



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARIANA DA SILVA CUNHA

Erros ortográficos na escrita dos estudantes do 9º ano do Fundamental II -
uma proposta de intervenção

Maceió - AL
2024

MARIANA DA SILVA CUNHA

**Erros ortográficos na escrita dos estudantes do 9º ano do Fundamental II -
uma proposta de Intervenção**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Aldir Santos de Paula

**MACEIÓ - AL.
2024**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

C972e Cunha, Mariana da Silva.
Erros ortográficos na escrita dos estudantes do 9º ano do fundamental II -
uma proposta de intervenção / Mariana da Silva Cunha. – 2024.
124 f. : il. color.

Orientador: Aldir Santos de Paula.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de
Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 107-109.
Anexos: f. 110-124.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Erros ortográficos. 3. Escrita. I. Título.

CDU: 81'35

MARIANA DA SILVA CUNHA

**Erros ortográficos na escrita dos estudantes do 9º ano do Fundamental II -
uma proposta de Intervenção**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – Profletras,
da Universidade Federal de Alagoas, para
obtenção do título de Mestre em Letras. Área
de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Aldir Santos de Paula

Maceió, 31 de maio de 2024.

Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (PROFLETRAS / UFAL) - Orientador

Profa. Dra. Elza Maria da Silva (CEDU / UFAL)

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS / UFAL)

Maceió – AL
2024

DEDICATÓRIA

“ - Mamãe, Brasil se escreve com Z ou S?”

(fala de minha filha Stella Maris aos 7 anos)

Dedico este estudo à minha família, fonte de apoio e renovação, especialmente ao meu pai José Paulo da Cunha, *in memoriam*, homem ímpar e honrado, espelho para mim; à minha mãe Alaíde, minha professora, na escola e na vida; ao meu esposo Alexandre, aos meus filhos: Gabriel e Stella Maris. Dedico também aos meus colegas de trabalho e de estudo, aos meus alunos/minhas alunas pela dedicação e envolvimento na pesquisa, aos meus professores/às minhas professoras pelas contribuições na minha formação como pesquisadora, e particularmente, ao meu orientador, Aldir Santos de Paula, pela sabedoria, competência e carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu misericordioso Deus, por conceder a oportunidade de me integrar no Mestrado em Letras e concretizar um sonho tão almejado.

Ao meu honrado pai, José Paulo, que não está mais conosco, no entanto, se estivesse, estaria orgulhoso da minha conquista e partilharia comigo este momento único.

À minha mãe, Maria Alaíde, mulher sábia que me confortou e me fortaleceu nos momentos de angústias.

Ao meu esposo, Alexandre, por ter assumido as obrigações familiares para que eu pudesse cumprir com as demandas do Mestrado. Obrigada pelo amor e carinho!

Aos meus pequenos Gabriel e Stella Maris, por tantos momentos de companheirismo nas madrugadas de estudo que de maneira ansiosa sempre perguntavam: “Mamãe, já terminou seu trabalho?”. Obrigada!

A minha amiga e comadre Polyanna Paz, que me informou sobre o processo seletivo do Mestrado na UFAL e me aconselhou a fazê-lo. Obrigada por acreditar em mim!

À professora, amiga e colega de profissão: Sônia, minha professora de Literatura do Ensino Médio pelas orações neste e em outros momentos agonizantes. Muito Obrigada!!!

A todos os professores, gestores, coordenadores e funcionários da unidade escolar que trabalho. Obrigada!

À minha ex-aluna Lívia Daniele, pelas inúmeras ajudas em ABNT, pesquisa, e construção do projeto para o comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Obrigada!

À minha colega professora Elizabeth Nascimento, pela ajuda, nas conversas sobre o programa PROFLETRAS, por me ajudar a não desistir. Obrigada!

Aos meus colegas do mestrado: Alice, Graça, Verinalda, Elienai, Idalina, Sergio, Cicera, Vânia e Samuel. Valeu o companheirismo e as amizades que desejo continuar para além do Profletras. Obrigada!!!!

Aos meus professores do PROFLETRAS. Obrigada pelos ensinamentos!

Às Professoras Fabiana Pincho e Elza Maria da Silva pelas contribuições dadas na banca de qualificação.

Um agradecimento especial ao meu orientador Prof. Dr. Aldir Santos de Paula, pelos ensinamentos, pela atenção dada a mim, pessoalmente, por e-mails, pelo WhatsApp; sem o senhor, não teria conseguido. Muitíssimo obrigada!

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01. Esquema de fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais	20
Figura 02. Fala e escrita - perspectiva tradicional, dicotomias estritas	24
Figura 03. Quadro das Categorias de erros na escrita	46
Figura 04. Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	53
Figura 05. Mapa de Jequiá da Praia -AL e cidades vizinhas	56
Figura 06. Foto da fachada da escola	57
Figura 07. Quadro evolução do IDEB da Escola Citada	58
Figura 08. Esquema de sequência didática	69
Figura 09. Atividade com o texto: O assassinato da Ortografia	95
Figura 10. Imagem do jogo soletrando	96
Figura 11. Estudantes jogando a trilha ortográfica	99
Figura 12. Atividades jogos dos erros	101

FIGURAS UTILIZADAS NA FASE DIAGNÓSTICA DO PLANO DIDÁTICO

Figura 1 - Trecho da escrita espontânea de EC 06	75
Figura 2 - Trecho da escrita espontânea de EC 14	76
Figura 3 - Trecho da escrita espontânea de EC 26	77
Figura 4 - Trecho da escrita espontânea de EC 34	78
Figura 5 - Trecho da escrita espontânea de EC 26	83
Figura 6 - Trecho da escrita espontânea de EC 07	84
Figura 7 - Trecho da escrita espontânea de EC 22	84

QUADROS

Quadro 01- Resultados gerais- Números de textos com erros na escrita e ocorrências no 9º ano do Ensino Fundamental II	78
Quadro 02 - Ditado	80
Quadro 03 - Ocorrências do Tipo 3 (casos especiais)	85

RESUMO

O ensino da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental tem sido objeto de reflexões importantes, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da escrita, que representa um desafio para os professores, principalmente porque os erros e as dúvidas dos estudantes ainda estão presentes no 9º ano do Ensino Fundamental, último ano desse ciclo. O domínio do código escrito auxilia os estudantes a compreenderem o funcionamento da língua e lhes confere autonomia para utilizar a escrita em diversas situações de comunicação. Nesta pesquisa, o objetivo é identificar, descrever, analisar e classificar os erros ortográficos presentes nas produções escritas dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Jequiá da Praia - AL. A partir dessas ocorrências, planejar e propor atividades com jogos pedagógicos que envolvam análise linguística, especialmente voltadas à ortografia, visando ajudar os estudantes a dominar o código escrito. A pesquisa se baseia nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005) e Moraes (1998), que investigam a relação entre fala e escrita, bem como no percurso que os estudantes fazem para assimilar e dominar a língua escrita, dissociando-a da fala. A metodologia adotada foi de um trabalho sistematizado com um plano didático de composição estrutural simples: leitura, produção de escrita espontânea, escuta perceptiva referencial e jogos pedagógicos. Os resultados do trabalho indicaram que os erros ortográficos são motivados pelo comportamento linguístico dos estudantes e podem estar relacionados à variação linguística, pois evidenciam, principalmente, algumas características dos enunciados falados nos enunciados escritos e a reflexão, por parte do estudante, sobre o que consideram uma palavra e seus limites no papel. Como podemos observar, tais erros apontam a transição do estudante escrevente das práticas orais/faladas para as práticas letradas/escritas. A abordagem reflexiva e colaborativa mostrou-se eficaz na promoção do aprendizado, estimulando os estudantes a se tornarem mais conscientes dos riscos de cometer equívocos ortográficos e a se envolverem ativamente no processo de correção e aprimoramento de suas produções textuais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Fala. Escrita. Erros ortográficos.

ABSTRACT

The teaching of the Portuguese language in the final years of Elementary School has been the subject of important reflections, especially with regard to learning to write, which represents a challenge for teachers, mainly because students' errors and doubts are still present in the 9th year of Elementary School, the last year of this cycle. Mastering the written code helps students understand how the language works and gives them autonomy to use writing in different communication situations. In this research, the objective is to identify, describe, analyze and classify the spelling errors present in the written productions of students in the 9th year of Elementary School at a municipal public school in Jequiá da Praia - AL. Based on these occurrences, plan and propose activities with pedagogical games that involve linguistic analysis, especially focused on spelling, aiming to help students master the written code. The research is based on studies by Bortoni-Ricardo (2005) and Morais (1998), which investigate the relationship between speaking and writing, as well as the journey that students take to assimilate and master written language, dissociating it from speaking. The methodology adopted was systematized work with a didactic plan of simple structural composition: reading, production of spontaneous writing, referential perceptive listening and pedagogical games. The results of the work indicated that spelling errors are motivated by the linguistic behavior of students and may be related to linguistic variation, as they mainly highlight some characteristics of the utterances spoken in the written utterances and the reflection, on the part of the student, about what they consider a word and its limits on paper. As we can see, such errors point to the transition of the writing student from oral/spoken practices to literate/written practices. The reflective and collaborative approach proved to be effective in promoting learning, encouraging students to become more aware of the risks of making spelling mistakes and to actively engage in the process of correcting and improving their textual productions.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Speech. Writing. Spelling errors.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. Da fala à escrita: o processo de dissociação	19
2.2. Fala e escrita como ato comunicativo	22
2.3. A escrita ortográfica	27
2.4. A ortografia nas escolas: limites e desafios	32
2.5. O erro ortográfico	36
2.6. A contribuição de Bortoni-Ricardo: noção de “erros” de escrita	44
2.6.1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária de convenção da escrita	46
2.7. A sequência didática	49
3. METODOLOGIA	52
3.1. Tipologia da pesquisa	52
3.2. Os locais da pesquisa	55
3.2.1. O município de Jequiá da Praia	55
3.2.2. A escola	56
3.3. Participantes da pesquisa (colaboradores)	60
3.4. Instrumentos didáticos para a coleta de dados	61
3.4.1. Primeira fase: diagnóstica/coleta de dados	62
3.4.2. Segunda fase: a aplicação das atividades	64
3.4.3. Trajetória da pesquisa	66
3.4.4. Apresentação do plano didático	67
3.4.5. Orientações sugestivas do plano didático	71
4. APLICAÇÃO E ANÁLISE DO PLANO DIDÁTICO	73
4.1. Fase diagnóstica	73
4.1.1. Produção inicial: texto autobiográfico	73
4.1.2. Segunda produção: ditado tradicional diagnóstico	79
5. O PLANO DIDÁTICO	87
5.1. As atividades	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

A linguagem na modalidade escrita é o objetivo principal a ser alcançado em todo processo de escolarização e dela depende também o sucesso de futuras aprendizagens escolares, visto que a modalidade oral da língua varia conforme tempo, o espaço e o grupo social em que a fala se situa e de acordo com cada situação discursiva. Apesar de ser um padrão oficial imposto por lei, a ortografia também varia no tempo. A maior ou menor relação com a fala é que faz da escrita a sua representação.

A justificativa para estudar o ensino e a aprendizagem da ortografia surgiu pelo fato de encontrar na escrita dos estudantes “erros”, “desvios”, “problemas” de grafia em algumas palavras, que poderiam, com a intervenção do professor, ser melhoradas, no sentido de que poderiam se utilizar de estratégias para solucioná-los com maior autonomia e desenvoltura na escrita.

Assim, a ortografia de uma língua vai se constituindo, com o passar dos anos, baseada nos diferentes modos de falar, perpetuando-se numa forma de escrita única, o que possibilita a todos o entendimento do texto escrito independentemente de variações linguísticas regionais. No entanto, este aspecto representa algumas dificuldades para os aprendizes por se tratar de uma convenção social.

Na sociedade letrada, o domínio da escrita se torna indispensável para se comunicar, por isso a necessidade de a criança entender que precisa da escrita não só para a escola como também para fora dela, escrita como comunicação, ato comunicativo. Segundo declara Gelb (1995):

Na verdade, nascida da necessidade da comunicação humana, a escrita vai atravessar diversas fases, que coincidem com as hipóteses da criança. Num primeiro momento, será *pictográfica*, em que o desenho reproduz analogicamente a cena que se quis registrar; a estilização dos desenhos da forma pictográfica, que perde as curvas para assumir o traço retilíneo, representa um primeiro esforço para a composição de um sistema convencional, mas ainda sugestivo da coisa representada, embora já esvaziado do seu valor semântico (Gelb, 1995, p. 52).

O autor comenta que a escrita surgiu da necessidade dos humanos de comunicar. Não queremos discutir sobre a origem da escrita, mas devemos pontuar que a linguagem

escrita é vista, por muitas pessoas, como código gráfico de representação da fala, e que esta relação entre oral e escrito ainda é motivo de muita discussão.

Apresentar ao estudante a escrita padrão, sua organização, regras e arbitrariedades, para que ele entenda como a língua funciona e se organiza é papel da escola e além disso, levá-lo a compreensão do código escrito é o desafio no ensino da Língua Portuguesa. Esse é um desafio necessário, pois a ortografia desempenha o importante papel na compreensão da língua escrita. “Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos” (Cagliari, 2002, p.12)

Na escola brasileira, essas questões vêm inquietando professores e estudantes, não apenas os estudantes iniciantes, mas também os de níveis avançados, sendo motivo de discriminação na escola e fora dela. Essa situação deixa o professor questionando onde está o problema e como ele, na qualidade de educador pode ajudar no desenvolvimento da escrita ortográfica dos estudantes.

O processo de ensino e aprendizagem, diante desse contexto, requer do professor conhecimentos sobre o funcionamento da língua nos diferentes níveis linguísticos e sobre a construção do sistema ortográfico da língua portuguesa em uso no Brasil. A articulação desses elementos como objetos de ensino pode auxiliar o estudante na compreensão de que a fala e a escrita estão relacionadas, mas que apresentam características distintas que impõem comportamentos e conhecimentos também distintos.

Ressaltamos que o modelo de ensino - aprendizagem da língua portuguesa se baseia na tríade proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de leitura, interpretação e produção de texto, nessa escala, respectivamente. A ênfase maior é dada à leitura, tendo em vista que os estudantes são classificados através de testes de fluência leitora e objetiva-se com isso que eles consigam fazer interpretação daquilo que foi lido.

No Brasil, já surgiram muitos estudos sobre a ortografia do português brasileiro, entre os quais destacamos Cagliari (1996), Zorzi (1998), Moraes (1998), Bortoni-Ricardo (2005), entre outros. Eles procuram explicar as dificuldades ortográficas que surgem após o domínio do código alfabético, tanto para identificá-las, como para encontrar maneiras de facilitar a sua aquisição da linguagem escrita e assim contribuir para a melhoria do processo ensino - aprendizagem.

Nos anos finais do ensino fundamental, os registros ortográficos que violam as regras da escrita ainda são muito comuns nas produções dos estudantes, e podem levá-lo a ter uma lacuna na aprendizagem que o acompanhará durante a sua trajetória escolar,

interferindo negativamente no seu rendimento. O domínio do código escrito lhe dá autonomia para utilizar a escrita nas diversas esferas de comunicação, pois, ao superar as dúvidas e conflitos da escrita, o estudante passa a aprofundar seu conhecimento sobre os outros níveis da língua e da linguagem.

A presente pesquisa tem como foco analisar os erros¹ ortográficos na escrita dos estudantes do fundamental II. Adota-se um enfoque para a observação dos possíveis erros na escrita espontânea e direcionada de estudantes de 9º ano, com o propósito de categorizar os erros ortográficos encontrados na produção escrita e mais também, o desenvolvimento de uma proposta didática para o ensino que leve o estudante a compreender que a ortografia tem regras que podem ser compreendidas e outros casos que precisam ser memorizados pois não apresentam uma regra capaz de explicá-los.

A coleta de dados foi feita através de atividades de produção escrita e atividades de ditado de palavras. Nos textos, analisamos os problemas e rotulamos como “erros” ortográficos a escrita diferente de algumas palavras como uma observação importante para investigar e catalogar.

Como docente de escola pública, acreditamos que o ensino de ortografia vem se tornando cada vez mais importante nas aulas de língua portuguesa, e as discussões do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - contribuíram no sentido de refletir sobre aspectos da sala de aula, mais especificamente, a necessidade de trabalhar a fonética, a fonologia e a escrita de nossos estudantes de maneira reflexiva.

Visto que a pretensão deste trabalho não é apresentar a fórmula para resolver um problema, mas fazer uma análise sobre a atual escrita, montando assim um retrato atual da escrita de nossos estudantes. Por isso, este trabalho tem como principal objetivo minimizar os problemas ortográficos apresentados pelos estudantes do 9º ano de uma escola municipal da cidade de Jequiá da Praia - AL. Quanto aos específicos, pretende-se possibilitar a compreensão da diferença entre oralidade e escrita; incentivar o hábito de leitura, proporcionando ambiente adequado e estudar gêneros textuais diversificados na intenção de modernizar as aulas de língua portuguesa e incentivar a consulta ao dicionário como item indispensável na minimização dos problemas ortográficos.

Para discutir a problemática envolvendo o ensino reflexivo de ortografia, esse trabalho se debruça sobre os estudos de Bortoni-Ricardo (2005), que dentre outros temas,

¹ O termo “erro” será empregado pela professora-pesquisadora em todo o trabalho para se referir a qualquer variação na escrita feita pelos estudantes colaboradores da pesquisa, na tentativa de apropriar-se da escrita regida pela convenção ortográfica.

apresenta as categorias de erros em decorrência da interferência da oralidade na escrita e erros em decorrência da natureza arbitrária do sistema de escrita; Morais (1998), que discute o ensino de ortografia em sala de aula e apresenta sugestões para um trabalho que dê resultados; Zorzi (1998) , que trata da aprendizagem da ortografia como um aspecto central no processo de alfabetização, além de Marcuschi (1993 / 2005), Cagliari (2012 / (2005).

A atenção por parte dos pesquisadores aos erros cometidos na escrita é crucial em virtude de serem reveladores das hipóteses que estariam sendo feitas pelos estudantes durante o processo de aproximação com este novo objeto, a ortografia. Nesse sentido, torna-se relevante investigarmos estes erros na escrita, visto que muitos são originários de motivação morfofonológica, enquanto outros surgem por arbitrariedades da convenção ortográfica e variação linguística.

Durante a coleta de dados pretendemos identificar algumas ocorrências de irregularidades, aqui iremos chamar de “erros ortográficos” depois pretendemos catalogar essas ocorrências e analisá-las de acordo com o quantitativo encontrado na ordem do maior para o menor.

É imprescindível, no entanto, esclarecer que os problemas que poderão surgir são muito mais complexos e que não é (só) a inclusão de um instrumento pedagógico que vai transformar toda essa realidade das escolas, que por sua vez é consequência de outros tantos problemas. Para a implementação da pesquisa, buscamos:

1. Descrever os registros de erros ortográficos nas produções escritas dos estudantes do 9º ano.
2. Identificar e classificar a natureza dos erros ortográficos a partir de produções escritas (textos e ditados), buscando observar se os estudantes acionam algum monitoramento na realização das atividades;
3. Desenvolver uma unidade didática de leitura, de escuta e de ortografia que visem a trabalhar com os erros descritos e classificados, na perspectiva de superar as dificuldades de escrita.
4. Aplicar e avaliar os resultados alcançados com o desenvolvimento das atividades.

O trabalho é composto de cinco capítulos, além da introdução, que apresenta uma breve explicitação no que se refere aos escopos que desencadearam o desenvolvimento deste estudo. Outrossim, versamos sobre a temática de investigação,

especificamos os objetivos e as questões de pesquisa suscitadas. No segundo capítulo, será desenvolvida a fundamentação e a discussão dos princípios teóricos que orientam a pesquisa sobre a relação entre fala e escrita e o ensino de ortografia. Apresenta-se um panorama histórico que vai desde as primeiras escritas alfabéticas até o nascimento da língua portuguesa, culminando na criação da ortografia e sua trajetória de ensino no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos os princípios metodológicos do trabalho que envolvem o ensino da ortografia numa turma de 9º ano, além de discussões sobre a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa. Nesta parte do trabalho foram descritos os procedimentos para a geração de dados que resultaram no objeto desta pesquisa e a apresentação dos critérios de análise adotados para o tratamento dos dados. Assim como da proposta de intervenção. Ainda neste capítulo estão as atividades realizadas para sondagem (diagnósticas), como também a descrição da escola e dos estudantes colaboradores envolvidos neste trabalho, de forma que o leitor possa ter conhecimento do município em que a escola está inserida. Também de forma anônima foram apresentados os estudantes/colaboradores² alvos deste trabalho. Após a apresentação dos locais e dos sujeitos, descreve-se o passo a passo da atividade diagnóstica: preparação e aplicação das atividades e análise de resultados.

No quarto capítulo, apresentamos o diagnóstico dos erros, a descrição e análise da aplicação da proposta didática, enfatizando a importância do trabalho com a ortografia em sala de aula, de acordo com documentos oficiais e também embasados nos estudiosos citados na pesquisa. As atividades foram organizadas em roteiros de um plano didático. De forma detalhada, apresentaremos a proposta que envolve o trabalho com leitura, interpretação e produção de momentos de reflexão sobre os usos do sistema ortográfico atual do Brasil. As discussões deram prioridade às dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a atividade diagnóstica.

No último capítulo, foram apresentados os resultados e a análise, considerando os dados gerados a partir de produções escritas dos estudantes e da aplicação da proposta de intervenção pedagógica, aponta primeiramente uma descrição de como foi a aplicação das oficinas e a reação dos estudantes diante das atividades. Em seguida, foram descritos de forma geral os resultados da turma, seus avanços e o que pode melhorar.

² Optamos por usar o termo “estudante colaborador”, na metodologia será abreviado para EC acrescentando a numeração do estudante. (EC 00)

As considerações finais apresentam um panorama geral de todo trabalho e as conclusões que foram possíveis fazer após essa trajetória. Também fazem parte as referências bibliográficas que podem ser usadas para futuros trabalhos, como ferramenta de intervenção, elaborado como forma de compartilhar as propostas discutidas nesta dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos neste capítulo as reflexões e as discussões que fundamentam nosso trabalho sobre a ortografia, em especial sobre os erros cometidos por estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Começamos pelo processo de compreensão da escrita, considerando sua relação com a fala e o processo que o estudante percorre na tentativa de dissociar a fala da escrita. Também nos debruçamos sobre escrita como ato comunicativo, o sistema alfabético, importância da escrita ortográfica, o conceito de erro, a categorização dos erros, os tipos de erros e o papel da escola.

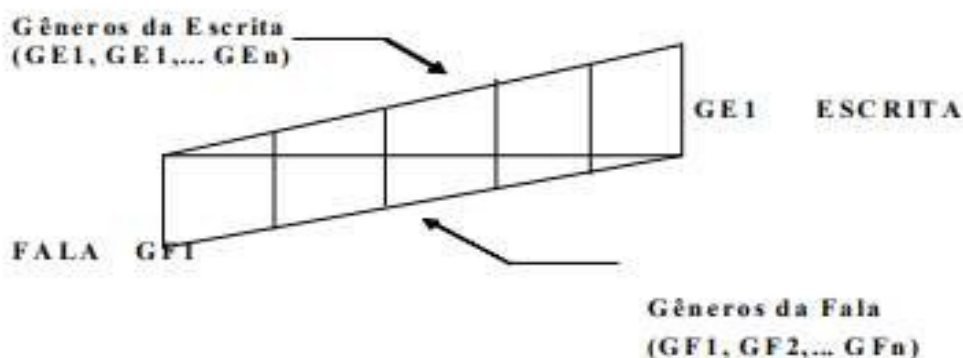
2.1. Da fala à escrita: o processo de dissociação

Por muito tempo, a fala e a escrita foram consideradas práticas polares da língua, sendo uma sobreposta à outra. Segundo Marcurchi (2005, p. 32) a fala e a escrita têm muito mais semelhanças do que diferenças em termos de uso e em aspectos linguísticos: “fala e escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realização, história e representação próprias. Fala e escrita apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças”.

Para Kato (1987), o que determina as diferenças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais.

Marcuschi (2001), retomando a hipótese do contínuo tipológico que Biber (1988), suscitou, e provavelmente considerando o esquema desenvolvido por Kato, descreve com mais propriedade o que venha a ser o contínuo tipológico. Ele levanta a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos.” (Marcuschi, 2001, p. 37) e, por conseguinte, afirma que sua preocupação é com as correlações em vários planos, de onde surge um conjunto de variações e não tão somente uma simples variação linear, como se pode verificar no seguinte esquema:

Figura 01. Esquema de fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.



Fonte: Marcuschi, 2001, p. 38.

Segundo Marcuschi, pode-se ter a ideia das relações mistas dos gêneros a partir do meio e da concepção das modalidades: a fala é de concepção oral e meio sonoro, enquanto a escrita é meio gráfica.

Assim, a relação entre letramento e oralidade consiste em observar o ciclo de simulações contínuas entre oralidade e escrita, durante o qual se dá a influência de uma sobre a outra. (Botelho, 2002). Convém lembrar, ainda, que letramento nesse caso deve ser entendido como o manuseio individual do sistema escrito e não um conjunto de práticas sociais.

É essa escrita que a criança procura simular na fala, constituindo a fala, que por sua vez também influencia a escrita, que continua influenciando a fala. Apesar desse ciclo contínuo, não creio que resulte dele uma fala-padrão, como afirma Kato, nem que se dê uma tecnologização da fala. (Botelho, 2002, p. 49)

Com isso, o fato de o falante de um certo grau de letramento (agora, como conjunto de práticas sociais) apresentar uma fala de bom nível, que se assemelha à escrita, por apresentar como característica principal a obediência às normas gramaticais e, conseqüentemente, a correção gramatical, não quer dizer que tenha perdido a sua espontaneidade do falar.

Logo, não ocorre exatamente uma fala-padrão, mas uma fala que se assemelha à escrita naturalmente; e como a escrita se caracteriza por apresentar-se de acordo com as normas de uso padrão, a fala que a simula introjeta naturalmente tais normas e aparenta ser padrão como a escrita. O que não se pode negar é que após o contato contínuo com a escrita o indivíduo falante passa a apresentar uma fala diferente, característica de um

falante letrado, em cujas produções textuais as influências que as modalidades exercem uma sobre a outra podem ser sentidas.

Reflexões sobre as características da oralidade de cultura secundária podem ser feitas, mormente por analogia ao fenômeno da fala pré-letramento em contraste com a fala pós-letramento, apresentada anteriormente. O fenômeno é semelhante. O que ocorre com a oralidade de membros das sociedades contemporâneas, em que a cultura escrita é efetiva e em muitos aspectos, globalizada, é praticamente o mesmo processo. A mudança de comportamento linguístico, causada por mudanças sociolinguísticas, é inevitável e se dá naturalmente, pois o fenômeno linguístico é essencialmente psíquico.

A influência da escrita sobre a oralidade se verifica desde a antiguidade. Entre os gregos, a retórica nada mais era que “a arte ou ciência de falar, técnica refletida e organizada” como se fosse um produto da escrita, sem que fosse especificamente uma escrita falada ou uma escrita para ser falada

Fala e escrita apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças. Para Marcuschi,

Constata-se hoje que, tanto em termos de usos como de características linguísticas, fala e escrita mantém relações muito mais próximas do que se admitia então. Surgiu uma visão que permite observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença em certa mistura de gêneros e estilos, evitando as dicotomias em sentido estrito. (Marcuschi, 2005, p. 58).

Nas gramáticas da língua portuguesa, as relações entre fala e escrita têm como parâmetro a língua escrita. Esse pensamento cria uma postura polarizada e, por vezes, preconceituosa. Marcuschi (1993) destaca que trabalhar integradamente as várias atividades de uso da língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão são formas de observar os aspectos da língua em atividades propostas aos estudantes em sala de aula.

Relacionar oralidade e escrita com as convenções ortográficas é necessário para garantir que o estudante tenha acesso à variedade de prestígio da língua portuguesa e tenha oportunidade de ascensão social (Bortoni-Ricardo, 2005). Cabe à escola a mediação desse processo entre a fala e a escrita, pois a criança quando está escrevendo tenta transpor para a escrita a sua maneira de falar, conforme os ensinamentos que recebeu durante o seu processo de alfabetização. Segundo Cagliari (1990), a relação entre som e letra não é biunívoca, ou seja, nem sempre vai haver um símbolo alfabético para representar um único som e vice-versa. Dessa forma, ao realizar uma ‘transcrição fonética’ de sua fala, o estudante está violando a convenção do sistema ortográfico.

A capacidade de pensar a forma escrita em relação à fala é muito mais ativa nas crianças do que nos adultos, “as pessoas adultas dificilmente conseguem pensar na fala com justeza e precisão sem interferência da ortografia. Mas as crianças fazem justamente o contrário: pensam mais na forma como falam do que na maneira ortográfica de escrever”. (Cagliari, 1990, p. 111). Este autor ainda acrescenta que não se pode atribuir recursos da fala à escrita como se faz na escola. A escrita não pode ser tratada como um espelho da fala, uma vez que existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar. (Cagliari, op.cit, p. 103).

Cabe, portanto, uma árdua tarefa aos educadores e às escolas: a de refletir sobre a modalidade de fala, que a criança já domina com segurança, para, a partir disso, ensinar a escrita. É necessário, portanto, que se estabeleça uma relação entre a oralidade e a escrita, em que se marquem as especificidades de cada uma.

O processo de construção da língua escrita é muito mais complexo e requer muito mais do que técnicas e/ou treinos mecânicos. A capacidade de ler e escrever depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada no meio social. É necessário oportunizar às crianças possibilidades de testarem suas hipóteses, surpreender-se com os resultados, substituir suas concepções iniciais por outras convencionadas, até chegar ao sistema convencional da escrita.

2.2 Fala e escrita como ato comunicativo

Dissociar a fala da escrita é um trabalho complexo, mas necessário, no qual uma não pode ser vista como o espelho da outra, tendo em vista que “a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos” (Marcuschi, 2005, p.17).

Percebemos que fala e escrita apresentam características próprias e distintas, principalmente nos aspectos formais e estruturais. Dessa forma, a fala é fluida, evanescente, e apenas insinua os contornos que lhe empresta a linguagem. A fala “seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (Marcuschi, 2005, p. 25)

Já a escrita “seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros” (Marcuschi, 2005, p. 25)

Para Bortoni-Ricardo (2005), a linguagem oral está relacionada a vários fatores como, por exemplo: idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, classe que pertence na sociedade. Todos esses fatores implicam na hora da produção escrita. São elementos de constituição do escritor que influenciam diretamente no processo de construção textual.

O grau de escolaridade interfere pois o indivíduo que teve a oportunidade de estudar tende a “dominar mais” a escrita do que aquele que não teve tanto contato com ela. Assim, tomando a escrita como uma forma de comunicação entre indivíduos, podemos entender as diferenças de verbalização oral e escrita e outros aspectos textuais como coesão, coerência, o português padrão e não padrão e verificar a representação do que os estudantes pensam sobre determinado assunto.

Quando nascemos, somos naturalmente inseridos em um grupo social de fala, de costumes, de crenças e de ideologias. Nossa convivência com esse meio faz com que rapidamente assimilamos as normas do grupo, pois precisamos criar uma identidade capaz de nos identificar socialmente, de nos tornar parte dele.

Dentre as características de um grupo, a fala é muito marcante, ou seja, a linguagem verbal é marca forte, constitutiva, distinta da nossa espécie” (Faraco, 2012, p. 33). A fala nos identifica social e geograficamente, já que todo falante nativo usa a sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado (Cagliari, 2012, p. 33). Na sala de aula é preciso reconhecer essas diferenças e, a partir delas, pensar o ensino das formas mais padronizadas da língua (oral e escrita).

Na modalidade escrita, contudo, o estudante usa como referência os sons/fonemas da língua e num primeiro momento, realiza a sua transcrição, o que pode ocasionar os erros ortográficos principalmente naquelas palavras cuja ortografia está baseada nas relações cruzadas, como será explicitado mais adiante. Essa é a realidade que surge na sala de aula, sobretudo, nas produções escritas dos estudantes e é ela que orienta as hipóteses da relação fala e escrita ‘presentes’ nos erros de ortografia.

É preciso que os sujeitos percebam que a fala é diferente da escrita e que ambas possuem gramáticas diferentes e estão distribuídas em um contínuo que faz a fala atravessar a escrita e a escrita inclusive marcar a aquisição da fala. A fala depende muito do ambiente em que os sujeitos estão inseridos, e a escrita tem normas de registro a serem seguidas, no caso da Língua Portuguesa, trata-se de uma ortografia em primeiro plano e depois de gêneros cristalizados a partir de algumas regras linguísticas diferentes.

Por isso, por meio da escrita dos estudantes, e pela linguagem oral também, é possível identificar quais as suas dificuldades e habilidades com a Língua Portuguesa. No contexto educacional, exige-se, dependendo do contexto, o registro da escrita na linguagem culta, ou seja, o português padrão, coerente ao gênero que se solicita para que seja escrito. Um texto que apresenta desvios de registros, por mais que tenha coerência, requer um cuidado, pois a escrita possui suas particularidades no processo de concretização do ato de escrever.

Escrever não é só decifrar códigos, é um processo no qual o escritor tem que possuir argumentos persuasivos ao leitor. Para se criar um bom texto, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, é preciso ler, reler, escrever, reescrever; essas atividades dão ao estudante a possibilidade de desenvolver de maneira significativa sua escrita. Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2001, p. 27) apresenta algumas características da língua falada e da língua escrita, para criticar uma dicotomia existente entre as duas modalidades.

Figura 02 - Fala e escrita - perspectiva tradicional, dicotomias estritas

FALA	VERSUS	ESCRITA
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não-planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não-normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Fonte: Marcuschi (2001, p.27)

Desta forma, Marcuschi salienta que afirmar que a modalidade falada, por ser espontânea e apresentar hesitações, repetições, etc., não segue regras é um equívoco, pois, assim como na escrita, na fala há normas a serem seguidas, caso contrário a comunicação não se estabeleceria. O que ocorre é que as ferramentas usadas na fala são diferentes das utilizadas na escrita: na fala usamos gestos, mímicas, entonação etc., já na escrita utilizamos diferentes formas, cores e tamanhos para as letras, além de nos servirmos de símbolos, elementos iconográficos para nos expressarmos (Marcuschi, 2007).

Outro fator importante, também para esse autor, é que as distinções entre fala e escrita precisam ser vistas sob uma perspectiva das diferenças típicas dos gêneros textuais que estão envolvidos, e não simplesmente pelas questões tidas como essenciais comumente: interação face a face, produção em tempo real, etc. (Marcuschi, 2007).

A fala, ainda de acordo com o autor, portanto, não é o lugar da informalidade, e nem a escrita o da formalidade, já que características como formal/informal, tenso/distenso, controlado/livre, elaborado/solto e outras são maneiras de se usar a língua e não atributos dela ou mesmo de uma das suas modalidades.

Desta forma, o que vai caracterizar um texto falado ou escrito como formal ou informal, simples ou complexo são as escolhas que fazemos ao elaborarmos nosso discurso, a situação em que nos encontramos e para quem estamos nos dirigindo. É também por isso que a língua é inesgotável, pois a cada situação de interação há uma nova recriação da língua, não podendo ser simplesmente decodificada pelo sentido literal das palavras, mas sim compreendida por meio do contexto em que a interação se dá. Além disso, “a língua é fundamentalmente um fenômeno sócio cultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (Marcuschi, 2007, p.125).

Na perspectiva de Marcuschi (2001), a fala se constitui em abordagens do cotidiano, adquirida naturalmente, como uma manifestação da prática oral. Já a escrita, é adquirida em contextos formais, como a escola. De acordo com Marcuschi, para evitar as dicotomias denominadas “perigosas”, fala e escrita não podem ser consideradas como duas formas distintas, o ideal seria estudar os gêneros textuais de acordo com as formas de produção da escrita e da fala, a depender dos domínios discursivos e do grau de formalidade da situação de comunicação.

À medida que a língua portuguesa foi sendo mais e mais escrita, sobretudo de forma oficial, começou a aparecer menos a forma latina e mais uma adaptação desta à escrita da nova língua. É fascinante observar como a língua evolui ao longo do tempo, especialmente quando se trata da transição de uma forma escrita para outra.

No caso do português, a mudança da forma latina para a adaptação na escrita da nova língua é um exemplo claro desse processo. Os erros na grafia das palavras, tanto por parte dos primeiros escreventes do português quanto por crianças em fase de alfabetização, refletem esse confronto com o desconhecido e a busca por encontrar uma forma ortográfica correta. Essa evolução não apenas demonstra a dinâmica e a plasticidade da linguagem, mas também revela aspectos interessantes sobre a forma como

as pessoas interagem com a escrita e a língua em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento.

A comparação é necessária dada a origem da língua portuguesa e consequentemente da noção de erro, as pessoas costumam se voltar para um princípio maior, que é considerar a escrita alfabética um sistema fonográfico. Então, cada letra passa a representar um som em princípio. Um outro fator que intervém, nestes casos, é o princípio acrofônico, ou seja, o fato de as letras terem nomes cujo primeiro som representa o elemento fonético associado à letra. É por isto que o escrevente antigo usou o C para o som de [s], mesmo diante de U, e a letra G para o som de J.

Compreendemos que a linguagem oral e a escrita possuem características diferentes, porém podemos encontrar marcas da primeira em textos escritos, pois algumas pessoas não percebem que fazem a utilização da linguagem oral em sua escrita. Além disso, pode não ser apenas uma questão de percepção do falante; é uma questão de valoração enunciativa e aprendizagem de gramáticas, ou seja, de aquisição linguística.

Dessa forma, inferimos que nas pesquisas voltadas para linguagem existe uma relação interativa e complementar entre essas duas modalidades do sistema linguístico, e a língua, por sua vez, é considerada a partir de suas condições de produção e recepção, o que provocou uma guinada nos estudos linguísticos. (Bessa apud Botelho et al., 2012, p. 202).

A fase de aquisição da escrita exige que a criança reflita sobre a fala e estabeleça relações entre estes sons e sua representação gráfica. O que parece ser uma relação fácil entre os sons e sua representação na escrita não o é. Por isso, esta aquisição está intimamente ligada à consciência fonológica e com as possíveis consequências na correspondência entre som e letra ou ainda entre fonema e grafema.

Neste trabalho, por se tratar de uma intervenção em uma turma de 9º ano, partimos da ideia de que a maioria dos estudantes já conheçam o sistema alfabético como também já tenham passado do nível de aquisição da escrita.

2.3 A escrita ortográfica

A ortografia da língua portuguesa nasceu da ortografia do Latim, adaptando-se à pronúncia da língua, sem nunca ter sido uma simples transcrição fonética (Cagliari, 1995). A palavra Ortografia aparece documentada pela primeira vez na gramática de João de Barros (1540) e, de lá para cá, passou a ser parte integrante das gramáticas, além de

receber atenção especial dos ortógrafos especializados. Até os dias atuais a ortografia passou por razoáveis instabilidades até chegar ao título de oficial.

Com a intervenção dos governos do Brasil e de Portugal, no início do século XX, a ortografia passou a ser controlada por lei. Mesmo assim, uma reforma seguia-se a outra. O último acordo aconteceu em 2009 e tinha por finalidade enquadrar, do ponto de vista histórico, as inovações que surgiam na nova grafia e, por outro lado, esclarecer algumas dúvidas na ausência de um VOLP PE (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa do Português Europeu).

Segundo Cagliari (1998), a ortografia é a grande ideia subjacente a qualquer sistema de escrita, e que, portanto, deve ser preservada.

Em primeiro lugar, é preciso ter ideias claras e corretas a respeito da natureza e usos da ortografia. Em segundo lugar, é preciso aprender a ter dúvidas ortográficas. À medida que a pessoa progride nos estudos, vai restringindo suas dúvidas a poucos casos ou a palavras especiais: escrita com X ou com outras letras; como se escrevem exceção, extenso, estender, obsessão etc.? No começo, entretanto, a situação é diferente. O alfabetizando identifica as letras e vai aprendendo ao mesmo tempo a ortografia, a partir das lições do professor e dos livros ou do material didático. Porém, quando vai escrever a partir de sua iniciativa, como tem poucas referências ortográficas em sua mente, lança mão do princípio acrofônico e da observação de sua fala para escrever. (Cagliari, 1998, p. 341-357)

Ao ingressar na escola, além de conviver com falares diferentes e colegas que apresentam comportamentos sociais e culturais distintos, o estudante iniciará o processo de aquisição da linguagem escrita. Normalmente, a primeira tentativa de escrita é a pictográfica, na qual o aprendiz faz representações do mundo à volta por meio de desenhos. Posteriormente, vem a escrita silábica, que pode ser caracterizada pelo uso de uma letra para representar cada sílaba da palavra até chegar à escrita alfabética.

Morais (2006) comenta que no desbravamento do campo da ortografia, as crianças empregam todos os meios que estiverem ao seu alcance para adquirir conhecimento. E o professor deve acompanhar de perto esse processo. É claro que, para que haja a aprendizagem, é necessário em primeira mão que a escola propicie ao estudante o contato com variados gêneros textuais, pois é preciso que o estudante entre em contato com esse material para que possa compreender o sistema de escrita.

Outro fator apontado por Moraes é que o sistema ortográfico do português possui uma série de regras, aquelas que, ao serem compreendidas pelo estudante, o impedem de cometer erros quando se depara com o fenômeno, mesmo em palavras que sejam totalmente desconhecidas para ele. São as chamadas regularidades do português, que

devem ser apresentadas aos estudantes não de forma mecânica, mas de forma que os levem a refletir sobre seu uso.

Outra característica do sistema é a quantidade de grafias que não podem ser compreendidas pela falta de uma regra. São as palavras que tiveram sua grafia determinada pela etimologia. Nesses casos, não existe uma explicação para o uso de uma ou de outra letra na hora de grafar determinada palavra. São as irregularidades do sistema, e, nesse caso, será necessário que o estudante memorize as palavras e suas respectivas grafias irregulares, além de se apropriar do dicionário como suporte à compreensão das irregularidades ortográficas. É claro que, ao passo que a criança vai entrando em contato com as palavras escritas nos diferentes gêneros textuais, o problema da ortografia vai se dissipando; porém, se a escola se nega a proporcionar esse momento de reflexão ao estudante, depara-se com a quantidade imensa de indivíduos que cometem erros que deveriam ser solucionados ainda nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, é possível que os estudantes se apropriem do sistema ortográfico vigente no país através da prática de leitura; no entanto, apenas essa proximidade com o sistema escrito não é suficiente para solucionar os problemas relacionados à ortografia.

É preciso que haja todo um esforço do docente em levar o estudante a refletir sobre os usos da ortografia e a refletir sobre seu próprio erro, para alcançar a maturidade desejada por todos os usuários da língua. Não dá para ignorar o erro dos estudantes, tampouco tratá-lo como um crime que deve ser censurado, mas usá-lo como meio que permita ao estudante a compreensão de tão importante convenção humana.

A falta de uma reflexão acerca do sistema ortográfico tem contribuído para inúmeras dificuldades apresentadas pelos estudantes do ensino fundamental (e por que não dizer ensino médio e superior também) no que diz respeito à escrita, e se pode constatar o nível elevado de reprovações e evasões no ensino fundamental. As justificativas são sempre as mesmas: o estudante não sabe escrever (apesar de ser alfabetizado, ler e escrever convencionalmente, com exceção do uso das regras ortográficas), o que muitas vezes justifica um número elevado de reprovação, deixando muitos estudantes em distorção idade-série e totalmente desmotivados na continuação da trajetória escolar.

A escola deve, então, tratar a língua como algo em constante mutação, que vai sendo produzida e alterada por seus falantes, em conformidade com os grupos sociais aos quais estes pertencem, pois, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido, por todos

os seus falantes, cada vez que ele se opõe a interagir por meio da fala ou da escrita (Bagno, 2007, p. 36) Precisando assim, ser estudada constantemente devido às rápidas transformações que sofre.

Marcuschi (2005), sob essa perspectiva, ressalta que

[...] a língua não é um sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objeto de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em meio de instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos (Marcuschi, 2005, p.125).

É preciso, portanto, conhecer as diferentes nuances que a língua apresenta, suas regularidades, irregularidades e a variação que sofre de acordo com os seus usuários, para que então seja percebida como mecanismo de interatividade entre os seres humanos. Para Bortoni-Ricardo (2005), foi a sociolinguística que ajudou a desfazer a ideia de que um falar é melhor do que outro e de que existem falantes deficientes em sua língua. E completa afirmando que:

Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido a sociolinguística forneceu munção teórica e tecnológica para combatê-los, bem, como para que os sistemas escolares comessem a se preocupar com a adequação de seus métodos de peculiaridades linguísticas e culturais de seus estudantes que não provinham das camadas dominantes da sociedade (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 151).

Nesse sentido, “a variação linguística precisa ser estudada como fato social e cultural, naquilo que ela é, na riqueza que representa e como reveladora do dinamismo da língua” (Bagno, 2007, p.139), uma vez que a língua muda em um processo natural e não há nada que possamos fazer para impedir as suas transformações. As línguas, porém, ainda são diferenciadas pelos seus valores sociais, por isso é importante “constatar que nas sociedades modernas, os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada correta, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que outros, de natureza ética, moral e estética” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 13).

No que diz respeito ao combate do preconceito linguístico, a escola tem papel fundamental, uma vez que não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas de seus educandos. Dessa forma “a escola” naturalmente, deve fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, seguindo os dialetos de cada um” (Cagliari, 2006, p. 27). Sobre a reflexão mencionada, destaca-se que o “preconceito é social, mas sua manifestação se dá através das atitudes das pessoas diante de fatos linguísticos. Por isso, ensinar português nas escolas é uma forma de promoção social”

(Cagliari, 2009, p. 41). Assim a escola deve mostrar ao aluno como as variantes linguísticas se formam para que ele compreenda que como as variedades linguísticas se formam para que ele compreenda que determinadas relações sociais exigem o uso do dialeto-padrão. Sem, no entanto, ceifar desse sujeito a variedade que o identifica culturalmente e socialmente, já que “resguarda-se, assim, o direito que o educando possui a preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 26)

No ambiente escolar, geralmente, a linguagem não é utilizada somente como forma de comunicação, mas também como forma de avaliação de educando, e inúmeras vezes de um modo pouco natural, em situações hipotéticas que ficam muito distantes da realidade do estudante. Assim, “a escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente” (Cagliari, s.d. p. 73).

A escola exige a adaptação às normas e às regras, além da aprendizagem formal. Enquanto está no ambiente familiar, o estudante se comunica com naturalidade, expressividade e desenvoltura, pois sua rede social é formada por familiares ou por pessoas muito próximas a ele, o que lhe sugere conforto e segurança para expressar suas ideias, além desse ambiente ser basicamente formado pela expressão oral. Ao chegar ao ambiente escolar, esse sujeito apresenta dificuldades de comunicação, visto que seus interlocutores são, geralmente, desconhecidos e a comunicação, que era oral, passa a ser, também, escrita. Assim, “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultural permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.24).

Esta transição é um momento difícil para o educando, pois terá que superar uma série de obstáculos para compreender e dominar a linguagem escrita, e cabe ao professor auxiliá-lo na superação desses novos desafios.

O professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida (Cagliari, 2009, p. 24)

O ensino de português deve, portanto, proporcionar ao estudante a possibilidade de compreender melhor a sociedade em que vive, como ela é formada linguisticamente e como a linguagem é capaz de melhorar e ampliar o convívio social dos indivíduos. Pois,

de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais é “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (Brasil, 1998, p. 20). Ainda,

[...] a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos. O que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade da língua portuguesa (Cagliari, 2009, p. 41).

Bortoni-Ricardo (2005) propõe uma pedagogia culturalmente sensível, que tem como objetivo “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128). Tudo isso no intuito de propiciar ao educando mecanismos diversos, capazes de ampliar seu repertório linguístico, uma vez que irá interagir com colegas que apresentam diferentes formas de falar. Conforme, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e da construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (Brasil, 1998, p. 34).

Ao encontro dessa questão, “o mais importante de tudo é preservar, no ambiente escolar, o respeito pelas diferenças linguísticas, insistir que elas não são “erros” e até mesmo tentar, na medida do possível, mostrar a lógica linguística delas. (Bagno, 2007, p.125)

Os estudantes terão acesso à variedade padrão (que deve ser ensinada na escola) e a um conjunto de outras variedades (prestigiadas ou estigmatizadas), dependendo da origem social e cultural dos colegas que frequentam o ambiente escolar, considerando, principalmente, as diferentes situações de interação sobre as quais o estudante precisa ser levado a refletir.

2.4 A ortografia nas escolas: limites e desafios

Iniciamos essa discussão apresentando uma reflexão dos PCN (1998, p. 67), acerca do que representa o ensino da oralidade para escola, pois, segundo este documento, o ensino da oralidade para esta instituição deve representar “acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da

enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania”.

A escola e os professores se sentem na obrigação de ensinar os estudantes a dominarem a língua escrita, mas não se sentem estimulados a ensiná-los a se apropriarem de maneira efetiva da língua oral, pois acredita-se na maioria das vezes que a língua falada já foi apreendida em casa, nessa linha de pensamento Castilho (1998, p. 13) afirma que:

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de o estudante já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Dessa forma, acreditamos que a escola, por ser uma instituição que permite a aquisição de saberes diversos, deveria promover atividades que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral e não só na modalidade escrita, que é privilegiada pela sociedade, pois, como afirma Kato (2002, p. 7), a função da escola, intermediada pelo professor, é “desenvolver no estudante o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2005, p. 49), afirma que a função da escola [...] no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os estudantes já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescentar ao vernáculo básico.

Devemos considerar os conhecimentos prévios que o estudante já traz consigo e instigá-los a explorá-los mais, pois a escola possui mecanismos capazes de ampliar os conhecimentos dos estudantes, e cada um deles possui seu grau de facilidade ou dificuldade no processo de aquisição da linguagem, que será trabalhado por meio da mediação do professor. Nesse processo, o professor deverá levar em consideração que, na maioria das vezes, [...] o estudante segue a regra da fidelidade ensinada desde a alfabetização, eu escrevo assim porque falo assim, segundo que ele só pode fazer uso daquilo que ele tem: a sua variedade linguística, que em geral não é aceita pela escola.

Assim, as marcas de oralidade que aparecem nos textos dos estudantes, obedecendo ao princípio da fidelidade ensinado desde a alfabetização, são provas cabais de que os estudantes foram mal alfabetizados. Nesse contexto, devemos compreender,

acima de tudo, que a linguagem oral é diferente da linguagem escrita, pois a escrita apresenta [...] características próprias que não se encontram na fala, como tamanho e tipo das letras, cores e formatos, elementos pictóricos que funcionam como gestos e mímica graficamente representados. (Fávero e Nobre, 2011, p. 03).

Essa diferença deve ser refletida na forma como elas são ensinadas na sala de aula, pois, na maioria das vezes, apenas a escrita tem um lugar privilegiado neste processo, tornando a oralidade marginalizada, num segundo plano ou, até mesmo, não sendo considerada como tema de ensino. A oralidade, algumas vezes é trabalhada em sala de aula, em forma de leitura em voz alta. Essa prática nos remete à concepção de linguagem como representação do pensamento (Kleiman, 2013).

Outra atividade que é bem utilizada para se trabalhar a modalidade oral é o debate e a dramatização, que também são consideradas, equivocadamente, como suficientes para desenvolvimento desta modalidade. Essa forma restrita de se trabalhar a oralidade pode ser despreparo por parte do professor que, em sua formação, não tiveram esta temática discutida de forma significativa e relevante às práticas pedagógicas. Acreditamos que o professor poderia, durante esse processo, além de possibilitar atividades que desenvolvam a linguagem escrita, também proporcionar práticas com gêneros orais com a mesma dinamicidade, pois a atividade que envolve a linguagem oral é tão importante quanto a escrita. Nessa perspectiva Bortoni-Ricardo (2006, p. 268) afirma que

[...] é nossa tarefa na escola ajudar aos estudantes a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, por meio da língua escrita. (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 268)

Seguindo essa linha de pensamento, Batista-Santos (2014) ressalta a importância de se trabalhar com a modalidade escrita e a modalidade oral, pois, para referida pesquisadora, [...] a fala e escrita ocorrem num contínuo.

Dessa forma, as novas perspectivas de texto, gênero, discurso, suas condições de produção e realização. Há uma revisão da forma de conceber a fala, pois a fala, tida antes como lugar da desorganização, espontaneidade, passa agora a ser vista como planejada e organizada segundo critérios que favorecem a interação e compreensão do que é dito (Batista-Santos, 2014, p. 50).

Nesse sentido, já que o mito da fala como lugar da desorganização é revisto, o ensino dela também deve ser repensado, pois acreditamos que, assim como a modalidade

escrita é ensinada, a fala também deve ser ensinada, levando seu processo de realização (características próprias de cada modalidade).

Para Morais (1998), um importante passo a ser dado pela escola, no ensino de ortografia, é investir mais em ensiná-la de fato, pois a escola cobra que o estudante escreva correto, mas cria poucas oportunidades de reflexão a respeito da ortografia. Nós, professores, “precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita” (Morais, 1998, p. 26). Sendo uma convenção, não podemos esperar que os estudantes aprendam sozinhos, mas é necessária a sistematização do conhecimento.

Assim, esta pesquisa se torna relevante, pois pode contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao domínio da ortografia, não apenas para os estudantes da turma que participou desse estudo, mas para outros professores e estudantes que vivenciam essas dificuldades diariamente. Para os estudantes, o maior benefício é uma aprendizagem reflexiva, em que regularidades e irregularidades ortográficas são tratadas de modo consciente.

Para Lemle (2004), é de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar os erros de escrita cometidas por seus estudantes, aproveitando como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir. Esse diagnóstico instrumentaliza o professor para realizar um trabalho consciente e específico para cada turma.

Nessa perspectiva, o erro não é visto como algo aleatório e a intervenção do professor pode trazer resultados positivos. Trata-se, portanto, de construir uma metodologia de trabalho com a escrita que explore as experiências dos estudantes e propõe-lhes desafios para testagem de hipóteses e sistematização de conhecimentos sobre a língua. Bortoni-Ricardo “assevera que cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e estudante. Ao discutir os erros com o aluno, este vai verbalizar o caminho do seu raciocínio na decisão de escrever de uma forma ou de outra” (Bortoni-Ricardo, 2005).

Para Morais (1998), as dificuldades ortográficas não devem ser tratadas todas da mesma forma. Há casos de regularidades e irregularidades. Em se tratando das regularidades, há regras que, se compreendidas pelo estudante, podem ajudá-lo a escrever inúmeras palavras da língua em que aparece tal dificuldade. Já para as irregularidades não há regras que possam ajudar, de modo que é preciso memorizar a grafia correta, que se

justifica pela tradição de uso ou pela origem da palavra. Dessa forma, para cada tipo de dificuldade são necessárias diferentes estratégias de ensino.

Zorzi (1998) afirma que mesmo que a escola, com o auxílio da família, desenvolva o trabalho com a ortografia de forma sistemática não podemos deixar de considerar que seus resultados podem ser bastante heterogêneos. Alguns indivíduos podem realmente ter um dom, uma habilidade linguística mais bem desenvolvida, enquanto outros necessitarão de muito esforço para escrever corretamente, mas, nos dois casos, escrever corretamente dependerá do ensino na escola. E completa que: “o desafio maior do professor é elaborar situações didáticas que permitam à turma compreender as conexões entre língua e ortografia”.

Cagliari (1993) enfatiza que a oralidade influencia na escrita, pois o autor do texto, ao escrevê-lo, não utilizará contextos informais, ele assumirá na verdade uma posição enunciativa específica da enunciação oral, que é valorada como oral. Notamos dessa forma, uma questão enunciativa e discursiva, e não apenas contextual.

A categorização proposta por Cagliari (1997) tem por objetivo auxiliar o professor na análise de erros encontrados nos textos espontâneos das crianças. O autor utiliza as seguintes categorias: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas e de acentos.

Enfim, no papel de professores, não podemos negligenciar o ensino de ortografia, para que a escola não contribua para “a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita” (Morais, 2010, p. 32). É preciso mostrar ao estudante o quão importante é o conhecimento da ortografia. Assim, um ensino pautado na reflexão contribuirá para que ele tenha mais êxito nos textos que produz.

2.5 O Erro ortográfico

O sistema de escrita alfabética da língua portuguesa torna-se muito complexo no momento em que as regras ortográficas transcendem a relação som/letra, causando um transtorno para o estudante já que para chegar à fase alfabética ele se apoiou justamente nessa comparação entre a letra e o seu respectivo som. Nesse sentido, para Bortoni-Ricardo (2004), o erro do estudante deve se tornar objeto de discussão em sala de aula e

dessa forma será possível que ele reflita encontrando o melhor caminho para a aquisição da norma.

O erro ortográfico, não raramente, tem sido tratado de maneira inadequada, na medida em que são constatados, anotados, corrigidos, mas não se produz uma reflexão quanto a sua motivação, ficando os estudantes sem saber por que erraram e como fazer para acertar.

Morais (1998), ao falar do ensino da ortografia e do tratamento dispensado aos erros ortográficos, revela, em pesquisa realizada com professores das primeiras séries do ensino fundamental, de uma escola pública da rede municipal de Recife, que a maioria adota a atividade tradicional do ditado como a preferida para o ensino da ortografia. Segundo ele, normalmente, ditam-se pequenos textos (ou lista de palavras), faz-se a correção coletiva (colocando o modelo correto no quadro negro) e pede-se aos estudantes que corrijam o que erraram. É também comum que copiem algumas vezes as palavras em cuja escrita se enganaram (Morais, 1998, p. 61). São esses procedimentos que caracterizam um ensino mecânico da ortografia, em que não se permite uma reflexão quanto ao erro ortográfico cometido.

Quando o autor afirma que a ortografia deve ser ensinada de modo sistemático na escola, compreendemos que o conhecimento das normas ortográficas implica uma análise atenta por parte dos indivíduos quando escrevem as palavras, prática que deve ser incentivada pelo professor frequentemente.

O grande lapso no ensino da ortografia talvez seja a forma como a maioria dos professores a veem. As ideias que os professores tem sobre a ortografia podem ser divididas em dois grupos: no primeiro grupo estão os que a consideram apenas como um conjunto de normas e não como uma parte importante no sistema de escrita; por isso, os professores justificam o não ensino por optarem pelo ensino da leitura e produção de textos.

No segundo grupo, estão os que ensinam a ortografia, mas sob os preceitos do ensino tradicional da gramática normativa. Também não enxergam a ortografia como parte do sistema de escrita e adotam uma metodologia tradicional, arcaica e dolorosa. A ortografia torna-se um instrumento severo de avaliação e rotulação.

Segundo os PCN, “ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir”. (PCN, 1998, p. 84). Assim, abandonar

o ensino da ortografia em nome de uma aprendizagem espontânea a partir da prática de leitura, não proporciona aprendizagem significativa para o estudante.

No contexto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os erros ortográficos são considerados parte do processo de aprendizagem da língua escrita, especialmente durante os primeiros anos de escolarização.

Na BNCC, a ortografia está contida no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais e, segundo esse documento, a aprendizagem da ortografia e da pontuação deve ser contextualizada no desenvolvimento da leitura e da escrita. O documento diz que “a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita [...] (BRASIL, 2017, p. 69).

A BNCC reconhece que os alunos estão em constante desenvolvimento e que a aquisição da escrita correta é um processo gradual. Portanto, o documento enfatiza a importância dos professores compreenderem e respeitarem as etapas de desenvolvimento individual dos alunos, oferecendo apoio e orientação adequados para superar dificuldades ortográficas.

Além disso, a BNCC destaca a necessidade de promover práticas de leitura e escrita significativas, que envolvam os alunos em situações reais de comunicação e que estimulem a reflexão sobre a língua escrita. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da competência ortográfica e para a construção de uma relação positiva com a escrita.

No entanto, a BNCC enfatiza a importância do domínio da língua escrita como uma das competências fundamentais para a educação básica. Isso inclui a capacidade de compreender e produzir textos em diferentes gêneros, interpretar e analisar criticamente informações, além de dominar aspectos gramaticais, vocabulário e organização textual. Embora não se concentre explicitamente na ortografia, a BNCC aborda indiretamente o desenvolvimento das habilidades de escrita que são essenciais para a produção de textos corretos ortograficamente.

De fato, a BNCC não faz menção explícita à ortografia. A BNCC concentra-se em áreas mais amplas de competências e habilidades, como comunicação, leitura, escrita e compreensão textual, sem entrar em detalhes específicos sobre elementos linguísticos como a ortografia. Portanto, não há citação direta sobre ortografia na BNCC.

Visto que, não dá pra ser um bom escritor de texto sem o domínio da convenção ortográfica. Se por um lado, a escola às vezes, se recusa a ensinar ortografia, ela não se recusa a avaliar e rotular (os erros) de acordo com essa mesma norma. Segundo Moraes,

a escola exige do estudante uma escrita ortográfica correta, mas não prioriza momentos em que se discuta sobre os erros ortográficos com os alunos. Muitas vezes toda a produção textual do estudante é desconsiderada em face dos erros ortográficos. Que mesmo o estudante produzindo um bom texto, é comum entre os professores que seja cobrada a cota do erro ortográfico, trazendo ao texto uma avaliação negativa. (Moraes, 1998, p. 17),

Este processo, contudo, deve começar pelo professor, que deverá desconstruir o conceito de que a ortografia é simplesmente um ‘instrumento de tortura’.

não é justo avaliar a dificuldade da criança, considerando-a incapaz, deficiente auditiva, retardada ou leviana e desatenta...só porque tem dificuldade em decidir como escrever ortograficamente umas tantas palavras, sejam elas quais forem (Massini-Cagliari, 2001, p. 64)

O resultado desse lapso é uma escola que reconhece a importância da ortografia, entretanto ora ensina de maneira equivocada ora não a ensina de maneira alguma. E o grande prejudicado é o estudante, rotulado e excluído. Para Moraes (1998), a escola precisa se despir dessas roupagens prontas há séculos e investir no ensino reflexivo da ortografia.

Refletir é levar o estudante a entender a natureza do sistema bem como sua importância para o indivíduo enquanto ser social inserido em uma comunidade em que a escrita padrão reina imponente. É perceber que o problema tem afetado não só os estudantes, mas também professores, que, sentindo-se presos, não conseguem levar o estudante à tão sonhada escrita ortográfica padronizada. Portanto, são necessárias e urgentes intervenções que auxiliem o profissional nesta tarefa de permitir que estudantes de todas as classes sociais tenham acesso à escrita de prestígio social.

Apenas mostrar o erro ao estudante não é suficiente, é preciso separar tempo, discutir, permitir que ele esclareça suas dúvidas e entenda o porquê de escrever daquela forma e apresentar os reais motivos e as necessidades sociais que estão inseridas mesmo de forma inconsciente. O estudante precisa entender que grafar bem as palavras pode ser uma questão de ascensão social, e a escola não deve enfraquecer na missão de ensinar para dentro e para fora dela. Escrita é como um poder social que permite aceitação em nossa sociedade.

Neste trabalho, a noção de erro adotada e categorizada é o erro cometido nas produções escritas dos estudantes em final de ciclo do Ensino Fundamental. Tem-se a

ideia de que erro é qualquer escrita diferente da convencional. Para alguns, o erro significa o não acerto e, portanto, não aprendido, mas não é o que se objetiva-se nessa pesquisa. Para responder a algumas inquietações ficaremos satisfeitos em apenas categorizar os erros, sem nos atermos as discussões geradas sobre o termo.

O termo ‘erro’ em seu estado de dicionário apresenta diferentes acepções, dentre as quais citamos algumas: 1. Juízo falso, desacerto, engano; 2. Incorreção, inexatidão; 3. Desvio de bom caminho, desregramento, falta. Como se pode observar, todas as definições estão impregnadas de uma conotação negativa, de algo que não foi alcançado.

Muitos estudos sobre a aquisição da escrita, talvez por esse motivo, tenham optado pela utilização de termos eufêmicos tais como ‘desvio’, ‘equivoco’, ‘deslize’ ou ‘dificuldade’ (Dicionário Aurélio Eletrônico, versão 3.0, 1999) para fazerem referências aos erros ortográficos. Esses termos, porém, carregam consigo sentidos como os de ‘afastamento da direção ou da posição normal’; ‘engano’; ‘desvio do bom caminho; e ‘obstáculo’, respectivamente.

Para preparar um trabalho voltado para a resolução dos erros ortográficos cometidos pelos estudantes, é importante que o profissional entenda o porquê dos erros e sua natureza para assim investir em atividades que vão contribuir para aprendizagem do sistema ortográfico. “Se perceber que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes” (Morais, 1998, p.28). Assim, é necessário que o professor conheça seus estudantes, identifique a natureza dos erros, quais os fatores que o levam ao desconhecimento da norma ortográfica para assim produzir estratégias eficientes.

Alguns autores levantam uma discussão sobre as várias concepções de erros ortográficos, que podem contribuir para melhorar o trabalho do professor. Para Moraes (1998), se o erro for voltado para as questões regulares do sistema ortográfico, o professor pode refletir sobre as regras junto com os estudantes levando-os a compreender gradativamente a escrita das palavras, ou seja, não é preciso memorizar porque neste caso ele pode aprender. Por outro lado, se o erro for pautado nas irregularidades do sistema, então o que precisa ser feito é memorizar.

Dessa forma, o docente deve priorizar as palavras que fazem parte do universo vocabular da turma e ensiná-la a utilizar o dicionário. “Assim, no momento inicial, o professor precisa diagnosticar as principais dificuldades de seus estudantes. Em seguida definir as metas para o rendimento ortográfico da turma específica com que trabalha” (Morais, 1998, p. 69).

Morais (1998) classifica os erros dos estudantes em duas categorias: as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. Para o autor, as regularidades são peculiaridades do sistema ortográfico que possuem uma regra e que são, portanto, capazes de serem compreendidas pelos estudantes.

O autor classifica como regulares diretas as ocorrências ortográficas em que as palavras apresentam letras cuja relação com o som ocorre de forma completa, ou seja, cada letra tem um único representante sonoro, ainda que ocupe posições distintas nas palavras. Se enquadram nesse grupo as Relação fala e escrita: uma análise dos registros ortográficos em produções escritas do Ensino Fundamental| que têm correspondência sonora: B, D, P, T, F e V: são exemplos: bola/ cabide/ cabo/ brasa/ blusa/ sob e, pato/ capote/ mapa/ prata/ pluma/apto. Já as regulares contextuais são aquelas que o contexto definirá qual letra será utilizada, são classificadas nesse grupo o uso de R ou RR em palavras como rato e carro; o uso de G ou GU em palavras como garoto e guerra; o uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U”, como bamboe bambu, entre outros casos.

Por fim, o denominado grupo das regulares morfológico-gramaticais apresenta as palavras em que as letras serão escritas de acordo com a categoria gramatical. Para isso, é necessária a compreensão dos elementos que constituem as palavras, como prefixos, sufixos e desinências; citamos como exemplo a opção pelo uso do “s” (com som de z) ou “z” diante do sufixo -inho, em que a regra prevê uso de “s” se a palavra de origem já contém” no fim do seu radical (mesinha/casinha/vasinho), e “z” nos demais casos (anelzinho/pazinha), como também o uso do sufixo -esanos adjetivos de nacionalidade, como francesa portuguesa. Além dos casos de regularidades, também encontramos na língua portuguesa as ocorrências irregulares. Nesse grupo, encontramos as palavras em que a eleição de uma letra e não de outra não segue nenhuma regra, e a realização correta durante o momento de escrita se dá devido à memorização das normas ortográficas. Os exemplos mais corriqueiros são os vários usos dos sons do fonema [s] dados por “s” (seguro), “c” (cidade), “x” (auxílio), “ss” (clássico), “sc” (piscina), “sç” (desça), “z” (paz) e “xc” (exceto), e a opção entre “x” e “ch” (xale/chave/xícara/chave/ xerife/chefe/chuva) (Costa, 2016).

As regularidades são divididas em três:

a) regulares diretas é a relação estabelecida pelas letras P, B, T, D, F e V, que não apresentam nenhuma letra concorrendo sua grafia. São letras grafadas da forma como são pronunciadas;

b) regulares contextuais, neste caso o que vai definir qual letra usar é justamente o contexto em que essa palavra está sendo empregada; existem regras claras que podem ser compreendidas pelos estudantes;

c) regulares morfológico gramaticais, que são determinadas pelas regras voltadas ao conhecimento das categorias gramaticais.

As irregularidades são caracterizadas pelo autor como sendo aquelas características da ortografia que não são definidas por regras, e que, portanto, devem ser memorizadas.

Para Lemle (2009), o erro que os estudantes cometem na escrita pode ser distribuído em três fases: falhas de primeira ordem, falhas de segunda ordem e falhas de terceira ordem.

As falhas de primeira ordem são praticadas por estudantes que ainda não dominam o sistema de escrita, pois apresentam “falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras” (Lemle, 2009, p. 40). Segundo a autora, entre essas falhas de primeira ordem estão: a repetições e omissões de letras; as trocas da ordem de letras; falhas relacionadas ao formato das letras e confusão entre sons parecidos. Espera-se que apenas estudantes que estejam no início da alfabetização apresentem os erros de primeira ordem, o que nem sempre acontece.

Os erros de segunda ordem são classificados pela autora como uma tentativa do estudante em transcrever para a escrita a forma como ele pronuncia as palavras. Nesta fase, ele se apoia na oralidade para não cometer equívocos na escrita das palavras, o que o faz escrevê-las da forma como pronuncia. A autora afirma que os estudantes que ainda cometem erros de segunda ordem não completaram seu processo de alfabetização e necessitam que o educador olhe com mais atenção a esses desvios.

As falhas de terceira ordem são caracterizadas pela autora como sendo aquelas falhas cometidas pelos estudantes devido às trocas entre letras concorrentes, tais como: o uso do SS, do C ou da Ç; o uso do S ou do Z; uso do J ou do G; confusão entre o U e o L. Essas falhas de terceira ordem são as complicações do sistema ortográfico que devem ser trabalhados de forma a levar os estudantes a refletirem sobre o processo de escrita e solucionarem tais problemas. A autora classifica esta fase como sendo a fase em que o estudante já está alfabetizado e necessita que o professor invista em atividades variadas para ajudá-lo a superar essa questão com êxito.

Bortoni-Ricardo (2006) apresenta quatro categorias de erros na escrita, que podem ser resumidos em dois tipos: erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Na primeira categoria a autora classifica aqueles desvios resultantes “do conhecimento insuficiente das convenções que regem a escrita” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 54). Pode ser usado como exemplo neste caso: os fonemas que possuem mais de uma representação gráfica; as letras que representam mais de um fonema e outros dessa mesma natureza. A segunda categoria é relacionada com a transposição dos hábitos da fala, ou seja, o estudante, por algum motivo, ainda não consegue perceber que a escrita não é um retrato da fala e que as palavras nem sempre são escritas da forma como são pronunciadas. Nesta categoria podem ser citados: confusão entre o vocábulo fonológico e o vocábulo mórfico, quando a estudante junta ou separa as palavras conforme junta e separa na oralidade; despatalização; monotongação; queda do R nas formas verbais; além de outros desvios dessa natureza.

Os pesquisadores são unânimes quando chamam a atenção para que a escola cumpra o seu papel de colocar à disposição do estudante os conhecimentos necessários para viver em sociedade.

Escolhemos fundamentar esse trabalho nas concepções de Bortoni-Ricardo (2009) e Moraes (1998), na tentativa de compreender de forma mais abrangente os fenômenos por trás dos erros na escrita dos estudantes.

A primeira parte do trabalho explicita a importância que tem para o professor conhecer o contexto sociolinguístico em que o estudante vive. Embora, este trabalho não contemplou todos os aspectos sociolinguísticos dada a especificidade de catalogar e analisar os erros ortográficos dos estudantes. Contudo ressaltamos que ao analisar os textos, enfatiza-se primeiro a categoria de erros ortográficos ligados ao sistema de convenções de escrita e em uma segunda análise, constata-se a interferência da oralidade na escrita e de que forma os traços fonológicos se manifesta, segundo Bortoni-Ricardo, (2005).

Logo após a análise dos textos/excertos, há uma breve discussão, seguida das considerações finais. A importância desse tipo de investigação consiste na possibilidade de que o professor valorize a variedade linguística do estudante, de modo a não o excluir do processo de ensino, sem que o docente se exima da responsabilidade de montar atividades ou materiais que atuem diretamente sobre os erros e dificuldades apresentadas pelos discentes, tendo em mente que é necessário conhecer a realidade que o estudante

vive para que o professor saiba que de fato os erros têm ou não base fonológica. Além disso, através dessa análise, ficarão evidentes a questão do continuum rural-urbano e a interferência do oral na manifestação escrita do estudante.

Considerando os limites e as possibilidades de transformação do ensino e da aprendizagem da ortografia, estudos como o de Moraes (1998) e Bortoni-Ricardo (2006) apontam para a necessidade de promover um trabalho sistemático referente ao ensino da ortografia, ajudando o estudante a refletir e a internalizar as restrições ortográficas.

Para Marcuschi (2008, p. 230), agora mais do que nunca existe uma urgência em se trabalhar a leitura e a escrita de forma efetiva, pois “esse não é um assunto apenas escolar ou acadêmico, mas de nossa vivência cotidiana”.

Pensando em recursos didáticos que auxiliem o professor, Moraes (2006) aponta para os jogos pedagógicos com um objetivo didático: “Por terem sentido lúdico e propiciarem diversão”, mas também promoverem a aprendizagem de regras ou irregularidades ortográficas. O jogo de ortografia, pelo seu aspecto lúdico, é possível ter um maior envolvimento dos estudantes. Eles conversam sobre regras, levantam hipóteses, auxiliam os colegas que ainda estão com dificuldades para resolver os desafios impostos pelos jogos e conseguem atingir metas e evoluir na aprendizagem de regras ortográficas.

Estamos, assim, em defesa de um ensino sistemático da ortografia, baseados em debates e reflexões sobre as restrições da norma ortográfica, que possibilite aos aprendizes notar corretamente as palavras. Um trabalho sistemático com a ortografia leva o estudante a compreender o porquê usar essa ou aquela letra para representar determinado som, e a identificar os casos em que não há regras que orientem a escrita.

Para tanto, é imprescindível que seja feito um planejamento (plano) para dar conta das dificuldades (em relação à norma ortográfica) apresentadas pelos estudantes e ir monitorando as aprendizagens dos mesmos, de forma a promover o avanço de cada um e de todo o grupo. Um trabalho de ortografia que fuja aos moldes do paradigma de ensino tradicional, ainda é algo que se precisa construir na prática docente. Segundo Chartier (2000), uma inovação pode não ser difundida e implantada por decreto nas escolas. Podemos tentar justificar isso devido ao fato que ensinar de forma reflexiva exige uma maior carga de trabalho do professor, o que pode levá-lo a uma não adoção dessa forma de ensino.

A fim de ampliar as possibilidades de realização de um ensino de ortografia de natureza reflexiva, que motive professores e estudantes, a presente pesquisa assumiu o propósito de verificar a contribuição de jogos como recurso didático adicional naquela

empreitada. Assim, em outra sessão falaremos sobre os jogos pedagógicos e suas possibilidades didáticas na área de língua.

2.6 A contribuição de Bortoni-Ricardo: noção de “erros” de escrita:

O estudo de Bortoni-Ricardo (1981) investigou a percepção e atitudes em relação à concordância verbal não padrão em dois grupos sociais distintos: estudantes universitários da Universidade de Brasília (UnB) e estudantes do curso supletivo noturno do Ensino Fundamental em Brasília. A pesquisa utilizou gravações feitas pelos próprios falantes para avaliação direta por juízes ouvintes. Os resultados indicaram que os estudantes universitários estigmatizam o uso não padrão da concordância verbal, enquanto os estudantes com menor escolaridade tendem a rejeitá-lo também, demonstrando uma percepção limitada em relação a essa variante linguística.

Além disso, Bortoni-Ricardo (2004) conduziu outra pesquisa em sala de aula, abordando a questão do “erro” na aprendizagem da língua. Ela argumenta que é pedagogicamente incorreto utilizar o “erro” como oportunidade para discriminar o estudante. A autora identificou padrões na conduta dos professores diante de regras linguísticas não padrão utilizadas pelos estudantes. Alguns professores não fazem distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os da mesma forma. Outros professores, quando percebem o uso de regras não padrão, optam por não intervir para não constranger o estudante e posteriormente apresentam o modelo da variante padrão.

Essas pesquisas destacam questões importantes relacionadas à percepção, atitudes e abordagens pedagógicas em relação às variedades linguísticas não padrão contribuindo para uma reflexão sobre o ensino e a valorização da diversidade linguística.

Com base nas categorias estabelecidas por Bortoni-Ricardo (2005), podemos observar diversas características da oralidade presentes nos textos analisados, assim como ocorrências de erros decorrentes das dificuldades dos estudantes em relação às convenções da escrita. A pesquisa revelou que alguns desses processos fonográficos influenciam a escrita, mesmo que certos erros não sejam esperados em determinadas etapas escolares, evidenciando que a modalidade escrita ainda enfrenta dificuldades em turmas que já deveriam apresentar resultados mais satisfatórios. Além disso, foi observado, que os estudantes possuem conhecimentos insuficientes no ensino da ortografia.

Em conclusão, os professores devem estar familiarizados com a realidade linguística dos estudantes e possuir conhecimento linguístico adequado para compreender que os erros ortográficos não devem ser tratados da mesma forma. É essencial que considerem tanto a produção escrita quanto a fala dos estudantes, levando em conta as diferentes características e dificuldades presentes em cada modalidade linguística.

Quando lidamos com estudantes que têm acesso muito limitado à(s) norma(s) culta(s) em seu ambiente social, devemos levar em consideração a interferência das regras fonológicas e morfosintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), os “erros” que os estudantes cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão.

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que uma das contribuições mais importantes da linguística ao ensino de línguas tem sido o aparato teórico e metodológico para a análise e diagnose de desvios de ortografia. Conforme a autora, essa técnica permite a identificação dos desvios, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidências.

Em seu trabalho, Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) apresenta 4 categorias de erros, dividindo os erros da transposição dos hábitos da fala para a escrita:

Figura 03 – Quadro das Categorias de erros na escrita.

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontinuas.	

Fonte: Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54.

2.6.1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita.

Na categoria 1, os erros ocorrem devido ao pouco conhecimento das regras que regem a modalidade escrita da língua, resultado das relações plurívocas entre fonema e grafema:

- a) diferentes letras podem corresponder a um mesmo som. Exemplo: mesa e zumbido, o s intervocálico e o z correspondem ao fonema /z/;
- b) uma única letra pode corresponder a dois fonemas. Exemplo: êxito e texto, o x pode ser representado pelos fonemas /z/ e /s/;
- c) o h em ataque, seguido de vogal, como na palavra horizonte, não representa som algum;
- d) há dígrafos, ou seja, um fonema é representado pela junção de duas letras. Exemplo: ss na palavra pássaro;
- e) O x pode representar dois fonemas, como na palavra táxi.

Como podemos observar, a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica, estando, portanto, relacionada ao sistema ortográfico da língua. Conforme a autora, nessa categoria foram classificados os erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. No português, há fonemas que possuem diversas representações ortográficas e há letras que representam dois fonemas.

Um exemplo disso é a troca de letras devido à semelhança fonética, como em “chícara” por “xícara”. Outro desse problema da primeira categoria citado por Bortoni-Ricardo (2005) é o uso de diacríticos e certas peculiaridades morfológicas como a diferença ortográfica do sufixo número pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado (ão) quando é tônico e (am) quando é átono.

Na categoria 2, os erros são classificados de acordo com o contexto em que o falante está inserido, considerando os erros recorrentes de seu dialeto, como por exemplo a realização do rotacismo, fenômeno linguístico que corresponde à troca do l pelo r. Antes de passarmos para a explicação das categorias 3 e 4, descreveremos, ainda que brevemente, os contínuos para o entendimento da variação linguística: contínuo de urbanização; contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2006).

Pensemos em dois polos, de um lado estão os falares rurais, isolados e estigmatizados. Em anos, não muito remotos, devido ao contexto geográfico, as localidades eram afastadas, quilômetros de distância separavam os moradores de áreas urbanas, as estradas eram precárias, logo, a interação linguística era mais limitada. Em algumas regiões brasileiras esse cenário faz parte dos dias atuais. Do outro lado, estão os

falares urbanos organizados e articulados segundo modelo de convenção da escrita, novamente, uma ressalva é necessária, não significa que o Brasil esteja dividido em rural e urbano, mas sim, que essa ainda é a realidade de muitas regiões brasileiras.

Consideremos que entre as duas extremidades da linha contínua outro grupo se desdobra, o rural:

grupos formados por migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologias agropecuárias (Bortoni-Ricardo, 2006, p.52).

Enfatizamos que as fronteiras são fluidas, uma vez que não existem pontos fixos que determinem o início e o término desses falares. Ponderemos outros dois polos inseridos em um evento de comunicação. Em uma das pontas está o evento de letramento regido pela escrita, a saber, palestras universitárias, telejornais, documentários etc. Na outra, o evento de oralidade, como a própria definição supõe, regido pela fala, a exemplo disso estão a conversa descontraída, o telefonema, uma discussão em família etc.

Isso posto, passemos à interpretação daquilo que vem a constituir os traços descontínuos e os traços graduais, noções elementares para que possamos entender os erros pertencentes às categorias 3 e 4. Igualmente, imaginemos dois extremos, à medida em que há proximidade ao polo urbano, há descontinuidade dos falares rurais, isso porque seu uso é descontinuado nas áreas urbanas. Por outro lado, há traços presentes na fala de todos os usuários da língua portuguesa brasileira, distribuídos, portanto, ao longo de todo o contínuo, denominados traços graduais (Bortoni-Ricardo, 2006).

É notório que a segunda, a terceira e a quarta categorias, como fazem Sene e Barbosa (2019), podem ser reunidas em um mesmo grupo motivador de erros, pois as três correspondem a erros decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita. Assim, a segunda categoria – “Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado” –, congrega desvios motivados, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.54), por regras fonológicas do português brasileiro, tais como:

a) Vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal. Ex. (“uque”, “levalo”, “janotei”).

b) Crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. Ex. (“a tenção”).

c) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônicas.

Na terceira categoria, “Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais”, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que funcionam não só como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes da língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados. São exemplos dessa categoria:

- a) Despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal). Ex. (olhar >> oliar)
- b) Monotongação do ditongo. Ex. (beira >> bera)
- c) Desnasalização das vogais átonas finais. Ex. (homem >> homi)
- d) Assimilação e degeminação do /nd/. Ex. (mostrando >> mostranu)
- e) Queda do /r/ final nas formas verbais

Referente aos traços descontínuos, reiteramos que por se tratar de falares estritamente rurais, na maioria das vezes, ao receber avaliação negativa, são estigmatizados

Na terceira categoria, Bortoni-Ricardo (2005) inclui os erros decorrentes da interferência de regras que alteram ou suprimem morfemas flexionais, implicando modificação nas regras de concordância da língua padrão. Os exemplos mais significativos, para a autora, são a alteração ou a supressão do sufixo número pessoal de terceira pessoa do plural dos verbos e a ausência de concordância no sintagma nominal.

Bortoni-Ricardo explica ainda que quando a diferença entre a forma de singular e plural é minimamente perceptível, é alta a probabilidade de se aplicar a regra de supressão do morfema no plural.

Por fim, na quarta categoria, erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínua.

Bortoni-Ricardo apresenta exemplos desse grupo:

- a) Semivocalização do /lh/. Ex. (velho >> veio).
- b) Epítese do /i/ após sílaba final travada. Ex. (paz >> pazi)
- c) Troca do /r/ pelo /l/. Ex. (sirva >> silva)
- d) Monotongação do ditongo nasal em “muito” >> muntu;
- e) Supressão do ditongo crescente em sílaba final. Ex. (veio >> vei)

f) Simplificação dos grupos consonantais no afixo de sílaba com a supressão da segunda consoante. Ex. (dentro >> dentu)

g) Metátese em “satisfeito”.

Categorizar os erros, segundo Sene e Barbosa (2019), possibilita observar as semelhanças e as diferenças entre as motivações de equívocos ortográficos. Para Bortoni-Ricardo (2005), a incidência em certas categorias vai depender dos antecedentes sociolinguísticos do estudante.

2.7. A sequência didática (SD)

Para a proposta de intervenção pedagógica, escolhemos também trabalhar um plano didático nos moldes da sequência didática pela necessidade de ensinar ortografia através da prática da leitura. Sabe-se que não há como habilitar um indivíduo em sua língua escrita se este não tiver contato constante com diversas leituras e ao passo que manuseia esses textos escritos vai construindo conhecimento sobre ele. É justamente por isso que, ao passo que o indivíduo vai crescendo em sua trajetória escolar, vai também resolvendo certos problemas relacionados à escrita.

Schneuwly e Dolz indicam como finalidades gerais da proposta de sequência didática:

- Preparar os estudantes para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 93).

Organizadas nesse passo a passo, as sequências didáticas são atividades que tem o propósito de ensinar um conteúdo. “É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 82). É sempre organizada com base nos objetivos que o professor deseja alcançar com relação ao conteúdo proposto, e deve levar em conta o que o estudante já sabe e o que ele necessita aprender para alcançar o objetivo geral, e de que forma ele vai

alcançar esse nível de aprendizagem. Pode ser usada para trabalhar gradualmente qualquer conteúdo, de qualquer disciplina³.

Com relação ao ensino de língua portuguesa, a sequência didática torna-se fundamental, já que é possível trabalhar a língua partindo do seu uso real que são os gêneros, e não deixando de fora questões tão importantes para aprendizagem dos estudantes como a interpretação de texto e a análise linguística.

Por ser a SD uma didatização de um gênero optamos por usar “um plano didático” nos moldes de uma sequência didática sem rigorosamente seguir os princípios de ter um gênero textual envolvido, pois acreditamos que ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção.

Para Schneuwly e Dolz, o gênero é a base para todo ensino de língua, pois para eles, é aprendendo o uso real da língua que o indivíduo se torna capaz de usá-la com fluência. Assim os autores compreendem o gênero como sendo um instrumento usado pelos indivíduos para a comunicação e, como tal, deve ser usado pelo professor de língua portuguesa.

No entanto, o que se viu ao longo dos anos, foi uma aula de português que usava o gênero textual unicamente como pretexto – texto como pretexto - para a compreensão das ideias do texto ou o trabalho com gramática normativa, assim, “é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma forma linguística, cujo domínio é o objetivo”. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 65).

Dessa forma, a proposta da sequência didática vem com a ideia de romper com esses equívocos que rondam a questão do trabalho com gênero na escola. Se o objetivo é preparar o indivíduo para comunicar-se no mundo, então é necessário que a escola trabalhe esses gêneros de forma a aproximar o estudante da forma real encontrada nas situações de comunicação fora da escola.

Para este trabalho, em especial, a proposta de sequência didática servirá de base para uma proposta que vise minimizar os problemas relacionados à ortografia. É importante que os estudantes estejam preparados para escrever conforme a norma ortográfica. Apesar de o foco deste trabalho ser a ortografia, acredita-se que o melhor

³ Originalmente a sequência didática de Schneuwly e Dolz foi criada para ensino de gênero de texto.

caminho para uma escrita ortográfica é a prática de leitura e escrita de textos que circulam na sociedade, que, além de prepararem os estudantes para se comunicarem enquanto falantes ativos, também estarão preparando para o uso das normas estabelecidas pelo sistema ortográfico do português.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa objetiva fazer um levantamento e categorização de erros ortográficos em escrita livre e direcionada assim como promover atividades que levem à produção de textos e ainda tem a proposta de intervenção direta em sala de aula para minimizar a ocorrência desses erros, com atividades que desenvolvam nos estudantes algumas habilidades linguísticas referentes à linguagem escrita, objetivando a assimilação das convenções ortográficas e, conseqüentemente, o bom desempenho nas suas produções escritas.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Jequiá da Praia, estado de Alagoas. Os estudantes atendidos moram em todas as regiões da cidade: praia, região lagunar e região central. A escola é destaque em várias avaliações externas, como Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), e apresenta desempenho crescente nas provas do Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em 2023, a turma que colabora com esta pesquisa foi uma das selecionadas para a realização da prova que mede as competências de língua portuguesa, matemática e Ciências Sociais. A avaliação de Ciências Sociais foi a novidade na elaboração e prática deste ano, visto que até 2021, essa disciplina era de cunho amostral.

3.1 Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa se baseará no método de pesquisa-ação de Thiollent (1985), que se justifica pela abordagem metodológica qualitativa e participativa, evidenciando a vida real, as experiências reais e o quanto elas podem contribuir na construção do conhecimento. Neste trabalho a pesquisadora se envolve e se compromete com o que investiga. Para Thiollent (1985), os participantes devem estar ligados à pesquisa de forma ativa, não são objetos de investigação apenas, mas participantes efetivos de todas as etapas da pesquisa. “Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (Thiollent, 1985, p. 14 e 15).

Segundo Tripp (2005), não é fácil conceituar a pesquisa-ação, devido a sua fácil adaptação a várias ciências, mas o que se pode afirmar é que o objetivo da pesquisa-ação é implementar uma ação no meio em que está sendo aplicada a pesquisa, consiste em uma

ação conjunta, ou seja, ao mesmo tempo em que estuda uma situação, age sobre ela na tentativa de modificá-la através da ação empreendida.

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1985, p. 14 e 15).

Thiollent (1985) resume alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação em seis aspectos. O primeiro é a ampla e explícita interação entre pesquisador e os participantes da pesquisa; o segundo são os problemas identificados dessa relação; o terceiro é a definição do problema, que para o autor não é determinado pelas pessoas envolvidas, mas pela situação social que há na comunidade em que a pesquisa está inserida; o quarto tem a ver com os objetivos que devem estar ligados à resolução dos problemas observados ou o esclarecimento acerca deles; o quinto princípio é a reflexão constante sobre as ações; o sexto é que a pesquisa não deve estar restrita à ação, mas precisa estar ligada também ao aumento do conhecimento e da consciência dos envolvidos.

Figura 4 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp, 2005.

No esquema criado por Tripp (2005), “a maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia”. A maioria dos processos de desenvolvimento também segue o mesmo ciclo, seja ele pessoal ou profissional ou de um produto tal como uma ratoeira melhor, um currículo ou uma política. É evidente, porém, que aplicações e

desenvolvimentos diferentes do ciclo básico da investigação-ação exigirão ações diferentes em cada fase e começarão em diferentes lugares.

Neste trabalho, seguimos os passos da orientação do autor acima citado. No primeiro momento, para a investigação já foram previamente traçadas algumas hipóteses a respeito das dificuldades dos estudantes quanto ao uso da norma ortográfica e a proposta de ação ou como preferimos chamar, proposta de intervenção, que foi dividida em oficinas e ao final de cada oficina será novamente aplicada uma atividade avaliativa para investigar a pertinência da metodologia aplicada.

Seguindo esses princípios classificados pelo autor, conclui-se que a pesquisa-ação é o delineamento mais apropriado para pesquisas educacionais, pois em pesquisas que envolvem educação exige-se do pesquisador uma postura diferenciada frente aos problemas apresentados pelo grupo em estudo.

Como pesquisa educacional, conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma estratégia para que os professores aprimorem seu ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes, é uma forma para o professor identificar os reais problemas da turma e juntamente com os estudantes produzir uma solução possível. Assim, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446).

Dessa forma, o uso desta metodologia envolve a relação de dois objetivos:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.). (Thiollent, 1986, p. 18).

O autor considera que, na pesquisa-ação podem ser encontrados aspectos que a distinguem de pesquisas convencionais: “Por exemplo, podemos captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva” (Thiollent, 2009, p. 26).

Desse modo, evidencia mais uma vez que a pesquisa-ação envolve a participação e a ação efetiva dos integrantes. Outro ponto a ser destacado é a flexibilidade do planejamento da pesquisa-ação, pois não segue uma ordenação rígida. Segundo Thiollent (1986, p. 51), “[...] há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.” Neste trabalho, acreditamos que o dinamismo desta metodologia favorece o desenvolvimento do plano de ação da pesquisa na resolução do problema, na tomada de consciência e na construção de conhecimento coletivo para a transformação da realidade analisada.

Por isso, o presente trabalho se debruça sobre alguns aspectos metodológicos distribuídos em quatro tópicos: o município; a escola; os participantes da pesquisa (estudantes); a coleta de dados, a análise e interpretação de dados.

3.2. Os locais da pesquisa

Para melhor compreender os sujeitos participantes da pesquisa, fez-se necessário compreendê-los enquanto seres sociais inseridos em uma dada comunidade: município e escola. Esses locais são fundamentais para determinar muitas das características dos colaboradores da pesquisa.

3.2.1 O município Jequiá da Praia - AL

Segundo dados do IBGE, Jequiá da Praia é um município brasileiro do estado de Alagoas, está localizado no litoral sul do estado, a menos de 70 km de Maceió, sua população estimada é 12.500 habitantes, área de 360 km², com acesso pela AL-101 Sul, e seus limites são os municípios de: Roteiro, São Miguel dos Campos, Campo Alegre, Teotônio Vilela, e Coruripe ⁴. Recebeu esse nome de origem indígena por causa do rio que circunda a cidade e significa “cesto grande de pesca” referência a um artesanato que serve para colocar peixes.

A cidade é banhada pelas águas do oceano, por lagoas e rios como o Jequiá, o mais importante do município, de grande valor natural pela variedade de sua fauna e flora.

⁴ Dados do IBGE. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/jequia-da-praia.html>, acesso em 18/03/2024.

A cidade conta com um complexo hídrico formado por lagoa, rio e mar, além de tabuleiros costeiros, falésias e manguezais, ideais para a prática do turismo ecológico.

Figura 5 — mapa de Jequiá da Praia - AL e cidades vizinhas



Fonte: <https://www.viamichelin> Mapa_Plano-Jequia_da_Praia-57244-Alagoas-Brasil (acesso em 18/03/2024)

A principal lagoa é a de Jequiá, que conta com 18 km de extensão (terceira maior do estado) e 1 km de largura, sendo a primeira em volume de água de Alagoas e uma das mais profundas do Brasil, propiciando a prática de esportes aquáticos. Destacam-se também a Lagoa Azeda e Lagoa de Jacarecica.

O território de Jequiá da Praia, originalmente pertencia aos municípios de São Miguel dos Campos e Coruripe, foi criado pela lei 5.675, de 03 de fevereiro de 1995. Somente em 1999, o Governo do estado nomeou um interventor, para conduzir o município até que efetivasse o processo de eleição para o prefeito municipal e que o mesmo fosse empossado, o que ocorreu em 01 de janeiro de 2001, quando uma prefeita assumiu a administração.

A cidade oferece, além das belezas naturais, vários tipos de comidas típicas como: peixada, siri, caranguejo, maçunim, lagosta, camarão, coco verde, entre outras.

3.2.2 A escola

A escola lócus desta pesquisa foi fundada em 1989 com a finalidade de ser uma escola de pesca, em sua primeira construção, tinha apenas 3 salas de aula como ambiente

para alfabetização de pescadores, desde a sua inauguração, passou por várias ampliações até chegar à estrutura atual. Ela está localizada às margens do rio Jequiá, próxima à ponte que faz a união destes dois lados. É uma escola da rede pública municipal que funciona em dois turnos com uma média de 400 estudantes.

Figura 6: foto da fachada da escola



Fonte: <https://www.google.com/maps> (acesso em 18/03/2024)

A escola atende apenas ao Fundamental II, possui atualmente nove salas de aula climatizadas, sendo uma delas para atendimento especial (AEE) e outra destinada à informática com computadores e para acesso à internet, três salas: direção escolar, secretaria escolar e sala dos professores, na qual também existem, à disposição dos professores, várias estantes com livros didáticos e paradidáticos (um pequeno acervo), uma cantina e espaços abertos onde funcionam as pias da lavanderia, também possui mesas de refeitório espalhadas em um pequeno pátio, dois banheiros (masculino e feminino) para uso dos estudantes e um banheiro unissex para uso do professor/funcionário, duas salas que funcionam de armazenamento da merenda e de produtos de limpeza. Como a maioria das escolas públicas, a escola não possui biblioteca e nem sala para a coordenação pedagógica.

A maior parte dos estudantes utiliza o transporte escolar, pois são moradores de povoados distantes do centro da cidade. Alguns fazem uso também do barco escola, estes fazem a travessia da lagoa Jequiá, passando de um povoado a outro para seguir a viagem

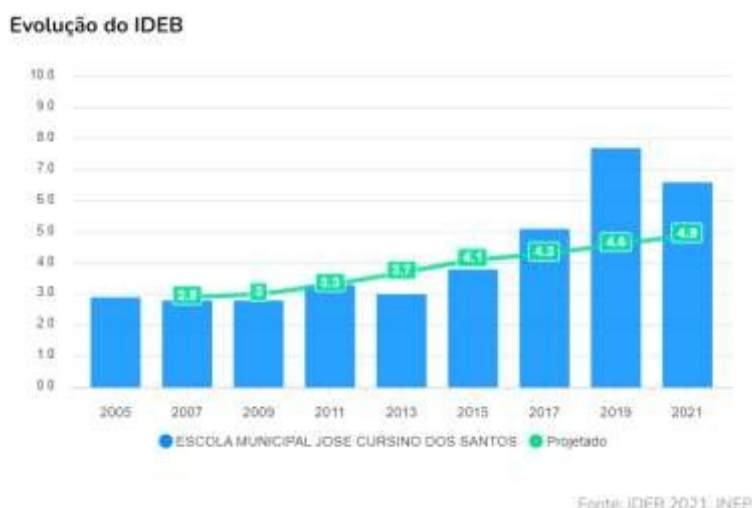
destino escola ou casa e vice-versa. A quantidade de estudantes por sala varia entre 30 e 40 estudantes.

Os pais e responsáveis pelos estudantes poucos participam da vida escolar de seus filhos. Segundo o gestor atual, em reuniões de pais, geralmente a frequência não excede aos 20%. Em reuniões bimestrais, a escola premia os 10 melhores estudantes em nota e frequência em todas as disciplinas, o projeto é intitulado ALUNO NOTA 10, criado justamente para incentivar a participação ativa dos pais/responsáveis na vida escolar dos filhos. Durante esse evento, existe um fluxo maior da participação de pais pelo simples incentivo da escola. Nesses momentos, para garantir uma boa participação, a escola tem investido em acolhidas diversificadas e sorteios de brindes para os pais que se fizerem presentes, acompanhando a premiação dos filhos. .

O corpo docente é composto por vinte e oito profissionais licenciados em áreas diversas. Cinco, incluindo a professora pesquisadora, professores são habilitados para lecionar língua portuguesa. A maioria possui especialização, alguns possuem mestrado em sua área de atuação e boa parte possui vínculo efetivo estatutário, a outra parte o vínculo é de contrato celetista e temporário.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Figura 7 – Quadro evolução do IDEB da escola



É possível observar que, na última avaliação do IDEB (2021), a escola obteve resultado superior à meta projetada pelo governo o que coloca a escola em uma condição

de estudo para criação de um planejamento estratégico para manter esse resultado. O resultado do ano 2023 será divulgado na metade do ano 2024.

É crucial reconhecer a importância das avaliações em larga escala para garantir o acesso à educação e o desenvolvimento acadêmico dos alunos. No entanto, é igualmente importante reconhecer os equívocos e deturpações que podem ocorrer no processo de implementação dessas avaliações, como no caso da Prova Brasil.

Um dos principais equívocos é a transformação das matrizes de habilidades e competências da Prova Brasil em currículo escolar, colocando os professores sob pressão para garantir bons resultados nos exames. Isso pode levar a uma abordagem de ensino focada apenas em encontrar respostas "certas", em detrimento do desenvolvimento cognitivo mais amplo dos alunos, incluindo habilidades de reflexão, problematização, criatividade e valores sociais.

Além disso, a ideologia neoliberal subjacente às matrizes de habilidades/competências da Prova Brasil pode não refletir adequadamente as necessidades de formação dos alunos, que vão além da mera memorização de conteúdo. Avaliar apenas habilidades mensuráveis em itens pode deixar de fora aspectos essenciais da formação dos alunos, como solidariedade, ética e diversidade cultural.

Outro equívoco é a utilização dos resultados dessas avaliações para premiar escolas e profissionais da educação com bonificações, criando uma cultura de competição e meritocracia que pode não refletir com precisão a qualidade do ensino e aprendizagem. Essa política pode, inclusive, desviar a atenção da discussão sobre questões fundamentais na educação, como a revisão salarial dos profissionais da área.

É essencial, portanto, que os profissionais da educação questionem criticamente essas políticas e busquem alternativas que promovam uma educação mais holística e inclusiva, que leve em consideração não apenas o desempenho em avaliações padronizadas, mas também o desenvolvimento integral dos alunos e o contexto socioeconômico das escolas.

As consequências danosas desses equívocos podem ser percebidas em muitas escolas públicas brasileiras, que se tornaram reféns das avaliações em larga escala (em especial, a Prova Brasil e o ENEM) e das demandas dos empregadores da região onde se localizam. Percebe-se uma manutenção da concepção de letramento, segundo o modelo autônomo de Street (1997) e “versão fraca” conforme Soares (1998) em suas práticas pedagógicas.

Essas reflexões são essenciais para uma abordagem mais holística e contextualizada da educação. É fundamental que os gestores e o corpo docente não se limitem apenas a reuniões para discutir resultados de avaliações padronizadas, mas que também promovam espaços de reflexão sobre a realidade dos alunos, suas famílias e comunidades.

Perguntas como "quem são nossos alunos?", "quais são suas dificuldades diárias?", "o que pensam sobre suas comunidades?" e "o que ambicionam?" são fundamentais para compreender melhor as necessidades e realidades dos estudantes. Além disso, é importante questionar a autoimagem dos profissionais envolvidos no processo educacional, buscando entender suas motivações, desafios e expectativas.

Essas reflexões coletivas podem contribuir para uma abordagem mais humanizada e inclusiva da educação, que leve em consideração não apenas os resultados quantitativos, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos. Ao ouvir a si mesmos e aos outros, os profissionais da educação podem identificar maneiras mais eficazes de apoiar o aprendizado e o crescimento dos estudantes, promovendo uma educação mais significativa e transformadora

3.3. Participantes da pesquisa (colaboradores)

Os participantes desta pesquisa foram os trinta e oito estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, turno manhã, que têm uma média de idade entre 13 e 15 anos. Nesta escola, poucos estudantes apresentam o problema de distorção idade/série, porque a mesma trabalha com turmas de correção de fluxo e atualmente na tentativa da recomposição da aprendizagem criou duas turmas de reforço, paralelo às turmas normais.

A turma é composta por adolescentes um pouco agitados, mas têm facilidade de organizar a sala de aula, obedecem aos comandos e estão envolvidos em práticas de interação da própria idade, como por exemplo o grêmio estudantil. Mesmo morando em povoados diferentes distantes, muitos têm acesso à cultura digital por meio da internet, mas a usam apenas como entretenimento.

Na realização das atividades propostas, em sala de aula, são bastante participativos, realizam as atividades propostas com atenção e capricho, apresentam tendência pela aprendizagem digital, qualquer coisa que envolva o uso de ferramentas digitais, uma delas é a sala de informática, e também se interessam por assuntos que

envolvam o esporte nacional: o futebol. Tanto os meninos quanto as meninas gostam muito de conversar/comentar futebol.

Quanto à aprendizagem, os estudantes apresentaram um bom rendimento, entretanto alguns mostram dificuldades na leitura e na interpretação textual, mas a dificuldade acentuada é mesmo a produção escrita, talvez um reflexo do ensino durante a pandemia da COVID – 19, quando foram afastados da sala de aula e por um tempo perderam o estímulo que outrora era passado pelos professores.

A escola municipal participa de um trabalho de extensão do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). A escola, a partir deste convênio, promove estudos dirigidos para esse fim, e, em resposta, todos os anos consegue a aprovação média de vinte estudantes. O que demonstra que os jovens aqui acompanhados pertencem a um grupo que buscam um protagonismo juvenil e tem em pensamento um projeto de vida de estudo e superação das dificuldades sociais vividas.

3.4. Instrumentos didáticos para a coleta de dados

A escrita é uma espécie de legitimidade autoral discursiva, registra a fala, expõe conceitos, ideias e concepções biossociais que podem espelhar o agir e o pensar das pessoas. Nessa vertente, a escrita é essencial, uma vez que, nos moldes sociais atuais, a escrita é um pré-requisito para que possamos ter pleno acesso à cultura, à participação e à ascensão social, a própria continuação da vida escolar. Portanto, o saber escrever é fundamental na vida das pessoas.

Segundo Zorzi (2003), a escrita tem bases culturais e a aquisição desta habilidade acontece por meio de intervenção social planejada, diferente da fala que tem raízes filogenéticas⁵. Dessa forma, é na escola que se promove o ensino sistematizado da escrita e é neste mesmo âmbito que se exige habilidades específicas no que se refere ao ato de escrever. No entanto, o alcance do domínio da escrita-ortográfica pelos escreventes tem se procrastinado, consequentemente desvios na escrita geralmente associados ao Ensino Fundamental I continuam nas etapas subsequentes de ensino formal, problema que se

⁵ As "raízes filogenéticas da fala" referem-se ao estudo das origens e da evolução da capacidade de fala nos seres humanos e seus ancestrais. Esse campo investiga como e quando a habilidade de falar surgiu na linha evolutiva humana e quais são os mecanismos biológicos, anatômicos e neurológicos que tornaram isso possível.

manifesta no contexto desta pesquisa. Dentre os desvios ocorridos na escrita, escolhemos fazer a catalogação dos erros ortográficos mais frequentes em um plano didático.

Face ao exposto, justificamos que não pretendemos associar os erros encontrados na escrita desses estudantes às séries iniciais da educação e sim intervir para que não se propaguem para séries posteriores. Mas, afirmamos que o plano didático para o desenvolvimento de habilidades, elaborado e aplicado nesta pesquisa, possa nortear o trabalho de outros professores/ professoras.

Assim, buscamos para elaboração do plano didático uma organização sequencial de atividades de estudo e reflexões que são elementos constitutivos e que podem contribuir de forma significativa para se apreender habilidades de escrita no que se refere a ocorrência de erros ortográficos, desde o reconhecimento de aspectos morfofonológicos à construção de sentido do texto marcada pelo uso de formas ortográficas adequadas.

Na perspectiva de um trabalho sistematizado e para atingir o objetivo de ensino, a plano didático apresenta uma composição estrutural simples, que são apresentados a seguir, detalhadamente, para que possamos explanar o objetivo das atividades que o constituem e explicitar como foram elaboradas. Elucidamos que as atividades visam o estudo e a reflexão e fazem abordagem: à leitura, à produção de texto, à escuta perceptiva referencial, à reflexão e análise da língua devido ao fato de estarem envolvidas no processo de apropriação dos recursos linguístico discursivos. Reafirmamos que a produção de texto neste plano didático é norteadora do trabalho com a língua portuguesa.

A expectativa de um trabalho com a língua portuguesa, assumindo o texto como objeto de estudo, que proporciona momentos para leitura e análise da língua, conduziu a um trabalho de elaboração de atividades, no qual utilizamos estratégias envolvendo escrita espontânea, jogos pedagógicos, ludicidade, recursos semióticos, tonicidade, construção de conceitos, análise morfológica, imaginação, criatividade, usos da diversidade linguística, dentre outros.

3.4.1 Primeira fase: diagnóstico/coleta de dados

O diagnóstico é constituído de dois momentos. As atividades foram desenvolvidas para coletar dados, a primeira é de caráter de produção escrita, uma atividade inicial de produção de uma autobiografia no início do ano letivo, orientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), narrado em 1ª pessoa do singular, que foi guardado pela pesquisadora para esse estudo final e de comparação de início e final de ano letivo;

a segunda atividade foi um ditado de palavras. Utilizamos o Ditado balanceado (DB) (Moojen, 2011), composto por um conjunto de cinquenta palavras organizadas a partir de um balanço das possibilidades de ocorrência das dificuldades ortográficas mais frequentes apresentadas por quem escreve. Os critérios que foram utilizados para a elaboração do DB, cujo o primeiro estudo de normatização foi publicado em Moojen e Kiguel (1985, p. 79).

De forma coletiva, a pesquisadora explicou a atividade aos estudantes, seguindo as orientações do teste. A proposta do ditado envolve as 50 palavras, que devem ser pronunciadas da maneira como são faladas na região em que está sendo aplicado o instrumento (Moojen, 2011). As palavras foram ditadas oralmente e repetidas apenas uma vez. Os estudantes escreveram as palavras em folhas enumeradas e preparadas para tal atividade.

Os erros apresentados pelos estudantes foram contabilizados por número de erros (um ponto por erro), cada palavra pode ter mais de um erro. A avaliação dos instrumentos classificou os erros conforme as categorias e subcategorias propostas por Moojen (2011):

- a) Conversor fonema/grafema: surda/sonora, substituição aleatória; inversão de letra; transposição de letra; omissão de letra ou sílaba; adição de letra.
- b) Regras contextuais simples: r/rr; c/qu – g/gu; e/i – o/u; nasalização; m/n em final de sílaba.
- c) Regras contextuais complexas: proparoxítona; paroxítona; oxítona; adição de acento; troca de acento.
- d) Irregularidades da língua: l/u final; h inicial; j/g; li/lh; x/ch; x/ som de z; x/ som de s; x/som de cs; c inicial por s; s inicial por c; ç; ss; sc; s/som de z.

As duas atividades são objetos de captura e análise de dados. A atividade I, denominado Produção Textual Diagnóstica, objetivou uma escrita espontânea através de um relato em que o autor narra a história de sua vida, mostrando os acontecimentos reais e principais da sua vida.

A atividade II, ditado balanceado de Moojen, visou observar a percepção auditiva de palavras. Esta atividade serviu de comparativo entre a própria referência fonológica e quando se tem o referencial sonoro de outrem, no caso, da professora. Evidenciamos que as palavras selecionadas para o ditado foram criadas por Sônia Moojen

e é um teste desenvolvido para avaliar a escrita alfabética-ortográfica na clínica e na escola.

Ele foi criado com base em princípios teóricos sólidos e em pesquisas acadêmicas de ponta. O teste é especialmente relevante no contexto educacional, pois permite identificar áreas de dificuldade em estudantes, crianças e adultos, que podem estar enfrentando desafios na escrita e na compreensão de texto. A avaliação precisa proporcionada pelo “Ditado Balanceado” possibilita o desenvolvimento de intervenções educacionais individualizadas e direcionadas, visando melhorar as habilidades linguísticas dos avaliados. O público-alvo são crianças do 3º ao 9º ano, pode ser aplicado tanto individualmente quanto em grupo.

Segundo Moraes (1998, p.77), essa atividade tem “o papel de verificar os conhecimentos ortográficos” dos estudantes de forma mais direcionada do que a produção de texto livre. O objetivo do ditado foi evidenciar a escrita dos estudantes, confirmando a presença de alguns erros que por intuição já estariam presentes na escrita dos estudantes.

O primeiro critério de escolha se justifica pelo fato de que muitas vezes o desconhecimento total de uma palavra leva o estudante a errar com maior frequência; e o segundo critério se justifica pelo fato de que as palavras muito conhecidas acabam tendo sua grafia decorada pelo estudante, sem, no entanto, compreender sua forma de escrita.

Os erros encontrados foram divididos em duas categorias: erros por interferência da oralidade na escrita e erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (Bortoni-Ricardo, 2005). O objetivo desses testes é identificar os erros ortográficos desses estudantes e classificá-los nas categorias acima citadas e em dez subcategorias (monotongação, apagamento do R final, ditongação, rotacismo, iotização/palatalização, grafias do G e J, grafias de S, M ou N na coda nasal, grafias do X e CH e grafias de Z).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Federal de Alagoas – CEP/UFAL, sob o número 73105523.1.0000.5013.

3.4.2. Segunda fase: A aplicação das atividades

Antes da aplicação dos testes, por se tratar de uma turma de adolescentes, achamos por bem proporcionar um momento logo no início do ano letivo, uma conversa e explicação do projeto que depois se transformaria em um texto de dissertação de

mestrado. Foram momentos de conversas descontraídas e o assunto foi projeto de vida. Eles perguntaram a respeito do curso, como era o ensino superior e como fariam para estudar em uma universidade. Falaram sobre suas vidas, suas relações de amizade e amorosas e do sentimento em relação à escola. No final da conversa os estudantes demonstraram ansiedade pelo início da pesquisa, a explicação é que isto se daria logo após aprovação do Conselho de Ética.

A aplicação dos testes aconteceu em dois momentos: logo no início do ano letivo quando foi falado sobre o gênero textual autobiografia, quando foi pedido aos participantes a escrita espontânea, como atividade individual. Aproveitando que o assunto inicial era uma apresentação pessoal, escolhemos estudar o gênero biografia e autobiografia, suas características e algumas mais reconhecidas. Estudamos dois modelos: a biografia de Monteiro Lobato e a biografia de Carolina Maria de Jesus, ambas sugestões do livro que a escola adotou como complementar. Houve muita relutância, muitos estudantes deixaram claro que não fariam a atividade na sala de aula, queriam levar para escrever a produção em casa, mas não concordamos, porque poderiam surgir dúvidas ou interferências na escrita, e isso não era desejável. Alguns textos maiores, outros menores; uns com um pouco de empenho e outros nem tanto; mas todos participaram.

E o outro momento, no decorrer do ano letivo, foi o ditado de palavras, também foram esclarecidas as regras da atividade, como aconteceria e qual seria a finalidade do mesmo. Cada um recebeu uma folha com pautas enumeradas até cinquenta.⁶

Na aplicação do ditado, houve muita euforia; os estudantes estavam ansiosos por participarem da pesquisa, mas reclamaram diante das 50 palavras. Precisaram ser convencidos da importância de participarem. Durante a aplicação, alguns estudantes demonstraram um medo enorme de cometerem erros e alguns deles levantavam de seus assentos para corrigirem uma ou outra palavra que lhes causava dúvida, mas essa foi uma pequena parcela do grupo.

Outro fator importante na aplicação do ditado foi a relutância em usar a caneta. Muitos estudantes afirmaram que não queriam escrever a caneta no receio de “errar” e não poder apagar, já que usando o lápis seria possível corrigir qualquer equívoco passando a borracha. Alguns demonstraram muita lentidão na escrita das palavras, insegurança, além de falta de atenção.

⁶ O modelo da folha encontra-se no anexo 02 pag. 109.

A utilização de dois instrumentos de pesquisa (a produção de texto e o ditado de palavras) teve como principal objetivo identificar os erros. O uso de tais instrumentos se justifica pelo fato de que cada um deles possui uma característica distinta que o torna imprescindível na pesquisa. A produção de texto permite que o estudante escreva de forma livre, demonstrando sua relação com a escrita ortográfica quando não está monitorando a escrita de palavras isoladas, além de apresentar erros que não haviam sido previstos anteriormente. Enquanto que o ditado, por sua vez, permite uma melhor visualização das palavras e um direcionamento a erros já previstos.

3.4.3 Trajetória da pesquisa

Conforme exigência do PROFLETRAS, devido à pesquisa envolver seres humanos, o projeto passou pelas fases de submissão, apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFAL. O primeiro passo foi a apresentação do projeto, com CAAE de pesquisa junto ao CEP, sob o número 73105523.1.0000.5013, à gestão da escola onde a professora pesquisadora exerce docência referente ao componente curricular de Língua Portuguesa. Escolhemos uma turma de 9º ano/matutino, no início constituída de 35 estudantes com faixa etária entre 14 e 15 anos. Em seguida, realizamos uma reunião com os estudantes da turma para sondagem de aceitação ou recusa de envolvimento e participação da pesquisa.

Iniciamos o ano letivo com a novidade da aplicação de um plano didático inicialmente com 35 estudantes colaboradores, mas a atividade foi desenvolvida por apenas 31 estudantes pois, 3 estudantes solicitaram transferência e 1 estudante era especial.

Não fizemos reunião com responsáveis porque aceitamos a sinalização positiva dos estudantes. No decorrer do projeto, foram explanados os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos a serem usados. Além disso, foram discutidos temas relacionados ao objeto de pesquisa e outros aspectos relativos ao aprimoramento na escrita. Nesta ocasião, contamos com as presenças da coordenadora pedagógica e do gestor da unidade escolar.

Todas as partes envolvidas se manifestaram favoravelmente ao desenvolvimento do projeto. Sendo assim, foram assinados os termos necessários para dar andamento a

pesquisa. Só após os trâmites burocráticos, realizamos a aplicação do plano didático por meio de atividades, visando contribuir para amenizar o processo de escrita realizado pelos estudantes partícipes.

As atividades que compõem a plano didático foram executadas e realizadas no âmbito da sala de aula e nos ambientes apropriados para que a pesquisa-ação fosse realizada. As primeiras aulas ou fase diagnóstica do plano didático foram destinadas à discussão e à apresentação de conteúdo e algumas curiosidades ortográficas. Os materiais resultantes da fase diagnóstica foram utilizados como referencial de análise da análise. Ao utilizarmos os materiais resultantes da fase diagnóstica como referencial de análise de dados, montamos uma abordagem baseada em evidências, onde os dados coletados durante o processo de ensino foram utilizados para informar e orientar as decisões pedagógicas subsequentes. Isso pode nos ajudar a adaptar e personalizar o trabalho de acordo com as necessidades específicas dos estudantes, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Leitura; jogos pedagógicos, ditado interativo, visualização de imagens de divulgação na internet, atividades adaptadas entre outras atividades foram necessárias durante a elaboração e aplicação do plano didático. A opção pelo trabalho com a plano didático bem diversificado foi em virtude de considerarmos que este é um meio estratégico planejado e sistematizado de ensino-aprendizagem, pois promove a reflexão e análise linguística.

Isto posto, segue a apresentação do plano didático referente às fases que a constituem. Até pensamos em propor atividades com o campo semântico sobre futebol pois, percebemos que esse era um tema bem familiar dessa sala de aula, tanto meninos quanto meninas participam e estão envolvidos em times/clubes de futebol locais.

3. 4. 4 Apresentação do plano didático

A exposição conceitual de autores especializados, relacionada ao processo sequencial didático com objetivo de ensino-aprendizagem, se faz necessária para entendermos a proposta didática apresentada.

Para Zabala (1998, p. 18), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes”. Conforme o autor, em uma sequência didática devem existir atividades que

permitam verificar os conhecimentos prévios dos/das estudantes em novos conteúdos que sejam significativos e voltados ao uso; adequados ao nível de desenvolvimento individual; configurem em desafios alcançáveis; instiguem raciocínio e estimulem a atividade mental dos/das estudantes; desenvolvam a autonomia através de habilidades de aprender; estimulem a autoestima e autoconceito em relação à aprendizagem.

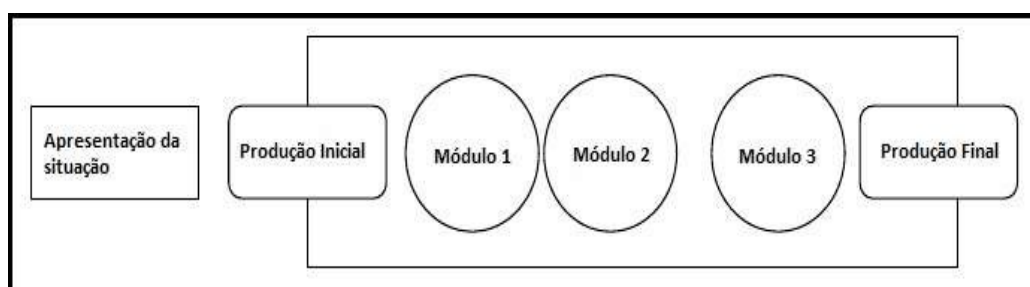
A sequência didática é ferramenta relevante para a consolidação do conhecimento que está em construção. Optamos por fazer uma sequência didática semelhante a um plano de aula, no entanto, mais abrangente e extenso. Nessa perspectiva, Oliveira (2013) define sequência didática como

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem. (Oliveira, 2013, p. 39).

Referenciamos nas concepções mencionadas para elaboração de uma proposta didática, que, neste contexto, é designada de *plano didático*. A escolha da palavra intervenção, acontece dada justamente por se tratar de uma mediação do professor em planejar aulas direcionadas para aguçar a vista dos estudantes e eles perceberem que estão estudando, no caso utilizando “jogos” e atividades voltadas para as dificuldades ortográficas que eles possuem.

Pensando em melhorar a produção escrita dos estudantes, o projeto de plano didático será organizado com recurso: uma sequência didática, elaborado seguindo Dolz, Noverraz e Schneuwlt (2004), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. A aplicação da sequência didática obedece à seguinte ordem:

Figura 8 - Esquema de sequência didática – plano didático



Fonte: Dolz-Noverraz-e-Schneuwly, 2004.

Na apresentação da situação, foi explicado o objetivo que se pretendia alcançar ao término da aplicação da sequência didática e também serviu para esclarecer aos estudantes os procedimentos que foram adotados, bem como preparou o estudante para a fase seguinte.

A produção inicial serviu de base para que o estudante conhecesse o gênero estudado. Essa fase foi muito importante pois, as produções foram guardadas e usadas ao final como comparativo e reflexão com a produção final. Na produção inicial, usamos duas estratégias, o ditado e a produção de texto, pois acreditamos que ao grafar um texto, o estudante comete mais erros do que na escrita de um ditado, a escrita de histórias faz ele selecionar ideias, ordená-las e escolher a melhor forma de expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo.

Os módulos foram previamente planejados, mas foram flexíveis em alguns momentos. A confecção das oficinas também seguiu a mesma ideia, pois tratava-se de uma turma em final de ciclo onde as atividades são facilmente entendidas. Logo, de maneira gradual, as fases seguiram até a produção final.

Na produção final esperava-se que tanto estudante como o professor avaliassem a reflexão do processo. Dessa maneira a escrita fluiu como competência da língua materna em diversas situações comunicativas em diferentes contextos sociais. Sabendo que a proposta de intervenção apenas se consumiria após a coleta dos dados nas duas primeiras atividades. Como também a escolha dos erros que aconteceriam em maior proporção nas atividades iniciais.

As atividades planejadas foram divididas na sequência:

1º momento: Apresentação da proposta: ortografia da língua portuguesa, a escrita de algumas palavras, vista como convenção social.

O 2º e 3º momento foram desenvolvidos para coletar dados, o segundo é de caráter de produção de texto objetivou uma escrita espontânea através de uma biografia, orientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), narrado em 1ª pessoa do singular. Sendo assim, houve textos para categorizar os erros na escrita na produção. Já o terceiro, Ditado Balanceado, visou observar a percepção auditiva. Essa atividade serviu de comparativo entre a própria referência fonológica e quando se tem o referencial sonoro de outrem, no caso, do professor/professora.

A partir do 4º momento, a ideia era tratar cada tipo de dificuldade e assim trazer os erros e fazer atividades e joguinhos pedagógicos que os fizessem pensar em solucionar aqueles problemas. Durante estas intervenções didáticas, foram feitas abordagens superficiais sobre os erros ortográficos.

4º e 5º momento: erros por interferência da oralidade na escrita: realização de uma trilha ortográfica com estratégia interessante e envolvente para ajudar os estudantes a melhorar suas habilidades ortográficas. E a atividade dos 7 erros, divertida e desafiadora adaptada para praticar ortografia de forma interativa. A intenção foi ter uma amostra da ortografia de palavras específicas, envolvendo fonemas consonantais e vocálicos que poderiam suscitar dúvidas ortográficas nos estudantes. Atividades desse tipo têm a importância de não possibilitar a influência da pronúncia da professora na escrita do estudante.

6º momento: erros por desconhecimentos de regras contextuais: atividades com jogos pedagógicos criados para a observação do uso de algumas letras.

7º momento: erros por causa das irregularidades do sistema ortográficos: atividades com o “jogo detetive dos erros”. No ambiente da sala de aula normal e no segundo momento na sala de informática.

8º momento: produção final: reelaboração da produção inicial

Por se tratar de uma pesquisa que envolve a prática, sua investigação precisa ser desenvolvida sob a ótica de como é a prática atual e como ela pode ser modificada, melhorada ou ampliada para suprir as “falhas” que apresenta. Desse modo, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446).

Dessa maneira, este tipo de pesquisa deve ser contínua, pois as práticas educacionais precisam ser vistas e revistas constantemente, somente assim podem ser modificadas e aprimoradas, conforme os problemas vão sendo detectados, substituindo, então, antigos modelos que não apresentam mais resultados satisfatórios ou eficazes.

Acreditamos que o Mestrado Profissional em Letras é a oportunidade para que o professor desenvolva o seu espírito investigativo e oriente sua prática a partir da pesquisa, criando uma autonomia didático-pedagógica em sala de aula.

3.4.5 Orientações para a aplicação do plano didático

O plano didático foi constituído de 05 momentos, combinamos atividades que pudessem ser aplicadas sugestivamente em duas aulas de 45 minutos ou 50 minutos cada, resultando no total de 10 aulas. Elucidamos que a duração da aplicação de cada intervenção dependeu do contexto de sala de aula em que ocorreu a aplicação. No entanto, o plano didático é bastante flexível, pois podemos alterar as atividades, se necessário, desde que não interfira na forma sistematizada que foram combinadas.

Isto colocado, procuramos elaborar atividades interligadas e estruturadas com o objetivo de intervir no erro na escrita. O erro ortográfico é bastante específico e sua ocorrência está mais relacionada ao Ensino Fundamental I, de acordo com Zorzi (2003). No entanto, estudos esparsos abordam a questão no Ensino Fundamental II e percebemos que é um desvio na escrita que continua nas séries subsequentes. Nesta perspectiva, o plano didático foi construído para ser aplicado no Ensino Fundamental II. Muitas atividades foram adaptadas de atividades já existentes e de domínio público. Justamente por não se esperar encontrar tais erros em séries finais de ciclo.

As escolhas de atividades foram planejadas seguindo algumas orientações em Cagliariari (1989); Travaglia (2003); Marcuschi (2010); Moraes (2010); Geraldi (2012); Marcuschi (2012); Soares (2016); BNCC - Brasil (2018). Baseamo-nos nas contribuições de Zorzi (2003), como compreensão da sílaba tônica, noção de verbo; sensibilização para detectar, durante a escrita, palavras desta categoria, separação silábica, posição da sílaba tônica e para tornar o trabalho com a Língua Portuguesa mais significativo, optamos pela produção escrita que desencadeia a análise reflexiva da língua e leitura.

No que concerne à avaliação, sugerimos que esta seja contínua e realizada através da observância dos seguintes aspectos: desempenho e participação no que diz respeito às atividades pertinentes ao plano didático e de caráter qualitativo. Uma avaliação geral dos resultados estará na consolidação da proposta de produção de texto, materializado sob as convenções do gênero discursivo autobiografia que demonstrará se os objetivos traçados foram alcançados.

Esclarecemos que há orientações sugestivas para a condução de cada intervenção e também boxes com sugestões extras e dicas. Todas essas informações estão inseridas no caderno de atividades, intitulado como o mesmo nome deste que está disposto nos anexos deste estudo, acompanhado de sugestões de respostas pertinentes às atividades.

4. APLICAÇÃO E ANÁLISE DO PLANO DIDÁTICO

O presente capítulo é destinado à descrição e à análise da aplicação do plano didático. Para isso, designamos cinco seções. As quatro primeiras seções correspondem às quatro fases aplicadas da proposta. Em cada uma dessas, relatamos e analisamos a aplicação do plano didático. Na seção cinco, apresentamos dados qualitativos, quantitativos e comparativos resultantes da aplicação da intervenção. Ressaltamos que os instrumentos de coleta de dados estão dispostos no anexo resultante do plano de aula que denominamos de plano didático está inserido na íntegra deste estudo.

4.1 Fase diagnóstica

Esta etapa foi destinada à coleta de dados através de dois instrumentos: o primeiro é uma proposta de produção de texto escrito; a segunda, um ditado tradicional. Adotamos a sigla EC (estudante colaborador) acrescida de numeração de 01 a 35: EC01, EC02...EC30

4.1.1. Produção Inicial: texto autobiográfico

Data da realização: 16/03/2023	Nº de Estudantes Colaboradores: 35	Duração: 100 minutos	Localização: Anexo
Objetivo Geral: Coletar dados para categorizar os erros na escrita			
Objetivos específicos: • Classificar os erros na escrita de acordo com BORTONI-RICARDO (2005); • Verificar quais os erros na escrita persistem no Ensino Fundamental II;			

Iniciamos a atividade com uma aula expositiva sobre gênero textual biografia relatando algumas biografias de pessoas conhecidas, pops stars, personalidades da música e escritores, começamos assim: “Fale sobre você”. Propiciamos este momento de introspecção primeiramente, para, depois, apresentarmos a proposta de produção textual, entregamos a folha padronizada e lemos o enunciado juntos. Ainda assim, passamos algumas orientações:

- Apesar de narrar em 1ª pessoa, não significa que não pode envolver outras personagens no relato, como por exemplo os pais, amigos, animais de estimação, dentre outros.

Deixamos os estudantes-colaboradores escreverem e não fizemos interferências durante a produção para não influenciar os dados a serem analisados. Apesar de ocorrências de perguntas relacionadas à grafia de palavras durante este fragmento, não as respondemos. Todos os estudantes-colaboradores realizaram a atividade, recolhemos e analisamos os dados a partir da classificação dos desvios na escrita de (Bortoni-Ricardo, 2005). O objetivo desses testes é identificar os erros ortográficos desses estudantes e classificá-los nas categorias que forem encontradas acima citadas e em dez subcategorias (monotongação, apagamento do R final, ditongação, rotacismo, iotização/palatalização, grafias do G e J, grafias de S, M ou N na coda nasal, grafias do X e CH e grafias de Z).

Identificamos em 35 textos vários tipos de erros, ocorrências relatadas mais adiante, que foram categorizados e descritos. Das dez categorias elencadas por Bortoni - Ricardo (2005), apenas uma não foi encontrada em nossas amostras, a saber, inversões de letras. Devido à presença de quase todas as categorias na escrita dos escreventes do Ensino Fundamental II desta pesquisa, a classificação do autor se mostra adequada para o Ensino Básico em toda a sua continuidade, no entanto, poderiam ser acrescentadas à classificação, no que se refere ao Ensino Fundamental II, questões relacionadas às concordâncias entre termos, à acentuação gráfica, pontuação e uso de letras maiúsculas. Esclarecemos que estas questões não foram inseridas neste trabalho devido ao fato de não serem de interesse desta pesquisa.

Da realização da caracterização dos erros na escrita, surgiram dados importantes, dessa forma, elaboramos uma tabela, indicando os erros, o número de textos que apresentam cada erro específico e porcentagem de textos. Além disso, apresentamos o número de ocorrências.

Os resultados desta análise serviram de referência para ordenar os erros na escrita a partir do número de ocorrência. Sendo assim, obtivemos a ordenação e ocorrência dos erros na escrita no Ensino Fundamental II e contextualizamos referente às várias permutações.

Para melhor evidenciar as particularidades, decidimos descrever os erros na escrita dos estudantes-colaboradores individualmente. Esclarecemos que a sigla EC se refere ao estudante colaborador:

EC 01 - Um caso de hipersegmentação: separação de letra - “des de” por ‘desde’, três casos de outras alterações que não contabilizamos de letras maiúsculas.

EC 02 - Apagamento do R final – acostuma/acostumar.

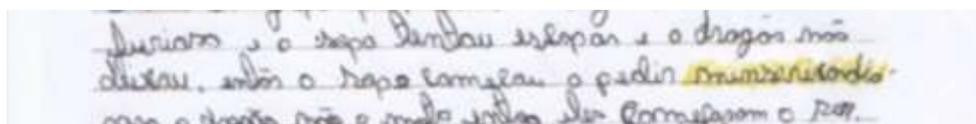
EC 03 - Nasalização da palavra conceder – “concender”.

EC 04 - Casos de letras maiúsculas e um erro na grafia do s – (“realisou” por “realizou”)

EC 05- não apresenta erros na escrita a serem relatados e não utilizou na construção de seu texto formas verbais na 1ª pessoa.

EC 06 - alguns erros na escrita foram detectados no texto do estudante: representação de nasalização: “minsericordia”; outras alterações: a escrita separada de palavras, hipersegmentação: “das quelas”. Um caso de escrita de palavras com h mais sem o h: “avia”. E a ausência de um R na palavra “deramou”.

Figura 1 - Trecho da escrita espontânea de EC06



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

EC 07 - Um caso de troca de letras “incluzive” por inclusive.

EC 08 - Casos de junção de palavras, hiposegmentação: “tabom” por ‘está bom’ (consideramos como apoio na oralidade e omissão de sílaba também); “meche” por “mexe”.

EC 09 - Ausência de letras na palavra “bricava” não nasalização;

EC 10 - Caso de generalização: “traio” por ‘traiu’; também apresenta problemas com letras maiúsculas e minúsculas.

EC 11 - Representações múltiplas: “naci” por ‘nasci’; há na escrita do escrevente casos de apoio na oralidade : “conhecir” por ‘conheci’.

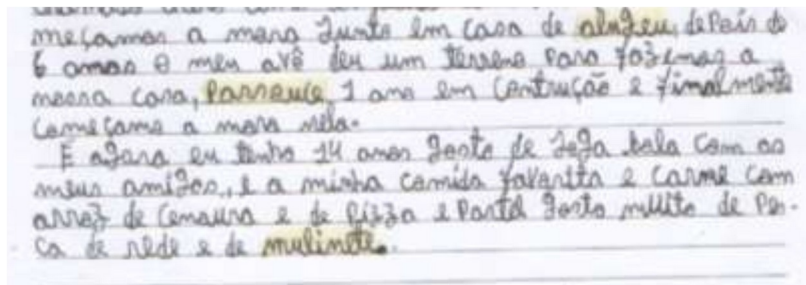
EC 12 - não apresenta erros na escrita na narrativa.

EC 13 - na redação do seu texto encontramos apenas um caso de concordância que não é objeto de estudo desse trabalho.

EC 14 - Caso de generalização, semivocalização da lateral L: “alugeu” por ‘aluguel’; um caso de generalização: “passsouce” por “passou-se”, um caso de

influenciado pela oralidade, um apagamento “joga” por ‘jogar’ e um alçamento da vogal pretônica em “mulinete” por “molinete”.

Figura 2 – Trecho da escrita espontânea de EC14



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

EC 15 - não apresenta erros na escrita na narrativa.

EC 16 - é um escrevente que apresenta as seguintes dificuldades – “forão” por “foram”, “pararão” por “pararam”, “avisarão” por “avisaram”, “crescerão” por “cresceram”, “fiserão” por “fizeram”, uma confusão de -am e -ão; um apoio na oralidade: “voutarem” por “voltarem”, e um caso de letras parecidas: “varilha” por “varinha”.

EC 17 – Confusão de letras maiúsculas no meio de letras minúsculas, caso que não é objeto de estudos desse trabalho.

EC 18 - não apresenta erros na escrita na narrativa.

EC 19 - não apresenta erros na escrita na narrativa.

EC 20 - não apresenta erros na escrita na narrativa.

EC 21 - denota certa dificuldade pertinente à representação múltipla: “naci” por “nasci”, um caso de generalização: “pulicial” por “policial”. Alçamento da vogal pretônica em “pulicial” por “policial”.

EC 22 - Erro na escrita da palavra, representações múltiplas: “naci” por “nasci”.

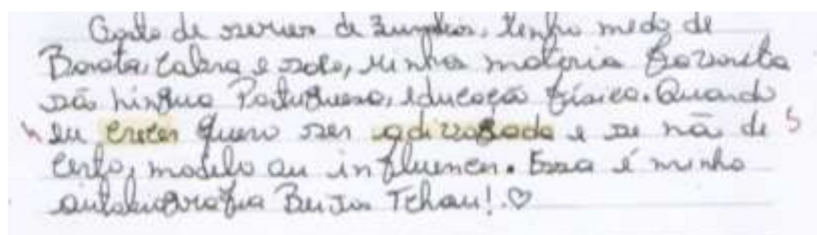
EC 23 - não apresenta erros na escrita na narrativa.

EC 24 - Caso de apoio na oralidade: “atake” por “ataque”, e um caso de generalização, semivocalização da lateral L: “pegol” por “pegou”.

EC 25 - Caso de representação múltipla: “conheso” por “conheço”, e um caso de ausência de letrar, não nasalização: “inseguraça” por “insegurança”.

EC 26 - Caso de nasalização: “inrrita” por “irritar”, um caso de representação múltipla: “crecer” por “crescer”, e um caso de apoio na oralidade: “adivogado” por “advogado”.

Figura 3 – Trecho da escrita espontânea de EC26



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

EC 27 - Caso de apagamento “colhe” por “colher”, há um processo de assimilação e troca de surda por sonora: “encanto” por “enquanto”, e um caso de apoio na oralidade: “enpendurou” por “pendurou”.

EC 28 - não apresenta erros na escrita na narrativa.

EC 29 - Dois casos de erros na escrita, representações múltiplas: “nacer” por “nascer”, “conheser” por “conhecer”.

EC 30 - Caso de representação múltipla: “infelismente” por “infelizmente”, foi influenciado pela oralidade e um caso de apagamento “rouba” por ‘roubar’.

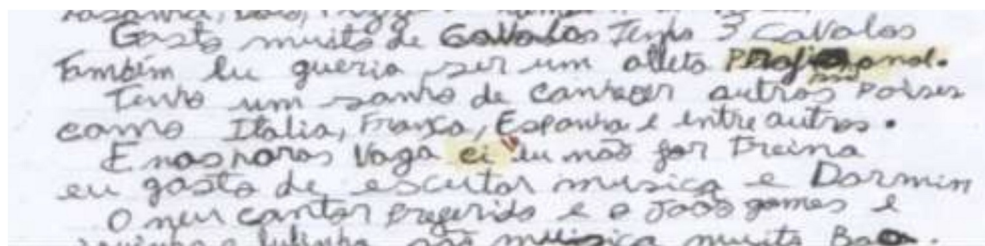
EC 31 - Caso de acréscimo de letras: “correus” por “correu”.

EC 32 - Caso de troca de letras, porém percebemos que a intenção de nasalizar permanece: “tanben” por “também”. E um caso de nasalização: “muinto” por “muito”.

EC 33 - Dois casos de troca de letras, porém percebemos que a intenção de nasalizar permanece: “ben” por “bem”, “min” por “mim”, um caso de harmonização vocálica: “passu” por “passo”, e um caso de desnalização: “assi” por “assim”.

EC 34 - Caso de representações múltiplas: “naci” por “nasci”, ainda percebemos o único caso de rasura e auto correção na palavra “profissional”. E um caso de representação múltipla: “ci” por “se”.

Figura 4 – Trecho da escrita espontânea de EC 34



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

EC 35 - Caso de representações múltiplas: “gusto” por “gosta”, um caso de representação múltipla: “crecer” por “crescer”.

Após a descrição dos erros na escrita dos estudantes colaboradores, passamos a analisar e categorizá-los. Aclaramos que esse texto foi o primeiro diagnóstico e ao analisarmos os 35 textos produzidos pelos estudantes, encontramos os seguintes tipos:

Quadro 01- Resultados gerais- Números de textos com erros na escrita e ocorrências no 9º ano do Ensino Fundamental II.

Achados	Número de ocorrência
1. Hipersegmentação/Hipossegmentação	3
2. Apagamento do R final	4
3. Grafia S e Z	2
4. Omissões	9
5. Acréscimo de letras	6
6. Grafias do S (S, C, Ç, SS, SC, X, Z)	7
7. Alçamento	1
8. Grafias de M ou N na coda nasal	4
9. Grafias do X e CH	1
10. Semivocalização da lateral L	5
11. Confusão am x ão	2
12. Outras alterações-Troca do e x i, nasalização e desnalização	3

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, “a vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas seguindo a sua natureza. Isto feito, torna-se mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica” (Oliveira, 2005, p. 42). Assim, a partir da identificação de maior recorrência às violações da relação sons grafemas, foi desenvolvida um plano didático contemplando atividades de leitura, de produção escrita e de ortografia.

Após a coleta de textos, observamos que neste tipo de produção escrita espontânea os maiores problemas eram decorrentes da ortografia, principalmente de uma influência da fala na escrita. Bortoni-Ricardo classifica como erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, entre eles estão:

1. Troca de letras;
2. Acréscimo de letras;
3. Omissão de letras.

Para observar os registros ortográficos em outros momentos de produção escrita, foram propostas, ainda, uma atividade de ditado, produção dirigida e que apresentou maiores resultados em outra caracterização de Bortoni-Ricardo.

4.1.2. Segunda produção: ditado tradicional diagnóstico.

Data da realização: Setembro/23	Nº de Estudantes Colaboradores: 27	Duração: 100 minutos	Localização: Anexo 01
Objetivo Geral: Coletar dados para categorizar os erros na escrita e comparar com a produção espontânea e a percepção auditiva.			
Objetivos específicos: • Classificar e computar os erros na escrita de acordo com Bortoni-Ricardo (2005); • Verificar quais os erros na escrita persistem no Ensino Fundamental II;			

Para iniciar esse segundo teste diagnóstico, conversamos sobre o propósito de uma atividade de ditado, enfatizando que em uma atividade dessa estrutura, o silêncio da sala de aula é muito importante para uma escuta bem feita. Deixamos os estudantes colaboradores se manifestarem voluntariamente e reconhecerem a importância do

trabalho, que, apesar de ser diferente e pedir tanta atenção, não estava na sistemática de avaliação para ser pontuado como nota.

A maioria aceitou e nesse dia contamos com a participação de apenas 27 estudantes, nas ausências justificadas estava 1 estudante que era registrado como especial⁷. Durante a realização da atividade, aparentemente não demonstraram insatisfação e também não fizeram nenhuma objeção verbalizada, sendo assim, entregamos a folha padronizada⁸ e alertamos que não iríamos repetir quaisquer palavras já lida. Ressaltamos que as palavras foram lidas normalmente, sem ênfase em qualquer palavra. Alguma necessitamos de um contexto, utilização a colocação em frase, para ajudá-los na compreensão semântica da palavra. E uma observação importante foi a utilização da caneta e não do lápis, para evitar a sabotagem e a troca de resposta.

Após o início dos trabalhos, percebemos que houve algumas transcrições refeitas, rasuradas, que demonstram um acontecimento comum em toda sala de aula: é a interação e socialização de respostas entre eles. O evento logo foi controlado e não interferiu nos resultados.

Nessa atividade registramos apenas o número da ocorrência, deixando guardados a identificação sigilosa e optamos por usar apenas os dados.

Seguem registros da transcrição dos estudantes-colaboradores.

Quadro 02 - Ditado

01. Unha	02. Azar	03. Amassar	04. Galo	05. Gozado
Unha (26) Unhã (01)	Azar (26) Aza (01)	Amassar(20) Amasar (03) Amassa(01) Amaçar(03)	Galo (27)	Gozado(26) Gosado(01)
06. Gente	07. Horror	08. Joelho	09. Nascer	10. Cambalhota
Gente(27)	Horror(24) Orror(2) Oro(1)	Joelho(27)	Nascer(21) Nasce (3) Nace (1) Nasser (2)	Cambalhota(19) Cabalhota (1) Canbalhota (7)
11 Desfile	12. Exemplo	13. Código	14. Causa	15. Brincam

⁷ Quando se refere a uma "estudante especial", geralmente está se falando de uma estudante com necessidades educacionais especiais (NEE),

⁸ Folha padronizada disponibilizada no anexo 02 pag. 109.

Desfile(25) Desfiller(1) Desfili(1)	Exemplo(23) ezemplo(2) ezeplo(1) exemplo(1)	Código (15) codigo (12)	Causa(23) calsa(2) calza(2)	Brincam(18) Bricão(2) Bricam(2) Brincão (5)
16. Açúcar	17. Alguém	18. Chimarrão.	19.Extra	20. Favor
Açúcar(23) Acuca(1) Açuca(2) Acuncar(1)	Alguém(20) alguem(6) alhuem(1)	Chimarrão(21) Chimara(1) Chimaram(3) Ximarrãm(1) Ximarão(1)	Extra(22) Estra (5)	Favor (27)
21. Piscina	22. Quebram	23. Exército	24. Sexo	25. Táxi
Piscina (19) Picina(3) Pirsina(1) Pircina(1) Pisina(1) Piçina(1) Pissina(1)	Quebram(22) Quebrão(5)	Exército (20) Execito(2) Ezercito(1) Exertoi(1) Exerssito(1) Exerçito(1) Execitor(1)	Sexo (25) Sexto (2)	Táxi (26) Taxe (1)
26. Manhã	27. Gorro	28. Xarope	29. Descer	30.Bispo
Manhã (26) Manha (1)	Gorro (25) Goro(1) Guorro (1)	Xarope (22) Charope (4) Xarropi (1)	Descer (19) decer(3) dese(1) desser(1) deçer(1) desce(2)	Bispo (24) Bispu (2) Bispor (1)
31. Bruxa	32. Bisavô	33. Chocar	34. Experiência	35. Fazenda
Bruxa (24) Brucha (3)	Bisavo (21) Bisa vô(2) Bissavó (1) Bizavó (2) Bisarvo (1)	Chocar () Choca	Experiência(18) Esperiencia (9)	Fazenda (27)
36. Humano	37. Saudade	38. Explosão	39. Faço	40. Sinal
Humano (27)	Saudade (23) Saldade (4)	Explosão(22) esplosão (4) explosão (1)	Faço(24) Fasso(2) Faso(1)	Sinal (27)

41. Incêndio	42. Reflexo	43. Exame	44. Sujeira	45. Vagão
Incêndio (16)	Reflexo (25)	Exame (25)	Sujeira (20)	Vagão
Incendil (3)	Refexo (1)	ezame (2)	Sugeira (6)	Vagam (1)
Esendio (1)	Reflexço (1)		Sugera (1)	Vacão (1)
Hincendio (1)				
Incedio (1)				
46. Vossa	47. Relógio	48. Vingança	49. Serrote	50. Vassoura
Vossa (26)	Relógio (27)	Vingança (19)	Serrote (19)	Vassoura (20)
Voça (1)		vingansa (3)	Cerrote (8)	vasoura (2)
		vigaça (1)		vaçoura (1)
		vinguança (1)		vasora (1)
		vingançar (1)		vasolra (1)
		vigança(2)		vassora (1)
				vaçoura (1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Ao analisarmos os 27 ditados produzidos pelos estudantes, encontramos os erros categorizados seguindo o modelo de Bortoni-Ricardo (2006):

- (1) Os erros de ortografia provenientes da relação arbitrária entre som e letra e das convenções ortográficas do português – sistema gráfico (erros do tipo 1).
- (2) Os erros de ortografia provenientes da transposição de características da fala para a escrita – hábitos da fala para a escrita (erros tipo 2).
- (3) Casos específicos – transferência da forma escrita sem a representação fonética.

Erros de Ortografia	Números de ocorrências / %
Tipo 1	74 / 71%
Tipo 2	18 / 17,46%
Tipo 3	5 / 4,85
TOTAL	97

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Como podemos observar, predominam na escrita dos estudantes do nono ano da turma pesquisada os erros de ortografia decorrentes da transposição da própria natureza

arbitrária do sistema de convenções. (71%), ou seja, neste tipo de captura de erros (no ditado) os estudantes demonstram de maneira insuficiente o domínio sobre as convenções que regem a língua escrita, ou seja, não apreensão do sistema alfabético do português. Cabe mencionar ainda que encontramos erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (17,46%) e também alguns erros que classificamos como: casos específicos, em 4,85%. Para refinarmos a nossa análise e conhecermos melhor os erros de ortografia dos estudantes, fizemos um levantamento por tipo de erro.

Figura 5: Trecho da escrita espontânea de EC 26

DITADO: EC 26

01.	UNHA	26.	MANHÃ
02.	AZAA	27.	GORAO
03.	AMASSA	28.	CHAROPE
04.	GALO	29.	DESCE
05.	GOZADO	30.	BISPO
06.	GENTE	31.	BRUXA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024

Tomamos por exemplo ditado do estudante colaborador 26 que escreve na palavra de número 28: “Charope” para “xarope”. Um registro bem expressivo no que se refere ao conhecimento de grafias das palavras. As confusões entre som grafema se repetem nessa atividade de escuta da palavra. Presumimos que seja um mecanismo usado para distinguir e escrita das palavras com X e suas variações. Depois da aplicação da atividade, perguntamos aos estudantes que cometeram esse tipo de erro porque eles erraram quando não se esperava mais erros. O estudante me informou que escreveu o que veio a cabeça e nem percebeu o que estava escrito.

Figura 6: Trecho da escrita espontânea de EC 07

11. asile	36. humana
12. Stimila	37. sofisticado saúdado
13. cozido	38. Explanção
14. causa causa	39. saço
15. brincão brincão	40. simul
16. Agucar	41. imcônio
17. Alguém	42. reflexo
18. Chimarrão	43. Exame

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024

Neste exemplo de outro estudante: o colaborador 07, observamos o uso de “brincão” por “brincam”, o que demonstra uma confusão no uso da terminação ãO. Alguns destacaram que o som das terminações eram os mesmos e outros que eram diferentes. Infelizmente não poderíamos conversar com cada colaborador para a escolha da escrita. Alguns destacaram que o som das terminações eram os mesmos e outros que eram diferentes. EC07 afirma que é muito difícil distinguir os sons e que tem dificuldades em distinguir essas terminações, no entanto, não identificamos nenhuma ocorrência no texto do escrevente.

Vejamos outro exemplo: uso indiscriminado de J e G nas situações em que precedem o E, I:

Figura 7: Trecho da escrita espontânea de EC 22

13. Paído	36. Explanção
14. causa	39. Passas
15. Brincam	40. simul
16. Agucar	41. imcônio
17. Alguém	42. Reflexo
18. ximarrão	43. Exame
19. Expla	44. causa
20. Fallor	45. varão
21. Prima	46. Varra
22. Quilom	47. Ribzão
23. Exvardo	48. Vingando

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Neste exemplo, o estudante colaborador 22 fez a troca entre J e G, erros por irregularidades da língua. Como vemos, os erros cometidos em palavras que contêm irregularidades são significativos. O problema maior concentra-se no uso da grafia exata

para o som. Observe como foram escritas as palavras: “estra”, “ximarram”, “fasso”. Também aparece problema na grafia das palavras com som de “s”: “esplosão”, “insendil”. Portanto, pode-se pensar que o estudante tem dúvidas de como grafar as palavras com som de “s” e com som de “z”. E, neste caso, se não há regra, pois são decorrentes de irregularidades, é preciso memorizá-las, ao menos as palavras mais familiares.

O papel de mediador do professor, diante de grupo de estudantes, é fundamental não só no diagnóstico dos problemas de ortografia como também na proposta de atividades que colaborem com a memorização das palavras que apresentam irregularidade ortográfica.

Além disso, é relevante permitir que o estudante construa suas reflexões a respeito do uso da grafia correta. Morais (2003, p. 49) comentou a importância do ensino da ortografia na escola: “as ideias que a criança formula sobre a ortografia e sobre a importância de escrever corretamente dependem do modo como ela vivencia o ensino-aprendizagem da ortografia na escola”. Portanto, o trabalho metodológico que envolva estratégias que privilegiam, predominantemente, funções neuropsicológicas de memória, atenção e percepção (Moojen, 2015). Estratégias mnemônicas e lúdicas são fundamentais para a formação de um léxico mental.

Salientamos que a correção do ditado foi feita em virtude de ser um instrumento de diagnose e avaliação da escrita dos estudantes colaboradores para nortear o plano de ação da pesquisa e não para expor os erros na escrita em sala de aula. No entanto, posteriormente, perguntamos em particular a alguns estudantes o motivo de grafar essas palavras: “charope” por “xarope” - “brincão” por “brincam” e eles não tiveram firmeza nas respostas, disseram até nem reconhecer o erro.

No que tange a outras categorias de erros na escrita, a princípio, não objetivávamos categorizá-las, apenas identificamos, pois, nem representam a transposição de hábitos de fala, nem arbitrariedade do sistema ortográfico. São eles:

Quadro 3 - Ocorrências do Tipo 3 (casos especiais)

Tipo de Erro	Forma Padrão
Desfillerse	Desfile
Acuncar	Açúcar
Alhuem	Alguém
Guorro	Gorro

Hincendio	incêndio
-----------	----------

Os casos do Quadro 3 não possuem explicação, pois não se encaixam no tipo 1 de erros arbitrários do funcionamento e também não se encaixam no tipo 2 como hábitos da fala na escrita. Ao que parece houve uma confusão na hora da escrita do ditado, dados que serão desprezados nesta pesquisa.

Por fim, consideramos ainda, na elaboração de nosso plano didático, erros encontrados nas produções dos estudantes não tipificados nas categorias anteriormente mencionadas, mas que acreditamos serem relevantes e relacionados à ortografia. São eles: a separação de sílaba e trocas de letras maiúsculas por minúsculas (e vice-versa).

Assim, partindo dos resultados da análise dos erros de ortografia encontrados na escrita dos estudantes do nono ano, elaboramos as atividades que compõem nosso Plano Didático.

5 O PLANO DIDÁTICO

A partir dessa coleta de dados, foi planejado o plano didático com o objetivo de esclarecer a prática de intervenção metodológica sobre o conhecimento dos estudantes a respeito da ortografia.

Pesquisar é o ato de buscar constantemente resposta para questões que nos cercam diariamente, nas mais diferentes áreas. Na educação, as questões a serem pesquisadas envolvem estudantes, professores, e suas práticas de ensino, portanto, os instrumentos a serem utilizados na busca de respostas precisam ser variados e estipulados de acordo com os resultados aos quais se pretende chegar.

No que se refere ao professor, é ele quem desenvolve o papel de pesquisador atento às diversidades apresentadas no campo da pesquisa, ou seja, a sala de aula. Segundo Kauark, Manhães e Medeiros, o professor “no exercício da docência é um leitor da realidade escolar, da sala de aula, observando-a, interpretando-a, buscando significados” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p. 75)

Dessa forma, a pesquisa em sala de aula precisa partir de um embasamento teórico capaz de desenvolver uma prática eficaz na superação de dificuldades da aprendizagem, tendo em vista que “a pesquisa em educação precisa interligar o sentido teórico e prático sem perder a cientificidade e a possibilidade de aplicabilidade” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p. 78).

Para esta pesquisa o foco a ser abordado é a língua portuguesa, o uso da linguagem em sala de aula, mais especificamente a ortografia. Assim, funcionando sob a influência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que regulamenta as aprendizagens que os/as discentes têm direito nas escolas brasileiras, definindo competências que devem ser atingidas por todos. A BNCC está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), tornando-se o guia que orienta as políticas educacionais, as práticas docentes e os instrumentos didáticos.

Em suma, a BNCC desempenha um papel central na organização e melhoria da educação no Brasil, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que as escolas estejam alinhadas com os objetivos e as expectativas educacionais do país. Influenciando diretamente as práticas pedagógicas dos professores, fornecendo diretrizes sobre o que ensinar e como ensinar. Além disso, ela orienta a criação e seleção de materiais didáticos, como livros didáticos, recursos digitais e outros instrumentos de ensino-aprendizagem.

Como um ciclo natural, iniciamos a construção do conhecimento saindo do fácil e da dependência a caminho do pensamento abstrato e científico, assim, nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC defende que

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (Brasil, 2017, p.62).

Em resumo, o ensino-aprendizagem da ortografia na BNCC é concebido como uma oportunidade para fortalecer a autonomia dos estudantes, capacitando-os a pesquisar, criticar, reformular e apreender conhecimentos diversos relacionados à língua escrita. Essa abordagem visa não apenas promover o domínio das regras ortográficas, mas também desenvolver habilidades de pensamento crítico, investigação e autoria textual.

A BNCC enfatiza a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de expandir seus conhecimentos sobre a língua, incluindo tantos aspectos formais (como gramática e ortografia) quanto aspectos funcionais (como o uso da linguagem em diferentes contextos e formatos).

A BNCC estabelece uma série de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental, incluindo aquelas relacionadas ao ensino-aprendizagem da ortografia:

1. Reconhecer e Empregar Convenções Ortográficas: Os estudantes devem ser capazes de reconhecer e empregar corretamente as convenções ortográficas da língua portuguesa, incluindo regras de acentuação, uso de letras maiúsculas e minúsculas, emprego do hífen, entre outros.
2. Aplicar Regras Ortográficas em Diferentes Contextos: Eles devem ser capazes de aplicar as regras ortográficas aprendidas em diferentes contextos de escrita, incluindo a produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, entre outros gêneros textuais.
3. Revisar e Corrigir Textos: Os estudantes devem ser capazes de revisar e corrigir seus próprios textos, identificando e corrigindo erros ortográficos com autonomia e eficácia.

4. Ampliar o Repertório Ortográfico: Eles devem ampliar seu repertório ortográfico, aumentando o domínio sobre as diferentes formas de escrita da língua portuguesa, incluindo vocabulário específico, palavras derivadas e estrangeirismos.

5. Refletir sobre a Importância da Ortografia: Os estudantes devem ser capazes de refletir sobre a importância da ortografia na comunicação escrita, reconhecendo sua relevância para a clareza, precisão e compreensão dos textos.

Essas competências e habilidades visam garantir que os estudantes desenvolvam uma sólida base em ortografia ao longo do Ensino Fundamental, preparando-os para uma comunicação escrita eficaz e competente em diferentes situações e contextos de uso da língua portuguesa.

A BNCC não prescreve estratégias de ensino-aprendizagem específicas, mas fornece diretrizes e objetivos que orientam o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para alcançar as competências e habilidades estabelecidas.

No que tange ao uso da língua, a defesa da BNCC preza pelo conhecimento e respeito aos usos e variações formais e informais da língua. Neste ponto destacamos que aí surge uma validação de não esconder da classe os erros ortográficos, as gírias e os dialetos, sendo assim, na BNCC encontramos a orientação de que em nossas práticas didáticas, assim como nos instrumentos que utilizarmos com os/as estudantes, devem estar presentes os usos da língua em todas as formas (oral e escrita, informal e formal).

É muito interessante observar como a BNCC aborda o ensino-aprendizagem da ortografia de maneira abrangente e contextualizada. Aqui estão alguns pontos-chave que ressaltam a importância de ir além da simples memorização de regras ortográficas:

Conhecimento e Aplicação das Regularidades e Irregularidades: A BNCC destaca a importância de os estudantes não apenas conhecerem as regras ortográficas, mas também serem capazes de aplicá-las em diferentes contextos de escrita. Isso inclui não apenas as regularidades, mas também as irregularidades da língua, que devem ser compreendidas e assimiladas pelos estudantes.

Variações Formais e Informais: Reconhecer e compreender as variações formais e informais da língua é essencial para uma compreensão mais ampla da ortografia. Isso significa que os estudantes devem estar cientes de que as normas ortográficas podem variar dependendo do contexto de uso da língua, como na escrita formal versus escrita informal.

Sistematização das Regularidades e Irregularidades: A BNCC visa levar os estudantes a uma compreensão mais profunda das regularidades e irregularidades da

língua, permitindo-lhes sistematizar esse conhecimento e aplicá-lo de forma autônoma na produção escrita.

Independência na Escrita: Ao entender as regras ortográficas e suas exceções, os estudantes ganham independência na hora de escrever, sendo capazes de aplicar esse conhecimento de forma consciente e eficaz.

Criação de Normas Individuais: Além de seguir as normas ortográficas estabelecidas, os estudantes também são encorajados a desenvolver suas próprias normas individuais, baseadas na assimilação das irregularidades da língua e em sua própria experiência linguística.

Esses princípios refletem uma abordagem mais aberta e reflexiva para o ensino-aprendizagem da ortografia, na qual os estudantes são incentivados a compreender as nuances da língua escrita e a desenvolver habilidades que lhes permitam se expressar de forma clara e eficaz, levando em consideração as variações e complexidades do sistema ortográfico da língua portuguesa.

Ao tratar da ortografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), já destacavam também que a escola não olha de maneira adequada para esse viés da Língua Portuguesa, pois continua apresentando apenas atividades de cópias, de identificação e de correção de palavras. E acrescenta postulando que é possível desenvolver um trabalho diferente,

[...] que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (Brasil, 1998, p. 85).

Nesse sentido, o documento sugere que sejam elaboradas estratégias de trabalho em torno de dois eixos:

- a) Privilégio do que é “regular”, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) Preferência, no tratamento das ocorrências “irregulares”, dos casos de frequência e maior relevância temática (Brasil, 1998, p. 85).

O aprendizado de novas formas de registro é constante e os textos lidos, ou produzidos, pelos estudantes apresentam tanto as regularidades como as irregularidades da escrita. Então, é fundamental desenvolver em sala de aula propostas didáticas que envolvam os dois aspectos da escrita, que façam o estudante analisar e refletir sobre o funcionamento da língua que ele utiliza.

Assim, levando em consideração o levantamento realizado em sala de aula, por meio de produções de textos e de ditados de palavras, que nos forneceram as maiores dificuldades da escrita dos estudantes da turma em questão, foram desenvolvidas as atividades didáticas para o trabalho com a ortografia partindo sempre da leitura e da compreensão dos textos para chegar na produção e na análise linguística.

5.1 As atividades

Neste tópico serão descritas as atividades planejadas para o trabalho em sala de aula, as dificuldades de escrita dos estudantes a partir da observação e a análise de dados obtidos. Após a classificação dos erros na escrita dos estudantes, desenvolvemos um plano didático (ações de fortalecimento das aprendizagens) com atividades pensadas para trabalhar ajudando a minimizar o aparecimento de tais erros. É importante visualizar o diagnóstico real da turma, para assim trabalhar de modo sistemático as dificuldades mais recorrentes, ajudando dessa forma o estudante a avançar no seu conhecimento e domínio do código escrito.

O Mestrado Profissional (PROFLETRAS) possibilita ao professor refletir sobre sua realidade, buscar referências teóricas que possam subsidiar a reflexão e propor atividades que contribuam para a modificação dessa realidade. As exaustivas jornadas de trabalho não contribuem para que essa dinâmica ocorra no dia a dia da escola, e acabam sendo trabalhadas atividades repetidas e centralizadas na visão do docente ao longo de vários anos de escolarização, enquanto outras não são contempladas, especialmente no que se refere a questões ortográficas.

A abordagem da ortografia proposta está ancorada nos princípios de Moraes (2010), e reflete uma visão pedagógica fundamentada na exposição a bons modelos de textos, na reflexão sobre a escrita correta e na promoção da explicitação dos conhecimentos ortográficos dos estudantes.

Os princípios delineados por Moraes (2010) destacam a importância do contato dos estudantes com materiais impressos de qualidade, como livros, revistas e jornais, para que possam confrontar suas hipóteses sobre a escrita com exemplos de escrita correta. Esse contato não apenas oferece modelos de escrita, mas também proporciona oportunidades para que os estudantes reflitam sobre as regras ortográficas subjacentes ao uso das letras.

Além disso, Moraes (2010) ressalta a necessidade de o professor promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos ortográficos dos estudantes. Isso implica criar um ambiente em que as dúvidas dos estudantes sejam bem-vindas e em que eles sejam estimulados a refletir sobre a ortografia por meio de questionamentos e atividades específicas.

Dessa forma, a abordagem trabalhada busca não apenas fornecer informações ortográficas aos estudantes, mas também desenvolver neles a capacidade de refletir sobre a escrita e de entender as regras que regem a ortografia da língua. Isso contribui para uma aprendizagem mais significativa, duradoura e protagonista, pois os estudantes não apenas memorizam regras, mas compreendem os princípios subjacentes à ortografia e podem aplicá-los de forma autônoma em suas produções escritas.

Em nossa ideia a ortografia foi abordada a partir dos textos trabalhados, porém algumas das atividades analisaram a palavra fora do texto e outras consideraram o uso do dicionário na revisão da escrita, por esse ser uma fonte valiosa de informações ortográficas.

Em nosso plano didático, contemplamos o que diz Moraes (2010):

I – A criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos para que o estudante internalize as restrições regulares e irregulares da norma, precisa ter acesso a modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir (Moraes, 2010).

II – O professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia. Desenvolver a capacidade de reflexão dos estudantes pode contribuir para que, de forma autônoma, passem a perceber, quando escrevem, que algumas palavras podem favorecer a ocorrência de erro.

III – O professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus estudantes ao longo da escolaridade. Diagnosticar as principais dificuldades de cada turma em específico pode ajudar o professor na organização do planejamento de ensino.

Na sistematização do conhecimento ortográfico, foram feitas atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos buscando elaborar atividades que focalizam os desvios do Tipo 1 e do Tipo 2 encontrados na escrita dos participantes desta pesquisa. Nossa intenção é promover situações reflexivas, considerando a variação linguística. Buscamos,

assim, seguir uma pedagogia mais sensível às variações linguísticas, como propõem Bagno (2007) e uma pedagogia da variação linguística.

As sugestões de atividades, ora apresentadas neste plano didático, tem a intenção de intervir nos principais erros ortográficos cometidos por estudantes do nono ano de Ensino Fundamental II de uma escola pública de um município do interior de Alagoas. As atividades foram elaboradas a partir da experiência docente como professora neste nível de escolarização. Conta com atividades que permitem ao estudante a observação, a reflexão e a construção de seu conhecimento. As atividades foram elaboradas através de situações apresentadas pela turma durante as produções escritas pelos estudantes, portanto sugerimos ao professor que faça um levantamento do perfil de suas turmas para adequação da aplicação destas propostas de atividades.

Por causa do tardamento na aprovação do projeto pelo comitê de ética, esta etapa do trabalho foi prejudicada e nem todas as atividades do plano didático foram aplicadas na turma avaliada na sessão diagnóstica. Algumas atividades que não foram utilizadas ficaram guardadas para serem colocadas como atividade comum nas turmas do ano atual. Além de lançarmos a ideia do plano fazer parte do trabalho didático pedagógico da escola pois ao final dessa pesquisa será compartilhado com os colegas docentes da unidade escolar e do município também, para cumprir o propósito de minimizar os problemas na escrita de estudantes que pertencem a uma rede de ensino, e, assim também favorecer uma das diretrizes do programa PROFLETRAS.

Todas as atividades foram registradas em material previamente elaborado que, ao final de cada aula, era devidamente corrigido. Faziam parte das atividades jogos de palavras, ditados, registros de regras ortográficas, trabalho com músicas e propagandas, alguns de domínio público, adaptadas para cada finalidade, também sofreram ajustes de adequação por causa da turma participante da pesquisa: 9º ano, pois se imagina que ao chegar no último ano de um ciclo alguns conceitos já tenham sido esclarecidos e os problemas também já tenham sido sanados.

As atividades contidas no plano não seguiram o padrão planejado na quantidade de atividades e no tempo de realização, pois pelo calendário letivo as aulas se encerraram dia 15 de dezembro de 2023, e em apenas duas semanas realizamos as atividades. Selecionamos as mais instigantes e que prendessem a atenção dos estudantes. Vale lembrar que eram as aulas finais de um ciclo, e que junto ao clima festivo de final de ano, natal, despedida da turma.

Aplicação da proposta 1:

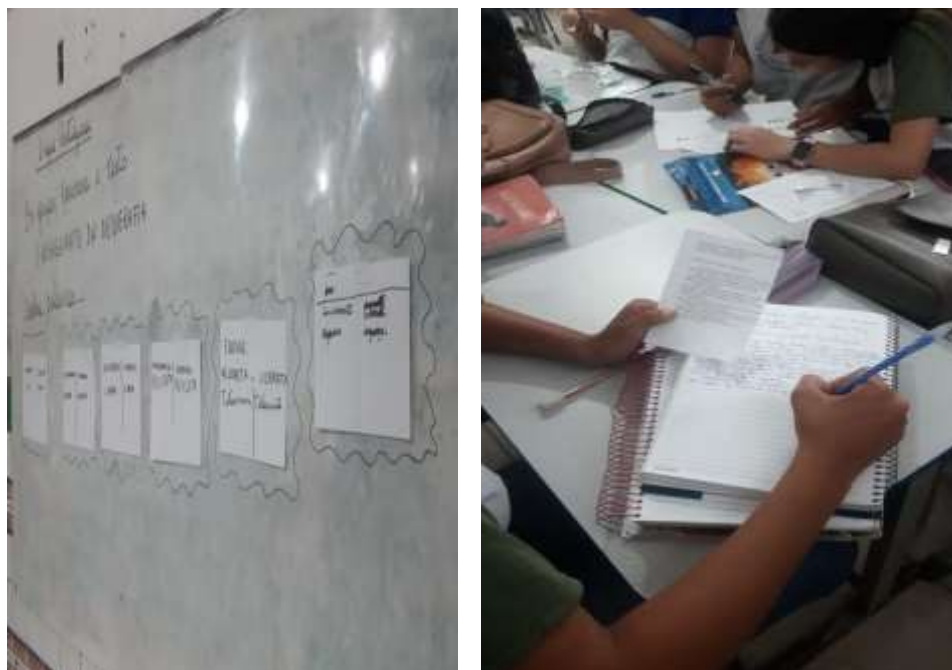
Oficina 01 Explorando as regras ortográficas da língua portuguesa	Nº de estudantes colaboradores: 31	Duração: 100 minutos	Localização: Anexo 03
Objetivo Geral: Investigar conhecimentos prévios.			
Objetivos específicos: ● Compreender e aplicar as principais regras ortográficas da língua portuguesa. ● Desenvolver habilidades de escrita correta por meio da prática e reflexão sobre a ortografia. ● Promover a autonomia dos estudantes na correção ortográfica de seus textos.			

Iniciamos as oficinas com uma conversa explicativa falando que partimos de um diagnóstico e que construímos as oficinas como proposta de não obter produto acabado e sim reflexivo e participativo. Entregamos uma atividade de reescrita de um texto com título enfático: *O assassinato da Ortografia*, a leitura foi feita pela professora sem apontar os erros, pois estes eram da escrita e que não atrapalhava a leitura, já começamos a falar notando os erros. No geral todos responderam a atividade, a reescrita e identificaram os erros, nessa atividade inicial a cada erro descoberto íamos falando sobre a ocorrência e qual a correção devida. Por fim fizemos a reescrita do texto total no quadro branco com os estudantes ditando o novo texto. Quando a professora escrevia a palavra como estava no papel, eles diziam que estava errado por tal palavra se escreve assim, de maneira que indiretamente esses ditavam as regras ortográficas.

Concluimos que os estudantes perceberam que a escrita requer mais atenção e gera mais dúvidas do que a fala. Foi uma atividade em que o estudante assumiu o papel de professor e discutiu as regras gerais da ortografia. A atividade foi muito produtiva, na qual todos participaram efetivamente, auxiliando uns aos outros e mostraram que o espírito competitivo deles está bem desenvolvido e sabem respeitar regras e opiniões diferentes.

Os estudantes concluíram que algumas palavras na reescrita eram de fácil entendimento para alguns estudantes do 9º ano julgaram a atividade relativamente fácil.

Figura 09: Atividade com o texto: O assassinato da Ortografia



Fonte: arquivos da pesquisadora - 2024

Como esse mesmo modelo, sugerimos outra atividade que julgamos iguais, porém optamos por trabalhar com esse texto por causa do título da atividade. Lembrando que muitas das atividades são de domínio público porque não encontramos atividades de ortografia para esse tipo de público.

Sugestão: Texto CAÇA AO ERRO. Anexo 04, pág. 111

Aplicação da proposta 2:

Oficina 02 Soletrando – palavras com sons de “S”	Nº de estudantes colaboradores: 31	Duração: 150 minutos	Localização: Anexo 05 -pag.112
Objetivo Geral: Compreender as regras de uso do "S" na ortografia.			
Objetivos específicos: ● Identificar e corrigir erros ortográficos relacionados ao uso do "S" ● Praticar a aplicação das regras em situações reais de escrita. ● Promover a autonomia dos estudantes na correção ortográfica de seus textos.			

Essa atividade é um jogo e exigiu primeiro a confecção de um material. Um cartaz com o nome SOLETRANDO em destaque, envelopes que guardavam os nomes usados no jogo, além da escolha das palavras para destinar várias rodadas a fim de oportunizar

vários estudantes a participar do jogo e no final todos ganharam um pirulito pela participação na atividade.

Palavras do soletrando: piscina, cachaça, nossa, texto, assar, cansados, abraços, experiência, sempre, pensando, almocei, capaz, seguinte, exposição, praça, inesquecível, feliz, licença, explosão, descemos, passear, doces, exceção, cresceu, começou, passei, cresça, desceu, escola, celular, cega, excesso.

Iniciamos o jogo ensinando as regras gerais que o público já conhece. Regras:

- 1- Os Participantes escolhem um número;
- 2- O examinador pronuncia a palavra 2 vezes;
- 3- Os soletradores podem pedir por repetição até 3 vezes;
- 4- Dizer a palavra + soletrá-la + dizer a palavra.

Essa atividade chamou atenção de outras turmas da escola. Para essa aula convidamos a coordenadora da escola para assistir a aula e fazer seus registros de visita a sala. A atividade foi aplicada em 3 aulas de 50 minutos porque precisávamos de tempo para organizar a sala e a leitura das regras.

Figura 10. Imagem do jogo soletrando



Fonte: arquivo da pesquisadora - 2024

No decorrer da realização da atividade, os estudantes interagiram e participaram bastante esclarecendo suas dúvidas, questionando uns aos outros e apresentando conclusões na construção de seus conhecimentos. A atividade requer atenção individual para atendimento das dificuldades porque provoca entendimentos específicos de cada

estudante. A cada atividade vale observar que não faltavam estudantes, eram assíduos e ainda tinha a curiosidade de perguntar como seriam as próximas aulas e as próximas premiações.

Aplicação da proposta 3:

Oficina 03 Bingo de dificuldades ortográficas	Nº de estudantes colaboradores: 31	Duração: 100 minutos	Localização: Anexo 05 pag. 112
Objetivo Geral: Explorar as regras arbitrárias da língua portuguesa na ortografia.			
Objetivos específicos:			
• Compreender o conceito de regras arbitrárias na ortografia. • Identificar e aplicar as principais regras arbitrárias da língua portuguesa. • Refletir sobre a importância da prática e da observação na correção ortográfica.			

Observações:

Essa oficina foi construída a partir da seleção de palavras arbitrárias da língua guardadas pela professora e foi a atividade que mais exigiu tempo para a confecção das fichas com as palavras e das cartelas para a escrita das palavras. Esse bingo usa as características de um ditado, todas as palavras já eram conhecidas do vocabulário do estudante. Após a leitura das regras, contamos com a ajuda de alguns estudantes que foram se aproximando para ser monitor da professora pois, já estavam se acostumando com a dinâmica diferente das aulas de língua portuguesa.

Os estudantes receberam uma cartela com 16 quadradinhos em branco e as palavras eram colocadas em papel dobrado e sorteava a palavra, fazia suspense, e antes de mostrar, fazia a leitura, a regra importante era escrever as palavras em lugares diferentes da cartela. E cada um fazia o seu preenchimento da cartela, não era permitido olhar a cartela do colega. Era um total de 40 palavras.

Das 40 palavras, apenas 20 eram escolhidas, pois a intenção era não demorar muito na atividade e também dá a oportunidade de mais estudantes serem ganhadores. Quando começamos, eles queriam fazer as regras do bingo, entretanto ficamos com as regras já conhecidas da brincadeira. Realizamos o sorteio das palavras até o primeiro estudante completar sua cartela que poderia fazer BINGO quando preenchesse a linha vertical, horizontal ou a diagonal. Seguimos com a conferência da cartela, bem como a

correção de algum erro, alguns erraram na acentuação das palavras, a atividade seguia até ter o primeiro, segundo e terceiro ganhador. Na realização dessa atividade, tivemos empate no segundo lugar, isso já era previsto, pois tínhamos poucas palavras (a metade), pois pretendíamos fazer a 2ª parte da atividade com o restante das palavras.

A atividade foi um sucesso, os estudantes gostaram de participar de uma atividade em forma de jogo. Embora os estudantes sejam pertencentes ao 9º ano ainda, trazem o gosto pela ludicidade muitas vezes apagadas pelo nível de estudo, esta aula foi complementada com atividades de fixação em casa, produzir frases de maneira aleatória com as palavras que estavam na cartela do bingo de cada estudante.

Aplicação da proposta 4:

Oficina 04 Trilha ortográfica	Nº de estudantes colaboradores: 31	Duração: 100 minutos	Localização: Anexo 06 pag. 114
Objetivo Geral: Explorar de forma lúdica e interativa as regras ortográficas da língua portuguesa.			
Objetivos específicos: ● Compreender o conceito de regras arbitrárias na ortografia. ● Identificar e aplicar as principais regras arbitrárias da língua portuguesa. ● Refletir sobre a importância da prática e da observação na correção ortográfica.			

Com objetivo de ressaltar a correção ortográfica pensamos em outro jogo, a trilha ortográfica foi feita nessa turma e replicada em outras turmas e até emprestada para outros colegas da mesma escola, o material passou a ser de uso comum entre os professores de língua portuguesa.

Para a realização da atividade além, do quadro branco e dos pincéis, utilizamos também duas trilhas ortográficas (dois tabuleiros grandes mais dois dados), adaptadas da internet⁹, organizamos a sala e dividimos em dois grupos de estudantes, que deveriam escolher um estudante cada equipe para representá-los. Ainda tinham que sugerir um responsável pela anotação no quadro, enquanto dois rolavam o dado para prosseguir a

⁹ Na internet encontramos várias trilhas de autoria particular, alguns de ampla divulgação, de domínio público e outras que são comercializadas, percebemos e nos chamou atenção essa prática de comércio e troca de atividades entre professores passou a ser comum na internet.

trilha. A pontuação das equipes era também marcada no quadro e o clima de competição fez com que todos os alunos presentes naquele dia participassem da atividade.

Ao final existia, um prêmio simbólico para os vencedores na intenção de incentivar a participação e o empenho dos estudantes. A dinâmica do jogo é jogar um dado e ir seguindo a trilha escrevendo no quadro branco as palavras que aparecem nas casas da trilha, os próprios colegas fazem a correção, o banco de palavras contidas na trilha são palavras com alguma dificuldade, sílabas complexas, repetição de letras, algumas simples e assim o jogo se torna um aprendizado quase não notado. Trabalhamos as irregularidades, erros ortográficos comuns, que exigem a memorização, memorizar a escrita de algumas palavras. Que podem ser melhoradas pelo uso ou pelo e explicar que algumas palavras não tem explicação. Pela definição Moraes (1998) Os termos irregulares têm sua escrita justificada apenas pela tradição do uso ou pela origem das palavras.

Figura 11 – Estudantes jogando a trilha ortográfica



Fonte: arquivos da pesquisadora - 2024

A atividade preencheu as duas aulas, 15 minutos utilizamos para montar as trilhas e fazer a explicação das regras e dos objetivos. Ficamos presentes e orientamos a cada início e final de cada dupla na trilha, esclarecendo dúvidas e incentivando a participação ativa dos estudantes. Fizemos o rodízio dos grupos, acompanhamos a contagem de pontos e o anúncio do grupo vencedor.

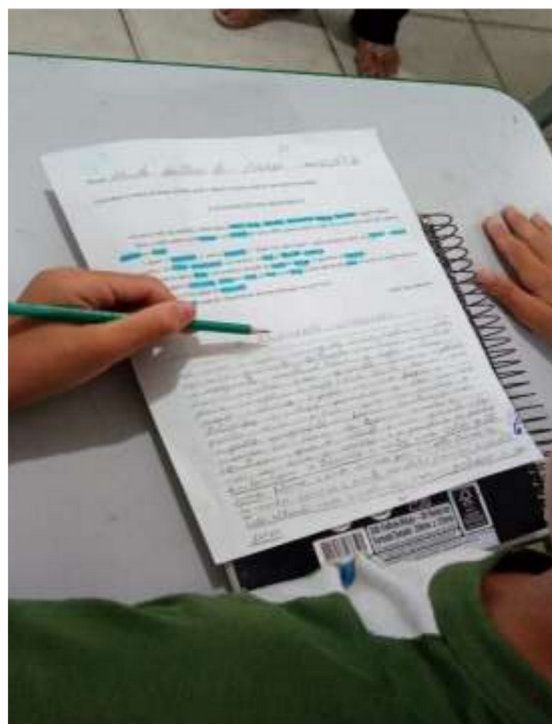
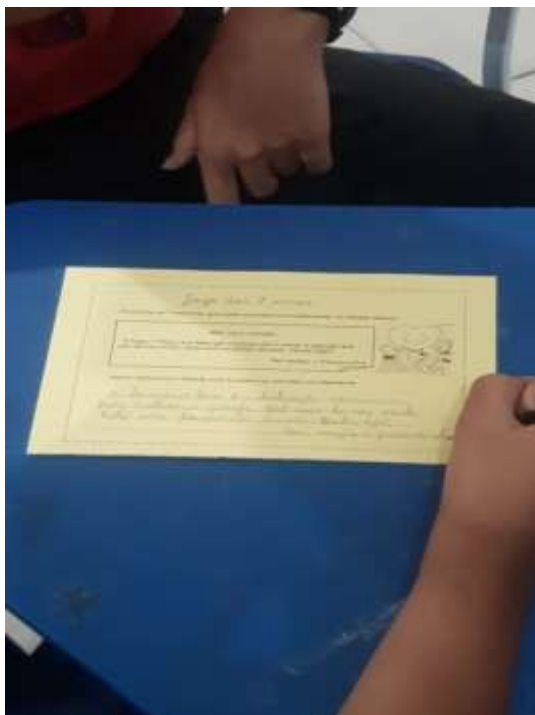
No encerramento utilizamos alguns minutos para a reflexão sobre as palavras encontradas na trilha e a modificação de algumas para se adaptar de acordo com o nível de conhecimento da turma e fortalecer a colaboração dos estudantes que já têm um certo domínio na escrita das palavras com os estudantes que ainda possuem dúvidas de escrita. Esta aula visou tornar o aprendizado da ortografia mais dinâmico e prazeroso, promovendo a interação e a colaboração entre os alunos.

Aplicação da proposta 5:

Oficina 05 Jogo dos 10 erros	Nº de estudantes colaboradores: 31	Duração: 50 minutos	Localização: Anexo 07 pag. 115
Objetivo Geral: Rever e praticar regras ortográficas de forma lúdica.			
Objetivos específicos:			
• Desenvolver a atenção aos detalhes na escrita • Estimular a cooperação e o trabalho em equipe. • Refletir sobre a importância da prática e da observação na correção ortográfica.			

Essa atividade foi realizada utilizando o recurso das folhas de papel com textos previamente preparados com erros ortográficos. O objetivo da aula é falar sobre erros na escrita, percepção e reconhecimento dos erros além da discussão da importância da ortografia na comunicação escrita. Como de costume nessa sala do 9º ano, os estudantes estavam na expectativa do jogo de língua portuguesa da semana, eles já estavam ansiosos para saber qual seria o desafio da semana. Jogo dos 10 erros? Alguns questionaram porque 10 erros. E a aula já começou com essa explicação. Por causa da quantidade de erros para procurar nas atividades. Existe o jogo dos 7 erros, comumente conhecido por ter 7 erros, esse é um jogo parecido e gerou muita conversa, alguns acharam fácil, talvez pelo hábito das atividades, outros demoraram um pouco mais a achar a quantidade certa de erros.

Figura 12: Atividades jogos dos erros



Fonte: arquivos da pesquisadora – 2024

Percebemos nesse momento que a dinâmica dos jogos impactou a turma. Porque a maioria já conseguia resolver as atividades em um curto espaço de tempo e que embora esse não era o objetivo da atividade, gerou uma certa competição por contagem de tempo. Houve a intervenção da professora porque esse não era o objetivo principal da atividade. De maneira individual e em grupo também a atividade foi desenvolvida em um tempo limite de 20 minutos. O restante da aula foi para explicação e correção dos erros. Em ritmo de diálogo, foi dada a oportunidade de cada um justificar suas escolhas. Alguns questionaram e criaram suas próprias regras: *“Anel e papel - escreve com L no final porque não é verbo porque todos os substantivos ou adjetivos devem ser grafados com ‘l’”*. Daí vem a ideia do estudante protagonista, ele mesmo vai criando suas regras e esclarecendo a dúvida do colega.

Houve muitas regras que foram descartadas porque eram construídas sem fundamentos e outras eram creditadas e parabenizadas apenas pela percepção da regra, mesmo sendo construídas com base no que os estudantes tinham de conhecimento de

mundo. Ao final fizemos a proposta dos estudantes escreverem individualmente um pequeno texto (cerca de 5 frases) aplicando as regras ortográficas revisadas na atividade.

E concluímos com uma breve discussão sobre a importância da prática constante para melhorar a ortografia. Reforçamos a ideia de que a escrita correta é uma habilidade que pode ser desenvolvida com esforço e prática.

Aplicação da proposta 6:

Oficina 06 Leitura e Reescrita de um texto que representa a linguagem oral.	Nº de estudantes colaboradores: 31	Duração: 100 minutos	Localização: Anexo 08 pag. 116
Objetivo Geral: Compreender as características da linguagem oral e sua representação na escrita.			
Objetivos específicos: ● Identificar diferenças entre a linguagem oral e escrita. ● Praticar a habilidade de reescrever um texto para torná-lo mais formal ou informal, dependendo do contexto			

Essa atividade foi dividida em dois momentos. O primeiro momento foi de imagens da internet (de domínio público) de outdoor – propagandas de comércios que apresentam erros de ortografia que foi visto e discutido se existia escrita como aquela, alguns estudantes desconheciam a escrita de alguns termos, criticaram e julgaram engraçados os anúncios.

Retirados de um site, um texto para representar a linguagem oral. Iniciamos a aula explicando a diferença entre linguagem oral e escrita, destacando suas características distintas. A discussão tomou como base a linguagem oral é mais informal, espontânea e adaptável, enquanto a linguagem escrita é mais estruturada e padronizada.

Neste primeiro momento, utilizamos as imagens para trabalhar o visual e mostrar o quanto é comum encontrar esses erros no cotidiano, depois ouvimos o comentário de um estudante que - *parece que esse povo não estudou*. Como isso não era o foco da nossa pesquisa, apenas fizemos uma análise crítica e deixamos a conversa entre estudantes chegar à sala de aula e pontuarmos o trabalho da escola, a importância social de estudar. Essa aula foi bastante proveitosa, por causa da construção de alguns aspectos sociais que a educação transforma, educação transformadora.

O segundo momento foi a apresentação de um texto curto que representava a linguagem oral, um poema de Elias José – Á moda caipira, uma representação da fala regional. Foi feita a leitura em voz alta, depois discutimos as características do texto, por ser um poema, discutimos as rimas, a métrica, o tema e algumas questões de interpretação. Fizemos uma reflexão sobre texto escrito e texto falado. Também comparamos com as imagens passadas no primeiro momento e a discussão sobre a escolaridade voltou. Alguns questionamentos. Por que o autor quis escrever um texto assim? E a resposta estava no título do poema.

A atividade seguiu com a reescrita do texto sempre observando as características do gênero poema, observando sempre a rima em construção. A atividade pedia para torná-lo mais formal seguindo as convenções da linguagem escrita. Nessa reescrita permitimos a adaptação de alguns trechos a pedidos dos estudantes. A correção da reescrita foi feita no quadro e em conjunto para que todos pudessem colocar suas palavras. A discussão destacou as mudanças feitas por cada versão e os motivos por trás delas. O trabalho de reescrita promoveu um ambiente de colaboração e respeito durante a atividade prática.

Aplicação da proposta 7:

Oficina 07 Decifrar palavras e uso do dicionário	Nº de estudantes colaboradores: 31	Duração: 100 minutos	Localização: Anexo 09 pag. 117
Objetivo Geral: Praticar habilidades ortográficas memorizando palavras.			
Objetivos específicos:			
● Reforçar o uso do dicionário como ferramenta para verificar a ortografia correta das palavras. ● Promover a compreensão das regras ortográficas aplicadas em contexto. ● Promover a autonomia dos alunos no processo de correção ortográfica.			

Nessa última proposta, mesclamos a descoberta de palavras e o uso do dicionário, pois entendemos que nesse processo a memorização de palavras é necessário. Organizamos a sala em círculo, explicamos que essa seria a última atividade do plano didático de intervenção e contamos que se tratava de um texto bem interessante. Distribuímos as folhas com o texto “Uma palavra só da escritora Ângela Lago, faça a leitura do fragmento do texto —Uma palavra só, de autoria de Ângela Lago. Começamos

com a entonação criando expectativa: “Você vai conhecer o trecho de uma história em que um príncipe foi castigado porque costumava dizer umas mentirinhas de vez em quando...” Daí fizemos a leitura única, enfática e em voz alta. Logo após houve uma breve discussão sobre a compreensão do texto, individualmente, os estudantes expressaram suas impressões a respeito do texto, julgaram inteligente a contorcionista (personagem do texto) que sabia brincar e criar palavras.

No segundo momento, fizemos a busca de palavras dentro de outras palavras, e só depois o uso do dicionário para verificação da ortografia correta de cada uma das palavras encontradas no texto. Circulamos entre os estudantes para fornecer orientação e esclarecer dúvidas sobre o uso do dicionário. Com o fim dessa atividade, pedimos a escrita de um texto com as palavras utilizadas na busca do dicionário. Os novos textos foram compartilhados e lidos para a sala toda ouvir a produção final. A reflexão final sobre a importância do uso do dicionário como uma ferramenta útil para verificar a ortografia correta das palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aborda uma questão muito comum nas escolas: as dificuldades dos alunos no registro escrito da língua. Essas dificuldades abrangem uma variedade de aspectos, desde problemas na representação dos sons por meio de grafemas até questões mais complexas.

A escolha de focar nos erros ortográficos se deve ao reconhecimento da importância dessa área da análise linguística na formação dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressar ideias de forma organizada e coerente.

A pesquisa parte de uma análise dos textos produzidos pelos estudantes em uma atividade diagnóstica, na qual foram identificados problemas relacionados à escrita. Esses problemas indicam a necessidade de um trabalho mais direcionado, especialmente no que diz respeito à leitura e à reflexão sobre escolhas de atividades para a intervenção didática.

Assim, o estudo propôs a aplicação de atividades didáticas voltadas para a produção e posicionamento crítico dos alunos. Essas atividades visaram superar as dificuldades identificadas na análise diagnóstica e promover uma melhoria significativa na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Este trabalho destaca a importância crucial da intervenção do professor no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, especialmente no que diz respeito à produção de textos que atendam aos critérios de textualidade, como coesão e coerência, e que expressem um posicionamento crítico em relação ao tema proposto.

O trabalho realizado teve como objetivo principal abrir espaço para uma abordagem reflexiva e dinâmica sobre a ortografia, colocando os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foi essencial começar pela sondagem da realidade dos alunos, identificando suas necessidades específicas de aprendizagem.

Um dos principais achados do diagnóstico inicial foi a prevalência de erros relacionados à relação entre sons e grafemas, bem como à interferência do dialeto dos alunos na escrita. Isso destacou a necessidade de trabalhar não apenas as regras ortográficas, mas também a conscientização sobre as variações linguísticas e as arbitrariedades da língua.

A abordagem pedagógica adotada visou não apenas transmitir conhecimento pronto, mas sim incentivar os alunos a compreenderem as regras ortográficas por trás das

palavras. Isso foi feito por meio de atividades que os levaram a refletir, registrar e sistematizar suas próprias conclusões.

Apesar dos desafios encontrados, como a dificuldade de acesso ao laboratório de informática, o trabalho revelou resultados positivos. A abordagem reflexiva e colaborativa mostrou-se eficaz na promoção do aprendizado, estimulando os alunos a se tornarem mais conscientes dos riscos de cometer equívocos ortográficos e a se envolverem ativamente no processo de correção e aprimoramento de suas produções textuais.

No entanto, reconhece-se que este é apenas o primeiro passo em um processo contínuo e inesgotável de aprendizado da ortografia. O trabalho ressalta a importância de integrar a ortografia ao planejamento curricular de forma consistente e progressiva, buscando superar lacunas ao longo da escolarização dos alunos.

É ressaltado que não existe uma fórmula única para alcançar esses objetivos, pois cada turma apresenta suas próprias especificidades e desafios. Por isso, é fundamental que o professor esteja aberto a ajustar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades e características dos alunos.

Além disso, é enfatizada a importância de usar o texto do aluno como ponto de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que o professor deve partir das produções dos alunos para identificar suas dificuldades e necessidades, e também retornar a esses textos para avaliar o progresso e fornecer feedback construtivo.

O trabalho destaca que a intervenção do professor é um elemento central no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos e que essa intervenção deve ser flexível, adaptável e orientada pelo texto do aluno em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho não pode ser tomado como conclusivo, mas como o início de uma problematização do ensino e da aprendizagem da escrita e da ortografia. Dentre os desafios que se colocaram para o desenvolvimento da pesquisa, destacamos a falta de domínio sobre os conceitos da fonética e da fonologia que atuam como base para a proposta de trabalho aqui desenvolvida.

Os resultados do trabalho nos indicam que o processo percorrido pelos estudantes para dominar a língua escrita, grafando corretamente as palavras que utilizam e reconhecer a função social da escrita, é longo e contínuo. No decorrer desse processo eles precisam conhecer, compreender e utilizar, de modo eficiente, o sistema ortográfico do português. No entanto, a pesquisa desenvolvida para esta dissertação nos fez questionar

por que os estudantes chegam nos anos finais do Ensino Fundamental apresentando tantas dúvidas em relação à grafia e à ortografia das palavras.

Ao buscar respostas para essa dúvida, foi possível constatar que os alunos, do 9º ano do Ensino Fundamental, não reconhecem regras e usos básicos da língua escrita e ainda reproduzem a sua fala, ficando evidente que não superaram o processo de dissociação entre fala e escrita. Outro fator complicador é a dificuldade que muitos estudantes têm em fazer registros escritos, porque não dominam o traçado correto de letra cursiva.

Aliado a tudo isso, os estudantes ainda apresentam baixa concentração e um nível de leitura inadequado para o ano escolar que frequentam. Todos esses fatores comprometem o desempenho e a trajetória escolar do estudante, que apresenta dificuldades na leitura, na produção e na compreensão de textos.

Sabemos que com todo trabalho realizado em prol desta pesquisa em busca de sanar as dificuldades que norteiam os principais erros de ortografia não foram suficientes, mas podemos afirmar que houve um saldo positivo em relação à compreensão dos fenômenos fonéticos e fonológicos e avançamos muito nos estudos da variação linguística.

O Profletras tem cumprido o seu papel de capacitar os professores da educação básica como programa de formação continuada e garantindo uma prática docente mais voltada para as necessidades dos educandos. E tem contribuído para o trabalho dos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II.

A escola deve propiciar um ambiente favorável à aprendizagem e buscar a formação de uma reeducação sociolinguística, conforme proposto por Bagno (2007), para quem a língua é um poderoso instrumento de controle social, capaz de manter ou excluir as pessoas dos meios sociais.

REFERÊNCIA

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; BATISTA PEREIRA, Elemária. **A influência da oralidade na escrita**: reflexões e desafios no ensino de língua materna. *Revista Desafios*, v. 4, n. 2, p. 167-184, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *Scripta*, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? sociolingüística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOTELHO, José Mario. **Oralidade e a escrita**, e o letramento em sociedades de oralidade secundária. *Cadernos do CNLF*, v. 14, n. 4, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/linguaportuguesa#competencias-especificas-de-lingua-portuguesa-para-o-ensino-fundamental>>. Acesso em: 08/04/2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, n. 20, p. 43-58, 2002.
- CASTILHO, AT de. A gramaticalização. **Estudos lingüísticos e literários**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, n. 19, p. 25-63, 1997.
- DE SENE, Marcus Garcia; BARBOSA, Juliana Bertucci. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 7-26, 2018.

- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 95-128, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- GELB, Ignace J. **História de la escritura**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Editora Via Litteratum, 2010.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 15ª Ed. Campinas: Pontes, 2013.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Anáfora indireta**: o barco textual e suas âncoras. Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Contextualização e explicitude na fala e na escrita**. São Paulo: Ática, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis Massini. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras. São Paulo, Fapesp, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O percurso histórico da acentuação em português através da análise do ritmo das cantigas de amigo. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG, p. 05-33, 1996.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Sobre a natureza fonética do acento em português. **DELTA**, v. 9, n. 2, 1993.
- MORAIS, A. G de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.
- SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São paulo: Contexto, 2003.

- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenç de Oliveira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez.2005. Acesso em 31.03.2023. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Penso Editora, 1998.
- ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Artes Médicas, 1998.

ANEXO 01

Palavras escolhidas para o ditado – fase diagnóstica

1. unha	26. manhã
2. azar	27. gorro
3. amassar	28. xarope
4. galo	29. descer
5. gozado	30. bispo
6. gente	31. bruxa
7. horror	32. bisavô
8. joelho	33. choca
9. nascer	34. experiência
10. cambalhota	35. fazenda
11. desfile	36. humana
12. exemplo	37. saudade
13. código	38. explosão
14. causa	39. faço (*)
15. brincam (*)	40. sinal
16. açúcar	41. incêndio
17. alguém	42. reflexo
18. chimarrão (**)	43. exame
19. extra	44. sujeira
20. favor	45. vagão
21. piscina	46. vossa
22. quebram (*)	47. relógio
23. exército	48. vingança
24. sexo	49. serrote
25. táxi	50. vassoura
(*) Palavras que necessitam de contextualização ao serem ditadas.	
(**) A palavra nº 18 chimarrão, típica do RS, tem sido substituída por cachorrão em outros estados para manter a frequência de presença do ch e rr.	

Anexo 02

Folha Padronizada

DITADO:

01.	26.
02.	27.
03.	28.
04.	29.
05.	30.
06.	31.
07.	32.
08.	33.
09.	34.
10.	35.
11.	36.
12.	37.
13.	38.
14.	39.
15.	40.
16.	41.
17.	42.
18.	43.
19.	44.
20.	45.
21.	46.
22.	47.
23.	48.
24.	49.
25.	50.

ESTUDANTE: _____

Anexo 03

Texto da oficina 01:

Texto para reescrever: "O assassinato da ortografia"

Quem procura encontra!

O ASSASSINATO DA ORTOGRAFIA

(Autor desconhecido)

No meu café da manhã, tinha sobre a meza, queijo, presunto, mortandela, matega, saucinha e iogute natural.

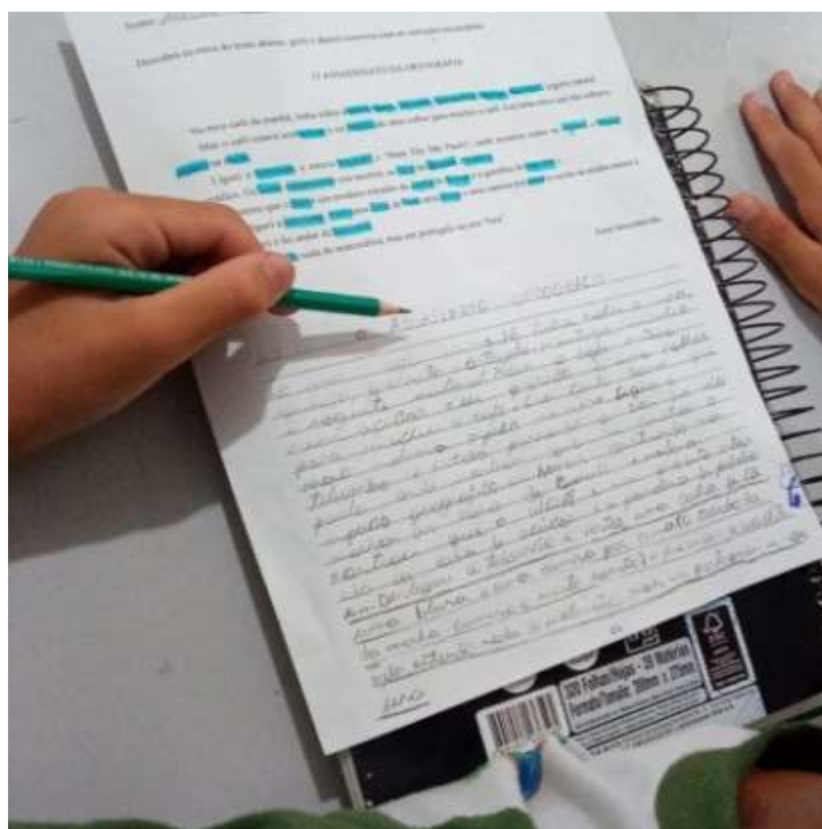
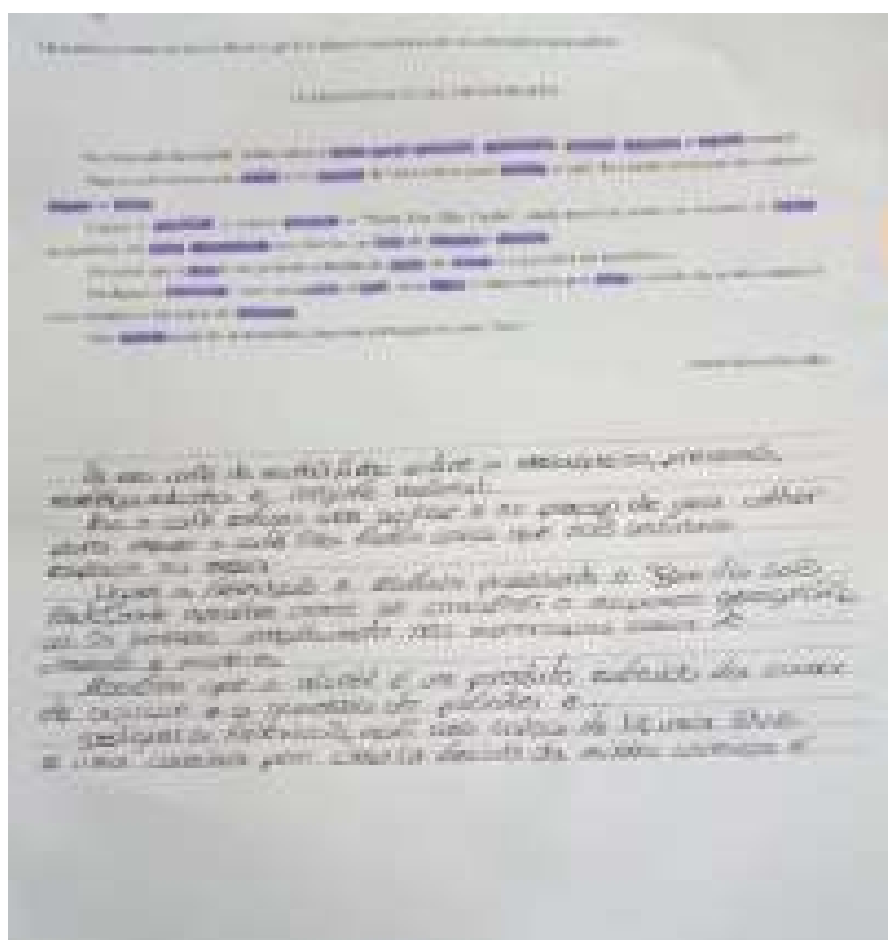
Mas o café estava sem açúcar e eu presizo de uma colher para mecher o café. Era tanta coisa que não sobrava espaso na meza.

Liguei a televisam e estava paçando o “Bom Dia São Paulo”, onde mostrou como se constrói o espaso geográfico. Os home construindo nos morros, as caza de simento e maderá.

Mostrou que o alco é um produto estraído da canha de açúcar e a gazolina do petrólho e...

Desliguei a televisam, vesti uma calsa de lam, uma brusa e uma camiza por sima (o tecido da minha camiza é muito bonito) e fui andar de bicicreta.

Não intendo nada de matemática, mas em português eu sou “fera”.



Anexo 04

Sugestão de texto para iniciar atividades:

CAÇA AO ERRO

Nome _____

Nº _____ Ano _____ Turma _____

Data _____

ASSINALA OS VÁRIOS ERROS EXISTENTES NO TEXTO.



Era uma vês uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma baranda de madeira pintada de verde. Em roda da casa avia um jardim de areia onde cressiam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e rochas.

Nessa casa morava um rapasito que pasava os dias a brincar na praia. Era uma praia muito grande e quase dezerta onde havia roxedos maravilhosos. Mas durante a maré-alta os roxedos estavam cobertos de água. Só se viam as ondas que vinham crescendo do longe até cebrarem na areia com barulho de palmas. Mas na maré vazia as roxas apareciam covertas de limo, de búsius, de anémonas, de lapas, de algas e de ourissos. Havia possas de água, rios, caminhos, grutas, arcus, cascatas. Havia pedras de todas as cores e feitios, pequeninas e massias, pulidas pelas ondas. E a água do mar era transparente e fria. Às vezes paçava um peixe, mas tão rápido que mal se via. Disia-se «Vai ali um peixe» e já não se bia nada. Mas as vinagreiras passavam devagar, magestosamente, abrindo e fechando o seu manto rocho. E os carangueijos corriam por todos os lados com uma cara furiosa e um ar muito apresado.

O rapazinho da casa branca adurava as rochas. Adorava o verde das algas, o cheiro da marezia, a frescura transparente das águas. E por isso tinha imença pena de não ser um peixe para puder ir até ao fundo do mar sem se afugar. E tinha inveija das algas que baloiçavam ao sabor das correntes com um ar tam leve e feliz.

A Menina do Mar, Andresen, Sophia de Mello Breyner

Anexo 05

Palavras do SOLETRANDO:

piscina, cachaça, nossa, texto, assar, cansados, abraços, experiência, sempre, pensando, almocei, capaz, seguinte, exposição, praça, inesquecível, feliz, licença, explosão, descemos, passear, doces, exceção, cresceu, começou, passei, cresça, desceu, escola, celular, cega, excesso.

Bingo Ortográfico

Bingo Ortográfico - Data: ____/____/2023

Estudante: _____

DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS

DE NATUREZA AUDITIVA:

1. **R brando:** buraco – ferida – perigo...
2. **Dígrafo NH:** ninho – linha – unha...
3. **Dígrafo LH:** palha – bilhete – folha...
4. **Dígrafo CH:** chave – chefe – lanche...
5. **Palavras terminadas em ÃO:** limão – pão – anão...
6. **Dígrafo QU:** quilo – cinquenta – leque...
7. **Letra dobrada RR:** carro – barro – morro...
8. **Letra dobrada SS:** missa – pássaro – massa...
9. **Encontro consonantal BR:** braço – brinco – Brasil...
10. **Encontro consonantal CR:** lucro – cravo – cruz...
11. **Encontro consonantal DR:** pedra – quadrado – quadro...
12. **Encontro consonantal GR:** grude – grilo – grito...

13. **Encontro consonantal FR:** fraco – frio – fruta...
14. **Encontro consonantal PR:** prato – prova – prêmio...
15. **Encontro consonantal VR:** livro – palavra – escrava...
16. **Encontro consonantal TR:** trigo – trapo – trevo...
17. **Encontro consonantal CL:** clara – clube – clima...
18. **Encontro consonantal PL:** planta – pluma – plena...
19. **R médio:** carta – farda – argola – arma...
20. **S médio:** costura – escola – espiga – leste...

DE NATUREZA VISUAL:

1. **H mudo:** há – hotel – hóspede – horta...
2. **Z final:** dez – nariz – giz – voz...
3. **Palavras com G:** geleia – gemada – giz...
4. **L intermediário:** alto – alma – altar...
5. **Palavras com J:** berinjela – canjica – jiboia...
6. **M antes de P e B:** campo – bomba – tempo...
7. **M final:** nuvem – boletim – pudim...
8. **Z médio:** buzina – dizer – trazer...
9. **Palavras com Ç:** vidraça – alça – calça...
10. **L final:** papel – pastel – mal...
11. **Palavras com SC:** piscina – nasce – cresce...
12. **Oxítonas acentuadas (terminadas em á – ó – é):** fé – pó – rés – três – dê – vê...
13. **Palavras terminadas em U e I:** tatu – caqui – ali – tutu – quati...
14. **U e I formando hiato:** Itaú – viúva...
15. **X com som de CH:** caixa – encaixa – enxada...
16. **X com som de Z:** enxame – êxito...
17. **X com som de S:** excelente – excursão...
18. **X com som de KS:** fixar – maxilar – táxi...
19. **X com som de SS:** auxiliar – máximo...
20. **Forma preferencial para grafar certas palavras:** aéreo – anteprojeto – despencar – mexerica – seringa – crânio – esquisito...

Anexo 06

Atividade da TRILHA ORTOGRÁFICA:

Anexo 07

Jogo dos 10 erros:

JOGO DOS ERROS

ENCONTRE OS DEZ ERROS DE GRAFIA QUE APARECEM EM CADA UM DOS TEXTOS E REESCREVA-OS CORRETAMENTE.

A BARRATA DIS QUE TEM
UM ANEU DE FORMADURA
É MENTIRA DA BARATA
ELA TEM É CAZCA DURA.
A BARATA DIS GUE DORMI
NUMA CAMA DE SETIM
É MENTIRA DA BARATA
ELA DORME É NU CAPIM.



MARXA SOUDADO
CABESSA DE PAPEU
QUEM NÃO MARCHAR DEREITO
VAI PREZO PRO GUARTEL
O QUARTEL PEGOU FOGO
O PADRE DEU SINAU
ACODE, ACODE, ACODE
A BANDERA NASIONAL.



Anexo 08

Imagens da internet para oficinas



Anexo 09

Texto para oficina

Poema: **À moda caipira**

Elias José

Para a Sonia Junqueira, pela parceria e amizade.

U musquitu ca mutuca
num cumbina.
U musquitu pula
i a mutuca impina.

U patu ca pata
num afina.
U patu comi grama
i a pata qué coisa fina.

U gatu cum u ratu
vivi numa eterna luita.
U ratu vai cumê queiju,
vem um gatu i insurta.

U galu ca galinha
num pareci casadu.
A galinha vai atrais deli
i u galu sarta di ladu.

U pavão ca pavia
mais pareci muléqui.
A pavia passa réiva
e eli só abri u léqui.

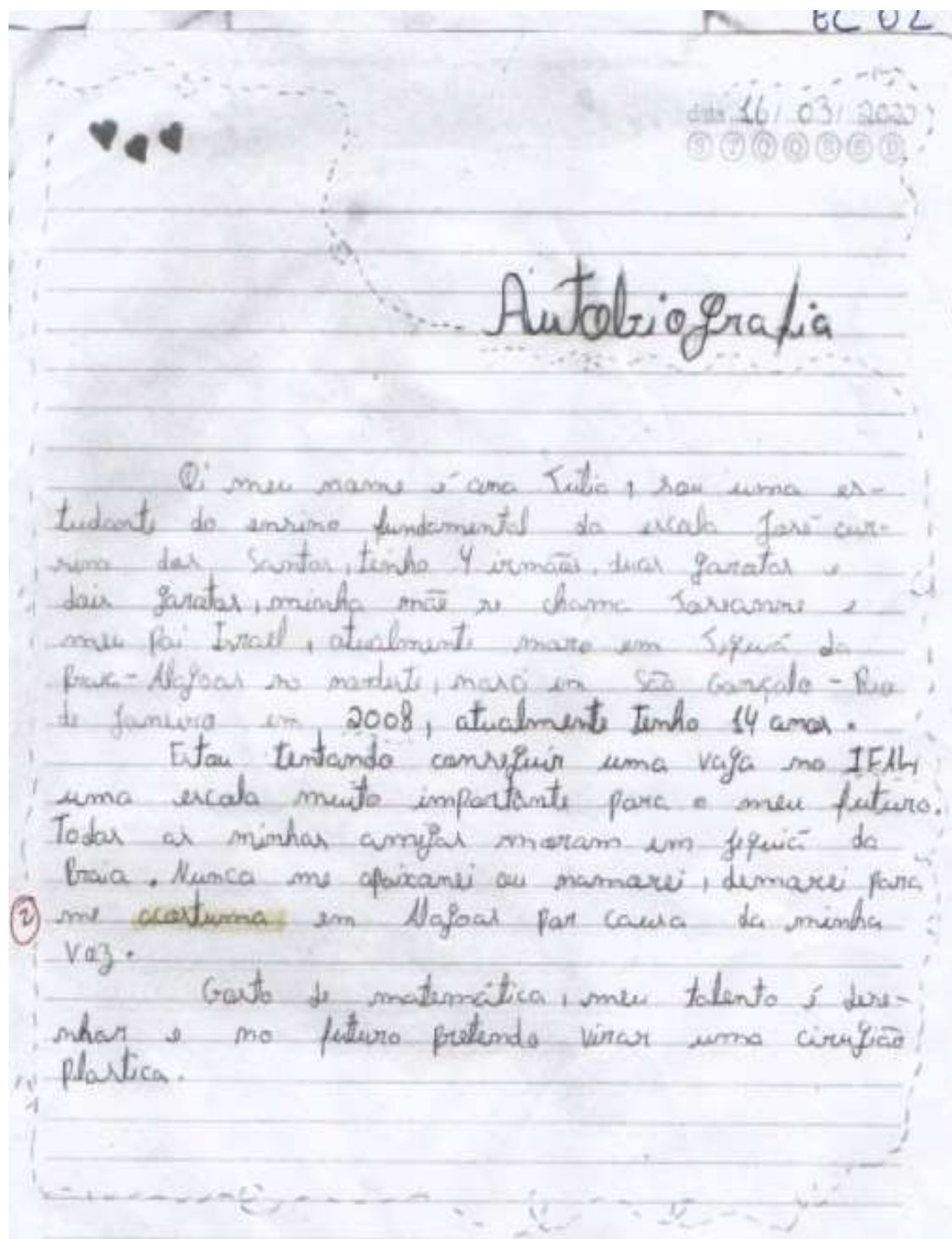
U macacu ca macaca
num pareci qui si ama:
ela pedi um abraçu,
ele dá uma banana...

Eu mais ocê cumbina
qui dá gostu di vê:
eu iscrevu essas poesia
i ocê cuida di lê...

Cantos de encantamento. Belo Horizonte: Formato, 1996. p. 22.

Anexo 10:

Alguns textos da produção inicial:



língua portuguesa

Biografia:

Eu Dandy Bayla nasci em pernambuco e morei muitos anos lá. Quando meu pai e minha mãe se divorciaram eu tinha apenas um ano de idade, e des de então minha mãe vinha me criando sozinha, aos meus 6 anos minha mãe se casou com um homem que me trata super bem e que faz um papel de pai em minha vida.

Agora tenho 14 anos e sinceramente muita coisa aconteceu ao longo do tempo, e comecei uma pessoa incrível que faz meus dias mais felizes e que me ajuda com meus problemas.

Tenho uma melhor amiga chamada Kenylle, e ela é uma das pessoas mais importantes pra mim. Já vivemos muitas aventuras juntas e algumas bem legais pra falar a verdade, Já tivemos muitos problemas mais sempre damos um jeito pra tudo.

Agora vamos falar um pouco da minha mãe. Ela é a mulher mais forte que eu já conheci, uma mulher linda e que sempre está comigo em todos os momentos da minha vida.

é isso, ~~esse~~ tento resumir um pouco da minha vida.

clique

A minha Autobiografia

Meu nome é Flávio Silva Silva, nasci no dia 23 de outubro de 2008 em São Miguel das Campos.

Eu sou filha da Simone e do Demilson, como conhecido pelo apelido de Nê, quando eu completei 1 ano minha mãe e meu pai deixaram a minha mãe, e eu e minha mãe ficamos um bom tempo morando na casa da minha vó e da minha vó, em 2013 a minha mãe conheceu um homem chamado Cícero como conhecido como Kiko, e daí nós começamos a morar juntos em casa de alguém, de Pais de 6 anos o meu avô deu um terreno para fazermos a nossa casa, passamos 1 ano em construção e finalmente começamos a morar nela.

E agora eu tenho 14 anos gosto de jogar bola com os meus amigos, e a minha comida favorita é carne com arroz de cenoura e de pizza e pastel gosto muito de Peruca de rede e de mulimite.

Atividade de escrita

4
 Minha Namorada é Tere, tenho 14 anos. ~~2008~~ 2008 no dia 06 de agosto
 eu gosto muito de jogar bola e comer lanche, macarrão, pizza
 e gosto de assistir e sair pra festa. Minha tem banda
 e ela sempre foi uma pessoa bem não gosto de brigar mais
 sempre eu sou mais calma em casa com todos e ela
 que tá mais velha eu tá mais bonita e tá se muito melhor
 tem porque tá ~~trabalha~~ muito e pensa todos ~~tem~~ gostos de
 tudo e eu sempre tem um jeito de ser feliz mais ali
 para não vai a escola até sempre eu futuro tem a festa
 todos da minha família, eu sou a Tere Pereira como vou
 ser sempre quer sempre eu sou eu sou ~~policial~~ ~~em~~ ~~de~~ ~~de~~
 sempre quando eu mais vou sempre brincar de polícia
 e brincar com meus amigos eu sempre falo de eu não
 far jogador eu quero ser na polícia e é isso
 sobre minha vida.