



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JAMILLE ADAÇA GONÇALVES MARTINS ALMEIDA

**INVESTIGAÇÃO DOS EFEITOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRATAMENTO DE DESVIOS
ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 6º ANO**

FORTALEZA – CE

2020

JAMILLE ADAÇA GONÇALVES MARTINS ALMEIDA

INVESTIGAÇÃO DOS EFEITOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRATAMENTO DE DESVIOS
ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 6º ANO

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em Letras.
Área de concentração: Linguística
Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera
Lima Júnior

FORTALEZA – CE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A448i Almeida, Jamille Adaça Gonçalves Martins.
Investigação dos efeitos de uma formação continuada de professores de Língua Portuguesa no tratamento de desvios ortográficos de alunos do 6º ano / Jamille Adaça Gonçalves Martins Almeida. – 2020.
235 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

1. Formação Continuada. 2. Ensino de Ortografia. 3. Ensino Fundamental Séries Finais. I. Título.

CDD 400

JAMILLE ADAÇA GONÇALVES MARTINS ALMEIDA

INVESTIGAÇÃO DOS EFEITOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRATAMENTO DE DESVIOS
ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 6º ANO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Manguiera de Lima Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Claudete Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a minha mãe, Josélia,
que está distante dos meus olhos, porém
possui lugar permanente em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder sabedoria e paciência em todo o percurso de estudo e de pesquisa e por me dar resiliência para superar os momentos de fraqueza e de incerteza.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Lima Manguiera Junior, pela tranquilidade, pela paciência e pela clareza nos momentos de orientação.

Aos meus pais por me ensinarem a acreditar nos meus sonhos e por me amarem incondicionalmente.

Ao meu irmão, Júnior por ser meu amigo, por ser aquele que se orgulha das minhas conquistas e por ser o doce presente que minha mãe deixou para mim.

Ao meu marido, Rafael, que foi o meu ponto de equilíbrio durante toda essa jornada, sendo o meu maior incentivador, principalmente, nos dias difíceis.

Às minhas filhas, Laís e Lilian, que foram a fonte de reabastecimento do meu estímulo.

Às minhas primas, Mônica e Marta, que estavam sempre dispostas a me ajudar no que fosse preciso para que eu pudesse desenvolver a pesquisa.

À minha amiga, Renata, pelas constantes mensagens de incentivo, pela paciência em escutar sobre as minhas dificuldades e pela generosidade de ser um apoio nesta jornada.

Aos meus amigos, Carina, Meiriele, Sônia e Washington, que estão sempre em torcida fervorosa para que eu alcance meus objetivos.

Aos professores, que fazem parte do corpo docente do PROFLETRAS – UFC, pelas excelentes aulas ministradas que serviram para o meu desenvolvimento profissional.

À minha turma de princesas - Cristiane, Daniely, Evanilce, Juliana, Késia, Lorena, Patrícia, Renata, Roberta e Rosemeire - que elevaram a experiência do mestrado a um nível fabuloso, através da amizade, do apoio, do carinho e do cuidado. Para sempre, estarão em meu coração.

Aos professores e aos alunos participantes da pesquisa cujas contribuições foram determinantes para definir o percurso deste trabalho.

A todos, que contribuíram de alguma forma, os meus sinceros agradecimentos.

“Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O domínio da ortografia representa um elevado nível de poder dentro da sociedade. Apesar disso, o seu ensino ainda significa um grande desafio para professores em sala de aula. Diante disso, esta pesquisa buscou investigar as dificuldades pelas quais professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental séries finais passam ao ensinar ortografia, com o intuito de propor uma formação continuada que atenda as reais necessidades dos docentes em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa-ação e o desenho metodológico consiste numa proposta de formação continuada, de cunho produtivo e reflexivo, organizada nas seguintes etapas: levantamento de dados (sondagem) e módulos teóricos com os professores; pré-teste, atividades de intervenção e pós-teste com os alunos desses professores; e avaliação da formação continuada. Para tanto, foram utilizados como referência os estudos de Cagliari (1995, 1999 e 2002), Faraco (2003), Morais (2010), Roberto (2016). Os resultados revelam uma diminuição do desvio ortográfico mais recorrente dos alunos, permitindo-nos concluir que a formação continuada, para professores do Ensino Fundamental séries finais, pautada em teorias que abordam o ensino reflexivo de ortografia, promove uma mudança no ensino ortográfico dos docentes participantes que passam a estimular e desenvolver habilidades necessárias para uma aprendizagem efetiva em seus alunos.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino de ortografia. Ensino Fundamental Séries Finais.

ABSTRACT

The proficient command of the writing system holds a high level of power within society. However, teaching spelling is still a major challenge for teachers. In view of this, this research sought to investigate the difficulties that Middle School Portuguese Language teachers go through when teaching spelling, in order to propose a continuing education action that meets the real needs of teachers in the classroom. The methodological design of this action research consists of a proposal for continuing education, with both a productive and reflective nature, which was divided into the following stages: data collection (survey) and theoretical modules with teachers; pre-test, intervention and post-test activities with the students of these teachers; and an assessment of the continuing education action. Cagliari (1995, 1999 and 2002), Faraco (2003), Morais (2010) and Roberto (2016) were the main references. The results reveal a decrease of the most frequent spelling mistakes of the students, leading us to conclude that the continuing education action based on theories, which address the reflective teaching of spelling, promotes a change in the teaching of orthography by participant teachers who started to stimulate their students to develop the necessary skills for effective learning.

Keywords: Continuing education. Spelling teaching. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Formação Continuada	49
Figura 2 -	Questão sobre tipos de escolas do questionário de pesquisa	51
Figura 3 -	Questões sobre itens de identificação pessoal	52
Figura 4 -	Questões sobre a ortografia e o seu ensino	53
Figura 5 -	Questões sobre as atividades ortográficas e o material utilizado para a realização	53
Figura 6 -	Questões sobre as dificuldades enfrentadas em relação ao ensino de ortografia	54
Figura 7 -	Questões referentes à contribuição dos docentes para o ensino de ortografia	54
Figura 8 -	Questão sobre formação continuada	55
Figura 9 -	História em quadrinhos do personagem Chico Bento da turma da Mônica	86
Figura 10 -	Exemplos de acerto e de erro na 4ª questão da atividade de intervenção 1	95
Figura 11 -	Exemplos de acerto e de erro na 5ª questão da atividade de intervenção 1	96
Figura 12 -	Exemplos de acerto e de erro na 6ª questão da atividade de intervenção 1	96
Figura 13 -	Exemplos de acerto e de erro na 7ª questão da atividade de intervenção 1	98
Figura 14 -	Exemplos de erro e de acerto na 8ª questão da atividade de intervenção 1	99
Figura 15 -	Exemplos de acerto e de erro na 1ª questão da atividade de intervenção 2	102
Figura 16 -	Exemplos de acerto e de erro na 2ª questão da atividade de intervenção 2	103
Figura 17 -	Exemplos de acerto e de erro na 3ª questão da atividade de intervenção 2	104

Figura 18 - Exemplos de acerto e de erro na 4ª questão da atividade de intervenção 2	105
Figura 19 - Exemplos de acerto e de erro no quadro de regras da atividade de intervenção 2	106
Figura 20 - Trecho de relato do professor sobre o conhecimento teórico	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Comparativo entre escola regular e escola de tempo integral	67
Gráfico 2 -	Respostas da 1ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem	69
Gráfico 3 -	Respostas da 2ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem	70
Gráfico 4 -	Respostas para a 3ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem	71
Gráfico 5 -	Resultados da 4ª e da 5ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem	72
Gráfico 6 -	Resultado da 8ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem	77
Gráfico 7 -	Resultados da 9ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem	79
Gráfico 8 -	Respostas da 10ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem	82
Gráfico 9 -	Processos fonológicos encontrados nos textos dos alunos do 6º A	88
Gráfico 10	Processos fonológicos encontrados nos textos dos alunos do 6º C	89
Gráfico 11 -	Porcentagem geral dos erros das duas turmas de 6º ano ..	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fenômenos de apagamento no processo fonológico por supressão	31
Quadro 2 - Fenômenos de apagamento no processo fonológico por supressão de acordo com a posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos	32
Quadro 3 - Fenômenos de processos fonológicos por acréscimo	33
Quadro 4 - Fenômenos de processos fonológicos por transposição ..	33
Quadro 5 - Fenômenos de processos fonológicos por substituição ...	34
Quadro 6 - Correspondências biunívocas entre unidades sonoras e unidades gráficas das consoantes	37
Quadro 7 - Correspondências de relações cruzadas previsíveis entre unidades sonoras e unidades gráficas das consoantes	37
Quadro 8 - Correspondência de relações cruzadas da unidade sonora /z/: uma previsível e outra arbitrária	39
Quadro 9 - Regularidades contextuais	40
Quadro 10 - Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e em adjetivos	42
Quadro 11 - Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais	42
Quadro 12 - Relatos de experiências dos professores sobre o módulo I	73
Quadro 13 - Relatos de experiências dos professores sobre o módulo II	78
Quadro 14 - Relatos de experiências dos professores sobre o módulo III	80
Quadro 15 - Relatos de experiências dos professores sobre o módulo IV	81
Quadro 16 - Sugestões dos professores para a melhoria do ensino de ortografia	83
Quadro 17 - Relatos sobre a caracterização das turmas	85

Quadro 18 - Relatos sobre a aplicação do pré-teste de escrita espontânea.....	87
Quadro 19 - Relatos sobre a aplicação do pré-teste de escrita controlada	90
Quadro 20 - Relatos sobre a aplicação da atividade de intervenção 1	93
Quadro 21 - Relatos sobre a aplicação da atividade de intervenção 2	100
Quadro 22 - Relatos sobre a aplicação dos pós-testes (espontâneo e controlado)	107
Quadro 23 - Respostas da primeira questão do questionário avaliativo final	112
Quadro 24 - Respostas da segunda questão do questionário avaliativo final	112
Quadro 25 - Respostas da terceira questão do questionário avaliativo final	113
Quadro 26 - Respostas da quarta questão do questionário avaliativo final	114
Quadro 27 - Respostas da quinta questão do questionário avaliativo final	114
Quadro 28 - Relatos sobre a Formação Continuada	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma das apreciações das atividades da sequência de atividade	60
Tabela 2 - Cronograma da Formação Continuada	65
Tabela 3 - Perfil dos professores	67
Tabela 4 - Resultados da 6° e da 7° questão do terceiro eixo do questionário de sondagem	75
Tabela 5 - Resultado dos pré-testes (escrita espontânea e controlada)	91
Tabela 6 - Resultado da atividade de intervenção 1	94
Tabela 7 - Resultado da atividade de intervenção 2	100
Tabela 8 - Comparação dos resultados dos pré-testes com os pós-testes da turma do 6° A	108
Tabela 9 - Comparação dos resultados dos pré-testes com os pós-testes da turma do 6° ano C	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1	A escrita ortográfica.....	23
2.2	O ensino da ortografia	25
2.3	Formação continuada: uma peça fundamental na prática docente	28
2.4	Os processos fonológicos da Língua Portuguesa e suas interferências na escrita	30
2.5	Duas propostas para a observação dos erros ortográficos dos alunos.....	36
2.5.1	<i>Proposta de Faraco (2003)</i>	36
2.5.2	<i>Proposta de Morais (2010).....</i>	39
3	METODOLOGIA	45
3.1	Natureza da Pesquisa	45
3.2	Delimitação do Universo	46
3.3	Sujeitos da Pesquisa	46
3.3.1	<i>Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II Participantes do Questionário de Sondagem Inicial</i>	47
3.3.2	<i>Professores de Língua Portuguesa Participantes da Formação Continuada</i>	47
3.3.3	<i>Alunos das Turmas de 6º ano</i>	48
3.4	Procedimentos de Geração de Dados	48
3.4.1	<i>Levantamento de Dados.....</i>	50
3.4.2	<i>Sequência Formativa</i>	55
3.4.2.1	<i>Módulos teóricos</i>	56
3.4.2.1.1	<i>Módulo I</i>	56
3.4.2.1.2	<i>Módulo II</i>	57
3.4.2.1.3	<i>Módulo III</i>	58
3.4.2.1.4	<i>Módulo IV</i>	58

3.4.2.2	<i>Avaliação da formação continuada – questionário avaliativo final</i>	59
3.4.3	Sequência de Atividades	59
3.4.3.1	<i>Pré-teste</i>	60
3.4.3.2	<i>Atividades de Intervenção</i>	62
3.4.3.2.1	Atividade de intervenção 1	62
3.4.3.2.2	Atividade de intervenção 2	63
3.4.3.3	<i>Pós-teste</i>	64
3.4.4	Relatos de Experiência	65
4	ANÁLISE DE DADOS	66
4.1	Sequência formativa – questionário de sondagem inicial e módulos teóricos	66
4.2	Sequência de atividades	84
4.2.1	Pré-testes de escrita espontânea e de escrita controlada	86
4.2.2	Atividades de intervenção	92
4.2.2.1	Atividade de intervenção 1	92
4.2.2.2	Atividade de intervenção 2.....	100
4.2.3	Pós-testes de escrita espontânea e de escrita controlada	107
4.3	Sequência formativa – questionário avaliativo final	112
5	CONCLUSÕES	117
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL..	123
	APÊNDICE B - MÓDULO I	126
	APÊNDICE C - MÓDULO II	132
	APÊNDICE D - MÓDULO III	141
	APÊNDICE E - MÓDULO IV	146
	APÊNDICE F – PRÉ-TESTE DE ESCRITA ESPONTÂNEA (MATERIAL DO PROFESSOR)	157
	APÊNDICE G - PRÉ-TESTE DE ESCRITA ESPONTANEA (MATERIAL DO ALUNO)	166
	APÊNDICE H - PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DE ESCRITA CONTROLADA (MATERIAL DO PROFESSOR)	175

APÊNDICE I - PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DE ESCRITA CONTROLADA (MATERIAL DO ALUNO)	177
APÊNDICE J - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1 (MATERIAL DO PROFESSOR).....	179
APÊNDICE K - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1 (MATERIAL DO ALUNO)	183
APÊNDICE L - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2 (MATERIAL DO PROFESSOR)	187
APÊNDICE M - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1 (MATERIAL DO ALUNO)	193
APÊNDICE N - PÓS-TESTE DE ESCRITA ESPÔNTANEA .	198
APÊNDICE O - SLIDES DOS MÓDULOS TEÓRICOS	200
APÊNDICE P - QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO FINAL	211
ANEXO A - RESPOSTAS DA 1ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL	213
ANEXO B - RESPOSTAS DA 2ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL	214
ANEXO C - RESPOSTAS DA 3ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL	216
ANEXO D - RESPOSTAS DA 12ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL	218
ANEXO E - RELATO DE EXPERIÊNCIA – MÓDULO I	220
ANEXO F - RELATO DE EXPERIÊNCIA – MÓDULO II	221
ANEXO G - RELATO DE EXPERIÊNCIA – MÓDULO III	222
ANEXO H - RELATO DE EXPERIÊNCIA – MÓDULO IV	223
ANEXO I - RELATO DE EXPERIÊNCIA – PRÉ-TESTE DE ESCRITA ESPONTÂNEA	224
ANEXO J - RELATO DE EXPERIÊNCIA – PRÉ-TESTE DE ESCRITA CONTROLADA	225
ANEXO K - RELATO DE EXPERIÊNCIA – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1	226
ANEXO L - RELATO DE EXPERIÊNCIA – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2	228

ANEXO M - RELATO DE EXPERIÊNCIA – PÓS-TESTE DE ESCRITA ESPONTÂNEA	229
ANEXO N - RELATO DE EXPERIÊNCIA – PRÉ-TESTE DE ESCRITA CONTROLADA	230
ANEXO O - RELATO DE EXPERIÊNCIA – DESCRIÇÃO DA TURMA	231
ANEXO P - RELATO DE EXPERIÊNCIA – FORMAÇÃO CONTINUADA	233

1 INTRODUÇÃO

A escrita é fundamental para o desenvolvimento da sociedade e, por sua vez, quem possui o domínio dessa competência, tende a se sobressair em relação aos demais. Nesse sentido, Carvalho (2019) ressalta que o domínio deficiente da escrita causa discriminação e, conseqüentemente, exclusão por parte dos grupos “letrados”.

Podemos visualizar o cenário acima dentro do ambiente escolar, onde os alunos que apresentam uma boa apropriação da escrita são considerados com bom rendimento. Dessa forma, é notável que os professores, muitas vezes, desconsideram a evolução em outras áreas do conteúdo, limitando-se apenas aos desvios ortográficos para avaliar seus alunos (CARVALHO, 2019).

Embora os docentes atribuam um grande peso à ortografia, esta tem avançado pouco em estratégias didáticas. No que diz respeito ao seu ensino, podemos visualizar dois extremos que são problemáticos: por um lado, a ortografia é tratada como uma obsessão no ensino tradicional por meio de práticas de memorização de regras descontextualizadas com fim em si mesmas; por outro lado, alguns docentes a tratam sem nenhuma atenção, atribuindo o aprendizado a um ensino espontâneo, no qual o aluno internalizará as normas ortográficas naturalmente, sem intervenção direta do professor (MORAIS, 2010). Isso demonstra o quanto o ensino de ortografia frequentemente é referido como uma questão menor ou até mesmo dispensável para alguns.

Diante disso, Morais (2010) destaca a necessidade de uma mudança nas práticas docentes, ressalta que os erros ortográficos não devem ser usados apenas como punição, mas também, que sejam considerados pistas para que o professor possa desenvolver estratégias para uma aprendizagem sistemática e reflexiva. Desse modo, Faraco (2003) destaca a importância do docente na construção e na mediação de um conhecimento mais sólido. Dessa forma, torna-se uma ponte de equilíbrio entre o conhecimento já adquirido pelo aluno e aquele que precisa de uma ação interventiva (FARACO, 2003).

No entanto, ao se deparar com os desvios ortográficos dos alunos em sala de aula, de acordo com Pessoa e Silva (2013), os docentes recorrem ao livro didático, que é o principal material de apoio, mas que não dá o suporte necessário para o ensino da ortografia. De acordo com Morais (2010), os docentes também recorrem às

atividades tradicionais (ditado, preenchimento de lacunas), mas sem nenhum planejamento de metas, fazendo com que esses exercícios não causem o efeito esperado no aprendizado.

Com um grupo de discentes com níveis de conhecimentos ortográficos tão heterogêneos, tendo que seguir os conteúdos programados pelo plano anual da série e limitando-se às atividades propostas pelo livro didático, os professores se veem diante de questionamentos sobre o ensino da ortografia. Com isso, eles se indagam sobre como poderão alcançar êxito no aprendizado daqueles alunos que estão abaixo do nível que a série exige e se indagam, também, sobre os recursos necessários para elaborar atividades que ajudem a nivelar os alunos que precisam e que, ao mesmo tempo, aperfeiçoem os que estão no nível. Essas, por sua vez, foram as reflexões que serviram como motivação para o surgimento deste trabalho.

Antes de iniciar a produção desta pesquisa, fizemos análises da literatura recente nessa temática, através do banco de Dissertações e Teses da Capes por meio da busca do termo ensino de ortografia. Essas buscas demonstraram que há bastante trabalhos direcionados à superação das dificuldades ortográficas de alunos do Ensino Fundamental séries finais. Grande parte desses trabalhos são de resultados de pesquisas desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras.

No que concerne ao ensino da ortografia, encontramos pesquisadores que se propuseram a investigar sobre os desvios fonológicos encontrados na escrita de alunos das séries iniciais e finais do fundamental, categorizando esses desvios em seus respectivos processos fonológicos e propondo, por fim, atividades interventoras para o aprimoramento da escrita. Dentro dessa perspectiva, Almeida (2016) trabalha a partir de dois problemas ortográficos que são interligados: apagamento do -r em coda final de verbos no infinitivo e a inserção do rótico ao final de palavras, formando indevidamente o infinitivo. Primeiramente, faz um levantamento de dados com alunos do 9º ano, em seguida, analisa esses dados, elabora uma sequência didática e, por fim, aplica aos alunos. Os resultados obtidos são satisfatórios e as atividades propostas podem ser utilizadas em outros anos do Ensino Fundamental séries finais.

Outros estudiosos, como Cruz (2017) e Silva (2017), voltam suas pesquisas para uma reconstrução das aulas do ensino de ortografia. Cruz (2017) desenvolve seu estudo com uma turma de 6º ano com o objetivo de ressignificar tais aulas, a partir de uma sequência didática como forma de intervenção. Silva (2017) é outro autor que

também desenvolve um trabalho semelhante com os alunos do 7º ano. As duas pesquisas conseguiram bons resultados por meio das intervenções, contribuindo, assim, para a reflexão sobre o ensino de ortografia.

Encontramos também estudos que propendem somente para a investigação de erros ortográficos cometidos por alunos, com o propósito de analisar as influências recebidas para tais dificuldades. Nobili e Barreira (2009), Rosa, Gomes e Pedroso (2012) e Zuanetti, Corrêa-Schnek e Manfredi (2008) são bons exemplos de pesquisas que objetivaram apenas a análise, sem a preocupação de intervenção para os erros encontrados. Estudos desse tipo são de grande relevância, pois apresentam dados que podem ser utilizados, tanto como base quantitativa quanto como base reflexiva, para trabalhos posteriores.

Todas as pesquisas supracitadas trabalham diretamente com o aluno. Entretanto, existe também uma outra possibilidade de abordar o ensino de ortografia: partindo do professor. Como exemplos de trabalhos nessa categoria, trazemos Vieira (2007), uma fonoaudióloga que conduz um grupo de estudos juntamente com professores da escola em que trabalha, a fim de desenvolver atividades pedagógicas capazes de reverter as dificuldades de escrita do grupo discente da escola. Embora, a pesquisa esteja na esfera educacional, o papel de destaque, nesse estudo, não é o do discente e nem o do docente, mas o do fonoaudiólogo que trabalha no âmbito escolar. Os professores entram como uma equipe de base, um apoio para que o estudo possa ter êxito, servindo de ponte para obtenção do material que a equipe de fonoaudiologia precisava para a pesquisa.

Outro estudo relevante nesse assunto, é de Santos (2016). A autora tem como objetivo analisar o ensino e o aprendizado da ortografia. Para isso, trabalha diretamente com uma turma de 7º ano e com a professora de português. Em relação aos alunos, faz um levantamento das dificuldades, através de produções textuais. Posteriormente, elabora e aplica uma sequência didática referente às dificuldades mais recorrentes e, por fim, avalia os resultados. Em relação à professora de português, limita-se na aplicação de um questionário sobre o ensino de ortografia em sala de aula e na análise das respostas.

É notória, portanto, a importância da pesquisa de Santos (2016) como uma base para outros estudos referentes ao ensino da escrita com foco na prática do docente. Nesse contexto, percebemos a necessidade de ouvir os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental séries finais com o propósito de alcançar

o objetivo geral desta pesquisa, que é o de investigar as dificuldades pelas quais professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental séries finais passam a ensinar ortografia, com o intuito de propor uma formação continuada que atenda as reais necessidades dos docentes em sala de aula. Assim como Moraes (2010), acreditamos que, para o professor ajudar os alunos na aprendizagem de cada conteúdo do currículo escolar, é necessário aprofundar continuamente os saberes em relação ao tema a ser ensinado. Intencionando atingir o objetivo traçado, propusemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Elaborar uma sequência formativa¹ a ser conduzida com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental séries finais a fim de aprimorar suas práticas no ensino da competência ortográfica;
- b) Elaborar uma sequência de atividades a ser conduzida com os alunos dos professores participantes da pesquisa, a fim de aprimorar a aprendizagem da competência ortográfica;
- c) Avaliar os efeitos da formação continuada em relação ao ensino e à aprendizagem da competência ortográfica.

A pesquisa optou pelos estudos de Cagliari (1995, 1999 e 2002), de Faraco (2003), de Moraes (2010), de Roberto (2016), dentre outros como pressupostos teórico-metodológicos a serem detalhados nos capítulos a seguir.

Embasando-nos na fundamentação teórica e na análise dos dados, procuramos responder ao seguinte questionamento central: em que medida, uma formação continuada com foco no ensino de ortografia, para professores do 6º ano do Ensino Fundamental séries finais, contribui no aprendizado dos alunos? Desdobrando esse questionamento central, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Em que medida a aplicação de módulos teóricos, para os professores, interfere em suas escolhas por elaboração de aulas de ortografia mais significativas e mais reflexivas?
- b) Em que medida a sequência de atividades proporciona a reflexão sobre normas ortográficas e promove a melhoria do desempenho ortográfico dos alunos?

¹ Dolz e Schneuwly (2004) propôs a sequência didática para trabalhos voltados para o ensino de gêneros textuais com alunos, a fim de atingir um determinado conhecimento em sala de aula. Assim, propomos a sequência formativa como uma proposta de atividades voltadas para o professor, para que eles possam obter conhecimentos teóricos e práticos.

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente na área de ensino/aprendizagem. Acreditamos, pois, na hipótese de que os professores se embasando teoricamente sobre um ensino reflexivo da ortografia e apropriando-se de técnicas de intervenção que visem melhoria da competência ortográfica de seus alunos, conseqüentemente, obterão resultados mais eficazes em relação à escrita. Desse modo, apresentamos as hipóteses específicas que se seguem:

- a) o conhecimento, teórico e técnico, mais aprofundado em relação ao ensino de ortografia, principalmente sobre estratégias didáticas, auxilia o docente a tornar suas aulas de ortografia mais significativas;
- b) o conhecimento adquirido por meio de atividades reflexivas voltadas para o aprendizado das normas ortográficas reduz sistematicamente os erros e eleva o desempenho ortográfico dos alunos.

Esta dissertação se encontra organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro a presente introdução. No segundo capítulo, apresentaremos o aporte teórico utilizado nessa pesquisa. Trataremos dos seguintes temas: escrita ortográfica, ensino da ortografia, processos fonológicos, propostas de observação de erros ortográficos e formação continuada.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa. Desse modo, relataremos sobre as bases em que se solidificam o estudo, sobre a delimitação do universo investigado e sobre a proposta de formação continuada, na qual se inserem as duas sequências – formativa e de atividade.

No quarto capítulo, analisaremos os dados e discutiremos os resultados. A partir da comparação entre as informações presentes no diagnóstico inicial e final, verificaremos a pertinência e aplicabilidade das atividades propostas.

E, por fim, teremos as conclusões no quinto capítulo. Nesse momento, avaliaremos os efeitos das ações pedagógicas. Para isso, retomaremos os objetivos, as perguntas e as hipóteses de pesquisa com o objetivo de verificar o nível de avanço dos propósitos traçados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordaremos os referenciais teóricos que fundamentaram este trabalho. Ele apresenta cinco subseções: “A escrita ortográfica”, “Formação continuada: uma peça fundamental na prática docente”, “O ensino da ortografia”, “Os processos fonológicos da Língua Portuguesa e suas interferências na escrita” e “Duas propostas para a observação dos erros ortográficos dos alunos”.

2.1 A escrita ortográfica

A ortografia é uma parte da linguagem escrita. Para Horta e Martins (2004, p. 213), a ortografia pode ser definida como “[...] a codificação das formas linguísticas em formas escritas, acatando um contrato social aceito e respeitado por todos, que revela o seu caráter convencional [...], ditado pelo costume e etimologia das palavras [...], pelo uso e evolução histórica”. Com esse mesmo pensamento, Morais (2010) define ortografia como uma convenção social e salienta que sua finalidade é ajudar na comunicação escrita. Tanto Horta e Martins (2004) quanto Morais (2010) associam ortografia com contrato social, pois, embora se tenham explicações para certos fenômenos ortográficos, tudo já foi arbitrado, decidido, mesmo existindo as regras que justifiquem o porquê de se colocar uma letra e não outra.

A ortografia da Língua Portuguesa surgiu no século XX e nasceu da ortografia do latim. A palavra ortografia só aparece documentada pela primeira vez no ano de 1540, na Gramática de João de Barros, de lá para cá, passou a ser parte integrante das gramáticas (CAGLIARI, 2002).

A Língua Portuguesa tem como representação uma grafia que Faraco (2003) classifica como alfabética com memória etimológica. Alfabética porque as unidades gráficas, as letras, representam basicamente unidades sonoras, as consoantes e as vogais, e não palavras. Um exemplo de unidades gráficas que representam palavras é a escrita chinesa (FARACO, 2003). Por sua vez, dizer que o sistema gráfico da língua tem memória etimológica significa admitir que as palavras são grafadas, não apenas pelas unidades sonoras que as compõem, mas também pela sua origem. Um exemplo disso estaria na palavra monge, que se escreve com

<g> por ter origem grega, e na palavra *pajé*, que se escreve com <j> por ter origem tupi (FARACO, 2003).

Por ser algo pertencente a escrita, a qual se originou a partir da linguagem oral, acredita-se que, se as palavras fossem escritas tal qual fossem faladas, a ortografia deixaria de ser uma grande dificuldade. Ao pensar assim, esquece-se de algo que é de fundamental importância, principalmente no Brasil, um país de grande dimensão territorial: as pessoas não falam todas da mesma maneira.

Existem vários fatores que podem contribuir para a variação linguística, por exemplo: região, idade, classe econômica, dentre outros. Todas as formas de pronúncia são válidas e não podem ser rotuladas como certas ou como erradas. Já em relação à escrita, não se pode ter várias formas para grafar a mesma palavra. É nesse momento que a ortografia assume um papel de grande relevância, o de “unificar” as diferentes variações de uma palavra, por exemplo: /tia/, dependendo da região do Brasil, pode ser pronunciada como [ˈtia] ou como [ˈtʃia], mas se escreve com os mesmos grafemas – <tia>. Assim, podemos dizer que a ortografia tem como objetivo maior permitir uma leitura e não representar uma pronúncia (CAGLIARI, 2002). “Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos.” (CAGLIARI, 2002, p. 12). Morais (2010, p.27) concorda quando diz que

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta.

Faz-se necessário sabermos o que é a escrita para que possamos compreender perfeitamente a ortografia, já que a ortografia da Língua Portuguesa é um tipo de escrita, a alfabética com memória etimológica. A linguagem escrita surgiu da necessidade de se codificar a linguagem oral, no sentido de preservar a mensagem ou aquilo que se pretende comunicar (HORTA; MARTINS, 2004). Para Cagliari (1999), a escrita não passa do uso aprimorado da linguagem oral, cristalizada na forma gráfica, e que escrever ortograficamente é eleger uma única forma para as palavras de uma língua, independentemente das diferentes pronúncias que as palavras possam apresentar.

Podemos concluir, então, que a ortografia consiste em normas legais, que tem o objetivo de uniformizar a escrita para que pessoas de diferentes regiões possam ler o mesmo texto. Como diz Cagliari (1995, p.8), “afinal, a leitura na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de quem escreve.”

2.2 O ensino da ortografia

A criança adquire a competência escrita na escola, diferente da competência oral, que é adquirida, primeiramente, no âmbito familiar. Depois de aprender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, o professor deve apresentar o conhecimento ortográfico que tem sua natureza de convenção social, e, por isso, a criança não poderá descobrir sozinha (MORAIS, 2010).

Cagliari (1995) considera o domínio da escrita uma das maiores fontes de poder da sociedade. Um texto escrito de acordo com as normas ortográficas é um bom exemplo de demonstração de poder, o contrário disso, pode resultar em punição ou em discriminação social (CAGLIARI, 1995).

Diferentemente do ensino de produção textual, o ensino de ortografia, nos últimos anos, não obteve muitos avanços (MORAIS, 2010). Sendo assim, podemos refletir que

Se o trabalho de reescrita e produção de texto é fundamental para os nossos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos esperar que eles aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhos”. (MORAIS, 2010, p. 30).

Morais (2010) destaca dois grupos de pensamentos extremos dentro do âmbito escolar. O primeiro é marcado por pessoas, professores ou cidadãos, que dão um peso desproporcional e distorcido à ortografia. Dessa maneira, os erros ortográficos, cometidos pelos estudantes, são vistos com um olhar persecutório. Enquanto isso, o segundo grupo acredita que a ortografia pode ser adquirida naturalmente pelos alunos, através do contato com livros e com textos verbais. Consideram a preocupação com a correção ortográfica uma forma de conservadorismo, algo “politicamente incorreto.”

As duas posturas são equivocadas e mostram, apenas, um pré-conceito sobre o assunto. Acreditamos que tais pensamentos não ajudam, de forma alguma, no ensino eficaz da ortografia e que é necessário, para que haja uma mudança,

primeiramente, que as pessoas, as quais participam do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, os professores e os alunos, compreendam a natureza da escrita. Cagliari (1995) atribui ao fracasso escolar o não saber ensinar devidamente por falta de conhecimentos básicos da fala, da escrita e da leitura.

Para Vygotsky (1991), a internalização de um saber, seja ele qual for, é sempre um processo ativo entre o aprendiz, seus iguais e os membros mais experientes de sua comunidade. Sabemos que a escola não é o único ambiente onde a criança pode adquirir conhecimento, mas é a responsável por transmitir o conhecimento formal à sociedade.

Dessa forma, é responsabilidade da escola encontrar melhores estratégias para conduzir os alunos na superação de suas dificuldades ortográficas (FARACO, 2003). No entanto, quando falamos em “[...] qualidade de ensino, sempre se apela para a atuação dos professores.” (CAGLIARI, 1995, p. 12).

Faraco (2003, p. 55), também, estabelece uma relação fundamental entre professor e aluno quando diz que “em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber” e complementa dizendo que o professor é o auxiliador necessário para que os alunos superem suas dificuldades (FARACO, 2003).

Com isso, fica clara a importância da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como esse professor, que é uma peça fundamental, está lidando com a ortografia em sala de aula? Morais (2010, p. 31) relata que

Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos.

Enquanto alguns docentes excluem as aulas de ortografia, aqueles que permanecem, no entanto, “[...] continuam recorrendo às velhas práticas de cópia, ditado e exercícios de ‘treino ortográfico’.” (MORAIS, 2010, p.11). Não definindo metas para as práticas didáticas, os professores não obtêm um bom resultado no aprendizado dos alunos.

Embora não tenha um espaço garantido nas aulas de Língua Portuguesa, a ortografia continua sendo cobrada pelos professores, mesmo que indiretamente, e, muitas vezes, representa a balança que decide a aprovação ou a reprovação do aluno (MORAIS, 2010). Isso mostra uma enorme contradição entre o que é ensinado e o que é cobrado. Morais (2010) considera uma verdadeira crueldade, aos alunos, cobrar aquilo que não é ensinado. Dessa forma, sem estratégias de ensino, a competência ortográfica continuará sendo uma importante fonte de fracasso escolar.

Percebendo tal realidade, Roberto (2016, p. 139) diz que

O foco atual dos interesses linguísticos tem sido o uso da língua, o que é muito positivo. Tal enfoque, contudo, por vezes, marginaliza questões estruturais que precisam ser compreendidas para solucionar ou minimizar problemas que surjam desse uso. O professor precisa munir-se de conhecimentos diversos para poder exercer seu papel formador de maneira adequada e competente.

Cagliari (1995, p. 14), em conformidade com o pensamento de Roberto, em relação aos professores, afirma que

Ao mesmo tempo é preciso que os professores que atuam nas escolas procurem aprofundar os seus conhecimentos teóricos, desenvolvam o hábito de refletir sobre o seu trabalho, deixem de ser menos aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores, agentes transformadores e facilitadores da aquisição de conhecimento por parte do educando.

Morais (2010, p. 9), também, fala sobre o assunto e afirma que “[...] é preciso mudar a forma como enxergamos a ortografia.” Se nós, professores, nos apropriarmos das teorias que explicam a razão da existência da ortografia e a organização da escrita, “[...] poderemos nos preparar melhor para dar conta de nosso papel, quando se trata de ajudar o aluno a ‘escrever certo’.” Além disso, superar o ensino vivido por nós quando alunos, “[...] quando aprendemos muitas vezes a ter medo de escrever errado e até a não gostar de escrever.”

Todos os teóricos supracitados ressaltam a necessidade de um aprendizado contínuo por parte do professor e, sendo essa prática específica ao ensino de ortografia, atingirá um bom resultado em sala de aula com os alunos. Diante disso, podemos afirmar que a formação continuada é uma forte ferramenta na busca de melhores estratégias de ensino. Para o docente ajudar o seu aluno na reconstrução de cada conteúdo do currículo escolar, é preciso aprofundar continuamente os saberes a respeito do objeto ou tema a ser estudado (MORAIS, 2010).

2.3 Formação continuada: uma peça fundamental na prática docente

Antes de analisar o ensino, temos que entender primeiramente como os profissionais foram formados, pois, na maioria das vezes, o docente, em sua formação inicial não vivencia de modo real as práticas docentes em sala de aula.

Ao iniciar o exercício educacional, vinculando os saberes pedagógicos aos *saberes das disciplinas* (TARDIF, 2002), que consistem no conhecimento específico da disciplina que lecionará, o professor depara com muitas situações que “[...] oferecem recontextualização e reconceptualização de seus saberes” (LOPES, 2006, p. 142), se transformando em um conhecimento denominado por Lopes (2006) de saberes da experiência, pois é adquirido ao longo do exercício da profissão.

Segundo Santos (1998), os saberes da experiência são adquiridos na prática docente. Desse modo, podem ser marcados por um conhecimento implícito que levam o professor a resolver situações sem conseguir, muitas vezes, explicar as ações realizadas.

Os saberes da experiência podem levar os professores a desenvolverem hábitos de repetição de determinadas ações que não são embasadas em conhecimento anterior (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Essas ações são ocasionadas pelas diversas situações conflituosas com que o professor se depara em sala de aula, fugindo, muitas vezes, do planejamento prévio realizado que, conseqüentemente, o faz tomar decisões sem nenhuma ou pouca reflexão (LOPES, 2006).

Levando em consideração as dimensões da vida docente, da formação e da prática, percebemos que é de fundamental importância um acompanhamento, efetivo e contínuo, ao docente. Esse acompanhamento pode ser denominado como educação continuada, educação recorrente, educação contínua, formação continuada, entre outros termos (DESTRO, 1995). Todos esses termos têm o mesmo objetivo, o de designar “[...] um novo desafio aos pensadores e trabalhadores da educação que não querem que ela se torne um simples treinamento” (DESTRO, 1995, p. 26), considerando sempre que “[...] a educação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas também, atitudes em relação à utilização desses conhecimentos.” (DESTRO, 1995, p. 27).

Dessa maneira, podemos definir formação continuada como “[...] o processo dinâmico pelo qual os professores, no exercício de sua prática profissional,

através de palestras, seminários, cursos ou outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar.” (LOPES, 2006, p. 140).

Lima (2001, p.30) conceitua como “[...] a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” e acrescenta que para ter uma boa efetivação, a formação continuada precisa estar conectada ao trabalho e à vida do professor.

Por sua vez, a escola não deve ser vista, apenas, como um espaço para formação discente, mas, também, como um ambiente de formação docente, visto que a formação continuada é um processo inerente à prática docente.

Nesse sentido, Altenfelder (2004, p.151) aponta que “a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como locus importante de formação continuada”.

A formação continuada é uma peça chave para que o trabalho do docente seja desenvolvido de uma maneira coerente e efetiva. Concordamos com Lopes (2006, p. 140) quando diz que “a formação contínua possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produção de novos conhecimentos.” Já Destro (1995, p. 9) vai mais além, defendendo a educação continuada “[...] como um direito humano inalienável do processo que nos leva a superar o individualismo através de uma visão crítica, cooperação liberdade de pensamento, ação e conquista da cidadania.”

A formação continuada também serve para o professor se atualizar sobre os métodos de ensino e para refletir sobre seu trabalho em sala de aula, e, assim, realizar uma prática dinâmica, levando técnicas efetivas para o contexto de ensino-aprendizado.

A respeito da formação continuada, Novoa se posiciona dizendo que

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação (1991, s/p.)

Quando se fala em formação continuada, direcionada ao ensino de ortografia, para o ensino fundamental, os professores dos anos iniciais são, na maioria das vezes, o principal foco (PARISOTTO; CAGLIARI, 2015). No entanto, os alunos, ao ingressarem no ensino fundamental II, levam deficiências na escrita que precisam ser sanadas. Com isso, entendemos que o professor precisa, entre outras coisas, ter um conhecimento aprofundado da organização do sistema gráfico para que, com isso, sistematize melhor o seu ensino, auxiliando os alunos a entenderem suas dificuldades ortográficas e superá-las Faraco (2003).

Notamos, então, que é imprescindível uma formação continuada que seja capaz de direcionar os docentes a um agir pautado em estudos cientificamente estruturados e aliados à prática docente (ARAÚJO; REIS, 2014).

2.4 Os processos fonológicos da Língua Portuguesa e suas interferências na escrita

Para que os docentes possam criar metas em relação ao ensino de ortografia, é necessário que tenham o conhecimento sobre os processos fonológicos e que saibam usá-lo no momento da elaboração das atividades de intervenção.

Os processos fonéticos e fonológicos, de acordo com Roberto (2016, p. 117), são

Fenômenos de alteração que ocorrem com fonemas e fones, podendo ser estudados numa perspectiva diacrônica (em que são também conhecidos como metaplasmos) ou sincrônica. [...] Os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição de linguagem, em que dificuldades e articulação costumam ser mais frequentes.

O estudo dos processos fonológicos é de grande relevância para a compreensão de diferentes aspectos da língua, tais como: mudanças da língua, variações fonéticas, aquisição da linguagem e problemas fonoaudiológicos. Além de viabilizar os estudos psicolinguísticos.

A apropriação desse estudo permite ao professor analisar o processo de alfabetização, uma vez que os processos fonológicos são resultados de dificuldades manifestadas não apenas na fala, mas também na escrita e na leitura (ROBERTO, 2016).

Roberto (2016), tomando por base os estudos de Yavas, Hernandoreña e Lamprecht (1991)², aponta que há cerca de 42 processos fonológicos, sendo que 13 deles são os mais comuns na língua portuguesa. Apresentaremos aqui as quatro categorias que Roberto (2016) organiza os processos fonológicos: processos por apagamento ou suspensão, processos por acréscimo, processos por transposição e processos por substituição.

a) **Processos fonológicos por apagamento ou supressão**, também conhecidos como processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento, ocorrem quando um fonema de um vocábulo é apagado ou suprimido. Considerando a categoria, os fenômenos de apagamento são:

Quadro 01 – Fenômenos de apagamento no processo fonológico por supressão.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Apagamento de vogal	Ocorre quando a sílaba inicial é composta por uma vogal e, por conta disso, a sílaba seguinte assume a posição inicial do vocábulo.	Obrigado > brigado
Apagamento de consoante	Pode ocorrer em diferentes posições, sendo comum o apagamento de líquidas em posição C ² ou em início de sílaba e de fricativas em posição de coda.	<ul style="list-style-type: none"> • Apagamento de líquida em posição C² ou em início de sílaba: Drible > dible Bicicleta > biciketa • Apagamento de róticos e de fricativas em posição de coda silábica: Pegar > pegá Garfo > gafo Mesmo > memo
Apagamento de semivogal	Consiste na redução do ditongo [aj], [ej] e [ow] a uma vogal simples [a], [e] e [o].	Tomou > tomô Roupa > ropa Queixo > quexo Loira > lora

² YAVAS, M.; HERNANDOREÑA, C. L. L.; LAMPRECHT, R.R. (1991). **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.

(conhecido como monotongação ou deditongação)		
Apagamento de sílaba	Ocorre com sílabas átonas em diferentes posições.	Acabou>cabô Fósforo> fosfo
Apagamento de rótico em coda	Supressão do fonema [h] na posição de coda.	Plantar > planta Flor > flo

Fonte: Adaptado de Roberto (2016, p. 119-120).

Os processos do *Quadro 1* são classificados a partir do tipo de elemento apagado. Já os processos apresentados no *Quadro 2* são classificados a partir da posição em que esses elementos se encontram no vocábulo.

Quadro 02 – Fenômenos de apagamento no processo fonológico por supressão de acordo com a posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Aférese	Quando há o apagamento de fonemas no início do vocábulo.	Está > tá
Síncope	Quando há o apagamento de fonemas no interior do vocábulo.	Xícara>xicra
Haplogia	Supressão de uma de duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes. Ela pode ocorrer no interior de vocábulos, mas também é comum em fronteira entre vocábulos formais.	Paralelepípedo> paralepípedo
Apócope	Quando há o apagamento de fonemas no final do vocábulo.	Tomar> toma Lápis>lápi

Fonte: Adaptado de Roberto (2016, p. 121)

b) **Processos fonológicos por acréscimo** ocorrem quando um fonema é inserido e aumenta a sua forma sonora. Assim como os outros, esses processos influenciam na escrita de crianças, jovens e adultos.

Quadro 03 – Fenômenos de processos fonológicos por acréscimo.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Epêntese	Geralmente comuns em processo de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão.	Pneu> pineu Advogado>adivogado Prato> parato
Ditongação	Ocorre quando há acréscimos de semivogais.	Doze>douze Nascer>naiscê Arroz>arroiz Nós>nóis
Prótese	Consiste na adição de um fonema no início de um vocábulo	Voar>avoá Levantar> alevantá
Paragoge	O acréscimo se dá no final da palavra	Internet>internete

Fonte: Adaptado de Roberto (2016, p. 122).

c) **Processos fonológicos por transposição** são aqueles em que há um deslocamento dentro do vocábulo, seja dentro de uma única sílaba ou de duas sílabas distintas.

Quadro 04 – Fenômenos de processos fonológicos por transposição.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Metátese	Consiste na alternância de sílaba dentro do vocábulo.	Dentro>drento Trator>tator Caderneta>cardeneta Capacete>pacacete Primário>primairo
	Transposição do acento.	

Hiperbibasmo ou sístole		Rubrica>rúbrica Nobel>nóbel
-------------------------	--	--------------------------------

Fonte: Adaptado de Roberto (2016, p. 122-123).

d) **Processos fonológicos por substituição** ocorrem quando há a substituição de um fonema pelo outro.

Quadro 05 – Fenômenos de processos fonológicos por substituição.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Assimilação	É um processo que ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro fone próximo a ele, tornando-se mais semelhante ao fone com traço “copiado”. A assimilação pode ocorrer em ambas as direções, podendo um fone assimilar traços de outro fone em posição anterior ou posterior a ele no vocábulo.	Bravo> brabo Vamos> vomos
Fricatização	Transformação do fonema /b/ em fonema /v/	Assobiar>assoviar Basculante> vasulante
Sonorização	Consiste em realizar plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras, o que geralmente se dá por assimilação do traço [+sonoro] de uma vogal que a segue ou de outra consoante sonora próxima.	Subsídio>subzídio Decote>degote Confusão> golvuzão
Dessonorização		Gato> cato Você>focê

	Processo que consiste na perda do traço de sonoridade.	
Desassimilação	Processo inverso ao da assimilação, quando um fone perde um ou mais traços para se distinguir de outro fone próximo a ele, também sendo comum que o fenômeno ocorra em ambas as direções.	Voo> vou
Palatalização	É um processo no qual um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária palatalizada (do tipo [ts]) ou africada (do tipo [tʃ]).	Leite - [ˈlej.tʃi]
Rotacismo	Consiste na troca do // pelo /r/.	Problema>pobrema Praia> plaia
Lambdacismo	Consiste na troca do /r/ pelo //.	Cérebro>célebro Flamengo>framengo

Fonte: Adaptado de Roberto (2016, p. 124-126).

Tais processos, acima destacados, são todos naturais e acontecem na língua de acordo com seu movimento natural. Embora alguns carreguem algum tipo de estigma, os processos fonológicos são inerentes à fala de todos os falantes brasileiros de Língua Portuguesa.

Os processos fonológicos passam a ser um problema quando o aluno fica preso na relação biunívoca letra-som e deixa algum processo interferir na sua escrita, por exemplo: por conta do processo de monotongação, a maioria dos brasileiros não pronunciam o <i> da palavra “queijo”. No entanto, só será considerado um problema, se o processo de monotongação interferir na escrita, ou seja, quando a dependência da relação letra-som impulsionar a escrita de “quejo” em vez de “queijo”.

Vários desses processos fonológicos aparecem com frequência nos textos dos alunos e podem ser considerados como incorreções gráficas, considerando a língua culta. Além disso, fatores sociais influenciam na quantidade de registros incorretos de grafia, já que a variante do educando pode aparecer na escrita.

Deste modo, o professor precisa munir-se de tal conhecimento para identificar precisamente os processos fonológicos presentes nos textos dos alunos e, a partir disso, elaborar atividades específicas que contribuam para amenizar tais dificuldades.

2.5 Duas propostas para a observação dos erros de ortografia dos alunos

Apresentaremos aqui duas propostas: uma criada por Faraco (2003) e outra criada por Morais (2010), que podem ajudar os docentes a compreender as dificuldades ortográficas dos seus discentes. As propostas abaixo demonstram algumas dificuldades que os alunos podem ter no momento de grafar as palavras, além disso, permitem uma reflexão para que se possa criar estratégias eficazes para o ensino da ortografia.

2.5.1 Proposta de Faraco (2003)

Faraco (2003), em seu livro “Escrita e Alfabetização”, faz uma análise das características gerais do sistema gráfico da língua portuguesa e concentra o seu estudo em dois tipos de relações possíveis no sistema: unidades sonoras e unidades gráficas.

Iremos apresentar as relações conexas às consoantes do sistema gráfico da língua portuguesa, que são classificadas por Faraco (2003) como relações biunívocas e relações cruzadas (previsíveis; parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias).

As relações biunívocas acontecem quando uma determinada unidade gráfica corresponde a uma certa unidade sonora. Exemplo: a unidade sonora /p/ sempre será representada pela unidade gráfica (letra) <p> e a letra <p> só representará a unidade sonora /p/. As relações biunívocas constituem situações de regularidade absoluta.

No Quadro 06, temos as correspondências biunívocas entre unidades sonoras e unidade gráfica das consoantes:

Quadro 06 – Correspondências biunívocas entre unidades sonoras e unidades gráficas das consoantes.

Unidade sonora	Unidade gráfica	Exemplos
/p/	P	pato – mapa – prato – apto
/b/	B	bala – cabana – cobra – obter
/f/	F	faca – café – frade – afta
/v/	V	vaca – cavalo – nevralgia
/ɲ/	Nh	nhoque – banho
/t/	T	tabela – pata – trago
/d/	D	dar – lado- droga – advogado
/ʎ/	Lh	palha – lhama

Fonte: FARACO (2003, p.17)

As relações cruzadas previsíveis acontecem quando a unidade sonora ocorre só em um ou em alguns contextos na sílaba ou na palavra e, nesse(s) contexto(s), a relação é biunívoca e, portanto, regular. “O que ocorre de especial é que a unidade gráfica, em outros contextos na sílaba ou na palavra, representa outra(s) unidade(s) sonora(s). É nesse sentido que a relação é cruzada: a unidade gráfica tem mais de um valor no sistema.” (FARACO, 2003, p.19).

Vejamos as ocorrências no Quadro 07:

Quadro 07 – Correspondências de relações cruzadas previsíveis entre unidades sonoras e unidades gráficas das consoantes.

Unidade sonora	Ocorrência	Unidade gráfica	Relações cruzadas
/m/	A unidade sonora /m/ só ocorre, em português, no início de sílaba.	M (mato, cama, admito, palma)	* A letra <m>, em fim de sílaba, participa da representação das vogais nasais. Ex.: campo, limpo e bomba. *Em fim de palavra, representa a

			semivogal /y/ ou /w/ em ditongos decrecentes nasais. Ex.: porém, falam.
/n/	A unidade sonora /n/ só ocorre, em português, no início de sílaba.	N (nata, cano, repugnar, carne)	* A letra <n>, em fim de sílaba, participa da representação das vogais nasais (em relação complementar com a letra m). Ex.: tinta, pente, manso. * Em fim de palavra, a letra n é muito rara. Representa a semivogal /y/ ou /w/ em ditongos nasais decrescentes. Ex.: hífen, nêutron.
/r/ (erre fraco)	A unidade sonora /r/ ocorre, em português, entre vogais (V-V) ou no encontro consonantal.	R (branco, prato)	* A letra <r>, em todos os outros contextos, representa a unidade sonora /R/ (erre forte); rato, marco, honra.
/l/	A unidade sonora /l/ ocorre, na maioria das variedades do português do Brasil, só no início de sílabas ou no encontro consonantal.	L (lado, mala, planta)	* A letra <l>, em fim de sílaba, representa, na maioria das variedades do português do Brasil, a semivogal /w/: mal, soldado, mel, anil

Fonte: FARACO (2003, p. 19-20).

As relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias ocorrem quando a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica, em alguns casos a previsão é previsível pelo contexto e, em outros, não.

No Quadro 08, podemos observar um exemplo:

Quadro 08 – Correspondência de relações cruzadas da unidade sonora /z/: uma previsível e outra arbitrária.

Unidade sonora	Unidade gráfica
/ʒ/	<p>a) a letra j, quando a unidade sonora for seguida das vogais posteriores (orais: /u/ - /o/ - /ɔ/ - /a/; ou nasais: /u/ - /õ/ - /ã/): juba – jogo – jovem – laranja – juntar – jango – jangada (100% regular).</p> <p>b) As letras g ou j, quando a unidade sonora for seguida das vogais anteriores (orais: /i/ - /e/ - /ɛ/ ou nasais: /i/ - /e/): girar/ geral/germe/jirau/jenipapo/jegue gingação/ jinsém/; nojento/ argentino (arbitrária).</p>

Fonte: Adaptado de FARACO (2003, p. 25)

Nas relações cruzadas parcialmente arbitrárias ou totalmente arbitrárias, é natural que os alunos demonstrem dificuldades na hora de grafar e que, na maioria das vezes, errem a grafia. Faraco (2003, p. 55) diz que “[...] os ‘erros’ observados na grafia dos alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema”. Dessa maneira, torna o professor o responsável em repassar tal conhecimento quando afirma que “[...] cabe ao professor criar novas situações, utilizar diferentes estratégias para que os alunos possam superar progressivamente essas dificuldades.” (FARACO, 2003, p. 55).

2.5.2 Proposta de Morais (2010)

Morais (2010) divide a norma ortográfica do português em dois casos: as regularidades (regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais) e as irregularidades. Segundo o autor, o entendimento do que é regular e irregular permite que os docentes possam elaborar estratégias distintas para o aprendizado ortográfico, já que erros diferentes necessitam de estratégias de ensino também diferentes. Nesse

caso, o professor não deve tratar as regularidades e irregularidades da mesma maneira. Por exemplo, o docente não pode ensinar as correspondências fonográficas regulares do mesmo modo como ensina as relações irregulares.

No caso das correspondências fonográficas regulares diretas, o autor considera que não há nenhuma letra competindo com as grafias P, B, T, D, F e V; no entanto, ainda há estudantes que, algumas vezes, trocam o P e o B, entre o T e o D, por exemplo, já que essas letras são pares mínimos³.

Nas correspondências fonográficas regulares contextuais é o contexto da própria palavra que vai definir qual letra deve ser usada. O autor exemplifica com o uso do R e do RR. Para o “R forte” usamos tanto no início de palavras como no começo de sílabas precedidas de consoante ou no final de sílabas, quando esse mesmo “R forte” aparece entre vogais, temos que utilizar RR. Os ditongos e as vogais nasais constituem fonte de dificuldade para os alunos, já que no português há cinco formas de marcar a nasalidade:

- a) usando M em posição final de sílaba (“bambu”);
- b) usando o N em posição final de sílaba (“banda”);
- c) usando o til (“manhã”);
- d) usando o dígrafo NH (“minha”);
- e) nos casos em que a nasalização se dá por contiguidade, já que a sílaba seguinte da palavra já começa por uma consoante nasal (“cama”).

Nas correspondências regulares contextuais, o que define as relações letra-som é o contexto dentro da palavra, este definirá qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada.

Vejamos no Quadro 09 exemplos dados por Morais (2010) para os principais casos de regularidades contextuais:

Quadro 09 – Regularidades contextuais.

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:

³ São sons produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro (por exemplo, o /p/) não vibram (MORAIS, 2010, p. 37).

- O uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;
- O uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
- O uso do C ou QU, notamos o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- O uso do J formando sílabas com A, O, U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
- O uso do Z em palavras que começam “com o som do Z” (por exemplo, “zabumba” “zincoll”, etc.);
- O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O, U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
- O uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo” “bambu”);
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perdell” “perdill”);
- O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).

Fonte: MORAIS, 2010, p.39.

Embora as relações supracitadas sejam regradas pelo contexto, a compreensão dessas diferentes regras requer uma atenção por parte dos estudantes para os diferentes aspectos das palavras. Morais (2010) lamenta o fato de muitos alunos chegarem aos anos mais avançados com dificuldades para grafar esses casos de regularidades contextuais.

Quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também, é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito. (MORAIS, 2010, p. 40)

No caso das relações letra e som em que a categoria gramatical da palavra é que decide a regra, Morais (2010) classifica de regularidades morfológico-gramaticais. Essas regras, na maioria dos casos, envolvem morfemas, sobretudo sufixo que indicam a família gramatical. Os quadros 05 e 06 apresentam casos de

correspondência letra e som definidos por regras de regularidades morfológico-gramaticais.

Quadro 10 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e em adjetivos.

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “famoso” “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S;
- “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

Fonte: MORAIS, 2010, p.41.

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes.

Quadro 11 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais.

Alguns exemplos de regularidades morfológico-gramaticais:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas de terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final;

- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com **ÃO**, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com **M** no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com **SS**;
- Todos os infinitivos terminam com **R** (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse **R** não seja pronunciado em muitas regiões do nosso país.

Fonte: MORAIS, 2010, p.42.

Morais (2010) ressalta a importância da observação da existência das regras morfológico-gramaticais, pois, assim, permitirá ao aluno inferir um princípio gerativo. “Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedaços’ de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas” (MORAIS, 2010, p. 42).

Simultaneamente às regularidades ortográficas, as quais os alunos podem compreender usando princípios gerativos, há, ainda, casos de irregularidades da nossa ortografia que não se prestam a regras contextuais ou gramaticais, ou seja, são escritas não motivadas e por isso não explicadas por regras como as anteriores. Exemplos disso, é a escrita:

- a) do som do **S** (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- b) do som do **G** (“girafa”, “jiló”);
- c) do som do **Z** (“zebu”, “casa”, “exame”);
- d) do som do **X** (“enxada”, “enchente”);
- e) emprego do **H** inicial (“hora”, “harpa”);
- f) disputa entre **E** e **I**, **O** e **U** em sílabas átonas que não estão o final das palavras (“cigarro” / “seguro” “bonito” / “tamborim”);
- g) disputa do **L** com o **LH** diante de certos ditongos (“família” / “toalha”);
- h) certos ditongos na escrita que têm pronúncia reduzida (“caixa”, “madeira”).

Em todos esses casos, não há regra que facilite o aprendizado dos alunos. Em caso de dúvida, é necessário que recorram a modelos autorizados, como o dicionário, e memorizem. Mesmo nesses casos, Moraes (2010, p.43) apela para o

bom-senso dos educadores quando diz “[...] mas nós, professores, podemos ter o bom-senso de ajudar o aluno a investir na memorização das palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve.”

Por fim, em todos os casos que envolvem regularidades, os educadores podem promover estratégias que facilitem a compreensão das regras subjacentes, tendo sempre em mente que “[...] internalizar regras não é o mesmo que recebê-las prontas e memorizá-las.” (MORAIS, 2010, p.44).

Já os casos de irregularidades, sempre será motivo de dúvida, até mesmo, para pessoas letradas. Iremos sempre deparar com alguma palavra que não tivemos a oportunidade de ler ou aprender.

Se pensarmos no aprendiz dos anos iniciais, devemos então ter bom-senso: em lugar de nos assustarmos quando ele erra ao escrever qualquer palavra que contenha irregularidades, mas útil será ajudá-lo a escrita das palavras (com dificuldades) irregulares que, por serem frequentes são de fato importantes. (MORAIS, 2010, p. 44).

Reafirmamos que é responsabilidade da escola passar um conhecimento reflexivo da competência ortográfica. Moraes (2008, p. 64) diz que

[...] até hoje em nossas escolas, vimos que elas não estimulam a reflexão, não promovem a tomada de consciência. [...] o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos. Isto é, é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras.

Por fim, entendemos que o ensino ortográfico reflexivo deve ser adequado à realidade de cada sala de aula.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão detalhadas as etapas que possibilitaram a realização desta pesquisa. Além disso, serão apresentados o tipo de pesquisa, a delimitação do universo e os sujeitos da pesquisa.

3.1 Natureza da Pesquisa

A natureza desta pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação, de conformidade com Gil (2002), quando o autor explana que a pesquisa-ação determina que o pesquisador tenha um envolvimento ativo e que os participantes gerem ações.

Já de acordo com Tripp (2005), classifica-se em pesquisa-ação, uma vez que tal metodologia vise à busca da reflexão, do aperfeiçoamento e da transformação das práticas de seus praticantes, utilizando-se de técnicas de pesquisa para eleger ações à procura de melhoria.

Nesse caso, podemos afirmar que a pesquisa-ação é um dos delineamentos apropriados para pesquisas educacionais, pois pesquisas que envolvem educação exigem do pesquisador uma postura díspar ao deparar-se com os problemas apresentados pelo grupo em estudo.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma boa estratégia para que o professor possa identificar os problemas de sua turma e desenvolver possíveis soluções juntamente com seus alunos, assim, partindo de problemas reais, poderá aprimorar seu ensino. Dessa maneira, “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p.446).

Esse estudo segue os passos caracterizados como ciclo da pesquisa-ação, com base na orientação do autor acima citado. No primeiro momento, identificamos as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula no ensino da ortografia, por meio da aplicação de um questionário de pesquisa. Feito isso, elaboramos uma sequência formativa baseada em algumas das dificuldades relatadas pelos docentes. Implementamos a sequência em um prazo de quatro meses. Em seguida, analisamos e descrevemos os dados. Por fim, a formação foi avaliada pelos professores participantes da formação continuada e por nós, pesquisadores.

3.2 Delimitação do Universo

A pesquisa foi executada em escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, no estado do Ceará. Primeiramente, aplicamos o questionário de sondagem inicial a 20 professores pertencentes a seis escolas, sendo quatro regulares e duas de tempo integral.

Em seguida, realizamos a formação continuada dentro do espaço de uma escola específica. Escolhemos o ambiente escolar, pois entendemos que

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

A escola, onde foi realizada a formação, pertence à rede pública de ensino regular da prefeitura de Fortaleza. Atende alunos do Ensino Fundamental anos finais, nos turnos manhã (8º ano e 9º ano) e tarde (6º ano e 7º ano), e alunos do ensino de jovens e adultos (EJA) no turno da noite.

O núcleo gestor da escola é composto por uma diretora, por dois coordenadores pedagógicos e por uma secretária. O corpo docente é composto por 25 professores, sendo 5 de Língua Portuguesa.

Acerca dos ambientes de aprendizagem com efetivo funcionamento, a escola possui: nove salas de aula, uma biblioteca e uma quadra esportiva.

A escola possui, aproximadamente, um total de 395 alunos, sendo distribuídos nos turnos: manhã, tarde e noite.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com três categorias de participantes: professores de Língua Portuguesa, que lecionam em turmas de fundamental séries finais em escolas pertencentes à Prefeitura de Fortaleza; professores de Língua Portuguesa, que lecionam em turmas de 6º ano na escola escolhida para a realização da formação continuada; e alunos pertencentes às turmas de 6º ano dos professores que estavam participando da formação.

Dentre os anos que compõem a grade do Ensino Fundamental séries finais, foi escolhido o 6º ano, porque acreditamos que, havendo um trabalho de intervenção com esses alunos, os professores terão mais três anos para aprimorá-los até que eles passem para o Ensino Médio, podendo, assim, adentrar nessa nova etapa com menos dificuldades ortográficas.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (2017)⁴ orienta que a prática de linguagem análise linguística/semiótica – que é composta pelos objetos de conhecimento⁵: fono-ortografia, elementos notacionais da língua, léxico e morfologia e morfossintaxe – seja inserida em todos os campos de atuação das turmas de 6º e 7º anos.

3.3.1 Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II Participantes do Questionário de Sondagem Inicial

Os professores participaram, respondendo o questionário de sondagem inicial. Foram 20 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental séries finais, pertencentes à rede municipal de Fortaleza. Todos os participantes estavam ativos em sala de aula e tinham mais de 70% da carga horária de regência destinada à disciplina de Língua Portuguesa.

3.3.2 Professores de Língua Portuguesa Participantes da Formação Continuada

A escola, onde foi aplicada a formação continuada, possui três professores diferentes que lecionam nas turmas de 6º ano. Todavia, participaram da pesquisa apenas os dois professores que ensinam nas turmas de 6º ano consideradas os extremos em relação ao rendimento escolar, a turma do 6º ano A, em que a maioria dos alunos se destacam em relação às notas e ao comportamento, e a turma do 6º ano C, em que a maioria dos alunos não apresentam nem bom desempenho e nem bom comportamento.

⁴ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de março de 2019

⁵ Esses objetos de conhecimento são responsáveis pelas habilidades referentes à estrutura da escrita.

Os professores foram representados por códigos e foram referidos pelo gênero masculino para que as suas identidades fossem resguardadas.

O professor que ensina na turma do 6º ano A – PROF1A – é lotado com carga horária de 200 horas mensais apenas na escola participante. É graduado em Letras – Português/Literatura e possui mestrado em Literatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e de Artes/Literatura e está em pleno exercício por mais de dez anos em sala de aula.

O professor responsável pela turma do 6º ano C – PROF2C – é lotado com carga horária de 200 horas mensais em duas escolas da rede municipal, sendo 100 horas mensais na escola participante no turno da tarde. É graduado em Letras – Português/Inglês, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e especialista em gestão escolar. Leciona somente a disciplina de Língua Portuguesa e está em pleno exercício por mais de dez anos em sala de aula.

3.3.3 Alunos das Turmas de 6º ano

Os alunos que participaram desta pesquisa pertenciam às turmas de 6º ano A e de 6º ano C.

A turma do 6º ano A é composta por 28 alunos sendo 26 dentro da faixa etária correta, que é de 10 anos a 12 anos. Já a turma do 6º ano C é composta por 29 alunos, todavia dentro da faixa etária correta são apenas 09.

3.4 Procedimentos de Geração de Dados

As dificuldades ortográficas encontradas em alunos recém-ingressos no Ensino Fundamental séries finais (nas turmas de 6º ano) da rede pública de ensino são bastante significativas. Sabemos que são muitos os fatores que interferem na inexistência de um ensino de ortografia produtivo, como: o pouco tempo destinado ao ensino de Língua Portuguesa e a falta de atividades reflexivas sobre o ensino de ortografia nos livros didáticos – que é o principal material de apoio do professor – que “ainda não apresentam, de forma sistemática, um trabalho que valorize as especificidades da norma ortográfica, mesmo aqueles aprovados pelo PNLD.” (PESSOA; SILVA, 2013, p. 443). Por conta disso, decidimos elaborar uma formação continuada sobre o ensino de ortografia, que auxiliasse o docente tanto no ponto de

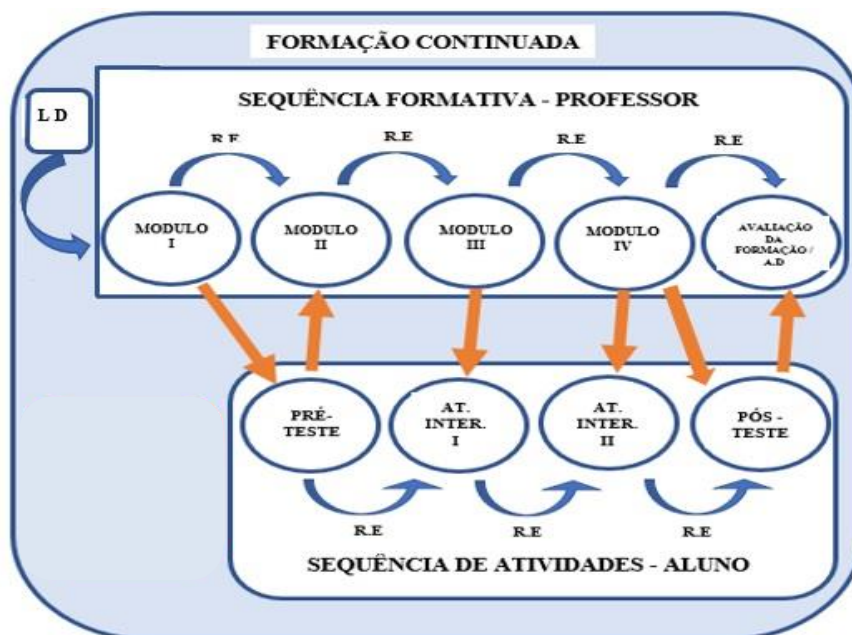
vista teórico como no ponto de vista prático, pois quando “não se tem uma formação continuada que possibilite articular a teoria ao contexto prático, não é possível se ter um docente que atue na escola com qualidade.” (TOZETTO, 2017 p. 24543).

Desse modo, defendemos uma formação continuada “que ofereça ao professor um suporte teórico e prático consistente, que possibilite a este agir de maneira segura e competente.” (TOZETTO, 2017 p. 24541). Em harmonia com esse pensamento, nossa formação possuiu duas partes que se complementam: a sequência formativa, direcionada aos docentes, e a sequência de atividades, direcionada aos alunos.

A sequência formativa foi responsável pela parte teórica da formação continuada, enquanto a sequência de atividade consistiu na parte prática. A parte teórica foi pensada a partir das informações do questionário de sondagem inicial que visava à investigação das dificuldades encontradas pelos docentes em relação ao ensino de ortografia. Já a parte prática (atividades para os alunos), foi pensada a partir dos teóricos estudados na sequência formativa.

Na figura 01, teremos uma melhor visualização da proposta de formação continuada:

Figura 01 – Formação Continuada.



Fonte: Dados da pesquisa.

LEGENDA	
A. D	Análise de dados
AT.	Atividade

INTER	Intervenção
L.D	Levantamento de dados
R. E	Relato de experiência

O primeiro passo da formação continuada é o levantamento de dados, já que investigamos as dificuldades enfrentadas no ensino de ortografia. Esse levantamento de dados foi feito através da aplicação do questionário de sondagem inicial e serviu para criarmos os módulos teóricos de acordo com as reais necessidades dos professores em sala de aula.

Em seguida, a formação é dividida em duas sequências, uma destinada ao docente (formativa) e outra ao discente (de atividade), que se complementam. Enquanto os professores recebem os conhecimentos teóricos na sequência formativa, podem, simultaneamente, colocá-los em prática na sequência de atividades.

Por fim, a formação termina com a avaliação dessa sequência pelos professores e por nós que desenvolvemos o conteúdo. Essa avaliação aconteceu por meio dos relatos de experiências dos docentes, dos resultados obtidos nos testes com os alunos e das respostas dos docentes no questionário avaliativo final.

Para um melhor entendimento de cada parte da formação, detalharemos nos próximos tópicos.

3.4.1 Levantamento de Dados

Para que a formação continuada fosse bem produtiva e atendesse as reais necessidades do professor em relação ao ensino de ortografia, optamos em fazer uma sondagem com 20 professores da rede municipal de ensino de Fortaleza. A esse respeito, Gatti (2011, p.15) ressalta que:

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Em vista disso, o questionário de sondagem inicial (Apêndice A) foi elaborado com o intuito de identificar as reais dificuldades enfrentadas em sala de aula em relação ao ensino de ortografia e o estruturamos em três partes:

- a) Identificação da escola;
- b) Identificação pessoal;
- c) Ensino de ortografia.

A rede municipal de Fortaleza possui dois tipos de escolas: as regulares e as de tempo Integral. As escolas regulares são aquelas que possuem sua grade curricular em apenas um turno (manhã, tarde ou noite), e os discentes escolhem em qual estudar. Esse sistema dedica quatro aulas semanais, de 55 minutos cada, para o ensino de Língua Portuguesa, que devem contemplar todo o conhecimento da área – leitura, interpretação textual, análise sintática, produção textual e ortografia.

Já na escola de tempo integral, a grade curricular é distribuída em dois turnos (manhã e tarde) e os alunos passam o dia inteiro na escola. Nesse sistema, a disciplina de Língua Portuguesa é composta por seis aulas semanais, de 55 minutos cada, que devem contemplar todo o conhecimento da área. Além disso, os professores são livres para elaborarem projetos, extracurriculares, em aulas intituladas eletivas, aulas extras fora da grade curricular, normalmente aplicadas no turno da tarde. Conseqüentemente, os alunos da escola de tempo integral possuem uma vantagem sobre os da escola regular, pois sua carga horária de Língua Portuguesa é maior. Essa vantagem é agravada com as aulas extras, disciplinas eletivas, aumentando essa disparidade.

Nesse caso, é de grande relevância pontuar se o questionário foi respondido por um docente que possui mais tempo com os alunos em sala de aula ou não.

Esse item foi composto por uma questão de múltipla escolha, como se vê na figura 02:

Figura 02 – Questão sobre tipos de escolas do questionário de pesquisa.

<p>I. Identificação da escola</p> <p>1. Tipo de escola:</p> <p>() Escola regular</p> <p>() Escola de tempo integral</p>

Fonte: Dados da pesquisa

A segunda parte refere-se a um levantamento do perfil do participante, como: idade, formação acadêmica, tempo de magistério em ensino de Língua portuguesa e séries que está lecionando na atualidade.

Essa etapa é composta por quatro questões de múltipla escolha e uma questão aberta, como se vê na figura 03:

Figura 3 – Questões sobre itens de identificação pessoal.

<p>II. Identificação pessoal</p> <p>1. Idade:</p> <p>() 20 a 35 anos</p> <p>() 36 a 45 anos</p> <p>() 46 a 55 anos</p> <p>() Mais de 56 anos</p> <p>2. O ano que terminou a graduação - _____</p> <p>3. Nível de formação acadêmica:</p> <p>() Graduação</p> <p>() Especialização</p> <p>() Mestrado</p> <p>() Doutorado</p> <p>4. Tempo de magistério ensinando Língua Portuguesa:</p> <p>() 0 a 5 anos</p> <p>() 6 a 10 anos</p> <p>() 11 a 15 anos</p> <p>() 16 a 20 anos</p> <p>() Mais de 21 anos</p> <p>5. Qual (is) série (s) você está lecionando este ano?</p> <p>() 6º ano</p> <p>() 7º ano</p> <p>() 8º ano</p> <p>() 9º ano</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira parte é composta por doze perguntas, onze abertas e uma de múltipla escolha. Foi nessa etapa que o participante discorreu sobre questões relacionadas ao ensino de ortografia, às dificuldades enfrentadas em sala de aula e à necessidade, ou não, de uma formação continuada. Além disso, pôde, também, ser protagonista dessa pesquisa, dando sugestões para a melhoria do ensino ortográfico.

As questões de 1 a 5 tiveram como finalidade saber o que o participante entende sobre ortografia, quanto tempo ele dedica para o ensino dela e qual a importância que ele dá para esse ensino.

É imprescindível descobrir a real valorização que o docente dá ao ensino de ortografia, pois sabemos que, embora as aulas de ortografia não sejam valorizadas, “muitos professores continuam decidindo a aprovação e a reprovação com base no seu rendimento ortográfico.” (MORAIS, 2010, p. 32).

Na figura 04, podemos observar as questões:

Figura 04 – Questões sobre a ortografia e o seu ensino.

<p>1. O que é ortografia para você?</p> <hr/> <hr/>
<p>2. Você acha que o ensino da ortografia é importante? Por quê?</p> <hr/> <hr/>
<p>3. Professores de quais anos do ensino fundamental são os mais responsáveis pelo ensino da ortografia? Justifique sua resposta.</p> <hr/> <hr/>
<p>4. Quantas aulas semanais são dedicadas ao ensino de Língua Portuguesa na sua escola?</p> <p>() 4 aulas</p> <p>() 6 aulas</p> <p>() 8 aulas</p>
<p>5. Quantas aulas semanais você dedica ao ensino de ortografia?</p> <hr/> <hr/>

Fonte: Dados da pesquisa.

O próximo passo, abordado nas questões 6 e 7, foi relacionado a quais atividades e materiais os professores utilizavam nas aulas de ortografia. Uma vez que “a leitura de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos constitui, portanto, uma espécie de primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica.” (MORAIS, 2010. p. 70).

As questões podem ser observadas na figura 05:

Figura 05 – Questões sobre as atividades ortográficas e o material utilizado para a realização.

<p>6. Quais materiais de pesquisa você utiliza para planejar as aulas de ortografia?</p> <hr/> <hr/>
<p>7. Que tipo de atividades você aplica nas aulas de ortografia?</p> <hr/> <hr/>

Fonte: Dados da pesquisa.

Respondendo as questões 8 e 9 do questionário de pesquisa, os participantes puderam se expressar melhor sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Conseqüentemente, esses itens nos ajudaram a elaborar uma formação mais atrativa e, principalmente, adequada à realidade da rede pública de ensino.

Observe as questões 8 e 9 na figura 06:

Figura 06 – Questões sobre as dificuldades enfrentadas em relação ao ensino de ortografia.

<p>8. Quais as dificuldades que você encontra ao ensinar a ortografia em sala de aula?</p> <hr/> <hr/>
<p>9. Que tipos de erros ortográficos você encontra mais frequentemente nas produções dos seus alunos?</p> <hr/> <hr/>

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante ressaltar que a formação continuada, cujo intuito é acrescentar conhecimento e não promover um novo partindo do zero, foi pensada para profissionais graduados, ativos e atuantes. Dessa forma, entendemos que o conhecimento é construído através do diálogo e, principalmente, das trocas de informações.

Entendemos que “uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta” (WENGZYNSK e TOZETTO, 2012, p. 04), por isso, possibilitamos aos docentes a oportunidade de contribuir com essa pesquisa por meio das questões 10 e 11, que foram exemplificadas na figura 07:

Figura 7 – Questões referentes à contribuição dos docentes para o ensino de ortografia.

<p>10. Por que você acha que alunos chegam ao final do ensino fundamental ainda com erros ortográficos que já deveriam ter sido superados?</p> <hr/> <hr/>
<p>11. Quais sugestões você daria para melhorar o ensino de ortografia na sala de aula?</p> <hr/> <hr/>

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, encerramos o questionário de pesquisa com a pergunta sobre a necessidade, ou não, de uma formação continuada voltada para o ensino de ortografia para os professores da rede pública e se isso ajudaria, ou não, a amenizar as dificuldades encontradas em sala de aula. Acreditamos que “a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da

atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor”. (WENGZYNSK; TOZETTO, 2012, p. 02). Observe a questão 12 na figura 08:

Figura 8 – Questão sobre formação continuada.

12. Na sua opinião, uma formação continuada, em ensino de ortografia para os professores da rede pública municipal, ajudaria a amenizar as dificuldades encontradas em sala de aula em relação ao ensino de ortografia? Justifique sua resposta.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do questionário de sondagem inicial, desenvolvemos os módulos teóricos da sequência formativa que serão detalhados logo a seguir.

3.4.2 Sequência Formativa

Como a proposta da formação continuada foi desenvolvida por dois caminhos que se complementam, a sequência formativa foi responsável pela proposta teórica. Acreditamos na importância de o professor saber o porquê de fazer alguma atividade ortográfica e não apenas como fazer, assim

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN 2010, p.75).

No entanto, essa reflexão só pode ser feita quando o docente tem um bom embasamento teórico, podendo, assim, mudar ou transformar de maneira consciente o contexto escolar em que atua.

As duas sequências, formativa e de atividade, foram realizadas com, apenas, dois professores, PROF1A e PROF2C. A estrutura da sequência formativa é composta pelos módulos teóricos e pelo questionário avaliativo final. Além disso, em cada etapa, os docentes foram estimulados a escrever um relato de experiência cujo objetivo era acompanhar as impressões dos participantes em cada fase da formação continuada.

3.4.2.1 Módulos teóricos

A partir dos dados coletados através do questionário inicial, foi possível elaborar quatro módulos, os quais serviriam como base teórica para a formação continuada. Concordamos com Tozetto (2017, p. 24541) quando diz que

[...] é evidente que o desenvolvimento do professor, bem como o desenvolvimento da escola clamem pelo conhecimento científico, que venham ao encontro das necessidades reais dos cidadãos. Com um desenvolvimento profissional interligado e contínuo, que busque progredir, com o intuito de responder e atender as necessidades de todos. Dessa consideração, decorre a defesa de uma formação inicial e continuada, que ofereça ao professor um suporte teórico e prático consistente, que possibilite a este agir de maneira segura e competente.

Os conteúdos abordados foram o ensino de ortografia, os processos fonológicos, as regularidades e as irregularidades ortográficas e as atividades reflexivas e escolhemos mediar por meio de módulos, pois entendemos estes como uma estratégia de aprendizagem, além de ser bastante didática.

Os módulos foram aplicados em quatro segundas-feiras, pois é o dia destinado para o planejamento dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal. Utilizamos a sala da biblioteca da escola no turno da tarde e cada encontro teve duração de 110 minutos. Os professores recebiam uma cópia do conteúdo do dia e as discussões eram direcionadas por meio de slides, feitos a partir do conteúdo escrito.

3.4.2.1.1 Módulo I

Escolhemos iniciar a sequência formativa com uma reflexão sobre o ensino de ortografia, pois, de acordo com Moraes (2010, p. 61), “[...] o ensino de ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspectos do ensino da Língua Portuguesa.” Desse modo, é fundamental que os docentes criem o hábito de refletir sobre as suas estratégias de aprendizagem

Esse módulo foi intitulado “Ensino de ortografia. Realidade ou utopia?” (Apêndice B) e se divide em quatro partes:

- a) definição do conceito de escrita e explicação sobre a estrutura da Língua Portuguesa;

- b) definição do conceito de ortografia e exemplificação de algumas particularidades da ortografia da Língua Portuguesa;
- c) reflexão sobre o ensino de ortografia e o papel da escola e do professor em relação a isso;
- d) tabela com dois mitos e duas verdades em relação ao ensino ortográfico.

Todo o conteúdo (*Apêndice B*) foi embasado nos teóricos: Cagliari (1995, 2002), Faraco (2002), Horta e Martins (2004) e Morais (2010). A apresentação foi feita por meio de slides (*Apêndice O*).

3.4.2.1.2 Módulo II

O curso de Letras tem uma disciplina destinada ao estudo da fonologia e que aborda os processos fonológicos, mas que, muitas vezes, não cruza as teorias com o ensino ortográfico. Por conta disso, os profissionais da área adquirem um entendimento equivocado de que o assunto é destinado, apenas, a estudos acadêmicos e que não pode auxiliá-los em sala de aula. Roberto (2016, p. 139) contradiz essa ideia quando afirma que os processos fonológicos

[...] permitem, ainda, analisar o processo de alfabetização (uma vez que alguns processos fonológicos resultam em dificuldades manifestadas também na escrita e na leitura).

Por conta disso, preparamos o módulo II, “*Processos fonológicos. O que o professor precisa saber?*”, com o intuito de fazer os docentes relembrem o conteúdo, de direcionar o assunto como um apoio na identificação dos erros ortográficos e, principalmente, de refletir sobre a relevância da apropriação do conteúdo na hora de elaborar as estratégias de intervenção.

O módulo II (*Apêndice C*) foi iniciado conceituando os processos fonéticos e fonológicos. Em seguida, foram classificados, categorizados e exemplificados esses processos. Além do mais, argumentamos, durante todo o conteúdo, sobre a importância da apropriação do assunto por parte dos docentes.

Roberto (2016) serviu como base teórica para este módulo, que foi apresentado por meio de slides (*Apêndice O*).

3.4.2.1.3 Módulo III

O módulo III (Apêndice D), “Regularidade e irregularidade ortográficas. O que o aluno precisa saber?”, apresenta a proposta de Morais (2010) em relação às regularidades e às irregularidades da Língua Portuguesa. Exemplificamos e conceituamos cada categoria explicitada. Além do mais, atrelamos esse conteúdo a uma reflexão sobre o conhecimento ortográfico de que os discentes precisam se apropriar, pois Morais (2010, p. 44) alerta que

Não devemos esquecer que, em todos os casos que envolvem regularidades, podemos ajudar nossos alunos a compreenderem as regras subjacentes. Lembro aqui que compreender não é decorar. A compreensão das dificuldades regulares dá segurança ao aprendiz: internalizando as regras, ele terá segurança para aprender corretamente palavras que nunca teve a oportunidade de ler.

Apresentamos esse módulo por meio de slides (Apêndice O).

3.4.2.1.4 Módulo IV

Por fim, o módulo IV (Apêndice E), com o assunto sobre atividades ortográficas, encerrou os módulos da sequência formativa. Sabemos que atividades tradicionais, como ditado e preenchimento de lacunas, ambas descontextualizadas e sem meta de aprendizado, são as mais usadas em sala de aula. Morais (2010, p. 31) enfatiza que

Numa oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos.

Pensado nisso, elaboramos um módulo, intitulado “Atividades tradicionais e atividades reflexivas. Qual a diferença?”, o qual apresenta as propostas de estratégias de atividades ortográficas de Morais (2010).

Não nos prendemos em exemplificar as atividades tradicionais, pois já são de conhecimentos de todos, visto que usam esse tipo de atividade em sala de aula, mas explicamos e exemplificamos as atividades proposta por Morais (2010), deixando sempre muito claro que as atividades são como guias e que o professor poderá sempre adaptá-las à realidade da sua sala de aula.

A finalização dos módulos ocorreu no dia 11/11/2019, por meio de slides (Apêndice O).

3.4.2.2 Avaliação da formação continuada – questionário avaliativo final

O questionário avaliativo final (Apêndice P) foi composto por cinco perguntas abertas. Foi pensado em perguntas que abrangessem os pontos principais da formação – módulos, atividades de intervenção, formação continuada, pontos positivos e negativos – mas que não deixassem os professores esgotados ao responder, visto que foi pedido aos docentes que escrevessem alguns relatos de experiência durante toda a formação.

Esse questionário foi essencial para que o docente refletisse sobre a formação como um todo e contribuísse na melhoria relatando os pontos positivos e negativos.

3.4.3 Sequência de Atividades

De acordo com Sacristán (1998, p.28),

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Foi com esse objetivo que elaboramos a parte prática da formação continuada que intitulamos como sequência de atividades. Foi nessa fase que os docentes, PROF1A e PROF2C, tiveram oportunidade de observar se as estratégias abordadas nos módulos teóricos foram eficientes ou não.

A sequência de atividade foi realizada ao mesmo tempo da sequência formativa e foi dividida em três partes:

- a) pré-teste;
- b) atividades de intervenção;
- c) pós-teste.

As atividades dos testes e as atividades de intervenção foram elaboradas por nós, pesquisadores, com o intuito de serem materiais de referência, embasados na teoria apresentada, para futuras práticas pedagógicas dos professores participantes.

Embora tenhamos elaborado o material, cada conteúdo foi apresentado e discutido, à luz das teorias estudadas, com os docentes, durante as reuniões dos módulos, antes de ser levado aos alunos.

Após a apreciação do material, os professores aplicaram as atividades nas suas respectivas salas de aula e, no encontro seguinte, relataram ao grupo a experiência da aplicação.

Tabela 01 – Cronograma das apreciações das atividades da sequência de atividade.

Data	Módulo	Atividade
07/10/2019	Dentro do módulo I	Pré-teste espontâneo
21/10/2019	Dentro do módulo II	Pré-teste controlado
28/10/2019	Dentro do módulo III	Atividade de intervenção 1
11/11/2019	Dentro do módulo IV	Atividade de intervenção 2 e Pós-teste

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 01 mostra a interligação das duas sequências, bem como os específicos módulos em que cada atividade foi apresentada.

3.4.3.1 Pré-teste

Inicialmente precisávamos fazer um levantamento das dificuldades ortográficas dos discentes das turmas dos professores participantes, para, assim, descobrir o desvio ortográfico mais recorrente e, a partir disso, elaborar as atividades de intervenção. Oportunizamos, então, aos alunos duas atividades escritas de sondagem: uma espontânea (produção textual) e uma dirigida (preenchimento de lacunas).

De acordo com Moraes (2010, p.80), a escrita espontânea é fundamental, pois “ao criar seus próprios textos, as crianças escrevem todas as palavras que precisam usar para veicular os significados que estão construindo. Não importa se tais palavras são ‘fáceis’ ou ‘difíceis’, frequentes ou raras.” Baseado nisso, elaboramos uma atividade (*Apêndices F e G*), a qual consistia em transformar em linguagem verbal

uma tirinha do Chico Bento, que era composta apenas pela linguagem não verbal. Contudo, antes de começarem a produzir a história, os professores, primeiramente, deram uma aula que abordava os assuntos: tipologia textual, tipo de texto narrativo e estrutura e elementos da narrativa. Isso foi feito, para que os alunos pudessem desenvolver as produções textuais de forma mais eficiente.

Em seguida, foi apresentado um exemplo de texto que direcionou como deveriam fazer em suas produções textuais. Por fim, foi realizada a atividade diagnóstica nas duas turmas de alunos participantes.

Na turma do 6º ano A, que é composta por 28 alunos, 22 fizeram a atividade. Já na turma do 6º ano C, que é composta por 29 alunos, apenas 17 realizaram. Não foi disponibilizado um dia para segunda chamada, pois queríamos adequar a parte prática à rotina real de uma sala de aula e, no dia a dia, na maioria das vezes, os professores não têm tempo hábil para repetir as atividades, já que, na escola regular, só são disponibilizadas quatro aulas para a disciplina de Língua Portuguesa.

Posteriormente, realizamos a análise de cada produção textual coletando os erros ortográficos presentes e classificando-os de acordo com os processos fonológicos, propostos por Roberto (2016).

Para chegar ao erro de ortografia mais recorrente, organizamos os desvios por número de ocorrência. Para restringir nosso objeto de investigação, submetemos os erros a uma verificação de percentual. Dessa forma, delimitamos o caso prioritário que necessitava de tratamento didático.

O segundo momento avaliativo considerou o desvio mais recorrente que apresentava dificuldade de escrita, conforme revelado no primeiro dado coletado – apagamento do <r> em coda. Esse desvio foi o mais recorrente nas duas turmas⁶. Em virtude disso, realizamos uma atividade de preenchimento de lacunas (*Apêndice H e I*) de uma música da cantora Ana Vilela, intitulada “Trem Bala”. Os professores levaram uma caixinha de som e reproduziram a música por três vezes seguidas. Simultaneamente, os alunos preenchiam as lacunas.

Todos os alunos que estavam presentes na sala de aula fizeram a atividade, mesmo aqueles que não haviam feito o pré-teste anterior.

⁶ Os gráficos dos desvios ortográficos podem ser visualizados no capítulo de Análise de Dados nas páginas 88 e 89.

3.4.3.2. Atividades de Intervenção

Depois do pré-teste, foi identificado o erro de escrita recorrente nas duas turmas - o apagamento do rótico em posição de coda. Tal processo fonológico foi destacado nas avaliações diagnósticas das duas turmas. Dessa forma, elaboramos duas atividades, a primeira com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre a diferença dos verbos no infinitivo e dos verbos conjugados na primeira pessoa do singular no presente do indicativo. Já na segunda, focamos na reflexão do “r” em final de sílaba, tanto no meio da palavra como no final da palavra.

Ratificamos que as intervenções foram produzidas por nós, pesquisadores, com o objetivo de apresentar atividades de referência, embasadas no conteúdo teórico dos módulos, para os professores. Dessa maneira, disponibilizamos, nas duas atividades, um material para os docentes (Apêndices J e K), com instruções de aplicação, e outro para os alunos (Apêndices L e M).

3.4.3.2.1 Atividade de intervenção 1

Para desenvolver a primeira atividade de intervenção (Apêndices J e K), baseamo-nos nas atividades do *Caderno de sala de aula: caderno I ensino de ortografia*⁷, organizado por Lúta Lerche Vieira Rocha (1995). Essa atividade tinha o objetivo de diferenciar os verbos no infinitivo dos verbos conjugados na primeira pessoa do singular do presente do indicativo.

Iniciamos o material com duas recomendações: sugerindo aos docentes que a atividade fosse feita coletivamente, assim os alunos acompanhariam com mais atenção, e sugerindo um tempo de duas aulas (110 minutos) para a aplicação. Embora tenhamos feito recomendações, os professores tinham autonomia para fazer as modificações necessárias para a realidade de sua sala de aula.

Primeiramente, a leitura da música “Te Ver”, cantada pelo grupo Skank, foi direcionada e serviu como referência para que as três primeiras questões fossem respondidas. Não entendemos o texto como um mero pretexto para responder

⁷ O Caderno de I – Ensino da ortografia (1995) faz parte de uma coleção denominada Projeto Cadernos de Sala de Aula cujo objetivo é divulgar material instrucional e de boa qualidade, para subsidiar o ensino da Língua Portuguesa nas áreas de leitura, escrita, gramática e ortografia.

questões ortográficas, sendo assim, a interpretação textual é uma parte bastante relevante para a atividade.

Em seguida, elaboramos uma questão de formação de palavras. Os alunos retiravam as sílabas de um quadro e as uniam, formando verbos no infinitivo.

As questões 5, 6, 7 e 8 foram direcionadas para que os alunos refletissem e desenvolvessem uma regra ortográfica:

- a) a quinta questão requeria circular as sílabas tônicas e, em seguida, refletir sobre o feito;
- b) a sexta questão requeria classificar os verbos de acordo com a sua tonicidade e, em seguida, refletir sobre o feito;
- c) a sétima questão requeria conjugar os verbos de acordo com o modelo e, em seguida, refletir sobre o feito;
- d) a oitava questão requeria registrar a regra ortográfica produzida a partir da reflexão das questões anteriores.

3.4.3.2.2 Atividade de Intervenção 2

Elaboramos a atividade de intervenção 2 (Apêndices L e M) baseada em uma sequência de exercício de Moraes (2010, p. 110-117), organizada da seguinte forma:

- a) classificação de palavras reais;
- b) classificação de palavras inventadas;
- c) produção de palavras reais;
- d) produção de palavras inventadas;
- e) quadro de regras.

Esta atividade tinha o objetivo de trabalhar o <r> em coda nos finais de sílabas, no meio e no final das palavras.

Iniciamos com a leitura de um texto já estudado, a música *Te Ver*, a qual foi trabalhada na intervenção 1. Em seguida, produzimos uma tabela em que apareceram palavras, transcritas do texto, que correspondiam às diferentes posições do <r> em coda nos vocábulos. Essas palavras foram organizadas em colunas. Para preencher a tabela, os alunos deveriam retirar as palavras do texto “Era uma vez”, uma música cantada por Kell Smith, que inserimos depois da tabela.

Na segunda questão, apresentamos o poema “Neologismo”, de Manuel Bandeira, pois queríamos que os alunos se preparassem para o ditado de palavras inventadas, o qual seria feito, em seguida, pelo professor. Os alunos deveriam colocar as palavras ditadas adequadamente na tabela recomendada.

Na terceira questão, elaboramos um caça-palavras, em que os alunos deveriam procurar por palavras da Língua Portuguesa, as quais possuíam o <r> em final de sílaba, e, em seguida, colocá-las no quadro indicado.

A quarta questão apresentava um quadro com diversas sílabas. Desse modo, os alunos deveriam formar palavras inventadas. Essas palavras deveriam ter o <r> em fim de sílaba. Como nas questões anteriores, os alunos registraram as palavras formadas na tabela indicada.

Por fim, concluímos a atividade com um quadro de regras, em que os alunos deveriam elaborar hipóteses ortográficas sobre o processo fonológico trabalhado, apagamento do <r> em coda.

O material foi elaborado com instruções de aplicação e com uma recomendação de tempo, duas aulas (110 minutos).

3.4.3.3 Pós-teste

As atividades de pós-teste (Apêndices H, I e N), as quais tiveram o objetivo de mensurar o aprendizado dos alunos, finalizaram a sequência de atividades e foram realizadas depois da aplicação dos exercícios de intervenção,

Para que houvesse uma coerência nos dados, os docentes aplicaram as mesmas atividades referentes ao pré-teste. Todos os textos foram recolhidos para análise dos erros ortográficos e posterior comparação com os dados coletados na avaliação diagnóstica inicial. Participaram 19 alunos no 6º ano A e 12 no C, no entanto, destacamos que foram contabilizados somente os dados referentes a alunos que participaram de todas as atividades.

Todo o processo da formação continuada foi realizado em um período de tempo de, aproximadamente, 4 meses. Na tabela 02, disponibilizamos um cronograma para uma melhor visualização:

Tabela 02 – Cronograma da Formação Continuada.

DATA	ATIVIDADE
02/09/2019 a 20/09/2019	Aplicação do questionário de pesquisa.
21/10/2019 a 06/11/2019	Análise dos questionários de sondagem inicial e elaboração dos módulos teóricos.
07/10/2019	Início da sequência formativa – Módulo I.
08/10/2019 a 11/10/2019	Aplicação do pré-teste de escrita espontânea.
12/10/2019 a 20/10/2019	Análise do pré-teste de escrita espontânea e elaboração do pré-teste de escrita controlada.
21/10/2019	Módulo II.
28/10/2019	Módulo III.
29/10/2019 a 08/11/2019	Aplicação da atividade de intervenção I.
11/11/2019	Módulo IV.
12/11/2019 a 29/11/2019	Aplicação da atividade de intervenção II.
02/12/2019 a 06/12/2019	Aplicação do pós-teste de escrita espontânea.
09/12/2019 a 13/12/2019	Aplicação do pós-teste de escrita controlada.
16/12/2019	Avaliação da formação continuada.

Fonte: dados da pesquisa.

3.4.4 Relatos de Experiência

Os relatos de experiência acompanharam toda a formação continuada e tiveram o objetivo de capturar as impressões dos participantes no decorrer de todas as etapas. De conformidade com Warschauer (2002, p.63), entendemos que o registro

[...] permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas. A vivência do registro durante a formação continuada oportunizou aos docentes conhecerem melhor suas práticas em relação ao histórico de aprendizagens construídas pelos educandos no decorrer das aulas, elementos que oportunizam ao docente conhecer melhor as características dos educandos.

Cada professor escreveu doze relatos, um para cada etapa, que foram recolhidos e, posteriormente, analisados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, objetiva-se analisar a formação continuada através dos dados obtidos pela sequência formativa - questionário de sondagem inicial, questionário avaliativo final – e pela sequência de atividades - resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste das turmas dos professores participantes e aplicação das atividades de intervenção. Além de analisar os relatos de experiências, escritos pelos docentes, a fim de constatarmos a aplicabilidade da formação continuada.

Essa análise seguirá a seguinte ordem:

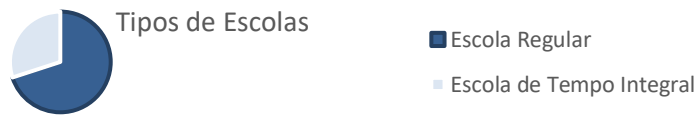
- a) Sequência formativa – questionário de sondagem inicial e módulos teóricos
- b) Sequência de atividades
 - Pré-testes de escrita espontânea e escrita controlada
 - Atividades de intervenção
 - Pós-testes de escrita espontânea e escrita controlada
- c) Sequência formativa – questionário avaliativo final

Os relatos de experiência estarão inseridos em toda a análise.

4.1 Sequência formativa – questionário de sondagem inicial e módulos teóricos

Como descrito no capítulo Metodologia neste trabalho, os dados preliminares foram coletados a partir de um questionário de sondagem inicial (Apêndice A), preenchido por 20 professores, o qual serviu de base para o planejamento da formação continuada. Interessava-nos descobrir as dificuldades que os docentes enfrentam no ensino de ortografia em sala de aula. Assim sendo, apresentaremos a seguir os dados obtidos.

O questionário foi dividido em três partes. A primeira é sobre o tipo de escola, regular ou tempo integral. Sendo assim, dos 20 professores, que participaram da pesquisa, 14 lecionavam em escola regular e 06 em escola de tempo integral.

Gráfico 01 – Índice de escola regular e de escola de tempo integral.

Fonte: Dados da pesquisa.

Saber em qual tipo de escola o docente está inserido é relevante, porque a quantidade de aulas destinada à disciplina de Língua Portuguesa é diferenciada, tendo, pois, a escola regular um número reduzido de quatro aulas semanais de português, enquanto a escola de tempo integral possui seis aulas semanalmente. Com isso, professores de escola de tempo integral, por conta da carga horária, terão uma condição mais confortável para equilibrar todas as esferas (leitura, análise linguística, produção textual e ortografia) que compõem a disciplina de Língua Portuguesa.

A segunda parte faz um levantamento sobre o perfil dos professores, como: idade, ano do término da graduação, formação acadêmica e tempo de magistério.

Tabela 03 – Perfil dos professores.

	Professores de escola regular	Professores de escola de tempo integral
FAIXA ETÁRIA		
20 a 35 anos	5	1
36 a 45 anos	5	4
46 a 55 anos	3	1
Mais de 56 anos	1	0
FORMAÇÃO ACADÊMICA		
Graduação	2	0
Especialização	7	5
Mestrado	3	1
Doutorado	2	0
TEMPO DE MAGISTÉRIO		
0 a 5 anos	4	1
6 a 10 anos	5	4
11 a 15 anos	1	1
16 a 20 anos	1	0
Mais de 21 anos	3	0
ANO DE CONCLUSÃO DE GRADUAÇÃO		
1987	1	0
1994	1	0
1998	1	0
2000	0	1
2001	1	0

2003	1	1
2004	1	0
2008	1	1
2009	1	0
2010	2	2
2013	1	1
2014	1	0
2015	1	0
2016	1	0
SÉRIE(S) LECIONADA(S) EM 2019		
6° ano	0	2
7° ano	0	1
8° ano	0	2
9° ano	1	1
7° e 8° ano	3	0
6° e 7° ano	1	0
6° e 8° ano	1	0
6° e 9° ano	1	0
6°, 7° e 8° ano	5	0
6°, 8° e 9° ano	1	0
6°, 7° e 9° ano	1	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar a tabela 03, podemos perceber que a faixa etária com maior índice é entre 36 a 45 anos e que a maioria tem mais de seis anos de magistério, significando uma maturidade no exercício da docência. Saber disso, respalda o nosso questionário investigativo, pois entendemos que, pelo tempo já passado em sala de aula, os docentes podem relatar, com firmeza e com experiência, as dificuldades enfrentadas no cotidiano em relação ao ensino da Língua Portuguesa, principalmente em relação à ortografia.

Outro ponto observado foi a formação acadêmica, 90% dos entrevistados possuem pós-graduação. Inegavelmente podemos notar que os docentes da rede pública estão a todo momento em busca de conhecimento. Até porque, a tarefa de ensinar sempre exigirá de nós, professores, um conhecimento “pedagógico mais amplo – que envolve conhecimentos sobre currículo, sobre a instituição escolar etc.” (MORAIS, 2010, p. 10). Já os saberes específicos ao conteúdo escolar são deixados de lado e os docentes não conseguem fechar a lacuna que existe entre teoria e prática (MORAIS, 2010).

Outro ponto questionado foi em relação às séries em que os participantes estavam lecionando durante o ano de 2019. Notamos que aqueles que lecionam nas escolas de tempo integral obtêm vantagem sobre os da escola regular, em virtude de só lecionarem em turmas da mesma série, facilitando, no entanto, o planejamento das aulas e o acompanhamento dos alunos. Já os professores da escola regular lecionam

em turmas com séries diferenciadas, assim precisam elaborar vários planejamentos e acompanhar níveis diferentes de aprendizagem.

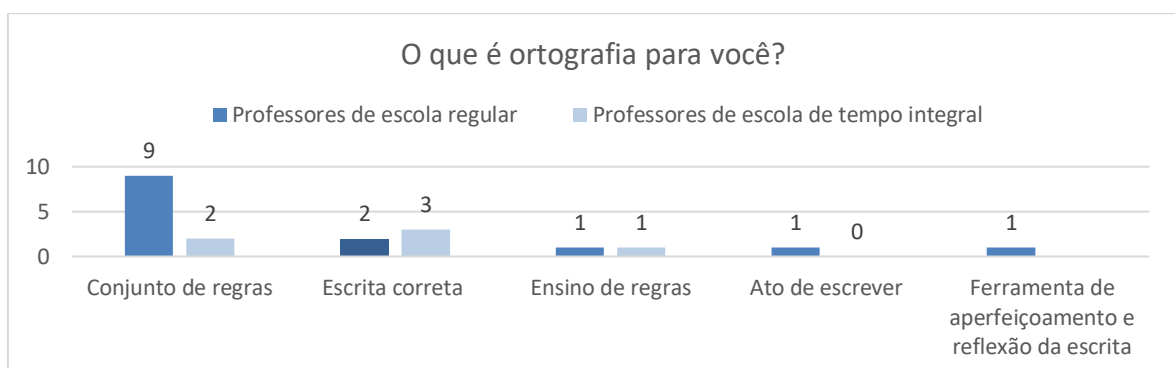
Mediante o exposto, a escola de tempo integral oferece mais vantagens para o ensino e para a aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Além disso, o fato de as crianças passarem o dia na escola proporciona ao professor possibilidade de aulas extras, quando necessário.

A última parte do questionário é relacionada ao ensino de ortografia e que, por sua vez, poderemos subdividir em cinco etapas:

- a) ensino de ortografia;
- b) materiais e atividades ortográficas;
- c) dificuldades em relação ao ensino e erros ortográficos encontrados em sala de aula;
- d) motivo e sugestões para as dificuldades no ensino de ortografia;
- e) formação continuada.

A etapa sobre o ensino de ortografia consistia em cinco perguntas que iremos analisar separadamente. Desse modo, fizemos o levantamento das respostas da primeira pergunta (Anexo A), “O que é ortografia para você?”, e percebemos que foram citados cinco pontos relevantes: conjunto de regras, escrita correta, ensino de regras, ato de escrever e ferramenta de aperfeiçoamento e reflexão da escrita.

Gráfico 02 – Respostas da 1ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem.



Fonte: Dados de pesquisa.

A maioria dos participantes aproximaram-se do conceito defendido por Moraes (2010, p. 26) de que “a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita.” Por ser uma convenção social, podemos considerar a ortografia como: conjunto de regras, escrita correta e ensino de regras. Quando o

ensino das regras é feito de forma reflexiva, o que defendemos nessa pesquisa, a ortografia poderá ser uma boa ferramenta de aperfeiçoamento e reflexão da escrita. A ortografia não chega a ser o “ato de escrever”, mas, sim, “um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua.” (MORAIS, 2010, p. 27).

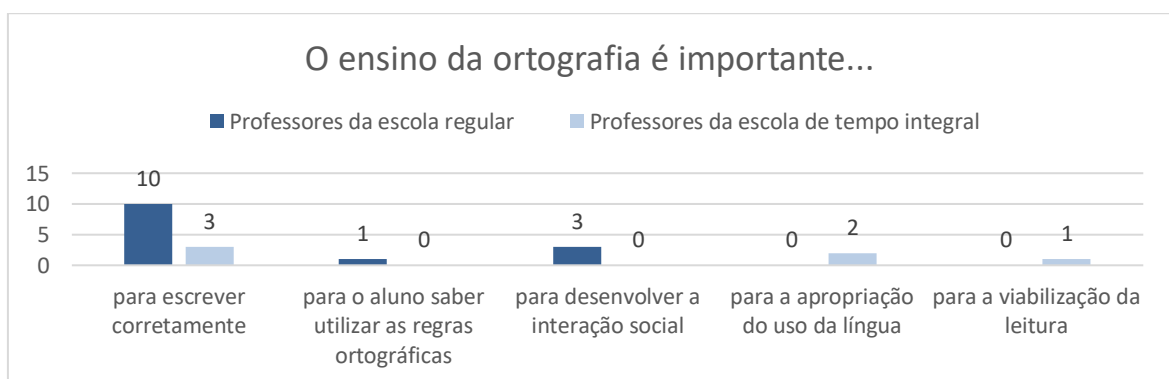
Nesse questionamento, fica evidenciado um efetivo entendimento sobre o conceito de ortografia pelos professores entrevistados.

Na pergunta seguinte, “Você acha que o ensino de ortografia é importante? Por quê?”, os professores responderam positivamente, isso mostra que apesar, de muitas vezes, o ensino de ortografia ser negligenciado, sua importância não deixa de ser reconhecida.

O item, também, pedia para que as assertivas ou negativas fossem justificadas (Anexo B). Dentre as respostas, cinco pontos relevantes foram identificados:

- a) para escrever corretamente;
- b) para o aluno saber utilizar as regras ortográficas;
- c) para desenvolver a interação social;
- d) para se apropriar do uso da língua;
- e) para viabilizar a leitura.

Gráfico 03 – Respostas da 2ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem.



Fonte: Dados de pesquisa.

Grande parte dos professores justificou a importância do ensino de ortografia com o fato de servir para o aluno aprender a escrever corretamente. De certo, isso realmente é uma das principais razões, pois “a ortografia é uma norma, uma convenção social. Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi

arbitrado, mesmo quando existem regras por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra.” (MORAIS, 2010, p. 31). Em virtude disso, as aulas de ortografia têm como finalidade apresentar as regras de escrita para que o aluno possa dominar a escrita padrão, visto que essa se adquire na escola.

Outra resposta que chamou atenção foi “para a viabilização da leitura”. Cagliari (1997, p. 149) defende essa afirmativa quando diz que

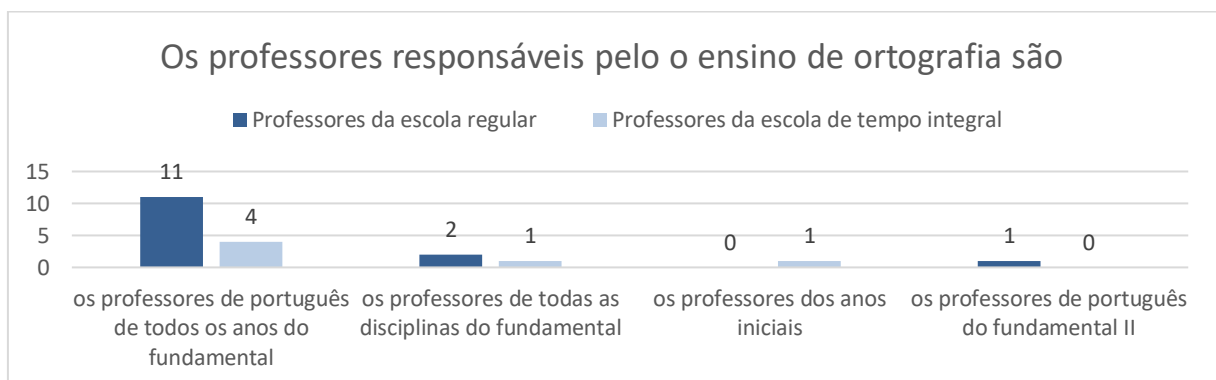
Tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, como já disse inúmeras vezes, é a leitura.

Ao observar o ensino do português, temos que admitir que, mesmo separando o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa para uma melhor didatização e apreensão dos assuntos por parte dos alunos, tudo é diretamente interligado.

Nessa questão, fica claro que os docentes entendem bem a importância do ensino de ortografia.

Na terceira questão (Anexo C), “Professores de quais anos do ensino fundamental são os mais responsáveis pelo o ensino de ortografia? Justifique sua resposta.”

Gráfico 04 – Respostas para a 3ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem.



Fonte: Dados de pesquisa.

Todas as respostas, de certa forma, atribuíram a responsabilidade do ensino ortográfico aos professores do ensino fundamental, seja dos anos iniciais ou dos anos finais. Todavia os docentes do ensino fundamental das turmas iniciais carregam um peso maior da reponsabilidade, pois estão diretamente ligados com os

primeiros passos da aquisição da linguagem, e “a aquisição de certos automatismos na ortografia – logo numa etapa inicial – permitirá à criança investir mais sua atenção” (MORAIS, 2010, p. 32) naquilo que está redigindo.

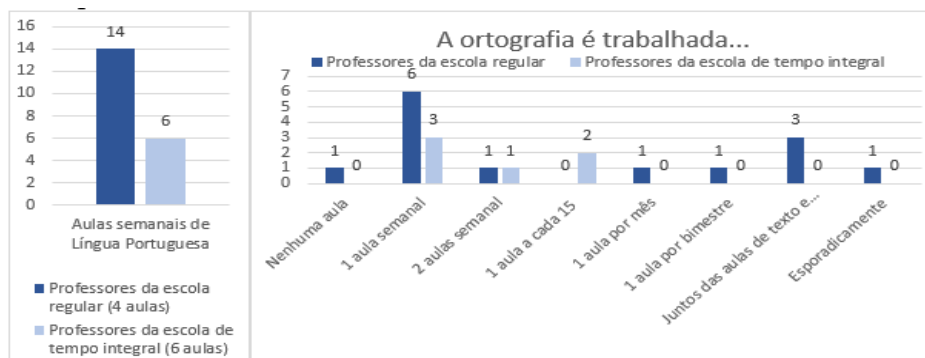
Embora tais professores tenham um peso maior de responsabilidade, não isentam todos os outros docentes de Língua Portuguesa e incluímos, também, os do ensino médio. É encargo nosso, professores de Língua Portuguesa, repassar sistematicamente o conhecimento sobre ortografia, ou seja, “se ajudamos a criança a avançar paulatinamente na ortografia, na hora de produzir seus textos ela não precisará estar todo tempo parando para decidir ‘com qual letra vai escrever tal palavra’ e ficará, portanto, mais livre para organizar as ideias que registrará no papel.” (MORAIS, 2010, p. 32).

Por fim, três participantes responderam que é responsabilidade de todos os docentes de todas as disciplinas do ensino fundamental. Entendemos o conhecimento como um todo, mas não podemos, como professores específicos de Língua Portuguesa, nos abster da responsabilidade do ensino teórico e específico da Língua. As linhas de conhecimentos perpassam todas as disciplinas, mas somos nós, os docentes de Língua Portuguesa, os responsáveis por repassar conhecimento sobre ortografia aos alunos, visto que a Língua é o objeto de estudo.

A quarta questão pede para os participantes marcarem quantas aulas semanais são ofertadas para o ensino de Língua Portuguesa. Como já explicado na metodologia, a escola de tempo integral oferta seis aulas e a escola regular quatro, ficando, assim, 14 professores com quatro aulas semanais e 6 com seis aulas semanais.

Já na questão seguinte, a quinta, perguntamos quantas aulas semanais são dedicadas ao ensino específico de ortografia. Observe o resultado no gráfico 05:

Gráfico 05 – Resultados da 4ª e da 5ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 05, podemos observar que os professores das escolas de tempo integral dedicam mais aulas para o ensino de ortografia, todavia não podemos esquecer que estes possuem uma carga horária maior em comparação aos docentes das escolas regulares.

Entendemos a importância de aulas destinadas especificamente ao ensino de ortografia, mas isso “não significa que em outros momentos deixemos de refletir sobre a escrita das palavras.” (MORAIS, 2010, p. 80).

Morais enfatiza a necessidade da reflexão ortográfica em todos os momentos do ensino da Língua quando diz que

A curiosidade sobre as questões ortográficas deve estar presente quando as crianças escrevem, reescrevem, leem, isto é, pode ocorrer em todos os momentos do dia a dia escolar. A reflexão sobre a ortografia não pode ficar confinada só aos momentos de “atividades sobre a ortografia”. (MORAIS, 2010, p. 80)

As cinco questões iniciais do questionário de pesquisa serviram como base de informações para a elaboração do módulo I (Apêndice A) da sequência formativa, pois identificamos a necessidade da reflexão sobre o conceito de escrita, de ortografia e sobre a relevância do ensino de ortografia. Além de discutir sobre o papel do professor no ensino de ortografia.

Nosso objetivo com esse módulo era proporcionar uma discussão sobre o ensino de ortografia com a participação dos docentes, os quais relatariam como aquelas teorias poderiam refletir na prática de sala de aula. No quadro 12, disponibilizamos um quadro com os relatos de experiências (Anexo E), de cada participante, referentes a esse módulo.

Quadro 12 – Relatos de experiências dos professores sobre o módulo I.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A <p>O primeiro encontro foi bastante valioso. Primeiramente positivo nos serviu de revisão no que se refere às teorias fonéticas da época da faculdade. Depois, porque a aplicação da atividade para a sala de aula foi previamente comentada, o que facilitou o momento.</p> <p>O andamento metodológico da formação também foi muito rico, facilitando a compreensão dos conceitos fonéticos/fonológicos.</p> <p>Espero que a metodologia se prolongue através dos outros encontros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C <p>O módulo I foi muito rico e interessante, pois relembramos aspectos etimológicos sobre a escrita, o que ela representa, o seu papel social e quanto é importante para o professor se apropriar de</p>

conhecimentos pedagógicos que sejam de fato relevantes para o ensino da competência escrita, pois esta é extremamente importante para as práticas sociais em que o aluno estará inserido.

O papel do professor é extremamente importante, pois ele deve conhecer bem o que de fato é a escrita e sua importância e ensiná-la de maneira eficaz e consciente, percebendo que seu papel é algo fundamental para que o aluno possa apropriar-se do conhecimento da escrita já que este é um letramento que o aluno deve adquirir na escola.

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

O professor PROF1A enfatizou o “andamento metodológico” do módulo como facilitador na compreensão das teorias apresentadas, assim sendo, podemos considerar a estrutura do módulo bem didática. Todavia, tal professor não escreveu nenhum comentário em relação ao ensino de ortografia e ao papel do professor como intermediador do ensino, dessa forma, não podemos afirmar que o objetivo geral do módulo foi alcançado com esse participante.

Posteriormente, no relato do professor PROF2C podemos concluir que alcançamos o objetivo proposto pelo módulo, pois o mesmo diz que “O papel do professor é extremamente importante, pois ele deve conhecer bem o que de fato é a escrita e sua importância e ensiná-la de maneira eficaz e consciente, percebendo que seu papel é algo fundamental para que o aluno possa apropriar-se do conhecimento da escrita já que este é um letramento que o aluno deve adquirir na escola”.

Outro ponto desse relato é o fato de o participante reconhecer como um material “rico”. Este termo, por sua vez, foi utilizado pelos dois participantes, com isso, concluímos que o material levou conhecimentos relevantes para a reflexão da competência escrita.

Retornando para o questionário de pesquisa inicial, os resultados da sexta questão, “Quais materiais de pesquisa você utiliza para planejar as aulas de ortografia?”, apontaram em primeiro lugar o uso do livro didático. De fato, essa decorrência já era esperada, visto que, na escola pública, os livros didáticos, na maioria das vezes, são os únicos livros que os alunos possuem em casa, pois são dados pelo próprio sistema público de ensino.

A internet aparece como o segundo item mais indicado na pesquisa. Diante disso, sabemos que são poucas as escolas públicas municipais de Fortaleza que possuem uma biblioteca bem equipada, dessa forma, entendemos o porquê da internet ser tão utilizada pelos professores, pois nela se encontra um universo de materiais e que, muitas das vezes, os professores projetam nas salas, pois não têm recursos na escola para fotocopiar as atividades.

Outros pontos foram mencionados como: gramática normativa e descritiva, dicionário, revistas e outros que podemos observar na tabela 04:

Tabela 04 – Resultados da 6ª e da 7ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem.

	Professores de escola regular	Professores de escola de tempo integral
MATERIAIS DE PESQUISA PARA PLANEJAMENTO DAS AULAS DE ORTOGRAFIA		
Livro didático	9	3
Internet	7	3
Gramática normativa	7	1
Dicionário	4	1
Textos de gêneros variados	2	1
Produções de textos dos alunos	2	0
Gramática descritiva	0	1
Livros de linguística	1	0
Revistas	1	0
Texto sobre diversidade da Língua	0	1
Nenhum material de pesquisa	1	0
ATIVIDADES USADAS NAS AULAS DE ORTOGRAFIA		
Atividade do livro didático	3	2
Atividade de ditado de palavras	2	2
Atividade de leitura	3	1
Atividade de cloze	0	4
Atividade de escrita	2	1
Atividade de leitura destacada	2	0
Atividade de bingo ortográfico	1	1
Atividade com dicionário	1	1
Atividade de treino ortográfico	1	1
Atividade dirigida de ortografia	1	0
Atividade de correção de palavras	1	0
Atividade de sites ortográficos	1	0
Atividade com exemplos ortográficos	1	0
Atividade de discussão	1	0
Atividade com música	1	0
Atividade de identificação de erros	1	0
Atividade de retextualização	0	1
Atividade com palavras cruzadas	0	1
Atividade de ditado de frases	1	0
Atividade de ditado de texto	1	0

Fonte: Dados de pesquisa.

Já na sétima questão, “Que tipo de atividades você aplica nas aulas de ortografia?”, podemos perceber que as atividades do livro didático são as mais utilizadas, confirmando o grande índice do livro didático como fonte de pesquisa pelos professores.

Em segundo lugar, ficou a atividade de ditado de palavras que é uma das atividades mais tradicionais. Outras também apareceram, tais como: atividade de

cloze, ditados de frases e de texto etc. Podemos afirmar que o ensino de ortografia, ainda, encontra-se inserido nas formas tradicionais. Morais (2010, p. 65) adverte em relação às práticas tradicionais quando diz que

[...] podemos observar que as práticas tradicionais vigentes (o ditado, a cópia. Os exercícios de treino e a recitação de regras) pecam por alguns traços comuns:

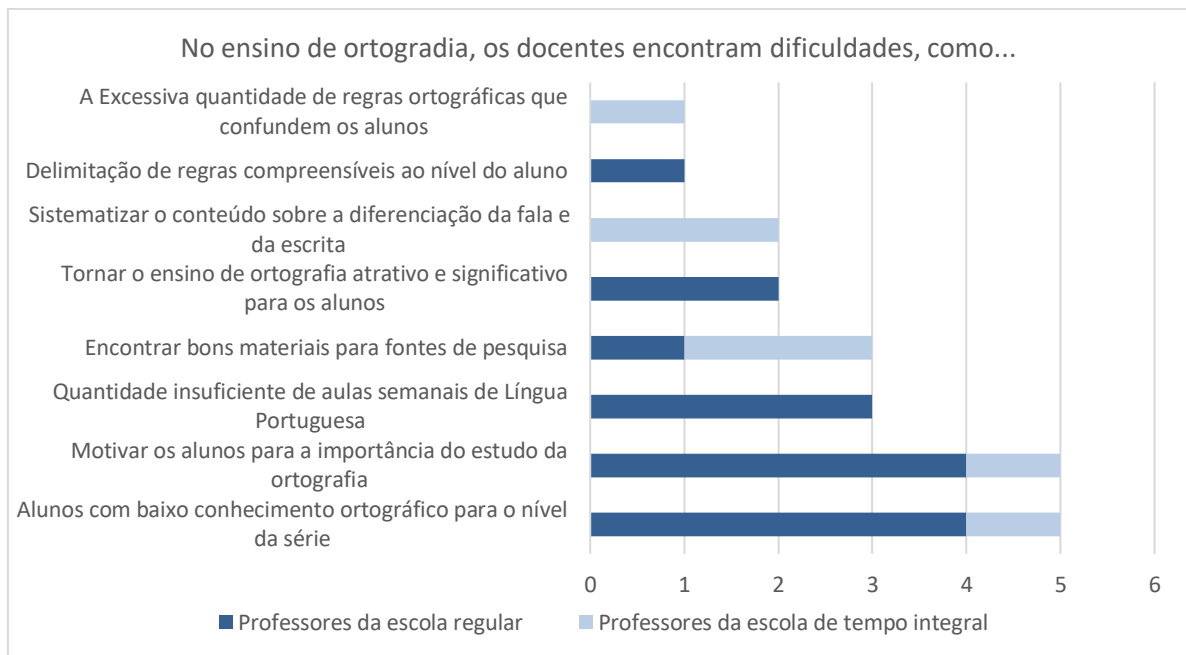
- em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de *verificar* se ele está escrevendo corretamente ou não.
- levam o aluno a assumir ante a ortografia uma *atitude mecânica, passiva* de quem aprende “repetindo”, “imitando um modelo certo”, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada.

Contudo, o que mais chamou atenção foi que apenas dois professores utilizaram as produções textuais dos alunos como material de pesquisa para as aulas. É um número muito baixo, partindo do entendimento que “[...] um ensino que leva a uma reflexão sistemática sobre determinadas dificuldades ortográficas não pode censurar a produção espontânea de textos.” (MORAIS, 2010, p. 81).

Em consonância com o que acabamos de argumentar, elaboramos o pré-teste (espontâneo e controlado) (Apêndices F, G, H e I) para que, a partir disso, produzíssemos as atividades de intervenção. Esse assunto será melhor detalhado no próximo tópico.

A oitava questão, “Quais as dificuldades que você encontra ao ensinar a ortografia em sala de aula?”, foi essencial para essa pesquisa, pois, por meio dela, conseguimos entender os pontos fracos no ensino da ortografia pela voz dos próprios agentes do conhecimento.

De todas as respostas, enumeramos oito dificuldades mais recorrentes e sistematizamos no gráfico 06:

Gráfico 06 – Resultado da 8ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem.

Fonte: Dados da pesquisa.

O obstáculo mais citado pelos professores foi o de que os alunos apresentam conhecimento ortográfico inferior à série em que estão inseridos. Esse motivo acaba desenvolvendo o segundo mais citado – motivar os alunos para a importância do estudo da ortografia - pois se o aluno não tem o conhecimento apropriado para entender o conteúdo daquela série, será mais difícil motivá-lo, principalmente para o estudo ortográfico.

Outros pontos apresentados foram em relação às regras ortográficas: Quais regras devem ser trabalhadas primeiramente? Como sistematizar tais regras e torná-las mais didáticas para os alunos? Todos esses questionamentos mostram que os docentes não possuem conhecimento teórico produtivo e reflexivo em relação ao ensino da ortografia. Em virtude disso, a formação continuada com foco no ensino de ortografia é algo de extrema importância para os docentes, principalmente para os da rede pública de ensino, na qual os alunos apresentam maior defasagem.

Depois de realizarmos o levantamento das dificuldades, percebemos que os docentes precisavam relembrar um assunto essencial para o estudo da ortografia, os processos fonológicos. Nossa intenção não ficou apenas nas definições e nas exemplificações dos termos, mas, sim, em mostrar a utilidade da apropriação do conteúdo, por parte dos professores, para uma melhor identificação dos desvios ortográficos. O estudo dos processos fonológicos é relevante para a compreensão de

vários aspectos, como: mudanças de língua, variações fonéticas e, o que mais nos interessa, questões de aquisição da linguagem (ROBERTO, 2016).

O módulo II (Apêndice C), como já falamos antes, foi destinado ao assunto de processos fonológicos. Os participantes avaliaram o encontro através dos relatos (Anexo F) no quadro 13:

Quadro 13 - Relatos de experiências dos professores sobre o módulo II.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A <p>Este momento formativo foi de grande valor, ajudando a recordar pressupostos teóricos ligados às aulas de ortografia e de fonética.</p> <p>Ainda, além do fato mencionado, faz-se significativa a oportunidade de discutir a teoria linguística em aplicação na rotina de sala. Nas formações propostas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) nem sempre é possível conduzir a discussão, com os professores da escola em comum, a todos os participantes, o que inviabiliza a aplicação das ideias.</p> <p>Sendo assim, considera-se única a possibilidade de reunir os colegas docentes e a Língua Portuguesa em um momento orientado e reflexivo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C <p>O módulo II trouxe uma nova perspectiva quanto aos processos fonológicos que, quando atrelados à prática pedagógica ganham o novo significado, pois conhecendo esses processos em sua teoria, podemos relacioná-los a nossa prática e dessa forma identificamos as melhores estratégias para sanar tais dificuldades e dessa forma teoria e prática se unem para um melhor trabalho pedagógico sobre o ensino da ortografia.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

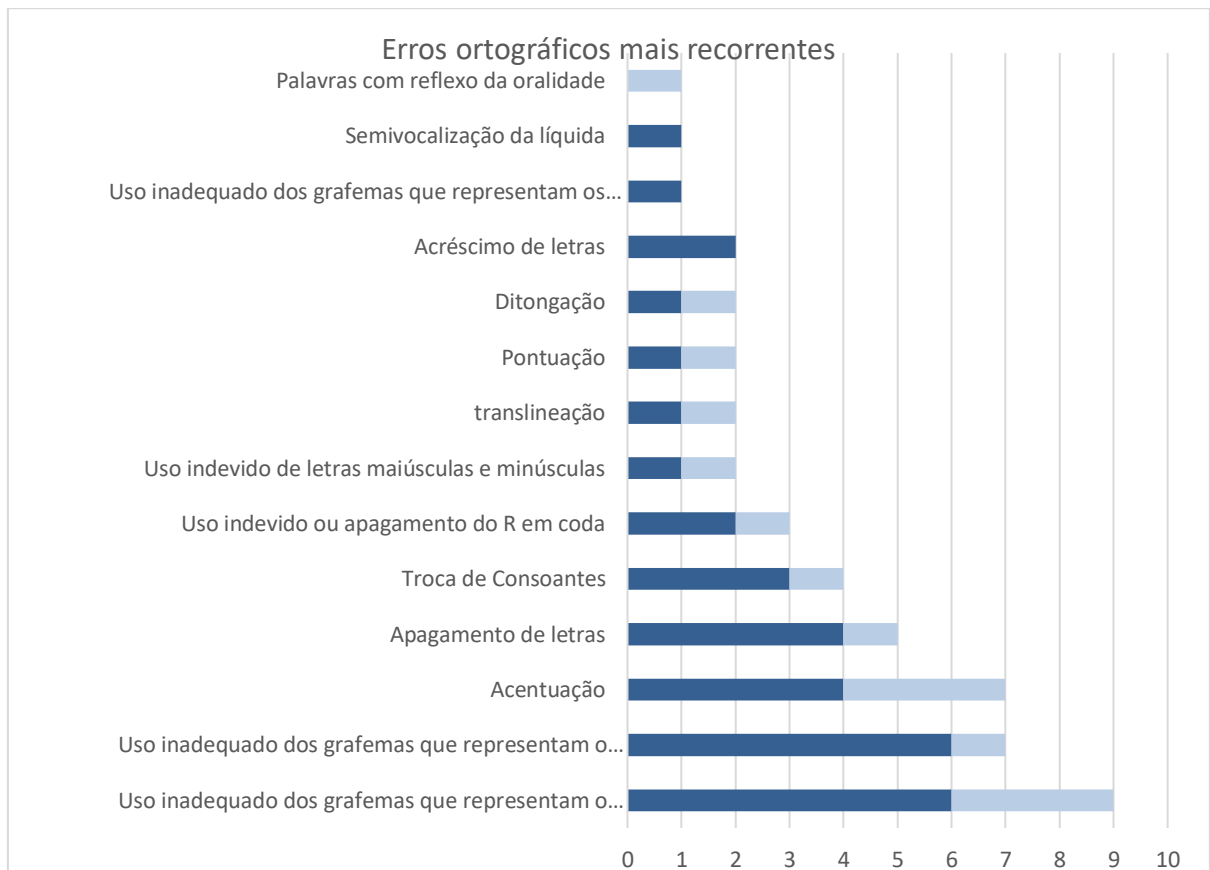
Acreditamos que o objetivo do módulo foi atingido, uma vez que, nos dois relatos, apontaram o encontro como um momento de relevante aprendizado sobre os processos fonológicos direcionado para a sala de aula. PROF1A destaca que “o momento formativo foi de grande valor, ajudando a recordar pressupostos teóricos ligados às aulas de ortografia e de fonética.” Concordando com o argumento anterior, PROF2C ressalta que o encontro proporcionou uma nova perspectiva em relação ao conteúdo sobre processos fonológicos e diz que “[...] conhecendo esses processos em sua teoria, podemos relacioná-los a nossa prática e dessa forma identificamos as melhores estratégias para sanar tais dificuldades [...].”

A formação continuada não serve apenas para fornecer conhecimento aos professores, mas, também, proporcionar um espaço seguro e reflexivo, onde os docentes consigam dialogar com seus pares e, assim, construir estratégias mais estruturadas. Em relação a isso, PROF1A comenta que considera “única a

possibilidade de reunir os colegas docentes e a Língua Portuguesa em um momento orientado e reflexivo.”

Da nona questão, “Que tipos de erros ortográficos você encontra mais frequentemente nas produções dos seus alunos?”, organizamos o resultado no gráfico 07:

Gráfico 07 – Resultados da 9ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os erros indicados pelos professores, os quais apresentamos no gráfico, foram comprovados no resultado do nosso pré-teste espontâneo⁸.

Ainda nessa questão, outros desvios também foram citados, mas não estão no gráfico acima, pois não são erros ortográficos, como:

- a) concordância verbal;
- b) concordância nominal
- c) semântica.

⁸ O resultado está nas páginas 88 e 89.

Notamos que alguns docentes não reconhecem os limites das esferas ortográficas, gramaticais e semânticas. Com isso, para estes professores, ficará difícil planejar aulas específicas de ortografia, pois certamente confundirão os limites e os alunos provavelmente não apresentarão resultados positivos.

Por conta disso, desenvolvemos o módulo III (Apêndice D), que consistiu no embasamento teórico sobre regularidades e irregularidades ortográficas, tendo o objetivo de repassar o conhecimento, primeiramente, aos professores para que, posteriormente, os mesmos pudessem trabalhar com os seus alunos. O foco inicial do conhecimento tem que ser o docente, pois entendemos que, para nós, professores, “podemos ajudar nossos alunos na reconstrução de cada conteúdo do currículo escolar, precisamos aprofundar continuamente os saberes que temos a respeito do objeto ou tema a ser ensinado.” (MORAIS, 2010, p. 10).

Abaixo temos os relatos dos professores (Anexo G) referentes ao módulo III e podemos assegurar que o objetivo foi alcançado, pois os dois participantes comentaram sobre a importância da apropriação do conhecimento por parte do professor para que, assim, repasse aos alunos de forma mais produtiva.

Outro ponto relevante é a ênfase positiva que os participantes dão ao mencionar que a formação continuada concilia teoria e prática.

Quadro 14 – Relatos de experiências dos professores sobre o módulo III.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A <p>Como eu já havia mencionado em outros iguais momentos como estes são essenciais, pois conciliam teoria com prática em sala de aula.</p> <p>Esta formação ajudou a que registrássemos os casos mais comuns de desacordos no que diz respeito à representação escrita.</p> <p>A troca de experiência com o colega e a formadora também ajudou a entendermos a regularidade de muitas palavras da escrita. Tal percepção é importante para encaminharmos ações corretivas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C <p>No módulo III, podemos refletir o quanto é importante o professor saber o que são regularidades e irregularidades na ortografia e, principalmente, ter bem claro em sua prática como professor o que deve de fato ser ensinado ao aluno e o que deve ser conhecimento do professor quanto as regras ortográficas.</p> <p>O professor estando apropriado desses conhecimentos poderá ensinar de maneira mais produtiva a ortografia ao seu aluno, levando-o a compreender melhor seu sentido e formulando hipóteses sobre os diversos aspectos ortográficos.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

Por fim, no módulo IV (Apêndice E) trouxemos propostas de atividades reflexivas, baseadas em Morais (2010), tanto para as regularidades como para as irregularidades ortográficas. A finalidade do módulo era apresentar propostas de atividades de ortografia reflexivas e que incentivassem os alunos a elaborar hipóteses ortográficas. Em relação a isso, Morais (2010, p. 64) diz que

[...] a criança não é exatamente ajudada a refletir e organizar seus conhecimentos ortográficos, de modo a poder elaborar, uma compreensão das regras que estão por trás das lacunas (ou “quadrinhos”, “triângulos”, etc.). Quando ela consegue avançar, é porque pensou por conta própria, fez sozinha a reflexão/reelaboração de seus saberes sobre a ortografia.

Nesse módulo, os professores puderam discutir a prática das teorias até aqui apresentadas.

A avaliação do encontro foi feita através dos relatos de experiência (Anexo H) no quadro 15:

Quadro 15 - Relatos de experiências dos professores sobre o módulo IV.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A <p>O aprendizado deste momento formativo foi muito bom. Vinhamos, por meio das formações, percebendo pouco a pouco como trabalhar com regularidades para compor a aula de ortografia. Nesse caso não houve surpresa.</p> <p>Contudo, no que diz respeito ao “saber elementar” o foco ortográfico e a aula, por certo que meu trabalho quanto à ortografia tem sido mais quantitativo. Às vezes, é mais proveitoso centrar-se em um único aspecto gráfico-fonético do que alargar o conteúdo, dificultando as sistematizações.</p> <p>Assim essa lição me ficou.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C <p>No módulo IV, podemos conhecer o que Morais propõe sobre o ensino da ortografia em uma perspectiva em que o professor sabe quais dificuldades ortográficas o aluno tem e como pode auxiliá-lo nesse processo.</p> <p>As atividades de Morais propõem algo que rompe com as atividades ortográficas comuns e que, muitas vezes, eram feitas sem um foco ou objetivo específico ao contrário das atividades aqui propostas pelo autor, apresentam objetivo claro, sua utilidade e aplicabilidade em sala de aula.</p> <p>As atividades aqui propostas apresentam foco, relevância, criatividade, possibilidade de uma postura mais ativa por parte do aluno, a medida em que ele pode criar hipóteses ao se apropriar dos conhecimentos da escrita.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

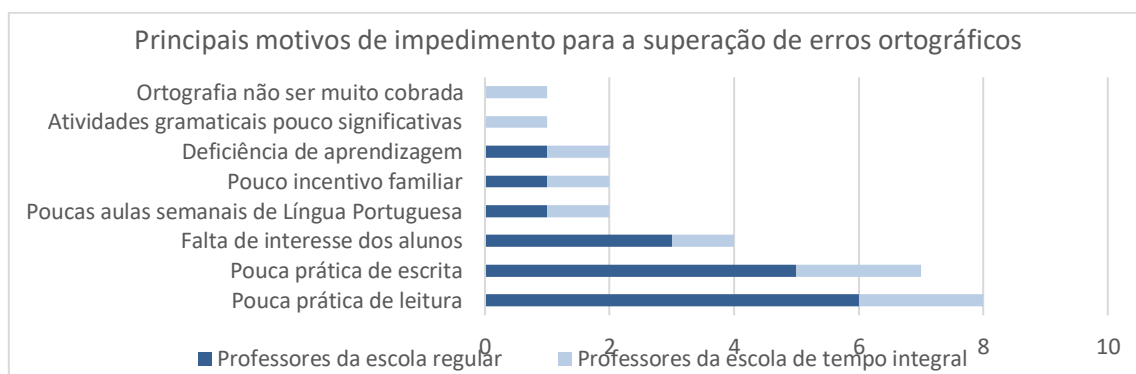
O encontro do módulo IV alcançou o objetivo almejado, visto que os participantes relataram várias características das propostas de atividades reflexivas aprendidas, como: escolher uma regularidade ou irregularidade para ser trabalhada

de cada vez e criar possibilidades para que o aluno possa refletir e desenvolver suas hipóteses ortográficas.

Entre os encontros dos módulos III e IV, apresentamos aos docentes as atividades de intervenção⁹ (Apêndice J, K, L e M) que foram criadas a partir dos resultados das avaliações dos pré-testes. Esse assunto será melhor detalhado no próximo tópico.

Os docentes, que lecionam no fundamental II, encontram dificuldades ortográficas, as quais deveriam ter sido sanadas durante os anos do fundamental I, que, muitas vezes, acompanham os alunos em toda sua jornada escolar. Desse modo, na décima questão, perguntamos “Por que você acha que alunos chegam ao final do ensino fundamental com erros ortográficos que já deveriam ser superados?” e os resultados encontram-se no gráfico 08:

Gráfico 08 – Respostas da 10ª questão do terceiro eixo do questionário de sondagem.



Cada um dos obstáculos mencionados pelos docentes é, de fato, significativo para a não evolução ortográfica do educando. Todavia, nenhum dos entrevistados citou o conhecimento ortográfico deficitário por parte do educador. Visto que “mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores, precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e complexidade do seu trabalho.” (CAGLIARI, 1997, p. 13). Nós, professores de Língua Portuguesa do fundamental séries finais, não somos considerados alfabetizadores, pois os alunos devem ingressar nessa etapa de ensino devidamente alfabetizados, mas sabemos que isso não acontece em todos os casos, por esse motivo, devemos ser preparados com formações que atendam a nossa realidade e, assim, com as

⁹ O assunto sobre atividades de intervenção pode ser encontrado na página 57.

estratégias certas, consigamos amenizar a defasagem que existe em relação à escrita dos alunos da rede pública.

Posteriormente perguntamos, na décima primeira questão, “Quais sugestões você daria para melhorar o ensino de ortografia em sala de aula?” e as sugestões estão no quadro 16:

Quadro 16 – Sugestões dos professores para a melhoria do ensino de ortografia.

SUGESTÕES PARA A MELHORIA DO ENSINO DE ORTOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> • Professores da escola regular
<p>Todos os professores de todas as matérias atentassem para o ensino de ortografia.</p>
<p>Acredito que o trabalho constante com a leitura e com a escrita ajudaria, como, também, exercícios interessantes que promovam o contato e a reflexão do aluno quanto às conversões da ortografia.</p>
<p>Enfocar mais atividades escritas nos exercícios, nem sempre com palavras isoladas. Priorizar, assim, a ortografia dentro da funcionalidade dos gêneros.</p>
<p>Na minha opinião já é bem trabalhado.</p>
<p>Essa responsabilidade deveria ser de todos os professores, não apenas do professor de Língua Portuguesa.</p>
<p>Aprender brincando é uma das formas que ajudam na aprendizagem do aluno.</p>
<p>Mais atividades de leitura e de escrita formal.</p>
<p>Intensificar a leitura e a escrita.</p>
<p>Aulas complementares e projetos de incentivo da leitura e da escrita.</p>
<p>O ensino e ortografia pode melhorar com a leitura, quanto mais leitura, melhor será a escrita.</p>
<p>O trabalho com texto, leitura e escrita.</p>
<p>Leituras atrativas que despertem o interesse dos alunos.</p>
<p>Que todos os professores dessem a mesma importância à ortografia e se unissem em projetos para trabalhar a escrita de forma constante e prazerosa.</p>
<p>O aumento da carga horária de Língua Portuguesa para que possamos dedicar um tempo maior para desenvolver métodos que levem o aluno para se apropriar das regularidades e convenções das palavras em Língua Portuguesa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Professores da escola de tempo integral
<p>Com mais leituras e a utilização da gramática de uso e reflexão.</p>
<p>Focar mais em aula de leitura, nas quais o aluno possa ter mais contato com os livros paradidáticos e mais atividades que privilegiem a ortografia.</p>
<p>Haver professores de produção escrita que pudessem dar uma atenção mais individualizada para os alunos.</p>
<p>Aulas divertidas e trabalhar com as redes sociais.</p>
<p>Que fosse reforçado o treino ortográfico e que o ensino da ortografia se desse de forma mais lúdica, mais descontraída. Sabendo que é apenas uma das formas da língua.</p>
<p>Aulas mais dinâmicas, interativas. Focarmos mais na ortografia dos alunos. Termos mais tempo para fazermos laboratório de redação, algo individualizado e <i>feedback</i> para o aluno na hora da correção.</p>

Fonte: Relatos dos professores, 2019.

As soluções apresentadas pelos entrevistados são bem significativas. Para um aprendizado produtivo, é necessário que os docentes estejam sempre inovando a forma como passam o conteúdo. No entanto, no ensino de ortografia, além de inserir estratégias lúdicas e diferenciadas, os professores precisam sempre definir metas, pois “[...] quem não tem metas não antevê aonde quer chegar, não planifica sua ação...

pode não conseguir progressos significativos no rendimento que seus alunos expressam ao escrever.” (MORAIS, 2010, p. 75).

Uma resposta que chamou bastante atenção foi “Na minha opinião já é bem trabalhado”, porque impede qualquer situação de inovação, como, também, impede a reflexão de como está e de como pode melhorar, visto que a educação deve ser um constante processo reflexivo.

Por fim, concluímos com a décima segunda questão (Anexo D), “Na sua opinião, uma formação continuada em ensino de ortografia para os professores da rede pública municipal ajudaria a amenizar as dificuldades encontradas em sala de aula em relação ao ensino de ortografia? Justifique sua resposta” e o resultado foi: 18 professores responderam sim e 2 responderam não.

Nesse item, 90% dos entrevistados concordaram que uma formação continuada seria de grande ajuda para amenizar as dificuldades ortográficas, visto que os professores iriam munir-se de conhecimentos práticos específicos para a área do conhecimento ortográfico.

4.2 Sequência de atividades

A sequência de atividades foi criada com o intuito de oportunizar situações, nas quais os professores pudessem praticar as teorias discutidas nos encontros da sequência formativa.

Assim, realizamos: uma atividade de escrita espontânea (pré-teste), uma atividade de escrita controlada (pré-teste), duas atividades de intervenção, uma atividade de escrita espontânea (pós-teste) e uma atividade de escrita controlada (pós-teste).

Antes de adentrarmos nas análises dos resultados das avaliações, apresentaremos relatos descritivos dos professores sobre as turmas que participaram da pesquisa. Exporemos tais informações para que possamos ter uma visão mais completa em relação aos alunos e, assim, analisarmos os resultados obtidos com mais propriedade. Os relatos (*Anexo O*) podem ser visualizados no quadro 17:

Quadro 17 – Relatos sobre a caracterização das turmas.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A (6° A) <p>De modo geral, o “6° A tarde” é considerada uma turma de bom rendimento pelos professores. Há apenas um aluno fora da faixa etária e outro laudado como especial.</p> <p>Então, em sua quase integridade o “6° A” apresenta alunos em idade apropriada para cursá-lo. Contudo, é inegável que haja aqueles com mais dificuldades de aprendizado, também, no que se refere à ortografia.</p> <p>A julgar pelo aspecto disciplinar, a sala sob foco não apresenta grandes problemas, a não ser os aceitáveis a tal nível de escolaridade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C (6°C) <p>A turma do 6° ano C do turno da tarde apresenta um alto índice de alunos fora de faixa e com muitas dificuldades de aprendizagem e um alto nível de defasagem.</p> <p>A frequência da turma era baixa, o comportamento nas aulas não era bom, a maioria dos alunos tinham dificuldade de concentração e de resolução de atividades.</p> <p>O rendimento da turma era ruim, pois era notório o desinteresse, a defasagem e o pouco acompanhamento por parte dos pais, além da dificuldade da turma, alguns fatores externos contribuíram para que a turma não melhorasse, fatores como: problemas familiares, precariedade dos recursos didáticos, pois muitas vezes em uma sala faltava o mais básico como: iluminação adequada, ventiladores etc.</p> <p>O professor, por sua vez, tem a grande responsabilidade de ensinar e obter grandes resultados, apesar de tantos desafios, porém não é fácil solucionar tais dificuldades.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

Pela descrição do professor, os alunos da turma do 6° A são “considerados de bom rendimento”, ou seja, conseguem superar as dificuldades postas pelo nível do ano cursado e, com isso, apresentam bons resultados.

Outro ponto bastante positivo, é o fato de a maioria da turma estar com a idade regular para o 6° ano (“dentro da faixa”), porque as atividades e os conteúdos são pensados para uma determinada faixa etária. Quando alguém possui idade diferente, acaba achando os métodos desinteressantes e a consequência, muitas vezes, é de se tornar um aluno desestimulado.

Ao contrário da turma A, o 6° ano C apresenta rendimento baixo, idade diferente da que é recomendada para a série, sendo este fator uma das causas para o índice alto de defasagem.

O professor também pontuou fatores externos que contribuem para a dificuldade de aprendizado da turma, como: problemas familiares, precariedade dos recursos didáticos, falta de iluminação adequada, falta de ventiladores etc. Em relação a isso, Cacliari (1992, p. 12) faz uma reflexão:

Assim, quando se pensa em qualidade de ensino, sempre se apela para a atuação dos professores, para a sua incompetência e para a má vontade dos alunos de hoje em dia. Mas como alguém pode desempenhar o seu trabalho corretamente sem os recursos mínimos dispensáveis?

Os fatores externos têm um grande peso e, por conta disso, acabam se tornando obstáculos a mais para os docentes enfrentarem em sala de aula.

Enfim, a quantidade de alunos que participaram de todas as etapas foram: 19 no 6º A e 12 no 6º C. Esse número foi analisado detalhadamente nos tópicos a seguir.

4.2.1 Pré-testes de escrita espontânea e de escrita controlada

A escrita espontânea é uma ferramenta eficiente para o planejamento do conteúdo ortográfico, porque os alunos escrevem com “mais liberdade” e, com isso, apresentam erros que “são pistas preciosas para o professor planejar seu ensino, para decidir sobre a sequenciação das dificuldades ortográficas que ajudará seus alunos a superar” (MORAIS, 2010, p. 80).

A atividade constituía de uma história em quadrinhos, não verbal, do personagem Chico Bento da Turma da Mônica, e os alunos, a partir disso, deveriam produzir um texto. Utilizamos essa atividade (Apêndices F e G) como pré-teste e pós-teste de escrita espontânea. Na figura 09, apresentamos a história em quadrinho:

Figura 09 – História em quadrinhos do personagem Chico Bento da turma da Mônica.



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/23168067>.

Preparamos uma revisão sobre tipos de textos e elementos da narrativa. Além disso, disponibilizamos um texto como exemplo para que os alunos tivessem segurança na hora de produzirem o seu texto.

Os professores observaram e relataram (Anexos I) a impressão dos alunos no momento da produção de texto:

Quadro 18 – Relatos sobre a aplicação do pré-teste de escrita espontânea.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A (6° A) <p>Os alunos fizeram a atividade em tempo menor do que o previsto e eles já sabiam mais do que o esperado sobre tipologia e elementos do texto narrativo.</p> <p>Contudo, houve um pouco de dificuldade na compreensão de algumas palavras dos textos que ilustram as referidas tipologias, pois estavam/estão em um nível de vocabulário muito formal para o sexto ano.</p> <p>Os alunos se envolveram com as atividades e não foi difícil fazer com que visualizassem a proposta. Ainda, achei que haveria mais dúvidas (perguntas) sobre ortografia no momento da redação. Houve perguntas sobre como escrever determinadas palavras, mas de apenas uma aluna.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C (6°C) <p>A atividade de pré-teste foi realizada em duas aulas, sendo o primeiro momento de explicação sobre os tipos de textos e alguns gêneros textuais e um foco maior para a tipologia narrativa que seria proposta no pré-teste.</p> <p>Durante a exposição teórica, os alunos se mostraram um pouco dispersos. Após a exposição do professor, os alunos foram convidados a produzir um texto narrativo a partir de um quadrinho da turma da Mônica.</p> <p>A turma realizou a atividade, porém demonstraram muita dificuldade na hora de produzir o texto.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

A revisão foi de grande valia, principalmente para o 6°C, porém os textos, que foram disponibilizados como exemplos, excederam o nível dos alunos, consideramos, então, um ponto negativo e que deve ser revisto ao ser aplicado em uma outra oportunidade.

Em relação à proposta de escrita, de acordo com os relatos acima, percebemos que a turma do 6° A teve mais facilidade na execução da atividade do que a turma do 6° C.

Depois de aplicado o pré-teste, corrigimos os textos e compilamos os erros de ortografia, classificando-os de acordo com o seu processo fonológico. Por fim, contabilizamos os desvios para saber qual o processo fonológico mais recorrente nas turmas participantes.

Elaboramos dois gráficos, um para cada turma, os quais tiveram os processos fonológicos divididos nas categorias definidas por Roberto (2016) e, dessa forma, foi possível observar o processo mais recorrente de cada categoria e, também, aquele que se sobressaiu em comparação a todos os outros.

Gráfico 09 - Processos fonológicos encontrados nos textos dos alunos do 6° A.

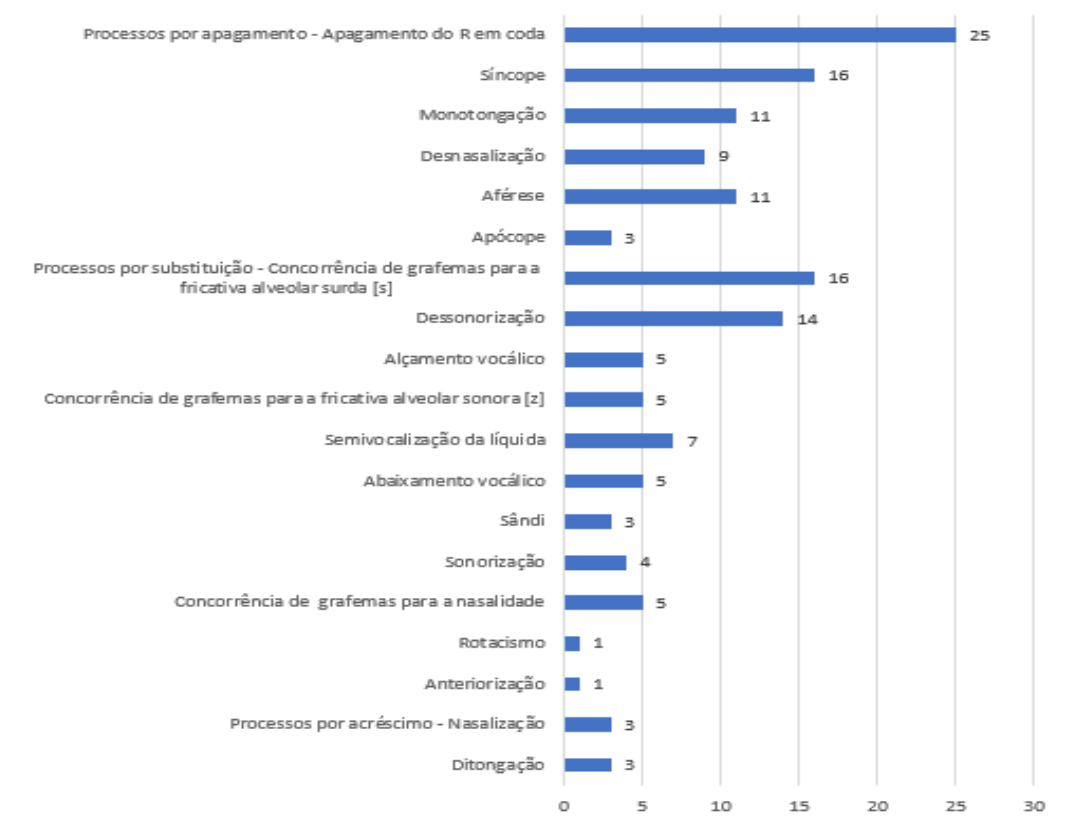


Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir do gráfico 09, observamos que os processos fonológicos mais recorrentes foram “apagamento do R em coda” (processo por apagamento), seguido pela “monotongação” (processo por apagamento) e pelo “alçamento vocálico” (processo por substituição). Vários outros processos apareceram em menor escala, porém, independente dos números, todos os processos devem ser abordados pelo docente, na medida da realidade de cada turma.

Sendo assim, nesta pesquisa abordamos apenas o processo fonológico que se destacou em primeiro lugar – apagamento do R em coda.

Gráfico 10 – Processos fonológicos encontrados nos textos dos alunos do 6º C.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Em consonância com o resultado do pré-teste do 6ºA, a turma do 6ºC também apresentou o processo fonológico “apagamento do R em coda” (processo por apagamento) como mais recorrente.

Esse processo, além de ser observado em maior número de ocorrência, esteve presente na escrita de mais de 80% dos alunos das duas turmas.

Logo que identificamos o desvio mais recorrente, elaboramos um pré-teste controlado para focarmos exclusivamente no processo fonológico “apagamento do R em coda”.

A respeito do processo de sondagem, Morais (2016) explica que, ainda que as produções textuais se constituam em uma excelente fonte de investigação das dificuldades de escrita dos alunos, a análise de seus desempenhos ortográficos não deve ficar restrita aos textos espontâneos.

Se usássemos exclusivamente o diagnóstico do pré-teste de escrita espontânea, ficaríamos limitados, pois é importante considerar que o aluno, ao compor seu texto, selecionará as palavras em função de seu repertório vocabular e de certas restrições (gênero, tema, objetivos, interlocutor etc.), nada garante que em

seus escritos apareçam palavras que contenham algumas (ou várias) das correspondências som grafia que gostaríamos de sondar se ele já dominou (MORAIS, 2010, p. 29-30).

Dessa forma, escolhemos, para tal avaliação, um exercício lacunado (Apêndice H e I) da música ‘Trem Bala’ da cantora Ana Vilela, do qual foram omitidas 38 palavras: 28 escritas com R em coda e 10 escritas sem o R em coda.

Para a aplicação, os professores foram orientados a levarem caixas de som para que os alunos pudessem ouvir a música e não houvesse nenhuma interferência, possivelmente artificializada, da fala do aplicador. Também recomendamos que tocassem a música três vezes, assim, os alunos poderiam recuperar alguma palavra que, a princípio, não ouviram.

Os docentes relataram (Anexo J) a experiência da aplicação do pré-teste controlado e podemos observar no quadro 19:

Quadro 19 – Relatos sobre a aplicação do pré-teste de escrita controlada.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A (6° A) A atividade foi bem recebida, principalmente porque (a atividade) pareceu quebrar a rotina da sala. Contudo, o número de reproduções da música foi maior do que o esperado (três vezes), sem contar nas pausas que foram necessárias a fim de que ouvissem o áudio. No tocante ao que percebi, a turma pareceu tranquila, salvo um aluno, o qual dizia que não conseguia acompanhar a velocidade de reprodução do som. Conclui-se que a atividade foi de grande rendimento no que se refere a sua aplicação.
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C (6° C) O pré-teste consistia em ouvir uma música chamada Trem Bala da autora Ana Vilela e, com a letra da música em mãos, os alunos deveriam, conforme a orientação do professor, preencher as lacunas que haviam letra. A maior parte da turma demonstrou dificuldade em preencher as lacunas e constantemente tentavam pedir ajuda ao colega mais próximo para conseguir completar a tarefa. A participação foi satisfatória, pois, apesar das dificuldades, os alunos tentaram fazer a tarefa proposta.

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

Percebemos, através dos relatos, que a aplicação foi tranquila e os alunos se empenharam na realização da atividade. Todavia, o professor precisou colocar a música além da quantidade sugerida.

Posterior à aplicação do teste controlado, contabilizamos os acertos e os erros de cada atividade. Em seguida, fizemos a análise do teste de escrita

espontânea, dessa vez focados no processo fonológico do apagamento do <r> em coda, contabilizamos novamente os erros e, neste momento, também os acertos, a fim de chegar ao percentual de erros. Colocamos, também, os números e a porcentagem dos espaços em branco, ou seja, lacunas que não foram respondidas pelos alunos.

Tabela 05 – Resultado dos pré-testes (escrita espontânea e controlada).

N°	Escrita espontânea (6°A)				Escrita controlada (6° A)											
	Acerto	%	Erro	%	Acerto / palavra COM R em coda	%	Erro / palavra COM R em coda	%	Acerto / palavra SEM R em coda	%	Erro / palavra SEM R em coda	%	Espaço em branco	%		
01	07	87,5	1	12,5	28	100	0	0	10	100	0	0	0	0		
02	17	94,4	1	5,5	27	96,4	1	3,5	10	100	0	0	0	0		
03	1	20	4	80	24	85,7	4	14,2	9	90	1	10	18	47,3		
04	3	27,2	8	72,7	25	89,2	3	10,7	9	90	1	10	8	21		
05	4	66,6	2	33,3	22	78,5	6	21,4	10	100	0	0	5	13,1		
06	2	10,5	17	89,4	20	71,4	8	28,5	10	100	0	0	11	28,9		
07	13	92,8	1	7,1	25	89,2	3	10,7	10	100	0	0	0	0		
08	3	33,3	6	66,6	24	85,7	4	14,2	6	60	4	40	12	31,5		
09	2	25	6	75	16	57,1	12	42,8	9	90	1	10	2	5,2		
10	6	85,7	1	14,2	22	78,5	6	21,4	8	80	2	20	2	5,2		
11	1	50	1	50	27	96,4	1	3,5	10	100	0	0	0	0		
12	11	100	0	0	28	100	0	0	10	100	0	0	0	0		
13	12	85,7	2	14,2	28	100	0	0	10	100	0	0	0	0		
14	0	0	11	100	5	17,8	23	82,1	10	100	0	0	4	10,5		
15	7	77,7	2	22,2	28	100	0	0	10	100	0	0	0	0		
16	11	84,6	2	15,3	18	64,2	10	35,7	8	80	2	20	0	0		
17	14	0	0	0	24	85,7	4	14,2	10	100	0	0	19	50		
18	4	100	0	0	28	100	0	0	9	90	1	10	0	0		
19	6	100	0	0	27	96,4	1	3,5	10	100	0	0	0	0		
Tota	124	65,6	65	34,3	446	83,8	86	16,1	178	93,6	12	6,3	81	11,2		
					Total geral de acertos (teste - controlado)				624	%	Total geral de erros (teste - controlado)				98	%
					748				%	163				%		
Total geral de acertos (testes – espontâneo e controlado)					748				82,1	Total geral de erros (testes – espontâneo e controlado)					163	17,8
N°	Escrita espontânea (6° C)				Escrita controlada (6° C)											
	Acerto	%	Erro	%	Acerto / palavra COM R em coda	%	Erro / palavra COM R em coda	%	Acerto / palavra SEM R em coda	%	Erro / palavra SEM R em coda	%	Espaço em branco	%		
01	2	66,6	1	33,3	24	85,7	4	14,2	9	90	1	10	0	0		
02	4	100	0	0	15	53,5	13	46,4	10	100	0	0	0	0		
03	2	20	8	80	26	92,8	2	7,1	9	90	1	10	25	65,7		
04	3	50	3	50	21	75	7	25	9	90	1	10	19	50		
05	1	33,3	2	66,6	24	85,7	4	10,5	10	100	0	0	8	21		
06	5	83,3	1	16,6	15	53,5	13	46,4	8	80	2	20	0	0		
07	1	20	4	80	18	64,2	10	35,7	8	80	2	20	0	0		
08	2	66,6	1	33,3	17	60,7	11	39,2	9	90	1	10	0	0		
09	13	81,2	3	18,7	17	60,7	11	39,2	10	100	0	0	0	0		
10	11	100	0	0	28	100	0	0	10	100	0	0	0	0		
11	9	81,8	2	18,2	25	89,2	3	10,7	8	80	2	20	0	0		
12	5	83,3	1	16,6	25	89,2	3	10,7	10	100	0	0	0	0		
Tota	58	69	26	30,9	255	75,8	81	24,1	110	91,6	10	8,3	52	11,4		

	Total geral de acertos (teste - controlado)	365	% 80	Total geral de erros (teste - controlado)	91	% 19,9
Total geral de acertos (testes – espontâneo e controlado)	423	% 78,3	Total geral de erros (testes – espontâneo e controlado)	117	% 21,6	

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar a tabela 5, podemos perceber que as duas turmas apresentaram maior índice de erros no teste de escrita espontânea. A turma do 6º ano A mostrou um índice de erros de 34,3% e a do 6º ano C, um índice de 30,9%.

É esperado obter um maior índice de erros na escrita espontânea, pois esta proporciona ao aluno autonomia para escolher as palavras que irá usar. Dessa maneira, as duas turmas atenderam a essa expectativa.

Os resultados da tabela 05 serão contrapostos aos resultados dos pós-testes, na subseção “4.2.3 Pós-testes de escrita espontânea e de escrita controlada”, assim, poderemos verificar quanto a formação continuada ajudou a amenizar a dificuldade referente a esse processo fonológico.

4.2.2 Atividades de intervenção

Nesse tópico, discutiremos sobre as aplicações das atividades, as quais tiveram o intuito de minimizar os erros, decorrentes do processo fonológico de apagamento do <r> em coda, apresentados pelos alunos das duas salas de 6º ano.

4.2.2.1 Atividade de intervenção 1

Esta proposta (Apêndices J e K) foi pensada baseada nas atividades do Caderno de sala de aula: caderno I ensino de ortografia, organizado por Lúta Lerche Vieira Rocha, e tinha o objetivo de trabalhar a diferença entre o infinitivo, que possui <r> em coda, e o verbo conjugado, que não possui <r> em coda. Mesmo que na escrita a diferença seja bem clara, a pronúncia dificulta a percepção, pois o /r/ pós-vocálico, independente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais.

Os docentes discutiram sobre a aplicação em relatos (Anexo K) e ficou claro que o ensino reflexivo de ortografia não é uma novidade apenas para o discente, mas, também, para o docente. Quando o participante PROF1A relata que “minha dificuldade foi orientar os alunos sobre as resoluções das questões sem que lhe

oferecessem respostas prontas”, percebemos uma mudança de comportamento no ensino, uma preocupação em fazer com que o aluno reflita. Com isso, evidencia-se um resultado positivo da formação continuada em relação à mudança do ensino tradicional para o ensino reflexivo da ortografia.

Já em relação ao aprendizado, o participante PROF2C percebeu que alguns alunos conseguiram elaborar as hipóteses ortográficas, “observei que os alunos (alguns) conseguiram formular hipóteses sobre o tema em estudo (r em final de sílaba)”. De acordo com isso, também, poderemos classificar como positivo o resultado da formação continuada em relação à mudança do aprendizado tradicional para o aprendizado reflexivo.

As impressões dos docentes podem ser visualizadas no quadro 20:

Quadro 20 – Relatos sobre a aplicação da atividade de intervenção 1.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A (6° A) <p>Os alunos responderam a atividade em tempo menor do que o previsto. No entanto, imaginava que levariam mais tempo para responder à questão 4, o que não ocorreu.</p> <p>Nas questões 5 e 6, o raciocínio dos alunos foi idêntico para a justificativa das questões. Ambas têm como tema a diferenciação do infinitivo verbal, talvez por isso, as justificativas tenham se aproximado.</p> <p>No geral, minha dificuldade foi orientar os alunos sobre as resoluções das questões sem que lhes oferecessem respostas prontas. Isso aconteceu porque o meu nível de exposição dependeu da compreensão dos discentes. Sendo assim, quando não falavam, eu precisava estimular a reflexão, com cuidado acerca dos limites do estímulo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C (6° C) <p>A atividade proposta continha uma letra de música (Te ver) com questões interpretativas e, em seguida, algumas questões ortográficas relacionadas ao “r” em final de sílaba, que foi uma dificuldade observada na primeira atividade (pré-teste) com maior incidência de erros.</p> <p>No geral, a turma participou bem da atividade, alguns alunos conseguiram resolver com mais facilidade as questões propostas e outros se mostravam perdidos durante a explicação e correção.</p> <p>Durante o processo de resolução da atividade, observei que os alunos (alguns) conseguiram formular hipóteses sobre o tema em estudo (r em final de sílaba).</p> <p>No momento da correção, observei que alguns alunos, que geralmente costumam ser mais atentos, perceberam que quando a palavra termina com um r a sílaba fica mais forte, portanto, sendo uma oxítona.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

Foram analisadas as atividades de intervenção 1, referente às duas turmas, e o resultado está exposto na tabela 06. Detalhamos as questões respondidas pelos alunos através de cores, as quais explicamos na legenda

Tabela 06 – Resultado da atividade de intervenção 1.

6ºA – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1								
Nº	Questões 1º, 2º e 3º - Interpretação de texto	4º questão	5º questão	Observação da 5º questão	6º questão	Observação da 6º questão	7º questão	8º questão
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
6ºC – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1								
Nº	Questões 1º, 2º e 3º - Interpretação de texto	4º questão	5º questão	Observação da 5º questão	6º questão	Observação da 6º questão	7º questão	8º questão
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
12								

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda:

	Questão completa e correta
	Questão incompleta ou parcialmente correta
	Questão errada
	Questão não respondida

Fonte: Dados da pesquisa

A atividade iniciava com três questões de interpretação de texto e, de acordo com a tabela de resultado, todos os alunos tiveram êxito.

A partir da quarta questão, o assunto foi direcionado para o processo fonológico de apagamento do <r> em coda. Dessa maneira, o item consistia em formar

verbos no infinitivo utilizando as sílabas que eram oferecidas dentro de um quadro. A forma lúdica de trabalhar a ortografia desperta o interesse do aluno, como diz Morais (2010, p.32-33)

Para conseguir que as crianças se interessem em escrever corretamente, precisamos desenvolver no cotidiano escolar uma atitude geral de curiosidade sobre a língua escrita como um objeto de conhecimento cujos detalhes podemos desvelar. Entre esses detalhes está a forma correta das palavras.

Observando o resultado, percebemos que os alunos não apresentaram dificuldade em realizar a questão. Na turma do 6° A, 17 alunos responderam corretamente, 1 respondeu parcialmente correto e 1 não respondeu à questão. Já na turma do 6°C, o item foi respondido corretamente por 10 alunos e, apenas, 2 responderam parcialmente correto.

Na figura 10, podemos observar um acerto e um tipo de erro cometido nesta questão:

Figura 10 – Exemplos de acerto e de erro na 4ª questão da atividade de intervenção 1.

4. Junte sílabas e forme, no mínimo, 10 palavras terminadas em r.

CAN, MIR, MER, CO, COM, DOR, PRAR, TAR, LIM, NHAR,
PRO, PAR, SO, VAR, DAN, SO, QUE, ÇAR, RER, FRER

➡ ACERTO

sonhar	cantar
comer	parar
limpar	separar
dancar	separar
canar	parar

4. Junte sílabas e forme, no mínimo, 10 palavras terminadas em r.

CAN, MIR, MER, CO, COM, DOR, PRAR, TAR, LIM, NHAR,
PRO, PAR, SO, VAR, DAN, SO, QUE, ÇAR, RER, FRER

➡ ERRO

danças	queres
comer	separar
danças	separar
dancar	
separar	

- * Escrita de palavra não terminada em R - provavelmente;
- * Escrita de palavra incompreensível – merpronar.

Morais (2010, p.47) diz que

No caso da ortografia, concebo que o aprendiz – que, insisto, não é um mero receptor passivo – também reelabora em sua mente as informações sobre a escrita correta das palavras. Esse processo de reelaboração (das restrições da norma) em níveis mais e mais sofisticados o levaria a ser cada vez mais capaz de escrever corretamente, já que seus conhecimentos (sobre regularidades e irregularidades) se tornariam mais explícitos.

Pensando nisso, as questões 5, 6, 7 e 8 foram direcionadas para que os alunos refletissem e desenvolvessem uma regra ortográfica.

A quinta questão possuía duas partes: a primeira pedia para circular a sílaba tônica e a segunda pedia para observar o item anterior e, em seguida, discorrer sobre a reflexão. Pelos dados da tabela, observamos que os alunos tiveram dificuldades em responder esse item.

Na turma do 6ºA, todos resolveram o primeiro item, porém, somente, 11 alunos o fizeram corretamente. Quando passamos para a segunda parte, percebemos que o número de respostas certas cai para 7, além de três alunos deixarem em branco. É notável, nessa parte, que eles ainda não conseguiram organizar as observações em texto escrito e isso é bem compreensível, visto que o aprendizado é um processo gerativo e ainda estamos no início.

Isso ocorre inversamente no 6ºC, o primeiro item apresentou apenas 3 respostas corretas, já no segundo item, o número sobe para seis. Uma explicação para isso seria de que os alunos não identificaram corretamente quando a sílaba tônica é paroxítona, mas, apesar disso, conseguiram refletir se apoiando na observação das palavras oxítonas.

Figura 11 – Exemplos de acerto e de erro na 5ª questão da atividade de intervenção 1.

5. Circule a sílaba mais forte de cada palavra. Depois leia-as em voz alta e observe a diferença entre elas:

ESQUECER – ESQUECE
MOLHAR – MOLHA
SALIVAR – SALIVA

AMAR – AMA
ANIMAR – ANIMA
PROCURAR – PROCURA

• O que você descobriu em relação a terminação de cada palavra?

Quando as palavras terminam em, m e r, são as sílabas
mas fortes

ACERTO

5. Circule a sílaba mais forte de cada palavra. Depois leia-as em voz alta e observe a diferença entre elas:

ESQUECER - ESQUECE
 MOLHAR - MOLHA
 SALIVAR - SALIVA

AMAR - AMA
 ANIMAR - ANIMA
 PROCURAR - PROCURA

- O que você descobriu em relação a terminação de cada palavra?

o que se lê, ou, ou e se mais forte na palavra

 ERRO

- * As sílabas tônicas das palavras estão circuladas inadequadamente;
- * A observação faz referência apenas as palavras terminadas em R.

Fonte: Dados da pesquisa.

A sexta questão pedia para enumerar as palavras, classificando-as em paroxítonas e em oxítonas. Em relação a isso, ficou claro que os alunos se confundiram um pouco com a nomenclatura, muitos trocaram as classificações.

No 6ºA, 12 responderam corretamente sobre a classificação da sílaba tônica, mas quando passa para a escrita da observação da questão, o número baixa para 11 e aparecem 3 alunos que deixam em branco.

Como observado na questão anterior, fica cada vez mais evidente que os alunos do 6ºC têm dificuldades na classificação da sílaba tônica, apenas 5 responderam corretamente. No item de observação, as respostas certas sobem para 7, constatando que conseguiram formular hipótese independente das classificações da sílaba tônica.

Figura 12 – Exemplos de acerto e de erro na 6ª questão da atividade de intervenção 1.

Escreva 1 para palavras oxítonas e 2 para as palavras paroxítonas:

(2) almoço	(2) procura	(1) descalçar
(1) animar	(1) polar	(1) sorri
(1) morrer	(2) aperto	(1) detectar
(2) dorme	(1) almoçar	(1) querer

Observando as palavras acima, a que conclusão podemos chegar em relação ao uso do r final?

Os verbos que terminam em "R" sempre são oxítona

 ACERTO

 ERRO

Escreva 1 para palavras oxítonas e 2 para as palavras paroxítonas:

(1) almoço	(2) procura	(2) descalçar
(2) animar	(2) polar	(2) sorri
(2) morrer	(1) aperto	(2) detectar
(2) dorme	(2) almoçar	(1) querer

• Observando as palavras acima, a que conclusão podemos chegar em relação ao uso do r final?

Muito mais importante

* As palavras estão classificadas inversamente;

* A observação não tem ligação com o exercício proposto pela questão.

Fonte: Dados da pesquisa.

A sétima questão tinha o objetivo de trabalhar com os verbos, infinitivos e conjugados, dentro das frases. Primeiramente mostrava um quadro com exemplo a ser seguido, porém algo que tinha a intenção de ajudar o aluno, acabou sendo o motivo da maioria dos erros, porque os alunos repetiam em todos os itens o mesmo verbo do exemplo. Isso mostra, no entanto, uma falta de leitura e, também, de atenção por parte dos alunos.

A turma do 6ºA obteve 16 acertos e a do 6º C 7.

Figura 13 – Exemplos de acerto e de erro na 7ª questão da atividade de intervenção 1.

7. Siga o modelo:

Ele mergulha no rio, então eu vou mergulhar. (mergulhar)

Ele espera o prato, então eu vou esperar. (esperar)

Ele aperta o sapato, então eu vou apertar. (apertar)

Ele procura no mato, então eu vou procurar. (procurar)

Ele prova o néctar, então eu vou provar. (provar)

Ele detecta a mais fina flor, então eu vou detectar. (detectar)

Ele ignora a tarde, então eu vou ignorar. (ignorar)

➔ ACERTO

7. Siga o modelo:

Ele mergulha no rio, então eu vou mergulhar. (mergulhar)

Ele espera o prato, então eu vou esperar. (esperar)

Ele esperar o sapato, então eu vou esperar. (apertar)

Ele esperar no mato, então eu vou esperar. (procurar)

Ele esperar o néctar, então eu vou esperar. (provar)

Ele esperar a mais fina flor, então eu vou esperar. (detectar)

Ele espera a tarde, então eu vou esperar. (ignorar)

➔ ERRO

* O verbo “esperar” é repetido em todos os itens e, também, não segue o modelo proposto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, a oitava questão fazia um fechamento, pois pedia aos alunos que formulassem regras a partir das observações feitas durante toda a atividade. Nem todos conseguiram elaborar hipóteses, mas o número de acertos, em relação às observações, aumentou nas duas turmas – 6^oA obteve 16 acertos e 6^oC obteve 9.

Figura 14 - Exemplos de erro e de acerto na 8^a questão da atividade de intervenção 1.

8. Para concluir, elabore a sua regra ortográfica em relação ao uso do r final:

 **ACERTO**

• Quando usaremos o r final nas palavras?

a última sílaba fica mais forte + viria uma oxitona

• Quando não usaremos o r final nas palavras?

ela viria uma palavra paroxitona ou proparoxitona

8. Para concluir, elabore a sua regra ortográfica em relação ao uso do r final:

 **ERRO**

• Quando usaremos o r final nas palavras?

*quando ~~for~~ um pronome depois.
não tiver*

• Quando não usaremos o r final nas palavras?

quando ~~for~~ tiver pronome antes

* A hipótese é formulada em relação à colocação pronominal e não em relação à sílaba tônica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Consideramos positiva a atividade de intervenção 1, pois 80% dos alunos (das turmas de 6^o ano A e C) conseguiram elaborar as hipóteses ortográficas, sendo essa uma ótima porcentagem para o primeiro exercício aplicado.

4.2.2.2 Atividade de intervenção 2

A atividade de intervenção 2 (*Apêndices L e M*) foi baseada na teoria de Moraes (2010), a qual serviu, também, como embasamento para o módulo IV da sequência formativa. Tal proposta direcionava o aluno para a fixação do <r> em coda em sílaba no meio ou no final da palavra.

De acordo com os relatos (*Anexo L*) dos professores participantes, os alunos apresentaram dificuldades em responder às questões referentes às palavras

inventadas. No entanto, já esperávamos por isso, porque, além de não estarem acostumados com esse tipo de questão, precisam de muita concentração.

Outra dificuldade percebida foi na questão de elaboração das regras nos quadros, porém temos que lembrar que “regras são processos gerativos” e, por essa razão, precisamos de tempo para refletir, no entanto, uma vez internalizados, auxiliam-nos a “escrever com segurança as palavras da língua em que se aplicam” (MORAIS, 2010, p. 64).

As transcrições dos relatos estão no quadro 21:

Quadro 21 – Relatos sobre a aplicação da atividade de intervenção 2.

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A (6° A) <p>Considerando as expectativas do professor aplicador, houve surpresas.</p> <p>Julguei que ocorreram mais dificuldades na questão 2, ao passo que mais facilidade nos preenchimentos dos quadros. Com a prática aconteceu o contrário, ou seja, muitos questionamentos sobre a posição do R nas palavras que cogitavam escrever.</p> <p>A compreensão do conceito de neologismo também pareceu ter sido fixada mais facilmente do que se pensava.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C (6° C) <p>A atividade 2, baseada na sequência proposta por Moraes, continha questões variadas sobre o r em final de sílaba.</p> <p>Os alunos receberam bem a proposta e se mostraram interessados em realiza-la, algumas questões foram resolvidas por ele sem muitas dificuldades, mas em outras questões eles tiveram um pouco de dificuldades. Acredito que por serem questões diferentes das que eles estão acostumados, como por exemplo: uma questão que o professor ditava palavras inventadas e na sequência a formulação de regras ou hipóteses sobre os aspectos ortográficos observados.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

Foram analisadas as atividades de intervenção 2, referentes às duas turmas, e o resultado está exposto na tabela 07. Detalhamos as questões respondidas pelos alunos através de cores, as quais explicamos na legenda.

Tabela 07 – Resultado da atividade de intervenção 2.

6°A – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1					
Nº	1º questão	2º questão	3º questão	4º questão	5º questão
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					

10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
6°C – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1					
Nº	1º questão	2º questão	3º questão	4º questão	5º questão
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda:

	Questão completa e correta
	Questão incompleta ou parcialmente correta
	Questão errada
	Questão não respondida

A primeira questão, de acordo com a sequência desenvolvida por Morais (2010), tinha o objetivo de classificar palavras reais. Nessas situações de classificação ou de organização, Morais (2010, p. 102) diz que

O aluno não tem que recordar/produzir palavras, o que torna a sua tarefa cognitiva menos exigente e centra o seu esforço em sistematizar mentalmente os distintos contextos ortográficos, atentando também para os valores sonoros que a letra (ou dígrafo) assume em cada contexto.

Dessa forma, os alunos deveriam procurar palavras reais e, em seguida, colocá-las em uma tabela de acordo com a posição do <r> em coda.

Para preencher a tabela, o autor recomenda recortes de jornais ou revistas (Morais, 2010, p. 102), todavia, a escola pública não dispõe de materiais suficientes para todos os alunos. Pensando nessa particularidade, inserimos ao conteúdo uma outra música (“Era uma vez” cantada por Kell Smith) para os alunos retirarem as palavras.

Ao corrigir, identificamos, então, que o principal motivo dos erros foi causado pela confusão entre “r” em final de sílaba e “r” em encontro consonantal. Essa descoberta é um excelente exemplo de como os erros dos alunos oferecem “pistas” para que os professores encontrem as lacunas no aprendizado dos mesmos. Em um momento posterior, os docentes poderiam planejar uma aula que abordasse o assunto encontro consonantal.

Figura 15 - Exemplos de acerto e de erro na 1ª questão da atividade de intervenção 2.

Observe a tabela abaixo:

ESQUECER	TARDE
Brescon	partido
estalar	porque
descebuin	Normal
perroiti	
perden	
entender	

→ ACERTO

• Complete a tabela acima com palavras, retiradas da música, que contenham R em final de sílaba e encaixe-as de acordo com a posição do R das palavras de cada coluna.

Observe a tabela abaixo:

ESQUECER	TARDE
SER	PARTIDO
ARRAMAÇÃO	HEROI
CRESLER	UNIVERSO
ACREDITAR	
DESCOBRIR	
QUER	

→ ERRO

* Palavras sem R em coda são colocadas na tabela.

• Complete a tabela acima com palavras, retiradas da música, que contenham R em final de sílaba e encaixe-as de acordo com a posição do R das palavras de cada coluna.

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda questão tinha o intuito de classificar palavras inventadas. Sabendo que trabalhar com palavras inventadas pode causar estranheza, o autor justifica a técnica dizendo que

o uso de palavras inventadas tem o propósito de ajudar o aprendiz a focalizar sua reflexão sobre os aspectos ortográficos regulares. Como ele nunca viu a palavra antes, não vai poder recorrer à memória nem ao significado para decidir como escrevê-la. Ao lê-la, terá que analisar as correspondências letradas com cuidado para ver como vai pronunciar a “nova palavra”. (MORAIS, 2010, p. 103)

Nesta questão, os professores ditavam as palavras inventadas e os alunos as escreviam em uma tabela, de acordo com a posição do <r> em coda.

O resultado nos surpreendeu, porque a atividade abordava a estratégia de palavras inventadas e acreditávamos que os alunos teriam dificuldades, porém aconteceu o contrário. Podemos observar, na tabela de resultados, que todos realizaram a questão e, por sua vez, um número bem pequeno respondeu inadequadamente. Isso mostra que os alunos conseguiram desassociar o som ao significado e, também, que possivelmente colocaram em prática as regras aprendidas na atividade de intervenção anterior.

Figura 16 - Exemplos de acerto e de erro na 2ª questão da atividade de intervenção 2.

• Complete a tabela abaixo com as palavras ditadas pelo professor (a) na coluna adequada:

R NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: TEADORAR)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TERAQUI)
imitar	urubuzense
Redimir	contamente
reteléfono	parqueiro
Deschegar	testande
Desalmentar	Diserto
Reterninar	insurpresa
testar	contadamente

ACERTO

• Complete a tabela abaixo com as palavras ditadas pelo professor (a) na coluna adequada:

R NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: TEADORAR)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TERAQUI)
imitarica	urubuzense
icatomete	Redomi
baqueiro	testande
diserto	insurpresa
testar	caladornete
desxora	retemina
desaumetar	desaltelefono

ERRO

* Não foi colocado o R em coda em algumas palavras da tabela

Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira questão tinha o objetivo de produção de palavras reais. Elaboramos um caça-palavras, onde os alunos deveriam recordar as palavras da Língua Portuguesa procurando no quadro, logo que identificassem alguma palavra, deveriam registrá-la na tabela indicada. Esse foi o item que apresentou menos dificuldade para ser realizado e, com isso, também, mais acertos. Dos 31 alunos, apenas 6 fizeram a questão incompleta, uma vez que deixaram espaços em branco.

Figura 17 - Exemplos de acerto e de erro na 3ª questão da atividade de intervenção 2.

R NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: ESQUECER)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TARDE)
Casam	Parteira
melhar	sorte
Pegar	surpresa
separar	morte
Computador	merdada
tiemer	Barco

➔ ACERTO

R NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: ESQUECER)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TARDE)
Casam	surpresa
amam	morte
separar	sorte
pegar	
computador	
tiemer	

➔ ERRO (Questão incompleta)

* Espaços em branco foram deixados na tabela.

Fonte: Dados da pesquisa.

A quarta questão tinha o objetivo de produção de palavras inventadas. Então, escolhemos elaborar um quadro com diversas sílabas para formar palavras inventadas. Como nas questões antecedentes, os alunos deveriam registrar as palavras formadas na tabela indicada.

Ao contrário das questões anteriores, notamos que os alunos mostraram muita dificuldade em responder a quarta questão. Ao invés de formarem palavras inventadas com as sílabas do quadro, eles formavam palavras reais. Entendemos que é um conceito novo e que nem os alunos e nem os professores estão acostumados a utilizar essa estratégia, por esse motivo é compreensível o alto índice de inadequações nessa questão.

Figura 18 - Exemplos de acerto e de erro na 4ª questão da atividade de intervenção 2.

4. Junte sílabas e forme palavras inventadas. Em seguida, escreva na tabela de acordo com as instruções:

IN - CAR - SAR - DES - MOR - TAR - IM - SOR - PER
 GAR - NOR - LER - VAR - CHAR - RER - ZAR - MIR
 CA - TE - BI - PA - LE - RA - ZA - GO - TI - ME - MO

 **ACERTO**

R NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: TEADORAR)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TERAQUI)
Deslir	Desmorte
Cagar	Bimorte
Biler	Tachar Imorte
Canor	ncagar dicagar Msorte

Junte sílabas e forme palavras inventadas. Em seguida, escreva na tabela de acordo com as instruções:

IN - CAR - SAR - DES - MOR - TAR - IM - SOR - PER
 GAR - NOR - LER - VAR - CHAR - RER - ZAR - MIR
 CA - TE - BI - PA - LE - RA - ZA - GO - TI - ME - MO

 **ERRO**

* Nesta questão, todas as palavras deveriam ser inventadas, porém algumas palavras existentes foram colocadas na tabela.

R NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: TEADORAR)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TERAQUI)
Cazar	nordente
Deslir	carca
Imor	deito
Cagar	Buio

Fonte: Dados da pesquisa.

Morais (2010) recomenda, para a finalização da sequência, um registro escrito das regularidades que os alunos descobriram e aprenderam. Esse registro potencializa a tomada de consciência das descobertas feitas sobre os princípios gerativos ou hipóteses ortográficas (regras que nos levam a ter segurança quando escrevemos certas correspondências letra-som). “Ao materializar suas conclusões no caderno e num quadro de regras coletivo, os alunos podem mais facilmente voltar ao que pensaram, reanalisar e reelaborar seus conhecimentos.” (MORAIS, 2010, p. 112)

Desse modo, concluímos a atividade com um quadro de regras. Os alunos deveriam elaborar as hipóteses ortográficas com suas próprias palavras. Morais (2010, p. 112) ratifica que

[...] as regras não são “ladainhas prontas” com um formato único ou que necessariamente envolvam um linguajar sofisticado. Pelo contrário, embora o trabalho de registro e discussão permita a reelaboração (aprimoramento) das regras descobertas, o que interessa é estimular a variedade das formas como cada grupo de crianças as explicita verbalmente.

Lembrando que as questões anteriores tinham a finalidade de estimular a reflexão e de direcionar para a elaboração das hipóteses ortográficas.

Observando os resultados da tabela, percebemos que alcançamos o nosso objetivo, pois, dos 31 alunos, do 6ºA e do 6ºC, apenas 4 não responderam o quadro, deixando-o em branco. Isso representa uma porcentagem de 87% de acerto, 7% a mais do que a atividade de intervenção 1.

Figura 19 - Exemplos de acerto e de erro no quadro de regras da atividade de intervenção 2.

• QUADRO DE REGRAS:

The figure shows two examples of student-written orthographic rules. The top example is a correct rule: "O R pode aparecer no final e no meio das palavras e o R é mudo no final e quando o R é no final ele fica tônico". This is labeled "ACERTO" with a blue arrow. The bottom example is an incomplete rule: "a part de nome" and "no final". This is labeled "ERRO" with a blue arrow. A note next to the error says "* A regra não foi desenvolvida.".

Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades pedagógicas apresentadas ilustram apenas parte do percurso metodológico traçado para auxiliar os alunos a ampliarem os conhecimentos sobre a língua e possibilitar aos professores a observância de que o aprendizado da ortografia não pode ser apenas decorativo. Não podemos esquecer que “[...] aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social [...], o sujeito aprende a processar ativamente.” (MORAIS, 2010, p. 45).

No próximo tópico, confirmaremos até que ponto as intervenções ajudaram a amenizar os erros dos alunos.

4.2.3 Pós-testes de escrita espontânea e de escrita controlada

Para avaliar os efeitos das intervenções, reaplicamos os testes de escritas espontânea e controlada (Apêndices H, I e N), os mesmos realizados no início da sequência de atividades.

Os docentes aplicaram os testes e relataram (Anexos M e N) os apontamentos contemplados em sala de aula nos relatos constantes no quadro 22:

Quadro 22 – Relatos sobre a aplicação dos pós-testes (espontâneo e controlado).

<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A (6° A) - Espontâneo <p>Julgo que em relação ao pós-teste da música “Trem Bala”, essa atividade de reescrita foi bem mais livre de dúvidas da parte dos alunos.</p> <p>Eles não esqueceram as orientações do primeiro momento, agilizamos a tarefa mais rápido do que o esperado. Também não houve perguntas do tipo “como se escreve tal palavra?”, o que, ao contrário, ocorreu na primeira aplicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controlado <p>Acabo que não houve muitas dificuldades na realização dessa atividade, a não ser as mesmas que haviam surgido no primeiro momento de sua aplicação (1ª vez que a fizeram em outro dia letivo).</p> <p>Parece-me que a dificuldade maior se deveu mais à compreensão de que palavra se tratava mediante a escuta do áudio, do que pela dúvida ao escrevê-la(s).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C (6°C) - Espontâneo <p>O pós-teste consistia em refazer a atividade de produção textual a partir de uma história em quadrinho da turma da Mônica. A turma se mostrou desinteressada em realizar a tarefa, alegando que já tinha feito antes e sabemos que o aluno não tem esse hábito de refazer textos.</p> <p>Observei que a turma levou menos tempo para produzir o texto e demonstrou mais facilidade em realizar a tarefa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controlado <p>A atividade de pós-teste consistia em preencher as lacunas presentes na letra da canção Trem Bala da autora Ana Vilela.</p> <p>A realização do pós-teste foi tranquila, os alunos participaram bem e demonstraram mais facilidade em realizar exercícios.</p> <p>Observei que alguns alunos continuaram com muita dificuldade em preencher as lacunas, inclusive entregando o exercício com alguns compôs em branco, acredito que há uma dificuldade em associar alguns fonemas a sua grafia.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

Esperávamos que a aplicação das avaliações do pós-teste não apresentasse tanta dificuldade pelo fato de ser uma repetição das avaliações do pré-teste. Todavia, através dos relatos dos docentes, pudemos confirmar parcialmente as

nossas expectativas, pois o participante PROF1A escreveu os dois relatos referentes, apenas ao teste controlado. Por conta disso, não podemos atestar se a aplicação do pós-teste espontâneo com os seus alunos foi bem sucedida.

Em todo caso, pelo relato de PROF2C, observamos uma resistência dos alunos em realizar o teste espontâneo, a qual foi justificada pela falta de hábito dos alunos em refazer seus textos. Através dessa percepção, o professor, em aulas posteriores, terá a oportunidade de inserir em seu conteúdo o assunto sobre reescrita e revisão de texto, dessa maneira indo ao encontro das necessidades da turma.

Embora tenham apresentado certo desinteresse na atividade de produção textual, os alunos levaram “menos tempo para produzir o texto e demonstraram mais facilidade em realizar a tarefa”.

Já no teste controlado, os dois docentes relataram que os alunos responderam com facilidade e agilidade, além de uma boa participação. Acreditamos que a atividade controlada, por ter uma estrutura diferente das atividades rotineiras, desperta mais o interesse dos alunos. Contudo, mesmo realizando o exercício pela segunda vez, alguns alunos não conseguiram captar a letra da música e acabaram deixando alguns espaços em branco, porém bem menos do que na avaliação de pré-teste.

Analisamos cada tarefa e contabilizamos os erros e os acertos de cada aluno, em seguida, comparamos com os resultados das avaliações do pré-teste:

Tabela 08 – Comparação dos resultados dos pré-testes com os pós-testes da turma do 6° A.

Escrita espontânea										
N°	Acerto Pré-teste	%	Acerto Pós-teste	%	% de acerto	Erro Pré-teste	%	Erro Pós-teste	%	% de erro
01	07	87,5	7	100	+ 12,5	1	12,5	0	0	- 12,5
02	17	94,4	10	100	+ 5,6	1	5,5	0	0	- 5,5
03	1	20	2	50	+ 30	4	80	2	50	- 30
04	3	27,2	10	58,8	+ 31,6	8	72,7	7	41,1	- 31,6
05	4	66,6	9	100	+ 33,4	2	33,3	0	0	- 33,3
06	2	10,5	6	46,1	+ 35,6	17	89,4	7	53,8	- 35,6
07	13	92,8	16	100	+ 7,2	1	7,1	0	0	- 7,1
08	3	33,3	11	91,6	+ 58,3	6	66,6	1	8,3	- 58,3
09	2	25	8	80	+ 55	6	75	2	20	- 55
10	6	85,7	15	100	+ 14,3	1	14,2	0	0	- 14,2
11	1	50	14	93,3	+ 43,3	1	50	1	6,6	- 43,4
12	11	100	8	100	-	0	0	0	0	-
13	12	85,7	7	100	+ 14,3	2	14,2	0	0	- 14,2
14	0	0	5	29,4	+ 29,4	11	100	12	70,5	- 29,5
15	7	77,7	7	100	+ 22,3	2	22,2	0	0	- 22,2
16	11	84,6	13	86,6	+ 2	2	15,3	2	13,3	- 2
17	14	100	6	100	-	0	0	0	0	-
18	4	100	7	100	-	0	0	0	0	-
19	6	100	12	100	-	0	0	0	0	-
Total	124	41,7	173	58,2	+ 16,5	65	65,6	34	34,3	- 31,3
Escrita controlada										

N°	Erro/palavra COM R em coda Pré-teste	%	Erro/palavra COM R em coda Pós-teste	%	% de erro/palavra COM R em coda	Erro/palavra SEM R em coda Pré-teste	%	Erro/palavra SEM R em coda Pós-teste	%	% de Erro/palavra SEM R em coda	Espaço em branco Pré-teste	%	Espaço em branco Pós-teste	%	% de espaço em branco
01	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
02	1	3,5	0	0	-3,5	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
03	4	14,2	9	32,1	+17,9	1	10	0	0	-10	18	47,3	8	21	-26,3
04	3	10,7	3	10,7	-	1	10	5	50	+40	8	21	0	0	-21
05	6	21,4	1	3,5	-17,9	0	0	1	10	+10	5	13,1	0	0	-13,1
06	8	28,5	4	14,2	-14,3	0	0	0	0	-	11	28,9	0	0	-28,9
07	3	10,7	0	0	-10,7	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
08	4	14,2	1	3,5	-10,7	4	40	7	70	+30	12	31,5	0	0	-31,5
09	12	42,8	9	32,1	-10	1	10	0	0	-10	2	5,2	1	2,6	-2,6
10	6	21,4	4	14,2	-7,2	2	20	1	10	-10	2	5,2	0	0	-5,2
11	1	3,5	0	0	-3,5	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
12	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
13	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
14	23	82,1	26	92,8	+10,7	0	0	0	0	-	4	10,5	0	0	-10,5
15	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
16	10	35,7	6	21,4	-14,3	2	20	0	0	-20	0	0	0	0	-
17	4	14,2	3	10,7	-3,5	0	0	3	30	+30	19	50	0	0	-50
18	0	0	0	0	-	1	10	0	0	-10	0	0	0	0	-
19	1	3,5	0	0	-3,5	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
Total	86	56,5	66	43,4	-13,1	12	40	18	60	+20	81	86	13	13	-72,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda
% - Pontos percentuais

O mesmo sistema de contagem foi realizado com a turma do 6° ano C e os resultados foram exibidos na tabela 09:

Tabela 09 – Comparação dos resultados dos pré-testes com os pós-testes da turma do 6° ano

C.

Escrita espontânea															
N°	Acerto Pré-teste	%	Acerto Pós-teste	%	% de acertos	Erro Pré-teste	%	Erro Pós-teste	%	% de erros					
01	2	66,6	2	100	+33,4	1	33,3	0	0	-33,3					
02	4	100	4	100	-	0	0	0	0	-					
03	2	20	2	66,6	+46,6	8	80	1	33,3	-46,7					
04	3	50	7	100	+50	3	50	0	0	-50					
05	1	33,3	7	63,6	+30,3	2	66,6	4	36,4	-30,2					
06	5	83,3	8	88,8	+5,5	1	16,6	1	11,1	-5,5					
07	1	20	4	57,1	+37,1	4	80	3	42,8	-37,2					
08	2	66,6	3	60	-6,6	1	33,3	2	40	+6,7					
09	13	81,2	9	90	+8,8	3	18,7	1	10	-8,7					
10	11	100	7	100	-	0	0	0	0	-					
11	9	81,8	5	100	+18,2	2	18,2	0	0	-18,2					
12	5	83,3	5	100	+16,7	1	16,6	0	0	-16,6					
Total	58	47,9	63	52	+4,1	26	68,4	12	31,5	-36,9					
Escrita controlada															
N°	Erro/palavra COM R em coda Pré-teste	%	Erro/palavra COM R em coda Pós-teste	%	% de erro/palavra COM R em coda	Erro/palavra SEM R em coda Pré-teste	%	Erro/palavra SEM R em coda Pós-teste	%	% de Erro/palavra SEM R em coda	Espaço em branco Pré-teste	%	Espaço em branco Pós-teste	%	% de espaço em branco
01	4	14,2	3	10,7	-3,5	1	10	0	0	-10	0	0	0	0	-

02	13	46,4	11	39,2	- 7,2	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
03	2	7,1	4	14,2	+ 7,1	1	10	0	0	- 10	25	65	16	42	- 23,6
04	7	25	4	14,2	- 10,8	1	10	2	20	+ 10	19	50	0	0	- 50
05	4	10,5	6	21,4	+ 10,9	0	0	0	0	-	8	21	0	0	- 21
06	13	46,4	7	25	- 21,4	2	20	0	0	- 20	0	0	4	10,5	+ 10,5
07	10	35,7	5	17,8	- 17,9	2	20	1	10	- 10	0	0	0	0	-
08	11	39,2	4	14,2	- 25	1	10	0	0	- 10	0	0	0	0	-
09	11	39,2	7	25	- 14,2	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
10	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
11	3	10,7	0	0	-10,7	2	20	2	20	-	0	0	0	0	-
12	3	10,7	0	0	- 10,7	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-
Total	81	24,1	51	38,6	- 14,5	10	66	5	33	- 33,3	52	72	20	27	- 44,5

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda
% - Pontos percentuais

Ao observar as tabelas 09 e 10, notamos que todos os alunos, de formas diferentes, obtiveram melhoras em relação ao processo fonológico estudado – apagamento do <r> em coda. Tal evolução pode ser dividida em cinco categorias:

- a) alunos que permaneceram sem desvios;
- b) alunos que apresentaram o fenômeno de hipercorreção;
- c) alunos que alcançaram um desenvolvimento parcial;
- d) alunos que alcançaram um desenvolvimento total, mas apenas em um dos dois tipos de testes;
- e) alunos que alcançaram um desenvolvimento total.

Nas avaliações iniciais, em 6,4% dos alunos - número 12 (6ªA) e 10 (6ªC) - não foram encontrados desvios de apagamento do R em coda e, depois das intervenções, as avaliações permaneceram zeradas de tais aparições.

Percebemos que, em 19,3% dos alunos, houve um crescimento de erros nas lacunas do teste controlado, na parte em que deveriam escrever verbos conjugados (sem R final), ocorreu o inverso. Isso pode ser atribuído a um fenômeno de hipercorreção, o qual sugerimos que os professores abordem posteriormente, através de uma aula teórica ou de uma atividade reflexiva, a fim de amenizar os desvios por tal situação. Os números dos alunos observados nessa situação são: 4, 8, 14, 19 (6ªA), 4, 11 (6ªC).

Um percentual de 32% mostrou um desenvolvimento parcial, ou seja, os desvios diminuíram, porém não se extinguíram, foram os casos de número 3, 6, 9, 16 (6ªA), 3, 5, 6, 7, 8, 9 (6ªC).

Uma percentagem de 19,3% dos alunos obtiveram desenvolvimento positivo total, mas referente, apenas, a um dos dois tipos de teste, como os de número

5, 10, 17 (6ºA), 1, 2 (6ºC) que apresentaram melhoras apenas no teste de escrita espontânea e o de número 11 (6ºA) que, ao contrário, melhorou somente no teste controlado.

Por fim, 22,5% dos alunos apresentaram uma melhora total, tanto no teste espontâneo como no teste controlado.

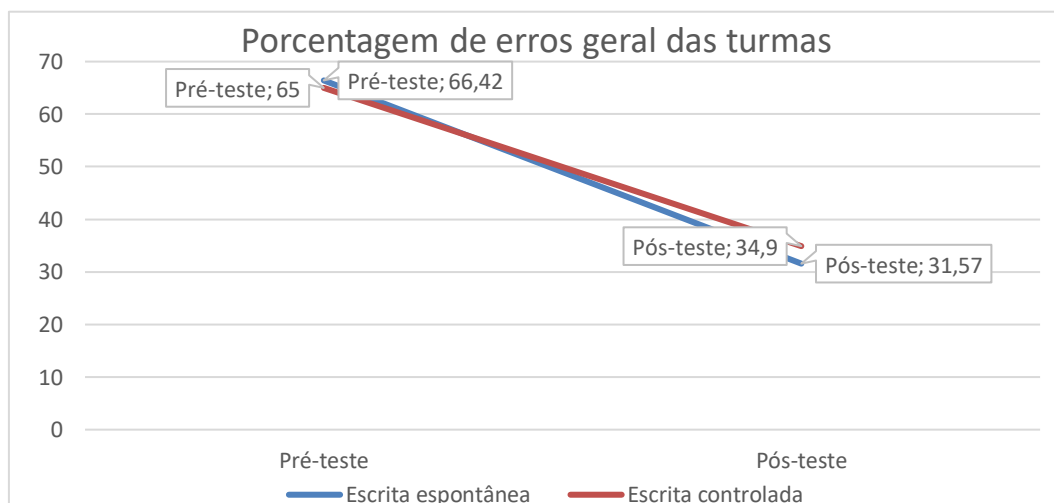
A turma do 6º ano A não apresentou um aumento expressivo nos acertos do teste de escrita espontânea (+16,5%), no entanto, obteve um índice relevante na diminuição dos erros (-31,3%). A mesma situação aconteceu com a turma do 6ºC, o índice de acertos foi de +4,1%, já o de erros superou com uma baixa de -36,9%.

A diminuição dos erros mostra que os alunos, depois das atividades de intervenção, adquiriram uma escrita reflexiva e colocaram em prática as hipóteses ortográficas aprendidas.

No teste de escrita controlada, a diminuição dos espaços em brancos foi notória. Na turma de 6º ano A, houve uma baixa de -72,3% e de -44,5% na turma de 6º ano C. A diminuição dos espaços em brancos demonstra que o aluno internalizou a regra ortográfica e, por conta disso, sentiu menos dificuldade em responder o teste.

Análogas às informações contidas nas tabelas anteriores, os valores percentuais ratificam os resultados satisfatórios. Ao observarmos o número de erros cometidos nesta etapa após as intervenções pedagógicas, é notória a redução. No gráfico 11, podemos observar o resultado geral dos erros das duas turmas. Nesse gráfico, foram incluídos os números relacionados aos espaços em branco do teste controlado:

Gráfico 11 – Porcentagem geral dos erros das duas turmas de 6º ano.



Fonte: Dados da pesquisa.

Acreditamos, por fim, que a sequência de atividade atendeu seu objetivo, uma vez que a queda percentual revelada no gráfico atesta a validade da formação continuada em relação à diminuição dos erros dos alunos, além de oferecer aos professores a experiência prática em sala de aula das teorias estudadas.

4.3 Sequência formativa – questionário avaliativo final

O questionário avaliativo final (Apêndice P) fez parte da última etapa da sequência formativa e teve o propósito de verificar, através das respostas dos participantes, se os objetivos da formação continuada foram atendidos.

Iniciamos as indagações, questionando-os sobre os módulos teóricos, pois foram pensados a partir das dificuldades observadas no questionário de sondagem inicial.

Quadro 23 – Respostas da primeira questão do questionário avaliativo final.

Os assuntos trabalhados pelos módulos teóricos são relevantes para uma melhoria do ensino de ortografia em sala de aula? Por quê?
<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A Sim, porque visam a prática, não uma teoria isolada.
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C Os módulos foram muito relevantes, porque deixaram muito claro aspectos teóricos atrelados a um trabalho prático e focado onde há resultados significativos na melhoria da escrita dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos notar, nas respostas do quadro 23, que os dois participantes consideraram positivas as teorias abordadas e, principalmente, associaram-nas às práticas docentes. Isso confirma o alcance do objetivo dos módulos, que era oferecer conhecimento atrelado às estratégias práticas de ensino ortográfico, as quais os professores utilizariam em sala de aula com seus alunos.

Quadro 24 – Respostas da segunda questão do questionário avaliativo final.

Você achou que as atividades de intervenção atenderam o objetivo de estimular o aluno a se apropriar da regularidade ortográfica estudada? Justifique sua resposta.
<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A Sim, já que partem também do banco linguístico pessoal dos alunos. Como falantes e escritores fica mais “real” visualizar seus exemplos, seus paradigmas.

- **PROF2C**

Acredito que as atividades foram bem interessantes, criativas e faziam relação com as dificuldades ortográficas identificadas nos testes.

Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades de intervenção, localizadas na sequência de atividade, tinham a finalidade de oportunizar aos docentes a observação e a aplicação da parte prática da formação. Assim sendo, podemos afirmar que atingimos a expectativa esperada através do relato do docente PROF2C de que as atividades “[..] faziam relação com as dificuldades ortográficas identificadas nos testes” e, também quando o docente PROF1A enfatizou que os vocábulos usados no exercício estava de acordo com a realidade linguística dos alunos – “Como falantes e escritores fica mais “real” visualizar seus exemplos, seus paradigmas”.

Quadro 25 – Respostas da terceira questão do questionário avaliativo final.

Você pretende utilizar o conhecimento adquirido na formação continuada em sua prática no ensino de ortografia em sala de aula?
<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A <p>Sim, o mesmo conhecimento irá nortear as aulas de ortografia, principalmente no que diz respeito à construção das estratégias de escrita juntamente com a turma.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C <p>Eu pretendo me apropriar mais sobre as questões levantadas nos módulos, afim de aprender mais e pretendo também, a luz do que aprendi na formação, produzir material didático para o ensino da ortografia e trabalhar de maneira mais significativa a escrita dos alunos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Outra informação relevante era saber se os participantes pretendiam utilizar o conhecimento adquirido na formação continuada em suas práticas em sala de aula. Recebemos, então, respostas afirmativas, mas não apenas isso. É notável que o propósito da formação continuada extrapolou, de forma construtiva, no instante em que impulsionou o participante a continuar realizando pesquisas com a finalidade de alargar mais ainda o conhecimento sobre o assunto. Comprovamos isso, quando o docente relatou que pesquisará mais sobre os assuntos dos módulos teóricos, além disso, também, expressou o desejo de produzir materiais mais reflexivos e mais significativos a fim de trabalhar o ensino de ortografia em sala de aula.

Quadro 26 – Respostas da quarta questão do questionário avaliativo final.

<p>Você acha que a formação continuada atendeu o objetivo de levar um conhecimento reflexivo e prático para facilitar e inovar o ensino de ortografia e, conseqüentemente, diminuir as dificuldades ortográficas dos alunos? Justifique sua resposta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A Sim, até porque as atividades são plenamente realizáveis, como ficou provado com a aplicação. Ao se tratar de estratégias de ensino a aplicabilidade das tais é um ponto que sempre preocupa os professores.
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C A formação foi muito produtiva, pois trouxe novas perspectivas, sugestões criativas e também o incentivo de que eu precisava para rever o quanto o ensino ortográfico precisava de outro olhar e outras metodologias mais eficazes.

Fonte: Dados da pesquisa.

A indagação feita na quarta questão foi de fundamental importância, pois a formação continuada dessa pesquisa tinha a meta de se diferenciar das capacitações, que geralmente são ofertadas aos docentes, as quais se distanciam muito da realidade da sala de aula. Desse modo, os docentes aprovaram a formação e podemos confirmar isso no momento em que dizem: “as atividades são plenamente realizáveis, como ficou provado com a aplicação” e a formação trouxe “incentivo de que eu precisava para rever o quanto o ensino ortográfico precisava de outro olhar e outras metodologias mais eficazes”.

Quadro 27 – Respostas da quinta questão do questionário avaliativo final.

<p>Sobre a formação continuada, quais os pontos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PROF1A - Positivos: A elaboração de estratégias, a priorização do aspecto qualitativo em detrimento das páginas e páginas de conteúdo. - Negativos: O fato de o professor estar muitas vezes “viciado” nos velhos métodos. No início, o processo formativo causa um pouco de estranhamento.
<ul style="list-style-type: none"> • PROF2C - Positivos: Os encontros foram maravilhosos, a base teórica muito rica, as sugestões de atividades criativas e úteis. - Negativos:

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao final, abrimos um espaço onde os participantes poderiam apontar pontos, positivos e negativos, sobre a formação continuada de maneira geral. Todavia, o único ponto negativo foi em relação à constante preferência pelos métodos tradicionais por parte dos docentes. Entendemos esse ponto como um aspecto fora do âmbito da formação continuada, a qual ofertamos, e acreditamos, respaldados na análise de toda a nossa pesquisa, que se algum professor tiver a oportunidade de participar de uma capacitação que promova conhecimento reflexivo, significativo e produtivo, esse, possivelmente, mudará sua visão em relação aos métodos que não priorizam metas de aprendizagem ortográfica.

Por fim, como foi feito durante toda a pesquisa, os participantes relataram (Anexo P) suas impressões sobre a formação continuada e disponibilizamos-las no quadro abaixo:

Quadro 28 – Relatos sobre a Formação Continuada.

<p>• PROF1A</p> <p>Antes de iniciar a aplicação da primeira atividade, eu me preocupava com uma possível distância entre a formação e a sala de aula.</p> <p>Depois de se iniciarem os momentos práticos, percebi o quanto estavam alinhadas à preparação que tivemos com a formação. Considero assim que a sequência formativa foi elaborada a partir da experiência de realidade. A teoria orientou à prática sem artificializa-la.</p> <p>Como já disse em outros relatos, os pontos altos desses momentos referem-se ao zelo em elaborar estratégias de ensino-aprendizagem, ao aspecto qualitativo no trabalho sobre as vivências, à oportunidade que tivemos em pensar alternativas ao lado de outros colegas professores.</p>
<p>• PROF2C</p> <p>Os conhecimentos adquiridos no curso foram extremamente relevantes e, mais do que isso, era algo que estava gritante em minha prática pedagógica, pois os alunos necessitam de um olhar mais cuidadoso do professor sobre a sua competência escrita e, por mais que eu tivesse o interesse em trabalhar essas dificuldades, me faltava esse direcionamento de como fazer ou o que realmente dá certo.</p> <p>O curso foi enriquecedor e os momentos de aplicação em sala de aula serviram de estímulo para continuar esse trabalho e melhorá-lo cada vez mais a luz dos estudos de Moraes.</p>

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

Podemos observar que os relatos de experiências estão alinhados com as respostas do questionário avaliativo final, no entanto, o espaço de escrita pessoal disponibilizou aos participantes a opção de uma escrita mais livre e espontânea. Dessa forma, conseguimos adentrar mais profundamente nas opiniões dos mesmos e inferir um número maior de evidências, as quais podem confirmar, ou não, a eficácia da pesquisa.

Destacaremos, por sua vez, duas partes que, ao nosso ver, constataam o bom desempenho dessa pesquisa, são elas: “A teoria orientou a prática sem artificializá-la” e “Os conhecimentos adquiridos no curso foram extremamente relevantes e, mais do que isso, era algo que estava gritante em minha prática pedagógica, pois os alunos necessitam de um olhar mais cuidadoso do professor sobre a sua competência escrita e, por mais que eu tivesse o interesse em trabalhar essas dificuldades, me faltava esse direcionamento de como fazer ou o que realmente dá certo.” Contudo, a última fala, especialmente, oferece-nos a confirmação de que a pesquisa conseguiu amenizar as dificuldades dos docentes em relação ao ensino de ortografia, principalmente a parte em que diz que “por mais que eu tivesse o interesse em trabalhar essas dificuldades, me faltava esse direcionamento de como fazer ou o que realmente dá certo”.

5 CONCLUSÕES

A ortografia permanece sendo um peso nas avaliações e nas notas dos alunos, como, também, continua, muitas vezes, sem um espaço destinado para seu ensino na sala de aula. Entendemos isso como uma contradição, resultando em uma grande injustiça para os discentes. Morais (2010) enfatiza essa problemática dizendo que a ortografia é usada como critério final para aprovação ou reprovação, todavia, um critério tão importante e decisivo como esse para a vida escolar do aluno não é tratado com a devida relevância.

O saber ortográfico normativo não considera as variantes da fala. Por esse motivo, acreditamos que o espaço responsável por tal desenvolvimento é o ambiente escolar, por conta disso, o professor entra como mediador desse conhecimento, como a reflexão sobre as regras da língua e a percepção das distinções entre a língua que se fala e a língua que se escreve, organizadas em torno de uma norma social.

Não é de hoje que os teóricos afirmam que as aulas de ortografia da língua portuguesa precisam ser renovadas (e.g. MORAIS, 2010; FARACO, 2003; ROBERTO, 2016). Reafirmam que as regras ortográficas, quando trabalhadas de forma reflexiva, próximas à realidade do aluno, facilitam a compreensão, além de despertar nos estudantes uma maior curiosidade sobre o funcionamento ortográfico da língua materna.

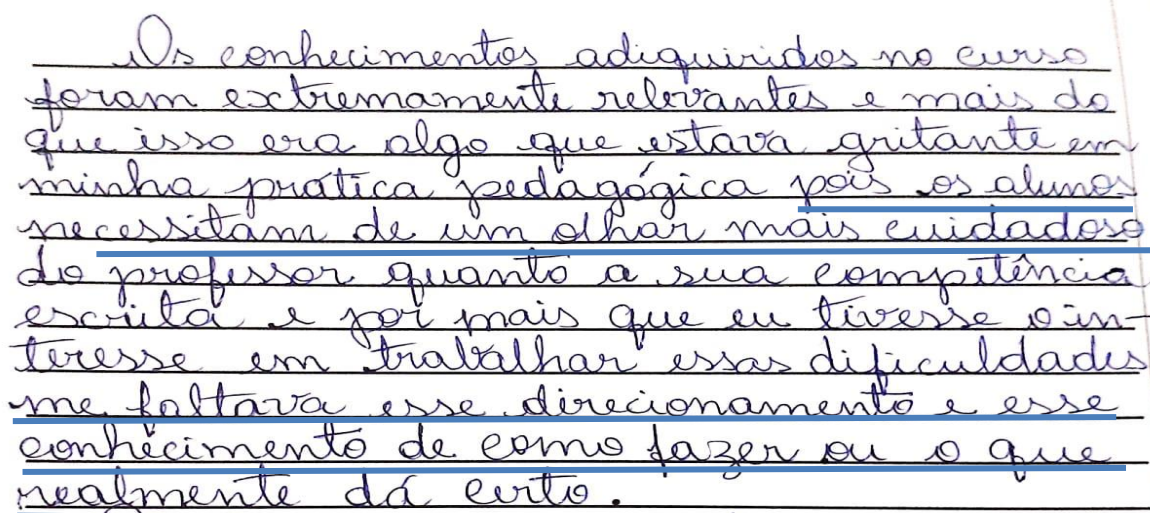
Partindo dessa premissa, foi possível aplicar uma formação continuada capaz de oferecer um ensino de ortografia que não se prendeu às “velhas” práticas tradicionais, aquelas que não são direcionadas por metas de partida e de chegada, porém, pautado em um formato mais abrangente e reflexivo, realmente cumprindo com sua função de levar o aluno a compreender efetivamente as regularidades e irregularidades ortográficas da língua, aprimorando a competência escrita dos estudantes e, com isso, estimulando o aluno a melhor manipular os recursos da língua, sejam eles: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos.

Com esse objetivo em mente, identificamos, a princípio, as dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação ao ensino de ortografia em sala de aula. A partir disso, desenvolvemos uma formação continuada que esteve de acordo com a realidade e com as necessidades do ensino da rede pública. Dentro da formação, iniciamos uma série de módulos sobre o ensino de ortografia, com o objetivo de levar conhecimento teórico aos docentes.

Em virtude do que foi apresentado, interessava-nos descobrir em que medida a aplicação de módulos teóricos, para os professores, interferiria positivamente em suas escolhas por elaboração de aulas de ortografia mais significativas e mais reflexivas.

A análise dos dados, especialmente os relatos de experiência, permitiu a constatação da mudança de pensamento sobre o ensino ortográfico dos professores, pois, durante o processo, os participantes confirmaram um novo olhar em relação ao ensino. Essa mudança pode ser comprovada com o trecho na figura 20:

Figura 20 – Trecho de relato do professor sobre o conhecimento teórico.



Os conhecimentos adquiridos no curso foram extremamente relevantes e mais do que isso era algo que estava gritante em minha prática pedagógica pois os alunos necessitam de um olhar mais cuidadoso do professor quanto a sua competência escrita e por mais que eu tivesse o interesse em trabalhar essas dificuldades me faltava esse direcionamento e esse conhecimento de como fazer ou o que realmente dá certo.

Fonte: Relatos de experiência elaborados pelos professores participantes da formação, 2019.

Enquanto os docentes participavam dos encontros teóricos, começamos, simultaneamente, a segunda parte da formação continuada que foi voltada para o aluno e representava a parte prática.

Aplicamos pré-testes (espontâneo e controlado) a fim de detectar o desvio ortográfico mais recorrente. Identificada essa fragilidade (apagamento do R em coda), executamos duas atividades de intervenção embasadas nas teorias estudadas nos módulos. Por fim, restava-nos esclarecer em que medida a sequência de atividades proporcionou a reflexão sobre normas ortográficas, a fim de promover um aumento significativo do desempenho ortográfico desses alunos.

Tomando como base o diagnóstico inicial (espontâneo), registramos¹⁰, nas duas turmas, a ocorrência de 377 erros motivados por processos fonológicos diversos e 90 erros relativos ao caso em estudo neste trabalho – apagamento do R em coda. Após as intervenções, o pós-teste¹¹ (espontâneo) apresentou uma queda de 90 para 46 erros, tendo, assim, uma diminuição de 51%. Essa porcentagem ratifica a hipótese de que os professores se embasando teoricamente sobre um ensino reflexivo da ortografia e apropriando-se de técnicas de intervenção que visem a melhoria da competência ortográfica de seus alunos, conseqüentemente, obterão resultados mais eficazes em relação à escrita.

Diante do exposto, percebemos que a proposta da pesquisa, que era de identificar as dificuldades dos docentes em relação ao ensino de ortografia, propondo, assim, uma formação continuada que estivesse de acordo com a realidade de ensino da rede pública, atingiu o objetivo, uma vez que os professores conseguiram entender a importância de um ensino reflexivo e que os índices de erros dos alunos, acerca do objeto de estudo, diminuiram.

No entanto, há pontos que esta pesquisa não contemplou e podem ser investigados com afinco, como em relação aos outros 23 processos fonológicos que foram identificados nos testes, apesar de não serem abordados nessa pesquisa, acreditamos que devem ser motivos de intervenções posteriores.

É notório que existe uma considerável lacuna entre o ensino ortográfico dispensado ao ensino fundamental séries iniciais e ao ensino fundamental séries finais. Mesmo com o avanço obtido por nossa pesquisa, percebemos que muito ainda precisa ser feito para que os alunos da rede pública completem o ciclo, do ensino fundamental séries finais, seguros em relação à competência ortográfica.

Em conclusão, desejamos que novas pesquisas sejam realizadas buscando o ensino reflexivo da ortografia.

¹⁰ Os gráficos, referentes aos processos fonológicos, encontram-se na página 88 e 89.

¹¹ As tabelas de resultados encontram-se nas páginas 108 e 109.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. C. **Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em coda final de verbos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Humanidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ALTENFELDER, A. H. **Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor**. São Paulo: PUCSP (Dissertação de mestrado), 2004.
- ARAÚJO, R. N.; REIS, S. R. **A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador**. In X ANAPED SUL, Florianópolis, 2014
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 2 ed. Trad. De Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: Francisco, 1982.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de março de 2019.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1995.
- _____. **Alfabetização e ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.
- _____. A Ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 61-96.
- CARVALHO, M. S. **Proposta de sequência didática para intervenção nos desvios ortográficos de verbos do pretérito perfeito do indicativo**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Humanidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- CRUZ, M. S. M. **Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2017.
- DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: **Cadernos CEDES: Educação continuada**. 1. Ed. N. 36. Campinas: Papirus, 1995.
- FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.
- GATTI. B. A. (org). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, I. V.; MARTINS, M. Alves. **Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais**. *Análise Psicológica*, v. 22, p. 213-223, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LOPES, M. S. L. **A formação continuada nas palavras dos autores**. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. (Org.) *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D.; **Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita**. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
Acessado em: 10. out.2019.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. **Formação docente inicial e ensino de ortografia: explicitação de regras**. In EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 13919-13932, 2015.

PESSOA, A. C. R. G.; SILVA, C. E. **Livro didático e o ensino da ortografia: regularidades e irregularidades da norma**. *Eutomia – Revista de Literatura e Linguística*. Recife, 11 (1): 427-445, JAN/JUN, 2013.

ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

ROCHA, I. (org) **Caderno de sala de aula – caderno I: ensino de ortografia**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

ROSA, C. C.; GOMES, E.; PEDROSO, F. S. **Aquisição do sistema ortográfico: desempenho da expressão escrita e classificação dos erros ortográficos**. *Rev CEFAC*, Jan-fev. 14(1): 39-43. 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Artmed, 1998.

SANTOS, J. F. **O ensino/aprendizagem da ortografia no ensino fundamental II: um desafio para os educadores**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.

SANTOS, L. C. P. **Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, R. C. S. **Repensando o ensino de ortografia no fundamental II: uma proposta de intervenção.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2017.

SOARES, M.; **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 18 ed. São Paulo, Ática, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 01.jul.2018.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. In XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017; Araraquara. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas.** Araraquara, 2017, 24538-24549.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** 4 ed. Paz e Terra, 2002.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZATTO, S. S. **Formação continuada e suas contribuições para a docência.** In IX ANPED SUL, 2012.

VIEIRA, V. R.; **Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VYGOSTSKY, L. S.; **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUANETTI, P. A.; CORRÊA-SCHNEK, A. P.; MANFREDI, A. K. S. **Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade.** Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.13(3):240-5.2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO DE ORTOGRAFIA EM SALA DE AULA

Prezado(a) professor(a), sou estudante de mestrado da Universidade Federal do Ceará – UFC – e estou fazendo uma pesquisa. Necessito de sua colaboração respondendo este questionário.

Desde já, agradeço pela colaboração e garanto o sigilo dos dados.

I. Identificação da escola

1. Tipo de escola:

- () Escola regular
() Escola de tempo integral

II. Identificação pessoal

1. Idade:

- () 20 a 35 anos
() 36 a 45 anos
() 46 a 55 anos
() Mais de 56 anos

2. O ano que terminou a graduação - _____

3. Nível de formação acadêmica:

- () Graduação
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado

4. Tempo de magistério ensinando Língua Portuguesa:

- () 0 a 5 anos
() 6 a 10 anos
() 11 a 15 anos
() 16 a 20 anos
() Mais de 21 anos

5. Qual (is) série (s) você está lecionando este ano?

- () 6º ano
() 7º ano

- () 8º ano
() 9º ano

III. Ensino de ortografia

1. O que é ortografia para você?

2. Você acha que o ensino da ortografia é importante? Por quê?

3. Professores de quais anos do ensino fundamental são os mais responsáveis pelo ensino da ortografia? Justifique sua resposta.

4. Quantas aulas semanais são dedicadas ao ensino de Língua Portuguesa na sua escola?

- () 4 aulas
() 6 aulas
() 8 aulas

5. Quantas aulas semanais você dedica ao ensino de ortografia?

6. Quais materiais de pesquisa você utiliza para planejar as aulas de ortografia?

7. Que tipo de atividades você aplica nas aulas de ortografia?

8. Quais as dificuldades que você encontra ao ensinar a ortografia em sala de aula?

9. Que tipos de erros ortográficos você encontra mais frequentemente nas produções dos seus alunos?

10. Por que você acha que alunos chegam ao final do ensino fundamental ainda com erros ortográficos que já deveriam ter sido superados?

11. Quais sugestões você daria para melhorar o ensino de ortografia na sala de aula?

12. Na sua opinião, uma formação continuada, em ensino de ortografia para os professores da rede pública municipal, ajudaria a amenizar as dificuldades encontradas em sala de aula em relação ao ensino de ortografia? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B – MÓDULO I

ENSINO DE ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA. REALIDADE OU UTOPIA?

REFLEXÃO

- O QUE É ESCRITA?
- O QUE É ORTOGRAFIA?
- POR QUE ENSINAR ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA?
- QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NESSE ENSINO?

Para chegamos à discussão sobre o ensino de ortografia na sala de aula ou sobre qual é o papel do professor nesse ensino, os conceitos de escrita e de ortografia precisam estar bem definidos em nossas mentes.

➤ ESCRITA

A Língua Portuguesa tem como representação uma grafia que Faraco (2003) classifica como alfabética com memória etimológica. Alfabética porque as unidades gráficas, as letras, representam basicamente unidades sonoras, as consoantes e as vogais, e não palavras. Um exemplo de unidades gráficas que representam palavras é a escrita chinesa (FARACO, 2003).

ESCRITA CHINESA



Por sua vez, dizer que a Língua tem memória etimológica significa admitir que as palavras são grafadas, não apenas pelas unidades sonoras que as compõem, mas, também, pela sua origem. Exemplo de memória etimológica:

Monge – escreve-se com <g> por ter uma origem grega

Pajé – escreve-se com <j> por ter uma origem tupi.

A linguagem escrita surgiu da necessidade de se codificar a linguagem oral no sentido de preservar a mensagem ou aquilo que se pretende comunicar (HORTA; MARTINS, 2004).

AFINAL, O QUE É ESCRITA?

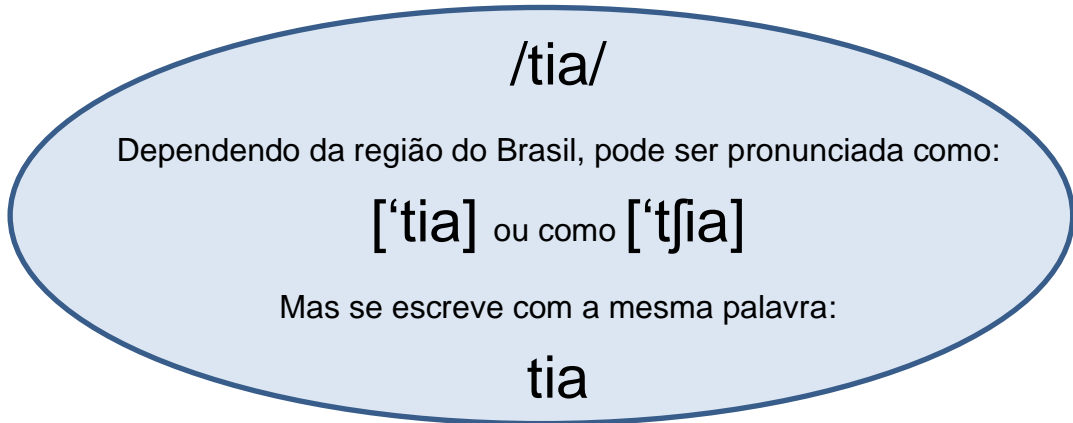
É o uso aprimorado da linguagem oral, cristalizada na forma gráfica, e que escrever ortograficamente é eleger uma única forma para as palavras de uma língua, independentemente das diferentes pronúncias que as palavras possam apresentar (CAGLIARI, 1999).

➤ ORTOGRAFIA

Por ser algo pertencente à escrita, a qual se originou a partir da linguagem oral, acredita-se que, se as palavras fossem escritas tal qual fossem faladas, a ortografia deixaria de ser uma grande dificuldade. Ao pensar assim, esquece-se de algo que é de fundamental importância, principalmente no Brasil, um país de grande dimensão territorial, que as pessoas não falam todos da mesma maneira.

Existem vários fatores que podem contribuir para a variação linguística, por exemplo: região, idade, classe econômica, entre outros. Todas as formas de pronúncia são válidas e não podem ser rotuladas como certas ou como erradas. Já em relação à escrita, não se pode ter várias formas para grafar a mesma palavra, é

nesse momento que a ortografia assume um papel de grande relevância, o de “unificar” as diferentes variações de uma palavra, por exemplo:



Assim, podemos dizer que a ortografia tem como objetivo maior permitir uma leitura e não representar uma pronúncia (CAGLIARI, 2002). “Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos.” (CAGLIARI, 2002, p. 12). Morais concorda quando diz que

A ortografia funciona assim como um recurso capaz “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (2010, p.27).

MAS AFINAL, O QUE É ORTOGRAFIA?

São normas pré-definidas por convenções sociais que têm o objetivo de uniformizar a escrita, para que pessoas de diferentes regiões, com diferentes variações linguísticas, possam ler o mesmo texto.

➤ ENSINO DA ORTOGRAFIA E PAPEL DO PROFESSOR

A criança adquire a competência escrita na escola, diferente da competência oral, que é primeiramente adquirida no âmbito familiar. Depois de aprender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, o professor deve apresentar o conhecimento ortográfico que, assim como a escrita, tem sua natureza de convenção social, e, por conta disso, a criança não poderá descobrir sozinha (Morais, 2010).

O domínio da escrita é uma das maiores fontes de poder da sociedade. Um texto escrito de acordo com as normas ortográficas é um bom exemplo de demonstração de poder, o contrário disso, pode resultar em punição ou em discriminação social (CAGLIARI, 1995)

Desta forma, a escola passa a ser a principal responsável em repassar esse conhecimento e, mais do que isso, procurar melhores estratégias para conduzir os alunos na superação de suas dificuldades ortográficas.

É nesse momento em que o professor aparece como protagonista, pois é ele quem vai repassar e direcionar esse aprendizado. Faraco (2003, p. 55) estabelece uma relação fundamental entre professor e aluno quando diz que “em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber.” Complementa dizendo que o professor é o auxiliador necessário para que os alunos superem suas dificuldades (FARACO, 2003).

Deste modo, fica claro a importância da figura do professor no processo de ensino e de aprendizagem. Mas como esse professor, que é uma peça fundamental, está lidando com a ortografia em sala de aula? Moraes (2010, p. 31) relata que

Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos.

Enquanto uns docentes excluem as aulas de ortografia, os que permanecem, no entanto, “[...] continuam recorrendo às velhas práticas de cópia, ditado e exercícios de ‘treino ortográfico’.” (MORAIS, 2010, p.11). Não definindo metas, estas práticas docentes não obtêm um bom resultado no aprendizado dos alunos.

Enfim,

apesar de não ter seu espaço garantido nas aulas de Língua Portuguesa, a ortografia continua sendo cobrada pelos professores, mesmo que indiretamente, e, muitas vezes, representa a balança que decide a aprovação ou a reprovação do aluno (MORAIS, 2010). Isso mostra uma enorme contradição entre o que é ensinado e o que é cobrado. Morais (2010) considera uma verdadeira crueldade com os alunos cobrar aquilo que não é ensinado e que, assim, sem estratégias de ensino, a competência ortográfica continuará sendo uma importante fonte de fracasso escolar.

MITO	VERDADE
<p>O conhecimento ortográfico é algo que a criança aprende sozinha.</p>	<p>A ortografia é uma norma que se arbitrou socialmente como correta. 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 (MORAIS, 2010, p. 69)</p>
<p>Basta ler bastante para aprender ortografia.</p>	<p>A leitura constante de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos constitui, portanto, uma espécie de primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica. Porém, não basta o contato frequente com textos impressos. Afinal, mesmo que precisemos de modelos, sobretudo para memorizar as formas irregulares, não somos esponjas, isto é, não aprendemos passivamente “por osmose”. (MORAIS, 2010, p. 70)</p>

REFERÊNCIA

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

_____. **Alfabetização e ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

HORTA, I. V.; MARTINS, M. Alves. **Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia**: implicações educacionais. *Análise Psicológica*, v. 22, p. 213-223, 2004.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

APÊNDICE C – MÓDULO II

PROCESSOS FONOLÓGICOS E ENSINO DE ORTOGRAFIA.

O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER?

Iniciaremos esse módulo conceituando processos fonéticos e fonológicos.

Fenômenos de alteração que ocorrem com fonemas e fones, podendo ser estudados numa perspectiva diacrônica (em que são também conhecidos como metaplasmos) ou sincrônica. [...] Os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição de linguagem, em que dificuldades e articulação costumam ser mais frequentes. (ROBERTO, 2016, p. 117)

O estudo dos processos fonológicos é de grande relevância para a compreensão de diferentes aspectos da língua, tais como: mudanças da língua, variações fonéticas, aquisição da linguagem, problemas fonoaudiólogos e viabilizam os estudos psicolinguísticos. Além disso, permite ao professor analisar o processo de alfabetização, uma vez que os processos fonológicos são resultados de dificuldades manifestadas não apenas na fala, mas também na escrita e na leitura (ROBERTO, 2016).

É importante que o professor tenha domínio desses processos, para que possa analisar os desvios dos alunos com uma perspectiva mais teórica. Apresentaremos aqui cada um dos processos, baseado em Roberto (2016).

Roberto (2016) classifica os processos fonológicos em quatro categorias:

- processos por apagamento ou suspensão;
- processos por acréscimo;
- processos por transposição;
- processos por substituição.

- **Processos fonológicos por apagamento ou supressão**, também conhecidos como processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento, ocorre quando um fonema de um vocábulo é apagado ou suprimido. Considerando a categoria, os fenômenos de apagamento são:

Fenômenos de apagamento no processo fonológico por supressão:

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Apagamento de vogal	Ocorre quando a sílaba inicial é composta por uma vogal e, por conta disso, a sílaba seguinte assume a posição inicial do vocábulo.	Obrigado > brigado
Apagamento de consoante	Pode ocorrer em diferentes posições, sendo comum o apagamento de líquidas em posição C ² ou em início de sílaba e de fricativas em posição de coda.	<ul style="list-style-type: none"> • Apagamento de líquida em posição C² ou em início de sílaba: Drible > dible Bicicleta > biciketa • Apagamento de róticos e de fricativas em posição de coda silábica: Pegar > pegá Garfo > gafo Mesmo > memo
Apagamento de semivogal (conhecido como monotongação ou deditongação)	Consiste na redução do ditongo [aj], [ej] e [ow] a uma vogal simples [a], [e] e [o].	Tomou > tomô Roupa > ropa Queixo > quexo Loira > lora
Apagamento de sílaba	Ocorre com sílabas átonas em diferentes posições.	Acabou > cabô Fósforo > fosfo

Apagamento de rótico em coda	Supressão do fonema [h] na posição de coda.	Plantar > planta Flor > flo
------------------------------	---------------------------------------------	--------------------------------

Fonte: Fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 119-120)

Os Processos do quadro acima são classificados a partir do tipo de elemento apagado. Já os processos, a seguir, são classificados a partir da posição em que esses elementos se encontram no vocábulo.

Fenômenos de apagamento no processo fonológico por supressão de acordo com a posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos:

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Aférese	Quando há o apagamento de fonemas no início do vocábulo.	Está > tá
Síncope	Quando há o apagamento de fonemas no interior do vocábulo.	Xícara>xicra
Haplogia	Supressão de uma de duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes. Ela pode ocorrer no interior de vocábulos, mas também é comum em fronteira entre vocábulos formais.	Paralelepípedo> paralepípedo
Apócope	Quando há o apagamento de fonemas no final do vocábulo.	Tomar> tomá Lápis>lápi

Fonte: Fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 121)

- **Processos fonológicos por acréscimo** ocorrem quando um fonema é inserido e aumenta a sua forma sonora. Assim como os outros, esses processos influenciam na escrita de crianças, jovens e adultos.

Fenômenos de processos fonológicos por acréscimo:

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Epêntese	Geralmente comuns em processo de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão.	Pneu> pineu Advogado>adivogado Prato> parato
Ditongação	Ocorre quando há acréscimos de semivogais.	Doze>douze Nascer>naiscê Arroz>arroiz Nós>nóis
Prótese	Consiste na adição de um fonema no início de um vocábulo	Voar>avoá Levantar> alevantá
Paragoge	O acréscimo se dá no final da palavra	Internet>internete

Fonte: Fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 122)

- **Processos fonológicos por transposição** são aqueles em que há um deslocamento dentro do vocábulo, seja dentro de uma única sílaba ou de duas sílabas distintas.

Fenômenos de processos fonológicos por transposição:

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
----------	----------	---------

Metátese	Consiste na alternância de sílaba dentro do vocábulo.	Dentro>drento Trator>tatror Caderneta>cardeneta Capacete>pacacete Primário>primairo
Hiperbissismo ou sístole	Transposição do acento.	Rubrica>rúbrica Nobel>nóbel

Fonte: Fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 122-123)

- **Processos fonológicos por substituição** ocorrem quando há a substituição de um fonema pelo outro.

Fenômenos de processos fonológicos por substituição:

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
Assimilação	É um processo que ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro fone próximo a ele, tornando-se mais semelhante ao fone com traço “copiado”. A assimilação pode ocorrer em ambas as direções, podendo um fone assimilar traços de outro fone em posição anterior ou posterior a ele no vocábulo.	Bravo> brabo Vamos> vomos

Desassimilação	Processo inverso ao da assimilação, quando um fone perde um ou mais traços para se distinguir de outro fone próximo a ele, também sendo comum que o fenômeno ocorra em ambas as direções.	Voo> vou
Fricatização	Transformação de fonemas oclusivos em fonemas fricativos	Assobiar> assoviar Basculante> vasculante
Sonorização	Consiste em realizar plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras, o que geralmente se dá por assimilação do traço [+sonoro] de uma vogal que a segue ou de outra consoante sonora próxima.	Subsídio>subzídio Decote>degote Confusão> gonvuzão
Dessonorização	Processo que consiste na perda do traço de sonoridade.	Gato> cato Você> focê

<p>Palatalização</p> <p>(Não costuma modificar a escrita, apenas a fala)</p>	<p>É um processo no qual um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária palatalizada (do tipo [ts]) ou africada (do tipo [tʃ]).</p>	<p>Leite - [ˈlej.tʃl]</p>
<p>Rotacismo</p>	<p>Consiste na troca do /l/ pelo /r/.</p>	<p>Problema> pobrema Flamengo> framengo</p>
<p>Lambdacismo</p>	<p>É o posto do rotacismo. Consiste na troca do /r/ pelo /l/.</p>	<p>Praia> plaia Cérebro> célebro</p>
<p>Semivocalização da líquida</p>	<p>Consiste na substituição de uma líquida por uma semivogal.</p>	<p>Carne> caine Bola> boua</p>
<p>Anteriorização</p>	<p>Consiste na substituição de um fonema por outro mais anterior.</p>	<p>Churrasco> surrasco (Troca de um fonema palatal por um fonema alveolar)</p>
<p>Posteriorização</p>	<p>Consiste no processo oposto da anteriorização.</p>	<p>Salsicha> salchicha (Troca de um fonema alveolar por um palatal)</p>

Alçamento vocálico	Consiste na substituição de uma vogal por outra mais alta. É o que ocorre com as átonas finais /e/ e /o/ que se realizam em /i/ e /u/.	Menino> meninu Bonito> bonitu
Abaixamento vocálico	Consiste na substituição de uma vogal por outra mais baixa. É o que ocorre com as vogais /i/ e /u/ que se realizam em /e/ e /o/.	Chico > checo
Concorrência de diferentes grafemas para representar a fricativa alveolar surda [s]	Consiste na substituição de um grafema por outro que representa o mesmo fone. Exemplos de grafemas da fricativa alveolar surda: c, ss, s, sc, sç etc.	Cuidasse > cuidase Nascer > nacer
Concorrência de diferentes grafemas para representar a fricativa alveolar sonora [z]	Consiste na substituição de um grafema por outro que representa o mesmo fone. São os grafemas s e z.	Rosa > roza
Concorrência de diferentes grafemas para representar a fricativa glotal surda [h]	Consiste na substituição de um grafema por outro que representa o mesmo fone. São os grafemas r e rr.	Morreram > moreram

Concorrência de diferentes grafemas para representar a fricativa palatal surda [ʃ]	Consiste na substituição de um grafema por outro que representa o mesmo fone. São os grafemas x e ch.	Chá > xá Bruxa > brucha
Concorrência de diferentes grafemas para representar a nasalidade.	Consiste na substituição de um grafema por outro que representa o mesmo fone. São os grafemas n, m e ão.	Também > tanbén
Sândi	Consiste no rearranjo de elementos que altera a estrutura silábica, sendo uma das decorrências possíveis no processo morfofonêmico.	Comigo > com migo Se eu > seu

Fonte: Fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 124-126).

Tais processos, acima destacados, aparecem com frequência nos textos dos alunos e podem ser considerados como incorreções ortográficas, considerando a língua culta. Além disso, fatores sociais influenciam na quantidade de tais registros, já que a variante do educando pode aparecer na escrita.

Deste modo, o professor precisa munir-se de tal conhecimento para identificar, precisamente, os processos fonológicos presentes nos textos dos alunos e, a partir disso, elaborar atividades específicas que contribuam para amenizar tais dificuldades.

REFERÊNCIA

ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

APÊNDICE D – MÓDULO III

REGULARIDADES E IRREGULARIDADES ORTOGRÁFICAS.

O QUE O ALUNO PRECISA SABER?

Apresentaremos a proposta criada por Moraes (2010), que pode ajudar os docentes a compreender as dificuldades ortográficas de seus discentes. As propostas abaixo demonstram algumas dificuldades que os alunos podem ter no momento de grafar as palavras, além disso, permite uma reflexão para que se possa criar estratégias eficazes para o ensino da ortografia.

Moraes (2010) divide a norma ortográfica do português em dois casos:

- Regularidades (regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais)
- Irregularidades.

Segundo o autor, o entendimento do que é regular e irregular permite que os docentes possam elaborar estratégias distintas para o aprendizado ortográfico, já que erros diferentes necessitam de estratégias de ensino também diferentes. Nesse caso, o professor não deve tratar as regularidades e as irregularidades da mesma maneira, por exemplo, o docente não pode ensinar as correspondências fonográficas regulares do mesmo modo como ensina as relações irregulares.

No caso das correspondências fonográficas regulares diretas, o autor considera que não há nenhuma letra competindo com as grafias P, B, T, D, F e V; no entanto, ainda há estudantes que, algumas vezes, trocam o P e o B, entre o T e o D, por exemplo, já que essas letras são chamadas de pares mínimos¹².

¹² São sons produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro (por exemplo, o /p/) não vibram (MORAIS, 2010, p. 37).

Regularidades das correspondências fonográficas

Não há nenhuma letra competindo com as grafias:

- P,
- B,
- T,
- D,
- F,
- V.

Nas correspondências fonográficas regulares contextuais é o contexto da própria palavra que vai definir qual letra deve ser usada. O autor exemplifica com o uso do R e do RR. Para o “R forte” usamos tanto no início de palavras como no começo de sílabas precedidas de consoante ou no final de sílabas, quando esse mesmo “R forte” aparece entre vogais, temos que utilizar RR. Os ditongos e as vogais nasais constituem fonte de dificuldade para os alunos, já que no português há cinco formas de marcar a nasalidade:

- a) usando M em posição final de sílaba (“bambu”);
- b) usando o N em posição final de sílaba (“banda”);
- c) usando o til (“manhã”);
- d) usando o dígrafo NH (“minha”);
- e) nos casos em que a nasalização se dá por contiguidade, já que a sílaba seguinte da palavra já começa por uma consoante nasal (“cama”).

Nas correspondências regulares contextuais, o que define as relações letra-som é o contexto dentro da palavra, este definirá qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada.

Regularidades contextuais

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:

- O uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;
- O uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
- O uso do C ou QU, notamos o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- O uso do J formando sílabas com A, O, U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
- O uso do Z em palavras que começam “com o som do Z” (por exemplo, “zabumba” “zinco” etc.);
- O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O, U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
- O uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo” “bambu”);
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde” “perdi”);

- O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã” etc.).

Fonte: MORAIS, 2010, p.39

Embora as relações supracitadas sejam regradas pelo contexto, a compreensão dessas diferentes regras requer uma atenção por parte dos estudantes para os diferentes aspectos das palavras. Morais (2010) lamenta o fato de muitos alunos chegarem aos anos mais avançados com dificuldades para grafar esses casos de regularidades contextuais.

Quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também, é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito. (MORAIS, 2010, p. 40)

No caso das relações letra-som em que é a categoria gramatical da palavra que decide a regra, Morais (2010) classifica de regularidades morfológico-gramaticais. Essas regras, na maioria dos casos, envolvem morfemas, sobretudo sufixo que indicam a família gramatical.

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;

- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “famoso” “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S;
- “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

Fonte: MORAIS, 2010, p.41

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns exemplos:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas de terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- Todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões do nosso país.

Fonte: MORAIS, 2010, p.42

Morais (2010) ressalta a importância da observação da existência das regras morfológico-gramaticais, pois, assim, permitirá ao aluno inferir um princípio gerativo. “Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedaços’ de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma de suas formas ortográficas.” (MORAIS, 2010, p. 42).

Simultaneamente às regularidades ortográficas, nas quais os alunos podem compreender usando princípios gerativos, há, ainda, casos de irregularidades da nossa ortografia que se concentram, basicamente, na escrita:

- a) do som do S (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- b) do som do G (“girafa”, “jiló”);
- c) do som do Z (“zebu”, “casa”, “exame”);
- d) do som do X (“enxada”, “enchente”);
- e) emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);
- f) disputa entre E e I, Ô e Ó em sílabas átonas que não estão o final das palavras (“cigarro” / “seguro” “bonito” / “tamborim”);
- g) disputa do L com o LH diante de certos ditongos (“família” / “toalha”);
- h) certos ditongos na escrita que têm pronúncia reduzida (“caixa”, “madeira”).

Em todos esses casos, não há regra que facilite o aprendizado dos alunos. Em caso de dúvida, é necessário que recorram a modelos autorizados, como o dicionário, e memorizem. Mesmo nesses casos, Morais (2010, p.43) apela para o bom-senso dos educadores quando diz “[...] mas nós, professores, podemos ter o bom-senso de ajudar o aluno a investir na memorização das palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve. ”

Por fim, em todos os casos que envolvem regularidades, os educadores podem promover estratégias que facilitem a compreensão das regras subjacentes. Lembrando sempre que “[...] internalizar regras não é o mesmo que recebê-las prontas e memorizá-las.” (MORAIS, 2010, p.44).

Já os casos de irregularidades, sempre será motivo de dúvida, até mesmo, para pessoas letradas. Iremos sempre nos deparar com alguma palavra que não tivemos a oportunidade de ler ou aprender.

“Se pensarmos no aprendiz dos anos iniciais, devemos então ter bom-senso: em lugar de nos assustarmos quando ele erra ao escrever qualquer palavra que contenha irregularidades, mas útil será ajudá-lo a escrita das palavras (com dificuldades) irregulares que, por serem frequentes são de fato importantes.” (MORAIS, 2010, p. 44).

REFERÊNCIA

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

APÊNDICE E – MÓDULO IV

ATIVIDADES TRADICIONAIS E ATIVIDADES REFLEXIVAS.

QUAL A DIFERENÇA?

Morais (2010) sistematiza o ensino-aprendizagem da ortografia em três grupos:



- atividade de reflexão sobre palavras a partir de textos,
- atividade de reflexão de palavras fora do texto,
- atividade de revisão de produções textuais.

I. Atividade de reflexão sobre palavras a partir de textos

Para refletir sobre as palavras a partir de textos, Moraes (2010) subdivide em três estratégias:

- ditado interativo,
- releitura com focalização,
- reescrita com transgressão ou correção.



a. Ditado interativo

É um ditado que difere do que tradicionalmente é aplicado em sala de aula. Esta atividade consiste em ditar um texto, que já tenha sido lido anteriormente, fazendo pausas diversas, na qual os alunos são convidados a focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade.

Ao realizar o ditado, o professor pode fazer perguntas para a reflexão. Por exemplo, se o texto estiver querendo focalizar o emprego do **O** ou do **U** no final das palavras e aparecer a palavra **cavalo**, o professor poderá lançar questões como: “Uma pessoa que não sabe escrever a palavra ‘cavalo’ como poderia se enganar? Por quê?” “Uma pessoa que sabe escrever, como colocaria?” “Temos como saber por que só se pode escrever com O no final?” (MORAIS, 2010, p. 86)

b. Releitura com focalização

A releitura com focalização é bem parecida com o ditado interativo. Consiste na releitura do texto com pausas para reflexões, mas sem que os alunos escrevam palavras ditadas.

O professor pode, facilmente, controlar as palavras sobre as quais deseja refletir com os alunos, mas os alunos também podem participar desse processo, caso o professor permita.

A cada frase lida, durante a releitura, o professor para e lança questões, estimulando os alunos a elaborar transgressões para, em seguida, debetê-las, refletindo sobre as regras ortográficas e sobre as irregularidades. Isso pode ser feito mentalmente ou no papel.

c. Reescrita com transgressão ou correção

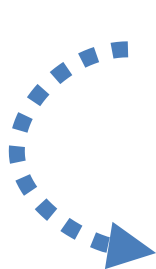
Esta atividade consiste em reescrever o texto, transgredindo-o propositalmente com o intuito de refletir, corrigir e “alcançar a forma certa”.

Uma boa proposta seria entregar aos alunos um diálogo de algum texto e pedir que reescrevam o diálogo mudando as características das personagens, por exemplo: uma pessoa do campo conversando com um surfista ou um feirante conversando com um universitário, entre outros.

Em seguida, o professor poderia analisar os erros “propositais” e ter uma boa conversa sobre variantes linguísticas.

Quando a escola só pede às crianças que transformem o “errado” em “certo”, contribui para a manutenção do preconceito linguístico, pois não questiona os critérios (ideológicos, históricos, sociopolíticos) que levam as pessoas a acreditar que certas formas de usar a língua são únicas “boas” ou legítimas – enquanto as muitas outras formas variantes são tratadas como “erros de português”, degenerescências do idioma. (MORAIS, 2010, p. 94)

II. Atividade de reflexo de palavras fora do texto



Nesse eixo de atividades, Morais (2010) subdivide em:

- atividade que envolvem correspondências regulares diretas,
- atividades que envolvem correspondências regulares contextuais e morfológico-gramaticais,
- atividade que envolvem correspondências irregulares.

a. Atividade que envolvem correspondências regulares diretas

Não é comum alunos do fundamental séries finais apresentarem dificuldades com as correspondências regulares diretas, p/b - t/d - f/v. Mesmo assim, pode ser que o professor em sua sala de aula encontre algum estudante com essa dificuldade.

A atividade visa à reflexão sobre as regularidades diretas e consiste em pedir aos alunos que classifiquem em duas colunas (ou conjuntos) “as palavras que têm sons parecidos”. As palavras em questão são aquelas com os pares mínimos (p/b - t/d - f/v).

Os alunos receberão cartelas de palavras onde serão misturados os vocábulos com grafemas que envolvem correspondências regulares diretas. O professor terá que ter cuidado de colocar as várias palavras nas quais as correspondências letra-som enfocadas aparecem no início da palavra (foto – voto / feira – viagem etc.), palavras que elas aparecem em posição medial (afiado – javali / confuso - cavalo) e as que aparecem em posição final (tarefa – cova / farofa - cova). Outra sugestão é as palavras serem pesquisadas pelos próprios alunos em jornais ou revistas.

Depois de separadas, os docentes irão refletir com os alunos questões como: Existe no nosso sistema alfabético uma letra, além da letra F, para grafar o som /f/? Existe no nosso sistema alfabético uma letra, além da letra V, para representar o som /v/?

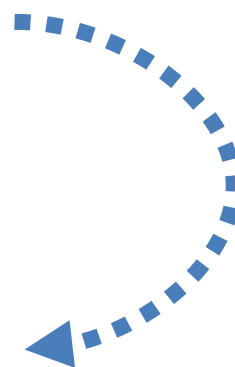
O objetivo da atividade é ajudar o aprendiz a analisar fonologicamente as palavras em que está cometendo trocas.

b. Atividades que envolvem correspondências regulares contextuais e morfológico-gramaticais

As atividades apresentadas, neste tópico, dizem respeito à criação das hipóteses ortográficas, ou seja, regras que facilitam a correspondência correta dos fonemas que possuem mais de um grafema para o representar. Essas atividades podem ser trabalhadas sequencialmente para fixar uma determinada hipótese ortográfica como podem, também, ser trabalhadas individualmente, dependendo da necessidade do aluno.

As atividades são denominadas como:

- classificação de palavras reais,
- classificação de palavras inventadas,
- produção de palavras reais,
- produção de palavras inventadas,
- quadro de regras.



➤ *Classificação de palavras reais*

O primeiro passo para esta atividade é refletir, junto com os alunos, sobre alguma regularidade contextual, como, por exemplo, o emprego do R e do RR. Em seguida, fazer uma leitura de algum texto que palavras com a regularidade contextual estudada apareçam. Nesse caso, vamos sugerir a fábula “A cigarra e a formiga”.

O próximo passo é elaborar com os alunos uma tabela que apareçam palavras, retiradas do texto, que correspondem aos diferentes “sons do R” e em diferentes posições nos vocábulos. Essas palavras serão divididas em colunas. A tabela também pode ser digitalizada ou fotocopiada.

Em conjunto, lemos as instruções: “procurar em revistas outras palavras que tenham R ou RR e que possam ficar em cada coluna da ficha”. Abaixo mostraremos um exemplo que Morais (2010) apresenta:

RISADA	TRABALHO	FORMIGA	VERÃO	CIGARRA	HONRA
Roseira	Prato	Forma	Meridional	Guerra	Enrolado
Rata	Preto	Formaram		Torrente	
Rosa	Trabalhador	Força			
Rouba	Metro				
Radar	Entravo				
Rodar					
Raquel					
Rafaela					

Adaptação do exemplo de Morais (2010, p. 102)

Nessas situações de “classificação” ou “organização”, “o aluno não tem que recordar/produzir palavras, o que torna a sua tarefa cognitiva menos exigente e centra o seu esforço em **sistematizar** mentalmente os distintos contextos ortográficos, atentando também para os valores sonoros que a letra (ou dígrafo) assume em cada contexto” (MORAIS, 2010, p. 102)

Essa não é a única forma de apresentar desafios de “classificações de palavras reais”. O professor pode, sempre, complementar com a sua criatividade, por exemplo: trabalhar em duplas, utilizar cartões em forma de baralho, entre outros.

➤ *Classificação de palavras inventadas*

O uso de palavras inventadas pode causar estranheza, por isso, Morais explica:

[...] quero esclarecer que o uso de palavras inventadas tem o propósito de ajudar o aprendiz a focalizar sua reflexão sobre os aspectos ortográficos regulares. Como ele nunca viu a palavra antes, não vai poder recorrer à memória nem ao significado para decidir como escrevê-la. Ao lê-la, terá que analisar as correspondências letra-som com cuidado para ver como vai pronunciar a “nova palavra”. (2010, p. 103)

Depois dos alunos terem feito a classificação com as palavras reais, faremos um ditado com as palavras inventadas, em que as palavras podem ser colocadas em uma folha separada ou podem ser colocadas na mesma tabela da atividade com palavras reais. Exemplos de palavras inventadas com o emprego do R e do RR: “garruta”, “jutarba”, “matrica”, “vabira”, “racola” etc.

Em seguida, discutiremos as grafias com que as palavras foram produzidas, sempre perguntando como as pessoas poderiam se enganar ao escrever aquelas palavras. Isto é, propondo que elaborem transgressões sobre a sua escrita. Ao discutir sobre as transgressões, os alunos irão verbalizar os princípios gerativos subjacente ao contexto de uso do R e do RR. Lembrando, sempre, que o professor é livre para adaptar as atividades de acordo com a sua realidade de sala de aula.

➤ *Produção de palavras reais*

Depois de os alunos terem “classificado” e “organizado” as palavras reais e as palavras inventadas, lançaremos o desafio de produzirem (escreverem ou formarem) palavras reais com a dificuldade ortográfica regular sobre a qual estaremos trabalhando. As maneiras de elaborar esse tipo de atividade de escrita são diversas. Incluem, entre outras alternativas:

- a) recordar e anotar livremente palavras que contêm as correspondências letra-som nos contextos “classificados”,
- b) responder a cruzadinhas em que as palavras a serem descobertas contêm a correspondente regular enfocada,
- c) formar palavras a partir de um conjunto de sílabas (ou sufixo) oferecidas em cartelas. Os alunos deverão encontrar combinações de palavras que realmente exista na língua portuguesa.

O diferencial dessa atividade é que a própria criança irá escrever as palavras, em lugar de recebê-las (ou encontrar em jornais ou revistas).

Ao final da atividade, o professor irá discutir com os alunos as palavras das listas que produziram, pois o foco não é apenas executar a atividade, mas refletir sobre a escrita das palavras que apresentam a regularidade contextual estudada.

➤ *Produção de palavras inventadas*

A produção de palavras inventadas, assim como a classificação de tais palavras, pode deixar os professores um pouco desconfortáveis. Desta maneira, Morais reafirma a importância de tais atividades:

Enfatizo que formar palavras que não existem, empregando determinadas correspondências som-grafia, é uma tarefa exigente: o aprendiz terá que se concentrar nas correspondências letra-som em si e manejar as combinações de letras e sílabas permitidas em nossa língua... sem ajuda da memória e dos significados que as palavras conhecidas têm para ele. (2010, p. 108)

Assim como a produção de palavras reais, as atividades de produção de palavras inventadas podem ser diversas. É muito importante o professor não deixar de fazer as reflexões e questionamentos sobre a escrita das palavras inventadas da atividade feita.

➤ *Quadro de regras*

É interessante que o professor sempre faça um registro escrito das regularidades que os alunos descobriram e aprenderam. Esse registro potencializa a tomada de consciência das descobertas que os alunos fazem sobre os princípios gerativos ou hipóteses ortográficas (regras que nos levam a ter segurança quando escrevemos certas correspondências letra-som). “Ao **materializar** suas conclusões no caderno e num **quadro de regras** coletivo, os alunos podem mais facilmente **voltar ao que pensaram**, reanalisar e reelaborar seus conhecimentos. (MORAIS, 2010, p. 112)

Volto a lembrar eu as regras não são “ladainhas prontas” com um formato único ou que necessariamente envolvam um linguajar sofisticado. Pelo contrário, embora o trabalho de registro e discussão permita a reelaboração (aprimoramento) das regras descobertas, o que interessa é estimular a variedade das formas e como cada grupo de rianças as explicita verbalmente. (MORAIS, 2010, p. 112)

Abaixo apresentaremos um exemplo de regras elaboradas por alunos sobre o emprego do S no início de palavras:

Não pode escrever Ç no começo da palavra. Só pode no meio ou no fim. Ex: moça.
Só pode escrever SS no meio ou no fim da palavra. Ex: pássaro – pessoa – osso – passa.
Para ficar o som de SA, SO, SU no começo só pode ser 1 S. Ex: sapato – suco – sorvete.

Adaptação do exemplo de Morais (2010, p. 112)

c. Atividade que envolvem correspondências irregulares

Antes de comentarmos as atividades deste tópico, lembraremos um princípio defendido por Morais (2010), que apresentamos no módulo 3 (Regularidades e irregularidades ortográficas. O que os alunos precisam saber?), o qual consiste na priorização das palavras irregulares **necessárias**, de uso frequente na escrita. O levantamento das palavras pode ser feito a partir das produções textuais dos alunos. Deste modo, elabora-se uma lista com as palavras irregulares encontradas e, em seguida, faz-se um acordo com a turma, definindo quais palavras eles não poderão mais escrever errado dentro de um determinado período (naquela semana, naquela unidade etc.)

[...] sugiro que definamos com os alunos listas de palavras que eles não poderão errar mais e que os ajudemos a tomar consciência de que, naqueles casos, não há regras (para decidir qual letra usar), razão pela qual será preciso memorizar. Fazendo assim, optamos por ajudar as crianças a internalizarem, pouco a pouco, as irregularidades da língua, em vez de cobrar aleatoriamente que **elas acertem tudo**. (MORAIS, 2010, p. 115)

As listas podem ser feitas de diversas maneiras. Por exemplo, observou-se que uma determinada turma está com muita dificuldade com o emprego da letra H inicial, então o professor fará uma lista junto com os seus alunos com palavras que contenham a letra H inicial.

HORA	HORÁRIO	
HOJE		
HOMEM	HUMANO	HUMANIDADE
HOSPITAL		
HOTEL		
HISTÓRIA	HISTORIADOR	

Adaptação Do exemplo de Moraes (2010, p. 106)

Sempre que possível, o professor poderá desenvolver uma reflexão sobre a semelhança observável em palavra irregulares que pertencem à mesma família e, também, falar um pouco sobre palavras primitivas e derivadas.

As listas de palavras devem ficar sempre à disposição dos alunos em seus cadernos e, também, se possível, devem ser afixadas em cartazes nas paredes das salas. Sobretudo no período que foi acordado com a turma para a memorização de tais palavras.

Não podemos esquecer que estamos falando de palavras irregulares, ou seja, de casos em que a internalização depende da memória visual. Então, quanto

mais os alunos estiverem expostos as palavras, mais poderão criar imagens fotográficas delas em sua mente.

III. Atividade de revisão de produções textuais

Morais (2010) ressalta a importância de ensinar a ortografia a partir das produções textuais dos alunos. O que precisa acontecer é uma mudança na postura de revisão dos professores. Com isso algumas perguntas surgem como: O que corrigir? Como corrigir? Por quê corrigir? Para quê corrigir?

Morais sugere que

as produções infantis que “circulam” (na sala de aula, na escola e na comunidade) sejam sempre que possível objeto de um trabalho de revisão, de “edição final”: um trabalho que cuide não só da correção ortográfica, mas também da apresentação (formato gráfico, limpeza, distribuição do texto e eventuais ilustrações na folha, etc.) Insisto em que a intenção de desenvolver esse cuidado com a revisão deve ter como objetivo o respeito ao leitor e a busca de eficiência na comunicação – atitudes bem diferentes do simples “medo de errar”, ou “acertar para tirar uma boa nota”. Na perspectiva que defendo, revisar é em si um momento de produção. (2010, p 126)

Não é muito eficaz, para o aluno, simplesmente reescrever o texto com as correções feitas à caneta pelo professor. Essa estratégia é muito cansativa para o professor e não leva o aluno a refletir sobre as suas dificuldades ortográficas.

Morais (2010) aconselha ao professor aproveitar o momento de produção do aluno. Enquanto produzem seus textos, o professor circula pela sala e observa as produções. Ao se deparar com alguma palavra escrita errada, poderá fazer comentários e lançar indagações. Fazendo assim, os alunos refletirão sobre a escrita de tal palavra.

As intervenções não devem ser feitas com todas as palavras do texto, até porque poderá representar uma censura às produções dos alunos e não os ajudariam de fato, já que eles não iriam conseguir reelaborar internamente todas as hipóteses

ortográficas de diferentes palavras as quais tiveram dificuldades. “O real propósito dessa intervenção – durante os momentos de produção de escrita – é muito mais estimular um cuidado com os aspectos ortográficos e chamar atenção para uma ou outra dificuldade que o aluno precisa superar mais urgentemente”. (MORAIS, 2010, p.129)

Caso seja necessário o professor corrigir a produção textual na ausência do aluno, sugerimos que use **pautas de revisão**, ou seja, em vez de corrigir “pelo aluno”, o professor marca no texto as linhas que existem erros ortográficos e que precisam ser revistas. Os símbolos de tais marcações devem ser acordados com os alunos, para que eles possam identificar corretamente o que precisa ser revisto.

No caso de ter um aluno com muita dificuldade, o professor poderá marcar diretamente as palavras que precisarão ser corrigidas, em vez de marcar as linhas. Só não é aconselhável marcar, diretamente, as letras que precisam ser concertadas.

Não devemos assinalar todos os erros ortográficos dos alunos, sobretudo se for algum que comete bastante erro. Deve-se optar em investir na correção/reflexão de algumas dificuldades que são consideradas mais urgentes e, assim, ajudar a compreender/memorizar tais palavras.

Usar pautas de revisão é incentivar o desenvolvimento da autocorreção dos aprendizes, além de estimulá-los a observar mais a ortografia quando produzirem seus textos.

REFERÊNCIA

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

APÊNDICE F – PRÉ-TESTE DE ESCRITA ESPÔNTANEA (MATERIAL DO PROFESSOR)

Tempo de aplicação – 4 aulas (220 minutos)

PASSO 1 – Explicação de tipologia textual

As tipologias textuais, ou tipos de texto, são as diferentes formas em que um texto poderá ser apresentado para satisfazer as diferentes intenções comunicativas do interlocutor.

Os aspectos constitutivos de um texto dependerão de sua finalidade: contar, descrever, argumentar, informar.

Desta forma, os diferentes tipos de textos apresentam diferentes características, tais como: estrutura, vocabulário, tempos verbais, modo de interação com o leitor, dentre outros.

Podemos distinguir os seguintes tipos textuais:

➤ Texto narrativo

O cavalo e o burro

“Cavalo e burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo, contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro — coitado! gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse:

— Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmanamente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

— Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo?

O burro gemeu:

— Egoísta! Lembre-se que se eu morrer você terá que seguir com a carga das quatro arrobas mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem da sorte e sem demora arrumam as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

— Bem feito! — exclamou um papagaio. Quem o mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrado agora...”

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

(Retirado do site: <https://www.todamateria.com.br/texto-narrativo/>)

➤ Texto descritivo

Exemplo de descrição:

Não parava aí a fealdade da pobre Emília. A óssea estrutura do talhe tinha nas espáduas, no peito e nos cotovelos, agudas saliências, que davam ao corpo uma aspereza hirta. Era uma boneca, desconjuntada amiúdo pelo gesto ao mesmo tempo brusco e tímido.

Como ela trazia a cabeça constantemente baixa, a parte inferior do rosto ficava na sombra. A barba fugia-lhe pelo pescoço fino e longo; faces, não as tinha; a testa era comprimida sob as pastas batidas do cabelo, que repuxavam duas tranças compridas e espessas.

Restava apenas uma nesga de fisionomia para os olhos, o nariz e a boca. Esta rasgava a maxila de uma orelha à outra. O nariz romano seria bonito em outro semblante mais regular. Os olhos negros e desmedidamente grandes afundavam na penumbra do sobrolho sempre carregado, como buracos, pelas órbitas.

Diva, de José de Alencar

(Retirado do site: <https://www.pinterest.com.mx/pin/708191110124051921/?nic=1>)

➤ Texto dissertativo (expositivo e argumentativo)

Exemplo de argumentação:

A evolução desenfreada da técnica e das tecnologias, com o otimismo que lhe é inerente, faz-nos esquecer que não há cultura se não existir uma integração dessa técnica na experiência humana. A experiência atual da internet e da espetacularização da informação não nos deixa espaço para a reflexão sobre o efeito que a banalização das imagens possui hoje sobre nós. Quem detém hoje o poder sobre as massas é aquele que sabe manipular a imagem, mostrando que o instrumento tecnológico e os seus efeitos sobre o espectador são, muitas vezes, mais importantes que o conteúdo ou a verdade, ou seja, o médium ameaça superar o próprio fim.

Maria João Cantinho


Trecho de "A perda da experiência e a crise da cultura", comunicação do Colóquio "A Tragédia da Cultura", a ser publicada em breve.

(Retirado do site: <https://br.pinterest.com/pin/509117932861839335/?lp=true>)

➤ Texto explicativo (injuntivo e prescritivo)

RECEITA MÉDICA	
<p>Dr. Fulano de Tal Barbosa Av. Cabral de Campos, 112, Centro Campinas, São Paulo - CNPJ: 00.000.000/0000-00 Telefone: (11) 3000-0000 CRM SP - 0000</p>	
<p>Sra. Maria Sílvana de Oliveira - 50a Rua Silva de Souza, 879 São Paulo, São Paulo</p>	<p>P: 60 kg / A: 1,60 m</p>
<p>Uso Interno - Via Oral</p>	
<p>Amoxicilina 500mg _____ 21 comprimidos</p>	
<p>Tomar 1 (um) comprimido, por via oral, a cada 8 (oito) horas, por 7 dias</p>	
<p>São Paulo, 12 de janeiro de 2014</p>  <p>Dr. Fulano de Tal Barbosa CRM SP - 000</p>	

Retirado do site: http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/gestor/assistencia-farmaceutica/guia-de-orientacoes-sobre-medicamentos/guia_orientacoes_medicamentos.pdf



Vale lembrar que um único texto poderá apresentar várias passagens de tipologias textuais diferentes, mas apenas uma será predominante.

PASSO 2 – Explicação do tipo de texto narrativo

A principal finalidade do tipo narrativo é contar uma história através de uma sequência de ações reais ou imaginárias. Para que isso ocorra, utiliza-se os elementos da narrativa como: espaço, tempo, narrador e outros.

Exemplos de texto narrativo:

- ✓ romances;
- ✓ contos;
- ✓ fábulas;
- ✓ depoimentos;
- ✓ relatos;
- ✓ histórias em quadrinhos.

PASSO 3 – Explicação da estrutura e dos elementos da narrativa

A estrutura da narrativa começa com a introdução e é seguida pelo desenvolvimento, pelo clímax e termina com a conclusão ou desfecho, colocando um ponto final nas aventuras do personagem.

➤ **INTRODUÇÃO**

É na introdução que apresentamos as personagens, o espaço, onde a história ocorre, e o tempo.

➤ **DESENVOLVIMENTO**

É nessa parte que o autor conta as ações da personagem. A ideia é formar uma trama com os acontecimentos, **mostrar a ocorrência de um problema ou complicação** com objetivo de criar algum tipo de suspense que vai conduzir ao **clímax** da história.



CLIMAX – é o momento mais tenso e emocionante da história.

➤ **CONCLUSÃO (DESFECHO)**

Trata-se do final da história. Na maioria das vezes, os autores concluem encerrando a trama com um desfecho positivo ou não para o problema.

Depois de conhecer essa estrutura, é importante entender **quais são os elementos** que não podem faltar em uma narrativa.

➤ **ENREDO**

É o conjunto de fatos que acontecem, ligados entre si, e que conta as ações das personagens. Ele é dividido em algumas partes:

- **Situação inicial:** é quando o autor apresenta as personagens e mostra o tempo e o espaço em que estão inseridos, geralmente logo na introdução;
- **Estabelecimento de um conflito:** um acontecimento é responsável por modificar a situação inicial dos personagens, exigindo algum tipo de ação;

- **Desenvolvimento:** ao longo desta seção, o autor conta o que os personagens fizeram para tentar solucionar o conflito;
- **Clímax:** depois de diversas ações dos personagens, a narrativa é levada a um ponto de alta tensão ou emoção que exige uma decisão ou desfecho;
- **Desfecho:** é a parte da narrativa que mostra a solução para o conflito.

➤ **ESPAÇO**

Espaço é o lugar em que a narrativa acontece. Ele é importante não só para situar o leitor quanto ao local, mas principalmente porque contribui para a elaboração dos personagens.

➤ **TEMPO**

O tempo da narrativa diz respeito ao desencadear de ações e pode ser dividido em:

- **Cronológico:** Está relacionado a passagem das horas, dos dias, meses, anos etc.
- **Psicológico:** Está relacionado às lembranças da personagem e aos sentimentos vivenciados por ele.

➤ **NARRADOR**

O narrador é quem conta a história. Existem três tipos de narradores:

- **Narrador personagem:** o narrador participa da história, por isso é escrita em 1ª pessoa do singular ou do plural (eu, nós).
- **Narrador observador:** também existe a possibilidade de o narrador não participar da história. Ele observa a situação de fora, o que faz o texto ser escrito em terceira pessoa (ele, ela, eles, elas).
- **Narrador onisciente:** É aquele que sabe de todos os fatos, mesmo que não participe da história. Sua compreensão costuma ir além dos acontecimentos. Ele consegue narrar até mesmo os pensamentos e sentimentos dos personagens, como se tivesse um conhecimento sobrenatural.

➤ **PERSONAGEM**

São os seres reais ou fictícios que participam da história. Os personagens podem ser divididos entre:

- **Protagonistas:** são destaques da narrativa, ocupam o lugar principal da história;
- **Antagonistas:** são os adversários dos protagonistas, aqueles que vão criar ou alimentar o conflito, dificultando a vida dos principais;
- **Secundários:** são personagens menos importantes na história, mas que de alguma forma contribuem para a sequência de fatos do enredo.

Fonte de pesquisa:

BRITO, Raquel. Elementos da narrativa: quais são, características e para que serve?. Disponível em <https://www.stoodi.com.br/blog/2018/06/01/elementos-da-narrativa/> Acessado em 19/09/2019.

DIANA, Daniela. Texto narrativo. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/texto-narrativo/> Acessado em 19/09/2019.

PASSO 4 – Análise de um exemplo de narração

Observe o quadrinho:



Retirado do site: <https://www.slideshare.net/DeniPMiranda/texto-verbal-e-noverbal>

Perguntas sobre o texto:

(As perguntas devem ser feitas oralmente com toda a turma)

- ✓ Quem é o personagem?
- ✓ Como o personagem está vestido?
- ✓ Onde a história se passa?

- ✓ Como é o espaço onde a história se passa?
- ✓ O que ele planejava fazer com o bloco marrom?
- ✓ Qual é a parte que se classifica como o clímax da história?
- ✓ Qual o desfecho história?

EXEMPLO

Cebolinha é um menino muito esperto e adora fazer coisas novas. Um dia, ele decidiu que seria um escultor. Pegou uma caixa, um bloco de pedra, umas ferramentas e uma jarra amarela, como modelo. Vestiu a sua roupa de artista e começou a fazer sua obra de arte. Segurou o seu martelo e bateu, bateu, bateu e bateu. Quando terminou, percebeu que não tinha ficado como ele gostaria. No caixote, só havia pedras sem forma alguma. Cebolinha não entendia o porquê de sua obra de arte não ter sido bem-sucedida. Na mesma hora, ele teve uma grande ideia! Pensou em quebrar a jarra amarela para que a sua escultura ficasse igual ao modelo. E assim o fez, ficando muito feliz com o resultado.

PASSO 5 – Aplicação do pré-teste

➤ PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O jornalzinho de sua escola lançou um concurso, intitulado “Eu sou um escritor”. Esse concurso é composto por várias etapas, sendo que a primeira consiste em transformar a história em quadrinhos abaixo em texto verbal, utilizando a sequência narrativa. Boa sorte!

DICA PARA O PROFESSOR

As perguntas, a seguir, devem ser feitas oralmente, com o objetivo de organizar o pensamento das crianças e ainda enriquecer as suas narrativas com outros elementos. As perguntas são: Onde aconteceu?

Com quem? Quando? O que aconteceu? Qual o enredo?

Como termina?



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Folha de produção textual

Aluno _____ (Nº do aluno) 6 Ano _____ (Letra da turma)

Professor _____ (sigla do professor regente)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

APÊNDICE G – PRÉ-TESTE DE ESCRITA ESPONTÂNEA (MATERIAL PARA O ALUNO)

Tipologia textual

As tipologias textuais, ou tipos de texto, são as diferentes formas em que um texto poderá ser apresentado para satisfazer as diferentes intenções comunicativas do interlocutor.

Os aspectos constitutivos de um texto dependerão de sua finalidade: contar, descrever, argumentar, informar.

Desta forma, os diferentes tipos de textos apresentam diferentes características, tais como: estrutura, vocabulário, tempos verbais, modo de interação com o leitor, dentre outros.

Podemos distinguir os seguintes tipos textuais:

➤ Texto narrativo

O cavalo e o burro

“Cavalo e burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo, contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro — coitado! gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse:

— Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmanamente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

— Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo?

O burro gemeu:

— Egoísta! Lembre-se que se eu morrer você terá que seguir com a carga das quatro arrobas mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem da sorte e sem demora arrumam as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

— Bem feito! — exclamou um papagaio. Quem o mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrado agora...”

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

(Retirado do site: <https://www.todamateria.com.br/texto-narrativo/>)

➤ Texto descritivo

Exemplo de descrição:

Não parava aí a fealdade da pobre Emília. A óssea estrutura do talhe tinha nas espáduas, no peito e nos cotovelos, agudas saliências, que davam ao corpo uma aspereza hirta. Era uma boneca, desconjuntada amiúdo pelo gesto ao mesmo tempo brusco e tímido.

Como ela trazia a cabeça constantemente baixa, a parte inferior do rosto ficava na sombra. A barba fugia-lhe pelo pescoço fino e longo; faces, não as tinha; a testa era comprimida sob as pastas batidas do cabelo, que repuxavam duas tranças compridas e espessas.

Restava apenas uma nesga de fisionomia para os olhos, o nariz e a boca. Esta rasgava a maxila de uma orelha à outra. O nariz romano seria bonito em outro semblante mais regular. Os olhos negros e desmedidamente grandes afundavam na penumbra do sobrolho sempre carregado, como buracos, pelas órbitas.

Diva, de José de Alencar

(Retirado do site: <https://www.pinterest.com.mx/pin/708191110124051921/?nic=1>)

➤ Texto dissertativo (expositivo e argumentativo)

Exemplo de argumentação:

A evolução desenfreada da técnica e das tecnologias, com o otimismo que lhe é inerente, faz-nos esquecer que não há cultura se não existir uma integração dessa técnica na experiência humana. A experiência atual da internet e da espetacularização da informação não nos deixa espaço para a reflexão sobre o efeito que a banalização das imagens possui hoje sobre nós. Quem detém hoje o poder sobre as massas é aquele que sabe manipular a imagem, mostrando que o instrumento tecnológico e os seus efeitos sobre o espectador são, muitas vezes, mais importantes que o conteúdo ou a verdade, ou seja, o médium ameaça superar o próprio fim.

Maria João Cantinho


Trecho de "A perda da experiência e a crise da cultura", comunicação do Colóquio "A Tragédia da Cultura", a ser publicada em breve.

(Retirado do site: <https://br.pinterest.com/pin/509117932861839335/?lp=true>)

➤ Texto explicativo (injuntivo e prescritivo)

RECEITA MÉDICA	
<p>Dr. Fulano de Tal Barbosa Av. Cabral de Campos, 112, Centro Campinas, São Paulo - CNPJ: 00.000.000/0000-00 Telefone: (11) 3000-0000 CRM SP - 0000</p>	
<p>Sra. Maria Sílvana de Oliveira - 50a Rua Silva de Souza, 879 São Paulo, São Paulo</p>	<p>P: 60 kg / A: 1,60 m</p>
<p>Uso Interno - Via Oral</p>	
<p>Amoxicilina 500mg _____ 21 comprimidos</p>	
<p>Tomar 1 (um) comprimido, por via oral, a cada 8 (oito) horas, por 7 dias</p>	
<p>São Paulo, 12 de janeiro de 2014</p>  <p>Dr. Fulano de Tal Barbosa CRM SP - 000</p>	

Retirado do site: http://www.saude.sp.gov.br/recursos/ses/perfil/gestor/assistencia-farmacutica/guia-de-orientacoes-sobre-medicamentos/guia_orientacoes_medicamentos.pdf



Vale lembrar que um único texto poderá apresentar várias passagens de tipologias textuais diferentes, mas apenas uma será predominante.

Tipo de texto narrativo

A principal finalidade do tipo narrativo é contar uma história através de uma sequência de ações reais ou imaginárias. Para que isso ocorra, utiliza-se os elementos da narrativa como: espaço, tempo, narrador e outros.

Exemplos de texto narrativo:

- ✓ romances;
- ✓ contos;
- ✓ fábulas;
- ✓ depoimentos;
- ✓ relatos;
- ✓ histórias em quadrinhos.

Estrutura e elementos da narrativa

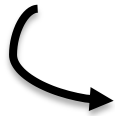
A estrutura da narrativa começa com a introdução e é seguida pelo desenvolvimento, pelo clímax e termina com a conclusão ou desfecho, colocando um ponto final nas aventuras do personagem.

➤ **INTRODUÇÃO**

É na introdução que apresentamos as personagens, o espaço, onde a história ocorre, e o tempo.

➤ **DESENVOLVIMENTO**

É nessa parte que o autor conta as ações da personagem. A ideia é formar uma trama com os acontecimentos, **mostrar a ocorrência de um problema ou complicação** com objetivo de criar algum tipo de suspense que vai conduzir ao **clímax** da história.



CLIMAX – é o momento mais tenso e emocionante da história.

➤ **CONCLUSÃO (DESFECHO)**

Trata-se do final da história. Na maioria das vezes, os autores concluem encerrando a trama com um desfecho positivo ou não para o problema.

Depois de conhecer essa estrutura, é importante entender **quais são os elementos** que não podem faltar em uma narrativa.

➤ **ENREDO**

É o conjunto de fatos que acontecem, ligados entre si, e que conta as ações das personagens. Ele é dividido em algumas partes:

- **Situação inicial:** é quando o autor apresenta as personagens e mostra o tempo e o espaço em que estão inseridos, geralmente logo na introdução;
- **Estabelecimento de um conflito:** um acontecimento é responsável por modificar a situação inicial dos personagens, exigindo algum tipo de ação;
- **Desenvolvimento:** ao longo desta seção, o autor conta o que os personagens fizeram para tentar solucionar o conflito;

- **Clímax:** depois de diversas ações dos personagens, a narrativa é levada a um ponto de alta tensão ou emoção que exige uma decisão ou desfecho;
- **Desfecho:** é a parte da narrativa que mostra a solução para o conflito.

➤ **ESPAÇO**

Espaço é o lugar em que a narrativa acontece. Ele é importante não só para situar o leitor quanto ao local, mas principalmente porque contribui para a elaboração dos personagens.

➤ **TEMPO**

O tempo da narrativa diz respeito ao desencadear de ações e pode ser dividido em:

- **Cronológico:** Está relacionado a passagem das horas, dos dias, meses, anos etc.
- **Psicológico:** Está relacionado às lembranças da personagem e aos sentimentos vivenciados por ele.

➤ **NARRADOR**

O narrador é quem conta a história. Existem três tipos de narradores:

- **Narrador personagem:** o narrador participa da história, por isso é escrita em 1ª pessoa do singular ou do plural (eu, nós).
- **Narrador observador:** também existe a possibilidade de o narrador não participar da história. Ele observa a situação de fora, o que faz o texto ser escrito em terceira pessoa (ele, ela, eles, elas).
- **Narrador onisciente:** É aquele que sabe de todos os fatos, mesmo que não participe da história. Sua compreensão costuma ir além dos acontecimentos. Ele consegue narrar até mesmo os pensamentos e sentimentos dos personagens, como se tivesse um conhecimento sobrenatural.

➤ **PERSONAGEM**

São os seres reais ou fictícios que participam da história. Os personagens podem ser divididos entre:

- **Protagonistas:** são destaques da narrativa, ocupam o lugar principal da história;
- **Antagonistas:** são os adversários dos protagonistas, aqueles que vão criar ou alimentar o conflito, dificultando a vida dos principais;
- **Secundários:** são personagens menos importantes na história, mas que de alguma forma contribuem para a sequência de fatos do enredo.

- ✓ Como é o espaço onde a história se passa?
- ✓ O que ele planejava fazer com o bloco marrom?
- ✓ Qual é a parte que se classifica como o clímax da história?
- ✓ Qual o desfecho história?

EXEMPLO

Cebolinha é um menino muito esperto e adora fazer coisas novas. Um dia, ele decidiu que seria um escultor. Pegou uma caixa, um bloco de pedra, umas ferramentas e uma jarra amarela, como modelo. Vestiu a sua roupa de artista e começou a fazer sua obra de arte. Segurou o seu martelo e bateu, bateu, bateu e bateu. Quando terminou, percebeu que não tinha ficado como ele gostaria. No caixote, só havia pedras sem forma alguma. Cebolinha não entendia o porquê de sua obra de arte não ter sido bem-sucedida. Na mesma hora, ele teve uma grande ideia! Pensou em quebrar a jarra amarela para que a sua escultura ficasse igual ao modelo. E assim o fez, ficando muito feliz com o resultado.

➤ PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O jornalzinho de sua escola lançou um concurso, intitulado “Eu sou um escritor”. Esse concurso é composto por várias etapas, sendo que a primeira consiste em transformar a história em quadrinhos abaixo em texto verbal, utilizando a sequência narrativa. Boa sorte!



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Folha de produção textual

Aluno _____ (Nº do aluno) 6 Ano _____ (Letra da turma)

Professor _____ (sigla do professor regente)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

APÊNDICE H – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DE ESCRITA CONTROLADA (MATERIAL DO PROFESSOR)

Tempo de aplicação – 1 aulas (55 minutos)

INSTRUÇÃO PARA A APLICAÇÃO DO TESTE:

DESVIO FONOLÓGICO: APAGAMENTO DO RÓTICO EM CODA.
MATERIAIS NECESSÁRIOS: CAIXA DE SOM E ATIVIDADE FOTOCOPIADA.

Trem-Bala

(Ana Vilela)

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e **abraça** os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a **partir**

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/ana-vilela/trem-bala.html>

APÊNDICE I – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DE ESCRITA CONTROLADA
(MATERIAL DO ALUNO)

TURMA DO PROFESSOR _____ Nº DO ALUNO _____

Escute a música e, em seguida, complete as lacunas com as palavras que estão faltando:

Trem-Bala

(Ana Vilela)



Não é sobre _____ todas as pessoas do mundo pra si

É sobre _____ que em algum _____ alguém _____ por ti

É sobre _____ e _____ mais do que a
própria voz

É sobre _____ na chuva de vida que _____ sobre nós

É _____ se _____ infinito

Num universo tão vasto e bonito, é _____

Então _____ a pena

Cada verso daquele poema sobre _____

Não é sobre _____ no topo do mundo e _____ que
venceu

É sobre _____ e _____ que o caminho te fortaleceu

É sobre _____ abrigo e também _____ morada em outros
corações

E assim _____ amigos contigo em todas as situações

A gente não _____ tudo

Qual seria a graça do mundo se fosse assim?

Por isso, eu prefiro sorrisos

E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de _____

E sim sobre cada momento, sorriso a se _____

Também não é sobre _____ contra o tempo pra _____ sempre
mais

Porque quando menos se _____ a vida já ficou pra trás

_____ teu filho no colo

_____ e _____ os teus pais enquanto estão aqui

Que a vida é trem-bala, parceiro

E a gente é só passageiro prestes a _____

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

_____ teu filho no colo

_____ e _____ os teus pais enquanto estão aqui

Que a vida é trem-bala parceiro

E a gente é só passageiro prestes a _____.

APÊNDICE J – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1 (MATERIAL DO PROFESSOR)

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1 – PROFESSOR Construção da hipótese ortográfica para o emprego do r final

Tempo de aplicação – 110 minutos

OBSERVAÇÃO: Aconselhamos ao professor (a) que faça a atividade coletivamente e disponibilize um tempo para cada questão. Assim, o aluno poderá tirar suas dúvidas.

Leia:

Te Ver

Skank

Te ver e não te querer
É improvável, é impossível
Te ter e ter que esquecer
É insuportável, é dor incrível

É como mergulhar num rio e
não se molhar
É como não morrer de frio no
gelo polar
É ter o estômago vazio e não
almoçar
É ver o céu se abrir no estio e
não se animar

Te ver e não te querer
É improvável, é impossível
Te ter e ter que esquecer
É insuportável, é dor incrível

É como esperar o prato e não
salivar
Sentir apertar o sapato e não
descalçar
É ver alguém feliz de fato
sem alguém pra amar
É como procurar no mato
estrela do mar

Te ver e não te querer
É improvável, é impossível
Te ter e ter que esquecer
É insuportável, é dor incrível

É como não sentir calor em
Cuiabá
Ou como no Arpoador não ver o
mar
É como não morrer de raiva
com a política
Ignorar que a tarde vai vadia e
mítica
É como ver televisão e não
dormir
Ver um bichano pelo chão e não
sorrir
É como não provar o néctar de
um lindo amor
Depois que o coração detecta a
mais fina flor

Te ver e não te querer
É improvável, é impossível
Te ter e ter que esquecer
É insuportável, é dor incrível

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/skank/te-ver.html>

1. Ao expressar o sentimento que tem pela amada, o eu-lírico faz algumas comparações com situações improváveis. Cite 3 delas:

__ É como mergulhar num rio e não se molhar / é como não morrer de frio no gelo polar / é ter o estômago vazio e não almoçar _____

2. A que dor o eu-lírico se refere quando diz “[...] é dor incrível”?

__ A dor emocional. Aquela que sentimos quando amamos e não somos correspondidos _____

3. De todas as comparações apresentadas no texto, qual a que chamou mais a sua atenção? Por quê?

Resposta pessoal

OBSERVAÇÃO: Colocamos alguns exemplos de palavras, mas os alunos poderão criar palavras que não estão nesta lista.

4. Junte sílabas e forme, no mínimo, 10 palavras terminadas em r.

CAN, MIR, MER, CO, COM, DOR, PRAR, TAR, LIM, NHAR,
PRO, PAR, SO, VAR, DAN, SO, QUE, ÇAR, RER, FRER

__ COMER _____

__ SOFRER _____

__ DANÇAR _____

__ SONHAR _____

__ CANTAR _____

__ LIMPAR _____

__ COMPRAR _____

__ SOPRAR _____

__ DORMIR _____

__ QUERER _____

OBSERVAÇÃO: É importante que o professor incentive a reflexão dos alunos nas quatro últimas questões, direcionando-os para a elaboração da regra ortográfica.

5. Leia as palavras em voz alta e observe a diferença entre elas. Depois circule a sílaba mais forte de cada palavra:

ESQUECER – ESQUECE
MOLHAR – MOLHA
SALIVAR – SALIVA

AMAR – AMA
ANIMAR – ANIMA
PROCURAR – PROCURA

- O que você descobriu em relação a terminação de cada palavra?

__ Os verbos no infinitivo possuem a última sílaba tônica e os verbos conjugados na primeira pessoa do singular no presente do indicativo possuem a penúltima sílaba tônica _____

OBSERVAÇÃO: Antes de iniciar a questão 6, o professor poderá dar uma breve explicação sobre as classificações da sílaba tônica.

6. Escreva 1 para palavras oxítonas e 2 para as palavras paroxítonas:

- | | |
|---------------|-----------------|
| (2) almoço | (2) aperto |
| (1) animar | (1) almoçar |
| (1) morrer | (1) descalçar |
| (2) dorme | (2) sorri |
| (2) procura | (1) detectar |
| (1) polar | (1) querer |

- Observando as palavras acima, a que conclusão podemos chegar em relação ao uso do r final?

__ As palavras, que se referem aos verbos no infinitivo, são classificadas como oxítonas. Já as palavras, que se referem aos verbos conjugados na primeira pessoa do singular no presente do indicativo, são classificadas como paroxítonas _____

7. Siga o modelo:

Ele mergulha no rio, então eu vou mergulhar. (mergulhar)

Ele _____ **ESPERA** _____ o prato, então eu vou _____ **ESPERAR** _____. (esperar)

Ele _____ **APERTA** _____ o sapato, então eu vou _____ **APERTAR** _____. (apertar)

Ele _____ **PROCURA** _ no mato, então eu vou _____ **PROOCURAR** _____. (procurar)

Ele _____ **PROVA** _____ o néctar, então eu vou _____ **PROVAR** _____. (provar)

Ele _____ **DETECTA** ___ a mais fina flor, então eu vou _ **DETECTAR** _____. (detectar)

Ele _____ **IGNORA** ___ a tarde, então eu vou _____ **IGNORAR** _____. (ignorar)

8. Para concluir, elabore a sua regra ortográfica em relação ao uso do r final:

- Quando usaremos o r final nas palavras?

_____ Quando os verbos estiverem no infinitivo _____

- Quando não usaremos o r final nas palavras?

_____ Quando os verbos estiverem na primeira pessoa do singular no presente do indicativo _____

REFERÊNCIA:

Caderno de sala de aula – caderno I: ensino de ortografia, Iuta Rocha (org), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

APÊNDICE K – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1 (MATERIAL DO ALUNO)

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1 – PROFESSOR

Construção da hipótese ortográfica para o emprego do r final

Leia:

Te Ver

Skank

Te ver e não te querer
É improvável, é impossível
Te ter e ter que esquecer
É insuportável, é dor incrível

É como mergulhar num rio e não se molhar
É como não morrer de frio no gelo polar
É ter o estômago vazio e não almoçar
É ver o céu se abrir no estio e não se animar

Te ver e não te querer
É improvável, é impossível
Te ter e ter que esquecer
É insuportável, é dor incrível

É como esperar o prato e não salivar
Sentir apertar o sapato e não descalçar
É ver alguém feliz de fato sem alguém pra amar
É como procurar no mato estrela do mar

Te ver e não te querer
É improvável, é impossível
Te ter e ter que esquecer

É insuportável, é dor incrível

É como não sentir calor em Cuiabá
Ou como no Arpoador não ver o mar
É como não morrer de raiva com a política
Ignorar que a tarde vai vadia e mítica
É como ver televisão e não dormir
Ver um bichano pelo chão e não sorrir
É como não provar o néctar de um lindo amor
Depois que o coração detecta a mais fina flor

Te ver e não te querer
É improvável, é impossível
Te ter e ter que esquecer
É insuportável, é dor incrível

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/skank/te-ver.html>

1. Ao expressar o sentimento que tem pela amada, o eu-lírico faz algumas comparações com situações improváveis. Cite 3 delas:

2. A que dor o eu-lírico se refere quando diz “[...] é dor incrível”?

3. De todas as comparações apresentadas no texto, qual a que chamou mais a sua atenção? Por quê?

4. Junte sílabas e forme, no mínimo, 10 palavras terminadas em *r*.

CAN, MIR, MER, CO, COM, DOR, PRAR, TAR, LIM, NHAR,
 PRO, PAR, SO, VAR, DAN, SO, QUE, ÇAR, RER, FRER

5. Leia as palavras em voz alta e observe a diferença entre elas. Depois circule a sílaba mais forte de cada palavra:

ESQUECER – ESQUECE
 MOLHAR – MOLHA
 SALIVAR – SALIVA

AMAR – AMA
 ANIMAR – ANIMA
 PROCURAR – PROCURA

- O que você descobriu em relação a terminação de cada palavra?

6. Escreva 1 para palavras oxítonas e 2 para as palavras paroxítonas:

- | | |
|-------------|---------------|
| () almoço | () aperto |
| () animar | () almoçar |
| () morrer | () descalçar |
| () dorme | () sorri |
| () procura | () detectar |
| () polar | () querer |

- Observando as palavras acima, a que conclusão podemos chegar em relação ao uso do r final?

7. Siga o modelo:

Ele <u>mergulha</u> no rio, então eu vou <u>mergulhar</u> . (mergulhar)

Ele _____ o prato, então eu vou _____. (esperar)

Ele _____ o sapato, então eu vou _____. (apertar)

Ele _____ no mato, então eu vou _____. (procurar)

Ele _____ o néctar, então eu vou _____. (provar)

Ele _____ a mais fina flor, então eu vou _____. (detectar)

Ele _____ a tarde, então eu vou _____. (ignorar)

8. Para concluir, elabore a sua regra ortográfica em relação ao uso do r final:

- Quando usaremos o r final nas palavras?

- Quando não usaremos o r final nas palavras?

REFERÊNCIA:

Caderno de sala de aula – caderno I: ensino de ortografia, Iuta Rocha (org), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

APÊNDICE L – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2 (MATERIAL DO PROFESSOR)

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2 – PROFESSOR

Atividade baseada na teoria de Morais (2010).

TEMPO DE AULA: 110 MINUTOS

OBSERVAÇÃO: Aconselhamos ao professor(a) que faça a atividade coletivamente e Disponibilize um tempo para cada questão. Assim, o aluno poderá tirar suas dúvidas.

Com o auxílio do professor (a), faça a leitura coletivamente do texto abaixo. Durante a leitura, observe as palavras que possuem a letra R no final das sílabas:

Te Ver

Skank

Te VER e não te QUERER
 É improvável, é impossível
 Te TER e TER que ESQUECER
 É insuportável, é DOR incrível

É como MERGULHAR num rio e
 não se MOLHAR
 É como não MORRER de frio no
 gelo POLAR
 É TER o estômago vazio e não
ALMOÇAR
 É VER o céu se ABRIR no estio
 e não se ANIMAR

Te VER e não te QUERER
 É improvável, é impossível
 Te TER e TER que ESQUECER
 É INSUPORTÁVEL, é DOR
 incrível

É como ESPERAR o prato e não
SALIVAR

SENTIR APERTAR o sapato e
 não DESCALÇAR
 É VER alguém feliz de fato sem
 alguém pra AMAR
 É como PROCURAR no mato
 estrela do MAR
 Te VER e não te QUERER
 É improvável, é impossível
 Te TER e TER que ESQUECER
 É INSUPORTÁVEL, é DOR
 incrível

É como não SENTIR CALOR em
 Cuiabá
 Ou como no ARPOADOR não
VER o MAR
 É como não MORRER de raiva
 com a política
IGNORAR que a TARDE vai
 vadia e mítica
 É como VER televisão e não
DORMIR

VER um bichano pelo chão e
 não SORRIR
 É como não PROVAR o néctar
 de um lindo AMOR
 Depois que o coração detecta a
 mais fina FLOR

Te VER e não te QUERER
 É improvável, é impossível
 Te TER e TER que ESQUECER
 É INSUPORTÁVEL, é DOR
 incrível

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/skank/te-ver.html>

OBSERVAÇÃO: O professor(a) deverá, sempre, instigar o aluno à reflexão com perguntas como: O que você observa nas palavras destacadas? Se a letra R não estivesse aqui, qual seria a pronúncia? Na fala, nós pronunciamos a letra R quando aparece em final de palavras? Etc.

1. Observe a tabela abaixo:

<u>ESQUECER</u>	<u>TARDE</u>
<u>CRESCER</u>	<u>PARTIDO</u>
<u>QUER</u>	<u>NORMAL</u>
<u>VOLTAR</u>	<u>UNIVERSO</u>
<u>VIVER</u>	
<u>DESCOBRIR</u>	
<u>PERMITIR</u>	

- Complete a tabela acima com palavras, retiradas da música, que contenham R em final de sílaba e encaixe-as de acordo com a posição do R das palavras de cada coluna.

ERA UMA VEZ
 (Kell Smith)

Era uma vez
 O dia em que todo dia era bom
 Delicioso gosto e o bom gosto
 das nuvens serem feitas de
 algodão
 Dava pra ser herói no mesmo dia
 em que escolhia ser vilão
 E acabava tudo em lanche
 Um banho quente e talvez um
 arranhão

Era uma vez,
 O dia em que todo dia era bom

Era uma vez
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do
 início

Porque um joelho ralado dói bem
 menos que um coração partido
 É que a gente quer crescer

E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido

Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mal
É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real
E entender que ela mora no caminho e não no final

Dava pra ver, a ingenuidade, a inocência cantando no tom
Milhões de mundos, e universos tão reais quanto a nossa imaginação

FONTE: <https://www.recantodasletras.com.br/letras/6470711>

2. Leia o poema abaixo:

NEOLOGISMO
Beijo pouco, falo menos ainda
Mas, invento palavras
Que traduzem a ternura mais funda
E mais cotidiana
Inventei, por exemplo o verbo teadorar
Intransitivo;
Teodoro, Teodora
(MANUEL BANDEIRA)

OBSERVAÇÃO: O professor(a) deverá dar uma breve explicação sobre neologismo. Deverá explicar, também, que as palavras ditadas seguirão as regras ortográficas da língua portuguesa, embora não sejam dicionarizadas.

- Complete a tabela abaixo com as palavras ditadas pelo professor (a) na coluna adequada:

Bastava um colo, um carinho
E o remédio era beijo e proteção
Tudo voltava a ser novo no outro dia
Sem muita preocupação

Era uma vez, era uma vez, era uma vez, era uma vez
O dia em que todo dia era bom

É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido

Era uma vez (era uma vez)

R NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: TEADOR<u>AR</u>)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TER<u>A</u>QUI)
IMITARICAR	CARTOMENTE
URUBUSERVAR	PARQUEIRO
REDORMIR	DESTARDE
RETELEFONAR	DESSORTE
DESCHORAR	INSURPRESA
DESAUMENTAR	CARTADAMENTE
RETERMINAR	TORTAR

3. Encontre as palavras no quadro abaixo e, em seguida, escreva na tabela de acordo com as instruções:

C	A	S	A	R	T	U	G	S	A	I	Y	A	R	A	C	A	R	T	E	I	R	A
S	Y	V	P	H	A	D	K	I	T	M	G	I	P	O	M	E	P	O	Y	T	I	Q
A	M	O	I	A	H	E	L	J	S	F	A	X	T	D	V	A	L	A	U	R	L	I
M	S	P	Q	I	P	R	Y	R	P	J	T	R	E	M	O	R	D	I	D	A	M	U
A	V	L	D	O	M	O	L	H	A	R	D	I	Y	V	B	K	I	B	A	R	C	O
R	C	B	S	K	I	M	V	C	G	K	U	J	R	X	Z	I	O	I	Q	M	S	H
O	N	O	I	M	A	V	U	W	Y	B	I	O	U	P	G	N	P	E	I	X	M	C
E	B	P	A	B	S	H	X	C	O	M	P	U	T	A	D	O	R	P	R	P	Q	O
T	A	K	D	G	F	P	L	Z	H	O	M	L	V	K	M	I	E	K	I	U	Y	P
B	S	U	R	P	R	E	S	A	P	E	G	K	K	A	H	L	J	L	T	H	M	E
P	E	T	A	C	F	E	U	J	A	U	Y	S	O	R	T	E	U	K	L	N	I	G
J	E	F	O	M	O	R	T	E	T	A	B	U	L	E	M	E	G	V	O	B	L	A
S	E	P	A	R	A	R	K	L	P	U	C	A	D	E	T	D	P	U	F	E	G	R

R NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: ESQUEC<u>ER</u>)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TAR<u>DE</u>)
--------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------

CASAR	BARCO
AMAR	SURPRESA
MOLHAR	CARTEIRA
COMPUTADOR	MORDIDA
SEPARAR	SORTE
PEGAR	MORTE

4. Junte sílabas e forme palavras inventadas. Em seguida, escreva na tabela de acordo com as instruções:

IN – CAR – SAR – DES – MOR – TAR – IM – SOR – PER – GAR – NOR – LER
 VAR – CHAR – RER – ZAR – MIR – CA – TE – BI – PA – LE – RA – ZA – GO
 TI – ME – MO

OBSERVAÇÃO: Embora tenha sido explicado a definição de neologismo, o aluno poderá, nesta questão, utilizar a criatividade e elaborar palavras sem sentido algum.

Caso os alunos não estejam conseguindo elaborar as palavras com as sílabas do quadro, o professor(a) poderá apresentar outras sílabas.

<u>R</u> NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: TEADOR <u>AR</u>)	<u>R</u> NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TERA <u>QUI</u>)

• **QUADRO DE REGRAS:**

OBSERVAÇÃO: Antes de escrever no quadro branco as duas regras geradas por essa atividade, o professor(a) deverá perguntar se os alunos conseguiram elaborar/perceber alguma regra em relação ao uso da letra R em final de sílaba.

A letra r, em final de sílaba, poderá aparecer em sílabas no começo, no meio ou no final das palavras.

Toda vez que a letra r aparecer no fim de uma palavra, a sílaba será tônica.

REFERÊNCIA: MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

APÊNDICE M – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2 (MATERIAL DO ALUNO)

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2 – ALUNO

Atividade baseada na teoria de Morais (2010).

Com o auxílio do professor (a), faça a leitura coletivamente do texto abaixo. Durante a leitura, observe as palavras que possuem a letra R no final das sílabas:

Te Ver

Skank

Te VER e não te QUERER
É improvável, é impossível
Te TER e TER que ESQUECER
É insuportável, é DOR incrível

É como MERGULHAR num rio e
não se MOLHAR
É como não MORRER de frio no
gelo POLAR
É TER o estômago vazio e não
ALMOÇAR
É VER o céu se ABRIR no estio
e não se ANIMAR

Te VER e não te QUERER
É improvável, é impossível
Te TER e TER que ESQUECER
É INSUPORTÁVEL, é DOR
incrível

É como ESPERAR o prato e não
SALIVAR
SENTIR APERTAR o sapato e
não DESCALÇAR
É VER alguém feliz de fato sem
alguém pra AMAR
É como PROCURAR no mato
estrela do MAR
Te VER e não te QUERER

É improvável, é impossível
Te TER e TER que ESQUECER
É INSUPORTÁVEL, é DOR
incrível

É como não SENTIR CALOR em
Cuiabá
Ou como no ARPOADOR não
VER o MAR
É como não MORRER de raiva
com a política
IGNORAR que a TARDE vai
vadia e mítica
É como VER televisão e não
DORMIR
VER um bichano pelo chão e
não SORRIR
É como não PROVAR o néctar
de um lindo AMOR
Depois que o coração detecta a
mais fina FLOR

Te VER e não te QUERER
É improvável, é impossível
Te TER e TER que ESQUECER
É INSUPORTÁVEL, é DOR
incrível

1. Observe a tabela abaixo:

ESQUECER	TARDE

- Complete a tabela acima com palavras, retiradas da música, que contenham R em final de sílaba e encaixe-as de acordo com a posição do R das palavras de cada coluna.

ERA UMA VEZ
(Kell Smith)

Era uma vez
O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto
das nuvens serem feitas de
algodão
Dava pra ser herói no mesmo dia
em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche
Um banho quente e talvez um
arranhão

Era uma vez,
O dia em que todo dia era bom

Era uma vez
É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do
início

Porque um joelho ralado dói bem
menos que um coração partido

É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do
início

Porque um joelho ralado dói bem
menos que um coração partido

Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que
o mundo ficou mal
É só não permitir que a maldade
do mundo te pareça normal
Pra não perder a magia de
acreditar na felicidade real
E entender que ela mora no
caminho e não no final

Dava pra ver, a ingenuidade, a
inocência cantando no tom
Milhões de mundos, e universos
tão reais quanto a nossa
imaginação
Bastava um colo, um carinho
E o remédio era beijo e proteção

4. Junte sílabas e forme palavras inventadas. Em seguida, escreva na tabela de acordo com as instruções:

IN – CAR – SAR – DES – MOR – TAR – IM – SOR – PER – GAR – NOR – LER
 VAR – CHAR – RER – ZAR – MIR – CA – TE – BI – PA – LE – RA – ZA – GO
 TI – ME – MO

<u>R</u> NO FINAL DE SÍLABA NO FINAL DA PALAVRA (EXEMPLO: TEADOR <u>AR</u>)	R NO FINAL DE SÍLABA NO MEIO DA PALAVRA (EXEMPLO: TERA <u>Q</u> UI)

• QUADRO DE REGRAS:

REFERÊNCIA: MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

APÊNDICE N – PÓS-TESTE DE ESCRITA ESPÔNTANEA

➤ PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O jornalzinho de sua escola lançou um concurso, intitulado “Eu sou um escritor”. Esse concurso é composto por várias etapas, sendo que a primeira consiste em transformar a história em quadrinhos abaixo em texto verbal, utilizando a sequência narrativa. Boa sorte!



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

(Retirado do site: <https://br.pinterest.com/pin/337981147020833759/?lp=true>)

Folha de produção textual

Aluno _____ (Nº do aluno) 6 Ano _____ (Letra da turma)

Professor _____ (sigla do professor regente)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

APÊNDICE O – SLIDES DOS MÓDULOS TEÓRICOS

• MÓDULO I

MÓDULO 1:
ENSINO DE ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA
REALIDADE OU UTOPIÁ?

REFLEXÃO

- X O QUE É ESCRITA?
- X O QUE É ORTOGRAFIA?
- X POR QUE ENSINAR ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA?
- X QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NESSE ENSINO?

“ [...] é preciso mudar a forma como enxergamos a ortografia. Acredito que se nós, professores, conhecermos as razões de sua existência e de sua organização, poderemos nos preparar melhor para dar conta de nosso papel, quando se trata de ajudar o aluno a “escrever certo”. E vir a fazê-lo de um modo mais eficaz que o vivido por nós na condição de alunos, quando aprendemos muitas vezes a ter medo de escrever errado e até a não gostar de escrever. (MORAIS, 2010, p. 9)

“ [...] é preciso mudar a forma como enxergamos a ortografia. Acredito que se nós, professores, conhecermos as razões de sua existência e de sua organização, poderemos nos preparar melhor para dar conta de nosso papel, quando se trata de ajudar o aluno a “escrever certo”. E vir a fazê-lo de um modo mais eficaz que o vivido por nós na condição de alunos, quando aprendemos muitas vezes a ter medo de escrever errado e até a não gostar de escrever. (MORAIS, 2010, p. 9)

FOCO NA ESCRITA

ESCRITA CHINESA

火	灰	炎
fogo	cinzas	chama
木	林	本
árvore	floresta	livro

MEMÓRIA ETIMOLÓGICA

MONGE – ESCRIVE-SE COM <G> POR TER UMA ORIGEM GREGA


PAJÉ – ESCRIVE-SE COM <J> POR TER UMA ORIGEM TUPI.

O QUE É ESCRITA?

É o uso aprimorado da linguagem oral, cristalizada na forma gráfica, e que escrever ortograficamente é eleger uma única forma para as palavras de uma língua, independentemente das diferentes pronúncias que as palavras possam apresentar (CAGLIARI, 1999).


“ A competência escrita, distintamente da oral, a criança adquire na escola. Depois de aprender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, o professor deve apresentar o conhecimento ortográfico que, assim como a escrita, tem sua natureza de convenção social, e, por conta disso, a criança não poderá descobrir sozinha (MORAIS, 2010)

FOCO NA ORTOGRAFIA



POR SER ALGO PERTENCENTE A ESCRITA, A QUAL SE ORIGINOU A PARTIR DA LINGUAGEM ORAL, ACREDITA-SE QUE, SE AS PALAVRAS FOSSEM ESCRITAS TAL QUAL FOSSEM FALADAS, A ORTOGRAFIA DEIXARIA DE SER UMA GRANDE DIFICULDADE.


SERÁ?



/tia/ [ˈtia] TIA
 [ˈtʃia]

“


A ortografia funciona assim como um recurso capaz “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (MORAIS, 2010, p.27).



O ENSINO DA
ORTOGRAFIA E O PAPEL
DO PROFESSOR


“

O domínio da escrita é uma das maiores fontes de **poder da sociedade**. Um texto escrito de acordo com as normas ortográficas é um bom exemplo de demonstração de poder, o contrário disso, pode resultar em punição ou em discriminação social (CAGLIARI, 1995)




ALGUNS FATORES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A VARIÇÃO LINGÜÍSTICA DO INDIVÍDUO

- X Região
- X Idade
- X Classe econômica
- X Gênero




“

Assim, podemos dizer que a ortografia tem como objetivo maior permitir uma leitura e não representar uma pronúncia (CAGLIARI, 2002). “Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos.” (CAGLIARI, 2002, p. 12)



O QUE É ORTOGRAFIA?



São normas pré-definidas por convenções sociais que tem o objetivo de uniformizar a escrita, para que pessoas de diferentes regiões, com diferentes variações linguísticas, possam ler o mesmo texto.

“

A criança adquire a competência escrita na escola, diferente da competência oral que é primeiramente adquirida no âmbito familiar. Depois de aprender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, o professor deve apresentar o conhecimento ortográfico que, assim como a escrita, tem sua natureza de convenção social, e, por conta disso, a criança não poderá descobrir sozinha (Morais, 2010).

→ ESCOLA ↻

É A PRINCIPAL RESPONSÁVEL EM REPASSAR CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO E, MAIS DO QUE ISSO, É SUA RESPONSABILIDADE PROCURAR MELHORES ESTRATÉGIAS PARA CONDUZIR OS ALUNOS NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS.



Nesse processo, o professor aparece como protagonista, pois é ele quem vai repassar e direcionar esse aprendizado. Faraco (2003, p. 55) estabelece uma relação fundamental entre professor e aluno quando diz que "em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber." Complementa dizendo que o professor é o auxiliador necessário para que os alunos superem suas dificuldades (FARACO, 2003).



Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo "naturalmente", através do contato com livros e outros materiais escritos. (MORAIS, 2010, p. 31)



EM QUE MOMENTO DEVEMOS TRABALHAR A ORTOGRAFIA?



A PARTIR DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS!



Enfim, apesar de não ter seu espaço garantido nas aulas de Língua Portuguesa, a ortografia continua sendo cobrada pelos professores, mesmo que indiretamente, e, muitas vezes, representa a balança que decide a aprovação ou a reprovação do aluno (MORAIS, 2010). Isso mostra uma enorme contradição entre o que é ensinado e o que é cobrado. Morais (2010) considera uma verdadeira crueldade com os alunos cobrar aquilo que não é ensinado e que, assim, sem estratégias de ensino, a competência ortográfica continuará sendo uma importante fonte de fracasso escolar.



MITO

O conhecimento ortográfico é algo que a criança aprende sozinha.



VERDADE

A ortografia é uma norma que se arbitrou socialmente como correta. 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 (MORAIS, 2010, p. 69)



MITO

Basta ler bastante para aprender ortografia.

PROCESSOS FONOLÓGICOS POR APAGAMENTO OU SUPRESSÃO, TAMBÉM CONHECIDOS COMO PROCESSOS FONOLÓGICOS DE QUEDA, ELIMINAÇÃO OU TRUNCAMENTO, OCORRE QUANDO UM FONEMA DE UM VOCÁBULO É APAGADO OU SUPRIMIDO.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
AFÉRESE	QUANDO HÁ O APAGAMENTO DE FONEMAS NO INÍCIO DO VOCÁBULO.	Tá - ESTÁ.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
APAGAMENTO DE SEMIVOGAL (CONHECIDO COMO MONOTONGAÇÃO OU DEDITONGAÇÃO)	CONSISTE NA REDUÇÃO DO DITONGO [aj], [ej] E [ow] A UMA VOGAL SIMPLES [a], [e] E [o].	PEGO - PEGOU.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
APAGAMENTO DE RÓTICO EM CODA	SUPRESSÃO DO FONEMA [ɹ] NA POSIÇÃO DE CODA	MUCHA - MUCHAR.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
EPÊNTESE	GERALMENTE COMUNS EM PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO SILÁBICA, QUANDO A ESTRUTURA SILÁBICA FOGE DO PADRÃO	VINHERO - VIERAM.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
SÍSCOPE	QUANDO HÁ O APAGAMENTO DE FONEMAS NO INTERIOR DO VOCÁBULO.	FORES - FLORES.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
APÓCOPE	QUANDO HÁ O APAGAMENTO DE FONEMAS NO FINAL DO VOCÁBULO.	

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
DESNASALIZAÇÃO	SUPRESSÃO DE UM FONEMA NASAL	TAMBE - TAMBÉM.


PROCESSOS FONOLÓGICOS POR ACRÉSCIMO OCORREM QUANDO UM FONEMA É INSERIDO E AUMENTA A SUA FORMA SONORA. ASSIM COMO OS OUTROS, ESSES PROCESSOS INFLUENCIAM NA ESCRITA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.

FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
PARAGÓGE	O ACRÉSCIMO SE DÁ NO FINAL DA PALAVRA	BUQUER - BUQUÊ.




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
DITONGAÇÃO	OCORRE QUANDO HÁ ACRÉSCIMOS DE SEMIVOGAIS.	BOUA ~ BOA.

17




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
NASALIZAÇÃO	CONSISTE NA ADIÇÃO DE UM FONEMA NASAL EM PALAVRAS QUE NÃO NECESSITAM	LENVANDO ~ LEVANDO.

18




PROCESSOS FONOLÓGICOS POR TRANSPOSIÇÃO SÃO AQUELES EM QUE HÁ UM DESLOCAMENTO DENTRO DO VOCÁBULO, SEJA DENTRO DE UMA ÚNICA SÍLABA OU DE DUAS SÍLABAS DISTINTAS.

19




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
METÁTESE	CONSISTE NA ALTERNÂNCIA DE SÍLABA DENTRO DO VOCÁBULO.	FIMLNAMENTE ~ FINALMENTE.

20



PROCESSOS FONOLÓGICOS POR SUBSTITUIÇÃO OCORREM QUANDO HÁ A SUBSTITUIÇÃO DE FONEMA PELO OUTRO.

21



FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
SEMIVOCALIZAÇÃO DA LÍQUIDA	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UMA LÍQUIDA POR UMA SEMIVOGAL.	CHOVEL ~ CHOVEU.

22



FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
FRICATIZAÇÃO	TRANSFORMAÇÃO DE FONEMAS OCLUSIVOS EM FONEMAS FRICATIVOS.	DANDO ~ SANDO.

23



FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
SONORIZAÇÃO	CONSISTE EM REALIZAR PLOSIVAS, FRICATIVAS E AFRICADAS SURDAS COMO SONORAS, O QUE GERALMENTE SE DÁ POR ASSIMILAÇÃO DO TRAÇO [+SONORO] DE UMA VOGAL QUE A SEGUIE OU DE OUTRA CONSOANTE SONORA PRÓXIMA.	VARIA ~ FARIA.



FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
DESSONORIZAÇÃO	CONSISTE NA PERDA DO TRAÇO DE SONORIDADE	RECÔU ~ REGOU.

24



FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
RÓTACISMO	CONSISTE NA TROCA DO /L/ PELO /R/.	FRÔRES ~ FLORES.

25




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
ANTERIORIZAÇÃO	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UM FONEMA POR OUTRO MAIS ANTERIOR.	MOMICA ~ MÔNICA.

27




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
POSTERIORIZAÇÃO	CONSISTE NO PROCESSO OPOSTO DA ANTERIORIZAÇÃO.	APAISSONADA ~ APAIXONADA.

28




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
ALÇAMENTO VOCÁLICO	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UMA VOGAL POR OUTRA MAIS ALTA. É O QUE OCORRE COM AS ÁTONAS FINAIS /e/ e /o/ QUE SE REALIZAM EM /i/ e /u/.	DURMI ~ DORMI.

29




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
ABAIXAMENTO VOCÁLICO	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UMA VOGAL POR OUTRA MAIS BAIXA. É O QUE OCORRE COM AS VOGAIS /i/ e /u/ QUE SE REALIZAM EM /e/ e /o/.	CHECO ~ CHICO.

30



FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
CONCORRÊNCIA DE DIFERENTES GRAFEMAS PARA REPRESENTAR A FRICATIVA ALVEOLAR SONORA [z]	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UM GRAFEMA POR OUTRO QUE REPRESENTA O MESMO FONE. SÃO OS GRAFEMAS S E Z.	RÓZINHA ~ ROSINHA.

32




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
CONCORRÊNCIA DE DIFERENTES GRAFEMAS PARA REPRESENTAR A FRICATIVA ALVEOLAR SONORA [z]	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UM GRAFEMA POR OUTRO QUE REPRESENTA O MESMO FONE. SÃO OS GRAFEMAS S E Z.	RÓZINHA ~ ROSINHA.

32




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
CONCORRÊNCIA DE DIFERENTES GRAFEMAS PARA REPRESENTAR A FRICATIVA GLOTTAL SURDA [h]	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UM GRAFEMA POR OUTRO QUE REPRESENTA O MESMO FONE. SÃO OS GRAFEMAS R E RR.	MÓRER ~ MÓRRER.

33




FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
CONCORRÊNCIA DE DIFERENTES GRAFEMAS PARA REPRESENTAR A FRICATIVA PALATAL SURDA [j]	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UM GRAFEMA POR OUTRO QUE REPRESENTA O MESMO FONE. SÃO OS GRAFEMAS X E CH.	DESABRÓXAREM ~ DESABRÓCHAREM.

34



FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
CONCORRÊNCIA DE DIFERENTES GRAFEMAS PARA REPRESENTAR A NASALIDADE.	CONSISTE NA SUBSTITUIÇÃO DE UM GRAFEMA POR OUTRO QUE REPRESENTA O MESMO FONE. SÃO OS GRAFEMAS N, M E ÑO.	TAM ~ TÃO.

35



FENÔMENO	CONCEITO	EXEMPLO
SÂNDI	CONSISTE NO REARRANJO DE ELEMENTOS QUE ALTERA A ESTRUTURA SILÁBICA, SENDO UMA DAS DECORRÊNCIAS POSSÍVEIS NO PROCESSO MORFOFONÊMICO.	COM MIGO ~ COMIGO. SEU ~ SE EU

36

“

Tais processos, acima destacados, aparecem com frequência nos textos dos alunos e podem ser considerados como incorreções ortográficas, considerando a língua culta. Além disso, fatores sociais influenciam na quantidade de tais registros, já que a variante do educando pode aparecer na escrita.

Deste modo, o professor precisa munir-se de tal conhecimento para identificar precisamente os processos fonológicos presentes nos textos dos alunos e, a partir disso, elaborar atividades específicas que contribuam para amenizar tais dificuldades.

⚠

POR SER ALGO PERTENCENTE A ESCRITA, A QUAL SE ORIGINOU A PARTIR DA LINGUAGEM ORAL, ACREDITA-SE QUE, SE AS PALAVRAS FOSSEM ESCRITAS TAL QUAL FOSSEM FALADAS, A ORTOGRAFIA DEIXARIA DE SER UMA GRANDE DIFICULDADE.

SERÁ?

😊

OBRIGADA!

ATÉ O PRÓXIMO ENCONTRO!

📖

REFERÊNCIA

ALMEIDA, J. A. G. M. *Proposta de sequência formativa para o ensino de ortografia para professores de português do 6º ano do ensino fundamental*. Projeto de qualificação, 2019, UFC.

ROBERTO, M. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. 1ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

• MÓDULO III

📈

MÓDULO 3:

REGULARIDADES E IRREGULARIDADES
ORTOGRÁFICAS.

🔄

O QUE O ALUNO PRECISA SABER?

📖

Apresentaremos a proposta criada por Moraes (2010), que pode ajudar os docentes a compreender as dificuldades ortográficas de seus discentes. As propostas abaixo demonstram algumas dificuldades que os alunos podem ter no momento de grafar as palavras, além disso, permite uma reflexão para que se possa criar estratégias eficazes para o ensino da ortografia.

👤

➔

MORAIS (2010) DIVIDE A NORMA ORTOGRÁFICA DO PORTUGUÊS EM DOIS CASOS:

💡

Regularidades (diretas, contextuais e morfológico-Gramaticais)

Irregularidades

✍

Segundo o autor, o entendimento do que é regular e irregular permite que os docentes possam elaborar estratégias distintas para o aprendizado ortográfico, já que erros diferentes necessitam de estratégias de ensino também diferentes. Nesse caso, o professor não deve tratar as regularidades e irregularidades da mesma maneira, por exemplo, o docente não pode ensinar as correspondências fonográficas regulares do mesmo modo como ensina as relações irregulares.

📝

REGULARIDADES DIRETAS

NO CASO DAS CORRESPONDÊNCIAS FONOGRAFICAS REGULARES DIRETAS, O AUTOR CONSIDERA QUE NÃO HÁ NENHUMA LETRA COMPETINDO COM AS GRAFIAS P, B, T, D, F E V; NO ENTANTO, AINDA HÁ ESTUDANTES QUE, ALGUMAS VEZES, TROCAM O P E O B, ENTRE O T E O D, POR EXEMPLO, JÁ QUE ESSAS LETRAS SÃO CHAMADAS DE PARES MÍNIMOS




NÃO HÁ NENHUMA LETRA COMPETINDO COM AS GRAFIAS:

- P.
- B.
- T.
- D.
- F.
- V.


REGULARIDADES CONTEXTUAIS

É O CONTEXTO DA PRÓPRIA PALAVRA QUE VAI DEFINIR QUAL LETRA DEVE SER USADA.




OS PRINCIPAIS CASOS DE CORRESPONDÊNCIAS REGULARES CONTEXTUAIS EM NOSSA ORTOGRAFIA SÃO:

- O USO DE R OU RR EM PALAVRAS COMO "RATO", "PORTA", "HONRA", "PRATO", "BARATA" E "GUERRA";
- O USO DE G OU GU EM PALAVRAS COMO "GAROTO", "GUERRA";
- O USO DO C OU QU, NOTAMOS O SOM /k/ EM PALAVRAS COMO "CAPETA" E "QUILLO";
- O USO DO J FORMANDO SÍLABAS COM A, O, U EM PALAVRAS COMO "JABUTI", "JOGADA" OU "CAJUÍNA";




- O USO DO Z EM PALAVRAS QUE COMEÇAM "COM O SOM DO Z" (POR EXEMPLO, "ZABUMBA" "ZINCO" ETC.);
- O USO DO S NO INÍCIO DAS PALAVRAS, FORMANDO SÍLABAS COM A, O, U, COMO EM "SAPINHO", "SORTE" E "SUCESSO";
- O USO DE O OU U NO FINAL DE PALAVRAS QUE TERMINAM "COM O SOM DE U" (POR EXEMPLO, "BAMBO" "BAMBU");
- O USO DE E OU I NO FINAL DE PALAVRAS QUE TERMINAM "COM O SOM DE I" (POR EXEMPLO, "PERDE" "PERDI");
- O USO DE M, N, NH OU ~ PARA GRAFAR TODAS AS FORMAS DE NASALIZAÇÃO DE NOSSA LÍNGUA (EM PALAVRAS COMO "CAMPO", "CANTO", "MINHA", "PÃO", "MAÇÃ" ETC.).

REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS SÃO CASOS DE RELAÇÕES LETRASOM EM QUE É A CATEGORIA GRAMATICAL DA PALAVRA QUE DECIDE A REGRA




EXEMPLOS DE REGULARIDADE MORFOLÓGICO-GRAMATICAL OBSERVADOS NA FORMAÇÃO DE PALAVRAS POR DERIVAÇÃO:


- "PORTUGUESA", "FRANCESA" E DEMAIS ADJETIVOS QUE INDICAM O LUGAR DE ORIGEM SE ESCREVEM COM ESA NO FINAL;
- "BELEZA", "POBREZA" E DEMAIS SUBSTANTIVOS DERIVADOS DE ADJETIVOS E QUE TERMINAM COM O SEGMENTO SONORO /EZA/ SE ESCREVEM COM EZA;
- "PORTUGUÊS", "FRANCÊS" E DEMAIS ADJETIVOS QUE INDICAM O LUGAR DE ORIGEM SE ESCREVEM COM ÊS NO FINAL;



- "MILHARAL", "CANAVIAL", "CAFEZAL" E OUTROS COLETIVOS SEMELHANTES TERMINAM COM L;
- "FAMOSO" "CARINHOSO", "GOSTOSO" E OUTROS ADJETIVOS SEMELHANTES SE ESCREVEM SEMPRE COM S;
- "DOIDICE", "CHATICE", "MENINICE" E OUTROS SUBSTANTIVOS TERMINADOS COM O SUFIXO ICE SE ESCREVEM SEMPRE COM Ç;
- SUBSTANTIVOS DERIVADOS QUE TERMINAM COM OS SUFIXOS ÊNCIA, ANÇA E ÂNCIA TAMBÉM SE ESCREVEM SEMPRE COM C OU Ç AO FINAL (POR EXEMPLO, "CIÊNCIA", "ESPERANÇA" E "IMPORTÂNCIA").




Morais (2010) ressalta a importância da observação da existência das regras morfológico-gramaticas, pois, assim, permitirá ao aluno inferir um princípio gerativo. "Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles 'pedaços' de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma de suas formas ortográficas." (MORAIS, 2010, p. 42).




Quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também, é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito. (MORAIS, 2010, p. 40)

IRREGULARIDADES DA NOSSA ORTOGRAFIA PALAVRAS QUE SE CONCENTRAM, BASICAMENTE, NA ESCRITA




A) DO SOM DO S ("SEGURO", "CIDADE", "AUXÍLIO", "CASSINO", "PISCINA", "CRESCER", "GIZ", "FORÇA", "ENCETO");
 B) DO SOM DO G ("GIRAFÁ", "JILÓ");
 C) DO SOM DO Z ("ZEBU", "CASA", "EXAME");
 D) DO SOM DO X ("XADRE", "ENCHENTE");
 E) EMPREGO DO H INICIAL ("HORA", "HARPA");
 F) DISPUTA ENTRE E E I, Ô E Ó EM SÍLABAS ÁTONAS QUE NÃO ESTÃO O FINAL DAS PALAVRAS ("CIGARRO" / "SEURO" "BONITO" / "TAMBORIM");
 G) DISPUTA DO L COM O LH DIANTE DE CERTOS DITONGOS ("FAMÍLIA" / "TOALHA");
 H) CERTOS DITONGOS NA ESCRITA QUE TÊM PRONÚNCIA REDUZIDA ("CAIXA", "MADEIRA").

17




Em todos esses casos, não há regra que facilite o aprendizado dos alunos. Em caso de dúvida, é necessário que recorram a modelos autorizados, como o dicionário, e memorizem. Mesmo nesses casos, Morais (2010, p.43) apela para o bom-senso dos educadores quando diz "[...] mas nós, professores, podemos ter o bom-senso de ajudar o aluno a investir na memorização das palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve."

18




Por fim, em todos os casos que envolvem regularidades, os educadores podem promover estratégias que facilitem a compreensão das regras subjacentes. Lembrando sempre que "[...] internalizar regras não é o mesmo que recebê-las prontas e memorizá-las." (MORAIS, 2010, p.44).

19



Já os casos de irregularidades, sempre será motivo de dúvida, até mesmo, para pessoas letradas. Iremos sempre nos deparar com alguma palavra que não tivemos a oportunidade de ler ou aprender.

20



OBRIGADA!
 ATÉ O PRÓXIMO ENCONTRO!

21




REFERÊNCIA

ALMEIDA, J. A. G. M. Proposta de sequência formativa para o ensino de ortografia para professores de português do 6º ano do ensino fundamental. Projeto de qualificação, 2019, UFC.

MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.


22

• MÓDULO IV




MÓDULO 4:
 ATIVIDADES TRADICIONAIS E
 ATIVIDADES REFLEXIVAS.
 QUAL A **DIFERENÇA?**


23




Apresentaremos a proposta criada por Morais (2010), que pode ajudar os docentes a compreender as dificuldades ortográficas de seus discentes. As propostas abaixo demonstram algumas dificuldades que os alunos podem ter no momento de grafar as palavras, além disso, permite uma reflexão para que se possa criar estratégias eficazes para o ensino da ortografia.




24



MORAIS (2010)
 SISTEMATIZA O ENSINO-
 APRENDIZAGEM DA
 ORTOGRAFIA EM TRÊS
 GRUPOS:




25




→ ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE PALAVRAS A PARTIR DE TEXTOS,
 → ATIVIDADE DE REFLEXÃO DE PALAVRAS FORA DO TEXTO,
 → ATIVIDADE DE REVISÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS.

26

ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE PALAVRAS A PARTIR DE TEXTOS,

- 
- ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE PALAVRAS A PARTIR DE TEXTOS,
 - ATIVIDADE DE REFLEXÃO DE PALAVRAS FORA DO TEXTO,
 - ATIVIDADE DE REVISÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS.

ATIVIDADE DE REFLEXÃO DE PALAVRAS FORA DO TEXTO,

- 
- ATIVIDADE QUE ENVOLVEM CORRESPONDÊNCIAS REGULARES DIRETAS,
 - ATIVIDADES QUE ENVOLVEM CORRESPONDÊNCIAS REGULARES CONTEXTUAIS E MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS,
 - ATIVIDADE QUE ENVOLVEM CORRESPONDÊNCIAS IRREGULARES.

OBSERVAÇÃO -- ATIVIDADES QUE ENVOLVEM CORRESPONDÊNCIAS REGULARES CONTEXTUAIS E MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS SÃO DENOMINADAS COMO:

- CLASSIFICAÇÃO DE PALAVRAS REAIS,
- CLASSIFICAÇÃO DE PALAVRAS INVENTADAS,
- PRODUÇÃO DE PALAVRAS REAIS,
- PRODUÇÃO DE PALAVRAS INVENTADAS,
- QUADRO DE REGRAS.

ATIVIDADE DE REVISÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS



OBRIGADA!



REFERÊNCIA

ALMEIDA, J. A. G. M. *Proposta de sequência formativa para o ensino de ortografia para professores de português do 6º ano do ensino fundamental*. Projeto de qualificação, 2019, UFC.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

APÊNDICE P – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO FINAL**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Professor

 PROF1A PROF2C

1. Os assuntos trabalhados pelos módulos teóricos são relevantes para uma melhoria do ensino de ortografia em sala de aula? Por quê?

2. Você achou que as atividades de intervenção atenderam o objetivo de estimular o aluno a se apropriar da regularidade ortográfica estudada? Justifique sua resposta.

3. Você pretende utilizar o conhecimento adquirido na formação continuada em sua prática no ensino de ortografia em sala de aula? Justifique sua resposta.

4. Você acha que a formação continuada atendeu o objetivo de levar um conhecimento reflexivo e prático para facilitar e inovar o ensino de ortografia e, conseqüentemente, diminuir as dificuldades ortográficas dos alunos? Justifique sua resposta.

5. Sobre a formação continuada, quais os pontos

Positivos: _____

Negativos: _____

ANEXO A – RESPOSTAS DA 1ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL

O QUE É ORTOGRAFIA PARA VOCÊ?		
Nº DO PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	RESPOSTA
PROFESSORES DE ESCOLA REGULAR		
1	ESPECIALISTA	Uso correto da escrita.
2	ESPECIALISTA	É o registro escrito da língua (do código), seria o conjunto de palavras e signos que compõe a língua.
3	ESPECIALISTA	Um meio pelo qual aperfeiçamos e compreendemos as convenções da escrita, bem como a relação desta para a oralidade.
4	ESPECIALISTA	Conjunto de regras da gramática normativa que ensina a grafia e acentuação correta das palavras.
5	ESPECIALISTA	São regras gramaticais que ensinam a grafia correta das palavras.
6	ESPECIALISTA	É a forma correta de escrita (conjunto de regras) na qual envolve acentuação, pontuação...
7	DOUTORADO	Para mim, a ortografia tem relação com o conjunto de regras da gramática normativa que regem a grafia das palavras.
8	DOUTORADO	É escrever o que quer se expressar na sua língua materna.
9	ESPECIALISTA	A grafia formal registrada nos dicionários e gramáticas da Língua Portuguesa.
10	ESPECIALISTA	São regras para a grafia correta das palavras.
11	GRADUAÇÃO	Conjunto de regras que englobam as normas da gramática normativa, grafia correta e pontuação.
12	MESTRADO	É o ensino das regras gramaticais que privilegia a excelência na grafia de palavras, mostrando a forma “correta” de escrita dessas palavras.
13	ESPECIALISTA	São regras gramaticais que orientam a escrita das palavras.
14	MESTRADO	É a parte da gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras.
PROFESSORES DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL		
15	ESPECIALISTA	Regras que norteiam a grafia correta das palavras.
16	ESPECIALISTA	É escrever corretamente.
17	ESPECIALISTA	É a aplicação da escrita adequada das palavras.
18	ESPECIALISTA	É o ensino correto das palavras.
19	MESTRADO	São regras estabelecidas pela gramática normativa que trata da grafia correta das pontuações, enfim da forma padrão da Língua Portuguesa.
20	ESPECIALISTA	Grafia correta das palavras.

ANEXO B – RESPOSTAS DA 2ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL

VOCÊ ACHA QUE O ENSINO DE ORTOGRAFIA É IMPORTANTE?		
Nº DO PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	RESPOSTA
PROFESSORES DE ESCOLA REGULAR		
1	ESPECIALISTA	É importante saber escrever corretamente.
2	ESPECIALISTA	É um registro e, culturalmente falando, é um conhecimento necessário e que o aluno precisa conhecer para interagir socialmente.
3	ESPECIALISTA	Está internamente ligado à escrita, no âmbito oral, competência-chave ao aprendizado em qualquer idioma.
4	ESPECIALISTA	Porque é necessário entender e saber utilizar essas regras.
5	ESPECIALISTA	Porque mostram a grafia correta das palavras. Estabelecem padrões.
6	ESPECIALISTA	Todo documento formal exige o uso correto da ortografia.
7	DOUTORADO	Porque a comunicação escrita é um dos meios de interação entre diversos países que utilizam a mesma Língua e também a ortografia é relevante na comunicação escrita formal em nosso país.
8	DOUTORADO	Porque precisamos nos comunicar.
9	ESPECIALISTA	Sim, mas o estudo precisa ser contextualizado e menos tradicional, porque se não o aluno consegue aprender, colocar em prática.
10	ESPECIALISTA	Pois é importante que o falante de língua portuguesa conheça a grafia correta das palavras, mesmo não a utilizando no cotidiano.
11	GRADUAÇÃO	Pois existirá diversas situações que a escrita correta, conforme a gramática normativa, será cobrada dos nossos alunos.
12	MESTRADO	Todos devem ter acesso à gramática normativa para adequação de linguagem em seus diferentes contextos comunicativos
13	ESPECIALISTA	Pois a cada dia percebe-se a falta de preocupação com a escrita adequada, gerando um certo despreparo na escrita.
14	MESTRADO	Na medida que o aluno se apropria de algumas regularidades da língua para se expressar melhor na modalidade escrita.
PROFESSORES DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL		
15	ESPECIALISTA	Viabiliza a leitura.
16	ESPECIALISTA	Pois a fala costuma se distanciar da escrita fazendo o aluno ter muitas dúvidas na hora de escrever.
17	ESPECIALISTA	É exigido dos alunos a variação da norma culta da língua. Portanto, é necessário que eles escrevam corretamente as palavras

18	ESPECIALISTA	É necessário para o desenvolvimento do estudante, pois irá ajudá-lo a reconhecer as palavras e seus significados e ainda apropriar-se do sistema linguístico
19	MESTRADO	Porque o usuário da língua portuguesa deve ser conhecedor de sua forma, para, a partir daí, apropriar-se do uso da língua com suas variações.
20	ESPECIALISTA	Porque através da ortografia aprendemos a escrever corretamente, com pontuações, acentuações e conseqüentemente, fazendo as devidas tonicidades das palavras.

ANEXO C – RESPOSTAS DA 3ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL

PROFESSORES DE QUAIS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SÃO OS MAIS RESPONSÁVEIS PELO O ENSINO DE ORTOGRAFIA?		
Nº DO PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	RESPOSTA
PROFESSORES DE ESCOLA REGULAR		
1	ESPECIALISTA	Todos de todas as disciplinas, pois dependemos da escrita para a comunicação escrita científica e do dia a dia.
2	ESPECIALISTA	Acredito que em todas as séries esse ensino deve ser trabalhado, aprimorado.
3	ESPECIALISTA	Todos são responsáveis. Contudo, é inegável que o fundamental I e os dois primeiros anos do II exigem maior atenção quanto à ortografia, pois os últimos anos do fundamental II exigem a prática da escrita, práticas ortográficas que já devem estar internalizadas.
4	ESPECIALISTA	Todos, mas os iniciais têm maior responsabilidade.
5	ESPECIALISTA	Acredito que a partir do 6º ano do fundamental II, pois do 6º ano ao 9º são crianças que já têm condições de compreensão da importância da escrita correta.
6	ESPECIALISTA	Desde o início, para que tenha maior facilidade e domínio na escrita.
7	DOUTORADO	Acredito que todos os professores de todas as disciplinas e anos são responsáveis por ensinar ortografia. É claro que os de Língua Portuguesa dos anos iniciais devem abordar mais o assunto.
8	DOUTORADO	Todo o ensino fundamental é responsável pelo o ensino ortográfico.
9	ESPECIALISTA	Acredito que no 1º ano e no 6º ano o ensino de ortografia deve ser mais intenso, mas deve acontecer independente disso.
10	ESPECIALISTA	Professores de todos os anos, a ortografia deve ser trabalhada em todos os anos.
11	GRADUAÇÃO	Todos os anos devem ser dedicados ao ensino de ortografia por conta da sua importância.
12	MESTRADO	Creio que todos são responsáveis por esse ensino. O grau de responsabilidade deve ser o mesmo, já que a leitura é a base para a noção de ortografia.
13	ESPECIALISTA	Acredito que o ensino de ortografia seja iniciado logo no primeiro ano de escrita do aluno e constantemente aperfeiçoado ao longo da vida escolar.
14	MESTRADO	Acho que todos os professores do fundamental I e II, visto que ao estar neste nível, o aluno já utiliza a escrita e, portanto, pode ser levado a cometer erros que devem ser evitados.

PROFESSORES DE ESCOLA DE TEMPO ENTEGRAL		
15	ESPECIALISTA	Todo são responsáveis pelo ensino da ortografia, mas os que iniciam esse processo são os professores do ensino fundamental I.
16	ESPECIALISTA	Os professores dos anos iniciais, já que nesse período de alfabetização os alunos ainda estão conhecendo as palavras.
17	ESPECIALISTA	Todos os professores são responsáveis visto que o ensino de ortografia é inerente ao eixo da escrita.
18	ESPECIALISTA	Acredito que todos, mas entre o 5° e o 7° requer uma atenção maior.
19	MESTRADO	Professores de séries iniciais têm a responsabilidade dessa iniciação, mas a partir deste momento, todos são responsáveis, não somente os professores de Língua Portuguesa.
20	ESPECIALISTA	Em todos os anos, para reforçar o aprendizado e melhorar a escrita nas produções textuais diversas que o aluno venha a escrever.

**ANEXO D – RESPOSTAS DA 12ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE
SONDAGEM INICIAL**

NA SUA OPINIÃO, UMA FORMAÇÃO CONTINUADA, EM ENSINO DE ORTOGRAFIA PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL, AJUDARIA A AMENIZAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM SALA DE AULA EM RELAÇÃO AO ENSINO DE ORTOGRAFIA?		
Nº DO PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	RESPOSTA
PROFESSORES DE ESCOLA REGULAR		
1	ESPECIALISTA	Sim, com certeza. Técnicas novas para o ensino também são de grande valia.
2	ESPECIALISTA	Acredito que sim, pois conseguiríamos estratégias e conhecimentos para levarmos para a nossa prática e assim ajudarmos os nossos alunos.
3	ESPECIALISTA	Sim, todas as estratégias possíveis para a compreensão das regras ortográficas, uma forma mais clara de viabilizá-las, são válidas.
4	ESPECIALISTA	O problema está na falta de interesse do aluno e na aprovação automática de quem não sabe, porque o professor ensina.
5	ESPECIALISTA	Sim, toda a ajuda é bem-vinda, novas metodologias, novo material didático, abordagem diferenciada.
6	ESPECIALISTA	Sim. Tudo que envolve dificuldade dos alunos em sala de aula é interessante ser compartilhado entre os professores para que seja aplicado e haja um resultado positivo na educação dos alunos.
7	DOUTORADO	Talvez ajudaria, se a formação fosse direcionada às práticas das atividades em sala de aula.
8	DOUTORADO	A formação continuada sempre é bem-vinda, pois ajudaria no embasamento teóricos dos professores.
9	ESPECIALISTA	Sim. Uma formação continuada que trouxesse sugestões adequadas e inovadoras de como abordar o estudo da ortografia em sala de aula, seria muito bom.
10	ESPECIALISTA	Não acredito que formações sobre regras isoladas de ortografia irão melhorar os erros, pois regras isoladas logo serão esquecidas pelos alunos. É preciso que sejam contextualizadas, então o ideal seria ter formações para contextualizar o ensino da gramática normativa.
11	GRADUAÇÃO	Sim, toda formação que promove reflexão na prática dos professores ajuda a aperfeiçoar.
12	MESTRADO	Sim, estaríamos melhor preparados e diminuiríamos a deficiência que os alunos têm.
13	ESPECIALISTA	Com certeza. O ideal seria para todos os professores, pois a ortografia da nossa língua sempre gera dúvidas.

14	MESTRADO	Certamente são várias as discussões acerca do ensino de ortografia que devem ser realizadas tanto pelos educadores em efetiva regência, focando nos teóricos com vista a tentar desenvolver metodologias que desenvolvam a competência leitora do educando. Para isso, no entanto, é importante considerar que há vários fatores que podem impactar nesse processo de ensino, inclusive aqueles alheios ao contato escolar.
PROFESSORES DE ESCOLA DE TEMPO ENTEGAL		
15	ESPECIALISTA	Sim, além de adquirir conhecimentos teóricos existe a troca de experiências.
16	ESPECIALISTA	Não acho necessária uma formação, pois os professores têm capacidade e conhecimento para isso. O que poderia ajudar seria mudar um pouco o foco das aulas de Língua Portuguesa, posto que atualmente o foco é a interpretação, que por sinal é muito importante, e deve continuar sendo o foco principal juntamente com a leitura. Mas é preciso que as questões ortográficas não devem ser deixadas tão de lado.
17	ESPECIALISTA	Sim. Formações com a proposta de ajudar o professor podem sempre amenizar as dificuldades encontradas em sala de aula.
18	ESPECIALISTA	Sim, tudo o que posso contribuir para a melhoria do ensino é positivo.
19	MESTRADO	Sim, pois, muitas vezes, por falta de metodologias eficientes, o professor não consegue ensinar de forma adequada.
20	ESPECIALISTA	Com certeza, pois é muito importante termos sempre uma reciclagem, principalmente devido às mudanças que tivemos nos últimos anos. Muito importante sermos treinados para treinar melhor os nossos alunos.

ANEXO E – RELATO DE EXPERIÊNCIA – MÓDULO I

PROF1A

O primeiro encontro foi bastante válido, fundamentalmente porque nos deu um conhecimento de como se aplica a Teoria da Escrita na prática da sala de aula, podendo a aplicação da atividade para sala de aula ser extremamente enriquecedora, e a sua aplicação a momentos.

O segundo encontro da semana também foi muito bom, possibilitando a compreensão dos conceitos Escrita/Família.

Espero que a metodologia se aplique através dos outros encontros.

PROF2C

O módulo I faz muito rico e interessante pois relembramos aspectos etimológicos sobre a escrita, o que ela representa e seu papel social e o quanto é importante para o professor se apropriar de conhecimentos pedagógicos que sejam de fato relevantes para o ensino da competência escrita, pois esta é extremamente importante para as práticas sociais em que o aluno estará inserido.

O papel do professor é extremamente importante pois ele deve conhecer bem o que de fato é a escrita e sua importância e ensiná-la de maneira eficaz e consciente percebendo que o seu papel é algo fundamental para que o aluno possa apropriar-se do conhecimento da escrita já que este é um letramento que o aluno deve adquirir na escola.

ANEXO F – RELATO DE EXPERIÊNCIA – MÓDULO II

PROF1A

Este momento formativo faz de modo a
 abordar a abordagem profissional através das
 atividades de intervenção e prática.

Assim, além de fazer reuniões, por meio
 de reuniões a partir de reuniões de trabalho
 a turma tem reuniões com aplicação na prática
 de sala. Nas formações propostas pela S.M.E.
 nem sempre é possível conversar em discussões
 com os professores da escola em conjunto.
 Das atividades propostas, a que envolve a
 aplicação das regras.

Se não assim, consideramos que a parte
 de trabalho de alguns dos conteúdos de trabalho
 em conjunto em um momento de trabalho e
 aplicação.

PROF2C

O módulo II trouxe uma nova perspec-
 tiva quanto aos processos fonológicos que
 quando são afetados a prática pedagó-
 gica ganha o novo significado pois
 trabalhando esses processos em sua teoria
 podemos relacioná-los a nossa prática
 e dessa forma ~~de~~ identificamos as
 dificuldades dos alunos e buscamos as
 melhores estratégias para sanar tais
 dificuldades e dessa forma teoria e
 prática se unem para um melhor trabalho
 pedagógico sobre o ensino da ortografia.

ANEXO G – RELATO DE EXPERIÊNCIA – MÓDULO III

PROF1A

Como eu já havia mencionado em outras aulas, momentos como estes são essenciais, pois concentram toda a atenção e proficiência de toda a turma.

Esta ferramenta ajudou a eu desenvolvermos as regras mais comuns de ortografia no que diz respeito à representação escrita.

A busca de experiências com a escrita e a produção também ajudou a entendermos a importância das regras ortográficas de escrita. Tal ferramenta é importante para compreendermos as regras ortográficas.

PROF2C

No módulo II podemos refletir o quanto importante é professor saber o que são as regularidades e irregularidades na ortografia e principalmente ter bem claro em sua prática como professor o que deve de fato ser ensinado ao aluno e o que deve ser conhecimento do professor quanto ~~as~~ ~~as~~ ~~que~~ ~~possíveis~~ as regras ortográficas.

O professor, estando apropriado desses conhecimentos poderá ensinar de maneira mais produtiva a ortografia ao seu aluno, levando-o a compreender melhor seu sentido e formulando hipóteses sobre os diversos aspectos ortográficos.

ANEXO H - RELATO DE EXPERIÊNCIA - MÓDULO IV

PROF1A

O aprendizado deste módulo temático tem
 como fim. Vê-lo como um processo de
 aprendizagem para o aluno com o objetivo de
 desenvolver o conhecimento para a prática
 da docência. Nesse caso, não se trata
 de uma

Conclusão, mas sim de um processo de "saber
 aprender" e não apenas de saber. O
 aluno deve ter condições de aprender a
 aprender e não apenas de aprender. As
 atividades devem ser realizadas em um
 contexto de aprendizagem e não apenas de
 aprendizagem. As atividades devem ser
 realizadas em um contexto de aprendizagem
 e não apenas de aprendizagem.

Assim, esse texto me levou.

PROF2C

O módulo IV podemos entender o que
 Morais propõe sobre o ensino da ortografia
 em uma perspectiva em que o professor
 vale quais dificuldades ortográficas o
 aluno tem e como pode auxiliá-lo
 nesse processo.

As atividades de Morais propõe algo
 que rompe com as atividades ortográficas
 comuns e que muitas vezes eram feitas sem
 um foco ou objetivo específico. Ao contrário
 as atividades aqui propostas pelo
 autor apresentam objetivo claro sua
 utilidade e aplicabilidade em sala de
 aula.

As atividades aqui propostas apresentam
 foco, relevância, criatividade, possibilidade
 de uma postura mais ativa por parte
 do aluno a medida em que ele pode
 criar hipóteses ao se apropriar dos
 conhecimentos da escrita.

ANEXO I – RELATO DE EXPERIÊNCIA – PRÉ-TESTE DE ESCRITA ESPONTÂNEA

PROF1A

Os alunos fizeram a atividade em tempo menor do que o previsto e eles já sabem mais do que o esperado sobre tipologias e elementos do texto narrativo. Contudo, houve um pouco de dificuldade na compreensão de algumas palavras dos textos que ilustram as diferentes tipologias, pois estavam/estão em um nível de vocabulário muito baixo para a sexta série.

Os alunos se envolveram com a atividade e não foi fácil fazer com que visualizassem a proposta. Ainda, alguns não ouviram mais algumas (palavras) sendo ditadas no momento da regência. Houve perguntas sobre como escrever corretamente a palavra, mas se afirmou na aula.

PROF2C

1. A atividade de pré-teste foi realizada em duas aulas sendo o primeiro momento de explicação sobre
2. os tipos de textos e alguns gêneros
3. textuais e um foco maior para a
4. tipologia narrativa que seria proposta no pré-teste.
5. Durante a exposição teórica os
6. alunos se mostraram um pouco
7. dispersos. Após a exposição do professor os alunos foram convidados
8. a produzir um texto narrativo a partir de um quadrinho da turma
9. da Monica.
10. A turma realizou a atividade
11. porém demonstraram muita dificuldade na hora de produzir o texto.

ANEXO J – RELATO DE EXPERIÊNCIA – PRÉ-TESTE DE ESCRITA CONTROLADA

PROF1A

A atividade foi bem recebida, pois os alunos participaram com entusiasmo e interesse. Durante a atividade, os alunos foram orientados a escrever em uma folha de papel, com o objetivo de praticar a escrita controlada. O professor observou que os alunos apresentaram dificuldades em manter a linha e a letra correta, especialmente em palavras com letras maiúsculas. No entanto, a maioria dos alunos conseguiu completar a tarefa proposta, demonstrando um bom nível de participação e interesse.

PROF2C

O pré-teste consistia em ouvir uma música chamada Trem Bala, da autora Ana Vilela e ler a letra da música em mãos os alunos deviam, conforme a orientação do professor, preencher as lacunas que havia na letra. A maior parte da turma demonstrou dificuldade em preencher as lacunas e constantemente tentavam pedir ajuda ao colega mais próximo para conseguir completar a tarefa. A participação foi satisfatória pois, apesar das dificuldades, os alunos tentaram fazer a tarefa proposta.

ANEXO K – RELATO DE EXPERIÊNCIA – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1

PROF1A

Os alunos das famílias a atividade em tempo real
 nos de um a palavra. Na maioria, tentamos de um
 mesmo para tempo na escrita 27, e em um mesmo

Na maioria de a de a maioria de a maioria de
 escrevem para a distribuição das palavras. A maioria
 tem uma lista a maioria de a maioria de a maioria de

talvez por esse a distribuição de a maioria de a maioria de

No caso, não se desenvolveu em a maioria de a maioria de
 nos sobre a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de
 mesmo a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de
 mesmo a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de
 a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de
 a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de
 a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de a maioria de

PROF2C

A atividade proposta continha uma letra de música (Te ver) com questões interpretativas e em seguida algumas questões ortográficas relacionadas ao "r" em final de sílaba que foi uma dificuldade observada na primeira atividade (pré-teste) com maior incidência de erros.

No geral a turma participou bem da atividade alguns alunos conseguiram resolver com mais facilidade as questões propostas e outros se mostraram perdidos durante a explicação e correção.

Durante o processo de resolução da atividade observei que os alunos (alguns) conseguiram formular hipóteses sobre o tema em estudo (r em final de sílaba).

No momento da correção observei que alguns alunos que geralmente costumam ser mais atentos perceberam que quando a palavra termina com o r a sílaba fica mais forte portanto sendo uma oxítona.

ANEXO L – RELATO DE EXPERIÊNCIA – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2

PROF1A

Considerando as expectativas do professor
 aplicada, houve surpresas.
 Durante o desenvolvimento das intervenções
 na questão 2, a parte dos meus conhecimentos
 de procedimentos das aulas. Com a prática
 de atividades a partir de, eu sou, muitos
 sugestões foram dadas sobre a prática de (R) e as
 palavras que usavam e usavam.
 A compreensão da natureza de relações
 também foram feitas de forma mais fácil
 mente e de se fazer.

PROF2C

A atividade é baseada na sequência
 proposta por Moraes continha questões va-
 riadas sobre o r. em final de sílaba.
 Os alunos receberam bem a proposta
 e se mostraram interessados em realiza-
 la. algumas questões foram resolvidas
 por eles sem muita dificuldade mas
 algumas eles tiveram um pouco de di-
 ficuldade acredito que por serem ques-
 tões diferentes das que eles estão acos-
 tumados como por exemplo uma ques-
 tão em que o professor ditava palavras
 inventadas e na sequência a formulação
 de regras ou hipóteses sobre os aspectos orto-
 gráficos observados.

ANEXO M – RELATO DE EXPERIÊNCIA – PÓS-TESTE DE ESCRITA ESPONTÂNEA

PROF1A

Depois de um relatório do pós-teste da missão "TOM-BOA", esta experiência de escrita foi bem mais leve do que as primeiras.

Eles não esqueceram as sugestões de promova mentes, nem mesmo a tarefa mais rápida do que a esperada. Também não houve perguntas do tipo "Como se escreve tal palavra?" Pois, as cartilhas, sempre as promova a produção.

PROF2C

O pós-teste consistia em refazer a atividade de produção textual a partir de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica. A turma se mostrou desinteressada em realizar a tarefa alegando que já ~~haviam~~ tinham feito antes e sabemos que o aluno não tem esse hábito de refazer textos.

Observei que a turma levou menos tempo para produzir o texto e demonstrou mais facilidade em realizar a tarefa.

ANEXO N – RELATO DE EXPERIÊNCIA – PRÉ-TESTE DE ESCRITA CONTROLADA

PROF1A

Antes dos pré-testes muitas dificuldades na realização desta tarefa, a não ser as mães mas que poderiam ocorrer no primeiro momento de sua aplicação. (Lê-se a respeito em outras da tarefa).

Paralelo ao que a dificuldade maior de alguns mães à compreensão de sua própria situação perante a escrita da tarefa, de que se via viva no escopo da tarefa.

PROF2C

A atividade de pós-teste consistia em preencher as lacunas presentes na letra da canção Trem balé da autora (ma lila).

A realização do pós-teste foi tranquila e alunos participaram bem e demonstraram mais facilidade em realizar o exercício.

Observei que alguns alunos continuaram com muita dificuldade em preencher as lacunas inclusive entregando o exercício com alguns campos em branco, acredito que há uma dificuldade em associar alguns fonemas a grafia.

ANEXO O – RELATO DE EXPERIÊNCIA – DESCRIÇÃO DA TURMA

PROF1A

De modo geral, a "6ª A Turma" é constituída
 uma turma de bom desempenho pelas participações.
 Há apenas um aluno fora do grupo, que é
 visto tratado como especial.

Então, em sua visão, a "6ª A" é
 bastante atenta em relação a problemas para sua
 sala. Contudo, é possível que haja alunos
 com mais dificuldades de aprendizagem, também,
 que se referem à disciplina.

A disciplina pode sofrer de problemas, a sa-
 la não tem muitos grandes problemas, a não
 ser as dificuldades de aprendizagem de alguns
 alunos.

PROF2C

A turma do 6º ano e do turno tarde apresenta um alto índice de alunos fora de faixa e com muitas dificuldades de aprendizagem e um alto nível de defasagem.

A frequência da turma era baixa e o comportamento nas aulas não era bom a maioria dos alunos tinham dificuldade de concentração e resolução de atividades.

O rendimento da turma era ruim pois era notório o desinteresse, a defasagem e o pouco acompanhamento por parte dos pais, além da dificuldade da turma alguns fatores externos contribuíam para que a turma ~~na~~ não melhorasse, fatores como: problemas familiares, precariedade dos recursos didáticos pois muitas vezes em sua sala faltava o mais básico como: iluminação adequada, ventiladores etc.

O professor por sua vez tem a grande responsabilidade de ensinar e obter grandes resultados apesar de tantas dificuldades, porém não é fácil solucionar tais dificuldades.

PROF2C

Os conhecimentos adquiridos no curso foram extremamente relevantes e mais do que isso era algo que estava gritante em minha prática pedagógica pois os alunos necessitam de um olhar mais cuidadoso do professor quanto a sua competência escrita e por mais que eu tivesse interesse em trabalhar essas dificuldades me faltava esse direcionamento e esse conhecimento de como fazer ou o que realmente dá certo.

O curso foi enriquecedor e os momentos de aplicação em sala de aula serviram de estímulo para continuar esse trabalho e melhorá-lo cada vez mais a luz dos estudos de Morais.