

ENSINO DE ESCRITA E CORREÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 6º ANO: UM ESTUDO DE CASO

TEACHING WRITING AND CORRECTION OF SPELLING ERRORS IN 6TH GRADE STUDENTS' WRITTEN PRODUCTIONS: A CASE STUDY

Rafaella Martins de Abreu  <https://orcid.org/0009-0005-9675-8776>
Programa Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Ouro Preto
rafaella.mabreu@gmail.com

Rómina de Mello Laranjeira  <https://orcid.org/0000-0002-6854-101X>
Programa Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Ouro Preto
romina.laranjeiral@ufop.edu.br

Paula Cristina de Almeida Rodrigues  <https://orcid.org/0000-0003-1517-5834>
Departamento de Educação
Universidade Federal de Ouro Preto
paula.rodrigues@ufop.edu.br

DOI: <https://10.5281/zenodo.19017225>

Recebido em 30 de agosto de 2025

Aceito em 15 de outubro de 2025

Resumo: A pesquisa qualitativa apresentada neste trabalho teve como objetivo compreender como dois professores de Língua Portuguesa de uma escola pública municipal de Belo Horizonte-MG lidam com os erros ortográficos de seus alunos do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como base teórica o trabalho com a ortografia na escola (Morais, 2014; Moraes; Almeida, 2022; Cagliari, 2022) e os tipos de correção textual (Ruiz, 1998; Serafini, 1989). Em termos metodológicos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, bem como foram reunidos textos de alunos e as respectivas correções por parte dos dois professores. Com as análises dos textos dos alunos e das intervenções (inserções, alterações ou marcações) dos professores, concluiu-se que os docentes recorrem a diferentes estratégias de correção textual: indicativa, resolutiva e textual-interativa. Também se percebeu que, além de não dedicarem aulas específicas para ensinar normas ortográficas, na correção, não fazem diferenciação entre os erros ortográficos e os demais aspectos da produção textual, pautando-se no diálogo pós-correção para apresentar aos alunos a escrita correta das palavras.

Palavras-chave: Produção textual. Erros ortográficos. Correção. Professor de Língua Portuguesa. 6º Ano.

Abstract: The qualitative research presented in this paper aimed to understand how two Portuguese language teachers at a public school in Belo Horizonte-MG deal with the spelling errors of 6th grade students in Middle School. The theoretical basis of the research was the teaching of spelling in school (Morais, 2014; Moraes; Almeida, 2022; Cagliari, 2022) and the types of essay correction (Ruiz, 1998; Serafini, 1989). Regarding the methodology, semi-structured interviews were conducted and the essays written by students, with their respective corrections by the two teachers, were collected. The analysis of the students' essays and the analysis of the teachers' interventions allowed us to understand the correction practices in essays written by 6th graders. The results showed that teachers use different text correction strategies: indicative, resolutive, and textual-interactive. It was also observed that, in addition to not dedicating specific lessons to teaching spelling rules, during correction they do not distinguish between spelling errors and other aspects of text production. Instead, they rely on post-correction dialogue to present students with the correct spelling of words.

Keywords: Text production. Spelling errors. Essay correction. Portuguese language teacher. 6th grade.

Introdução

No contexto da sala de aula de Língua Portuguesa (LP), diversas são as estratégias que os professores adotam para lidar com a produção textual de seus alunos. Estas podem ter influência de fatores teóricos e práticos ao longo da formação e atuação dos profissionais (Moraes; Almeida, 2022). De toda forma, a produção textual é um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa e, portanto, é comum o professor solicitar a escrita de textos em sala de aula para desenvolver o trabalho com gêneros textuais e/ou temáticas específicas, de modo a incentivar a escrita, desenvolvê-la e compreender as habilidades que os alunos já alcançaram e as que ainda precisam alcançar.

Assim, depois que os alunos produzem os textos, a etapa seguinte é a de correção. Há estudos que elencam algumas estratégias para essa tarefa do professor, e os escolhidos para este trabalho são os de Serafini (1989) e de Ruiz (1998), que se baseiam na prática de professores que foram acompanhados pelas autoras. Diante das análises, foram nomeadas algumas estratégias para compreender como os professores lidam, em geral, com os textos, considerando aspectos gramaticais, de coesão e coerência, ortográficos e de estrutura textual etc., independentemente de qual seja o ano dos alunos.

No entanto, há poucos estudos que foquem, em específico, no aprendizado da ortografia e, principalmente, na correção dos erros ortográficos nos textos que os alunos produzem. Isso ocorre porque, ao longo dos anos, a ortografia tornou-se um aspecto menos relevante na escrita da sala de aula em detrimento da macroestrutura textual (Cagliari, 2002). É evidente que se espera, com o avançar Ensino Fundamental – Anos Finais, que a escrita dos alunos apresente cada vez menos erros ortográficos, mas quando eles iniciam esse segmento, no 6º ano, como é que os professores lidam com a ortografia?

O 6º ano é muito peculiar – é o primeiro ano no qual os alunos têm um professor para cada disciplina e não apenas a presença majoritária de pedagogas – e lidar com essa turma pode ser desafiador porque os alunos se encontram numa fase de transição. Por um lado, espera-se que tenham desenvolvido certo conhecimento ortográfico e que estejam num estágio adequado de ortografização no começo do Ensino Fundamental - Anos Finais. Por outro lado, sabemos que ainda há normas ortográficas a serem aprendidas. Por isso, o objetivo do presente estudo é compreender como dois professores de LP lidam com os erros ortográficos de seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Essa análise é um recorte e parte de um estudo maior, componente da dissertação de mestrado¹ da primeira autora, que teve a intenção de compreender as etapas da alfabetização, focando na *ortografização*. Outro objetivo da dissertação foi compreender como os professores do 6º ano lidam com o ensino de ortografia, bem como com os alunos que têm dificuldades relacionadas à ortografia. Ao longo do trabalho, discutiu-se sobre o processo de formação do curso de Letras e a preparação para corrigir e lidar com questões ortográficas na revisão textual.

É importante refletir sobre o desenvolvimento da escrita dos alunos, tendo em vista que essa é uma habilidade fundamental na vida cotidiana, seja em textos manuscritos ou digitais. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que

¹ A dissertação tem como título: “A escrita de alunos do 6º ano: uma investigação sobre erros ortográficos e práticas de correção docente”

a tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 78).

Portanto, esta pesquisa assenta no pressuposto da importância social que existe no ato de escrever e, dessa forma, mostra-se relevante para a formação inicial e continuada de professores que ensinam LP. O artigo divide-se em quatro partes: fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e resultados e, por fim, as considerações finais.

2. Fundamentação teórica

2.1 Ensino de ortografia, correção e revisão

Os sistemas de escrita foram criados para permitir a leitura (Cagliari, 2022), portanto, é necessário proporcionar a todas as pessoas a oportunidade de se apropriar deles. “A palavra sempre foi a unidade preferida dos falantes” (Cagliari, 2022, p. 19) e a ortografia, por se constituir em função das palavras, requer atenção quanto ao seu aprendizado, tal como reforçam os autores:

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos primários do Ensino Fundamental [...]. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 13).

Diante disso, nota-se o valor e a atenção que devem ser dedicados à aprendizagem da escrita. Por isso, é fundamental que, ao longo da escolarização, os alunos se tornem cada vez mais capazes de produzir textos eficazes no que tange às situações e aos objetivos comunicativos e conheçam a ortografia da língua que usam.

A respeito da ortografia, Moraes a define como “uma norma, uma convenção ou acordo social, que unifica a forma escrita das palavras e permite que os leitores continuem lendo-as conforme seus dialetos variados” (*Glossário CEALE*). Ao utilizar o termo “norma” ao longo de sua obra, o autor compreende que há regularidades ortográficas pautadas em regras (por exemplo, as letras M e N no início de palavras ou sílabas têm apenas um som: “moita”, “nata”, “lama”, “cone”), porém, há irregularidades que não partem de uma regra específica e, portanto, precisam de memorização quanto à forma da palavra (por exemplo, o som do X em “enxada” e “chave”)

Há diversas perspectivas sobre o ensino da ortografia e, portanto, não se espera que os professores de LP utilizem apenas uma em suas práticas docentes, mas é importante ressaltar que o ensino de ortografia ocorre, considerando os níveis de aquisição da língua escrita e de escolarização, enquanto os alunos passam pelo processo de alfabetização (Brasil, 2018). Porém, o ensino sistemático das normas, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) dá-se a partir do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e, a partir disso, acontece o processo de ortografização, conforme os alunos vão ampliando o vocabulário. Rojo (2009, p. 68) afirma que

estabelecer, com segurança, as relações complexas envolvidas no que podemos chamar de *ortografização* é um processo difícil e longo, que toma todo o ensino fundamental e que se estende por toda a vida adulta, quando se trata do vocabulário novo para nós

Nesse sentido, é válido destacar que apesar de a ortografização ser um processo que não se limita apenas à sala de aula de Língua Portuguesa, a ortografia deve ser tratada como objeto de ensino específico da Educação Básica. Quando os erros ortográficos aparecem nos textos dos alunos, a correção deve se pautar não apenas nas normas, mas, também, na forma como os professores as ensinaram. Ou seja, deve-se recapitular a maneira como foi ensinado o conteúdo, com os exemplos que foram dados na aula expositiva.

Essa prática, de retomar conteúdos durante a correção, não é a única válida. Sabe-se que a prática dos professores de LP na sala de aula é a junção entre os conhecimentos que aprenderam durante a graduação e a experiência que adquiriram ao longo do tempo, portanto, não se espera que haja uma maneira única de lecionar. Morais e Almeida (2022) afirmam que também pode-se pensar que a vivência deles enquanto alunos do ensino básico contribui para o que eles se tornaram, porém, com o ensino tradicional, pautado em memorização e cobranças em relação a erros ortográficos que provavelmente tiveram, pode ser difícil pensar em estratégias de reflexão sobre a língua ao exercerem a profissão.

2.2 Erro ou desvio ortográfico?

No campo de estudo da ortografia, há certo desacordo em relação à nomenclatura para se usar: *erro* ou *desvio*? As definições dos dicionários geralmente tomam erro como algo negativo, como uma falta grave e, por isso, muitos autores optaram por utilizar “desvio”, de maneira eufemizada (Miranda, 2010). Não se pode afirmar que determinada postura é correta ou não, uma vez que os autores têm suas razões para escolher e justificar suas análises. No entanto, nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que o erro ortográfico dá informações a respeito das capacidades dos aprendizes e das dificuldades que eles ainda enfrentam (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010). Neste estudo, a ideia de erro está atrelada apenas ao aspecto da escrita, em relação às normas ortográficas, e nada tem a ver com visões distorcidas e preconceituosas de variação linguística na língua oral.

As diferenças entre as variantes da língua não podem ser taxadas como erros de português porque isso desrespeita os modos de falar dos estudantes (Bortoni-Ricardo, 2004), portanto, devem ser respeitadas e valorizadas, promovendo as noções de pertencimento do grupo. Além de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a perspectiva de outros teóricos (Ferreiro; Teberosky, 2007; Miranda, 2010) também aponta para a compreensão de que o erro é um caminho para o acerto, uma forma de entender os processos dos estudantes para, a partir disso, traçar estratégias que os auxiliem na reflexão e apreensão das normas. Na perspectiva de Morais e Almeida (2022), há normas ortográficas que podem ser aprendidas a partir da generalização de uma regra, ou seja, o aluno pode compreender como é a ortografia das palavras. No entanto, há palavras em que a grafia não permite generalização e, portanto, o aluno deve memorizar a forma da palavra. Isso quer dizer que uma das maneiras de ensinar ortografia pode ser categorizando as palavras nessa lógica. O ideal é que haja um tempo específico das aulas para o ensino sistemático da ortografia para desenvolver com organização e clareza esse conhecimento.

O modo de intervir nos textos dos alunos com o objetivo de sugerir/indicar alterações é muito importante no processo de ensino-aprendizagem-avaliação da produção textual. Se as intervenções forem feitas de modo acessível, conseguem direcionar as práticas de revisão e reescrita quando e se estas acontecem, mas também em novas escritas (resposta a questões, novas propostas textuais, bilhetes entre colegas, apontamentos, comentários, por exemplo). Sobre esse assunto destacamos as pesquisas de Gasparotto e Menegassi (2013) e Menegassi e Gasparotto (2016). Diante disso, após esta explanação a respeito do ensino de ortografia, damos sequência, na seção seguinte, à discussão sobre correção de erros ortográficos na produção textual.

2.3 O erro ortográfico na correção e revisão textual

Embora este trabalho tenha como foco a correção de questões ortográficas em textos, não se pode ignorar o fato de que a correção/revisão de textos deve levar outros aspectos em consideração, como atendimento à proposta de texto, o gênero discursivo, a adequação ao contexto comunicativo, coesão e coerência do texto etc. Sendo assim, é necessário, primeiramente, diferenciar os conceitos de correção e revisão textual.

Ruiz (1998), após fazer um estudo aprofundado a respeito das atitudes dos professores diante dos textos de seus alunos, estabeleceu que correção é o trabalho, o texto que o professor faz para que o aluno tenha melhores condições de fazer a reescrita. Essa prática pode ser realizada, por exemplo, com observações feitas sobrepostas nas linhas ou escritas na lateral da folha. Já o ato de revisar, para a autora, consiste no trabalho de o aluno reescrever, refazer, reelaborar e, até mesmo, retextualizar em função das intervenções do professor, ou seja, de sua correção, com o objetivo de melhorar a leitura do texto (Ruiz, 1998).

Ambas as atitudes podem ser adotadas por professores, e dificilmente textos serão avaliados apenas em aspectos ortográficos ao solicitar-se uma produção, uma vez que são diversos os aspectos a ter em conta na produção textual, não somente os erros e acertos de ortografia. Apesar disso, a ortografia não pode ser um mero detalhe no texto porque é uma parte da língua e o seu uso adequado, de acordo com a convenção em vigor, possibilita que o aluno se expresse e seja entendido na modalidade escrita, seguindo as normas. De acordo com Silva (2022), o estudo da ortografia perdeu força, ao longo do século XIX, e, em algumas gramáticas, nem foi mencionado, mas, conforme foram ocorrendo reformas ortográficas no idioma, na segunda metade do século XX, os estudos da ortografia foram impulsionados e, assim, tornou-se uma parte importante do ensino.

Então, somando essa atenção dada à ortografia ao trabalho com a macroestrutura textual, vários aspectos são considerados na correção dos professores. Por isso, diante do trabalho de investigação de Serafini (1989) e Ruiz (1998), conseguiu-se definir quatro tipos de correção, a saber:

Quadro 1 - Tipos de correção textual

Indicativa (Ruiz, 1998)	Marcas pontuais no texto: círculos, grifos, risco de palavras; uso de chaves ou colchetes e comentários breves
Resolutiva (Ruiz, 1998)	Reescrever, resolvendo, todas as inadequações do texto: concordância, acentuação, aspectos de coesão e coerência, pontuação.
Classificatória (Ruiz, 1998)	Estabelecer uma espécie de código, no qual cada símbolo, cor, número, etc., indica algo a ser corrigido no texto.
Textual-interativa (Serafini, 1989)	Comentários, ao final e nas laterais do texto explicando para o aluno o que deve ser melhorado. Possui vocativo, despedida.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Ruiz (1998) e Serafini (1989).

A pesquisa de Ruiz (1998) constatou que esses tipos de correção são, de modo geral, os mais utilizados por professores e, portanto, serão os considerados neste trabalho também. Tendo em vista que essas maneiras de corrigir os textos não se restringem aos aspectos ortográficos, as análises realizadas, a partir das práticas dos professores, focarão principalmente este tópico, sem desconsiderar outros elementos do texto.

Ruiz (1998) e Gasparotto e Menegassi (2013) ressaltam que a noção de reescrita é parte fundamental do processo de escrita e de ensino de escrita. Nesse sentido, a partir das interferências de quem corrige (o professor, outro aluno ou o próprio aluno autor), o autor pode considerá-las ou não, parcial ou integralmente e, até mesmo, extrapolá-las. Porém, tudo isso só acontece se houver compreensão em relação ao que foi sugerido (Gasparotto; Menegassi, 2013). Menegassi (2013) afirma nessa perspectiva que o trabalho do professor, no que concerne à revisão textual, deve orientar para: i) a finalidade, o interlocutor e o gênero produzido; ii) o professor como coprodutor, visando o aprimoramento de texto por meio de seus comentários, indo além da mera avaliação. Sendo assim, a reescrita visa ao aperfeiçoamento do texto se comparado à sua primeira versão.

3. Metodologia

A pesquisa qualitativa-interpretativa, situada na Linguística Aplicada, analisou como dois professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Belo Horizonte-MG lidam com os erros ortográficos de seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental nas produções solicitadas em sala de aula². Para isso, além de entrevistas com os docentes, foram analisadas as correções dos textos dos alunos por parte dos professores.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em coletar os textos dos alunos (por meio de fotos tiradas dos cadernos). Na segunda etapa, os textos dos alunos e as correções feitas pelos professores foram analisados com base nas teorias que subsidiam a pesquisa. Na terceira etapa, realizaram-se as entrevistas aos dois professores com base na análise prévia dos textos de seus alunos. As entrevistas incidiram em perguntas sobre (i) ensino de ortografia e (ii) trabalho específico de produção/correção. Em seguida, elas foram realizadas usando apenas o recurso do gravador do celular de uma das pesquisadoras. Ao final das entrevistas, as gravações foram ouvidas e transcritas. O uso de “[...]” serviu para indicar que trechos com divagações e pausas longas foram retirados. A coleta dos textos dos alunos ocorreu no mês de setembro de 2023 e as entrevistas em dezembro do mesmo ano.

Por fim, na quinta etapa, a análise de dados foi aprofundada com o objetivo de compreender como os professores situam suas práticas docentes (de acordo com as respostas das entrevistas) e o que de fato fizeram na correção dos textos dos alunos. Portanto, contrastou-se, em certa medida, os dados da correção textual com os dados das entrevistas.

Partindo desses pressupostos, em termos metodológicos o presente trabalho se caracteriza como estudo de caso (Aragão; Neta, 2017) - por ter como cerne um pequeno grupo, haja vista que os resultados foram elaborados com base em dados gerados (as entrevistas) e coletados (os textos dos alunos), visando a interpretação e

² A pesquisa com o código CAAE 67641923.4.0000.5150 foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto

explicação de aspectos que contribuem ou determinam a ocorrência de fenômenos (Gil, 2017). Vale ressaltar que todos os nomes utilizados, de professores e alunos, são fictícios.

De modo a apresentar os participantes, destacamos que Cássio é formado no Magistério, bacharel em Revisão Textual e licenciado em Português-Espanhol, possui algumas especializações em ensino e é Mestre. Já Marina, é licenciada em Português-Inglês e também possui especialização na área de ensino.

Cada professor trabalhou um gênero e uma temática diferentes. Cássio, aproveitando o aniversário da escola e as homenagens que aconteceram, solicitou aos alunos que fizessem entrevistas com os profissionais da educação que atuam na escola. Para isso, elaborou o roteiro de entrevistas – com perguntas particulares e sobre o ofício que exercem na escola - para, assim, os alunos produzirem uma biografia sobre os funcionários, que ficou exposta no mural da escola. Esse processo durou cinco aulas: (i) apresentação do gênero biografia e explicação sobre os procedimentos de entrevista; (ii) aplicação das entrevistas; (iii) produção da biografia a partir das respostas da entrevista; (iv) reescrita da biografia a partir da correção do professor; (v) exposição dos textos reescritos no mural da escola.

Marina, por sua vez, exibiu um curta-metragem com a temática do *bullying* escolar. O curta "A peste de Janice" é baseado no conto homônimo de Luis Augusto Fischer. A história conta que Janice, uma menina, que por ser pobre e bolsista, sofre *bullying* das colegas de sala que, ao serem tocadas por ela, dizem que estão contaminadas com a peste de Janice. Diante disso, os alunos produziram uma carta, como se fossem Janice, pedindo ajuda à professora para acabar com o *bullying* sofrido. A carta poderia ser sem indicação de local e data, mas deveria ter assinatura. Esse processo durou duas aulas: (i) apresentação do curta; do gênero carta e discussão sobre a temática; (ii) realização da troca de textos entre os alunos para a correção. A professora solicita, normalmente, que os alunos façam a produção em casa e entreguem na semana seguinte para a correção.

O instrumento que Marina utiliza para que os alunos corrijam os textos entre si é uma grade de correção, na qual há critérios fixos que os alunos devem analisar, marcar as opções correspondentes e, ao final, fazer um comentário:

Quadro 2 - Grade de correção elaborada por Marina

Aluno Avaliador:

- O texto tem parágrafos? () Sim () Não
- O texto cumpre a proposta dada em sala? () Sim () Não () Parcialmente
- O texto tem o número mínimo de linhas estipuladas? () Sim () Não
- A letra está legível? () Sim () Não
- Circule, no texto, a lápis, cinco desvios de escrita.
- O texto é interessante, agradável de ler e atrai o leitor? () Sim () Não
- Faça um comentário crítico estimulador a quem produziu o texto:

Fonte: material cedido pela professora participante da pesquisa.

Para ilustrar a correção dos professores, estão presentes neste trabalho um exemplar de cada proposta mencionada. Os dois alunos que cederam seus textos não participaram de entrevistas, pois o intuito do trabalho consiste na compreensão das práticas docentes em relação aos textos dos alunos. Embora tenhamos explorado um

pouco a ideia de reescrita, neste trabalho ela não é desenvolvida com os dados coletados, tendo em vista que Marina não possui o costume de solicitar a reescrita e Cássio não tem mais a versão final dos textos, pois ficaram no mural da escola e depois foram retirados. No âmbito deste artigo, foram selecionadas duas produções de um total de oito textos escritos pelos alunos.

Assim, a análise de dados apresenta, no primeiro momento, as entrevistas com os professores e, em seguida, as correções das produções textuais dos alunos.

4. Análise de dados

Nesta seção, a análise de dados divide-se em duas categorias: contemplando dois movimentos de análise. A primeira categoria, correspondente à primeira seção, se relaciona às concepções e práticas dos professores sobre ensino de ortografia. A segunda categoria, equivalente à segunda seção, incide no trabalho de correção ortográfica. As categorias emergiram da interpretação dos dados das entrevistas e das produções textuais, conforme já exposto.

4.1 Concepções e práticas de ensino de ortografia

Antes de compreender o processo de correção, foi fundamental entrevistar com os dois professores sobre suas concepções e práticas de ensino de ortografia. Para tal veja-se os seguintes excertos das entrevistas:

Pesquisadora: *Como você aplica o ensino de ortografia em sala de aula?*

Cássio: *[...] toda sexta-feira nós tínhamos aula de leitura [...] e produção de texto. Mas, assim, eu não consegui produzir muito texto com eles [...]. Fazia as correções do que eles produziam, mas confesso que a ortografia, a ortografia mesmo, tava muito mais ligada [...] num viés propositivo do que de correção.*

Marina: *Os meninos não funcionam com regras. Né? Não funcionam com regras. As básicas, sim, funcionam, mas com regras, não. Na verdade, é contato com palavras. [...] É assim que eu trabalho a ortografia. E nos textos, às vezes eu estou em um texto e vejo um 'tem', por exemplo, com um acento circunflexo. Eu falo: 'gente, tem dois "tens"'. Tem um tem sem acento e um tem com acento. Quando é mais de uma pessoa, a gente coloca com acento. Tem que explicar [...] Ai tem jogos. Faço os jogos. O Wordwall é muito bom. Tem jogos de ortografia. Eles gostam muito de ortografia. De jogos. Então, eu trabalho muito com isso.*

Percebe-se que os professores aplicam o ensino de ortografia ao longo de suas aulas concomitante a outros conteúdos, mas não necessariamente com um foco específico. Uma hipótese que pode justificar tal conduta é o entendimento de que a ortografia vai ser aprendida conforme os alunos escrevem e leem, não sendo possível ou necessário um olhar mais centralizado nela. Portanto, os professores abordam os aspectos ortográficos conforme as dúvidas dos alunos surgem ou à medida que os professores percebem palavras que foram escritas incorretamente nos textos.

Pesquisadora: *Que tipo de estímulo relacionado à escrita correta das palavras você dá aos alunos para que tenham mais consciência ortográfica?*

Marina: *O padrão culto da língua, palavra mesmo, né? Eu acho que tem que trabalhar muito comparativamente [...] os meninos precisam perceber que não existe certo e errado. Que existe adequado e inadequado. Então, eu tenho que valorizar [...], eu acho que os meninos aprendem a partir do que eles têm. E eles vêm com a gramática informal, eles dominam, e é a partir dela que eles vão aprender a outra. Que é a ferramenta de conquista. De um espaço, de mercado de trabalho, de um lugar ao sol. É o padrão culto da língua. Ela é ferramenta.*

Pesquisadora: *E como você faz com essas que não têm jeito?*

Marina: *Ah! E quando os meninos escrevem errado, tem que falar: 'gente, o registro correto é esse. Esse aqui não tem jeito'. É sempre assim, entendeu? Ai não tem como. Ai vai ditado.*

Vê-se que Marina tem uma ideia mais global de ensino da língua, isto é, compreende que os aspectos de gramática podem ser trabalhados juntos aos de ortografia e que, embora haja a diferenciação entre oralidade e escrita, é importante respeitar o aprendizado de cada um. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 35) afirmam que “os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte do processo de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos”. Portanto, pode-se afirmar que a prática de Marina considera o contexto de vida dos alunos e respeita a variante deles, principalmente em relação à oralidade, mas que ressalta os momentos de adequação ou inadequação da fala. Já a resposta de Cássio parte de um viés um pouco diferente:

Cássio: *Mais quando eles estão no momento de cópia de texto. Ou mesmo quando eles estão trazendo as respostas das atividades, que aí eu vou, no sexto ano, ainda vou muito ao quadro branco para formular uma resposta, ou compilar algo das respostas deles. Então, eu faço isso muito, de chamar atenção, principalmente para as palavras novas, [...] para eles conseguirem diferenciar a questão do fonema e da escrita, né, um fonema igual, mas com a escrita diferente: 'olha aqui, esse é o mesmo fonema dos dois S'. Claro que eu não vou usar “fonema”, mas vou dizer: 'esse é o som, é como se fosse o som dos dois S. Claro que eu não vou usar “fonema”, mas vou dizer: 'esse é o som, é como se fosse o som dos dois S. Mas aqui não são dois S' [...] Muito nesse sentido, mais estímulo dinâmico e visual.*

A questão da visualização das palavras é, sem dúvidas, relevante. Morais (2014) afirma que a identificação das palavras com automatismo é importante, pois através disso a capacidade leitora vai se desenvolvendo em relação à velocidade e à fluência. Sendo assim, a prática de Cássio, de escrever no quadro e fazer a leitura para que os alunos também percebam os aspectos fonéticos, é essencial no processo de aprendizagem.

É certo que as turmas, principalmente de escolas públicas, são muito heterogêneas. O discurso de uma educação democrática, gratuita e que permita o acesso a oportunidades, apesar de ter suas problemáticas (Soares, 2011), faz com que todas as pessoas, independentemente de condições financeiras, de gênero, de raça e de neurodivergências possam frequentar as escolas públicas livremente. Os professores

podem ter diversas experiências, dentre escolas públicas e privadas, cursos livres e regulares, e, por isso, alunos com diferentes contextos já passaram por suas salas de aula.

Pesquisadora: *Ao longo de sua prática docente você já teve algum aluno que apresentava erros ortográficos que, em sua visão, já deveriam ter sido solucionados? Como lidou com tal situação?*

Cássio: *Não só com ortografia, com a própria alfabetização mesmo. Olha só, é muito difícil por causa do tempo, né? O timing, né? Imagina, numa turma com 33 estudantes, dar conta de todos eles. Mas eu tenho [...] um caso específico de um estudante que, por exemplo, ele não conseguia ler... não é nem ler. Decodificar textos escritos em letra cursiva. Então, ele estando na aula e na sala, tudo que eu produzia, por exemplo, no quadro branco era escrito em letra em caixa alta. Ou chamada bastão antigamente. Então, foi um pedido dele e eu atendi.*

Cássio deu um exemplo de um aluno que tinha no ano em que a pesquisa foi realizada (2023). Ele afirmou que o estudante tinha dificuldades de escrita e, diante dessa situação, conseguiu traçar estratégias para lidar com a situação. Porém, primeiro ele conseguiu compreender que a dificuldade do aluno parte da questão da letra. As nuances da sala de aula fazem com que, dentro do possível, os professores lidem com as dificuldades de seus alunos da forma como podem. No caso de Cássio, ele conseguiu atender à demanda do aluno sem maiores problemas.

A resposta de Marina à pergunta apresenta um outro viés, também relevante:

Marina: *Eu só vi isso na escola pública. Eu não tive nenhum tipo de dificuldade dessa em escola particular, só as trocas fonológicas que eram acompanhadas por fono, que é por questão auditiva mesmo [...] tem os erros da lógica, né? Tem os erros que falam: ‘ele errou, mas ele teve lógica’, então, assim, ele tava no meio erro, meio acerto. Então, é um avanço, mesmo errando. Agora tem erros que não tem sentido, né? E os que não tem sentido é uma falha muito grande da alfabetização, acredito, porque não justifica, né? A não ser que ele tenha algum problema cognitivo sério.*

A experiência no ensino privado é um diferencial na trajetória de Marina. No entanto, a heterogeneidade das escolas públicas e o público majoritário proveniente das classes mais baixas pode tornar difícil a atenção, principalmente vinda das famílias, para auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Soares (2020) faz uma crítica ao modelo de educação brasileiro que, apesar de propor a universalização do ensino, não criou mecanismos para oferecer, também, a qualidade deste. De toda forma, não se pode atrelar o fracasso escolar à figura do professor, uma vez que não cabe ao professor resolver problemas estruturais. A escola pública deve ser capaz de oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade, com todas as ferramentas necessárias, mas, ainda que isso acontecesse com êxito, a heterogeneidade é fundamental para que os alunos tivessem contato com a diversidade.

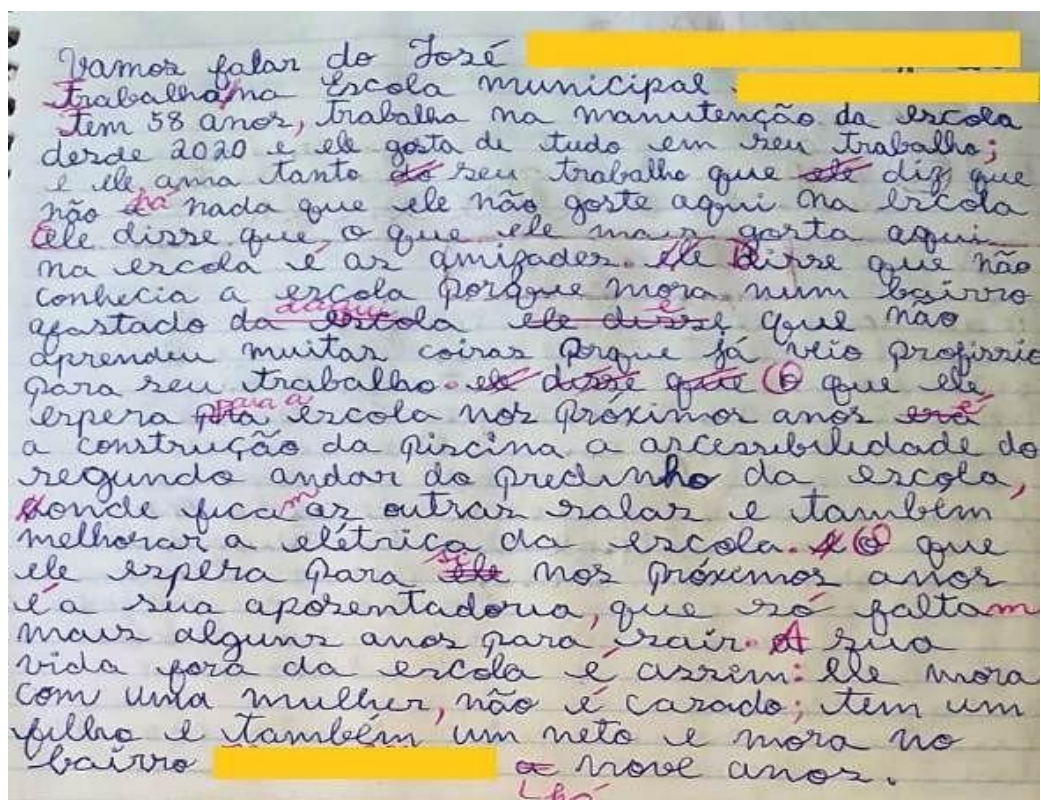
Voltando à resposta de Marina, ao mencionar a “lógica”, pode-se relacionar com a questão das regularidades e irregularidades da ortografia e, além disso, quando diz “ele tava no meio erro, meio acerto. Então, é um avanço, mesmo errando”, percebe-se que ela também tem a compreensão de que o erro é um caminho para o acerto, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (2007), Miranda (2010) e Dolz,

Gagnon e Decândio (2010). De acordo com os autores e tal como exposto na seção teórica deste artigo, o erro, se constitui como uma oportunidade para o acerto, por oferecer ao professor um entendimento daquilo que os estudantes sabem/não sabem. A partir disso, o professor deve traçar estratégias no processo de ensino-aprendizagem que os auxiliem a refletir e a apreender as normas e convenções ortográficas.

4.2 Estratégias de correção ortográfica

Em seguida, passamos para a análise de dados referente à segunda categoria, correção de erros ortográficos, que emergiu dos dados das entrevistas e das produções textuais dos alunos. Para tal, observemos na prática o texto do aluno Mateus:

Figura 1 - Texto do aluno Mateus



Fonte: imagem coletada durante a pesquisa³.

Vamos falar do José [...]. Trabalha na Escola Municipal [...] tem 58 anos, trabalha na manutenção da escola desde 2020 e ele ama tudo de seu trabalho e ele ama tanto do seu trabalho que ele diz que não a nada que ele não goste aqui na escola ele disse que o que ele mais gosta aqui na escola e as amizades ele disse que não conhecia a escola antes porque mora num bairro afastado da escola ele disse que não aprendeu muitas coisas porque já veio profissional para seu trabalho ele disse que o que ele espera pra escola nos próximos anos

³ Optou-se por não apresentar a translineação da escrita igual à que os alunos fizeram na folha de papel para não ultrapassar o limite de páginas do artigo.

era a construção da piscina a acessibilidade do segundo andar do predinho da escola onde fica as outras salas e também melhorar a elétrica da escola e o que ele espera para ele nos próximos anos e a sua aposentadoria que so falta mais alguns anos para sair a sua vida fora da escola e assim: ele mora com uma mulher não é casado tem um filho e também um neto e mora no bairro [...] a nove anos.

Como mencionado, não se pode desconsiderar os demais aspectos do texto em detrimento da ortografia, portanto, faremos uma análise geral. O texto do aluno Mateus é um monobloco, ou seja, apresenta uma estrutura de paragrafação problemática uma vez que não faz a organização das informações em parágrafos e não há o uso adequado de pontuação, como vírgula e ponto final. Ao todo, é uma frase de 24 linhas, com ideias justapostas, mas, ao ler, Cássio consegue acrescentar como deveria ser a pontuação adequada e faz a indicação da letra maiúscula, tendo em vista a nova frase que se formou após a correção. Há a sinalização de palavras que devem ser alteradas, bem como a utilização de elementos de coesão para fazer retomadas e tornar o texto menos repetitivo (o “da escola” vira “aqui”, por exemplo).

Cássio faz um típico caso de correção resolutive e, por isso, esse tópico foi abordado na entrevista:

***Pesquisadora:** O texto final, a biografia dos funcionários, foi exposto na escola. Tendo isso em vista, o processo de correção foi diferente do que o que você normalmente faz nas aulas? Quais foram as diferenças?*

Cássio:** Não, de correção o mesmo procedimento. De eles escreverem, eu corrijo. Não dou o certo para tudo. Certo no sentido, assim... **De ortografia, por exemplo. Eu marco o erro. Alguns erros eu já trago a correção. E outros não, pra eles buscarem. À medida que eles tenham que reescrever. E eu peço sempre que eles reescrevam. E à medida que eles reescrevessem, que eles fizessem essa correção, então iam fazer [...] o que eu marquei e já trouxe a resposta certa, por exemplo. Já trouxe o correto, o jeito correto de escrever. São para alguns termos, palavras, por exemplo, que eu sei que se eu não deixasse, pra eles buscarem era mais difícil. Então, assim... Mas algumas outras coisas que eles já tinham visto. Por exemplo, os encontros consonantais. Alguns dígrafos mais fáceis e tal que eles mesmos conseguissem verificar. Eu acho que é um método que funciona bem. Porque ele vai trabalhar também com a memorização. O visual. Porque aí fica muito visual. E se eu entrego tudo, ele vai passar... Ele vai, às vezes, copiar sem muita atenção. Só copiar o que está ali, o certo. E não vai refletir sobre o erro. Porque eu acho que a reflexão sobre o erro é muito importante na ortografia.

Refletir sobre a escrita e reescrever fazem parte da revisão textual (Ruiz, 1998). Diante disso, Cássio demonstra confiança no processo e afirma que, para algumas palavras, ele indica a ortografia correta, principalmente nas palavras que os alunos podem ter mais dificuldade de conhecer, mas que em outras, tendo em vista o que já viram em sala de aula (dígrafos, encontros consonantais), ele espera que os alunos verifiquem. Isso, de certa forma, vai ao encontro do que Rojo (2009) estabelece como ortografização, uma vez que Cássio compreende que o processo é gradual, os alunos podem ter conhecimento consolidado em relação a certas palavras, mas não em relação a todas.

A respeito da correção ortográfica, especificamente, que é o cerne deste trabalho, a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: *Você falou que alguns você já conserta a palavra e outros você circula [...] Tem alguma diferenciação [...] cor de caneta... como você faz isso?*

Cássio: *Em relação à cor de caneta, eu não uso vermelho [...]. No sexto ano eles ainda escrevem muito a lápis, principalmente a produção de texto. Eu prefiro que seja. Eles vivem pedindo. 'Pode ser à caneta?' 'Não, não pode ser a caneta. Tem que ser a lápis.'*

Pesquisadora: *Por que você escolheu a correção resolutiva para lidar com os textos dos seus alunos?*

Cássio: *Eu acho que pros estudantes atualmente é melhor assim [...], como eu disse, é um grupo de estudantes, agora, muito visual, então, por exemplo, não adianta eu só falar eu tenho que falar e mostrar e aí eu procuro sempre... E tem outra coisa quando, por exemplo, eu corrijo um texto e apareceu um termo e que eu acho que a correção é válida chamar atenção pra todos os estudantes, eu vou às vezes ir pro quadro: 'gente eu tava corrigindo as redações de vocês, os textos de vocês, então isso aqui ó, como é que faz isso?'. Então eu chamo atenção até pra trabalhar vocabulário pra que eles tenham vocabulário e, claro, correção vocabular mesmo, então é mais fruto da experiência e muito também da minha experiência com língua estrangeira, porque eu tenho pouca experiência ensinando português. Eu tenho 20 anos ensinando espanhol e 5, 6 anos 6 ou 7 anos ensinando Língua Portuguesa. Ensinando ou tentando ensinar (risos).*

Compreender a realidade na qual os alunos estão inseridos é uma forma de torná-los ativos no processo educativo. No trecho “é um grupo de estudantes, agora, muito visual” levantamos a hipótese de que isso demonstra certa sensibilidade para lidar com questões que fazem parte da modernidade: o tempo de telas, o olhar fixo por longa duração para um lugar específico. O quadro precisa conter informações importantes para os alunos (não que esta não seja a função primordial do objeto, mas dadas as circunstâncias o aspecto visual parece se tornar cada vez mais necessário) e, chamar a atenção, mostrar aos alunos como se escreve é importante. Essa, por exemplo, pode ser uma estratégia muito interessante para lidar com as irregularidades de que tratam Morais e Almeida (2022), uma vez que é através da memorização da forma da palavra que se vai aprender a escrevê-la.

Quanto ao aluno Mateus, a ortografia em seu texto não parece ser um aspecto alarmante, uma vez que apresenta apenas dois erros: o uso de “a” em vez de “há” e “acessibilidade” em vez de “acessibilidade”. No primeiro exemplo, tem-se a noção de que o artigo “a” e o verbo “há” não possuem nenhuma diferença sonora, ou seja, é compreensível o erro, mas se pensarmos morfológicamente existe diferença entre os dois termos. Já no segundo caso, supõe-se que o uso de SS na sílaba seguinte pode ter confundido o aluno, induzindo-o a acrescentar a letra /s/ na primeira sílaba.

Há questões gramaticais, como concordância em “o que ele espera para a escola nos próximos anos **era** a acessibilidade do segundo andar do predinho da escola aonde **fica** as outras...” e “... é a sua aposentadoria que só **falta** mais alguns

anos pra sair"; além disso, há a falta de acentuação em “so” e no verbo ser flexionado no presente do indicativo, “e”.

Adiante, analisaremos o texto de um aluno da professora Marina. Porém, antes, é importante ressaltar que a proposta elaborada trata do *bullying*, e faz-se muito relevante, tendo em vista que, para Sartori (2019), a aula de português também é uma possibilidade que o professor tem de mostrar perspectivas, de auxiliar os alunos, por isso, é interessante apresentar a discussão de temas que façam parte da realidade deles. O *bullying* certamente é um entrave nas escolas brasileiras e, apesar de durante a entrevista, a professora não ter mencionado que a turma estava sofrendo com o problema, pode-se perceber uma estratégia individual da professora que visa à conscientização e ao combate dessa violência. Tendo em vista que, no processo de correção elaborado por Marina, há um Aluno Avaliador (AA) e há um recado final, essa parte não será analisada em relação à ortografia ou demais aspectos, apenas será considerado o que o AA fez em relação à produção textual.

Marina defende a ideia de que um texto, por mais que seja escolar, precisa ser lido, muito mais do que corrigido:

Marina: *Vai ter um leitor. E esse leitor vai estar avaliando o texto [...]. E eu falo com eles: ‘Leiam duas vezes. Uma, pra apreciar o texto sem corrigir. Se entreguem a ele, se entreguem à história, se entreguem ao enredo. Vejam se ela é interessante ou não. Se tem situação inicial [...] conflito, clímax, desfecho. [...] Aprecie primeiro. Depois, na segunda leitura, aí você vai fazendo as suas correções’*

Para além disso, entende que as demandas de professores e a quantidade de alunos fazem com que não seja possível corrigir um a um os textos. Portanto, Marina criou uma dinâmica de correção, a fim de que os textos fossem lidos e corrigidos com certo nível de supervisão por parte dela.

Pesquisadora: *Como você chegou a esse método de avaliação de textos dos alunos do 6º ano? O canhoto, o papel que os alunos dão o feedback e corrigem o texto. Como você chegou nessa formulação?*

Marina: *No início, eu trabalhei muito com estruturação de texto. Para eles, é caixinha de texto, né? Então, falar de alinhamento do texto, a margem esquerda, a direita, o parágrafo que eu avanço na linha, quando muda de parágrafo, né? [...]. Então, se eu ficar pontuando todas as vezes as mesmas coisas, uma hora vai dar certo, só que eu pontuo as mesmas coisas em textos diferentes, em momentos diferentes, sempre é um novo, mesmo sendo a mesma coisa. E eu cheguei nessa conclusão de fazer isso porque é a minha experiência de vida, né, eu trabalho em escola pública. E eu, pra professor de português, é humanamente impossível ler e corrigir todos os textos. Se fosse escolher, entre ler e corrigir, eu preferiria ler e falar sobre o texto, se é legal ou não. Porque corrigir é humanamente impossível, não tem como. [...] Eu acho humanamente impossível, ainda mais pelo número de alunos e a defasagem, né?!*

A escolha de Marina na correção dos textos leva em consideração os desafios que enfrenta na escola pública e revela que ela prefere que os alunos escrevam motivados para além da correção, praticando a escrita tendo em vista o conteúdo, a

esaboração do texto, se ele é “legal”. Na perspectiva teórica, pode-se dizer que esse método de correção da professora vai ao encontro de Serafini (1989), pois ela solicita que os alunos circulem os erros (correção indicativa) e de Ruiz (1998) devido à necessidade de haver um comentário final (correção textual-interativa).

A seguir, apresenta-se o texto de Rafael, aluno da professora Marina.

Figura 2 - Texto do aluno Rafael

Aluno(a) avaliador(a): _____

- O texto tem parágrafos? ☒ Sim ☐ Não Quantos? 6
- O texto está alinhado? ☐ Sim ☐ Não ☒ Parcialmente
- O texto cumpre a proposta dada em sala? ☒ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
- O texto tem o número mínimo de linhas estipuladas? ☒ Sim ☐ Não
- A letra está legível? ☒ Sim ☐ Não
- Circule, no texto, a lápis, cinco desvios de escrita.
- O texto é interessante, agradável de ler? ☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

Faça um comentário crítico estimulador a quem produziu o texto:

ENTÃO, ACHEI PAÍDA QUE TÁ ESCRITA
EM ARABIA E TAMBÉM A LETRA TÁ
MUITO LACA, A FICA MUITO DIFÍCIL
DE LER. TIRANDO ISSO O
TEXTO TÁ LEGAL.

e como ela está escrito - tá

→ Minimize de linhas a 75

- CARTA DE JANICE

1 Querida professora, hoje queria te falar sobre algo
que está acontecendo, a seem dias que venho sofrendo
com as brincadeiras das minhas colegas chamada "a peste da Janice".

5 Desde que ela começa a algum tempo atrás não
estou gostando.

7 So conseguir fazer uma amiga, por causa
disso estou muito triste, com tão acontecimento.

9 que ocorreu. divido a

10) queria que você desse um jeito de resolver, porque
já virou bullying.

12) E muita sacanagem, tudo que toco e outra pessoa
toca começa "passou a peste da Janice".

14 Assim não consigo brincar com ninguém porque
tudo que toco na pessoa começa tudo de novo.

Fonte: imagem coletada durante a pesquisa.

Carta de Janice

Querida professora, hoje queria te falar sobre algo que está acontecendo. Tem dias que venho sofrendo com as brincadeiras das minhas colegas chamada “a peste da Janice”

Desde que ela começo a algum tempo atrás não estou gostando.

So conseguir fazer uma amiga, por causa disso estou muito triste; tao acontecimento.

Queria que você desce um jeito de resolver, porque já: virou bullying.

E muita sacanagem... tudo que toco e outra pessoa toca começa “passou a peste da Janice”.

Assim não consigo brincar com ninguém, porque esse na pessoa começa tudo de novo

Primeiro, analisaremos o texto de Rafael e, depois, o comentário do AA. É possível perceber certo raciocínio lógico para apresentar a ordem dos acontecimentos, mas alguma desorganização nos parágrafos: cada frase indica um novo parágrafo, não havendo, na superfície do texto, uma maneira de agrupar e separar as informações. Percebe-se também alguns problemas de translineação, pois a margem à direita não é respeitada em algumas linhas.

A respeito dos aspectos ortográficos, o acréscimo do R ao final do que deveria ser "está" e a supressão do acento agudo transformam a palavra no verbo "estar". Em "começou" há a supressão do U no final da sílaba. E devido à semelhança sonora, Rafael não usa o H em "há", como também não coloca o acento agudo, erro que não foi percebido pelo AA. É perceptível que no trecho "... por causa disso estou muito triste com tao acontecimento", o AA corta a preposição "com" e a substitui por "devido a", mas não indica/resolve "tao", que deveria ser "tal", assim como também não troca o /e/ pelo I na palavra "acontecimento". Em "Queria que você desce um jeito de resolver, porque já: virou bullying", o AA circula "jeito", apesar de estar correto, mas não circula "desce" (em vez de "desse") e nem o "ja" sem acento. No trecho "E muita sacanagem", Rafael não coloca o acento agudo na letra E (para se tornar o verbo, e o AA faz a marcação adequada. Em "ninguem", apesar de estar sem acento, o AA não circula.

Ao todo, encontramos 9 erros ortográficos na produção escrita (contando com os aspectos de acentuação). É curioso notar que o AA indica "jeito" como se estivesse escrito incorretamente. Ele também faz uma intervenção, talvez, motivada muito mais pela estilística do que por falta de coerência ou coesão: há a sugestão de "estou muito triste tal acontecimento" para "estou muito triste devido a tal acontecimento", mas vê-se, também, que há a falta da preposição "com" em "estou muito triste tal acontecimento".

Como foi possível perceber, Marina solicita, na grade de correção, um comentário construtivo para o autor, porém, não é isso que o AA faz neste texto. No bilhete do AA, está escrito "ENTÃO, ACHEI PAIA QUE TA ESCRITO EM ARABE E TAMBEM A LETRA TA MUITO FRACA AI FICA MUITO DIFICIL LER ESSA BUDEGA. TIRANDO ISSO O TEXTO TA LEGAL". Certamente, esse não é um exemplo de comentário construtivo esperado, apesar de haver, ao final, um elogio, mas é um risco que se corre ao propor autonomia para o AA em relação à avaliação.

Buscamos compreender como Marina lida com os erros ortográficos dos alunos após esse momento da segunda aula:

Pesquisadora: *Quando um aluno tem muita dificuldade, por exemplo, nesse texto que ele já produziu, e que o aluno avaliador já circulou, tem algum trabalho sobre essa produção específica, por exemplo, sobre a Peste da Janice que você fez, sobre alguns erros que talvez você tenha visto mais, algo nesse sentido?*

Marina: *Não. Ai, quando faço esse processo, eu faço o processo de escrita, tem a troca, os meninos corrigem, depois eles me perguntam, né, o que estava errado, estava certo, aí, eu não faço mais. Ai, encerrou o processo de escrita. [...] Eu acho que eu trabalho muito escrita, produção de escrita conjugada com interpretação. E quando eu dou um texto para interpretar, eu jogo só o texto para os meninos, em folha de xerox, só o texto. As questões de interpretação eu projeto no quadro. Eu dou um tempo*

para cada um marcar qual letra ou responder por escrito o que é. E quando eu leio o texto com os meninos, aí eu trabalho ortografia.

Diante disso, nota-se que a prática da professora consiste em relacionar a ortografia a outros componentes das aulas de português. O costume que os alunos têm de procurar a professora, ainda que de maneira mais informal, para saber sobre as correções, pode ser um espaço muito rico, tendo em vista que Dolz, Gagnon e Decândio (2010) afirmam que dialogar a respeito das dificuldades ortográficas é, também, uma boa ferramenta de ensino. A interação, por ser mais informal, ainda que metalinguística, aproxima o aluno do professor.

Considerações finais

Ao longo das entrevistas e da análise dos textos dos alunos, foi possível concluir que os dois professores entrevistados não estipulam um momento específico das aulas para o ensino de ortografia, com explanação das normas, porque, na prática deles, esse tipo de ensino não funcionaria, portanto, mesclam tal tópico a outros conteúdos escolares. Ainda assim, dedicam algum tempo de suas aulas para ir ao quadro e conversar com os alunos a respeito dos erros ortográficos, entre outras questões linguísticas, que consideram ser mais constantes nas escritas deles. Esse é um momento de reflexão sobre as palavras da língua muito importante e, igualmente, de entendimento, por parte dos professores, a respeito do que os alunos ainda não sabem. A prática de ambos se mostra muito respeitosa em relação à variação linguística, compreendendo que a questão ortográfica precisa ser trabalhada em sala com os alunos, tal como Moraes (2022) propõe.

A análise focou nas estratégias distintas que cada professor usa para corrigir erros ortográficos de seus alunos. Ambos os professores revelam uma concepção de ensino de escrita como processo, bem como a importância de o aluno desenvolver progressivamente conhecimento da ortografia da língua. Conclui-se que, nas produções textuais e correções analisadas, Cássio misturou correção resolutiva com correção indicativa (Ruiz, 1998) e, por sua vez, as práticas docentes de Marina apontam para uma correção textual-interativa entre pares, ou seja, com mediação dos colegas (Gasparotto; Menegassi, 2013).

A pesquisa apresenta resultados importantes e aponta para futuras possibilidades de investigação. Será relevante, por exemplo, mobilizar para a análise outros elementos da produção textual, coletar textos de um número maior de alunos e/ou analisar o ponto de vista dos alunos (por exemplo, oportunizando aos mesmos que discorram sobre escolhas ortográficas realizadas), entre outras alternativas. Em suma, será pertinente desenvolver pesquisas com maior número de produções textuais e/ou com recurso a outras abordagens metodológicas, por exemplo, fundamentadas na etnografia da linguagem, no seio da Linguística Aplicada.

Referências

ARAGÃO, J. W. M.; NETA, M. A. H. M. *Metodologia Científica*. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30900>. Acesso: 25 abr. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004. 111p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. CEB, 2018.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Editora Contexto, 2022, p. 17-52.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. 112p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artmed, 2007 (reimpressão). 304p.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 29–43, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>. Acesso em: 9 fev. 2024.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2017. 171p.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 105-131.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, 2016.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. 1. ed. Blumenau: EDIFURB; 2010. p. 141-162. (vol. 1).

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014. 184p.

MORAIS, A. G. d.; ALMEIDA, T. P. d. S. M. *Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 224p.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. 128p.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/136078>. Acesso: 10 jan. 2024.

SARTORI, A. T. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 142p.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 6ed. São Paulo: Globo, 1989. 221p.

SILVA, M. Introdução. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Editora Contexto, 2022, p. 7-9.

SOARES, M. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2011. 72p.