



ORTOGRAFIA: OS ERROS E OS ACERTOS ORTOGRÁFICOS EM UMA PROPOSTA DE TRABALHO NO PIBID

Eliziário Barboza Campos Neto ¹
Sâmia Cristina Cândido de Brito ²
Vanderleia de Matos Dantas ³

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência de docência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Acre (PIBID/UFAC), Núcleo de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa, Laboratório de Gramática, realizado em uma escola pública estadual em Rio Branco, Acre. O projeto nomeado “Oficina de Ortografia”, ministrado em maio de 2025, em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, foi distribuído em duas aulas com a duração de duas horas cada aula. Esse relato de experiência tem por objetivo contribuir para a formação inicial dos licenciados em Letras Português, de modo a apresentar as vivências dos participantes do PIBID UFAC durante a ministração da oficina de ortografia e relatar uma proposta de trabalho para lidar com os erros e com os acertos encontrados nas produções textuais escritas pelos alunos da turma. A metodologia utilizada foi uma análise documental dos portfólios dos bolsistas PIBID UFAC, dos planos de aula elaborados para a oficina de ortografia e das produções textuais escritas pelos alunos. Como resultado desse relato de experiência, destacam-se as dificuldades frequentes identificadas na escrita dos alunos de oitavo ano e apresenta-se uma possível proposta de aula dinâmica, a fim de ajudar os alunos a superarem as dificuldades com esses erros ortográficos.

Palavras-chave: Relato de Experiência, Ortografia, PIBID.

INTRODUÇÃO

1 Graduando do Curso de Letras: Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Acre – UFAC, eliziario.neto@sou.ufac.br;

2 Graduando do Curso de Letras: Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Acre – UFAC, samia.brito@sou.ufac.br;

3 Professor(a) orientador(a): graduada, na Universidade Federal do Acre – UFAC, vanderleia.mattos@gmail.com;



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, não somente incentiva a formação de professores, mas também proporciona momentos em que os discentes da graduação possam ter um contato com a educação básica, o que permite reflexão e observação da prática pedagógica e do aprendizado dos alunos. Quanto a esse último ponto, geralmente, observa-se o quanto de conhecimento um aluno tem do assunto e o quanto ele sabe usar aquele conhecimento, a fim de saber se o ensino foi efetivo e se o professor terá que preparar e ministrar uma aula de um conteúdo anterior que os alunos apresentaram deficiência e que precisa ser retomado para poder compreender e desenvolver outros conhecimentos.

Por exemplo, quando falamos em Ensino de Língua Portuguesa, não é incomum ver alunos dos anos finais do Ensino Fundamental cometendo erros de ortografia, o que demonstra a falta domínio de um conteúdo básico e importante que pode comprometer a compreensão e a utilização de outros conhecimentos, como a produção textual. Como afirma Stumpf (2015), o ensino de ortografia para o professor de Língua Portuguesa é um desafio, “principalmente, pelo fato de que os erros e as dúvidas dos alunos ainda estão presentes nos anos finais do Ensino Fundamental”. Ainda afirma que a falta de domínio da escrita e do conhecimento da “relação entre fala e escrita podem comprometer o desempenho do aluno na produção textual”.

Diante desse cenário, o PIBID pode ser uma mão estendida para socorrer os alunos em assuntos que eles não tem domínio e que precisa ser reforçado para o desenvolvimento e prática de outros conhecimentos da disciplina. Por isso, o presente relatório tem como objetivo apresentar uma experiência do PIBID da Universidade Federal do Acre (PIBID/UFAC), Núcleo de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa, Laboratório de Gramática, realizado em uma escola pública estadual em Rio Branco, Acre, a fim de mostrar não somente os erros e os acertos ortográficos comuns numa turma de 8º ano, nem somente a aula preparada e ministrada pelos discentes/professores do PIBID, mas também um olhar para o PIBID de como algo importante não somente para os discentes/professores em formação, mas também para a turma da escola em que o programa é exercitado.

METODOLOGIA

Resumidamente, o procedimento metodológico do presente relato consiste na análise documental de três documentos:

1. O relatório semestral dos discentes/professores que ministraram a oficina;

- 
2. O plano de aula de ortografia;
 3. Três produções textuais dos alunos de turma do oitavo ano.

Ressaltamos que o número de discentes/professores que ministraram a oficina foram quatro, porém, a análise constou apenas os relatórios semestrais de três discentes/professores. Tais discentes/professores são graduandos do curso de Letras: Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Acre (UFAC), e fazem parte do PIBID de Língua Portuguesa, Núcleo de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa, Laboratório de Gramática. A oficina de ortografia foi ministrada para uma turma do Ensino Fundamental II, oitavo ano, na Escola Estadual Dr. Mário de Oliveira, em Rio Branco – Acre.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ortografia correta das palavras na Língua Portuguesa é um assunto central nos estudos gramaticais. Dessa forma, quando uma criança falante nativa do português inicia o estudo formal e sistemático da língua na escola, segundo Cagliari (2009), “ela já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão, nas mais diversas circunstâncias de sua vida (CAGLIARI, 2009, p. 14)”. Assim, orientada pelo professor de Língua Portuguesa, a criança conhecerá, ao longo das séries escolares, novas variedades da língua e suas aplicações nos mais diversos contextos.

Segundo Cegalla (2008), “Ortografia (do grego *orthographia*, escrita correta) é a parte da Gramática que trata do emprego correto das letras e dos sinais gráficos na língua escrita (CEGALLA, 2008, p. 52)”. Dessa maneira, a respeito do seu ensino, podem surgir algumas dúvidas, uma vez que, ocasionalmente, esse assunto pode ser associado por alguns alunos meramente a regras difíceis e categóricas. Por isso, se este ensino for distanciado da realidade social do aluno, possivelmente, esse conteúdo se tornará uma barreira em seu aprendizado. Travaglia (2002, p. 17) argumenta que “o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante/ escrito/ouvinte, leitor) (TRAVAGLIA, 2002, p. 17)”.

A respeito da produção textual como uma ferramenta relevante no processo de avaliação de erros e de acertos, Cagliari (2009) argumenta que textos espontâneos permitem que o professor identifique quais dificuldades e facilidades os alunos apresentam na escrita. Nesse sentido, é válido pontuar que, sob a condição de uma abordagem dos erros que não reconhece os acertos de um aluno em um texto, pode ser uma vivência escolar desvantajosa, caso não seja uma correção intencional. Portanto, as produções textuais são recursos que

podem ser utilizados de forma proveitosa, para que, assim, o educador perceba as potencialidades do seu aluno. Por outro ângulo, enfatiza a percepção dos alunos a respeito da atividade de escrita ao afirmar que:



Os alunos levam muitíssimo a sério (mesmo brincando) a tarefa de aprender a escrever e põem nisso um grande trabalho de reflexão, quando estimulados a se autodesenvolverem e não a fazerem um trabalho mecânico repetitivo, simplesmente. (CAGLIARI, 2009, p. 120).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

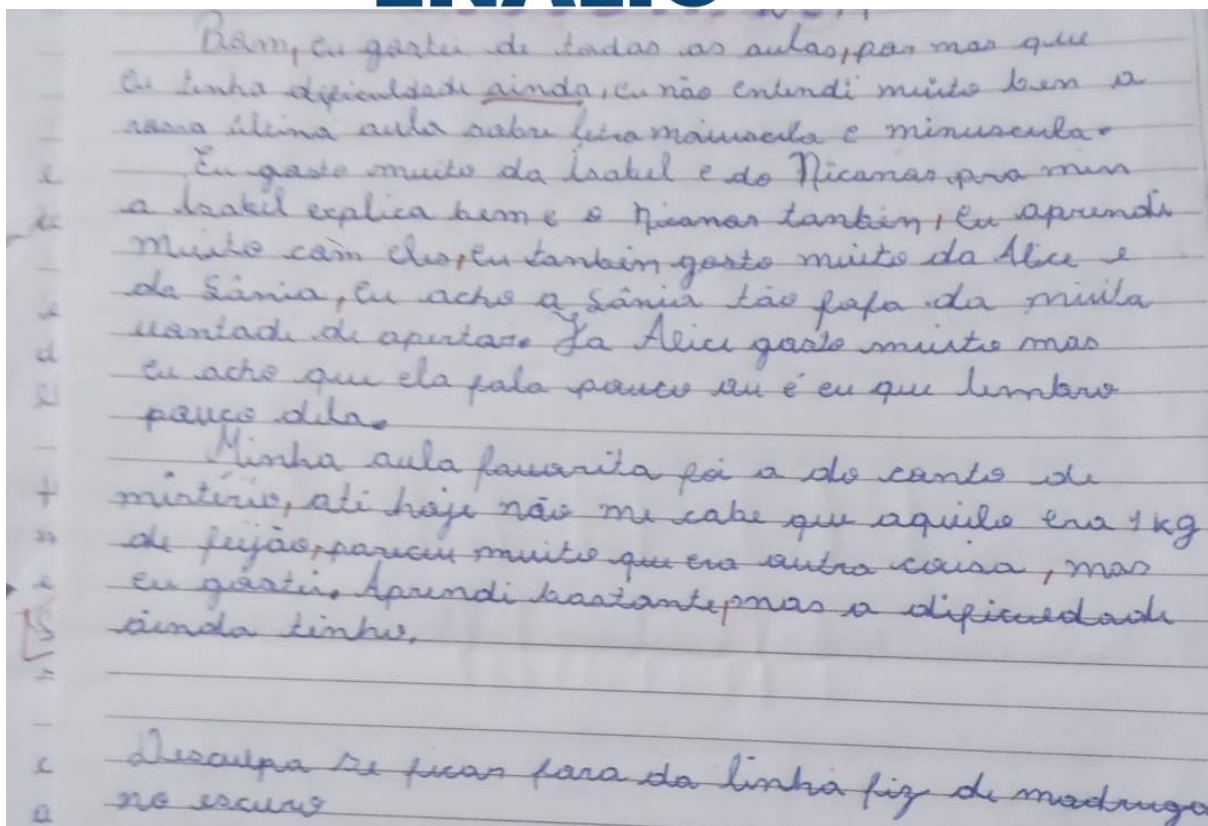
Nos relatórios semestrais, os professores afirmam ministrar uma aula de ortografia para a turma do 8º B devido no primeiro bimestre os alunos terem apresentado dificuldades com concordância, regras de acentuação, estrutura de parágrafo, separação silábica, uso de Letras maiúsculas e minúsculas, alternância entre letra cursiva e de imprensa, entre outras. Ou seja, os professores perceberam que os alunos tinham a falta de domínio de um conteúdo, que nada tinha a ver com o conteúdo ministrado. Então, eles aproveitaram as oportunidades que PIBID lhes davam de ministrarem oficinas voltadas à gramática, para elaborarem e ministrarem uma aula de reforço sobre ortografia.

Quanto ao plano de aula, percebe-se que ele foca justamente nas dificuldades apresentadas pelos professores nos relatórios, quanto nas produções textuais que vão ser mostradas no decorrer desse trabalho. A oficina foi planejada para ser dada em duas aulas. Na primeira aula, inicia-se com uma problematização, mostrando para os alunos objetivo da aula (aperfeiçoar e melhorar alguns erros de ortografia e de estrutura do texto) e algumas dificuldades que eles apresentaram. Em seguida, o professora explica quando utiliza letras maiúsculas e minúsculas e os tipos de fontes na escrita. Após isso, mostra numa folha com pauta como a estrutura do parágrafo (os limites de até onde se deve escrever numa folha, o espaçamento de um dedo ao iniciar um novo parágrafo e etc.) e apresenta uma crônica, a fim de mostrar a estrutura do texto na prática. Nos minutos finais da primeira aula, cada aluno redige um texto, de no mínimo 15 linhas, relatando a opinião dele sobre as aulas do primeiro bimestre. A aula finaliza com o recebimento das produções textuais, a fim de o professor saber se os alunos, pela prática de escrita, compreenderam o assunto.

Apresentam-se, a seguir, um levantamento dos principais erros e acertos presentes em três produções textuais de alunas do 8º ano do Ensino Fundamental II, que elas fizeram como

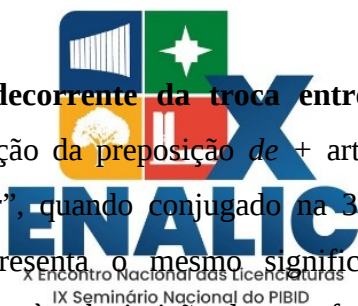
atividade passada na primeira aula da oficina de ortografia, conforme estabelecido no plano de aula.

Texto 1. Análise das produções dos alunos



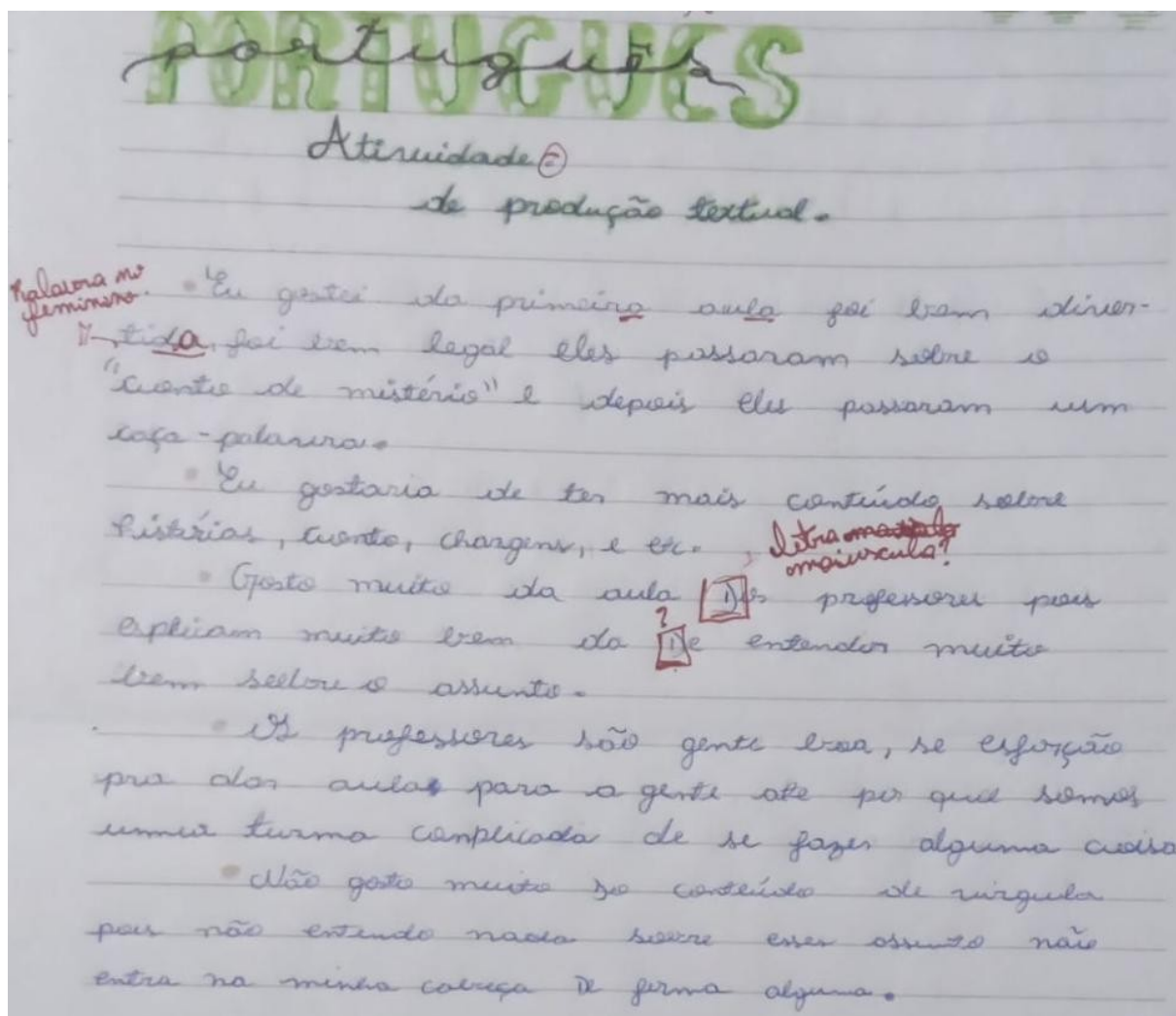
Diante do texto, constata-se a ocorrência dos seguintes erros gramaticais:

1. **Erro ortográfico decorrente de palavras parônimas:** A aluna utilizou a conjunção adversativa “mas” em lugar do advérbio de intensidade “mais”. Percebe-se, assim, que trata-se do fenômeno da paronímia, que segundo Evanildo Bechara (2009, p. 335), são “palavras parecidas na forma e diferentes no significado.”
2. **Erro ortográfico decorrente da ausência de acentuação gráfica:** A aluna não realizou a marcação dos acentos gráficos nas palavras “maiúscula” e “minúscula”, as quais são proparoxítonas, e escreve “maiuscula” e “minuscula”. Cagliari (2010, p. 62) explana a noção de sílaba tônica, que pode ser “identificada como mais saliente do que as demais e serve para marcar as batidas rítmicas dos compassos da fala.”
3. **Erro ortográfico decorrente da transposição da fala para a escrita:** Supressão do fonema /a/ no interior da palavra: “pra” em vez de “para”. Esse erro pode ser motivado pela interferência de regras fonológicas sistemáticas no dialeto.



4. **Erro ortográfico decorrente da troca entre palavras homófonas:** Trata-se da utilização da contração da preposição *de* + artigo *a* (*da*) no lugar da forma verbal “*dá*”. O verbo “*dar*”, quando conjugado na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (*dá*), apresenta o mesmo significante sonoro da forma “*da*”. Essa homofonia pode levar à substituição de uma forma por outra, o que consiste em um erro no plano da morfologia, decorrente da utilização de uma forma com valor gramatical distinto.
5. **Erros ortográficos decorrentes do uso indevido de letras:** A aluna escreveu “*tanbén*” em lugar de “*também*”. Segundo Cagliari (2010, p. 123), “o uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra.” Esse tipo de escolha revela que a aluna dispõe de um arcabouço fonológico desenvolvido, embora ainda apresente dificuldade em compreender a relação entre som e grafema. Outros exemplos observados: “*min*” em lugar de “*mim*” e “*ben*” em lugar de “*bem*”.

Texto 2. Análise das produções dos alunos





1. Erro ortográfico decorrente do uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas:

No meio do período da oração, a aluna escreve “Dos” em lugar de “dos”. A pouca ocorrência desse erro revela que a aluna conhece a correta utilização das letras minúsculas e maiúsculas, embora ainda tenha cometido desvios ortográficos pontuais.

2. Erros ortográficos decorrentes da transposição da fala para a escrita:

- a. “*esforção*” em lugar de “*esforçam*”. Quanto a suas pronúncias, essas palavras apresentam sons semelhantes, assim, observa-se que esse fator pode levar à aluna a escrever a palavra da maneira como é pronunciada. Cagliari (2010, p. 120) afirma que “quando escreve *casarão* (casaram), o fato de ele escrever *ão* em vez de *am* revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em *am* cuja pronúncia é *ão*”.
- b. O uso do “*por que*” em lugar de “*porque*”, apesar de serem palavras homófonas, caracteriza-se como um erro ortográfico decorrente de influências da oralidade na escrita. Supõem-se que essa categoria específica de erro pode ocorrer quando o aluno desconhece as funções e os usos dos “*porquês*” na língua portuguesa.
- c. Para além do uso indevido de letras em “*esplicam*” em lugar de “*explicam*”, observa-se que a escrita da aluna apresenta indícios de transposição da fala para a escrita. Ao escolher a letra *s* em lugar da letra *x*, a aluna realizou uma escolha errada, porém, conforme Cagliari (2010, p. 120) “*de acordo com as possibilidades de uso do sistema de escrita*”. Dessa forma, a grafia da aluna revela o seu modo de pronunciar a palavra.
- d. “*pra*” em lugar de “*para*”.

3. Erro ortográfico decorrente do uso indevido de letras: A aluna realizou uma substituição da letra *m* pela letra *n*, e escreveu “*conplicada*” em lugar de “*complicada*”. Cagliari (2010, p. 123) explica que esse uso indevido de letras “*é sempre possível dentro do sistema, ocorrendo em muitas palavras*”.

4. Erro ortográfico decorrente da ausência de acentuação gráfica: “*virgula*” em lugar de “*vírgula*”.

5. Erro ortográfico decorrente da ausência de marcação de plural: “*caça-palavra*” em lugar de “*caça-palavras*”. Cipro Neto e Infante (2008) explicam que a marcação do plural em substantivos ligados por hífen pode gerar algumas dúvidas. Nesse caso, observa-se que a aluna ainda se encontra em fase desenvolvimento de suas habilidades

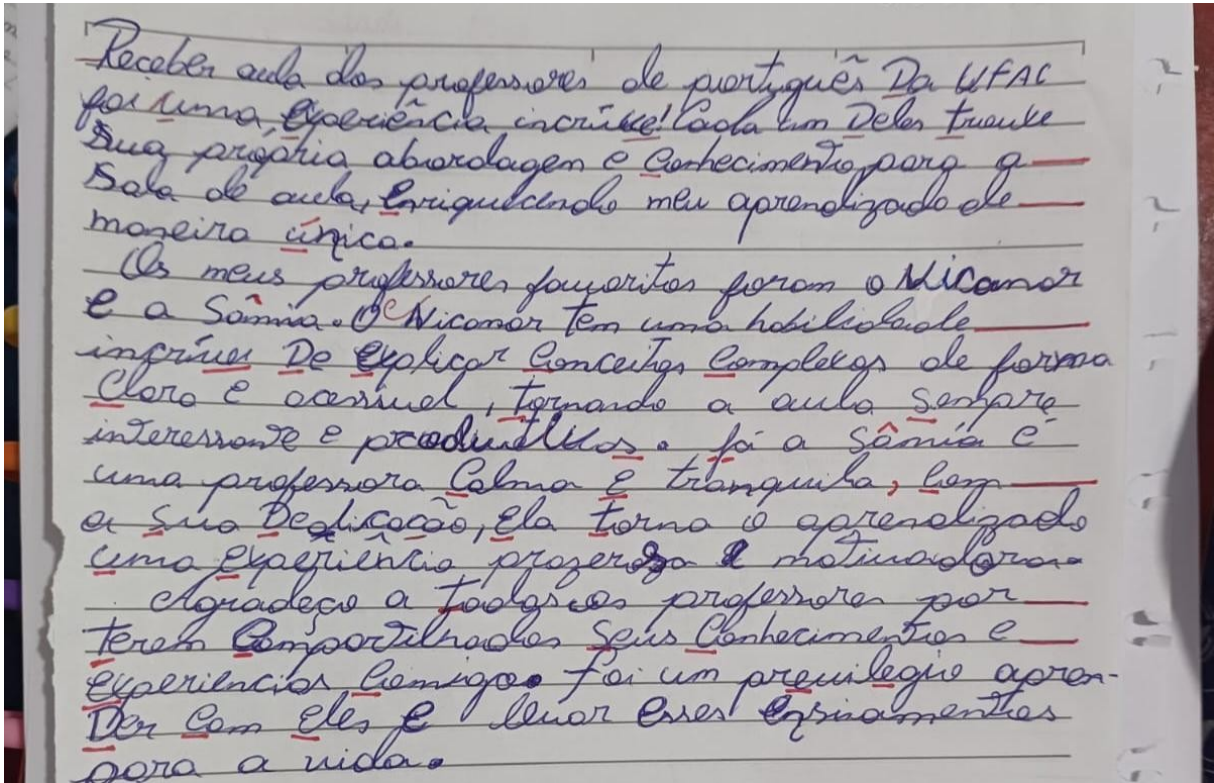


ortográficas, o que justifica a não aplicação da norma-padrão, segundo a qual, sendo o primeiro elemento um verbo, apenas o segundo termo – o substantivo “palavra” – deve receber a marca de plural.

ENALIC

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Texto 3. Análise das produções dos alunos



1. Erros ortográficos decorrentes do uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas:

- a. A aluna grafou os pronomes pessoais “ela” e “eles”, os pronomes possessivos “sua” e “seus” e o pronome pessoal do caso oblíquo “comigo” com letra maiúscula, escrevendo “Ela”, “Eles”, “Sua” e “Seus”. A respeito desse uso indevido de letras, faz-se necessário mencionar o argumento de Cagliari (2010), segundo o qual “Aprendendo que devem escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, alguns alunos passam a escrever os pronomes pessoais também com letras maiúsculas;” (CAGLIARI, 2010, p. 125).
- b. Dentre as marcações inadequadas de palavras ao longo do texto em letra maiúscula, destacam-se “Calma”, “Conhecimentos”, “Dedicação” e “Conceitos Complexos”.



- b. Erros ortográficos decorrentes da transposição da fala para a escrita: “*previlegio*” em lugar de “*privilégio*”. Compreender a substituição de vogais em determinadas palavras como uso indevido de letras significa desconsiderar os fatores fonológicos que possivelmente motivaram esse erro ortográfico. Nesse sentido, “não consideramos troca de vogais como uso indevido, porque quase sempre representam transcrições fonéticas” (CAGLIARI, 2010, p. 123).

Para uma melhor sistematização dos acertos de todas produções textuais analisadas, observa-se o quadro a seguir:

Quadro 1 - Sistematização dos acertos das produções textuais das alunas

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Uso de letra maiúscula	Apresenta todos os períodos iniciados com letra maiúscula e escrita de nomes próprios com letra maiúscula.	Todos os parágrafos iniciados com letra maiúscula.	Todos os parágrafos iniciados com letra maiúscula.
Grafia cursiva	Apresenta grafia cursiva correta de todas as letras com poucas variações no estilo.	Apresenta grafia cursiva adequada na maioria das letras.	Apresenta conhecimento da correta grafia cursiva na maioria das palavras.
Acentuação gráfica	Em certas ocasiões, acentua corretamente as palavras.	Acentua corretamente a maioria das palavras, ainda que tenha cometido alguns desvios de acentuação gráfica	A maioria das palavras apresentou correta acentuação gráfica, embora algumas deixaram de ser acentuadas.
Destaques	Marcação correta com letra maiúscula no início de período e no final de todos os períodos apresenta ponto final.	Quase todos os períodos finalizam com ponto final.	Grafia correta de quase todas as palavras e marcação de nomes próprios com letra maiúscula.

Fonte: Elaboração própria dos autores com base nas produções textuais das alunas.

Reflexão acerca dos erros e acertos

Destaca-se que, em todas as produções textuais, as alunas demonstraram pleno conhecimento a respeito do recuo da margem esquerda para identificar o início dos parágrafos. Cagliari (2010) realiza uma reflexão acerca dos acertos em determinadas produções textuais de crianças enfatizando que os acertos em geral não são levados em consideração como os erros, pelo contrário, os acertos encontrados “são admitidos como

absolutamente previsíveis... agora, os erros pesam toneladas nas avaliações”(CAGLIARI, 2010, p. 127).

Dessa maneira, o quadro apresentado é uma possibilidade de levantamento dos acertos e dos destaques encontrados nas produções textuais dos alunos. Assim, embora as produções textuais apresentem desvios de norma-padrão, é possível perceber no quadro que a quantidade de acertos é superior a quantidade de erros em algumas produções textuais, o que confirma que as alunas obtiveram ao longo de suas jornadas escolares conhecimento suficiente para realizar a atividade de produção textual, por isso, “fica claro que os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças e nem os acertos são obra do acaso”(CAGLIARI, 2010, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar os principais erros e acertos ortográficos identificados em produções textuais de alunas do 8º ano do Ensino Fundamental II. Com base nos textos analisados e na experiência de docência vivenciada no PIBID, é possível concluir que a atividade de produção textual é muito relevante no contexto de ensino de Língua Portuguesa, sob uma perspectiva que reconhece e valoriza as variedades linguísticas, mas interpreta os erros e os acertos ortográficos a partir do conhecimento científico e das normas convencionalmente valorizadas na Gramática.

A experiência de docência no PIBID possibilitou notar algumas dificuldades e facilidades que as alunas apresentam na escrita, dentre os acertos destacaram-se em todas a marcação correta com letra maiúscula no início de período e a correta grafia cursiva na maioria das palavras. Além disso, embora em todas produções textuais tenham-se notado erros ortográficos decorrentes da transposição da fala para a escrita, com o auxílio do professor, os alunos que cometem erros similares podem ser ajudados a partir de uma explicação que os orienta a descobrir e a compreender os sentidos da forma ortográfica correta em um texto.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, 2009.



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

CEGALLA, D. P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. 48. ed. rev. e atual. São Paulo: **Editora Nacional**, 2008.

STUMPF, M. C. Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do ensino fundamental: mas proposta de trabalho. Cascavel, 2015. 126 p.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8.ed. São Paulo: **Cortez**, 2002.