [õw]</li> <li>- o fonema /g/</li> <li>- o fonema /ʒ/</li> <li>- a vibrante /r/</li> </ul> <p>b) Representação diferenciada de fonemas conforme o contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a letra g</li> <li>- a letra c</li> <li>- a letra s</li> </ul>
3- Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais	<p>A – Em função da estrutura silábica</p> <p>a) Substituição de segmentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a fricativa coronal em coda</li> <li>- a líquida lateral em coda</li> <li>- a nasal em coda</li> <li>- a líquida não-lateral em coda</li> </ul> <p>b) Omissão de segmentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elemento do ataque</li> <li>- elemento da coda</li> <li>- elemento do núcleo</li> </ul> <p>c) Epêntese</p> <p>d) Metátese</p> <p>e) Falsos ditongos</p> <p>B –Em função da representação de fonema sempre por dígrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- as consoantes complexas /k/ e /ɲ/</li> </ul>
4- Alterações ortográficas em função da etimologia	
5- Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	
6- Alterações ortográficas provenientes de segmentação vocabular	

Fonte: Tessari (2002, p. 85)

Logo abaixo veremos mais detalhadamente a categorização proposta por Tessari (2002).

### 2.2.1 Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais

Como mostra Tessari (2002), as vogais em posição de sílaba tônica apresentam maior nitidez e se realizam de forma mais plena, sem muita variação, sendo sete as vogais empregadas nessa posição: [a], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [u]. Mas a autora revela que, quando a vogal está em posição átona, ou seja, numa sílaba fraca, pode ocorrer variação, que muitas vezes não é registrada na escrita.

De acordo com Tessari, quando estão em posição de sílaba pretônica, as vogais [a], [e], [i], [o] e [u] se realizam, enquanto as vogais [ɛ] e [ɔ] não correm nessa posição, na variedade gaúcha descrita pela autora. Dentro da categoria de alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais, encontraremos duas subcategorias: a *elevação vocálica por atonicidade* e a *elevação vocálica por harmonia*, que observaremos a seguir.

Para Tessari (2002), a *elevação vocálica por atonicidade* pode gerar alteração ortográfica, como é o caso dos fonemas /e/ e /o/. A regra de elevação das vogais médias /e/ e /o/ para [i] e [u], respectivamente, na sílaba átona final, pode levar a uma alteração ortográfica, como, por exemplo, nas palavras *lobo* e *lebre*, que podem ser escritas como *lobu* e *lebri*, respectivamente. Conforme Vieira (2002), as vogais médias e as vogais altas só contrastam em posição tônica. Já em posições átonas existe um processo de neutralização, que provoca uma redução do sistema vocálico quando comparado ao sistema que se manifesta em posição tônica.

Quanto à *elevação vocálica por harmonia*, conforme Tessari (2002), com as vogais médias altas /e/ e /o/, quando estão na posição pretônica, ou seja, antes de uma sílaba tônica, pode ocorrer uma elevação por assimilação. Como exemplos temos as palavras *coruja* – *curuja*, *menino* – *minino*. De acordo com Vieira (2005), a harmonia vocálica ocorre quando as vogais médias pretônicas assimilam a altura da vogal alta da sílaba imediatamente seguinte. Assim, são encontradas variantes como *p[e]pino* ~ *p[i]pino*. Ainda para a autora, esse fenômeno não tem um caráter de neutralização. Trata-se de uma variação que não provoca uma alteração no sistema.

### 2.2.2 Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas

De acordo com Tessari (2002), uma relação biunívoca se estabelece quando um fonema é escrito somente com uma letra, como, por exemplo, o fonema /p/, que é escrito unicamente com a letra *p*, e o fonema /d/, que é escrito com a letra *d*. Essa relação estável entre fonema e letra não ocorre em todos os fonemas. Nesse sentido, Tessari revela que uma letra pode representar mais de um fonema. Por exemplo, a letra *s* pode representar o fonema /s/ quando

se encontra no início da palavra, como em *sala, selo, suco, solo*, ou em ataque silábico<sup>2</sup> depois de uma consoante, como nas palavras *cansa, urso* e *farsa*. Mas esta letra também pode representar o fonema /z/ quando estiver em posição intervocálica (entre vogais), como nas palavras *casa, vaso, presente, usado, camisa*.

Tessari (2002) ainda revela uma outra situação: aquela em que mais de uma letra pode servir para representar um mesmo fonema. É, entre outros, o caso do /s/ que, entre vogais, pode ser representado pelas letras *sc, ss, xc, xs, sç, c* e *ç*, como nos exemplos *crescer, assa, exceder, exsudar, nasça, aparecer* e *raça*. Dessa forma, a autora revela que, por não existirem princípios fônicos que auxiliem em saber qual letra utilizar, as crianças podem ter dúvidas no momento da escrita. As alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas se dividem em *representação do mesmo fonema por diversas letras* e *representação diferenciada de fonemas conforme o contexto*.

A categoria *representação do mesmo fonema por diversas letras*, segundo Tessari (2002), diz respeito aos fonemas que podem ser representados por mais de uma letra. Temos nessa subcategoria o fonema /s/, o fonema /z/, o fonema /ʃ/, o fonema /k/, a sequência /õw/, o fonema /g/, o fonema /ʒ/ e a vibrante /r/.

Conforme Tessari (2002), o fonema /s/ pode ser representado por dez letras diferentes: *ç, s, x, z, c, xc, sç, ss, sc, xs*. Isso pode ser observado nos exemplos: *coração, susto, expostas, raiz, acertar, exceção, cresça, passei, crescer, exsicar*.

De acordo com Tessari (2002), o fonema /z/ pode ser representado pelas letras *z, s* e *x*. A letra *x* vai aparecer com valor de /z/ somente depois da letra *e*. Como exemplos temos *azedo, pesado, exatidão*.

O fonema /ʃ/, como mostra Tessari (2002), pode ser representado graficamente pelas letras *x* e *ch*. Como exemplos temos *enxuto* e *encher*.

O fonema /k/, de acordo com Tessari (2002), pode ser também representado por mais de uma letra. Pode ser representado pela letra *c*, como nas palavras *acordar, acomodar, cama*, e pelas letras *qu*, como em *aquele, quilo, queijo*. A letra *k* aparece somente em abreviaturas, símbolos, palavras estrangeiras que ainda não foram aportuguesadas e seus derivados e em nomes de pessoas estrangeiras.

A sequência /õw/, de acordo com Tessari (2002), pode ser representada pelas letras *am* e *ão*, como nas palavras *passaram* e *passarão*, respectivamente.

---

<sup>2</sup> Na seção 2.2.3 daremos explicações mais detalhadas em relação à estrutura silábica.

O fonema /g/, como mostra Tessari (2002), pode ser representado por mais de uma letra: pela letra *g*, antes das vogais *a*, *o* e *u*, como nas palavras *galo*, *gola*, *gula*, e pelas letras *gu*, que ocorrem antes de *e* e *i*, como em *guerra* e *guia*, respectivamente.

O fonema /ʒ/ pode ser representado, conforme Tessari (2002), pelas letras *j* e *g*. Como exemplos temos *jeito* e *gente*, respectivamente.

Quanto à vibrante /r/, para Monaretto *et al.* (2005), as modalidades articulatórias do *r* dependem do contexto linguístico e do dialeto. Com relação aos contextos linguísticos, na posição pré-vocálica (*rato*, *honra*), acontece a vibrante forte; em grupo consonântico (*prato*, *branco*), só surge a vibrante simples; na posição intervocálica, a diferença entre a vibrante fraca e a vibrante forte é importante, pois isso influencia no sentido da palavra, como em *caro/carro*, *era/erra*, *muro/murro*; já a posição pós-vocálica (*carne*, *mar*) é o contexto de maior variação.

De acordo com Leite e Callou (2002), o /r/ na posição pós-vocálica pode apresentar variação, como recém mencionado. Analisando as cinco capitais que constituem o projeto NURC<sup>3</sup>, as autoras mostram que nas capitais São Paulo e Porto Alegre acontece a variante simples, em Recife a aspirada, no Rio de Janeiro e em Salvador ocorre a fricativa velar.

Como explica Tessari (2002, p. 62),

a alteração ortográfica referente ao /r/ em posição intervocálica, ou seja, a substituição da representação do r-forte pela do r-fraco e vice-versa, pode acarretar mudança de significado. É o caso das palavras, por exemplo, *murro* e *muro*.

Com relação à categoria *representação diferenciada de fonemas conforme o contexto*, de acordo com Tessari (2002, p.62), “algumas letras podem representar diferentes fonemas conforme o contexto, como a letra *g*, *c* e *s*.”

Conforme Tessari (2002), a letra *g* pode representar os fonemas /ʒ/ e /g/, mas isso depende do contexto em que elas ocorrem. A letra *g* só representará o fonema /ʒ/ quando estiver antes das vogais *e* e *i*, como é o caso de *gelo* e *giro*. Já quando estiver antes das vogais *a*, *o* e *u*, o fonema representado será o /g/, como em *gato*, *gota* e *gula*.

Já a letra *c* pode representar o fonema /k/ diante em *a*, *o* e *u*, de acordo com Tessari (2002), como nas palavras *comida*, *cachorro*, *cupim*, e o fonema /s/ diante das vogais *i* e *e*, como em *cimento* e *aceitar*.

A letra *s*, por sua vez, pode representar, como explica Tessari (2002), os fonemas /s/ e /z/ conforme o contexto. No ataque no começo da palavra, temos o fonema /s/, como nas

<sup>3</sup> O NURC é o projeto da Norma Urbana Oral Culta, que está disponível on-line e constitui referência nacional para estudos da variedade culta da língua portuguesa. Disponível em: <https://nurcrj.lettras.ufrj.br/>

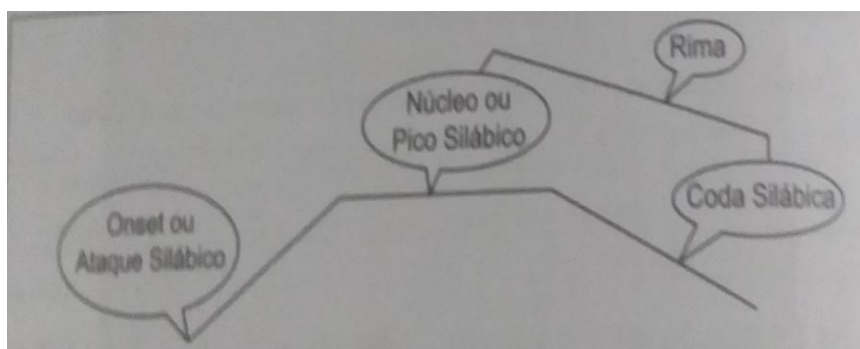
palavras *serpente* e *susto*, já no ataque interno da palavra em um contexto entre vogais, ela representa o fonema /z/, como nas palavras *presa* e *coisa*.

### 2.2.3 Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais

Tessari (2002) menciona que podem ocorrer *alterações em função da posição dos segmentos dentro da sílaba* ou *em função da representação de um fonema sempre por dígrafo*.

Dentro da categoria de *alterações em função da estrutura silábica*, temos a substituição de segmentos, a omissão de segmentos, a epêntese, a metátese e os falsos ditongos. Antes, contudo, de discorrermos sobre estas categorias, faz-se necessário discutir sobre a sílaba. Conforme Simões (2006), a sílaba é baseada em um conjunto de fonemas que são emitidos a cada corrente de ar expelida. E, de acordo com Seara *et al.* (2017), a sílaba pode ser compreendida como uma unidade com uma estrutura interna. Sendo assim, a sílaba pode ser dividida em *onset* (ou ataque, ou aclave), núcleo (ou pico), parte essa primordial na sílaba, e coda (ou declive); o núcleo e a coda formam a rima, como mostra a figura 1. Conforme as autoras, na palavra *paz*, por exemplo, o *onset* é constituído pelo fonema /p/, o núcleo da sílaba pelo fonema /a/ e a coda pelo fonema /s/.

Figura 1: Estrutura silábica



Fonte: SEARA *et al.*(2017, p. 118)

Como explicam Seara *et al.* (2017), o *onset* pode ser simples ou complexo. Quando é simples, ele é constituído por apenas uma consoante, como na palavra *sapo*, mas, quando ele é complexo, se caracteriza por duas consoantes, como no exemplo *prato*. Nesses casos, como explicam Seara *et al.* (p. 119), “a primeira consoante pode ser tanto uma fricativa labiodental quanto uma oclusiva, mas a segunda consoante deve ser uma líquida lateral ou não lateral”.

O núcleo é essencial na sílaba e é constituído somente por vogais em português, como no exemplo *cor*. A coda, assim como o *onset*, pode ser simples ou complexa. Quando simples, ela possui uma consoante; quando complexa, duas ou mais. Normalmente essa posição é ocupada por arquifonemas, /N/, /S/ e /R/, mas existe também o /l/. Como exemplos de coda simples temos *mal* e *gosto*, e complexa, *monstro* e *perspectiva*.

Voltando à categorização proposta por Tessari (2001), logo abaixo observaremos as subcategorias presentes na substituição de segmentos, que se referem à líquida lateral em coda, à fricativa coronal em coda, à nasal em coda e à líquida não lateral em coda.

Quanto à líquida lateral em coda, de acordo com Cristóforo Silva (1999), em posição final de sílaba, o fonema /l/ pode ser vocalizado. Esse fato ocorre tipicamente no português brasileiro, em que, por exemplo, a palavra “calça” pode ser pronunciada como “ca[w]ça”, e “cal”, como “ca[w]”. Segundo Monaretto *et al.* (2005), a vocalização do fonema /l/ pós-vocálico se encontra em quase todo território brasileiro.

Tessari (2002) revela que a vocalização do /l/ em coda pode provocar modificação do significado e da classe gramatical quando é representada graficamente, conforme o contexto. Como exemplo temos as palavras *mau* e *mal*: enquanto *mau* é um adjetivo, a palavra *mal* pode ser ou advérbio, ou substantivo, ou conjunção.

Com relação à fricativa coronal em coda, de acordo com Leite e Callou (2002), pode haver variação na sua realização: a realização alveolar ([s] e [z]) acontece, por exemplo, em São Paulo e Porto Alegre, já no Rio de Janeiro predomina a palatal ([ʃ] e [ʒ]), em Recife predomina também a palatal, embora com percentual mais baixo, e Salvador tem a realização das duas.

Para Tessari (2002), pode ocorrer confusão no momento de grafar as palavras *masmorra* e *infelizmente*, pois ambas têm o mesmo ambiente e a mesma forma fonética, porém a representação gráfica do fonema /S/ é diferente. Assim, a autora relata que “essa diferença de representação na escrita é apenas uma convenção ortográfica, estando, na verdade, também ligada à etimologia da palavra” (TESSARI, 2002, p. 67).

No que diz respeito à nasal em coda, como explica Tessari (2002, p. 67), ela pode ser interpretada fonologicamente como “um arquifonema, sem a especificação do ponto de articulação e assimila os traços de ponto de articulação da consoante seguinte”. Como esclarecem Seara *et al.* (2012), na nasal pós-vocálica acontece uma perda de contraste entre os fonemas. Isso acontece, segundo as autoras, pois o arquifonema /N/ se realiza como [m] diante de consoantes bilabiais, como em *acampa*, [n] diante de consoantes alveolares, como em *canto*, e [ŋ] diante de consoantes velares, como em *canga*.

De acordo com Tessari (2002), a letra *n* é utilizada em coda silábica antes de qualquer consoante não bilabial, enquanto a letra *m* é empregada somente antes de consoantes bilabiais. Como exemplos temos *canto* e *campo*. Conforme Tessari (2002, p. 67),

a assimilação que a nasal em coda sofre não é discriminada pelo ouvido do falante e, por isso, o emprego de um *m* por *n*, ou vice-versa, nessa posição, na forma escrita, não pode ser entendida como problema de transcrição fonética, mas sim de estrutura silábica.

No que se refere à líquida não lateral em coda, conforme Silva (1999), em português temos o “r” fraco e o “r” forte, sendo que o contraste fonêmico entre eles somente é atestado em posição intervocálica, como em *caro/carro* e *sarar/sarrar*, conforme já foi mencionado anteriormente.

Em se tratando desta consoante, Tessari (2002, p. 68) revela que “a coda é o contexto de maior variação da líquida não-lateral e como duas líquidas são licenciadas para ocupar essa posição no Português, as crianças podem substituir uma por outra”. Como exemplos, *asfalto* passa ser escrito como *asfarto*, *inverno* como *invelno*. Podemos encontrar mais sobre o /r/ em posição pós-vocálica na seção 2.2.2 sobre a vibrante /r/.

Ainda dentro da categoria de alterações em função da estrutura silábica, temos a omissão de segmentos, que pode afetar tanto as posições de ataque, quanto de coda e núcleo silábico, conforme Tessari (2002).

Para Tessari (2002), a criança no processo de apropriação da escrita pode trazer alterações ortográficas no ataque silábico complexo, aquele que é constituído de CCV. Se a criança já tiver um entendimento que o ataque simples é formado por CV, ela pode trazer em suas escritas alterações no ataque complexo, onde ela omite algum elemento, como, por exemplo, a palavra *planta* pode ser escrita como *panta*.

Quanto à coda silábica, conforme Tessari (2002), existem poucos elementos que ocupam essa posição e ainda é muito raro haver aí dois segmentos. Quando isso ocorre, a criança pode trazer alterações, como na palavra *perspicácia*, em que ela pode omitir a letra “s”.

Com relação ao último tipo de omissão, como explica Tessari (2002), no português falado pode ocorrer uma omissão do núcleo silábico, ou seja, de uma vogal, o que acontece particularmente em palavras proparoxítonas. Esse fato ocorre como uma regularização para essa palavra se tornar paroxítona. Segundo a autora, isso acontece porque existem poucas palavras proparoxítonas no português brasileiro. Como exemplos temos: *abóbora- abroba*, *xícara- xicra*.



Passemos agora às três últimas subcategorias de alterações em função da estrutura silábica. Trata-se da epêntese, da metátese e dos falsos ditongos. De acordo com Tessari (2002), a epêntese acontece quando se insere uma consoante ou uma vogal em uma palavra. Esse processo geralmente envolve a estrutura da sílaba. Por exemplo, na palavra *admira*, o aluno pode inserir o *i* depois de *d* para que a sílaba fique completa com CV, ou seja, o aluno compreende que a sílaba necessita dessa estrutura, com a consoante e a vogal. Como explica Simões (2006), não ocorre em português uma sílaba sem vogal, no entanto existem palavras como, por exemplo, *apto*, *digno*, em que algumas alterações podem ocorrer, pois, conforme a autora, há tendência fônica para a consoante buscar um apoio vocálico, assim essas palavras podem ser escritas como *apito*, *digino*.

No que diz respeito à metátese, segundo Hora e Monaretto (2007, p. 178), “o termo metátese (do grego metaTesis ‘transposição, mudança de lado’) é a transposição de sons; é uma mudança em que os sons trocam de posição com um outro dentro de uma palavra”. De acordo com Tessari (2002), a metátese envolve a estrutura da sílaba e o que acontece é uma inversão no ordenamento linear dos segmentos. Esse fato ocorre em ataque complexo e coda silábica. A autora revela que a metátese acontece mais com consoantes líquidas. Temos como exemplo a palavra *panfleto*, que passa a ser escrita como *planfeto*.

Passando aos falsos ditongos, Tessari (2002) menciona que essa alteração ocorre na estrutura silábica, que afeta os ditongos. Como relata a autora, os falsos ditongos são aqueles decrescentes que variam com monotongos, como nos exemplos *queijo*, que passa a ser escrito como *quejo*, e *faixa*, que passa a ser *faxa*. A autora reitera que os falsos ditongos acontecem diante de consoante palatal, como nos exemplos recém dados, ou líquida não-lateral, como nos exemplos *feira*, que fica *fera*. Hora e Silva (2006, p. 217) nos mostram que o processo de monotongação consiste na “redução do ditongo a uma vogal simples, ou seja, na supressão do glide nos ditongos [aj], [ej], [ow], reduzindo-os a vogais simples como [a], [e], [o]”.

Quanto às alterações decorrentes da representação de fonema sempre por dígrafo, de acordo com Herdandorena (1999), no sistema consonantal do português brasileiro, há variação na realização da lateral /l/ e da nasal /ɲ/ em diferentes manifestações dialetais da língua. Como exemplos temos *vermelha*, que fica *verme[j]a*. Para a autora no processo de apropriação da escrita, as crianças podem trazer essas alterações na lateral e na nasal. Como exemplos temos *sombrinha*, que fica *sombina*, *orelha* que fica *orelia*. Segundo Tessari (2002), observa-se que a soante lateral palatal tem maior variação, durante o processo de aquisição da escrita, em se comparando com a nasal palatal.

#### 2.2.4 Alterações ortográficas em função da etimologia

Conforme Tessari (2002), a alteração em função da etimologia ocorre quando há letras que estão presentes em nossa escrita por um fator histórico. Como exemplos temos *jeito*, *majestade*, *hoje*, *cerejeira*, que são escritas com a letra *j* para representar /ʒ/ pois essas palavras são de origem latina, já nas palavras *álgebra*, *ginete*, *girafa*, temos a letra *g* pois se trata de palavras de origem árabe.

A autora menciona que a letra *h* teve origem no latim e se encontra hoje na nossa escrita, como nas palavras *hábil*, *habitar*, *haver*, *herdar*, *história*, *honesto*, *honra*. Sendo assim, muitos alunos podem trazer alterações ortográficas em sua escrita em decorrência da letra *h* não representar um fonema em início de palavra.

#### 2.2.5 Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção

Conforme Tessari (2002), a hipercorreção acontece quando a criança, no processo de alfabetização, utiliza uma letra que não representa o fonema pretendido em função de uma regra fonológica aprendida, mas que não se aplica a um determinado contexto. Como exemplo temos a palavra *inteiro*, na qual a criança poderá utilizar a letra *e* e escrever *enteiro*, porque irá supor que a esta palavra se aplica a mesma regra segundo a qual o fonema /e/ se eleva antes de consoantes nasais, como em [ĩ]mprego, [ĩ]nvolver.

Como outro exemplo de fenômeno que pode levar à hipercorreção, temos a harmonia vocálica. Nesse sentido a criança pode compreender, por exemplo, que a palavra *curtume* pode ser escrita como *cortume*, pois ela assimila a regra da harmonia vocálica e a aplica em contextos indevidos.

#### 2.2.6 Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular

Conforme Tessari (2002), a segmentação vocabular acontece quando ocorre junção de palavras que deveriam ser separadas ou separação de palavras que deveriam estar juntas. A autora apresenta alguns exemplos que são *pela idade*, que fica *peladádi*, *uma hotelaria*, que passa a ser *umotelaria*, *embora*, que fica *em bora*.

Essa alteração não foi analisada na produção dos participantes desta pesquisa, uma vez que a segmentação vocabular envolve constituintes prosódicos maiores do que a sílaba, o que implicaria uma discussão teórica que extrapola os objetivos deste trabalho.<sup>4</sup>

### 2.2.7 Outras propostas de categorização de alterações ortográficas

Existem muitas propostas de categorização para as alterações ortográficas ((MORAIS, 1995; ZORZI, 1998; CAGLIARI, 1999), porém o presente trabalho irá adotar a categorização baseada em Tessari (2002), pois acreditamos que o aluno precisa aprender a ortografia a partir da relação entre a escrita e a fonologia, já que é esta relação que fundamenta o sistema ortográfico da língua portuguesa.

Conforme discute Tessari (2002), algumas categorias propostas para classificar as alterações ortográficas são muito genéricas, pois mostram muitos desvios ao mesmo tempo, sem revelar as peculiaridades de cada segmento. Dessa forma, a autora propõe de forma mais específica cada alteração, revelando como se desenvolve cada fenômeno sob o olhar da fonética, da fonologia e da etimologia da língua. Cagliari (2002), por exemplo, trata algumas alterações como transcrição fonética, já Tessari desmembra esses aspectos trazendo a elevação vocálica por atonicidade das vogais e a elevação vocálica por harmonia. Assim, em cada categoria, a autora traz toda uma explicação com base fonológica, para que se possa compreender como essas alterações se desenvolvem.

Como vimos, o trabalho de Tessari mostra cada alteração sob o olhar da fonologia, o que traz contribuições para que o aprendizado do aluno em relação à ortografia se torne mais significativo. A partir do entendimento presente no trabalho de Tessari (2002) sobre a relação ortografia/fonologia, nosso trabalho desenvolveu uma intervenção que buscou auxiliar os alunos no aprendizado da ortografia tendo como base a fonologia, para que as alterações ortográficas recorrentes pudessem diminuir a partir dessa compreensão.

Conforme Rodrigues (2021, p. 197),

No caso da fonética e da fonologia, é imprescindível que o estudante conheça todos os fonemas e respectivos alofones de sua língua materna e perceba, pelo menos de maneira geral, a área dialetal em que tais usos se dá.

---

<sup>4</sup> Indicamos a leitura de Cagliari (2009) para uma maior compreensão sobre o assunto.

Percebemos no posicionamento de Rodrigues (2021) que é muito importante o estudante ter contato com o ensino baseado na fonética e na fonologia, e nas variações da nossa língua, para que assim possa ter um ensino mais contextualizado e significativo, o que está em conformidade com uma proposta baseada na categorização defendida por Tessari (2001).

### 3 REVISÃO DE TRABALHOS ENVOLVENDO O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Sampaio *et al.* (2012) revelam que no contexto educacional verifica-se um número elevado de jovens com dificuldades na ortografia. Sendo assim, é necessário refletir sobre os processos envolvidos na aquisição da escrita e sua relação com as metodologias utilizadas em sala de aula. Nossa revisão da literatura, conforme Brasileiro (2021), se enquadra no tipo de determinação do “estado da arte”, pois “procura mostrar através da literatura já publicada o que já se sabe sobre o tema, quais as lacunas e os principais entraves teóricos ou metodológicos, e estabelecer o estado atual de desenvolvimento da área em estudo” (BRASILEIRO, 2021, p. 81).

Este capítulo procura descrever trabalhos que propuseram intervenções para auxiliar os alunos no entendimento em relação à ortografia. Para fazer a seleção de tais trabalhos, foi consultado o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este levantamento foi realizado em 2020. Como palavras-chave utilizamos as palavras “intervenção”, “ortografia” e “ensino. Primeiramente analisamos os títulos dos trabalhos e vimos que a maioria trazia propostas para outras áreas como matemática, ciências, assim iniciamos a leitura das temáticas e áreas de atuação dos estudos e percebemos que alguns traziam pesquisas de observação e análise das alterações ortográficas, mas não propunham intervenções. Fizemos um refinamento com trabalhos de 2012 até 2020, e realizamos a leitura do resumo, da metodologia de intervenção e das considerações finais. A partir de tais critérios, foram localizados 11 trabalhos, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Universidade</b>	<b>Público-Alvo</b>
<b>1</b>	Tarciana Pereira da Silva Almeida	2013	A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia	Universidade Federal de Pernambuco	4º ano do ensino fundamental

2	Maria Nobre Sampaio	2012	Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	1º ao 5º ano do ensino fundamental
3	Magda Santos Macedo Cruz	2017	Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção	Universidade do Estado da Bahia	6º ano do ensino fundamental
4	Carla Cristina Silva Fernandes	2016	Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas e em contexto intervocálico	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	6º ano do ensino fundamental
5	Antonio Joel da Silva Costa	2017	Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o ensino fundamental II	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	7º ano do ensino fundamental
6	Clarice Nogueira Lopes	2018	A monotongação na escrita dos alunos do ensino fundamental II	Universidade Estadual de Montes Claros	7º ano do ensino fundamental
7	Ramaiane Costa do Santos Silva	2017	Repensando o ensino de ortografia no fundamental II: uma proposta de intervenção	Universidade do Estado da Bahia	7º ano do ensino fundamental
8	Jayane do Nascimento Souza	2015	A escrita no Ensino fundamental II: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção	Universidade do Rio Grande do Norte	8º ano do ensino fundamental
9	Layana Cristina Moura de Freitas	2016	Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia	Universidade Federal do Ceará	9º ano do ensino fundamental
10	Alcione de Oliveira Souza	2018	Consciência fonológica e ortografia: uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II	Universidade Federal de Montes Claros	9º ano do ensino fundamental
11	Helena Horvat de Farias Cesar	2017	Acréscimo do grafema em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	9º ano do ensino fundamental

Fonte: Autora (2022)

O trabalho intitulado *A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia*, de Tarciana Pereira da Silva Almeida (2013), teve por intenção investigar a mediação pedagógica durante sessões de aplicação de jogos de ortografia para desenvolver um melhor desempenho ortográfico de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas municipais de Recife. Participaram 20 crianças (10 crianças de uma escola e 10 de outra escola). As alterações ortográficas observadas foram a troca de M/N (*campo* para *campo*); C/QU (*cerido* para *querido*); G/GU (*gia* para *guia*); R/RR (*aranhar* para *arranhar*). Foram desenvolvidos 16 jogos.

Com a intervenção desenvolvida por meio dos jogos, os alunos conseguiram avançar em relação ao emprego de QU, G, R em final de sílaba e RR; nos outros contextos, não ocorreram avanços consideráveis. Dessa forma, a autora conclui que os jogos elaborados auxiliaram a sanar certas dificuldades, mas não todas, assim não pode ser o único recurso a ser utilizado em sala de aula para melhorar o ensino da ortografia.

O trabalho intitulado *Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção*, de Maria Nobre Sampaio (2012), primeiramente teve início com uma pesquisa para saber as principais dificuldades ortográficas dos alunos. Foram realizados três estudos, em turmas de primeiro ao quinto ano, na cidade de São Paulo. O primeiro estudo foi de levantamento do perfil dos participantes e dos erros, o segundo estudo foi o programa de intervenção e o terceiro de pós-intervenção.

A intervenção baseou-se em 16 sessões, aplicadas em horário de aula, individualmente, com duração de 50 minutos cada sessão, duas vezes por semana. Como material de apoio para o programa de intervenção com as dificuldades ortográficas, foram utilizados cadernos de resposta para cada aluno, lápis de cor, dicionário e um caderno especial. O caderno especial era baseado em um caderno de apoio, que os escolares utilizavam para anotarem suas dúvidas. Na comparação entre a intervenção e a pós-intervenção, ocorreu uma diminuição dos erros, principalmente relacionados aos erros<sup>5</sup> de ortografia natural<sup>6</sup>. Os resultados também mostraram que os alunos que participaram do programa de intervenção apresentaram melhor desempenho nas provas ortográficas em relação ao grupo controle, sendo indicativo da eficácia do programa de intervenção com as dificuldades ortográficas para os escolares deste estudo.

---

<sup>5</sup> Na exposição feita neste capítulo foi mantida a terminologia adotada por cada autor para se referir às alterações ortográficas.

<sup>6</sup> De acordo com Sampaio (2012), os erros de ortografia natural são os que ocorrem por omissão, adição, alteração, hipossegmentação e hipersegmentação.

O trabalho nomeado *Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção*, de Magda dos Santos Macedo Cruz (2017), foi desenvolvido em uma turma de 6º ano, na cidade de Porto Seguro (Bahia). Esse estudo traz uma intervenção relacionada à importância dos gêneros textuais em sala de aula. O objetivo do trabalho foi reduzir os problemas ortográficos de estudantes do 6º ano, e também conscientizá-los da importância de escrever ortograficamente dentro e fora da escola. Foram aplicadas duas atividades diagnósticas para observar quais erros eram mais frequentes na escrita dos alunos: a primeira foi um ditado de palavras, através do uso de imagens projetadas; a segunda foi a produção de um conto com uma história de suspense. A partir da análise dos erros, foi preparada uma proposta de intervenção. Durante a intervenção, a autora constatou que a maioria dos estudantes também se inquietavam com as dificuldades com o sistema ortográfico. Dessa forma, através da análise dos resultados, a autora mostrou a importância de um trabalho voltado para as questões ortográficas e como esse trabalho tem como contribuir com a autonomia e autoestima do aluno enquanto escritor de textos.

O trabalho *Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas e em contexto intervocálico*, de Carla Cristina Silva Fernandes (2016), foi desenvolvido em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, na cidade do Rio de Janeiro. A autora menciona que a maioria das pesquisas investiga o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças nos anos iniciais, pressupondo que nos anos finais essa habilidade já tenha sido adquirida, seja no contato com a linguagem oral de sua comunidade, seja na escola. Entretanto, ao longo dos anos, segundo a autora, existe o resultado nas avaliações nacionais e até internacionais de que um número cada vez maior de crianças pode chegar aos anos finais do ensino fundamental sem as competências básicas de leitura e escrita suficientemente estruturadas. Sendo assim, esse trabalho propôs uma intervenção baseada em atividades de consciência fonológica. A pesquisa mostrou que a maioria dos alunos não tinha uma consciência fonológica estruturada. Através de diversos textos, como HQs e crônicas, foram desenvolvidas as atividades. Com a intervenção, os alunos puderam ter um maior entendimento em relação à consciência fonológica. Os alunos que refletiram mais sobre a consciência fonológica foram aqueles que apresentaram menos erros após a intervenção.

A dissertação intitulada *Escrita ortográfica: uma proposta de intervenção para o ensino fundamental II*, de Antônio Joel da Silva Costa (2016), foi desenvolvida com alunos do 7º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual de ensino de Currais Novos, em Rio Grande do Norte. A intervenção foi baseada primeiramente em uma reflexão sobre escrita e ortografia. Depois disso, foi falado sobre a variação linguística e logo foi detalhado o projeto.



Também os alunos receberam um caderno de ortografia, que serviu para, ao longo das intervenções, registrarem o que estava sendo trabalhado nas aulas. Foram trabalhadas diversas atividades envolvendo jogos e textos, para uma maior reflexão sobre a ortografia. Com esse trabalho, foi possível perceber que a maioria dos erros apresentados foram decorrentes do que o autor classificou como marcas da oralidade. A partir da intervenção, foi possível fazer os alunos refletirem sobre a ortografia e se envolverem nas atividades propostas.

O trabalho intitulado *A monotongação na escrita dos alunos do ensino fundamental II*, de Clarice Nogueira Lopes (2018), foi desenvolvido em uma turma de 7º ano em uma Escola Municipal em São Luiz, Minas Gerais. Foram aplicadas duas atividades diagnósticas, sendo possível verificar a ocorrência da monotongação em sílabas tônicas finais, como em *atiro* em vez de *atirou*. A partir do diagnóstico, foi elaborado um plano de intervenção. A intervenção foi baseada primeiramente em mostrar aos alunos as diferenças entre um texto escrito e um oral, através de uma notícia. Com esta intervenção, os alunos apresentaram uma redução da transposição da monotongação para a escrita.

A dissertação *Repensando o ensino de ortografia no ensino fundamental II: uma proposta de intervenção*, de Ramaiane Costa Santos da Silva (2017), apresenta os procedimentos e os resultados obtidos de intervenção desenvolvida em uma escola municipal de Santa Terezinha, na Bahia. A investigação teve como intuito minimizar os erros ortográficos mais recorrentes que os estudantes do 7º ano, daquele contexto escolar, apresentaram. Os erros mais encontrados nas escritas dos alunos foram a monotongação, por exemplo *cenoura* passou a ser escrito *cenora*, o apagamento do “r” nas formas verbais, como em *namorar*, que passou a ser escrito como *namora*, e o uso do *h* inicial, como em *herói* escrito como *erói*.

A proposta de intervenção pedagógica foi dividida em dez oficinas, cada uma feita em duas aulas. Cada oficina utilizou variados gêneros textuais com temas diferentes, como conto, história em quadrinhos, texto publicitário, poesia, notícia e música. A aplicação da proposta de intervenção levou a uma minimização considerável dos problemas apresentados pelos estudantes.

A dissertação nomeada *A escrita no ensino fundamental II: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção*, de Jayane do Nascimento Souza (2016), foi desenvolvida a partir dos desvios encontrados na escrita de alunos de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada no Rio Grande do Norte. Com a pesquisa observou-se que a maioria dos desvios presentes na escrita foram ocasionados não só por desconhecimento sobre a ortografia, mas também por fatores fonéticos, fonológicos e gramaticais. Assim, foram aplicadas atividades que possibilitaram observar essa relação entre

fala e escrita e os aspectos que as diferenciam. Quanto às dificuldades devido à motivação fonológica, foi desenvolvida uma intervenção para compreender a capacidade de ouvir e ter consciência das diferenças relevantes entre sons da fala, melhorando a percepção auditiva dos alunos. Quanto aos desvios por não considerar as regras contextuais, foram trabalhados aspectos para que os alunos compreendessem as relações que podem existir entre letras e sons. Com esta intervenção, foi possível os alunos desenvolverem uma maior reflexão sobre a ortografia.

A dissertação de Layana Cristina Moura (2016), nomeada *Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia*, voltou-se para as dificuldades ortográficas dos alunos motivadas pela oralidade, segundo a classificação adotada pela autora. Este trabalho foi desenvolvido em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, em Fortaleza, Ceará. O trabalho ocorreu a partir de uma pesquisa-ação. Para isso, foi desenvolvido um diagnóstico dos erros ortográficos através de uma redação e questões avaliativas. O pré-teste realizado solicitou aos alunos que escrevessem um conto, havendo liberdade na escolha do tema. A partir dos erros analisados, foi desenvolvida a intervenção.

A intervenção foi baseada em três momentos, com duração média de 60 minutos cada, realizados no horário das aulas de Língua Portuguesa. Primeiramente foi proposta uma atividade em relação à variação que ocorre nas línguas e a função da ortografia, logo após foram desenvolvidas as atividades para o tratamento do erro mais encontrado: a monotongação, nos ditongos [ãw] e [ow] final, como nos exemplos *ficaram* para *ficaro* e *mudou* para *mudo*. Após a intervenção, aconteceram atividades de pós-teste para observar se ocorreu uma diminuição dos erros encontrados, e o pós-teste pediu o desenvolvimento de um relato, em que os alunos narraram o percurso de preparação e desenvolvimento de uma feira de ciências na escola. Com a intervenção, a pesquisadora constatou que as atividades auxiliaram professores e alunos na reflexão sobre os fenômenos encontrados, levando assim a uma diminuição dessas alterações.

O estudo intitulado *Consciência fonológica e ortografia: uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II*, de Alcione de Oliveira Souza (2018), investigou a influência de uma intervenção na escrita de alunos com dificuldades fono-ortográficas. Este trabalho teve como objeto de estudo o fenômeno do apagamento do -r final em verbos no infinitivo, o tipo de “erro” ortográfico mais recorrente nos dados coletados, como no exemplo *falar*, que passou a ser escrito como *fala*. Esse estudo foi desenvolvido em uma escola estadual localizada na cidade de Montes Claros, em Minas Gerais. O objetivo do trabalho foi analisar a eficácia de um plano de intervenção baseado na consciência fonológica. Foram realizadas 5 sessões com 2h/a cada, e o trabalho com a ortografia foi desenvolvido através de atividades interativas em que cada

jogo possibilitava aos alunos aplicar certas regras ortográficas. A partir dos jogos e identificadas as dificuldades apresentadas, foram propostas atividades para minimizar os erros recorrentes. Ao final foi aplicada uma pós-intervenção a partir de uma produção textual. A intervenção possibilitou uma diminuição significativa do número de erros, mostrando assim o quanto foi essencial a intervenção com a conscientização fonológica.

A dissertação intitulada *Acréscimo do grafema em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção*, de Helena Horvat de Farias Cesar (2017), investigou um caso específico de hipercorreção na escrita de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em uma escola municipal no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido foi pesquisado o acréscimo indevido do grafema <R> em posição de coda silábica. Como exemplo temos “e foi *da ir* que tudo começou”. A intervenção foi desenvolvida por meio de frases retiradas de textos produzidos pelos alunos em que eles teriam que optar entre duas grafias, uma correta e uma errada. Com a atividade de comparação, foi possível os alunos terem uma maior consciência da relação entre as unidades sonoras formais e as unidades gráficas (grafemas), auxiliando assim os alunos a compreenderem as regularidades fonêmico-grafêmicas e morfológico-gramaticais. Foi possível perceber com a intervenção que os erros ocasionados pelo acréscimo do grafema <R> em posição de coda diminuíram na escrita dos alunos.

Nossa intenção no presente trabalho foi desenvolver uma intervenção pedagógica que possibilitasse aos alunos refletirem sobre a ortografia auxiliando-os a compreenderem o funcionamento dessas regras em seus textos. Nosso trabalho baseia-se na categorização de Tessari (2002), que contextualiza de forma mais detalhada a questão das alterações ortográficas tendo como base a fonologia. Alunos e professores poderão se beneficiar com o trabalho, pois os professores terão a oportunidade de obter uma formação relacionada à ortografia aliada ao ensino da fonologia e os alunos poderão ter acesso a um ensino da ortografia teoricamente fundamentado.

A seguir será apresentada a metodologia de pesquisa e de intervenção deste trabalho.

## 4 METODOLOGIA

Logo a seguir veremos a metodologia do presente trabalho, que está dividida em metodologia de pesquisa e metodologia de intervenção.

### 4.1 Metodologia de pesquisa

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação, na qual, segundo Thiollent (2009, p. 17), “é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”. Também na pesquisa-ação os pesquisadores têm por função um papel ativo na realidade na qual estarão inseridos para desenvolver a pesquisa.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é uma estratégia utilizada por professores e pesquisadores, com o intuito de desenvolver suas pesquisas, a fim de melhorar seus ensinamentos, suas práticas, favorecendo assim uma melhora no aprendizado dos alunos. Na pesquisa-ação, conforme Tripp (2005), acontece um processo de planejamento, implementação, descrição e avaliação de uma mudança para a melhora de uma prática, sendo assim se aprende, no decorrer da pesquisa, tanto com a prática quanto com a própria investigação: “A pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características da prática rotineira da pesquisa quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 447).

Como vimos com o autor, a pesquisa-ação desenvolve uma melhoria da prática, ou seja, a partir da pesquisa e seus resultados acontece uma mudança em algum aspecto do que foi observado e constatado:

A pesquisa-ação começa com um reconhecimento. O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para melhora da prática, o reconhecimento segue exatamente o mesmo ciclo da pesquisa-ação, planejando como monitorar e avaliar a situação atual, fazendo isso e, a seguir, interpretando e avaliando os resultados a fim de planejar uma mudança adequada da prática no primeiro ciclo de pesquisa-ação de melhora. (TRIPP, 2005, p. 453)

Nosso trabalho tem esse caráter de pesquisa-ação, pois analisamos uma realidade e a partir deste diagnóstico desenvolvemos uma ação, para depois observarmos se aconteceu uma mudança.

Nossa pesquisa se enquadra em intervencionista quanto aos fins; pesquisa-ação quanto aos meios e qualitativa quanto à abordagem, como revela Brasileiro (2021). A pesquisa é intervencionista quanto aos fins, pois, como relata Brasileiro (2021), ela interfere na realidade estudada com a intenção de modificá-la. Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa-ação, como já foi explicitado anteriormente. Quanto à abordagem, nossa pesquisa se enquadra, como menciona Brasileiro (2021), em pesquisa qualitativa, pois sua intenção é interpretação de fenômenos e atribuição de significados, não se atendo a aspectos estatísticos.

O objetivo geral de pesquisa foi analisar uma intervenção pedagógica em uma turma dos anos finais do ensino fundamental para auxiliar os alunos a compreenderem a aplicação da ortografia a partir de aspectos fonológicos. Os objetivos específicos de pesquisa foram: identificar alterações ortográficas nas produções escritas por alunos dos anos finais do ensino fundamental; categorizar as alterações ortográficas analisando-as sob aspectos fonológicos; observar quais alterações são mais frequentes nos anos finais do ensino fundamental; verificar se a compreensão das regras ortográficas a partir da fonologia da língua contribui para a diminuição das alterações ortográficas nas produções escritas dos alunos.

Na sequência, apresentamos a descrição do contexto e dos participantes de nossa pesquisa, bem como das etapas de desenvolvimento da pesquisa.

#### 4.1.1 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa

Destacamos que o projeto da presente pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa e obteve aprovação em setembro de 2021. O parecer de aprovação foi emitido sob o nº 4.959.562.

A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no bairro Tiaraju, em Bagé, RS. A escola foi fundada no dia 07 de junho de 2011. Possui pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. A escola tem cerca de 200 alunos. Sua estrutura contém diretoria, salas de aula, biblioteca, sala de recursos, refeitório, banheiros. Possui acesso à *internet* e três computadores para uso dos alunos.

Participaram da etapa de diagnóstico da pesquisa, que será descrita na seção 4.1.2, três turmas dos anos finais do ensino fundamental, respectivamente do 7º, 8º e 9º anos. Ao total, participaram desta etapa vinte e seis alunos. Se tratando de um período de pandemia, as turmas

estavam divididas para assistirem as aulas presenciais, metade ficava desenvolvendo as atividades em casa e outra metade de forma presencial. Sendo assim, uma vez que a atividade diagnóstica foi aplicada de forma presencial, foram poucos os participantes em cada turma: oito alunos (quatro meninas e quatro meninos) no sétimo ano; nove alunos (cinco meninas e quatro meninos) no oitavo ano; nove alunos (quatro meninas e cinco meninos) no nono ano. Embora a intenção fosse contemplar os alunos de sexto ano na atividade diagnóstica, isso não foi possível porque os responsáveis pelos alunos desta turma não deram consentimento para sua participação na pesquisa. A idade dos participantes da atividade diagnóstica variou de 13 a 18 anos.

Os alunos no dia da atividade diagnóstica receberam dois termos, o termo de assentimento livre e esclarecido, que foi assinado pelos participantes menores de 18 anos, e o termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado pelos alunos maiores de 18 anos e pelos pais ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos.

Os alunos da turma de oitavo ano que participaram do pré-teste, da intervenção e do pós-teste, etapas descritas na seção 4.1.2, tinham idade de 14 até 18 anos. Esses alunos eram moradores de bairros de periferia da cidade. A motivação para a turma de oitavo ano ser a selecionada para participar da intervenção é esclarecida na seção 4.2. Os alunos eram bem participativos e extrovertidos, aceitavam todas as propostas que lhe eram apresentadas, se envolviam e eram bem ativos nas conversas e discussões realizadas durante a intervenção.

#### 4.1.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa foi organizado nas seguintes etapas: atividade diagnóstica, pré-teste, intervenção e pós-teste. Todas as etapas foram acompanhadas pelas professoras regentes das turmas do 7º ao 9º ano (no caso da atividade diagnóstica) e pela professora regente da turma de 8º ano (no caso das demais etapas).

A atividade diagnóstica foi aplicada presencialmente em uma escola municipal na cidade de Bagé/RS e consistiu na leitura do conto de terror “Marcas de Mãos” (anexo 1). Este texto foi escolhido, pois acreditamos ser um texto de interesse dos alunos, que foram pré-adolescentes e adolescentes. Logo após a leitura, os alunos recontaram o conto, através de uma produção escrita, mudando o seu final. A atividade diagnóstica foi desenvolvida em horário de aula, para tanto solicitei à professora regente 2h/aula para a sua aplicação. A partir da escrita dos alunos, analisamos as alterações ortográficas encontradas, observando qual foi a mais

frequente e qual foi a turma que apresentou a maior quantidade de alterações. Esses dados foram essenciais para a elaboração da intervenção.

A intervenção aconteceu a partir de quatro atividades, voltadas à reflexão e compreensão em relação ao fonema /s/. A primeira atividade aconteceu através do desenvolvimento de um quadro com as múltiplas representações do fonema /s/, a segunda atividade foi do ditado com o fonema /s/, a terceira das palavras primitivas e derivadas com o fonema /s/. A quarta atividade aconteceu com uma pesquisa em manchetes de jornal em relação às múltiplas representações do fonema /s/. Os procedimentos de geração e análise dos dados da intervenção foram gravação de áudio das aulas (fiz a gravação via celular de todas as atividades desenvolvidas), diário, onde eu fazia anotações no decorrer das atividades, produções escritas dos alunos e imagens dos alunos.

O pré-teste e o pós-teste, desenvolvidos com a mesma turma que participou da intervenção, buscou verificar se houve diminuição das alterações ortográficas em função da intervenção.

#### 4.2 Metodologia de intervenção

Nosso trabalho teve como objetivo geral da intervenção, a partir da identificação de que a alteração ortográfica mais frequente envolveu as múltiplas representações do fonema /s/, propor uma intervenção pedagógica em uma turma dos anos finais do ensino fundamental. Os objetivos específicos pedagógicos foram: propor atividades relacionadas à fonologia que auxiliem os alunos na compreensão de questões ortográficas; motivar os estudantes a refletirem, com base em questões fonológicas, sobre a ortografia em suas produções escritas; criar condições favoráveis a uma diminuição das alterações ortográficas nas produções escritas dos alunos. Conforme Rodrigues e Nascimento (2016), torna-se necessário informações que abranjam a fonética e a fonologia, pois assim os professores poderão apresentar aos alunos um aprendizado mais significativo em relação ao funcionamento da sua língua. O ensino pautado nessas duas áreas só tem a favorecer o aluno a compreender a ortografia de uma forma mais reflexiva e teoricamente fundamentada.

Os resultados da atividade diagnóstica, que serão mais detalhados na seção 5.1, indicaram que a alteração ortográfica mais recorrente foi a decorrente das múltiplas representações do fonema /s/ e que a turma em que houve mais alterações foi a de oitavo ano. A partir destes resultados, foi planejada e aplicada uma intervenção na qual alunos de oitavo ano pudessem refletir sobre as múltiplas representações do fonema /s/. O quadro 3 apresenta

uma síntese das atividades que compuseram a intervenção. No apêndice 1, é apresentado o produto pedagógico desta dissertação. Nosso produto pedagógico é um fôlder destinado a professores.

Quadro 3- Intervenção pedagógica

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tempo estimado</b>
Os alunos foram no quadro e escreveram palavras com o som [s] representado por letras diversas. E depois montaram um cartaz.	Perceber as várias representações do fonema /s/.	45 minutos
Inicialmente a atividade foi planejada para ser um jogo da memória com palavras com as representações do fonema /s/. Na prática, houve um ditado de imagens, em que os alunos observaram uma dada imagem com uma palavra contendo o fonema /s/ e a escreveram em seus cadernos.	Refletir sobre as representações do fonema /s/.	90 minutos

Quadro 3- Intervenção pedagógica

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tempo estimado</b>
------------------	-----------------	-----------------------



<p>A atividade foi inicialmente planejada para tocar uma música enquanto passava uma caixa. Quando a música parasse o aluno iria tirar uma palavra e dar a derivada. Mas ocorreu uma alteração e em duplas os alunos tiveram acesso a palavras escritas e falaram oralmente suas derivadas.</p>	<p>Refletir sobre as diferenças e as semelhanças ortográficas entre palavras primitivas e derivadas com o fonema /s/.</p>	<p>90 minutos</p>
<p>Os alunos procuraram em jornais digitais manchetes de notícias que contivessem palavras com diferentes representações do fonema /s/.</p>	<p>Aplicar e sintetizar os conhecimentos construídos.</p>	<p>90 minutos</p>

Fonte: Autora (2022)

Na próxima seção, veremos a apresentação e a análise dos resultados de todas as etapas da pesquisa.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Logo a seguir iremos nos deparar com a apresentação e análise dos resultados, que está dividida em atividade diagnóstica, intervenção e pré-teste e pós-teste.

### 5.1 Atividade diagnóstica

Conforme foi explicado no capítulo anterior, antes do planejamento da intervenção, foi realizada uma atividade diagnóstica, na qual foi possível constatar que a maior ocorrência de alterações ortográficas envolveu o fonema /s/, com a turma de oitavo ano, como mostra o quadro 4. Dessa forma nossa intervenção foi aplicada em uma turma de oitavo ano e abordou as múltiplas representações do fonema /s/.

Quadro 4 - Alterações ortográficas encontradas na escrita dos alunos durante a atividade diagnóstica

<b>Dado</b>	<b>Escrita Padrão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Texto</b>	<b>Ano</b>
Ancioso	Ansioso	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	1 <sup>7</sup>	7º
Entra	Entrar	Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais - Omissão de segmento na coda	1	7º
Tava	Estava	Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais. Omissão de	3	7º

<sup>7</sup> A fim de garantir o anonimato dos alunos, eles são identificados no quadro por números.

		segmentos em núcleo e coda <sup>8</sup>		
--	--	-----------------------------------------	--	--

Quadro 4 - Alterações ortográficas encontradas na escrita dos alunos durante a atividade diagnóstica

<b>Dado</b>	<b>Escrita Padrão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Texto</b>	<b>Ano</b>
Pasaram	Passaram	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	3	7º
Asustado	Assustado	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	5	7º
Pasar	Passar	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	5	7º
Pasado	Passado	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	5	7º
Posível	Possível	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	5	7º
Persebeu	Percebeu	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	6	8º

<sup>8</sup> Nomeamos esta alteração como omissão de núcleo e coda, embora Tessari (2001) não inclua essa possibilidade na sua categorização. Para um maior aprofundamento sobre a aférese, sugerimos a leitura de Mollica et al. (1998).

Desidiu	Decidiu	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7	8°
---------	---------	------------------------------------------------------------------------------	---	----

Quadro 4 - Alterações ortográficas encontradas na escrita dos alunos durante a atividade diagnóstica

<b>Dados</b>	<b>Escrita Padrão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Texto</b>	<b>Ano</b>
Desidiram	Decidiram	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7	8°
Aprocimando	Aproximado	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7	8°
Entro	Entrou	Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais - Falsos ditongos	7	8°
Estivese	Estivesse	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7	8°
Tunio	Túnel	Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	9	8°
Enchergaram	Enxergaram	Alterações ortográficas decorrentes de	10	8°

		representações múltiplas. O fonema /ʃ/		
Centimento	Sentimento	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	10	8º

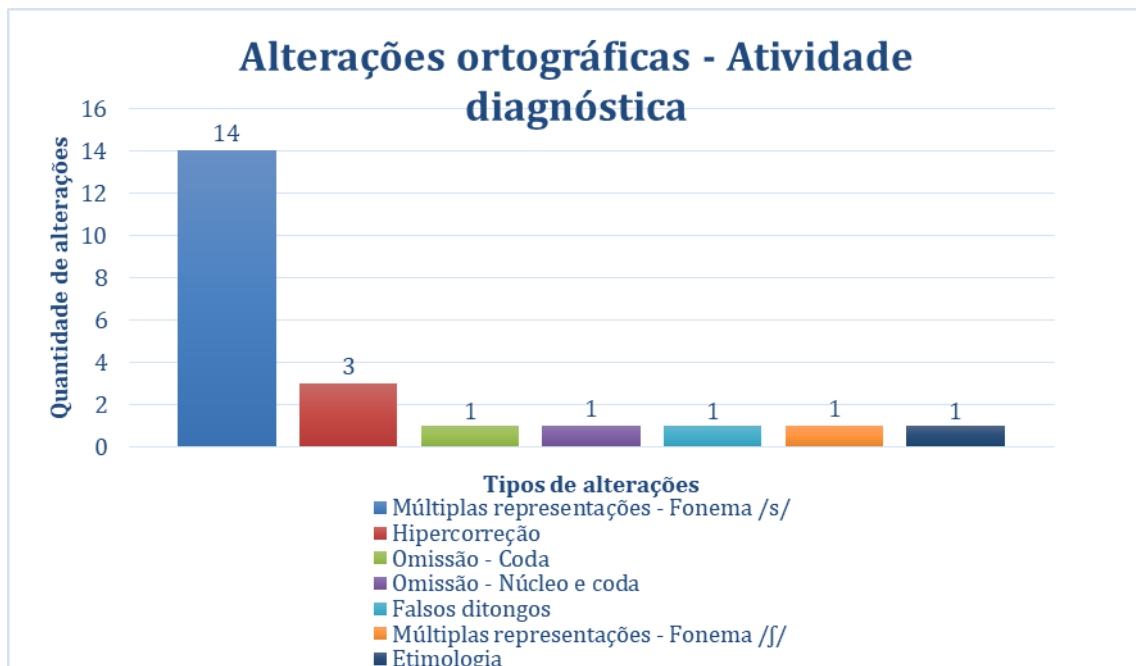
Quadro 4 - Alterações ortográficas encontradas na escrita dos alunos durante a atividade diagnóstica

Dados	Escrita Padrão	Categoria	Texto	Ano
Tuneo	Túnel	Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	11	8º
Comesaram	Começaram	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	14	9º
Asende	Acende	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	14	9º
Tuneo	Túnel	Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	15	9º
orrível	Horível	Alterações ortográficas em função da etimologia	17	9º

Fonte: Autora (2022)

O gráfico 1 mostra as alterações ortográficas encontradas na atividade diagnóstica. É possível observar que a alteração mais frequente envolveu as múltiplas representações do fonema /s/.

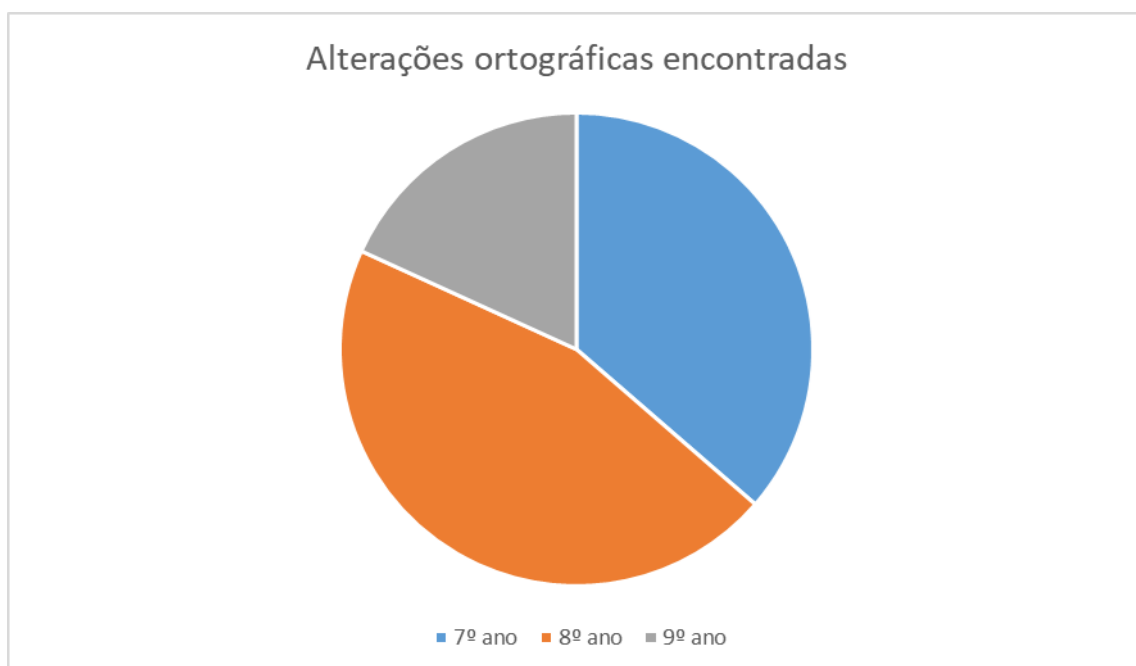
Gráfico 1: Alterações ortográficas encontradas na atividade diagnóstica



Fonte: Autora (2022)

O gráfico 2 mostra a distribuição das alterações, de maneira geral, por turma. O oitavo ano foi a turma que apresentou mais alterações.

Gráfico 2: Alterações ortográficas por turma pesquisada



Fonte: Autora (2022)

Conforme Tessari (2002, p. 58),

Como o fonema /s/ pode ser representado por mais de uma letra, estabelece-se uma relação múltipla entre letra e fonema, e a criança, às vezes, escolhe uma letra possível para representar o fonema, porém pode ocorrer que, naquele caso, a ortografia use outra letra. Sabendo-se que o fonema /s/ pode ser representado graficamente por dez jeitos diferentes, já se pode avaliar o quanto é complicada essa relação em que um mesmo fonema pode ser representado por diversas letras.

Como vimos com a autora, o fonema /s/ pode ser representado por mais de uma letra e, assim, o aluno no momento da escrita pode trazer alterações, por não saber com qual letra representar esta consoante.

## 5.2 Intervenção

Concluída a atividade diagnóstica, foi planejada a intervenção. Na primeira atividade, o objetivo era fazer os alunos refletirem e descobrirem por si as diferentes representações do fonema /s/. Então montamos a atividade com a ideia de que os alunos pensassem que letras podem ser usadas em uma palavra que tenha o som de [s], mas que não seja representado pela letra *s*. Nossa intenção era que os alunos montassem um cartaz com as múltiplas representações.

Foi solicitado a uma aluna que fosse à frente da sala e montasse um quadro juntamente com os seus colegas. Assim, também pedimos para que cada aluno copiasse o quadro, com a intenção de ter acesso a ele posteriormente para consulta em casa. Os alunos foram auxiliando a colega que estava na frente montando o quadro. Eu somente especulava com eles algumas questões, e eles por si só iam percebendo essa diferença entre a representação das letras e o som [s]. Por exemplo, utilizei a palavra *pássaro*, e questionei com que letra se escreve e o som que tem, então os alunos falaram que a palavra tem o som de [s], mas é escrito com dois “s”. Comentei com os alunos que pensassem que o som [s] pode ser representado por algumas letras, não somente o “s”. Uma aluna disse quando um aluno falou “casa”: “Mas ela não tem o som de [s] e sim de [z]”. E o colega respondeu: “Verdade, a letra é *s*, mas o som é de [z], então não se encaixa nas representações”.

Na figura 2, podemos observar os alunos passando as palavras que foram escritas no quadro para o cartaz, ou seja, os alunos construíram sozinhos as representações, o entendimento sobre elas e também fizeram o cartaz. Dessa forma nossa intenção de fazer o aluno ser

protagonista do seu aprendizado foi realizada desde a primeira atividade, para que os alunos pudessem assim se tornar cada vez mais reflexivos sobre questões relacionadas a sua língua.

Figura 2: Atividade do cartaz com as múltiplas representações do fonema /s/



Fonte: Autora (2022)

Logo depois da construção do cartaz, os alunos o colocaram na parede da sala e alguns comentaram entre si que existiam bem mais representações do fonema /s/ do que eles pensavam. Dessa forma vimos que esse primeiro contato já desenvolveu uma boa reflexão dos alunos em relação às múltiplas representações do fonema /s/. Esta atividade foi desenvolvida em uma hora/aula.

Na segunda atividade, os alunos iriam jogar um jogo de memória em grupos com imagens referentes a palavras com diferentes representações do fonema /s/. Esse jogo traria imagens de palavras como “sapo”, “piscina”, “pássaro” e algumas outras, como mostra a figura 3. Devido a estarmos em um momento de pandemia, as turmas da escola estavam divididas em dois grupos, um grupo ia numa semana, contendo metade da turma, e o outro ficava em atividades on-line em casa e depois havia a troca entre os grupos. Porém, por uma decisão da Secretaria da Educação da cidade, no dia da intervenção, os dois grupos de alunos puderam voltar às aulas presenciais e, assim, por haver muitos alunos na sala de aula, nossa proposta foi mudada. Mostramos algumas imagens e solicitamos aos alunos que escrevessem o nome delas.



As imagens que levamos, mostradas na figura 3, eram as mesmas que seriam usadas na proposta do jogo da memória.

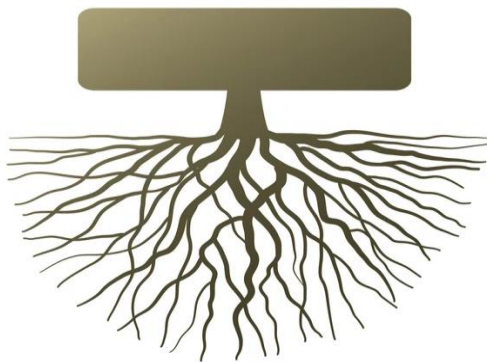
Figura 3: Imagens do ditado



<https://super.abril.com.br/ciencia/>



<https://www.buscape.com.br/bicicleta/>



<https://br.depositphotos.com/vector-images/raiz-rejunte-piscina/>



<https://blog.telhanorte.com.br/qual-melhor-rejunte-piscina/>



<https://oregional.net/palavras-de-um-passaro-108264>

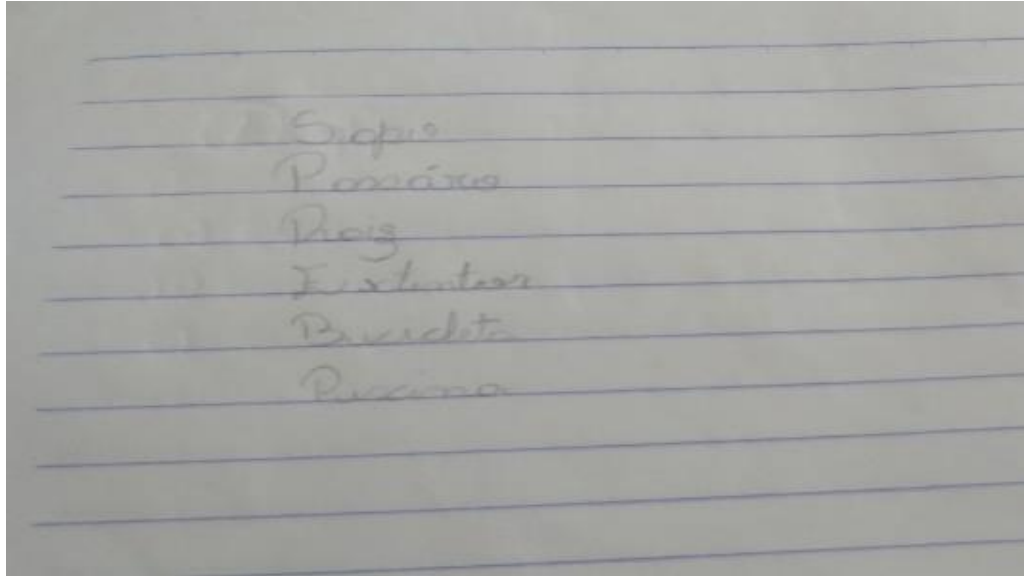


<https://www.panitz.com.br/extintores/>

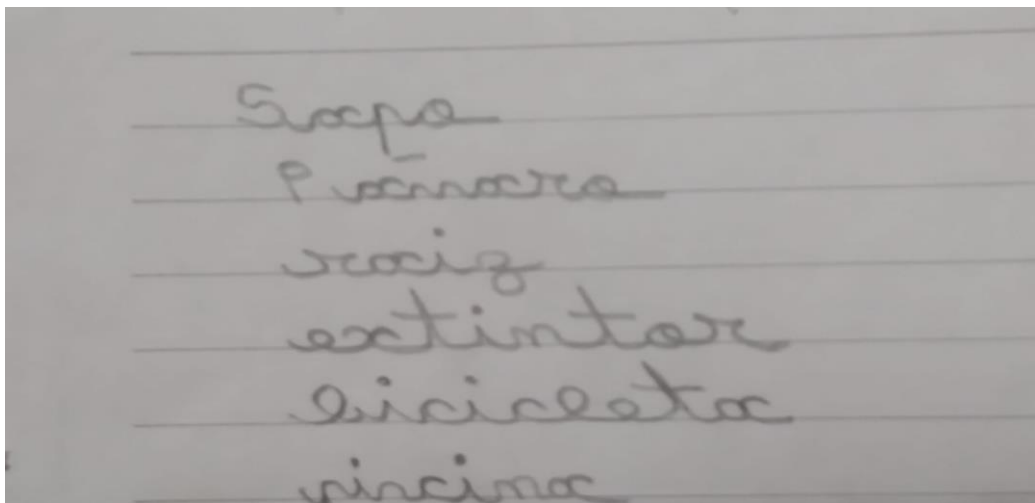
Assim, pode perceber com o ditado que os alunos continuaram o entendimento das representações, pois, antes de escrever cada palavra, eles iam pensando e falando qual letra

colocar em seus ditados. Quando ocorreu a correção, eles também foram analisando qual representação utilizar. Na figura 4, há o ditado de dois alunos.

Figura 4: Imagens do ditado



Fonte: Autora (2022)



Fonte: Autora (2022)

No ditado que fizemos com os alunos, eu fui passando de mesa em mesa, para observar se os alunos tinham trazido alterações. Um aluno trouxe alteração na palavra *piscina*, escrita como *pisina*, e outro aluno escreveu *rais* e *estintor*. Mas algo que percebi foi que eles se questionavam entre si: “mas com que letra se “escreve”, e pensavam muito antes de escrever.

Durante a correção, eu fui perguntado oralmente aos alunos como se escreve determinada palavra e eles iam respondendo e corrigindo os seus ditados e os dos colegas, e,

caso acontecesse alguma alteração ortográfica com o fonema /s/, eles iam se auxiliando. A duração da atividade foi de uma hora/aula.

A terceira atividade foi planejada para que os alunos pudessem compreender se as palavras derivadas ficariam iguais às primitivas ou se mudariam a grafia, fazendo assim os alunos refletirem sobre a representação do fonema /s/ em palavras derivadas. Inicialmente nosso planejamento foi feito para que passássemos uma caixa musical e, quando parasse a música, os alunos tirassem uma palavra e dessem a derivada dela, mas, por a turma estar bem agitada e a professora regente não estar no dia, adaptei o planejamento. Passei uma caixa e os alunos iam sorteando as palavras e em duplas iam pensando sobre as suas derivadas. As palavras trazidas foram:

- Sopa
- Susto
- Próximo

Observando os alunos, vi que eles refletiram sobre as derivadas e alguns ainda não tinham um real entendimento sobre o que era derivação. Alguns traziam o aumentativo, por exemplo, na palavra “sopa”, traziam “sopão”, então expliquei para eles do que tratava a derivação e eles começaram a compreender. Expliquei aos alunos que a derivada acontece a partir de uma palavra de origem da qual se deriva outra, então trouxe exemplos, como “pedra” e as palavras derivadas “pedreiro”, “pedraria”. Dessa forma eles começaram a compreender do que se tratava a derivação e começaram a mencionar exemplos também, como “livro” e a palavra derivada “livreiro”.

Logo depois fui ao quadro e eles iam me falando as derivadas das palavras. Muitos falaram “Sopa não mudou”, pois a derivada ficou “ensopado”, somente com o “s”. Na palavra “susto”, a derivada “assustado” ficou com dois *s*, ou seja, mudou a grafia da palavra na derivação. Conversamos que, na palavra “susto”, a letra *s* está no começo da palavra e, por em “assustado” estar entre duas vogais, ficou *ss*. Na palavra “próximo”, os alunos falaram a derivada “proximidade” então mencionaram que não aconteceu mudança na derivação da palavra, não houve diferença na representação do fonema, que tinha a letra *x* e permaneceu com a mesma letra.

Pensando no aluno reflexivo que constrói seu aprendizado, e também em atividades de língua portuguesa que possibilitem aos estudantes entrar em contato com diferentes gêneros discursivos, levamos o gênero notícia para o meio escolar com a intenção de que os alunos, através desses textos, encontrassem palavras com as múltiplas representações do fonema /s/.

Nesse sentido falei aos alunos da importância do gênero notícia e como ela nos auxilia no nosso dia a dia, com muitas informações e novidades. No contexto em que a intervenção ocorreu, os alunos têm acesso à *internet* na escola e com seus celulares podem pesquisar sobre assuntos relacionados à aula.

Na quarta atividade, então, solicitamos aos estudantes que procurassem em manchetes de jornal palavras com diferentes representações do fonema /s/. Dessa forma eles se reuniram na frente da escola, para conectar o *wifi* e buscar os textos para leitura e anotar as palavras. Os estudantes se reuniram em dois grupos na parte de fora da escola e foram fazer suas pesquisas de manchetes em jornais eletrônicos.

Eu e a professora regente fomos acompanhando os grupos e observando alguma dúvida que pudesse surgir. Assim que os alunos acabaram suas buscas, voltamos para a sala de aula e os alunos começaram a ler suas manchetes. Os alunos iam lendo e mencionando as palavras que tinham as representações do fonema /s/. Dessa forma vimos que surgiram muitas representações com diversas letras, mostrando assim o envolvimento dos alunos com a atividade proposta e sua autonomia em desenvolver a referida atividade. Como exemplos os alunos trouxeram algumas manchetes da cidade que traziam palavras como *cansaço*, *ansiedade*, *expulsão*, *pensão*, entre outras.

Durante a leitura das manchetes, surgiram algumas palavras com o som [z], mas escrito com a letra s, e os alunos começaram a se questionar entre si se as palavras tinham o som de [s] ou de [z], como em *casamento*, sobre a qual alguns falavam: “tem o som de [z] e não de [s]”. Desta forma, a atividade oportunizou um momento em que os alunos puderam aplicar e sintetizar os conhecimentos construídos nas atividades anteriores.

### 5.3 Pré-teste e pós-teste

Antes da intervenção em si, desenvolvemos um pré-teste para observar a escrita dos alunos do oitavo ano. O pré-teste foi desenvolvido através da escuta do conto “O baú secreto da vovó”<sup>9</sup>, em que uma avó mostrava aspectos da sua vida para sua neta, e através de cada elemento, como, por exemplo, um dedal, ela ia trazendo uma lição de vida. Após a escuta, os alunos reescreveram o conto. Participaram do pré-teste 6 alunos. Dentre as palavras que poderiam levar a alterações ortográficas com o fonema /s/ havia oito:

---

<sup>9</sup> Fonte do conto: <https://www.youtube.com/watch?v=Fzg3DOMYQIE>

- Explicou
- Depois
- Conheceu
- Começou
- Seguida
- Sempre
- Disse
- Raios

Apenas um texto teve uma alteração, que ocorreu na palavra “comecei”, escrita como “comesei”. O aluno que trouxe a alteração participou da atividade diagnóstica, na qual também escreveu palavras com esta alteração.

Como vimos, na atividade do pré-teste, ocorreu apenas uma alteração, ao contrário do que aconteceu anteriormente na atividade diagnóstica, nos fazendo dessa forma pensar o que poderia ter ocasionado essa situação. Comentei com a professora regente da sala sobre a situação, e ela me disse que foi possível perceber que, logo após a atividade diagnóstica, os alunos já iniciaram um processo de reflexão sobre as palavras, ou seja, a professora me contou que os alunos não questionavam antes sobre com que letra se escrevia dada palavra, mas com essa atividade iniciaram as reflexões, assim acreditamos que, a partir da atividade diagnóstica, os alunos já iniciaram uma reflexão sobre a letra para usar em determinada palavra.

No pós-teste levamos o conto “Bruxas não existem”<sup>10</sup> de Moacyr Scliar. Essa história fala sobre a relação de um menino e uma vizinha que morava perto da sua casa e tinha uma aparência de bruxa. Os alunos ouviram o conto e o reescreveram em forma de texto escrito. Participaram do pós-teste 5 alunos.

Estas são as palavras encontradas nos textos dos alunos em que poderia haver alteração ortográfica envolvendo o fonema /s/:

- Nisso
- Nariz
- Pensamos
- Atrás
- Estava

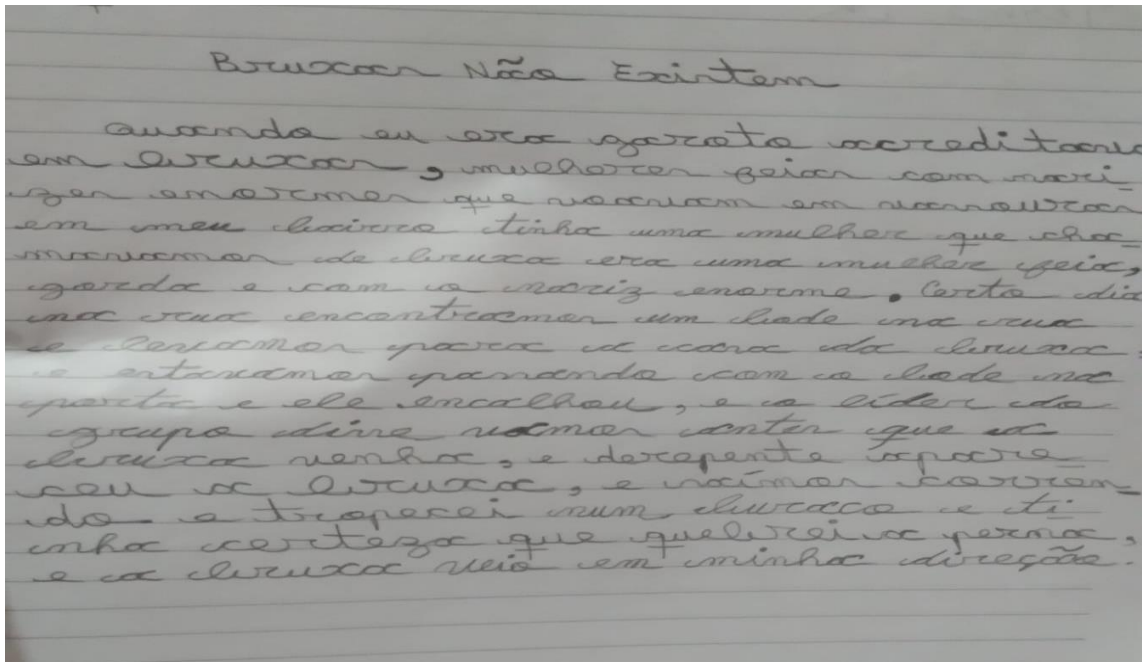
---

<sup>10</sup> Fonte do conto: <https://www.youtube.com/watch?v=szm1hXCzqvY>

- Apareceu
- Apareça
- Pensei
- Sua
- Saiu
- Senhora
- Passavam
- Solteirona
- Pareciam
- Certeza
- Fizéssemos
- Diversão
- Pedacos
- Estava
- Acontecia
- Esquecimento
- Esforço
- Presos
- Conseguíamos
- Vassoura
- Seu
- Cinto

A figura 5 mostra o texto de um aluno.

Figura 5: Rescrita do conto



Fonte: Autora (2022)

Assim, após a escrita, analisei o texto dos alunos e constatei que não ocorreu nenhuma alteração. Inicialmente nossa intenção era fazer uma análise quantitativa baseada nos resultados do pré-teste e do pós-teste, mas, como houve apenas uma alteração no pré-teste e não houve nenhuma alteração no pós-teste, tal análise não foi possível.

Percebemos ao longo das atividades de intervenção que os estudantes refletiram sobre as múltiplas representações em relação ao fonema /s/, mostrando que a intervenção os auxiliou a entenderem sobre aspectos relacionados à ortografia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que nossa intervenção atingiu nossos objetivos, pois investigamos as alterações em turmas dos anos finais do ensino fundamental, categorizamos as alterações encontradas e a partir delas propusemos uma intervenção pedagógica, voltada a atividades reflexivas com base na fonologia da língua. Através da categorização das atividades, percebemos que a que mais se destacou em todas as turmas pesquisadas foi a relativa às representações do fonema /s/, como “pasar”, “comesaram”, “sentimetro”, entre outras.

Propusemos atividades voltadas à fonologia que mostraram as representações do fonema /s/ na escrita, fizemos atividades totalmente voltadas à reflexão dos estudantes em relação às alterações ortográficas e percebemos que os alunos realmente refletiram sobre as múltiplas representações em relação ao fonema /s/. Vimos que eles se envolveram com as atividades propostas e nosso trabalho atingiu os alunos, pois toda turma estava presente na intervenção pedagógica. Sendo assim, percebemos que os alunos entraram em contato com atividades contextualizadas que os fizeram serem autônomos na construção dos seus aprendizados. A expectativa é a de que permaneçam fazendo tais reflexões em suas produções escritas. Analisamos a intervenção e percebemos que nossa intenção foi alcançada, porque os alunos conseguiram através das atividades se envolver com o tema proposto e refletir sobre as múltiplas representações do fonema /s/. Apesar do nosso pré-teste mostrar somente uma alteração e pós-teste não mostrar nenhuma alteração, com a intervenção vimos que realmente os alunos refletiram e compreenderam a proposta das atividades, mostrando assim a eficácia de nosso trabalho.

Também ressaltamos a importância de nosso trabalho para os professores auxiliarem seus alunos na reflexão sobre a ortografia, mostrando o quanto é importante o professor motivar seu aluno a construir seu próprio aprendizado, se tornando um sujeito pensante em relação a aspectos relacionados a sua língua. Nossa proposta é que sigam existindo pesquisas e trabalhos voltados à ortografia nos anos finais do ensino fundamental, pois, como vimos, as alterações ortográficas também aparecem na escrita dos alunos desses anos, e assim é necessário que professores e alunos compreendam sobre esses assuntos para que o aprendizado seja realmente eficaz e contextualizado.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia.**. (Dissertação)-Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13330> 2013, Acesso em: 20/06/2020
- BARZOTTO, Valdir H. **Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas.** Edição nº 002 - Julho 2004.
- BRASILEIRO, Alda M, M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Contexto, 2021.
- BISOL, Leda; BRESANCINI. **Fonologia e variação.** Recortes do Português brasileiro. *In:* BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- CAGLIARI, Carlos L. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.
- CAMARA, Jr; MATTOSO, Joaquim. **Estrutura da língua portuguesa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- CARDOSO, Cristiane A.L. **Concordância verbal de 1ª PP no 6º ano: diagnóstico à intervenção pedagógica.** Dissertação de Mestrado, Serópedica, 2015.
- CESAR, Helena Horvat de Farias. **Acréscimo do grafema em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção.** 2017. (Dissertação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2432>. Acesso em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2432>
- COSTA, Antonio Joel da Silva. **Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o ensino fundamental II.** 2017. (Dissertação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Currais Novos. Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 20/06/2020
- CRUZ, Magda Santos Macedo. **Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta.** 2017, (Dissertação) - Universidade do Estado da Bahia UNEB. Bahia, 2017. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unioeste\\_port\\_artigo\\_veralucia\\_filipin\\_castro.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_artigo_veralucia_filipin_castro.pdf). Acesso em: 20/06/2020
- FARACO, Carlos A. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

- FREITAS, Layana Cristina Moura. 2016. **Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia**. 2016. (Dissertação)- Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br>. Acesso em: 20/06/2020
- FERNADES, Carla Cristina Silva. **Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas e em contexto intervocálico**. 2016. (Dissertação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2112>. Acesso em: 20/06/2020
- HORA, Dermeval; RIBEIRO, Silva R. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala versus grafia. In: GORSKI, Edair M; COELHO, Izete L. (Orgs). **Sociolinguística e ensino**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2006.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.
- LOPES, Clarice Nogueira. **A monotongação na escrita dos alunos do ensino fundamental II**. 2018. (Dissertação) - Universidade Estadual de Montes Claros. Minas Gerais, 2018.
- PICOLI, Luciana. **Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e contextualizações**. Porto Alegre, v.35 n.3.p 257-275-set/dez, 2010. Educ –Real revista.
- RODRIGUES, Siane G. C; LEAL, Telma F. **A BNCC em foco: discussões sobre o ensino da língua portuguesa**. Pontes Editora: Campinas/SP, 2021.
- RODRIGUES, Siane G; NASCIMENTO, Gláucia R. **Compreensão de professores de língua portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico**. Letras & Letras | Uberlândia | vol 32 / 4 | jul/dez, 2016.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>.
- MORAIS, Artur G. **Ortografia: Ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MOLLICA, Maria C; FUNDO, Katia.H; GOMES, Luciana. S; OLIVEIRA, Monica. S.P; SILVA, Renata. F. **Variação e função em aférese**. Revista. Est. Ling, Belo Horizonte, Vol. 7, n. 2, p, 71-87, jul/dez. 1998. Disponível em:

- NOGUEIRA, Silvana S; SILVA, Pricila C. **O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky.** Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6483>. Acesso em: 15/04/2020
- TESSARI, Elita M. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas- a presença da fonologia na ortografia.** Pelotas, 2002. Disponível em: [http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/03/Operacoes\\_fonologicas-Elita\\_Tessari.pdf](http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/03/Operacoes_fonologicas-Elita_Tessari.pdf) . Acesso em: 15/04/2020
- TENANI , Luciani; REIS, Marília C. **“E veveram felzes para sempre”. análise de grafias não-convencionais de vogais pretônicas.** Verba volant, v.2, n.1, p.22-43, 2011. Disponível em <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/tenani2.pdf>>. Acesso em: 27/09/2020
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Cortez: São Paulo, 1947.
- PIRES, Vera Lúcia. **Proposta de intervenção para o ensino da regra “m e n antes do p e b” a partir de gêneros textuais a alunos do ensino fundamental II.** 2018. Dissertação. Universidade Federal do Acre.
- PICCOLLI, Luciana. **Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações.** Educação e realidades: Porto Alegre, v. 35 n. 3 2010.
- SAMPAIO, Maria Nobre. **Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção.** 2012. (Dissertação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 20/06/2020
- SEARA, Izabel C; NUNES, Vanessa G; VOLCÃO, Cristiane L. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2017.
- SOUZA, Alcione de Oliveira. **Consciência fonológica e ortografia: uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II** 2018. (Dissertação)- Universidade Federal de Montes Claros. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2112>. Acesso em: 20/06/2020
- SOUZA, Jayane do Nascimento. **A escrita no Ensino fundamental II: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção,** 2015. (Dissertação)- Universidade do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>, Acesso em: 20/06/2020

- SILVA, Ramaiane Costa do Santos. 2017. **Repensando o ensino de ortografia no fundamental II: uma proposta de intervenção.**2017. (Dissertação) - Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>, Acesso em: 20/06/2020
- SILVA, Taís C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 1999.
- SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre fala e escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SCHWINDT, Luiz Carlos. **Manual de linguística: fonologia, morfologia e sintaxe.** Petrópolis. Vozes, 2014.
- VIEIRA, Blaskoviski Maria José. **As vogais médias postônicas: uma análise variacionista.** Porto Alegre, 2002.
- ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

## ANEXO A:

## Contos de terror - Marcas de mãos

Em uma tarde de verão um jovem casal realizava o seu primeiro encontro. Com vontade de ter um pouco de privacidade o rapaz decidiu levar a garota até uma montanha conhecida na região como um bom lugar para namorar.

Após ficar um bom tempo na montanha, o sol começou a se por e eles decidiram retornar para casa, porém o rapaz acabou fazendo uma curva errada e se encontrou em uma estrada desconhecida por ele. Já estava ficando escuro e então ele decidiu continuar em frente até ver a sua frente um túnel. Definitivamente eles não tinham feito este caminho anteriormente. Receoso por estar perdido, o rapaz entrou lentamente com seu carro no túnel.

TAP!

Assim que a escuridão envolveu o carro, algo bateu na janela traseira. Assustada a garota se virou para trás para tentar identificar o que era, porém não conseguiu ver nada. Parecia que eles estavam sozinhos no túnel.

TAP! TAP!

O rapaz começou a acelerar o veículo na tentativa de sair do túnel mais rápido.

TAP! TAP! TAP!

TAP! TAP! TAP! TAP! TAP! TAP!

Parecia que dezenas de coisas estavam atingindo o carro em todas as direções. Então o rapaz pressionou o acelerador com mais força. A garota choramingava amedrontada. Ambos queriam chegar em um lugar com pessoas o mais rápido possível. Depois de um tempo, que pareceu uma eternidade, o túnel terminou e eles avistaram um pequeno posto de gasolina ao longe.

Assim que chegaram lá, os dois saíram do carro e sentiram um alívio quando viram o lugar iluminado. No instante que voltavam para o carro para seguir o caminho para casa a garota percebeu que havia impressões de mãos em todas as janelas do carro! Elas eram de todos os tamanhos e havia apenas o espaço de um centímetro entre elas.

Abatido o rapaz pediu para um funcionário do posto de gasolina limpar as janelas. Os dois sentaram-se dentro do carro e ficaram observando como o homem rapidamente limpava as janelas. Enquanto ele jogava água e esfregava tudo, um calafrio de medo percorria o corpo dos

jovens. O funcionário do posto continuava fazendo espuma, esfregando e jogando água, mas quando ele terminou de limpar todas as janelas ele inclinou a cabeça para o lado, caminhou até a janela do motorista e bateu levemente.

- Sinto muito. – disse ele. – Mas todas essas marcas de mãos estão no lado de dentro do carro...

Por. Luciano baseado em uma lenda urbana.

Fonte: <http://clubedosmedos.blogspot.com/2017/11/contos-de-terror-marcas-de-maos.html>

## APÊNDICE A: Produto Pedagógico

*Caro (a) professor (a),*

*Esse produto é destinado a você. Ele contém algumas atividades que lhe auxiliarão no decorrer de suas aulas sobre as múltiplas representações do fonema /s/. Tessari (2002) menciona que o fonema /s/ pode ser representado por dez letras diferentes. Assim, os alunos, no momento da escrita, podem trazer alterações envolvendo o fonema /s/, escrevendo palavras como “pásaro”, ao invés de “pássaro”. Dessa forma, esse produto pedagógico ajudará os alunos dos anos finais do ensino fundamental a refletirem sobre qual representação podem ou devem utilizar na sua escrita.*

*Na pesquisa da qual este produto pedagógico é resultado, surgiram também outras alterações ortográficas, como, por exemplo, alterações decorrentes de hipercorreção (“tuneo” para “túnel”) e falsos ditongos (“entro” para “entrou”). Relatamos a importância de um diagnóstico nas turmas para perceber quais alterações prevalecem e assim propor atividades que possam ajudar os alunos na reflexão sobre a ortografia.*

*O aluno no meio escolar precisa refletir sobre o seu aprendizado, construir seu conhecimento. Rodrigues e Nascimento (2016) revelam que os alunos, muitas vezes, permanecem em anos finais da educação básica e até no ensino superior com problemas na ortografia, assim torna-se necessário um maior aprofundamento dos professores nessas áreas de estudos para melhor auxiliar seus alunos na aprendizagem.*

*Esperamos que nosso material seja útil para as suas aulas. Destacamos o quanto é importante a continuidade de trabalhos voltados a alterações ortográficas e intervenções que possam ajudar alunos e professores na qualidade do aprendizado. Agradecemos sua atenção e desejamos ótimos aprendizados.*

*Logo após veremos a descrição das atividades propostas.*

## DITADO DE IMAGENS

Nessa atividade será necessário mostrar algumas imagens e solicitar aos alunos que, após verem as imagens, escrevam o nome delas. As imagens escolhidas foram: sapo, pássaro, raiz, extintor, bicicleta e piscina. Logo após terminarem o ditado, os alunos se auxiliarão na correção, assim irão refletindo sobre qual letra usar, caso tenham trazido alguma alteração. À medida que os alunos forem corrigindo suas escritas e ajudando os seus colegas, ficará mais fácil refletir sobre a representação do fonema /s/, pois eles estarão construindo o conhecimento junto com os demais colegas e compreendendo sobre o funcionamento da ortografia da sua língua.

Tempo previsto da atividade 90 minutos.

Imagens:

s	ss	c	z	sc	ç	x	xs	xc	sc
Semântico	Professor	Censo	Gravidez	Crescimento	Coração	Expectativa	Exsudar	Exceção	Cresço
Sapato	Sucesso	Cecilia	Arroz	Nascimento	Calça	Proximo	Exsurgir	Excelente	Nasçam
Semana	Posso	Cérebro	Timidez	Piscina	Calçado	Experimental		Excêntrico	Desço
Sonho	Dissimulado	Precisa	Raiz	Adolescente	Açúcar	Expressar		Excelência	Imisções
Saudade	Pessoa	Cebola	Surdez	Consciência	Informação	Explicito		Exeto	Aquesço

## CARTAZ COM AS REPRESENTAÇÕES DO FONEMA /S/

Para os alunos terem um primeiro contato com as múltiplas representações do fonema /s/, a atividade propõe que os alunos possam refletir sobre e descobrir por si mesmos as representações do som [s]. Então essa atividade tem como norte fazer os alunos pensarem quais letras podem ser usadas em uma palavra que tenha o som de [s], mas que não seja representado pela letra “s”. Dessa forma os alunos montarão um quadro, que pode ser fixado na escola. Dentre as representações teremos palavras com “s”, “ss”, “ç”, “z”, “sc”, “x”, “sç”, “sc”, “xs” e “xc”.

Tempo estimado da atividade: 45 minutos.

Exemplo de quadro:





### **PALAVRAS DERIVADAS E O FONEMA /S/**

Nessa atividade os alunos em duplas verão certas palavras com o fonema /s/ e darão suas derivadas, para compreenderem se na derivação acontecerá uma mudança na ortografia das palavras. As palavras podem ser, por exemplo, “sopa”, “susto” e “próximo”, com as respectivas derivadas “ensopado”, “assustado” e “proximidade”. Assim, os alunos refletirão sobre a possível mudança na representação ortográfica durante a escrita de uma palavra derivada.

Tempo estimado da atividade: 90 minutos.

### MANCHETES DE JORNAL E O FONEMA /S/

Nessa atividade vamos solicitar aos estudantes que procurem em manchetes de jornais, que podem ser impressos ou digitais, palavras que contenham diferentes representações do fonema /s/. Dessa forma eles se reunirão em grupos, buscarão os textos para leitura e farão anotações das manchetes que tenham palavras com diferentes representações do fonema /s/. Logo após, eles irão ler em voz alta e refletir sobre as palavras que possuem o som de [s], mas que tenham outras letras ali representando tal som. Dessa maneira, os alunos terão a oportunidade de aplicar e sintetizar os conhecimentos construídos até aqui.

Tempo estimado da atividade: 90 minutos.

