

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL

JIAN HENRIQUE FERNANDES DO CARMO

ORTOGRAFIA REFLEXIVA EM AMBIENTES DIGITAIS:
PROPOSTAS DE ENSINO

Belo Horizonte

2021

JIAN HENRIQUE FERNANDES DO CARMO

**ORTOGRAFIA REFLEXIVA EM AMBIENTES DIGITAIS:
PROPOSTAS DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2021

C287o

Carmo, Jian Henrique Fernandes do.

Ortografia reflexiva em ambientes digitais [manuscrito] : propostas de ensino / Jian Henrique Fernandes do Carmo. – 2021.

1 recurso online (113 f. : il., tabs., color., p&b.) : pdf.

Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 91-98.

Anexos: f. 99-108.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Ortografia e silabação – Estudo e ensino – Teses. 2. Tecnologia educacional – Teses. 3. Ensino auxiliado por computador – Teses. I. Guimarães, Daniela Mara Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.107



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MESTRADO PROFISSIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

ORTOGRAFIA REFLEXIVA EM AMBIENTES DIGITAIS: PROPOSTAS DE ENSINO

JIAN HENRIQUE FERNANDES DO CARMO

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 10 de setembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof^ª. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Orientadora

UFMG

Prof. Luiz Francisco Dias

UFMG

Prof^ª. Adriana Nascimento Bodolay

UFVJM

Belo Horizonte, 10 de setembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Professor do Magistério Superior**, em 10/09/2021, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Nascimento Bodolay, Usuário Externo**, em 10/09/2021, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 28/10/2021, às 08:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0954737** e o código CRC **28698F50**.

Referência: Processo nº 23072.239895/2021-65

SEI nº 0954737

A todos os professores!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Josélia e Gilson, pelo apoio e incentivo à minha formação. Meus grandes exemplos.

À minha orientadora, profa. Daniela, à qual tenho profundo agradecimento pela verdadeira orientação recebida durante o curso. Obrigado por ter me guiado nessa caminhada com um profissionalismo ímpar.

Aos colegas da turma 6 do PROFLETRAS, queridos professores, meu agradecimento pelas tardes compartilhadas na UFMG e por serem tão prestativos e acolhedores.

Agradeço, também, aos professores do PROFLETRAS pelos ensinamentos passados.

Um agradecimento especial à banca de qualificação e defesa, professores(as) Adriana Bodolay, Luiz Francisco e Camila Leite, por disponibilizarem o tempo de vocês para lerem este trabalho e sugerirem alternativas.

Ao grupo de estudos orientado pela profa. Daniela, agradeço pelas contribuições feitas durante o desenvolvimento desta pesquisa. Certamente suas visões, de profissionais mais experientes que eu tanto na pesquisa como em sala de aula, me ajudaram muito a encarar a ortografia a partir de uma nova perspectiva.

A todas as pessoas especiais que estiveram comigo durante esse período, meu muito obrigado!

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nosa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

RESUMO

Este estudo tem por objetivo aliar o ensino de ortografia às ferramentas digitais, com o intuito de envolver o aprendiz em práticas de ensino mais reflexivas. Acreditamos que as Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs, já deixaram de ser meramente opções no processo de ensino e aprendizagem e se tornaram uma realidade e necessidade na sala de aula (GUERRA; GOMES; RIBEIRO, 2020). Neste sentido, esta pesquisa pretende (re)pensar as práticas de ensino da ortografia atreladas aos novos contextos de aprendizagem que lançam mão da tecnologia. As discussões teóricas às quais recorreremos estão presentes nas abordagens de Morais (1998, 2007), Kleiman (2000), Oliveira-Guimarães (2017), Barbeiro, Pereira (2007), Brasil (1998, 2017), Bortoni-Ricardo (2005, 2006) e Soares (2017). Argumentamos que a percepção da motivação do erro ortográfico e a autorreflexão com o apoio das TICs podem trazer benefícios ao ensino aprendizagem da escrita. A proposta desta dissertação é a revisão da literatura sobre o ensino da ortografia e a proposição de 4 sequências didáticas para trabalhar aspectos da ortografia com diferentes recursos tecnológicos, a serem trabalhos no Ensino Fundamental II. Esperamos que esta dissertação possa alcançar professores que desejem adotar em suas aulas um ensino reflexivo da língua, colocando o estudante como construtor do seu próprio saber em interação com recursos tecnológicos. Acreditamos que as sequências propostas não são fechadas e podem ser modificadas, questionadas e atualizadas para os diferentes contextos. Assim, almejamos que o docente encontre neste material alternativas para o trabalho com a ortografia, com diferentes estratégias para as diversas motivações do erro ortográfico e possa pensar e propor novos caminhos.

Palavras-chave: ortografia, TICs, ensino reflexivo, ensino fundamental.

ABSTRACT

The goal of this study is to combine the teaching of orthography with digital tools in order to engage learners in more reflective teaching practices. We believe that Information and Communication Technologies – ICTs – are no longer merely options in the teaching and learning process but have become both a reality and a necessity in classrooms (GUERRA; GOMES; RIBEIRO, 2020). Considering this, our research aims at (re)thinking orthography teaching practices in relation with new learning contexts that make use of technology. The theoretical discussions that support this study are present in the works of Morais (1988; 2007), Kleiman (2000), Oliveira-Guimarães (2017), Barbeiro & Pereira (2007), Brasil (1998, 2017), Bortoni-Ricardo (2005, 2006), and Soares (2017). We argue that one's awareness of the causes of orthographic errors and self-reflection with the assistance of ICTs can be beneficial to the teaching and learning of writing. The purpose of this dissertation is to present a literature review on the teaching of orthography and to propose four didactic sequences to work with certain aspects of orthography through different technological resources to be used in middle school. We hope that this dissertation reaches teachers who wish to adopt reflective language teaching practices in their classes, making students build their own knowledge through interaction with technological resources. We believe that the proposed sequences are not fixed, and can be modified, questioned and adapted for different contexts. Therefore, we expect that teachers will find in this material some alternatives for working with orthography through different strategies to address the various causes of orthographic errors, and thus become able to think and propose new approaches.

Keywords: orthography; ICTs; reflective reaching; middle school

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planejamento das atividades durante a pandemia	18
Figura 2 – Tela GraphoGame	36
Figura 3 – Tela GraphoGame	36
Figura 4 – Tela GraphoGame	37
Figura 5 – Tela GraphoGame	37
Figura 6 - Escrita de uma pessoa representando o grupo	40
Figura 7 - Escrita em sequência	41
Figura 8 - Escrita em paralelo	42
Figura 9 - Escrita reativa	42
Figura 10 - Mapa esquemático das sequências didáticas	64
Figura 11 - Características de uma carta aberta	66
Figura 12 – Meme bilhete escolar	69
Figura 13 – Meme bilhete escolar	69
Figura 14 - Informações sobre o Podcast	73
Figura 15 – Produção textual de um(a) estudante do 7º ano	79
Figura 16 - Como se escreve Uso do R no infinitivo	80
Figura 17 - Reportagem sobre erro ortográfico	84
Figura 18 - Cartão de visita de um professor de português	85
Figura 19 - Cartão de visita de um(a) dentista.	85
Figura 20 - Cartão de visita de um escritório de advocacia	85
Figura 21 - Cartão de visita de uma montadora de móveis	86
Figura 22 - Cartão de visita de um bar	86
Figura 23 – Rede social Facebook	87
Figura 24 – Rede social Twitter	88
Figura 25 – Rede social Instagram	88
Figura 26 – Rede social WhatsApp	89
Figura 27 – Rede social TikTok	89
Figura 28 – Rede social Youtube	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Profundidade ortográfica	27
Tabela 2 – Hipersegmentação e Hipossegmentação.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do trabalho de Gerei	45
Quadro 2 - Síntese do trabalho de Romanino, Rosa e Busse	47
Quadro 3 - Síntese do trabalho de Ferreira e Busse	49
Quadro 4 - Síntese do trabalho de Zanella	51
Quadro 5 - Síntese do trabalho de Sampaio e Capellini.....	53
Quadro 6 - Síntese do trabalho de Haupt.....	55
Quadro 7 - Síntese do trabalho de Lima Jr e Silva	57
Quadro 8 - Síntese do trabalho de Miranda e Mota	58
Quadro 9 - Síntese do trabalho de Guimarães e Paula.....	59
Quadro 10 - Síntese do trabalho de Guimarães et al	60
Quadro 11 – Síntese SD1	70
Quadro 12 – Situações de uso da língua	75
Quadro 13 – Proposta de atividade sobre oralidade.....	76
Quadro 14 – Síntese SD2	76
Quadro 15 – Exemplos de palavras com sufixo “ença” e “ança”	81
Quadro 16 – Exemplos de palavras com “SS”	81
Quadro 17 – Síntese SD3	82
Quadro 18 – Síntese SD4	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TICs	Tecnologia de Informação e Comunicação
SD	Sequência Didática
PET	Planos de Estudos Tutorados
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EC	Escrita Colaborativa
PB	Português Brasileiro
EFII	Ensino Fundamental II
LD	Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1. O ensino e o aprendizado da ortografia	22
2.2. Cultura escrita, oralidade e letramento	26
2.3. Tecnologia	32
2.3.1. Games	33
2.3.2. GraphoGame	35
2.4. Escrita colaborativa	38
3. REVISÃO DA LITERATURA	44
4. METODOLOGIA	62
5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	102

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem tem passado por intensas modificações, principalmente em relação ao material didático presente hoje em dia, que ganha o reforço de diversos recursos digitais¹ disponíveis, os quais procuram dialogar com as necessidades contemporâneas da educação. A cada dia, surgem novas ferramentas que podem exercer um papel fundamental na aproximação de aluno/professor, no envolvimento do aluno com o conteúdo e na velocidade e acessibilidade das informações, as quais precisam ser testadas e experienciadas.

Como professor, tenho vivenciado desafios constantes desde que entrei em sala de aula pela primeira vez, no início da minha graduação, na UFMG. Minha prática docente se deu, na maioria das vezes, em espaços não convencionais de ensino, como “salinhas de estudo”, aulas particulares ou como corretor/avaliador de redações para o ENEM e vestibulares. Por esse motivo, em grande parte das vezes, lidei com estudantes que viam sentido em estar naquele lugar, tinham um objetivo, seja a aprovação no Enem ou conseguir média na escola. Em contrapartida a essa experiência, agora, enquanto professor efetivo da rede pública, encaro um novo desafio: lido, diversas vezes, com alunos que não veem sentido em frequentar a escola. A diferença, todavia, é que, na atual circunstância, para mim, a minha relação com a educação faz mais sentido. De modo a fazer com que os alunos também experienciem isso, é preciso construir um caminho que desperte neles um interesse pelo aprendizado, e para tanto, é preciso “fazer sentido”.

As novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) estão cada vez mais presentes no contexto escolar, contribuindo com práticas pedagógicas que podem aumentar o interesse dos alunos e, conseqüentemente, impactar positivamente no processo de ensino – não somente de língua portuguesa – como de todas as disciplinas na medida em que, conforme Grégoire (1996), essas novas tecnologias estimulam os alunos a desenvolver habilidades intelectuais e incentivam a busca por

¹ Os próprios Livros Didáticos trazem, atualmente, suas versões em material digital, além de conteúdo de apoio para o professor, como CDs e propostas de atividades.

novas informações, além do interesse proporcionado por esse mundo digital (*apud* COSCARELLI, 1999, p. 6). Ribeiro (2014) define tecnologias digitais como

um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (RIBEIRO, 2014, p. 317).

A princípio, introdução da tecnologia em sala de aula pode contribuir para a aproximação de aluno/professor e, assim, construir um caminho de um ensino mais dinâmico. A exemplo, menciona-se o trabalho de Pontes-Ribeiro *et. al.* (2017) em que a autora traz algumas considerações acerca do uso da plataforma Google em sala de aula. Foram observados pela pesquisadora os benefícios trazidos pelo uso desses recursos tecnológicos nas aulas de produção de texto, como o fato de ter proporcionado aos alunos “oportunidades de aprendizagem mais contextualizadas” (PONTES-RIBEIRO *et al.*, 2017, p. 412). Acrescenta-se a isso a ampla discussão trazida por diversos pesquisadores acerca das vantagens que as TICs podem trazer, em curto prazo, para o processo de aprendizagem dos alunos. Por meio da imensidão de aplicativos e sites disponíveis, aulas mais interativas podem surgir e contribuir para o trabalho com conteúdos específicos, como no caso em questão: a ortografia².

É, de fato, inegável que o surgimento da internet trouxe consigo grandes novidades e possibilidades em diversas áreas, não sendo diferente na educação, em que esse advento permitiu inúmeros avanços no processo de ensino e aprendizagem. Considerando todo esse contexto, este trabalho apresenta, de forma direta, como indagação quais benefícios poderiam ser extraídos de um conjunto de atividades, que envolvam o uso de recursos tecnológicos, com possibilidade de aplicação para alunos de Ensino Fundamental II. Acredita-se que sequências didáticas, baseadas³ no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem, a princípio, chamar mais atenção dos alunos, tornando-os mais interessados pelo objeto de estudo; além de

² A ortografia é uma norma, uma convenção ou acordo social, que unifica a forma escrita das palavras e permite que os leitores continuem lendo-as conforme seus dialetos variados. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ortografia>>. Acesso: 01 jul. 2021.

³ O modelo de SD proposto pelos autores serviu de base para o nosso trabalho, na medida em que, assim como a proposta original, dividimos as SDs aqui presentes em módulos de trabalhos sequenciais. Todavia, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não propõem SD para o ensino específico da ortografia. Dessa forma, consideramos a adaptação do modelo apresentado.

proporcionar uma maior interação entre eles em determinadas atividades. Não somente isso, pressupõe-se também que os aparatos tecnológicos podem promover a inclusão de alunos que necessitam de recursos diferenciados para acompanhar as aulas, bem como auxiliar na diminuição da evasão escolar, visto que os educandos geralmente se interessam pelo universo tecnológico (SÁNCHEZ, 2002; SPARROWHAWK e HEALD, 2007).

Além disso, surgem algumas hipóteses que nos fazem refletir e procurar caminhos, de modo a intervir em dificuldades encontradas no processo de ensino da ortografia, a saber, por exemplo, que diversos autores, como Bortoni-Ricardo (2005), sugerem que muito do que é transposto para o texto escrito é influenciado pelo modo como o estudante fala. Todavia, durante o processo de alfabetização, o aprendiz deve superar essa hipótese gradativamente, à medida em que vai sendo apresentado a práticas de leitura, escrita e reflexão linguística.

Sendo assim, há necessidade de um trabalho voltado ao estudo das práticas ortográficas com alunos dos anos finais do EF a partir das mídias digitais. Em síntese, busca-se propor práticas em que as mídias digitais possam contribuir para o trabalho com a ortografia a partir do texto em sala de aula, considerando-se a escrita, seja individual ou em conjunto.

Tendo em vista este quadro, esta dissertação tem por objetivo propor a utilização de determinadas ferramentas tecnológicas em um trabalho com o texto de alunos do Ensino Fundamental II. Acreditamos que o trabalho com a língua tomando o texto como ponto de partida seja o ideal, pois conforma cita Geraldi (1997):

[...] é [...] no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Os objetivos e o passo a passo da pesquisa serão delineados na metodologia. Ressalta-se que esta proposta foi pensada inicialmente para ser aplicada em sala de aula e, assim, perceber os resultados e respostas dos alunos à propostas. Entretanto, diante da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, na educação básica, este

projeto não foi aplicado. Destaca-se que a decisão pela não aplicação deste estudo em sala de aula leva em conta o contexto em que a unidade de ensino e os sujeitos desta pesquisa se encontram. Enfatiza-se que o momento pelo qual a educação brasileira passa nesse período de pandemia, em que as aulas presenciais das escolas tiveram que ser substituídas por aulas remotas, recorrendo, dessa forma, às tecnologias de comunicação e informação, seria um momento ideal para aplicação deste projeto. No entanto, o campo de atuação pensado inicialmente para a aplicação do Projeto de Ensino não dispõe dos recursos necessários para a sua efetivação, a maior parte do corpo discente não tem à sua disposição em casa recursos tecnológicos, tais como computadores e celulares, e muitos não têm acesso à internet. Além disso, o contexto da pandemia no qual o país se encontra impede um contato mais próximo com esses alunos. Durante o ano em que se planejava a aplicação do projeto de ensino em sala de aula, a relação entre professor/aluno se dava basicamente como ilustra o esquema a seguir:

Figura 1 - Planejamento das atividades durante a pandemia.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os PETs, Planos de Estudos Tutorados, são uma das ferramentas do regime de estudo não presencial. Foram desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação, de Minas Gerais, e são compostos por atividades de todos os componentes

curriculares divididas em semanas para que o aprendiz possa dar prosseguimento aos seus estudos enquanto o Estado passa pelo período de calamidade pública⁴.

A saber, esta dissertação pretende discutir o uso de recursos tecnológicos, a partir da proposição de atividades, que envolvem, por exemplo, o uso de verificador gramatical responsável por orientar um trabalho de escrita colaborativa. Sua contribuição para a proposta sugerida será possível na medida em que incentiva o estudante a refletir sobre o uso da língua, necessária para a seleção das palavras indicando, em alguns momentos, pequenos comentários que levarão o aluno a formular hipóteses. Tais questões o tornam diferente de verificadores gramaticais padrões que apenas corrigem e indicam o que deve ser colocado no lugar dos erros.

Ademais, as redes sociais também serão recursos utilizados para o desenvolvimento das sequências didáticas. Estas apresentam, de acordo com diversos autores, múltiplas possibilidades pedagógicas (BRASIL, 2017; COSCARELLI, 2019). Por se tratar de ambientes com grande adesão pela maioria dos alunos, acredita-se que atividades levando em considerando o contexto de uso da língua nesses locais se fazem pertinentes.

Além dessas indicações acima, sugere-se o uso do Podcast como recurso pedagógico, haja vista as características que o tornam adequado para o trabalho com variação linguística, por exemplo. Essa ferramenta permite a criação de atividades em que haja situações nas quais seja possível trabalhar e refletir sobre a língua, principalmente em sua modalidade oral, e seu uso em determinadas situações.

O objetivo torna-se assim pensar em práticas didáticas que atrele ensino de ortografia e tecnologia e que tenha aplicabilidade no futuro. Espera-se que esta dissertação contribua para o trabalho dos professores que procuram pontos de partida para uma prática que relacione o ensino da ortografia e as tecnologias.

⁴ O estado de calamidade pública foi decretado em 20 de março de 2020 e vale até 30 de junho de 2021. Há, todavia, propostas de extensão para até o final do ano de 2021. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/pandemia-minas-quer-prorrogar-estado-de-calamidade-p%C3%BAblica-at%C3%A9-dezembro-1.841553>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

Sendo assim, este trabalho apresenta como objetivo geral a proposição de práticas de ensino com vistas a trabalhar as relações ortográficas em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental II com o auxílio de recursos tecnológicos. Como objetivos específicos, propõe-se analisar a importância da reflexão ortográfica a partir do texto; pensar em práticas que incentivem a autonomia e uso consciente das ferramentas digitais; elaborar sequências que possam contribuir para que o aluno se veja como construtor do seu próprio saber sobre o funcionamento da língua; refletir sobre a importância de incentivar a colaboração entre os pares na escrita e propor o uso de tecnologia no aprendizado da ortografia do texto.

A dificuldade em aprender a ortografia é um fator que acompanha a vida escolar de muitos estudantes (SARTORI *et al.* 2019). Cabe, então, ao professor encontrar meios de intervir nessa situação, pois escrever apropriando-se das normas ortográficas da própria língua é importante para uma efetiva participação nos contextos em que a escrita formal é exigida. Tal questão se justifica pelo motivo de que o saber linguístico garante ao indivíduo a possibilidade de se comunicar em sociedade. É importante, todavia, atentar-se ao fato de que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

o trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos (BRASIL, 1998, p. 58).

Ou seja, não é objetivo deste trabalho ensinar o aluno a apenas decorar uma lista de regras ortográficas⁵, mas torná-lo mais consciente do funcionamento ortográfico do texto. Trata-se de um trabalho que almeja fazer com que o estudante se veja como agente ativo na construção do saber ortográfico. Além disso, é importante pensar sobre a necessidade da integração das tecnologias de comunicação e informação no contexto escolar, principalmente na escola pública que, mesmo com os avanços de pesquisas que evidenciam a importância da modernização nas práticas pedagógicas

⁵ As regras ortográficas referem-se à normatização da escrita de palavras a partir de fatos observados na língua. A ortografia é, pois, uma convenção que tem de ser obedecida. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/regras-ortograficas>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

a partir das tecnologias de comunicação e informação, ainda são excluídas dessas inovações. Ademais, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a tecnologia pode estimular o pensamento crítico, criativo e lógico, bem como a curiosidade.

Esta dissertação é organizada em 8 capítulos, contendo seções e subseções. O primeiro capítulo refere-se à “*Introdução*”. O segundo apresenta o “*Referencial teórico*”, o qual se organiza em 4 seções, sendo elas: “*O ensino e o aprendizado da ortografia*”; “*Cultura escrita, oralidade e letramento*”, “*Tecnologia*”, esta com as subseções “*Games*” e “*GraphoGame*”, e por fim “*Escrita colaborativa*”. O terceiro capítulo traz a “*Revisão de literatura*”, discorrendo sobre as pesquisas que têm sido realizadas sobre o ensino da ortografia. No quarto capítulo, há a “*Metodologia*”; no quinto, apresentamos as “*Sequências didáticas*”; no capítulo 6, apresentamos as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico considera as pesquisas sobre o ensino e aprendizado da reflexão linguística, da escrita, da ortografia e dos recursos tecnológicos, conforme discutiremos a seguir. Tendo em vista as propostas didáticas a serem apresentadas no capítulo 5, chamamos para a discussão teórica:

2.1 O ensino e o aprendizado da ortografia – em que apresentamos questões relativas ao universo do ensino e aprendizagem da ortografia, autores como Lemle (1987), Morais (1998, 2007) e Soares (2017) se fazem relevantes considerando o caminho escolhido por nós.

2.2 Cultura escrita, oralidade e letramento – seção na qual abordamos sobre o uso social da língua e a influência que a oralidade pode exercer na escrita, no início do processo de aprendizagem desta.

2.3 Tecnologia – discutimos sobre as TICs, sua aplicação em sala de aula e a crescente relevância que o tema vem ganhando principalmente em tempos de pandemia.

2.3.1 Jogos digitais – como um recurso tecnológico, apresentamos os caminhos e possibilidades que os jogos podem apresentar didaticamente.

2.3.2 GraphoGame – de forma mais específica à seção anterior, mostramos informações sobre o GraphoGame, que é um jogo adotado oficialmente pelo Ministério da Educação na educação básica.

2.4 Escrita colaborativa – e por último a EC, apresentando conceitos e estratégias dessa modalidade de escrita.

2.1 O ensino e o aprendizado da ortografia

Os PCNs (ANO) expressam de forma clara a necessidade de uma educação linguística em sala de aula que forme cidadãos competentes da língua portuguesa,

que saibam usar efetivamente a língua nas diversas situações de interlocução. Conforme Morais (1998, p. 17), “a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua”. O ensino de ortografia, quando ocorre, além de se restringir às séries iniciais, fica muito restrito ainda a fazer com que o aluno memorize regras, desconsiderando outras possibilidades e caminhos possíveis para a abordagem da ortografia. Sabe-se que, de fato, há necessidades de estimular o aluno a memorizar algumas irregularidades para um aprendizado efetivo, o que pode ser feito a partir de um trabalho devidamente organizado pelo docente. Todavia, restringir o ensino à memorização invalida outros caminhos de se aprender a ortografia, conforme aponta Morais (2007, p. 54) “aprender ortografia não é só uma questão de memória, na norma ortográfica de nossa língua existem diferentes critérios por trás das relações entre os sons e as letras”.

A formação de professores orientada para práticas que tratem o ensino da língua de maneira contextualizada e reflexiva é ainda pouco frequente e o mesmo se afirma em relação à inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o que deve acontecer é a escola investir em maneiras eficazes de ensinar a ortografia e fazer também com que o aluno reflita sobre este conhecimento a partir do seu texto escrito (QUEIROZ e PEREIRA, 2013). Além disso, o incentivo à formação continuada e qualificação do corpo docente deve ser cada vez mais presente nas secretarias de educação.

Um ponto fundamental neste trabalho é a consciência metalinguística. Soares (2017), em seu livro *‘Alfabetização: a questão dos métodos’*, diz que a consciência metalinguística é uma capacidade essencial para a aprendizagem da língua escrita e tal consciência se dá a partir da reflexão e análise da língua, práticas que dão suporte a este trabalho de pesquisa e ensino. É necessário considerar, ainda, o trabalho de Morais (1998, p. 49), que constata que “as oportunidades de convívio com a escrita impressa (no lar e na escola) parecem influir fortemente sobre o rendimento ortográfico de indivíduos de diferentes grupos sociais”.

Melo e Rego (1998) discutem alguns pontos sobre o ensino da ortografia os quais serão importantes para o desenvolvimento desta pesquisa e das práticas de ensino.

As autoras discorrem sobre a complexidade do ensino de ortografia na escola e indicam que tal fato não pode se valer simplesmente da memorização uma vez que, se não há compreensão real de como funcionam as regras, seria complexo para o aluno aprimorar sua ortografia. Sendo assim, esta dissertação se pauta numa teoria reflexiva da ortografia, considerando a necessidade de esta ser aprendida em contextos de uso específicos, ou seja, dentro do texto (MORAIS, 2007; SOARES, 2017, OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2017).

Partindo da premissa de que a ortografia é uma convenção social, é necessário expor aos aprendizes as maneiras de dominar o seu uso. E de acordo com Morais (2001, p. 266), “corrigir e ensinar não são palavras sinônimas. O ensino sistemático pressupõe o uso de estratégias que estimulem a compreensão de dificuldades ortográficas específicas”. É possível, e aliás necessário, criar estratégias diferentes para ensinar as diferentes motivações dos erros apresentados pelos aprendizes. Além disso, é importante que o professor esteja ciente de que o trabalho com a ortografia é um processo gradual, que não deve ser pautado, por exemplo, apenas no início da alfabetização ou que deve ser escolhido para ser trabalhado em uma série dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse trabalho implica uma longa jornada que pode começar nas séries iniciais e prosseguir na vida escolar dos aprendizes até o Ensino Médio ou mesmo até o Ensino Superior, isto é, haverá sempre oportunidade de o professor propor atividades que levem os seus alunos a refletir sobre o uso da língua.

Ainda de acordo com Morais (2001), há diversas estratégias que podem ser adotadas para o trabalho tanto com as regularidades da língua quanto com as irregularidades. Esses métodos podem ser, de acordo com o autor, para as dificuldades regulares, os ditados Interativos⁶, que consistem um ditado em que o material utilizado seja um texto de conhecimento dos alunos, havendo pausas em palavras específicas, de modo a fazer com que os educandos focalizem e discutam questões ortográficas previamente selecionadas. Um exemplo citado traz o uso das letras “O” e “U” no final das palavras, evidenciando que pode ser comum haver a troca entre essas duas. Assim, ao confundir e escrever “*cavalu*” ao invés de “*cavalo*”, por exemplo, o professor pode

⁶ Diferentemente de um ditado convencional, no interativo o material de apoio é de conhecimento prévio dos estudantes e, durante o seu processo, há pausas específicas em certos vocábulos para que os alunos reflitam e discutam os seus aspectos ortográficos.

intervir e questionar a hipótese levantada pelo aprendiz e fazer com que ele reflita sobre essas possibilidades.

Além da sugestão acima, Morais (2011) apresenta também a Leitura com Focalização. Essa atividade fundamenta-se em fazer interrupções para debater a grafia de determinadas palavras durante a releitura de um texto conhecido. Sintetizando, espera-se refletir sobre a forma como as palavras devem ser grafadas a partir de exemplos que sejam do conhecimento prévio dos discentes. Por fim, ainda em relação às dificuldades que envolvem relações regulares, há a sugestão de Jogos de Reflexão ortográfica. Essa sugestão é adequada para trabalhar alguma dificuldade específica dos alunos, a exemplo o uso do 'R' e 'RR'. Os educandos devem ser estimulados a classificarem, em uma lista de palavras contendo as duas formas de escrita mencionadas acima, quais são parecidas. A partir disso, deve ser discutido o motivo de cada palavra estar presente em cada grupo e então pedir aos alunos para pesquisarem novas palavras que se assemelhem àquelas, sempre discutindo o que fora encontrado. Morais (2001, p. 267) ressalta que “nessas três estratégias de ensino, é fundamental insistir sempre no contraste entre as formas certas e as erradas, estimulando os alunos a compreender e verbalizar as regras que vão descobrindo.”

Outrossim, o autor discorre sobre recursos que poderiam ser utilizados a fim de trabalhar as dificuldades irregulares. O primeiro deles consiste em escolher palavras de uso frequente, com uma característica em comum, a exemplo dos vocábulos que contenham 'CH', e posteriormente mostrar aos alunos que eles precisam memorizar as grafias a que foram apresentados. Esse trabalho pode ser feito durante toda a vida escolar dos aprendizes, com acentuada relevância nas séries iniciais, momento em que estão aprendendo a escrever. O segundo modo explicitado por Morais (2001) menciona a importância do uso do dicionário em sala de aula. Segundo o autor, é preciso “infundir nas crianças a compreensão de que o dicionário é uma fonte constante de informação ortográfica, praticamente insubstituível” (MORAIS, 2001, p. 267). Essa estratégia de adotar o dicionário funciona, ainda, como uma forma de fazer com que o estudante reflita, visto que o aluno faz todo um percurso até chegar a uma resposta concreta sobre sua dúvida. Assim sendo, é necessário, então, que o professor faça a apresentação do dicionário em sua aula, mostre aos alunos como

manuseá-lo e também esteja sempre disposto a auxiliar em possíveis dúvidas dos discentes.

Em um contexto com forte presença tecnológica, observa-se cada vez mais que os estudantes recorrem, na maioria das vezes, aos meios digitais para consultas rápidas. O site de pesquisa 'Google'⁷ se mostra um importante aliado para pesquisas escolares diversas, bem como é utilizado como um dicionário em detrimento de um dicionário impresso. Não apenas o respectivo site em si apresenta essa utilidade, mas também há a disposição, on-line, dicionários digitais, como o próprio VOLP⁸, mantido pela ABL – Academia Brasileira de Letras. Diante de uma realidade educacional cada vez mais tecnológica, é difícil pensar em um ensino que desconsidere essas inovações. Além disso, Leffa (2006) aponta que:

Por ser um arquivo digital, o dicionário eletrônico é extremamente maleável: pode ser facilmente compactado, ampliado e atualizado, sem grandes custos de produção. Além de textos e imagens pode incluir também animação, som e vídeo. Tem finalmente a característica da invisibilidade, só aparecendo ao usuário quando solicitado e mesmo assim mostrando apenas o verbete ou o dado solicitado, ocultando todo o resto dentro do computador ou no suporte que o sustenta (LEFFA, 2006, p. 323).

Tendo discutido o ensino e aprendizado da ortografia, passamos agora a uma visão mais ampla que inclui a escrita, a oralidade e o letramento.

2.2 Cultura escrita, oralidade e letramento

Sabe-se que o processo de aprendizagem da ortografia é longo e complexo. Diversos autores têm se dedicado a este estudo. Morais (2003) discute, por exemplo, como a situação de escrever textos na escola favorece o aprendizado da ortografia, visto que o aluno é incentivado a organizar ideias, selecionar palavras para se expressar e, conseqüentemente, pensar em sua disposição do texto, das frases, das letra, pensamento que vai ao encontro de Oliveira-Guimarães (2017).

⁷ Google LLC é uma empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos.

⁸ Site para acesso: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>.

Durante o processo de alfabetização, a criança aprende as relações grafema⁹/fonema¹⁰. Esse processo, todavia, não garante efetivamente o domínio de todas as normas ortográficas; ao contrário, é mais comum que ao longo da vida escolar haja ocorrência de erros diversos nas produções de textos dos alunos. Os aprendizes passam pelo processo de alfabetização, no entanto, ainda chegam ao EF II ou mesmo ao ensino superior apresentando muitas dificuldades no uso da língua escrita. Uma justificativa, dentre várias, para isso é o fato de as relações entre grafema e fonema não colocarem o PB como uma língua transparente, mas sim em uma posição intermediária, conforme ilustra o quadro a seguir.

Tabela 1 – Profundidade ortográfica

Profundidade Ortográfica						
Transparente						Opaca
Estrutura Silábica	Simplex	Finlandês	Grego Italiano Espanhol	Português	Francês	-
	Complexa	-	Alemão Norueguês Islandês	Holandês Sueco	Dinamarquês	Inglês

Fonte: Seymour *et al.* (2003)

Como pode ser observado no quadro acima, o português não se encontra nas extremidades que representam a opacidade e a transparência. De acordo com Soares (2019), “são transparentes as ortografias em que as correspondências são coerentes

⁹ Grafema é um termo mais técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

¹⁰ Fonema é um som distintivo em uma língua. Na prática, isso quer dizer que, se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente. Podemos dizer que /f/, por exemplo, é um fonema porque, ao trocá-lo em uma palavra como /faka/ (faca) por /v/ tem-se outra palavra com outro sentido: /vaka/ (vaca). Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

e consistentes; são opacas as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes, muitas vezes arbitrárias“ (SOARES, 2019, p. 89). Dessa forma, a partir das considerações de Seymour *et al.* (2003) e Soares (2019), e levando em conta que há relações diretas entre fonema e grafema, considera-se o português brasileiro como uma língua relativamente transparente; ela não é totalmente transparente como o finlandês, por exemplo, haja vista a suas irregularidades.

Nesse sentido, é válido mencionar a complexidade apontada por Lemle (1987) na tarefa de aprender a ortografia do português. A pesquisadora discute sobre três relações entre letra e som existentes, sendo elas a Relação Biunívoca: quando uma letra representa apenas um determinado fonema; a Relação Múltipla: uma letra pode representar diferentes sons dependendo da sua posição na palavra; e, por último, a Relação de Concorrência: mais de uma letra pode representar o mesmo som em palavras distintas. A exemplo de Relação Biunívoca temos a letra B representando o mesmo fonema em diferentes palavras: *Bala*, *Bota*. Já na Relação Múltipla, podemos ver como exemplificação a letra “S” representando diferentes fonemas dependendo de sua posição na palavra: “Sala”, “Casa”. E na relação de concorrência, podemos observar, por exemplo, as letras “S”, “Z” e “X” com som de “Z”: “Casa”, “Exemplo” e “Beleza”.

Considerando essas complexidades, é papel do professor criar estratégias necessárias para que a apropriação ortográfica de seus alunos seja possível, pois, de acordo com Kleiman (2007), em toda situação comunicativa, em que o uso da língua escrita está envolvido, há oportunidade de o professor focar algum conteúdo a ser aprendido.

Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Essas estratégias precisam vir de práticas em sala de aula que façam sentido para o aluno, que os levem a entender a sua necessidade e a compreender as relações apresentadas. Conseqüentemente, a exposição do aluno a atividades que favoreçam

a reflexão pode contribuir para um desempenho melhor na escrita.

Um ponto a ser destacado refere-se ao valor social da escrita em nossa sociedade. É válido afirmar que essa não se restringe apenas ao contexto escolar, visto que seu domínio garante ao indivíduo posição privilegiada na sociedade. Quando a escola não ensina seus alunos a escreverem respeitando as normas ortográficas, esses são mantidos em uma posição desprivilegiada socialmente (MORAIS, 1998). Isso se explica, uma vez que, na sociedade letrada, a apropriação de convenções ortográficas¹¹ é um item exigido para que o indivíduo participe efetivamente das esferas sociais.

Foucambert, educador francês, já discutia, em 1997, a importância da escrita nos meios sociais ao mostrar que:

A importância da escrita deve ser encarada não apenas em função de seu papel como meio de comunicação e expressão, mas também, e sobretudo, como instrumento de pensamento. De um pensamento adaptado às novas exigências do progresso tecnológico. Se existe uma relação entre o mercado de trabalho e a leitura e, conseqüentemente, a escola, é preciso, nessa nova necessidade global, procurar dar para o maior número possível de pessoas uma formação intelectual que desenvolva a utilização de operações abstratas e, portanto, um domínio melhor da língua escrita, cujo exercício torna viável esse modo de pensamento (FOUCAMBERT, 1997, p. 12).

Além de Foucambert, Marcuschi (2000) também apresenta pensamento similar ao passo que afirma que:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, se tornou mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2000, p.17).

¹¹ As convenções ortográficas preveem que todo usuário da língua reconheça o alfabeto como sistema de representação gráfica de sinais sonoros. Postula a necessidade de se escrever ortograficamente palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/convencoes-ortograficas>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

O autor segue discutindo que, diferentemente da fala, a qual é adquirida de forma natural em contextos informais do cotidiano; a escrita precisa ser aprendida em contextos formais: a escola. Por isso, a essa é dado o destaque e prestígio desejável enquanto bem cultural.

O indivíduo que passa por esse processo de aprendizado da língua escrita e é considerado competente em seu uso, isto é, tem familiaridade e experiência, sendo capaz de desenvolver práticas do seu uso nos mais variados contextos sociais pode ser considerado um sujeito letrado (GOULART, 2006). Sabe-se que à língua escrita foi dada maior relevância em relação à modalidade falada, visto que a primeira nasce de necessidades relacionadas às esferas de poder, como questões políticas, econômicas e religiosas. De maneira análoga, na atualidade, o domínio da língua escrita confere maior prestígio, uma vez que, conforme Soares (2003), a pessoa considerada letrada, isto é, aquela que, além de deter o conhecimento da língua escrita, é capaz de fazer uso nas diversas situações sociais, é levada a outro estado ou condição sobre alguns aspectos, sendo esses social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Ao fazer uso da língua escrita, o estudante formula, previamente, hipóteses possíveis para a transcrição de determinadas palavras. Nesse caso, o aluno faz uso da consciência fonológica¹² ao associar os fonemas aos grafemas. Soares (2019) apresenta no livro *“Alfabetização: a questão dos métodos”* o conceito de consciência fonológica como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2019, p. 166). No entanto, ter essa consciência não garante uma escrita que não seja passível de erros, haja vista a correspondência ortográfica irregular. Isto é, há letras que podem corresponder a diferentes sons.

¹² Consciência fonológica e consciência fonêmica são termos relacionados ao conhecimento que os falantes têm da organização da sonoridade. Podemos dizer que a sonoridade da fala é expressa nas palavras que pronunciamos. Podemos dizer que o conceito de consciência fonológica é mais abrangente do que o de consciência fonêmica. Enquanto a consciência fonêmica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra, a consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>>. Acesso em 1 jul. 2021.

É importante pontuar, quando se discute a relação entre fala e escrita, que ambas são modalidades de uso da língua, cada qual apresentando suas próprias características e, embora seja comum encontrar a influência da fala nas produções escritas dos aprendizes, é incorreto afirmar que a escrita é uma transcrição ou reprodução da fala.

No entanto, apesar das características distintas entre ambas, em muitos casos, a modalidade oral influencia na escrita. É possível afirmar que o aprendiz, em suas primeiras produções escritas, baseia-se nos sons da fala, pois antes de ser inserido em um ambiente de letramento, o aprendiz se ancora basicamente num sistema guiado pela fala. Assim, muitos dos erros presentes na escrita relacionam-se à oralidade¹³, ou seja, aos hábitos da fala dos alunos e do que eles ouvem em sua volta.

Quando o educando passa pelo processo de aquisição da escrita, é comum que ele não perceba que as características do seu jeito de falar não devam ser transpostas para a escrita, como gírias por exemplo, o que acaba por gerar uma transcrição literal da modalidade oral para a escrita. Além do fato de, muitas vezes, a fala ser bastante próxima da escrita, a falta de repertório linguístico, isto é, o estudante não ter sido apresentado a muitas situações de uso da língua, também pode ocasionar uma incidência maior dos aspectos da oralidade em produções escritas.

Nesse sentido, acreditamos que a escola, como uma importante instituição de letramento, possa promover uma formação que leve os estudantes a dominar a cultura escrita, sem excluir a importância que a língua oral representa. As particularidades de cada uma podem ser ensinadas por meio de atividades sistematizadas que envolvam um processo de reflexão, a partir dos gêneros orais, por exemplo. Acreditamos que o impacto desse tipo de trabalho seria positivo, uma vez que, conforme Bortoni-Ricardo (2006):

[...] é nossa tarefa na escola ajudar aos alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que

¹³ A noção de oralidade está estreitamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (públicos ou privados) e registros de linguagem variados (formais ou informais). Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, por meio da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 268).

A autora discorre ainda sobre a importância de se considerar os diversos modos de uso da língua a depender do público alvo a quem se ensina, pois nas palavras da pesquisadora “quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfosintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53).

2.3 Tecnologia

Diversos são os desafios quando se discute a respeito da motivação escolar, principalmente, a partir do ‘boom’ tecnológico entre as décadas de 1950 a 1970. Essa novidade trouxe mudanças significativas para todos os contextos sociais, não deixando de fora o contexto educacional; e, nos anos seguintes, foi se tornando cada vez mais presente no dia a dia das pessoas. Hoje, já na terceira década do século 21, são muitos os recursos tecnológicos que invadiram as escolas, tornando as aulas mais interativas. Esses, ao mesmo tempo, também são queixa de diversos docentes, pois julgam tais questões como responsáveis por frequentes distrações durante as aulas. De fato, é inegável que os aparatos tecnológicos podem, sim, atrair mais atenção do educando durante as aulas.

Sendo assim, muitos educadores ainda deixam as diversas tecnologias de comunicação e informação distante de suas aulas, algumas vezes, por não terem à disposição em sua escola recursos tecnológicos ou mesmo porque não receberam a formação devida que orientassem apropriadamente para o uso das TICs. Outro caso é o fato de alguns professores julgarem que essas ferramentas são motivos de distração e, portanto, que acabam por enfraquecer o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, pesquisadores como Braga (2007) discutem a questão da responsabilidade atribuída aos aparelhos eletrônicos, pois a linguagem influenciada por esses dispositivos eletrônicos não corresponde ao que tradicionalmente se considera “uma boa escrita”, isto é, escrita dentro da norma padrão.

Todavia, o que se desconsidera é o grande potencial que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação têm a oferecer. Uma pesquisa do site Cetic.com.br, em julho de 2019, mostrou que 64% dos professores entrevistados cursaram alguma disciplina que se relacionasse com as TICS e 59% realizaram atividades e projetos para o seu curso sobre o tema. Se o professor não tem acesso a essa formação, conseqüentemente, ele não tem a oportunidade de conhecer as vantagens e possibilidades que essas tecnologias podem proporcionar. Ademais, de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a escola pode promover novos modos de aprendizagem ao aproveitar o potencial da comunicação do universo digital” (BRASIL, 2017, p. 61).

Além disso, em um contexto em que, de acordo com a Unesco, quase um bilhão de estudantes ao redor do mundo tiveram as aulas presenciais suspensas por medidas restritivas motivadas pela pandemia do COVID-19, adaptações no processo de ensino tiveram que ser adotadas. Ferramentas tecnológicas que, em muitos contextos, ainda caminhavam em passos lentos foram rapidamente adotadas pelas secretarias de ensino com o intuito de evitar mais prejuízos à aprendizagem. Aulas síncronas e assíncronas foram planejadas a partir de recursos até então pouco explorados por grande parte dos professores, como *Google Forms*, *Zoom*, *Google Meet*, *Canvas* e diversos outros.

Em síntese, se voltarmos alguns anos atrás, falar de tecnologias aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem era tido como algo inovador e que o seu uso poderia trazer benefícios para a sala de aula. Hoje em dia, por outro lado, as TICs não são mais meramente opções, pois as tecnologias estão, de fato, presentes em todo o mundo, moldando aspectos sociais. Logo, cabe às escolas adaptá-las da melhor maneira ao seu contexto, considerando-as como parte aliada.

2.3.1 Games

Um recurso tecnológico bastante popular entre as crianças e adolescentes em idade escolar são os jogos. A partir da observação relação de proximidade que os jovens têm com os *Games*, de forma geral, é que muitos pesquisadores estão se dedicando a pesquisas sobre o uso de jogos educativos no processo de ensino e aprendizagem

(SANTOS e ISOTANI, 2018). É notória a preocupação que professores têm tido em proporcionar diferentes formas de aprendizado para os seus alunos, incluindo em suas aulas recursos tecnológicos que estão mais presentes no dia a dia dos seus educandos (OLIVEIRA e AMARAL, 2020). De fato, é válido refletir sobre a infinidade de possibilidades que esses recursos podem trazer, a principal delas sendo tentar aproximar o aprendiz do espaço escolar e fazer com que ele se interesse mais pelo conteúdo. Além disso, essa ferramenta pode, ainda, tirar da escola o famigerado sentimento de desprazer que há muito lhe é atribuída. É possível aliar boas práticas educacionais sem invalidar o espaço escolar e sua função, não tornando esse ambiente um mero lugar de distração ou lazer.

Ademais, Siqueira, Bodolay e Assis (2020) discutem as possibilidades que os jogos digitais podem proporcionar ao ensino de ortografia e como esses se tornam um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. As autoras mostram, por exemplo, que esses recursos apresentam mecanismos que favorecem memorização, o que seria ideal para o trabalho com palavras que têm relação irregular entre grafema-fonema (ALVARENGA, 1995).

De acordo com Gros (2003), os jogos, quando usados na educação, devem ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdo das disciplinas aos seus usuários ou mesmo funcionar como um intermediário para o desenvolvimento de estratégias e habilidades que são importantes para ampliar a capacidade intelectual dos alunos.

Savi e Ulbricht (2008) discutem algumas considerações a respeito dos jogos digitais, elencando os seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, são eles: efeito motivador, pois conseguem motivar o estudante a desafios; facilitador de aprendizado, a partir de algumas questões, como a viabilização de gráficos de maneira mais interativa e permissão de criar variadas estratégias de ensino; desenvolvimento de habilidades cognitivas, na medida em que promovem o desenvolvimento intelectual a partir de desafios, por exemplo; aprendizado por descoberta, visto que desenvolvem no educando a capacidade de explorar coisas novas; experiência de novas identidades, quando oferece aos estudantes a experiência de imersão em novos 'mundos' e socialização, haja vista que são

excelentes mecanismos para promover atividades em grupos, permitindo, desse modo, a interação entre sujeitos diferentes.

A seguir trazemos algumas considerações a respeito de um jogo digital bastante utilizado em todo o mundo e que teve a adesão do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, representando uma ação da Política Nacional de Alfabetização¹⁴. Acreditamos que é importante trazer esse jogo aqui uma vez que esta dissertação diz respeito ao uso de tecnologias digitais e ortografia e este jogo engloba a ortografia.

2.3.2 GraphoGame

O “GraphoGame” é um jogo utilizado, de acordo com informações extraídas do site do Ministério da Educação, a fim de desenvolver a ortografia e as habilidades de leitura. Diversos pesquisadores já desenvolveram trabalhos sobre o uso desse aplicativo como ferramenta pedagógica; de acordo com dados do governo federal até então foram produzidas “18 teses de doutorado, mais de 100 dissertações de mestrado e 91 artigos científicos. Apenas em 2020, 14 artigos foram publicados mundialmente a respeito dos benefícios da utilização desse aplicativo” (BRASIL, 2021).

O aplicativo foi criado a partir de pesquisas desenvolvidas por cientistas da Finlândia e outros países, tendo sido adaptado para o português. O propósito do jogo é auxiliar os educandos em tarefas iniciais do aprendizado de letras, sílabas e palavras, por meio de sons e instruções.

No jogo, assegura-se o estímulo da consciência fonológica, visto que o aprendiz deve associar a uma letra ou palavra ao que ouviu, sendo visível no momento da associação diversas opções.

¹⁴ Instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Figura 2 – Tela GraphoGame



Fonte: App GraphoGame Apple Store

Na situação acima, uma voz instruía o usuário a selecionar a letra “A” e após a seleção, o pássaro verde estourava o balão no qual ela se encontra. Neste primeiro momento, espera-se do usuário a seleção das vogais A, E, I, O, U, conforme a figura abaixo ilustra:

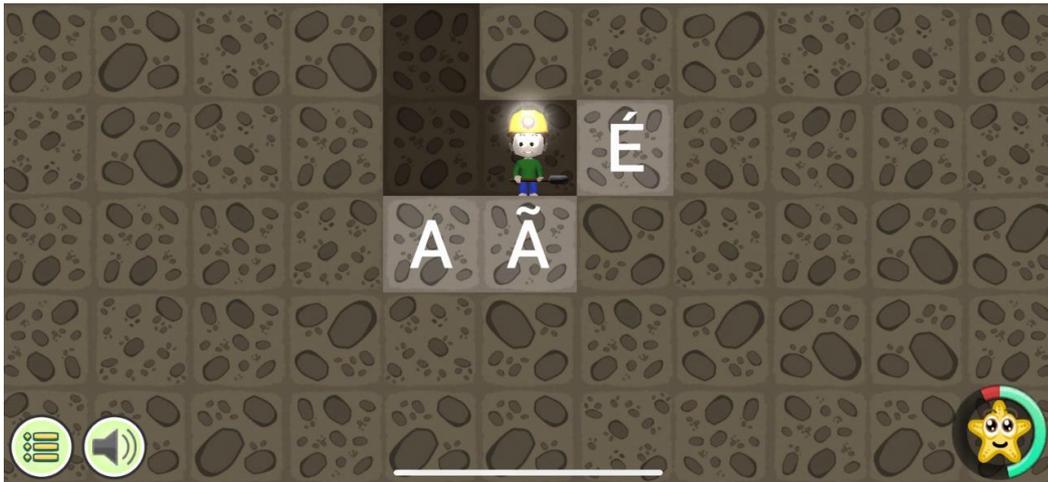
Figura 3 – Tela GraphoGame



Fonte: App GraphoGame Apple Store

Como pode ser percebido, o usuário pode desbloquear novas sequências, à medida que vai avançando no jogo. Quando na sequência 2, o educando é estimulado a selecionar as vogais fechadas “E” e “O”, diferente da primeira sequência, em que o som pronunciado era das vogais abertas. Em seguida, na sequência 3, são apresentadas vogais com acento e sinal gráfico, sendo: ã, é, ê, i, ó, ô, u, como mostra abaixo:

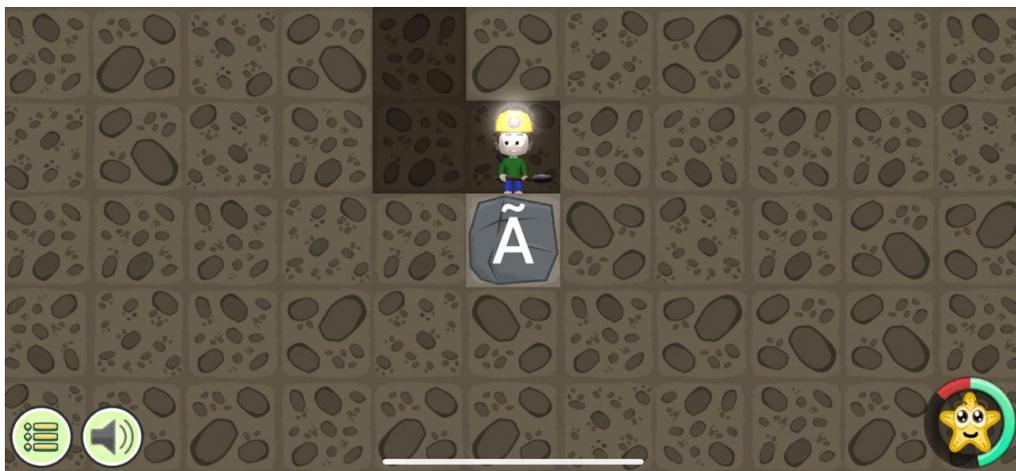
Figura 4 – Tela GraphoGame



Fonte: App GraphoGame Apple Store

Em caso de seleção equivocada por parte do aprendiz, o personagem do jogo, ao cavar o túnel, deparava-se com uma rocha, como uma forma de dizer que ele havia escolhido o caminho errado:

Figura 5 – Tela GraphoGame



Fonte: App GraphoGame Apple Store

Explorada algumas funcionalidades do GraphoGame, entende-se sua contribuição relevante para o ensino das relações grafema/fonema nas séries iniciais. É um recurso bastante interessante que alia ludicidade e ensino. É preciso deixar claro, no entanto, que o uso do Graphogame deve ser visto como uma ferramenta complementar, um aparato de apoio a um ensino formal e planejado pelo professor

Nesse sentido, é importante que a escola ofereça suporte para que o docente possa conduzir aulas nesse caminho. Além de, é claro, incentivo à formação que oriente para uma educação inclusiva digitalmente.

Sendo assim, julga-se necessário um trabalho sistemático em sala de aula para a apropriação ortográfica, orientado a partir das tecnologias de informação e comunicação. Acredita-se que isso possa contribuir para maior reflexão sobre a ortografia dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, inserir as ferramentas tecnológicas na sala de aula pode despertar mais interesse nos alunos, visto que esses recursos já fazem parte do dia a dia de grande parte deles. Em síntese, espera-se que este trabalho contribua para a ampliação da consciência metalinguística pelos alunos, no momento da produção de texto. Para o trabalho proposto, vamos lançar mão da escrita colaborativa, a qual será tratada a seguir.

2.4 Escrita colaborativa

A escrita colaborativa, EC, também conhecida como escrita coletiva¹⁵, conforme o nome sugere, refere-se a um projeto cujos textos são criados de maneira conjunta, entre 2 ou mais indivíduos. Essa modalidade de escrita contrapõe-se ao modelo amplamente seguido de escrita individual.

A escrita colaborativa é uma oportunidade didática que favorece a interação social em sala de aula. Em geral, produções em pares estão associadas ao contexto digital, em que ferramentas são usadas para facilitar a construção de conteúdos por diferentes pessoas, seja no mesmo ambiente físico ou não. Isso, todavia, não diminui a possibilidade de construções colaborativas fora dos ambientes digitais e as contribuições que tal modalidade pode proporcionar ao ensino.

¹⁵ A escrita coletiva é uma estratégia que pode ser utilizada com objetivos distintos em uma sala de aula. Ela envolve grupos de alunos ou toda a turma e o professor que, necessariamente, atua como mediador no processo de elaboração textual. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-coletiva-na-alfabetizacao>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

A proposta desse tipo de produção, ainda, permite a interação de sujeitos diversos, com habilidades e domínios da língua em nível contrastante. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007, p. 10):

a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p. 10).

Assim, a concepção de escrita colaborativa nos parece bastante pertinente, pois objetiva-se propor um trabalho que faça com que os estudantes consigam ser construtores do próprio saber; além disso, que consigam não somente rever a própria escrita, como também auxiliar os pares no processo de produção de textos. Esse processo garante ainda a reflexão sobre o texto – produto -, além do processo que levou a esse resultado. Dessa forma, há conscientização sobre alternativas e possibilidades para o desenvolvimento da produção.

Durante o processo da escrita colaborativa pode ocorrer um complemento de conhecimento e esforços individuais, assim como opiniões e pontos de vistas se unem, o que aumenta a probabilidade de se alcançarem resultados mais viáveis. Nesse sentido, sujeitos distintos estabelecem para essas práticas de escrita colaborativa objetivos comuns que correspondam às expectativas de um todo. Ou seja, o trabalho colaborativo se constitui a partir de interações de um grupo em que há compartilhamento de descobertas, gerando posteriormente ideias construídas.

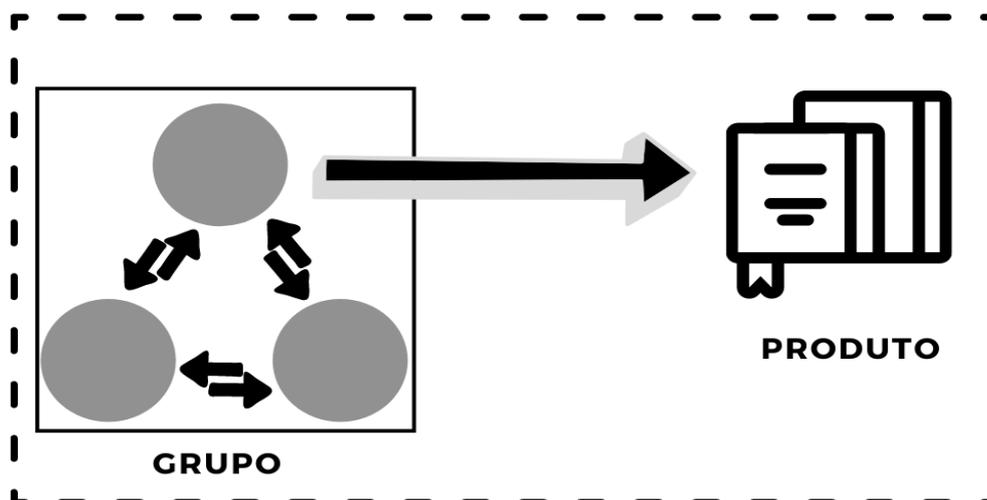
Com base nisso, pode-se dizer que a escrita colaborativa se constitui basicamente de duas partes, sendo elas o grupo e o sujeito individual. Essa prática está envolta de outros elementos, como socialização, motivação e coesão grupal. Esses itens são necessários para que o processo se desenvolva organicamente. Lowry *et al.* (2004) discutem algumas questões relativas à escrita colaborativa, primeiramente nomeando essa modalidade de tarefa como:

EC é um processo interativo e social que envolve uma equipe focada em um objetivo comum que negocia, coordena e se comunica durante a criação de

um único documento. O potencial âmbito da EC vai além do ato mais básico de composição conjunta, visto que incluem a probabilidade de atividades de pré e pós-tarefa, formação e planejamento da equipe. Além disso, a partir de uma tarefa de escrita, a atividade de EC apresenta a possibilidade de muitas estratégias de escrita, atividades, abordagens diferentes para o controle de documentos, funções de equipe e maneiras de trabalho diferentes (LOWRY *et al.*, 2004, p. 75, tradução nossa)¹⁶.

Além disso, os autores trazem também alguns termos que podem ser considerados sinônimos de escrita colaborativa, como coautoria, autoria colaborativa, composição colaborativa, edição colaborativa, escrita em grupo, colaboração em documento compartilhado, escrita em equipe, entre outras¹⁷. Os autores ilustram algumas formas de se trabalhar o texto de forma colaborativa, conforme mostraremos a seguir.

Figura 6 - Escrita de uma pessoa representando o grupo.

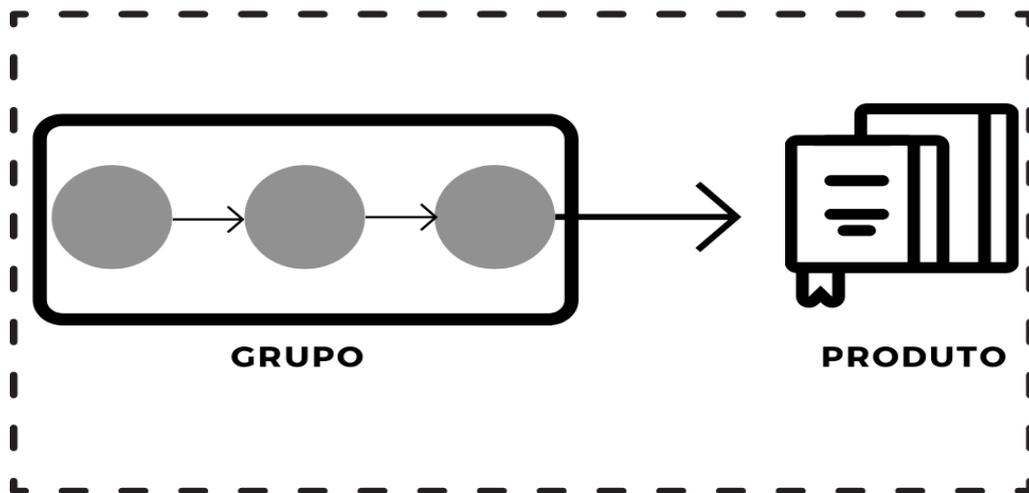


Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Lowry *et al.*

¹⁶ CW is an iterative and social process that involves a team focused on a common objective that negotiates, coordinates, and communicates during the creation of a common document. The potential scope of CW goes beyond the more basic act of joint composition to include the likelihood of pre- and posttask activities, team formation, and planning. Furthermore, based on the desired writing task, CW includes the possibility of many different writing strategies, activities, document control approaches, team roles, and work modes.

¹⁷ Coauthoring, collaborative authoring, collaborative composing, collaborative editing, group writing, group authorship, a joint authoring, a shareddocument collaboration, team writing.

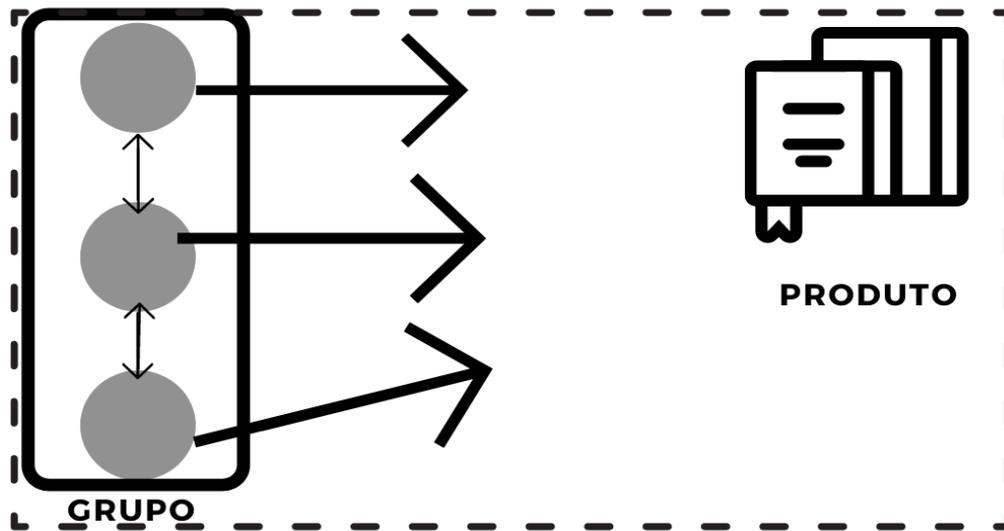
Figura 7. Escrita em seqüência.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Lowry *et al.*

Na figura 6, é apresentado um modo de escrita em que uma pessoa é escolhida para escrever pelo grupo e essa estratégia é, geralmente, utilizada quando há um consenso entre os membros do grupo de que o resultado da escrita não é tão importante por se tratar de uma atividade normalmente mais simples. Segundo os autores, esse tipo de atividade pode ser considerada uma escrita colaborativa pois, embora apenas uma pessoa esteja encarregada de escrever pelo grupo, há cooperação entre a equipe quanto ao produto produzido. Já na figura 7, podemos encontrar um exemplo de escrita denominada escrita em seqüência em que um membro do grupo inicia a produção escrita e os demais vão complementando, cada um em seu devido momento. Trata-se de um modo de escrita em que há uma melhor organização das tarefas de cada membro do grupo, todavia isso, diferentemente do primeiro modelo, faz com que não haja um prévio consenso entre o grupo. Nesse tipo de atividade, é preciso que o grupo esteja bastante organizado, de modo que não ocorra sobreposição de ideias de diferentes participantes. Apresentamos abaixo as próximas ilustrações que os autores discutem.

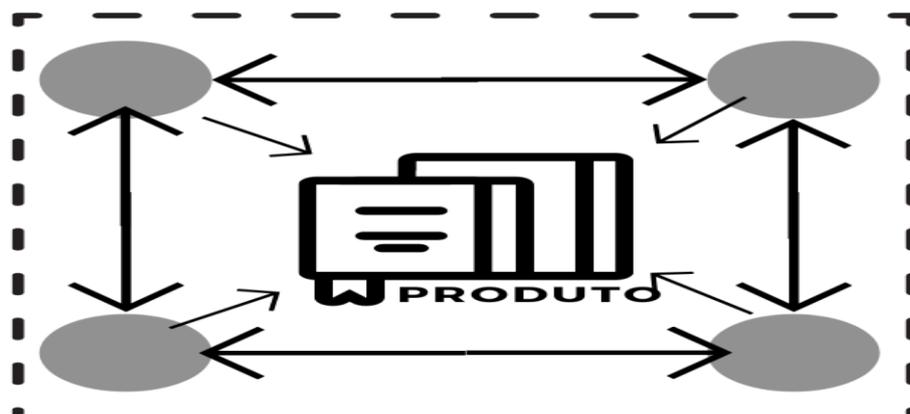
Figura 8 - Escrita em paralelo.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Lowry *et al.*

Na figura acima, apresentamos o modo de escrita em paralelo, o qual ocorre quando o grupo divide e determina o que cada parte desse vai fazer, criando um trabalho paralelo. Essa se diferencia da escrita em sequência, apresentada na figura 7, pois diferentemente da primeira, aqui cada estudante não precisa esperar que outro integrante do grupo desenvolva a sua parte antes do próximo poder iniciar a produção. Por último, os autores apresentam a escrita reativa, na qual os participantes do grupo criam um texto em tempo real, fazendo comentários sobre as contribuições de cada, ajustando o conteúdo, sem necessariamente haver um prévio planejamento. A escrita reativa está apresentada na figura a seguir.

Figura 9 - Escrita reativa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Lowry *et al.*

Essas atividades de escrita, cada uma em sua especificidade, têm muito a contribuir para o processo de ensino e aprendizado. O professor deve observar qual modo pode ser mais adequado em sua turma e realizar um trabalho em que os educandos vão trabalhar cooperando para um atingir um objetivo pré-definido.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Diversos autores têm se dedicado a pesquisar questões relativas ao ensino da ortografia (LEMLE, 1987; MORAIS, 2007, 1998) e um fato relevante a se mencionar é que muitos desses trabalhos não se restringem a uma abordagem puramente teórica (SARTORI *et al.* 2015; MELO e REGO, 1998), isto é, são pesquisas, em sua grande maioria, efetivamente aplicadas em salas de aula em variados contextos.

A partir de uma busca por trabalhos desenvolvidos e aplicados no âmbito do PROFLETRAS, no entanto, foi possível constatar que esse tema apresenta uma baixa adesão pelos professores do programa, tendo sido encontrado um número inexpressivo¹⁸ de dissertações apresentadas às bancas de defesa. Esse dado corrobora a necessidade de se pesquisar a ortografia e, mais importante, dar a devida relevância para o conteúdo nas aulas de LP.

Nesse sentido, buscamos aqui trazer uma análise do que tem sido discutido sobre esse tema e, para isso, selecionamos 10 trabalhos publicados nos últimos dez anos¹⁹. Esses trabalhos são, de toda certeza, extremamente relevantes em suas contribuições para o avanço das pesquisas e conseqüentemente da abordagem do conteúdo de ortografia em sala de aula. Trazemos junto a cada um dos trabalhos uma síntese para melhor visualização do que cada um propõe.

Os estudos recentes desenvolvidos pelos pesquisadores aos quais recorreremos tratam de aspectos da ortografia, tais como: consciência fonológica, arbitrariedades, consciência morfológica e sua relação com o aprendizado da ortografia, oralidade e escrita, entre outros. São pesquisas que envolvem escolares a partir do 3º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

O trabalho desenvolvido por Gerei (2016) traz os resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado acerca de problemas de ortografia encontrados em produções escritas de alunos do 6º ano. A autora busca responder à pergunta: “que hipóteses e percursos o aluno segue na utilização do código escrito nas produções textuais, considerando o

¹⁸ Foram 23 dissertações encontradas nos websites das instituições pertencentes ao PROFLETRAS. Obs: as instituições Unimontes, UFRJ, UFF, UNESP e UFOPA não divulgaram, em seus respectivos websites, os trabalhos defendidos por seus alunos.

¹⁹ Os critérios para escolha dos trabalhos apresentados foram: tratarem da ortografia e ensino e terem sido publicados nos últimos 10 anos. Buscamos por estudos com uma visão que aliasse a teoria à prática. Para isso, recorreremos aos sites do Portal CAPES e Google Acadêmico.

conhecimento da escrita e as interferências dos fenômenos da fala?” Esse trabalho, assim como diversos outros, mostrou como a escrita dos estudantes é fortemente influenciada por aspectos da fala. Como objetivo do estudo desenvolvido pela autora, buscou-se elaborar e aplicar uma Sequência Didática para trabalhar a variação linguística em sala de aula a fim de solucionar a questão da proximidade entre fala e escrita dos alunos.

Uma distinção que o trabalho de Gerei (2016) julga ser importante pontuar é a distinção de norma culta e norma padrão; para isso, ela se ancora nas afirmações de Bagno (2013) em que o linguista classifica a primeira como a variedade usada por falantes mais letrados em determinadas situações e a norma padrão seria a determinação de uso da língua.

Enfim, após mostrar os resultados parciais alcançados com a aplicação do trabalho em sala de aula, a autora quantificou os problemas encontrados e os agrupou em algumas categorias, como problemas advindos da natureza arbitrária da língua, sendo problemas de representação da sibilante (o uso de “*desia*” ao invés de “*descia*”), problemas de representação nasal nos textos (“*saibão*” ao invés de “*saibam*”)²⁰, problemas de transposição da fala para a escrita (“*velio*” ao invés de “*velho*”), entre outros. Por fim, constatou a importância de um trabalho sistematizado com a variação linguística em sala de aula.

Quadro 1. Síntese do trabalho de Gerei (2016)

AUTOR	NADIELLI MARA HULLEN GEREI (GEREI)
TÍTULO	Análise e estudo de problemas de grafia em produções textuais de escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental.
OBJETIVO	Desenvolver algumas reflexões sobre o papel da escola em contextos multilíngues e sobre a necessidade de uma metodologia de ensino que contemple os fenômenos de variação e mudança linguística como conteúdos que reafirmam a identidade do falante.
CORPUS	20 textos de alunos do 6º ano, sendo 10 produzidos por meninos e 10 por meninas.

²⁰ A categoria aqui foi adotada pela autora, embora sabe-se que há de se considerar que tal problema também se relaciona ao aspecto suprasegmental.

**SÍNTESE DOS
RESULTADOS**

Afirma-se que as interferências da fala na escrita são uma constante nas produções; é comum a presença de problemas de grafia, considerando que o aluno utiliza a sua fala como parâmetro para a atividade de escrita e para as arbitrariedades do código escrito.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Romanino, Roza e Busse (2016) apresentam os resultados preliminares de uma pesquisa sobre faltas ortográficas em relação à norma culta²¹. Duas observações feitas que embasaram o trabalho são a presença da oralidade e sua interferência na forma como o aluno grafa as palavras e as dificuldades em lidar com as regularidades e irregularidades da língua. Para as autoras, esses problemas encontrados pelos estudantes se devem a fatores como a falta de leitura, ensino muito tradicional de ortografia ou até mesmo a ausência completa dessa abordagem. Dessa forma, sugere-se que deve haver um ensino que leve o aluno a refletir sobre a língua. Além disso, acredita-se que, ao incentivar o aluno a escrever, deve-se sempre haver um propósito, o educando deve saber que está escrevendo para alguém que realmente vai ler seu texto.

Os detalhes da pesquisa contam com a análise de textos produzidos por vinte alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Paraná. Aos alunos foi passada a orientação para que escrevessem um texto opinativo a respeito do tema “*Preservação do planeta*”, sem que houvesse qualquer interferência docente durante a produção. Foi criada uma tabela categorizando os principais problemas encontrados nos textos, seguindo a classificação proposta por Cagliari (2009). Há de se ressaltar que muitos trabalhos consideram essa mesma proposta de Cagliari para classificar e estudar os desvios à norma presentes na escrita dos alunos.

A pesquisa de Romanino, Roza e Busse (2016) aponta algumas reflexões acerca da motivação dos erros dos alunos. Questiona-se se a falta de leitura pode ser um dos fatores que causa esses desvios, se há o desinteresse do próprio estudante ou até mesmo se a ausência de um trabalho efetivo com a ortografia pode contribuir para a persistência de erros nas produções escolares. As autoras concluem enfatizando a

²¹ Essa definição é dada pelas pesquisadoras, a de norma culta, portanto é como descreveremos as particularidades do trabalho.

importância de um trabalho que faça o aluno refletir sobre a língua, “perceber o que é possível organizar em regras e aquilo que precisa ser memorizado” (ROMANINO; ROZA; BUSSE, 2016, p. 9).

Quadro 2. Síntese do trabalho de Romanino, Rosa e Busse (2016)

AUTOR	JULHANA CELLA ROMANINO, MARIA BERNADETE DA ROSA, SANIMAR BUSSE (ROMANINO, ROSA E BUSSE)
TÍTULO	Dificuldades ortográficas: um olhar para as arbitrariedades.
OBJETIVO	Diagnosticar quais as dificuldades ortográficas mais recorrentes na escrita de uma turma do 7º ano.
CORPUS	20 textos produzidos por alunos do 7º ano de um colégio público estadual do Paraná.
SÍNTESE DOS RESULTADOS	Os resultados indicam uma escrita ainda marcada pelas dúvidas ortográficas e pela relação de dependência entre fala e escrita. Algumas das dificuldades podem estar atreladas a questões culturais, devido ao grande número de descendentes de alemães e italianos, pois características da fala acabam por influenciar na escrita.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O trabalho intitulado “*Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental*”, de autoria de Ferreira e Busse (2019), traz contribuições sobre os aspectos fonológicos e sua relação com aquisição da escrita. São apresentados os resultados preliminares de uma pesquisa realizada com alunos do 6º ano de uma escola pública de Cascavel (PR). A pesquisa inicia-se com uma discussão sobre a escrita ortográfica e a fala e discorre sobre o fato de os alunos chegarem até as séries finais do Ensino Médio ainda com muitas dúvidas de escrita, revelando um desconhecimento das relações que há entre o sistema fonológico e a ortografia.

As autoras prosseguem discutindo o sistema de escrita da língua portuguesa, as relações entre letras e fonemas e mostram como a ausência de regularidade presente nessa relação causa dificuldade de compreensão pelos alunos. Apresentar as

relações grafofonêmicas²² ao aprendiz, deixá-lo formular hipóteses e perceber que um mesmo som pode ser representado por várias letras pode quebrar a expectativa inicial comum a muitos alunos de que a língua escrita é uma simples transposição da fala.

Foi trabalhado o gênero autobiografia com os alunos e contou com a participação de 79 estudantes que receberam orientações sobre como direcionar as informações no texto, mas não sobre questões estruturais específicas do gênero. Menciona-se a excelente contribuição que textos dos gêneros narrativos podem oferecer aos pesquisadores, visto que, ao narrar experiências pessoais, o discente acaba não se preocupando muito com normas, o que pode criar um corpus contendo um maior número de dúvidas ortográficas. Esse modo de tarefa se difere, por exemplo, de atividades com ditados, haja vista que, ao saber sua escrita ortográfica será o foco da atenção do professor, o estudante acaba por se preocupar mais com as palavras e isso pode influenciar no corpus produzido.

Em seguida, os processos fonológicos das produções escritas foram organizados em dois grupos, sendo eles: “fenômenos de natureza fonética-fonológica e fenômenos relacionados à segmentação não convencional da escrita” (FERREIRA e BUSSE, 2019, p. 9). Foram analisados, nos dois grupos, os registros de elevação (também chamado alçamento) e abaixamento de vogais (quando os sons das vogais se alteram, por exemplo: “*meninU*” ao invés de “*meninO*” e as grafias não convencionais, hipossegmentação e hipersegmentação – casos em que, no primeiro, não se coloca espaço entre duas ou mais palavras, a exemplo: “*aminha*” ao invés de escrever “*a minha*”; e no segundo insere-se espaço em palavras que deveriam ser grafadas juntas, exemplo: “*qual quer*” ao invés de “*qualquer*”. Após categorização e discussão sobre esses desvios à norma encontrados nas produções dos alunos, as autoras concluíram que “no trabalho mais sistemático com os fenômenos, o professor precisa reconhecer os erros e hipóteses que levaram os alunos ao registro para propor

²² Correspondência grafofonêmica ou correspondência grafofônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons. Os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem. As letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem. Para decodificar o texto escrito em sons, devem ser utilizadas as correspondências grafofonêmicas ou grafofônicas. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/correspondencia-grafofonemica>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

atividades que os auxiliem a superar os equívocos” (FERREIRA e BUSSE, 2019, p. 22).

Quadro 3. Síntese do trabalho de Ferreira e Busse (2019)

AUTOR	ADRIANA ALEXANDRA FERREIRA E SANIMAR BUSSE (FERREIRA E BUSSE)
TÍTULO	Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental.
OBJETIVO	Analisar as motivações acerca dos processos fonológicos mais recorrentes identificados nas produções escritas do gênero autobiografia.
CORPUS	Textos, do gênero autobiografia, de 79 alunos 6º ano de uma escola da rede pública de Cascavel, no Paraná.
SÍNTESE DOS RESULTADOS	Obteve-se, neste trabalho, uma análise sobre a ocorrência dos fenômenos de elevação e abaixamento de vogais e os registros de hipossegmentação e hipersegmentação nas produções escritas em estudo.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Outro trabalho consultado por nós foi produzido por Zanella (2010), cujo título é “Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita”. Trata-se de uma pesquisa com aplicação em sala de aula, a qual contou com a participação de 356 estudantes, número bastante expressivo em relação às demais pesquisas reunidas aqui. São alunos da 3ª à 8ª série, de duas escolas, sendo uma pública e outra privada dos municípios de São José dos Campos e Santos, no interior paulista. O instrumento utilizado para obter os dados do estudo foi um ditado.

A autora inicia o trabalho discutindo a questão das convenções ortográficas e mostra que, inicialmente, o aprendiz vai adquirindo o domínio do código alfabético e, após esse aprendizado, é importante que o estudante já tenha a percepção de que, nas línguas alfabéticas, a relação grafema-fonema não é completamente fiel.

Cabe ressaltar também a menção à habilidade metalinguística que é discutida no trabalho. Esse termo envolve um conjunto de habilidades, como a consciência

fonológica, a consciência sintático/semântica e a consciência morfológica. O fato de o aprendiz apresentar essas características o leva a ter aptidão para grafar as palavras corretamente, contudo, é importante pontuar que esse conhecimento não é inato ao ser humano ou que ele seja construído simplesmente por conviver em um ambiente letrado. Ou seja, apenas ter contato com a linguagem escrita não garante ao estudante o domínio das convenções ortográficas, visto que é necessário um trabalho sistematizado com a língua.

Em seguida, a autora demonstra como cada uma das habilidades discutidas acima se relacionam a um bom progresso no entendimento e aperfeiçoamento ortográfico. A consciência fonológica, por exemplo, tem relevante impacto na compreensão do princípio alfabético, principalmente quando se trata das relações regulares entre letra e som. Já a consciência sintático/semântica permite ao educando compreender as relações irregulares a partir de um contexto. Por fim, a consciência morfológica “está diretamente ligada à estrutura e função da palavra e tem papel preponderante no gerenciamento sintático da frase. É grande sua importância para a leitura especialmente para o acesso às arbitrariedades ortográficas” (ZANELLA, 2011, p. 3).

Além disso, a pesquisa aborda a questão da censura e discriminação que envolve o ensino de ortografia. Esse ponto é discutido em diversos outros estudos, devido a sua importância. Sabe-se que participar efetivamente de uma sociedade requer algumas habilidades e competências, sendo o domínio das convenções ortográficas uma das competências essenciais, visto que estamos inseridos em uma sociedade que exclui quem tem pouco ou nenhum domínio da língua escrita.

Em relação aos aspectos da pesquisa, foi proposto um ditado de um texto composto por 20 frases e 145 palavras, as frases foram ditadas por completo, com possibilidade de repetição se assim fosse solicitado. Algumas especificidades ortográficas foram priorizadas na seleção do texto, sendo elas: palavras com relação fonema-grafema biunívoca, em que uma letra representa apenas um único som (por exemplo: “*T*”, “*B*”, “*F*”); palavras em que uma letra pode representar sons diferentes (exemplo: “*S*” em “*sapo*” e “*casa*” apresentando sons distintos), além de palavras cuja grafia pode ser justificada a partir de regras gramaticais e etimológicas (exemplo: o fato de “*princesa*” ser grafada com “*S*”, pois todas as palavras de título de nobreza se grafam dessa forma.

Como resultado da pesquisa, foi constatado que já ocorre uma melhora na escrita ortográfica dos alunos ao longo das séries escolares, com uma especificidade apresentada da sétima para oitava série em que os alunos desta segunda apresentaram mais erros, na análise quantitativa. A autora traça algumas possíveis justificativas para isso, como fato de alguns alunos da 8ª série terem pouca participação nas atividades. Justifica-se, todavia, que mais estudos a respeito dessa questão devem ser feitos.

Por fim, mostrou-se a importância de um trabalho com as convenções ortográficas em sala de aula, indicando que a ortografia é um conteúdo que não é inato ao aprendiz ou que ele aprende apenas sendo exposto a muitas atividades de leitura. Isto é, o trabalho sistematizado com a ortografia é o único meio que leva o estudante ao domínio dessas normas.

Quadro 4. Síntese do trabalho de Zanella (2011)

AUTOR	MAURA SPADA ZANELLA (ZANELLA)
TÍTULO	Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita.
OBJETIVO	Este estudo teve como objetivo investigar a competência ortográfica de alunos do Ensino Fundamental.
CORPUS	Participaram 356 estudantes (3ª- 8ª séries) de duas escolas (pública e privada).
SÍNTESE DOS RESULTADOS	Os resultados demonstraram o efeito positivo do tempo de instrução na evolução da ortografia. Apesar da discrepância inicial no desempenho dos alunos das duas escolas, essa diferença diminuiu significativamente nas séries posteriores.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Assim como a pesquisa acima, o estudo de Sampaio e Capellini (2015), intitulado “*Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita*”, analisa os efeitos do ensino ortográfico. Nessa pesquisa, há, porém, uma singularidade, visto que a proposta discute os efeitos de um ensino sistemático em dois grupos distintos, sendo um que apresenta dificuldades de escrita e outro sem essas dificuldades.

Participaram da pesquisa 40 alunos do ensino fundamental público, de oito a doze anos, sendo 20 de cada um dos grupos. A seguir, segue descrição dos procedimentos adotados na pesquisa:

- Solicitação para que os estudantes escrevessem as letras do alfabeto, separando as vogais das consoantes, de modo a verificar o conhecimento a respeito dessa separação;
- Ditado randomizado das letras do alfabeto, “em que os escolares foram instruídos a escrever as letras ditadas, com o objetivo de verificar o conhecimento quanto à correspondência entre o nome da letra e o símbolo gráfico que a representa”;
- “Ditado de Palavras, em que foram instruídos a escrever 86 palavras ditadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação”;
- “Ditado de Pseudopalavras, em que os escolares foram instruídos a escrever 36 pseudopalavras ditadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação”;
- “Ditado com Figuras, em que os escolares foram instruídos a escrever 39 palavras correspondentes às figuras apresentadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação”;
- “Erro Proposital, em que os escolares foram instruídos a reescrever as doze frases anteriormente ditadas, porém com erros ortográficos propositais, com o objetivo de verificar os conhecimentos ortográficos que estes elaboraram internamente”;
- “Ditado Soletrado, em que os escolares foram instruídos a escrever 29 palavras ditadas de forma pausada, letra por letra, com o objetivo de verificar sua capacidade de realizar a síntese das letras ditadas para a formação das palavras”;
- “Memória Lexical Ortográfica, em que os escolares foram instruídos a escrever 29 palavras conforme a solicitação, com o objetivo de verificar a capacidade de acesso ao léxico ortográfico quando o escolar usa sua memória fonológica de trabalho”. (SAMPAIO e CAPELLINI, 2015, p. 106-107).

De acordo com as autoras, o instrumento de avaliação descrito acima foi elaborado “segundo as etapas de construção de um instrumento que envolve, além da elaboração, a aplicação, a correção e a interpretação dos resultados com base

psicolinguística” (SAMPAIO e CAPELLINI, 2015, p. 107), no quais todos os grupos, de maneira geral, apresentaram médias de acertos que se tornaram superiores na pós-testagem.

Os erros encontrados podem ser comparados aos demais observados na maioria dos estudos aqui analisados, todos eles se relacionam entre si na medida em que se observa a motivação dos desvios à norma, sendo em expressivo o número encontrado de problemas com relação à hipersegmentação, hipossegmentação, problemas de relação entre grafema/fonema etc.

Tabela 2 – Hipersegmentação e Hipossegmentação

	Significado	Exemplo
Hipersegmentação	Separar de partes de uma mesma palavra	“a sim” – “assim” “com migo” – “comigo”
Hipossegmentação	Unir, na escrita, formas que constituem palavras separadas	“porisso” – “por isso” “derrepente” – “de repente”

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os dados ao final da proposta mostraram que os aprendizes aumentaram a média de acertos na escrita ortográfica após o teste pós aplicação das atividades, evidenciando, de acordo com a autora, que “a aquisição ortográfica é um processo evolutivo”, isto é, um processo de aprendizado gradativo de acordo com o avanço das séries escolares (SAMPAIO e CAPELLINI, 2015, p. 110).

Quadro 5. Síntese do trabalho de Sampaio e Capellini (2015)

AUTOR	MARIA NOBRE SAMPAIO E SIMONE APARECIDA CAPELLINI (SAMPAIO E CAPELLINI)
TÍTULO	Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita.
OBJETIVO	O objetivo da pesquisa aqui relatada consistiu em verificar os efeitos de um programa de intervenção em escolares com e sem dificuldades na escrita.

CORPUS	Participaram 40 escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental público.
SÍNTESE DOS RESULTADOS	O programa de intervenção elaborado contribuiu para melhorar o desempenho ortográfico dos escolares submetidos e não submetidos à intervenção, o que indica que o programa pode vir a ser um instrumento de auxílio tanto para professores quanto para profissionais clínicos que atuam na área da educação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Outro trabalho analisado diz respeito à formação docente em relação à fonética e fonologia, mais especificamente ao ensino da ortografia. Essa pesquisa foi desenvolvida por Haupt (2012) e se intitula “*Formação Docente e a Fonética e Fonologia: o Ensino da Ortografia*”. Esse trabalho se diferencia dos demais aqui dispostos por abordar também o Livro Didático, por isso o consideramos extremamente relevante.

O artigo inicia-se discutindo o problema dos desvios à norma encontrados em diversas faixas etárias, mostrando, assim como o nosso trabalho, a importância de um ensino sistematizado de ortografia também nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental. Ou seja, reconhece-se que os problemas ortográficos não são exclusivos do aprendiz em processo inicial de aquisição da escrita, mas sim acompanha, de forma bastante presente, os aprendizes até o final do ciclo escolar.

A autora realiza um levantamento com alguns professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e mostra que, de acordo com eles, os alunos apresentam, em sua maioria, desempenho ortográfico ruim; dizem também que os problemas de ortografia são devido a falhas na alfabetização; que há forte presença da fala na escrita dos alunos e que os profissionais procuram trabalhar com os alunos treinos ortográficos, como ditado e reescrita²³ de textos, sabendo também que deve mostrar ao aprendiz onde ele erra.

De acordo com as questões abordadas acima, o estudo se propõe a discutir o tratamento dado à ortografia pelos LDs e como eles podem auxiliar os professores no ensino desse tema. Além disso, busca refletir sobre a prática docente; neste apanhado

²³ Pode-se caracterizar a reescrita como as retomadas que são feitas no texto e que nele produzem alguma alteração, que pode ser desde uma pequena correção, como questões de convenções ortográficas, até alterações que mudam o significado do texto. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reescrita>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

bibliográfico, esse é o único artigo que trata da formação docente e suas implicações para o ensino da ortografia. O trabalho ressalta, também, a importância de se conhecer as regularidades e irregularidades da língua a fim de que haja um trabalho adequado desenvolvido pelo docente.

O material utilizado na pesquisa de Haupt (2012) trata da coletânea “*Português Linguagens*” e sua análise consiste nos seguintes questionamentos:

- 1) O manual do professor oferece orientações para o trabalho com a ortografia?
- 2) Que atividades são propostas para ensinar ortografia?
- 3) O livro didático trata diferentemente os casos irregulares e os casos regulares da norma ortográfica?
- 4) Que correspondências entre letra e som o livro didático propõe que se ensine? (HAUPT, 2012, p. 7).

A análise considerou que o manual do professor oferece pouca orientação para o trabalho com a ortografia, por julgá-las insuficientes ao não abordar questões fundamentais como a correspondência letra e som e as regularidades e irregularidades, por exemplo. Há atividades com caráter reflexivo que abordam a relação entre letra e som, mas ressalta-se que o professor precisa ter uma boa formação para que esse conteúdo seja bem explorado, mostrando, dessa forma, a importância da disciplina de fonética e fonologia nos cursos de formação docente. Outra constatação é a de que o livro não aborda as questões de regularidade e irregularidade como seria o ideal, mostrando a distinção entre elas. Por fim, evidencia-se que as relações entre letra e som são discutidas no livro, em alguns momentos. Há uma abordagem mais introdutória e logo em seguida prossegue-se com a abordagem morfossintática.

Dessa forma, nota-se que as atividades relativas a questões ortográficas são ainda muito limitadas no LD analisado, sendo o foco delas regras dependentes do contexto morfológico. Além disso, constata-se que as atividades recorrem muito à repetição e à memorização. Finalmente, ressalta-se que o objetivo do artigo não foi classificar o livro como bom ou ruim, mas indicar que um trabalho sistematizado deve ocorrer e que o docente deve ter a sua disposição diferentes recursos.

Quadro 6. Síntese do trabalho de Haupt (2012)

AUTOR

CARINE HAUPT (HAUPT)

TÍTULO	Formação Docente e a Fonética e Fonologia: o Ensino da Ortografia.
OBJETIVO	A análise objetiva encaminhar uma reflexão sobre o trabalho e formação docente, uma vez que o professor deve ter a habilidade de avaliar as propostas dos livros didáticos.
CORPUS	Atividades do livro didático “Português Linguagens” (MAGALHÃES; CEREJA, 2009).
SÍNTESE DOS RESULTADOS	A preocupação com a ortografia é periférica nesses livros, nos quais o foco é o uso de algumas letras que se encontram em contextos competitivos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A pesquisa desenvolvida por Lima Jr e Silva (2020) objetiva avaliar os efeitos do ensino das relações grafofonológicas na redução de casos de desvios à norma ortográfica. Como objeto de análise, foram estudados os três erros mais frequentes nas turmas, a partir de uma investigação diagnóstica, a saber: apagamento do <r> em coda (final de sílaba, por exemplo, “falar”) de verbos no infinitivo, hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w] (“abril” ao invés de “abriu”) e, por último, a monotongação de verbos no pretérito perfeito do indicativo (“assuto” ao invés de “assustou”). As três etapas da pesquisa foram definidas da seguinte forma:

“A) investigar os casos mais frequentes de desvio à norma verificados na escrita dos alunos, B) elaborar e conduzir atividades reflexivas com ênfase na relação grafema-fonema a fim de promover um domínio consciente da norma ortográfica e C) avaliar os efeitos das atividades que propiciam a reflexão sobre o funcionamento da Língua na diminuição de desvios ortográficos” (LIMA JR e SILVA, 2020, p. 14).

Além desses aspectos mais técnicos do trabalho, há menção ao fator social da língua, ponto relevante em diversos outros estudos da área. Os autores discutem a questão do privilégio de quem detinha os conhecimentos da escrita no início do século passado, falam também da importância desse saber para realização de atividades do cotidiano nos dias atuais.

Um ponto abordado no trabalho que julgamos bastante relevante é a questão do erro e qual tratamento a ele se espera durante as aulas de ortografia. Ainda ocorre, de forma expressiva, muito preconceito com o erro, a ele é dado um peso excessivamente desproporcional ao avaliar o aluno. De acordo com os autores Lima Jr Silva (2020, p. 7), “a doutrina do erro arraigada na nossa cultura até hoje é

preconceituosa, porque desconsidera que o falante foge à norma, impulsionado pelas regras gramaticais próprias internalizadas, as quais são o resultado de seus conhecimentos linguísticos”. É perfeitamente normal que o aluno erre ao formular suas hipóteses no momento em que está aprendendo a grafar novas palavras e esse momento é uma oportunidade para o professor intervir e direcionar o aluno em suas hipóteses.

As incorreções não devem ser vistas como algo ruim. A grafia inadequada dos alunos nos revela que ele está fazendo suas hipóteses, o que é positivo, pois está em um processo de aprendizado, o mais importante é que essas ocorrências não sejam ignoradas (ROMANINO, ROZA e BUSSE, 2016, p. 9).

Lima Jr e Silva (2020) ainda pontuam a importância de ponderar as diferenças entre fonemas e grafemas, pois, se cada pessoa escrevesse da mesma forma que fala diferentes palavras, haveria muitos problemas de incompreensão. Isso se justifica pela pluralidade geográfica de um país continental como o Brasil. Então, a partir do conhecimento que o aluno vai adquirindo sobre as estruturas da língua, ele já está apto a refletir como a norma funciona. A respeito dessa discussão, o artigo ainda traz quatro reflexões de Lemle (2007) sobre a correspondência entre letra e som, sendo 3 delas já abordadas nesta dissertação; a quarta, revelando aspectos da morfologia²⁴, diz que determinados aspectos gramaticais são condicionantes da escrita.

Quadro 7. Síntese do trabalho de Lima Jr e Silva (2020)

AUTOR	FRANCISCA ALINE ALMEIDA SILVA E RONALDO MANGUEIRA LIMA JR (LIMA JR E SILVA)
TÍTULO	O efeito do ensino de relações grafofonológicas na redução de erros ortográficos na Educação de Jovens e Adultos.
OBJETIVO	Avaliar os efeitos do ensino das relações grafofonológicas na redução de casos de desvios à norma ortográfica.
CORPUS	Textos de 20 anos, sendo de duas atividades: uma semiespontânea (redação) e outra uma escrita dirigida (ditado).
SÍNTESE DOS RESULTADOS	Os resultados apontaram a pertinência de um trabalho sistematizado com a ortografia a fim de corrigir problemas que tendem a se perpetuar na trajetória escolar dos alunos.

²⁴ Morfologia é a parte da gramática que estuda a estrutura, a formação e a flexão das palavras. O estudo da estrutura compreende o reconhecimento e a descrição dos elementos constitutivos do vocábulo: raiz, radical, tema, vogal temática, prefixo, sufixo e desinência. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/morfologia>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Essa ancoragem na morfologia para discutir questões da ortografia é tema de pesquisa de diversos autores, como discutiremos a seguir.

Outros trabalhos pesquisados têm ênfase em questões que podem não ser consideradas unânimes quando se trata do ensino da ortografia, como o fato de se afirmar que, por se tratar de uma língua mais transparente, isto é, apresenta maior correspondência entre letra e som, dados morfológicos não seriam tão relevantes para o estudo das relações ortográficas. Todavia, alguns trabalhos têm discutido a relação entre consciência morfológica e bom desempenho da língua escrita. Nessa perspectiva, o trabalho de Miranda e Mota (2013) discute a hipótese de a “habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras está associada ao sucesso no reconhecimento e compreensão de palavras na leitura e **na escrita**” (MIRANDA e MOTA, 2013, p. 1, grifo nosso).

Quadro 8. Síntese do trabalho de Miranda e Mota (2013)

AUTOR	LUCIENE CORRÊA MIRANDA E MARCIA MARIA PERUZZI ELIA DA MOTA (MIRANDA E MOTA)
TÍTULO	Há uma relação específica entre Consciência Morfológica e Reconhecimento de Palavras?
OBJETIVO	Explorar a relação entre a consciência morfológica e o reconhecimento de palavras de forma mais específica.
CORPUS	Material de 57 alunos, sendo 24 do segundo ano do EF e 33 do terceiro ano, também do EF.
SÍNTESE DOS RESULTADOS	Os resultados mostram que a decodificação é uma habilidade muito importante na leitura e que a habilidade de refletir sobre os morfemas contribui para leitura e que essa contribuição é até certo ponto independente da consciência fonológica.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nesse sentido, o trabalho de Guimarães e Paula (2010), cujo título é “*O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita*”, aborda o fato de a consciência morfológica ser um subproduto do processamento fonológico. O trabalho traz, ainda, diversos embasamentos os quais consideram a

estreita relação entre competência morfológica e aprendizado da ortografia. Um consenso entre os trabalhos que discutem a relação entre competência morfológica e competência ortográfica parece ser o caso do som de /z/, o qual se apresenta na forma de “esa” quando se refere a adjetivos no feminino e na forma de “eza” quando se refere a substantivos abstratos (GUIMARÃES; PAULA, 2010).

Cumprido esclarecer que essa habilidade de manipular as pequenas unidades linguísticas é, evidentemente, importante na leitura, mas também não se pode desconsiderar a ajuda para compreender a ortografia das palavras, vide exemplo com o sufixo abordado acima. O estudante, apresentando esse tipo de habilidade, saberá quando grafar determinadas palavras com “eza” ao invés de “esa” a depender da classe gramatical pertencente.

Quadro 9. Síntese do trabalho de Guimarães e Paula (2010)

AUTOR	SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES E FRAULEIN VIDIGAL DE PAULA (GUIMARÃES E PAULA)
TÍTULO	O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita.
OBJETIVO	Apresentar e discutir diferentes trabalhos sobre a consciência morfossintática.
CORPUS	Diferentes estudos sobre a relação entre a consciência morfossintática e a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem escrita.
SÍNTESE DOS RESULTADOS	Após a aplicação das tarefas, foi possível inferir que há uma estreita relação entre a consciência morfológica e o desempenho ortográfico dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Sendo assim, seria possível afirmar que o conhecimento da estrutura morfológica das palavras possibilita aos aprendizes uma maior compreensão dos processos de formação de palavras e, por conseguinte, domínio ortográfico mais desenvolvido; é o que sustenta o trabalho de Guimarães *et al.* (2014).

Esse estudo apresentou uma amostra com 72 alunos de uma escola pública do município de Curitiba (PR), sendo 24 alunos de cada uma das séries investigadas, 3º, 4º e 5º anos. O trabalho avaliou as “possíveis relações entre o processamento de morfemas e o aumento do domínio na leitura e na escrita” (GUIMARÃES *et al.*, 2014,

p. 4). Foram aplicadas aos alunos três tarefas, sendo elas de categorização gramatical, de morfologia flexional e de morfologia derivacional. A primeira consistia em apresentar 15 palavras aos alunos, de três categorias gramaticais diferentes (cinco substantivos, cinco adjetivos e cinco verbos), para que eles formassem três grupos de palavras em que em cada um deles estivessem apenas palavras da mesma categoria gramatical. A segunda tarefa consistia em apresentar aos discentes flexões de substantivos e verbos, em que a partir de pequenos grupos, uma palavra não teria relação com as demais, fazendo com que o estudante a encontre. Por fim, na terceira tarefa, foram apresentadas palavras para que o educando encontre as que apresentam semelhança em sua construção.

Após a aplicação das tarefas, foi possível inferir que há uma estreita relação entre a consciência morfológica e o desempenho ortográfico dos alunos. É importante salientar, contudo, que estudos dessa natureza ainda precisam ser mais explorados, pois ainda há muitas lacunas a serem preenchidas.

Quadro 10. Síntese do trabalho de Guimarães *et al.* (2014)

AUTOR	SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES (GUIMARÃES <i>et al.</i>)
TÍTULO	Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?
OBJETIVO	Verificar as relações entre a consciência morfológica e o desempenho em ortografia e compreensão de leitura de alunos do 3º, 4º e 5º anos de uma escola pública.
CORPUS	Material de 72 alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.
SÍNTESE DOS RESULTADOS	A análise dos dados empíricos apresentados mostra que o desempenho nas tarefas de avaliação da consciência morfológica (flexional e derivacional) contribui significativamente para explicar a variância de desempenho dos participantes em ambas as habilidades, ou seja, compreensão de leitura e escrita ortográfica.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os trabalhos aqui analisados nos mostram a importância de um ensino sistematizado da ortografia que leve em consideração as diferentes motivações para os desvios encontrados durante o processo de escrita dos aprendizes. Diferentes abordagens se mostram importantes cada uma em sua especificidade, dessa forma, acreditamos que

não exista apenas uma forma ideal de se trabalhar as convenções ortográficas em sala de aula. Há casos, por exemplo, que julgamos necessário recorrer à memorização e há exemplos em que um trabalho reflexivo deva ser priorizado.

4. METODOLOGIA

A presente dissertação parte de uma proposta da prática pedagógica visando refletir sobre um problema encontrado no meu exercício como professor da educação pública, a saber: as dificuldades na escrita ortográfica do Ensino Fundamental II. A forma como os alunos escrevem textos, muitas vezes desconsiderando as normas ortográficas da língua, é uma preocupação que possuo como professor. Isso se justifica em razão de que, quando os indivíduos não se apropriam das normas ortográficas, não somente na escola, mas também no decorrer da vida, acabam por serem “censurados” e discriminados socialmente.

Sendo assim, intervir nesse problema é um objetivo a ser alcançado. Ademais, trata-se de uma abordagem a qual se preocupa em aproximar as mídias digitais dos alunos, visto que estamos desenvolvendo sequências didáticas que se valem de ferramentas tecnológicas, a exemplo o Podcast e um verificador gramatical digital²⁵, responsável por auxiliar os estudantes durante o processo de escrita e reescrita.

Será produzido um Projeto de Letramento²⁶ (KLEIMAN, 2000), contendo quatro diferentes SDs, adaptadas a partir da concepção de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), objetivando a reflexão, por parte dos alunos, acerca do uso apropriado da norma ortográfica com o intuito de garantir o exercício da escrita reflexiva e seu uso para as funções sociais. Ressalta-se que, inicialmente, este Projeto de Ensino foi pensado para ser aplicado em sala de aula, entretanto, devido à pandemia pela qual estamos passando nos anos de 2020/2021, com a suspensão das aulas presenciais, vamos apresentá-lo com caráter propositivo. Antes da interrupção da proposta inicial, esta dissertação buscou aprovação do Comitê de Ética, COEP, uma vez que se tratava de uma pesquisa envolvendo seres humanos. No entanto, o projeto foi suspenso no COEP, diante da impossibilidade de aplicação prática.

²⁵ <https://languagetool.org/pt-BR/>

²⁶ Entende-se um Projeto de Letramento como [...] “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

A primeira sequência se refere ao trabalho com o gênero escrito, fazendo uso do verificador gramatical como ferramenta tecnológica. Inicia-se a sequência de atividades com a apresentação de textos diversos – temas variados – do gênero Carta Aberta, objetivando a reflexão acerca do gênero, suas características, função social, como se materializa etc. Após a leitura e estudo do gênero, será proposta uma primeira escrita do texto. Nesse momento, os alunos serão divididos em pequenos grupos²⁷. Essa escolha permite, conforme Moraes (1998, p. 75), “o debate, o conflito cognitivo e a cooperação”.

O próximo passo é apresentar aos alunos a proposta de escrita em pares. Será orientada, então, a escrita colaborativa entre os grupos. A primeira revisão será feita entre o professor e cada grupo. Os alunos serão incentivados a buscar e refletir sobre os erros apresentados – seus e dos colegas – valendo-se de um verificador gramatical, o qual será oportunamente apresentado nessa etapa. Para além de uma mera correção gramatical, os estudantes deverão refletir sobre a escrita; nesse caso, essa reflexão está de acordo com as nossas expectativas de que os estudantes deverão pensar hipóteses sobre as possibilidades/caminhos para escrever as palavras que compõem o seu texto, a partir de associações a determinadas regras da memorização, por exemplo.

É importante frisar que o verificador gramatical proposto não corrige de forma automática os erros, apenas incentiva uma reflexão sobre uma alternativa de correção para que o próprio estudante possa construí-la a partir da sugestão. Isso se mostra importante na medida em que permite ao aluno ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem de ortografia, prática incentivada por diversos estudiosos da área (MORAIS, 2007; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2017).

A segunda sequência didática trata-se de um trabalho de análise de aspectos da oralidade. Nossas hipóteses aqui, de acordo com diversos estudiosos, sugerem que muito do que é transposto para o texto escrito é influenciado pelo modo como o

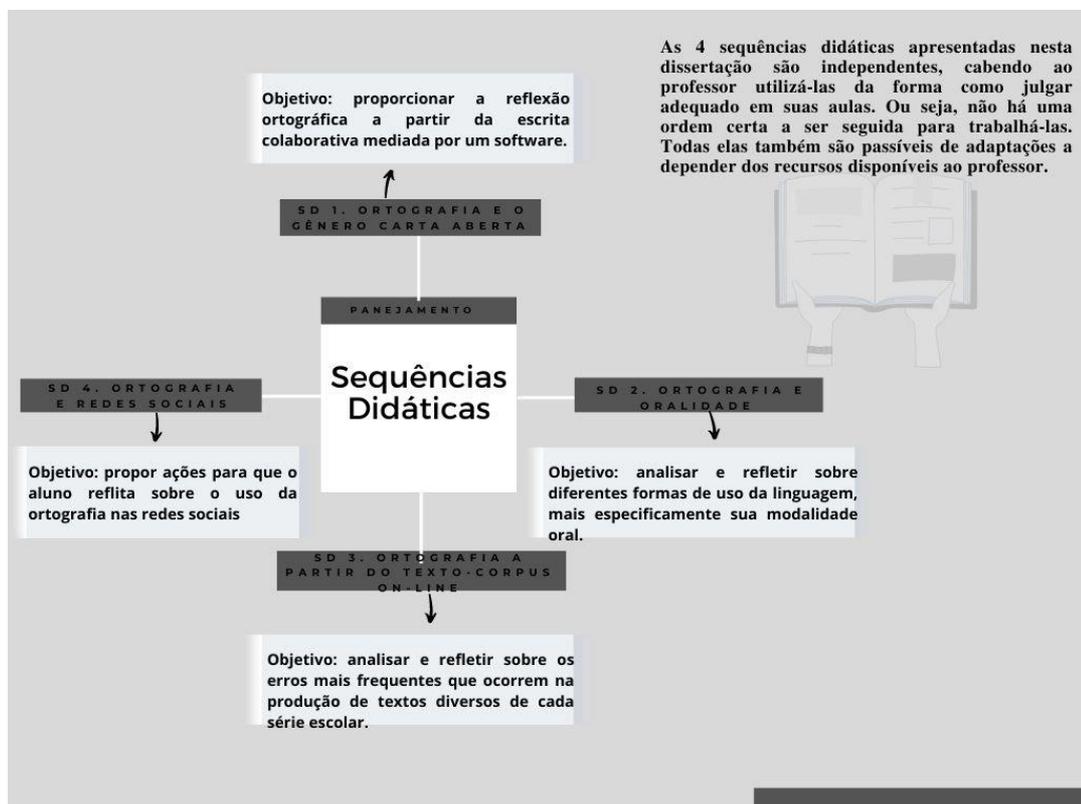
²⁷ Essa escolha deve levar em consideração a realidade e especificidade de cada turma. Julgamos interessante um trabalho de escrita colaborativa orientada por um recurso tecnológico que seja realizado em pequenos grupos, 3 a 4 alunos por exemplo, pois esta quantidade permite uma interação em que todos façam realmente parte da construção do texto.

estudante fala. Sendo assim, objetivando trabalhar essa relação fala/escrita, pode-se recorrer ao Podcast, um programa de áudio. O propósito é, além de inserir as TIC's na sala de aula, propiciar práticas de ensino das normas ortográficas que sejam estimulantes e levem o aluno a se envolver e se interessar por isso.

A terceira sequência didática apresenta a proposição de um trabalho feito a partir de dois *corpora* aos quais o professor pode recorrer visando a trabalhar regras específicas de ortografia. Os dois *corpora* são compostos por textos diversos das quatro séries do EFII. A instrução para acesso a esses materiais estará descrita na própria SD.

Por fim, a quarta sequência traz um trabalho que envolve ortografia e redes sociais. Propõem-se ações para que o aluno reflita sobre o uso da ortografia nas redes sociais, compreendendo a importância de se considerar o contexto na produção escrita e refletindo sobre as inovações e usos intencionais do “erro ortográfico” nas redes com efeitos diversos.

Figura 10 - Mapa esquemático das sequências didáticas.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Apresentaremos a seguir as propostas de trabalho com a ortografia. O modelo de sequência didática apontado por Dolz, Noverraz, Scheneulwy (2004), em que os estudiosos definem esse método como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), foi utilizado como um ponto de partida, uma vez que o adaptamos devido à particularidade do nosso trabalho.

Sequência didática 1: ortografia e o gênero Carta Aberta

Objetivo: produzir um texto colaborativo, com vistas ao trabalho com a análise linguística.

Público alvo: Ensino Fundamental, anos finais.

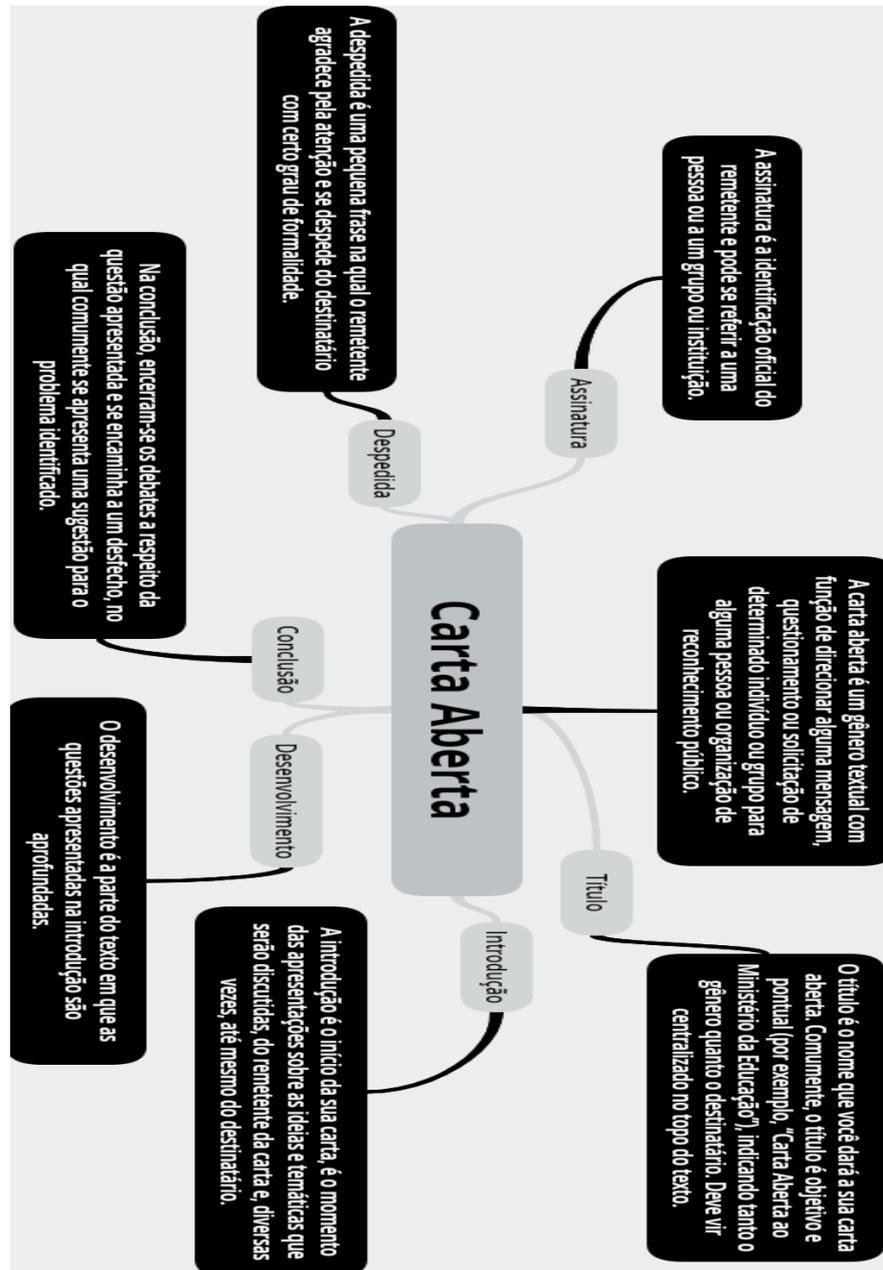
Número de aulas sugerido: 10

Módulo 1

A proposta a ser desenvolvida em sala de aula deve ser devidamente apresentada aos alunos como primeiro passo. O docente deve aproveitar este momento para explicar, em todos os detalhes, o que será trabalhado com os alunos e aproveitar para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir. O professor deve dizer aos educandos quais são as expectativas com esse trabalho. Este também é o momento em que o docente deve propor um diagnóstico da turma a fim de avaliar o conhecimento prévio desta, para que a proposta leve em consideração as particularidades de cada um.

O primeiro passo é proporcionar a leitura do gênero²⁸ – garantindo que todos os estudantes tenham sido apresentados e diferentes textos. O próprio Livro Didático pode ser usado neste momento a depender da série trabalhada.

Figura 11 - Características de uma carta aberta.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

²⁸ Escolhemos o gênero Carta Aberta por considerá-lo bastante relevante, visto a sua função social. Além disso, acreditamos que a natureza do gênero é ideal para um trabalho de escrita em pares.

Esta etapa é muito importante, pois garantir o acesso do aluno a textos bem escritos o aproxima da língua que será esperada dele ao escrever (BRANDÃO, 2007). Serão feitas reflexões, em conjunto, sobre os textos lidos. Nesse momento inicial, os alunos serão levados a se apropriarem das características do gênero – é importante frisar que não buscamos criar uma lista do que deve ou não conter em tal texto, pois isso tornaria nosso trabalho mecânico e fugiria da proposta principal que é a reflexão linguística com o apoio do texto. Atividades²⁹ sobre o gênero e de interpretação de texto serão incluídas nesta etapa. Caso o LD não contenha textos do gênero, sugerimos os exemplos listados a seguir:

Título: “De uma branca para outra: O turbante e o conceito de existir violentamente” de Eliane Brum. BRUM, Eliane. De uma branca para outra: o turbante e o conceito de existir violentamente. **El País**, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060_574691.html>. Acesso em: 02 jul. 2021.

Título: “Carta aberta contra o racismo, a xenofobia e o populismo e em defesa de uma cultura e de uma sociedade livres, plurais e inclusivas”, de diversos escritores portugueses e de língua portuguesa. Autores lusófonos escrevem carta aberta contra o racismo. **O Globo**, 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/autores-lusofonos-divulgam-carta-aberta-contra-racismo-1-24596738>>. Acesso em 02 jul. 2021.

Título: “Carta conjunta em defesa da educação no Brasil”, de um grupo formado por seis ex-ministros da Educação. TUON, Lígia. Em carta aberta, 6 ex-ministros alertam para risco de desmonte na Educação. **Exame**, 2019. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/em-carta-aberta-ex-ministros-alertam-para-risco-de-desmonte-na-educacao/>>. Acesso em 2 jul. 2021.

Módulo 2

No segundo módulo, será apresentada aos alunos a proposta de escrita colaborativa. É importante, nesta etapa, que o professor explique o conceito de escrita colaborativa

²⁹ Aqui o professor pode ter liberdade para criar atividades, como elas serão trabalhadas. A exemplo podem ser feitas perguntas orais sobre o gênero, de modo que toda a turma participe em conjunto.

e como a turma pode se organizar. Uma escrita colaborativa permite tanto a colaboração entre pares, como entre grupos maiores. Dessa forma, essa adaptação pode ser realizada de acordo com a realidade de cada turma. Será discutida com eles a ideia de escreverem um texto do mesmo gênero estudado anteriormente, Carta Aberta. Nesta etapa, pode ser sugerida a escrita tanto diretamente no próprio caderno³⁰ inicialmente ou, caso esteja à disposição do professor, pode ser possível o uso de plataformas de escrita colaborativa, como a Wiki (disponível em: <https://www.fandom.com/>) e GoogleDocs (disponível em: <https://accounts.google.com/>). Esses ambientes digitais podem ser de extrema valia para o docente, visto que ainda é um recurso pouco explorado na educação básica e que apresenta um enorme potencial pedagógico.

O Google Docs³¹ é um pacote de ferramentas da empresa Google que permite a criação de textos por mais de 1 pessoa. Esse serviço permite o uso tanto síncrono quanto assíncrono, ou seja, os usuários não precisam estar juntos produzindo o texto no mesmo momento. Já a Wiki³² é um website em que diversas pessoas podem colaborar na produção de um texto. No entanto, esse software apresenta algumas complexidades a mais para o seu uso, diferentemente do Google Docs que é mais intuitivo.

Neste momento, é importante que o professor dedique algumas aulas para apresentar esses recursos tecnológicos. Recursos como Power Point e outras mídias podem ser interessantes aqui para demonstrar o passo a passo de como usar a Wiki e o Google Docs. É provável que os estudantes não estejam familiarizados esses softwares, o que vai demandar, então, esse auxílio.

Após a primeira versão, cada grupo terá a oportunidade de refletir sobre o próprio texto, e, para isso, farão uso do verificador gramatical "*Language Tool*" (<https://languagetool.org/pt-BR>). A seguir, mostramos um exemplo de um trecho

³⁰ Caso esta seja a opção seguida pelo professor, após a finalização da primeira versão do texto, os alunos devem ser levados ao laboratório de informática para transporem aquilo para o software.

³¹ <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>

³² Website para acesso: <https://www.fandom.com/>

transposto para o software, o conteúdo trata-se de um meme popularizado na internet retratando uma situação em que houve uma tentativa de diálogo entre escola e pais.

Figura 12 – Meme bilhete escolar.

Português (Brasil) ▾ Copiar texto Excluir texto

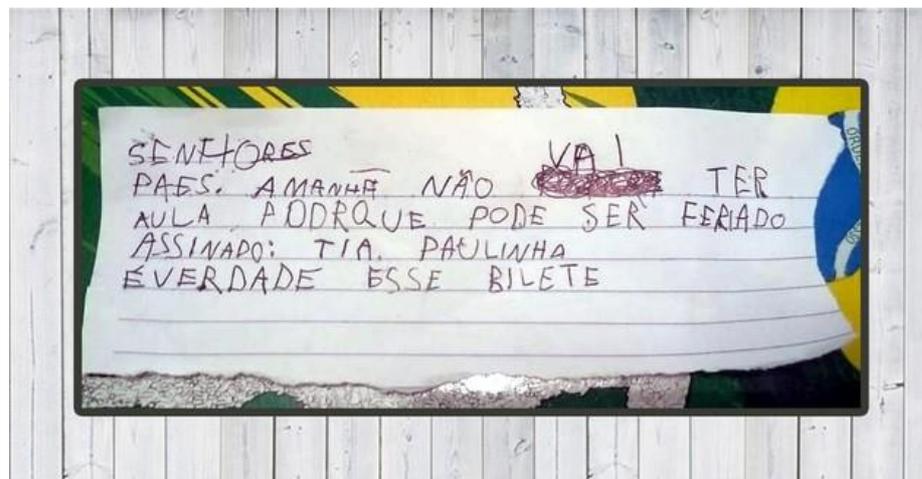
"Senhores paes. Amanhã não vai ter aula porque pode ser feriado. Assinado: Tia Paulinha. É verdade esse bilete."

2 erros de escrita encontrados 112 caracteres, 18 palavras ⓘ

Fonte: languagetool.com.br

Na imagem acima, pode-se observar que o verificador gramatical encontra dois desvios ortográficos, indicando que o aprendiz deve buscar alternativas a fim de adequar o seu texto à norma. Apresentamos também o conteúdo original para efeito de visualização.

Figura 13 – Meme bilhete escolar



Fonte: Dicionariopopular.com.br

Esse momento é ideal para se lançar mão dos recursos como filmagens e gravações em áudio, na medida em que verificam como os próprios estudantes veem o erro e como buscam alternativas a partir da reflexão a que o verificador induz, isto é, se discutem entre os integrantes do grupo as opções para o erro sinalizado, se fazem

pesquisa on-line, etc. Nesse sentido, conforme pontua Oliveira-Guimarães (2017), é importante o trabalho com a compreensão da palavra pelo aluno, o qual deve ser desenvolvido de maneira contextualizada, não fazendo com que o aluno apenas decore que determinada palavra deve ser sempre grafada com tal letra e não outra. Sendo assim, o aluno deve ser incentivado a refletir sobre as particularidades das palavras, sua etimologia, sentido, som.

Módulo 3

Este módulo será para que, após a reflexão ortográfica, os alunos tenham a oportunidade de reescrever o texto. Haverá discussão sobre os meios de circulação dos textos, público alvo, etc. Esse momento é muito importante para a apropriação ortográfica, visto que propiciar uma atividade que faça sentido para os alunos – a exemplo, produzir textos que serão realmente lidos e não apenas para serem avaliados pelo professor, irá incentivá-los a ter preocupação com o modo como escrevem. Após a reflexão ortográfica feita pelos alunos, há a oportunidade de discutir em sala de aula as hipóteses pensadas por eles, os erros cometidos inicialmente, caminhos seguidos, etc. Com essa etapa, ganha-se um ótimo momento para a discussão da ortografia em sala, seu papel na vida, tanto na escola como fora dela, do aluno e como ele a enxerga.

Ao final, é importante a aplicação de um questionário como fechamento do projeto de ensino para verificar a percepção do aluno acerca das atividades desenvolvidas, bem como a sua efetividade. Mostramos, abaixo, um quadro com as etapas desenvolvidas desde a apresentação do gênero à proposta de circulação dos textos.

Quadro 11 – Síntese SD1

Etapas	Propósito	Modo de execução
--------	-----------	------------------

1ª	Apresentar o conteúdo a ser estudado, objetivos esperados, divisão dos grupos. Apresentação do gênero.	Discussões orais e de interpretação sobre um texto específico para introduzir o gênero.
2ª	Apresentar o conceito de escrita colaborativa e as ferramentas digitais que serão utilizadas.	Apresentação em Powerpoint do passo a passo de acesso às ferramentas digitais e do funcionamento da escrita colaborativa. O professor pode pedir para que os alunos pesquisem em casa e, posteriormente, proponha uma discussão em sala.
3ª	Iniciar o processo de produção textual.	A partir de possíveis dificuldades de produção textual, deve haver encaminhamento do professor quanto ao processo de iniciá-la, desenvolvê-la e finalizá-la. Compreender a característica de colaboração na escrita, em que todos devem participar ativamente.
4ª	Verificar os aspectos ortográficos do texto.	Aqui verifica-se o processo de análise dos aspectos linguísticos do texto a partir do verificador gramatical. Esse trabalho, em grupos, deve incentivar a autonomia no modo de analisar o próprio texto. Em um momento posterior, abre-se espaço para uma reflexão em toda turma de forma mais geral sobre as dificuldades encontradas.
5ª	Propor a circulação das produções.	Discutir a importância do interlocutor para a produção escrita.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Sequência Didática 2 – Oralidade e ortografia

A segunda sequência didática 2 trata-se de um trabalho com vistas a analisar aspectos da oralidade a partir do Podcast.

Sequência Didática 2: ortografia e oralidade

Objetivo: tratar aspectos da ortografia, mais especificamente a relação desta com a oralidade.

Público alvo: ensino fundamental, anos finais.

Número de aulas sugerido: 10

Módulo 1

Apresentação da Sequência Didática. Nesse momento, o professor deve apresentar o roteiro a ser seguido, os objetivos que ele espera que sejam alcançados e esclarecer possíveis dúvidas dos alunos. A partir de recursos, como PowerPoint, o docente pode trazer o conteúdo de forma mais dinâmica. O professor pode fazer um círculo, iniciar uma discussão espontânea acerca do que é oralidade e questionar os estudantes fazendo com que eles participem ativamente. Falar dos gêneros orais e como eles se diferem dos escritos pode ser interessante, visto que o trabalho com o primeiro é o eixo central desta SD. A seguir apresentamos algumas sugestões de perguntas, de ordem aleatória, que podem ser realizadas pelo docente.

1. Para você, qual a diferença entre fala e escrita?
2. Você conhece ou já ouviu falar sobre Podcast? Se sim, há algum em particular que você acompanha?
3. Qual modalidade de uso da língua - fala e escrita - representa ou indica mais poder na nossa sociedade?
4. Qual a função da escrita na nossa sociedade?

Essas e outras questões podem iniciar o trabalho do docente com os aspectos da oralidade e escrita. Em seguida, mostra-se uma ilustração com algumas informações principais sobre o Podcast que pode ser utilizada pelo professor a fim de apresentar essa ferramenta.

Figura 14 - Informações sobre o Podcast.

PODCAST

Um dos principais pontos positivos do Podcast, quando usado como ferramenta educacional, é a possibilidade de trabalho colaborativo. Com distribuição gratuita e livre, contribui para a difusão e uso, facilitando o compartilhamento de conhecimentos e troca de ideias entre alunos, professores e usuários da rede.

O QUE É

O podcast é como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no play ou baixar o episódio.



TEMAS



Os temas são os mais abrangentes possíveis. **Cinema, TV, Literatura, Ciências, Profissionais, Política, Notícias, Games, Culturais, Religiosos, Educacionais, Humorísticos, Musicais, Esportivos... Ufa! E tem muito mais.**

É PAGO?

Não, mas pode ser. A maioria dos produtores de podcast não cobram nenhum centavo pelo acesso ao seu conteúdo, mas é possível fazer diferente. Para produzir um podcast, normalmente, não há muitos custos envolvidos (basta ligar o microfone do seu computador, gravar o áudio e lançar na Internet).



LOCAL DE GRAVAÇÃO



É fundamental que o ambiente seja livre de ruídos externos, portanto, tenha preferências por locais fechados e não públicos. Para garantir que o ambiente está adequado, realize um teste antes de iniciar a gravação.

PODCAST NA EDUCAÇÃO

Para os docentes, o podcast atua como um facilitador, pois através dele é possível dar instruções aos alunos sobre a atividade a ser desenvolvida, auxiliar no aprendizado das matérias (principalmente quanto à compreensão oral e fixação de pronúncia).



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Módulo 2

Após apresentar o conteúdo da SD e a ferramenta a ser utilizada nesse primeiro momento, o professor pode dividir a turma em grupos para o prosseguimento da atividade. Será importante que o docente peça aos alunos para pesquisarem em casa sobre alguns Podcasts para que eles conheçam um pouco mais sobre esta ferramenta. Pode haver a sugestão de temas específicos para cada grupo pesquisar e, na aula seguinte, todos trazerem suas impressões para compartilhar com a turma.

Há diversos Podcasts educacionais que o professor pode levar para apresentar aos alunos, com abordagens diversas dentro das grandes áreas do conhecimento. Além, é claro, de Podcasts com foco em humor, finanças, curiosidades e muitos outros que podem ser apresentados.

Módulo 3

A primeira atividade pensada para esta SD inicia-se na escolha prévia e divisão de alguns temas pelo docente. Sugerimos abaixo algumas temáticas que podem ser adotadas pelo professor ou servir de base para a criação de outras situações.

Quadro 12 – Situações de uso da língua.

1. Entrevista de emprego
2. Conversa entre amigos em um clube aquático
3. Pai e filho assistindo a um jogo de futebol no estádio
4. Visitando a um centro comercial popular em que produtos de marcas famosas são vendidos por preços muito baixos
5. Viagem de avião de um estado a outro, voo com fortes turbulências
6. Diálogo entre colegas de trabalho
7. Um almoço em família
8. Uma reunião importante com um cliente
9. Uma escola, mais especificamente, o encontro durante uma aula
10. No recreio da escola com os amigos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Acreditamos que as diversas situações apresentadas acima abrangem muitos contextos importantes para se observar e analisar os usos da língua, ainda o professor poderá acrescentar outros, inclusive assuntos cotidianos e atuais. Desse modo, será possível fazer um trabalho amplo de reflexão linguística. Após apresentar os temas, os grupos farão a escolha juntamente com o professor e, então deverão planejar a cena e posteriormente produzir um Podcast. Alguns caminhos podem ser seguidos pelo docente de acordo com o que achar adequado para a realidade de sua turma, por exemplo pode haver um prévio roteiro da situação criado pelos alunos de forma escrita para depois ser encenado no Podcast. Opcionalmente, pode ser uma situação espontânea. Esta última alternativa nos parece bastante interessante, na medida em que se verificam usos mais fiéis à realidade e cria um corpus rico em exemplos reais da oralidade, isso principalmente nas cenas em que o seu uso é o mais explorado.

Como próxima etapa desta atividade, o professor deve pedir aos estudantes para que ouçam ao Podcast criado e, após isso, transcrevessem de forma fiel para o caderno.

É importante que se mantenham as palavras da forma como foram pronunciadas para que se analise o texto adequadamente. A partir do produto fruto desta atividade, o professor pode discutir com os alunos sobre as duas modalidades de uso da língua, fala e escrita. Outra possibilidade é o professor criar de forma conjunta com os alunos um quadro em que conste palavras da forma como são pronunciadas e como são escritas, conforme ilustra o exemplo a seguir.

Quadro 13 – Proposta de atividade sobre oralidade.

Pronúncia	Escrita
Ele pensô, ele pensou	Ele pensou

Fonte: Adaptado de Sartori *et al.* (2015).³³

Quadro 14 – Síntese SD2

Etapa	Propósito	Modo de execução
1 ^a	Apresentar a SD, a ferramenta Podcast.	O professor pode introduzir o tema a partir de recursos como Powerpoint e também levar recursos de mídia a fim de apresentar algum Podcast para os alunos. Materiais impressos também são bons aliados.
2 ^a	Discutir as diferenças entre fala e escrita.	O professor pode propor um debate inicial sobre o tema, pedindo aos estudantes para pesquisar durante a aula ou em casa na internet. Pode ser apresentado também à turma algum documentário sobre o assunto.
3 ^a	Introduzir as diferentes situações (do quadro apresentado no módulo 2 desta SD) do cotidiano em	O professor pode escolher um dos exemplos trazidos no quadro 2 para efeito de exemplificação do que se espera deste trabalho.

³³ este quadro visa mostrar que há várias formas de se pronunciar e em geral apenas uma para se escrever.

	que fala e escrita se manifestam.	
4ª	Produzir os Podcasts.	Momento para planejar e executar as atividades, fazer o roteiro das situações.
5ª	Debater os resultados.	Aqui tem-se o momento para a reflexão linguística. O professor pode pedir para que cada grupo apresente as suas considerações e todos podem ter a oportunidade de fazer apontamentos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Sequência didática 3 - Trabalho com corpora de textos escritos

A terceira sequência didática trata-se de um trabalho com vistas a analisar os desvios ortográficos a partir do texto e propor caminhos para o domínio de regras e memorização.

Sequência Didática 3: ortografia a partir do texto

Objetivo: desenvolver a consciência metalinguística por meio de atividades a partir do texto

Público alvo: ensino fundamental, anos finais

Número de aulas sugerido: 10

A terceira sequência didática apresenta a proposição de um trabalho feito a partir do material de um corpus on-line que poderá ser acessado pelo professor. Como alternativas, apresentamos 2 corpora à disposição do docente, sendo um sob a

orientação da profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães³⁴ outro sob orientação da profa. Dra. Luciani Ester Tenani³⁵.

Sugerimos os corpus trazidos aqui para evitar que o docente utilize os textos dos próprios alunos para o trabalho em sala de aula, pois dessa forma evita-se exposição dos sujeitos. Outra alternativa seria o professor utilizar também materiais de outras turmas.

Módulo 1

O professor pode iniciar o trabalho reproduzindo em Powerpoint o texto selecionado e distribuir uma cópia para os alunos. Esse é um trabalho que pode ser realizado tanto em pares quanto de forma individual. A primeira opção promove cooperação, portanto, nos parece mais adequado. A seguir mostramos um texto para servir de exemplo.

³⁴ Este corpus está disponível on-line em breve, dessa forma orientamos que o docente entre em contato através do (danielamlog@letras.ufmg.br) para ter acesso ao material em sua integralidade.

³⁵ O professor deve acessar o site <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login> e seguir o procedimento descrito a fim de ter acesso ao material.

Figura 15 – Produção textual de um(a) estudante do 7º ano.

Eu no futuro.

Eu no futuro quero ser arquiteta porque eu acho muito interessante. Eu pretendo ir morar nos Estados Unidos e nos horas vagas eu irei visitar minha família. Eu pretendo continuar estudando pra aprender mais sobre arquitetura. E eu quero estar com a minha família e amigos. E seria muito bom construir a casa do Dylan O'Brien meu ator preferido e de varias pessoas eu também queria saber a diferença entre Engenharia civil e arquitetura. Eu também quero construir uma casa para minha mãe. E eu quero muito conhecer Dylan O'Brien por que eu sou mega fã dele e construir casa para varios famosos mas pra isso tudo acontecer eu preciso estudar e fazer uma prova boa que e Harvard eu acho lá um lugar muito interessante por isso que eu quero estudar lá acho que e lá.

Fonte: Corpus do projeto de pesquisa "Ortografia no Ensino Fundamental II: reflexões e práticas"³⁶

Com o texto acima projetado para a turma, o professor pode elaborar conjuntamente com os alunos algumas observações para grafar determinadas palavras. A partir da palavra "família" na quarta linha, o docente poderia colocar os seguintes pares de palavras no quadro:

Família x Família

Auxílio x Auxílio

Mobilha x Móbilía

³⁶ Este projeto é coordenado pela professora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães da Faculdade de Letras da UFMG. O projeto se insere no campo da Linguística Aplicada na busca de estabelecer uma tipologia das variações ortográficas persistentes, ao longo do Ensino fundamental II, e indicar caminhos possíveis de prática do trabalho com a ortografia na sala de aula. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, de registro Nº 79559017.4.0000.5149.

Neste momento, o professor pode pedir para que os próprios alunos falem em voz alta os três pares de palavras acima e, assim, percebam a semelhança na hora de pronunciar cada uma delas. Além disso, é importante que eles reconheçam a natureza desse erro ortográfico. Após isso, é o momento de o docente explicar que os sons de “LH” e “LI” apresentam bastante proximidade e que essas palavras devem ser grafadas com “LI”, conforme mostra o segundo exemplo de cada par.

Ainda sobre o mesmo texto representado acima, o professor pode aproveitar para discutir a questão do apagamento do “R” no final de alguns verbos no infinitivo. Esse desvio à norma está presente não somente na escrita, como também na fala de muitas pessoas. Sugerimos que o docente apresente para os alunos o vídeo abaixo e após a exibição do material, chame a turma para discutir a importância do uso correto e como a ausência do “R” ao final de alguns verbos poderia causar confusão nas comunicações escritas.

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=NT2qW19UaKo>

Figura 16 - Como se escreve | Uso do R no infinitivo



Fonte: [Youtube.com](https://www.youtube.com)

Outra oportunidade pedagógica que o texto permite é o uso da palavra “Diferença”. Sugerimos que o professor apresente o quadro abaixo à turma:

Quadro 15 – Exemplos de palavras com sufixo “ença” e “ança”

Crença	Sentença
Lembrança	Mudança
Vingança	Licença

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Após exibir o exemplo acima, o professor pode chamar os alunos para a reflexão sobre quais características as palavras parecem ter em comum. Dessa forma, espera-se que os próprios estudantes reflitam e observem os sufixos semelhantes, algumas tendo a terminação em “ENÇA” e outras “ANÇA”. Então o docente pode explicar que palavras que apresentam esses sufixos (quando representam ação/estado), aqui atentando-se a consciência fonológica que deve ser incentivada, devem ser grafadas sempre com “Ç”.

A seguir, o professor pode chamar atenção para as palavras “Interessante” e “Presiso” e utilizar do mesmo exemplo da atividade anterior, com um quadro em que conste outras palavras semelhantes.

Quadro 16 – Exemplos de palavras com “SS”

Assumir	Assunto	Pressa
Vassoura	Sucesso	Péssimo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Novamente, o docente deve incentivar os alunos a observarem as palavras do quadro para que eles cheguem à conclusão das semelhanças entre elas e formulem hipóteses que determinam por que cada uma está grafada dessa forma. Então, ao final, professor e alunos devem elaborar a conclusão de que o grafema /S/ entre duas

vogais tem som de /Z/, sendo assim, para que este represente som de /S/ deve ser grafado assim “SS” ou em alguns casos com “C”, como o exemplo “*Preciso*”. Neste momento, o docente pode aproveitar para mostrar uma situação que não segue essa representação, o caso de “Fazer”, que não deve ser grafado com “S” mesmo que essa letra esteja entre duas vogais.

Quadro 17 – Síntese SD3

Etapa	Propósito	Modo de execução
1 ^a	Apresentar os textos, explicar o objetivo do trabalho.	Recursos como Powerpoint são importantes nesta SD, em qualquer um dos momentos/ocorrência dos erros apresentados. O professor pode distribuir os textos para duplas, assim contribuindo para a interação entre os pares.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como visto, propostas de atividades que fazem uso do texto permitem diversos caminhos para o trabalho com a ortografia, a partir de várias ocorrências do erro ortográfico. Assim como as demais SDs aqui presentes, esta também possibilita adaptações pelo professor, que pode inserir outros elementos que julgar adequados.

Sequência didática 4 - ortografia e redes sociais

Sequência Didática 4: ortografia e redes sociais

Objetivo: mostrar a importância da escrita ortográfica nas redes sociais

Público alvo: ensino fundamental, anos finais

Número de aulas sugerido: 10

A quarta sequência traz um trabalho que envolve ortografia e redes sociais. Pretende propor ações para que o aluno reflita sobre o uso da ortografia nas redes sociais, compreendendo a importância de se considerar o contexto na produção escrita e

refletindo sobre as inovações e usos intencionais do “erro ortográfico” nas redes com efeitos diversos. Os módulos desta sequência didática não dependem um do outro, ou seja, o professor pode ter a liberdade para trabalhá-los da forma que julgar mais adequado.

Módulo 1

Sugerimos que o professor apresente a matéria abaixo, extraída do site “Correio Braziliense”, para discutir o peso do erro ortográfico nas redes sociais. Não somente esse fato, mas também trazer a discussão sobre quem o comete. Ou seja, o professor pode propor um debate em sala para que os alunos discutam sobre os efeitos que o erro ortográfico causa, a depender da posição que a pessoa ocupa. Essa mesma notícia foi reproduzida em diversos outros meios de comunicação, então o docente pode levar para os alunos diferentes exemplos para evidenciar a relevância que o desvio à norma ortográfica provocou. Nesse momento, o professor pode questionar os alunos se eles concordam com a ideia negativa atribuída a esse episódio e o porquê. Também há possibilidade de refletir com os alunos se o mesmo erro fosse produzido por outros profissionais, de outras áreas, se haveria o mesmo efeito. Este primeiro módulo é repleto de possibilidades e cabe ao docente adaptá-las conforme julgar pertinente para as suas aulas.

Figura 17 - Reportagem sobre erro ortográfico.



**"IMPRECIONANTE":
ERRO DE ORTOGRAFIA
DO MINISTRO DA
EDUCAÇÃO REPERCUTE**

Abraham Weintraub escreveu a palavra "impressionante" com c, ao responder um tuíte de Eduardo Bolsonaro

O ministro da Educação, Abraham Weintraub, voltou a ser assunto nas redes sociais, nesta quarta-feira (8/1), graças a um erro de ortografia. Ao responder um tuíte do deputado federal Eduardo Bolsonaro (SP), grafou a palavra "impressionante" com c.

O parlamentar havia tuitado sobre a necessidade de se realizarem pesquisas a respeito do uso defensivo de armas de fogo.

O ministro, então, respondeu: "Caro @BolsonaroSP, agradeço seu apoio. Mais imprecionante: não havia a área de pesquisa em Segurança Pública. Agora, em mestrados, doutorados e pós doutorados poderão receber bolsas para pesquisar temas, como o mencionado por ti, que gerem redução da criminalidade".

Em questão de minutos, o erro virou motivo de comentários e críticas ao ministro.



Fonte: [site do Correio Braziliense](#).

Módulo 2

Apresentar aos educandos diferentes cartões de visita de alguns profissionais postados em uma determinada rede social como forma de divulgar o seu trabalho. Após isso, o professor deve pedir aos alunos para analisarem cuidadosamente cada material.

Figura 18 - Cartão de visita de um professor de português.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Figura 19 - Cartão de visita de um(a) dentista.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Figura 20 - Cartão de visita de um escritório de advocacia.



Fonte: Canva.com (adaptado pelo pesquisador).

Figura 21 - Cartão de visita de uma montadora de móveis.



Fonte: Canva.com (adaptado pelo pesquisador).

Figura 22 - Cartão de visita de um bar.



Fonte: canva.com (adaptado pelo pesquisador).

Após o professor apresentar esses cartões para os alunos, pode chamá-los para uma discussão a respeito do conteúdo presente em cada um. Esse tipo de atividade permite a realização se dar tanto em grupos, quanto de forma individual. O docente pode utilizar de alguns recursos como Powerpoint para exibir cada exemplo a fim de que os estudantes analisem e reflitam sobre os desvios ortográficos. Alguns pontos importantes que julgamos ideais para esse trabalho é levar os educandos a perceberem a diferença da percepção do erro ortográfico a depender de qual profissional ele está relacionado. Ao professor cabe questionar, por exemplo, se os estudantes consideram todos os erros igualmente graves e se a sociedade os vê da mesma forma e o porquê da resposta. Uma possível observação é a de que profissões

consideradas mais ligadas ao intelecto, que dependam mais da imagem, seriam mais “condenadas” pelo uso incorreto da grafia. Outra possibilidade é o docente pedir para que os aprendizes enumerem em ordem crescente qual cartão chama mais atenção negativamente pelo erro.

Outra oportunidade de atividade consiste na ideia de o professor perguntar aos estudantes se caso eles se deparassem com esses cartões enquanto utilizavam a rede sociais, se o erro notado impediria uma possível busca pelo profissional. Isto é: o desvio à norma é um impeditivo para que você contrate o devido profissional? Por quê? Esse questionamento abre caminhos para boas discussões em sala de aula. O docente pode ainda utilizar dos exemplos de desvio à norma presentes nos cartões para fixar com os alunos algumas questões ortográficas, a partir do incentivo à memorização. Por se tratar de exemplos que exploram o visual, isso pode contribuir de forma positiva para esse tipo de atividade.

Módulo 3

Nesta etapa, o professor pode apresentar algumas redes sociais aos alunos, a partir das suas possibilidades pedagógicas e propor um trabalho com elas que dure o todo o ano letivo. A seguir mostramos algumas delas:

Figura 23 – Rede social Facebook



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Figura 24 – Rede social Twitter



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Figura 25 – Rede social Instagram



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Figura 26 – Rede social WhatsApp



Fonte: Criado pelo pesquisador.

Figura 27 – Rede social TikTok



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Figura 28 – Rede social Youtube



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Além das proposições apresentadas, a relação ortografia/redes sociais permite que o professor percorra outros caminhos em sala de aula, discutindo, por exemplo, a natureza do erro a partir de exemplos das redes. Ademais, a relação entre o erro com o gênero textual, bem como os registros oral/escrito podem ser alternativas possíveis para o docente trabalhar em suas turmas.

Quadro 18 – Síntese SD4

Etapas	Propósito	Modo de execução
1 ^a	Discutir sobre o valor do erro ortográfico nas redes sociais, como ele é visto e importância da norma ortográfica.	O professor pode mostrar vídeos que abordem o assunto, entrevistas, trazer informações que mostram, por exemplo, que atualmente muitas empresas recorrem às redes sociais para verificar as competências dos possíveis colaboradores.
2 ^a	Mostrar diferentes erros ortográficos em diferentes profissões.	Aqui, o professor pode utilizar de recursos como Powerpoint para exibir os cartões trazidos e dessa forma fazer com que os estudantes analisem e reflitam sobre os desvios à norma, além de haver possibilidade também para fixar regras e incentivar a memorização.

3ª	Apresentar algumas redes sociais e suas possibilidades de uso.	Neste momento o docente pode, além de mostrar as redes sociais, pedir para que os próprios alunos apresentem o que conhecem e sugiram também redes que possam ser utilizadas durante as aulas.
----	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As sequências apresentadas visam ser caminhos possíveis para o professor trabalhar a ortografia no Ensino Fundamental II, a partir de práticas reflexivas que atrelem a tecnologia ao uso da escrita. Tais sequências tem em comum os seguintes fatos:

- a) possuem módulos os quais podem ser, a critério do professor modificados tanto em sua ordem quanto em suas proposições.
- b) utilizam como base a tecnologia e podem ser adaptadas conforme a disponibilidade tecnológica de cada escola.
- c) procuram estimular a autonomia do aluno, o pensamento reflexivo e a relação entre ortografia e fonologia de forma dinâmica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a criança começa seu processo de alfabetização na escola, já é capaz de utilizar a linguagem para se comunicar, visto que essa competência é adquirida naturalmente pela simples exposição ao contexto de interação natural de fala. Aos poucos, a criança começa a desenvolver uma consciência metalinguística, a respeito da língua escrita, mas é à medida em que o educando vai sendo apresentado a práticas de letramento que ele vai se tornando consciente a respeito do uso da língua (SOARES, 2018).

É bastante comum o estudante chegar às séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio desconhecendo questões básicas de ortografia e esse problema é fruto de uma visão ainda muito frequente de que à escola no EFII não compete o ensino dos aspectos ortográficos, mas sim apenas de práticas de leitura e produção de texto, além de um pensamento equivocando de que se aprende ortografia de forma natural por meio do hábito de leitura (SILVA e MORAIS, 2007). Além disso, quando ocorre, o ensino da ortografia fica restrito às séries iniciais, sendo bastante negligenciado nas séries mais avançadas, resumindo-se, em muitos casos, a apenas sinalização dos erros nas produções dos alunos.

Esta dissertação objetivou a proposição de um trabalho sistematizado com a ortografia nas séries finais do EFII. Foram propostas quatro atividades que relacionassem, de alguma forma, a ortografia com as TICs. Ressaltamos ainda a análise da importância da reflexão ortográfica a partir do texto, a reflexão sobre práticas que incentivem a autonomia e uso consciente das ferramentas digitais e a reflexão sobre a importância de incentivar a colaboração entre os pares na escrita. A proposta inicial era de que as sequências fossem aplicadas efetivamente na sala de aula pelo professor pesquisador o que, infelizmente, não foi possível em razão da pandemia da COVID-19.

Esperamos que as discussões trazidas aqui possam auxiliar o professor da educação básica durante o trabalho com a ortografia. Assim, objetivamos que o docente tenha à sua disposição um material que traga panoramas atuais sobre o processo de ensino

e aprendizagem, mais especificamente, sobre um ensino reflexivo da língua, que trata a ortografia com a sua devida importância.

Ressaltamos, por fim, que as discussões aqui apresentadas não têm o fito de esgotar a discussão a respeito do ensino da ortografia; pelo contrário, acreditamos que esse assunto ainda carece de muitas pesquisas e muitas práticas, uma vez que os estudos têm se atentado mais a uma perspectiva teórica das questões ortográficas. É fundamental que se pense sobre práticas de ensino da ortografia e que essas práticas possam contemplar também os alunos do EFII e, em muitos casos, o Ensino Médio. Há que se pensar também que, com o contexto de pandemia, muitas dificuldades surgirão quanto à produção escrita do aluno, pois muitos tiveram um acesso restrito ao ensino formal. Portanto, é essencial que se coloque na pauta das pesquisas em linguística aplicada o ensino da ortografia, a proposição e reflexão sobre práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIN, Heloísa Rocha de. Regras ortográficas. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/regras-ortograficas>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ALVARENGA, D. **Análise das variações ortográficas**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, ano 1, v 2, p. 25-34, mar./abr. 1995.

ANDRADE, M. L. C. V. O. **O Texto Oral e Sua Aplicação em Sala de Aula**: unidade Discursiva e Marcadores Conversacionais como Estruturadores Textuais. *In*: Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo: IP-PUC/SP, 1998, p. 141-147.

Autores lusófonos escrevem carta aberta contra o racismo. **O Globo**, 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/autores-lusofonos-divulgam-carta-aberta-contra-racismo-1-24596738>>. Acesso em 02 jul. 2021.

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A. **O ensino da escrita: a dimensão textual**. 1. Ed., 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. 2006. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC.

BRAGA, Denise Bértoli. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. *In*: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 181-198.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed., 1 Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, Eliane. De uma branca para outra: o turbante e o conceito de existir violentamente. **El País**, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060_574691.html>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANVA, 2021. **Site de Templates**. Disponível: <<https://www.canva.com/>>. Acesso em 01 jul. 2021.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CASTELANE, O. DE O.; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, S. M. DA F.; PONTES-RIBEIRO, D. H. Contribuições da plataforma Google nas práticas pedagógicas em torno da produção textual. **REVISTA INTERSABERES**, v. 12, n. 26, p. 389-401, 13 out. 2017.

COSCARELLI, C. V. Leitura numa sociedade informatizada. *In*: Mendes, Eliana Amarante M, Oliveira, Paulo M, Benn-Ibler, Veronika (Orgs.). **Revisitações**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. *In*: FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. cap. 3, p. 61-78. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf#page=62>> Acesso em: 07 maio 2021.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. Consciência fonológica. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. Correspondência grafofonêmica. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/correspondencia-grafofonemica>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

É verdade esse bilhete. **Dicionário Popular**. Página Inicial. Disponível em: <<https://bitly.com/TSRVU>>. Acesso em 05 jul. 2021.

FERREIRA, A. A. Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental. **Domínios de Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 233-256, 3 fev. 2019.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reescrita>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

FOUCAMBERT, Jean. **A Criança, o Professor e a Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GROS, Begoña. **The impact of digital games in education**. *First Monday*, v. 8, n. 7, jul. 2003. Disponível em: <https://www.mackenty.org/images/uploads/impact_of_games_in_education.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

GUERRA, M. das, Gomes, C., & RIBEIRO, W. (2020, junho 4). SALA DE AULA DIGITAL E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: **Diálogos Interdisciplinares**, 9(5), 36-49. Disponível em: <<https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/946>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?. **Psicologia USP**, [s. l.], v.

25, ed. 2, p. 201-212, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/3FkJvzzpGBqw6NfWrskn5bz/?lang=pt>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de. O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 93-111, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20315/13459>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

HAUPT, Carine. Formação docente e a fonética e fonologia: o ensino da ortografia. **Signum: Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 15, ed. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13053>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

"Imprecionante": erro de ortografia do ministro da Educação repercute. **Correio Braziliense**, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/01/08/interna_politica,819174/imprecionante-erro-de-ortografia-do-ministro-da-educacao-repercut.shtml>. Acesso em 05 jul. 2021.

KLEIMAN, Angela B. **LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**. v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

LEFFA, V. J. **O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira**. Cadernos de tradução, Florianópolis, n. 18, p. 319-340, 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. 2004. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, 41(1):66-99. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021943603259363>>. Acesso em: 02 maio 2021.

MARCUSCHI, Beth. Oralidade. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 119–146, 2009. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Fonema. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MELLO, K. E REGO, L. **Inovando o ensino da ortografia na sala de aula**. Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 110-134, nov. 1998.

MIRANDA, Luciene Corrêa; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Há uma relação específica entre Consciência Morfológica e Reconhecimento de Palavras?. **Psico-USF**, [s. l.], v. 18, ed. 2, p. 241-248, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pustf/a/tRVZZfQVVWx7JHg3CpRr7gr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

MORAIS, A. G, org. **O aprendizado da ortografia**. 3. Ed., 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MORAIS, Arthur Gomes. Ortografia. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ortografia>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MORAIS, A. G., **Uma Reflexão sobre as normas ortográficas** In: Cadernos da TV Escola. Português 2. Brasília, SEED/MEC, pp. 32-6.

OLIVEIRA, Terezinha Marisa Ribeiro de; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. O USO DE APLICATIVOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: O QUE PENSAM OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS. **ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, ano 2020, v. 10, n. 2, p. 40-50, 1 ago. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.31512/encitec.v8i2.2715>. Disponível em: <http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/3118>. Acesso em: 3 maio 2021.

OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. O aprendizado da ortografia e o léxico. *In: O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM ESTUDO NA SALA DE AULA II*. 1 ed. Araraquara: Letraria, 2017, v. 2, p. 101-116.

Pandemia: Minas quer prorrogar estado de calamidade pública até dezembro. **Hoje em Dia**, 2021. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/pandemia-minas-quer-prorrogar-estado-de-calamidade-p%C3%BAblica-at%C3%A9-dezembro-1.841553>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. *In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 31-43.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; (Org.). Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p.317-318. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em: 03 maio 2021.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. Morfologia. *In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/morfologia>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ROMANINO, Julhana Cella; ROZA, Maria Bernadete da; BUSSE, Sanimar. Dificuldades ortográficas: um olhar para as arbitrariedades. **Travessias**, [s. l.], v. 10, ed. 3, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15405>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SAMPAIO, Maria Nobre; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 19, ed. 1, p. 105-115, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/ZgPRq5Hxs3qYWKmF79dgFwk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

SÁNCHEZ, R. (2002). **Ordenador y discapacidad**. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales. Madrid: CEPE.

SANTOS, Wilk Oliveira dos; ISOTANI, Seiji. Desenvolvimento de Jogos Educativos? Desafios, Oportunidades e Direcionamentos de Pesquisa. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, ed. 2, p. 180-189, dezembro 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/89252/51492>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SARTORI, Adriane Teresinha *et al.* ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: A QUESTÃO DA ORTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO. **CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, ano 2015, v. 12, n. 1, p. 120-139. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1935>.

Acesso em: 7 maio 2021

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos Digitais Educacionais: **Benefícios e Desafios**. Vol. 6, n. 2, Porto Alegre: CINTED UFRGS, Dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14405/8310>>. Acesso em: 03 maio 2021.

SEYMOUR, P. H. K; ARO, M; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, 94(2), 143–174. 2003.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. *In*: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (org.) **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 144 p.

SILVA, F. A. A.; LIMA JR, R. M. O efeito do ensino de relações grafofonológicas na redução de erros ortográficos na Educação de Jovens e Adultos. **Domínios de Lingu@gem**, v. 14, n. 3, p. 879-907, 19 maio 2020.

SIQUEIRA, Vera Aparecida Cordeiro; BODOLAY, Adriana Nascimento; ASSIS, Luciana Pereira. TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DOIS APLICATIVOS. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 102-118, dez. 2020. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1927>>. Acesso em: 05 maio 2021.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2007). **How to use ICT to support children with Special Education Needs**. Cambridge: LDA.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira; SOUZA, Maria José Francisco. Escrita coletiva na alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-coletiva-na-alfabetizacao>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

TONELI, Neiva Costa. Convenções ortográficas. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/convencoes-ortograficas>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

TIC Educação 2018: cresce interesse dos professores sobre o uso das tecnologias em atividades educacionais, **Cetic.com.br**, São Paulo, 16 de julho de 2019. Disponível em: <<https://cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

TUON, Lígia. Em carta aberta, 6 ex-ministros alertam para risco de desmonte na Educação. **Exame**, 2019. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/em-carta-aberta-ex-ministros-alertam-para-risco-de-desmonte-na-educacao/>>. Acesso em 2 jul. 2021.

TV Escola. **Como se Escreve | Uso do R no infinitivo – EP 17**. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NT2qW19UaKo>>. Acesso em 2 jul. 2021.

ZANELLA, M. S. ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA. **Poíesis Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 109–125, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.14062. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14062>>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ANEXOS

ANEXO I – Carta aberta “De uma branca para outra”

De uma branca para outra

O turbante e o conceito de existir violentamente

Thauane,

Em 4 de fevereiro, você postou o seguinte texto em sua página no Facebook: “Vou contar o que houve ontem, pra entenderem o porquê de eu estar brava com esse lance de apropriação cultural: eu estava na estação com o turbante toda linda, me sentindo diva. E eu comecei a reparar que tinha bastante mulheres negras, lindas aliás, que tavam me olhando torto, tipo ‘olha lá a branquinha se apropriando da nossa cultura’, enfim, veio uma falar comigo e dizer que eu não deveria usar turbante porque eu era branca. Tirei o turbante e falei ‘tá vendo essa careca, isso se chama câncer, então eu uso o que eu quero! Adeus’. Peguei e saí e ela ficou com cara de tacho. E, sinceramente, não vejo qual o PROBLEMA dessa nossa sociedade, meu Deus”.

Ao final, você fez a hashtag: #VaiTerTodosDeTurbanteSim.

Desde então, Thauane, você deu entrevistas, foi xingada e foi elogiada nas redes sociais. Desde então, produziu-se uma grande quantidade de textos de opinião, matérias e posts sobre o que aconteceu com você. Uma parte significativa desse material produzido continha acusações ao movimento negro, de que estaria fazendo algo nomeado como “racismo reverso”.

O episódio relatado por você e a repercussão do seu relato são tudo menos uma banalidade. Ambos contam de um momento muito particular do Brasil no que se refere à denúncia do racismo. Um momento que, por sua riqueza, não pode ser interditado por muros. É por isso que decidi escrever minha coluna pública como uma carta para você. Porque não poderia falar de você como “a branca do turbante”, apenas. Sim, você é branca. E você colocou um turbante. Mas você também é Thauane, uma mulher e suas circunstâncias. E, assim, a carta é o gênero com que posso melhor expressar meu afeto.

Eu acredito muito em cartas, Thauane, porque elas pressupõem um remetente e um destinatário. E elas expressam algo ainda mais fabuloso, que é o desejo de alcançar o outro. Poucas coisas são mais tristes que cartas perdidas, extraviadas. Cartas que não chegam ao seu destino. E quando a gente conversa com um muro no meio, as cartas não chegam. O muro barra o movimento da palavra.

Assim, Thauane, eu inicio dizendo a você que não sei como é receber um diagnóstico de leucemia. Não sei como é perder o cabelo aos 19 anos. Não sei como é acreditar que encontrou uma saída estética para cobrir a nudez da cabeça e ouvir que esta saída não é ética. Não sei. Mas tento saber. Acredito profundamente em vestir a pele do outro. Mas sei também do limite deste gesto. Buscamos vestir, mas não conseguimos vestir por completo. A beleza deste movimento é justamente a busca.

Ao tentar vestir a sua pele, consciente dos limites deste gesto, posso sentir o quanto deve ter sido duro ouvir o que você conta ter ouvido: “Você não pode usar turbante porque é branca”. Ter câncer é estar nu de tantas maneiras diferentes, e a sua nudez estava exposta na sua cabeça. E você tinha encontrado um abrigo que te fazia sentido, que era um turbante bonito. Para você também não era só um acessório, talvez fosse quase uma casa. E a estranha que te aborda, cortando esta cena com um “não”, pode ter doído em porções do seu corpo que você nem sabia que existiam até então.

É isso que eu apalpo quando tento te alcançar tendo apenas lido você no Facebook. Você doendo. E, sentindo-se atacada, apropria-se do que considera seu direito de vestir o que quiser, de se expressar como quiser pelo que bota sobre seu corpo, e diz que, sim, TODOS podem usar turbante mesmo que negras digam a você que não porque, afinal, qual é o problema de ser branca e usar turbante? Afinal, não seria até mesmo um reconhecimento e uma homenagem, já que você considera algo identificado com a cultura negra tão bonito que escolhe botar na cabeça? E isso te parece bastante óbvio. E parece bastante óbvio para muitas pessoas que te apoiam.

Eu escuto você. E compreendo o caminho do seu pensamento. E percebo que, para mim, não é difícil vestir a sua pele, ainda que não possa, jamais poderei, vesti-la por completo. É neste ponto que sou atravessada pela primeira interrogação. É mais fácil para mim vestir a sua pele branca do que vestir a pele negra da mulher que te abordou com um não. Eu tenho mais elementos para vestir a sua pele branca e bem menos elementos para vestir a pele negra dela. Por uma razão bastante óbvia: eu tenho uma vida de mulher branca num país como o Brasil.

Esta constatação me faz perceber que, exatamente por ser mais difícil, eu preciso tentar mais. Bem mais. Sabe, Thauane, eu nasci e cresci numa cidade em que a maioria é descendente de imigrantes europeus, especialmente

alemães. Eu mesma sou descendente de italianos. Cresci observando o racismo ser uma condição tão natural quanto comer e dormir. Não o racismo disfarçado de tantos, mas o racismo que sequer estranha a si mesmo. Assim, quando começaram os debates das cotas sociais X cotas raciais, e isso porque não estou contando a parcela da população que acha que não precisa de cota nenhuma, não me foi difícil concluir que as cotas deveriam ser raciais.

Na cidade da minha infância, as negras sequer eram aceitas como empregadas domésticas. Como os patrões eram descendentes de imigrantes europeus, não traziam a experiência da Casa Grande, em que os negros escravizados faziam todo o serviço pesado, dentro e fora das casas. Ao contrário. Os avós e bisavós da maioria, como os meus mesmo, conseguiram escapar da fome de seus países de origem graças à ideia de branqueamento do Brasil que esteve no cerne das políticas de imigração do século 19. Para evitar o risco de que o Brasil ficasse mais preto, importou-se carne branca. Na região em que eu vivia, havia dois párias: os indígenas e os negros.

No Brasil da minha infância, ser empregada doméstica era quase ser escrava. Como todos sabemos, ainda hoje, em tantos lugares, segue assim. Mas o racismo era tão profundo que nem para cozinhar, lavar e limpar sem limite de horas para terminar a jornada e ganhar um salário miserável ao final as negras serviam. Sabe por quê? Porque boa parte das famílias brancas não queria a pele negra “sujando” a sua comida, a sua roupa de cama, o seu mundo. Assim, até para os serviços com a pior remuneração e com as piores condições de trabalho a preferência era pelos brancos pobres. O racismo, mais uma vez, condenava as negras a ver seus filhos passarem fome.

Percebi então que eu, como mulher branca, descendente de imigrantes europeus, já nasço neste país com muitos privilégios. Percebi primeiro pela intuição, ao observar o meu entorno, e depois fui estudar para compreender também através dos fatos, das reflexões e do processo histórico. Nasço neste país com privilégios. Mas não só. Percebo que já me insiro neste mundo pela experiência de “existir violentamente”. Vou aprofundar este conceito mais adiante.

Quando a gente ouve um “não”, Thauane, nossa primeira reação é dizer um “sim”. Sim, eu faço. Sim, eu vou. Sim, eu posso. Especialmente numa época em que se vende a ideia de que podemos tudo. E de que poder tudo é uma espécie de direito. Mas não, não podemos tudo. E nos deparamos com essa realidade a cada dia. Compreendo também, Thauane, que você sabe disso talvez melhor do que a maioria, porque não há nada mais revelador de nossos limites do que uma doença que nos coloca diante da tragédia maior da condição humana, que é morrer. E uma doença como câncer, mesmo quando há muitas chances de cura, nos lança neste abismo. Porque só a possibilidade já é devastadora.

Mas tenho aprendido, Thauane, e isso me veio com o envelhecimento, que, muitas vezes, mesmo quando a gente pode a gente não pode. Ou, dizendo de outro modo: o fato de poder não quer dizer que a gente deva. Assim, é verdade. Você pode usar um turbante mesmo que uma parte significativa das mulheres negras digam que você não pode. Mas você deve? Eu devo?

Como para mim é mais difícil vestir a pele de uma mulher negra, porque por ser branca eu tenho menos elementos que me permitem alcançá-la, eu preciso fazer mais esforço. Não porque sou bacana, mas por imperativo ético. E a melhor forma que conheço para alcançar um outro, especialmente quando por qualquer circunstância este outro é diferente de mim, é escutando-o. Assim, quando ouvi que não deveria usar turbante, entre outros símbolos culturais das mulheres negras, fui escutá-las. Acho que isso é algo que precisamos resgatar com urgência. Não responder a uma interdição com uma exclamação: “Sim, eu posso!”. Mas com uma interrogação: “Por que eu não deveria?”. As respostas categóricas, assim como as certezas, nos mantêm no mesmo lugar. As perguntas nos levam mais longe porque nos levam ao outro.

A resposta mais completa que encontrei na minha busca foi um texto de Ana Maria Gonçalves. Escritora de grande talento, mulher, negra. Autora de *Um defeito de cor*, um romance extraordinário. Sugiro a leitura do texto inteiro, publicado no Intercept. Mas reproduzo aqui os trechos que me parecem fundamentais para que eu possa continuar a escrever a minha carta de branca. Ana Maria Gonçalves diz:

“Boa parte da população branca brasileira sabe de suas origens europeias e cultiva, com carinho e orgulho, o sobrenome italiano, o livro de receitas da bisavó portuguesa, a menorá que está há várias gerações na família. Quem tem condições vai, pelo menos uma vez na vida, visitar o lugar de onde saíram seus ancestrais e conhecer os parentes que ficaram por lá. E os descendentes dos africanos da diáspora? Quando chegaram por aqui, os traficantes de pessoas já tinham apagado os registros do lugar de onde haviam saído, redefinindo etnias com nomes genéricos como Mina (todos os embarcados na costa da Mina), feito-os dar voltas e voltas em torno da Árvore do Esquecimento (ritual que acreditavam zerar memórias e história) ou passarem pela Porta do Não Retorno, para que nunca mais sentissem vontade de voltar, separando-os em lotes que eram mais valiosos quanto mais diversificados, para que não se entendessem.

Ainda em terras africanas tinham sido submetidos ao batismo católico para que deixassem de ser pagãos e adquirissem alma por meio de uma religião ‘civilizatória’, ganhando um nome ‘cristão’ que se juntava, em terras brasileiras, ao sobrenome da família que os adquiria. No Brasil, não podiam falar suas próprias línguas, manifestar

suas crenças, serem donos dos próprios corpos e destinos. Para que algo fosse preservado, foram séculos de lutas, de vidas perdidas, de surras, torturas, ‘jeitinhos’, humilhações e enfrentamentos em nome dos milhares dos que aqui chegaram e dos que ficaram pelo caminho. Como resultado disto, somos o que somos: seres sem um pertencimento definido, sem raízes facilmente traçáveis, que não são mais de lá e nunca conseguiram se firmar completamente por aqui.

Viver em um turbante é uma forma de pertencimento. É juntar-se a outro ser diaspórico que também vive em um turbante e, sem precisar dizer nada, saber que ele sabe que você sabe que aquele turbante sobre nossas cabeças custou e continua custando nossas vidas. Saber que a nossa precária habitação já foi considerada ilegal, imoral, abjeta. Para carregar este turbante sobre nossas cabeças, tivemos que escondê-lo, escamoteá-lo, disfarçá-lo, renegá-lo. Era abrigo, mas também símbolo de fé, de resistência, de união. O turbante coletivo que habitamos foi constantemente racializado, desrespeitado, invadido, dessacralizado, criminalizado. Onde estavam vocês quando tudo isto acontecia? Vocês que, agora, quando quase conseguimos restaurar a dignidade dos nossos turbantes, querem meter o pé na porta e ocupar o sofá da sala. Onde estão vocês quando a gente precisa de ajuda e de humanidade para preservar estes símbolos?

O turbante que habitamos não é o mesmo. O que para você pode ser simples vontade de ser descolado, de se projetar como um ser livre e sem preconceitos, para nós é um lugar de conexão”.

Não sei como você escuta isso, Thauane. Mas posso te contar como eu escuto. Escutar a voz de Ana Maria Gonçalves, assim como de outras mulheres negras, produz movimento em mim. As vozes dessas mulheres me alargam por dentro. Alargam a minha visão de mundo. Eu não conseguiria compreender desta forma, desta forma que atravessa o meu corpo, não fosse elas terem a paciência de me explicar com palavras que também atravessam seus corpos.

Eu compreendo que, para você, o turbante também significava abrigo. E talvez abrigo da dor. Mas você tem outras formas de encontrar abrigo para sua cabeça nua. Assim como eu tenho outros jeitos de me expressar através do que coloco na cabeça. As mulheres negras nos explicam que não. Que para elas o turbante é memória, é identidade e é pertencimento. É, portanto, vital. O que as mulheres negras nos dizem, Thauane, é que não querem que o turbante, que tão precioso é para elas, vire mera mercadoria na nossa cabeça. Então, Thauane, acho que eu e você precisamos escutá-las. E podemos não usar um turbante. Aliás, não usar um turbante é bem o mínimo que podemos fazer.

E podemos não usá-lo por muitos argumentos, mas aqui, me basta este. Porque são elas que me dizem. As mulheres negras, as que no passado foram arrancadas de suas terras e trazidas como carga para o Brasil para trabalharem como escravas, as mulheres negras que eram violentadas por brancos como desacontecimento cotidiano. As mulheres negras, que deixaram de amamentar seus próprios filhos para amamentar os filhos das sinhazinhas brancas. As mulheres negras, que foram obrigadas a criar os filhos de outras enquanto os seus eram esquecidos. As mulheres negras, que quando seus filhos sobreviviam à fome, aos maus tratos e às doenças, tudo o que podiam esperar de um futuro era que também fossem escravos. As mulheres negras, que no presente seguem tendo os piores salários, a mais baixa escolaridade, menos acesso a tudo. As mulheres negras, que hoje são as que mais morrem de parto, são as que mais perdem filhos pequenos para doenças que não deveriam mais matar, são as que mais sofrem com filhos adolescentes e adultos em prisões que são campos de concentração não disfarçados. As mulheres negras, que têm seus filhos executados pela polícia e por grupos de extermínio, vítimas de um genocídio que provoca escassa revolta na parcela branca da população. As mulheres negras, que são as que mais sofrem estupro e as que têm menos acesso à tratamento quando adoecem de câncer.

Se as mulheres negras me dizem que não posso usar um turbante porque para elas o turbante é um símbolo de pertencimento, eu escuto. E compreendo que não devo usar um turbante. Sim, Thauane, acho que você e eu e todas as brancas deste país em que a abolição da escravatura jamais foi completada podemos e devemos baixar a nossa cabeça em sinal de respeito e não usar um turbante apenas porque as negras dizem que não podemos. Apenas porque as fere que usemos turbantes. Há muitos outros argumentos, mas só este já me parece suficiente.

Mas eu entendo também, Thauane, que precisamos conversar sobre isso. Escuto de algumas mulheres negras que é demais pedir que tenham a paciência de nos explicar depois do tanto que sofreram esses séculos todos e com um genocídio negro se desenrolando agora mesmo sem causar clamor. E compreendo que é difícil. Mas ainda assim acho que é preciso. Porque se não conseguirmos estabelecer um diálogo que não seja mais do que gritos de um lado e outro, ergueremos novos muros ou aumentaremos ainda mais a altura dos já existentes. E acho que podemos concordar que se há algo que este país não precisa é de mais muros.

Gostaria de acreditar, Thauane, que se você em vez de ouvir um repentino “não pode usar turbante porque é branca” fosse abordada de outra maneira, que se em vez de “não pode usar” e “vou usar sim” houvesse uma conversa entre duas pessoas capazes de se escutar mutuamente, você talvez tivesse concluído que não deveria usar um turbante. E a história que você publicou no Facebook seria então outra, mais inspiradora e com muito mais potência.

Se esse episódio acontecesse alguns anos atrás, Thauane, eu talvez aderisse à sua hashtag [#VaiTerTodosDeTurbanteSim](#). Porque acharia uma convocação mais igualitária. Até alguns anos atrás eu acreditava que era suficiente não ser racista. Eu me achava bacana por defender os direitos humanos e denunciar a violência contra as minorias. Eu me achava legal por não distinguir raça, mas enxergar pessoas. Eu teria convicção de que, ao usar um turbante, estaria fazendo um reconhecimento e uma homenagem à outra cultura. Até alguns anos atrás eu acreditava que era isso o que eu poderia fazer de melhor como branca num país racista.

Tenho aprendido, Thauane, que é mais complicado. E tenho aprendido que é mais complicado com as mulheres negras e com os homens negros. Desde que a internet e as redes sociais tornaram possível que suas vozes ecoassem mais e mais longe, já que os espaços tradicionais eram e seguem sendo bastante interditados para os negros, eu tenho tido a chance de aprender com eles. Isso não significa que exista uma voz absoluta que possui todas as verdades e que tem razão a priori. Significa ter a oportunidade de escutar e de interrogar e até de discordar porque aprender é movimento, não deglutição.

Escutando os vários movimentos negros, Thauane, tenho aprendido que às vezes somos racistas sem saber que somos. É algo tão entranhado na nossa apreensão de mundo que, mesmo quando acreditamos não sermos, às vezes somos. Nas palavras, nos gestos, no caminho que alguns pensamentos fazem. Quantas vezes, por exemplo, amigos brancos não acharam que eram muito bacanas por tratarem bem os negros? A própria ideia de se achar incrível por tratar bem alguém de outra raça pressupõe que haveria um motivo para não tratar bem alguém de outra raça. E este já é um pensamento racista. Ou o famoso “não sou racista, tenho até amigos negros”.

Mas o que para mim tem se tornado mais evidente, Thauane, é o que tenho chamado de existir violentamente. Por mais éticos que nós, brancos, pudermos ser, a nossa condição de branco num país racista nos lança numa experiência cotidiana em que somos violentos apenas por existir. Quando eu nasci no Brasil, em vez de na Itália, porque as elites decidiram branquear o país, já sou de certo modo violenta ao nascer. Quando ao meu redor os negros têm os piores empregos e os piores salários, a pior saúde, o pior estudo, a pior casa, a pior vida e a pior morte, eu, na condição de branca, existo violentamente mesmo sem ser uma pessoa violenta.

Por isso escrevi um texto aqui afirmando que, no Brasil, o melhor branco consegue no máximo ser um bom sinhozinho. Porque, sim, ainda somos sinhozinhos e sinhozinhos, mesmo quando tentamos ser igualitários. Porque a desigualdade racial é nossa condição cotidiana. E essa experiência de existir violentamente – ou de ser violenta mesmo sem ser violenta – é algo que me corrói.

É duro, Thauane, reconhecer e sentir nos ossos, a cada dia, que existo violentamente. Não posso escolher não existir violentamente, porque esta é a condição que me foi dada neste momento histórico. Mas penso que há algo que posso escolher, que é lutar para que meus netos possam viver num país em que um branco não exista violentamente apenas por ser branco. E para isso eu preciso escutar. E, principalmente, preciso perder privilégios. Me parece que hoje uma das questões mais cruciais deste país diz respeito a quanto estamos dispostos a perder para estar com o outro. Porque será preciso perder para que o Brasil se mova, para que o mundo se mova.

E às vezes os privilégios mais difíceis de perder, Thauane, são os mais sutis, assim como os mais subjetivos. Por séculos os brancos falaram praticamente sozinhos no Brasil, inclusive sobre o que é cultura e sobre o que é pertencimento. Os brancos falaram praticamente sozinhos até sobre o lugar do negro neste país. Agora, ainda bem, perdemos esse privilégio. E vamos ter que conversar. Mas o privilégio primeiro que perdemos quando as vozes negras começaram a ecoar mais longe é o da ilusão de que somos “limpinhos” porque não somos racistas. Não somos limpinhos. Porque não há como ser branco e ser limpinho num país em que os negros vivem pior e morrem primeiro. É isso que eu chamo de existir violentamente.

Escrevo esta carta para você, para todos e também para mim, na esperança de que ela atravesse os muros e chegue ao seu destino. E me despeço dizendo, Thauane, que com toda a sua dor e com toda a sua nudez, acho que você, eu, todas nós, mulheres brancas, precisamos escolher perder o privilégio de usar turbante, com tudo o que isso significa. Não apenas porque alguém barrou o gesto, mas porque somos capazes de escutar argumentos e aprender com eles. E porque queremos muito estar com o outro sem ser violentamente.

ANEXO II – Carta aberta “Carta aberta dos escritores de língua portuguesa contra o racismo, a xenofobia e o populismo e em defesa de uma cultura e de uma sociedade livres, plurais e inclusivas”

Carta aberta dos escritores de língua portuguesa contra o racismo, a xenofobia e o populismo e em defesa de uma cultura e de uma sociedade livres, plurais e inclusivas

Nós, escritores portugueses e de língua portuguesa, estamos, por ofício, cientes do poder da palavra. E do poder da sua omissão também. Conhecemos os custos de dar palco ao que, em circunstâncias normais, não mereceria uma nota de rodapé. Pondo em cena aquilo que não é de cena – aquilo que é, e não só etimologicamente, obsceno.

Preferimos correr esse risco face às circunstâncias vividas em Portugal, que consideramos graves e inquietantes, nos domínios do racismo, do populismo, da xenofobia, da homofobia, das emoções induzidas, da confusão destas com ideias e, em geral, de tudo aquilo que de mais repugnante pode emergir de uma sociedade em crise e em estado de medo.

Temos de reagir antes que seja tarde. E usar as palavras contra o insidioso ataque à democracia, ao multiculturalismo, à justiça social, à tolerância, à inclusão, à igualdade entre géneros, à liberdade de expressão e ao debate aberto.

Exigimos compromissos políticos que detenham a escalada do populismo, da violência, da xenofobia – de todos esses reflexos primitivos, retrógrados, obscurantistas, destrutivos e abjectos. Tais são as nossas grandes riquezas: a diversidade e a tolerância. Como o expressa a língua portuguesa, feita de aglutinação, inclusão e aceitação da diferença.

Quem gosta de Portugal jamais diz «Vão!», antes diz «Venham!».

É preciso tomar consciência de que as ameaças que ora rastejam propiciam uma quebra irreparável dos valores humanistas, da solidariedade e do mútuo apoio – valores laborais e de igualdade de direitos constitucionais à saúde, à educação, ao emprego, à justiça, à cultura.

Cultura e literatura não florescem nestes tempos sufocantes, em que a terrível crise humanitária dos refugiados, nos deploráveis campos às portas da Europa, e a ameaça ecológica e ambiental, à escala planetária, são banalizadas nos noticiários. E ao que vem de trás ainda se junta o que se seguirá à pandemia da covid-19: o alastramento do desemprego e da pobreza, pasto fértil para demagogias, teses anti-imigração, racismos e extremas-direitas.

Não podemos olhar para o lado nem continuar calados, sob pena de emudecermos. Por tudo isto, nós, escritores portugueses e de língua portuguesa, assumimos o compromisso de jamais participarmos em eventos, conferências e/ou festivais conotados – seja de que maneira for – com ideias que colidam com os princípios da tolerância e da dignidade humana.

A todos os cidadãos portugueses, à sociedade civil, aos professores das escolas e das universidades, apelamos a que se distanciem de projectos e movimentos antidemocráticos e ajudem na consciencialização das novas gerações para a urgência dos valores humanistas e para os riscos das extremas-direitas; aos órgãos de justiça, que investiguem, processem e condenem os interesses económico-financeiros que se servem dos novos populismos para, a coberto da raiva e da intolerância, acentuarem as desigualdades de que sempre se sustentaram; às autoridades policiais e aos seus agentes, que se abstenham de condescender com movimentos e acções promotores da exclusão, da discriminação e da violência; à comunicação social, que assuma com veemência o seu papel de contraditório e de defesa da verdade; aos partidos políticos, que sejam capazes de recuperar os princípios esquecidos no decurso do jogo partidário de vocação eleitoral; ao Presidente da República, à Assembleia da República e ao Governo, que exerçam um escrutínio rigoroso da constitucionalidade e assegurem que o fascismo não passará.

Na certeza de que, como sempre nos mostrou a História, quem adormece em democracia acorda em ditadura,

os escritores de língua portuguesa:

Adélia Carvalho	Domingos Lobo	José Carlos Vasconcelos
Adriana Lisboa	Eileen A. Barbosa	José Eduardo Agualusa
Afonso Borges	Elsa Caetano	José Fanha
Afonso Cruz	Eric Nepomuceno	José G. Neres
Alexandra Lucas Coelho	Evandro Affonso Ferreira	José Jorge Letria (escritor e presidente da SPA)
Alexandre Andrade	Fabício Corsaletti	José Luís Peixoto
Alice Vieira	Filinto Elísio	José Manuel Mendes
Almeida Faria	Filipa Martins	José Mário Silva
Álvaro Laborinho Lúcio	Francisco José Viegas	José Pinto
Álvaro Magalhães	Francisco Resende	Juca Kfourri
Amosse Mucavele	Fundação José Saramago	Julián Fuks
Ana Bárbara Pedrosa	Gabriela Silva	Júlio Machado Vaz
Ana Cristina Silva	Gonçalo Cadilhe	Leonor Sampaio Silva
Ana Luísa Amaral	Gregório Duvivier	Lídia Jorge
Ana Margarida de Carvalho	Helder Macedo	Lúcia Bettencourt
Ana Marques	Helena Vasconcelos	Lucílio Manjate
Ana Pessoa	Hélia Correia	Lucrecia Zappi
Ana Saldanha	Henrique Manuel Bento Fialho	Luís Almeida Martins
Ana Saragoça	Hugo Gonçalves	Luís Carlos Patraquim
André de Leones	Inês Pedrosa	Luís Carmelo
Andréa del Fuego	Isabel Minhós Martins	Luís Corredoura
Andrea Zamorano	Isabel Olivença	Luís Fernando Veríssimo
Andreia Azevedo Moreira	Isabel Rio Novo	Luís Quintais
António Borges Coelho	Isabel Zambujal	Luís Rainha
António Cabrita	Isabela Figueiredo	Luísa Costa Gomes
António Ladeira	Itamar Vieira Júnior	Luísa Ducla Soares
António Mota	Jacinto Lucas Pires	Luíz Filipe Botelho
António Tavares	Jaime Rocha	Luiz Ruffato
Bernardo Carvalho	Jamil Chade	Madalena B. Neves
Carlos Campaniço	Joana Bértholo	Madalena San-Bento
Carlos Nogueira	Joana M. Lopes	Manuel Alberto Valente
Carlos Tê	João Cezar de Castro Rocha	Manuel Jorge Marmelo
Carlos Vale Ferraz	João de Melo	Manuela Costa Ribeiro
Catarina Santiago Costa	João Paulo Cotrim	Márcia Balsas
Catarina Sobral	João Paulo Cuenca	Margarida Fonseca Santos
Chico Buarque	João Pedro Porto	Margarida Vale de Gato
Chissana M. Magalhães	João Pinto Coelho	Maria do Rosário Pedreira
Cláudia Lucas Chéu	João Ricardo Pedro	Maria Manuel Viana
Conceição Lima	João Tordo	Maria Valéria Rezende
Cristina Drios	Joel Neto	Mário Cláudio
David Machado	Jorge Serafim	Mário de Carvalho
Diniz Borges	José Anjos	Mário Loff

Marta Bernardes	Rui Lage
Mary del Priore	Rui Manuel Amaral
Mia Couto	Rui Zink
Miguel Real	Ruth Manus
Miguel-Manso	Sandro William Junqueira
Milton Hatoum	Sérgio Godinho
Mónia Camacho	Sérgio Nazar David
Nara Vidal	Sidney Rocha
Nazir Ahmed Can	Susana Moreira Marques
Nélida Piñon	Tânia Ganho
Nilma Lacerda	Tatiana Salem Levy
Noemi Jaffe	Teolinda Gersão
Nuno Camarneiro	Teresa Rita Lopes
Olga Santos	Tiago Rodrigues
Olinda Beja	Tiago Salazar
Ondjaki	Tom Farias
Onésimo Teotónio Almeida	Valter Hugo Mãe
Patrícia Melo	Vanda R. Rodrigues
Patrícia Portela	Vera Duarte
Patrícia Reis	
Paula de Sousa Lima	
Paulo Kellerman	
Paulo M. Morais	
Paulo Moura	
Paulo Scott	
Pedro Loureiro	
Pedro Meira Monteiro	
Pedro Pereira Lopes	
Pedro Vieira	
Pepetela	
Possidónio Cachapa	
Raquel Varela	
Renato Filipe Cardoso	
Ricardo Fonseca Mota	
Ricardo Ramos Filho	
Richard Zimler	
Rita Ferro	
Rita Taborda Duarte	
Rodrigo Guedes de Carvalho	
Rosa Freire D'Aguiar	
Rui Cardoso Martins	
Rui de Almeida Paiva	

ANEXO III – Carta aberta “Carta conjunta em defesa da educação no Brasil”

Nós, ex-ministros da Educação que servimos o Brasil em diferentes governos, externamos nossa grande preocupação com as políticas para a educação adotadas na atual administração. Nas últimas décadas, construiu-se um consenso razoável sobre a educação, que se resume numa ideia: ela é a grande prioridade nacional. Contingenciamentos ocorrem, mas em áreas como educação e saúde, na magnitude que estão sendo apresentados, podem ter efeitos irreversíveis e até fatais. Uma criança que não tenha a escolaridade necessária pode nunca mais se recuperar do que perdeu. A morte de uma pessoa por falta de atendimento médico é irreparável. Por isso, educação e saúde devem ser preservadas e priorizadas, em qualquer governo. Uma educação pública básica de qualidade forma bem a pessoa, o profissional e o cidadão para desenvolverem, com independência e sem imposições, suas potencialidades singulares. A educação é, ainda, crucial para o desenvolvimento social e estratégico da economia do Brasil. A economia não avança sem a educação, que é a chave para nosso país atender às exigências da sociedade do conhecimento. O consenso pela educação como política de Estado foi constituído por diferentes partidos, por governos nas três instâncias de poder, fundações e institutos de pesquisa, universidades e movimentos sociais ou sindicais. Em que pesem as saudáveis divergências que restaram, foi uma conquista única, que permitiu avançar no fortalecimento da educação infantil, na universalização do ensino fundamental, na retomada da educação técnica e profissional, no esforço pela alfabetização e educação de adultos, na avaliação da educação em todos os seus níveis, na ampliação dos anos de escolaridade obrigatória com aumento expressivo das matrículas em todos os níveis de ensino, na expansão da pós-graduação, mestrado e doutorado e, conseqüentemente, na qualidade da pesquisa e produção científica realizada no Brasil. É impressionante que, diante de um assunto como a educação que conta com especialistas e estudiosos bem formados, o governo atue de forma sectária, sem se preocupar com a melhoria da qualidade e da equidade do sistema, para assegurar a igualdade de oportunidade. Em nenhuma área se conseguiu um acordo nacional tão forte quanto na da educação. A sociedade brasileira tomou consciência da importância dela no mundo contemporâneo. Numa palavra, a educação se tornou a grande esperança, a grande promessa da nacionalidade e da democracia. Com espanto, porém, vemos que, no atual governo, ela é apresentada como ameaça. Concordamos todos que a educação básica pública deve ser a grande prioridade nacional, contribuindo para superar os flagelos da desigualdade social gritante, da falta de oportunidades para os mais pobres e do atraso econômico e social. Ela implica o aprimoramento da formação dos professores, do material didático, a constante atenção à Base Nacional Curricular Comum, a valorização das profissões da educação, inclusive no plano salarial, a reforma do ensino médio, o aperfeiçoamento da gestão educacional, a construção de diretrizes nacionais de carreira de professores e diretores do ensino público. Requer a constante inovação nos métodos, deslocando-se a ênfase no ensino para a aprendizagem, que deve ser o centro de todos os nossos esforços. Exige também o empenho na educação infantil e na alfabetização na idade certa, a melhora das escolas e dos laboratórios e bibliotecas e, mais que tudo, o respeito à profissão docente, que não pode ser submetida a nenhuma perseguição ideológica. A liberdade de cátedra e o livre exercício do magistério são valores fundamentais e inegociáveis do processo de aprendizagem e da

relação entre alunos e professores. Convidar os alunos a filmarem os professores, para puni-los, é uma medida que apenas piora a educação, submetendo-a a uma censura inaceitável. Tratar a educação como ocasião para punições é exatamente o contrário do que deve ser feito. Cortar recursos da educação básica e do ensino superior, no volume anunciado, deixará feridas que demorarão a ser curadas. Não menos importante é o fortalecimento da cooperação e da colaboração entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal e o respeito à autonomia das redes, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a própria Constituição Cidadã de 1988. Não podemos ignorar o Plano Nacional de Educação, aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional, os Planos Estaduais e os Planos Municipais de Educação, já pactuados entre a sociedade, os governos e a própria comunidade escolar. Ele decorre de iniciativas que já vinham de longe, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), elaborado pelo MEC com apoio dos estados, dos municípios, do Distrito Federal, de entidades representativas da área educacional e que atendia a compromisso internacional assumido pelo Brasil na Conferência realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), de que o Brasil participou, promovida pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo Banco Mundial. Enfim, e para somar esforços em vez de dividi-los, é indispensável que se constitua e se organize um efetivo Sistema Nacional de Educação. Ademais, a prioridade à educação básica demanda que cresçam os repasses do governo federal para os estados e municípios, responsáveis pelo ensino infantil, fundamental e médio, sendo prioridade a renovação e, se possível, ampliação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que expira em 2020. Sem ele, a situação do ensino nos municípios e estados mais pobres, que já é inadequada, se tornará desesperadora. No tocante à expansão do ensino superior, é fundamental se assegurar o ingresso e permanência dos estudantes, especialmente dos egressos das escolas públicas e das famílias de baixa renda. O ensino superior necessita ter qualidade, o que requer tanto constantes avaliações quanto recursos, garantindo seu papel insubstituível na formação de profissionais qualificados para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, impactado pelos desafios das inovações e das novas tecnologias. A autonomia universitária é uma conquista que deve ser mantida para garantir a liberdade e qualidade na pesquisa, formação e extensão. O Brasil dispõe, hoje, de uma lista de políticas devidamente estudadas e estruturadas, de medidas e instrumentos que permitem progredir significativamente na educação. Nada disso é ou será fácil, mas o consenso obtido e o aprimoramento das medidas clamam pela junção de esforços em prol de uma educação que se equipare, em qualidade, à dos países mais desenvolvidos. Muito tem de ser feito, tudo pode ser aprimorado, mas a educação depende da continuidade ao que já foi conseguido ou planejado. Educação é política de Estado: nada se fará se a ênfase for na destruição das conquistas, no desmonte das políticas públicas implementadas e no abandono dos planos construídos pela cooperação entre os entes eleitos e a sociedade. Vimos a público defender esta causa estratégica para as futuras gerações e propomos a formação de uma ampla frente em defesa da educação. Nós, neste momento, estamos constituindo o Observatório da Educação Brasileira dos ex-ministros da Educação, que se coloca à disposição para dialogar com a comunidade acadêmica e científica, sociedade e entidades representativas da educação, com parlamentares e gestores, sempre na perspectiva de aprimorar a qualidade da política educacional.

Assinam este documento os ex-ministros da Educação:

José Goldemberg

Murílio Hingel

Cristovam Buarque

Fernando Haddad

Aloizio Mercadante

Renato Janine Ribeiro