



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



PROFLETRAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**VAMOS DE DICIONÁRIO? UMA PROPOSTA
INTERVENTIVA DE USO DE DICIONÁRIO PARA
UMA ESCRITA PADRÃO NA EJA**

LUCILANE AMORIM DA SILVA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Junho, 2023

LUCILANE AMORIM DA SILVA

**VAMOS DE DICIONÁRIO? UMA PROPOSTA
INTERVENTIVA DE USO DE DICIONÁRIO PARA
UMA ESCRITA PADRÃO NA EJA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise de Línguas Naturais

Orientadora: Profa. Dra. Vera Pacheco

Pesquisa Autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa: 65121722.0.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Junho, 2023

S581v

Silva, Lucilane Amorim.

Vamos de dicionário? Uma proposta interventiva de uso de dicionário para uma escrita padrão na EJA. / Lucilane Amorim Silva, 2023.

374f.

Orientador (a): Dr^a. Vera Pacheco.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado

Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 81 a 82.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ortografia. 3. Dicionário. I. Pacheco, Vera. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 374

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Let's go dictionary? An interventional proposal for the use of a dictionary for standard writing in EJA

Palavras-chave em inglês: Youth and Adult Education; orthography; dictionary.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Letras

Banca examinadora: Profa. Dra. Vera Pacheco (Presidente-Orientadora), Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira - (UESB), Prof. Dr. André Pedro da Silva – (UFBA)

Data da defesa: 30 de junho de 2023

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Campus de Vitória da Conquista - Bahia

Pesquisa autorizada pelo CEP. CAAE: 65121722.0.0000.0055

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2422-9152>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3239664918663835>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA
DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **LUCILANE
AMORIM DA SILVA** DO PROGRAMA MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA
BAHIA – UESB.

Aos trinta dias do mês de junho de 2023, às 14:30hs., **Lucilane Amorim da Silva**, regularmente matriculada sob o regime acadêmico nº 2021J0007, defendeu a Dissertação “**VAMOS DE DICIONÁRIO? UMA PROPOSTA INTERVENTIVA DE USO DE DICIONÁRIO NA EJA PARA UMA ESCRITA PADRÃO**” perante a Banca Examinadora, composta pelas professoras doutoras: Vera Pacheco (UESB), Marian dos Santos Oliveira (UESB) e pelo professor doutor André Pedro da Silva (UFBA), membros Titulares, e obteve aprovação. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 30 de agosto de 2023, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* Vitória da Conquista, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof.^a Dr.^a Vera Pacheco, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista – Bahia, 30 de junho de 2023

Prof.^a Dr.^a Vera Pacheco (UESB)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marian dos Santos Oliveira (UESB)
Examinadora

Prof.^o Dr.^o André Pedro da Silva (UFBA)
Examinador

Lucilane Amorim da Silva
Mestranda

Aos alunos da EJA que buscam por condições melhores!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus da glória por ter me amparado nos momentos difíceis, dando-me sabedoria para superá-los e, assim, levar-me à vitória.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – *Campus* de Vitória da Conquista – pela oportunidade de fazer parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e alcançar essa formação tão desejada.

Ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras pelo riquíssimo conhecimento adquirido ao longo do curso.

À CAPES pela promoção da pesquisa no Brasil.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vera Pacheco, pela dedicação e belíssima orientação ao longo desta pesquisa.

Aos membros da Banca Avaliadora de Qualificação, Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira, Prof. Dr. André Pedro da Silva e a Profa. Dra. Vera Pacheco, pelas excelentes e pertinentes sugestões.

Aos professores do ProfLetras, Prof. Dr. Adilson Ventura, Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos, Prof. Dr. Luciano Lima Souza, Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira, Profa. Dra. Valéria Viana Sousa, Profa. Dra. Vera Pacheco, por terem compartilhado com tamanha competência todo o conhecimento necessário para a minha formação acadêmica.

Aos meus queridos colegas da turma VII do ProfLetras – UESB pela solidariedade, amizade e companheirismo demonstrados durante esse processo.

Aos meus estimados alunos pela disponibilidade em participar desta pesquisa.

À minha amada mãe Lourdes pelas orações e incentivo de sempre.

Aos meus irmãos e sobrinhos pelo apoio e confiança.

Ao meu esposo Joelson Lima pela paciência e pelo apoio que recebi no decorrer dessa minha caminhada.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este meu projeto se concretizasse.

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos (Cagliari, 2000, p. 10).

RESUMO

Dentre as diversas dificuldades que existem durante o processo de alfabetização, a escrita correta de palavras com memória etimológica é o maior desafio dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como foi possível atestar na aplicação de uma atividade diagnóstica inicial. Tendo por base essa constatação, a pergunta posta é: **O uso de dicionário contribui para dirimir a ocorrência de desvios ortográficos cometidos nas turmas da EJA caracterizados pelas relações cruzadas?** A hipótese testada foi a de que as palavras que trazem na sua forma ortográfica características etimológicas sofrerão menos desvios de escrita quando se fizer uso de dicionário. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi apresentar estratégias de ensino que buscassem minimizar a ocorrência de erros ortográficos cometidos pelas turmas da EJA motivados pelas relações arbitrárias do sistema gráfico. Para tanto, foi idealizada uma proposta de intervenção composta por 5 oficinas, com 19 atividades de escrita, que tinham em comum o fato de serem realizadas com a consulta a dicionários físicos. A proposta interventiva foi aplicada em duas turmas da EJA, a saber: EJA 4 e EJA 5. Ao término da aplicação das oficinas interventivas, uma atividade diagnóstica final foi aplicada. Os resultados encontrados mostram que o uso de dicionário acarreta nos alunos da EJA uma melhora significativa na escrita de palavras com ortografia arbitrária.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; ortografia; dicionário.

ABSTRACT

Among the various difficulties encountered during the literacy process, the correct spelling of words with etymological memory is the biggest challenge for students of Youth and Adult Education (EJA), as it was possible to attest in the application of an initial diagnostic activity. Based on this finding, the question posed is whether the use of a dictionary and memorization of the written form of words that are characterized by cross-relations occurred to reduce the occurrence of spelling errors in EJA classes. The hypothesis tested was that words that have etymological characteristics in their orthographic form will suffer less spelling deviations when using a dictionary. Therefore, the objective of this work was to present teaching strategies that sought to minimize the occurrence of spelling errors committed by the EJA classes motivated by the arbitrary relations of the graphic system. To this end, an intervention proposal was devised consisting of 5 workshops, with 19 writing activities that had in common the fact that they were carried out by consulting physical dictionaries. The interventional proposal was applied to two EJA classes, EJA 4 and EJA 5. At the end of the interventional workshops, a final diagnostic activity was applied. The results found show that the use of a dictionary leads to a significant improvement in the writing of words with arbitrary spelling in EJA students.

Keywords: Youth and Adult Education; orthography; dictionary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cronologia da História da EJA	23
Figura 2 – Configuração da proposta interventiva “Vamos de dicionário?”	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados obtidos na atividade diagnóstica inicial	41
Gráfico 2 – Resultado dos desvios categorizados.....	42
Gráfico 3 – Desempenho geral da EJA 4.....	68
Gráfico 4 – Desempenho geral da EJA 5.....	68
Gráfico 5 – Análise da Atividade Final	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição geral da Oficina 01 “Manuseando o dicionário”	45
Quadro 2 – Descrição geral da Oficina 02 “A distinção entre as letras s/z/x para osom do /z”	49
Quadro 3 – Descrição geral da Oficina 03 “As diversas representações do fonema /s/”	54
Quadro 4 – Descrição geral da Oficina 04 “o uso de je.ge/ji.gi”	58
Quadro 5 – Descrição geral da Oficina 05 “o emprego das letras x/ch”	61
Quadro 6 – Descrição geral da Atividade Diagnóstica Final “Mostrando queaprendeu”.65	
Quadro 7 – Relação de palavras com desvios e com ortografia correta escritasdepois da aplicação das Oficinas	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de erros e respectiva quantidade por turma	39
Tabela 2 – Desempenho dos Grupos 1 e 2 (G1 e G2) da EJA 4 nas oficinas	70
Tabela 3 – Comparação do desenho obtido pelos Grupos 1 e 2 (G1 e G2) da EJA 4 Diagnóstica Inicial, Oficinas e Diagnóstica Final	70
Tabela 4 – Desempenho dos Grupos 1 e 2 (G1 e G2) da EJA 5 nas oficinas	71
Tabela 5 – Comparação do desenho obtido pelos Grupos 1 e 2 (G1 e G2) da EJA 5 Diagnóstica Inicial, Oficinas e Diagnóstica Final	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Ensino primário
G1	Grupo 1
G2	Grupo 2
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAEI	Núcleo de Apoio Educacional e Inclusivo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	<i>Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SEB	Secretaria de Educação Básica
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para escrita da autobiografia	77
--	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Texto autobiográfico 1	78
ANEXO B – Texto autobiográfico 2	79
ANEXO C – Amostras de textos autobiográficos produzidos pelos alunos daEJA 5 na Atividade Diagnóstica Final.....	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EJA: UM BREVE RELATO HISTÓRICO	21
3	ENTENDENDO OS ERROS ORTOGRÁFICOS.....	25
4	CONHECENDO AS TURMAS DA EJA: PROPOSTA DE DIAGNÓSTICA INICIAL	35
	4.1 Um pouco da escola	35
	4.2 Elaboração e aplicação da atividade diagnóstica	36
	4.3 Perfil dos alunos participantes da pesquisa.....	37
5	ANÁLISE DOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS.....	38
6	ORTOGRAFIA E O ALUNO DA EJA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	43
	6.1 Manuseando o dicionário – Oficina 01.....	44
	6.1.1 A experiência com o dicionário: a Oficina 01 na prática	48
	6.2 A distinção entre as letras s/z/x como o som do /z/ - Oficina 02.....	49
	6.2.1 Com s, x ou z e o uso do dicionário: implementação da Oficina 02	52
	6.3 As diversas representações do fonema /s/ - Oficina 03.....	54
	6.3.1 As letras s/c/ss/ç/sc/xc em uso – aplicação da Oficina 03.....	57
	6.4 O uso do je/ge/ji/gi – proposta da Oficina 04.....	58
	6.4.1 Que letra usar j ou g? A Oficina 04 na prática	60
	6.5 X ou ch? o emprego das letras x/ch – Oficina 05.....	60
	6.5.1 X ou ch? O que usar? A Oficina 05 na prática	63
	6.6 Mostrando o que aprendeu: atividade diagnóstica final.....	64
	6.6.1 Em ação: aplicação da Atividade Diagnóstica Final.....	66
7	COLHENDO OS FRUTOS	67
8	À GUIA DE CONCLUSÃO.....	73
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICES	77
	APÊNDICE A – Roteiro para escrita da autobiografia.....	77
	ANEXOS	78

ANEXO A – Texto autobiográfico 1	78
ANEXO B – Texto autobiográfico 2	79
ANEXO C – Amostras de textos autobiográficos produzidos pelos alunos daEJA 5 na	
Atividade Diagnóstica Final	80

1 INTRODUÇÃO

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram, por algum motivo, acesso à educação na idade convencional. Tal modalidade permite que esses alunos retornem à escola para dar continuidade aos seus estudos e, conseqüentemente, obter melhores oportunidades na sociedade. A EJA atende a um público que possui especificidades que permeiam os diversos níveis etários e anseia melhoria em seu grau de escolaridade, geralmente, com vistas à ascensão no campo profissional. Contudo, como qualquer aluno em fase de alfabetização, esse grupo também encontra dificuldades na apropriação da escrita padrão.

Pensando na dificuldade natural do aprendizado da escrita padrão, somada a um público que está sendo alfabetizado em uma idade não convencional, o presente estudo foi elaborado partindo da necessidade específica do público da EJA, que é carente de um ensino que lhe proporcione uma aprendizagem eficaz.

Este estudo foi realizado com as turmas EJA 4 e EJA 5 (anos finais do ensino fundamental) por se tratar de alunos já alfabetizados. Essas turmas são compostas, em boa parte, por homens e mulheres com idade entre 15 e 65 anos. Por causa dessa faixa etária tão mista, os anseios de cada aluno podem variar. Geralmente, os alunos que têm entre 15 e 20 anos desejam concluir o ensino fundamental e o ensino médio e ingressar numa faculdade ou, ainda, prestar um concurso público e, assim, conseguir uma profissão. Já os alunos entre 20 e 40 anos não se interessam em cursar uma faculdade, acreditam que concluir o ensino médio é o suficiente para conseguir um emprego numa fábrica, por exemplo. Já os alunos acima de 40 anos, por já terem uma fonte de renda fixa (possuem emprego ou são aposentados), pretendem concluir o ensino médio para adquirir conhecimentos que possibilitem melhorar o desempenho em sua profissão ou, no caso dos aposentados, adquirir a capacidade de ler ou escrever suas correspondências sem precisarem do auxílio de outras pessoas.

O sujeito da EJA é, geralmente, um sujeito de classe baixa, que teve que abandonar a escola por vários motivos: ajudar na renda familiar, ajudar nos afazeres domésticos ou rurais, sair de sua cidade natal em busca de um emprego em grandes capitais etc. É um sujeito, ora analfabeto, que não sabe assinar o próprio nome e precisa de outras pessoas para ler uma receita, uma conta de energia elétrica ou de água, ora analfabeto funcional, que sabe o básico para ler, escrever e contar.

Diante desse cenário da EJA, é necessário que o professor ofereça uma metodologia de ensino em Língua Portuguesa que seja pertinente para esses alunos, uma vez que apresentam muitas dificuldades, dentre as quais estão as dificuldades na escrita.

Essas dificuldades apresentadas na escrita por esses alunos são decorrentes de uma

alfabetização tardia, por isso eles apresentam desvios ortográficos de várias naturezas. Para sanar essas dificuldades, deve ser oferecido a esses alunos um ensino de ortografia sistematizado, partindo das relações mais simples às mais complexas. Dessa forma, aumentam-se as chances de se evitar a ocorrência desses desvios.

Ao falar sobre desvios ortográficos, é importante considerar que a apropriação da ortografia dá-se através de um longo processo de ensino, de prática, de erros¹ e acertos. Segundo Cagliari (2000), os desvios ortográficos não são cometidos de forma aleatória, têm sempre uma explicação para cada tipo de desvio e, por isso, são dignos de observação e questionamento. A partir do momento em que se descobre a natureza do erro, é possível propor estratégias em sala de aula que solucionem ou amenizem a ocorrência desses erros ortográficos. E essas estratégias devem contemplar atividades que levem o aluno à reflexão, a questionamentos e discussões acerca dos desvios cometidos.

Em relação ao ensino de ortografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam:

[...] é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfo-sintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (Brasil, 1999, p. 85).

Dessa forma, os PCNs propõem um ensino sistemático e reflexivo da ortografia que leve o aluno a compreender o funcionamento do sistema gráfico e lhe possibilite a aquisição da modalidade escrita da língua. Por meio de um ensino reflexivo da ortografia, baseado em atividades variadas, é possível trabalhar as

¹ A palavra erro será usada nesta dissertação no sentido de forma escrita produzida pelo aluno que difere da escrita oficial.

relações do sistema ortográfico de maneira eficiente, levando em consideração que um dos fatores motivadores dos desvios ortográficos, para os alunos da EJA, é o fato de que não há sempre uma única letra que represente um único som. Como exemplo dessa não bijetividade, temos a letra “x”, que representa variados sons: [z] exato; [kis] reflexo; [s] máximo.

Há de se considerar também que não há um som que possa ser representado por uma letra apenas, como é o caso de *nasce*, *exceto* e *passado* para representar /s/. Assim, não há exatidão entre o número de fonemas e de grafemas na língua. Dessa forma, percebe-se que o sistema gráfico possui um caráter semiopaco, ou seja, não é totalmente regular. Essas relações de semiopacidade Faraco (2021) chama de relações cruzadas e as divide em relações cruzadas previsíveis (quando há uma regra para a escrita da palavra) e arbitrárias (quando não há uma regra que fixe a escrita da palavra).

Percebendo essas dificuldades relacionadas à escrita, foi realizada em turmas da EJA 4 e EJA 5 uma pesquisa diagnóstica através de uma atividade de produção textual com o gênero textual autobiografia. A escolha deste gênero textual deu-se por dois motivos: o fato de os alunos da EJA demonstrarem, durante as aulas, grande necessidade de relatar suas experiências de vida e, também, por se tratar de um gênero que possibilita ao aluno maior liberdade na produção pelo fato de falar de si mesmo. A partir da atividade diagnóstica, iniciou-se um estudo com o intuito de analisar e categorizar os desvios ortográficos cometidos por esses alunos nessa produção textual. Os desvios ortográficos cometidos pelas turmas analisadas foram de diversas categorias, de acordo com Cagliari (2000): apagamento da marca do infinitivo, transcrição fonética motivada pela troca do e/o pelo i/u, hipercorreção, desconhecimento da etimologia da palavra, troca de sonora por surda, hipossegmentação, omissão de grafema, ditongação e outros desvios.

Diante dos dados coletados, percebeu-se que os erros ortográficos motivados pelo desconhecimento do caráter etimológico do sistema gráfico ocorreram com mais frequência. Com isso, notou-se que os alunos demonstraram grande dificuldade ao escreverem palavras cuja regra apresenta uma relação de arbitrariedade, como é o caso das fricativas [ʒ], [z], [ʃ] e [s]; isso mostra que eles, provavelmente, nunca tiveram acesso ao conhecimento acerca da memória etimológica e das relações arbitrárias que o sistema gráfico possui.

A partir dessa problemática, surge o seguinte questionamento: **O uso de**

dicionário contribui para dirimir a ocorrência de desvios ortográficos cometidos nas turmas da EJA caracterizados pelas relações cruzadas? Parte-se, neste trabalho, do pressuposto de que as palavras que trazem na sua forma ortográfica características etimológicas sofrerão menos desvios de escrita quando se fizer uso de dicionário.

E, considerando que os desvios ortográficos mais recorrentes encontrados nas produções dos textos autobiográficos das turmas da EJA são motivados pelas relações arbitrárias do sistema gráfico, será apresentada uma proposta interventiva baseada em estratégias que estimulem o uso do dicionário e a memorização da forma ortográfica da palavra.

Essa proposta tem como objetivo geral **minimizar a ocorrência de erros ortográficos cometidos pelas turmas da EJA motivados pelas relações arbitrárias do sistema gráfico**, visando aos seguintes objetivos específicos:

- Estimular o uso de dicionários em caso de dúvida quanto à ortografia de palavras nas quais uma letra representa mais de um fonema.
- Propor atividades que instiguem a memorização da forma gráfica de palavras quando, num mesmo contexto, um fonema é representado por dois ou mais grafemas.
- Mostrar ao aluno que, quando não há como estabelecer uma regra para a escrita de uma palavra, ele deve recorrer à memória ou usar o dicionário.

Diante do exposto, percebe-se que as dificuldades que os alunos da EJA apresentam na escrita ortográfica têm sua origem na forma como foram alfabetizados e nas dificuldades enfrentadas ao longo do processo de escolarização. Dessa forma, esses alunos precisam de um olhar solidário e um ensino que atenda às suas necessidades, considerando-se, inclusive, a sua faixa etária, como se propõe nesta dissertação.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, percorreu-se um caminho que resultou na presente dissertação, que é constituída de oito seções, além desta introdução. Buscando compreender a estruturação da EJA, expõe-se, na seção 2, o histórico da EJA no Brasil; a seção 3 é dedicada a refletir os “erros” de ortografia; na seção 4, indicam-se as bases metodológicas da atividade diagnóstica, cujos resultados são apontados na seção 5. Na seção 6, é apresentada a proposta

interventiva, bem como a sua aplicação. Na seção 7, são demonstrados e discutidos os resultados obtidos com a aplicação da proposta interventiva, e, finalmente, na seção 8, apresenta-se a conclusão resultante deste trabalho. Adicionalmente a essas oito seções, a dissertação ainda conta com a bibliografia e os apêndices e anexos.

2 EJA: UM BREVE RELATO HISTÓRICO

A educação de jovens e adultos (EJA) foi aplicada antes mesmo da educação básica tradicional. No Brasil, houve várias iniciativas no sentido de alfabetizar esse público desde o início da colonização com a chegada dos Jesuítas, cujo interesse era difundir a religião católica pelo mundo; e, com esse fim, iniciou-se a catequização dos indígenas no Brasil. Um dos principais nomes desse tipo de ensino foi o Padre Manoel da Nóbrega (1517-1570), que ensinava com base nos seguintes aspectos: catequizar e instruir os índios propagando a fé cristã; educação para o trabalho (manual); a educação para as mulheres estava restrita a boas maneiras e ao trabalho doméstico.

Com isso, percebe-se que a educação no período colonial estava voltada para a educação profissional imposta a escravos e índios; ler e escrever era apenas para atender às necessidades dos colonizadores.

Nessa perspectiva, a metodologia jesuítica permaneceu até a chegada do Marquês de Pombal em 1759. A primeira ação do Marquês foi confiscar os bens e as escolas dos jesuítas, e, para recompensar a ausência dos jesuítas, ele implantou as aulas régias. Nesse novo modelo, a educação passa a pertencer ao estado, foi a primeira forma sistematizada de ensino público no Brasil, porém continuou com as finalidades voltadas para os interesses do Estado.

A primeira constituição brasileira de 1824, no artigo 179, inciso XXXII, já garantia estudo gratuito ao cidadão, com a afirmativa “A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Mesmo assim, as classes pobres não eram contempladas.

Posteriormente, veio a constituição de 1934, já no governo de Getúlio Vargas, a qual não obteve êxito, e, por isso, foi necessária a criação de uma nova constituição em 1937. No entanto, havia um incentivo para o ensino médio e também superior, presente no artigo 150, letras b, c e d, com a intenção de qualificar mão de obra para ocupar vagas, apostando no possível desenvolvimento econômico do país. Ainda no artigo 150 dessa constituição, é garantido o ensino primário público gratuito obrigatório da seguinte maneira: “ensino primário e integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Brasil, 1824, p. 139).

Substituindo a constituição de 1934, a constituição de 1937 veio para favorecer o Estado, oferecendo, como sempre, uma educação para poucos, o que

gera uma sociedade fraca, que aceita tudo o que lhe for imposto pelo poder coercitivo.

Deparamo-nos aqui, mais uma vez, com uma educação que visa ao ensino profissionalizante, já que é do interesse do Estado capacitar jovens e adultos para trabalhar nas indústrias. Essa intenção é comprovada no artigo 129, quando diz que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menosfavorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado [...]. É dever das Indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escola de aprendizes, destinada a filhos de seus operários ou de seus associados[...] (Brasil,1937, p. 84).

Mais adiante, em 1940, foram tomadas algumas iniciativas políticas e pedagógicas com vistas a intensificar a educação de jovens e adultos. Dentre essas iniciativas, está a criação do Fundo Nacional de Ensino primário (FNEP), o incentivo a políticas voltadas para o ensino supletivo e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Em 1967, durante o regime militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um dos pioneiros em programas voltados à educação do Brasil. O Mobral foi criado para erradicar o analfabetismo e promover uma educação democrática e libertadora partindo da realidade do aluno, método defendido por Paulo Freire, que, futuramente, será o mentor da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos foi considerada legalmente uma modalidade de ensino em 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996. Com essa lei, o governo federal passa para os estados e municípios a responsabilidade sobre a EJA e mobiliza a todos para a prática de ações voltadas para a escolarização de jovens e adultos, contempladas agora pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) nos seguintes artigos:

Art. 37º: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria [...] Art. 38º Sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular [...]. A Constituição de 1988 reforçou o ensino de jovens e adultos (Brasil, 1988, p. 30-31).

Ainda sobre a inclusão da educação de jovens e adultos, a constituição de 1988, no artigo 208, reafirma que “O dever do estado com a educação será efetuada mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita [...] assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 174).

No início dos anos 2000, a educação de jovens e adultos passou a ser prioridade do Governo Federal. Assim, visando erradicar o analfabetismo, criou-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Reforçando essas iniciativas, foi lançado o programa Brasil Alfabetizado.

Atualmente, depois de um longo caminho percorrido, a EJA não é mais um dos programas de alfabetização, e sim uma modalidade de ensino garantida pela LDB. Esse caminho percorrido pela EJA está sintetizado na linha do tempo, conforme Figura 1.

Figura 1 – Cronologia da História da EJA

Brasil Colônia –	Educação de adultos voltada para assuntos religiosos
Brasil Império –	Ensino noturno para adultos analfabetos
1934 –	Constituição: importância de ofertar educação para adultos
1940-	Educação de adultos se instaura como política educacional e se detecta um alto índice de analfabetismo
1945-	Criação da UNESCO e pedido para que adultos sejam ensinados (final da ditadura Vargas)
1947-	Campanha Nacional de Educação de Adultos
Final dos anos 50/início dos anos 60	“Educação conscientizadora” proposta de Paulo Freire
1964 –	Exílio Paulo Freire (golpe militar): alfabetização passa a ser assistencialista e conservadora
Década de 70 -	MOBRAL (alfabetização funcional)
1971 -	Lei 5692/71: Ensino supletivo e pela primeira vez a EJA ganha um capítulo na legislação brasileira
1985-	Extinção do MOBRAL e criação da Fundação EDUCAR
1988 -	Constituição garante ensino básico gratuito para jovens e adultos
1990 -	Ano internacional da alfabetização e Declaração Mundial sobre Educação para Todos (extinção fundação EDUCAR e criação PNAC)
1996-	Emenda constitucional: ensino fundamental não é obrigatório para jovens e adultos
Década de 90 -	Fóruns estaduais de EJA e Comissão Nacional de EJA (criada pelo MEC)
Atualmente -	Fóruns proporcionam discussões e aprofundamento no que diz respeito a EJA no Brasil

Fonte: Adaptado do Blog Lendo, escrevendo e produzindo conhecimento, 2010.

Pelo exposto até aqui, a preocupação com a alfabetização de pessoas com

faixas etárias mais avançadas não é recente, o que ressalta a importância da escolarização desse grupo. Esta dissertação soma-se aos esforços de oferecer a essas pessoas condições de acesso à educação mesmo em tempo tardio, evidenciando que nunca é tarde para o aprendizado.

Na seção 3, a seguir, propõe-se uma discussão sobre a natureza e as tipologias dos erros mais comuns encontrados em textos de alunos em fase de alfabetização. Esse levantamento permitirá compreender os tipos de erros que podem ocorrer nos textos dos alunos da EJA, o que será importante para se pensar a atividade interventiva.

3 ENTENDENDO OS ERROS ORTOGRÁFICOS

O processo de alfabetização é algo que se discute há décadas pelos teóricos da educação. Muitos foram os métodos, as teorias, as mudanças abordadas no sentido de encontrar um caminho que conduza com eficácia esse processo. Uma dessas mudanças ocorreu em 2006, quando a Secretaria de Educação Básica (SEB- MEC) regulamentou o ensino fundamental para nove anos. O período para se alfabetizar uma criança estende-se por mais um ano. Essa medida teve o intuito de oferecer à criança um convívio maior na escola e, conseqüentemente, obter um ensino de qualidade.

Somente as mudanças externas no sistema de ensino não foram e não serão suficientes para proporcionar ao indivíduo uma alfabetização eficiente. Analisando a proposta de Cagliari (2000), nota-se que, para alfabetizar, é necessário utilizar as técnicas da linguística, uma vez que o processo de alfabetização é composto pela parte oral, pela parte escrita e pela parte ortográfica. E é justamente a linguística que trata dessas três partes. De acordo com o autor, “Realmente, alfabetização é aprendizagem da escrita e da leitura. Note-se que ler e escrever são atos linguísticos” (Cagliari, 2000, p. 8).

Corroborando os pressupostos de Cagliari (2000), Simões (2006) deixa evidente o compromisso da escola com o domínio da escrita padrão, enfatizando a dificuldade de o aluno apropriar-se da escrita padrão, afirmando que é quase como aprender a escrever em uma língua estrangeira, uma vez que “[...] o período de letramento quase sempre coincide com o choque entre a variante popular (do aluno) e a variante padrão (do professor), especialmente nas metrópoles” (Simões, 2006, p. 47).

Ainda sobre o papel da escola, Cagliari (2000) atribui o fracasso escolar à falta de competência técnica, uma vez que a escola não trata adequadamente a escrita e a fala no processo de alfabetização, e, com isso, surgem as dificuldades para lidar com a leitura, que, “[...] na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de quem escreve” (Cagliari, 2000, p. 9).

Dessa forma, o domínio da escrita é uma das fontes de poder social e, justamente por isso, tem sido ao longo da história privilégio das classes dominantes. Promover a igualdade de acesso à escrita e ao conhecimento torna-se uma arma poderosa contra essas classes dominantes, que lutam para não perder o poder do

saber, haja vista que, antigamente, gozavam de exclusividade sobre este.

Uma das críticas que Cagliari (2000) faz à escola refere-se à metodologia utilizada por ela ao desenvolver na criança o processo de aquisição da escrita e ao uso de alusões metafóricas para reproduzir todo o conteúdo. Essa reprodução, segundo ele, priva o aluno de se apropriar do verdadeiro conhecimento. E, para elucidar essas ações metafóricas, Cagliari (2000) cita o exemplo de uma professora que associa a letra “u” a um chifre de boi e, em seguida, o aluno questiona se o “urubu” começa com chifre de boi ou se tem três chifres de boi. Com esse tipo de metodologia, a alfabetização torna-se um grande faz de conta. Para que haja eficiência no ensino e na aprendizagem do sistema ortográfico, é necessário que se tenha consciência das relações de transparência e semiopacidade que regem o sistema gráfico. Soares (2010, p. 21) corrobora essa visão de Cagliari (2000) quando diz:

Ora, como não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema), o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades.

A relação de transparência dá-se quando há uma correspondência entre a unidade sonora e a unidade gráfica, ou seja, determinado fonema é sempre representado por uma única letra, e uma única letra representa um único fonema. Como exemplo, temos o fonema /d/, que sempre é representado pela letra “d”, e a letra “d” representa um mesmo fonema: /d/. A esse tipo de relação Faraco (2021) chama de relações biunívocas, que constituem a regularidade absoluta do sistema ortográfico. Partindo do pressuposto de que o ensino da ortografia deve sempre partir do mais simples para o mais complexo, é interessante que as relações biunívocas sejam tratadas inicialmente para que o aluno não se sinta desmotivado pelas dificuldades encontradas na aquisição do sistema gráfico.

A relação de semiopacidade do sistema ortográfico é uma oposição à relação de transparência. Nesse caso, não há uma total relação entre letras e fonemas, ou seja, “[...] a identidade do som não garante a identidade da letra e que a identidade da letra não garante a identidade do som” (Ferreira, 2011, p. 29). Ou seja, um mesmo som pode ser representado por diferentes letras (casa, cidade), e uma

mesma letra pode representar fonemas distintos (gelo, galo). Esse tipo de relação é denominado por Faraco (2021) de relações cruzadas, e, segundo ele, elas são passíveis de regularidade:

A existência de relações cruzadas no sistema ortográfico pode sugerir uma primeira análise, que não há regularidade. Há, porém, um bom número de relações cruzadas que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico, porque é possível estabelecer regras (Faraco, 2021, p. 15).

Sendo assim, Faraco (2021) esclarece que o sistema ortográfico é composto em boa parte por relações cruzadas previsíveis, ou seja, tem suas regras estabelecidas, e, portanto, há regularidades no sistema gráfico. Essas regularidades podem ser vistas em contextos tais como *casa* e *cidade*, citados anteriormente, como em:

- casa: a letra “c” representa o fonema [k] porque está precedido da vogal a. De acordo com a regra, a letra c sempre representará o fonema [k] se estiver precedida das vogais “a” e “u” e das consoantes “r/l”.

- cidade: a letra “c” representa o fonema [s] porque está precedido da vogal “e”. De acordo com a regra, a letra “c” sempre representará o fonema /s/ se estiver precedido das vogais “a” e “e”, como cilada e cebola (exemplos do autor).

A dificuldade ortográfica surgirá “quando no mesmo contexto, duas ou mais unidades gráficas representam a mesma unidade sonora e não é possível estabelecer uma regra” (Faraco, 2021, p. 10), como nos exemplos abaixo:

- gelo/jeito: as letras g/j representam diante da vogal “e” o mesmo fonema /ʒ/;
- xale/chave: o x/ch representam o mesmo fonema /ʃ/ diante da vogal “a”;
- maldade/saudação: as letras l/u representam o mesmo fone [w] em posição posterior à vogal “a”; mesa/beleza: as letras s/z representam o mesmo fonema, /z/, precedidas da vogal “a”;
- massa/nasça/cidade/sino/máximo/exceto: ss/sç/c/s/x/cx representam o mesmo fonema, /s/, e são todas precedidas de vogais (exemplos do autor).

Observa-se que, para os exemplos citados, não há como estabelecer uma regra, logo, esse tipo de ocorrência torna-se arbitrária. Nesse caso, o usuário terá que memorizar a forma escrita da palavra. Isso é o que Faraco (2021) chama de princípio da memória etimológica. Para Faraco (2021, p. 9), “a Língua Portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica”. Isso significa admitir que devemos considerar, além das unidades sonoras, a origem da palavra como critério para estabelecer a sua forma gráfica. Como

exemplo, Faraco (2021) cita a grafia das palavras monge (com g, e não com j) e da palavra homem (iniciando com h); por serem de origem grega e latina respectivamente, a forma escrita dessas palavras deve ser memorizada pelo aluno.

Diante dessas relações arbitrárias, o aluno deverá conscientizar-se de que terá que memorizar a forma como a palavra é escrita e recorrer ao uso do dicionário em caso de dúvidas.

Assim, o caráter arbitrário do sistema gráfico propõe um ensino sistematizado, já que o fato de aprender uma regra não significa que o aluno tenha aprendido as demais. Para tanto, o professor deve propor atividades que gerem conflito, reflexão e discussão, partindo da problematização, e, posteriormente, a conscientização dos princípios ortográficos.

Faraco (2021) salienta ainda que a busca por estratégias cognitivas para o ensino dessas relações arbitrárias não deve ser tarefa exclusiva do professor de primeira série, mas de todos os das séries seguintes, uma vez que essas dificuldades são permanentes em todas as fases.

Considerando-se os argumentos aqui arrolados sobre os erros ortográficos, é necessário que o professor esclareça aos alunos que, nem sempre, há uma regra ou um princípio gerativo que padronize a escrita de todas as palavras de nossa língua; é preciso também mostrar a eles que há palavras tais como sino, chapéu, casa, que não apresentam uma regra que elucide o porquê do uso do grafema “s” em vez de “c”, do “ch” em vez do “x” e do “s” em vez do “z”; e, ainda, explicá-los que, no caso de palavras como as citadas, é necessário consultar o dicionário e memorizar a forma escrita delas.

Assim, é necessário que o aluno adquira a consciência de que a ortografia é a padronização da língua em sua forma escrita e de que, embora haja as variantes da língua, há uma forma padrão que deve ser usada por todos. Dessa forma, ao cometer desvios ortográficos, esse aluno pode comprometer seu desempenho na vida escolar e social. Sobre isso, Morais (2003, p. 10) diz que:

[...] aceitamos que a ortografia é algo compulsório, exigido igualmente de todos. Admitimos (ou ao menos consentimos) que sua desobediência não é socialmente justificada por desconhecimento ou por “opções pessoais”. Não há lugar para “variações” na hora em que notamos nossa língua. Temos, todos, que seguir a “norma”, sob o risco de sermos discriminados - e penalizados - caso não ponhamos as palavras como devem ser.

Ainda sobre o tema, Morais (2003, p. 19) pontua que:

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

Através dessa visão de Morais (2003), nota-se que a ortografia facilita a forma de comunicação, uma vez que possibilita uma escrita unificada. É papel da escola apresentar esta ao aluno. Para tanto, o professor deve mostrar para os alunos como funciona o sistema ortográfico, analisar e categorizar os desvios ortográficos cometidos por eles e, a partir de então, propiciar um ensino de ortografia pautado em estratégias voltadas para cada tipo de desvio.

Oliveira (2005) considera o diagnóstico como algo primordial na busca por amenizar a ocorrência dos desvios ortográficos. Contudo, as causas dos “erros” ortográficos, sobretudo na escrita dos alunos do ensino fundamental nos anos finais, ou em defasagem ano/série escolar, são variadas.

Diante dessa realidade, é necessário identificar os tipos de desvios ortográficos cometidos pelos alunos, atentando-se para os desvios mais recorrentes, e, a partir daí, buscar uma análise mais detalhada. Essa estratégia, segundo Oliveira (2005), possibilita separar os problemas ortográficos de acordo com sua natureza e, com isso, viabilizar propostas interventivas eficazes. Entretanto, para que se perceba que determinada intervenção é, de fato, eficaz, essa ação “requer do professor a habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz formula a cada momento” (Oliveira, 2005, p. 3), uma vez que, ao tentar resolver os problemas relacionados à ortografia, o aprendiz tem formuladas algumas hipóteses e irá recorrer a elas para sair daquele determinado problema ortográfico.

Essas hipóteses levantadas pelo aprendiz mostram que ele é capaz de interagir com seu objeto de aprendizado, pois são pessoas “inteligentes, dotadas de capacidade de raciocínio, de fazer generalizações e inferências, de criar modelos e regras (ainda que provisória)” (Oliveira, 2005, p. 4).

Ainda, com a intenção de explicar como se dá o processo de aquisição da escrita,

Oliveira (2005) apresenta três teorias para responder ao questionamento “Como é que as crianças aprendem a escrever?”. As teorias são as seguintes: 1. Transferência de um produto; 2. Processo de construção de conhecimento da própria escrita; 3. Processo de construção de conhecimento intermediário pela oralidade.

A primeira teoria, transferência de um produto, exige que o aluno tenha uma memória fantástica, capaz de memorizar a forma escrita de todas as palavras trabalhadas em sala de aula. Essa concepção traz muitos problemas, já que exige que o aluno treine várias vezes a escrita de cada palavra numa atividade chamada treino ortográfico. Essa atividade não garante que o aluno escreva corretamente todas as palavras através do treino de apenas uma delas. Por exemplo, o aluno que erra a palavra “chapéu” escrevendo-a “xapéu”, treinando algumas vezes a palavra chapéu, provavelmente, irá memorizar a forma escrita dessa palavra, porém isso não é garantia de que escreverá corretamente a palavra “chave”. Ele pode grafar a palavra “chave” como “xave”. Dessa forma, terá novamente que se valer do treino ortográfico? Seria muito mais eficiente para o aluno que ele resolvesse esse tipo de dúvida consultando o dicionário.

A segunda concepção, o processo de construção do conhecimento baseado nas características da própria escrita, é mais interessante do que a primeira, uma vez que não exige do aluno uma memória fantástica. Segundo Oliveira (2005), nessa teoria, o aluno aprende em interação com a própria escrita. Logo, só precisa entrar em contato com os mais variados veículos de representação da escrita, como revistas, cartilha, jornais etc. É importante saber que, nessa teoria, o aluno pode cometer vários desvios de escrita, pois, para cada produção que fizer, ele estará embasado numa hipótese que ele possui naquele momento e, então, terá sucesso nessa produção.

Entretanto, esse aprendiz terá que “controlar os fenômenos que não estão cobertos pela hipótese à disposição naquele momento” (Oliveira, 2005, p. 8). Logo, percebe-se que essa segunda teoria não consegue resolver certos fenômenos apresentados pelos alunos. Como exemplo de tais fenômenos, temos o aluno que pretende escrever a palavra escola e a escreve como “iscola” ou, ainda, quando quer escrever elefante e escreve “elefati”. Estas escritas não estão presentes nas cartilhas, em receitas ou em outros veículos de escrita que lhes foram apresentados até então, donde se conclui que, se o aluno aprende tão somente em interação com a escrita, não é possível que ele cometa esse tipo de desvio. Assim, segundo Oliveira (2005), esse tipo de desvio acontece devido à interferência da oralidade, fator que é amparado pela terceira concepção.

Nesta terceira concepção, processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade, a oralidade influencia no processo de aquisição da escrita. Isso não quer dizer que “apenas o conhecimento da língua falada tenha influência no processo de aprendizagem da escrita. Mas estamos sugerindo, sim, que esse conhecimento está amplamente envolvido no

aprendizado da escrita”(Oliveira, 2005, p. 10). Se analisarmos a relação entre a oralidade e a escrita, perceberemos que, no decorrer do tempo, adquire-se o domínio da escrita e, conseqüentemente, aumentado este domínio, diminui-se o efeito da oralidade. Assim, a longo prazo, seremos capazes de separar a língua falada da escrita e não escreveremos mais da mesma forma como falamos.

Diante do que foi dito acerca da aquisição da escrita, percebe-se o quanto é necessário analisar a escrita inicial do aluno e, a partir daí, traçar meios para fazer com que ele evolua. Entretanto, para que, de fato, essa evolução aconteça, o professor deve ter consciência de que a estratégia utilizada deve estar em consonância com a natureza do desvio cometido.

Com relação à natureza dos desvios ortográficos, Oliveira (2005) e Faraco (2021) trazem-nos uma classificação dos problemas de escrita divididos em três grupos, denominados G1, G2 e G3.

No G1, o primeiro problema, de acordo com Oliveira (2005), é a escrita pré-alfabética. Nesse caso, os aprendizes cometem erros assustadores, porém, naturais para o início do processo de aprendizagem da escrita. Como exemplo desses tipos de desvio, Oliveira (2005) apresenta “mviaemba (= A minha mãe é muito boa); amnaeboa (= A minha mãe é boa)”. Em casos assim, o aprendiz ainda não tem uma definição clara entre a escrita silábica e a escrita alfabética.

O segundo erro deste grupo, G1, é a escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado. Esse tipo de erro ocorre devido à semelhança nos traços das letras, ou seja, a aparência das letras é bem parecida com o caso das letras m/n; p/q; b/d. Contudo, isso não representa um problema sério, o aluno só precisa aprender o traçado correto das letras.

A escrita com correspondência trocada pela mudança de sons é o terceiro problema do G1. Esse tipo de problema, geralmente, é percebido em ditados ortográficos, uma vez que, ao ditar uma palavra, o professor o faz em voz alta; entretanto, ao ouvir a palavra, o aluno a repete sussurrando, e, com isso, todos os sons ficam surdos. Dessa maneira, o aluno não consegue diferenciar cada som, e ocorre a troca de letras. Como exemplo, temos o som representado pela letra d na palavra **medo**; é normal o aprendiz escrevê-la “meto”.

No G2, serão apresentados, com base em Faraco (2021), quatro problemas, que discutiremos abaixo:

A) violações das relações biunívocas entre sons e grafemas: neste tipo de problema, o aluno não consegue estabelecer as relações mínimas entre sons e grafemas. Essas relações representam, para Faraco (2021), a regularidade absoluta do sistema ortográfico. Como exemplo, um aluno que escreve a palavra “fava” como **mola**.

B) violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons: aqui

fazem parte os casos baseados nos sons, mas que são regidos por regras, como, por exemplo, um aluno que escreve gato corretamente, porém grafa “gera” para **guerra**. No caso da palavra **guerra**, há uma regra quanto ao uso do “g” precedido de “u”. Faraco (2021) chama essas relações de relações cruzadas previsíveis. Para esses casos, é necessário que o professor utilize uma metodologia que leve o aluno a descobrir a regra correspondente a essa grafia.

C) violações entre sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz: esses casos estão relacionados aos dialetos do português. Para essa análise, parte-se de Oliveira (2005), que utiliza, dentre outros exemplos, a grafia das palavras **bonito** e **buraco**. No dialeto de Belo Horizonte, as palavras **bonito** e **buraco** possuem o mesmo som nas primeiras sílabas. Percebe-se que, de acordo com o dialeto de Belo Horizonte, o aprendiz que escreve “bunito” não comete um erro. Esse tipo de desvio relacionado à oralidade vai diminuindo à medida que o aprendiz vai se apropriando da escrita com o passar do tempo.

D) violação da forma dicionarizada: para Oliveira (2005), esses casos são os mais sérios a enfrentar, uma vez que, dificilmente, seremos capazes de superar em sua totalidade problemas relacionados a esses casos. Incluem-se aqui os fenômenos que são de natureza arbitrária, ou seja, não podem ser controlados por

uma regra nem pela pronúncia e também não estão associados às diferenças dialetais. Para esse tipo de problema, somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade com a palavra resolve a questão da grafia. Esses casos podem ser agrupados em dois grupos: 1. as duas formas existem, porém os conceitos são diferentes, como as palavras *cinto* e *sinto*; 2. só há uma forma correta, porém há outra forma tecnicamente possível, como as palavras “jelo/*gelo*”. Faraco (2021) também trata dessa questão associando essas relações arbitrárias ao princípio da memória etimológica. Assim como Oliveira (2005), Faraco (2021) considera o dicionário uma ferramenta essencial para amenizar a ocorrência de desvios dessa natureza.

Por último, temos o G3, no qual, segundo Oliveira (2005, p. 46), estão inclusos “os casos em que a ortografia exige controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra”. Nesse grupo, serão apresentados dois casos:

A) Violação na escrita de sequência de palavras: aqui, refere-se aos casos de segmentação não convencional, como o caso de “o patu/*o pato*” e de “mileva/*me leva*”. Percebe-se que a segmentação da fala e a da escrita não se dão de forma correspondente. Nota-se que a fala segmenta seus componentes em torno da unidade de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido.

B) Outros casos: essa categoria refere-se aos casos de hipercorreção e acidentais. Segundo Oliveira (2005), esses casos são difíceis de tratar, pois eles podem ou não ocorrer. Podem também aparecer para certos problemas, porém não aparecem para outros. Como exemplo desses problemas, há algumas formas verbais de terceira pessoa do passado, que são muitas vezes escritas pelos alunos com “l” final, como em “ganhol/*ganhou*” e “falo/*falou*”.

Já nos casos acidentais, o próprio nome já é sugestivo, ocorre acidentalmente e, portanto, não nos causa preocupação. Como exemplo, temos a grafia “aprandim/*aprendi*”.

Os diferentes tipos de erros encontrados na escrita de alunos em fase de alfabetização foram também objetos de descrição de Cagliari (2000). De acordo com o linguista, os erros ortográficos podem ser categorizados como:

- a) **transcrição fonética:** erros que refletem a forma como a criança fala, ou seja, a criança acaba escrevendo da forma como pronuncia, a exemplo de escrever *i* no lugar de *e*, *u* no lugar de *o* etc;
- b) **uso indevido de letras:** quando o aluno escreve uma letra no lugar de outra em contextos em que ambas representam o mesmo som, como em *susego* para *sossego*, *dici* para *disse*, entre outras;
- c) **hipercorreção:** situações em que se verifica a generalização de uma regra aprendida: “*jogol*” para *jogou*, por exemplo. Ao aprender que a letra “*l*” representa o som /u/, a criança estende a regra para contextos em que se deve grafar com “*u*” mesmo;
- d) **modificação da estrutura segmental das palavras:** observa-se esse tipo de erro em situações em que há troca de letras, com alteração da estrutura segmental. Ao escrever “*voi*” para *foi*, a criança faz uma troca de letra que implica uma alteração segmental. Uma consoante fricativa alveolar surda é substituída por uma sonora;
- e) **juntura intervocabular e segmentação:** esse tipo de erro reflete a forma como a criança analisa a sua fala. Se, na fala, não existe separação das palavras, na escrita, também não haverá. Por isso, a criança tende a escrever *jalicotei* para *já lhe contei*;
- f) **forma morfológica diferente:** tipo de erro que reflete a variedade dialetal do aluno. A forma morfológica usada por ele é diferente daquela prevista na escrita. É o que se observa na forma *ni um* para *em um*.

Com a classificação e análise dos problemas relacionados à escrita propostas por Cagliari (2000), Oliveira (2005) e Faraco (2021), é possível refletir sobre a importância do diagnóstico do erro encontrado na escrita do aluno. A partir desse diagnóstico, o professor poderá organizar o ensino de ortografia em sala de aula de acordo com a natureza do desvio e, assim, aplicar uma metodologia que esteja em consonância com o tipo de desvio cometido pelo aluno.

Tendo por base esses pressupostos, procedeu-se à investigação dos tipos de erros que mais ocorrem na escrita de alunos da EJA. Deu-se assim início à presente investigação a partir da aplicação da atividade diagnóstica inicial, como se descreve na seção 4.

4 CONHECENDO AS TURMAS DA EJA: PROPOSTA DE DIAGNÓSTICA INICIAL

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, qual seja, minimizar a ocorrência de erros ortográficos motivados pelas relações arbitrárias do sistema gráfico encontrados em textos de alunos das turmas da EJA, foram adotados procedimentos metodológicos que vão desde a escolha da escola e das turmas até a avaliação de texto produzido pelos sujeitos participantes da pesquisa, com vistas a obter dados que orientassem a elaboração da atividade interventiva. Toda a pesquisa seguiu o protocolo preconizado pelo comitê de ética e teve sua aprovação conforme o número CAAE 65121722.0.0000.0055.

4.1 Um pouco da escola

Esta pesquisa ocorreu em uma escola municipal, situada em uma pequena cidade do interior da Bahia, que oferece o ensino fundamental (anos finais) no diurno e EJA (estágios 4 e 5) no noturno. Atende um público de 416 alunos, distribuídos em 17 turmas, com média de 25 alunos por turma. A faixa etária desse público varia de 11 a 15 anos no ensino regular (6º ao 9º ano) e de 16 a 17 anos na modalidade EJA. O corpo administrativo e pedagógico (gestores, professores e funcionários) é composto por: um diretor, um vice-diretor, dois coordenadores, vinte e nove professores e trinta e dois profissionais de apoio.

A escola conta com o auxílio do Núcleo de Apoio Educacional e Inclusivo (NAEI) para uma educação inclusiva. Esse núcleo é composto por uma psicóloga e uma psicopedagoga que orientam o aluno a fim de possibilitar que este consiga avançar em seu processo de aprendizagem.

Esse estabelecimento de ensino possui oito salas de aula, todas com ar-condicionado, televisão, mobiliário adequado. O colégio possui salas de direção, coordenação, secretaria, cantina, cinco banheiros, sala de leitura e um laboratório de ciência (recém-inaugurado). Como se pode observar, possui uma boa infraestrutura.

Com o programa Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a escola adquire os livros didáticos, que são trocados a cada quatro anos. A escolha do livro didático é feita de forma cuidadosa, os professores de Língua Portuguesa reúnem-se e analisam cada exemplar, levando em consideração os critérios de contextualização, linguagem adequada para a série, ou seja, procuram sempre aquele que mais se adequa à realidade do aluno. Assim ocorre com a escolha dos livros das demais disciplinas, analisando os critérios pertinentes a cada uma.

Sobre os documentos norteadores, a escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que reúne todas as diretrizes e objetivos que a escola pretende seguir e

alcançar ao longo do ano letivo. Possui, também, o plano anual de ações, que é feito a partir do livro didático escolhido pelos professores. Esse plano anual contempla todas as atividades e objetivos que serão desenvolvidos em sala de aula durante o ano letivo. Tanto o PPP quanto o plano anual estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto de aprendizagens essenciais pertinentes a cada nível.

Os conteúdos e as atividades complementares da aprendizagem são distribuídos em três unidades. As avaliações (atividades complementares da aprendizagem) possuem a finalidade de avaliar o desempenho do aluno durante a unidade, no intuito de detectar se ocorreu ou não o aprendizado.

A forma de avaliação adotada pela escola é processual e somativa. Dessa forma, o aluno é avaliado durante o processo de ensino, e não ao fim desse processo.

Com relação ao corpo docente, este é composto por 29 profissionais. Destes, 23 compõem o quadro de efetivos, e 6 trabalham em regime de contrato. Todos os profissionais possuem curso superior.

4.2 Elaboração e aplicação da atividade diagnóstica

Os textos de alunos da EJA apresentam formas que divergem da escrita oficial, assim como os textos dos alunos do fundamental de idade regular. Contudo, a uma primeira vista, os “erros” dos textos dos alunos da EJA apresentam menos ocorrência de erros decorrentes da influência da oralidade e mais “erros” decorrentes do caráter arbitrário do sistema ortográfico. Para dirimir essa dúvida e testificar que tipo de erro é mais comum na escrita de alunos da EJA, foi realizada uma atividade diagnóstica.

A atividade proposta foi uma produção de texto baseada no gênero textual autobiografia. O gênero autobiografia foi escolhido por dois motivos: o primeiro foi o fato de que os alunos da EJA mostram muito interesse em falar de si mesmos, e o outro motivo está relacionado ao fato de esse tipo de gênero dar ao aluno mais autonomia durante sua produção, pois, ao falar de si próprio, torna-se mais fácil a produção.

Os alunos tiveram três aulas para a realização dessa atividade. A primeira aula foi uma aula expositiva, na qual se discorreu sobre a estrutura do gênero em questão através de dois textos autobiográficos impressos: um foi o da escritora Ana Maria Machado (ANEXO A), e o outro, de um garoto de 13 anos chamado Gleyson (ANEXO B), ambos textos curtos. Após a distribuição dos textos, foi solicitado aos alunos que os comparassem e listassem, no verso da folha, as suas semelhanças e diferenças. Esse foi um momento produtivo, porque os alunos puderam associar os textos e comprovar o que foi explicado acerca da estrutura dos gêneros. Em seguida, foi exposto no quadro distribuído um pequeno roteiro norteador para

facilitara atividade (APÊNDICE A). Contudo, o aluno teve a opção de seguir ou não o roteiro.

Nas duas aulas seguintes, os alunos produziram os textos autobiográficos. Nessa etapa, eles não tiveram mais a orientação do professor, para que os textos mostrassem apenas a intenção dos alunos.

4.3 Perfil dos alunos participantes da pesquisa

A atividade diagnóstica foi aplicada para duas turmas da EJA, EJA 4 e EJA 5. São alunos que têm acima de 15 de anos de idade, provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural, trabalham durante o dia e estudam à noite. São alunos cuja assiduidade em sala de aula é bastante irregular. Assim, para tornar a análise mais precisa, os alunos foram divididos em 2 grupos: G1: Alunos que participaram dos três momentos (atividade diagnóstica inicial, oficinas, atividade diagnóstica final) e G2: Alunos que participaram dos dois últimos momentos (oficinas, atividade diagnóstica final).

5 ANÁLISE DOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

Foi realizada nas turmas EJA 4 e EJA 5 uma pesquisa diagnóstica com o intuito de analisar os desvios ortográficos cometidos por esses alunos. Para essa finalidade, pedi para que eles fizessem a produção de um texto autobiográfico. Esses textos foram analisados, e, a partir dessa análise, os desvios ortográficos foram organizados e categorizados, baseando-se nos critérios estabelecidos por Cagliari (2000), da seguinte maneira:

- Apagamento da marca do infinitivo: esse é um desvio de ordem fonológica que se caracteriza pelo apagamento do /R/ final em verbos no infinitivo; isso acontece porque, na língua oral, esse /R/ não se realiza. Nos textos dos alunos, foram encontrados “conquista” ao invés de **conquistar**; “joga/**jogar**”, “anda/**andar**”.

Não se verificou o apagamento do /R/ em posição medial ou em nomes.

- Transcrição fonética motivada pela troca do e/ou pelo i/u: esse desvio é motivado pelo sistema ortográfico; aqui a escrita é feita da forma como se fala. Nesse caso, temos: “mininu/**menino**”; “antis/**antes**”; “di/**de**”.

- Hipercorreção: é um tipo de desvio no qual o aluno tenta alcançar a escrita padrão da palavra fazendo analogia com uma regra que ele já conhece: Exemplos: “boua/**boa**”; “pessoua/**pessoa**”.

- Desconhecimento da etimologia da palavra: esse tipo de desvio é motivado pelo próprio sistema ortográfico e é decorrente da falta de conhecimento da origem da palavra; nesse caso, é necessário que o aluno memorize a escrita correta da palavra. Exemplos: “meche/**mexe**”; “temozo/**teimoso**”; “pasiar/**passear**”; “proximo/**próximo**”; “encinou/**ensinou**”.

- Troca sonora por surda: esse tipo de desvio ocorre devido ao fato de que alguns pares de fonemas – p/b, t/d, f/v, c/g – precisam ser diferenciados pela sonoridade, uma vez que alguns desses fonemas são surdos e outros sonoros. Os fonemas /p/, /t/, /f/, /c/ são considerados surdos porque não apresentam vibração nas pregas vocais. Já os fonemas /b/, /d/, /g/ são sonoros porque se realizam com vibração das pregas vocais. A dificuldade do aluno ocorre porque os pares defonemas apresentam o mesmo ponto de articulação, como é o caso do /d/ e do /t/. Nos textos dos alunos, ocorreram os seguintes desvios: “cosmedico/**cosmético**”, “vederinario/**veterinário**”.

- **Hipossegmentação:** esse tipo de desvio apresenta uma segmentação não convencional, nesse caso, o aluno faz a junção de palavras; isso ocorre uma vez que, na fala, essa separação não é apresentada. Como exemplo, temos: “mechamo/*me chamo*”; “eufico/*eu fico*”.
- **Omissão de grafema:** nesse caso, as palavras são escritas com um número menor de grafemas; isso ocorre porque, na fala, não há a realização desses grafemas, como é o caso de “temozo/*teimoso*” e “dificudade/*dificuldade*”.
- **Ditongação:** esse é um fenômeno da fala que é transmitido para a escrita; trata-se de uma mudança fonética que resulta na formação de um ditongo. Exemplos: “veis/*vez*”; “treis/*três*”.
- **Outros desvios:** esses desvios, muitas vezes, ocorrem por algum problema, talvez momentâneo, relacionado à falta de atenção, o que leva à ocorrência de uma situação incomum na escrita, como é o caso de “norar/*morar*”, “nin/*mim*”, “cavolgada/*cavalgada*”.

Como já foi dito, a atividade diagnóstica foi aplicada aos alunos da EJA 4 (6º e 7º) e EJA 5 (7º e 8º). Participaram da atividade 27 alunos: 7 alunos da EJA 4 e 20 alunos da EJA 5, em sua maioria, alunos da zona rural. Os resultados encontram-se devidamente detalhados na seguinte Tabela 1:

Tabela 1 – Tipos de erros e respectiva quantidade por turma

(continua)

Tipos de erros	EJA 4 Zona Rural Jove m	EJA 4 Zona Rural Adult o	EJA 4 Zona urba na Jove m	EJA 4 Zona Urba na Adult o	EJA 5 Zona Rural Jove m	EJA 5 Zona Rural Adult o	EJA 5 Zona Urba na Jove m	EJA 5 Zona Urba na Adult o	TOTAL
Apagamento da marca do infinitivo	1	5	1	1	5	2	0	2	17
Transcrição fonética motivada pela troca do e/o por i/u.	1	3	1	0	0	1	1	1	8
Hipercorreção	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Desconhecimen to da etimologia da palavra:	1	5	3	2	8	4	2	5	30

(conclusão)

Tipos de erros	EJA 4 Zona Rural Jovem	EJA 4 Zona Rural Adulto	EJA 4 Zona urbana Jovem	EJA 4 Zona Urbana Adulto	EJA 5 Zona Rural Jovem	EJA 5 Zona Rural Adulto	EJA 5 Zona Urbana Jovem	EJA 5 Zona Urbana Adulto	TOTAL
Permuta: troca de surda por sonora	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Hipossegmentação:	2	0	1	0	0	0	0	0	3
Omissões de grafemas:	0	1	3	0	2	1	3	0	10
Ditongação:	0	1	3	0	0	1	0	0	5
Outras incorreções:	0	2	0	0	0	0	2	1	5
TOTAL GERAL	5	17	13	3	16	9	8	10	81

Fonte: Elaboração própria.

Os erros cometidos nas turmas analisadas foram categorizados em nove tipos, como pode ser visto na Tabela 1.

O apagamento da marca do infinitivo surgiu em 17 ocorrências. Por vezes, alguns alunos marcam o infinitivo com um acento agudo; nota-se que, nesses casos, esses alunos não usaram nem o “r” nem o acento agudo para marcar o infinitivo.

As incorreções por transcrição fonética motivadas pela troca do e/o pelo i/u foram 8 ocorrências, dos seguintes tipos: mininu, antis, di. Nesse tipo de erro, o aluno não consegue notar a diferença entre língua oral e língua escrita, assim, escreve a palavra da forma como fala.

Houve apenas uma ocorrência do tipo de erro por hipercorreção. Nesse caso, o aluno já tem consciência de que algumas palavras não se escrevem da forma como se falam, por isso acaba generalizando algumas formas de escrever. Como exemplos, temos boua/pessoa.

O erro por desconhecimento da etimologia da palavra foi o de maior frequência, totalizando 30 erros, dos seguintes tipos: meche; temozo; pasiar; próximo; encinou. Observa-se que os alunos acabam fazendo uso indevido das letras por desconhecerem a etimologia da palavra. E é com base nesse tipo de erro que será embasada a proposta de intervenção nessas turmas, com o intuito de melhorar a escrita de palavras que exigem a memorização.

A permuta – troca sonora por surda – constatou-se em duas ocorrências:

cosmedico, vederinario. Ao trocar a letra “t” pela letra “d”, o aluno mostra quedesconhece as diferenças sonoras e semânticas dessas letras e acaba cometendo tais erros. Outras trocas podem ocorrer, como no caso do p/b e do f/v.

Os erros por hipossegmentação foram 3 ocorrências: mechamo, eufico, agente. Aqui temos a ausência de segmentação. Esse tipo de erro é motivado pelo fato de que não existe separação na fala, dessa forma, o aluno escreve junto o que seria separado.

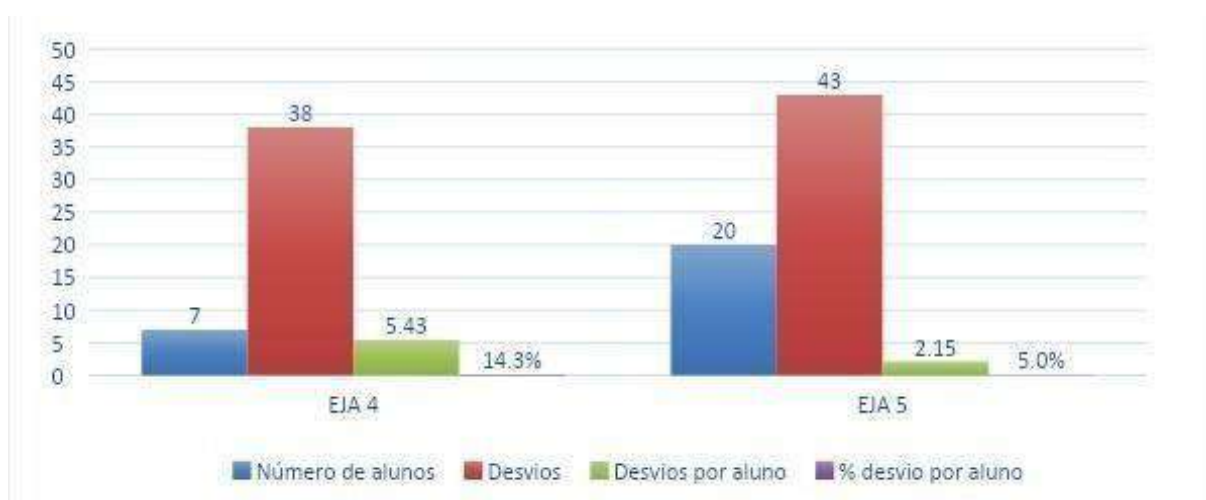
Os erros por omissão de grafemas totalizaram dez ocorrências, dos tipos: temozo; dificuldade. Neste caso, o aluno omitiu as letras “i” e “l” por não as perceber na sua fala.

As incorreções por ditongação foram 5, como em “veis” e “treis”. Neste caso, ocorreu um fenômeno fonético no qual houve o desdobramento das vogais tônicas finais.

Outras incorreções, como norar (morar), nin (mim), cavolgada, foram cinco. Segue no gráfico a avaliação geral da atividade diagnóstica inicial.

Através desses dados, pode-se notar, também, que a EJA 4 apresentou mais dificuldade que a EJA 5. Podemos confirmar esse fato analisando o gráfico abaixo. Nota-se que a EJA 4 cometeu uma média de mais de 5 (cinco) desvios por aluno. Já a EJA 5 cometeu menos de 3 desvios por aluno. Essa dificuldade apresentada pelos alunos da EJA 4 pode ser atribuída a diversos fatores, dentre os quais estão a alfabetização tardia e precária, a falta de material didático que atenda à necessidade desse público e a associação deles com a família, trabalho e escola.

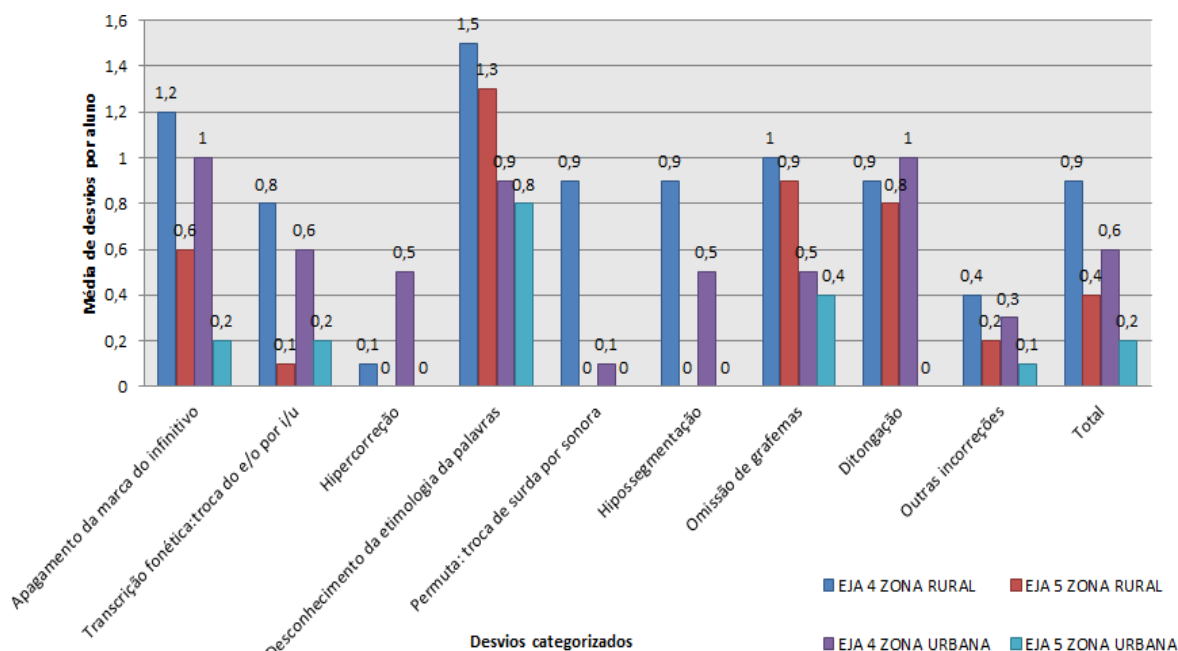
Gráfico 1 – Resultados obtidos na atividade diagnóstica inicial



Fonte: Elaboração própria.

A seguir, no Gráfico 2, apresentaremos detalhadamente os resultados dos desvios cometidos pelos alunos da EJA devidamente categorizados.

Gráfico 2 – Resultado dos desvios categorizados



Fonte: Elaboração própria.

Para a análise do Gráfico 2, os alunos da Eja foram separados da seguinte forma: EJA 4 ALUNOS DA ZONA RURAL e EJA 4 ALUNOS DA ZONA URBANA; EJA 5 DA ZONA RURAL e EJA 5 DA ZONA URBANA.

Observa-se que os alunos da zona rural obtiveram média de desvios maior que os alunos da zona urbana. Essa constatação deve estar relacionada ao fato de que esses alunos cursaram todo o ensino fundamental I em salas multisseriadas. Com isso, o professor da zona rural não consegue transmitir ao aluno as competências necessárias para sua formação, uma vez que todo o tempo de aula é fracionado entre todos os alunos de séries e dificuldades distintas. Dessa forma, a alfabetização desses alunos ficou comprometida a ponto de levá-los ao ensino fundamental II com inúmeras dificuldades na escrita.

Na seção 6, apresentaremos a proposta de intervenção.

6 ORTOGRAFIA E O ALUNO DA EJA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Os desvios motivados pela arbitrariedade do sistema ortográfico apresentaram maior ocorrência. A partir desses desvios, será apresentada uma proposta interventiva baseada em estratégias que estimulem a memória e o uso do dicionário. Essa proposta tem como objetivo geral minimizar a ocorrência de erros ortográficos motivados pelas relações arbitrárias do sistema gráfico cometidos pelas turmas da EJA. Como objetivos específicos, temos os seguintes:

- Estimular o uso de dicionários em caso de dúvida quanto à ortografia de palavras nas quais uma letra representa mais de um fonema.
- Propor atividades que instiguem a memorização da forma gráfica de palavras quando, num mesmo contexto, um fonema é representado por dois ou mais grafemas.
- Mostrar ao aluno que, quando não há como estabelecer uma regra para a escrita de uma palavra, ele deve recorrer à memória ou usar o dicionário.

A proposta de intervenção que ora se apresenta intitula-se “Vamos de dicionários”; é composta por 20 atividades, dispostas entre 5 oficinas, como esboçado na Figura 2. Além das 5 oficinas, foi realizada uma atividade diagnóstica final que objetivou avaliar o nível de domínio dos alunos após atividade interventiva. Assim, foi solicitado aos alunos que escrevessem sua autobiografia, atividade já solicitada na atividade diagnóstica inicial.

Figura 2 – Configuração da proposta interventiva “Vamos de dicionário?”

Vamos de dicionário?		
OFICINA 1 Manuseando o dicionário	Esta oficina tem por objetivo propiciar ao aluno contato com o dicionário físico, orientando-lhe como consultar um verbete e que informações poderão ser encontradas no dicionário.	5 atividades
OFICINA 2 A distinção entre as letras s/z/x na representação do /z/	O foco desta oficina é mostrar que várias letras podem representar o fonema /z/. A consulta ao dicionário pode ajudar a dirimir dúvidas quanto ao uso dessas letras.	7 atividades
OFICINA 3 As diversas representações do fonema /s/	A oficina 2 trabalha as diferentes representações do fonema /z/ e a oficina 3 as diferentes representações do fonema /s/. O uso do dicionário também é requerido.	4 atividades
OFICINA 4 O uso do je/ge/ji/gi	A oficina 4 busca trabalhar, por meio da consulta ao dicionário, o uso das letras j/g próximas das letras e/i.	2 atividades
OFICINA 5 O emprego das letras x/ch	As letras x/ch são trabalhadas nesta oficina a partir do uso do dicionário.	2 atividades

Fonte: Elaboração própria

Apresentada a configuração da proposta interventiva, conforme Figura 2, passe-se a examinar cada oficina individualmente e suas respectivas atividades:

6.1 Manuseando o dicionário – Oficina 01

Esta oficina foi desenvolvida tendo por objetivo apresentar ao aluno o uso de dicionário físico. A escolha do uso do dicionário físico justifica-se pelo fato de se acreditar que, ao aprender a usar esse tipo de dicionário, o aluno terá base para consultar o dicionário eletrônico e aprenderá sobre os princípios básicos subjacentes na organização de um dicionário qualquer. No Quadro 1, é descrita a Oficina 01.

Quadro 1 – Descrição geral da Oficina 01 “Manuseando o dicionário”

Oficina 1: Manuseando dicionário	
Objetivos	• Identificar as partes que compõem o dicionário. • Encontrar palavras no dicionário através da ordem alfabética. • Perceber que um verbete pode apresentar mais de uma acepção. • Perceber que, nem sempre, as palavras vêm escritas no dicionário da forma como aparecem.
Metodologia	Inicialmente, o professor pedirá para que os alunos organizem-se em pequenos grupos. Com os alunos devidamente organizados, o professor fará distribuição dos dicionários. Cada aluno receberá um dicionário. Com o dicionário em mãos, o professor pedirá para que os alunos folheiem o dicionário compassadamente, escolham aleatoriamente uma página e observem a primeira palavra dessa página. Em seguida, o professor fará as seguintes perguntas: 1. Qual é a primeira palavra da página escolhida? 2. Com que letra ela começa? 3. O que vem logo após a palavra? O professor dará um tempo para que cada aluno participe. Espera-se que eles percebam que, após a palavra, podem aparecer algumas abreviações, separação de sílaba. Então, o professor deve explicar que, geralmente, as abreviações apresentam informações sobre o gênero da palavra, a classe dela, origem etc. Prosseguindo, o professor explicará sobre a estrutura do dicionário mostrando que as palavras, também chamadas de verbetes, são organizadas em ordem alfabética. Mostrará também que algumas palavras podem apresentar mais de uma acepção, ou seja, significado, e que cada significado deve ser empregado de acordo com o contexto no qual a palavra está sendo utilizada. Explicará também que, nem sempre, as palavras são encontradas no dicionário da forma como estão escritas, como é o caso dos verbos que só aparecem no infinitivo, ou seja, terminados em “r”. Como exemplo, a forma verbal “decidimos”, que é encontrada na forma infinitiva, “decidir”. É necessário que o professor esclareça o significado da palavra acepção na forma infinitiva. Pode ser que surjam perguntas sobre o que é classe de palavras; neste caso, o professor deve esclarecer através de exemplos os mais simples possíveis para não confundir os alunos e desfocar demais do tema, que é o dicionário. Para verificar se os alunos compreenderam o que foi explicado, o professor escreverá no quadro as palavras corrigir/sessão/tatuagem/emocionou. Logo após, o professor pedirá para que, em grupo, os alunos encontrem no dicionário as palavras escritas no quadro. Espera-se que os alunos percebam que a palavra “emocionou”, em especial, não está escrita dessa forma no dicionário e que, por ser verbo, estará escrita na forma infinitiva “emocionar”. Após a aula, o professor entregará uma atividade impressa (descrita logo abaixo) na qual será trabalhada a estrutura do dicionário. Essa atividade será feita individualmente, e a correção será feita assim que todos terminarem. É importante que o professor leia a atividade e explique como deve ser resolvida cada questão. O auxílio do professor é importante em todo o decorrer da atividade em caso de dúvida dos alunos.
Recurso	Atividade impressa, dicionário.
Tempo previsto	50 minutos

Fonte: Elaboração própria.

Tendo por base os objetivos descritos acima, foram planejadas 5 atividades para serem desenvolvidas com os alunos, conforme apresentado no Quadro 1. As atividades dessa oficina foram:

1. Para localizar uma palavra no dicionário, é necessário seguir a ordem alfabética. Sabendo disso, coloque as palavras abaixo na ordem alfabética e, em seguida, procure o(s) significado(s) de cada uma.

1. Conserto 3. prosseguir	2. astúcia 4. bajulador
------------------------------	----------------------------

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

2. Observe as listas de palavras e pinte, em cada lista, a palavra que aparece primeiro no dicionário.

	Peixe	Peixaria	peixeiro
	Casa	Casal	casamento
	Rosa	Roseira	rosa-dos-ventos

3. Procure as palavras abaixo no dicionário. Escreva no espaço ao lado a forma como essas palavras foram encontradas no dicionário.

	Felicíssimo	
	Explorável	
	Cabeção	
	Pedacinho	
	Escutou	

4. Pesquise no dicionário o significado das palavras abaixo:

Constrangido:

Habilidoso:

Acepção

Alvorço

- Quais palavras você não encontrou no dicionário da forma como elas se apresentam? De que forma elas são apresentadas no dicionário?

5. Agora mostre que aprendeu a utilizar o dicionário. Consulte no dicionário as palavras ditadas pelo professor. Quem encontrar primeiro a palavra elimina um ou mais colegas de acordo com o comando do professor.

Palavras ditadas:

Página, enxame, lojista, prestígio, enxurrada, profissão, corrigir, presença, confissão
--

O reconhecimento e o uso do dicionário por parte do aluno foram o alvo desta oficina, estratégia que teve boa receptividade dos alunos, como é descrito na subseção 6.1.1.

6.1.1 A experiência com o dicionário: a Oficina 01 na prática

Para aplicar esta oficina, deu-se início à aula pedindo-se aos alunos que se organizassem em pequenos grupos. Em seguida, procedeu-se à distribuição dos dicionários. Logo após, foi-lhes explicada a estrutura do dicionário, momento em que se mostrou a forma como os verbetes e suas acepções (significados) estão organizados.

Em seguida, algumas palavras foram escritas no quadro, e, em grupo, pediu-se para que os alunos as encontrassem no dicionário. Essa breve atividade prestou-se a certificar se os alunos haviam compreendido o que fora dito sobre a estrutura do dicionário.

Os alunos mostraram-se empolgados ao procurarem cada palavra. Um aluno foi sinalizando para o outro, mostrando a forma que usou para encontrar cada palavra. Verificou-se que ocorreu, realmente, um trabalho em equipe, uma vez que os alunos mais habilidosos com o manuseio do dicionário mostraram-se solidários com aqueles que apresentaram mais dificuldade. Cumpre-se ressaltar que os alunos que tiveram mais dificuldade apresentavam problema de visão. Após as atividades em grupo, foi-lhes solicitado que desfizessem os grupos para ser realizada a atividade seguinte, que era individual: uma atividade impressa para fixar o conhecimento sobre tudo o que fora dito sobre o dicionário.

Antes de os alunos iniciarem a resolução da atividade, procedeu-se à explicação de cada questão. Nessas atividades, os alunos exercitaram a ordem alfabética das palavras e procuraram no dicionário o significado de determinadas palavras. Puderam também perceber, através de algumas questões, que pode haver várias acepções, ou seja, significados para um mesmo verbebo.

A última questão foi respondida em forma de um jogo. Dadas as palavras, o primeiro aluno a encontrar a palavra eliminava um colega do jogo. É interessante ressaltar que, para essa última questão, o número de palavras a serem dadas depende do número de alunos da sala, já que há a eliminação de um colega do jogo. Todas as palavras trabalhadas nessa atividade continham todas as ortografias a serem trabalhadas nas demais oficinas.

Percebeu-se que os alunos demonstraram grande satisfação em resolver essa atividade. Foi possível notar muita vibração na resolução da última questão, pois ninguém queria ser eliminado, e quem foi eliminado torcia, espontaneamente,

para um determinado colega. Foi possível alcançar uma aula dinâmica, e o fato deterem usado o dicionário não os deixou entediados.

Vencida a aplicação da Oficina 01 em uma aula, foi implementada, na aula seguinte, a Oficina 02, como descrita a seguir.

6.2 A distinção entre as letras s/z/x como o som do /z/ - Oficina 02

Como demonstra Faraco (2021), muitos dos erros ortográficos encontrados na escrita de alunos são decorrentes da arbitrariedade do sistema ortográfico brasileiro e caem na categoria do Grupo 2 da tipologia estabelecida por Oliveira (2005) e pelo autor ora mencionado. Como foi mostrado anteriormente, esse é o tipo de erro que mais acomete a escrita dos alunos da EJA. Sabendo-se que não é possível trabalhar com todas as arbitrariedades do sistema ortográfico, selecionaram-se os usos das letras s/z/x como representantes do /z/, pois esse é um tipo de erro que traz bastante discriminação quando ocorre. Para trabalhar com essa questão, foi proposta a oficina 2, como se descreve no Quadro 2.

Quadro 2 – Descrição geral da Oficina 02 “A distinção entre as letras s/z/x para o som do /z/”

A distinção entre as letras s/z/x para o som do /z/	
Objetivo	Aperfeiçoar os conhecimentos de ortografia dos alunos, levando-os a diferenciar o uso das letras s/z/x quando estas representam o som do fonema /z/ através da memorização da forma escrita da palavra.
Metodologia	A sala deverá ser organizada em dupla ou trio. Em seguida, serão distribuídos dicionários e cópias impressas da letra da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga. Logo após, o professor fará a execução da música, e os alunos a acompanharão pela cópia impressa. O professor abrirá a discussão acerca do tema da música, que retrata a questão da seca e das dificuldades enfrentadas pelos sertanejos. Os alunos receberão ao fim da aula expositiva uma atividade que será orientada pelo professor. Nesta atividade, será abordado o tema da música, a forma como o eu lírico fala e o uso das letras s/z/x representando o mesmo fonema /z/. O tema da música já terá sido discutido após sua execução no início da aula, assim, o professor prosseguirá a aula abordando um pouco sobre as variedades da língua, enfatizando a variedade regional presente no texto. Após a abordagem sobre a forma como o eu lírico fala, o professor abordará o uso das letras s/z/x como o som do /z/ através de exemplos no quadro (exame, música, casaco, azedo) mostrando que as letras s, z e x podem, num mesmo contexto, representar o mesmo fonema /z/. O professor pedirá para os alunos citarem exemplos de palavras nas quais o s/z/x representam o fonema /z/; à medida que eles forem citando, o professor irá escrevendo no quadro a forma como eles as escrevem – pode ocorrer que eles ditem

A distinção entre as letras s/z/x para o som do /z/	
	palavras com a escrita incorreta. Logo após, o professor pedirá que os alunos procurem as palavras ditadas no dicionário. O professor solicita aos alunos que sinalizem à medida que forem encontrando as palavras no dicionário. Assim, será feita a correção das palavras que eles ditarem. Em seguida, o professor explicará aos alunos que, nesses casos, a forma escrita da palavra deve ser memorizada, visto que a escrita desse tipo de palavra é definida pelo fator etimológico, ou seja, pela origem delas. Dirá que o uso do dicionário é uma boa ferramenta em caso de dúvida. Por fim, será entregue a atividade aos alunos. Nesta atividade, há algumas questões interpretativas que servirão para detectar, através da resposta dos alunos, possíveis desvios com a representação do /z/. A quinta questão dessa atividade pede para que os alunos façam a troca da letra “z” pela “s” e vice-versa e percebam se a pronúncia muda ou não. Essa atividade foi proposta para que o aluno perceba que a pronúncia desse tipo de palavra não contribui para uma escrita correta. Ao término da atividade, o professor pedirá que os alunos comparem as questões. Após essa comparação, o professor fará a correção da atividade.
Recurso	TV, atividade impressa, dicionário.
Tempo previsto	50 minutos

Fonte: Elaboração própria.

Estabelecidas as diretrizes básicas da oficina, passa-se a avaliar as 7 questões elaboradas para tratar da questão do uso das letras s, x ou z e o uso do dicionário. As atividades dessa oficina contaram com o texto de apoio “Asa Branca”, letra da música de Luiz Gonzaga, como apresentado a seguir.

Leia atentamente a letra da música Asa Branca de Luiz Gonzaga.

Quando oiei a terra ardendo! Qual fogueira de **São** João Eu perguntei a Deus docéu, ai
Por que tamanha judiação?

Que **braseiro**, que fornaia Nem um pé de prantação Por falta d'água perdi meu gado Morreu
de **sede** meu **alazão**

Inté mesmo a **asa** branca Bateu asas do sertão
Entonce eu disse adeus Rosinha Guarda contigo meu coração

Hoje longe muitas léguas Numa triste
solidão
Espero a chuva cair de novo Pra mim vortá pro meu sertão

Quando o verde dos teus zóio Se
espaia na prantação
Eu te asseguro, não chore não, viu Que eu vortarei, viu, meu coração

Fonte: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>

Agora, responda às questões:

1. Qual é o tema abordado nessa canção?
2. Que sentimento(s) você sente ao ouvir ou ler essa música? Justifique.
3. - O contexto da música *asa branca* é o que ocorre durante a seca no Nordeste. Segundo o texto, qual é a opção feita por algumas pessoas durante esse período?
4. O texto mostra a realidade de alguns locais do sertão. De acordo com a música, as pessoas gostam de morar no Nordeste? Justifique sua resposta.
5. Transcreva a música aproximando-a para a forma como você fala.
6. Observe as palavras destacadas na música e separe-as de acordo com o quadro abaixo.

S no começo da Palavra	S entre vogais	Z entre vogais

- O que aconteceria com a pronúncia das palavras **são**, **solidão** e **sede** se trocássemos a letra **S** pela letra **Z**? A que conclusão você pode chegar sobre essa troca?

- Agora troque a letra **S** das palavras **braseiro** e **asa** pela letra **Z**. O que houve com a pronúncia? Comente.

- Por fim, substitua a letra **Z** das palavras **alazão** e “**zoio**” pela letra **S**. O que ocorre com a pronúncia delas?

- Refletindo sobre o que foi discutido sobre o som produzido pelas letras **s/z** e sobre as trocas de letras feitas nos exercícios anteriores, sobre quais das palavras do quadro acima você poderia ter mais dúvida ao escrever? Por quê?

7. Observe os pares de palavras do quadro.

Vaso/vazo	exame/ezame	exemplo/esemplo
Lazer/laser	casa/caza	existe/eziste
Resumo/rezumo	camiseta/camiseta	buzina/busina

- Organizem-se em dupla ou trio e, juntos, escolham a forma escrita que vocês consideram correta. Consultem o dicionário para saber se acertaram.

Como a turma recebeu essa proposta de oficina? A implementação dessa oficina em sala de aula é descrita no item 6.2.1.

6.2.1 Com s, x ou z e o uso do dicionário: implementação da Oficina 02

Agora, conhecedores da funcionalidade e da estruturação de um dicionário, o passo seguinte foi levar os alunos a usarem o dicionário para uma demanda específica, qual seja, a grafia correta de palavras com s, x ou z como representantes do fonema /z/. A partir dessa oficina, foram trabalhadas separadamente as ortografias que fazem parte das relações arbitrárias do sistema gráfico.

Nesta atividade, foram trabalhadas as letras s/z/x representando o fonema /z/, o que demandou duas aulas.

A aula foi iniciada organizando-se os alunos em dupla. Em seguida, foi feita a distribuição dos dicionários para cada aluno e também a distribuição de cópias impressas da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga. Em seguida, foi feita a execução do vídeo da música na TV. Foi um momento agradável, pois os alunos até se arriscaram a cantar a música. Foi discutida a letra da música, que retrata a questão da seca e das dificuldades enfrentadas pelo sertanejo. Nesse momento, alguns alunos que moravam na zona rural relataram as dificuldades que enfrentavam na “roça” e, devido a essas dificuldades, tiveram que vir para a cidade em busca de melhores condições para criar os filhos. A principal dificuldade citada foi a falta de escola, seguida da falta de assistência médica.

Após a discussão sobre o tema da música, foi abordado o falar do eu lírico, abrindo oportunidade para se discutir a variedade regional presente no texto. Prosseguindo, abordou-se o uso das letras s/z/x como representantes do fonema /z/, utilizando os seguintes exemplos: exame, música, cansaço, azedo. Explicou-se que as letras s/z/x podem, num mesmo contexto, representar o mesmo som do fonema

/z/. Em seguida, foi-lhes solicitado que ditassem, aleatoriamente, cinco palavras com essa ortografia. As palavras faladas pelos alunos foram anotadas no quadro da forma como eles diziam.

Os alunos da EJA 5 ditaram as palavras buzina, casa, camisa, azeite, cozinha, enquanto os da EJA 4 ditaram as palavras paisagem, exagero, casa, pobreza, liso. Já os alunos da EJA 5 não cometeram nenhum desvio ortográfico. E, na EJA 4, um aluno ditou a palavra cozinha, que, segundo ele, era escrita como

“cosinha”, porém, logo, um aluno disse ser com z. Foram escritas as duas formas no quadro.

A correção dessas palavras foi feita pelos próprios alunos que as procuraram no dicionário. Na hora da correção da palavra “cozinha”, os alunos puderam constatar que esta se escreve com z, e não com s.

Concluindo essa primeira parte, foi explicado para os alunos que a escrita de palavras com esse tipo de ortografia é definida pela sua etimologia, ou seja, pela sua origem, e que, por isso, exige-se a memorização da sua forma escrita. Os alunos foram informados de que, somente através do uso do dicionário, é possível evitar esse tipo de desvio ortográfico.

Dando prosseguimento, entregou-se a atividade impressa, e, em seguida, foi feita a leitura e a explicação de cada questão. A atividade foi feita individualmente, exceto a última questão, na qual, em dupla, os alunos tiveram que escolher a forma correta de cada par de palavras e fizeram a correção com o auxílio do dicionário. A correção da atividade foi feita depois que todos a concluíram.

Nessa atividade, lançou-se mão de algumas questões interpretativas que serviram para analisar possíveis desvios no uso das letras que representam o fonema /z/. No momento em que eles respondiam essa questão, foram identificados erros como “coiza/**coisa**”; “cedi/**sede**”; “certão/**sertão**”. No momento da correção, foi solicitado aos alunos que eles procurassem essas palavras no dicionário. À medida que eles as encontravam, elas eram anotadas no quadro pelo professor tal qual eram encontradas nas atividades. Em seguida, foi solicitado aos discentes que cada um analisasse suas respostas e corrigisse essas palavras, se assim fosse o caso.

Na questão 5, os alunos fizeram a troca da letra “s” pela letra “z”, ou vice-versa, nas palavras **são**, **solidão**, **sede**, **braseiro**, **asa** e **alazão**. Após a troca, eles comentaram a que conclusão chegaram sobre a pronúncia dessas letras nas palavras citadas. Os alunos que participaram perceberam que só houve mudança nas palavras **são/solidão/sede**, porém, nas demais, não muda a pronúncia. Após a conclusão deles, foi-lhes explicado que há uma regra para a escrita das palavras **são**, **solidão** e **sede**. Entretanto, para as palavras **braseiro**, **asa** e **alazão**, as letras “s” e “z” são empregadas no mesmo contexto, ou seja, entre vogais, logo, representam o mesmo fonema /z/. Foi-lhes informado que, para esse tipo de ortografia, a pronúncia da palavra não ajuda na escrita desta. Portanto, mais uma vez, salientou-se que é indicado o uso do dicionário em caso de dúvida.

Para a última questão, foi-lhes requisitado que a resposta fosse dada em dupla. Nessa questão, foram trabalhados pares como vazo/vaso, e eles tiveram que escolher a forma que acreditavam ser a correta. Depois da escolha de uma palavra do par, o aluno passou à consulta ao dicionário para a checagem da ortografia correta e sua respectiva correção, caso fosse necessário.

Nessa atividade, percebeu-se que alguns alunos estavam utilizando o dicionário para consultar palavras sobre as quais estavam em dúvida ao responderem as questões interpretativas e não apenas aquelas que exigiam a consulta, o que evidenciou um ponto somativo.

Na seção 6.3, é apresentada a proposta de Oficina 03, na qual serão trabalhadas as diversas representações do fonema /s/.

6.3 As diversas representações do fonema /s/ - Oficina 03

Enquanto, na Oficina 02, foram trabalhadas as diferentes letras usadas para representar o fonema /z/, na Oficina 03, foram planejadas atividades para se trabalhar com as representações do fonema /s/. As representações gráficas desses fonemas trazem muitas dúvidas aos alunos, por isso o cuidado de se abordarem as representações desses fonemas em oficinas distintas. No Quadro 3, segue a descrição geral da Oficina 03.

Quadro 3 – Descrição geral da Oficina 03 “As diversas representações do fonema /s/”

As diversas representações do fonema /s/	
Objetivo	• Perceber as irregularidades que compõem a escrita do fonema /s/ sendo representado pelas letras s/c/ss/ç/sc/xs; • Escrever palavras que possuem o fonema /s/ representado pelas letras s/c/ss/ç/sc/xs consultando dicionário em caso de dúvida.
Metodologia	Inicialmente, o professor fará o ditado das seguintes palavras: semente/passado/crescer/excelente/cidade/graça. Em seguida, o professor fará a correção dessas palavras no quadro. Após a correção, o professor questionará: • Vocês tiveram dificuldade em escrever essas palavras? Quais foram as dificuldades? • Vocês percebem algo em comum nessas palavras? O quê? Após os questionamentos, o professor explicará aos alunos sobre as letras que podem representar o mesmo fonema /s/, de forma que os alunos percebam que as dificuldades encontradas ao escrever as palavras ditadas no início devem-se ao fato de que as letras

As diversas representações do fonema /s/	
	s/c/ss/ç/sc/xc representam naquelas palavras um mesmo som. O professor dirá que não há uma regra que define a escrita dessas palavras, sendo necessário que eles memorizem a forma como elas são escritas, podendo recorrer sempre ao dicionário para escrevê-las corretamente. Para treinar e fixar o que foi explicado, o professor distribuirá aos alunos uma atividade impressa sobre o uso do fonema /s/. Os alunos terão que consultar o dicionário sempre que tiverem dúvida sobre a forma escrita de alguma palavra, sobretudo nas questões 5 e 6, que são para relacionar ou completar. O professor norteará os alunos na atividade até que eles finalizem.
Recurso	Atividade impressa.
Tempo previsto	50 minutos

Fonte: Elaboração própria.

Para dar conta da proposta apresentada no Quadro 3, foram planejadas 4 atividades, que deveriam ser desenvolvidas tendo como base o texto “Quem for mineiro leia. Quem não for tente”. Segue descrição da Oficina 03.

Leia atentamente o texto “Quem for mineiro leia. Quem não for tente”

Sapassado, era sessetembro, taveu na cuzinha tomano uma pimcumel e cuzinhanoum kidicarne com mastumate pra fazê uma macarronada com galinhassada.

Quascai di susto quando ouvi um barui vino de dendo forno pareceno um ti di guerra.

A receita mando pô midipipoca denda galinha prássa.

O forno isquentô, i ucú da galinha isprudiu. Nossinhora!

Fiquei branqui nem um li di leiti. Foi um trem doidi mais!

Quascai dendapia!

Fiquei sensabê doncovim, oncotô, poncovô. Ói procê. Qui locura!

Grazadeus ninguém maxucô!

Fonte: <https://joaquimprofessor.files.wordpress.com/2011/05/mineiro.pdf>

1. Você teve dificuldade em ler o texto? Justifique.
2. Reescreva os termos abaixo retirados do texto tentando adequá-los à ortografia padrão.

a) Sapassado

b) sessetembro

c) mastumate

d) parecendo

e) Nossinhora

f) grazadeus

- O que você observou sobre o uso do fonema /s/?

3. De acordo com o que falamos sobre as letras que podem representar o fonema /s/, relacione a 2ª coluna de acordo com a 1ª. Utilize o dicionário para a realização dessa questão.

(1) caçar	() Costurar
(2) cassar	() Cozinhar, preparar alimentos levando-os ao fogo()
(3) empoçar	Por fogo a; fazer arder, atear fogo
(4) empossar	() Subir, elevar-se
(5) acender	() Anular (licenças concedidas), tornar sem efeito
(6) ascender	() Perseguir ou apanhar (animais) a tiro, a laço, à rede()
(7) cozer	Dar posse a, tomar posse
(8) coser	() Formar poça, represar

4. Complete os quadrinhos com as letras s/c/ç. Para escrever corretamente, pesquise no dicionário em caso de dúvida.

"S" - "C" - "Ç"

COMPLETE OS QUADRINHOS USANDO "S", "C", OU "Ç" PARA ESCRIVER AS PALAVRAS CORRETAMENTE. PESQUISE NO DICIONÁRIO EM CASO DE DÚVIDA.

ÉREBRO
PENÃO
ALMOO
ALICHA
ENDERE
EREAL
CONVULÃO
ERÂMICA
MAIO
EMENTE
ENTAVO
CANA
DEEPÃO
MANÃO
INZA
EVERO
PULO
PALHAO
INÍCIO
CONSERVAÃO
IRURGIA
AUDAÕES

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/741053313667720395/>

A aplicação da Oficina 03, à semelhança da aplicação das outras oficinas, mostrou-se igualmente produtiva, como é descrito na seção 6.3.1.

6.3.1 As letras s/c/ss/ç/sc/xc em uso – aplicação da Oficina 03

Foram trabalhadas as diversas representações do som do fonema /s/ (s,ss,c,ç,sc,xc). A estimativa era de uma aula para a realização dessa atividade, entretanto foram utilizados mais uns 20 minutos.

Como na oficina anterior, inicialmente, foi feita a distribuição dos dicionários. Em seguida, realizou-se um ditado ortográfico com as palavras: semente, passado, crescer, excelente, cidade, graça. A correção foi feita por eles mesmos com o auxílio do dicionário. Algumas vezes, houve a necessidade de dar auxílio a alguns alunos, que, devido ao problema de visão, não estavam conseguindo encontrar as palavras.

Após a correção, foi-lhes perguntado se tiveram dificuldade em escrever as palavras e se eles perceberam algo em comum entre elas. Alguns disseram ter tido dificuldade quanto aos empregos da letra “s”. Através das respostas dadas por alguns alunos, percebeu-se que eles não notaram que o fonema /s/ pode ser representado por letras diferentes (s, ss, c, ç, sc, xc). Os alunos que se arriscaram a responder disseram que o que havia em comum na maioria das palavras era a letra “c”.

Prosseguindo, começou-se a explanação pela escrita no quadro das possíveis representações do fonema /s/, quando lhes foi solicitado que citassem palavras que possuísem o fonema /s/. Foram citadas palavras como sino, cebola, cidade, dentre outras. Continuando, explicou-se que palavras como as que foram ditadas e as que eles citaram não possuem uma regra que determine a forma como devem ser grafadas, e, dessa forma, o uso do dicionário é necessário em caso de dúvida. Enfatizou-se bastante a importância do dicionário para que aprendam a escrever corretamente palavras cuja escrita é determinada pelo fator etimológico, ou seja, pela origem da palavra.

Para pôr em prática o que foi transmitido, aplicou-se uma atividade que explorava bastante as diversas representações do fonema /s/.

Antes de eles começarem a responder, foram lidas e explicadas todas as questões, seguindo-se com o auxílio individual em caso de dúvidas, embora eles não tenham apresentado muita dificuldade em responder a atividade, pois poderiam consultar o dicionário sempre que tivessem dúvida.

As duas primeiras questões são de acordo com o texto “Quem for mineiro leia, quem não for, tente”. Eles se divertiram bastante com a linguagem do personagem.

Percebeu-se que as questões 5 e 6 foram as que mais levaram os alunos a utilizarem o

dicionário. Na questão 5, eles tiveram que relacionar palavras homônimas aos seus respectivos significados. Já na questão 6, eles tiveram que completar lacunas com as letras “s”, “c” e “ç”.

Quando todos terminaram, foi realizada a correção da atividade, reforçando-se a importância do uso do dicionário.

Além das diferentes representações dos fonemas /z/ e /s/, uma das preocupações foi o uso das letras j e g na representação do fonema /ʒ/. A oficina idealizada para tratar dessa questão é descrita na seção 6.4.

6.4 O uso do je/ge/ji/gi – proposta da Oficina 04

Saber se antes de “e” e “i” usam-se as letras “j” e “g” é uma dificuldade apresentada pelos alunos, até mesmo por alunos nos níveis mais avançados de alfabetização. Buscando mitigar essa dificuldade, a Oficina 04 traz uma atividade de ditado com palavras que tenham j e g antes de “e” e “i”, com sua respectiva correção e o auxílio do dicionário. A descrição geral da Oficina 04 é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 – Descrição geral da Oficina 04 “o uso de je/ge/ji/gi”

O uso do je/ge/ji/gi	
Objetivo	Reconhecer as representações pelas letras j e g do fonema /ʒ/ antes de e, i.
Metodologia	O professor fará um ditado com palavras que apresentam as letras j/g com o som do /ʒ/. As palavras serão as seguintes: gengibre, canjica, lógica, regime, injeção, jeito viagem, jiboia. Após o ditado, o professor pedirá para que os alunos consultem cada palavra ditada no dicionário para verificar a sua escrita e, assim, poder corrigi-la em caso de erro. O professor levará os alunos a refletirem sobre o uso das letras j/g: O que você puderam perceber sobre o uso dessas letras? Tiveram dificuldade em realizar o ditado? Por quê? Em seguida, o professor explicará que as letras j/g, nas palavras do ditado representam o mesmo som e que, por esse motivo, a escrita dessas palavras deve ser memorizada, levando em consideração a origem delas. O professor ratificará que consulta ao dicionário é necessária em caso de dúvida. Em seguida, os alunos responderão individualmente uma atividade na qual eles empregarão as letras j/g. Nesta atividade, os alunos, inicialmente, marcarão com o x a forma que consideram correta, depois, completarão as lacunas.

O uso do je/ge/ji/gi	
	Após completa-las, eles consultarão o dicionário para saber se acertaram ou não. Por fim, escreverão a palavra correta na frente.
Recurso	Atividade impressa.
Tempo previsto	50 minutos

Fonte: Elaboração própria

A atividade que compõe essa oficina é descrita abaixo:

1. Marque com x a ortografia que completa a lacuna de cada palavra da tabela e escreva a palavra na frente. Use o dicionário em caso de dúvida.

Loteria ortográfica					
Pinte a coluna que as letras corretas completam a palavra					
Palavras	ge	gi	je	ji	Escreva a palavra
lon____					
an____nho					
ar____la					
____boia					
la____					
refri____erador					
ima____nação					
in____ção					
gen____va					
____ito					
selva____m					
can____ca					
re____me					
verti____m					
lo____sta					
á____l					
laran____ira					
ferru____m					
a____ota					
larin____					
vare____sta					
man____ricão					
gara____m					
pa____					

A aplicação da Oficina 04 é descrita em 6.4.1.

6.4.1 Que letra usar j ou g? A Oficina 04 na prática

Nessa atividade, foi trabalhado o uso do ge/je/gi/ji. Para essa atividade, foi utilizada 1 (uma) aula.

Foi realizada a distribuição dos dicionários. Mais uma vez, lançou-se mão da estratégia do ditado ortográfico por ser uma atividade prazerosa, segundo os alunos, e, também, por contribuir para o aperfeiçoamento da escrita.

Realizou-se o ditado das palavras gengibre, lógica, regime, injeção, viagem e jiboia. Antes da correção das palavras ditadas, analisou-se a forma como os alunos as escreveram. Na EJA 5, alguns alunos “erraram” as palavras gengibre e viagem, escrevendo-as com “j”. Já na EJA 4, muitos alunos “erraram” as palavras gengibre, viagem, regime, lógica, escrevendo-as com “j”. Com isso, percebeu-se que os alunos utilizam mais a letra “j” representando o fonema /ʒ/.

A correção dessas palavras foi feita consultando-se o dicionário. Após a correção, procedeu-se à explicação para os alunos de que as letras g/j presentes nas palavras ditadas estão empregadas num mesmo contexto, ou seja, entre vogais. Sendo assim, essas letras representam o mesmo som, e não há regra que defina o uso de uma letra ou da outra. Portanto, a forma escrita de palavras nas quais as letras j/g representam o mesmo som deve ser memorizada, e o uso do dicionário é imprescindível para essa finalidade.

Para praticar o que foi explicado na aula, aplicou-se uma atividade simples, na qual eles tiveram que completar lacunas com ge/je/gi/ji. Pedi para que eles consultassem o dicionário após completarem todas as lacunas.

Mesmo dando um tempo para que eles consultassem o dicionário e corrigissem os erros, foi realizada a correção coletiva.

Assim como nas atividades anteriores, eles demonstraram entusiasmo ao responderem essa atividade.

Finalmente, em 6.5, é apresentada a proposta da Oficina 05.

6.5 X ou ch? o emprego das letras x/ch – Oficina 05

A última oficina planejada propõe trabalhar com as letras x e ch como representação do fonema /ʃ/. A descrição geral dessa oficina é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Descrição geral da Oficina 05 “o emprego das letras x/ch”

O emprego das letras x/ch	
Objetivo	• Analisar as irregularidades que compõem a escrita das letras x/ch. • Conscientizar-se de que é necessária a memorização da forma escrita de palavras nas quais as letras x/ch, num mesmo contexto, representam o mesmo som.
Metodologia	O professor iniciará a aula distribuindo fichas com figuras cujos nomes têm o x ou o ch; abaixo da figura, haverá um espaço para escrever o nome. Quando todos os alunos estiverem com as fichas, o professor pedirá para eles escreverem o nome da figura que pegaram. A correção será feita pela TV, onde serão transmitidas as figuras com seus respectivos nomes. Em seguida, o professor falará sobre o uso do x e ch quando aparecem num mesmo contexto. Mais uma vez, cabe aqui a memorização da forma escrita da palavra e o uso do dicionário. A distribuição das fichas servirá, também, para dividir a sala em dois grupos. Os alunos que pegarem figuras cujos nomes tenham x ficam do lado esquerdo da sala, e os que pegarem as figuras com a letra ch, do lado direito. Após a divisão da sala, a próxima atividade será o jogo da velha adaptado para se trabalhar a ortografia. Essa atividade ajuda também a memorizar a forma escrita da palavra. O professor desenhará o jogo da velha no quadro. Ao lado, escreverá os seguintes pares de palavras: enchente/enxente; xerife/cherife; rocho/roxo; almoxarifado/almocharifado; fachina/faxina; enchurrada/enxurrada. O jogo da velha será assinalado com o x ou ch, dependendo da equipe que corresponde a cada letra. Iniciando o jogo, o professor chamará dois alunos, um de cada grupo, para disputarem no par ou ímpar qual das equipes começará jogando. O aluno escolhido para o par ou ímpar será o porta-voz da equipe. O professor escolherá o primeiro par de palavras. Então, a equipe iniciante escolherá a forma que considerar correta. Se a equipe acertar, o porta-voz indicará ao professor onde marcará no jogo da velha a letra que corresponde à sua equipe. Se errar, passa a vez para a equipe adversária. Conforme o desenrolar do jogo, o professor poderá incluir outros pares de palavras até que o jogo da velha seja completado. Após essa atividade motivadora, o professor distribuirá uma atividade sobre a ortografia trabalhada. A atividade será baseada num texto autobiográfico. A correção dessa atividade será feita no quadro.
Recurso	Fichas com imagens; TV; notebook; atividade impressa.
Tempo previsto	50 minutos

Fonte: Elaboração própria.

A Oficina 05 conta com 2 atividades, como já foram descritas em 6.5.1

Uma das atividades dessa oficina foi idealizada para ser realizada a partir da leitura “Eu fui quem eu sou!”, de *José Mariano da Silva*. Segue-se a apresentação do texto e das atividades.

Leia o texto:

Eu fui quem eu sou!

Ontem pensei em tingir meus cabelos porque os fios estão ficando mais brancos a cada dia.

Arrependi-me imediatamente, porque cada fio branco que nasceu foi consequência de uma experiência vivida. Não **achei** justo comigo mesmo. Por que querer apagar a memória da infância vivida na Vila Formosa na casa de meus pais? Da dor que naquela época, a separação tão traumática de meus pais me causou? Minha ida a Pernambuco, a sopa de **maxixe** e a rejeição de meus avós? E dos bons e melhores tempos, do primeiro beijo, do primeiro amor e tantos outros que vieram que eu também pensei que seriam eternos? Por que colocar uma tinta negra sobre o nascimento do meu primeiro filho? (Que Deus o tenha!), e do segundo, e do terceiro? Por que esquecer quem eu era em tempos de incansáveis baladas e quando estas se tornaram cansativas? Por que disfarçar aquele tempo de minhas metamorfoses... De meus sucessos, meus fracassos...

Depois de tantas reflexões, **cheguei** à conclusão:

“Que venham os cabelos brancos! Não para que eu me esqueça de quem eu fui, mas para que eu não me esqueça de quem eu sou!”

José Mariano da Silva

1. Observe as palavras destacadas no texto; em seguida, procure-as no dicionário.

- Qual palavra você conseguiu encontrar no dicionário da mesma forma como está escrita no texto?
- De que maneira as outras palavras aparecem no dicionário?

2. Junte-se a um colega e observe a escrita dos pares de palavras, e transcrevam a forma correta; após a escolha, consultem o dicionário.

Enxente/enchente	xerife/cherife
Xarope/charope	faxina/fachina
Coxilo/cochilo	cachumba/caxumba

Segue-se, na subseção 6.5.1, a descrição da aplicação da Oficina 05.

6.5.1 X ou ch? O que usar? A Oficina 05 na prática

Nessa oficina, composta por três questões, foram trabalhadas as letras x/ch empregadas num mesmo contexto. Essa oficina teve a duração de uma aula.

Para essa oficina, foram confeccionadas fichas com figuras cujos nomes possuem o x ou o ch. Abaixo de cada figura, foi deixado um espaço para o aluno escrever o respectivo nome da figura.

A aula foi iniciada com a distribuição de seis fichas para cada aluno. Essa distribuição foi feita de forma alternada entre figuras que são escritas com “x” e figuras escritas com “ch”. Em seguida, os alunos escreveram os nomes das figuras. Quando todos terminaram, foram exibidas na TV as figuras com os respectivos nomes para que todos fizessem a correção.

Antes da correção, foram observados os nomes escritos pelos alunos. Através dessa observação, percebeu-se que os alunos estão habituados a empregar o ch com mais frequência.

Após a correção, a turma foi dividida em dois grupos. De um lado da sala, ficaram os alunos cujos nomes aparecem o “ch”, e, do outro lado da sala, ficaram os alunos que estavam com as fichas que possuem nomes com o “x”. Com a turma dividida em dois grupos, iniciou-se a atividade motivadora, na qual foi utilizada uma adaptação do jogo da velha. Para isso, foi desenhado no quadro o jogo da velha, e, ao lado, foram escritos (um abaixo do outro) os seguintes pares de palavras:

- enxente/enchente;
- churrasco/xurrasco;
- enchurrada/enxurrada;
- xerife/cherife;
- charope/xarope;
- almocharifado/almocharifado;
- bolacha/bolaxa;
- cochilo/coxilo.

Antes de começar o jogo, foram passadas as seguintes regras: começará o jogo quem vencer no par ou ímpar, e o vencedor será líder da equipe; a equipe iniciante deve utilizar o primeiro par de palavras que estiver escrito no quadro; a próxima equipe utiliza o segundo par e assim por diante, seguindo a ordem conforme a disposição dos pares no quadro; ao escolher a palavra correta, a equipe deve determinar o local onde será marcada a letra x ou ch no jogo da velha. A equipe que errar passa a vez; as respostas devem ser discutidas pela equipe e levadas ao quadro pelo líder.

Para iniciar, dois alunos foram chamados para disputarem no par ou ímpar que equipe

começaria o jogo.

O grupo X iniciou o jogo e escolheu onde deixaria sua letra x no jogo. Depois, foi a vez do grupo do CH. E assim foi até que o jogo foi vencido pela turma do X. O grupo do CH errou a palavra almoxarifado escrevendo-a “almoxarifado” e, assim, passou a vez.

Essa atividade serviu de motivação para a turma. Eles gostaram tanto dessa brincadeira que pediram para que fosse repetida num outro momento.

Após a atividade de motivação, foram escritas as palavras usadas no jogo para mostrar aos alunos que o x e o ch podem representar, num mesmo contexto, o mesmo som e que, nesse caso, não há uma regra que defina o uso dessas letras. Dessa forma, eles devem recorrer ao dicionário.

Em seguida, foi distribuída uma atividade impressa com base no texto autobiográfico, trabalhando o emprego do X e CH.

Antes de os alunos iniciarem a atividade, foi lembrada a estrutura do gênero autobiografia, e, em seguida, foram lidas todas as questões.

O uso do dicionário foi permitido em todas as questões.

Na última questão, parecida com o jogo da atividade motivadora, os alunos escolheram primeiro a palavra que consideraram como correta em cada par e, só depois, puderam consultar o dicionário. Essa última questão foi realizada em dupla ou trio.

6.6 Mostrando o que aprendeu: atividade diagnóstica final

Para além das 5 oficinas trabalhadas na proposta interventiva, realizou-se uma Atividade Diagnóstica Final que teve como objetivo investigar se as oficinas de ortografia trabalhadas proporcionaram melhorias na escrita dos alunos da EJA das turmas participantes. Essa atividade foi baseada na produção de texto autobiográfico, assim como ocorreu na atividade diagnóstica inicial. No Quadro 6, é apresentada a proposta da atividade diagnóstica final.

Quadro 6 – Descrição geral da Atividade Diagnóstica Final “Mostrando que aprendeu”

Mostrando o que aprendeu	
Objetivo	• Criar situações para prática e aprimoramento da escrita. • Verificar a aprendizagem dos alunos quanto à escrita de palavras que apresentam ao uso de fonemas que são representados por duas ou mais letras.
Metodologia	O professor iniciará a aula lembrando os alunos a estrutura do gênero textual autobiografia trabalhado na atividade diagnóstica inicial. Em seguida distribuirá uma atividade impressa que servirá para orientar os alunos na produção de um segundo texto autobiográfico. Esse texto servirá para verificar se os alunos aprenderam, após todas as atividades realizadas, que a escrita de algumas palavras torna-se arbitrária pelo fato de que um mesmo fonema pode, num mesmo contexto, ser representado por duas ou mais letras.
Recurso	Atividade impressa.
Tempo previsto	50 minutos

Fonte: Elaboração própria.

A ideia subjacente à aplicação da atividade diagnóstica final foi verificar a melhora ou não da escrita dos alunos da EJA que participaram da atividade interventiva no que se refere à escrita de palavras cuja ortografia tem motivação etimológica. A proposta da atividade interventiva final foi como se segue:

1. Com base nas dicas da imagem abaixo, produza um texto autobiográfico, empregando palavras que possuem as ortografias trabalhadas nas atividades anteriores (os sons do s- c/ss/ç/c/s/; o uso do ch/x; as letras j/g representando o som do j; as letras s/z representando o som do z).



Na seção 6.6.1, apresenta-se a forma como essa atividade foi aplicada.

6.6.1 Em ação: aplicação da Atividade Diagnóstica Final

Essa foi a última atividade aplicada, que teve como objetivo avaliar o aprendizado dos alunos sobre as relações arbitrárias do sistema ortográfico. Para essa atividade, foi utilizada 1 (uma) aula. Uma amostra dos textos produzidos nesta atividade encontra-se no ANEXO C.

Os alunos fizeram a produção de um texto autobiográfico. Antes de iniciar as produções, foram reforçadas as características da autobiografia. Na própria atividade, há pontos norteadores como tópicos a serem mencionados por eles. Foi-lhes solicitado que utilizassem palavras com as ortografias trabalhadas nas atividades anteriores. Para enfatizar, foram escritas todas as ortografias trabalhadas. Foi utilizada uma metodologia diferente para cada turma. Na EJA 5, não foi permitido o uso do dicionário. Já na EJA 4, o uso do dicionário foi permitido para auxiliar na produção do texto. Essa permissão foi dada porque essa turma apresentou mais dificuldades na atividade diagnóstica e nas atividades das oficinas de intervenção que a EJA 5. Além disso, poder-se-ia comparar o rendimento de uma e outra turma, de sorte a avaliar o efeito da consulta ao dicionário.

Os alunos não apresentaram dificuldade em organizar o texto, uma vez que, desde a atividade diagnóstica, o gênero autobiografia foi trabalhado.

Uma vez aplicadas as atividades interventivas seguidas da diagnóstica final, foi possível avaliar o rendimento dos alunos participantes quanto à ortografia das palavras com memória etimológica. Na seção 7, descrevem-se os resultados obtidos e as discussões deles advindas.

7 COLHENDO OS FRUTOS...

Para a análise dos resultados desta pesquisa, foram contabilizados todos os desvios ortográficos motivados pelas relações arbitrárias do sistema ortográfico. Foi considerado apenas um erro de cada tipo, ou seja, no caso de um aluno que cometeu o erro “paresido”, mais de uma vez, foi contabilizada somente uma ocorrência.

Compareceram para realizar a atividade diagnóstica final 29 alunos, sendo 13 alunos da EJA 4 e 16 alunos da EJA 5. Para a turma EJA 4, foi autorizado o uso do dicionário. Decidiu-se por permitir que esses alunos usassem um dicionário por se tratar de uma turma que apresenta mais dificuldade com relação à escrita que a EJA 5. Isso ficou evidente desde a atividade diagnóstica, quando os números mostraram que a média de erros da EJA 4 era de 5 (cinco) “erros” por aluno, ao passo que, na EJA 5, a média foi de pouco menos de 2 (dois) “erros” por aluno. Esses dados vêm melhor detalhados na seção 5.

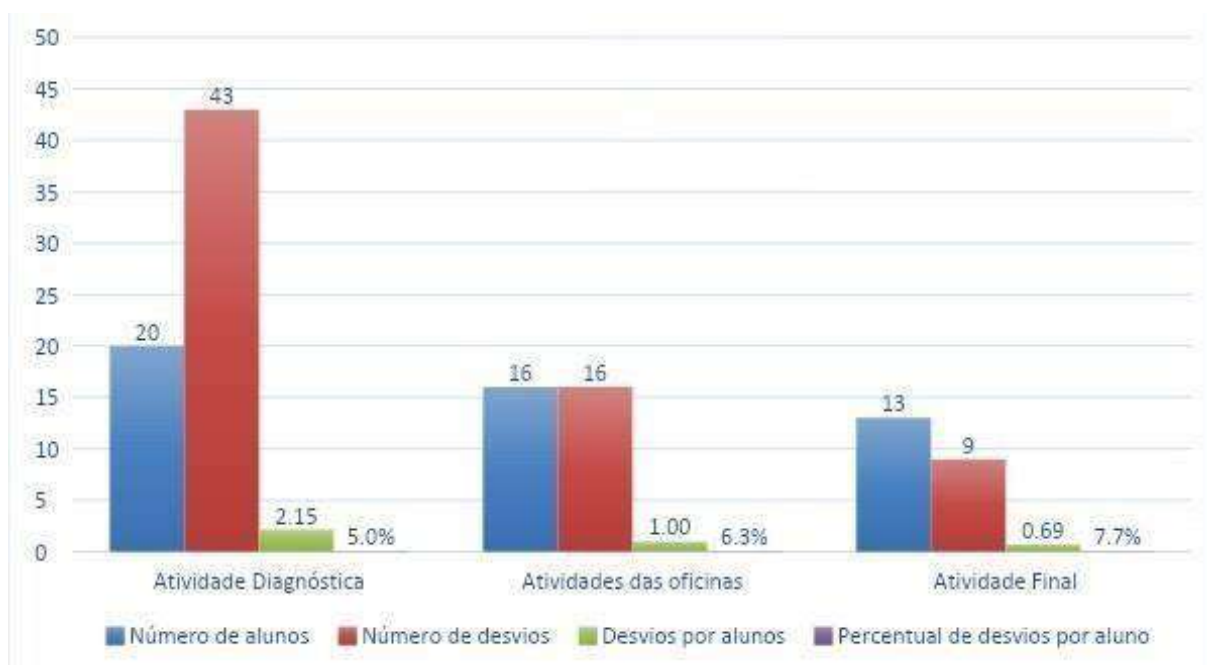
As dificuldades da EJA 4 puderam ser percebidas também no decorrer das cinco atividades, nas quais os alunos da EJA 4 cometeram mais desvios ortográficos que os alunos da EJA 5. Ao longo das cinco atividades, os alunos da EJA 4 (13 alunos) cometeram 42 desvios. Já os alunos da EJA 5 (16 alunos) cometeram 9 desvios.

Embora a EJA 4 tenha demonstrado um nível maior de dificuldade no decorrer dos estudos, ela apresentou grande evolução na escrita de palavras que fazem parte das relações arbitrárias do sistema gráfico objeto de estudo desta pesquisa, como podemos observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Desempenho geral da EJA 4

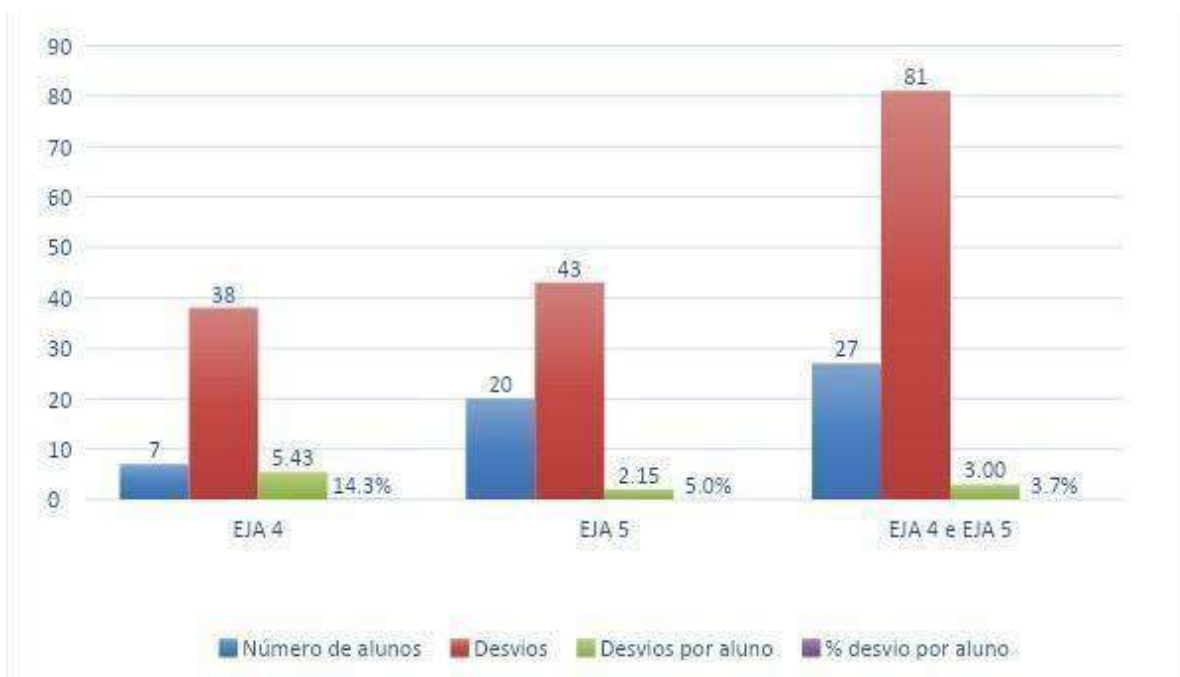
Fonte: Elaboração própria.

A EJA 5 também apresentou uma melhora significativa após a intervenção. Isso pode ser comprovado no seguinte Gráfico 4:

Gráfico 4 – Desempenho geral da EJA 5

Fonte: Elaboração própria.

Continuando a análise dos dados, o Gráfico 5 mostra a evolução das duas turmas na atividade final, que foi a produção de textos autobiográficos.

Gráfico 5 – Análise da Atividade Final

Fonte: Elaboração própria.

Os Gráficos 2, 3 e 4 trazem dos dados de todos os alunos independentemente de terem participado de todas as etapas ou de terem participado apenas das atividades interventivas e da diagnóstica final. Para além dessas análises, apresentadas nas Tabelas 2, 3, 4 e 5, procedeu-se a uma investigação, considerando-se a participação ou não dos alunos de todas as atividades. Como descrito na metodologia, os alunos foram divididos em 2 grupos: Grupo 1 (G1), com alunos que participaram das três etapas: Atividade Diagnóstica Inicial, Oficinas e Atividade Diagnóstica Final; e o grupo 2 (G2), com alunos que só participaram das oficinas e da atividade diagnóstica final. Procedeu-se à divisão desses grupos com vistas a mensurar com mais precisão uma possível melhora no nível de escrita antes e depois das oficinas.

A partir daqui, serão analisados os dados do G1 e G2 começando pela Tabela

2.

Tabela 2 – Desempenho dos Grupos 1 e 2 (G1 e G2) da EJA 4 nas oficinas

OFICINAS	Média de acertos		Média de erros	
	G1	G2	G1	G2
Oficina 1	1,3	1,3	0,2	0,3
Oficina 2	2,5	0,1	1,2	1,3
Oficina 3	8,5	6,4	0,7	1,7
Oficina 4	4,3	1,9	0,7	1,4
Oficina 5	3,7	3,1	0,7	1
Total	4,1	2,6	0,7	1,2

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 2, são apresentadas as médias de acertos e erros dos grupos 1 e 2 para a EJA 4 ao longo das oficinas. Esses resultados mostram uma melhora na escrita no decorrer da aplicação das oficinas.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, verifica-se que há uma diferença na performance dos alunos do G1 e do G2. O grupo 1, que é mais assíduo, apresentou maior média e menor média de erro ao longo das oficinas, em relação ao G2, que foi menos assíduo.

Ao se avaliar o desempenho dos alunos da EJA 4 na Diagnóstica Inicial, nas Oficinas e na Diagnóstica Final, é possível verificar uma melhora crescente, de acordo com os dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação do desenho obtido pelos Grupos 1 e 2 (G1 e G2) da EJA 4 Diagnóstica Inicial, Oficinas e Diagnóstica Final

	Média de acertos		Média de erros	
	G1	G2	G1	G2
Diagnóstica Inicial	1,8	1,5	2,5	2
Oficinas	4,1	2,6	0,7	1,2
Diagnóstica Final	3,8	2,7	1,4	1,4

Fonte: Elaboração própria.

Com base na Tabela 3, é possível afirmar que a turma EJA 4 mostra uma evolução na sua escrita da diagnóstica inicial à diagnóstica final, tanto no aumentada média de acertos quanto na queda da média de erros. Pode-se depreender que há de fato uma melhora por parte do aluno.

Os alunos da turma EJA 5 mostraram ter menos dificuldade na escrita de palavras com ortografia arbitrária. Os resultados da Diagnóstica Inicial evidenciam melhor performance da turma 5 (Tabela 5) em comparação com a turma 4 (Tabela

3).

Mesmo a turma 5, que já possuía um domínio satisfatório das ortografias etimológicas, apresentou melhoras no avançar das oficinas, de acordo com dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Desempenho dos Grupos 1 e 2 (G1 e G2) da EJA 5 nas oficinas

OFICINAS	Média de acertos		Média de erros	
	G1	G2	G1	G2
Oficina 1	1,3	1,3	0,2	0,3
Oficina 2	2,5	1,2	1,7	1,8
Oficina 3	4,5	3,4	1,4	1,6
Oficina 4	4,3	2,9	1,3	1,2
Oficina 5	3,7	3,1	0,7	1
Total	3,3	2,4	1,1	1,2

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 5, verifica-se também melhora da turma 5 da Atividade Diagnóstica Final em comparação com a Atividade Diagnóstica Inicial.

Tabela 5 – Comparação do desenho obtido pelos Grupos 1 e 2 (G1 e G2) da EJA 5 Diagnóstica Inicial, Oficinas e Diagnóstica Final

	Média de acertos		Média de erros	
	G1	G2	G1	G2
Diagnóstica Inicial	3,8	3,4	2,6	2,9
Oficinas	3,3	2,4	1,1	1,2
Diagnóstica Final	5,2	4,6	1,8	1,8

Fonte: Elaboração própria.

Ao se compararem as médias de acertos e erros obtidos pelos alunos na diagnóstica inicial, nas oficinas e na diagnóstica final, é possível verificar uma melhora considerável na escrita de palavras com ortografia arbitrária, o que evidencia a eficácia do uso do dicionário. Assim, pode-se afirmar que a consulta ao dicionário em sala de aula continua sendo uma estratégia de ensino de ortografia que não pode ser esquecida.

Para além dos números, que sinalizam uma eficácia razoável do uso de dicionário, a qualidade da escrita também salta aos olhos quando se observa a forma como os alunos escreveram as palavras. No Quadro 7, apresentam-se as palavras escritas de forma errada e de forma certa, a partir das quais é possível atestar a melhora da escrita.

Quadro 7 – Relação de palavras com desvios e com ortografia correta escritas depois da aplicação das Oficinas

TURMA	DESVIOS	ACERTOS
EJA 4	Dicplina; nasi; profissão; fasso; nassi; intelijente; catosi; converçar; encina	Chamo; liso; cidade; série; faço; torço; crianças; pessoas; açai; sozinha; lasanha; profissão; casa; conhecer; colégio; vezes; amizade; fazendo; meço; considero; coisa; município; comecei; cheguei; aparência; municipal; centro; alimentação; dirigir; diversão; fazer; ser; sozinho; engraçado; sinto (sentir); resenha; peixe
EJA 5	Diciplina; lazanha; cursso; entereco (interesse); veses; bolaxa; cranser (câncer); nasi; nasida	Dezembro; baixa; condições; penso; fácil; sozinha; ciências; desfaço; viagens; traz; felicidade; chuva; sinto (sentir); xícara; penso; consigo; preciso; diversão; possa; conseguir; educação; hoje; passear; visitá- los; chamo; amizade; base; fazer; certo; maquiagem; sombrelha; seja; curso; principalmente; parecida; ensino; aparência; pessoa; diversões; razão; nasci; assistindo; religioso; celular; série; realizar; psicologia

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise dos dados obtidos, ficou comprovado que o uso do dicionário para resolver problemas ortográficos motivados pelas relações arbitrárias do sistema ortográfico ameniza de maneira significativa a ocorrência desse tipo de desvio.

8 À GUIA DE CONCLUSÃO

Por vezes, a complexidade do sistema ortográfico é o próprio motivador dos desvios ortográficos, entretanto a natureza desses desvios e a frequência com que eles ocorrem são dignas de observação e questionamentos. A partir do momento em que o desvio é percebido e estudado, o professor tem em mãos uma possibilidade de melhorar o ensino da ortografia, buscando aperfeiçoar o desempenho dos alunos na escrita. Para tanto, esse ensino deve ser sistemático levando em consideração as convenções do sistema gráfico da língua. Há regras que precisam ser ensinadas, refletidas e discutidas através de atividades diversificadas em sala de aula.

A proposta de intervenção apresentada neste estudo foi baseada nos desvios de maior ocorrência cometidos pelas turmas da EJA numa produção de texto autobiográfico feita em sala de aula. Analisando essas produções, constatou-se que os desvios de maior ocorrência foram os “erros” motivados pelas relações arbitrárias do sistema ortográfico. Assim, essa proposta visou melhorar o desempenho desses alunos na escrita de palavras para a qual, devido ao fator etimológico, é preciso recorrer à memória e ao uso do dicionário.

Essa proposta de intervenção foi composta por 5 oficinas, que foram desenvolvidas ao longo de 6 aulas. Em todas as atividades das oficinas, os alunos tiveram que recorrer ao dicionário.

Após a aplicação de toda a proposta de intervenção, foram analisados todos os dados. Após essa minuciosa análise, ficou comprovado que, de fato, o uso do dicionário contribuiu para amenizar a ocorrência de desvios ortográficos motivados pelas relações arbitrárias.

Submetidos ao uso frequente do dicionário para a resolução das atividades, os alunos começaram a perceber que, sem a consulta ao dicionário, as tarefas tornavam-se mais complicadas. O uso do dicionário também possibilitou que o aluno memorizasse muitas das formas escritas de palavras que fazem parte dessas relações.

Embora tenha sido uma proposta eficaz, como mostram os dados, sugere-se que, para suas próximas aplicações, o professor utilize o dicionário *online*, principalmente no turno noturno, pois uma das dificuldades apresentadas pelos alunos foi exatamente enxergar as letras pequenas do dicionário. Esses alunos precisaram de mais auxílio no momento da consulta ao dicionário.

Essa foi uma proposta apresentada para as turmas de EJA dos anos finais do ensino fundamental, contudo pode ser aplicada a qualquer público, desde que haja algumas adaptações de acordo com o ano/série e a idade.

REFERÊNCIAS

- ASA branca. Intérprete: Luiz Gonzaga. Compositores: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. In: ASA branca. Intérprete: Luiz Gonzaga. RCA, 1989. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>. Acesso em: 5 dez. 2021.
- BALEEIRO, A. **Constituições Brasileiras**. 3. ed. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 103 p. (Coleção Constituições brasileiras). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileira_s_v2_1891.pdf?sequence=5. Acesso em: 1 dez. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição política do Império do Brasil**. [S.l.: s. n.], 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 2 dez. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 2 dez. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 57. ed. Brasília: Edições Câmara, 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000. FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FERREIRA, E. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FONSECA, D. L. **Atividade de português: Ortografia G ou J - 6º ou 7º ano**. Disponível em: <https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues->

ortografia-g-ou-j-6o-e-7 o-anos/. Acesso em: 8 ago. 2022.

LENDO, ESCRREVENDO E PRODUZINDO CONHECIMENTO (BLOG). **Principais períodos do EJA no Brasil**. 23 nov. 2010. Disponível em: <http://awtpds51.blogspot.com/2010/11/principais-periodos-da-eja-no-brasil.html>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MARTINS, P. F. P. **Blog da Professora Fran: Ortografia - G OU J**. Disponível em: <https://francisprofessora.blogspot.com/2011/09/ortografia-g-ou-j.html>. Acesso em: 5 ago. 2022.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009. OLIVEIRA,

M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2005. 70 p. (Alfabetização e letramento).

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. **Atividades Didática: c ou ç?** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/741053313667720395/>. Acesso em: 5 ago. 2022.

PROFESSOR JOAQUIM (Blog). **Quem for mineiro leia. Quem não for tente**. 2011. Disponível em: <https://joaquiimprofessor.files.wordpress.com/2011/05/mineiro.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 114 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para escrita da autobiografia



ANEXOS

ANEXO A – Texto autobiográfico 1

Ana Maria Machado

Meu nome é Ana Maria Machado e eu vivo inventando histórias. Algumas delas, eu escrevo. E dessas que eu escrevo, algumas andam virando livros. Em sua maioria, livros infantis, quer dizer, livro que criança também pode ler. Adoro meu trabalho. Ainda bem, porque acho que não ia conseguir viver se não escrevesse. Tanto assim, que já fui professora, já fui jornalista (já fui até chefe de uns trinta jornalistas ao mesmo tempo), já fiz programa de rádio e acabei largando tudo parasó viver de livro: escrevendo e cuidando da Malasartes, que é a minha livraria para crianças. Coisas de que gosto: gente, mar, sol, natureza em geral, música, fruta, salada, cavalo, dançar, carinho. Coisas que não aguento: qualquer forma de injustiça ou prisão e gente que quer cortar a alegria dos outros. Mas isso nem precisava dizer - é só ler meus livros que todo mundo fica sabendo.

ANEXO B – Texto autobiográfico 2

Meu nome é Gleyson. Eu tenho 13 anos e estou na 5 série. Faço muitas coisas que qualquer um não pode fazer: montar a cavalo, jogar bola, soltar pipa, jogar bolinha de gude.

Nasci no Nordeste, no Piauí, por isso tenho este apelido - Piauí - entre meus colegas.

Eu não tinha condições de morar lá, por causa da seca . Então, o meu pai pensou em vir para São Paulo e aqui ele conseguiu um emprego. Agora, nós não estamos passando mais aquele mesmo sufoco que passávamos lá.

Eu me divirto como qualquer outra criança. Brinco e faço coisas como as outras. Leio gibis, a Bíblia e as lendas do folclore.

Esse sou eu...

Fonte: <http://deusnuncapisca.blogspot.com/2011/04/exemplos-de-relatos-autobiograficos.html?m=1>

**ANEXO C – Amostras de textos autobiográficos produzidos pelos alunos daEJA 5 na
Atividade Diagnóstica Final**

Produção textual
Gênero Textual: Autobiografia

Eu morei em [redacted]
 Eu quando era criança eu gostava de brincar de bola e de bicicleta.
 Eu gosto de andar de moto e gosto da praia de moto gosto de andar
 de canoa e gosto andar de bicicleta e gosto de ir pra canoa e gosto
 de ir pra vaguésada.

O que eu planeja pra futuro é ser um veterinário e ser um bom
 menino em da praia de moto e em bicicleta e quero ser um bom
 corredor de vaguésada e de argalimera e quero ser um menino famoso
 em da praia de moto e de bicicleta também.

É quero ser um bom corredor de vaguésada e de argalimera.
 É quero ser um menino famoso pra da praia de moto e de bicicleta.

32 04 2022

• Meu nome é [REDACTED] mas moro em [REDACTED] mesmo.

• Minha infância, quando era pequena minha mãe me deixou com minha avó para trabalhar, em Brasília e sempre morou com minha vó. Minha mãe sempre mandava dinheiro para minha vó comprar as minhas coisas, depois ela voltou de Brasília e me chamou para mora com ela, fui fiquei 3 anos e 2 meses com ela depois voltei a mora com minha avó.

• O que eu gosto de fazer é ficar em casa cuida dos meus animais, gosto de fazer comida, brincar com os amigos, gosto de cuidar de animal de rua, o que não gosto de fazer é lavar pratos e não gosto de conversar muito sobre minha vida e o cotidiano.

• O que eu planejo no meu futuro é ter minha própria casa e realizar todos meus sonhos e de meu futuro(a).

Produção Textual

Gênero Textual: Autobiografia

folha
1
Dreams

Um pouco da minha vida

Meu nome é

e more nela até hoje.

A minha infância era muito boa, lembro até hoje os momentos bons principalmente que tive com meu pai que hoje não está mais entre nós. Eu gostava muito de brincar com ele com meu pai nas fazendas vizinhas eu ia montada e na volta voltava me pônei e eu me divertia muito.

Gosto muito de assistir filmes quando estou sem fazer nada ou ter um tempinho pra me cuidar de mim mesma.

Meus planos para o futuro é me formar e ter um bom trabalho para que eu possa ajudar meus filhos a fazer uma faculdade.

Ma
Chérie

Para Crianças

data 12.04.22
 fecha

0 5 7 9 0 5
 0 1 3 4 6 8

Produção Textual Gênero Textual Autobiográfico

Um pouco sobre mim

Olo' mim drama [redacted] amor, filha de [redacted]

a, morei (apoi) aproximadamente até os meus 8 anos de idade. Depois a minha mãe ficou doente e nesse período ficou com a minha avó por parte do meu pai, durante isso a minha mãe foi entornada sem Saluma por 6 mês, até ela ficar totalmente curada por ir meus buscar em Bengue isto quando eu digo meus e referindo eu, meus irmãos.

Me lembro como se fosse hoje o dia em que a minha mãe chegou por meus buscar, foi uma grande felicidade, muito emoção em eu chorar pois o meu pai não aceitava a separação, todos os dias nos alívio ele disse que a minha mãe tinha morrido, até então eu, meus irmãos acreditava que nós iríamos agir de mãe mesma até esse granditudo dia em que a minha mãe apareceu com um lenço vestido azul e com os cabelos soltos soltos e me chamando de como ela sempre me chamava de milly.

Esse dia foi o dia mais feliz da minha vida.

Já mais eu vou esquecer ela dizendo do meu pai eu estou curado e (fim) com buscar os meus filhos por amor comigo ela dizia mais eu aguentei fazer por causa dele e não vai ser vaci que vai tirar eles de mim.

Ela veio como um lobo por cima dele e bateu muito nele, mas mesmo com tudo isso ela não (deu) desistiu de nós.

Essa é uma parte da minha vida que me marcou muito mas fez parte da minha história.

data
fecha

D	S	1	2	3	4	5
6	7	8	9	0		

Produção Textual

Gênero Textual: Autobiografia

- mané, filiação, lugar onde nasceu e mora.
- falar um pouco sobre a infância ou adolescência
- o que mais gosta de fazer e o que não gosta
- o que planeja para o futuro

meu mané é [redacted] mãe é crioula em
castiçal tenho muito orgulho por minha cidade.
minha infância foi muito legal por que eu
tenho muitas brincadeira de minha infância
eu não brinco mais aquele tipo de brincadeira
que eu tinha antes.

o que eu quero para meu futuro é ter
uma vida melhor a vida minha família
e ter um trabalho bom.

eu gosto de fazer can sirtar minha
mato quando quiser.

o que eu não gosto de fazer em casa
minha vida não melhor em coisas erradas

Daniel Dias Barbosa



12/04/2022

O que mais gosto de fazer

Eu gosto muito de andar a cavalo fazer muitas coisas e para o meu corer loucas trabalhar outros dia que começo a coisa passamos comeciei por um no comeco por conta da minha familia não aceitar mais não parei lutei e ate hoje o porro tem presente.

Mais não parei continuei e o porco parou de fazer por conta meu pai mesmo por um deles o homem falou toda hora para não de peso com coisa na mão minha mãe me a falou nada sempre mim apoiando com tudo palavra cria mesmo coisa.

Então isso e minha alegria meu trabalho com meus passos com tudo gosto de fazer tudo com alegria e com meus passos eu gosto muito de tudo e com eles mim sinto qtz muita mais vontade e que meu pai mim apoia em alguma coisa ele sempre pela coisa sobre tudo sobre tudo eu qto sobre a pessoa que eu sou.

Meu maior amor e minha mãe ♥ faço tudo por ela.

Produção Textual
gênero Textual: autobiografia

Minha vida

Meu nome é, [redacted] meus
pais são [redacted] nasci em [redacted]
e morei em [redacted]

Minha infância foi quase legal e minha adolescência
tá indo. O que mais gosto de fazer é mexer no meu
celular, conversar com meus amigos e meu namorado,
o que eu não gosto de fazer é, ler ou fazer, acordar
cedo e sair pra fazer o que os outros querem, que meus
pais querem escolher o que eu devo fazer no meu futuro,
porque o que eu planejo pro meu futuro é sair de casa
na idade certa, fazer cursos, talvez uma faculdade se eu
ainda estiver mais os meus, um deles na realidade, com
formar uma família, que eu esteja em um trabalho bom
para dar o melhor pro meu futuro filhota e é isso.

Temera que eu realize todos os meus sonhos e que eu
alcançe todos os meus sonhos.

1204-22

Produção Textual

data		•		•	
dia	mes	ano	dia	mes	ano
0	1	2	3	4	5
6	7	8	9	0	1

gênero Textual: Autobiografia

Meu nome

nome do meu pai:

nome do meu

nasci em:

morei em:

falar sobre minha infância:

Eu tive uma infância feliz vivi com a minha avó. por que minha mãe.

vivia trabalhando na roça com meu pai e os meus irmãos mais velhos.

por tanto eu e meus irmãos mais novos ficamos com a minha avó materna minha tia também trabalhava

deixava os filhos dela também com a nossa avó, nós brincamos muito mais também ajudamos a minha avó, nós ia com ela para os pratos no rio para ela aproveitar para tomar banho no rio

o que eu não gostava:

não gostava de lavar os pratos com aquelas buchas de plástico e ouvia naquele tempo ela não usava sabão mas as panelas tinham que estar brilhando.

o que eu planejo pro futuro:

planejo terminar os meus estudos e fazer uma Faculdade para ajudar as pessoas quero trabalhar numo breco que eu possa ajudar pessoas

Produção Textual
gênero Textual: Autobiografia

Meu nome é: [REDACTED] de
Souza Ribeiro. Nascer em [REDACTED] no
dia 31 de janeiro de 1971.

Minha mãe se chama Adilina Rosa
de [REDACTED].

Eu tive uma infância muito boa
apesar das dificuldades, brinquei, muito e
fui muito amada, era tudo muito do
certo, até os 12 anos, quando tive que
deixar de estudar para trabalhar, não
reclamo por que não fiz ser o que
sou hoje.

Gosto muito de cuidar de plantas,
e dos meus bichos de estimação e não
gosto de ver ninguém maltratar os animais.
Quero terminar meus estudos que não
consegui terminar antes. Pretendo fazer
um curso e me aperfeiçoar mais.

Jandira





Produção Textual

Gênero Textual

Eu

na minha adolescência não foi muito bom foi difícil quando eu estava leticia muito deicas com fome não panchava na escola ai quando chegou um tempo quando entrei 1 ano minha mãe pegou da casa da minha mãe pra estudar ai eu consegui aprender um pouco depois não deu mais pra estudar tive que sair da escola hoje tem muita dificuldade de aprender mais eu sei eu vou chegar lá um dia.

gosto passar viagem com minha família Trabalho igreja não gosto passear sozinho sem companhia no futuro fazer felicidade tenho muita vontade de ser alguém na vida ter boas condições de vida.



data		fecha	
1	2	3	4
5	6	7	8
9	0	1	2
3	4	5	6
7	8	9	0
1	2	3	4
5	6	7	8
9	0	1	2
3	4	5	6
7	8	9	0

Produção Textual

Me chamo [REDACTED]
 Nascer em [REDACTED] e moro em [REDACTED]
 Minha infância foi muito boa e até hoje tenho saudade.
 Foi uma época muito boa! E sobre o que gosto de fazer
 eu particularmente posso a maior parte do tempo assistir
 filmes e séries, mas sempre busco fazer algo além
 ficar parada sem fazer nada.
 E sobre minha adolescência hoje em dia já não muito
 bom, muito chato. Não! Já tive alguns problemas
 nessa fase que estão hoje e servem para muita coisa alguns
 dias ruins, que faz parte da nossa vida até. Não podemos
 nem reclamar, pois são coisas da vida, que restará
 agradecer.
 E isso, não tenho muito o que falar.

Principais Atitudes

Gênero Atitude: Rutinizada

Ben, eu me lembro [redacted] - morar em
colônia.

minha experiência era uma infância seria gostava muito de brincar
com os colegas me divertendo muito. Quando era entre outros brincadeira.

minha adolescência começou muito calma começando muito com os
amigos em muitos lugares conhecendo lugares novos se divertindo.

O que mais gostava de fazer no dia a dia jogar bola em os rios
ajudar um ou outro nas dificuldades e na alegria. O que eu mais
gostava de fazer e não dizer os amigos só em lugares estranhos
e não grande por causa do perigo e da malícia. Eu a Princesa Am.

E o que planeja para o futuro muita paz, alegria muitas aventuras
sem sonhos para realizar e muita saúde na família. E que tenha mais
coisas novas amigos novos família reunida como sempre e saúde
a todos mais obrigada.



data					
fecha					
D	E	T	Q	Q	S
D	L	M	M	J	V

Meu nome é [REDACTED]

minha infância foi legal até os meus 18 anos
depois dos meus 18 anos tive depressão e ainda
tenho mais tá tudo bem não posso essa
fazer ruim eu gosto de ficar só dentro
de casa gosto jogar jogos online e
fazer novos amigos e eu não gosto
que minha família fique brigando
por que é isso que acontece quase todo
dia

e que eu planeje para meu futuro e que
um dia eu possa melhorar e ser uma pessoa
melhor e melhorar minha saúde mental
que um dia eu possa terminar os meus estudos
e ficar livre de escola porque eu tenho um
pouco de preguiça para estudar

[REDACTED]

Biografia.

Eu sou [redacted] meu pai e minha mãe.
more no zona rural de [redacted]
Eu gosto muito de rede social gosto muito de ouvir músicas
e gosto muito de sair com meus amigos eu não gosto de
viajar pra longe e né que me pertubla.
Quando eu tinha 5 anos perdi meu avô isso marcou
muito na minha vida mais aprendi que devemos
aproveitar cada minuto com quem agente ama.
Eu desejo que no meu futuro eu consiga ter
uma boa carreira pra que eu possa tá ajudando
meus pais e minha família.

12/01/22

Produção textual
gênero textual:
Autobiografia

Long makes
evening better

- O nome: [REDACTED]
- Onde mora: [REDACTED]
- Minha profissão: Eu já me declarei muito
saída para com as coisas para ir na
lancheira ou em outro lugar na praça.
- O que gosto: gosto muito de fazer handball,
particular de vários esportes, gosto de
ir no cinema ou pra academia, gosto de
cuidar das minhas famílias, mas as vezes
com minha filha eu não posso ou algo assim.
- O que não gosto: Eu não gosto que me
chamem ou que fiquem me perturbando ou que
fiquem de atrapalhação com meu nome e a minha.
- O que planeja para o futuro: Sobre meu
futuro, eu não sei, termino meus
estudos, faço algumas coisas depois começo
a trabalhar, da do bem e do melhor
para minha filha para ter tudo aquilo
que eu nunca tive, ter o melhor quanto dela
e as coisas mais.



([REDACTED])

Small Text