



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – CAMPUS I  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**AYSE PRICILLA BRITO DIAS E SILVA**

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA E REFLEXIVA DA  
ORTOGRAFIA: UMA ANÁLISE DO EMPREGO DOS GRAFEMAS M E N NA  
ESCRITA DE ALUNOS DO CICLO III, DA MODALIDADE EJA.**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2019**

AYSE PRICILLA BRITO DIAS E SILVA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA E REFLEXIVA DA  
ORTOGRAFIA: UMA ANÁLISE DO EMPREGO DOS GRAFEMAS M E N NA  
ESCRITA DE ALUNOS DO CICLO III, DA MODALIDADE EJA.**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva.

CAMPINA GRANDE – PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Ayse Pricilla Brito Dias e.

O ensino e a aprendizagem sistemática e reflexiva da ortografia [manuscrito] : uma análise do emprego dos grafemas *M* e *N* na escrita de alunos do ciclo III, da modalidade EJA / Ayse Pricilla Brito Dias e Silva. - 2019.

112 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.

"Orientação : Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Ensino de jovens e adultos - EJA. 2. Ortografia. 3. Ensino de língua portuguesa. I. Título

21. ed. CDD 374

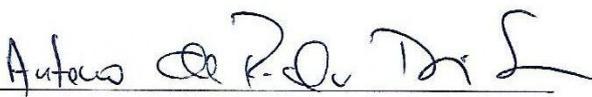
AYSE PRICILLA BRITO DIAS E SILVA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA E REFLEXIVA DA  
ORTOGRAFIA: UMA ANÁLISE DO EMPREGO DOS GRAFEMAS M E N NA  
ESCRITA DE ALUNOS DO CICLO III, DA MODALIDADE EJA.**

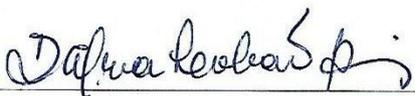
Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Letras – Língua Portuguesa.

Aprovada em: 18 / 07 / 2019.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva (Orientador) UEPB



Profa. Dra. Dalva Lobão Assis - UEPB



Profa. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcante - UEPB

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus filhos Vagner Diogo e Marcio Bruno, minhas fontes de inspiração para a busca e promoção de um mundo melhor.

Ao meu amado, Marcio Wagner, por todo amor, dedicação, companheirismo, por ter acreditado e lutado junto comigo. Essa conquista também é sua.

Aos meus pais, Vanderley e Iza, minha base, por terem me proporcionado o privilégio de uma educação formadora de valores, e me ensinado a lutar pelos meus objetivos com dignidade.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Todo Poderoso, que por sua infinita misericórdia sempre tem feito coisas grandes e maravilhosas em minha vida, proporcionando-me viver inúmeras vitórias.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, pelo exemplo de ser humano e profissional, pela paciência e dedicação durante todo o tempo, por ter acreditado na minha capacidade e contribuído grandemente para minha formação.

As Professoras Dra. Iara Francisca e Dra. Dalva Lobão, por toda contribuição, competência, precisão e dedicação no processo de construção deste trabalho. Toda ajuda desempenhada foi muito importante para a minha jornada acadêmica e minha formação profissional.

Aos meus irmãos, Jhonatta Alexandre e Johnson Augusto, que tanto me orgulham e me inspiram, por todo amor e carinho que compartilhamos durante toda vida, sobretudo nos momentos mais difíceis, aconselhando-me com palavras de ânimo a seguir em frente e não desistir dos meus sonhos.

A tia Mércia Brito, por sua amizade, companheirismo, cuidado, conselhos e incentivos durante todo o meu percurso acadêmico.

Aos meus sogros, Dione e Dió, por toda ajuda desempenhada, pelo cuidado com minha família, pelas palavras de incentivo, por acreditarem na minha capacidade de alcançar os meus objetivos e não permitirem que eu desistisse de lutar por eles, sem vocês a caminhada teria sido bem mais difícil.

A amiga Diosilene, por toda ajuda desempenhada, pelos conselhos e incentivos para a realização desse trabalho, que foram fundamentais para essa conquista.

Aos meus amados alunos, colaboradores dessa pesquisa, pelo acolhimento, carinho e dedicação que me receberam, pois foram o combustível para que eu acreditasse cada vez mais na possibilidade de se proporcionar ao contexto escolar um ambiente acessível e prazeroso.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

## RESUMO

Este trabalho consiste na exposição dos resultados de uma pesquisa-ação de cunho descritiva e expositiva, realizada com uma turma do ciclo III do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública no município de Boqueirão, Paraíba. O objetivo dessa pesquisa é investigar e defender como o ensino contextualizado, sistemático e frequente da ortografia, realizado a partir da necessidade do aluno, com dispositivos elaborados pelo professor, capazes de proporcionar uma aprendizagem mais consistente, viabiliza a apropriação do conhecimento ortográfico por parte desse discente. A mesma está embasada nas contribuições teóricas de Silva (2017), Morais (2009), Monteiro (2007), Cagliari (1999), Lemle (1998), entre outros. Para a coleta de dados partimos da aplicação de uma sequência didática organizada para o estudo de aspectos ortográficos provenientes das necessidades de aprendizagem demonstradas pelos alunos em seus textos. O *corpus* de análise desse estudo é composto pelas atividades elaboradas para o estudo sobre o uso dos grafemas *m* e *n*, quando em dígrafos vocálicos, de acordo com a norma-padrão. Os resultados dessa investigação confirmam a possibilidade da construção consciente de conhecimentos e habilidades por parte do aluno que é exposto a uma metodologia de ensino-aprendizagem sistemática, frequente e reflexiva sobre o uso da norma-padrão da Língua Portuguesa.

**Palavras-Chave:** Ensino de Língua Portuguesa ; Ortografia; EJA.

## **ABSTRACT**

This work consists of the presentation of the results of a descriptive and expository action research carried out with a group of cycle III of the Elementary Education of Youth and Adult Education in a public school in the city of Boqueirão, Paraíba. The purpose of this research is to investigate and defend how the contextualized, systematic and frequent teaching of spelling, made from the student's need, with devices developed by the teacher, able to provide a more consistent learning, allows the appropriation of spelling knowledge by this student. It is based on the theoretical contributions of Silva (2017), Morais (2009), Monteiro (2007), Cagliari (1999), Lemle (1998), among others. For the data collection, we started with the application of a didactic sequence organized to study the orthographic aspects of the learning needs demonstrated by the students in their texts. The corpus of analysis of this study is composed of the activities elaborated for the study on the use of graphemes m and n, when in vowel digraphs, according to the standard norm. The results of this investigation confirm the possibility of the conscious construction of knowledge and skills on the part of the student that is exposed to a systematic, frequent and reflexive teaching-learning methodology on the use of the standard standard of the Portuguese Language.

**Keywords:** Teaching of Portuguese language; Orthography; EJA.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - Relação das palavras grafadas com a troca de marca de nasalidade (m/n) .....36

QUADRO 2 - Relação de palavras com omissão/acrécimo de marca de nasalidade (m/n) ...36

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Atividade do 5º encontro realizada pela aluna G. ....	39
FIGURA 2 - Atividade do 5º encontro realizada pelo aluno F .....	40
FIGURA 3 – Trecho da atividade do 5º encontro respondida pelo aluno E.....	41
FIGURA 4 – Trecho da atividade do 6º encontro realizada pelo aluno E.....	43
FIGURA 5 – Exemplo da atividade do 7º encontro realizada pelo aluno A .....	44
FIGURA 6 – Exemplo da atividade do 8º encontro realizada pelo aluno D .....	46
FIGURA 7 – Exemplo da atividade do 8º encontro realizada pelo aluno E.....	47
FIGURA 8- Exemplo da atividade do 9º encontro realizada pelo aluno F .....	49
FIGURA 9 – Trecho da produção textual inicial do aluno F .....	50
FIGURA 10 – Trecho da produção textual reescrita pelo aluno F.....	50
FIGURA 11 – Atividade do 11º encontro realizada pela aluna C.....	52

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
1.1 Reflexões sobre o ensino da Ortografia.....	15
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	22
2.1 A materialização do projeto.....	22
2.2 O contexto da pesquisa .....	23
2.3 Os colaboradores da pesquisa.....	24
2.4 O planejamento das ações .....	25
2.4.1 A proposta de trabalho.....	26
2.4.2 A elaboração das atividades. ....	27
2.5 A execução das aulas .....	29
<b>3. VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO DIDÁTICA</b> .....	35
3.1 Análises das atividades aplicadas .....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57
<b>APÊNDICES</b> .....	59
APÊNDICE A – Sequência didática .....	60
APÊNDICE B – Atividade do 2º encontro.....	69
APÊNDICE C – Atividade do 4º encontro.....	71
APÊNDICE D – Atividade do 5º encontro .....	73
APÊNDICE E – Atividade do 6º encontro .....	75
APÊNDICE F – Atividade do 7º e 8º encontro .....	77
APÊNDICE G – Atividade do 9º encontro .....	79
APÊNDICE H – Atividade do 11º encontro .....	81
<b>ANEXOS</b> .....	83
ANEXO A – Imagens para o 1º encontro.....	84
ANEXO B – Texto do 2º encontro .....	85
ANEXO D – Imagens das conversas do WhatsApp do grupo da turma .....	89
ANEXO E – Produção textual inicial do aluno A.....	91
ANEXO F – Produção textual inicial da aluna B .....	93
ANEXO G – Produção textual inicial da aluna C .....	94

ANEXO H – Produção textual inicial do aluno D.....	95
ANEXO I – Produção textual inicial do aluno E.....	96
ANEXO J – Produção textual inicial do aluno F .....	97
ANEXO K – Produção textual inicial da aluna G .....	98
ANEXO L – Produção textual inicial da aluna H .....	99
ANEXO M – Atividade do 5º encontro respondida pelo aluno F .....	100
ANEXO N – Atividade do 5º encontro respondida pelo aluno E .....	101
ANEXO O – Atividade do 6º encontro respondida pelo aluno E .....	102
ANEXO P – Atividade do 7º encontro respondida pelo aluno A.....	104
ANEXO Q – Atividade do 8º encontro respondida pelo aluno D .....	105
ANEXO R – Atividade do 9º encontro respondida pelo aluno F .....	106
ANEXO S – Produção textual inicial com orientações para a reescrita do aluno F.....	107
ANEXO T – Produção textual reescrita do aluno F .....	108
ANEXO U – Produção textual inicial com orientações para a reescrita do aluno E.....	109
ANEXO V – Produção textual reescrita do aluno E .....	110
ANEXO W – Atividade do 11º encontro respondida pelo aluno A .....	111
ANEXO X – Atividade do 11º encontro respondida pela aluna C.....	112

## INTRODUÇÃO

Falar sobre o ensino de gramática da Língua Portuguesa é sempre uma questão desafiadora, tendo em vista as proporções e a gama de assuntos que envolvem esse contexto de ensino, pois não é novidade que há um fracasso no sistema educacional como um todo, realidade comprovada por diversos fatores de ordens cognitivas, psicológicas, falta de leitura, etc. Estas dificuldades que atestam o desenvolvimento dos sujeitos inseridos na educação Básica em nosso país são divulgadas especificamente pelo ENEM<sup>1</sup> e SAEB<sup>2</sup>, demonstrando que os alunos não conseguem atingir níveis satisfatórios de domínio do sistema ortográfico por exemplo.

São nas séries iniciais do Ensino Fundamental que se esperam que os princípios do sistema ortográfico sejam contempladas. No entanto, sabe-se que o domínio das convenções ortográficas não é adquirido completamente nessa fase escolar, haja vista que algumas características desse sistema demandam um tempo maior para serem apreendidas pelo aluno, podendo se estender durante os demais percursos de sua vida escolar.

Por sua vez, algumas dificuldades apresentadas pelo aluno no processo de conhecimento ortográfico nem sempre são contabilizadas como defasagens geradas pela falha no ensino, mas se culpabiliza simplesmente o indivíduo como se a dificuldade de aprendizagem fosse consequência de ordens subjetivas, apenas. Repetidas vezes, escuta-se de alunos e de profissionais da Língua Portuguesa o quanto a compreensão e a aprendizagem do sistema de escrita ortográfica dessa língua é “difícil” e que os alunos não gostam de estudá-la justamente por conta dessas “dificuldades”. É bem verdade que a organização do sistema ortográfico desse idioma não é tão simples como se deseja, e que a apreensão de vários aspectos ortográficos demanda um maior investimento de tempo, reflexão e manipulação de situações de linguagem escrita, para a sua devida apropriação. Sendo assim, a importância de

---

<sup>1</sup> ENEM – O Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente, e tem como “objetivo fundamental avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>>. Acesso em: 22/07/2019.

<sup>2</sup> SAEB – “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 22/04/2019.

se investir no ensino da ortografia consiste em proporcionar ao usuário da Língua Portuguesa a compreensão de que o sistema ortográfico dessa língua é normatizado por regras estabelecidas por convenção social com a finalidade de padronizar a escrita, visto que a aprendizagem dos aspectos desse sistema não são compreendidas/internalizadas sem o devido estímulo, exercício ou orientação.

É bastante comum encontrar nas escolas a ortografia sendo utilizada como recurso avaliativo de atividades de escrita para a obtenção de notas. Sabe-se, entretanto, que na maioria dos casos, a escola sequer oportuniza momentos para a reflexão e a aprendizagem do sistema ortográfico de maneira eficaz, mas, cobra do aluno que este domine de forma eficiente, livre de “erros”, a escrita ortograficamente correta. Essa atitude da escola tem levado muitas pessoas ao insucesso quanto ao domínio dessa vertente da linguagem e gerado muita aflição, receio e abstenção para esses sujeitos nos momentos de atividades de escrita.

Surge, então, um questionamento diante desse quadro de desajuste nacional no ensino de ortografia da Língua Portuguesa: Como a construção do conhecimento ortográfico pode ser viabilizado a partir da análise das necessidades do aluno, observada nos desvios ortográficos de palavras produzidas por ele?

Sem dúvida, são muitas questões que podem e precisam ser analisadas e refletidas, sobretudo divulgadas, mobilizadas. O enfrentamento dessas lacunas é algo que tem caráter de urgência quando admitimos que a melhor forma de sanar um problema é observando-o, acompanhando-o e analisando-o de perto. E nada melhor do que se começar uma análise onde se acredita ser o ambiente mais acessível dessa cadeia de desajustes, a sala de aula. É na escola que sem dúvida o alunado dedica maior parte de seu tempo aos estudos, lugar este que também deveria possibilitar a ele o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem autônoma, reflexiva e crítica, a partir dos estímulos propostos pelos docentes.

Diante do exposto, sentimos a necessidade de desenvolver uma pesquisa-ação tendo como colaboradores alunos do ciclo III, do Ensino de Jovens e Adultos – EJA, correspondente aos 6º e 7º anos, do período noturno, de uma Escola Pública Estadual, no município de Boqueirão, PB. Assim, nessa investigação objetivou-se demonstrar como o ensino contextualizado, sistemático e frequente da ortografia, realizado a partir da necessidade do aluno e com dispositivos capazes de proporcionar uma aprendizagem mais duradoura e consistente, viabiliza a construção do conhecimento ortográfico por parte desse discente.

Dessa forma, acreditamos que apostar na concepção de ensino de ortografia que contemple o desvio ortográfico do discente como princípio norteador para o trabalho com esse aspecto da linguagem, é possível elaborar intervenções didáticas eficientes para a apropriação

do sistema ortográfico. Acreditou-se também que a compreensão dos mecanismos de aprendizagem desenvolvidos pelos discentes pode ser revelada a partir da observação das escolhas que esses fazem ao cometerem certos tipos de desvios ortográficos, pois ao decidirem sobre o uso de uma letra ou sequência gráfica estão demonstrando, além do desconhecimento das propriedades da norma ortográfica, a formulação de hipóteses sobre conhecimentos previamente adquiridos.

Assim, o estudo aqui apresentado traz reflexões sobre a importância do ensino reflexivo e sistemático da ortografia da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, tendo como princípio a análise dos desvios ortográficos do uso dos grafemas *m* e *n*, encontrados nas escritas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, justificada pela urgência de práticas de ensino que oportunizem reflexões a respeito da maneira como ocorre eficientemente a aquisição de conhecimento, por meio de metodologias nas quais o indivíduo seja exposto ao objeto de estudo como agente fomentador de sua aprendizagem. O critério de escolha para o estudo dos grafemas *m* e *n* foi a análise da dificuldade ortográfica mais comum à maioria dos alunos demonstrada nas produções textuais dos participantes da pesquisa e que foi interpretada como necessidade de aprendizagem da turma.

Para o desenvolvimento do trabalho e o alcance dos objetivos propostos foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática (Apêndice A) na qual de forma contextualizada e sistemática foi abordado o conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa, especificamente da regra do emprego dos grafemas *m* e *n*, explicitados no capítulo da metodologia desta monografia.

As aulas e as atividades elaboradas e desenvolvidas na intervenção didática foram guiadas com base na concepção de língua e linguagem como interação, defendida por Travaglia (2009, p.23) quando de acordo com esse estudioso, a linguagem é um processo de interação em que o indivíduo, ao usar a língua, não o faz simplesmente para “traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Esse autor também defende que para o desenvolvimento da competência comunicativa o tipo de ensino mais adequado deve ser o produtivo, pois:

[...] já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o uso produtivo visa especificamente ao desenvolvimento de novas habilidades. Como já dissemos, estariam incluídos aqui o desenvolvimento do domínio da norma culta e da variante escrita da língua. Aliás, o ensino da variante escrita da língua é todo ele produtivo, uma vez que o aluno não apresenta, quando

entra para a escola, nenhuma habilidade relativa a essa variedade. (TRAVAGLIA, 2009, p. 40)

Logo, concorda-se que o ensino produtivo da ortografia ao proporcionar novas habilidades ao aluno sobre a escrita das palavras faz com que o mesmo assimile o uso da língua nas suas diversas modalidades, sobretudo na modalidade padrão.

Além dos pressupostos de Travaglia (2009), a análise foi guiada pelos estudos de Silva (2017), Morais (2009), Monteiro (2007), Cagliari (1999), dentre outros estudiosos da Língua Portuguesa.

Assim, o presente trabalho corresponde à exposição do relato da pesquisa-ação e da análise dos dados coletados mediante a realização da sequência didática elaborada para esse contexto. Como forma de direcionar a leitura, dividimos a monografia em três capítulos: no primeiro, tecemos considerações sobre o ensino da ortografia de Língua Portuguesa; no segundo, apresentamos aspectos da abordagem metodológica da experiência realizada; e, no terceiro, analisamos a experiência e os resultados obtidos, por meio das produções dos colaboradores.

Nas considerações finais, expomos nossas reflexões acerca da experiência e da importância do ensino da ortografia realizado de forma reflexiva e contextualizada, para a formação de escritores conscientes quanto ao domínio ortográfico da Língua Portuguesa.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Reflexões sobre o ensino da Ortografia

Compreende-se como ortografia o conjunto de regras estabelecidas para normatizar a grafia das palavras pertencentes a uma língua. A escrita ortográfica surgiu da necessidade de se cristalizar uma única forma gráfica para as diversas variações de uma mesma palavra, pelo fato de se ter havido um crescente uso da linguagem escrita nas interações humanas. Assim como afirma Cagliari (1999, p.67), “por causa dessa flutuação nos sistemas alfabéticos de escrita, devidas (*sic*) a pronúncias diferentes de uma mesma palavra causadas pela variação dialetal, que se originou a idéia de se ter uma ortografia”. Logo, a ortografia assumiu a responsabilidade de regular e estabelecer as relações entre letras e sons na formação dos vocábulos de uma língua. E passou, então, a ter um objetivo específico no sistema de escrita, o de facilitar a leitura entre todos os falantes de uma mesma língua por meio da unificação da escrita das palavras, embora as palavras possam ser verbalizadas de maneiras diferentes no momento da leitura, considerando as características próprias da fala de cada leitor.

Sendo assim, a relevância do ensino de ortografia consiste em proporcionar ao aprendente da variedade padrão escrita da língua a consciência de que a grafia das palavras obedece a um padrão de escrita convencional, instituído socialmente e constituído pelo estabelecimento de regras. Dá-se a relevância também pelo fato de a aprendizagem dessas regras garantir uma maior habilidade para o escrevente em manusear a linguagem escrita padrão de sua língua, com propriedade, visto que a apropriação efetiva destas regras não acontece sem o devido estímulo e orientação. Para tanto, Cagliari, (1999, p. 80) aponta que os alunos que são levados a perceberem os aspectos do sistema ortográfico:

Vão aprendendo que há pronúncias diferentes para uma mesma palavra na fala das pessoas, mas que todos escrevem essas palavras com uma única forma gráfica, dentro do sistema ortográfico. Os alunos que não recebem esse tipo de explicação não entendem direito porque não podem escrever *do jeito que eles falam* e, provavelmente, ficarão o resto da vida “chutando” as letras nas palavras, para acertar a ortografia.

Nesta perspectiva, percebe-se que deve haver o ensino do sistema ortográfico de forma que os alunos possam compreender a diferença e adquirir o domínio do uso da língua nas modalidades escrita e oral.

Entretanto, pode-se afirmar que o ensino da ortografia se consolidou, desde longos anos, de maneira negativa, com práticas metodológicas insuficientes, por que não dizer

ineficientes, quando se adotou a concepção de aprendizagem das convenções ortográficas da Língua Portuguesa por meio do contato repetitivo das formas corretas das palavras, o que seria, de acordo com Leal e Roazzi (2007, p.99-100), “a idéia de que se aprende ortografia treinando as palavras corretas, ou ainda, a idéia de que a aprendizagem da escrita se dá quando o aluno lê muito”. Essa prática equivocada do ensino da ortografia ainda é recorrente, quando segundo esses estudiosos:

Exemplos podem ser vistos em atividades que solicitam o ‘estudo de lista de palavras’ para ditado, ou através da cópia de erros cometidos. Nessas atividades, a criança não é solicitada a pensar o porquê da grafia correta ser diferente da grafia que ela tinha escolhido para escrever as palavras. E o pior é que, na maioria das vezes, a criança tem uma hipótese lógica para escrever diferente da forma convencional. Desta forma, seria necessário refletir sobre tal hipótese.

Nessa concepção, acredita-se que, para ocorrer a aprendizagem das formas corretas das palavras, basta simplesmente o hábito do contato diário e intenso com a leitura. Ou ainda, por meio de atividades de escrita, como os ditados de palavras que são utilizados para verificar o aparecimento de grafias com desvios ortográficos, e posteriormente ser solicitada a reescrita repetitiva e exaustiva dessas mesmas palavras com desvios, considerados “erros”, em sua forma correta, sem que haja uma reflexão sobre os princípios geradores das convenções ortográficas que regem tais palavras, sejam estas de caráter regular ou irregular.

Essa prática é embasada pela concepção mecanicista de aprendizagem da ortografia, unicamente, focando a memorização fotográfica, que embora tenha sido eficaz na formação de boa parte dos usuários da Língua Portuguesa, tem também contribuído para o insucesso da aprendizagem de outra grande parte, porque a mera memorização de determinadas regras ortográficas e a reescrita mecânica de algumas palavras podem não garantir uma efetiva construção do conhecimento ortográfico da língua por parte do falante. Pode-se exemplificar essa afirmativa com o “fracasso” quanto ao uso da regra do emprego dos grafemas *m* ou *n* no final das sílabas, quando após os alunos serem levados a repetir que antes de *p* e *b* usa-se *m* e não *n*, os mesmos continuam grafando palavras com *n* após esses grafemas (*p/b*) quando deveria ser *m*.

Todavia, pode ocorrer o ensino frequente de determinada regra, em uso contextualizado, fazendo com que o usuário internalize essa regra e perceba o sentido e a importância desse processo de aprendizagem ortográfica. É necessário dar privilégio, portanto, a um ensino em que o aluno seja levado a refletir frequentemente sobre os princípios e regras que regem a escrita e possa entender o seu uso.

Conforme Morais (2009, p. 35), “Nem sempre para acertar a grafia das palavras, é necessário decorar sua forma correta”. A falta de atividades que possibilitem ao aluno a reflexão sobre a escrita de maneira que este compreenda os aspectos regulares e irregulares do sistema ortográfico, é um fator preocupante, pois, o professor desperdiça a possibilidade de efetivar um ensino sistemático e dinâmico que mobilize os conhecimentos já existentes nos saberes dos alunos como estratégia para elaboração de intervenções didáticas.

Então, adotar uma concepção de ensino que priorize o contato com a ortografia como um objeto de estudo totalmente possível de ser refletido, compreendido e manipulado pelos usuários da língua já nos coloca numa posição diferenciada em relação aos modelos de ensino tradicionais desse conteúdo, visto que, segundo Morais (2009, p. 69):

Por ser um conhecimento de tipo convencional, normativo, não devemos apostar na ideia de que o aluno vá descobri-lo sozinho. Ele precisará de modelos sobre os quais refletir e de ajuda: situações que estimulem a reflexão sistemática sobre as características de nossa norma ortográfica.

Percebe-se, portanto, a importância do mediador que propicie situações nas quais o aluno seja levado a fazer uso reflexivo das normas ortográficas e assim possa internalizar o conhecimento construído na interação da sala de aula.

Quanto à noção de erros, Faraco (2009, p. 55) orienta sobre o tratamento com os desvios de escrita apresentados pelos alunos, quando evidencia que os “erros” encontrados na escrita dos alunos precisam ser compreendidos como “parte do processo de internalização do sistema”, pois, revelam as hipóteses formuladas por estes frente às relações de letras e sons requeridas em determinados contextos. E é justamente a partir da orientação guiada pela interpretação desses “erros” que o professor definirá as “estratégias para que os alunos possam superar progressivamente essas dificuldades”.

No que se refere ao direcionamento sobre o ensino das questões ortográficas a serem superadas pelos aprendizes, Faraco (2009, p. 53) faz a seguinte orientação:

[...] as decisões do professor quanto à ordenação do ensino dos diferentes aspectos do sistema gráfico deverão levar em conta a articulação de dois critérios: o grau de regularidade do fenômeno (primeiro os mais regulares e produtivos; depois os irregulares) e sua frequência (primeiro os mais frequentes; depois os mais raros; deixando os raríssimos para outras séries do primeiro grau).

Assim, disponibilizar situações de ensino-aprendizagem que desenvolvam atividades reflexivas e sistemáticas para a apropriação do sistema ortográfico da Língua Portuguesa a partir da análise dos desvios ortográficos que os alunos cometem é garantir que este ensino seja de fato efetivado. Analisar a ocorrência desses desvios, quais as razões e hipóteses que fazem com que os estudantes sejam levados a cometê-los, podem revelar qual o melhor caminho a ser seguido quando se objetiva orientá-los para o enfrentamento destas dificuldades.

Lemle (1998) discorre que os sujeitos que estão em fase de alfabetização podem apresentar três etapas durante esse processo que possibilitam ao professor identificar o estágio da aquisição dos conhecimentos ortográficos da língua em que esses alunos se encontram, fato que poderá facilitar o planejamento do trabalho docente, por meio da observação de falhas de três ordens apresentadas na escrita. A primeira etapa corresponde ao conhecimento e distinção das formas gráficas que as letras assumem. A segunda seria o momento em que o aluno tenta reproduzir na escrita a transcrição dos sons da fala, visto que está no processo de compreensão do funcionamento da língua escrita e das regularidades próprias desse sistema. A terceira é a apreensão de que algumas letras podem representar variados sons e mais de uma letra pode concorrer na representação do mesmo som. Essa autora explica ainda, que, a superação dessa etapa, no entanto, não ocorre num espaço de tempo relativamente pequeno, as dificuldades ortográficas próprias dessa fase poderão ser minimizadas pouco a pouco com a prática de leitura e escrita.

Essa estudiosa assegura que, para ser considerado alfabetizado, o aluno precisa ter superado as duas primeiras etapas do processo de aprendizagem, e restar-lhe apenas a efetiva compreensão dos saberes da terceira etapa. Ela ainda faz uma importante recomendação sobre a avaliação dos saberes dos alunos levando em consideração a apresentação das falhas de escrita dos alunos. Revela que identificar em qual estágio de aprendizagem os alunos se encontram poderá guiar o professor em sua prática de ensino, pois levará em conta os saberes já adquiridos por esses alunos e quais conhecimentos e habilidades precisam ainda ser atingidos. Lemle (1998, p. 40), ainda diz que:

Por meio desse enfoque, podemos estabelecer objetivamente um critério prático para avaliar os erros de escrita e de leitura cometidos pelo alfabetizando. Além disso, podemos utilizar a avaliação dos erros para diagnosticar com bastante precisão em que etapa do processo de aquisição o aluno se encontra.

Na verdade, o que a autora chama de erros de escrita pode ser considerado como os desvios ortográficos, que servirão de base para diagnosticar o nível de apropriação do sistema ortográfico em que os alunos se encontram não apenas na fase de alfabetização, mas, em todos os níveis escolares desse discente.

De acordo com Leal e Roazzi (2007), os erros dizem muito mais do que um simples descuido com a escrita, ou falta de atenção, eles revelam, sobretudo, muitas vezes uma “hipótese lógica” para tal escrita que o aprendiz formulou ante os conhecimentos previamente adquiridos. Quanto a isso, Cagliari, (1999, p.105) também já afirmava que “quando estão em fase de alfabetização, costumam escrever fazendo hipóteses sobre como seria a forma ortográfica das palavras (categorização funcional das letras) e até mesmo sobre como seria o desenho das letras (categorização gráfica)”. Logo, o professor tem a sua disposição a opção de adotar a análise dos erros como ferramenta de trabalho e não apenas como forma de avaliação e atribuição de notas, como é verificada em tantas práticas de ensino. Neste caso, Leal e Roazzi (2007, p. 100) afirmam que

O erro deixa de ser visto como algo que precisa ser rapidamente superado e passa a ser visto pelo professor como uma fonte importante de conhecimento dos processos de aquisição da língua escrita. Esta diferente abordagem em relação ao conceito de escrita e de erro é particularmente válida para compreender-se a natureza das dificuldades de aprendizagem da escrita e a elaboração de formas de intervenções didáticas.

Portanto, compreender que o aprendiz pode manipular a linguagem e utilizar-se de múltiplas estratégias de aprendizagem nas diferentes situações que requerem o uso da ortografia é admitir que além da memorização/aprendizagem correta da grafia das palavras ele também é capaz de refletir criticamente sobre as regularidades que estão impostas à língua.

Monteiro (2007, p. 59) afirma que é relevante o ensino sistemático das regras de ortografia, no entanto, que este seja feito de maneira participativa e integrado com as descobertas do aluno, sempre partindo das situações de leitura e escrita. Para essa estudiosa essa metodologia do ensino da ortografia é para

Permitir-lhes avaliar suas possíveis hipóteses, questionar as dos companheiros, trocar idéias, tirar conclusões, explorar tudo aquilo que a língua permite e com isso avançar efetivamente no domínio das regras ortográficas.

Ainda sobre a metodologia de considerar os “erros” como base norteadora para uma aprendizagem sistemática e eficaz da ortografia, Cagliari (1999, p. 84) indica que é justamente a forma como esses erros recebem tratamento que influenciará os resultados da

aprendizagem. Para esse estudioso “o melhor é encarar de frente e combatê-los com explicações adequadas, tantas vezes quantas forem necessárias. E se a explicação não funciona de um jeito, o melhor é procurar outro modo de explicar”.

Dessa forma, é indispensável o papel do professor e da escola, na propagação desse tipo de ensino que visa no aluno um potencial além do que atualmente é considerado: o aluno como mero receptor de conteúdo. E transfira-se ao contexto escolar a responsabilidade para lidar com situações de ensino-aprendizagem efetivas e significativas.

Cabe ao professor, compromissado, avaliar qual estratégia de ensino será necessária diante do quadro em que se encontra determinada turma, decidir quais as atividades possibilitarão aos alunos compreenderem os conteúdos em questão, e adaptá-las quando necessário, intensificá-las quando os resultados forem positivos, abrir mão de algumas estratégias quando estas não renderem o esperado. Enfim, estar sempre atento ao que o contexto necessita especificamente.

Nesta perspectiva de como elaborar e sintetizar em metodologia de ensino essas diretrizes, Silva (2017) orienta-nos para a relevância do trabalho com a ortografia que contemple nas práticas docentes a “frequência e sistematicidade” de atividades que não apenas tenham caráter repetitivo das ações ou atividades, mas, sobretudo um trabalho que leve o aluno ou aprendente a criar uma consciência sobre o objeto de estudo em questão (a ortografia) que lhe garanta, em longo prazo, a autonomia de se portar sobre este de maneira competente. O autor reforça ainda como que essa forma de abordar o trabalho com o ensino não só de ortografia, mas também com os outros conteúdos de língua portuguesa, pode tornar a aprendizagem um pouco “menos complexa”, visto que parte da premissa de que o aluno é integrado às estratégias de construção/formação de seu conhecimento como sujeito indispensável a esse processo.

Logo, concordamos com o referido autor, quando este faz uma crítica à maneira como o livro didático de Língua portuguesa apresenta e sugere a abordagem de seus conteúdos, que em nenhum momento leva em consideração os ritmos de aprendizagem de que cada aluno necessita. Trazendo quase sempre atividades “cumulativas e não correlacionadas”, o que não possibilita ao aluno desenvolver uma habilidade cognitiva que o permita refletir e se apropriar efetivamente do conteúdo que lhe é *imposto*. E salienta que essas duas formas de estimulação do pensamento à aprendizagem não podem ser confundidas com a mera atividade de repetição, pois na visão de Silva (2017, p. 37) aqui reiterada:

[...] trata-se de um treino contínuo para que o sujeito apreenda, internalize, dialogue consigo, estabeleça parâmetros, isole as unidades e adquira essa consciência como fator causal que interferirá, em outros momentos, na ortografia. [...] consciência fonológica assentada na *frequência e sistematicidade*: é a funcionalidade dos contextos de uso da língua que permite ao sujeito falante uma autonomia em seu aprendizado e, *in progress*, passando para as demais etapas, fazendo pontes entre o aprendizado de agora e o posterior.

Comprendemos, portanto, a necessidade de conscientização por parte dos docentes de adotar uma prática de ensino que compreenda a relevância de propor momentos de estimulação à aprendizagem que desperte no aluno sua consciência por fazer parte dos momentos de interação com o objeto de conhecimento com a finalidade de ser construída de maneira participativa a aquisição de estratégias para a internalização do conteúdo abordado. Acreditamos, pois, que quando o aluno é estimulado a pensar e criar hipóteses sobre o objeto de estudo, ele alcança êxito, todavia, se o mesmo for levado a internalizar de maneira mecânica o conteúdo apresentado, sem que lhe seja dada a oportunidade de refletir e se questionar sobre suas possibilidades próprias, formulando suas hipóteses, maturando suas ideias e testando-as em um período de tempo satisfatório, certamente será duvidoso assegurar o êxito da aprendizagem.

Portanto, defendemos a ideia de que é analisando e procurando entender como cada aluno aprende que o professor pode ser capaz de intervir e orientar o aprendiz na aquisição de conhecimento. Assim, quando esse se volta ao aluno com a intenção de indagar sobre como o discente está internalizando o conteúdo, quais estratégias de memorização o aluno utiliza, e quais os fatores que podem estar gerando as dúvidas e ocasionando o erro, é que realmente o docente está efetivamente intervindo nesse processo. Esta atividade de questionar as hipóteses que estão sendo formuladas e utilizá-las em momento oportuno será, certamente, de grande valia, tanto para o professor quanto para o aluno, pois é compreendendo a realidade de cada um, as especificidades que a turma apresenta que o professor terá condições de atingir o objetivo de nivelar os saberes entre estes, proporcionando que o aluno construa uma consciência acerca do uso da língua nas suas diversas modalidades .

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 A materialização do projeto

Nesse capítulo apresentamos os procedimentos realizados na pesquisa-ação denominada *O ensino e a aprendizagem sistemática e reflexiva da ortografia: uma análise do emprego dos grafemas m e n, na escrita de alunos do ciclo III, da modalidade EJA*, desenvolvida em uma escola da Rede Estadual de Ensino Público, na cidade de Boqueirão – PB.

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, utilizando técnicas descritivas e expositivas, pois, conforme Prodanov (2013, p.70), nesse tipo de atividade “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o sujeito que não pode ser traduzido em números”. Nesse direcionamento, Severino (2007, p.120), afirma que esse tipo de pesquisa

[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Concordando com essa perspectiva de abordagem científica, optamos por esse tipo de pesquisa por entender-se que esta seja uma opção de investigação que possibilita a compreensão da totalidade do objeto investigado, por meio do processo auto-reflexivo nas ações implementadas na prática, permitindo a produção de informações e conhecimento, ampliando a capacidade de compreensão a partir da relação entre teoria e prática, o que, conforme Tripp (2005, p. 446), é um processo no qual “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.”.

## 2.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de uma turma do Ensino Fundamental II, da Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), especificamente ao ciclo III, correspondente aos 6º e 7º anos, do período noturno, na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo, na cidade de Boqueirão, Paraíba.

Cabe salientar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma das modalidades da educação garantida por lei, criada pelo Governo Federal para assegurar o direito ao acesso a todos os níveis da educação básica ao público de pessoas jovens e adultas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos escolares na idade apropriada. Ofertado à jovens a partir de 15 anos que não concluíram as etapas do ensino fundamental e a partir de 18 anos para os que não concluíram o ensino médio, com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem considerando as “características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (LDB, 2017, p. 30).

O período de intervenção ocorreu entre os meses de março, abril e maio de 2019, totalizando a quantidade de 30 aulas ocorridas em 12 encontros, com duas ou três aulas cada um, nos quais foram aplicadas as atividades (vide Apêndices) elaboradas em decorrência de uma sequência didática (Apêndice A) planejada para atender aos objetivos de ensino e aprendizagem esperados e, conseqüentemente, possibilitar a geração dos dados que são analisados nesta monografia.

A motivação para a escolha dos sujeitos colaboradores partiu do desejo de contribuir em um contexto que tem sido esquecido por muitos dos responsáveis pelo seu funcionamento, tanto no ambiente escolar, quanto pelos órgãos competentes. Também por se acreditar no direito ao acesso à educação de qualidade e eficiente provenientes de práticas de ensino que sejam significativas para os alunos desta modalidade, tanto quanto aos alunos de outras modalidades de ensino, pois muito embora seja essa atitude de responsabilidade dos órgãos competentes, não é essa a realidade presenciada em alguns contextos escolares. Faz-se necessário salientar as características desses sujeitos que reingressam à escola, muitas vezes depois de anos longe do ambiente escolar, por motivos tão particulares e ao mesmo tempo tão plurais. É certamente um contexto marcado por uma heterogeneidade que deve ser levada em consideração quando almejamos atingir êxito em nossa prática de docente e na aprendizagem. Logo, proporcionar a esse aluno, o reingresso aos estudos, com o intuito de concluí-los – algo que lhe foi negado ou impossibilitado na idade certa – é uma oportunidade de ver significado na educação escolarizada e de ele se identificar com aquilo que lhe é apresentado, sendo visto

como coparticipante da formação dos seus saberes é, no mínimo, um incentivo a mais para esse estudante.

### 2.3 Os colaboradores da pesquisa

Inicialmente contamos com a participação de oito alunos. Sendo 4 deles do sexo feminino e 4 do sexo masculino, cuja idade variava entre 19 e 35 anos. Porém, por conta da evasão escolar, chegou-se ao final da pesquisa com apenas cinco colaboradores, fato que não interferiu negativamente sobre a análise dos dados, embora a quantidade de dados que poderiam ter sido gerados com a participação de todos os oito alunos iniciantes pudessem ter ampliado as reflexões acerca do objeto de estudo. Todos os participantes da pesquisa regressaram aos estudos neste ano, e a maioria já estava há alguns anos sem contato com a instituição escolar por motivos relativamente particulares e específicos, entretanto, típicos da realidade escolar que compõem as salas de aula da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos.

Uma sala de aula composta por uma heterogeneidade marcada por histórias de vidas singulares, com fortes memórias aos anos de ensino anteriores, ao qual não conseguiram dar continuidade e que lhes custaram à plena participação e inclusão em esferas sociais tão almejadas por aqueles sujeitos. No entanto, estavam ali com o intuito de, com posse de uma nova oportunidade, resgatar o tempo perdido, desta vez, esperando encontrar naquele espaço algo de novo, algo que significasse positivamente e lhes permitisse a aquisição de conhecimentos de maneira efetiva, e encontrassem o verdadeiro significado da necessidade do processo de ensino institucionalizado, escolar.

Foi visível e compreensível o estranhamento por parte dos colaboradores à maneira como as aulas desenvolveram-se e como a prática de ensino e aprendizagem se configurou naquele contexto. Pois, tão logo os alunos verbalizaram que não estavam acostumados com um modelo de aula na qual pudessem interagir com o objeto de conhecimento, com as opiniões dos colegas e que pudessem indagar sobre suas hipóteses sem serem ignorados ou ridicularizados.

Esperavam, na realidade, uma aula “chata” de “Português” em que o professor pede para que os alunos copiem páginas e mais páginas de conceitos dos conteúdos, retirados de cópias do quadro ou de livros (muitas vezes em quantidades insuficientes para todos) e que respondam algumas questões referentes aquele conteúdo para ganharem um visto de

atividade, e ao final do bimestre tenham que se submeter a uma avaliação (prova escrita) que gera um momento de “terror”, pois muitos não conseguem “decorar” a quantidade de matéria e não conseguem obter nota suficiente para atingir a média, pois sequer têm tempo para discutir/refletir sobre aquele assunto por conta da carga horária da aula ser reduzida e ter que se cumprir com a quantidade de conteúdo estabelecido para o ensino e aprendizagem.

#### 2.4 O planejamento das ações

Para atender ao objetivo geral houve a necessidade de se elaborar e executar uma sequência didática com os colaboradores (Apêndice A) a partir da qual foi possível alcançar os objetivos específicos abaixo elencados:

- a) analisar a ocorrência dos erros ortográficos mais comuns entre o alunado, refletindo sobre quais as motivações que os levam a cometerem aqueles tipos de erros;
- b) elaborar uma proposta metodológica com atividades reflexivas e sistemáticas a partir da observação dos desvios ortográficos encontrados;
- c) refletir sobre o desempenho ortográfico dos alunos antes e depois da intervenção.

Pensou-se em uma sequência didática que atendesse aos interesses da pesquisa e estivesse em comum acordo com os interesses dos colaboradores da mesma, como também aos interesses da escola. Para tanto, foi levada em consideração a temática da igualdade de gênero como tema transversal a ser abordado durante o período da intervenção, por se ter sido orientado pela equipe pedagógica da escola que a culminância do bimestre teria como tema gerador os Direitos Humanos.

O assunto Ortografia foi pensado e predefinido tendo em vista atender ao objetivo geral desta pesquisa, porém, só após a análise e interpretação da necessidade de aprendizagem expressa nos textos das produções iniciais escritas pelos alunos, na etapa de apresentação da situação da sequência didática, é que se delimitou no assunto a categoria específica a ser estudada (o emprego de *m* e *n* em final de sílaba). Ficou evidente nos textos dos alunos a necessidade de se conduzir o estudo da regularidade ortográfica dos usos dos grafemas *m* e *n*, em contextos de composição dos dígrafos vocálicos que, de acordo com a Moderna gramática portuguesa, de Evanildo Bechara, (2015) o uso destas letras (*m/n*) é orientado pelas seguintes regras: “Quando aquelas vogais são iniciais ou mediais, a nasalidade é expressa por *m* antes de *b* e *p*, e por *n* antes de qualquer outra consoante”, ainda, que “Nas formas verbais

anoxítonas se escreve *am*: *amaram, deveram, partiram, etc.*”, e que na “3.<sup>a</sup> pessoa do plural: a desinência é –m, que nasaliza a vogal precedente” (BECHARA, 2015, P.96 e 249).

#### 2.4.1 A proposta de trabalho

Considera-se a sequência didática uma ferramenta indispensável à realização do trabalho docente, visto que, a partir dessa proposta sistemática de organização de atividades escolares em torno de um gênero textual, o professor pode desenvolver suas ações de intervenção com a finalidade de fazer com que os alunos passem a dominar melhor um determinado gênero de texto, bem como, adequar sua forma de expressão escrita e oral a determinados contextos de comunicação.

Adotou-se para as intervenções o modelo de sequência didática apresentada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), que é estruturada da seguinte forma: Apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essas etapas fazem parte de um planejamento em torno do ensino que visa contemplar meios didáticos que apresentam uma nova perspectiva, tentando se distanciar das problemáticas já citadas em relação à abordagem do ensino de Língua portuguesa, que foi preconizado por bastante tempo, e ainda se faz urgente por mudanças.

Segundo esses estudiosos, os componentes devem seguir uma estratégia de realização. Logo, na apresentação da situação o professor deverá socializar os objetivos do trabalho que será desenvolvido e pedir uma produção inicial, que possibilitará ao docente a definição das estratégias que precisará desenvolver para atingir os objetivos que foram definidos para a sequência didática.

Após a etapa de apresentação e produção inicial, os módulos devem ser preparados de acordo com as necessidades que forem observadas nos textos dos alunos. Deve-se organizar atividades que permitam trabalhar de maneira sistemática a reflexão dos domínios do texto que os alunos ainda precisam alcançar. A etapa posterior será a reescrita da versão inicial, nesse momento o aluno terá a oportunidade de revisar sua produção e fazer os ajustes que forem indicados tanto nas orientações individuais quanto no que foi analisado nas atividades dos módulos.

Vale salientar que embora o modelo de sequência didática proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly, (2004) seja direcionado para o ensino dos gêneros textuais, achou-se pertinente abordar o conteúdo da ortografia utilizando-se esse modelo de abordagem metodológica de ensino, atentando-se para as devidas adequações para se trabalhar nas etapas

referenciadas como “módulos” pelos autores (op.cit.), buscando-se atender aos objetivos a serem alcançados na pesquisa. O aspecto ortográfico a ser abordado só foi estabelecido após uma análise feita nas produções textuais iniciais produzidas pelos alunos, que é um pré-requisito para se delimitar o objeto de estudo a ser trabalhado nos módulos, nas quais ficou evidente a necessidade de aprendizagem quanto ao uso dos grafemas *m* e *n* em contextos dos dígrafos vocálicos, na formação das sílabas CVC (consoante+vogal+consoante), quando a segunda consoante da sílaba representa o “travamento nasal” segundo os estudos de Bortoni-Ricardo (2004). Logo, a correção ortográfica reflexiva do texto inicial objetivou que os alunos pudessem demonstrar a capacidade de analisar os seus textos e melhorá-los ortograficamente já que o foco das aulas da intervenção era promover situações de reflexão sobre este aspecto da linguagem.

#### 2.4.2 A elaboração das atividades.

Para dar início a intervenção didática foi planejada uma estratégia de abordagem da temática *Igualdade de Gênero*, para tanto, utilizou-se como recurso metodológico para as aulas dos 4 primeiros encontros: uma enquete para a geração de debates, e a leitura e interpretação de imagens de propaganda no 1º encontro; atividade de leitura e compreensão de uma crônica no 2º encontro; atividade de leitura, interpretação e compreensão das características de um artigo de opinião, no 3º encontro, leitura e interpretação de Charge e texto motivador para a realização de uma produção textual no 4º encontro (que teve papel fundamental para a definição do conteúdo ortográfico específico a ser abordado a partir do 5º encontro), para todas essas atividades ver plano de aula em (Apêndice A).

Ao todo foram elaborados cinco exercícios (Apêndice C, D, E, F, G,) especificamente para as aulas dos encontros 5º, 6º, 7º, 8º, 9º e 11º, voltados para o estudo dos aspectos ortográficos pertinentes à regularidade ortográfica de uso dos grafemas *m* e *n*, em contextos de dígrafos vocálicos. Tomando como referência as regras ortográficas expressas na Moderna gramática portuguesa de Evanildo Bechara (2015).

Esses exercícios tiveram como objetivo oportunizar o estudo contextualizado do uso dos grafemas *m* e *n*, de maneira reflexiva, para ampliar a competência dos alunos quanto à habilidade de utilizar regras ortográficas na produção de textos escritos, conforme indicado na BNCC (p.161). Portanto, para perceber e sanar as dificuldades ortográficas dos alunos quanto ao domínio das regras de uso das letras *m* e *n*, proporcionaram-se situações de uso desses

grafemas na escrita contextualizada, conforme o plano de atividades da sequência didática (Apêndice A). Para isso, apostou-se nas atividades como meios para propor essas situações e trabalhar de forma sistemática as reflexões acerca do objeto de estudo.

Para a elaboração das atividades, seguiu-se as orientações dos PCNs de Língua Portuguesa, referentes ao terceiro ciclo do Ensino Fundamental, quanto ao ensino da ortografia. As diretrizes apontadas por esse documento é que o professor ao utilizar as técnicas de ensino para a esse aspecto da linguagem opte por:

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

Esse documento orienta também que o professor privilegie o estudo das regularidades ortográficas, quando, “por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra” (PCN, p.85). Sendo assim, dentre os desvios ortográficos apresentados pelos alunos em seus textos iniciais, elegeu-se o estudo das dificuldades de uso das regularidades ortográficas de maior ocorrência entre os textos, por caracterizarem a necessidade de aprendizagem dos discentes.

Para tanto, foram elaboradas atividades diversificadas com a intenção de possibilitar a todos os alunos por meio de estratégias diferentes, a formação do seu conhecimento, a demonstração de suas hipóteses e dúvidas e a aquisição de habilidades para manusear o objeto de estudo. Algumas dessas atividades foram intituladas como “Atividade de reescrita”, “Exercício de fixação” e “Atividade de reflexão”.

É pertinente, aqui, esclarecer que o exercício que está nomeado como “Atividade de reescrita” (Apêndice D), é na verdade uma atividade de identificação de desvio ortográfico e o mesmo foi intitulado equivocadamente, tendo em vista os objetivos propostos para tal. Pois, compreende-se que o trabalho com a reescrita é oportunizado em consequência da oferta de condições didáticas para o aprimoramento de uma produção escrita realizada anteriormente. O que não aconteceu no exercício em questão, visto que a intenção nesse exercício era que os alunos ao realizar a tarefa de revisão de trechos dos seus textos produzidos, deixassem evidente se realmente tinham dificuldade com o uso dos grafemas *m* e *n*, e confirmassem ou não a necessidade de aprendizagem. O exercício também teve a finalidade de promover o início das discussões a respeito da escrita ortográfica. O que posteriormente possibilitaria a

professora poder ajustar, de acordo com as necessidades apresentadas, os exercícios e as ações futuras planejadas para a sequência didática.

Quanto à “Atividade de fixação” (Apêndice F) pode-se dizer que, corroborando Araújo (2014), este tipo de exercício é entendido como um procedimento de ensino definido para consolidação da aprendizagem, podendo o professor fazer ou não o acompanhamento e orientação ao aluno durante a realização. Escolheu-se como estratégia para a realização deste tipo de atividade indicar aos alunos que realizassem o exercício de maneira individual e, logo após, fazer a correção de maneira coletiva e/ou individual quando fosse necessário. Pois, esperava-se que com essa estratégia a professora pudesse explorar as hipóteses dos alunos para a escolha das respostas e os orientasse mediante as dúvidas e dificuldades apresentadas, partindo sempre da necessidade do aluno para só então fazer a mediação.

Em relação a “Atividade de reflexão” (Apêndice E) essa foi pensada para promover a tarefa de pesquisa e instigar os alunos a refletirem para compreenderem as regularidades ortográficas em estudo, tomando como referência as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca das situações de ensino que envolve a ortografia, como “explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais” (PCN, 1998, p.86).

Dois exercícios de verificação (Apêndices F e H) também foram elaborados para a checagem da aprendizagem, e foram inspirados no Teste Cloze que, segundo Araújo (2014, p.97), consiste em um “tipo de questão de múltipla escolha que envolve possibilidade de variação da resposta dentro de um mesmo campo semântico, [...] conhecido como questão de lacuna”. Estas atividades foram elaboradas com textos que já eram de domínio dos alunos e se encontravam no exercício com todas as palavras que continham dígrafos vocálicos nas formações silábicas CVC, com lacunas na consoante de travamento nasal, para que fossem preenchidas pelas letras *m* ou *n*. Imaginou-se que nesta tarefa de preencher as lacunas os alunos levassem em conta a análise do contexto silábico e optasse pela grafia da letra correta.

## 2.5 A execução das aulas

As aulas de intervenção aconteceram nos meses de março, abril e maio de 2019, em período noturno, variando entre as primeiras e as últimas aulas do turno, totalizando a quantidade 30 aulas em 12 encontros, de duas e/ou três aulas consecutivas, cada aula com

duração de 30 minutos. É pertinente afirmar que o tempo de 30 minutos para cada aula foi estabelecido pela escola para se adequar ao horário noturno estipulado entre 19:00 às 22:00 horas, bem como que, a partir do 5º encontro, as aulas ocorreram em espaços de tempo maiores, ou seja, com intervalos de seis a oito dias.

As aulas da intervenção haviam sido planejadas para acontecer às segundas-feiras e quartas-feiras, seguindo os horários disponibilizados pela equipe escolar, sendo duas aulas consecutivas nas segundas-feiras e três aulas consecutivas nas quartas-feiras, em um tempo previsto de seis semanas. Porém, por motivos imprevisíveis, como o luto pela morte de um aluno do turno da manhã; uma tentativa de assassinato ao marido de uma aluna do turno noturno, na mesma semana, em frente à escola, fato que causou pânico, falta e evasão escolar de alunos daquele turno; assim como, paralisação dos motoristas escolares municipais que fazem o transporte dos discentes, fazendo com que a escola não tivesse condições de funcionar normalmente, haja vista que a maioria dos alunos depende do transporte para chegar até a escola. Além disso, tivemos eventos escolares como: a semana da Páscoa; e também mudanças no quadro dos professores; dedetizações; limpeza da caixa d'água da escola; o feriado municipal de emancipação política da cidade; e feriado nacional do dia do trabalho, isso fez com que as aulas não acontecessem no espaço de tempo previsto. Embora as aulas não tenham ocorrido na sequência temporal planejada, todos os encontros ocorrem e todas as atividades planejadas foram realizadas.

Nos três primeiros encontros, ocorridos entre os dias 18, 19, 27 de março do corrente ano, foi abordado o conteúdo temático da sequência didática, a partir da leitura dos textos motivadores (Anexos A, B, C), assim como a resolução de um exercício (Apêndice B) de compreensão sobre um dos textos, com a intenção de gerar debates e discussões na turma a respeito do assunto *Igualdade de Gênero*, e assim fazer o direcionamento dos alunos para a produção textual que foi escrita por eles no 4º encontro, ocorrido no dia 28 de março de 2019, com duração de 90 minutos. Essas produções textuais possibilitaram a avaliação inicial dos saberes dos alunos, o que também posteriormente serviu de *corpus* de análise dos desvios ortográficos, cometidos pelos alunos.

As atividades do 4º e 5º encontros foram direcionadas para selecionar o conteúdo ortográfico a ser abordado, de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma. Conforme explicitado acima, na atividade do 4º, mediante a produção dos alunos, percebemos os desvios quanto ao uso dos grafemas m e n, porém, para se ter um diagnóstico mais aprofundado desses desvios houve a necessidade de aplicar outra atividade no 5º encontro (Apêndice D), no dia 04 de abril de 2019, com duração de 60 minutos, cuja finalidade,

conforme se afirmou acima, foi verificar e confirmar as inferências da pesquisadora: o não conhecimento, domínio/compreensão da regularidade ortográfica de usos das letras *m* e *n*, quando no final das sílabas, formando os dígrafos vocálicos, ou nos finais das palavras, especialmente dos verbos conjugados em terceira pessoa do plural.

O 6º encontro aconteceu no dia 10 de abril de 2019, e teve a duração de 90 minutos. Neste dia foi realizada uma atividade de pesquisa (Apêndice E), seleção, registro e análise de palavras que apresentavam o uso das letras (*m,n*) marcando a nasalidade das sílabas, tanto no interior das palavras quanto no fim. A atividade teve como objetivo promover reflexão sobre as categorias ortográficas supracitadas, quais as inferências que se podiam fazer ao observar-se a ocorrência dessas letras a depender de seu posicionamento, estimulando os alunos a se colocarem diante do objeto de estudo com a intenção de fazer inferências sobre os aspectos observáveis nas palavras e que poderiam ser categorizados como regra para o uso daquelas letras naqueles contextos, isso pela observação da frequência em que os grafemas apareciam. Foram colocados exemplos na lousa de três palavras (casaram/exatamente/dezembro) com as ocorrências solicitadas na atividade, explicou-se como fazer a seleção e organizar a escrita nas lacunas. Em seguida, os alunos foram orientados a observar também quais letras eram grafadas após o *m* ou *n*. Após o registro feito pelos alunos, e dado um tempo para que refletissem e elaborassem hipóteses, foi solicitado que os discentes verbalizassem suas inferências de modo coletivo. Logo após, registraram as inferências observadas que orientavam a utilização dessa regularidade ortográfica, na folha da atividade, em espaço destinado para tal. Para localizar as ocorrências do objeto de estudo (grafias de palavras com formação silábica CVC, onde a segunda consoante é o travamento nasal da sílaba e pode representado por *m* ou *n*) optamos por utilizar a crônica de Moacyr Scliar, “Os direitos de Maria” (Anexo B), pelo fato de a mesma já ter sido abordada nas aulas anteriores, compreendendo a importância de não se utilizar um texto como pretexto para a atividade.

O 6º encontro ocorreu no dia 15 de abril de 2019, com duração de 60 minutos. Nessa ocasião foi realizada a primeira questão do “Exercício de fixação” (Apêndice F) para mais um momento de reflexão sobre o conteúdo estudado nas aulas anteriores. Nessa atividade, buscou-se verificar a aprendizagem dos alunos, num primeiro momento, e em seguida, verificada a ocorrência de desvios, iniciou-se mais um momento de reflexão sobre o conteúdo estudado, possibilitando aos alunos a oportunidade de expressarem suas hipóteses para tal escolha. Em seguida, deu-se a reorientação, valendo-se das inferências verbalizadas pelo discente em outros momentos, fazendo-os resgatarem na memória as regras para o uso dos

grafemas *m* e *n*, quando no contexto de uso abordado, estimulando-os a responderem oralmente até que as respostas corretas fossem alcançadas.

No dia seguinte, 16 de abril de 2019, ocorreu o 8º encontro, com duração de 90 minutos. Foi realizada a segunda questão do “Exercício de fixação” (Apêndice F) objetivando que o aluno sintetizasse por escrito a compreensão da regra refletida na aula anterior, a partir da observação de trechos do texto de Adichie (2015) “Sejamos todos feministas”, alocados no exercício, que continha palavras escritas com transgressões da regra em estudo (intencionalmente elaboradas pela professora pesquisadora), com a finalidade verificar a habilidade dos discentes para encontrarem os erros, e saberem explicá-los, pois, acreditava-se, corroborando Moraes (2009), que a capacidade de explicitação das regras, diante dos erros encontrados, demonstraria a internalização e compreensão do conteúdo por parte dos colaboradores, visto que a atividade deveria ser realizada de maneira individual e sem consulta.

Para o 9º encontro, ocorrido no dia 24 de abril de 2019, com duração de 60 minutos, planejamos uma aula propositadamente sobre outro aspecto ortográfico (não considerado como foco da pesquisa), pois, o objetivo era testar a sistematicidade, frequência e consistência do conteúdo trabalhado para verificar o nível de competência dos alunos. A hipótese seria que, mudando-se o foco do assunto abordado os alunos seriam capazes de aplicar o conhecimento do uso do *m* e do *n*. A atividade intitulada “Vamos refletir” (Apêndice G) tratava da relação som e grafia das sílabas, abordando a relação da terminação verbal no modo infinitivo e a construção do sentido da palavra. Ainda nessa atividade foram grafadas as palavras “senpre” e “comversar”, as quais foram retiradas de um trecho do texto de um colaborador, produzido no quarto encontro. Esperava-se que o aluno, além de focar na relação da terminação verbal e da construção do sentido da palavra (foco da aula), fosse capaz de identificar os desvios na grafia das palavras “senpre” e “comversar”, e refletir sobre a escrita das mesmas. Logo, acreditávamos que o colaborador que estivesse internalizando a regra do uso desses grafemas (*m*, *n*) identificaria e refletiria sobre os desvios apresentados nessas palavras, mesmo distante temporalmente do conteúdo estudado, fato que atestaria a apropriação de determinada regra, devido a sistematização do trabalho que foi realizado anteriormente (porque o processo de ensino não objetivou uma avaliação bimestral em si).

O 10º encontro, ocorrido no dia 02 de maio de 2019, com duração de 90 minutos, foi destinado para a refacção da primeira versão das produções textuais dos alunos. Para essa atividade, pensamos em um momento de reflexão sobre a escrita ortográfica do uso do *m* e do *n* nos textos dos discentes, já estudados. Entretanto, é pertinente ressaltar que, embora não

fizesse parte do foco da pesquisa-ação, aproveitou-se aquele momento da refacção para se chamar a atenção dos alunos quanto a problemas referentes a elementos da textualidade, encontrados na primeira versão dos textos, visto que, a segunda versão dos mesmos deveria estar próximo à escrita padrão da Língua Portuguesa, porque seria socializada em uma apresentação de culminância bimestral. Naquele momento os autores dos textos puderam se voltar à própria escrita com consciência da necessidade de se fazer certos ajustes na mesma, quanto aos aspectos dos usos dos grafemas *m* e *n*, tendo em vista todas as discussões produtivas nas aulas anteriores, a respeito dos conteúdos ortográficos abordados, e também refletiram sobre os problemas da textualidade<sup>3</sup> sinalizados nos textos. Após a entrega dos textos aos alunos, contendo orientações pertinentes para a refacção, deu-se um tempo aos mesmos para que fizessem a leitura das orientações em seus textos, foi um momento em que eles puderam tirar dúvidas quanto às sinalizações feitas. As palavras que apresentavam desvios ortográficos foram sinalizadas apenas com grifos, para que os colaboradores pudessem refletir sobre em que consistiam os desvios. Às palavras grafadas de maneira errada, e cujos desvios não faziam parte do nosso objeto de estudo, foram apresentadas na escrita correta.

O 11º encontro, no dia 08 de maio de 2019, teve duração de 60 minutos. Esse encontro foi destinado ao momento de execução de um exercício de checagem da aprendizagem do conteúdo ortográfico: o uso dos grafemas *m* e *n*. Elaborou-se uma atividade (Apêndice H) que teve por finalidade a verificação da aprendizagem do conteúdo estudado. Nesse momento os discentes responderam-na utilizando os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. Escolheu-se para essa atividade um texto que já estava em domínio dos alunos e trazia como temática *a depressão*, assunto de bastante interesse dos mesmos. O texto selecionado, de autoria desconhecida, “Ela nunca vai embora de vez, só se camufla” estava em circulação em um grupo da rede social WhatsApp (vide Anexo D) no qual os alunos integram e interagem entre si, sobre assuntos do cotidiano escolar e assuntos variados do dia a dia. O objetivo da atividade era testar se a frequência e a sistematicidade do estudo em questão surtiram o efeito esperado, após um hiato entre os encontros.

O fim da intervenção aconteceu no 12º encontro, no dia 09 de maio de 2019, com duração de 90 minutos, coincidindo com a culminância das apresentações dos conteúdos apreendidos pela comunidade escolar, durante o primeiro bimestre. O evento escolar

---

<sup>3</sup> A exemplo: os aspectos referentes à intencionalidade, a informatividade e a aceitabilidade dos textos.

denominado Culminância, consistiu em apresentações de atividades desenvolvidas pelos alunos, orientados pelos professores responsáveis por cada turma. As atividades foram planejadas e executadas como projeto escolar, contemplando a temática Direitos Humanos, previamente definida pela equipe pedagógica. Nesse momento, os alunos leram os textos produzidos durante a intervenção, tematizando os Direitos Humanos.

### 3. VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO DIDÁTICA

#### 3.1 Análises das atividades aplicadas

Os dados analisados a seguir são resultados de um trabalho planejado e executado com a participação de alunos do EJA, inseridos na Educação Básica, da rede pública de ensino, que apresentaram desvios na internalização e uso das regras ortográficas, especificamente no emprego do *m* e do *n* em final de sílaba, ao tempo em que estiveram dispostos, mediante um ensino contextualizado e sistematizado, a construir conhecimentos acerca do emprego desses grafemas segundo a norma-padrão.

A importância da realização deste trabalho com esses colaboradores se dá pelo fato de haver uma necessidade de ampliação de discussão e reflexão acerca do ensino e aprendizagem de convenções ortográficas, fomentado a partir de uma abordagem contextualizada e reflexiva, buscando-se uma eficaz, duradoura e consistente construção de conhecimento do uso da linguagem escrita, respeitando a modalidade padrão da Língua Portuguesa.

Partiremos, então, da verificação dos domínios e dificuldades dos alunos observados na primeira versão da produção textual desses colaboradores. Essa atividade possibilitou uma análise sobre quais eram as reais necessidades de aprendizagem dos autores quanto à ortografia. Por ser uma escrita espontânea, imaginou-se que os textos fossem suficientes para indicar qual conteúdo ortográfico (*corpus* a ser analisado) mereceria maior atenção por parte dos alunos: hipótese confirmada após a observação dos textos.

A atividade de produção textual contou com a colaboração de oito alunos, que serão identificados, a partir de agora, pelas letras, A, B, C, D, E, F, G, H. Nessas produções, foram observados diversos desvios da linguagem, no que diz respeito a escrita formal da Língua Portuguesa. Um desses desvios foi a não regularidade na grafia de palavras que continham os dígrafos vocálicos, demonstrando o não domínio da regra de uso das letras *m* e *n*, segundo Bechara (2015) na formação desses fonemas, tanto no interior das palavras quanto no fim. As palavras grafadas com o desvio de uso regular dessas letras nesses contextos foram percebidas em seis das oito produções textuais disponíveis (exemplares em anexo). Veja-se abaixo um quadro com a relação das palavras grafadas incorretamente por cada aluno:

QUADRO 1 - Relação das palavras grafadas com a troca de marca de nasalidade (m/n)

Alunos	Palavras verificadas na produção textual
A	ambos, tenpo, jovems, homen, ninguên, ningen, acharen
B	inplica
C	tanbem
D	senpre, comversar, precomseito,
E	tamben
H	tambén

O quadro acima revela que 75 % dos oito alunos apresentaram dificuldade no emprego da regra de colocação de *m* ou *n* na formação dos dígrafos vocálicos, servindo como diagnóstico para delimitarmos as ações de ensino e aprendizagem reflexiva, consistente e duradoura do emprego desses grafemas, conforme rege a norma-padrão da língua. Palavras de uso corrente foram grafadas de maneira inadequada, demonstrando que os alunos colaboradores apresentavam déficit ortográfico em relação ao uso adequado no momento do registro do *m* e do *n* em determinadas palavras (é importante salientar que esses alunos são do EJA, logo, tiveram a aprendizagem interrompida por anos, fora da escola), a exemplo da palavra “também”.

Foi verificada, também, nos textos a omissão/acrécimo das letras *m* e *n*, nesse mesmo contexto de uso dos dígrafos vocálicos, certamente ocasionados pela interferência da oralidade na escrita de palavras apreendidas de maneira equivocada, a saber:

QUADRO 2 - Relação de palavras com omissão/acrécimo de marca de nasalidade (m/n)

Alunos	Palavras verificadas
A	horizote
B	exeplo
D	engualdade, lavaji, cunzinhar, inguais
E	domenticos (domésticos)

O quadro 2 demonstra que 50% dos oito alunos apresentaram desvios de escrita referente à marca de nasalidade das sílabas. A grafia da palavra “lavaji” (lavagem) é um exemplo do que se estuda em Bortoni-Ricardo (2004, p.97), como *regra de desnasalização*. Conforme essa estudiosa, esse desvio é ocasionado pela “supressão da consoante de travamento nasal nas sílabas de padrão CVC”. As palavras deste quadro demonstram que os

desvios ocorrem tanto em decorrência da interferência da fala na escrita, quanto como consequência do dialeto da variação linguística oral proveniente do contexto social que o aluno faz parte. Pode-se perceber também, de acordo com as orientações de Lemle (1998, p. 40), que os alunos apresentaram falhas de segunda ordem em relação às etapas do processo de aquisição de conhecimento ortográfico referente ao estágio de alfabetização, no qual os colaboradores se encontram. De acordo com essa estudiosa, quando o aluno “ignora as particularidades na distribuição das letras [...] sua escrita é como uma transcrição fonética da fala”, pois não conseguem assimilar, distinguir e representar na escrita a nasalidade das sílabas.

Após a observação dessas ocorrências, é que pensamos em definir o objeto de estudo a ser abordado nas aulas seguintes da intervenção. Para tanto, planejou-se a aplicação de uma atividade (Apêndice D) para o levantamento do domínio dos alunos quanto ao uso das letras *m* e *n*. E com isso dar início ao estudo das regularidades ortográficas referentes ao uso destas letras *m/n*, considerando o contexto de formação das sílabas CVC, quando a segunda consoante representa a marca de nasalidade dos dígrafos vocálicos.

Além dessa atividade diagnóstica pensamos em aplicar uma atividade que pudesse avaliar se aqueles seis alunos<sup>4</sup> tinham realmente dificuldades quanto ao uso do *m* e do *n*, de acordo com a norma-padrão da Língua Portuguesa, ou se os desvios ocorreram ocasionalmente por descuido dos mesmos. E ainda que se pudesse verificar se os demais alunos, F e G, que não deixaram evidente em seus textos os mesmos problemas, também tinham a mesma dificuldade. Outra hipótese era a de que, diante de palavras que estivessem grafadas com desvios o aluno que tivesse o domínio desse conhecimento saberia identificar o “erro” e reescrevê-las fazendo as alterações na palavra de acordo com sua forma dicionarizada.

Foram selecionados trechos, das produções textuais dos próprios alunos, que continham a presença de palavras grafadas de maneira diferente da indicada nas gramáticas normativas para formação das sílabas nasalizadas, com a finalidade de propor aos alunos, usuários daquelas palavras, a oportunidade de rever parte de seu texto e refletir sobre a própria escrita, tendo a possibilidade de fazer alterações quando necessário. Os trechos selecionados continham “erros” de natureza variada (como problemas de acentuação,

---

<sup>4</sup> Foram considerados colaboradores da pesquisa-ação os alunos que participaram de todas as etapas da intervenção proposta porque os fatores frequência e sistematicidade só poderiam ser levados em conta diante de colaboradores em ação/atividades que acontecem sistematicamente no tempo, com intervalos potencialmente dados para a fixação e consolidação das hipóteses do colaborador.

concordância verbal, redução de palavras em decorrência da interferência da oralidade, pontuação), porém esses erros não foram objetos de correção nessa atividade, pois não faziam parte do objeto de estudo. Assim, os trechos foram transcritos para a folha de atividade tal qual estavam no texto original. Com isso, ficou a cargo dos alunos, mediante os seus conhecimentos linguísticos, fazerem as correções necessárias naqueles trechos. Essa atividade também proporcionou à professora observar o comportamento de todos os alunos diante dos problemas oferecidos na atividade.

A suposição era a de que mais algum aluno poderia demonstrar a falta de domínio do conteúdo a ser abordado, reforçando, assim, a necessidade de se optar por iniciar um trabalho reflexivo sobre esse aspecto da escrita ortográfica a partir de um planejamento centrado na frequência e sistematicidade do estudo da regularidade ortográfica dos usos do *m* e *n*. A suspeita ficou comprovada após a observação e análise das atividades respondidas.

Antes da realização do exercício a professora, no início da aula, fez uma abordagem e socialização das dificuldades ortográficas apresentadas nos textos dos alunos. Indagou-lhes sobre a importância da escrita ortográfica padronizada, e expôs oralmente a origem da necessidade de se elaborar normas para definir uma única forma gráfica para as palavras. Em seguida, solicitou a realização da atividade (Apêndice D).

Sete dos oito alunos que tinham escrito a produção textual realizaram esta atividade, pois estavam presentes apenas os alunos, A, B, C, D, E, F e G, no dia do encontro em que foi aplicada esta atividade. Dentre os que realizaram a atividade do 5º encontro apenas a aluna G não apresentou dificuldades em apontar e corrigir todas as palavras grafadas contendo desvio da regra de uso do *m* e *n*, conforme se vê abaixo:

FIGURA 1 - Atividade do 5º encontro realizada pela aluna G.

1. Leia os fragmentos a seguir e reflita se as produções estão adequadas quanto ao vocabulário padrão, destacando a palavra que apresente desvio da norma padrão, reescrevendo-as quando for necessário:

a) "...pois assim tambem sobraria mais tempo para um laser com a familia"  
também — lazer — Familia

b) "E isso implica a autorrealização de cada um. O ato de homens Por exeplo Ainda hoje as mulher tendem a fazer mais..."  
implica — exemplo

c) "... Eu acho que ela tambem tem direito de trabalhar e ter um salário igual a o homem"  
também — ao

d) "... tem muitas coisas que nós mulheres fazemos tanbem coisas iguais..."  
também

e) "Os meninos sempre fica com precomseito com as meninas que quando o menino ta jogando bola fala logo, ..."  
ficam — preconceito — os — +

f) "... Cuidar da casa a milhões de anos os cérebros de ambos é ensinado assim..."  
ambos

g) "... cuidavam do fogo e dos mais jovens enquanto os hominideos masculinos (tan) a caça ..."  
jovens — um

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Todos os demais alunos demonstraram não ter domínio de uso dos grafemas *m* e *n*. Na atividade foram oferecidos sete trechos com palavras contendo desvios de escrita formal do emprego destas letras *m/n*, a palavra "também" estava presente em três dos trechos oferecidos, escrita de duas maneiras diferentes (*tanbem/tamben*).

Pode-se comprovar pela análise das respostas desta atividade que seis dos sete alunos que realizaram a atividade, não tinham o domínio de tal regra pois, além dos alunos A, B, C, D, E e H que apresentaram em seus textos da produção textual inicial palavras grafadas com desvios do uso dos grafemas *m* e *n*, o aluno F, que não apresentou a dificuldade no texto de sua primeira produção textual, demonstrou o não domínio desse conhecimento na atividade.

Pois das nove palavras oferecidas (por ordem de aparição: tamben, inplica, exeplo, tamben, tambem, precomseito, anbos, jovems e ian) contendo desvios, o aluno F, apresentou a forma correta apenas para a palavra “também”, nas três situações nas quais apareciam a palavra, e para a palavra “ambos”; propôs para a palavra “ian”, possivelmente pelo desconhecimento da forma verbal “iam”, a palavra “ainda” como opção de grafia para esta palavra. Logo, demonstrando que as demais palavras foram aceitas pelo aluno como a forma correta. Veja-se abaixo a atividade respondida pelo aluno F:

FIGURA 2 - Atividade do 5º encontro realizada pelo aluno F

a) "...pois assim tamben sobriaria mais tempo para um lazer com a familia."

Também LAZER ✓

b) "E isso inplica a autorrealização de cada um. O ato de homens Por exeplo Ainda hoje as mulher tendem a fazer mais..."

mulher tendem a fazer mais..."

c) "... Eu acho que ela tamben tem direito de trabalhar e ter um salário igual a o homem"

Também ao do o homem"

d) ". tem muitas coisas que nos mulheres fazemos tambem coisas iguais..."

Também

e) "Os meninos sempre fica com precomseito com as meninas que quando o menino ta jogando bola fala (logo)..."

jogando Bola la fora ✓

f) "... Cuidar da casa a milhões de anos os cérebros de anbos é ensinado assim..."

ambos ✓

g) "... cuidavam do fogo e dos mais jovems enquanto os hominídeos masculinos ian a caça ..."

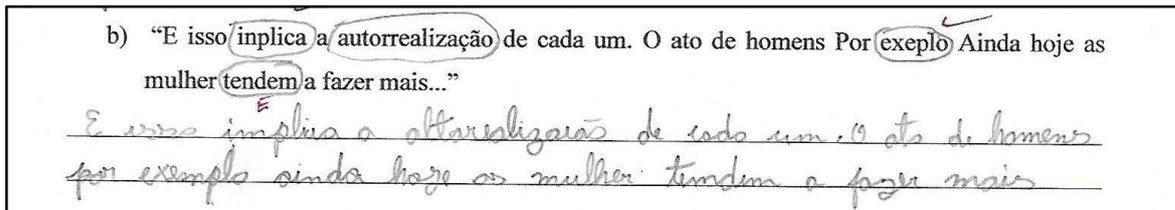
ainda na caça ✓

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Todos os demais alunos que realizaram a atividade – com exceção da aluna G que corrigiu todas as nove palavras, e não grafou incorreta nenhuma outra – reafirmaram suas dificuldades com o domínio desta regra, pois, além de não obterem êxito na identificação e

correção de todas as nove palavras, o aluno E transgrediu a regra ao identificar como errada a palavra “tendem” e propor a palavra “temdem”, apesar de ter corrigido as palavras “inplica” e “exeplo” no mesmo trecho. Abaixo trecho da atividade (na íntegra em Anexo N) do aluno E:

FIGURA 3 – Trecho da atividade do 5º encontro respondida pelo aluno E



Fonte: A autora, 2019.

Avaliou-se que a atividade proposta para esse encontro cumpriu com os objetivos a que lhe foi proposto como meta, pois esta atividade oportunizou que a professora fizesse inferência sobre quais os conhecimentos que os alunos tinham sobre a regularidade ortográfica em questão, quando em seguida a docente suscitou um diálogo com aqueles alunos sobre o que sabiam ou lembravam do assunto estudado. Revelado pela maioria não lembrarem ou não saberem que existe uma regra para o uso dessas letras *m* e *n*, apenas a aluna G verbalizou a famosa cantinela “antes de *p* ou *b* só se usa *m*”, mas com dúvidas na hora de citar as letras *p* e *b*. Em especial, o aluno “A” confessou que não sabia que existia diferença entre estas letras, e expressou também que sempre usou uma ou outra letra (*m/n*) sem regularidade, pois, disse não saber que existia regra para uso destas letras, logo, demonstrando que os desvios foram cometidos pelo desconhecimento e não por descuido ou casualidade, confirmando que “a criança se apóia em informações e hipóteses, e os erros refletem as lógicas por elas utilizadas e o desconhecimento de princípios ortográficos específicos”, Leal e Roazzi (2007, p. 103).

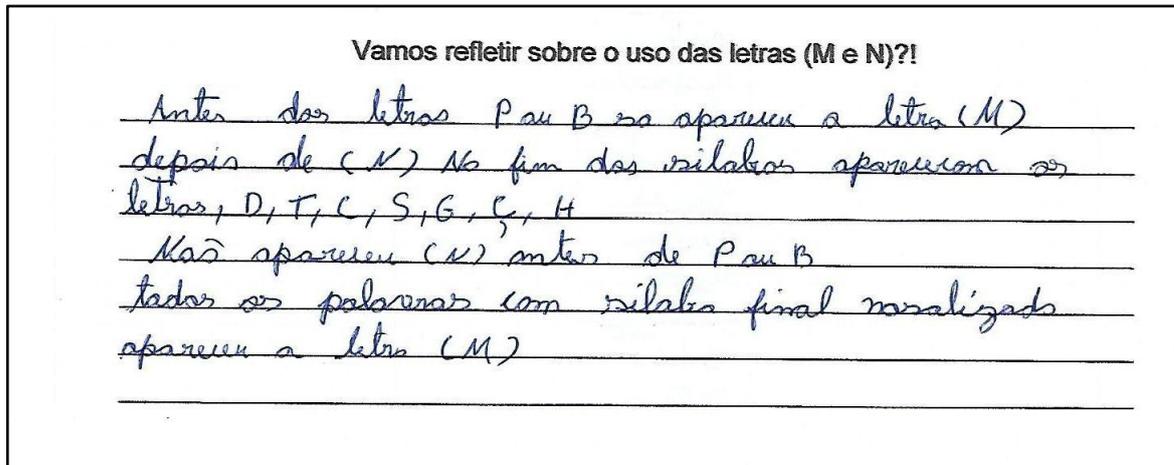
Neste mesmo encontro, para tentar sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, a professora grafou na lousa as letras *m* e *n*, em letras de forma e cursivas, maiúsculas e minúsculas para que os mesmos observassem a diferença entre os grafemas. E, em seguida, verbalizou que na Língua Portuguesa a escrita ortográfica é estabelecida por regras, e que as determinações sobre a grafia das palavras são divididas entre as que obedecem às regularidades ortográficas ou às irregularidades ortográficas. E que as palavras que seguem as regularidades podem ser observadas, refletidas e compreendidas/apreendidas, como é o caso das palavras cujas sílabas nasais de formação CVC, quando a segunda consoante constitui o

travamento nasal e pode ser representadas por *m* ou *n*. Quando na oportunidade fizemos a correção da atividade exemplificando as orientações.

Diante da observação de como aqueles alunos se comportaram diante desta atividade é que se iniciou a abordagem do conteúdo ortográfico com o uso dos grafemas *m* e *n*, especificamente em contexto de nasalização dos dígrafos vocálicos, tendo como referência as regras expressas em Bechara (2015, p. 96 e 249), e se planejou outro exercício como estratégia metodológica para o encontro seguinte.

No encontro seguinte, o 6º, a professora iniciou a aula com uma breve retomada da aula anterior, e explicou aos alunos sobre a realização da atividade (Apêndice E) que foi planejada em decorrência da interpretação das necessidades de aprendizagem deles inferidas pela pesquisadora, com a finalidade de dar início ao estudo da regularidade de uso das letras *m* e *n*, na composição dos dígrafos vocálicos. A professora grafou na lousa as palavras *dezembro*, *exatamente* e *casaram*, retiradas do texto “Os direitos de Maria” (Anexo B) utilizado para a pesquisa e seleção das palavras para esta atividade, orientando os alunos como proceder na busca e identificação das palavras naquele texto, para em seguida transcrevê-las nas colunas correspondentes e procederem com os comandos da questão. Nesse exercício, a regularidade de uso dessas letras pôde ser percebida pela atividade de observação da composição das palavras, pela frequência que essas letras (*m*, *n*) aparecem no interior dos vocábulos (antes das letras *b* e *p* por exemplo), ou ao final delas, assim como, pela classificação palavra (quando verbos). Podemos avaliar de maneira positiva a metodologia desenvolvida com esta atividade, como uma possibilidade para se compreender tais regras, visto que os alunos se debruçaram sobre as palavras como um objeto de estudo e refletiram sobre a escrita destas quando partiram para a observação da regra percebendo-a através de suas próprias inferências. Além disso, os alunos fizeram as anotações na folha da atividade, sempre orientados pela professora que ao final da aula fez uma síntese das inferências apresentadas, materializando a regra na lousa, conforme escrito em Bechara, (2015, p. 96 e 249). Veja-se abaixo, parte da atividade (na íntegra em Anexo O), como o aluno E fez as anotações das inferências:

FIGURA 4 – Trecho da atividade do 6º encontro realizada pelo aluno E



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

No 7º encontro, foi realizada a atividade intitulada “Exercício de fixação” (Apêndice F). Nessa atividade, o objetivo era verificar o desempenho dos alunos após terem realizado a atividade de pesquisa e observação e terem sido expostos às regras de uso desses grafemas *m/n*, presentes em Bechara (2015, p.96 e 249) na aula anterior, e observar a compreensão deles em uma atividade que exigiria autonomia para utilizar os conhecimentos já formulados. Para isso, foi escolhido um trecho do texto de Adichie (2015), “Sejamos todos feministas” já lido e compreendido pela turma em sala de aula, no 4º encontro, utilizado como um dos textos motivadores elencados na folha de solicitação para produção textual (Apêndice C). O texto estava com todas as palavras que continham os dígrafos vocálicos com espaços lacunosos (inspirado no Teste Cloze) para serem preenchidos pelos alunos, com as letras *m* ou *n*.

A quantidade de alunos que participaram deste encontro foi ainda menor que no encontro anterior, pois as alunas, H e B, não compareceram mais à escola. Contamos então com a participação dos alunos A, C, D, E, F, G para a realização desta atividade. Três destes seis alunos conseguiram completar corretamente todas as palavras da atividade, o aluno D, o aluno E, e a aluna G. O aluno A foi o que mais demonstrou dificuldade de apropriação do conteúdo, dos 31 contextos oferecidos para completar conseguiu acertar apenas 18. Veja-se abaixo:

FIGURA 5 – Exemplo da atividade do 7º encontro realizada pelo aluno A

**EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO**

Vamos exercitar e refletir sobre a regularidade ortográfica dos usos das consoantes M e N quando na composição das sílabas estão marcando a nasalização das vogais anteriores.

1- Complete as palavras ( ) do texto abaixo com as Letras M ou N, de acordo com o que temos observado nas aulas anteriores sobre o uso dessas letras quando marcam a nasalidade das sílabas.

“Meninos e meninas são inegavelme<sup>E</sup>nte difere<sup>E</sup>ntes em termos biológi<sup>E</sup>cos, mas a socialização exagera essas difere<sup>E</sup>ncias. E isso i<sup>E</sup>mplica a autorrealização de cada um. O ato de cozi<sup>E</sup>mhar, por exe<sup>E</sup>m<sup>E</sup>plo. Ai<sup>E</sup>m da hoje, as mulheres te<sup>E</sup>nde<sup>E</sup>m a fazer mais tarefas de casa do que os home<sup>E</sup>m<sup>E</sup>s – elas cozi<sup>E</sup>mham e li<sup>E</sup>mpam a casa. Mas por que é assi<sup>E</sup>m? Será que elas nasce<sup>E</sup>m com um gene a mais para cozi<sup>E</sup>mhar ou será que, ao lo<sup>E</sup>mgo do tempo, elas fora<sup>E</sup>m co<sup>E</sup>m<sup>E</sup> condicionadas a e<sup>E</sup>ntender que seu papel é cozi<sup>E</sup>mhar? Cheguei a pe<sup>E</sup>nsar que talvez as mulheres de fato houvesse<sup>E</sup>m nascido com o tal gene, mas aí le<sup>E</sup>m brei que os cozi<sup>E</sup>nh<sup>E</sup>iros mais famosos do mu<sup>E</sup>ndo – que recebe<sup>E</sup>m o título po<sup>E</sup>m<sup>E</sup>poso de “chef” – são, em sua maioria, home<sup>E</sup>m<sup>E</sup>s.”

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O Aluno F, das 31 palavras conseguiu acertar 25 delas (mais de 80%). A aluna C, conseguiu acertar 27 palavras (mais de 87%). Esse nível de acerto significa que a estratégia da sistematicidade e da frequência do assunto é realmente necessária, pois, as diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos estavam sendo demonstradas e superadas a cada situação proporcionada. Após essa verificação, feita ainda em sala de aula, a professora fez uma correção individual com cada aluno que apresentou os erros, quando no momento da correção os indagou sobre cada palavra do texto, fazendo-os refletir sobre cada contexto, perguntando sobre quais letras estariam após as lacunas, ou quando era a última letra da

palavra, fazendo-os resgatarem na memória o que tinham visto na aula anterior sobre o uso daquelas letras, enquanto que os alunos iam percebendo através das pistas onde havia a troca das letras e verbalizavam a resposta correta.

Nesse momento, a professora/pesquisadora pôde perceber que o aluno “A” respondeu a atividade sem se basear no que tinha refletido na aula anterior, pois o mesmo verbalizou que “tinha esquecido já professora”. Os outros dois alunos, C e F, no momento da correção, demonstraram ter dúvidas ainda sobre a regra para o uso dos grafemas *m* e *n*, as dúvidas se concentraram tanto sobre as letras sucessoras aos dígrafos vocálicos que admitem a letra *m*, quanto também no final de algumas palavras. Essas dúvidas foram sanadas durante a correção individual e reforçadas após uma revisão coletiva sobre o assunto.

No dia seguinte, no 8º encontro, os alunos foram solicitados a realizar a segunda parte da atividade intitulada “Exercício de fixação” (Apêndice F), a questão dois, pois o tempo de duas aulas do encontro anterior foi insuficiente para a realização das duas questões propostas no exercício, devido ao tratamento individual direcionado aos alunos durante o momento de correção da primeira questão. A segunda questão exigiu dos alunos outra habilidade para demonstração do domínio da regra, pois tinha como objetivo específico que os alunos conseguissem identificar dentro dos textos as palavras grafadas de maneira incorreta (as transgressões foram feitas pela professora intencionalmente) de acordo com a regra ortográfica em estudo. A expectativa era a de que os alunos conseguissem identificar todas as palavras erradas e justificassem por escrito o porquê de tal palavra estar grafada incorreta, demonstrando com isso se já haviam adquirido habilidade para manipular seus conhecimentos de forma autônoma. Testava-se a competência do aluno através da frequência do conteúdo que era sistematizado e consistente. No início da aula, os textos utilizados para esta atividade foram entregues em folha avulsa, sem as alterações feitas para a atividade, lidos e discutidos tematicamente e recolhidos antes de ser entregue a folha do exercício.

Após a realização da atividade, verificou-se que a aluna G e o aluno D conseguiram encontrar todas as palavras transgredidas intencionalmente (governan, inportante, chamces, nun, imteligente (2x), homen, poden) e apresentar as justificativas a sua maneira de acordo com as regras, conforme se vê abaixo:

FIGURA 6 – Exemplo da atividade do 8º encontro realizada pelo aluno D

2- Leia os trechos transcritos abaixo e observe se as palavras que apresentam o M ou o N no final das sílabas estão escritas de acordo com a norma ortográfica que rege o uso dessas letras, circule as que você identificar com desvios dessa regra, transcreva-as de forma correta e justifique suas alterações.

a) “Então, de uma forma literal, os homens governan o mundo. Isso fazia sentido há mil anos. Os seres humanos viviam num mundo onde a força física era o atributo mais inportante para a sobrevivência; quanto mais forte a pessoa, mais chamces ela tinha de liderar. E os homens, de maneira geral, são fisicamente mais fortes.” ADICHIE, Chimamanda .Ngozi. Sejam todos feministas. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 21.

GOVERNAN: POR QUE A LETRA (N) TEM QUE TA NO FINAL  
INPORTANTE: POR QUE A LETRA (N) TA ANTES DO (P)  
CHANCES: POR QUE O (M) TA NO LUGAR DO (N)

b) “Hoje, vivemos nun mundo completamente diferente. A pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos. Tanto um homen como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas idéias de gênero ainda deixam a desejar.” ADICHIE, Chimamanda .Ngozi. Sejam todos feministas. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 21.

NUM: POR QUE TA O (N) NO FINAL DA PALAVRA.  
HOMEN: POR QUE O (N) TA NO LUGAR DO (M)  
PODEM: POR QUE O (N) TA NO FINAL DA PALAVRA  
INTELIgente: POR QUE O (M) ESTA ANTES DO (T)

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Os alunos A e E não identificaram como incorreta a grafia da palavra “nun”. Os alunos C e F, não conseguiram identificar duas palavras grafadas incorretas, as palavras “nun” e “governan”. Observe:

FIGURA 7 – Exemplo da atividade do 8º encontro realizada pelo aluno E

2- Leia os trechos transcritos abaixo e observe se as palavras que apresentam o M ou o N no final das sílabas estão escritas de acordo com a norma ortográfica que rege o uso dessas letras, circule as que você identificar com desvios dessa regra, transcreva-as de forma correta e justifique suas alterações.

a) “Então, de uma forma literal, os homens governan o mundo. Isso fazia sentido há mil anos. Os seres humanos viviam num mundo onde a força física era o atributo mais inportante para a sobrevivência; quanto mais forte a pessoa, mais chamces ela tinha de liderar. E os homens, de maneira geral, são fisicamente mais fortes.” ADICHIE, Chimamanda .Ngozi. Sejam todos feministas. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 21.

governa porque toda palavra do plural termina com (M)  
importante porque antes de P e B se escreve (M)  
chances porque a letra N só é escrito antes de P ou B

b) “Hoje, vivemos nun mundo completamente diferente. A pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos. Tanto um homen como uma mulher poden ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas idéias de gênero ainda deixam a desejar.” ADICHIE, Chimamanda .Ngozi. Sejam todos feministas. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 21.

inteligente porque a letra M só é escrito antes de P ou B  
homem porque no fim de toda palavra escreve (M)  
podem porque no fim de todas palavras escreve (M)  
inteligentes porque a letra N só é escrito antes de P ou B

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

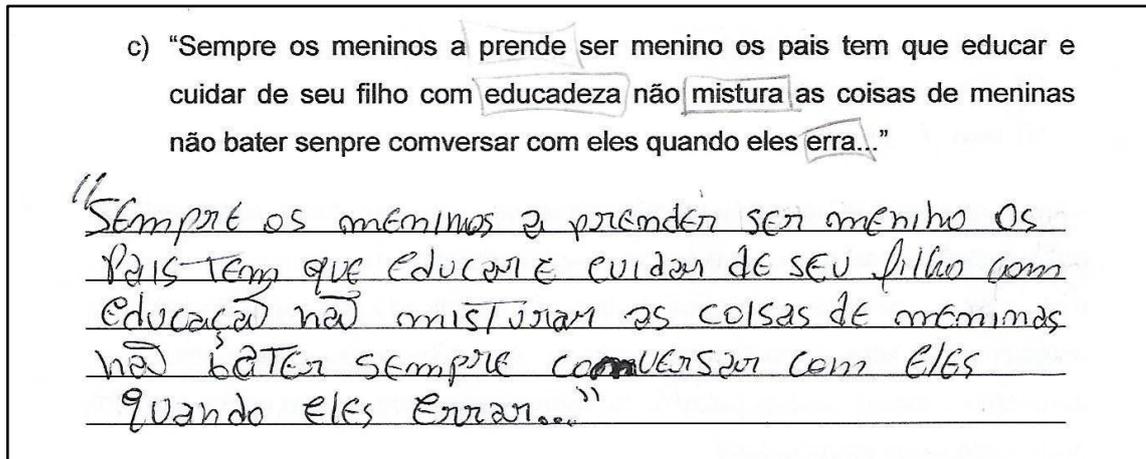
Porém todos os alunos conseguiram justificar o erro nas palavras encontradas. A análise feita sobre os resultados desta atividade, possibilitou a compreensão de que realmente os alunos não se apropriam das mesmas estratégias de aprendizagem. Cada um internaliza os conhecimentos de maneira diferente, por isso a relevância de se oferecer um ensino sistemático e frequente que atenda aos interesses e necessidades da turma. Sempre pensando

em estratégias de ensino diversificadas para que cada aluno tenha oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas de aprendizagem. Mesmo ainda não obtendo a totalidade de acertos por todos os alunos, a atividade realizada neste encontro demonstrou um avanço em relação à apropriação da regra ortográfica de uso das letras *m* e *n*.

No entanto, para avaliar se a aprendizagem estaria ocorrendo efetivamente, se os alunos estariam internalizando e se apropriando do conteúdo de maneira autônoma, é que se pensou em mudar o foco da atenção desses alunos para outro conteúdo, no encontro seguinte. Diante dessa situação, optamos por outra estratégia de verificação da aprendizagem. Assim, no 9º encontro, deu-se início a observação e reflexão de outro conteúdo ortográfico (a importância de se grafar o *r* nos finais dos verbos no infinitivo), outra dificuldade observada nos textos da produção inicial dos alunos. O objetivo era dar um espaço de tempo das situações de ensino-aprendizagem anteriores que possibilitaram reflexões sobre os usos das letras *m* e *n*, nos contextos estudados, e com isso verificar a apropriação desse conteúdo observando se os alunos seriam capazes de identificar as palavras transgressoras mesmo o foco da atividade sendo outro, uma vez que estavam distantes do conteúdo foco da pesquisa.

Os que estavam presentes no 9º encontro eram os alunos A, D, E, F e G. Neste dia todos os colaboradores demonstraram habilidade para perceber, indicar, e corrigir as palavras que transgrediam as regras de uso das letras *m* e *n*, na atividade (Apêndice F), de maneira autônoma, sem que tivessem sido orientados para tal. Assim, compreende-se que as atividades e as estratégias utilizadas até então para o ensino-aprendizagem daquele conteúdo ortográfico demonstravam de maneira satisfatória os objetivos pretendidos, pautados na sistematicidade e frequência que, paulatinamente, construíam uma reflexão consistente pelo aluno para a sua aprendizagem. Na atividade do aluno F, foi possível perceber uma demonstração da reflexão que este teria feito sobre a palavra escrita de maneira errada, quando o aluno no momento da grafia da palavra, destaca fortemente a letra aceitável para aquele contexto, como forma de demonstrar que está sobre domínio de seus conhecimentos e sente a importância de deixar evidente. Observe:

FIGURA 8- Exemplo da atividade do 9º encontro realizada pelo aluno F



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Esta atividade tinha como objetivo principal permitir que os alunos refletissem, após uma aula introdutória, sobre a importância de se grafar o *r* pós-vocálico que é suprimido especialmente na grafia dos infinitivos verbais. E ainda da ocorrência da hipercorreção com o acréscimo indevido do *r* no final de outras formas verbais. A intenção era que, os alunos a partir desta aula, percebessem a diferença na tonicidade da leitura e significado de algumas palavras elencadas como parte do enunciado elaborado para o encaminhamento da aula, presentes na primeira página da atividade “Vamos refletir” (Apêndice F), e como a omissão/acréscimo desse grafema *r* influenciariam nos textos escritos, podendo indicar de maneira equivocada tanto a leitura, quanto o sentido diferente do desejado. Sobre esses aspectos, a atividade proporcionou avaliarmos também que o aluno F e o aluno D necessitariam de um tempo maior de reflexão e de situações de uso da linguagem escrita para o domínio efetivo desse conteúdo, fato que poderia desembocar na aprendizagem mais plena do assunto a partir da frequência e sistematicidade das situações de reflexão sobre esse aspecto ortográfico.

Contudo, foi possível observar, posteriormente, nas produções textuais reescritas pelos alunos que no momento da reescrita eles refletiram além das orientações sinalizadas pela professora nas margens dos textos, sobre as palavras que estavam grafadas de maneira incorreta, tanto em relação ao uso do *m* e do *n*, quanto ao uso da desinência verbal *r* e fizeram alterações em seus textos. Pode-se verificar que não houve ocorrência de dificuldades relacionadas ao uso da desinência verbal *r*, nos contextos em que apareceram com problemáticas na primeira versão do texto. Vejamos abaixo trechos da primeira versão da produção textual e da reescrita (na íntegra em Anexos J e T respectivamente) do aluno F:

FIGURA 9 – Trecho da produção textual inicial do aluno F

Todos Somos iguais!  
 Sim, pois todos nos somos iguais,  
 só porque temos coisas diferente em  
 nosso corpo, todos tem cores diferente  
 pensamentos diferentes, mais em fim  
 sim acho por que se eu posso  
~~trabalha~~ trabalhar em obras por que uma  
 mulher não pode? por que ela não  
 pode com um saco de cimento, uma  
 caixa, de cerâmica. Em fim Tudo

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

FIGURA 10 – Trecho da produção textual reescrita pelo aluno F

Todos Somos iguais!  
 Todos nós temos características difere-  
 ntes, em nossos corpos, cores diferentes,  
 pensamentos diferentes, conhecimentos diferen-  
 tes, mas isto não significa que podemos realizar  
 atividades iguais. Por que se homens podem  
 trabalhar em obras por que as mulheres não  
 podem? Por que elas não podem com um  
 saco de cimento, ou uma caixa de cerami-  
 ca? Enfim, tudo vem do costume, ninguém  
 nasce andando, muito menos pegando em peso.

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O 11º encontro aconteceu seis dias após a reescrita da produção textual inicial ocorrida no 10º encontro. Neste dia os alunos realizaram uma atividade de verificação (Apêndice H),

novamente inspirada no Teste Cloze, para que a pesquisadora pudesse fazer uma checagem da aprendizagem dado um tempo sem refletir em sala de aula sobre a regularidade da escrita dos grafemas *m* e *n*, nos contextos sobre os quais foram estudados. E verificar se eles demonstrariam domínio do conteúdo, corroborando a consistência da sistematicidade e da frequência das reflexões como estratégia ou modo de abordagem utilizada pela pesquisadora para uma aprendizagem duradoura.

Os colaboradores que participaram desta atividade foram os alunos A, C, E, F e G. Foi possível interpretar após a verificação das respostas nesse exercício que a intervenção resultou positivamente. De maneira que a aprendizagem da regularidade ortográfica em estudo, o uso dos grafemas *m* e *n*, quando representando o travamento nasal das sílabas de formação CVC, ocorreu gradativamente e que foram necessárias as várias situações de reflexão sobre esse assunto ortográfico, a diversidade das atividades, a monitoração da professora na realização e correção dos exercícios, escutando as respostas dos alunos e compreendendo as hipóteses por eles formuladas para então fazer a mediação. Cada uma das ações promovidas para os momentos de reflexão em sala de aula, a participação colaborativa dos alunos para a formação dos seus conhecimentos foram essenciais para a efetiva aprendizagem dos que participaram até o final da intervenção.

Pode-se observar que a aluna C fez a troca do *m* por *n* em dois dos 43 contextos oferecidos no exercício de verificação aplicado neste dia, no entanto, conforme se vê abaixo:

FIGURA 11 – Atividade do 11º encontro realizada pela aluna C

**Ela Numca vai embora de vez, só se camufla.**

Ter depressão não é bonito. Dormir mais de 12 horas por dia ou não dormir sequer 2 horas não é comfortável. Não ter capacidade para fazer aquilo que você mais gosta não é legal. Se m tir imcapaz, olhar no espelho e não se recomhecer é terrível, ter maus pemsamemtos e simplesmemte desejar não mais viver é mais terrível aimda. Sofrer com a distamcia de pessoas que não quiseram parar um dia sequer em sua vida porque a sua vida estava parada. Viver tramcado de mtro de si é viver em meio a sombras. Tomar remédios e mais remédios não é legal.

Eu temho as crises de depressão/amsiedade porque quero? Não.

Eu também sei o dia certo que vem? Também não. Ela chega sem querer, eu não chamo por ela e nem desejo ter. Começa fraca, mas tão fraca que eu fimjo não me importar e pemso que já vai passar, pemso que sou forte o suficiemte para dominar ela. E em menos de algums minutos tudo parece desmoronar, vários pemsamemtos, bate o desespero, a tristeza. Aí fisicamemte eu perco o comtrole, dá tremedeira, a mão começa a travar, tudo começa a formigar, simto que meu coração

vai explodir, vomtade de vomitar e falta de ar. Nesses momemtos eu desejo morrer.

Não porque sou imgrata, não porque faço “drama”, mas a impressão é que tudo vai passar só se eu morresse.

O pior é saber que para muitos isso não passa de um “DRAMmHA”.

Às pessoas próximas: Observe, ouça, acolha sem julgamemto e primcipalmemte, o ajude a buscar ajuda profissional... Depressão tem tratamemto, mas a hipocrisia da sociedade afasta o paciemte dele. Depressão não é frescura!!!

*Autor desconhecido. Texto veiculado nas redes sociais.*

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

No momento da correção individual, a professora solicitou que a aluna observasse cada uma das palavras oferecidas e fosse justificando a opção escolhida para cada contexto,

quando chegou nas palavras com a troca das letras, a própria aluna percebeu o equívoco, e justificou que por descuido havia grafado a letra errada. Diante disso, a professora identificou o equívoco da aluna ter grafado a letra errada por pressa em terminar atividade antes dos demais, sendo orientada pela professora que o espírito de competição pode ser algo importante em algumas situações, mas que às vezes é preciso manter a calma para atingirmos um objetivo de maneira mais plena. Embora, dentre a quantidade de palavras ofertadas para que demonstrassem capacidade naquele assunto e uso da língua, apenas uma aluna fez a troca das letras em apenas duas das palavras. Essa quantidade de erro não foi interpretada após o momento de correção da atividade com a aluna, que a mesma não tenha adquirido o conhecimento e o domínio do conteúdo estudado, mas, que, por razões subjetivas, tenha sido levada, naquele momento, a cometer tais “erros”. Fato que só poderia ser comprovado em outras situações de uso da linguagem escrita, porém, a pesquisadora não dispunha de um tempo maior para verificar de maneira consistente essa afirmação.

Os resultados deste estudo confirmam a possibilidade de se promover o ensino e a aprendizagem ortográfica de maneira eficaz, por meio de uma prática reflexiva organizada de maneira sistemática, frequente e consistente, utilizando meios e estratégias simples. Pôde-se observar também que a elaboração do material didático utilizado nas aulas serviu bastante para a execução do trabalho em sala, orientando e subsidiando um ensino mais facilitado e planejado de maneira que atendesse as necessidades de ensino recorrentes naquele contexto escolar. Ainda, que a concepção adotada pela professora/pesquisadora de perceber o “erro/desvio” ortográfico, demonstrado pelo aluno, como oportunidade para compreender os caminhos e as hipóteses que os levam a optar por grafar uma letra em detrimento de outra, por exemplo, facilitou o encaminhamento do trabalho desta ao êxito, pois se admitiu o aluno como sujeito capaz de pensar e articular seus saberes para a produção de novos conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos na relevância do ensino de ortografia realizado de forma contextualizado e reflexivo no qual o aluno e o professor sejam levados a compreender que a noção antes compreendida como um erro, na realidade, é a demonstração das hipóteses formuladas pelo aluno no processo da aprendizagem. E que muitas vezes os desvios ortográficos são resultados do desconhecimento desse aluno acerca de regras ortográficas. Sabe-se também que a ênfase dada à perspectiva do “erro” considerando-o como um fator negativo, tanto pelo professor, quanto pelo aluno, não os faz refletir sobre os avanços apresentados na aprendizagem das convenções ortográficas desse discente, e por vezes faz com que ele se sinta desmotivado ou inseguro a escrever determinadas palavras por medo de errar a grafia.

No entanto, é preciso que os professores, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua, propiciem um trabalho com a ortografia em sala de aula que contribua para que os alunos possam se apropriar da aquisição do domínio efetivo das convenções ortográficas de forma processual, ou seja, compreender que esse é “um processo gradual, complexo, que requer tempo”. Refletindo que essa é uma atividade que vai se construindo pouco a pouco e que depende de vários fatores relacionados ao uso da língua, seu aspecto fonológico e metalinguístico, pois “é preciso dar tempo para que haja a *impressão* do conteúdo na memória, auxiliadas pela consciência fonológica e metalinguística.” (SILVA, 2017, p.46). Em outras palavras, para conseguir esse conhecimento ortográfico tem-se que dar a devida relevância às situações de reflexão sobre a língua a partir do uso contextualizado da ortografia, porque a mera memorização de uma regra ortográfica sem uma devida reflexão sobre o uso dessa regra não garante, necessariamente, a internalização da mesma.

A experiência adquirida com essa pesquisa-ação contribuiu para a reflexão sobre como deve ser o ensino de ortografia em sala de aula, quais as limitações encontradas nesse percurso, as percepções que os alunos têm sobre a noção de erro ortográfico e a importância da ortografia na construção textual, permitindo refletir-se sobre o que fazer para melhorar os métodos de ensino, a fim de facilitar o ensino/aprendizado da ortografia, como uma parte importante no ensino da Língua, uma vez que foi procurando compreender em que consistiam as dúvidas dos alunos que a professora/pesquisadora conseguiu atingir os objetivos de aprendizagem propostos para a turma. Foi possível compreender também que os exercícios desenvolvidos e aplicados com os alunos não podem ter um fim em si mesmo, mas, sobretudo, devem ser adotados pelos docentes como meios para se conduzir a abordagem do

conteúdo, tomando-os como ponto de partida para situações que visem o desenvolvimento de reflexões sobre o objeto de conhecimento.

É desta maneira que se compreende o papel do educador como um profissional ativo, numa sociedade que está em constante mudança através dos tempos e que não pode estar alheio a essa realidade. Que precisa adotar a postura de professor-pesquisador e que está em sintonia com essas mudanças e não fica “perdido” no tempo. Ser um agente transformador no processo cognitivo e social do aluno e levar a sério sua própria formação. Sempre estar aberto a novas descobertas e as usá-las no exercício de sua profissão, formando sujeitos críticos, construtores de conhecimentos.

Os momentos de interação com os alunos na realização de cada atividade, nas reflexões sobre os conteúdos, na compreensão das hipóteses formuladas por eles e que os levavam a cometerem os desvios, proporcionou que a pesquisadora compreendesse em sua totalidade a importância de se trabalhar o ensino da ortografia partindo-se dos conhecimentos que os alunos já possuem. E a partir daí desenvolver estratégias de ensino que coloque o aprendiz como coparticipante do seu processo de aprendizagem, sendo capaz de desenvolver habilidades que lhe permitam autonomia para manipular os conhecimentos formulados ao longo de sua vida.

Os resultados obtidos com as atividades e as mediações da professora demonstram que os conhecimentos construídos pelos discentes quanto a apropriação do uso do *m* e do *n*, quanto essas letras representam o travamento nasal das sílabas, quanto às regras que regem o uso desses grafemas no sistema de escrita ortográfica do português brasileiro, no contexto em questão, são realmente possíveis de compreensão e domínio. Isso porque o trabalho voltado para a frequente reflexão sobre esse conteúdo, observado e manuseado pelo aluno em situações de uso contextualizado possibilitou a sua internalização. Reafirmando que a aprendizagem da ortografia precisa ser mediada por um agente motivador, o professor, através de práticas docentes que levem o aprendiz a adquirir capacidades cognitivas que lhe permita perceber as relações entre letras e sons e compreender os aspectos necessários para o funcionamento da escrita ortográfica.

Logo, essa investigação reitera a relevância de se adotar uma prática docente que compreenda a necessidade de se ampliar os momentos de reflexão sobre o objeto de estudo (a ortografia) que se distancie das propostas reducionistas apresentadas pelos Livros didáticos, porque nem todo aprendiz internaliza os conhecimentos da mesma forma, no mesmo ritmo, com as mesmas estratégias ou no mesmo tempo. E cabe ao professor, e a toda equipe pedagógica, buscar entender essas particularidades e garantir que todos os alunos de uma

mesma turma sejam alcançados e tenham oportunidades equivalentes as suas necessidades de aprendizagem. Ainda que o ensino da ortografia deve ser contemplado não apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, mas deve ser estendido aos demais anos desse nível escolar, pois, assim, com a oferta de situações reflexivas frequentes sobre os aspectos ortográficos o aluno terá mais oportunidades de se apropriar das habilidades referentes a competência da escrita ortográfica.

Chega-se a conclusão da relevância em se acreditar na prática do ensino da ortografia que prioriza a manutenção sistemática de situações reflexivas sobre esse aspecto da linguagem. Reconhecendo a potencialidade do aluno frente a essas situações, investindo em práticas que perceba o aluno como sujeito totalmente capaz de aprender a refletir sobre a língua como um objeto de estudo, que formula suas hipóteses, e gradativamente internaliza os conhecimentos gerados, se reconhecendo como sujeito coparticipante da formação dos seus saberes. E, ainda que uma abordagem que prima pela frequência (e não apenas uma apresentação do conteúdo, realizada uma única vez) e pela sistematicidade (atividades elaboradas de modo contínuo e mantendo um mesmo padrão para que o aluno perceba a funcionalidade dela) torna o aluno mais competente para refletir e elaborar hipóteses sobre o conteúdo abordado/estudado levando-o a uma aprendizagem consistente e maturada.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. trad. Christina Baum. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ARAÚJO, Denise Lino. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educar é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 21/06/2019.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. ENEM/INEP/MEC – Documento básico. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>>. Acesso em: 22/07/2019.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 22/07/2019.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em 10/07/2019.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 21/06/2019.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
- CAGLIARI, Luis Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: CAGLIARI, Luis Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. (orgs.). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p.61 – 96.
- CARVALHO, Patrícia. *A mulher brasileira e a igualdade de gênero: Uma luta antiga, contemporânea e futurista, ou uma luta sem fim?!* Disponível em: <<https://patriciacouri.jusbrasil.com.br/artigos/218959125/a-mulher-brasileira-e-a-igualdade-de-genero>>. Acesso em: 12/10/2017.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (trad. e orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95 – 128.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da ortografia. In: CAGLIARI, Luis Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. (orgs.). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p.97 – 110.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antônio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Arthur Gomes. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 99 – 120.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 13. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MOMO, Maria Vitória Galvan; FRANCO, Carlos Fernando Martins. *Sensualidade ética: o estereótipo da mulher devassa na propaganda de cerveja*. 9º encontro Nacional de História. da Mídia. UFOP, Ouro Preto, Minas Gerais, 2013. ISSN 2175-6945. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/sensualidade-etilica-o-estereotipo-da-mulher-devassa-na-propaganda-de-cerveja>>. Acesso em: 10/10/2017.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra – ssono – pessado – assado” o uso do “s” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Arthur Gomes. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-62.

MORAIS, Arthur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

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

REGO, Lucia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Arthur Gomes. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 21-42.

SCLIAR, Moacyr. Os direitos de Maria. In: \_\_\_\_\_. *O imaginário Cotidiano*. 4. Ed. São Paulo: Gaia, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. *O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística*, Revista do Gelne, Natal, n.2, v.19, 2017, p.33-48.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa. vol. 31, n. 3, 2005, p. 443-466. ISSN 1517-9702. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1517-970220050003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220050003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21/06/2019.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Sequência didática



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – CAMPUS I  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA PORTUGUESA  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A INTERVENÇÃO**

**1. IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

ESCOLA E. E. F. M. SEVERINO BARBOSA CAMELO

BOQUEIRÃO –PB

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

TURMA: Ciclo III- EJA. Noturno

HORÁRIO DETALHADO DAS AULAS: Segunda-feira: duas aulas; Quarta-feira: três aulas.

DURAÇÃO DO TRABALHO: 12 encontros previstos, totalizando a quantidade de 22 aulas, com duração de 30 minutos cada aula.

**2. CONTEÚDOS:** Ortografia; regularidade ortográfica do uso das letras *m* e *n*.

**3. TEMÁTICA:** Igualdade de Gênero

**4. OBJETIVOS:**

**4.1 Objetivos Gerais:**

- Ler, analisar e compreender os textos (propaganda, crônica e artigo de opinião) em seus aspectos temáticos, discutindo, a partir deles, o problema da desigualdade de gênero na sociedade;
- Produzir um texto dissertativo-argumentativo e reescrevê-lo;
- Promover momentos de reflexão sobre a língua portuguesa escrita e suas normas ortográficas;
- Apropriação do uso das letras *m* e *n*, na composição dos dígrafos vocálicos que antecedem as consoantes e no final das palavras, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

#### 4.2 Objetivos Específicos:

- Discutir a questão da igualdade de gênero em nossa sociedade;
- Propor a produção de um texto dissertativo-argumentativo a partir das ideias geradas nas discussões da temática abordada;
- Promover um ensino sistemático e reflexivo sobre a escrita correta das palavras com base na ocorrência de desvios da escrita padrão da língua portuguesa, verificados nas produções textuais dos alunos;
- Desenvolver estratégias de ensino aprendizagem da ortografia a partir da observação e reflexão sobre a escrita de palavras;
- Identificar e/ou corrigir questões ortográficas que envolvem as letras *m* e *n*;
- Contribuir para a formação do senso crítico e discursivo por meio de aulas expositivas dialogadas.

### 5. PLANO DE ATIVIDADES

#### 1º encontro (2 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** quadro branco, caneta, folha de papel ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Exposição oral da proposta e dos objetivos da execução do projeto didático pedagógico.

- Realização de um debate seguindo as seguintes indagações: O que você entende por gênero? A distinção de gênero é um fator determinante, na infância, para a formação das identidades dos sujeitos? Como podemos perceber? A questão de gênero interfere na escolha profissional? E nas relações familiares? Cite exemplos! A sociedade trata de forma neutra todos os sujeitos independentemente dos papéis que esses desempenham em todas as esferas sociais? Exemplifique! Estas questões deverão ser respondidas oralmente pelos alunos, enquanto as respostas serão listadas no quadro branco pela professora, como forma de estratégia de contextualização da temática a ser trabalhada.

- No momento da exposição das respostas dos alunos, a professora conduzirá o diálogo, ouvindo respostas, argumentando e permitindo que todos expressem sua opinião.

- Visualização de três imagens de propagandas de cerveja (Anexo 1), nas quais há a presença da imagem da mulher, quando faremos uma leitura dessas imagens, com o propósito de demonstrar aos alunos as diferenças entre os gêneros feminino e masculino, e o estereótipo feminino representado nas propagandas de cerveja, conforme os estudos a respeito desse tema, de Momo e Franco (2013).

### ✚ 2º encontro (3 aulas)

- **Recursos didáticos necessários.** Folha de papel ofício

- **Descrição das atividades:**

-- Leitura oral e coletiva da crônica (Anexo 2) “Os direitos de Maria”, de Moacyr Scliar, tematizando o papel de sujeição da mulher na sociedade.

- Realização da atividade (Apêndice 2) de análise da crônica “Os direitos de Maria”, para ampliar as discussões a respeito da temática.

- Exposição das inferências feitas pela turma a respeito do texto relacionando com a temática, com mediação da professora sobre os aspectos em discussão.

### ✚ 3º encontro (2 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** quadro branco, caneta e folha de papel ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Retomada da discussão da aula anterior sobre a questão de gênero na sociedade, de maneira sucinta, e abordagem oral sobre as características e função social do gênero redação escolar.

- Leitura oral e coletiva do artigo de opinião, (Anexo 3), “*A mulher brasileira e a igualdade de gênero*” de Patrícia Carvalho, enfatizando-se a análise do tema.

- Discussão do artigo de opinião acima, levando em consideração a base temática, conduzindo os alunos por meio das seguintes questões: como se dá a desigualdade de gênero? Como vocês enxergam a questão da igualdade de gênero em suas vidas? O que fazer para que estas diferenças e desigualdades sejam minimizadas? O que dever ser feito para reconstrução das relações sociais sem diferenças?

- Realizar análise do artigo de opinião observando suas características estruturais, para que os alunos percebam como é construído um texto argumentativo, demonstrando por partes como a escritora expôs sua opinião estruturando o texto, como ela construiu a introdução apresentando a temática, como apresentou informações para argumentar suas idéias e como concluiu o texto apresentando sua idéia final.

### ✚ 4º encontro (3 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** folha de ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Solicitação da atividade de escrita (Apêndice 3), que consiste na realização de uma produção textual individual dissertativa-argumentativa, com o tema: **É possível a igualdade de gênero?** A produção deverá ser recolhida pela professora ao final da aula.

- Leitura e comentário sobre os textos motivadores elencados na folha de solicitação da atividade.

- Exposição da proposta de produção textual solicitada na atividade. A professora deverá orientar os alunos quanto à realização do texto, lembrar os alunos de maneira sucinta as características e estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

- A atividade deverá ser entregue à professora ao final da aula.

#### 5º encontro (2 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** quadro branco, caneta, folha de papel ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Abordagem e socialização das dificuldades mais recorrentes nos textos dos alunos, e quais as implicações que esses tipos de problemas geram na interação texto/mensagem e leitor/receptor, sem que seja exposto a autoria dos mesmos.

- Exposição dialogada sobre a importância da escrita ortográfica padronizada.

- Apresentação da atividade de correção ortográfica (Apêndice 4). Esta atividade foi elaborada a partir da análise de trechos dos textos dos alunos que continham desvios ortográficos da mesma natureza (a saber: desvios da norma ortográfica que rege o uso dos grafemas *m* e *n*, quando na composição dos dígrafos vocálicos, antecedendo consoantes ou no final das palavras). Tomou-se como referência a regra de uso desses grafemas (m/n) expostas em “*Moderna gramática portuguesa*” de Evanildo Bechara (2015). Esta atividade levou em consideração uma análise prévia das produções textuais escritas pelos alunos no 4º encontro, para seleção do aspecto ortográfico a ser abordado e enfatizado, de acordo com a ocorrência entre os textos.

- Solicitação para localização e correção por escrito dos desvios ortográficos presentes nos trechos das seções da atividade e posteriormente verbalização dos mesmos. Solicitar que reescrevam os textos dos trechos fazendo as alterações necessárias para corrigi-los. Após a realização individual do exercício, os alunos deverão ser indagados coletivamente se conseguiram identificar onde está o erro e se sabem qual a forma correta de se grafar tais palavras. Deve-se questionar também o motivo pelo qual alguém é levado a grafar de tal forma aquelas determinadas palavras, percebendo quais as hipóteses que os alunos apresentarão. No momento da atividade a professora deverá indagar e orientar aos alunos sobre as dificuldades encontradas e ouvir quais são as maiores dúvidas quanto à compreensão e uso das regras ortográficas que regem tais palavras.

#### 6º encontro (3 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** Quadro branco e pincel; folha de papel ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Realização da atividade de reflexão ortográfica (Apêndice 5). Tomar como referência para a pesquisa das palavras solicitadas no exercício os textos utilizados nos encontros anteriores (anexos 2 e 3). Os textos servirão como suporte de pesquisa para a seleção e coleta das palavras que permitam o reconhecimento, análise e discussão sobre as mesmas características ortográficas que estão em estudo (uso do *m* e do *n*). Esta atividade deve possibilitar aos alunos a reflexão sobre o padrão ortográfico que rege a escrita dessas letras:

- a nasalidade é expressa por *m* antes de *b* e *p*, e por *n* antes de outra qualquer consoantes;

- Nas formas verbais anoxítonas se escreve *am*: *amaram*, *deveram*, *partiram*, etc.

- O ditongo nasal *ei(s)* escreve-se em ou *en(s)* assim nos monossílabos como nos polissílabos de qualquer categoria gramatical: *bem*, *convém*, *convéns*, *virgem*, *virgens*, etc.

- 3.<sup>a</sup> pessoa do plural: a desinência é *m*, que nasaliza a vogal precedente.

(BECHARA, 2015, p.96 e 249)

- A professora poderá colocar na lousa, um exemplo de como organizar categoricamente as palavras nos quadros do exercício, demonstrando o critério para seleção das palavras a partir da análise da posição dessas letras nas sílabas das palavras. Posteriormente possibilitando a reflexão dos princípios ortográficos que estão sendo estudados.

- Em seguida solicitar que os alunos tentem materializar as inferências quanto às situações observadas a partir da análise e compreensão das palavras selecionadas na atividade, sempre partindo daquilo que os alunos conseguem localizar e identificar. Nesse momento as verbalizações dos alunos quanto às possibilidades de se grafar ou não determinadas palavras devem ser concretizadas como princípios gerativos que nos dizem como grafar e representar os sons nas palavras, diante das opções de letras ou segmentos gráficos. Essas regras (BECHARA, 2015, p.96) deverão ser escritas no quadro pela professora, e copiadas nos cadernos pelos alunos, para eventuais consultas posteriores.

## 7º encontro (2 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** Quadro branco e pincel; folha de papel ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Retomada da aula anterior para que os alunos relembrem o assunto ortográfico estudado.

- Solicitação de realização da primeira questão do “Exercício de fixação” (Apêndice 6). O objetivo desta atividade é que os alunos utilizem a estratégia de observação do contexto e a relação com a regra de uso das letras *m* e *n*, vistas no encontro anterior, proporcionando que o aluno faça uma reflexão sobre cada palavra e decida sobre o uso de

uma ou outra letra. Com isso, o aluno poderá demonstrar as dificuldades de domínio sobre o uso dessas letras que possivelmente ainda tenham. Se for constatada essa dificuldade a professora deverá fazer a correção da atividade individualmente, ouvindo quais as estratégias utilizadas pelo aluno para que optasse por uma letra e não por outra. Solicitando que ele observe o contexto em que é solicitada a grafia e relacione com as inferências observadas na atividade do encontro anterior. A professora não deve a princípio revelar qual a opção correta para a grafia da letra, deve sempre tentar levar o aluno a refletir sobre as possibilidades e qual a opção correta, se mesmo assim o aluno sentir muita dificuldade, a professora deverá relembrar as inferências feitas por eles relacionando com a regra vista na gramática, até que o aluno consiga perceber o erro e fazer a correção.

- Momento de socialização e discussão sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos no exercício e sintetização da utilização das letras *m* e *n* de acordo com as regras.

**Obs.:** O texto utilizado na atividade foi um trecho do texto de Chimamanda Ngozi, 2015, já lido e discutido anteriormente, presente a atividade do 4º encontro (Apêndice 3).

### 8º encontro (3 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** Folha de papel ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Solicitação de leitura silenciosa de dois trechos do textos “Sejamos todos feministas” de Chimamanda Ngozi, 2015, entregues em folhas avulsas de papel ofício.

- Leitura oral e discussão coletiva sobre os textos entregues anteriormente. A professora deverá indagar se algum aluno se dispõe para fazer a leitura oral do texto. A escolha dos textos partiu da necessidade de se discutir outros aspectos relacionados à temática da Sequência didática, a exemplo dos aspectos históricos, e os contemporâneos das relações entre os gêneros. Demonstrando como se estabeleceram as relações entre homens e mulheres ao longo da história, e como essas relações foram se modificando e quais as razões para se ampliar cada vez mais as discussões sobre essa temática.

- Orientação para a realização da segunda questão do “Exercício de fixação” (Apêndice 6) iniciado no encontro anterior. O objetivo desta atividade é fazer com que o aluno se volte para a leitura dos trechos dos texto com ação investigativa para encontrar no texto palavras grafadas de maneira incorreta quanto ao uso das letra *m* e *n*, em estudo. Os alunos deverão desenvolver as habilidades de observação, seleção, reflexão, correção e justificação, das regularidades contextuais e morfológicas da escrita de palavras que contenham o uso dessas letras (m/n).

- Correção coletiva da atividade. Neste momento os alunos deverão expor quais as palavras encontradas grafadas de maneira incorreta e apresentar suas justificativas. Se alguma palavra não for identificada como incorreta pelos alunos, a professora deverá indicar a palavra no texto e explicar o porquê de tal palavra está em desacordo com a norma padrão. A correção da atividade deve oportunizar mais um momento de reflexão do uso das letras em estudo.

### ✚ 9º encontro (2 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** Folha de papel ofício; (lousa e pincel se necessário).

- **Descrição das atividades:**

- Breve retomada das aulas anteriores, ressaltando a importância de se produzir textos ortograficamente corretos.

- Socialização de outro aspecto ortográfico percebido como mais uma dificuldade de domínio por parte dos alunos, explicitado nos textos das produções textuais: a ausência da grafia do *r* final dos verbos no infinitivo.

- Realização do exercício “Vamos refletir” (Apêndice7), elaborado como um roteiro de aula para guiar os procedimentos de reflexão sobre o conteúdo: Flexão verbal: o uso do *r* no final dos verbos no infinitivo. O exercício é uma aula introdutória (pois, corroborando com Silva, 2007, defende-se a relevância do ensino sistematizado e freqüente para a apropriação da aprendizagem de maneira mais consistente e duradoura) ao estudo deste aspecto ortográfico por meio da reflexão do uso dos verbos em situações em que o sentido do enunciado é alterado ou prejudicado pela ausência ou grafia indevida do grafema *r* na desinência verbal dos verbos no infinitivo, que segundo Bechara, 2015, p.248, quanto às desinências modo-temporais: - *r* caracteriza o infinitivo: *canta-r, vende-r, parti-r*.

- A finalidade do exercício é a mudança do foco dos estudos referentes aos grafemas *m* e *n*, objeto principal de estudo desta sequência didática, vislumbrando o distanciamento das reflexões a respeito do conteúdo para poder testar a competência dos alunos através da freqüência de situações sistematizadas de uso e reflexão destes grafemas, proporcionadas nos encontros anteriores. A atividade foi confeccionada com quatro trechos retirados das produções textuais iniciais dos alunos que continham inadequação quanto à grafia do verbos no infinitivo, um dos trechos utilizados na atividade também contém duas palavras (na seção *c*: *senpre* e *comversar*) grafadas com desvio da norma de uso das letras *m* e *n*, produzidas pelo aluno autor do trecho. A professora não deverá orientar aos alunos para que percebam se existem palavras grafadas em desacordo com a regra de uso dessas letras, pois o objetivo da atividade é que os alunos percebam de maneira autônoma a grafia inadequada dessas palavras, indiquem as palavras e façam a correção no momento da reescrita dos trechos.

- Correção da atividade. Após a correção da atividade sobre os aspectos referentes ao uso do *r* na desinência verbal dos verbos no infinitivo, presentes nos trechos das seções de *a – d*, observar se os alunos verbalizam e indicam a presença das palavras (*senpre* e *comversar*). Se os alunos não perceberem a o erro, no momento da correção da atividade a professora deverá apontar as palavras no texto e desencadear mais um momento de discussão sobre o uso dos grafemas *m* e *n*.

### ✚ 10º encontro (3 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** Folha de papel ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Entrega das produções textuais dos alunos produzidas no 4º encontro com as orientações a respeito das inadequações encontradas nos textos, de ordem macro e micro estrutural, de acordo com o que foi analisado pela professora nas produções.

- Realização da orientação de reescrita do texto.

- Entrega de uma nova folha de produção textual, solicitando aos alunos que reescrevam seus textos fazendo os ajustes necessários, levando em consideração o que foi sinalizado nas aulas anteriores e atentando para as orientações individuais que foram feitas em cada texto.

- Recolhimento da reescrita das produções ao final da aula para fazer as verificações possíveis e registrar a evolução da escrita na atividade.

#### **11º encontro** (2 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** Folha de papel ofício.

- **Descrição das atividades:**

- Breve comentário crítico a respeito do texto “Ela nunca vai embora de vez, só se camufla”, autoria desconhecida, destinado à composição do exercício (Apêndice 8) para este encontro, que estava em circulação na rede social WhatsApp da turma, tematizando a questão da depressão, indagando aos alunos o que eles sabem a respeito do assunto, se conhecem alguém ou já tiveram a experiência de vivenciar esse problema de saúde, se percebem que há certo tipo de preconceito em relação às pessoas diagnosticadas, e se percebem que isso causa mais transtorno ao depressivo.

- Realização do exercício teste (Apêndice 8), para verificação da aprendizagem do conteúdo ortográfico foco dessa Sequência didática, o uso do *m* e do *n*. Esta atividade foi elaborada com o objetivo de testar a aprendizagem dos alunos quanto ao conteúdo em estudo, levando em consideração o distanciamento temporal das situações de interação linguística realizadas nos encontros anteriores, e verificar a apropriação do conhecimento.

- A atividade foi produzida com inspiração no teste Cloze, logo, todas os vocábulos que apresentam os dígrafos vocálicos tanto no interior quanto no final das palavras estão lacunadas nos espaços referentes às letras *m* ou *n*. Os alunos devem ser capaz de utilizar estratégias de observação contextual e morfológica das palavras para fazer a escolha da letra correta para a grafia das palavras, desenvolvendo a habilidade de reconhecer o segmento ortográfico que restringe o uso dos grafemas *m* e *n* de acordo com a norma padrão da Língua.

- Momento de correção da atividade. Se os alunos não conseguirem acertar a grafia de alguma palavra a professora deverá fazer a correção individual com o aluno, procurando perceber onde está incidindo a dúvida do aluno quanto ao uso das letras

em estudo. Com base nas explicitações feitas pelo discente, a professora deverá sanar as dúvidas deste e traçar metas para a avaliação e alcance da superação da dificuldade apresentada, podendo oportunizar a reflexão do conteúdo em situações de ensino posteriores.

**Obs.:** o texto “Ela nunca vai embora de vez, só se camufla” de autoria desconhecida, escolhido para a composição desta atividade foi extraído de um grupo da rede social WhatsApp que os alunos administram e interagem com os alguns professores da turma sobre assuntos do cotidiano escolar e pessoal. A escolha do texto levou em consideração o interesse dos alunos quanto ao texto (apresentado por uma das alunas) que trata do assunto: Depressão.

### **12º encontro** (3 aulas)

- **Recursos didáticos necessários:** Folha de papel ofício.
- **Descrição das atividades:**
  - Entrega das produções reescritas corrigidas aos alunos.
  - Socialização das produções textuais reescritas por meio da leitura individual oral que cada aluno fará do seu texto.
  - Comentário sobre a evolução na escrita dos mesmos, salientando sobre algum aspecto importante que ainda precisem observar.
  - Apresentação dos textos dos alunos para a comunidade escolar, em leitura oral feita pelos próprios alunos, como participação na culminância bimestral abordando como subtema a “Desigualdade de gênero” desenvolvido nesta Sequência didática, atendendo ao tema gerador “Direitos Humanos” indicado pela equipe pedagógica da escola para as atividades desenvolvidas por todas as áreas do conhecimento durante o primeiro bimestre.

## APÊNDICE B – Atividade do 2º encontro

Escola Estadual de E. F. M Severino Barbosa Camelo

Boqueirão – PB

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: Ciclo III, noite

Professora: Ayse Pricilla

Aluno (a): \_\_\_\_\_

**Comentando a crônica**

Com base no que vem sendo exposto sobre a desigualdade de gênero na nossa sociedade, e após a leitura e discussão dos textos apresentados, responda as questões abaixo, a respeito da crônica de Moacyr Scliar, “Os direitos de Maria”.

1- Qual o tema da crônica?

---

---

2- Qual é o espaço onde ocorrem as relações?

---

---

3- A crônica retrata uma relação conjugal entre as personagens “Maria” e “o marido”.

a. O que podemos saber sobre a relação do casal a partir do texto?

---

---

---

---

b. Como você enxerga essa relação?

---

---

---

---

4- Observe as seguintes expressões contidas no texto: “atreveu-se a pedir”, “ousou de novo formular um pedido”, “o pedido foi ainda mais modesto” e “restringiu-se a solicitar”. Esse conjunto de expressões cria um campo semântico (rede de significados) que traduz o modo

como a personagem “Maria” internalizava o tratamento do marido nas recusas em dar-lhe o que era pedido. Esse campo semântico demonstra que “Maria” foi gradativamente lutando por seus direitos ou perdendo as esperanças? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

5- Quais palavras ou expressões no texto caracterizam o personagem masculino com uma formação de caráter patriarcal e é utilizada para reforçar a relação de poder e domínio entre “Maria” e “o marido”?

---

---

---

---

---

---

---

---

6- A situação vivida pelo casal tem uma dimensão particular ou universal? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

7- Que tipo de reflexão o texto estimula o leitor a fazer?

---

---

---

---

---

---

---

---

APÊNDICE C – Atividade do 4º encontro  
TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I



Disponível em: [http://1.bp.blogspot.com/-i-Y2F0XyDUE/VGvwP9PwgLI/AAAAAAAAAo8/pnQQBgZfHHA/s1600/317069\\_591449664214521\\_863965489\\_n.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-i-Y2F0XyDUE/VGvwP9PwgLI/AAAAAAAAAo8/pnQQBgZfHHA/s1600/317069_591449664214521_863965489_n.jpg). Acessado em: 19/10/2017.

TEXTO II

Meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas diferenças. E isso implica a autorrealização de cada um. O ato de cozinhar, por exemplo. Ainda hoje, as mulheres tendem a fazer mais tarefas de casa do que os homens – elas cozinham e limpam a casa. Mas por que é assim? Será que elas nascem com um gene a mais para cozinhar ou será que, ao longo do tempo, elas foram condicionadas a entender que seu papel é cozinhar? Cheguei a pensar que talvez as mulheres de fato houvessem nascido com o tal gene, mas aí lembrei que os cozinheiros mais famosos do mundo – que recebem o título pomposo de “chef” – são, em sua maioria, homens.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 37.

---

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e do que vem sendo exposto sobre a desigualdade de gênero na nossa sociedade, nas aulas anteriores, produza um texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: **É possível a igualdade de gênero?** O texto deverá ser redigido obedecendo ao limite mínimo de 20 linhas e máximo de 25.



APÊNDICE D – Atividade do 5º encontro

E. E. E. F. M Severino Barbosa Camelo

Boqueirão – PB      Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Turma: Ciclo III, noite

Disciplina: Português

Professora: Ayse Pricilla

Aluno (a): \_\_\_\_\_

ATIVIDADE DE REESCRITA (5º ENCONTRO)

1. Leia os fragmentos a seguir e reflita se as produções estão adequadas quanto ao vocabulário padrão, destacando a palavra que apresente desvio da norma padrão, reescrevendo-as quando for necessário:

a) “...pois assim tamben sobraria mais tempo para um laser com a familia.”

---



---

b) “E isso inplica a autorrealização de cada um. O ato de homens Por exeplo Ainda hoje as mulher tendem a fazer mais...”

---



---



---

c) “... Eu acho que ela tamben tem direito de trabalhar e ter um salario igual a o homem”

---



---



---

d) “... tem muitas coisas que nos mulheres fazemos tanbem coisas iguais...”

---



---

e) “Os meninos sempre fica com precomseito com as meninas que quando o menino ta jogando bola fala logo, ...”

---

---

---

f) “... Cuidar da casa a milhões de anos os cerebros de ambos é ensinado assim...”

---

---

g) “... cuidavam do fogo e dos mais jovens enquanto os hominídeos masculinos iam a caça ...”

---

---





APÊNDICE F – Atividade do 7º e 8º encontro

E. E. E. F. M Severino Barbosa Camelo

Boqueirão – PB      Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Turma: Ciclo III, noite

Disciplina: Português

Professora: Ayse Pricilla

Aluno (a): \_\_\_\_\_

EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO (7º ENCONTRO)

Vamos exercitar e refletir sobre a regularidade ortográfica dos usos das consoantes M e N quando na composição das sílabas estão marcando a nasalização das vogais anteriores.

**1- Complete as palavras (\_\_\_) do texto abaixo com as Letras M ou N, de acordo com o que temos observado nas aulas anteriores sobre o uso dessas letras quando marcam a nasalidade das sílabas.**

“Meninos e meninas são inegavelme\_\_te difere\_\_tes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas difere\_\_ças. E isso i\_\_plica a autorrealização de cada um. O ato de cozi\_\_har, por exe\_\_plo. Ai\_\_da hoje, as mulheres te\_\_de\_\_ a fazer mais tarefas de casa do que os home\_\_s – elas cozi\_\_ha\_\_ e li\_\_pa\_\_ a casa. Mas por que é assi\_\_? Será que elas nasce\_\_ com um gene a mais para cozi\_\_har ou será que, ao lo\_\_go do te\_\_po, elas fora\_\_co\_\_dicionadas a e\_\_tender que seu papel é cozi\_\_har? Cheguei a pe\_\_sar que talvez as mulheres de fato houvesse\_\_ nascido com o tal gene, mas aí le\_\_brei que os cozi\_\_heiros mais famosos do mu\_\_do – que recebe\_\_ o título po\_\_poso de “chef” – são, em sua maioria, home\_\_s.”

**2- Leia os trechos transcritos abaixo e observe se as palavras que apresentam o M ou o N no final das sílabas estão escritas de acordo com a norma ortográfica que rege o uso dessas letras, circule as que você identificar com desvios dessa regra, transcreva-as de forma correta e justifique suas alterações.**

a) “Então, de uma forma literal, os homens governan o mundo. Isso fazia sentido há mil anos. Os seres humanos viviam num mundo onde a força física era o atributo mais inportante para a sobrevivência; quanto mais forte a pessoa, mais chamces ela tinha de liderar. E os homens, de maneira geral, são fisicamente mais fortes.” ADICHIE, Chimamanda .Ngozi. Sejam os feministas. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 21.

---

---

---

---

b) “Hoje, vivemos nun mundo completamente diferente. A pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos. Tanto um homen como uma mulher poden ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas idéias de gênero ainda deixam a desejar.” ADICHIE, Chimamanda .Ngozi. Sejam os feministas. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 21.

---

---

---

---

---

---

APÊNDICE G – Atividade do 9º encontro

E. E. E. F. M. Severino Barbosa Camelo

Boqueirão – PB                      Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Professora: Ayse Pricilla                      Disciplina: Português                      Turma: Ciclo III, noite

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Vamos refletir!!! (9º ENCONTRO)

- Observe os pares de palavras abaixo, leia-os em voz alta e vamos descobrir se existe alguma diferença, na escrita, no som e se a sílaba pronunciada de maneira mais forte é a mesma nas duas palavras, também, se expressam sentidos diferentes...

- A) acontece / acontecer
- B) faze / fazer
- C) trabalha / trabalhar
- D) ganha / ganhar
- E) cuida / cuidar
- F) mistura / misturar
- G) procura / procurar
- H) lava / lavar

- Agora que você já percebeu as diferenças em cada uma das palavras acima, reflita sobre as frases abaixo e perceba se há diferença de sons na leitura entre elas, e se a coerência semântica da frase é prejudicada por conta da falta ou acréscimo da letra R no final da palavra. Agora assinale a alternativa que apresenta a escrita dessas palavras de forma correta (de acordo com o sentido pretendido pelos enunciados):

- a) 1- A culminância do primeiro bimestre deverá acontecer na semana que vem.
- a) 2- A culminância do primeiro bimestre deverá acontece na semana que vem.
- b) 1- Essa desigualdade não acontecer por conta das diferenças biológicas.
- b) 2- Essa desigualdade não acontece por conta das diferenças biológicas.

Agora vamos refletir sobre a escrita dos trechos abaixo e fazer as alterações necessárias para que possam transmitir o sentido desejado?!

- a) “Agora está um pouco mais avançado pois tanto tem tempo para cuida da casa dos filhos dos seus afazeres e também ter seu trabalho”

---

---

---

- b) “Sim acho por que se eu posso trabalha em obras por que uma mulher não pode?”

---

---

- c) “Sempre os meninos a prende ser menino os pais tem que educar e cuidar de seu filho com educadeza não mistura as coisas de meninas não bater senpre conversar com eles quando eles erra...”

---

---

---

---

---

- d) “Ainda hoje as mulher tendem a faser mais mais não pode mais fase isso porque é muito erado...”

---

---

APÊNDICE H – Atividade do 11º encontro

E. E. E. F. M Severino Barbosa Camelo

Boqueirão – PB Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Turma: Ciclo III, noite

Disciplina: Português

Professora: Ayse Pricilla

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Atividade do 10º Encontro

Exercício (11º ENCONTRO)

**1- Complete as palavras (\_\_\_\_) do texto abaixo com as Letras M ou N, de acordo com o que temos observado nas aulas anteriores sobre o uso dessas letras quando marcam a nasalidade das sílabas.**

**Ela Nu\_\_\_\_ca vai e\_\_\_\_bora de vez, só se camufla.**

Ter depressão não é bonito. Dormir mais de 12 horas por dia ou não dormir sequer 2 horas não é co\_\_\_\_fortável. Não ter capacidade para fazer aquilo que você mais gosta não é legal. Se\_\_\_\_tir i\_\_\_\_capaz, olhar no espelho e não se reco\_\_\_\_hecer é terrível, ter maus pe\_\_\_\_same\_\_\_\_tos e si\_\_\_\_plesme\_\_\_\_te desejar não mais viver é mais terrível ai\_\_\_\_da. Sofrer com a dista\_\_\_\_cia de pessoas que não quisera\_\_\_\_ parar um dia sequer em sua vida porque a sua vida estava parada. Viver tra\_\_\_\_cado de\_\_\_\_tro de si é viver em meio a so\_\_\_\_bras. Tomar remédios e mais remédios não é legal.

Eu te\_\_\_\_ho as crises de depressão/a\_\_\_\_siedade porque quero? Não.

Eu ta\_\_\_\_bé\_\_\_\_ sei o dia certo que ve\_\_\_\_? Ta\_\_\_\_bé\_\_\_\_ não. Ela chega sem querer, eu não chamo por ela e nem desejo ter. Começa fraca, mas tão fraca que eu fi\_\_\_\_jo não me i\_\_\_\_portar e pe\_\_\_\_so que já vai passar, pe\_\_\_\_so que sou forte o suficie\_\_\_\_te para dominar ela. E em menos de algu\_\_\_\_s minutos tudo parece desmoronar, vários pe\_\_\_\_same\_\_\_\_tos, bate o desespero, a tristeza. Aí fisicame\_\_\_\_te eu perco o co\_\_\_\_trole, dá tremedeira, a mão começa a travar,

tudo começa a formigar, sinto que meu coração vai explodir, vontade de vomitar e falta de ar. Nesses momentos eu desejo morrer.

Não porque sou ingrata, não porque faço “drama”, mas a impressão é que tudo vai passar só se eu morresse.

O pior é saber que para muitos isso não passa de um “DRAMATIZAÇÃO”.

Às pessoas próximas: Observe, ouça, acolha sem julgamento e principalmente, o ajude a buscar ajuda profissional... Depressão tem tratamento, mas a hipocrisia da sociedade afasta o paciente dele. Depressão não é frescura!!!

*Autor desconhecido. Texto veiculado nas redes sociais.*

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Imagens para o 1º encontro

### Imagens para abordagem temática da desigualdade de gênero



#### IMAGEM I

Disponível em: <http://colunablah.blogspot.com.br/2016/07/comercial-itaipava-nova-embalagem-peca.html>. Acessado em 10/10/2017.



#### IMAGEM II

Disponível em: <http://www.bomdecopo.com.br/post/a-cerveja,-a-mulher,-a-publicidade-e-as-gostosas>. Acessado em: 10/10/2017



#### IMAGEM III

Disponível em: <http://www.ofuxico.com.br/noticias-sobre-famosos/aline-riscado-exibe-corpao-em-making-of-de-campanha/2015/12/08-253233.html>. Acessado em: 10/10/2017.

### Os direitos de Maria – Moacyr Scliar

“Direitos Humanos completam 50 anos. **Especial, 3.dez.98**”

Casaram exatamente no dia em que foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a 10 de dezembro de 1948. Uma coincidência que Maria sempre achou significativa.

Não que o casamento fosse feliz. Pelo contrário: o marido, homem violento, tratava-a brutalmente. Mas ela se resignava. Foi assim com minha avó e com minha mãe, pensava, será assim comigo também. Portanto fazia tudo o que uma dona-de-casa tinha de fazer - lavava, passava, cozinhava - sem se queixar. Mas, quando completaram os primeiros dez anos de casados, atreveu-se a pedir ao marido um presente: queria um casaco novo. Afinal, disse, meio brincando, era também o primeiro décimo aniversário da Declaração dos Direitos Humanos, e ela achava que, na qualidade de esposa dedicada, tinha direito a um casaco.

Você não tem direito nenhum, respondeu ele, seco. Cumpra suas obrigações e cale a boca.

Maria não respondeu, obviamente ficou com o casaco, que tratou de cuidar e remendar como podia. Mas, dez anos depois, no 20º aniversário de casamento (e da Declaração dos Direitos Humanos) ousou de novo formular um pedido: queria um vestido. De novo o marido respondeu que ela não tinha direito algum. Maria nunca mais ganhou um vestido.

No 30º aniversário, o pedido foi ainda mais modesto: uma blusa. De novo, nada de blusa: não tinha esse direito. No 40º aniversário, restringiu-se a solicitar um par de sapatos - mesmo usados -, mas não ganhou. Passou a andar de chinelos ou até descalça.

No 50º aniversário, não tinha mais o que pedir. E não poderia, mesmo, pedir nada: uma semana antes do 10 de dezembro o marido pedira divórcio.

Ela agora está sozinha - não tiveram filhos - e livre. Não sabe o que fazer com sua liberdade. Gostaria de pedir ao marido, ao ex-marido, um conselho, mas sabe que ele não lhe daria. Na visão dele, nem a conselhos Maria tem direito.

## ANEXO C – Texto do 3º encontro

### A mulher brasileira e a igualdade de gênero

#### Uma luta antiga, contemporânea e futurista, ou uma luta sem fim?!

*Patrícia Carvalho.*

Poderíamos aqui abordar inúmeros aspectos dessa desigualdade, mas nesse momento nos ateremos a “desigualdade salarial”.

Inúmeras são as pesquisas que comprovam a diferença salarial entre homens e mulheres, que são contratados para desempenhar uma mesma função.

Citaremos, então, a última pesquisa do IBGE sobre a “Mulher no Mercado de Trabalho”, feita nas capitais dos Estados do RJ, SP, MG, BA, RS e PE, já um pouco desatualizada, uma vez que abrangeu os anos de 2003 a 2008. Esta pesquisa constatou que o rendimento feminino, em comparação ao salário do homem, em média, é de apenas 71,3% deste. Sendo a maior diferença encontrada em Belo Horizonte, onde a profissional mulher recebe somente 65,2% do salário masculino. E a menor diferença entre as remunerações está em Recife, onde a mulher recebe em média, 75,9% do salário masculino.

Acreditamos que o pior que constatar essa diferença, é se deparar com as razões encontradas, nestas mesmas pesquisas, para justificá-las.

Segundo pesquisa realizada pela Fundação de Economia e Estatística do governo do RS, em 2013, os homens ganharam, em média, 20,8% a mais do que as mulheres e que parcela significativa, 13% desse diferencial, pode ser explicada pelas características distintas entre os gêneros, como por exemplo:

- Perfil do emprego - homens são mais propensos a aceitar trabalhos perigosos, correrem mais riscos, ou até mesmos se submeter a atividades mais estressantes, e tais empregos pagam mais do que empregos mais confortáveis e seguros;

- Estrutura familiar - as mulheres dedicam, em geral, um maior número de horas aos afazeres domésticos do que os homens, algo em torno de 3 vezes mais que os homens. Desta forma, acabam por optar por uma carga horária menor de trabalho;

- Perfil profissional – as mulheres têm maior chance de interromper a carreira profissional do que os homens (35,1% de chance contra 14,7% dos homens), seja por causa de gravidez, criação e educação de filhos ou outras exigências familiares;

Embora a própria pesquisa constate que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens: possuem, em média, 10,7 anos de estudo, contra 9,17 dos homens, esse fator não é determinante para corrigir essa injustiça.

E a injustiça aumenta ainda mais quando a Estatística de Gênero do IBGE de 2014 informa que em 2000, as mulheres comandavam 24,9% dos milhões de domicílios brasileiros. E que essa proporção cresceu em 2010 para 38,7%, o que representam um aumento de 13,7 pontos percentuais. Isso tudo, com um salário menor que um homem chefe de família.

James Bennett, economista e professor universitário americano, escreveu um livro sobre o assunto, onde expõe mais de vinte motivos por que os homens ganham mais que as mulheres, respaldado por volumosas estatísticas, entre eles:

- Homens são mais dispostos a se expor a climas inclementes em seu trabalho, e são compensados por isso;
- Homens tendem a aceitar empregos mais estressantes que não sigam a típica rotina de oito horas de trabalho em horários convencionais;
- Homens, em geral, gostam de correr mais riscos que mulheres. Maiores riscos levam a recompensas mais altas;
- Horários de trabalho mais atípicos pagam mais, e homens são mais propensos a aceitar trabalhar em tais horários;
- Homens são mais propensos a trabalhar em jornadas mais longas, o que aumenta a divergência salarial;
- Mulheres tendem a ter mais "interrupções" em suas carreiras, principalmente por causa da gravidez, da criação e da educação de seus filhos. E menos experiência significa salários menores;
- Mulheres apresentam uma probabilidade nove vezes maior do que os homens de sair do trabalho por "razões familiares". Menos tempo de serviço leva a menores salários;
- Homens apresentam a metade da taxa de absenteísmo das mulheres;
- Homens são mais dispostos a aturar longas viagens diárias para o local de trabalho;
- Homens são mais propensos a se transferir para locais indesejáveis, em troca de empregos que pagam mais;
- Homens são mais propensos a aceitar empregos que exigem viagens constantes;
- Mulheres atribuem maior valor à flexibilidade, a um ambiente de trabalho mais humano e a ter mais tempo para os filhos e para a família.

O que podemos concluir depois de tantas pesquisas, é que muitas vezes somos obrigadas a cumprir duplas jornadas, quiçá triplas, quádruplas,... E ainda somos punidas por isso, somos punidas pelo simples fato de ser mulher.

A BBC Brasil, publicou uma matéria recentemente, em 25/07/15, intitulada: **“Você provavelmente não estará viva para ver igualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho”**, onde esclarece que, segundo a previsão do Fórum Econômico Mundial, será preciso aguardar até 2095 para que isso aconteça mundialmente. Caso as transformações continuem no mesmo ritmo, já que a diminuição desta diferença salarial tem sido vagarosa e desarmônica. A matéria explica também que o cenário é diferente em cada país ou região. O Brasil está na posição 124, entre 142 países, no ranking de igualdade de salários por gênero. Entre os 22 países das Américas no mesmo ranking, aparece em 21º lugar, isto é, em penúltimo, à frente apenas do Chile e atrás de países como Honduras, Panamá e Bolívia.

A legislação brasileira há muito proíbe a discriminação de gênero, seja na Constituição Federal, consagrado através do Princípio da Isonomia, seja na CLT, em seus artigos 5º e 461, onde claramente temos expresso a vedação a qualquer desigualdade salarial por sexo, raça ou credo. Ainda assim, alguns empregadores insistem em descumprir a lei. Talvez pela falta de punição legal ao dispositivo. Por esse motivo, está em votação o Projeto de Lei do Senado: 88/2015, para que seja alterado o art. 401 da CLT, inserindo o § 3º que

conterá a sanção pelo descumprimento da igualdade salarial entre homens e mulheres com mesmas funções.

O PLS 88/15 prevê o pagamento de multa a favor da empregada em valor correspondente ao dobro da diferença salarial de todo o período laborado, devendo ser observadas as prescrições vigentes.

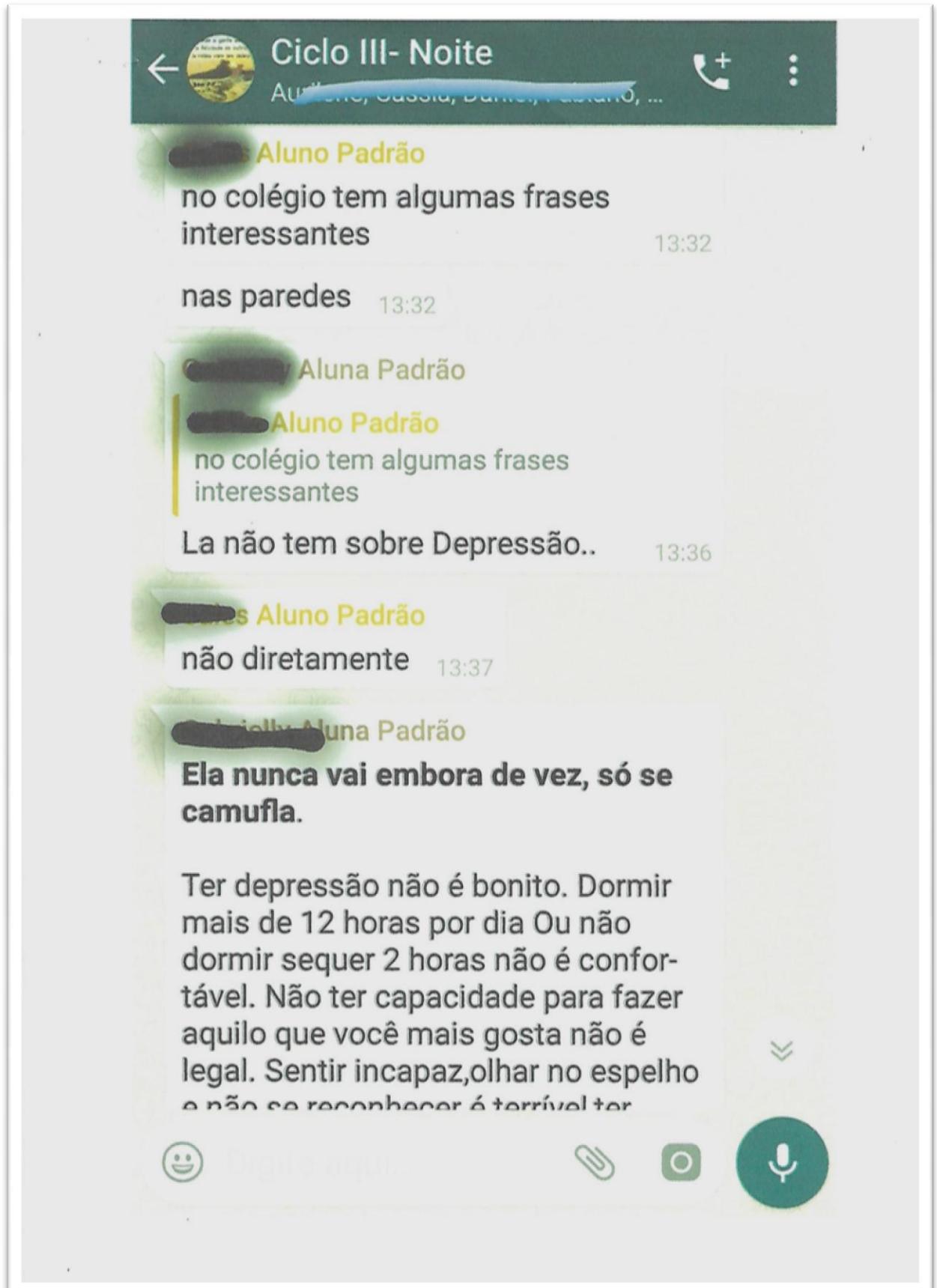
Como estamos no Brasil, onde a vasta legislação criminal e suas penalidades não impedem, ou sequer diminuem a criminalidade, como ser esperançosas e acreditar que uma possível aplicação de multa aos empregadores descumpridores das leis trabalhistas impedirá esta desigualdade?

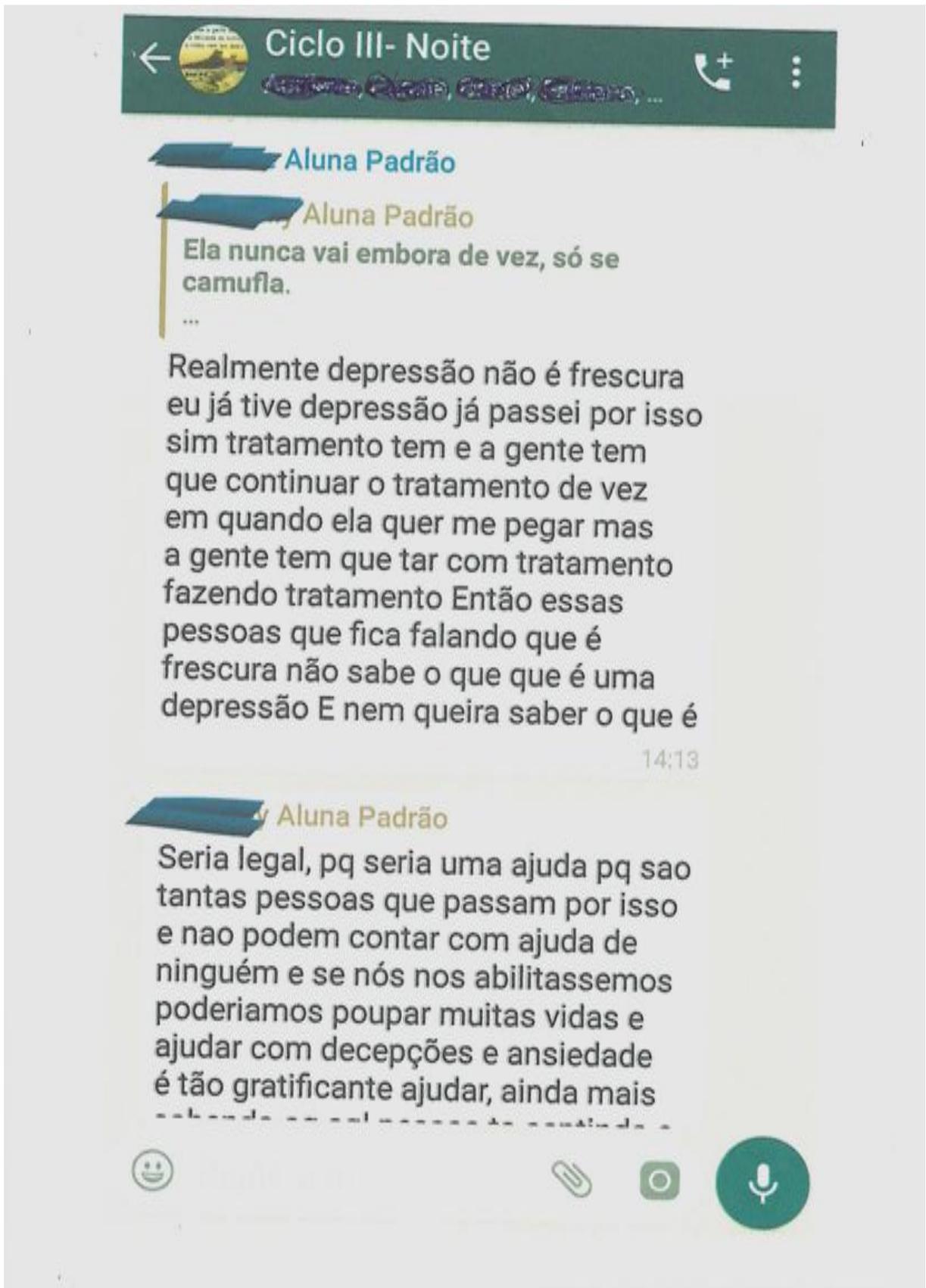
O que nos consola, é que não estamos sozinhos para enfrentar tamanha desigualdade, a ONU (Organização das Nações Unidas) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho) tem levantado essa bandeira e exigido que os Estados membros, tomem providências para mudar esse quadro. Sabemos que as causas da discriminação entre homens e mulheres têm raízes sociais profundas que não conseguirão ser removidas em curto espaço de tempo.

Quem sabe nossas netas poderão desfrutar de nossas lutas?

Disponível em: <https://patriciacouri.jusbrasil.com.br/artigos/218959125/a-mulher-brasileira-e-a-igualdade-de-genero>.  
Acessado em: 12/10/2017.

## ANEXO D – Imagens das conversas do WhatsApp do grupo da turma





## ANEXO E – Produção textual inicial do aluno A

(frente)

## FOLHA DE REDAÇÃO

Meu meu ponto de vista a desigualdade de -

- Genero este tema mãe e qualquer tema tem que ter abor-
- dado com real verdade já li que durante o século
- Os hamíndias femininas ficaram na cozinha e cuida-
- vam do fogo e das coisas fazendo enquanto os hamíni-
- deas masculinas iam a casa e trabalhavam demorava
- e ao longo de todos esses anos isso foi padronizado
- Da geração em geração tudo tudo que a mulher faz é
- E trazer o alimento pra família e a mulher tem que
- cuidar da casa a milhões de anos os trabalhos de
- plantar e ordenado assim mas acho que por
- causa da modernidade que mudou de momento eu
- vejo que cada vez mais de fala mais e agora com-
- o a dar real atenção a isso uma coisa e esta
- tudo tudo e uma perda de tempo mãe diria Perda de
- tempo mãe tem uma guerra de sexos eu mãe consigo
- ver uma igualdade real no País como muitas -
- mulheres não tem muita coisa muita atenção
- mesmo eu mesmo acho que eu uma mulher -
- conseguir fazer uma coisa que ninguém faz ela
- não pode fazer por ela e mais ninguém mas
- já a igualdade na minha família é diferente e
- o pai não pode já li a respeito na minha família
- mãe está dizendo que mãe existem mulheres inde-
- pendentes mas eu estou dizendo que mãe e por-
- um título de chefê que um homem ou uma mulher

(verso)

É por que ser quem não existe coisa mais fácil para  
 morrer matar como no do que a força de vontade  
 de a mesma mesma mundo que não conseguem  
 lutar um não existem nem doacho que esse tipo de  
 Rotulo machista ou que todo homem e machista então  
 enquanto mulher acham que homem e machista e  
 Homem acham que mulher decidida que é assim  
 que se enxerga as mulheres têm dificuldade de liberdade  
 São feministas e não vejo um horizonte de  
 igualdade

## ANEXO F – Produção textual inicial da aluna B

## FOLHA DE REDAÇÃO

entre homens e mulheres

eu acredito que pode porque essa diferença  
 não acontece como biológicas ela acontece  
 através das relações do menino ou da  
 menina porque não pode fazer esse  
 tipos de coisa porque não pode  
 As mulher trabalham mais do que  
 os homens de hoje não são  
 diferentes em termos biológicos mas  
 a socialização exige essas diferenças  
 E isso implica a autorrealização  
 de cada um o ato de  
 homens por exemplo ainda hoje as  
 mulher tendem a fazer mais  
 mais não pode mais fazer isso  
 porque é muito errado isso não pode  
 quando eu brigo com as pessoas  
 ela falar que isso não pode  
 fazer esses tipos de coisas aí  
 eu não posso mais isso não

## ANEXO G – Produção textual inicial da aluna C

## FOLHA DE REDAÇÃO

A Sociedade e suas Desigualdades.

mãs: porque a desigualdade da sociedade é muito grande porque a sociedade possa e possa muito para os homens a sociedade acha que as mulheres não tem a capacidade para fazer o que os homens por isso que eles tem direitos mais que nós um exemplo disso é que os homens pode ser chef. de cozinha um policial porque eles tem mais privilégios mais mais cozinha e limpar a casa tudo dos filhos fazem todas tarefas de casa ainda trabalham fora de casa mais quando a gente pensa a obrigação pra eles nós podem fazer nós sabe fazer porque nós foi criada pra fazer as atividades domésticas as mãs não ensinam plus filhos quando pequenos quando crescerem fica machista só o homem pode tudo mais por isso as coisas mudaram muito. tem muitas coisas que as mulheres fazem também coisas iguais que os homens uma mulher policial por isso tem uma influência uma igualdade tem que tudo que o homem tem como profissão.

## ANEXO H – Produção textual inicial do aluno D

## FOLHA DE REDAÇÃO

Sim eu acredito que é por isso a  
 desigualdade de meninos e meninas

Que as mães ensinam a os meninos a  
 jogar bola lerincar de carrinhos não  
 ficar perto de meninas sempre meninas  
 com meninas e meninas com menino.

Sempre os meninos aprendem os meninos  
 os pais tem que educar e cuidar de seu  
 filho com educação não misturar as  
 coisas de meninas não falar sempre  
 comitadas com eles quando eles estão  
 não discutir com sua sua mulher na  
 frente dele

Os meninas sempre fica com brincam-  
 ento com as meninas que quando o  
 menino tá jogando bola fala logo para  
 a menina vai procura uma bolinha de sapo  
 mas porque ele fala isso se ele tem o direito  
 de bola, correr e cingindas os direitos  
 não inquirir o que a mulher pode fazer  
 pode jogar bola pode dirigir pode  
 trabalhar como os homens trabalha

## ANEXO I – Produção textual inicial do aluno E

## FOLHA DE REDAÇÃO

Igualdade de Gênero

Sim eu acredito que sim é possível se os pais ensinarem a seus filhos desde de crianças que meninas e meninos tem direitos iguais e que homens não são melhores que mulheres. Eu acho que a mulher tem os mesmos direitos que os homens tem de exercer três profissões.

A mulher não pode fazer só o papel de dona de casa. Eu acho que ela também tem direito de trabalhar e ter um salário igual a o homem assim como o homem pode ajudar a mulher nos trabalhos domésticos. Acho que também deveriam ser ensinados nas escolas que somos iguais e que temos os mesmos direitos.

É muito difícil mais acredito que seja possível. Eu acho injusta a mulher trabalhar mais do que os homens e ganhar bem menos que o homem.

Em fim eu acho que as crianças devem ser educadas desde cedo que meninas e meninos tem os mesmos direitos e os mesmos deveres que nem um é melhor que o outro. Eu acho que tudo isso vem da educação das crianças como elas foram criadas e como os seus pais os ensinaram. Eu acho que tudo nós temos os mesmos direitos.

## ANEXO J – Produção textual inicial do aluno F

## FOLHA DE REDAÇÃO

Todos somos iguais!

Sim, pois todos nos somos iguais, só porque temos coisas diferente em nosso corpo, todos tem cores diferente pensamentos diferentes, mais em fim sim acho por que se eu posso ~~trabalha~~ Em obras por que uma mulher não pode? por que ela não pode com um saco de cimento, uma caixa, de seramica. Em fim tudo vem do costume eu não nasci andando muito menos pegando em peso, eu sei que tem muito s outras formas de mim expressar, mais eu acho que uma ~~mulher~~ mulher tem todo o direito de ser livre fazer o que quiser todos os trabalho tem homem e mulher pois se ~~se~~ por ex: se for fazer uma casa ela tem que tá no meio. por que quem faz tudo acontecer é a mulher. ~~eu~~ eu queria sim que mandasse tempo não que ela ficasse em nosso lugar mais que ficasse do nosso lado fosse pacia, e que não ouvesse tanta desigualdade de genero.

## ANEXO K – Produção textual inicial da aluna G

## FOLHA DE REDAÇÃO

Maneira de mudar a diferença de gênero  
 Sim! Há vários maneiras que possibilitam a mudança de ideologia de gênero começando em suas próprias casas em casa fazendo palestras para pais até porque não há melhores de mães de meninas brincar com mães de meninos por que a criança do sexo masculino está brincando de Colinho ou por que a menina está brincando de Carrinho até porque hoje não deveria existir mais isso até porque mulher dirige carro e o homem tira Cozinheiro e isso de Chef de Cozinha muitas vezes começam em casa, por que ainda tem alguns pessoas no mundo em que não opõem essa de homem ser melhor que mulher ou mulher ser melhor que homem até por que todos exercem o mesmo cargo e a mulher ainda mais que o homem.

Concluído que ainda temos o resultado de dessa luta em que muitos lutam para conseguir isso em casa e a escola reforçando essa ideia.

## ANEXO L – Produção textual inicial da aluna H

## FOLHA DE REDAÇÃO

Sim, acho que é possível a desigualdade de gêneros. Tudo em uma família, a menor diferença terá uma responsabilidade tanto para homens e mulheres.

Seria maravilhoso se não houvesse essa diferença entre os trabalhos, tanto

porque se depara com as coisas que o homem pode com a mulher que as mulheres se elas também poder ter os mesmos direitos.

Agora está um pouco mais avançado pois tanto tem tempo para cuidar da casa dos filhos dos seu afazeres e também ter seu trabalho.

Bom mesmo seria se o homem também ajudassem em o trabalho doméstico, pois assim também poderia mais tempo para um lazer com a família.

Por isso acredito que será possível uma paz, no lá como também mais diálogo em família, e uma educação excelente com os filhos, e enfim sempre há oportunidade de melhorar.

## ANEXO M – Atividade do 5º encontro respondida pelo aluno F

## ATIVIDADE DE REESCRITA

1. Leia os fragmentos a seguir e reflita se as produções estão adequadas quanto ao vocabulário padrão, destacando a palavra que apresente desvio da norma padrão, reescrevendo-as quando for necessário:

- a) "...pois assim tambem sobriaria mais tempo para um laser com a familia."

Tambem LAZER ✓

- b) "E isso inpluca a autorrealização de cada um. O ato de homens Por exeplo Ainda hoje as mulher tendem a fazer mais..."

- c) "... Eu acho que ela tambem tem direito de trabalhar e ter um salário igual a o <sup>ao do</sup> homem"

Tambem

- d) "... tem muitas coisas que nos mulheres fazemos tambem coisas iguais..."

Tambem

- e) "Os meninos sempre fica com <sup>NC</sup>preconceito com as meninas <sup>peis</sup>que quando o menino ta jogando bola fala logo..."

Jogando Bola ta fora ✓

- f) "... Cuidar da casa a milhões de anos os cérebros de ambos <sup>não</sup>é ensinado assim..."

ambos ✓

- g) "... cuidavam do fogo e dos mais <sup>E</sup>jovens enquanto os hominídeos masculinos ian a caça ..."

Ainda na caça ✓

## ANEXO N – Atividade do 5º encontro respondida pelo aluno E

## ATIVIDADE DE REESCRITA

1. Leia os fragmentos a seguir e reflita se as produções estão adequadas quanto ao vocabulário padrão, destacando a palavra que apresente desvio da norma padrão, reescrevendo-as quando for necessário:

a) "...pois assim tambem sobraria mais tempo para um laser com a família."

*pois assim também sobraria tempo para um laser com a família*

b) "E isso inpluca a autorrealização de cada um. O ato de homens Por exeplo Ainda hoje as mulher tendem a fazer mais..."

*E isso impluca a autorrealização de cada um. O ato de homens por exemplo ainda hoje as mulheres tendem a fazer mais*

c) "... Eu acho que ela tambem tem direito de trabalhar e ter um salário igual a o homem"

*Eu acho que ela também tem direito de trabalhar e ter um salário igual a o homem*

d) "... tem muitas coisas que nós mulheres fazemos tambem coisas iguais..."

*tem muitas coisas que nós mulheres fazemos também coisas iguais*

e) "Os meninos sempre fica com preconseito com as meninas, que quando o menino ta jogando bola fala logo, ..."

*os meninos sempre fica com preconceito com as meninas que quando o menino tá jogando bola fala logo*

f) "... Cuidar da casa a milhões de anos os cérebros de ambos é ensinado assim..."

g) "... cuidavam do fogo e dos mais jovens enquanto os hominídeos masculinos iam a caça ..."

*cuidavam do fogo e dos mais jovens enquanto os hominídeos masculinos iam a caça*

ANEXO O – Atividade do 6º encontro respondida pelo aluno E  
(frente)

Assunto: Ortografia

Atividade de reflexão sobre o uso do "M" e "N" em final de sílabas.

- 1- Escreva nas colunas correspondentes as palavras que você verificar a presença do M ou do N, em final de sílaba, de acordo com a localização de cada sílaba, no interior da palavra, ou no final. Em seguida circule a letra que vem depois do M ou N, quando ocorrem no interior das palavras.

Em final de sílaba no interior das palavras		No final das palavras
M	N	M ou N
dezenas	Exatamente	casaram
Sempre	causidemia	em
também	casamento	homem
completaram	contatos	assim
cumprio	violenta	sem
nem	literalmente	também
desempenha	minha	sem
	passava	completaram
	portanto	tem
	temo	nenhum
	casinhas	algum
	quando	tiveram
	presente	nem
	lançando	Fim
	nenhum	
	respondeu	
	abuscamente	
	remenda	
	numa	
	gostou	
	ainda	
	resbina	
	ondas	
	antes	



## ANEXO P – Atividade do 7º encontro respondida pelo aluno A

## EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO

Vamos exercitar e refletir sobre a regularidade ortográfica dos usos das consoantes M e N quando na composição das sílabas estão marcando a nasalização das vogais anteriores.

1- Complete as palavras ( ) do texto abaixo com as Letras M ou N, de acordo com o que temos observado nas aulas anteriores sobre o uso dessas letras quando marcam a nasalidade das sílabas.

“Meninos e meninas são inegavelme<sup>n</sup>te difere<sup>m</sup>tes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas difere<sup>n</sup>ças. E isso i<sup>n</sup>plica a autorrealização de cada um. O ato de cozi<sup>m</sup>har, por exe<sup>m</sup>plo. Ai<sup>m</sup>da hoje, as mulheres te<sup>n</sup>de<sup>m</sup> a fazer mais tarefas de casa do que os home<sup>m</sup>s – elas cozi<sup>m</sup>ha<sup>m</sup> e li<sup>n</sup>pa<sup>m</sup> a casa. Mas por que é assi<sup>m</sup>? Será que elas nasce<sup>m</sup> com um gene a mais para cozi<sup>m</sup>har ou será que, ao lo<sup>m</sup>go do tem<sup>p</sup>o, elas fora<sup>m</sup> com<sup>d</sup>icionadas a en<sup>t</sup>ender que seu papel é cozi<sup>m</sup>har? Cheguei a pe<sup>m</sup>sar que talvez as mulheres de fato houvesse<sup>m</sup> nascido com o tal gene, mas aí le<sup>n</sup>brei que os cozi<sup>n</sup>heiros mais famosos do mu<sup>n</sup>do – que recebe<sup>m</sup> o título po<sup>m</sup>poso de “chef” – são, em sua maioria, home<sup>m</sup>s.”

## ANEXO Q – Atividade do 8º encontro respondida pelo aluno D

2- Leia os trechos transcritos abaixo e observe se as palavras que apresentam o M ou o N no final das sílabas estão escritas de acordo com a norma ortográfica que rege o uso dessas letras, circule as que você identificar com desvios dessa regra, transcreva-as de forma correta e justifique suas alterações.

a) “Então, de uma forma literal, os homens governan o mundo. Isso fazia sentido há mil anos. Os seres humanos viviam num mundo onde a força física era o atributo mais inportante para a sobrevivência; quanto mais forte a pessoa, mais chamces ela tinha de liderar. E os homens, de maneira geral, são fisicamente mais fortes.” ADICHIE, Chimamanda .Ngozi. Sejam todos feministas. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 21.

GOVERNAN: POR QUE A LETRA (N) TEM QUE TA NO FINAL  
INPORTANTE: POR QUE A LETRA (N) TA ANTES DO (P)  
CHAMCES: POR QUE O (M) TA NO LUGAR DO (N)

b) “Hoje, vivemos num mundo completamente diferente. A pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos. Tanto um homen como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas idéias de gênero ainda deixam a desejar.” ADICHIE, Chimamanda .Ngozi. Sejam todos feministas. São Paulo: Companhia das letras, 2015. p. 21.

NUM: POR QUE TA O (N) NO FINAL DA PALAVRA.  
HOMEN: POR QUE O (N) TA NO LUGAR DO (M)  
PODEM: POR QUE O (N) TA NO FINAL DA PALAVRA  
INTELIGENTE: POR QUE O (M) ESTA ANTES DO (T)

## ANEXO R – Atividade do 9º encontro respondida pelo aluno F

Agora vamos refletir sobre a escrita dos trechos abaixo e fazer as alterações necessárias para que possam transmitir o sentido desejado?!

- a) "Agora está um pouco mais avançado pois tanto tem tempo para cuida da casa dos filhos dos seus afazeres e também ter seu trabalho"

"Agora está um pouco mais avançado pois tanto tempo para cuidar da casa dos filhos dos seus afazeres e também tem seu trabalho."

- b) "Sim acho por que se eu posso trabalha em obras por que uma mulher não pode?"

"Sim acho por que se eu posso trabalhar em obras por que uma mulher não pode?"

- c) "Sempre os meninos a prende ser menino os pais tem que educar e cuidar de seu filho com educadeza não mistura as coisas de meninas não bater senpre conversar com eles quando eles erra..."

"Sempre os meninos a prender ser menino os pais tem que educar e cuidar de seu filho com educação não misturar as coisas de meninas não bater sempre conversar com eles quando eles errar..."

- d) "Ainda hoje as mulher tendem a faser mais mais não pode mais fase isso porque é muito erado..."

"Ainda hoje as mulher tendem a fazer mais, mas não podem mais fazer isso porque é muito errado..."

ANEXO S – Produção textual inicial com orientações para a reescrita do aluno F

FOLHA DE REDAÇÃO

## Todos Somos Iguais!

Sim, pois todos nós somos iguais, só porque temos coisas diferentes em nossos corpos todos tem cores diferentes, pensamentos diferentes, (mais em fim) (Sim acho) por que se eu posso trabalhar em obras por que uma mulher não pode? por que ela não pode com um saco de cimento, uma caixa de Seramical (em fim). Tudo vem do costume, eu não nasci andando, muito menos pegando em peso. Eu sei que tem muitas outras formas de <sup>me</sup> ~~mulher~~ ~~ser~~ mais eu acho que uma ~~mulher~~ mulher tem todo o direito de ser livre (fazer) o que quiser. Todos os (trabalho) tem idem em mulher pois se ~~ela~~ por ex: se for (fazer) uma coisa ela tem que tá no meio. por que quem faz tudo acontecer é (mulher) ~~eu~~ (eu quem) sem que mudasse (se) não que ela ficasse em nosso lugar mais que ficasse do nosso lado fosse parecida, (e) que não ~~ouvirse~~ tanta desigualdade de gênero. 1

*ideia incompleta. tente reescrever essa frase dizendo sua opinião mais clara e direta.*

*Acha o quê? você não diz.*

*uma palavra que dá ideia de final de começo a fronteira te trazendo uma ideia nova.*

*préste atenção em como você estruturou sua opinião, aqui parece que você coloca a mulher como um ser superior ao homem, quando na realidade você está defendendo a igualdade não a inversão de supriedade.*

*eu quem eu quem eu quem*

*tente evitar uso de palavras da língua que não são...*

*ele é um pronome que utilizado nessa situação parece estar fazendo referência muito específico a alguém, cede que um outro termo mais abrangente.*

## ANEXO T – Produção textual reescrita do aluno F

## FOLHA DE REDAÇÃO – REESCRITA

Todos Somos Iguais!

Todos nós temos características diferentes, em nossos corpos, cores diferentes, pensamentos diferentes, conhecimentos diferentes, mas isto não significa que podemos realizar atividades iguais. Porque se homens podem trabalhar em obras por que as mulheres não podem? Por que elas não podem carregar um saco de cimento, ou uma caixa de cerâmica? Enfim, tudo vem do costume, ninguém nasce andando, muito menos pegando em peso.

Eu sei que tem muitas outras formas de me expressar, mas eu acho que uma mulher tem todo o direito de ser livre, fazer o que quiser.

Todas as profissões podem ser ocupadas por homens ou por mulheres, então por que existe tanta diferença entre eles?

Seria bom que essas diferenças mudassem, não que a mulher ficasse no lugar do homem, mas que fossem parceiros e que não houvesse tanta desigualdade de gênero.

ANEXO U – Produção textual inicial com orientações para a reescrita do aluno E

Muito bem!

FOLHA DE REDAÇÃO

igualdade de gênero

Não comece o texto respondendo uma pergunta que não está expressa antes. Sugestão: transpõe em uma frase declarativa ou interrogativa e explique ou escreva um que você acredita que é possível! no texto não está expresso?

(Sim eu acredito) que sim é possível.)

se os pais ensinarem a suas filhas desde as crianças que meninas e meninos tem direitos iguais e que homens não são melhores que mulheres. Eu acho que a mulher tem os mesmos direitos que os homens tem de exercer (três profissões).

A mulher (não pode) fazer só o papel de dona de casa. (Eu acho) que ela também tem direito de trabalhar e ter uma salário igual ao do homem, assim como o homem pode ajudar a mulher nas trabalhos domésticas. Acho que também deveria ser ensinada nas escolas que somos iguais e que temos os mesmos direitos.

É muito difícil mas acredito que seja possível? (eu acho) pergunto a mulher trabalhar mais do que os homens e ganhar bem menos que (o homem) - eles.

(Eu acho) que as crianças devem ser educadas desde cedo, que meninas e meninos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres, que nem um é melhor que o outro. (eu acho) que tudo isso vem da educação das crianças como elas foram criadas e como os seus pais ensinaram. (eu acho) que todos nós temos os mesmos direitos.

~~\_\_\_\_\_~~

nesta trecho do texto sua opinião poderia ser mais justificada não apenas dizer a você a mas, o que pode ser feito para mudar a questão da desigualdade entre os gêneros

## ANEXO V – Produção textual reescrita do aluno E

## FOLHA DE REDAÇÃO – REESCRITA

Igualdade de gênero

Acredito que é possível existir a igualdade de gêneros se os pais ensinarem a seus filhos desde criança que meninas e meninos têm direitos iguais e que homens não são melhores que mulheres.

A mulher tem os mesmos direitos que os homens têm de exercer qualquer profissão, não deveria existir preconceito com as mulheres por elas quererem fazer serviços de homem.

A mulher não deveria ser obrigada a fazer só o papel de dona de casa. Eu acho que ela também tem o direito de trabalhar fora de casa e ter um salário igual ao do homem, assim como o homem poderia ajudar a mulher nos trabalhos domésticos. Acredito que também deveria ser ensinada nos escolas que somos todos iguais em direitos e deveres.

É muito difícil mas acredito que seja possível diminuir essas diferenças entre os gêneros. Pois é injusto a mulher trabalhar mais do que o homem.

Enfim, se os pais fizerem educados desde de casa que meninas e meninos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres, que nenhum é melhor que o outro. Porque acho que essas diferenças vem da educação das crianças como elas foram criadas e como os seus pais os ensinaram.

ANEXO W – Atividade do 11º encontro respondida pelo aluno A  
(frente e verso)

Exercício

1- Complete as palavras ( ) do texto abaixo com as Letras M ou N, de acordo com o que temos observado nas aulas anteriores sobre o uso dessas letras quando marcam a nasalidade das sílabas.

Ela Nu m ca vai e m bora de vez, só se camufla. ✓

Ter depressão não é bonito. Dormir mais de 12 horas por dia ou não dormir sequer 2 horas não é co m fôrtável. Não ter capacidade para fazer aquilo que você mais gosta não é legal. Se m tir i m capaz, olhar no espelho e não se reco m hecer é terrível, ter maus pe m same m tos e si m plesme m te desejar não mais viver é mais terrível ai m da. Sofrer com a dista m cia de pessoas que não quisera m parar um dia sequer em sua vida porque a sua vida estava parada. Viver tra m cado de m tro de si é viver em meio a so m bras. Tomar remédios e mais remédios não é legal.

Eu te m ho as crises de depressão/a m siedade porque quero? Não.

Eu ta m bé m sei o dia certo que ve m? Ta m bé m não. Ela chega sem querer, eu não chamo por ela e nem desejo ter. Começa fraca, mas tão fraca que eu fi m jo não me i m portar e pe m so que já vai passar, pe m so que sou forte o sufici m te para dominar ela. E em menos de algu m s minutos tudo parece desmoronar, vários pe m same m tos, bate o desespero, a tristeza. Aí físicame m te eu perco o co m trole, dá tremedeira, a mão começa a travar, tudo começa a formigar, si m to que meu coração

vai explodir, vo m tade de vomitar e falta de ar. Nesses mome m tos eu desejo morrer.

Não porque sou i m grata, não porque faço “drama”, mas a i m pressão é que tudo vai passar só se eu morresse. ✓

O pior é saber que para muitos isso não passa de um “DRAMINHA”.

Às pessoas próximas: Observe, ouça, acolha sem julgame m to e pri m cipalme m te, o ajude a buscar ajuda profissional... Depressão tem tratame m to, mas a hipocrisia da sociedade afasta o pacie m te dele. Depressão não é frescura!!!

*Autor desconhecido. Texto veiculado nas redes sociais.*

ANEXO X – Atividade do 11º encontro respondida pela aluna C  
(frente e verso)

Exercício

1- Complete as palavras ( ) do texto abaixo com as Letras M ou N, de acordo com o que temos observado nas aulas anteriores sobre o uso dessas letras quando marcam a nasalidade das sílabas.

Ela Nu mca vai e mbora de vez, só se camufla.

Ter depressão não é bonito. Dormir mais de 12 horas por dia ou não dormir sequer 2 horas não é co mfortável. Não ter capacidade para fazer aquilo que você mais gosta não é legal. Se mtir i mcapaz, olhar no espelho e não se reco mhecer é terrível, ter maus pe msame mtos e si mplesme mte desejar não mais viver é mais terrível ai mda. Sofrer com a dista mcia de pessoas que não quisera m parar um dia sequer em sua vida porque a sua vida estava parada. Viver tra mcado de mtro de si é viver em meio a so mbras. Tomar remédios e mais remédios não é legal.

Eu te mho as crises de depressão/a msiedade porque quero? Não.

Eu ta mbé m sei o dia certo que ve m? Ta mbé m não. Ela chega sem querer, eu não chamo por ela e nem desejo ter. Começa fraca, mas tão fraca que eu fi mjo não me i mportar e pe mso que já vai passar, pe mso que sou forte o suficie mte para dominar ela. E em menos de algu ms minutos tudo parece desmoronar, vários pe msame mtos, bate o desespero, a tristeza. Aí fisicame mte eu perco o co mtrole, dá tremedeira, a mão começa a travar, tudo começa a formigar, si mto que meu coração

vai explodir, vo mtade de vomitar e falta de ar. Nesses mome mtos eu desejo morrer.

Não porque sou i mgrata, não porque faço “drama”, mas a i mpressão é que tudo vai passar só se eu morresse.

O pior é saber que para muitos isso não passa de um “DRAM I mHA”.

Às pessoas próximas: Observe, ouça, acolha sem julgame mto e pri mcipalme mte, o ajude a buscar ajuda profissional... Depressão tem tratame mto, mas a hipocrisia da sociedade afasta o pacie mte dele. Depressão não é frescura!!!

*Autor desconhecido. Texto veiculado nas redes sociais.*