

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

WILLIAMS SIQUEIRA DA SILVA

PRODUÇÃO ESCRITA E ORTOGRAFIA: uma proposta de atividades para o 7º
ano do ensino fundamental

GARANHUNS – PE
2019

WILLIAMS SIQUEIRA DA SILVA

PRODUÇÃO ESCRITA E ORTOGRAFIA: uma proposta de atividades para o 7º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras à banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Área de concentração: Produção textual e ortografia.

Orientadora: Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes

GARANHUNS – PE
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

S586p Silva, Williams Siqueira da
Produção escrita e ortografia: uma proposta de atividade
para o 7º ano do Ensino Fundamental / Williams Siqueira
da Silva. – 2019.
122 f. : il.

Orientadora: Juliene da Silva Barros Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa
de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Ortografia 2. Produção de textos 3. Cartas 4. Análise
lingüística I. Gomes, Juliene da Silva Barros, orient. II. Título

CDD 411

WILLIAMS SIQUEIRA DA SILVA

PRODUÇÃO ESCRITA E ORTOGRAFIA: uma proposta de atividades para o 7º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes - ORIENTADORA
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG

Prof. Dr. Eudes dos Santos Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG

À Simone Marques (*in memoriam*) dedico toda a intensidade dos momentos de estudo e aprofundamento da pesquisa, por ter estado presente nas mais significativas etapas da construção desse sonho. Educadora e amante da educação, que sempre torceu e me acolheu com o coração e que hoje, certamente, está na eternidade, descansando nos braços de Deus, inspirando a todos que partilham a saudade de sua existência.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de amor. E a gratidão é um sentimento de proximidade entre a paz da realização e a euforia da conquista que transborda pelos poros da emoção até tocar a sensibilidade da palavra, elevada pela ternura confortante do abraço.

Por essas razões, agradeço, primeiramente, a Deus, mestre de todas as obras, arquiteto da construção universal e força edificadora do meu espírito: sem Ele nenhum sonho seria concebível.

À minha Mãe, meu primeiro amor, a pessoa que compartilhou comigo cada obstáculo e dificuldade e, no silêncio das noites mal dormidas, me protegia com suas orações, rezando o terço a Nossa Senhora de Fátima. Mulher que preparava o café na madrugada para que eu levasse para Universidade e da porta abençoava a minha saída e aguardava a minha chegada sentada no balançar da espera numa cadeira de varanda.

Ao meu Pai (*in memoriam*), apesar de afastados pelo destino, foi o homem com quem sempre desejei compartilhar minhas conquistas.

Aos meus Familiares, cujos laços de sangue nos uniram e por todo amor fortalecido pela lealdade e convivência.

À minha orientadora, Professora Dra. Juliene Barros, pelos conhecimentos e saberes refletidos durante todo processo, sobretudo, pelo exemplo de profissional e ser humano que é.

Aos professores do Proletras por todo aprendizado, e em especial aos professores examinadores desta pesquisa Professor Dr. Robson Santos, Professor Dr. Gustavo Henrique e o Professor Dr. Eudes dos Santos pela análise e pelas contribuições dadas ao trabalho.

Aos meus colegas de curso, em especial Andrea Quirino, por termos apoiado um ao outro para concluir essa jornada.

À escola Municipal Dr. Diomedes Gomes Lopes e a todos que nela atuam. Um agradecimento especial para a turma do 7º ano “A” daquela instituição, pela participação direta nesta pesquisa.

À CAPES pelo auxílio financeiro concedido.

Por fim e com igual sentimento, agradeço a todos os amigos e amigas que contribuíram para tornar esta caminhada menos dolorida.

“Cada ato bem-sucedido de escrita aumenta nossa presença, nosso alcance, nosso lugar no mundo. E todo ato de escrever torna o mundo um lugar mais habitável e habitado” (BEZERMAN, 2015, p. 211).

RESUMO

O presente trabalho traz reflexões acerca do ensino de ortografia no eixo da análise linguística com o objetivo de desenvolver uma proposta de trabalho com a ortografia por meio de uma sequência didática com o gênero carta pessoal, como forma de melhorar a produção escrita e a relação entre ensino de texto e ensino de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola Pública Municipal no município de Igaracy – PE. O suporte teórico que fundamentou nosso estudo dialoga com as implicações acerca do ensino da produção textual escrita presentes nas obras de Celso e Carvalho (2015), Coelho e Palomanes (2016) e Guedes (2009); quanto às abordagens sobre o ensino da ortografia no português brasileiro buscamos referências em Nóbrega (2013) e Henriques (2015); no que concerne aos aspectos do ensino de Língua Portuguesa buscamos embasamento nos estudos de Marcuschi (2008), Geraldi (2006) e no PCN de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa (PRODANOV, 2013) do tipo pesquisa-ação, na qual se pode constituir dois *Corpus* de análise: um *Corpus* ampliado de 22 textos para análise quantitativa; e um *Corpus* restrito a uma amostra de 10 produções iniciais e 10 produções finais para análise qualitativa, que possibilitaram analisar a composição do gênero e os tipos de erros ortográficos propostos por Nóbrega (2013). Isso tornou possível não só uma identificação geral da natureza dos erros ortográficos, mas um detalhamento pormenorizado com a identificação de tópicos específicos a cada categoria encontrados nas produções dos alunos. Comparando as produções iniciais e as finais, foi possível identificar que as produções textuais dos sujeitos colaboradores da pesquisa apresentaram maior recorrência de erros nas categorias gerais (Acentuação gráfica e interferência da fala), o que sinaliza a grande influência da fala na escrita bem como o desconhecimento das sílabas tônicas nas palavras. Foi possível detectar uma melhoria significativa dos erros ortográficos detectados na produção final, se comparada à produção inicial. Tais resultados respaldam a metodologia desenvolvida.

Palavras-chave: Ortografia. Produção textual. Carta pessoal.

ABSTRACT

The present work reflects on the teaching of orthography in the axis of linguistic analysis with the objective of developing a proposal of work with an orthography through a didactic sequence with the gender personal letter, as a way to improve written production and the relation between teaching of text and teaching of linguistic analysis in the final years of Elementary School of a Municipal Public School in the municipality of Iguaracy – PE. The theoretical support that underlies our study dialogues with the implications on the teaching of written textual production present in the works of Celso and Carvalho (2015), Coelho and Palomanes (2016) and Guedes (2009); as to the approaches on the teaching of orthography in Brazilian Portuguese, we seek references in Nórega (2013) and Henriques (2015); in what concerns the aspects of Portuguese language teaching we seek to base the studies of Marcuschi (2008), Geraldi (2006) and the Portuguese Language NCP. It is a quantitative-qualitative research (PRODANOV, 2013) of the research-action type, in which two corpus of analysis can be constituted: an expanded Corpus of 22 texts for quantitative analysis; and a Corpus restricted to a sample of 10 initial productions and 10 final productions for qualitative analysis, which made it possible to analyze the composition of the gender and types of orthographic wrongs proposed by Nobrega (2013). This made possible not only a general identification of the nature of spelling mistakes, but also a detailed breakdown with the identification of specific topics for each category found in student productions. Comparing the initial and final productions, it was possible to identify that the textual productions of the subjects collaborating in the research presented a greater recurrence of wrongs in the general categories (Graphical accentuation and speech interference) which indicates the great influence of the speech in the writing as well as the ignorance of tonic syllables in words. It was possible to detect a significant improvement of the orthography wrongs detected in the final production, when compared to the initial production. These results support the methodology developed.

Keyword: Orthography. Text production. Personal letter.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Esquema da sequência didática.....	38
Figura 2 -	Esquema: Princípios norteadores para sequência didática.....	41
Figura 3 -	Estruturação dos eixos curriculares de língua portuguesa.....	49
Figura 4 -	Proposta de produção inicial.....	67
Figura 5 -	Atividade de análise e reescrita de textos do gênero carta pessoal.	69
Figura 6 -	Ficha prática de consulta para acentuação das palavras do Português.....	72
Figura 7 -	Proposta de produção textual.....	74
Figura 8 -	Produção textual inicial do participante 01.....	81
Figura 9 -	Produção textual inicial do participante 02.....	83
Figura 10 -	Produção textual inicial do Participante 03.....	86
Figura 11 -	Produção textual inicial do Participante 04.....	88
Figura 12 -	Produção textual inicial do Participante 05.....	90
Figura 13 -	Produção textual inicial do Participante 06.....	92
Figura 14 -	Produção textual inicial do Participante 07.....	93
Figura 15 -	Produção textual inicial do participante 08.....	95
Figura 16 -	Produção textual inicial do participante 16.....	96
Figura 17 -	Produção textual inicial do participante 17.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Concepção de linguagem, sujeito escritor, texto e escrita.....	26
Quadro 2 -	Comparativo: carta empresarial/comercial vs. carta pessoal.....	35
Quadro 3 -	Concepções de ensino de ortografia.....	43
Quadro 4 -	Dois pontos de vista sobre as relações entre língua oral e língua escrita.....	45
Quadro 5 -	Competências solicitadas aos alunos no processo de escrita.....	46
Quadro 6 -	Pares de fonemas distinto pelo traço de sonoridade.....	52
Quadro 7 -	Grade de indicadores de avaliação para diagnóstico ortográfico....	54
Quadro 8 -	Síntese: aspectos estruturais e categóricos dos possíveis erros ortográficos.....	56
Quadro 9 -	Números de alunos e turmas por modalidade de ensino.....	61
Quadro 10 -	Sequência didática realizada na escola.....	64
Quadro 11 -	Erros ortográficos em cada indicador de avaliação da produção inicial.....	77
Quadro 12 -	Detalhamento dos erros na produção do Participante 1.....	82
Quadro 13 -	Detalhamento dos erros na produção do Participante 2.....	84
Quadro 14 -	Detalhamento dos erros na produção do Participante 3.....	86
Quadro 15 -	Detalhamento dos erros na produção do Participante 4.....	89
Quadro 16 -	Detalhamento dos erros na produção do Participante 5.....	91
Quadro 17 -	Detalhamento dos erros na produção do Participante 7.....	94
Quadro 18 -	Detalhamento dos erros na produção do Participante 8.....	95
Quadro 19 -	Detalhamento dos erros na produção do Participante 16.....	97
Quadro 20 -	Detalhamento dos erros do na produção Participante 17.....	99
Quadro 21 -	Indicadores de avaliação da produção final.....	100
Quadro 22 -	Detalhamentodos erros ortográficos na produção final do participante 06.....	104
Quadro 23 -	Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 02.....	105
Quadro 24 -	Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 03.....	106
Quadro 25 -	Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 04.....	106

Quadro 26 - Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 05.....	107
Quadro 27 - Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 06.....	108
Quadro 28 - Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 07.....	109
Quadro 29 - Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 08.....	109
Quadro 30 - Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 16.....	110
Quadro 31 - Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 17.....	111
Quadro 32 - Outros desvios ortográficos cometidos.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	p. 79
Gráfico 02.....	p .103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO: o desenvolvimento das competências em escrita.....	20
2.1	PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO DA ESCRITA: elementos teóricos....	22
2.2	PRODUÇÃO ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: o texto como objeto de ensino.....	27
2.3	O GÊNERO TEXTUAL “CARTA” E SEU PAPEL BASILAR NA FORMAÇÃO DE OUTROS GÊNEROS.....	33
2.4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: um procedimento sistemático em torno do gênero.....	37
3	A ORTOGRAFIA: das implicações curriculares às práticas docentes.....	42
3.1	A ORTOGRAFIA NO CONTEXTO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	48
3.2	ORTOGRAFIA: o que as crianças não sabem quando erram?.....	50
3.3	O ENSINO DA ORTOGRAFIA NA ESCOLA: o papel do diagnóstico.....	53
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS: os caminhos da pesquisa.....	58
4.1	ABORDAGEM E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	59
4.2	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	60
4.3	COLABORADORES DA PESQUISA.....	62
4.4	VIABILIZAÇÃO DA PROPOSTA: detalhamento da sequência didática...	63
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
5.1	APRESENTAÇÃO DO CORPUS E DECISÕES DA ANÁLISE.....	75
5.2	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS E DAS PRODUÇÕES FINAIS...	76
5.2.1	Interpretação quantitativa dos desvios ortográficos.....	76
5.2.2	Interpretação qualitativa dos desvios ortográficos.....	80
5.3	PRODUÇÃO FINAL: a reescrita do texto como sistematização e avaliação dos resultados.....	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICE.....	119
	ANEXOS.....	121

1 INTRODUÇÃO

O século XXI é considerado como cenário de grandes mudanças nos campos conceituais/teóricos e didáticos/pedagógicos da educação brasileira. Tais processos de transformações tem seu início demarcado a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, com o advento da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, que buscavam, em linhas gerais, a ascensão de uma educação crítica e a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas em oposição aos ideais implementados pelo tecnicismo educacional infundido pelas Teorias Behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino no país (BRASIL, 1997).

Todo esse processo, de forma contextual, respondia às demandas sociais que emergiram com a crise capitalista da década de 1970, fato que significou e trouxe mudanças marcadas pelos movimentos de “descentramento e desconstrução” das ideais pedagógicas anteriores, centralizando o ensino escolar na perspectiva da formação do indivíduo, para ocupar postos de trabalho definidos no mercado em expansão, circunscrita a uma concepção de educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano como busca da economia coletiva, do crescimento econômico do país, da riqueza social, da competitividade das empresas e do incremento dos rendimentos dos trabalhadores (SAVIANI, 2013).

Após a crise capitalista, na década de 1990, há uma inversão nas concepções do ensino e na função formativa da escola, pois, na contramão do que se defendia na teoria do capital humano durante a crise capitalista da década de 1970, como aponta Saviani (2013), a educação buscou ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita às pessoas para a competição pelos empregos disponíveis, ou seja, cada grau de escolaridade possibilita ao indivíduo a ampliar as condições de empregabilidade. Toda essa concepção também correspondia à normatização nacional vigente prevista pela Lei Federal nº 5. 692 de agosto de 1971, que definia as diretrizes e bases da educação nacional, objetivando para o ensino (fundamental e médio) “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”

(BRASIL, 1997, p. 13).

Em meio a estas e outras mudanças, em meados da década de 90, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), marco legal para o ensino, que se constitui como “primeiro nível de concretização curricular” (BRASIL, 1997, p.29), em uma política de estado que referencia todo o currículo das escolas do país, inspirada, de certo modo, nas orientações do “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, que traçou orientações para a educação mundial no século XXI, e de toda historicidade da tradição educacional brasileira, tendo em vista a necessidade de flexibilidade curricular imposta pelas constantes mudanças.

Neste contexto, também se inserem as grandes discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa – LP, pois, para o PCN de Língua Portuguesa, esse processo resulta de uma “articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino” (BRASIL, 1997, p.25), e que por heranças históricas e tradicionalistas, o ensino de língua materna desconsidera, em determinado ponto, a (inte)relação dessa tríade durante o processo de ensino-aprendizagem, a qual, para os documentos norteadores do currículo oficial, é a principal articulação desse processo, a grande âncora para ação dialógica da linguagem.

Esses novos conceitos e entendimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, foram trazidos pelos “recentes” estudos das ciências linguísticas (Semântica, Pragmática, Linguística Textual, Teorias da Enunciação e de Análise do Discurso), estas, por sua vez, defendem a ideia de que o sujeito é inerente ao seu contexto sócio-histórico, o que incidiu no “novo” paradigma linguístico que resulta da concepção da linguagem como interação e da língua como discurso.

Para os PCN de língua portuguesa o ensino de língua se ancora em três pilares: leitura, escrita, e análise linguística. Embora essas orientações curriculares já apontem para concepções mais significativas sobre o ensino da Língua Portuguesa, as didáticas acionadas pelos professores têm evidenciado heranças históricas que privilegiam nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, um ensino gramatical descontextualizado para usos específicos e por que não dizer “arcaico”, apoiado em uma gramática “descontextualizada, fragmentada, da irrelevância, das excentricidades, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, inflexível, petrificada, predominantemente prescritiva” (ANTUNES, 2003).

No que concerne à prática de reflexão sobre a língua, o PCN de Língua

Portuguesa para o Ensino Fundamental apresenta que a atividade de análise linguística refere-se à reflexão sobre pensar e falar a própria linguagem, o que possibilita uma melhor capacidade de produzir e interpretar textos em situações de comunicação escrita e oral. Essa orientação destoa do que vemos nas práticas habituais do ensino da língua, pois, no eixo curricular de análise linguística (reflexão da e sobre a linguagem), tem-se, por vezes, assumido uma concepção de ensino pautada na repetição e memorização de regras e normas, da definição à análise, de um conteúdo estreitamente escolar, desvinculadas dos aspectos interacional e de realização da própria língua, conforme a reflexão de Antunes (2003).

Dentro desse grande eixo análise linguística, encontramos a ortografia, que é um dos focos de nosso interesse. Conforme leituras e conhecimento de contexto, reconhecemos, no que se refere a este ponto, práticas equivocadas em sala de aula que visam a simples memorização de regras que pouco auxiliam no caráter inventivo de produção, revisão e reestruturação textual. O seu ensino está concomitantemente ligado aos processos de alfabetização e da compreensão que se tem sobre as relações entre a língua oral e a língua escrita e é nesta perspectiva que pretendemos abordá-la adiante.

Embora os currículos formais e as orientações curriculares nacionais apresentem uma estruturação coerente dos eixos curriculares e de suas articulações para o trabalho com a linguagem na escola, na prática não conseguimos alcançar, ainda, um trabalho sistemático que consolide e articule esses eixos curriculares abordando, sistematizando e consolidando as expectativas de aprendizagem para cada ano/ciclo.

Com base nesse cenário, bem como ancorado nos resultados de pesquisas recentes na área, esta pesquisa traz reflexões acerca do ensino-aprendizagem reflexivo de ortografia, vinculado à prática de produção textual, inspirada na abordagem proposta por Nóbrega (2013). Assim, perguntamos, dentro da relevância dessas temáticas e como questão mobilizadora, se o trabalho com as convenções ortográficas pode contribuir para compreensão dos textos e para a produção textual de alunos no ensino fundamental?

Nota-se que um longo caminho já foi percorrido, tanto no campo teórico como no campo prático dessas e de tantas outras indagações que promovem as diversas pesquisas sobre o ensino em língua materna (Língua Portuguesa) e suas novas concepções, porém nosso estudo, enfaticamente, buscará entender de forma

investigativa essa reconhecida distância das práticas docentes em relação às referências curriculares e teóricas vigentes, no que diz respeito ao tratamento da prática na/da ortografia, bem como propor uma forma de abordagem da ortografia no trabalho com textos.

No intuito de compreender as dificuldades que ainda permanecem no contexto de Ensino da ortografia, diversos fatores podem ser chamados à discussão, tais como a formação inicial dos professores, as dificuldades com a formação continuada, no que se refere ao conhecimento de novas abordagens, inclusive as questões de reformulações e/ou construções dos novos currículos escolares, os materiais de apoio ao professor, como o livro didático, materiais de suporte para planejamento, entre outros. Tais fatores podem estar em contradição com as orientações e diretrizes curriculares do ensino (PCN, Base Nacional Curricular Comum – BNCC e Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco), como também com as diversas e recentes pesquisas na área de linguagem, tais como Marcuschi (2008); Antunes, (2003); Ferrarezi e Carvalho (2015); Bagno (2001); Kleiman e Sepulveda (2014); Schneuwly e Dolz (2004) entre outros, que tem apontado caminhos importantes para o tratamento de questões referentes ao ensino de língua e, como tal, orientam a formulação desta pesquisa.

Considerando o contexto acima referenciado, definimos como objetivo geral, desenvolver uma proposta de trabalho com a ortografia, a partir de uma sequência didática com o gênero carta pessoal, como forma de melhorar a produção escrita e a relação entre Ensino de texto e Ensino de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para atender ao objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar nas produções textuais dos alunos as principais ocorrências dos erros ortográficos;
- b) Relacionar os erros ortográficos às questões gerais das leis ortográficas e sua relação com os aspectos regionais da linguagem e da fala;
- c) Realizar uma intervenção com uma abordagem contextualizada do Ensino da ortografia associando os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos numa perspectiva sociointeracionista da língua.

Já que se trata da ortografia, um dos “conteúdos” de análise linguística, a

presente pesquisa nasce dos diversos questionamentos que permeiam as concepções de se ensinar ou não a gramática nas escolas, ou de como se ensinar gramática, ou ainda, que gramática ensinar, de acordo com Kleiman e Sepulveda (2014), se de forma mais poética ou, como afirma Antunes (20014, p. 14), “apagar da gramática e de seu ensino as nódoas que encobrem suas cores tão brilhantemente naturais”. Buscamos embasamentos teóricos em Antunes (2014a, 2014b, 2007, 2003); Travaglia (2009); Kleiman e Sepulveda (2014) e Campos (2014); numa dinâmica de investigação e reflexão sobre o ensino de língua materna no Brasil e as mudanças históricas que constituíram as novas concepções do ensino, ampliando o nosso olhar sobre as práticas do ensino da ortografia, numa tentativa de compreender que toda ação de linguagem nasce de uma prática social e, conseqüentemente, deve estar contextualizado.

Também nos auxiliaram nessas discussões, os trabalhos de: Marcuschi (2008); Geraldi (2012); Antunes (2009); Ferrarezi Junior e Carvalho (2015) e Bentes e Leite (2010), refazendo o caminho para um ensino de Língua Portuguesa mais significativo em que o texto se impõe como unidade básica do ensino, sem desconsiderar, eventualmente, a necessidade de análise das unidades (palavras, sílabas), que por muitos anos se postulou como principal unidade de ensino, presente nas práticas e didáticas dos professores de Língua Portuguesa.

Damos destaque na fundamentação teórica aos trabalhos de Nóbrega (2013), Roberto (2016) e Nunes (2014) que apoiaram nossas reflexões quanto aos aspectos do ensino da ortografia do português brasileiro e da análise das produções dos alunos, garantindo a construção de uma tipologia de erros para diagnóstico ortográfico e mapeamento da turma pesquisada. E também Schneuwly e Dolz (2004), na proposta interventiva de uma sequência didática como estratégia de trabalho na produção de gêneros textuais.

Quanto à abordagem metodológica, nossa pesquisa é caracterizada como quali-quantitativa, pois, por um lado, objetivamos “formular hipóteses e classificar a relação entre as variáveis para garantir a precisão dos resultados, evitando contradições no processo de análise e interpretação” (PRODANOV, 2013, p. 70), e, por outro lado, realizamos um estudo descritivo, uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV, 2013, p. 70). Considerando a natureza dos erros ortográficos (interferência da fala,

regularidades contextuais, oposição surda/sonora, representação de sílabas não canônicas, irregularidades, segmentação, acentuação gráfica) e suas possíveis previsões, utilizamos uma metodologia, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, de pesquisa-ação (PRODANOV, 2013), pela necessidade de desenvolver um trabalho cooperativo e interventivo da realidade dos fatos observados no campo empírico de pesquisa.

Fizemos intervenção direta em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental (anos finais) em uma escola pública municipal, localizada na microrregião do Sertão do Pajeú, em Pernambuco, na cidade de Iguaracy. Com esta turma, realizamos uma sequência didática para a produção do gênero carta pessoal, atentando para as diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A escolha do gênero justifica-se tanto por sua presença como conteúdo programático para o 7º ano do ensino fundamental, como pela importância de conhecer este gênero, que tem muitas expressões e usos, bem como pelo interesse dos alunos e alunas envolvidos/as nesta pesquisa.

Além da parte introdutória, neste trabalho, há mais cinco seções. Na seção 2 “Produção textual e ensino: o desenvolvimento das competências em escrita”, buscamos evidenciar alguns contrapontos presentes nas práticas de análise linguística que, embora os currículos preconizando objetivos claros para esse eixo curricular, as práticas docentes apresentam uma histórica herança que se limita à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções” (GERALDI, 2012, p. 74) e/ou o ensino de nomenclaturas e classificação das unidades com a utilização de frases e palavras soltas, sem contextos. Ainda nesta seção, daremos uma atenção especial aos documentos norteadores do currículo nacional e de Pernambuco (PCN, Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco) e as questões do ensino da ortografia no Ensino fundamental (anos finais) numa articulação com o trabalho didático com a linguagem escrita. Nesta mesma seção, vai ser feita a caracterização do gênero carta pessoal e a conceituação do procedimento denominado sequência didática.

A seção 3, intitulada de “A ortografia: das implicações curriculares às práticas docentes” traz reflexões sobre a ortografia, apresentando sua importância no contexto da análise linguística. Por fim, é apresentado o modelo de diagnóstico proposto por Nóbrega (2013), o qual foi utilizado como base para as análises das produções textuais dos estudantes.

Após a fundamentação teórico-metodológica e pedagógica da proposta de nossa pesquisa, a seção 4 é dedicada aos aspectos metodológicos do nosso trabalho, e intitulado, “Aspectos metodológicos: os caminhos da pesquisa” onde as alamedas que nossa investigação trilhou durante todo o processo são descritos. Iniciamos nesta seção com a abordagem e caracterização da pesquisa para em seguida mostrar o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa e como se deu a constituição do corpus investigativo, bem como os procedimentos de análise e, por fim, a proposta para ser feita como intervenção e reflexão sobre os pontos analisados durante a verificação e levantamento de dados.

Em sequência, na seção 5, privilegiaremos a análise e reflexão dos dados coletados. Convencionamos chamá-la de “Apresentação e análise dos dados” Inicialmente, com a realização da primeira etapa da sequência didática, realizamos a primeira análise dos textos produzidos pelos alunos, por meio de uma tipologia de erros, proposta por NÓBREGA (2013), um diagnóstico inicial da turma, permitindo-nos construir um mapeamento pormenorizado das incidências e recorrências dos erros ortográficos, numa proposta integrada e contextualizada de produção de texto, estratégia pela qual pudemos regular todo o planejamento interventivo como sugestão de ressignificação das práticas pedagógicas para o ensino contextualizado da ortografia. Em seguida, apresentamos a autoavaliação e avaliação final, que realizamos na etapa final de nossa intervenção, sendo estas de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem, pois garante ao professor descobrir se as expectativas de aprendizagem, selecionadas com base na avaliação inicial, também garantem aos alunos e alunas uma autonomia e protagonismo no gerenciamento de sua própria aprendizagem.

Por fim, sinteticamente, na seção 6, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, apontando alguns resultados e contribuições deste trabalho para o ensino em língua materna, considerando os objetivos pelos quais apoiamos nosso estudo investigativo e as reflexões que foram feitas ao logo do trabalho, bem como algumas inquietações que surgiram durante o processo, como elementos de construção de debates e construção de conhecimento e, por essas razões, poderão ser expandidas em outras pesquisas.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO: o desenvolvimento das competências em escrita

Nas últimas décadas os textos/gêneros ganharam grande relevância quanto ao estudo/ensino de língua materna, pois, alguns professores rompem com concepções históricas de ensino apontando para caminhos mais significativos e coerentes em que o processo de produção e recepção dos textos dá-se através da ampliação e da compreensão do processo cognitivo do próprio texto, o que tem possibilitado ao aluno/produtor, usar a língua a favor da compreensão do texto como prática de interação social nas diversas situações do seu uso, dentro e fora da escola.

Considerando as novas demandas sociais, a escrita assumiu um lugar determinante nas mais variadas atividades humanas, onde a participação do indivíduo nas diversas esferas sociais (formais e informais) depende, de certo modo, do domínio dos mais variados textos de diferentes gêneros. Assim, a prática de produção textual em sala de aula deverá regular de forma ampla uma articulação dos diferentes eixos curriculares do ensino à abordagem dos gêneros orais e escritos, o que garante ao ensino de língua materna a premissa de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.” (BRASIL, 2001, p. 65).

Se a escola, ao longo do tempo, assumiu o papel de principal agência do letramento, o ensino da escrita deve ser confirmado como atividade a partir da qual o sujeito se inscreve no mundo, o que possibilita ao estudante a ampliação de sua capacidade de interação nas diversas atividades de linguagem, visto que a escola tem procurado efetivar sua função social de garantir a formação cidadã do estudante, percebendo que esta depende, restritamente, do domínio consciente e crítico da palavra nas diversas atividades comunicativas.

Os estudos de texto datam dos anos 80, quando a Linguística textual se consolida como teoria da produção, recepção e funcionamento dos textos orais e escritos. Mais recentemente, os estudos dos gêneros discursivos têm dado o norte às práticas de ensino de Língua Portuguesa, pois, é em torno do trabalho com as diferentes espécies textuais que se organizam os currículos e os materiais didáticos na atualidade.

Essas ideias se reforçam nas concepções de linguagem que regulam o ensino de produção textual e fundamentam o planejamento do professor de língua portuguesa, e, por outro lado, se constituem como uma visão socioideológica da língua, onde o domínio da escrita e da leitura representa, na sociedade atual, uma espécie de status pessoal (pessoas mais inteligentes) e de ascensão social, que para conquistar alguns espaços chamados de “privilegiados” foram institucionalizados a partir de padrões intelectuais, ou uma espécie de seleção de pessoas que, entre outras habilidades, dominem a escrita escolar não apenas como um ato/fato social, mas, também, seus padrões culturais estigmatizados e exigidos nas diversas avaliações/seleções de ingresso na educação superior e no mundo do trabalho.

Os conhecimentos desta área foram bastante divulgados no contexto pedagógico, sendo o conceito de texto assumido como objeto de ensino de língua portuguesa por diretrizes e documentos oficiais.

Nesta seção, buscamos contextualizar o ensino de Língua Portuguesa às concepções de linguagem que, de algum modo, perpassam as práticas docentes, com ênfase na concepção de linguagem como interação, tendo em vista nosso propósito de pesquisa e por compreendermos que tais compreensões respondem positivamente ao trabalho didático com a escrita em sala de aula. Na sequência, trataremos algumas discussões referentes ao ensino da escrita com base nos documentos de referências curriculares e do próprio currículo do Estado de Pernambuco, em que os gêneros textuais se consolidam, segundo Marcuschi, como “uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Por essas razões apresentamos a dinamicidade que os gêneros textuais constituem no processo de evolução e surgimento de novas estruturas textuais (novos gêneros), tomando como base o Gênero Carta, que, em linhas gerais, segundo Bazerman (2005), se flexibiliza devido à necessidade de adequação da língua a novas situações comunicativas em um processo evolutivo da própria estrutura de gêneros existentes, respondendo às necessidades comunicativas emergentes nas sociedades e nos grupos sociais. Ainda no contexto da discussão sobre os gêneros, respaldamos também o modelo de Sequência Didática para o trabalho com gêneros textuais, que constituirá a estratégia metodológica de nossa proposta de intervenção.

2.1 PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO DA ESCRITA: elementos teóricos

A aprendizagem da escrita representa, no contexto escolar contemporâneo, um grande desafio para os processos de ensino e de aprendizagem da língua. Isso acontece porque, embora os textos nos mais variados gêneros textuais venham se inserindo nos currículos e nas práticas pedagógicas de leitura e de escrita na escola, ainda há uma redução dos conhecimentos contidos neles. Para Antunes (2010), o olhar do professor e do aluno sobre os textos é quase exclusivamente gramatical. Isso acontece quando reproduzimos a equivocada ideia de restringir, através de exercícios mecânicos e repetitivos, as questões gramaticais e/ou pontuais da língua em detrimento do sentido ou da função global do que é o texto.

Segundo Bazerman (2015), há outros desafios a serem superados, também, quanto à aprendizagem da escrita na escola, já que os alunos são constantemente confrontados com diversas atividades intimidativas para além dos aspectos gramaticais e normativos presentes nos textos. Segundo o mesmo autor, os alunos precisam se “familiarizar com o mundo de conhecimento contido nos textos existentes e encontrar a forma de representar esse conhecimento, respeitá-lo, usá-lo para seus próprios fins e, talvez, ter algo a dizer sobre ele” (BAZERMAN, 2015, p. 208), o que só é possível através da familiaridade do escrevente com a diversidade de gêneros textuais e do domínio dos aspectos globais, da construção e da adequação vocabular dos textos (ANTUNES, 2010).

De maneira similar é que a escrita na escola, geralmente, se esgota numa produção textual meramente escolar com objetivos específicos que tem por finalidade uma concentração voltada para a progressão do aluno no sistema educacional e nos níveis de desempenhos institucionalizados para fins avaliativos; o que difere, segundo Bazerman, dos aspectos exigidos pela escrita fora da escola que consiste “no potencial de viajar para longe e poder ter consequências importantes, para o bem ou para o mal” (BAZERMAN, 2015, p. 209). Também nesse contexto de produção textual escrita “há escassa garantia de que as pessoas vão notar o que você escreve, e pouca definição dos critérios pelos quais as pessoas vão avaliar seu trabalho, rejeitá-lo ou lhe dar atenção” (Idem, p. 209).

Ainda de acordo com a perspectiva apresentada por esse autor, “fora da escola, os objetivos, as tarefas, os papéis e relações sociais, os gêneros os saberes e intertextos relevantes, os usos das informações, os registros e as posturas são

bastante variados e distintos do mundo escolar” (BAZERMAN, 2015, p. 209). Assim, esse contraponto, possivelmente, gere nos alunos a dúvida em conceber “a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir” (MARCUSCHI, 2008, p. 56) e do real papel da escola e do ensino da língua “no contexto da compreensão, produção e análise textual” (Idem, p. 55).

É possível afirmar ainda que “temos uma escola em que se escreve pouco” (COELHO, et al. 2016, p. 12), e, quando se escreve, não se cria um ambiente positivo para escrever. Isso se dá pela falta de interesse da escola em conceber a escrita “como ato comunicativo e não apenas como exercício escolar de habilidades de registro (e de registro de “nada”, pois o conteúdo, neste caso é secundário)” (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2015, p. 32), ou simplesmente por uma tradição secular, em priorizar nas aulas de língua portuguesa um ensino restrito a normas e regras gramaticais, que sem a devida existencialização da produção escrita com a vida dos estudantes perde em sentidos e referências através das quais esses sujeitos podem construir sua escrita de modo mais interessado e efetivo.

O resultado destas lacunas nas diversas práticas pedagógicas consiste na perpetuação de uma realidade da educação brasileira em que uma grande maioria dos estudantes da educação básica e até das universidades apresentam uma ampla deficiência quanto ao domínio da linguagem escrita (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2015), afinal, a obrigação de ter que escrever bem, acaba por suplantando o prazer de escrever, de fazer-se presente na escrita, o que, a nosso modo de ver, pode contribuir com o melhoramento técnico do próprio ato de escrever, pois, esta necessidade surgirá do interesse e autonomia do estudante e do comprometimento que disso resultará e se estabelecerá em sua prática de escrita.

Todos esses desafios têm corroborado para um possível distanciamento do ensino da escrita/produção textual em relação às práticas sociais do uso da língua onde o texto ganha maior significância, o que, hipoteticamente, nos revela que a didaticidade atribuída aos textos/gêneros textuais, nos contextos escolares, ainda apresenta resquícios de um ensino tradicionalista e descontextualizado por não conceber para o ensino/estudo da língua a importância do trabalho didático com o texto e a este uma abordagem que considere além dos elementos gramaticais e lexicais um conjunto de propriedades textuais, a saber:

Recursos de sua coesão; fatores (explícitos e implícitos) de sua coerência (linguística e pragmática); pistas de sua concentração temática; aspectos de sua relevância sociocomunicativa; traços de intertextualidade; critério de escolha das palavras; sinais de intenções pretendidas; marcas da posição do autor em relação ao que é dito; estratégias de argumentação ou de convencimento; efeitos de sentido decorrentes de um jogo qualquer de palavras; adequação do sentido e do nível de linguagem, entre muitos outros elementos (ANTUNES, 2010, p. 38).

Todas essas prioridades elencadas pela autora são fundamentais para a comunicação, por revelar os traços da coerência global e funcional nos textos, portanto esses aspectos devem ser ensinados na escola, já que a escrita não pode ser concebida como dom, inspiração ou atividade para alguns privilegiados. Embora nos deparemos no ambiente escolar e no convívio social com diversos conceitos, tais como: “escrever é dominar as regras da língua”, “escrever é expressar o pensamento em suportes diferenciados”, “escrever é um trabalho que requer do produtor a utilização de diversas estratégias” (KOCH; ELIAS 2015, p. 32), o que consolida a compreensão de que escrever é um ato técnico, mas que pode muito bem estar envolvido com as questões de interesse existencial dos sujeitos implicados nos estudos de linguagem, conferindo aspecto subjetivo relevante à produção particular que dialetizará os compostos da técnica e da individualidade no tocante a suas produções. Segundo Azevedo,

Isto só é possível se o professor de língua entender que o objeto do seu trabalho em sala de aula é a própria língua, não como um conjunto de exemplos de fatos que classificamos por meio de rótulos (substantivo, verbo, pronome, sujeito, predicado, composto por aglutinação, derivado por sufixação, narração, descrição etc.), mas como um conhecimento cuja ampliação equivale à própria ampliação da capacidade de compreender, de dizer e de criar (AZEVEDO, 2018, p. 20).

Assim, as escolhas didáticas dos professores de língua portuguesa são determinantes para o crescimento cognitivo e pessoal do aluno, já que ensinar a língua é, sobretudo, ensinar ao aluno a construir seus textos, compreender os textos alheios e reconhecê-los como ato comunicativo, garantindo sua participação social a partir dos saberes linguísticos para seu efetivo exercício de cidadania, mas também

de sua consistência subjetiva, sua capacidade criadora mediada pelos recursos das técnicas linguísticas referenciadas no parágrafo supracitado¹.

Outra reflexão plausível para esse debate se refere aos valores socioideológicos que a escrita e a leitura promove no sujeito. Para Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015):

O processo de aprendizagem da escrita e da leitura, nas chamadas sociedades modernas, é cercado de um conjunto bastante marcado de valores socioideológicos que vão desde a ideia de que ler e escrever tornam as pessoas mais inteligentes até as possibilidades reais de ascensão social que o domínio da escrita e da leitura permitem. Falar de valores socioideológicos significa pensar em valores sociais, como o *status* de uma pessoa, por exemplo, e em valores ideológicos, como a visão que essa pessoa tem das coisas que acontecem no mundo (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2015, p. 23).

Desta forma, se a aprendizagem da leitura e da escrita reproduz valores sócio-ideológicos, a escola precisa rever suas propostas pedagógicas e redefinir o tempo didático dedicado a cada expectativa de aprendizagem priorizando e ampliando o tempo para ensinar as quatro competências básicas de comunicação (escrever, ler, ouvir e falar), o que já foi referendado pelos PCN's e tão discutido nos meios acadêmicos e instituições de ensino.

Ainda em relação a essas escolhas, a prática de escrita/produção textual é intrínseca à discussão sobre a abordagem das concepções de linguagens existentes, já que há diferentes formas de concebermos a escrita na escola e para cada uma delas visualizamos concepções correlatas de língua, de sujeito e de texto. A compreensão desses fatores é importante porque são eles que norteiam a maneira como o docente entende, pratica e ensina a escrita.

Para dar conta desta relação, veja abaixo o quadro síntese onde apresentamos os elementos envolvidos nas diferentes formas de se entender a escrita, conforme Koch e Elias (2015):

¹ Neste caso, confira-se: KOCH; ELIAS 2015, p. 32.

Quadro 1: Concepção de linguagem, sujeito escritor, texto e escrita

FOCO DA ESCRITA	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	CONCEPÇÃO DE SUJEITO ESCRITOR	CONCEPÇÃO DE TEXTO	CONCEPÇÃO DE ESCRITA
Na língua	Sistema pronto e acabado.	Deve apropriar-se do sistema e de suas regras	Produto de codificação (escritor); Produto de decodificação (leitor); Entendimento textual situado na linearidade.	Uso do código; Aplicação das regras gramaticais.
No escritor	Expressão do pensamento	Sujeito psicológico, individual, dono e controlador de suas vontades e ações.	Produto lógico do pensamento do escritor.	Expressão do pensamento e intenções; Desconsidera a interação que ocorre no processo de produção textual.
Na interação	Interacional (dialógica)	Sujeitos ativos; Escritores e leitores são atores/ construtores sociais.	Evento comunicativo com aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.	Processo de interação entre escritor – leitor – produção textual; Requer do produtor a ativação do conhecimento e mobilização de diversas. Estratégias.

Fonte: Koch e Elias (2015, p. 32 - 34).

Evidenciamos segundo o quadro acima que semelhante às demais atividades pedagógicas planejadas pelo professor de Língua Portuguesa, o processo de produção textual é elaborado e conduzido pelo docente em consonância com a concepção de língua que embasa sua prática, o que influencia a maneira como ele conduz as propostas de escrita e a forma como avalia os textos dos alunos.

Sendo assim, o docente que compreende a língua enquanto expressão do pensamento, propõe atividades descontextualizadas de leitura e produção textual posicionando-se como defensor das regras gramaticais ao olhar para os textos dos alunos avaliando exclusivamente o desempenho linguístico. Nesta concepção predomina o ensino de tipo puramente prescritivo da variedade padrão e reducionista das variedades não-padrões da língua.

A segunda concepção da linguagem desconsidera as relações de interação no processo comunicativo, pois a linguagem é concebida como um código pelo qual o emissor transmite sua mensagem a um receptor que precisará conhecer e dominar esse código para que haja comunicação. Neste contexto, o professor desconsidera a relação da língua e do sujeito social, dando relevância a codificação e decodificação

da mensagem, com propostas de trabalho voltadas para exercícios automatizados e repetitivos e ao estudo descontextualizado das estruturas da língua.

Em contrapartida, a postura do professor que concebe a língua como interação social é baseada em uma posição dialógica com o a produção do educando, cujo objetivo é auxiliá-lo a aprimorar seu texto e, para isto, o docente exerce papéis diferenciados (leitor, examinador, avaliador, assistente) e adequados às fases de produção.

Essa flexibilidade na prática pedagógica é fundamental, pois permitirá que os alunos utilizem, com segurança, as estratégias que a escrita demanda e foram elencadas por Koch e Elias (2015, p. 34) e em seguida reproduzidas:

- a) Ativar os conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- b) Selecionar, organizar e desenvolver as ideias de maneira que assegure a continuidade e progressão temática;
- c) “Balancear” a presença de informações explícitas e implícitas; “novas” e “dadas”, considerando que o objetivo da escrita é o compartilhamento de informações com o leitor;
- d) Revisar a escrita durante todo o processo, sempre pautado no objetivo da produção e pela interação que ele pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Vemos, portanto, que o papel do professor é de fundamental importância no processo de mediação com aluno para a produção de textos, e que suas práticas em sala de aula podem comprometer significativamente a escrita, transformando-a em algoritmos mecânicos que engessam todo ato criativo e criador do aluno/escritor pela falta de espontaneidade, invenção e impulsos comunicativos.

2.2 PRODUÇÃO ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: o texto como objeto de ensino

Consideremos então, como os conceitos de texto e de gênero foram oficializados em diretrizes e documentos oficiais como objetos de ensino de Língua portuguesa.

Desde a publicação do PCN de Língua portuguesa, no ano de 1997, que se vem repensando sobre algumas teorias e práticas comuns ao ensino da leitura e da

escrita nas escolas brasileiras, por representarem os eixos de maiores índices de fracasso escolar no ensino fundamental. Com base nesses dados e na real necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa no país, os PCN representaram, no cenário educacional, o principal documento de orientação, organização e consolidação do currículo formal das escolas, tendo como objetivo central “encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 1997, p. 19).

Considerando essas demandas, o documento de referência estabeleceu os eixos curriculares para a organização dos conteúdos de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, tendo como base a premissa do ensino em língua materna que garanta o domínio da língua oral e escrita e o direito de todos de exercerem sua cidadania com a efetivação do acesso aos saberes linguísticos, partindo do pressuposto de que:

a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outra que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (BRASIL, 1997, p. 43).

Respondendo a essas orientações curriculares nacionais, os documentos de organização curricular dos diferentes estados apresentam novas estruturas para o trabalho com a linguagem na escola. No caso de Pernambuco, os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* apresentam uma nova estruturação para o trabalho com a linguagem; de forma específica, o eixo de escrita, sistematiza expectativas de aprendizagem que garantam a progressão das capacidades que o estudante deverá desenvolver e/ou ampliar no processo de interação mediado pela linguagem escrita, sobrepondo uma nova concepção do ensino da escrita na escola.

As orientações para o trabalho didático do professor de língua portuguesa no eixo curricular de escrita foram fundamentadas na concepção de linguagem com foco na interação onde a escrita é tomada “em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve” (PERNAMBUCO, 2012, p. 104), e

“tendo como referência os gêneros textuais, que se originam das situações de interação entre os sujeitos” (Idem, p. 105).

Por muitos anos, restringiu-se o trabalho didático do professor de português a desenvolver atividades que levassem o aluno à aquisição do sistema alfabético de escrita (correspondências fonográficas) em um processo de codificação de sons em letras, e a inculcação das convenções ortográficas e regras gramaticais da língua, o que comprometeu outros aspectos indispensáveis para o letramento escolar, a saber: compreender e produzir textos diversos, reconhecer os aspectos sociais e interacionais que determinam as escolhas linguísticas do sujeito/escritor, as demais competências discursivas que permeiam os discursos (orais ou escritos), entre outros aspectos.

É cabível, para essa discussão, retomar o Quadro 1, onde relacionamos os conceitos de escrita às concepções de linguagem, de acordo com Koch e Elias (2017), pois “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 32). Assim, o trabalho com a escrita poderá fundamentar-se na língua, no escritor ou na interação, o que reproduz uma pluralidade de significados, como afirmamos anteriormente. Porém, a escrita com foco na interação tem orientado a organização curricular nos diversos documentos norteadores, por favorecer o desenvolvimento do trabalho didático a partir de situações reais de comunicação e de sua contextualização, onde a escrita/produção textual deverá organizar-se com base nos gêneros textuais.

A apropriação dos gêneros textuais para o eixo curricular de escrita possibilita “oferecer aos alunos inúmeras possibilidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola” (BRASIL, 1997, p.66), ao invés de se produzir textos meramente exigidos na escola, a didatização dos gêneros ultrapassa os aspectos notacionais da escrita possibilitando o aluno apreender os demais aspectos do uso da linguagem escrita.

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa:

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos em sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas (BRASIL, 1997, p. 68).

A abordagem dos diversos textos que integram o cotidiano possibilita que o trabalho didático de produção textual alcance objetivos concretos, e aproximem da vida real do aluno às práticas de oralidade e de escrita que são utilizadas fora da escola. Desta forma, o professor proporciona e capacita o aluno a desenvolver suas competências comunicativas para que estes atuem nos diversos eventos de interação verbal.

Os gêneros textuais representam, no cenário educacional atual, “ambientes para a aprendizagem” (BEZERMAN, 2006, p. 23), o que já é consensual tanto para nós, professores, quanto para pesquisadores e teóricos; no entanto, “a questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Convictos de que os “gêneros textuais” respondem positivamente a um trabalho mais coerente no processo de ensino-aprendizagem da “língua”, o ensino de Língua Portuguesa – LP, como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, deverá viabilizar ao aluno o acesso à diversidade textual que circula socialmente e que, embora todos os componentes curriculares sejam, também, responsabilizados a esta tarefa, cabe a nós, professores de língua portuguesa, vivenciar sistematicamente em nossas atividades didático-pedagógicas.

Embora as novas orientações curriculares já apontem para concepções mais significativas do ensino, as didáticas dos professores têm evidenciado heranças históricas, em privilegiar, nas aulas do componente curricular de LP, um ensino pautado na linearidade das regras, distantes dos contextos reais e do uso da própria língua. Em outras palavras, o problema do ensino de língua portuguesa em nosso país é fruto do tratamento inadequado que o texto vem recebendo como objeto de ensino, onde se introduziu o texto como motivação sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Com base nessas e em outras constatações, fica evidente a necessidade de uma educação que garanta, em linhas gerais, o exercício da cidadania, o desenvolvimento eficaz do uso da linguagem e o acesso à informação escrita com autonomia. Para isso, o aluno precisará romper com o dilema histórico em se perceber como usuário de uma língua que não sabe falar/escrever e, em contra

partida, o professor deverá (re)significar seu lugar de fala, quase sempre exclusivo e excludente, como detentor do saber (e/ou da palavra), o que tem determinado o processo interlocutivo e fragilizado do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Todas essas considerações resultam no postulado de “que o ensino de língua deva dar-se através de textos” (MARCUSCHI, 2008, p.51), visto também que os PCN de Língua Portuguesa já preconizam para o ensino da língua “o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpreta-los” (BRASIL, 2001, p. 30). Mais especificamente, este trabalho precisa ser feito em torno dos gêneros.

Para Marcuschi (2008), um dos entraves para o ensino da língua com base no texto (produção e compreensão textual) reside nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores. O autor afirma que:

[...] o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir (MARCUSCHI, 2008, pp. 52-53).

Essas reflexões nos impulsionam a uma avaliação/auto-avaliação das metodologias usadas para exploração dos aspectos linguísticos, tomando o texto-gênero como objeto de ensino, já que esse não tem um limite superior ou inferior para exploração do estudo da língua. Assim, para Marcuschi (2008) com base em textos, pode-se trabalhar:

- a) As questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) A língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) As relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) As relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) A organização fonológica da língua;
- f) Os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) O funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) Os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) A organização do léxico e a exploração do vocabulário;

- j) O funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) A organização das intenções e dos processos pragmáticos;
- l) As estratégias de redação e as questões de estilo;
- m) A progressão temática e a organização tópica;
- n) A questão da leitura e da compreensão;
- o) O treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) O estudo dos gêneros textuais;
- q) O treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) O estudo da pontuação e da ortografia;
- s) Os problemas residuais da alfabetização².

Assim, esses aspectos elencados pelo autor constituem uma abordagem didática mais funcional para as práticas de ensino de Língua Portuguesa que tem como referência o texto e o “novo” tratamento que este deverá receber enquanto objeto de ensino. Essas mudanças não consistem apenas em considerar o estudo superficial do texto em detrimento do ensino da gramática, elas ressignificam todo o trabalho em torno da linguagem, da leitura, da escrita e do próprio texto.

Como pode ser visto nos diferentes subitens elencados, é perfeitamente possível, no trabalho com texto, e em gêneros específicos, abordar as questões gramaticais e de linguagem do fonema ao discurso. Neste trabalho, buscamos relacionar os itens “p” “r” e “s”, numa tentativa de trabalhar aspectos linguísticos dos gêneros, no caso a ortografia, cujo desconhecimento caracteriza problemas residuais de alfabetização. Assim, ancoramos nossa proposta tanto nos estudos teóricos sobre o texto e seus constituintes, como nas orientações curriculares que preveem o trabalho com a análise linguística vinculada à produção textual.

Feitas essas considerações, passamos à apresentação do gênero carta pessoal, objeto concreto de trabalho com a produção textual, com vistas ao desenvolvimento do gênero e das questões de ortografia.

² Cf. MARCUSCHI, 2008, pp. 51 - 52.

2.3 O GÊNERO TEXTUAL “CARTA” E SEU PAPEL BASILAR NA FORMAÇÃO DE OUTROS GÊNEROS

Ao analisarmos, de forma geral, os gêneros textuais, identificamos facilmente características afins entre eles. Por vezes, equivocadamente, classificamos determinados gêneros como sendo outros, devido a certas familiaridades entre os textos, tanto nos seus aspectos formais quanto na função social que a “língua” se legitima para estabelecer a comunicação através dos textos. Isso ocorre porque restringimos o nosso olhar a uma definição trivial sobre os gêneros, o que não implica dizer que essa padronização (histórica, social, formal) não seja útil para nos inserirmos nas atividades comunicativas humanas, porém, incompletas, visto que diversos fatores interferem nos atos de produção verbal emergidos dos processos de interação dos sujeitos produtores nas atividades sociais.

Os estudos comprovam que “estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), mas, que embora esses sejam inúmeros, não são infinitos, apresentam padrões estáveis, históricos, formais, funcionais, técnicos, etc; e “por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (Idem, p. 154).

Esse paradigma difundido nos estudos dos gêneros nos remete a outros questionamentos: Um gênero pode influenciar na criação de um novo gênero? A flexibilidade nas estruturas dos gêneros corresponde a um “novo” gênero ou apenas uma variação na estrutura do gênero já existente?

Embasados nos argumentos de Bazerman (2005), onde o autor realiza um estudo pontual do gênero carta, gênero este escolhido para aplicação e sistematização da proposta de intervenção (vivenciada e sugerida pela presente pesquisa), o autor destaca sua importância histórica e seu papel basilar na formação de novos gêneros. As hipóteses levantadas por ele nos antecipam possíveis respostas para as questões apresentadas acima.

Gil et al. (2009) é outro estudo teórico bastante relevante quanto ao gênero carta, por considerar sua flexibilidade/variação e o surgimento de novos gêneros a partir de sua estrutura formal, relativamente estável, sob o ponto de vista de seu conteúdo, estilo e composição. Para as autoras, os diversos tipos de cartas correspondem a variações da forma do gênero carta. Assim, o que para Bazerman (2005) seria o novo gênero, para elas representam uma variação do próprio gênero,

o que se justifica a partir da concepção Bakhtiniana em que os gêneros se constituem como “tipos relativamente estáveis de enunciado”.

Bakhtin (1997) afirma sobre o gênero carta:

Cumpra salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, **a carta (com suas variadas formas)**, a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas) (BAKHTIN, 1997, p. 279 - 280) (Itálico do autor, grifo nosso).

O uso desse gênero permite relacionarmos as questões de fala e escrita pelo valor híbrido que constitui a linguagem peculiar presente nos textos desse gênero, uma espécie de articulação linguística, o que para Marcuschi (2008) caracteriza-se como um contínuo de gêneros, isto é, uma mescla destes na relação fala-escrita. Neste sentido, temos ainda que:

Uma *carta pessoal*, um *bilhete casual*, um *telefonema pessoal* e uma *conversação espontânea* têm uma série de aspectos em comum que tanto se revelam nas seleções morfossintáticas, como na natureza do léxico e no grau de monitoramento da enunciação. São gêneros comparáveis e apresentam traços comuns que não necessariamente precisam revelar-se na materialidade linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 191).

Retomando os questionamentos apresentados no início desse subtítulo, numa tentativa de responder as indagações e exemplificá-las com base no estudo do gênero carta, remetemo-nos a Bazerman (2005) quando afirma que,

A carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas (tudo que pode ser comentado diretamente), parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver – tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em outras direções (BAZERMAN, 2005, p. 83).

O mesmo autor acrescenta que:

As cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a sociedade que faz parte de toda escrita. Isso, entretanto, pode ser a própria razão por que as cartas têm sido tão instrumentais na formação de gêneros mais especializados e menos auto-interpretativos (BAZERMAN, 2005, p. 99).

O autor apresenta claramente a importância do gênero textual “carta” e seu processo evolutivo que estabelece e elabora novas situações comunicativas, o que reforça as questões levantadas anteriormente quando defendemos a ideia de que os gêneros textuais, embora possuam uma identidade com estruturas fixas, historicamente constituídas, são entidades dinâmicas, plásticas, corporificadas.

Para melhor visualizarmos algumas possibilidades de flexibilidade e variação do gênero “carta”, apresentamos, sinteticamente, no quadro abaixo, uma análise comparativa entre as características do gênero carta pessoal com as do gênero carta empresarial/comercial, com o objetivo de confrontarmos suas características para melhor compreender o processo de “mutação” do gênero “carta”, o qual tem gerado nos estudos acadêmicos posições e conceitos variados quanto à classificação e categorização do mesmo.

Quadro 2: Comparativo: carta empresarial/comercial vs. carta pessoal

Variedades de carta	Motivação	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CARTA		
		Conteúdo	Estilo Verbal	Composição
Empresarial/ Comercial	Necessidade de transmitir, por escrito, uma mensagem a um sujeito, com quem se mantém relações de formalidade.	Temas Institucionais, públicos.	Frases sintaticamente completas, seleção lexical cuidadosa, relativa ao campo de atuação da empresa. Realizada por meio de norma culta.	Obediência aos princípios da linguagem escrita, texto sem marcas de oralidade, estrutura padrão: data, vocativo, núcleo, despedida, assinatura.
Pessoal	Necessidade de transmitir, por escrito, uma mensagem a um sujeito, com quem se mantém, em geral, relações	Temas pessoais, privados.	Menor rigor na organização sintática das frases, possibilidade de ocorrência de frases sem completude	Menor obediência aos princípios da linguagem escrita, textos com marca de oralidade, tanto nas recortadas

	de informalidade.		sintática, seleção lexical variada, com gírias e expressões populares. Realizada em norma culta ou popular.	sobre a modalidade culta, quanto nas recortadas sobre a modalidade popular, estrutura padrão: data, vocativo, núcleo, despedida, assinatura.
--	-------------------	--	---	--

Fonte: Gil et al. (2009, p. 119 apud Cf. Silva, 1997).

Como observado no quadro acima, a carta teve uma função basilar para o surgimento de outros gêneros, por exemplo, quando nos reportamos às novas atividades humanas comunicativas, logo percebemos que muitos gêneros textuais surgiram tendo como base essa estrutura, veja-se o modelo dos e-mails (pessoais e profissionais), dos telegramas, das mensagens de whatsapp, facebook, dos diálogos pelas “salas de bate-papo” e etc.

Quando olhamos para estruturas textuais mais antigas, também encontramos relações diretas com este gênero, que desde os tempos mais remotos no antigo Oriente e na Grécia era o veículo de comunicação mais estimado e necessário tanto à ventilação dos conceitos filosóficos que surgiam, quando para a divulgação das questões surgidas em torno da democracia que surgia a contento. A este respeito Bazerman observa que:

“os primeiros comandos escritos ao lado de outros assuntos de Estado – militares, administrativos ou políticos – foram feitos na forma de cartas. As cartas forneciam a identificação de um autor e audiência e, no período mais antigo, elas eram entregues por mensageiro pessoal da autoridade – o qual, dizia-se, passava a representar a própria presença ou projeção (“parousia”) do emissor (BAZERMAN, 2005, p. 83).

O valor histórico instituído ao gênero “carta” consiste em outra consideração plausível para sua perpetuação, o que justifica a sua relevância para o trabalho em salas de aula. Não podemos negar aos estudantes o acesso a essas estruturas textuais seculares que ocuparam, em determinado momento da história, um dos principais meios de interação da linguagem escrita de valor documental e memorial das antigas civilizações. No Brasil, por exemplo, a carta de Pero Vaz de Caminha, que é considerada o primeiro documento redigido no Brasil, é marco da literatura do país, além de registro histórico de inestimável importância por revelar os vários lados

e visões, quer seja do ponto de vista do colonizador quanto do colonizado, a depender do ponto de vista interpretativo.

O que nos interessa nessa análise comparativa não se reduz simplesmente ao fato de defender que existe uma posição engessada sobre os aspectos de classificação e nomenclatura desses textos, interessa-nos muito mais o estudo das relações entre eles, os aspectos de interação da linguagem, o processo de interlocução, a capacidade criadora e criativa utilizada pelo aluno/produtor, as escolhas linguísticas e a relação do próprio gênero textual com a intencionalidade do ato comunicativo.

Outros aspectos importantes a serem considerados no estudo/ensino deste gênero textual são os fatores do livro didático de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental, ano foco de nossa investigação, apresentar em uma de suas seções uma proposta de trabalho para esse gênero textual. Também consideramos o programa oficial de conteúdos de Pernambuco para o componente curricular de Língua portuguesa – anos finais do ensino fundamental, que apresenta este gênero textual como conteúdo curricular necessário para o trabalho didático nas turmas de 6º ao 9º anos, o que justifica nossa escolha quanto ao gênero textual Carta Pessoal para elaboração e aplicação da proposta de nosso trabalho e pesquisa.

2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: um procedimento sistemático em torno do gênero

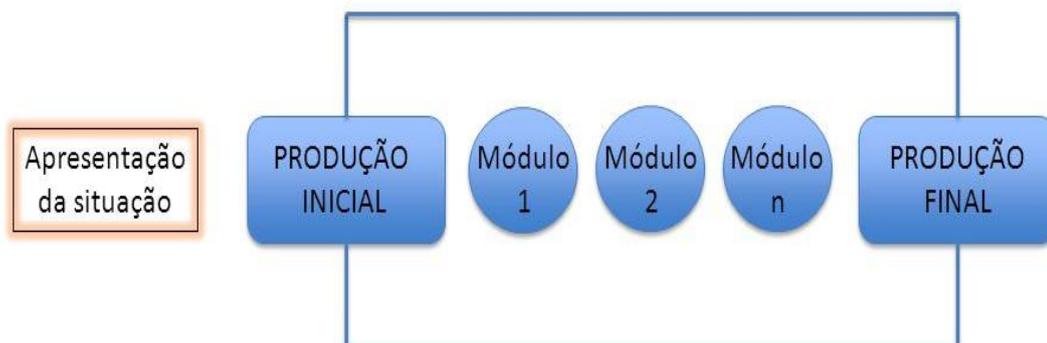
O advento das teorias sobre a importância conferida ao texto para o trabalho pedagógico do professor de língua portuguesa no país gerou reflexões teóricas importantes e a criação de propostas/modelos didáticos que possibilitou uma melhor articulação entre os eixos curriculares e a compreensão do funcionamento da própria língua. Esse novo movimento metodológico altera as estruturas tradicionais de ensino da linguagem e o ensino descontextualizado da gramática deu lugar ao texto, ou seja, ao estudo dos gêneros textuais como prática escolar, o que possibilita que o aluno faça uso dessas estruturas (gêneros) em suas práticas sociais, reconhecendo-os e relacionando-os nas diversas situações de comunicação.

Para Schneuwly, Dolz e et. al. (2004), esses modelos didáticos precisam responder simultaneamente às seguintes exigências:

permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centra-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferece um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe (SCHNEUWLY; DOLZ e et. al. 2004, p. 81s).

A sistematização dessas exigências representa uma metodologia de ensino dos gêneros textuais (orais e escritos) sugerida por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, e corresponde a uma sequência de procedimentos de caráter modular que articula os aspectos da oralidade e da escrita como eixos essenciais para o ensino, possibilitando a criação de situações reais e concretas de produção textual nos mais diversos gêneros. Esse modelo didático, que já vem sendo utilizado por alguns professores de português, ficou conhecido como Sequência Didática e tem como estrutura uma sequência de atividades organizadas em torno de um gênero, conforme esquema a seguir:

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Schneuwly, Dolz et. al. (2004, p. 83).

O esquema acima é uma síntese da proposta de sequência didática. De acordo com nosso estudo, visualizamos que toda a metodologia sugerida pelos autores, como um modelo bem definido e articulado que norteará o trabalho didático do professor, sua ação pedagógica, seu planejamento diário, a delimitação de tempo

para vivência das atividades escolares, a retomada e/ou escolha das expectativas de aprendizagem relevantes para a turma, com “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (SCHNEUWLY, DOOLZ e et. al. 2004, p. 83), serve para articular a dinâmica entre a produção do estudantes, os signos linguísticos que compõe tanto a sua cultura singular, quanto os aspectos comunitários de vivências e aprendizagens que escorrem para dentro dos muros da escola.

Retomando o esquema didático sugerido pelos autores que é composto por quatro componentes (etapas) indispensáveis para sua vivência em sala de aula, o professor deverá considerar, de forma mais detalhada, em cada um desses momentos de seu planejamento as seguintes questões: a primeira etapa da proposta (apresentação da situação) deve, necessariamente, apresentar aos alunos o “projeto de comunicação que será realizado”, uma espécie de preparação para a produção inicial, “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 84). Para isso, o professor deverá conduzir a turma a indicações que respondam aos seguintes questionamentos: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Ainda, nesta etapa, deve-se fazer referências aos conteúdos, momento pelo qual todas as informações necessárias precisarão ser fornecidas aos alunos, considerando o gênero escolhido, sugere-se que neste momento sejam discutidos, coletivamente, os aspectos organizacionais e temáticos do texto. Segundo Marcuschi, “é importante que nesta fase sejam apresentados a exemplares do gênero a ser realizado” (MARCUSCHI, 2008, p. 215), assim o professor poderá levar outros textos do mesmo gênero para um contato mais direto e mediar um debate sobre outros gêneros que possuam características comuns ao gênero em estudo.

A segunda etapa, que consiste na primeira produção textual do aluno não se deve, restritamente, visar a um único fim, mas, como argumentamos anteriormente, o texto, por excelência, deverá favorecer e articular o trabalho didático do professor de língua materna, e, de forma específica, para este modelo didático, segundo seu idealizadores constituir-se como ponto preciso em que o professor pode investir melhor nas “capacidades de que seus alunos já dispõem e conseqüentemente, suas

pontencialidades” (SCHNEUWLY, DOLZ e et. al. 2004, p. 86), ou seja, com base naquilo que os alunos já sabem define-se melhor aquilo que ele ainda precisa aprender.

A terceira etapa, que é constituída por módulos, visa trabalhar os problemas identificados e com maior recorrência na primeira produção textual dos alunos. Esse planejamento está condicionado a concepção de avaliação que assumimos para o trabalho didático neste formato, já que tomamos como referência os acertos e erros observados na produção inicial do aluno e com base nestes, motivamos, modulamos e adaptamos todo o trabalho desenvolvido e aqui dissertado. Assim, embora os autores apresentem essa estrutura padrão com três módulos, cabe ao professor, de acordo com o diagnóstico inicial “produção inicial”, rever a constituição dos módulos de trabalho da sequência, visto que nesta etapa (módulos) ajustamos as atividades e os exercícios com “as possibilidades e dificuldades reais da turma” (SCHNEUWLY, DOOLZ e et. al. 2004, p. 84), o que, possivelmente, sofrerá alteração de mais ou menos módulos, dependendo dos problemas identificados na primeira produção.

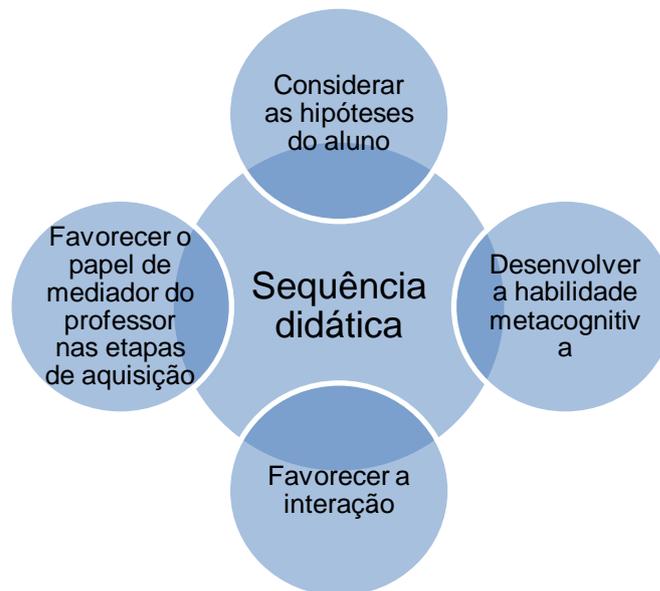
A quarta e última etapa da sequência didática é a produção final, neste momento de reescrita textual os alunos deverão praticar as noções e os instrumentos elaborados durante a vivência dos módulos da sequência. Para os autores “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (SCHNEUWLY, DOOLZ e et. al. 2004, p. 94), neste sentido o aluno escritor adquire no processo de produção textual a ideia de maturação da escrita, ou seja, até chegar a uma versão definitiva, este objeto (texto) deve ser retrabalhado, revisto e refeito.

É importante ressaltar a relevância dessa metodologia no ensino dos gêneros textuais ao longo de todos os anos do ensino fundamental, já que os gêneros textuais se constituem como formas de funcionamento da língua e produtos da interação social, portanto, devem ser aprendidos e praticados em contexto escolar, garantindo ao aluno o acesso e o domínio dessas práticas de linguagem, para que possam fazer uso em seus diversos contextos sociais.

Assim, além do papel mediador que o professor desempenha no processo de produção textual, necessariamente deve criar situações reais de produção desses textos por representarem unidades concretas do ensino e favorecerem a atuação discursiva dos alunos nas atividades formais e informais de comunicação, o

que requer do professor dedicação quanto as suas escolhas e seu planejamento, pois, para que haja a formação de bons produtores de textos, o processo metodológico de ensino deverá consolidar atenções criteriosas, a escolha do gênero textual a ser estudado e suas características, aos conteúdos e temas dos textos, às questões de análise linguísticas inerentes à língua e a seu ensino e a avaliação de toda metodologia, o que é possível através das sequências didáticas.

Figura 2: Esquema: Princípios norteadores para sequência didática



Fonte: Autor (2019).

O trabalho de produção textual com base no modelo de sequência didática não constitui apenas etapas ou módulos a serem sequenciados durante sua vivência em sala de aula, devendo representar um movimento dinâmico de produção textual e interativo do estudo/ensino da língua em que são mobilizados alguns princípios norteadores necessários a sua formulação e condução para garantir ao aluno os estímulos de refletir, discutir, construir, compreender e avaliar suas produções de texto e a própria língua.

Feitas essas considerações com relação ao texto, enquanto objeto teórico e objeto de Ensino e tendo considerado especificamente o gênero carta pessoal e o procedimento da sequência didática, passamos às discussões sobre o Ensino da ortografia.

3 A ORTOGRAFIA: das implicações curriculares às práticas docentes

Diante das questões teóricas apresentadas na seção 2, é imperativo afirmar que o/os texto/gêneros textuais se consolidaram como artefato indispensável ao ensino da língua, embora algumas escolas ainda conduzam esse processo a uma prática de análise que se esgota na identificação e classificação de categorias gramaticais ou sintáticas (ANTUNES, 2010). As novas abordagens, que estão ancoradas nos princípios da linguística textual, ultrapassam os “muros” da gramática para enxergar os aspectos da textualidade, o que implica dizer que “as determinações gramaticais, por exemplo, isoladamente, são insuficientes” (ANTUNES, 2010, p. 15).

Se, por um lado, essas novas perspectivas consolidam para o aluno experiências comunicativas satisfatórias, por outro lado, há uma marginalização das questões estruturais da língua, que são indispensáveis para solucionar os problemas que venham surgir durante essas práticas de produção textual. Aqui referimo-nos às questões referentes às convenções da escrita, e de modo específico a um dos grandes tabus do ensino de língua portuguesa – a ortografia.

A ortografia, tradicionalmente, representou para a escola um objeto de conhecimento importante no ensino de língua portuguesa, porém o tratamento dado a este objeto restringia, ou ainda restringe, a mera repetição e memorização da escrita das palavras e das leis ortográficas do português brasileiro. Essa prática de ensino era comum nas escolas tendo em vista o modelo educacional vigente em décadas passadas, onde o aluno era tido como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dos anos, com a consolidação de novas práticas de ensino, numa visão construtivista da educação brasileira, o sujeito aprendiz (o aluno) passou a ser compreendido como protagonista do seu próprio conhecimento, o que representou mudanças significativas para o ensino, em especial para o ensino de língua materna. Neste contexto de mudanças:

O foco atual dos interesses linguísticos tem sido o uso da língua, o que é muito positivo. Tal enfoque, contudo, por vezes marginaliza questões estruturais que precisam ser compreendidas para solucionar ou minimizar problemas que surjam nesse uso.” (ROBERTO, 2016, p. 139).

A ênfase dada ao ensino, com foco no uso da língua como interação, representou significativamente uma melhora para que as práticas educativas possibilitassem e incentivassem o aluno a uma produção textual relevante para sua vida em que suas experiências como escrevente lhe permitissem uma maior competência comunicativa, por outro lado, esse distanciamento dos aspectos estruturais da língua reproduzem as práticas de ensino, suportadas por uma visão equivocada dessa concepção, pois as questões referentes ao uso da língua estão diretamente imbricadas nas questões estruturais e gramaticais da própria língua.

Para Silva et al. (2007), a escola tem um papel indispensável e primordial na condução de estratégias e métodos que possibilitem a escrita “certa” das palavras, uma vez que a correção ortográfica tem representado em nossa sociedade e principalmente no contexto escolar, um parâmetro para classificação dos escreventes, de forma que os que não atendem à norma padrão são discriminados e censurados pelos seus erros.

Segundo os autores, o ensino de ortografia é concebido pelo menos de três modos distintos, os quais, ao logo do tempo, se consolidaram, simultaneamente, como métodos no ensino da ortografia do português no Brasil, o que merece nossa atenção enquanto pesquisadores, já que, embora alguns representem concepções ultrapassadas, ainda são utilizados como práticas de ensino em diversas escolas.

Quadro 3: Concepções do ensino de ortografia

CONCEPÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
Tradicional	O ensino de ortografia aconteceria mediante a repetição e a memorização das formas corretas da escrita das palavras com o auxílio de propostas de atividades como: o ditado, a cópia, o treino ortográfico e a memorização de regras.
Ausência de ensino / Ensino assistemático	Deixa-se de ensinar as questões referentes à ortografia do português brasileiro e continua-se cobrando a correção ortográfica. Essa segunda concepção é tida como “progressista”.
Reflexivo	A escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão, onde o aluno, com auxílio do professor, deverá compreender os casos regulares (aqueles que têm regras) da norma ortográfica e memorizar, apenas, os irregulares (aqueles que não têm regras).

Fonte: Autor (2019).

Quando analisamos a caracterização de cada uma dessas concepções percebemos que, comparado a outros aspectos do ensino de língua portuguesa, temos caminhado a passos lentos quanto à evolução do ensino de ortografia, pois parece inegável a predominância das duas primeiras concepções nas práticas dos professores, o que sinaliza uma grande fragilidade na formação profissional (inicial e continuada), que tem desvirtuado as diversas pesquisas e orientações curriculares no tocante ao ensino de língua materna ao tratar das questões referentes às estruturas da língua como desnecessárias ou simplesmente restritivas a regras e a memorização.

Mediante esse contexto didático pedagógico, nossas reflexões têm buscado orientação em diversos caminhos para garantir uma melhor compreensão sobre o assunto, estamos diante de questões teóricas e práticas que, de certo modo, têm comprometido o ensino de língua portuguesa no país. Tomemos como exemplo, a abordagem sobre o letramento na escola considerando a importância do ensino da leitura e da escrita em seus usos e funções sociais, o que caracterizou, genericamente, para alguns professores e sistemas educacionais o apagamento do processo de apropriação da escrita ou, segundo Magda Soares (2003), na “desinvenção da alfabetização”.

O mesmo tem ocorrido com o ensino de ortografia, a escola vem negando uma sistematicidade dessas expectativas de aprendizagens em seus currículos, justificando-a com um posicionamento arbitrário em considerar que apenas as práticas de leitura e escrita e o contato direto com a variedade de gêneros textuais garantem ao aluno o domínio consciente e reflexivo das normas e leis ortográficas.

Quando nos posicionamos a favor de um ensino mais sistemático da ortografia em nossas escolas não implica dizer que “negamos a importância de práticas de leitura e de produções de diferentes gêneros textuais em sala de aula” (SILVA et al. 2007, p. 65), nem tampouco restringimos a ideia de que uma boa produção textual apenas aconteça quando o aluno já domine a escrita correta das palavras.

A ideia aqui apresentada busca equilibrar no ensino de língua portuguesa algumas teorias relativas à aprendizagem da língua, consolidando uma metodologia do trabalho didático onde o ensino das convenções da escrita (ortografia) aconteça mediante as práticas de uso da língua (texto), em um movimento didático que

mobilize o aluno a refletir sobre o processo sistemático e gramatical de nossa língua nas mais variadas atividades comunicativas.

Primeiramente, precisa estar claro, para nós, educadores e pesquisadores desta área, a distinta natureza do sistema oral e do sistema escrito de nossa língua, enquanto este é uma invenção criada pelo homem, construído artificialmente como produto cultural, aquele é concebido naturalmente pelos sujeitos. Isto não implica dizer que ambos não tenham relações entre si, já que a escrita foi desenvolvida inicialmente como representação da linguagem oral. Porém, segundo Roberto, seguindo esta premissa:

Há, entretanto, diferenças que precisam ser consideradas e que nos levam a perceber que a relação entre ambas é complexa. Dada a existência de diferenças de forma, diferenças de função e diferenças na maneira de representação, não há como conceber que ambas as formas de comunicação se desenvolvam da mesma maneira (ROBERTO, 2016, p.140).

Isso nos remete à complexidade em estabelecer as relações entre o oral e o escrito, principalmente quando estamos tratando de questões referentes ao ensino, já que cada sistema se desenvolve de maneira distinta um do outro, o que precisa ser considerado no processo de ensino e no processo de aprendizagem também. Contudo, faz-se necessário considerar, igualmente, outras abordagens no tocante a essa relação, para que possamos perceber a evolução do nosso sistema de escrita, bem como as didáticas que respondem a essas teorias.

Como base nos estudos de Nunes e Bryant (2014), há dois pontos de vista que merecem ser considerados quando nos referimos às relações entre a língua oral e a língua escrita. Vejamos o quadro síntese abaixo:

Quadro 4: Dois pontos de vista sobre a relações entre língua oral e língua escrita

NOTACIONAL	A ESCRITA COMO LÍNGUA ESCRITA
1. A escrita é vista como instrumento gráfico para a transcrição do discurso, ou seja, palavras escritas são representações de palavras faladas.	1. A língua escrita é um sistema com suas regras próprias para representar significados, e não apenas como regras para representar os sons da língua oral.
2. A ortografia é concebida como um sistema notacional, isto é, como artefatos	2. As palavras não são unidades fonológicas: são unidades morfológicas e gramaticais. Isso

que permitem que a língua oral seja transformada em código, gravada, transportada e reproduzida de forma sistemática.	significa que, ao escrever, não fazemos uma simples representações de sons, mas representamos unidades linguísticas cuja definição depende da estrutura profunda da língua.
3. As crianças devem aprender como a ortografia representa a língua que elas falam para aprenderem a ler e escrever.	3. Os sons que ouvimos na língua oral e as letras que vemos nas páginas são apenas a superfície do sistema da língua. As representações superficiais expressam significados que são parte da estrutura profunda da língua.

Fonte: Autor (2019).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que escrever é uma competência cujo aprendizado necessita do domínio de certas habilidades, competências comunicativas e ativação de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2015; KOCH; ELIAS, 2015; ANTUNES, 2016):

Quadro 5: Competências solicitadas aos alunos no processo de escrita

AUTOR (ES)	COMPETÊNCIAS
Antunes (2016)	<p>Para autoria (a escrita é fonte enunciativa – alguém assume a condição de ser autor de um dizer);</p> <p>Para interação (a escrita é lugar de encontro entre autor e leitor: <i>para quem se escreve, com quem se está interagindo, quem vai ter um encontro marcado com o texto que se escreve</i>);</p> <p>Para a escrita de textos (a linguagem é uma atividade social com textualidade e critérios que definem seu funcionamento como atividade comunicativa);</p> <p>Para funcionalidade comunicativa (a escrita é uma ação de linguagem, uma atividade funcional com finalidade, intenção, propósito comunicativo);</p> <p>Para adequação contextual (a escrita está inserida em uma prática social e está sujeita às convenções de um determinado gênero textual);</p> <p>Ligadas à escrita do mundo virtual (a escrita ultrapassou os limites convencionais do papel ou dos suportes ligados à imprensa);</p> <p>Ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades como um maior grau de letramento (a escrita é levada à condição de necessidade social, é uma exigência para a inclusão social).</p>
Koch e Elias (2015)	<p>Para ativar os conhecimentos linguísticos, pois escrever exige do escritor conhecimento de:</p> <p>A) Ortografia – recurso que contribui para uma imagem positiva do aluno/produtor textual e demonstra:</p> <p>i) Atitude colaborativa do escritor para evitar problemas no plano da comunicação;</p> <p>ii) Atenção e consideração dispensada ao leitor.</p> <p>B) Acentuação gráfica – recurso que funciona como mais um sinalizador de produção de sentido;</p> <p>C) Gramática → pontuação: marca os contornos entonacionais, os deslocamentos sintáticos. Os sinais de pontuação são “marcas do ritmo da escrita” (visão textual-discursiva);</p> <p>D) Léxico de sua língua – é preciso entender um conjunto de recursos que incluem os processos disponíveis na língua para a construção de palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para ativar os conhecimentos enciclopédicos (são adquiridos ao

	<p>longo em vivências e experiências variadas);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para ativar os conhecimentos de textos (plano composicional, conteúdo temático, estilo, função, suporte de veiculação); • Para ativar os conhecimentos interacionais (modelos cognitivos que o aluno tem sobre práticas interacionais diversas histórica e culturalmente constituídas). Eles contribuem para a configuração da intenção, objetivo ou propósito pretendido.
--	---

Fonte: Antunes (2016, p. 13-15); Koch e Elias (2015, p. 37-60).

Analisando os quadros 3 e 4 fica evidente que as atividades de produção textual precisam ser planejadas visando atender às necessidades dos educados quanto ao desenvolvimento das competências necessárias para uma experiência exitosa de linguagem escrita, a qual ocorre dentro e fora da sala de aula, pois somos seres sociais e a linguagem é uma ação diária da vida humana:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interação que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional". (BRASIL, 1998, p. 20).

As competências que precisam ser mobilizadas pelos educandos no momento da produção textual não são habilidades natas e exclusivas para poucos privilegiados que nascem com o dom da escrita; ao contrário, elas precisam ser desenvolvidas em sala de aula. Diante deste cenário desafiador, surge a pergunta: Quais práticas pedagógicas possibilitam o desenvolvimento de tais competências? Para tentar responder, listaremos as atividades elencadas por Antunes:

Atividades que possibilitem a reflexão e análise (antes e durante) o próprio processo de escrita observando pressupostos, relações com a oralidade, condições de efetivação, e convenções;
 Práticas de textos planejados e revisados. A autora sugere que os professores adotem a prática sistemática *de rascunho, versão ainda não definitiva, revisão do texto do dia anterior*.
 Explicação por parte do professor das condições de produção e circulação dos textos que serão produzidos pelos educandos: tema que será desenvolvido; objetivos da escrita ("para que"); destinatário ("para quem"); contexto de circulação do texto (escola, meio acadêmico, família, etc.); suporte de veiculação (jornal, faixa, folheto, folder, revista, cartaz, etc.); gênero textual (carta, e-mail, convite,

aviso, anúncio, notícia, etc.); registro da linguagem (formal ou informal) (ANTUNES, M 2016, p. 18).

Além destas que a citação referencia, preste-se atenção à realização constante da atividade de produção tendo em vista que é um processo acumulativo de experiências, pois **“só se aprende a escrever, escrevendo”**³ (ANTUNES, 2016, p.18).

3.1 A ORTOGRAFIA NO CONTEXTO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2007), o ensino de língua portuguesa se ancora em três pilares: leitura, escrita e análise linguística. No que concerne à prática de reflexão sobre a língua, o PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental considera que a atividade de análise linguística refere-se à reflexão sobre pensar e falar a própria linguagem, o que possibilita uma melhor capacidade de produzir e interpretar textos em situações de comunicação escrita e oral.

Dentro desse grande eixo análise linguística, encontramos a ortografia, que é um dos focos de nosso interesse. O seu ensino está concomitantemente ligado aos processos de alfabetização e da compreensão que se tem sobre as relações entre a língua oral e a língua escrita e é nesta perspectiva que pretendemos abordá-la adiante.

Embora os currículos formais e as orientações curriculares nacionais apresentem uma estruturação coerente dos eixos curriculares e de suas articulações para o trabalho com a linguagem na escola, na prática, não conseguimos alcançar, ainda, um trabalho sistemático que consolide e articule esses eixos curriculares abordando, sistematizando e consolidando as expectativas de aprendizagem para cada ano/ciclo.

3 O destaque em negrito foi feito pela própria autora e revela que não há possibilidade do aluno desenvolver as competências de escrita se as práticas de produções textuais não forem atividades frequentes em sala de aula. Portanto, é necessário que o docente planeje e conduza o processo de escrita, pois seria injusto deixar o aprendiz sozinho nesta tarefa, uma vez que, os escritores profissionais contam com auxílio de revisores, coordenadores editoriais, entre outros.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco, os currículos escolares devem ser estruturados e organizados em seis eixos curriculares (Apropriação do Sistema Alfabético, Análise Linguística⁴, Oralidade, Leitura, Letramento Literário, Escrita). Essa organização não consiste apenas em mudanças estruturais dos eixos e das expectativas de aprendizagens, é, sobretudo, um “deslocamento, para segundo plano, daquilo que tradicionalmente constituiu o ensino de Português nas escolas brasileiras, pelo menos até a década de 70” (PERNAMBUCO, 2012, p.15).

Diante destas questões, o estado de Pernambuco apresenta como estrutura formal do currículo, “uma categoria organizadora das práticas de linguagem” (PERNAMBUCO, 2012, p.17), que posiciona em sentidos verticais e horizontais os eixos curriculares, orientando uma integração e contextualização dos conhecimentos e saberes comuns ao componente curricular de Língua Portuguesa e entre os eixos do currículo. Veja o modelo a seguir:

Figura 3: Estruturação dos eixos curriculares de língua portuguesa

Apropriação do Sistema Alfabético	Análise Linguística
Oralidade	
Leitura	
Letramento Literário	
Escrita	

Fonte: Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012).

Ao observar essa organização e considerar as diversas questões discutidas ao longo das seções teóricas desta pesquisa, possivelmente retomaremos os contrapontos importantes, já que, como dito anteriormente, esse deslocamento do eixo de análise linguística, não implica apenas numa mera posição da organização curricular, pois, além de romper com o tradicional ensino “reducionista do estudo da

⁴ Assumimos como conceito de análise linguística o trabalho com a gramática numa perspectiva reflexiva, onde os aspectos do ensino metalinguístico é sobreposto por um ensino epilinguístico, ou seja, um ensino centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso (PERNAMBUCO, 2012, p. 40).

palavra e da frase descontextualizadas” (ANTUNES, 2003, p.19), essa posição também implica numa articulação do trabalho didático em que as expectativas de aprendizagem do eixo de análise linguística devem perpassar todas as práticas de oralidade, leitura e escrita, uma vez que “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que acontece no dia a dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p.108-109).

Toda essa discussão incide em um aprofundamento sobre as práticas de produção textual em sala de aula e conseqüentemente no desenvolvimento mais amplo das capacidades cognitivas e de domínio das estruturas formais (tais como os aspectos ortográficos) da língua Portuguesa.

3.2 ORTOGRAFIA: o que as crianças não sabem quando erram?

Durante muito tempo, os erros ortográficos cometidos pelos estudantes eram considerados “deficiências” a serem “corrigidas” através de aplicação de regras e memorização. Mas esse cenário começou a mudar a partir do momento em que se pensou neles como indicativos de um trabalho reflexivo a ser feito. Um estudioso dessas questões afirma que “os erros também são bons guias para o conhecimento de aspectos da língua [...], podem (ou devem) ser divididos em categorias [...] (e) são resultado de tentativas de acertar” (POSSENTI 2011, p. 51). Quanto às categorias envolvidas nos erros, Nóbrega (2013) traz um estudo expressivo que no possibilita organizar os erros dos estudantes para fazer intervenções pontuais. São eles: a) interferência da variedade linguística falada pela criança; b) regularidades contextuais; c) regularidades morfológicas; d) o uso de grafemas que representam consoantes em que há oposição entre surdas e sonoras.

Quanto à interferência da variedade linguística falada pela criança no processo de alfabetização, a autora acredita na escrita sendo a transcrição da fala, o que se arrasta por diversos anos de escolaridade, levando-a, por exemplo, a: trocar o E por I (pente-penti), trocar o O por U (aquilo-aquilu), reduzir o ditongo (peixe-pexe), omitir o R no final de palavras (falar-fala), omitir o plural redundante (os meninos- os menino), entre outras tentativas de aproximação da escrita com a oralidade (CASTILHO, 1998 *apud* NÓBREGA, 2013).

Quanto às regularidades contextuais, as crianças consideram a hipótese silábica como mote para a escrita, no entanto há outros aspectos contextuais que desencadeiam variações como: a) a posição do grafema na palavra (xícara, exame, excelente, táxi); b) a vizinhança do grafema na palavra (o fonema /j/ em gilete, jeito). Do mesmo modo que há regularidades, há irregularidades (o que os PCNs chamam de “regrados” e “não regrados”, respectivamente) neste caso, vai-se encontrar a explicação na etimologia da palavra, por exemplo, tratamento bucal (de boca) vem de *bucca*, palavra latina.

Quanto às regularidades morfológicas, Nóbrega (2013) retoma os trabalhos de Ilari (2013) analisando de acordo com: a) dimensão fonológica, demonstrando que, há dúvida, por exemplo, entre o –ão e –am, o que pode ser sanada através da reflexão sobre a posição da sílaba tônica (falaram/paroxítona- falarão/oxítona); b) dimensão morfológica, mostrando que há o estudo baseado na composição das palavras em “margens”: esquerda (prefixos), núcleo (radical) e direita (sufixos e desinências). Os prefixos, sufixos e desinências trariam mais indicativos de reflexão de escrita, já que se referem ao inventário aberto (substantivos, adjetivos e verbos); c) dimensão sintática quando há ligação com os conhecimentos ligados ao eixo sintagmático (horizontal) das sentenças, cuja escrita/organização pode modificar de acordo com a posição, considerando as concordâncias (O namorado e a namorada chegaram/ Chegou o namorado e a namorada/ Chegaram o namorado e a namorada); d) dimensão semântica na qual há reflexões quanto às palavras homófonas- heterográficas (sem/cem), homógrafas- heterofônicas (gosto [ô]/gosto [ó]), parônimas (despensa/dispensa). e) dimensão gráfica, cuja descrição indica que há análise de segmentação e acentuação em palavras. Naquela, hipossegmentação (junção indevida: apartir) e hipersegmentação (separação indevida: em baixo); nesta, os desvios de acentuação, a maioria, em palavras paroxítonas, são explicadas por Possenti da seguinte maneira: “Como as palavras do português, em sua maioria absoluta, são paroxítonas [...], não recebem acento gráfico. Ou seja, se alguém escrevesse todas as palavras da língua e não acentuasse nenhuma, erraria pouco” (POSSENTI, 2011, p. 52).

Quanto ao uso de grafemas que representam consoantes em que há oposição entre surdas e sonoras, o fenômeno ocorre nos seguintes pares:

Quadro 6: Pares de fonemas distinto pelo traço de sonoridade

Fonemas surdos	Fonemas sonoros
/p/	/b/
/t/	/d/
/k/	/g/
/f/	/v/
/s/	/z/
/ʃ/	/ʒ/

Fonte: Nóbrega (2013), p. 76

Essa troca pode ser explicada da seguinte maneira:

[...] pela necessidade que as crianças têm de oralizar o texto quando aprendem a escrever: precisam ler escrever em voz alta. Porém, ao sussurrar enquanto grafam, perdem as pistas acústicas ou sonoras que permitem identificar se o fonema é surdo ou sonoro. À medida que se familiarizam com a linguagem escrita e ganham fluência para ler e escrever, as crianças passam a ser orientadas pelo olho e não pelo ouvido, reduzindo muito esse tipo de erro, que tende a desaparecer (NÓBREGA, 2013, pp.77-78).

Embora as crianças já tenham domínio dos sons da variedade dialetal que estão inseridas, possuem essa dificuldade no processo de alfabetização, mas, em alguns casos, esse desvio permanece por vários anos de escolaridade, necessitando de intervenção.

Além dos aspectos discutidos, Nóbrega (2013) ainda trata, de forma sucinta, da translineação (quando se separa uma palavra no final da linha por não caber, ocasionando, às vezes, erros) e da hipercorreção (o estudante aplica uma regra conhecida a um caso inadequado: vassoura – professora).

Esses aspectos não esgotam as possibilidades de reflexão dos erros cometidos pelos estudantes, pois outros podem surgir de acordo com as análises e o importante é que os erros sejam detectados e que seja feita intervenção em duplas, grupos e os casos mais recorrentes, coletivamente, para que se construam hipóteses e ressignifiquem a escrita.

3.3 O ENSINO DA ORTOGRAFIA NA ESCOLA: o papel do diagnóstico

Conforme já antecipado, nos serviremos de uma sequência didática para o desenvolvimento de atividade interventiva com o gênero carta pessoal. A partir do trabalho com este gênero, mobilizaremos o estudo das questões ortográficas no gênero, num dos módulos. Como base para este trabalho, realizaremos uma produção inicial, com o papel de diagnosticar as dificuldades mostradas na escrita das crianças, tanto em relação ao gênero, quanto em relação às questões ortográficas.

Sobre as questões ortográficas, nos basearemos num modelo proposto por Nóbrega (2013), que nos possibilita quantificar e interpretar os erros ortográficos. A diagnose tem a importante função de regular o planejamento. Como este autor afirma:

Uma proposta de ensino orientada para promover aprendizagem significativa deverá engajar-se para que os novos conteúdos se incorporem às estruturas cognitivas do aprendiz de modo não arbitrário. Tal concepção de ensino-aprendizagem confere à avaliação inicial uma função reguladora do planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala (NÓBREGA, 2013, p. 87).

Inspirados no que Nóbrega (2013) apresenta, nortearemos nosso primeiro planejamento (avaliação inicial/diagnóstica), garantindo em nossa proposta, tanto investigativa quanto interventiva, um caráter contextualizado para o ensino dos aspectos gramaticais e ao mesmo tempo reflexivo do ensino de ortografia. Assim, é possível “extrair informações dos textos produzidos pelos alunos a respeito do que sabem ou precisam aprender sobre ortografia” (Idem, 2013, p.91).

A tipologia de erros sugerida por Nóbrega (2013) simplifica a realização do trabalho diagnóstico (interpretação dos erros ortográficos cometidos pelos alunos) e o planejamento da proposta de intervenção, permitindo um mapeamento global e ao mesmo tempo minucioso de cada aluno e de toda a turma.

O quadro abaixo apresenta a tipologia de erros que iremos adotar para nossa diagnose o que nos permite identificar as categorias gerais da natureza dos devios

ortográficos (interferência da fala, regularidades contextuais, oposição surda/sonora, representação de sílabas não canônicas, irregularidades, segmentação, acentuação gráfica), bem como alguns tópicos específicos.

Quadro 7: Grade de indicadores de avaliação para diagnóstico ortográfico

DIAGNÓSTICO ORTOGRÁFICO			
INDICADORES PARA A AVALIAÇÃO	ALUNOS		
• Interferência da fala	01	02	03...
Troca do -E > -I			
Troca do -O > -U			
Troca de M > I ou U-; N > I ou U em final de sílaba			
Troca de -L > -U (semivocalização em final de sílaba ou de palavra)			
Troca de L/LH			
Troca de -AM > -ÃO			
Redução de proparoxítona			
Redução de gerúndio -NDO > NO			
Redução de ditongo nasal e desnasalização -AM > -O; -EM > -E			
Redução de ditongo AI > -A; EI > -E; OU > -O			
Omissão de -S em final de palavras			
Omissão de -R em final de palavras			
Ditongação em sílabas travadas por /s/ (acréscimo de -i-)			
Acréscimo de -l- em sílaba travada (terminada em consoante)			
• Regularidades contextuais	01	02	03...
C/Ç			
C/QU			
G/GU/J			
Omissão de marca de nasalidade (til, M ou N)			
Acréscimo de marca de nasalidade (til, M ou N)			
M/N (índice de nasalidade)			
R/RR			
S/SS			
• Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica)	01	02	03...
-E- > -I- no radical			
-O- > -U- no radical			
C/Ç/S/SS/SC/XC em contextos arbitrários			
CH/X em contextos arbitrários			
C/QU em contextos arbitrários			

G/J em contexto arbitrários			
L/U no radical			
S/Z/X em contextos arbitrários			
Omissão ou acréscimo de H inicial			
<ul style="list-style-type: none"> • Desconsiderar o contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas 	01	02	03...
Palavras homófonas-heterográficas			
Palavras parônimas			
<ul style="list-style-type: none"> • Segmentação 	01	02	03...
Hipossegmentação			
Hipersegmentação			
<ul style="list-style-type: none"> • Acentuação gráfica 	01	02	03...
Proparoxítona			
Oxítonas e paroxítonas			
Monossílabos tônicos			
Nas vogais tônicas I e U de oxítonas e paroxítonas, antecidas de uma vogal com a qual não formem ditongo e sem ser seguidas de NH			
<ul style="list-style-type: none"> • Oposição surda/sonora (ou outras trocas) 	01	02	03...
P/B			
T/D			
F/V			
C-QU/G			
CH-X/G-J			
Trocas envolvendo posteriorização ou anteriorização			
<ul style="list-style-type: none"> • Representação de sílabas não canônicas 	01	02	03...
Omissão de consoante líquida do ataque ou da consoante da coda			
Substituição da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda			
Inversão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda			
Omissão do H que compõe dígrafos			
Translineação inadequada			

Fonte: Nóbrega (2013), p. 92 a 94.

Como podemos observar, no quadro acima, temos uma tipologia de erros com um panorama significativo dos tópicos ortográficos a serem observados e avaliados nas produções dos alunos. Porém, há de se considerar que, para a realização desta avaliação, o professor deverá mobilizar outros conhecimentos sobre as estruturas das palavras, o que lhes assegura maior critério na interpretação das ocorrências (erros ortográficos) cometidas pelos alunos. Sendo essas

informações o ponto de partida desta etapa investigativa, o professor “para reconhecer o tipo de erro com rigor, pode ser útil começar identificando a operação realizada pelo aluno: houve omissão, acréscimo, substituição ou inversão de algum grafema?” (Ibidem, 2013, p. 95).

Considerando esses novos aspectos e para facilitar o trabalho, criamos um quadro síntese, tendo como referência os critérios estabelecidos por Nóbrega (2013), para apresentação dos aspectos estruturais e categóricos das palavras que nos ajudarão a enquadrar os erros ortográficos dos alunos e incorporá-los à planilha de tipologia de erros adotadas por este pesquisador para o desenvolvimento deste trabalho. Veja o quadro a seguir:

Quadro 8: Síntese: aspectos estruturais e categóricos dos possíveis erros ortográficos

ASPECTOS ESTRUTURAIS	OCORRÊNCIA	OBSERVAÇÕES
Classificação do tipo de fonema	O tipo de fonema representado pelo grafema que foi empregado incorretamente trata-se de uma vogal, uma semivogal ou uma consoante?	Omissão, acréscimo, substituição ou inversão do grafema.
Localização da posição do grafema	O grafema quando empregado incorretamente na palavra: está no início, no final ou em seu interior? Devendo considerar, ainda, que grafemas vêm antes ou depois dele?	Ocorrências dos erros em contextos regulares e irregulares, que no segundo caso implica no desconhecimento da origem da palavra.
Caracterização do tipo de sílaba	A sílaba em que ocorre o erro é canônica (formada por uma consoante e uma vogal – CV) ou é uma sílaba não canônica (constituída por outros padrões silábicos – CCV, CVC etc.)? Trata-se de uma sílaba átona ou tônica?	As sílabas não canônicas são mais sujeitas à incidência de fenômenos de variação linguística, assim como as átonas.
Identificação da classe gramatical	A que classe gramatical pertence à palavra que se localiza o erro? O erro ocorre no radical ou nas margens?	Quando o erro tiver ocorrido nas margens, possivelmente teremos regularidades morfológicas (prefixos, sufixos, desinências), que escrevem-se sempre da mesma maneira.
Verificação de palavras sem desvios ortográficos e fora de contexto semântico	Há alguma palavra que, mesmo sem erro ortográficos, não se ajusta semanticamente ao contexto em que foi empregada?	Uso de palavras homófonas ou parônimas.

FONTE: Elaborada pelo autor com base nos estudos de NÓBREGA (2013).

É, acrescentado ainda, como sugestão, que se compute apenas uma vez o erro ortográfico cometido em uma mesma palavra registrado em um mesmo texto e palavra de uma mesma família (raiz etimológica), já quando o desvio ortográfico acontecer no radical deverá ser computado apenas uma vez, mas caso os desvios estejam nas margens computa-se todas as ocorrências distintas que se encontre.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: os caminhos da pesquisa

Entendemos que uma pesquisa exige um campo metodológico que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Quanto à abordagem metodológica, adotamos a abordagem quali-quantitativa, pois, por um lado, no aspecto qualitativo, percebemos que “formular hipóteses e classificar a relação entre as variáveis para garantir a precisão dos resultados, evitando contradições no processo de análise e interpretação” (PRODANOV, 2013, p. 70), e ao mesmo tempo reconhecendo que há um nível de realidade que não pode ser quantificado e diz respeito ao modo como os sujeitos desta pesquisa vivenciam suas realidades e criam suas cosmovisões e o quanto os signos linguísticos estão presentes nessas variações.

Ainda circunscrito ao âmbito da abordagem qualitativa, realizamos um estudo descritivo, da “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV, 2013, p. 70). Porém, considerando a natureza dos erros ortográficos (interferência da fala, regularidades contextuais, oposição surda/sonora, representação de sílabas não canônicas, irregularidades, segmentação, acentuação gráfica) e suas possíveis previsões, utilizamos uma metodologia, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, de pesquisa-ação (PRODANOV, 2013), pela necessidade de desenvolver um trabalho cooperativo e interventivo da realidade dos fatos observados no campo empírico de pesquisa, o que vem a configurar o aspecto quantitativo da nossa pesquisa que relacionará o contexto de observação, de interação e de descoberta.

Para a realização desta pesquisa seguiremos alguns princípios éticos norteadores da nossa abordagem, pois, os sujeitos implicados em nosso campo de observação terão direitos fundamentais da pesquisa garantidos. São esses direitos éticos os seguintes: a apresentação do pesquisador ao campo de pesquisa e aos sujeitos pertencentes a esse campo; a apresentação do interesse desta pesquisa, ressaltando e apresentado os motivos que nos conduziram a esta investigação, deixando a todos os sujeitos da pesquisa cientes de nossa intencionalidade de pesquisa. A apresentação das credenciais institucionais a qual o autor pertence, mostrando um vínculo sério com órgão responsável e competente que propicia locus para produção da pesquisa. Uma justificativa plausível para a escolha dos sujeitos

identificados na pesquisa e o principal, que é a garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Tudo isto faremos de acordo com o que é referenciado por Souza e Gomes como modelos para pesquisas, suas teorias, método e criatividade (SOUZA; GOMES, 2007).

4.1 ABORDAGEM E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Antes de apresentarmos e explanarmos os aspectos metodológicos adotados nesse estudo, destacamos alguns pontos relevantes quanto ao entendimento destes aspectos. Primeiramente, considerar que, embora classifiquemos e/ou distingamos os aspectos e métodos das “pesquisas científicas” quanto à sua natureza, sua abordagem, seus objetivos e seus procedimentos, existe uma característica geral que nos move, sempre, na atividade científica de investigação, a ideia de que “a pesquisa é um processo permanentemente inacabado” (GERHARDT e SILVEIRA p. 31).

Essa característica consagra a possibilidade de investigarmos uma mesma realidade, sobre um mesmo aspecto e, no entanto, construirmos entendimentos distintos, bem como a certeza de que nenhuma investigação é suficiente em revelar em sua totalidade a problemática investigada. Vale lembrar, também, que embora elejamos para o trabalho um ou outro tipo de pesquisa, na prática, há uma espécie de aproximação das categorias, um mesclado de métodos e conceito, “dito isso, é necessário acrescentar que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente” (PRODANOV, 2013 p. 50).

Entretanto, do ponto de vista dos conhecimentos técnicos, e atendendo às questões mobilizadoras e os objetos de estudo que instigaram esta pesquisa a inserir-se nas reflexões dos saberes teóricos e práticos do ensino e da docência, adotamos como cerne a pesquisa-ação (PRODANOV, 2013), pela necessidade de desenvolver um trabalho cooperativo e interventivo da realidade dos fatos observados, com ação ativa do pesquisador na solução dos problemas encontrados.

A escolha desse tipo de pesquisa se justifica nas palavras de Severino:

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modifica-las. O conhecimento visado articula-se a finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Este tipo de pesquisa se torna bastante pertinente à nossa abordagem investigativa que se caracteriza como quali-quantitativa, pois, por um lado, objetivamos “formular hipóteses e classificar a relação entre as variáveis para garantir a precisão dos resultados, evitando contradições no processo de análise e interpretação” (PRODANOV, 2013, p. 70), e, por outro lado, realizamos um estudo descritivo, uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV, 2013, p. 70). Como estratégia específica para realização da pesquisa-ação, nos servimos da sequencia didática, conforme já antecipado.

4.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Todo trabalho investigativo deu-se na microrregião do Sertão de Pernambuco, composta por 17 (dezesete) municípios de pequeno e médio porte, que, por questões geográficas e políticas, carecem de investimentos na área educacional, principalmente, no campo universitário público, o que tem dificultado o ingresso de estudantes em cursos superiores e também nos outros níveis de formação (pós-graduação). No âmbito geral, a população estudante dessa região tem se valido de instituições particulares de nível superior, que oferecem, em sua grande maioria, cursos na área de licenciatura sem um rigor acadêmico necessário para tais formações, o que gera a falta de pesquisas acadêmicas em educação nesta região e formação inicial defasada dos profissionais em educação.

Tendo em vista a grande abrangência territorial desta região e a dificuldade de acesso a todos os municípios, focamos de forma mais restrita, como segunda delimitação para pesquisa, o município de Igaracy-PE, que está localizado há 361 km da capital do Estado, abrangendo uma área territorial de 838,1km², limitando-se

ao norte, com os municípios de Ingazeira, Tuparetama e Tabira; ao Sul, com Custódia e Sertânia; a Leste, Tuparetama e Estado da Paraíba e a Oeste, Afogados da Ingazeira. Possui uma população total de 11.779 habitantes, dos quais 48,1% reside na zona rural e 51,9% na zona urbana, com uma densidade demográfica de 14,05 hab/km², segundo dados do IBGE de 2010. O Município está incluído na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, definida pelo Ministério da Integração Nacional em 2005, esta delimitação tem como critérios o índice pluviométrico inferior a 800 mm, o índice de aridez até 0,5 e o risco de seca maior que 60%.

Escolhemos a Rede Municipal de Ensino do referido município, com foco em uma escola municipal que ofertasse a modalidade de ensino fundamental anos finais, considerando a aplicabilidade de nossa metodologia de investigação que terá uma abordagem quali-quantitativa, como método para dar conta dos procedimentos, de pesquisa-ação.

A escola escolhida para desenvolvimento deste estudo, que tem como primazia a missão de “Proporcionar aos alunos(as) uma educação de boa qualidade, visando à construção da aprendizagem juntamente com a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança, em um ambiente participativo, numa escola que valoriza o conhecimento como base inicial para a educação a serviço da vida” (PPP DA ESCOLA 2009, p. 22), possui, neste ano em curso, 926 alunos, atendendo estudantes da zona urbana, residentes na sede do município e estudantes da zona rural, residentes em sítios circunvizinhos, nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como reza a legislação nacional, conforme demonstra a tabela a seguir:

Quadro 9: Número de alunos e turmas por modalidades de ensino

MODALIDADE DE ENSINO	Nº DE ALUNOS	Nº DE TURMAS
Ensino Fundamental (anos iniciais)	323	15
Ensino Fundamental (anos finais)	498	15
Educação de Jovens e Adultos	66	03
Educação Especial/Inclusiva	39	–

Fonte: Dados disponibilizados pela diretoria da escola.

Atualmente, a escola possui uma boa estrutura física, contando com 16 salas de aulas amplas e arejadas; 1 (uma) biblioteca pequena e com pouco acervo

bibliográfico, porém, funcionando regulamente; 5 (cinco) blocos de banheiros sendo: 2 (dois) masculinos, 2 (dois) femininos e 1 (um) para os funcionários; 1 (uma) secretaria escolar ampla e climatizada; 1 (um) depósito pequeno; 1 (uma) quadra esportiva dentro dos padrões arquitetônicos do FNDE; 1 (uma) sala para os professores e coordenadores, espaçosa e climatizada; 1 (uma) sala de apoio a gestão; 1(uma) cozinha sem estrutura física e utensílios que atenda com qualidade as exigências do ministério da educação e espaços para recreação extenso.

O quadro de funcionários da escola é composto por 90 profissionais, distribuídos da seguinte forma: 40 (quarenta) professores, sendo 17 (dezessete) professores do Ensino Fundamental Anos iniciais e 23 (vinte e três) professores dos anos finais; 07 (sete) agentes/técnicos administrativos; 08 (oito) auxiliares de serviços gerais; 06 (seis) guardas; 03 (três) merendeiras; 13 (treze) cuidadores; 06 (seis) professores readaptados atuando na biblioteca; 1 (uma) bibliotecária, 1(um) inspetor pedagógico, a equipe gestora é formada por 1 (uma) gestora e 1 (uma) secretária escolar; e a equipe pedagógica por 1 (uma) coordenadora para o Ensino fundamental – Anos Iniciais, 1 (uma) coordenadora para o Ensino Fundamental – Anos Finais e 1 (uma) coordenadora para a Educação de Jovens e Adultos.

É válido ressaltar que a escola, campo de pesquisa desse estudo, apresenta um quadro de servidores amplo, com alto índice de contratos temporários, o que resulta numa rotatividade de profissionais, inclusive dos que lecionam. Em relação aos professores de LP do Ensino Fundamental – Anos Finais, que tiveram um olhar específico em nossa pesquisa, são formados em sua área de atuação.

4.3 COLABORADORES DA PESQUISA

Diante dos diversos questionamentos acerca do ensino-aprendizagem, principalmente das questões intrínsecas ao ensino de língua materna no Brasil, que dentre tantas relevâncias, optamos em investigar nas produções dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, as principais ocorrências e recorrências de erros nos aspectos regulares e de assimilação das regras ortográficas, considerando, sempre que possível, toda “inventividade” e possibilidades estabelecidas pelo aluno no momento de produção de seus textos escritos, bem como a inaplicabilidade, por parte dos docentes, das orientações curriculares e das novas concepções teóricas

sobre os estudos linguísticos, o que, também, tem negligenciado e fragilizado o ensino de língua no país.

Também, considerando as orientações e o regimento do mestrado PROFLETRAS, no capítulo VI, que instrui sobre o exame de qualificação, a proficiência em língua estrangeira e o trabalho de conclusão, normatizando, no Art. 22 onde mostra que as propostas de trabalho no que concerne à pesquisa consistirá em um estudo voltado para o Ensino Fundamental, levando em conta, ainda, nossa área de atuação como professores de língua portuguesa da rede pública municipal de ensino do município de Iguaracy-PE e a necessidade de reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, através de pesquisas acadêmicas na região mencionada no subtítulo anterior (4.2 Campo de investigação), escolhemos como colaboradores de nossa pesquisa, uma turma de 7º ano do EF, com uma frequência média de 27 (vinte e sete) alunos, sendo 16 (dezesesseis) meninas e 11 (onze) meninos. Os quais são provenientes, em sua grande maioria, da zona urbana com um total correspondente a 21 (vinte e um) estudantes, e, apenas, 06 (seis) estudantes da zona rural, com idade entre 12 (doze) a 16 (dezesesseis) anos. Outro dado importante é que 14 (catorze) alunos desta turma estão matriculados na escola desde a Educação Infantil, neste período a escola oferecia essa modalidade de ensino.

Quanto aos aspectos éticos de nossa pesquisa, como afirmamos acima, manteremos os nomes dos sujeitos/participantes e colaboradores em sigilo, substituindo-os, quando necessário, por nomes fictícios para preservação de suas privacidades. Ressaltamos que legalizamos a participação dos estudantes com a oficialização do Termo de Autorização assinados pelos pais e/ou responsáveis legais dos menores.

4.4 VIABILIZAÇÃO DA PROPOSTA: detalhamento da sequência didática

Tomando como base toda nossa experiência como professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e, de forma específica, a partir da vivência de uma oficina de produção textual desenvolvida no ano de 2017, na turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Iguaracy-PE, foi

possível identificar um alto índice de erros ortográficos e dos aspectos de textualidade nas produções dos alunos.

Com base nesses dados e entendendo a relevância de se confrontar a teoria na prática para buscar possíveis respostas para os problemas encontrados nos contextos de ensino, perceber como essas teorias (do estudo/ensino da ortografia e dos gêneros textuais) se comportam no fazer didático diário do professor e atendendo ainda aos objetivos a que essa pesquisa se propôs, foi que elaboramos um projeto didático, com vistas as orientações apresentada por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly quanto a importância do ensino dos gêneros textuais nos contextos escolares, e Silva et al. (2007) quanto ao ensino reflexivo sobre a norma a partir de uma sequência de atividades.

Desta forma, nosso planejamento foi estruturado nessas concepções, atendendo ao que propõe cada uma das etapas desse modelo metodológico e a alguns princípios que orientaram sua formulação e condução. A seguir, estão descritas todas as etapas e atividades que constitui nosso planejamento didático para o ensino da ortografia com base na produção textual do gênero carta pessoal, o que se deu entre os meses de setembro a dezembro de 2018, com uma carga horária de 16 horas aulas, distribuídas de acordo com as atividades desenvolvidas em cada etapa, que em um primeiro momento foi realizada semanalmente, porém, atendendo as necessidades, foram feitos ajustes em relação a periodicidade de sua vivência.

Quadro 10: Sequência didática realizada na escola

Uma proposta interventiva para o ensino reflexivo da ortografia a partir do trabalho com o gênero carta pessoal				
ETAPAS	ATIVIDADES	SUPORTE	AULAS	DATA
Apresentação da situação	Apresentação do gênero textual Carta Pessoal e as questões relativas às situações comunicativas de produção do gênero.	Exposição oral	1 h/a	25/09
	Exposição, leitura e discussão de exemplares de textos do gênero a ser estudado e de outros textos de gêneros que possuem características comuns, para sistematização dos conteúdos a serem abordados nos textos.	Textos xerocados	2 h/a	25/09

Produção inicial	Primeira produção textual – Gênero carta pessoal	Folha de produção de texto	2 h/a	02/10
Módulo 1	Estudo do Gênero Carta Pessoal	Slide	2 h/a	06/11
	Atividade de análise e observação dos aspectos composicionais e típicos presentes nos textos do gênero carta e reescrita textual com base nas explicações e discursões feitas em sala.	Atividade xerocada	2 h/a	08/11
Módulo 2	Reflexão sobre as escritas de algumas palavras retiradas dos textos trabalhados na atividade do módulo 1.	Quadro branco	01 h/a	19/11
	Explicação e exposição das regras de acentuação gráfica do português brasileiro (regularidades e irregularidades ortográficas).	Slide	02 h/a	19/11
	Aplicação e correção de ficha de exercício envolvendo questões referentes às regras de acentuação gráfica.	Atividade xerocada	02 h/a	22/11
	Preenchimento de uma ficha prática de consulta para acentuação das palavras do português.	Atividade xerocada	01 h/a	23/11
Produção final	Análise da produção inicial (aspectos referentes ao gênero e as questões ortográficas).	Primeira produção	01 h/a	04/12
	Reescrita da primeira produção textual.	Folha de produção de texto	02 h/a	04/12
TOTAL DE HORAS			16 h/a	

Fonte: Autor (2019).

A primeira etapa, **Apresentação da Situação**, foi constituída de duas atividades. Na primeira, houve a apresentação aos alunos do projeto coletivo de produção do gênero, uma preparação para a produção inicial, que, em diálogo com a turma, foi possível para instigar os alunos a apresentarem seus conhecimentos prévios acerca deste projeto. Neste momento, levantamos alguns questionamentos que induzissem o aluno a compreender melhor a situação comunicativa que estava sendo didatizada. Para Schneuwly, Dolz e et. al. (2004), nesta etapa inicial da sequência didática, o professor deve buscar refletir junto com a turma a situação comunicativa dando indicações que possibilitem ao aluno responder as seguintes

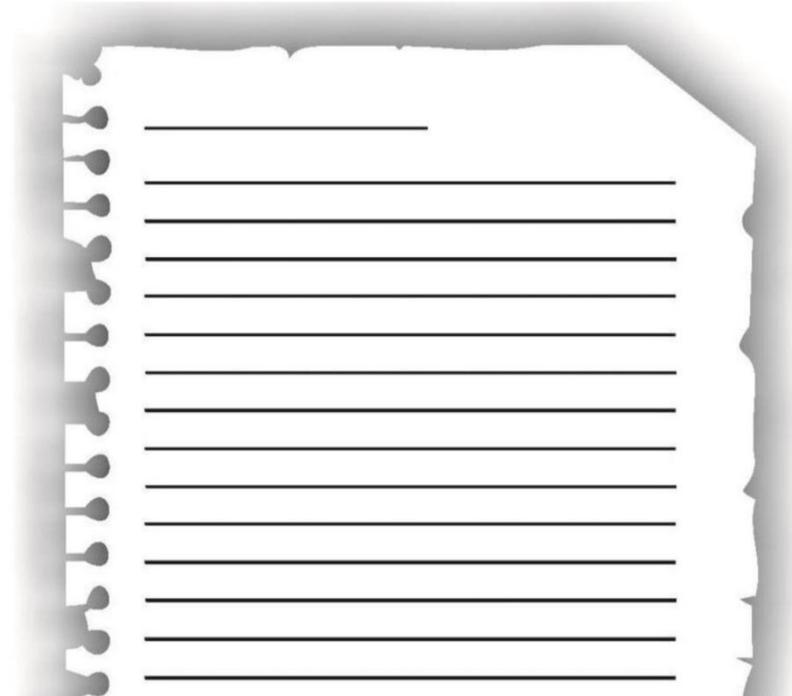
questões: Qual é o gênero que será abordado? A que se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Na segunda atividade dessa etapa, com o auxílio de alguns textos xerocados, buscamos sistematizar os conteúdos a serem abordados na produção do aluno. Através de 3 (três) textos dos gêneros Carta Pessoal, Carta ao Leitor e e-mail, conduzimos esse segundo momento de nossa sequência didática. Realizamos as leituras dos textos, discutimos os assuntos que possivelmente poderiam compor o corpo do texto que seria produzido pelo aluno em questão e levamo-lo a perceber os aspectos organizacionais do gênero carta pessoal, estabelecendo comparações (semelhanças e diferenças) entre os textos apresentados. Esta atividade mostrou ser de grande relevância, pois, para alguns alunos, este foi o primeiro contato com textos desse gênero.

À **produção textual inicial** correspondeu o segundo passo do nosso projeto didático. A partir dela, o aluno “revela para si mesmo e para o professor as representações que tem dessa atividade” (SCHNEUWLY, DOLZ e et. al. 2004, p. 86), neste sentido, o papel da produção inicial se estabelece como principal indicador do desempenho da turma porque apresenta as capacidades e potencialidades que os alunos já dispõem e “definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (SCHNEUWLY, DOLZ e et. al. 2004, p. 86), como mostra a próxima figura.

Figura 4: Proposta de produção inicial⁵

Conte para seu destinatário alguma novidade, expresse seu sentimento, fale um pouco sobre você, seja criativo e surpreenda-o. **Registre seu texto no espaço abaixo.**



Fonte: acervo da pesquisa.

Essa etapa foi primordial para nossa pesquisa, pois, representou o momento de diagnóstico inicial do nosso trabalho, orientando nossas escolhas e determinando os módulos que compuseram nossa sequência didática em “tomar os erros dos alunos como indicadores do que é necessário ensinar” (SILVA et al. 2007, p. 79), o que favoreceu nossas escolhas e procedimentos para ajudar os alunos a superá-los. Esta etapa foi responsável pela construção do *corpus* da análise. A atividade foi desenvolvida com a participação de 27 (vinte e sete) alunos. Destas produções, 22 (vinte e dois) constituiram o *corpus* ampliado, sobre o qual se deu a análise quantitativa; e dez produções constituíram um *corpus* restrito para a análise qualitativa (cinco Termos de consentimento não retornaram, portanto, excluímos as produções respectivas).

Antes de iniciarmos o momento de produção, procuramos deixar os alunos tranquilos quanto ao tempo que teriam para realizar a atividade, buscando sempre criar um ambiente propício a escrita. Também tentamos despertar nos alunos o zelo

⁵ Entendo que o enunciado da atividade de produção textual apresenta uma linguagem técnica com um grau de complexidade para os alunos participantes, o professor orientou a turma antes da realização da atividade.

e a criatividade com a produção do seu texto, pois, embora se tratasse de uma produção para fins de pesquisa mais do que escolares, buscamos construir um espaço em que a produção parecesse a mais real possível.

Respondendo a nossa metodologia de pesquisa, após a produção inicial, analisamos os textos dos alunos, quanto ao gênero e aos aspectos ortográficos, com base na tipologia de erros sugerida por Nobrega (2013). Baseados nesses dados, comprovamos a real necessidade de se trabalhar sistematicamente os aspectos ortográficos da língua. Dentre todos os erros cometidos pelos alunos, havia grande recorrência quanto a expectativa de aprendizagem de acentuação gráfica, que, no currículo do estado de Pernambuco, integra o eixo de análise linguística.

Assim, atendendo essa demanda que foi mapeada a partir dos textos produzidos em sala de aula pelos alunos, desenvolvemos a terceira etapa de nosso planejamento: o **primeiro módulo**.

Esse primeiro módulo de nosso projeto didático teve início com uma aula dialogada sobre o gênero “Carta Pessoal” retomando de forma comparativa os textos lidos na etapa de “Apresentação da situação” à primeira produção textual dos alunos. Durante a realização desse debate os alunos puderam verbalizar suas dificuldades durante a escrita dos textos já que alguns não dominavam ou não lembravam a estrutura formal do gênero, um assunto interessante e pertinente para o texto e até mesmo a linguagem mais adequada para a situação comunicativa sugerida pelo professor.

Após essa conversa, com o auxílio de slides, retomamos alguns pontos apresentados na primeira etapa da sequência e enfatizamos os principais erros presentes na primeira produção no que se refere às questões do gênero textual (assunto, estrutura, propósito comunicativo, interlocutores). O tempo estimado para realização dessa atividade foi suficiente para esclarecer as dúvidas dos alunos e correspondeu, também, a uma das atividades de maior participação e interação. O fato dos estudantes estarem motivados e entusiasmados com sua produção inicial gerou interesse em participarem efetivamente das discussões e explicações mediadas pelo professor sobre o gênero em estudo.

Dando continuidade a este módulo, realizamos uma atividade de reescrita de dois textos do gênero carta pessoal, os quais apresentavam problemas comuns aos dos erros cometidos pelos alunos em suas produções. Foi solicitado da turma que analisassem os problemas existentes nas cartas, atentando, principalmente, para os

aspectos composicionais do gênero textual (forma, modos do discurso, modalidade da língua, coesão/coerência) e para os aspectos típicos da escrita (ortografia, acentuação, pontuação). Ajudou-nos na postura de pesquisa a análise de Morais quando expressa que:

[...] a curiosidade em apropriar-se da ortografia precisa ao mesmo tempo, ter um sentido para o aprendiz: uma preocupação em sermos eficientes na comunicação das mensagens que produzimos para serem lidas, uma atitude de respeito para com o leitor de nossos textos. [...] isso pode ser estimulado com a reescrita e revisão dos textos (MORAIS, 2006, p. 25).

A atividade de reescrita deve ser um aspecto presente na agenda do professor de Língua Portuguesa, visto que os textos produzidos devem ser revisitados e aprimorados para que possam atender à situação sociocomunicativa de produção.

Figura 5: Atividade de análise e reescrita de textos do gênero carta pessoal

Carta 1

Querida C..., como vai tudo bem? *
 pois espero que esteja tudo em paz com você e toda sua família. Olha escrevo esta a fim de convidar-te para um passeio na praia em Graparari.
 Pois vai ser maravilhoso a gente vai ficar um mês durante as férias. Vamos sair daqui no dia 20 inclusive você tem que chegar no máximo até dia 17. No último caso se sua mãe não deixa-la vir sozinha da um alô pra gente antes do dia 14 que meu irmão é buscar-la OK?
 Não deixe de vir pois mamãe e papai ficarão muito satisfeitos com sua presença.
 E agora vou terminar pois tenho que ir pra aula conto com você para participar da nossa Alegria.
 Um beijo para você e sua mãe
 tchau
 G...

Fonte: Carta publicada em Edith Pimentel Pinto (1990).

Carta 2

cara amiga, A...
 Como vai? Você está boa eu vou indo bem, fiz boa viagem e estou gostando muito da Qui.
 A... você está estudando muito eu estou estudando bastante acho que vou tirar boas notas.
 Aqui é bom demais e uma cidade grande tem muitas lojas, vitrina supermercado cubre, cinema tem parquinhos também e midivito muito no fim de semana.
 A... eu estou sentindo muita saudade de minas acho que na feira ira passa uns dias com minha família, talvez eu irei na sua casa.
 Po hoje e so termino enviando abraço para você e todos que conheço.

Fonte: Carta publicada em Edith Pimentel Pinto (1990).

Fonte: acervo da pesquisa

O interessante nesta atividade foi a preocupação de alguns alunos quanto à escrita correta ou incorreta das palavras, o que, de certo modo, antecipou nossas discussões acerca do assunto a ser abordado no módulo seguinte. Depois que a

atividade foi realizada individualmente, socializamos no grande grupo as possíveis inadequações encontradas nos dois textos estudados e construímos no quadro, com a ajuda de todos, a suas produções, só que agora reescritas. A intenção dessa reescrita coletiva, foi de possibilitar para o aluno, de forma colaborativa, outras possibilidades para as reescritas dos textos.

Para iniciarmos a primeira atividade referente ao **segundo módulo** de nossa sequência didática, utilizamos os mesmos textos do exercício anterior. Neste momento, foi oportunizado ao aluno expressar suas dúvidas quanto às escritas de algumas palavras empregadas nesses textos. Também os despertamos quanto à escrita de certas palavras buscando promover a reflexão sobre algumas questões ortográficas.

Esse trabalho de mediação do professor favorece ao aluno uma tomada de consciência sobre as regularidades e irregularidades das normas ortográficas, pois, quando o aluno é levado a transgredir intencionalmente a escrita de algumas palavras, ou simplesmente apresentar as regras pelas quais se justificam a escrita daquela palavra, “rompemos com certa tradição escolar de só pedir aos alunos para se justificarem quando não dão a resposta esperada pelo professor e evitamos que se intimidem em expressar seus conhecimentos sobre a norma” (SILVA et al. 2007, p. 68).

Desta forma, selecionamos, para esse módulo, o trabalho com a ortografia. Nesta etapa foi articulada uma sequência de atividades que possibilitou o crescimento sobre um aspecto típico da escrita ortográfica (acentuação gráfica). Nossa escolha para essa expectativa de aprendizagem está diretamente integrada ao levantamento/diagnóstico inicial realizado nas etapas anteriores, pois, “os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento onde é possível, progressivamente, corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos” (SCHNEUWLY, DOLZ e et. al. 2004, p. 98).

Assim, os erros identificados na produção inicial constituíram para nós um quadro de informações preciosas para (re) direcionamento do nosso projeto didático. Desta forma, optamos por aplicar o segundo módulo como momento exclusivo para o ensino das questões ortográficas. Evidentemente, seguindo a estrutura modular da sequência didática, em um primeiro momento dedicamos nossa atenção a outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita, pois entendemos que estes

aspectos ortográficos devam ser abordados em um momento final quando o aluno já tenha desenvolvido e aperfeiçoado outros níveis textuais.

Sequenciando as atividades desse módulo foram realizadas explicação e exposição das regras de acentuação gráfica do português brasileiro (regularidades e irregularidades ortográficas), sempre nos remetendo a exemplos retirados dos textos utilizados na atividade prática do módulo 1, bem como nas reflexões feitas durante os questionamentos que introduziram o ensino da ortografia a essa sequência de atividades didáticas.

Durante a realização dessa atividade tivemos o cuidado em dosar e adequar as informações e o grau de complexidade das regras ortográficas referentes à acentuação gráfica, já que se trata de um complexo conjunto de saberes que devem ser sistematizados ao longo dos anos de escolarização dos alunos, e fazê-lo com exageros poderá comprometer a reflexão, por parte do aluno, diante do acerto/erro ortográfico.

Em seguida, foi aplicada uma ficha de exercício onde os alunos puderam confrontar as regras de acentuação gráfica as questões solicitadas na atividade. Após a resolução individual do exercício, corrigimos no quadro branco as questões dessa atividade retomando, sempre que necessário, às regras de acentuação gráfica, sanando, assim, algumas dúvidas e dificuldades que os alunos apresentaram durante a realização e correção da atividade.

Com o objetivo de consolidar toda aprendizagem sistematizada durante a vivência deste módulo e registrar de forma sucinta as regras de acentuação gráfica (regras gerais – regularidades da norma e as regras especiais – irregularidades da norma), os alunos receberam uma “Ficha prática de consulta para acentuação das palavras do Português”, que foi preenchida de acordo com as explicações e indagações realizadas em sala de aula e utilizada como guia ortográfico de acentuação gráfica a ser consultado na reescrita textual durante a etapa de produção final do texto.

Figura 6: Ficha prática de consulta para acentuação das palavras do Português

FICHA PRÁTICA DE CONSULTA PARA ACENTUAÇÃO DAS PALAVRAS DO PORTUGUÊS

ACENTUAÇÃO GRÁFICA		
Regras Gerais		
	terminados (as) em:	têm acento?
Monossílabos tônicos		
Oxítonas		
Paroxítonas		
Proparoxítonas		

ACENTUAÇÃO GRÁFICA
Regras Especiais
1. Ditongos:
2. Hiatos:
3. Acentos Diferenciais:

Fonte: acervo da pesquisa

Um dos princípios norteadores para o trabalho com sequência didática, segundo Silva et al. 2007, consiste em “estimular a interação cooperativa entre os alunos e entre estes e o professor na construção de um saber compartilhado” (SILVA et al. 2007, p.81), para tanto, reservamos em nossa última etapa do projeto

didático um trabalho colaborativo de análise do texto para a reescrita textual da produção inicial.

Fundamentados a partir dos resultados do diagnóstico, estabelecemos uma atividade de revisão textual com base nas orientações e explicações realizadas nos módulos dessa sequência. Dividimos a turma em duplas considerando o desempenho dos alunos durante a primeira escrita textual. Cuidadosamente, procuramos agrupar os alunos que tiveram um baixo desempenho com os de maior desempenho já que entendemos que a heterogeneidade de conhecimentos possibilita um crescimento mais consistente e viável nessa troca de saberes.

Nesta atividade, não se buscou apenas que os alunos tivessem uma evolução quanto à escrita correta das palavras, nossa principal intenção era garantir que, após todo trabalho com as questões específicas da ortografia do português, os alunos internalizassem as regras, compreendendo-as e refletindo-as em seus contextos e usos.

Além de dar prioridade a esses aspectos da produção textual, buscou-se, sobretudo, perceber “a escrita, na sua forma, em decorrência das diferenças de funções que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (ANTUNES, 2003, p. 48), garantindo sua funcionalidade nas diversas situações comunicativas.

Concluindo toda nossa sequência de atividades, os alunos foram convidados a reescreverem seus textos, **produção final**, considerando o comando dado na atividade de produção inicial, que solicitava a escrita de uma carta pessoal destinada a um familiar ou amigo que morasse distante e que ele sentia saudades; nesta carta o aluno deveria contar alguma novidade, expressar seu sentimento pelo destinatário e falar um pouco sobre sua vida.

Para a realização desta reescrita os alunos, também, deveriam ativar os conhecimentos disseminados durante as atividades e vivência deste trabalho e de suas experiências como escritores. Depois de reescritos, os textos foram novamente tabulados com base nos mesmos critérios e indicadores avaliativos constantes na tipologia de erros ortográficos adotada para essa pesquisa para observação das aprendizagens efetuadas, bem como a retomada dos pontos mal assimilados, enviados para os pais e ou responsáveis dos estudantes com o objetivo de serem entregues a seus destinatários, garantindo um aspecto mais real e funcional de suas produções.

Figura 7: Proposta de produção textual⁶

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL / PRODUÇÃO FINAL

Considerando a proposta inicial de produção textual e as implicações realizadas durante a vivência dos módulos de nossa Sequência Didática, onde foi possível estudar de forma sistemática os problemas mais recorrentes nos textos de nossa turma, quanto ao domínio do gênero em estudo “Carta Pessoal” e as questões específicas de estruturação da língua, faça a revisão do seu texto com a ajuda de um colega e depois o reescreva colocando em prática as noções e os instrumentos trabalhados. **Registre seu texto no espaço abaixo.**

Fonte: acervo da pesquisa

Esse momento avaliativo é indispensável para aprendizagem, porque representa a soma de intenções estabelecidas pelo professor com a realidade dos avanços cognitivos por parte dos alunos. Ainda que neste trabalho a avaliação esteja relativamente ligada a um saber objetivo inerente a aplicação de escalas e de grades, não podemos desconsiderar os aspectos subjetivos do processo de aprendizagem, essa flexibilidade representa um caráter aproximativo dos resultados e “orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (SCHNEUWLY; DOLZ, et. al. 2004, p. 91).

⁶ Entendo que o enunciado da atividade de produção textual apresenta uma linguagem técnica com um grau de complexidade para os alunos participantes, o professor orientou a turma antes da realização da atividade.

Descritos e comentados os passos da metodologia vivenciada, passaremos à análise qualiquantitativa dos dados.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este pode ser considerado como o momento máximo do nosso trabalho, pois, articulará toda a proposta de estudos teóricos que realizamos com o conteúdo aplicado e vivenciado através das produções de cartas dos estudantes envolvidos nessa pesquisa.

Para este momento, não perdemos de vista que a análise de conteúdo, na verdade é um conjunto de técnicas para explorar determinados dados da realidade que transformamos em objeto de estudo e conseqüente mensuração da realidade objetivada e exposta por meio desta pesquisa. Como tal, a nossa análise concentrou-se sobre o objeto Ortografia e o modo como tal questão aparecia na escrita de estudantes da escola campo de pesquisa, como repetimos reiteradamente ao longo desta produção.

5.1 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* E DECISÕES DA ANÁLISE

O *Corpus* de nossa pesquisa, como apresentado na seção metodológica, foi constituído a partir dos textos produzidos pelos alunos colaboradores durante a vivência da proposta de intervenção, que atendendo ao modelo de sequência didática criado por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly através dos quais foi possível a construção de nossa base de análise através das produções iniciais dos alunos e da produção final, que corresponde a reescrita do texto, após a vivência dos módulos dessa metodologia de ensino de língua.

Como forma de organizar a análise deste material, esta seção será dividida na análise da **produção inicial** e na análise da **produção final**. No que diz respeito a esses dados (produção inicial e produção final), serão feitas, inicialmente, uma análise quantitativa de 22 (vinte e dois) textos e, após, serão apresentadas as análises qualitativas de 10 (dez) destes textos, já que não

objetivamos, apenas, quantificar os erros ortográficos cometidos pelos alunos em suas produções, mas também e, sobretudo, seus avanços quanto aos aspectos da escrita certa das palavras. Nos interessa, sobretudo, que as práticas de produção textual em sala de aula favoreçam o aluno à ampliação de sua competência comunicativa e a fluência de sua imaginação criadora, o que é relevante para sua vida como sujeito escrevente e social.

Por fim, destacaremos outras ocorrências não previstas na tipologia de erros apresentada por Nobrega (2013) e faremos a avaliação da metodologia aplicada. Por se tratar de uma pesquisa-ação, os alunos são designados pelo nome de **Participantes**.

5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS E DAS PRODUÇÕES FINAIS

Buscamos neste tópico apresentar todos os resultados e os dados a que esta pesquisa se propôs investigar. A partir deles, confrontar algumas das teorias que embasaram este estudo e nos propiciou a discutir as principais causas e questões que refletem sobre o ensino de língua portuguesa, especificamente, o ensino da ortografia, tomando como parâmetro a prática de produção textual e sua articulação com os demais eixos curriculares.

5.2.1 Interpretação quantitativa dos desvios ortográficos

Para que pudéssemos tipificar e organizar os desvios ortográficos dos estudantes, seguimos o modelo de Nóbrega (2013), que traz uma análise considerando aspectos por trás dos erros dos alunos, de forma reflexiva. A autora acredita que possamos tipificar os erros ortográficos para auxiliar na intervenção, como afirma:

A organização de uma tipologia de erros com indicadores precisos permite identificar, nas colunas, o que cada estudante precisa aprender; e, nas linhas, mapear a situação da classe em relação a um tópico específico. Essa organização simplifica a realização do diagnóstico e o planejamento do trabalho (NÓBREGA, 2013, p. 91).

Assim, foi possível visualizar os erros e aproximações dos estudantes e fazer uma intervenção mais pontual. O tratamento dos dados sugeridos pela autora seria para registrar todos os estudantes, mas, para efeitos de análise, sintetizamos aqui e colocamos o total para que tenhamos uma ideia dos erros cometidos pela turma, no lócus da pesquisa.

Antes, se faz necessário considerar as produções textuais do ponto de vista da suficiência da execução do gênero em si. Embora disso nos ocupemos a seguir, é preciso afirmar que, olhando para os aspectos mais específicos relacionados às questões de textualidade, alguns alunos apresentaram em suas produções, uma falta de articulação das ideias do texto comprometendo a mensagem e a estrutura formal do gênero, o que nos motivou a trabalhar, no primeiro módulo da sequência didática, o gênero textual “carta pessoal” e seus aspectos estruturais. Embora o nossos focos de pesquisa se propusessem ao trabalho com a ortografia sua sistematicidade e reflexão sempre acontecerão nas práticas de usos sociais da língua, ou seja, no texto.

Voltemos às questões ortográficas. Para termos uma visualização precisa do que houve na turma, segue quadro com os tipos específicos de erros:

Quadro 11: Erros ortográficos em cada indicador de avaliação da produção inicial

Indicadores para avaliação da produção textual	Total
Interferência da fala	8
Troca do -E > -I	5
Troca do -O > -U	1
Troca de M > I ou U-; N > I ou U em final de sílaba	
Troca de -L > -U (semivocalização em final de sílaba ou de palavra)	
Troca de L/LH	
Troca de -AM > -ÃO	
Redução de proparoxítona	
Redução de gerúndio -NDO > NO	
Redução de ditongo nasal e desnasalização -AM > -O; -EM > -E	1
Redução de ditongo AI > -A; EI > -E; OU > -O	
Omissão de -S em final de palavras	
Omissão de -R em final de palavras	
Ditongação em sílabas travadas por /s/ (acrécimo de -i-)	1
Acrécimo de -l- em sílaba travada (terminada em consoante)	
Regularidades contextuais	11
C/Ç	
C/QU	

G/GU/J	
Omissão de marca de nasalidade (til, M ou N)	2
Acréscimo de marca de nasalidade (til, M ou N)	1
M/N (índice de nasalidade)	4
R/RR	1
S/SS	3
Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica)	4
-E- > -I- no radical	1
-O- > -U- no radical	1
C/Ç/S/SS/SC/XC em contextos arbitrários	
CH/X em contextos arbitrários	
C/QU em contextos arbitrários	
G/J em contexto arbitrários	
L/U no radical	2
S/Z/X em contextos arbitrários	
Omissão ou acréscimo de H inicial	
Desconsiderar o contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas	1
Palavras homófonas-heterográficas	1
Palavras parônimas	
Segmentação	9
Hipossegmentação	5
Hipersegmentação	4
Acentuação gráfica	33
Proparoxítona	5
Oxítonas e paroxítonas	15
Monossílabos tônicos	7
Nas vogais tônicas I e U de oxítonas e paroxítonas, antecedidas de uma vogal com a qual não formem ditongo e sem ser seguidas de NH	6
Oposição surda/sonora (ou outras trocas)	2
P/B	
T/D	
F/V	1
C-QU/G	
CH-X/G-J	
Trocas envolvendo posteriorização ou anteriorização	1
Representação de sílabas não canônicas	0
Omissão de consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	
Substituição da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	
Inversão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	
Omissão do H que compõe dígrafos	
Translineação inadequada	

Fonte: Nóbrega, 2013, p. 92-94.

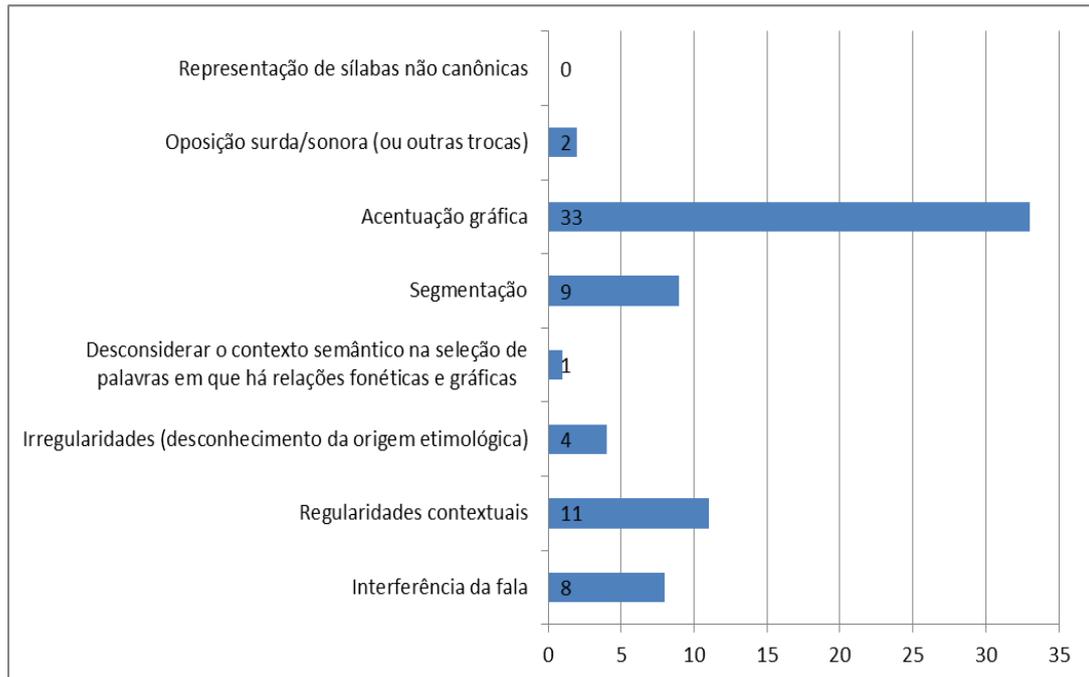
Observa-se que os maiores erros ortográfico aconteceram na acentuação gráfica. Isso pode ocorrer, segundo Nóbrega, por que:

Em oposição a línguas de acento fixo, em que a tônica incide sempre sobre uma determinada sílaba, o português é uma língua de acento livre, isto é, a tônica de uma palavra isolada pode ocorrer em qualquer uma das três últimas sílabas. Em função dessa característica, a acentuação gráfica (ou a sua ausência) tem por função orientar como as palavras devem ser lidas (NÓBREGA, 2013, p. 25).

E evidentemente, a maioria dos erros se concentrou nas palavras paroxítonas, em maior quantidade na Língua Portuguesa e com regras mais complicadas de serem aprendidas. Mas é indispensável dizer que, embora a grande recorrência dos erros correspondam ao indicador de acentuação gráfica, muitas outras dificuldades chamaram nossa atenção; questões que deveriam ter sido superadas no processo de alfabetização, como, por exemplo, os casos de hipossegmentação e hipersegmentação, ainda ocorreram nas produções dos alunos participantes da pesquisa. A interferência da fala, também se apresenta como um dos aspectos de maior ocorrência dos erros acompanhado das regularidades contextuais, que no geral corresponde a uma média de 11 reincidências de erros dessa natureza.

Os erros computados podem ser visualizados de outro modo, observando-se as regularidades das ocorrências no corpus como um todo e devidamente exemplificados no gráfico abaixo:

Gráfico 01 – Regularidade de erros na produção inicial



Fonte: Autor (2019).

Observando o gráfico, podemos perceber que o aspecto “desconsiderar o contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas” houve apenas uma ocorrência, levando-nos a inferir que os estudantes conseguem escrever corretamente de acordo com a posição do grafema na palavra, merecendo apenas uma intervenção pontual ao aluno que cometeu esse erro.

Nos aspectos de Interferência da fala, Regularidades contextuais, Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica) e Segmentação, pontuaram um número significativo de erros, o que merece uma atenção especial do professor para intervenções futuras em outras propostas de produção e de ensino reflexivo da ortografia, já que não é possível ensinar e aprender tudo ao mesmo tempo, bem como “revisões exaustivas, que pretendam exterminar até o último erro, são pouco produtivas, além de desestimulantes” (NÓBREGA, 2013, p.204). O gerenciamento do trabalho didático é de grande importância por garantir uma gestão progressiva dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula de acordo com o desempenho da turma e considerando ainda o currículo formal de cada ano/ciclo.

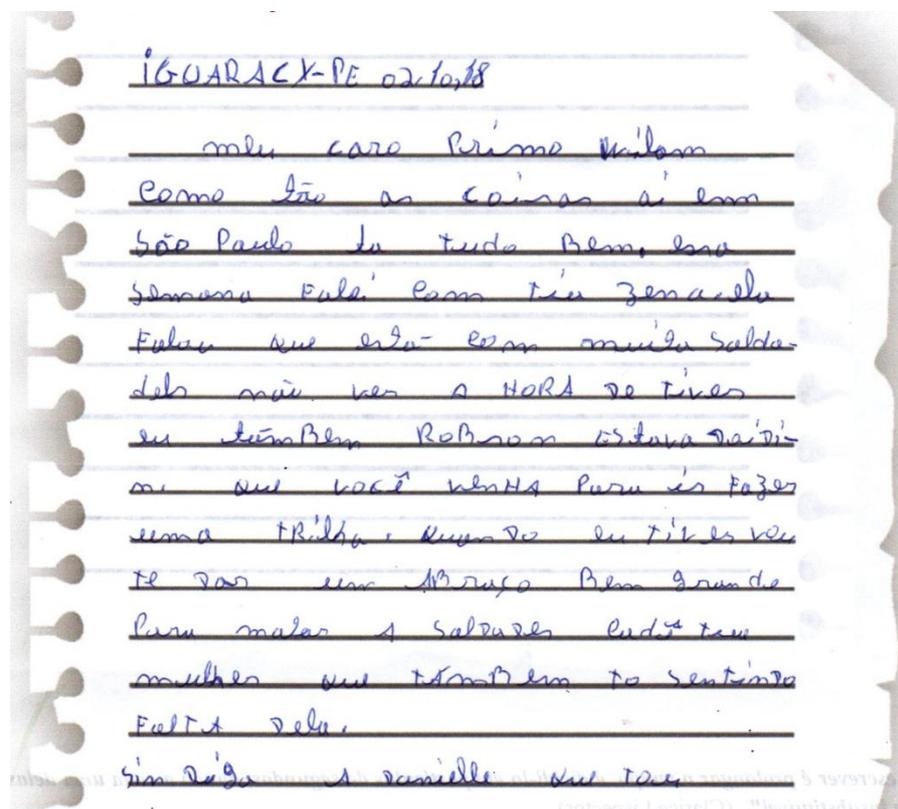
De forma geral, essas análises dos dados ortográficos presentes nas produções dos alunos evidenciam que os erros cometidos em suas produções não são aleatórios, nem estão diretamente ligados a desatenção por parte deles, mas expressam uma lógica que vincula suas hipóteses em relação a escrita de certas

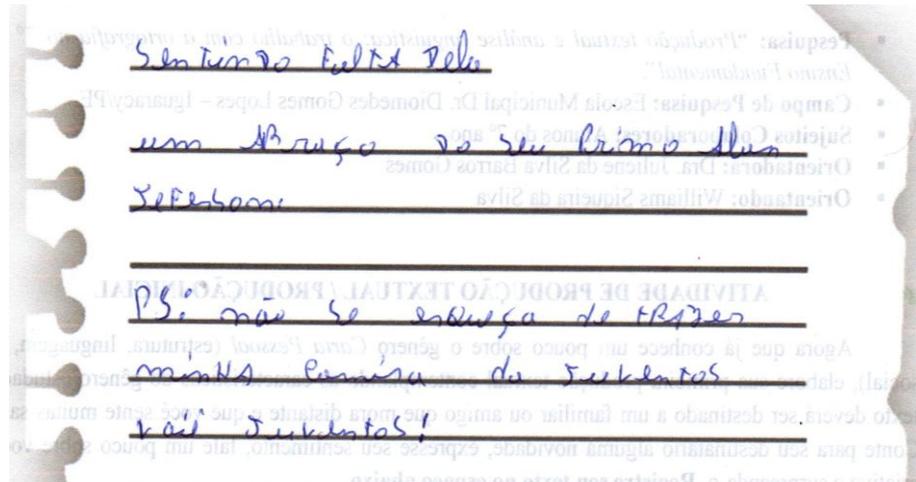
palavras. Assim, esse mapeamento das produções textuais pode garantir um acompanhamento da evolução de cada estudante, e de um grupo de estudantes que cometeram um erro específico, e de toda a turma.

5.2.2 Interpretação qualitativa dos desvios ortográficos

Apresentaremos a seguir uma análise pormenorizada dos aspectos qualitativos envolvidos nos desvios ortográficos, bem como o modo pelo qual foram feitas as considerações sobre a elaboração do gênero, numa amostra de dez textos, que julgamos ser representativa da questão em si. Apresentaremos a produção original escaneada e após faremos sua transcrição para dar melhor legibilidade e facilitar a leitura do texto.

Figura 8: Produção textual inicial do participante 01





Fonte: Autor (2019).

O texto desse sujeito da pesquisa apresenta uma falta de domínio das convenções básicas de escrita. A oscilação do uso de letras maiúsculas e minúsculas durante toda sua escrita mostra que, embora essa expectativa de aprendizagem, para o currículo formal, seja referente aos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização, alguns alunos progridem de ano/ciclo sem terem desenvolvido tal habilidade. A falta de pontuação durante a segmentação das frases também foi um erro recorrente na produção textual do aluno, o que comprometeu, de certo modo, a estrutura do gênero textual proposto, bem como, a não colocação do sinal de pontuação de interrogação, que caracteriza a interferência da fala na escrita do aluno.

Considerando nosso foco de investigação no sistema ortográfico, vejamos o detalhamento dos erros encontrados no texto do participante 1:

Quadro 12: Detalhamento dos erros ortográficos na produção textual do participante 1

<p>iguaracy-PE 30 de Novembro</p> <p>meu caro Primo Wilam Como ¹Fão as coisas ²ai em São Paulo ³ta Tudo Bem. essa Semana Falei Com Tia Zena e ela Falou Que está com muita ⁴Saldades não ver A HORA De ⁵Tiver eu ⁶támBem RoBson Estava ⁷DoiDin Que você venHa Para ir Fazer uma TRilha. QuanDo eu ⁵Tiver vou Te Dar um ABraço Bem grande Para Matar A</p>	<p>¹Oposição surda/sonora: Troca do V pelo F;</p> <p>²Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico no hiato I;</p> <p>³Interferência da fala: Redução da forma verbal (ta < está);</p> <p>⁴Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica): troca do U pelo L no radical da palavra;</p> <p>⁵Segmentação: hipossegmentação;</p> <p>Interferência da fala: troca do E pelo I;</p>
---	--

<p>⁴SalDaDes Cadê Tua mulher Que ⁶TÁmBem ⁷To SenTinDo Falta dela. Sim Diga A Danielle Que ⁸Tou Sentindo FalTa Dela um ABraço Do Seu Primo</p> <p>P.S.: não Se esQueça de TRAzEr MinHa Camisa da Juventos vai JuventoS!</p>	<p>⁶Acentuação gráfica: omissão de acento em paroxítona; ⁷Interferência da fala: Redução da flexão nominal (doidin / doidinho); ⁸Interferência da fala: Redução da forma verbal (tô / tou < estou);</p>
--	--

Fonte: Autor (2019).

Tomando como base a tipologia de erros de Nobrega (2013), identificamos que o aluno ainda apresenta erros de segmentação das palavras, o que é comum acontecer com crianças recém-alfabetizadas que apoiam a escrita na oralidade, isso acontece porque,

os espaços em branco entre as palavras que caracterizam a escrita não correspondem à segmentação da modalidade oral. A fala, uma cadeia contínua de sinais acústicos, não é dividida em palavras. Em termos prosódicos, quem fala organiza o discurso em blocos maiores (NOBREGA, 2013, p. 59).

Dessa forma, o desvio de hipossegmentação cometido pelo aluno se deu com a junção de palavras gramaticais (pronome – ti – + forma nominal do verbo ver), o que revela que o professor deverá ter um olhar diferenciado para esses casos, já que se trata de uma expectativa de aprendizagem própria da alfabetização e que deverá ser (re)trabalhada pedagogicamente pelo professor da turma para garantir uma aprendizagem mais coerente das demais questões ortográficas específicas ao processo de ensino-aprendizagem de alunos no 7º ano do ensino fundamental.

Com maiores índices de recorrências, identificamos quanto à natureza dos erros, os aspectos da interferência da fala e acentuação gráfica, o uso indevido de letras maiúsculas e pouca articulação das ideias do texto.

Figura 9: Produção textual inicial do participante 02

Iguaçu, 2 de outubro
 2018

Querida Vó!

Sinto muita saudades da
 lembrança, e queria saber: quando
 vai lá novamente?

As coisas por aqui andam
 muito corridas, queria que a
 lembrança passasse. Cada memó-
 ria vem como que não dá
 para relatar nessas poucas
 linhas.

Mãe está com saudades
 e planeja ir aí em dez dias no
 natal, mas se pedir um
 antes de nós.

Por falar em memórias!
 Com muito carinho

Fonte: Autor (2019).

A aluna conseguiu em seu texto esquematizar suas ideias considerando a função social própria do gênero textual e sua estrutura formal. Com referência às características próprias do gênero carta pessoal, o texto foi iniciado com a indicação do local e da data e o uso do vocativo que foi constituído por uma saudação de cortesia “Querida Vó”. Em seguida, sequenciou seu texto estabelecendo um diálogo com seu destinatário onde foi possível perceber um excesso de sentimentalismo por parte do remetente marcado pela forte lembrança e pela saudade de sua vó, por fim, se despediu de forma afetuosa mostrando mais uma vez uma relação de intimidade com seu interlocutor.

A paragrafação sugere a articulação e planificação do texto e mostra a preocupação da aluna com as questões estéticas de sua produção. Em relação ao emprego de estruturas sintáticas mais elaboradas, próprias da linguagem escrita, a aluna tenta fazer o uso da ênclise (vê-la), mas ainda não domina a relação de complementos verbais e colocação pronominal, o que é comprometido pela falta do hífen e do acento circunflexo no verbo.

Em relação à ortografia, são estes os problemas encontrados:

Quadro 13: Detalhamento dos erros ortográficos na produção inicial do participante 2

<p>Iguaracy-PE, 2 de ¹otubro 2018</p> <p>Querida Vó</p> <p>Sinto muita saudades da senhora e queria saber: quando irei ²vela novamente?</p> <p>As coisa por aqui andam muito corridas, queria que a senhora ³presenciasi cada momento comigo pena que não dá para relatar nessa poucas linhas.</p> <p>Mãe está com saudades e planeja ir ⁴ai em dezembro no natal, mas se ⁵poder venha antes de nós.</p> <p>Por mande ⁶noticias!</p> <p>Com muita saudade</p> <p>.....</p>	<p>¹Interferência da fala: Redução do ditongo decrescente OU > O;</p> <p>²Segmentação: hipossegmentação; acentuação gráfica: ausência de acento gráfico em monossílaba;</p> <p>³Regularidades contextuais: troca do SS/S; interferência da fala: troca do E > I;</p> <p>⁴Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico no hiato I;</p> <p>⁵Irregularidade (desconhecimento da origem etimológica): U > O</p> <p>⁶Acentuação gráfica: ausência de acento em paroxítona;</p>
--	--

Fonte: Autor (2019).

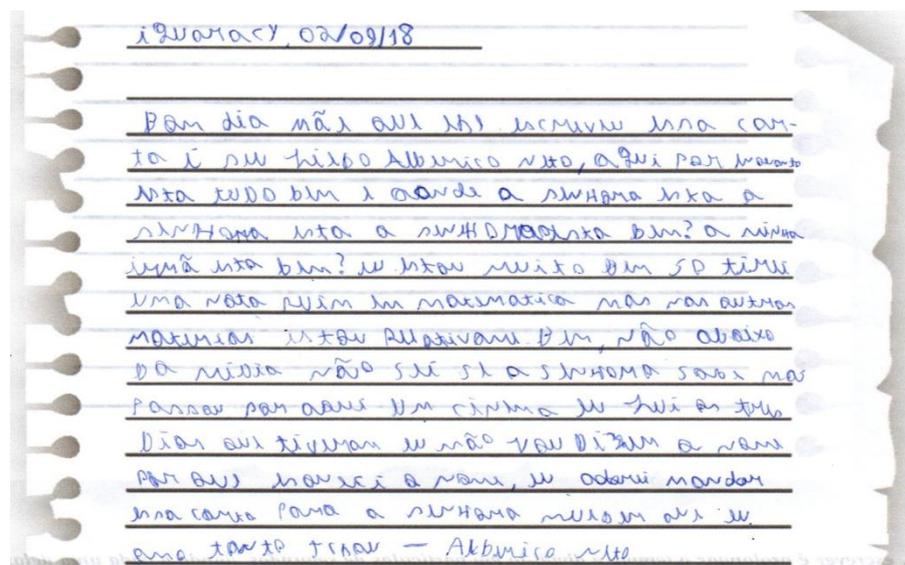
Assim como o participante 01, observamos que a participante 02 apresenta recorrências de erros ortográficos no que concerne aos aspectos de acentuação gráfica, esses erros foram cometidos com a transgressão das diferentes regras do Português Brasileiro para a acentuação das palavras. Como detalhado acima, a aluna apresentou dificuldades na acentuação de monossílabo tônico, no hiato – I e no paroxítono, ou seja, erros de uma mesma natureza, porém, em tópicos/regras

distintas, o que revela uma falta de consciência da tonicidade das palavras e das regras que são aplicadas para acentuar ou não determinados vocábulos.

A aluna também apresentou um caso de irregularidade – desconhecimento da origem etimológica (U < O na palavra puder) e de regularidades contextuais (a troca do SS/S na palavra presenciassi) o que é comum em alunos neste nível de escolaridade.

Vejamos na próxima página a figura 10 e a análise que segue:

Figura 10: Produção textual inicial do participante 03



Fonte: Autor (2019).

O aluno apresenta muitas dificuldades na escrita do seu texto, desde as questões referentes ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas, à falta de

articulação de suas ideias por meio da ausência dos sinais de pontuação e paragrafação textual. Por vezes, repete uma mesma construção sintática, como por exemplo: “*aonde a senhora esta a senhora esta a senhora esta bem?*”, ou não completa a mensagem iniciada em algumas sentenças, o que confunde o leitor e compromete a segmentação do texto, tornando-o bastante fragmentado e confuso. Isso, obviamente, mostra também a necessidade de investimento específico no estudo do gênero, cuja formalização se encontra comprometida.

São estes os desvios ortográficos encontrados no texto:

Quadro 14: Detalhamento dos erros ortográficos na produção inicial do participante 3

<p>iguaracy, 02/09/2018</p> <p>Bom dia Mãe ¹que lhe escreveu essa carta é seu filho, ²a qui por ³inquanto ⁴esta tudo bem e aonde a senhora ⁴esta a senhora ⁴esta a senhora ⁴esta bem? a minha irmã ⁴esta bem? eu estou muito bem ⁵So tirei uma nota ruim em ⁶matematica mas nas outras ⁷materias estou ⁸Relativame Bem, não abaixo Da ⁹Media não Sei Se a Senhora Sabe não Passou por aqui um cinema eu Fui os ¹⁰tres Dias que ¹¹tiveram eu não vou Dizer o nome Por Que esqueci o Nome, eu adorei Mandar essa carta Para a senhora mulher que eu amo tanto Tchau -</p>	<p>¹Regularidades contextuais: Omissão de marca de nasalidade – M;</p> <p>²Segmentação: hipersegmentação;</p> <p>³Interferência da fala: troca de E por I;</p> <p>⁴Acentuação gráfica: ausência de acento em oxítona;</p> <p>⁵Acentuação gráfica: ausência de acento em monossílabos tônicos;</p> <p>⁶Acentuação gráfica: ausência de acento em proparoxítona;</p> <p>⁷Acentuação gráfica: ausência de acento em paroxítona;</p> <p>⁸Regularidades contextuais: ausência de sufixo (-mente) no adverbio;</p> <p>⁹Acentuação gráfica: ausência de acento em paroxítona;</p> <p>¹⁰Acentuação gráfica: ausência de acento em monossílabos tônicos;</p> <p>¹¹Interferência da fala: Redução da forma verbal (estiveram / tiveram).</p>
---	--

Fonte: Autor (2019).

Assim como a participante 2, ortograficamente, o texto do participante 3 apresentou um número maior de erros pelo não uso dos acentos gráficos que marcam a tonicidade das sílabas nas palavras. Observamos, ainda, que este aluno conseguiu fazer uso correto do acento gráfico, apenas no vocábulo – é (monossílabo tônico), conjugação do verbo irregular – SER – na terceira pessoa do singular no presente.

Outro aspecto que nos chamou atenção neste texto numa análise comparativa com os demais textos analisados é a recorrência dos tópicos de erros ortográficos de natureza da interferência da fala, o que sinaliza para a influência da variante falada pelos alunos no processo de escrita textual.

Novamente na próxima página podemos acompanhar a figura e o quadro da situação em análise.

Figura 11: Produção textual inicial do participante 04

19
 Quarta-feira, 2 de setembro de
 2018,
 Querida tia meu nome é
 Vitória meu Sôzô Subrinha
 filha de sua irmã Valéria
 quando lhe conheci minha
 avó Fátima ligou para
 você contou que estava
 nos seus irmãos. fala de
 você meu Sôzô e de
 de perto melhor você de
 brigas abraços e conhece
 meu primo mas meus
 avós Luiz e Fátima Fátima
 de você eles são
 Luiz gosta de trabalhar cuidar
 dos plantas em casa, ele
 Fátima está ali sempre a
 lembrar de dores da vida
 e fazer exames com de mim
 tem meu irmão José Victor
 é uma bratão da mãe e
 mãe e filho dela seu
 Subrinha ele é um bom rapaz
 tem seu nome e Hugo Rafa
 e um bom rapaz um dia lhe
 conheci e lembrar o meu
 Sôzô e de todos da nossa
 família um forte abraço
 adeus de sua Subrinha
 Maria Vitória Souza
 Obrigada

Fonte: Autor (2019).

O texto contemplou em sua estrutura as principais características do gênero textual “carta pessoal”, tendo em vista a proposta de produção textual dada pelo professor, porém, os assuntos abordados pela aluna não estão bem articulados, as colocações de frases soltas mostram a dificuldade que teve para sequenciar suas ideias no momento de sua produção.

Outros aspectos que já vem sendo comuns nos textos analisados e que também foram recorrentes na produção desta aluna é a dificuldade no uso de letra maiúscula, letra minúscula e no uso dos sinais de pontuação que são marcadores

importantes de organização textual, pois, segundo Nobrega (2013) juntamente com os processos de paragrafação, os marcadores de numeração, os títulos e subtítulos organizam os tópicos discursivos na linearidade do texto orientando-o a sequenciação dos conteúdos.

Analisemos os erros ortográficos que aparecem na produção:

Quadro 15: Detalhamento dos erros ortográficos na produção inicial do participante 4

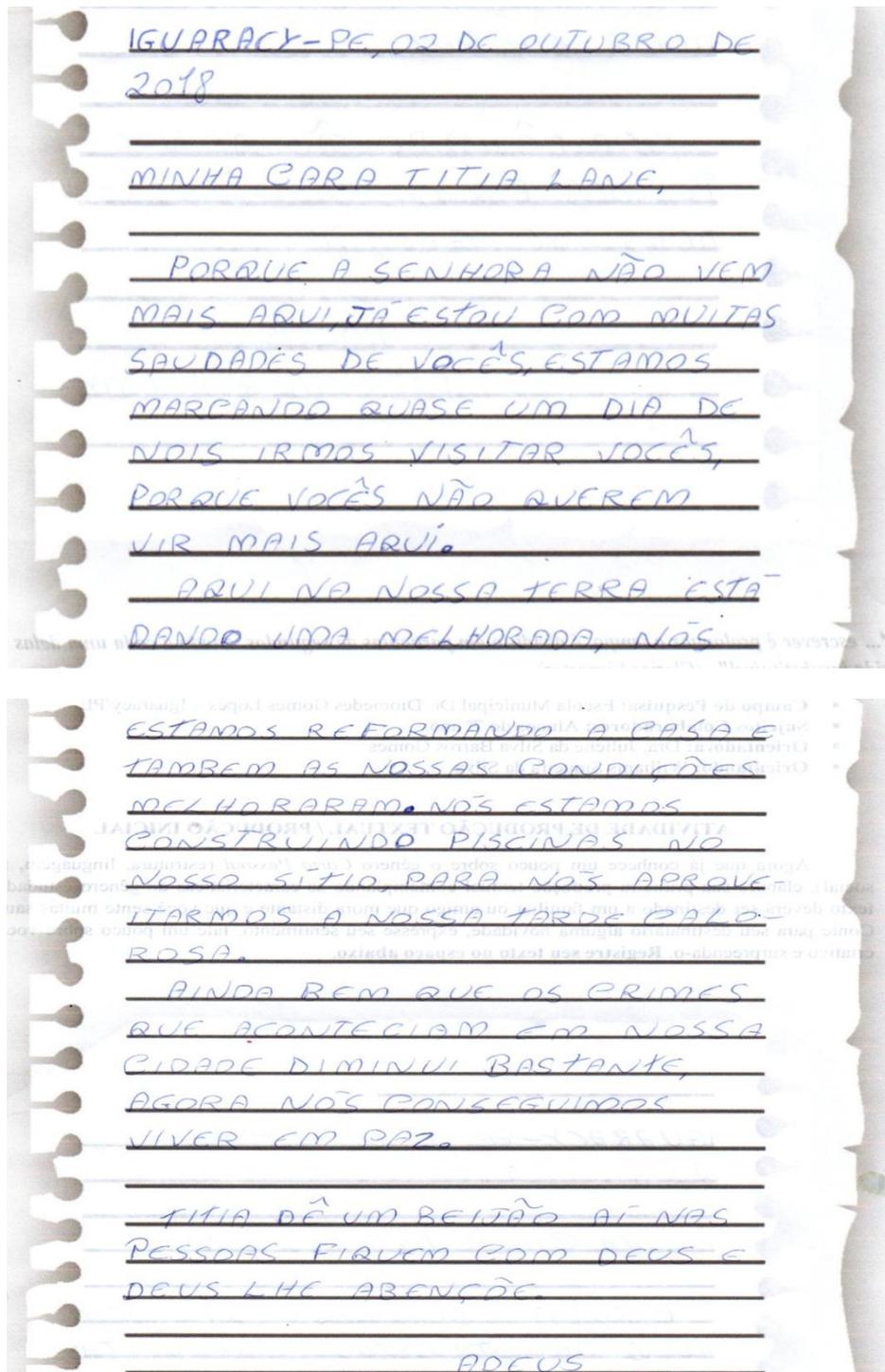
<p>¹Iguarracy, 2 de outubro de 2018.</p> <p>Querida tia meu nome é sou Sua ²Subrinha filha de Sua Irmã Valeria quando lhe conheci minha avó ³Fatima ligou para você casou e foi embora mas suas irmãs. Fala de você meu Sonho é ⁴ti ver de perto encher você de beijos abraços conhecer meu primos mas meus avôs Luiz e ³Fatima Fala de você eles São Luiz gosta de trabalhar cuidar das plantas animais, ⁵avô ³Fatima eita ela Sempre a reclamar de dores ela ⁶esta a fazer ⁷enxames além de ⁸min tem meu irmãos José Victor e Ana beatriz ela já é mãe o filho dela Seu Sobrinho ele é lindo espero bem Seu nome é hugo fofo e lindo espero um dia lhe conhecer e realizar o meu Sonho e de todos da Nossa ⁹familia um forte abraço Adeus de Sua Sobrinha</p> <p>OPS bjs. Da</p>	<p>¹Regularidades contextuais: troca do RR/R;</p> <p>²Interferência da fala: troca do O pelo U;</p> <p>³Acentuação gráfica: Ausência de acento gráfico em proparoxítona;</p> <p>⁴Interferência da fala: Troca do E > I;</p> <p>⁵Acentuação gráfica: troca do acento agudo pelo circunflexo em oxítona;</p> <p>⁶Acentuação gráfica: ausência de acento em oxítona;</p> <p>⁷Regularidades contextuais: acréscimo de marca de nasalidade (n);</p> <p>⁸Regularidades contextuais: troca do M pelo N;</p> <p>⁹Acentuação gráfica: ausência de acento em paroxítona;</p>
--	---

Fonte: Autor (2019).

A participante apresentou dificuldades quanto às questões de segmentação do texto em parágrafos, uso de pontuação, articulação das ideias e exposição do assunto. Em relação aos erros ortográficos, há ocorrência nos aspectos de regularidades contextuais, acentuação gráfica e interferência da fala, com maior recorrência de erros quanto à acentuação gráfica, o que mostra que essa natureza

dos erros tem sido a maior dificuldade da turma com relação às expectativas de aprendizagem referente à ortografia.

Figura 12: Produção textual inicial do participante 05



Fonte: Autor (2019).

A carta produzida pelo participante 05 mostrou uma boa articulação das ideias do autor/produtor que fez uso de diferentes fatores de textualidade conseguindo progredir com seu texto de forma clara e objetiva obedecendo às questões da norma culta da língua com emprego adequado de modos e tempos verbais e de regência e concordância nominal e verbal. A estrutura e os elementos composicionais do gênero carta pessoais foram contemplados no seu texto, revelando a importância do projeto didático para o ensino dos gêneros textuais e das demais categorias da língua, já que no momento inicial da sequência didática os alunos foram apresentados a textos do gênero carta o que possivelmente os ajudaram a compreender a situação de comunicação na qual seriam inseridos nos módulos posteriores desse procedimento didático.

Vejamos os problemas ortográficos presentes na carta escrita pelo aluno:

Quadro 16: Detalhamento dos erros ortográficos na produção inicial do participante 5

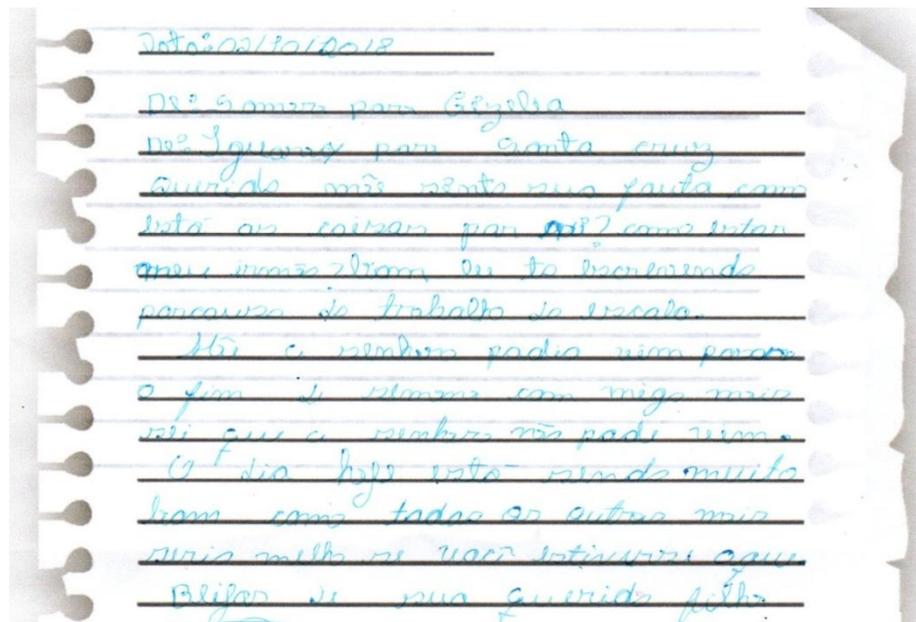
<p>IGUARACY-PE, 02 DE OUTUBRO DE 2018</p> <p>MINHA CARA TITIA LANE,</p> <p>PORQUE A SENHORA NÃO VEM MAIS AQUI, JÁ ESTOU COM MUITAS SAUDADES DE VOCÊS, ESTAMOS MARCANDO QUASE UM DIA DE ¹NOIS IRMOS VISITAR VOCÊS, PORQUE VOCÊS NÃO QUEREM VIR MAIS AQUI.</p> <p>AQUI NA NOSSA TERRA ESTÁ DANDO UMA MELHORADA, NÓS ESTAMOS REFORMANDO A CASA E ²TAMBEM AS NOSSAS CONDIÇÕES MELHORARAM. NÓS ESTAMOS CONSTRUINDO PISCINAS NO NOSSO SÍTIO, PARA NÓS APROVEITARMOS A NOSSA TARDE CALOROSA.</p> <p>AINDA BEM QUE OS CRIMES QUE ACONTECIAM EM NOSSA CIDADE ³DIMINUI BASTANTE, AGORA NÓS</p>	<p>¹Interferência da fala: ditongação em sílaba travada por S (acréscimo de I);</p> <p>²Acentuação gráfica: omissão de acento em oxítone;</p> <p>³Regularidades morfológicas: Desconhecimento dos morfemas flexionais (desinências modo-temporal) diminui - diminuíram;</p>
--	---

pormenorizado dos erros ortográficos. Assim, optamos por exibir o texto nesta análise porque nos sentimos provocados a refletir sobre esse aspecto já que em outros textos também notamos algumas dificuldades em decodificar as escritas dos alunos.

Pedagogicamente somos desafiados a buscar estratégias em nossos planejamentos que conscientizem os alunos sobre a importância da legibilidade nos textos manuscritos e de que, embora haja uma variedade dos traços gráficos das letras, todo escrevente precisa garantir minimamente uma forma abstrata de sua escrita em que o leitor/interlocutor possa identificar e decodificar as letras para que haja a interlocução da escrita.

A próxima imagem em análise aparecerá na página seguinte.

Figura 14: Produção textual inicial do participante 07



Fonte: Autor (2019).

De início o texto da aluna não apresentou a estrutura narrativa própria do gênero carta pessoal (localidade) e, o uso do vocativo, foi comprometido pela falta de pontuação e paragrafação, esses dois aspectos também interferiram diretamente quanto às características do gênero produzido. A ausência de concordância foi recorrente no texto embora consigamos apreender a mensagem do autor.

Vejamos à análise dos erros ortográficos:

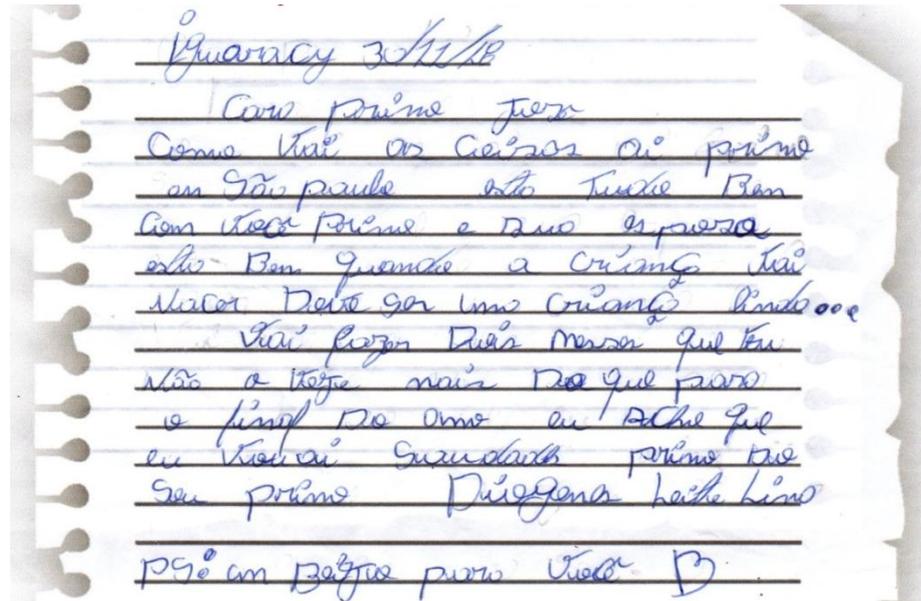
Quadro 17: Detalhamento dos erros ortográficos na produção inicial do participante 7

<p>Data: 02/10/2018</p> <p>De:..... para Gizelia De: Iguaracy para Santa Cruz</p> <p>Querida mãe sinto sua ¹fauta como está as coisas por ²ai? como ³estar meu irmão? bom eu ⁴to escrevendo ⁵porcausa do trabalho da escola.</p> <p>Mãe a senhora ³podia ³vim ⁶pasar o fim de semana ⁷com migo ⁸mais sei que a senhora não pode ³vim.</p> <p>O dia hoje está sendo muito bom como todos os outros ⁸mais seria melhor se você estivesse aqui.</p> <p>Beijos de sua querida filha</p>	<p>¹Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica): troca do L pelo U em contexto que envolve regularidade morfológica;</p> <p>²Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico no hiato I;</p> <p>³Regularidades morfológicas: Desconhecimento dos morfemas flexionais (desinências modo-temporal) (estar – está / vim – vir / podia – poderia);</p> <p>⁴Interferência da fala: Redução da forma verbal (tô < estou);</p> <p>⁵Segmentação: hipossegmentação;</p> <p>⁶Regularidades contextuais: troca do SS/S;</p> <p>⁷Segmentação: hipersegmentação;</p> <p>⁸Desconsidera o contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas: homônimos-homófonos.</p>
---	--

Fonte: Autor (2019).

O texto da participante 07 apresenta diferentes erros ortográficos de natureza distinta. Considerando o ano que cursa, os principais desafios a serem superados correspondem às junções e separações indevidas de algumas palavras e o desconhecimento quanto às regularidades morfológicas no processo de derivação verbal (morfemas flexionais).

Figura 15: Produção textual inicial do participante 08



Fonte: Autor (2019).

Nesse exemplo, o uso indevido de letras maiúsculas em todo texto indica que o aluno ainda se encontra sem o domínio de convenções básicas da escrita, o que aponta para uma fragilidade no processo de alfabetização desta criança. Embora percebamos suas dificuldades em sequenciar seu texto como, por exemplo, as marcas de oralidade “ai primo”, o não uso dos sinais de pontuação e a fragmentação de suas ideias em sentenças soltas sem a articulação de conectivos, seu texto foi construído obedecendo à estrutura básica do gênero carta pessoal.

Do ponto de vista do sistema ortográfico, encontramos as seguintes ocorrências de erros:

Quadro 18: Detalhamento dos erros ortográficos na produção inicial do participante 8

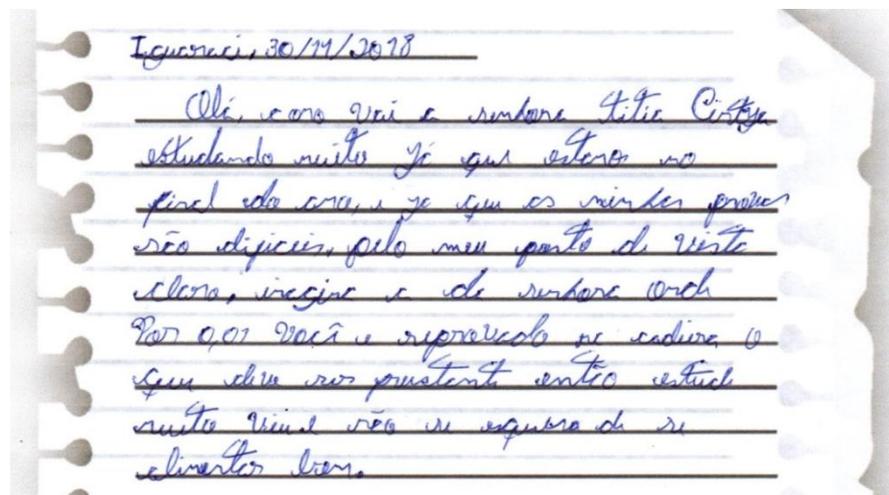
<p>Iguaracy 30/11/18 Caro primo ¹Josê Como vai as coisas ²ai primo em São paulo ³esta Tudo Bem Com você primo e sua esposa ³esta Bem quando a criança vai ⁴Nacer Deve Ser uma criança lindo... Vai fazer Dois meses que Eu Não o vejo mais ⁵Da que para o final Do ano eu Acho que vou ²ai Saudades primo</p>	<p>¹Acentuação gráfica: troca do acento agudo pelo circunflexo; ²Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico no hiato I; ³Acentuação gráfica: Ausência de acento gráfico em oxítone; ⁴Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica): Omissão de -S em final de sílaba; ⁵Segmentação: hipersegmentação;</p>
---	---

Do Seu primo	interferência da fala: troca do I pelo E;
PS: um Beijo para você	

Fonte: Autor (2019).

As questões de acentuação gráfica correspondem a um número maior de erros cometidos pelo aluno. O texto apresenta ainda problemas de segmentação das palavras com um erro de hipersegmentação “Da que” e de irregularidade (desconhecimento da origem etimológica) omitindo o s em final de sílaba na palavra “Nacer”. Embora não tenhamos destacado no detalhamento acima, encontramos, no texto do aluno, um erro de concordância verbal (vai/vão) e um erro de concordância nominal (lindo/linda) o que é bastante comum de ser encontrado em textos de alunos nessa etapa de escolaridade.

Figura 16: Produção textual inicial do participante 16



Fonte: Autor (2019).

O aluno não conseguiu articular de forma coerente suas ideias no texto e comprometeu o desenvolvimento do assunto introduzido na carta pela não sequenciação dessas ideias. A falta dos sinais de interrogação, no momento em que tenta estabelecer um diálogo com seu destinatário: “Olá, como vai a senhora titia Cintya estudando muito já que estamos no final do ano”, confunde o leitor em

decifrar quando o autor está perguntando ou afirmando em suas sentenças. O não uso dos sinais de pontuação pode, também, ser observado em outras partes do texto como, por exemplo, o ponto final na seguinte sentença “[...] *pelo meu ponto de vista claro. imagina a da senhora*”, que revela seu desconhecimento da função desse sinal de pontuação.

Quanto às questões ortográficas, identificamos os seguintes erros:

Quadro 19: Detalhamento dos erros ortográficos na produção inicial do participante 16

<p>Iguaracy, 30/11/2018.</p> <p>Olá, como vai a senhora titia Cintya estudando muito já que estamos no final do ano, e ¹<i>ja</i> que as minhas provas são ²<i>dificeis</i> pelo meu ponto de vista claro. imagina a da senhora onde Por 0,01 você ³<i>e</i> reprovado na cadeira o que deve ser ⁴<i>frustanti</i> então ⁵<i>estudi</i> muito viu e não se ⁶<i>esquesa</i> de se alimentar bem. ⁷<i>Ate</i> logo,</p>	<p>¹Acentuação gráfica: ausência de acento em monossílabos tônicos; ²Acentuação gráfica: ausência de acento em paroxítona; ³Acentuação gráfica: ausência de acento em monossílabo tônico; ⁴Interferência da fala: troca de E por I; ⁵Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica): troca do Ç por S; ⁶Acentuação gráfica: ausência de acento em paroxítona.</p>
--	---

Fonte: Autor (2019).

Compreender o que se fala de um jeito e se escreve de outro ainda é um desafio para esse aluno, isso fica claro nos erros de interferência da fala onde o aluno troca o E pelo I em dois vocábulos de seu texto, porém, o maior índice de erros ortográficos concentra-se na natureza de erros de acentuação gráfica, que de forma específica foi recorrente em quatro vocábulos sendo dois monossílabos e dois paroxítonos.

Figura 17: Produção textual inicial do participante 17

Iguaçu - PE 30 de Novembro
 Querida Tia,
 Tudo bem? aqui está tudo ótimo,
 estou com saudades, queria saber
 quando vem para o Brasil? já estou
 ansiosa para lhe ver novamente,
 ver Luiz e Leri também. Já está no
 final do ano né? Meu Deus como passou
 rápido!! eu e minha família vamos
 para casa do meu tio em Santos
 Luz, para passar o ano novo, e aí
 na Suíça nós vão passar aí mesmo
 eu não para outro lugar? mande
 um abraço para Roman e seus
 filhos. Há e dá um
 abraço também em tia Sarah por
 mim.
 Beijos da sua
 querida Sobrinha

Fonte: Autor (2019).

A aluna consegue estabelecer um diálogo com seu destinatário, o que é próprio do gênero textual em estudo, faz uso dos sinais de pontuação e contempla as principais características da estrutura textual do gênero carta pessoal (apresenta lugar e data, uso do vocativo, despedida, assinatura). O texto foi bem sequenciado e mostra certa familiaridade da aluna com a linguagem escrita, embora apresente marcas da oralidade como o uso das expressões “ai” e “né”, o que confirma o valor híbrido da norma linguística usada no texto.

Vejamos os problemas com a ortografia presentes na carta:

<p>Iguaracy-PE 30 de Novembro</p> <p>Querida Tia</p> <p>Tudo bem? aqui está tudo ótimo, estou com saudades, queria saber quando vem para o Brasil? Já estou ansiosa para lhe ver novamente, ver Luiz e Levi também. Já está no final do ano né? Meu Deus como passou ¹rápido!! Eu e minha ²família vamos para casa do meu tio em Santa Cruz, para passar o ano novo, e ³ai na ⁴Suíça vocês vão passar ³ai mesmo ou vão para outro lugar? manda um abraço para Roman e seus ⁵filhos. Ah e ⁷da um abraço também em tia Saran por mim,</p> <p style="text-align: right;">Beijos da sua querida Sobrinha</p>	<p>¹Acentuação gráfica: omissão de acento em proparoxítona e acréscimo indevido do acento em uma sílaba átona da palavra;</p> <p>²Acentuação gráfica: omissão de acento em paroxítona e acréscimo indevido do acento em uma sílaba átona da palavra;</p> <p>³Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico no hiato I;</p> <p>⁴Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico no hiato I;</p> <p>⁵Interferência da fala: acréscimo de - l - em sílaba travada;</p> <p>⁶Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico em monossílabo tônico;</p>
--	---

Fonte: Autor (2019).

Dos seis erros ortográficos cometidos pela participante 17, cinco são reincidências de erros de acentuação gráfica e um de interferência da fala “filhos” cometido devido ao acréscimo indevido de - i - na sílaba travada da palavra.

Embora mais considerações possam ser feitas sobre estes dados, no momento temos que encerrar. Mas é importante retomar os passos e tapas da sequência didática desenvolvida para continuar a análise. A partir desta produção inicial, desenvolveremos dois outros módulos específicos, um que cuidou de trabalhar as características do gênero em si; e outro em que focamos nas questões teóricas sobre ortografia, como descrito na metodologia. Nas atividades realizadas nestes módulos, retornamos aos textos dos participantes, tanto dando retorno e intervindo na realização do gênero, como intervindo nas questões ortográficas. Questões estas que foram vivenciadas nas etapas constantes dos dois módulos citados. Neste momento, partamos para a última etapa da sequência didática: a produção final.

5.3 PRODUÇÃO FINAL: A REESCRITA COMO SISTEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A produção final mostrou um avanço significativo, tanto com relação à composição do gênero carta pessoal, que se mostrou bastante adequado nas diferentes produções reescritas, como no que se refere aos aspectos ortográficos e a consequente superação de alguns dos erros ortográficos antes encontrados, e outros merecendo mais investimentos.

Feitas as intervenções com a vivência dos módulos da sequência didática (1º Módulo: Estudo do Gênero “Textual Carta Pessoal” e 2º Módulo: Acentuação Gráfica), apresentamos o quadro geral referente à produção final que consiste no mapeamento dos erros de ortografia presentes nos textos reescritos. Esta segunda análise tem um valor didático importantíssimo para o professor, pois, fundamenta, a certo modo, a avaliação do processo de vivência da sequência, bem como suas constatações levantadas durante a realização de todas as atividades.

Quadro 21: Indicadores de avaliação da produção final

INDICADORES PARA A AVALIAÇÃO	Total
Interferência da fala	3
Troca do -E > -I	1
Troca do -O > -U	
Troca de M > I ou U-; N > I ou U em final de sílaba	
Troca de -L > -U (semivocalização em final de sílaba ou de palavra)	
Troca de L/LH	
Troca de -AM > -ÃO	
Redução de proparoxítona	
Redução de gerúndio -NDO > NO	
Redução de ditongo nasal e desnasalização -AM > -O; -EM > -E	
Redução de ditongo AI > -A; EI > -E; OU > -O	1
Omissão de -S em final de palavras	
Omissão de -R em final de palavras	1
Ditongação em sílabas travadas por /s/ (acréscimo de -i-)	
Acréscimo de -l- em sílaba travada (terminada em consoante)	
Regularidades contextuais	3
C/Ç	
C/QU	

G/GU/J	
Omissão de marca de nasalidade (til, M ou N)	
Acréscimo de marca de nasalidade (til, M ou N)	1
M/N (índice de nasalidade)	2
R/RR	
S/SS	
Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica)	2
-E- > -I- no radical	
-O- > -U- no radical	
C/Ç/S/SS/SC/XC em contextos arbitrários	1
CH/X em contextos arbitrários	
C/QU em contextos arbitrários	
G/J em contexto arbitrários	
L/U no radical	1
S/Z/X em contextos arbitrários	
Omissão ou acréscimo de H inicial	
Desconsiderar o contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas	0
Palavras homófonas-heterográficas	
Palavras parônimas	
Segmentação	4
Hiposegmentação	3
Hipersegmentação	1
Acentuação gráfica	22
Proparoxítone	6
Oxítonas e paroxítonas	10
Monossílabos tônicos	3
Nas vogais tônicas I e U de oxítonas e paroxítonas, antecedidas de uma vogal com a qual não formem ditongo e sem ser seguidas de NH	3
Oposição surda/sonora (ou outras trocas)	0
P/B	
T/D	
F/V	
C-QU/G	
CH-X/G-J	
Trocas envolvendo posteriorização ou anteriorização	
Representação de sílabas não canônicas	2
Omissão de consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	2
Substituição da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	
Inversão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	
Omissão do H que compõe dígrafos	
Translineação inadequada	

Fonte: Nóbrega, 2013, p. 92-94.

Observa-se que todos os aspectos diminuíram com exceção do que não houve enquanto desvio na primeira produção (Representação de sílabas não

canônicas), agora, com duas ocorrências. Os erros de acentuação diminuíram também, mas continuaram numa quantidade preocupante. Isso pode ser devido a resquícios de práticas de ensino descontextualizadas ou ao tipo de pensamento analítico que se deve ter para aprender regras de acentuação gráfica, pois existe uma lógica para compreendê-las e nem sempre segue-se a ordem: sílaba tônica, posição da sílaba, término da palavra e/ou outros que determinam a acentuação ou não.

Durante as intervenções realizadas nos Módulos da sequência didática foi possível vivenciar alguns trabalhos diversificados e, sobretudo, reflexivos. Um deles consiste na formação de duplas para que pudessem se debruçar sobre os textos uns dos outros e analisar os erros ortográficos e estruturais do texto, esse aspecto colaborativo desta atividade é enriquecedor, pois, na grande maioria, identificar os erros na produção textual do outro é sempre mais perceptível do que na nossa. Essa prática é importante por que:

Ao promover interações entre os alunos, assegura que tenham a possibilidade de confrontar diferentes hipóteses, verbalizando-as aos outros e, ao confrontar-se com diferentes hipóteses, pela verbalização dos outros, cria as condições para que possam explicá-las, justificá-las, explicitando o que antes era intuitivo (NÓBREGA, 2013, p. 90).

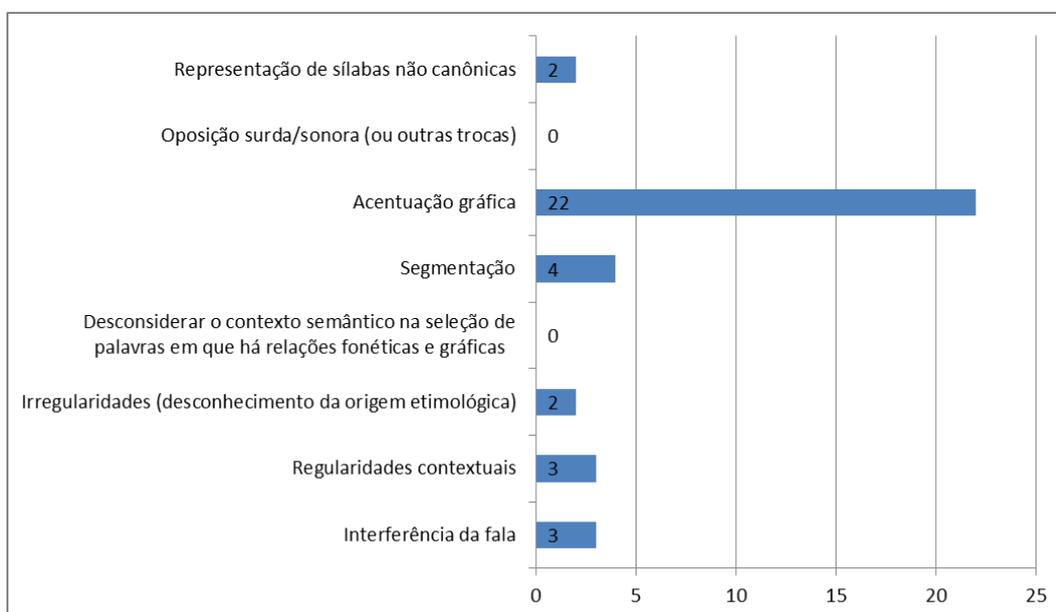
Além disso, analisamos um texto de gênero que possibilita utilizar a linguagem informal, valorizando a sua fala cotidiana. No entanto, foram alertados que em situações formais, a linguagem também deve ser formal. As atividades dos módulos corroboram as sugestões de Morais:

A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita; É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos; É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais); É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam; É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças (regras, listas de palavras, etc); As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas; Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos (MORAIS, 2006, p. 72-75).

Conforme se confirma na citação acima, o trabalho com as questões ortográficas necessita ser diário e reflexivo. É preciso não se fixar em regras, mas, em práticas de usos reflexivos da língua, uma prática de análise linguística, um ensino de gramática contextualizada e não uma repetição enfadonha de regras.

Vejamos no gráfico que aparecerá na próxima página a explicitação destes achados em outro formato.

Gráfico 02 – Regularidade de erros na produção final



Fonte: Autor (2019).

Como sabemos o foco de nossa pesquisa considerou o maior índice de recorrência dos erros ortográficos na primeira produção textual dos alunos, o que, segundo os dados, concentrava-se, quanto à natureza dos erros, nas questões de acentuação gráfica. Embora essa tenha sido nossa delimitação interventiva, com vivência de atividades específicas a essa expectativa de aprendizagem. Conseguimos obter resultados satisfatórios em outros tópicos presentes na tipologia de erros escolhida para essa pesquisa, a exemplo do indicador de “regularidades contextuais”, que na síntese diagnóstica da produção inicial encontrava-se com 11

ocorrências de erros ortográficos e após vivência das atividades, na produção final, apresentou apenas 3 ocorrências de erros ortográficos.

Considerando os resultados encontrados quanto à permanência de erros de acentuação em nossa primeira análise (produção inicial) tínhamos um percentual de 33 ocorrências o que foi reduzido para 22 ocorrências, um número considerado ainda alto, já que dedicamos a esse indicador, durante a realização da proposta interventiva, um momento exclusivo para o trabalho reflexivo e sistemático desta categoria.

Para possibilitar uma melhor visualização e reflexão dos avanços e das dificuldades dos alunos durante a escrita e reescrita de seus textos, apresentamos abaixo o detalhamento dos 10 textos selecionados, de acordo com os aspectos metodológicos do nosso trabalho, para uma breve análise comparativa desses com suas primeiras versões (produção inicial), já apresentadas e analisadas no tópico anterior desta seção.

Quadro 22: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 01

<p>Iguaracy-Pe, 02 de ¹outumbro de 2018</p> <p>Oi Primo: Como estão as coisas aí? Em São Paulo ²ta tudo Bem? essa Semana ³comvercei com tia Zena e ela Falou Que estÁ com muitA Saudades. Gull ⁴estÁva doido Para Que você cheGue Para Que você cheGue para fazer uma tRilha. Eu vou ⁵tedar um aBrAço Bem Grande Para matar As ⁶Saldades, onde estÁ Sua mulher? Estou Sentindo muita FaltA dela! Diga a ⁷daniéle Que estou com ⁶Saldades.</p> <p>um ABraço do Seu primo. </p>	<p>¹Regularidades contextuais: Acréscimo de marca de nasalidade – M; ²Interferência da fala: Redução da forma verbal; ³Regularidades contextuais: Troca do N < M; ⁴Acentuação gráfica: Acento indevido em paroxítone terminada em - A; ⁵Segmentação: Hipossegmentação; ⁶Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica): Troca do – U pelo –L no radical da palavra; ⁷Acentuação gráfica: Acento indevido em no hiato – E;</p>
---	---

Fonte: Autor (2019).

A reescrita do texto deste participante sinaliza para dificuldades com a linguagem escrita, assim como em sua primeira produção, há uma oscilação no uso

de letras maiúsculas e minúsculas e a falta dos sinais de pontuação comprometem o sentido do texto, no que se refere aos erros ortográficos percebeu-se que, embora tenha corrigido ortograficamente a escrita de algumas palavras, cometeu outros erros ortográficos em outras palavras. Atendendo a proposta de produção textual, desde a primeira versão do texto, o aluno apresenta um domínio mais consciente do gênero textual trabalhado.

Quadro 23: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 02

<p>Iguaracy PE, 2 de ¹otubro de 2018</p> <p>Querida Vó,</p> <p>Sinto muita saudades da senhora e queria saber quando irei Vê-la novamente.</p> <p>As coisas por aqui andam muito corridas. Queria que a senhora estivesse aqui comigo, pena que não dá para relatar tudo nessas poucas linhas.</p> <p>Mãe está com saudades também, e planejamos ir aí em dezembro, no natal se a senhora tiver a oportunidade de vir antes de nós, venha.</p> <p>Por favor, mande notícias!</p> <p>Com muita saudade</p>	<p>¹Interferência da fala: Redução de ditongo OU > O;</p>
---	--

Fonte: Autor (2019).

O texto desta aluna apresenta uma grande evolução quanto aos aspectos ortográficos identificados em sua primeira produção, pois, dos 6 erros grafados, apenas 1 não foi solucionado no momento de correção e reescrita textual. Em relação às questões estruturais e de textualidade vimos que já domina a linguagem escrita fazendo uso correto dos sinais de pontuação, articulando suas ideias em parágrafos e obedecendo a função comunicativa e estrutura do gênero textual solicitado.

Quadro 24: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 03

<p>Iguaracy-PE, 02 de outubro de 2018</p> <p>Bom dia Mãe...</p> <p>Eu escrevo esta carta, oNde eu estou tudo vai Bem, e onde a senhora está ¹Euminha irmã, ²tá bem ³taMbem espero que sim. Só tirei Nota ruim em ⁴matematica, mas Nas outras ⁵materias estou relativamente bem, minha ⁶media não baixou.</p> <p>Não sei se a senhora sabe mas passou por aqui um cinema, eu fui os três dias que tiveram, ⁷so não vou falar o nome porque eu esqueci. Eu adorei enviar um carta para senhora. Um beijo para a ⁸mulhe Que tanto amo,</p>	<p>¹Segmentação: Hipossegmentação;</p> <p>²Interferência da fala: Redução da forma verbal ESTÁ > TÁ;</p> <p>³Acentuação gráfica: Omissão do centosílabo em oxítona;</p> <p>⁴Acentuação gráfica: Omissão do centosílabo em proparoxítona;</p> <p>⁵Acentuação gráfica: Omissão do centosílabo em proparoxítona;</p> <p>⁶Acentuação gráfica: Omissão do centosílabo em proparoxítona;</p> <p>⁷Acentuação gráfica: Omissão do centosílabo em monossílabo tônico;</p> <p>⁸Interferência da fala: Omissão do – R em final de palavras;</p>
---	---

Fonte: Autor (2019).

Os erros ortográficos do texto deste participante concentram-se na omissão dos acentos gráficos, a falta de domínio em identificar a tonicidade das sílabas nas palavras e grafá-las de acordo com as regras de acentuação do português brasileiro ocasionou em uma diversidade de erros de acentuação em 3 (três) dos 4 (quatro) indicadores desta natureza de erros presentes na tipologia de erros sugerida por Nóbrega (2013).

O uso dos parágrafos, na produção final, ajudou na articulação das ideias e nos aspectos estruturais do gênero, facilitando a compreensão da mensagem do remetente para seu destinatário.

Quadro 25: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 04

<p>Iguaracy-PE, 02 de outubro de 2018</p> <p>Querida tia,</p> <p>Escrevo essa carta para falar o quanto Sinto a Sua falta. Porque faz muitos anos que não lhe vejo, estou Sabendo que a senhora casou é, logo foi embora para São Paulo o meu Sonho é lhe ver de perto e, dar vários beijos na senhora e, em meus primos. Os meus avós falam</p>	<p>¹Acentuação gráfica: Acento indevido em paroxítona terminada em - A;</p> <p>²Acentuação gráfica: Ausência de acento em monossílabo tônico;</p> <p>³Acentuação gráfica: Omissão do centosílabo em proparoxítona;</p> <p>⁴Interferência da fala: Troca do – E > - I.</p>
--	--

<p>sempre da senhora a minha irmã mais velha ¹elá tem um filho Seu nome e Hugo ele é bem FoFo como tia ²ja sabe ouvi dizer ou seja minha avó ³fatima</p> <p>Contou para mim o meu avó Luiz gosta muito de trabalhar o seu dom são as plantas ele tem uma horta bem verdinha. bom vou terminar tenho que me ⁴dispidir de você nunca Se esqueça de mim um beijo.</p> <p style="text-align: center;">Um abraço</p>	
---	--

Fonte: Autor (2019).

Comparada as produções entre si enxergamos que no modelo inicial havia muitas variações de erros ortográficos e que na versão final do texto, identificamos a permanência de erros ortográficos com maior recorrência, ainda, na acentuação das palavras e, também, erros relacionados à interferência da fala na escrita da aluna. A articulação da mensagem do texto é comprometida pelo uso inadequado e a ausência dos sinais de pontuação, porém sua estrutura formal contemplar as características do gênero “Carta Pessoal”.

Quadro 26: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 05

<p>Iguaracy-PE, 02 de outubro de 2018</p> <p>Querida titia laNe, tudo bem? a senhora não me ligou Mais. Estou com saudades, vou marcar esse dia Para ir lhe visitar.</p> <p>Parece até Que você Não Quer vir Mais aQui, em iguaracy está dando uma Melhorada. estamos reFormando a casa, e taMbém as Nossas Condições Financeiras ¹Melhoraran. Vamos construir uma Piscina no nosso ²sítio. Para aProveitarMos a Nossa tarde calorosa.</p> <p>bem Que os criMes Que acoNteciaM eM Nossa cidade ³diMiNuiram bastante</p> <p style="text-align: right;">tia LaNe, um beijo e FiQue com Deus.</p>	<p>¹Regularidades contextuais: troca do - M pelo - N;</p> <p>²Acentuação gráfica: Ausência de acento gráfico em proparoxítona;</p> <p>³Acentuação gráfica: Ausência de acento gráfico em hiato – I.</p>
--	---

Fonte: Autor (2019).

A participante 05, logo em sua primeira produção, apresentou um domínio consciente do projeto comunicativo proposto pelo professor durante a realização da atividade de produção de textual, o uso das principais características do gênero e de sua estrutura mostra familiaridade esses textos. Em relação aos erros ortográficos cometidos em sua primeira produção, todos foram sanados, contudo a escrevente cometeu outros erros.

Quadro 27: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 06

<p>iguaracy PE, 02/10/2018</p> <p>querida ¹avo. Como vai? Eu ²esto com ³sudade de você querida. Que me lembro quando eu brincava. Que ⁴Nois ⁵esta com saudade de mais Eu sinto muito sua Falta e nosso vizinho nunca</p>	<p>¹Acentuação gráfica: Ausência se acento gráfico em proparoxítona; ²Regularidades morfológicas: Desconhecimento dos morfemas flexionais (desinência modo-temporal); ³Interferência da fala: Redução de ditongo – AU > - ; ⁴Interferência da fala: Acréscimo de - l; ⁵Acentuação gráfica: Ausência se acento gráfico em oxítona;</p>
--	--

Fonte: Autor (2019).

Na primeira versão desse texto apresentamos uma questão atípica aos demais problemas identificados no *Corpus* desta pesquisa, a inviabilidade da leitura por falta de legibilidade da letra do participante, o que ocasionou o não detalhamento descritivo dos erros ortográficos e dos aspectos textuais.

Considerando esse aspecto em sua primeira produção percebemos que na reescrita do texto o escrevente foi mais atencioso com a categorização gráfica das letras e, embora percebamos grandes dificuldades, ainda, com a legibilidade e escrita correta das palavras o texto apresenta estrutura e características específicas do gênero textual (Carta Pessoal), o que contempla um dos propósitos solicitados pelo professor na atividade de produção textual. Esse crescimento mostra como é importante medirmos o trabalho de língua portuguesa a partir de um projeto didático bem definido, com estratégias e atividades diversificadas que atendam toda

heterogeneidade inerente à aprendizagem, respeitando o tempo e as condições cognitivas de cada um.

Quadro 28: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 07

<p>Iguaracy-PE, 02 de outubro de 2018</p> <p>Querida mãe</p> <p>Eu sinto muita falta, como estão as coisas por aí? E como está meu irmão? Bem, estou escrevendo esta carta, porque é um trabalho de escola.</p> <p>A senhora pode ¹<i>vim</i> ²<i>passa</i> o fim de semana ³<i>com migo</i>, mas sei que a senhora não pode ¹<i>vim</i>, O dia de hoje ⁴<i>esta</i> sendo muito bom, como todas as outras, mas seria melhor, se a senhora estivesse comigo</p> <p>Beijos de sua querida filha.</p>	<p>¹Regularidades morfológicas: Desconhecimento dos morfemas flexionais (desinência modo-temporal);</p> <p>²Regularidades morfológicas: Desconhecimento dos morfemas flexionais (desinência modo-temporal);</p> <p>³Segmentação: Hipersegmentação;</p> <p>⁴Acentuação gráfica: Ausência de acento gráfico em oxítone;</p>
--	---

Fonte: Autor (2019).

O texto do participante apresenta boa evolução comparada aos erros cometidos em sua primeira produção. O escrevente em sua versão final conseguiu esquematizar seu texto, a estrutura narrativa do gênero, incluindo local e fazendo uso do vocativo em outro parágrafo. Ainda que tenha reduzido o número de erros ortográficos à recorrência do erro de segmentação, nos chama atenção, pois, outros alunos também cometeram junções e/ou separações indevida de palavras o que deveria ser um problema já superado durante os anos iniciais de escolarização.

Quadro 29: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 08

<p>iguaracy-PE 30/11/2018</p> <p>Caro Primo José</p> <p>Como vai as coisas oi primo em São paulo está Tudo Bem Com você primo e sua esposa está Bem quando a criança vai ¹<i>Nacer</i> Deve Ser uma criança Linda...</p> <p>Vai fazer Dois meses que eu Não o vejo mais Daqui para o final Do ano eu</p>	<p>¹Representação de sílabas não canônicas: Omissão de consoante na coda da sílaba;</p> <p>²Acentuação gráfica: Ausência de acento gráfico em hiato – I.</p>
---	--

<p>acho que eu vou ²ai Saudade De você primo Com amor,</p> <p>PS: Um beijo para você</p>	
--	--

Fonte: Autor (2019).

O participante 08 ainda apresenta erros básicos de escrita como o uso indevido de letras maiúsculas, assinala os parágrafos com afastamento da margem, mas não faz uso de pontuação para segmentar as frases. Durante a reescrita de seu texto, conseguiu reduzir satisfatoriamente o número de erros ortográficos, reincidindo na omissão de consoante na sílaba da palavra “nacer/nascer”. O texto também apresentou erros de concordância nominal e verbal os quais não apresentamos no detalhamento de nossa análise, mas que merecem nossa atenção para futuras intervenções.

Quadro 30: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 16

<p>Iguaraci-Pe, 30/11/2018</p> <p>Olá,</p> <p>Como vai a senhora tia Cíntia estudando muito? Já que estamos no final do ano, e já que as minhas provas são ¹díficeis, pelo meu ponto de vista claro, imagina a da senhora onde por 0,01 você é reprovada na cadeira o que deve ser frustrante, então estude muito viu e não se ²esquesa de se alimentar bem.</p> <p>Até logo</p>	<p>¹Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico em paroxítona; ²Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica): troca indevida do – Ç por – S, em contextos arbitrários;</p>
--	--

Fonte: Autor (2019).

A reescrita do texto do participante 16 demonstra uma boa assimilação das discussões realizadas em sala de aula, o que pode ser confirmado com a grande redução de palavras grafadas erradas. Embora apresente erros, a mensagem do

texto não foi comprometida e o uso dos sinais de pontuação ajudou articular seu diálogo com o remetente. Quanto a estrutura do gênero textual não houve desacordo.

Quadro 31: Detalhamento dos erros ortográficos na produção final do participante 17

<p>Iguaracy-PE, 30 de novembro.</p> <p>Querida Tia,</p> <p>Tudo bem? aqui está tudo ¹otimo, estou com saudades, queria saber quando vem para o Brasil? Já estou ansiosa para lhe ver novamente, ver Luiz e Levi também. Já está no final do ano né? Meu Deus como passou ²rapido eu e minha mãe meu pai e Luiz Cezar vamos para a casa do meu tio em Santa Cruz, para passar o ano novo, e aí na Suíça vocês vão passar aí mesmo ou vão para outro lugar? manda um abraço para Roman e seus filhos e dá um abraço também em tia Sarah por mim.</p> <p>Até logo...</p>	<p>¹Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico em proparoxítona;</p> <p>²Acentuação gráfica: ausência de acento gráfico em proparoxítona;</p>
---	---

Fonte: Autor (2019).

A maior dificuldade encontrada na primeira produção textual da participante 17 foram os erros ortográficos de acentuação gráfica, pois correspondia a 6 erros dos 7 erros ortográficos existentes em sua produção. Com base neste dado, podemos evidenciar sua evolução neste indicador de erro ortográfico, pois sua produção final apresentou apenas dois erros de acentuação sendo apenas um recorrente da primeira produção.

O trabalho em sua completude surtiu o efeito esperado, inclusive porque nos possibilita o aperfeiçoamento da metodologia com a incorporação de outras categorias utilizadas na análise. Vejamos o quadro abaixo, em que sistematizamos outras ocorrências não previstas por Nóbrega (2013).

Quadro 32 – Outros desvios ortográficos cometidos

Indicadores para a avaliação	Exemplo
Apagamento de sílaba no início do	Está > tá

vocábulo - aférese	
Regularidades morfológicas: Desconhecimento dos morfemas flexionais (desinência modo-temporal)	Vir > vim
Processos fonológicos por transposição/Metátese: hiperbibasmo	Está > esta

Fonte: Autor, 2019.

Esses avanços foram possíveis a partir da “releitura com focalização”, sugerida por Morais:

Insisto em que se trata de uma releitura, na qual os alunos refletem sobre as palavras de um texto já conhecido. Interessa-nos manter a coerência [...]: como unidades de significado e materialização de processos discursivos, os textos escritos existem para serem lidos, comentados, “degustados”. Usar um texto desconhecido para desencadear a reflexão ortográfica seria distorcer a natureza e as finalidades do ato de ler um texto pela primeira vez (MORAIS, 2006, p. 82).

Através de momentos de análise e reflexão foi possível, de forma dialógica, perceber os erros cometidos para que a aprendizagem fosse redirecionada e para que os estudantes pudessem tanto detectar os próprios erros, como os dos colegas e, além disso, localizar outros tipos que não estão categorizados por Nóbrega (2013), suporte da análise.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM PASSEIO PELA PESQUISA

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver uma proposta de trabalho com a ortografia, a partir de uma sequência didática com o gênero carta pessoal, como forma de melhorar a produção escrita e sua relação com a análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental.

O interesse de investigarmos essas questões sobre o ensino da língua surgiu a partir de uma experiência de produção textual vivenciada no ano de 2017, onde identificamos um grande número de erros ortográficos nas produções dos alunos e uma falta de articulação dos fatores de textualidade e do conjunto de conhecimentos necessários para o processamento textual (conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento referente a modelos globais de texto, conhecimento sociointeracional). Consideramos ainda nossa trajetória profissional na docência e nossas inquietações e reflexões acerca do ensino de língua materna e, sobretudo das relações didáticas consolidadas nos planejamentos dos professores, quanto às expectativas de aprendizagens e seus desdobramentos no trabalho de articulação linguística nos processos de produção textual.

Para ancorar a pesquisa, tratamos, em uma seção, da relação entre produção textual e ensino: a) como se dá as situações de produção textual escrita nas escolas, analisando através de Antunes (2010), Bazerman (2015) e Koch & Elias (2015); b) quais as orientações dadas pelos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco; c) as especificidades do gênero carta pessoal com Bazerman (2015) e Gil (2009); d) a proposta de sequência didática de acordo com Scheuwly e Dolz (2004).

Na seção seguinte discutimos: a) a relação entre a ortografia e o ensino da análise linguística através de Silva et al (2007), Antunes (2010) e Koch & Elias (2015); b) as tipologias de erros organizadas em categorias propostas por Nóbrega (2013) e contribuições de Possenti (2011); c) a importância do diagnóstico no ensino-aprendizagem de gêneros textuais na escola, através de Nóbrega (2013).

A pesquisa-ação de natureza quali-quantitativa foi realizada em uma escola da rede Municipal de Educação de Iguaracy – PE, de modo que foi possível identificar nas produções textuais dos alunos do 7º ano as ocorrências dos erros ortográficos

que se inseriam nas categorias organizadas por Nóbrega (2013): a) interferência da variedade linguística falada pela criança; b) regularidades contextuais; c) regularidades morfológicas; d) o uso de grafemas que representam consoantes em que há oposição entre surdas e sonoras. Constatou-se que o maior número de erros da produção inicial estava nas regularidades morfológicas, mais precisamente na acentuação ou dimensão gráfica (ILARI, 2013 *apud* NÓBREGA, 2013). Número que caiu depois da intervenção realizada através de sequência didática nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004).

A vivência da sequência didática foi de fundamental importância, pois através das etapas de produção inicial e de produção final constituímos nosso *Corpus* o que garantiu uma visualização global dos resultados obtidos pela turma quanto aos aspectos ortográficos e um detalhamento pormenorizado de cada aluno referente aos erros ortográficos e as questões textuais de sua produção. Após a produção inicial, mapeamos, com base na tipologia de erros sugerida por Nobrega (2013), os textos dos alunos, o que conferiu a essa primeira análise dos dados uma função reguladora do nosso planejamento, onde estabelecemos as prioridades de intervenção (estudo do gênero Carta Pessoal e fatores ortográficos: acentuação gráfica) que corresponderam às expectativas de aprendizagem trabalhadas na vivência dos módulos da Sequência.

A produção final garantiu a essa metodologia uma análise comparativa dos resultados, apontando de forma quantitativa os erros ortográficos cometidos pelos alunos e qualitativos dos aspectos textuais das produções desses. Essa verificação mostrou que houve um avanço relevante nas produções textuais com a redução de erros ortográficos de natureza de acentuação gráfica, já que o segundo módulo de nossa sequência e o foco de nossa intervenção considerou as recorrências de erros cometidos na primeira produção. É importante ressaltar também que, embora os outros indicadores da tipologia de erros não tenham sido trabalhados de forma sistemática, durante os módulos de nossa proposta, alguns alunos conseguiram superar os erros dessas naturezas na produção final.

Além dos erros dentro das categorias de Nóbrega, outros foram detectados nas produções dos alunos e foram considerados por nós no momento de análise e reflexão dos resultados. Esse trabalho de ampliação dos indicadores de avaliação ortográfica é de fundamental importância para o trabalho didático do professor, isso porque nos garante uma flexibilidade na estrutura de análise dos dados que devem

considerar, dentre outros aspectos, o ano escolar da turma e as expectativas de aprendizagem proposta pelo currículo para a turma avaliada.

No início do nosso trabalho, tínhamos algumas inquietações: Como se dá o trabalho com produção textual e com a ortografia nos anos finais do Ensino Fundamental? Como o trabalho com as convenções ortográficas pode contribuir para a compreensão dos sentidos globais dos textos? De que forma o professor de Língua Portuguesa deve direcionar o seu fazer pedagógico com a ortografia para atender às necessidades comunicativas dos alunos? Ao longo da pesquisa fomos encontrando respostas que nos levaram a ter uma visão mais ampla do trabalho com a ortografia na sala de aula.

Enquanto o trabalho com a produção textual acontecer nas escolas de forma separada, assim como os demais eixos curriculares, possivelmente não garantiremos que didatização dos gêneros textuais possibilite o aluno uma compreensão das estruturas formais dos gêneros, de sua função social e interlocutiva e das possibilidades do uso da linguagem para sua vida.

O trabalho com a ortografia, tomando como base a própria produção textual do aluno, favorece não apenas a uma escrita certa das palavras, mas a articulação de suas ideias, a reorganização do seu texto, o sentido que uma palavra ou expressão pode construir no encadeamento e desenvolvimento textual, etc. Todos esses aspectos são possíveis, pois o aluno se defronta com uma constante avaliação dos desvios cometidos em seus textos, o que favorece a outras reflexões que se fazem tão importantes quanto os aspectos ortográficos.

Na etapa em que foi solicitada a formação de duplas para a avaliação dos textos como atividade colaborativa do processo de avaliação e autoavaliação, também representou grande relevância para o momento de reescrita textual, pois o olhar do outro sobre nossos textos, suas observações e suas experiências como escrevente possibilitam um melhor monitoramento desses tanto na identificação dos erros como na busca de soluções para resolvê-los. Isso amplia o desenvolvimento das capacidades metalinguística, por meio das quais os conhecimentos sobre as regularidades ortográficas são internalizados durante todo processo e ativados sempre que necessários.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181 p.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 223 p.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 160 p.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 237 p.

_____. **Muito além da gramática: pro um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166 p.

AZEVEDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino de língua**. São Paulo: Parábola, 2018. 200 p.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. 184 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414 p.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013. 93 p.

BEZERMAN, Charles. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 224 p.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001. 144 p.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cênone Editorial, 2014. 224 p.

COELHO, André Fábio; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. 128 p.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o**

ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 120 p.

_____. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 224 p.

GERALDI, João Vanderlei (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012. 136 p.

GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil. **Modelos de análise linguística.** São Paulo: Contexto, 2009. 255 p.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção de textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 344 p.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: Metalinguagem para principiantes.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. 170 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MASIP, Vicente. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas.** 1. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014. 185 p.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. 224 p.

NUNES, Terezinha; Bryant, Peter. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos.** Porto Alegre: Penso, 2014. 208 p.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para educação básica do estado de Pernambuco: de língua portuguesa para o ensino fundamental e médio.** Secretaria Estadual de Educação. Recife: A secretaria, 2012. 129 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico .** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 176 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 472 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 239 p.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis.
Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 144 p. 220.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.

APÊNDICE

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL / PRODUÇÃO INICIAL

Agora que já conhece um pouco sobre o gênero *Carta Pessoal* (estrutura, linguagem, função social), elabore sua primeira produção textual contemplando as características do gênero estudado. Seu texto deverá ser destinado a um familiar ou amigo que mora distante e que você sente muitas saudades. Conte para seu destinatário alguma novidade, expresse seu sentimento, fale um pouco sobre você, seja criativo e surpreenda-o. **Registre seu texto no espaço abaixo.**

A spiral-bound notebook with lined pages, intended for writing a personal letter. The notebook is open, showing several pages with horizontal blue lines. The spiral binding is on the left side. The pages are slightly aged and have some faint smudges. The notebook is placed on a light-colored surface.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL / PRODUÇÃO FINAL

Considerando a proposta inicial de produção textual e as implicações realizadas durante a vivência dos módulos de nossa Sequência Didática, onde foi possível estudar de forma sistemática os problemas mais recorrentes nos textos de nossa turma, quanto ao domínio do gênero em estudo “Carta Pessoal” e as questões específicas de estruturação da língua, faça a revisão do seu texto com a ajuda de um colega e depois o reescreva colocando em prática as noções e os instrumentos trabalhados. **Registre seu texto no espaço abaixo.**

The image shows a writing template for a letter. It features a vertical spiral binding on the left side. The main area is filled with horizontal blue lines for writing. A large blue checkmark is drawn in the top right corner of the writing area.

ANEXOS

Gênero textual: Carta Pessoal

TEXTO I:

Rio de Janeiro, 12 de abril de 1970.

Meu caro amigo,

Me perdoe, por favor, se eu não lhe faço uma visita. Mas como agora apareceu um portador, mando notícias nessa fita.

Aqui na terra, estão jogando futebol. Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll. Uns dias chove, noutros dias bate sol. Mas o que eu quero é lhe dizer é que a coisa aqui está preta.

Muita miudeza pra levar a situação, que a gente vai levando de teimosa e de pirraça. E a gente vai tomando, e também, sem a cachaça, ninguém segura esse rojão.

Eu não pretendo provocar nem atiçar suas saudades. Mas acontece que não posso me furtar a lhe contar as novidades. É pirueta pra cavar o ganha-pão, que a gente vai cavando só de birra, só de sarro. E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro, ninguém segura esse rojão.

Eu quis até telefonar, mas a tarifa não tem graça. Eu ando aflito pra fazer você ficar a par de tudo que se passa. Muita careta pra engolir a transação, e a gente está engolindo cada sapo no caminho... E a gente vai se amando que, também, sem um carinho, ninguém segura esse rojão.

Eu bem queria lhe escrever, mas o correio andou arisco. Se me permitem, vou tentar lhe remeter notícias frescas nesse disco.

A Marieta manda um beijo para os seus. Um beijo na família, na Cecília e nas crianças. O Francis aproveita pra também mandar lembranças a todo o pessoal.

Adeus,
Chico Buarque

TEXTO II:

Indaiatuba, 13 de julho de 2011.

Cara Ana Julia:

Olá! Espero que essa carta encontre você bem e feliz.

Na última carta você me pediu pra mandar e-mail pra você, cogitou até a ideia de ter um perfil numa rede social. Você vai me desculpar, mas não levo jeito pra essas modernidades não.

Meu filho tem orkut e já insistiu para que eu tivesse também. Mas não permito e nem tenho vontade de mexer. Prefiro a comunicação via carta.

Gosto de escrever. Gosto do ritual de colocar a carta dentro do envelope, ir até o correio, comprar selo, selar a carta e aguardar a resposta.

Mudando de assunto. Que bom que vamos nos encontrar no casamento da Alice! Já mandei fazer o vestido. Você sabe como eu sou. Prefiro mandar costurar do que ficar na loja experimentando um monte de roupas. Não tenho paciência.

Vou terminando por aqui. Deixei o feijão cozinhando. Vou acabar de preparar a janta.

Até mais.

Um abraço

da sua amiga Silmara

FÉ NA EDUCAÇÃO

Gênero Textual: E-mail



Onde você compra e vende de tudo

Olá,

O MercadoLivre preza pela segurança e confiança dos usuários, por isso, adota como prática a verificação de dados cadastrais. Durante essa verificação constatamos que **você está com algumas pendências nos seus dados cadastrais. Por isso, seu cadastro foi cancelado e será encaminhado ao departamento responsável por fraudes, por multi-usuário.**

Para reativar seu cadastro é necessário que nos informe seu nome correto para ingressar no site novamente, e para isso, basta clicar [aqui](#). Caso isso não ocorra em 48 horas, seu cadastro será encaminhado para o setor jurídico, e será cobrada uma taxa atualização.

Nosso objetivo é manter uma comunidade confiável para nossos usuários negociarem com segurança. Por isso, faz-se necessário tomarmos medidas preventivas para que só permaneçam em nossa comunidade, usuários que tenham completado o cadastro com êxito, já que é fundamental que seus dados estejam corretos para o momento de concretizar uma negociação.

Atenciosamente,

MercadoLivre

www.mercadolivre.com.br