



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

LUZIA ROSA DE SOUZA

**DESVIOS DE ORTOGRAFIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: APLICATIVO E
ATIVIDADES COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UMA SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO DISTRITO FEDERAL**

**UBERABA - MG
2021**

LUZIA ROSA DE SOUZA

**DESVIOS DE ORTOGRAFIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: APLICATIVO E
ATIVIDADES COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UMA SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

Orientadora: Prof^a. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Agência de Fomento: CAPES

Uberaba - MG
2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S716d Souza, Luzia Rosa de
Desvios de ortografia e propostas de intervenção: aplicativo e atividades com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma sala de recursos generalista no Distrito Federal / Luzia Rosa de Souza. -- 2021.
119 p. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Ortografia e soletração. 3. Sociolinguística. 4. Estudantes com deficiência. 5. Transtornos do espectro autista em crianças. 6. Aplicativos móveis. 7. Ensino fundamental. I. Barbosa, Juliana Bertucci. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

LUZIA ROSA DE SOUZA

**DESVIOS DE ORTOGRAFIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: APLICATIVO E
ATIVIDADES COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UMA SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

25 de Fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Prof^a. Dr^a Juliana Bertucci Barbosa
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM - Uberaba / Profletras-
Uberaba

Prof. 1: Dr. Daniel Soares da Costa
Instituição: Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa/
UNESP/Araraquara

Prof^a. 2: Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula
Instituição: Profletras-Uberaba / UFU



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA BERTUCCI BARBOSA, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2021, às 01:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Usuário Externo**, em 09/03/2021, às 03:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Soares da Costa, Usuário Externo**, em 23/04/2021, às 00:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



[A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0484402** e o código CRC **5DD8FF3C**.](http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

Dedico esta dissertação ao Deus Trino, autor e consumidor da minha fé. A Ele toda honra e toda glória para sempre. Tudo que tenho e tudo que sou devo ao meu Deus. Obrigada, Pai

Eterno!

Dedico também aos meus pais (in memoriam), Geraldo Rosa da Silva e Adelaide Maria de Souza Costa. Ele, com pouco estudo, e ela, analfabeta, sonharam em ver os seus filhos formados porque sempre acreditaram no poder transformador da educação para uma vida melhor e com dignidade, em termos de qualidade de vida e conquista de direitos.

AGRADECIMENTOS

A minha família, meu porto seguro. Em especial aos mais próximos de mim geograficamente, meus irmãos Edson, Genezi, Lazi e a minha cunhada Geni. Sem vocês esse sonho não seria realizado. Foram várias viagens entre Brasília e Uberaba. Em todas essas viagens, sempre tive apoio familiar para cuidar da minha casa e da minha filha, além de contar com outros esforços para eu não desistir quando, no decorrer desse percurso, os desafios pareciam infundáveis e as lutas invencíveis.

A Laura Sofia, minha filha de 9 anos, pelo amor, carinho e compreensão, pois, apesar da insatisfação em alguns momentos, sempre procurou entender as ausências da mamãe durante os períodos de estudo.

A minha orientadora, prof^a. Dra. Juliana Bertucci, pelas sábias orientações que dela recebi, por ser sempre atenciosa e compreensiva e, principalmente, por conduzir o meu olhar para o contexto sociolinguístico dos meus alunos.

Aos meus amados alunos, participantes da pesquisa, por fazerem parte desse trabalho e serem o alvo das reflexões e, conjuntamente, aos seus pais por permitirem a participação dos filhos, por estarem sempre disponíveis a colaborarem com as aplicações e o envio dos dados.

As minhas sobrinhas, Érin Éverlly e Luíza Giovanna, minhas revisoras, minhas consultoras e meu suporte tecnológico. Estavam sempre prontas para me auxiliar no que fosse preciso.

Aos meus colegas professores e à Direção do CEF 301, em especial o Diretor Altino Júnior, a Vice-diretora Luciana Abreu e a Supervisora Pedagógica Márcia de Camargo, pela acolhida, permitindo que a pesquisa fosse realizada de forma harmoniosa e sem nenhum entrave.

Aos meus professores do ProfLetras, Dr. Acir Mario Karwoski, Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta, Dra. Fani Miranda Tabak, Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti e Dra. Marinalva Vieira Barbosa, pela generosidade em compartilharem os seus conhecimentos e pela forma sábia que conduziram as suas aulas, proporcionando à turma momentos de interação, troca e apreensão de novos conhecimentos.

A todos os meus colegas de classe pelos momentos de aprendizagem e de descontração. Vocês tornaram o fardo das minhas viagens menos pesado e, mesmo nos momentos solitários, durante a produção da dissertação, a turma se fez presente, pela interação virtual e por mensagens de incentivo.

A minha querida amiga e companheira de trabalho, Dalzira Rosa, pela ajuda incansável durante a produção dos jogos. Quando achava que não iria conseguir concluir a tempo, ela

prontamente propôs-se a me ajudar na confecção, deixando até mesmo as suas atribuições escolares de lado.

Ao Israel Brito, um jovem estudante de jogos digitais, por dá vida a uma ideia que tive, mas que, a princípio, parecia ousada e com poucas chances de concretude, a criação de um aplicativo para trabalhar os desvios ortográficos dentro da perspectiva sociolinguística.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por me conceder parcialmente o afastamento remunerado para cursar o mestrado. Esse incentivo é fundamental para a formação dos professores em prol de uma educação de qualidade.

À Capes pelo apoio financeiro. Certamente, sem a bolsa essa formação ficaria comprometida, em virtude dos altos custos com as viagens semanais durante as aulas presenciais e com o desenvolvimento da pesquisa.

As minhas amigas de oração e do coração, do grupo “Mais que Vencedoras”, que estiveram ao meu lado desde o início, quando o mestrado era apenas um sonho, distante e improvável. Elas sonharam comigo, acreditaram e intercederam para que esse sonho se tornasse realidade.

Por fim, agradeço aos membros da Banca Examinadora, o professor Dr. Daniel Soares da Costa e a professora Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula, pelas valiosas contribuições na conclusão desse trabalho.

“Se (o teu dom) é ensinar, haja dedicação ao ensino.”

Romanos 12:7

RESUMO

Este trabalho de pesquisa-ação objetivou identificar e analisar os tipos de desvios de ortografia apresentados por alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atendidos em uma sala de recursos generalista de uma escola no Distrito Federal, assim como elaborar metodologias práticas que auxiliem os docentes a trabalharem as dificuldades ortográficas dos estudantes falantes de língua portuguesa, com ou sem deficiência, levando-os a compreenderem a necessidade de adequação da linguagem, considerando o contexto comunicativo. A pesquisa fundamentou-se nos princípios da Sociolinguística Educacional, seguindo as concepções trazidas principalmente por Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (1989, 1999, 2002), bem como de outros estudiosos que consideram que os erros de ortografia devem ser analisados linguisticamente. Portanto, a dissertação expõe uma reflexão teórica sobre a Sociolinguística Educacional, a aquisição da escrita e o ensino ortográfico. Para isso, realizou-se a diagnose e as análises dos desvios ortográficos encontrados nas escritas dos participantes da pesquisa. A partir desses resultados elaborou-se duas propostas de intervenção: o Caderno Pedagógico “Ortografia: Reflexões e Atividades” e o Aplicativo “Jogo Ortográfico” para dispositivo móvel (sistema operacional *Android*) e *desktop* (para *Windows*). Tais propostas reúnem orientações, atividades lúdicas e jogos que podem ser utilizadas pelos professores com o objetivo de oportunizar aos discentes uma aprendizagem significativa da língua portuguesa, pautada no respeito às variedades linguísticas e na apropriação da norma ortográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Desvios de ortografia. Sala de recursos generalista. Alunos com deficiência. Sociolinguística Educacional. Caderno Pedagógico. Aplicativo para dispositivo móvel e desktop.

ABSTRACT

This action-research work aimed to identify and analyze the types of spelling deviations presented by students with disabilities and in the Early Years of Elementary Education attended in a generalist resource room at a school in the Federal District, as well as to develop practical methodologies that help the teachers working on the orthographic difficulties of students, Portuguese speakers, with or without disabilities, leading them to understand the need for language adaptation, considering the communicative context. The research was based on the principles of Educational Sociolinguistics, following the conceptions of Bortoni-Ricardo (2005) and other authors, such as Cagliari (1989, 1999, 2002), who consider that spelling errors should be analyzed. Therefore, the dissertation exposes a theoretical reflection on Educational Sociolinguistics, the acquisition of writing and orthographic teaching. For this, we carry out the diagnosis and analysis of the orthographic deviations found in the writings of the research participants and, based on these results, we elaborated, as an intervention proposal: the Pedagogical Notebook “Ortografia: Reflexões e Atividades” and the Application “Jogo Ortográfico” for mobile device (Android System) and desktop (for Windows). Such proposals bring together guidelines for teachers, recreational activities and games that aim to provide students with a meaningful learning of the Portuguese language, based on respect for linguistic varieties and the appropriation of the orthographic standard.

KEYWORDS: Spelling deviations. Sala de recursos generalista. Students with disabilities. Educational Sociolinguistics. Pedagogical Notebook. Mobile and desktop application.

SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CEF	Centro de Ensino Fundamental
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DI	Deficiência intelectual
DF	Deficiência física
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
DV	Deficiência Visual
EB	Educação Básica
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OP	Orientação Pedagógica da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SC	Surdocegueira
S/DA	Sudez/Deficiência auditiva
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SRG	Sala de Recursos Generalista
SER	Sala de Recursos Específica
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UE	Unidade de Ensino
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB CEF 301	47
Quadro 2 - Desvios do grupo 1 decorrentes da convenção ortográfica - Atividade 1.....	56
Quadro 3 - Desvios do grupo 2 (interferência da fala na escrita) - Atividade 1.....	59
Quadro 4 - Grupo 2 sonoras vs surdas - atividade 1.....	62
Quadro 5 - Outros casos - atividade 1	63
Quadro 6 - Grupo 1 (desvios por desconhecimento das convenções ortográficas) - atividade 2	64
Quadro 7 - Grupo 2 (interferência da fala na escrita) - Atividade 2.....	68
Quadro 8 - Grupo 2 – sonoras vs. surdas – Atividade 2.....	71
Quadro 9 - Outros casos - Atividade 2	71
Quadro 10 Estrutura do jogo 1 (Aplicativo).....	82
Quadro 11 - Estrutura do jogo 2 (Aplicativo).....	84
Quadro 12 - Estrutura do jogo 3 do (Aplicativo).....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desvios do grupo 1 – Atividade 1.....	58
Gráfico 2 - Desvios do grupo 1: 3º anos vs. 5º anos – Atividade 1.....	58
Gráfico 3 - Desvios do grupo 2 – Atividade 1.....	60
Gráfico 4 Desvios do grupo 2: 3º anos vs. 5º anos – Atividade 1.....	61
Gráfico 5 - Desvios do grupo 1 – Atividade 2.....	65
Gráfico 6 - Desvios do Grupo 2 – Atividade 2.....	69
Gráfico 7 - Desvios do Grupo 2: 3º anos vs. 5º anos – Atividade 2.....	70
Gráfico 8 - Resumo geral: 3º anos vs. 5º anos – Atividades 1 e 2.....	72
Gráfico 9 - Síntese de todos os dados coletados.....	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Escrita ideográfica.....	33
Figura 2 - Psicogênese da escrita.....	35
Figura 3 - Mapa do Recanto das Emas no Distrito Federal.....	46
Figura 4 - Recanto das Emas	46
Figura 5 - CEF 301	48
Figura 6 - Imagem aérea do CEF 301.....	48
Figura 7 - Caixa mágica.....	54
Figura 8 – Contínuo de urbanização.....	60
Figura 9 - Escritas do A2 e do A8	66
Figura 10 - Escrita do A4	67
Figura 11 - Texto do A1	67
Figura 12 - Texto do A5	70
Figura 13 - Exemplos de atividades do Jogo 1 (aplicativo)	83
Figura 14 - Exemplos de atividades do Jogo 2 (Aplicativo)	85
Figura 15 - Fim de jogo 1 e 2 do aplicativo.....	86
Figura 16 - Exemplos de atividades do Jogo 3 (Aplicativo)	87
Figura 17 - Imagem do aplicativo.....	88
Figura 18 - Passo 1 para instalação do aplicativo.....	88
Figura 19 - Passo 2 para a instalação do aplicativo	89
Figura 20 - Passo 3 para a instalação do aplicativo	89
Figura 21 - Passo 4 para instalação do aplicativo.....	90
Figura 22 - Fotos de alunos utilizando o Jogo Ortográfico	92
Figura 23 – Jogo trilha ortográfica	92
Figura 24 - Foto de alunos jogando a Trilha ortográfica.....	93
Figura 25 - Cartela ortográfica	93
Figura 26 - Fotos do jogo Cartela Ortográfica	94
Figura 27 - Ortografia do Dia.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Precursos teóricos da Sociolinguística: a língua como um fato social	19
2.2	A Sociolinguística educacional e suas contribuições para o ensino da língua materna	27
2.3	A aquisição da escrita e da ortografia.....	31
2.4	A proposta de Bortoni-Ricardo (2005) para compreensão dos desvios de ortografia... ..	38
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.1	Etapas da pesquisa-ação e critérios para análises dos desvios ortográficos	44
3.2	Contextualização do local da pesquisa	46
3.3	A Sala de Recursos Generalista no Distrito Federal.....	48
3.4	Perfil dos participantes da pesquisa.....	52
3.5	Instrumentos desenvolvidos para coleta dos desvios de ortografia	53
3.6	Aplicação dos instrumentos de coleta dos dados.....	53
4	ANÁLISE DOS DADOS	56
4.1	Resultados do Instrumento 1: Caixa Mágica.....	56
4.2	Resultados Instrumento 2: produção textual	63
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CADERNO PEDAGÓGICO E APLICATIVO “JOGO ORTOGRÁFICO”	75
5.1	Descrição do Caderno Pedagógico “Ortografia: Reflexões e Atividades”.....	75
5.2	Descrição do Aplicativo “Jogo Ortográfico”	80
5.3	Relato da aplicação das atividades	90
5.4	Descrição da Atividade Ortografia do Dia do Caderno Pedagógico	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – Plano de intervenção	104
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação de crianças e/ou adolescentes como participantes de pesquisa	107
	APÊNDICE C - Autorização da direção da escola.....	109
	APÊNDICE D - Diagnóstico dos desvios de ortografia (foto dos textos originais)... ..	109
	APÊNDICE E – Tabelas com a reprodução de todas as escritas dos alunos.....	118

1 INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade letrada, dominar o sistema da escrita pode possibilitar a inserção do (a) cidadão (ã) na sociedade, principalmente em contextos mais prestigiados. Para aqueles que não dominam de forma efetiva a escrita ortográfica, acontece o contrário. Seguindo esse panorama, sofrem maior exclusão as pessoas com deficiência, tais como: deficiência intelectual (doravante DI), deficiência física (doravante DF) ou com Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA). Pessoas com essas deficiências carregam uma história de segregação escolar, uma vez que tendem a serem taxadas como incapazes de dominar a leitura e a escrita.

Outro fator a ser considerado corresponde à formação das salas de aulas regulares, visto que a maioria delas é composta por alunos com e sem deficiência, o que pressupõe que a educação brasileira é inclusiva. Nesse sentido, não podemos mais pensar em um ensino unilateral, ou seja, aquele que privilegia apenas um lado, mas sim pensar em um ensino que contribua para que todos tenham acesso ao conhecimento.

Partindo desses pressupostos e da premissa de que todo falante de língua portuguesa domina a sua variedade de uso, cabe à escola fornecer meios para que os alunos ampliem de forma significativa o seu conhecimento pelos diferentes recursos da língua, incluindo o do sistema ortográfico, adequando-os aos contextos sociocomunicativos. Além disso, é na escola, durante o processo de alfabetização, que a escrita sofre influência nítida da fala, pois o aluno, ao desconhecer todas as regras do sistema gráfico e ortográfico, levanta hipóteses em sua mente de como aquilo que ele diz pode ser representado graficamente. Desta forma, ao transpor os sons produzidos na oralidade para a escrita gráfica, o aluno comete o que se considera, em muitos casos, erros ou desvios ortográficos.

Assim, focalizando a relação entre as modalidades escrita e oral da língua no processo de aprendizagem da escrita e nas motivações dos desvios ortográficos que, têm-se como objetivos principais desta pesquisa-ação:

- a) Identificar e analisar os desvios de ortografia presentes na escrita de alunos com TEA, DI e DF de turmas inclusivas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), atendidos em uma Sala de Recursos Generalista de uma escola pública do Distrito Federal, bem como as prováveis motivações para esses desvios. Entendemos que tais análises reflexivas e diagnósticas são o melhor caminho para o ensino da norma ortográfica a todos os alunos;
- b) A partir dos resultados obtidos com os participantes da pesquisa, elaborar propostas de intervenções, a saber: o Caderno pedagógico “Ortografia: Reflexões e Atividades”

e o Aplicativo “Jogo Ortográfico” para dispositivo móvel (sistema operacional *Android*) e *desktop* (sistema operacional *Windows*).

Cabe ressaltar que as análises dos desvios de ortografia consistiram no mapeamento dos desvios de ortografia, as quais foram propostas como “categorias de erros” por Bortoni-Ricardo (2005). Além disso, sobre a sala de recursos no Distrito Federal, é importante mencionar que a sua organização funcional ocorre de duas formas: as salas de recursos generalistas e as salas de recursos específicas. As salas de recursos generalistas correspondem ao atendimento de alunos com DI, DF, TEA e deficiências múltiplas (doravante DMU). Por outro lado, as salas de recursos específicas subdividem-se em três tipos: a) salas de recursos de surdez/deficiência auditiva (doravante S/DA); b) salas de recursos para deficiência visual (doravante DV) ou para surdocegueira (doravante SC); c) salas de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação (doravante AH). Feito este esclarecimento, sinalizamos que os participantes dessa pesquisa serão alunos que utilizam salas de recursos generalistas.

Tendo em vista que a pesquisa tem como alvo anos iniciais Ensino Fundamental - período de aprendizagem inicial e de consolidação da alfabetização - propomos conhecer como está a escrita ortográfica dos alunos com necessidades educacionais específicas ao final do 1º e do 2º Ciclos. Além disso, partindo da diagnose dos desvios ortográficos presentes na escrita dos alunos participantes da pesquisa, visa-se a elaboração de atividades didáticas direcionadas para a reflexão linguística, fazendo com que os alunos compreendam a produção textual escrita como forma de interação verbal com a sociedade em que vivem. Tal proposta levará em consideração o contexto sociocomunicativo e oportunizará um aprendizado significativo da língua portuguesa, pautado no respeito às variedades linguísticas e na aquisição de habilidades escritas condizentes com a realidade, o que estará alinhado às capacidades esperadas para o ensino de Língua Portuguesa de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

Para isso, a dissertação está dividida em quatro seções, além desta Introdução:

- a) Seção 1: apresentação sucinta do referencial teórico norteador da pesquisa, principalmente sobre: “As contribuições da Sociolinguística Educacional” e a “Aquisição da escrita e da ortografia”;
- b) Seção 2: descrição das etapas da pesquisa, contextualização do local, da sala de recursos generalista, dos participantes da pesquisa e dos instrumentos elaborados para coleta dos desvios de ortografia e detalhamento dos critérios de análise dos dados;

- c) Seção 3: apresentação dos resultados da análise dos desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos;
- d) Seção 4: descrição da proposta de intervenção, do caderno e do aplicativo pedagógicos.

Cabe destacar que, além desta dissertação, dois outros produtos resultarão deste estudo: o Caderno Pedagógico “Ortografia: reflexões e atividades” e o Aplicativo “Jogo Ortográfico” para dispositivo móvel (sistema operacional *Android*) e *desktop* (para *Windows*). O aplicativo e *links* de acesso também estarão descritos no Caderno Pedagógico. Tais propostas, contém orientações para os professores, atividades lúdicas e jogos que oportunizarão aos discentes uma aprendizagem significativa da língua portuguesa, pautada no respeito às variedades linguísticas e na apropriação da norma ortográfica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção será apresentado o referencial teórico-metodológico que norteou o desenvolvimento desta pesquisa-ação.

2.1 Precusores teóricos da Sociolinguística: a língua como um fato social

Tendo em vista que a forma como os professores concebem a língua é responsável pelo modo como é estruturado o ensino da língua materna em sala de aula, julgou-se necessário discorrer sobre a relação entre língua e sociedade, bem como apresentar os conceitos de Sociolinguística e de Sociolinguística Educacional, trazendo os aspectos que consideramos importantes para ampliar nossa visão a respeito das variedades do português brasileiro (doravante PB).

Assim sendo, o primeiro conceito apresentado aqui é o da norma culta, pois ele está relacionado à (s) variedade (s) culta (s) da língua. Norma culta, segundo Faraco (2008), é um conjunto de regras vigentes de uma comunidade linguística composta por falantes que têm ou tiveram acesso ao ensino superior, com maior acesso à escrita. Sendo assim, os fenômenos linguísticos que ocorrem na língua de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita servem de referência para o que consideramos “norma culta do PB” e representa uma das variedades do português brasileiro: a variedade culta.

Outro conceito importante, muitas vezes confundido erroneamente com a norma culta, refere-se à norma-padrão. Para Faraco (2008), ela **não** representa uma variedade da língua, pois é apenas a padronização abstrata da língua. A norma padrão reúne um conjunto abstrato de regras que serve de referência para preconizar o “certo” e o “errado” no PB. Essa norma infelizmente é aquela que ainda está predominando nas escolas.

Além da diferenciação de norma padrão e norma culta, é pertinente retomarmos brevemente os conceitos de língua e linguagem. Essa abordagem consistirá na concepção adotada pela Sociolinguística que, conforme Freitag e Lima (2010) define a linguagem como uma forma de interação, sendo que os interlocutores são sujeitos dentro do contexto sócio-histórico que em diferentes situações comunicativas atuam uns com os outros através da linguagem. Por outro lado, a língua é enunciação, atividade social e cultural de uso concreto.

Interessante observarmos que nossa linguagem também varia de acordo com o ambiente em que estamos inseridos e com os papéis sociais que exercemos em determinado momento, por exemplo: os usos linguísticos que fazemos em uma festa despojada com os amigos podem ser totalmente diferentes da maneira como falamos no nosso ambiente de trabalho ou quando escrevemos uma redação na universidade. Também é comum utilizarmos expressões que

variam conforme a comunidade em que estamos inseridos (rural ou urbana), o movimento político social, o bairro onde moramos, etc.

A partir destes exemplos da vida cotidiana, torna-se perceptível a relação entre a língua e a sociedade. De acordo com Freitag e Lima (2010), a diversidade linguística está presente em todos os segmentos sociais, incluindo o ambiente escolar. Portanto, é imprescindível para o corpo docente conhecer os conceitos e pressupostos teóricos da Sociolinguística¹. Tais pressupostos estão presentes na BNCC, visto que esse recente documento, ao tratar do componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, afirma que “[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.” (BRASIL, 2018, p. 70). Sendo assim, para que as escolas ofereçam o ensino da língua materna sem preconceitos e amplamente democrático, o respeito às especificidades geográficas, sociais, culturais e econômicas devem ser objeto de constante análise.

Outra área de estudos mais ampla apresentada por Freitag e Lima (2010) e que é comumente definida como "Sociolinguística", é a “Etnografia da fala”. Nela são descritos e analisados padrões no uso da língua e dialeto, tais como: forma de eventos da fala, regras para adequada seleção dos falantes, inter-relação entre falantes, ouvintes, públicos, tópico, canal e contexto, recursos da língua utilizados por falantes para desempenhar uma função, etc. Em resumo, é o estudo das regras sociais do funcionamento da fala em sociedade. Uma rápida análise nestes conceitos associados à sociolinguística demonstra que a língua é um fato social. Assim sendo, é imperativo supor que os estudos na área da linguística tenham considerado tal dimensão como determinante do desempenho da fala e da escrita.

Labov (2008) afirma que o estudo da estrutura da *parole* (ou fala) parte da ideia inicial de Ferdinand de Saussure, que acreditava que a *langue* (ou língua) é a parte social da *langage* (ou linguagem) e que ela não existe fora de um contrato celebrado pelos membros da comunidade. Neste aspecto, há concordância entre Saussure e Labov quanto ao caráter social da língua, sendo que, segundo Labov (2008), a Escola de Genebra Saussuriana ganhou o status de escola “social” da linguística. Porém, a problemática desta abordagem estruturalista recai sobre a tradição dos linguistas saussurianos em não incluir a vida social em seus postulados.

¹ O estudo da relação entre língua e sociedade é um dos pressupostos da Sociolinguística que tem como um dos fundadores o linguista Willian Labov (2008{1972}). Labov inicialmente considerava o termo “sociolinguística” redundante, tendo em vista que a língua é um comportamento social que é utilizado para comunicar ideias, emoções e necessidades para outras pessoas. Ou seja, ela só existe dentro de uma sociedade. .

Muito pelo contrário, eles focam na análise do próprio conhecimento em língua ou partem do princípio de que os fatos linguísticos são derivados de outros fatos linguísticos (LABOV, 2008). Assim, a “escola social saussuriana” não conseguiu ir além da análise das relações internas dos elementos linguísticos.

Labov (2008) relata que o princípio utilizado pelos autores saussurianos era o de que todo indivíduo possui um mapa gramatical na mente. Entretanto, o autor relata que caso esta regra fosse verdadeira, em termos metodológicos, um pesquisador poderia obter dados pelo testemunho de qualquer pessoa ou até mesmo de si próprio. Todavia, Labov (2008) adverte que os dados sobre a *parole* só podem ser coletados ao se observar o comportamento dos indivíduos falantes de determinada língua. Perceba que há aqui uma contradição denominada de “paradoxo de Saussure”, isto é, “o aspecto social da língua é estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual somente pela observação da língua em seu contexto social.” (LABOV, 2008, p. 218).

Ainda de acordo com Labov (2008), a abordagem gerativista ou chomskyana - que sucedeu a saussuriana e teve Noam Chomsky como principal expoente e articulador - fortaleceu a dicotomia existente nas contribuições de Saussure ao incorporar em seu próprio sistema de pensamento a competência, que é a capacidade de conhecer as regras abstratas da língua, e o desempenho, que é o comportamento ao utilizar tais regras. Na perspectiva chomskyana, a competência seria o objeto de estudo da linguística e a sua metodologia deveria dar maior importância à intuição dos indivíduos acerca da língua como um dado de pesquisa (gramática gerativa) do que ao enunciado em si (LABOV, 2008). Em suma, estes dois autores mencionados - Saussure e Chomsky - contribuíram para o desenvolvimento da linguística, a partir do que se convencionou chamar de “determinantes internos da estrutura da língua”. Na visão de Labov (2008), qualquer um que queira seguir adiante no estudo da linguística deve ser capaz de trabalhar, a partir deste nível de abstração, para somente então incorporar o comportamento da comunidade de fala. Neste ponto, Labov afasta-se de seus antecessores e começa a galgar a sua própria teoria, a qual será vista adiante.

Severo (2008) coloca que a comunidade de fala é um termo importante da teoria Laboviana ou Sociolinguística Variacionista, que considera dois aspectos principais, a saber: a) atitudes dos falantes em relação à língua; b) regras gramaticais compartilhadas por um grupo. Tal conceito é necessário para analisar e sistematizar as variantes utilizadas por membros de uma comunidade que compartilham informações linguísticas semelhantes (VANIN, 2009).

Labov (2008) acredita que a teoria linguística não pode desconhecer o comportamento social dos falantes de uma língua. Em crítica às abordagens gerativistas e saussurianas, ele alerta

que quando não se abarca a comunidade de fala durante a análise linguística, frustrações e polêmicas são inevitáveis. Para o autor, não é possível chegar a um terreno fecundo sem a comunidade de fala, uma vez que a linguística não é mais do que um jogo de convicções ou intuições. O autor não é arrogante ao ponto de pretender descartar os conhecimentos produzidos anteriormente, mas propõe um novo modo de conceber a língua de forma mais ampliada, sem que visões particulares se sobressaíam aos consensos resultantes de um número ilimitado de medições reproduzíveis. Neste sentido, Labov (2008) defende a cientificidade da Sociolinguística.

A Sociolinguística surgiu na década de 1960 como uma forte reação aos preceitos linguísticos estruturalistas e gerativistas, sob a justificativa de que era necessário ampliar as reflexões nos estudos da linguagem (FREITAG; LIMA, 2010). Conforme citado, William Labov foi o principal expoente desse movimento, que passou a ser denominado de Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação e Mudança.

De acordo com o próprio Labov (2007), o objeto de estudo da Sociolinguística é a língua, já que ela é o aparato utilizado para a comunicação cotidiana entre as pessoas, seja pela fala ou pela própria escrita. Segundo o autor, existem várias subáreas da sociolinguística que focalizam seus estudos para questões sociais, tais como: o planejamento linguístico, a escolha por uma ortografia padronizada, a preocupação com as consequências decorrentes das ações da fala, etc. Diferentemente destas áreas, Labov (2007) considera que sempre se preocupou com as grandes questões da linguística, como determinar a estrutura da linguagem (formas e organizações intrínsecas) e conhecer os mecanismos e as causas da mudança.

Para Coelho *et al.* (2012), mudança significa variação e diz respeito a um processo em que duas ou mais formas faladas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico (sincrônico), mas todas elas têm o valor de verdade, isto é, possuem o mesmo significado e são compreendidas dentro da comunidade de fala. Como exemplo, vale citar as expressões: “Claro” e “Craro”, “Carro” e “Automóvel”, ou ainda, “Fiquei terrivelmente triste com aquela situação” ou “Aquele evento particular despertou em mim uma ausência de ânimo terrível”. Assim, a abordagem recebeu o nome de “Sociolinguística Variacionista” por considerar, na visão dos autores, que as estruturas linguísticas devem ser estudadas observando o fenômeno da variação e da mudança durante a realização linguística ou comportamento de fala de cada falante.

Labov (2007) conta ter notado, através de entrevistas e gravações das falas de participantes de pesquisa, que a característica fundamental da fala cotidiana é justamente a variação. Segundo ele, as teorias da linguagem anteriores a ele não comportam tal aspecto e foi somente a partir da Sociolinguística Variacionista que surgiram ferramentas para estudar o

fenômeno da variação e da mudança sincrônica. Podemos destacar, segundo Coelho *et al.* (2012), algumas características principais da variação que se encontram em todos os níveis da gramática (fonológico, sintático, morfológico, discursivo e léxico), tais como:

- a) **Heterogeneidade da língua:** apesar de ser heterogênea, a linguagem ocorre de forma ordenada e sistemática, o que se opõe à noção de “caos linguístico” (COELHO *et al.*, 2012, p. 23). Embora ocorram variações linguísticas, comunidades diferentes que compartilham a mesma língua estabelecem uma interlocução efetiva sem comprometer o sistema linguístico de referência;
- b) **Variável e variantes:** a variável está relacionada ao lócus gramatical onde a variação se expressa. Já a variante refere-se às diferentes formas que concorrem pela expressão da variável;
- c) **Variantes padrão (de prestígio) e Variantes não padrão (estigmatizada):** variantes padrão dizem respeito àquelas que estão em comum acordo com os parâmetros gramaticais ou norma-padrão, se aproximam deles, portanto, são variantes de prestígio social. Já as variantes não padrão, relacionam-se a maneiras menos ortodoxas e estigmatizadas de uso da língua, pois se afasta, em diferentes níveis, do modelo padrão de referência;
- d) **Condicionadores linguísticos e sociais:** condicionadores são os fatores que regulam a escolha de uma entre duas ou mais variantes concorrentes, podendo ser divididos entre internos ou externos. O primeiro pode receber o nome de condicionador linguístico, uma vez que diz respeito à determinação da norma-padrão sobre a linguagem. Já o segundo pode ser chamado de condicionador extralinguístico ou social, pois diz respeito à influência dos fatores sociais na realização da fala, tais como: sexo, faixa etária e o grau de escolaridade dos indivíduos.

Em um país como o Brasil, que possui um território de dimensão continental, alguns dos condicionadores extralinguísticos podem ser influenciados em razão da região geográfica que o falante habita. Cada região possui marcas em seu dialeto que tornam a fala daquela localidade única e estranha para membros que vêm de fora. O dialeto é a topografia que uma determinada língua adquire em um determinado espaço geográfico e não pode ser expresso graficamente por meio da escrita, somente pela via oral (FREITAG; LIMA, 2010). Ocorre que no imaginário social o dialeto pode ser considerado um desvio da língua e considerado uma forma “errada” de se falar.

Com vistas a assumir uma posição não preconceituosa, Freitag e Lima (2010) apontam que a sociolinguística adotou o conceito de “variabilidade linguística” para se referir à coexistência de realizações linguísticas que variam em comunidades específicas. Segundo as autoras, as diferenças linguísticas podem ser diferenciadas em três tipos de variação: a) diatópica ou variação regional ou geográfica; b) diastrática ou variação social; c) diafásica ou variação estilística ou de registro.

Nota-se que a diferenciação entre as formas de realizações de fala ganham outros contornos que não somente aqueles de característica geográfica existentes nas fronteiras dialetais do Brasil. A variação da língua falada e escrita também se dá pela posição que determinada pessoa ocupa no estrato social. Isto quer dizer que alguns termos são mais comuns nas camadas populares que nos círculos mais abastados da sociedade. Neste sentido, a fala também se torna uma forma de identificação de um grupo e, por vezes, age como um marcador social carregado de estigmas negativos, resultando naquilo que conhecemos por “preconceito linguístico”.

Para Bagno (1999, p. 40), o preconceito linguístico é também um tipo de preconceito social. Sendo assim, esse preconceito

Se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português.

A noção de que existe uma forma correta e outra errada de se falar ou escrever prejudica pessoas que tiveram pouco ou nenhum acesso à escolarização. Infelizmente é comum que estas pessoas sejam caracterizadas, mesmo que inconscientemente, como “pessoas de menor valor”. Para Coelho *et al.* (2012), a aceitação dessa ideia é uma forma de autorizar indiretamente a exclusão social causada pelo preconceito linguístico.

Bortoni-Ricardo (2005) descreve que o prestígio pela norma-padrão não se restringe somente ao seu grupo de usuários. Para a autora, o interesse pela “boa linguagem” se manifesta entre todas as classes sociais, incluindo as classes dos excluídos, posto que as normas linguísticas funcionam como um referencial da correção e do nível de propriedade linguística que o sujeito possui. Este “sentimento positivo” em relação à norma de prestígio acaba se expressando na valorização por aqueles que têm estudo e na exclusão de pessoas com menor grau de escolaridade.

Tais julgamentos da língua podem ocorrer na ordem do consciente ou do inconsciente e diferenciam-se em três tipos, conforme postulam Coelho *et al.* (2012):

- a) **Estereótipos:** trata-se de traços sociais conscientes, podendo ou não estar associados a algum estigma. Estas situações podem conduzir tanto à mudança quanto à exclusão da forma linguística estigmatizada. Em outros casos pode ser uma forma de prestígio entre grupos e de assujeitamento em outros;
- b) **Marcadores:** podendo ser diagnosticados em testes projetivos de reação social, os marcadores são traços linguísticos sociais que se correlacionam às camadas sociais e estilísticas;
- c) **Indicadores:** são traços linguísticos socialmente estratificados, mas não estão sujeitos à variação estilística e sem força avaliativa.

Para compreender o modo como esta problemática se dá na sociedade brasileira, é necessário focalizar a Sociolinguística no contexto brasileiro, pois desde sua concepção teórica a abordagem sociolinguística ganhou espaços no meio acadêmico mundo afora. Bortoni-Ricardo (2005) aponta que no Brasil o estudo da variação linguística ainda carece de atenção no processo educacional, sendo necessários maiores investimentos - tanto em pesquisas, quanto em reflexões - sobre as peculiaridades existentes no cenário linguístico brasileiro. Segundo a autora, o Brasil não possui uma tradição extensa de estudos linguísticos e as atividades científicas não podem ser meras importações de modelos de outras realidades: há que se desenvolver um aparato teórico-metodológico de acordo com a idiosincrasia brasileira. Ainda de acordo com a autora, no Brasil, os primeiros trabalhos em linguística datam do século XX, sob a influência das escolas portuguesas e francesas. Segundo ela, a linguística nacional cresceu a partir dos anos 1960 sob a influência do modelo gerativo-transformacional, aquele pautado na busca por universais linguísticos e destaque nas competências dos falantes. Como visto anteriormente, paralela a este movimento a Sociolinguística estava sendo desenvolvida nos Estados Unidos.

Assim, quando se tornou consenso que os condicionantes sociais são determinantes para a análise e a compreensão das variações linguísticas, a mera transplantação de uma abordagem teórica ao cenário brasileiro não poderia ter resultados fecundos. Foi a partir desta ruptura epistemológica, que se passou a falar, efetivamente, em uma Sociolinguística nacional.

O Brasil é um dos poucos países monolíngues com grandes extensões territoriais, reflexo da agressividade de nossa colonização. Ainda que pequenos grupos partilhem uma língua diferente da portuguesa, como povos indígenas ou descendentes de imigrantes, encontramos neles um certo grau de bilinguismo. Tal fenômeno não compromete a característica de um país monolíngue, apesar das variações linguísticas isoglossas.

Ainda que os dois séculos de colonização tenham causado a incorporação de dialetos indígenas, línguas crioulas de base portuguesa e palavras lusitanas à língua portuguesa brasileira, estas ficaram limitadas principalmente ao ambiente rural, onde puderam encontrar maior expressão devido ao trabalho escravo.

Considerando a dificuldade teórico-metodológica em abarcar uma sociedade grande e complexa como a brasileira, costuma-se identificar a comunidade de fala brasileira, separando-a em dois grupos básicos: a sociedade tradicional e a sociedade moderna. Dentre as características da primeira, destaca-se a presença de papéis sociais bem definidos, estratificação social e linguística rígida e restrita. Já a sociedade moderna apresenta maior variabilidade de papéis sociais e menor heterogeneidade de repertório verbal. A maior fluidez de papéis sociais corresponde também a maior variabilidade linguística, social e estilística.

Em resumo, Bortoni-Ricardo (2005), define a sociedade brasileira como possuidora de um repertório linguístico amplo, cujo acesso à norma-padrão é limitado entre as camadas sociais mais pobres, o que permite maior permeabilidade e fluidez no dialeto falado, os quais são derivados de diversos fatores sociais. Na mesma linha, Geraldi (1984) afirma que a dinâmica política e econômica da estrutura social brasileira divide e individualiza as pessoas, concentra privilégios a um pequeno e seletivo grupo e distribui a miséria para a maior parte da população. E o repertório linguístico dos brasileiros está pautado na mesma lógica de dominação e exploração. Deste modo, a sociedade brasileira está distante de apresentar homogeneidade linguística, o que Bortoni-Ricardo (2005) caracteriza como sendo os chamados “países desenvolvidos”.

A comunidade de fala brasileira apresenta características tanto de sociedades tradicionais quanto das sociedades modernas. Para Bortoni-Ricardo (2005), as variantes linguísticas populares tendem a se manter nos círculos sociais tanto pelas características relacionadas à escolarização quanto por características psicossociais (relacionadas à ideologia vigente, aos comportamentos dos falantes e a identificação do falante com determinado grupo de fala). Os grupos sociais são formados, sobretudo, pelos traços identitários compartilhados e índices de pertencimento (FREITAG; LIMA, 2010).

Também é importante destacar que alguns traços morfológicos e morfossintáticos derivados de socioletos populares são assimilados pelo discurso dos usuários da norma-padrão em situações de informalidade. Como a norma-padrão possui *status* de valor na sociedade brasileira, torna-se difícil operacionalizar uma política educacional que apresente a norma-padrão como uma forma de ampliar o repertório linguístico e que mantenha as variantes populares que um educando já carrega (BORTONI-RICARDO, 2005).

2.2 A Sociolinguística educacional e suas contribuições para o ensino da língua materna

Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) denomina a Sociolinguística Educacional como sendo “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional na área do ensino de língua materna”. Partindo desse princípio, a sociolinguística aplicada ao contexto educacional vem situar a abordagem pedagógica dentro dos fatores sociais, culturais e interacionais inerentes às práticas linguísticas. Essa proposta de ensino ancora-se na relação (e reconhecimento) da variação linguística a fatores sociais, históricos e culturais, devendo-se considerar, assim, a realidade concreta e significativa do educando (BORTONI-RICARDO, 2005).

Dentro dessa perspectiva, entende-se que o ensino da língua somente pelo caminho da “competência linguística” exclui do horizonte educacional as condições sociais de produção e reprodução da língua (BOURDIEU, 1996). Isso cria barreiras e juízos avaliativos de ‘certo’ e ‘errado’, na medida em que prescreve e valoriza a norma-padrão como referencial hegemônico (COELHO, 2010).

Bortoni-Ricardo (2005) reconhece que o prestígio atribuído tanto para a norma culta quanto para a norma padrão não ressoa somente entre a classe dominante e seus usuários, mas atravessa todos os segmentos sociais e constitui um elemento simbólico de manutenção da estratificação social. Nesse sentido, os parâmetros de ensino sistemático da língua dentro da instituição-escola refletem e encaminham essa valorização impositiva da norma-padrão, contribuindo, conseqüentemente, para a desvalorização das formas de expressão cotidiana dos grupos populares (GERALDI, 1984). Ademais, a tendência de supervalorização da norma-padrão como instrumento de ascensão social acompanha um discurso destituído de um olhar para as lacunas e iniquidades sociais presentes no Brasil.

Bagno (1999) discute a necessidade do reconhecimento da variação da língua alinhado à garantia de acesso à educação, bens culturais e direitos sociais básicos e entende que a aquisição do domínio da norma por si só não é garantia de mobilidade social para indivíduos vulnerabilizados. Por outro lado, Bortoni-Ricardo (2005) pontua que há de se considerar o “inevitável processo de codificação” da linguagem para preservação da língua, oralidade e ainda reconhece a necessidade da ampliação da competência linguística mediante o papel social da escola.

Não se trata, portanto, de desconsiderar a necessidade do ensino da (s) norma (s) culta (s) nas escolas, mas sim de ensinar normas gramaticais da variedade culta. Na perspectiva de Marine e Barbosa (2017), não se pode excluir as variedades dos alunos, que estão repletas de saberes e valores linguístico-culturais aprendidos nos ambientes fora dos muros da escola.

Sendo assim, dentro da abordagem variacionista defende-se que, para além da descrição da variação da língua, pratiquem-se alternâncias de estilo de acordo com o processo interacional em sala de aula. Portanto, para que essa abordagem horizontal aconteça, é necessário que o ensino da norma culta seja descentralizado também em nível conceitual, de modo que ela seja ensinada como uma variedade da língua dentro de um espectro de outras variedades determinadas pelos contextos e situações socialmente definidas (BORTONI-RICARDO, 2005; MARINE; BARBOSA, 2017).

Nessa concepção, é possível entender que para o sistema ortográfico há um conjunto de normas gramaticais que deve ser ensinado aos alunos para que eles possam usar em diferentes contextos de escrita, mas também se deve considerar que desvios de ortografia no processo de aquisição podem aparecer e muitas vezes estão relacionados a fenômenos fonético-fonológicos peculiares à variedade do aluno ou à própria formação da língua portuguesa. Como exemplificado por Bagno (1999, p. 38), estes fenômenos referem-se à estigmatização de determinados fenômenos da língua, como “a transformação de L em R nos encontros consonantais como em Cráudia, chicrete, praca, broco, pranta.” Para o autor, os parâmetros de correção da linguagem não se aplicam desde que cumpridas as funções comunicativas de seu uso social, dado que a língua apresenta dinamismo e heterogeneidade.

Dentro da realidade escolar, a cultura do erro e de correção, sem levar o aluno à reflexão sobre a própria língua, além de suplantam as possibilidades de uma aprendizagem integrada à realidade imediata das interações em sala, sobrepõem-se aos dialetos diferentes e ‘variados’ próprios da diversidade social, cultural e geográficas existentes, substituindo o ambiente natural de uso da linguagem por um ambiente artificial onde a linguagem se sujeita a constantes avaliações, correções e censura (CAGLIARI, 2012). Em oposição, a proposta de uma ‘pedagogia culturalmente sensível’ tem por objetivo “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Neste ponto, cabe retomar a íntima relação entre linguagem e organização social, pois se a variação linguística não denota ‘erro’ ou falha, ela é a expressão da diferença do uso de uma mesma língua por diferentes indivíduos atravessados pela cultura, indicando que toda avaliação do uso da linguagem é também uma avaliação carregada de valores morais e de uma dicotomia social, ‘certo e errado’, ‘bom e ruim’ (CAGLIARI, 2012). O deslocamento valorativo acerca da norma-padrão com relação às variações linguística é referenciado na proposta dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)² para o ensino da língua portuguesa, atualizado recentemente na BNCC, que concebe o ensino da língua a partir da reeducação sociolinguística (SANTOS; MELO, 2019).

Dentro da sociolinguística, a abordagem reflexiva da língua, quando aplicada de forma consciente e adequada, pode contribuir significativamente para a superação dessas tendências. Essa abordagem parte do reconhecimento dos contrastes existentes entre as variedades linguísticas das classes minoritárias e a norma-padrão ensinada no currículo programático educacional. Desse modo, busca aproximar o dialeto dos educandos à modalidade padrão ensinada nas escolas, propondo que o educador também assimile o código minoritário ao mesmo tempo em que ministra o código hegemônico, estimulando assim o contato dialetal dentro da comunidade escolar. Essa noção, além de promover o pluralismo linguístico, busca situar o ensino da língua dentro de sua dimensão social e cultural, integrando as múltiplas realidades linguísticas ao processo de ensino-aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2005).

No entanto, há de se considerar a sobreposição histórica e atual do valor abstrato da língua em detrimento do seu valor concreto, como observa Bagno (1999) ao discutir a linguagem como instrumento de dominação ideológica. O autor entende que as significações do uso da língua não operam na função meramente comunicativa, mas também no campo de identificação subjetiva (linguagem ‘mais correta’, prestigiada, que confere status social e predileção). Ou seja, presencia-se pouca (ou nenhuma?) atualização histórica acerca da gramática tradicional, de modo que a norma-padrão ainda carrega seu “cetro” de autoridade.

Considerando esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2005) reconhece que a implementação de um currículo simplesmente bidialetal (norma culta *versus* norma não culta) esbarra em problemas de ordem prática e conceitual, principalmente devido a essa valoração positiva da variedade culta, como apontado anteriormente. Ora, uma vez que essa variedade é imperiosa em contextos sociais determinados e munida de prestígio, como garantir que sua assimilação por parte dos educandos não venha a substituir o vernáculo não-padrão aprendido anteriormente?

Para Bortoni-Ricardo (2005), promover o ensino da variedade culta junto com as demais variedades não é tarefa fácil e sua implementação depende de dois aspectos:

- (a) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhes garantirão a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha; (b) o conhecimento por parte da escola das

² Os PCN foram publicados em 1997, pelo Ministério da Educação, com a proposta de subverter algumas das crenças e mitos comuns sobre a forma ‘correta’ de uso da língua, como a sobreposição valorativa da fala de uma região para outra, o paradigma do erro e da correção, assim como a ideia de que a fala correta é aquela que se aproxima da escrita (BRASIL, 1998). Podemos admitir que as práticas de ensino que antepõe a norma culta em detrimento das normas coloquiais são uma forma de mutilação cultural, conforme alerta os PCN (BRASIL, 1998).

características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 139).

Nesse sentido, respeitar as características linguísticas e culturais existentes passa pelo entendimento de que a linguagem e a oralidade cumprem funções comunicativas que são localizadas na dinâmica interacional do contexto de aprendizagem (dialeto compartilhado por aqueles indivíduos), principalmente se tratando de comunidades vulnerabilizadas onde há predomínio de dialetos de menor prestígio (BORTONI-RICARDO, 2005). Por outro lado, põe-se a necessidade da instrumentalização dos educadores para identificação dessas particularidades sociolinguísticas como identidade cultural, o que requer um tratamento didático adequado (BRASIL, 1997).

Para tanto, é imprescindível que o educador tenha condições de elaborar estratégias metodológicas que viabilize um ensino da língua e da gramática de forma instigante e significativa, fazendo “da sala de aula um ‘laboratório de linguagem’ e atribuir aos alunos o papel de ‘investigadores linguísticos’.” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 84).

Integrando os conceitos da Sociolinguística ao ambiente escolar, Dias *et al.* (2019) explicam que cada escola possui um tipo específico de linguagem que forma um repertório linguístico único e caracteriza uma comunidade de fala. Na perspectiva das autoras, a comunidade de fala escolar possui regras próprias utilizadas por seus membros, e estas regras podem acabar colocando à margem da convivência sócio-acadêmica sujeitos com alguma dificuldade na realização da linguagem como aqueles com deficiência ou com TEA.

As autoras consideram que os membros da comunidade escolar são diversos, mas podem ser separados em dois grupos distintos: a) neurotípicos, isto é, no senso comum seriam os alunos considerados “normais”, que não possuem qualquer diagnóstico que produza consequências no processo de ensino e aprendizagem; b) os neuroatípicos, ou alunos que possuem alguma limitação física ou intelectual decorrente de deficiência ou quadros síndromicos, ou seja, com algum tipo de síndrome. Estes são termos utilizados apenas para evidenciar as diversidades em sala de aula e não com intuito de segregação, haja vista que as diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas, assim como qualquer outra peculiaridade do ser humano.

Decorre que alguns tipos de transtornos ou deficiências podem influenciar a realização linguística do falante, fenômeno que pode ser observado em pessoas com TEA, que podem apresentar dificuldade na comunicação social, no processo de iniciar e permanecer em relacionamentos, apresentar fala repetitiva e/ou estereotipada, dificuldades de desenvolver a

fala, além de outros sintomas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Essas dificuldades podem estar presentes e representam um desafio a mais para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Entretanto, isso não deve ser considerado como uma barreira intransponível para a aquisição da escrita, uma vez que:

Se a deficiência for concebida como uma característica limitante, é certo que o entorno social pouco se mobilizará para promover o desenvolvimento, no entanto, se juntamente com a deficiência houver crédito nas possibilidades humanas, esforços serão envidados para que a pessoa com deficiência alcance os mesmos objetivos que são colocados a todas as pessoas do grupo social a que pertence (MARTINS, 2015, p. 62).

Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional tem muito a contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens, especialmente em relação à aquisição da modalidade escrita, compreende-se que essa ciência se preocupa também com as minorias linguísticas, propondo meios para que todos tenham acesso ao conhecimento e valorizando as particularidades de cada estudante.

Para Martins (2016, p. 6-7) “os estudantes com deficiência têm sido excluídos tanto das metodologias quanto das teorizações sobre o ensino.” Por isso, torna-se crucial apoiarmo-nos na Pedagogia Culturalmente Sensível proposta por Erickson (1987) e defendida por Bortoni-Ricardo (2005).

Sendo assim, reafirma-se que a Pedagogia Culturalmente Sensível está centrada no elo entre discentes e docentes com o intuito de diminuir os problemas de comunicação, a fim de que se estabeleça a confiança e com isso sejam eliminados os conflitos entre alunos e professores (ERICKSON, 1987). Por meio dessa relação harmoniosa, tanto alunos quanto professores se sentirão mais respeitados e valorizados em suas particularidades socioculturais e sociolinguísticas. Desta forma, os docentes poderão entender melhor as dificuldades de todos os seus alunos e, assim, elaborar práticas pedagógicas que possam incluí-los em nossa sociedade letrada.

2.3 A aquisição da escrita e da ortografia

O homem utiliza a linguagem desde o surgimento da humanidade. Seja ela usada para a expressão dos pensamentos ou para a comunicação, a linguagem também é uma maneira para o ser humano constituir-se cultural e socialmente. As formas de linguagens utilizadas são variadas, como a facial, a gestual, a pictórica, etc. Dentre as pluralidades de linguagens que nos acompanham, a verbal, expressa pela fala e pela escrita, tem primazia por ser uma característica exclusiva da espécie humana. A respeito da linguagem verbal, Faraco (2012) menciona o seu

alto grau de complexidade e a forma surpreendente como a espécie humana dela se apropriou ainda nos primeiros anos de sua existência. Não obstante, o homem tornou-se falante autônomo sem que seja necessário ensiná-lo, sendo suficiente somente o convívio com os falantes da comunidade. Contudo, esta realidade não se enquadra nos casos de **transtorno da fala, déficits estruturais e disartria**³ ou ainda por DA ou DI profunda.

Diferentemente da oralidade, a escrita não ocorre espontaneamente. É preciso ser ensinada, posto que é uma invenção humana. Escrever exige o cumprimento de regras, muitas vezes rígidas e incompreensíveis. Para melhor compreensão do seu funcionamento e de como se dá a sua aquisição, faz-se necessário relembrar a origem e a evolução desse fenômeno que marcou o fim da pré-história e deu início à história propriamente dita.

Segundo Cagliari (1999, p. 164), “a escrita surgiu por volta de 3100 a.C. na antiga Suméria, região da Mesopotâmia, onde atualmente fica o Irã e o Iraque.” Para o autor, essa invenção ainda pode ter surgido de modo independente em outros três lugares: na China, no período de 1300 a.C.; na América Central, através dos Maias; e no Egito, por volta de 3000 a.C. Sendo assim, ela tem aproximadamente 5 mil anos de existência, tempo curto se comparado à oralidade, que existe desde o nascimento da espécie humana.

Outro fato importante é que o surgimento da escrita não ocorreu de uma hora para outra, mas decorreu de um longo processo que durou aproximadamente três mil anos até o aparecimento do alfabeto de 23 letras usado pelos romanos durante o primeiro século a.C. e que, sendo inventado pelos gregos, o adaptaram do silabário fenício (HIGOUNET, 2003).

Os estudos de Cagliari (1989, 1999) indicam que a história da escrita pode ser dividida em três fases: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. Inicialmente, o objetivo não era representar a fala, mas os objetos. Portanto, a escrita pictográfica (escrita de caracteres na forma de desenhos ou pictogramas), foi usada para representar uma palavra completa, dando início a uma nova forma de comunicação. Isso ocorreu devido à necessidade do homem em organizar sua vida social e econômica, pois passaram a viver em sociedade e não mais como nômades.

Como a pictografia possuía muitas limitações, Cagliari (1999, p. 165) relata que “esse sistema logo encontrou dificuldades: por exemplo, como escrever os nomes das pessoas? Não bastava fazer o desenho de um homem ou de uma mulher.” A solução foi evoluir para um

³ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) descreve “Transtorno da fala” como “Dificuldade persistente para produção da fala que interfere na inteligibilidade da fala ou impede a comunicação verbal de mensagens.” Já os termos “Déficits estruturais” e “Disartria” são colocados respectivamente como “Problemas da fala [que] podem ser ocasionados por déficits estruturais (p. ex., fenda palatina)” e “Problemas da fala [que] podem ser atribuídos a um problema motor, como a paralisia cerebral.” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 44-45).

Os antigos costumavam escrever as palavras sem separação, emendando uma na outra. Quando queriam evitar ambiguidades ou destacar palavras, usavam, em geral, um ponto separando-as. É curioso encontrar hoje crianças em processo de alfabetização que fazem isto por iniciativa própria.

Entretanto, com o aumento dos usuários do sistema alfabético e com a diversidade de dialetos, “o alfabeto estava fadado a desaparecer, pois já não era possível ter nele um sistema de escrita útil numa sociedade com tanta variação dialetal para uma mesma língua.” (CAGLIARI, 1999, p. 174). Da necessidade de salvar a escrita surge a ortografia, uma convenção própria de cada língua com a finalidade de neutralizar as variantes linguísticas na escrita para que as palavras fossem registradas de forma única.

Conhecer a história da escrita permite melhor compreensão do por que da apropriação desse sistema ocorrer por etapas e não de modo instantâneo. Afinal, foram necessários milhares de anos até chegar ao atual Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA). Isso também explica a semelhança entre as etapas percorridas ao longo da história da escrita e o processo atual vivenciado por crianças ou adultos analfabetos durante o período de aquisição desse sistema, uma vez que os sujeitos aprendizes iniciam com rabiscos ou desenhos (fase pictográfica/ideográfica), depois evoluem para a fase silábica (silabário – escrita fonográfica), para só depois apropriarem-se da escrita alfabética.

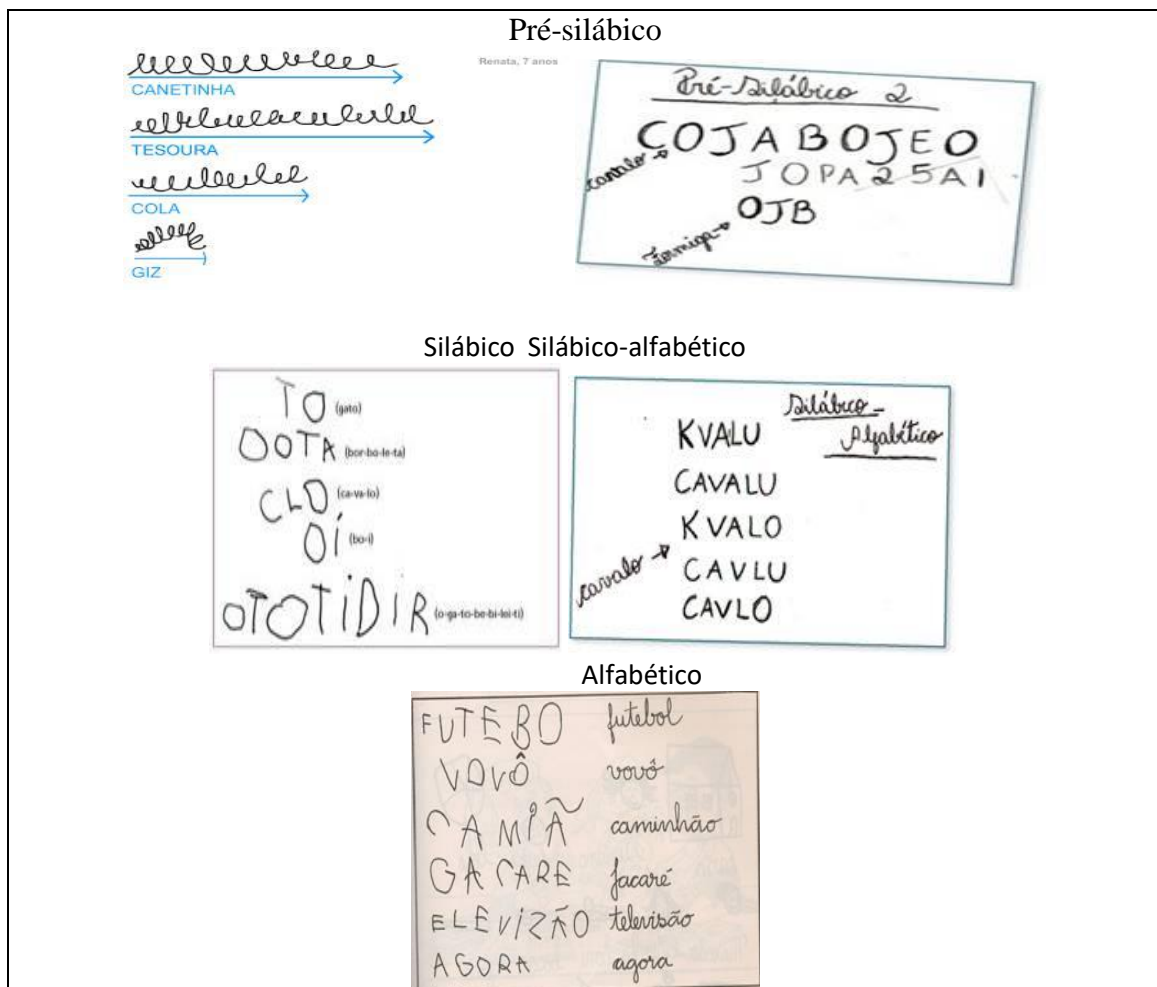
O processo de aquisição da escrita é um tema que tem sido alvo de muitas pesquisas. No Brasil, dentre as várias contribuições relevantes para a educação sobre esse assunto destacam-se os seguintes estudiosos: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), Luiz Carlos Cagliari (1989, 1998, 1999), Magda Soares (2004) e Arthur Gomes de Moraes (2005, 2012). As autoras argentinas Ferreiro e Teberosky - consideradas precursoras nos estudos sobre a aquisição pré-escolar da escrita - impactaram as práticas de alfabetização a partir da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985). As pesquisas das autoras fundamentaram-se na teoria piagetiana de que o conhecimento possui uma origem. Conseqüentemente, elas trouxeram à tona o fato de que as crianças formulam hipóteses acerca do sistema de escrita antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever. Diante disso, identificaram e elaboraram quatro hipóteses da aprendizagem ao longo do processo de apropriação da cultura escrita, sendo elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na hipótese **pré-silábica**, as crianças misturam letras, números e desenhos, pois elas não relacionam as letras aos sons da língua falada. Quando elas começam a estabelecer relação entre o contexto sonoro e o contexto gráfico, inicia-se um novo período, o **silábico**. Nessa fase os aprendizes usam os sons das letras para decidirem quais serão empregadas e também pode ocorrer de escreverem usando letras com ou sem o valor sonoro, o que significa que uma letra

pode representar uma sílaba, seja ela vogal ou consoante. No momento em que as crianças começam a entender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, começa a transição para uma nova hipótese, a **silábico-alfabética**. Aqui, elas utilizam mais letras para compor as sílabas até compreenderem de fato as regras da escrita, chegando então à hipótese **alfabética**. Nesse período os aprendizes entendem que cada um dos caracteres utilizados nas palavras representam um valor sonoro menor que a sílaba, embora ainda seja comum, nessa fase, escrever omitindo letras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Seguem exemplos de escrita infantil durante o período de alfabetização e suas respectivas hipóteses de acordo com a Psicogênese da Escrita:

Figura 2 - Psicogênese da escrita



Fonte: Barbosa (2015, n. p.).

O percurso linguístico pelo qual as crianças passam durante a aprendizagem das letras e a formação de palavras é sintetizado por Ferreiro e Teberosky (1985, p. 13-14) da seguinte forma:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som).

Dessa forma, para Ferreiro e Teberosky (1985) a hipótese alfabética encerra o momento final da aquisição da escrita, podendo existir as dificuldades próprias da ortografia.

Cagliari (1999), Moraes (2012) e Soares (2004) concordam que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) foram essenciais no campo da alfabetização, por revelarem a visão errônea dos métodos tradicionais sobre a capacidade de aprender das crianças e também por ampliarem os conhecimentos acerca dos “erros” ortográficos no período de aquisição da escrita. Contudo, apesar dessas contribuições, tornaram-se críticos pela forma como a Psicogênese da Língua Escrita foi adotada por muitos educadores que a consideravam como método de alfabetização. Isso porque, nos anos 90, vários municípios, com intuito de apagar a terrível marca de ineficiência da alfabetização brasileira e amenizar os altos índices de fracasso escolar, adotaram as teorias das autoras argentinas e passaram a capacitar os professores por meio de cursos, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que ensinavam com afimco como classificar a escrita das crianças de acordo com cada hipótese da psicogênese. Nessa época, muitos professores começaram a acreditar que as crianças aprendiam sozinhas e por isso aboliram os antigos métodos de alfabetização e deixaram de lado o ensino de ortografia. Posteriormente se viram sem saber o que fazer com as crianças que continuavam com as mesmas dificuldades ortográficas.

Diante desses entraves, Cagliari (1999) e Moraes (2012) condenam a ideia de que os alunos aprendem sozinhos os sistemas de escrita alfabética. Cagliari (2001, p. 55) deixa claro que “a aquisição da escrita é uma das tarefas da alfabetização, isto é, ensinar a criança a lidar com o sistema de escrita.” Além disso, alerta para o fato de que a:

Decifração exige comparações e a formulação de regras com coerência e generalização. E esta é, sem dúvida, uma boa maneira de alfabetizar alguém. Quando o sistema de escrita é conhecido, isso pode ser feito em pouco tempo e com bons resultados. É o que o professor deveria fazer em sala de aula. Como o aluno conhece a língua, poderá facilmente entender as regras de decifração. A partir de umas poucas ideias de como funcionam as relações entre letras e sons, poderá generalizar o processo de entendimento e aprender por si. Porém, se não tiver algumas explicações

iniciais, ficará perdido durante um tempo longo demais para as exigências da escola e da vida [...] (CAGLIARI, 1999, p. 264).

Outro apontamento de Cagliari (1999) é quanto ao fato de a hipótese alfabética ser o final do processo de aquisição da escrita. Para ele, o sistema é alfabético-ortográfico. Portanto, “a ortografia deve ser considerada desde o início do processo e não como objetivo final.” (CAGLIARI, 1999, p. 3). Por fim, o autor defende a necessidade de um ensino sistematizado como sendo a forma certa de alfabetizar estudantes.

Moraes (2012) segue essa mesma concepção de aquisição do sistema ortográfico, afirmando que é necessária a criação de metodologias para melhor compreensão dos princípios básicos que constituem o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Para este estudioso, não há uma fórmula única para o ensino da língua, mas é necessário criar um referencial de metodologias para não deixar o ensino às cegas, de modo que haja encaminhamentos didáticos e reflexivos sobre as propriedades desse sistema.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Soares (2004) pontua que a perspectiva psicogenética Ferreiro e Teberosky (1985) apesar de sua incontestável e valiosa contribuição na área da alfabetização, também contribuiu para a “desinvenção” da alfabetização em decorrência de alguns equívocos, já que “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica.” (SOARES, 2005, p. 11). De maneira complementar, a autora em voga orienta a reinventarmos a alfabetização, uma vez que essa foi neutralizada pelas práticas construtivistas.

Sendo assim, Morais (2012, p. 24) comunga dos mesmos princípios em relação à Psicogênese da Escrita:

[...] Entendemos que ocorreu no Brasil, a partir da década de 1980 um processo de “desinvenção” da alfabetização. Com a chegada de novas perspectivas teóricas (psicogênese da escrita, na psicologia; teorias da enunciação e do discurso, na linguística), que punham em xeque os velhos métodos de alfabetização, muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos, o que nos parece muito acertado, mas apostar numa “alfabetização sem metodologia”, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética.

Nesse sentido, Cagliari (1999), Soares (2004) e Morais (2012) apontam que as mudanças conceituais a partir da década de 1980 levaram muitos educadores a uma conclusão distorcida de que não era preciso ensinar de forma sistemática e planejada as relações entre letras e sons. Entretanto, a escrita é uma convenção humana, um sistema complexo que exige o cumprimento de regras, as quais são postuladas pela ortografia. Se a utilização da ortografia seria inviável uma escrita compreensível pelas sociedades letradas, pois a ortografia neutraliza as variedades linguísticas de uma língua. Sobre isso, trazemos a visão de Cagliari (1999, p. 16),

o qual diz que “a ortografia fixou a forma de escrita das palavras, para evitar que falantes de dialetos diferentes escrevessem as mesmas palavras de maneiras diferentes, seguindo apenas a observação da própria fala e o valor fonético das letras.”

Diante dessa ótica, a ortografia é mais que a escrita correta das palavras. Morais (2007) a define como uma convenção social, uma invenção necessária que contém não apenas regras (regularidades), mas também irregularidades. Por esse motivo, cabe à escola o papel de ensinar essa norma ortográfica. No mesmo sentido, Cagliari (1999, p. 92) aponta:

A escola precisa explicar o que é ortografia, como funciona, como os alunos fazem para escrever respeitando a ortografia, para corrigir os textos que produzem, para tirar dúvidas. A escola precisa não inculcar nas pessoas o medo de escrever errado alguma palavra de conhecimento comum. Para isso, ela precisa ensinar os alunos, primeiro, a aprender a escrever e, depois, a escrever de acordo com as regras ortográficas, sem medo de ter dúvidas, de perguntar, de buscar informações nos dicionários ou com as pessoas que sabem, porque ninguém passa pela vida sem ter dúvidas de ortografia.

Em relação aos desvios de ortografia, Cagliari (2002) menciona que o ensino ortográfico de algumas décadas atrás via o “erro” como um obstáculo grave que deveria ser evitado ao máximo. Nesse contexto, o aluno deveria ter acesso apenas às palavras ortograficamente corretas. Com as mudanças nos métodos de alfabetização e implantação das novas ideias, como a que foi abordada anteriormente, o erro passa a ser visto como hipótese de escrita. Tal inovação refletiu na prática pedagógica dos educadores e esses, sem preparo, transferiram o papel da ortografia para uma função meramente secundária. Assim, o que antes era combatido, passa a ser ignorado, quando muito analisado.

Nesse sentido, concordamos com Cagliari (2002) ao defender o equilíbrio em relação ao ensino ortográfico. Partilhamos da ideia de tal autor ao compreender que o erro ou desvio de ortografia não deve ser supervalorizado, nem tão pouco ignorado, visto que “a obsessão em não deixar o erro às claras, o controle excessivo do que o aluno pode ou não pode fazer, estragam a educação e não contribuem para resolver problemas.” (CAGLIARI, 2002, p. 14). Portanto, acreditamos, assim como Cagliari, que no ensino de ortografia é preciso refletir sobre o desvio, sendo necessário integrar o processo de memorização e compressão da escrita, da leitura e da reescrita.

2.4 A proposta de Bortoni-Ricardo (2005) para compreensão dos desvios de ortografia

Como abordado na subseção anterior, é necessária a valorização do conhecimento linguístico que os alunos possuem para, a partir dela, refletir, juntamente com os discentes, sobre a heterogeneidade da língua, bem como sobre as regularidades e as irregularidades presentes na ortografia.

Outra linguista que aborda questões relacionadas à oralidade e à ortografia é Bortoni-Ricardo (2005). A autora argumenta, no âmbito da Sociolinguística Educacional, que o aluno tem direito a aprender a norma prestigiada sem que suas peculiaridades linguístico-culturais sejam menosprezadas. Seguindo essa linha de raciocínio, o caminho a seguir no ensino deve ser pautado pelo respeito às variações linguísticas, considerando as interferências da fala na escrita, assim como aponta Cagliari (1993, p. 124): “A variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita.” Nesse apontamento, o autor sinaliza que a escrita é diferente da fala, mas que existe relação entre elas durante o processo de apropriação da escrita.

Desta forma, tanto Bortoni-Ricardo (2005) como Cagliari (1993) consideram importante o ensino ortográfico, visto que se não fosse a ortografia não seria possível estabelecer uma escrita harmônica e compreensível entre os povos. Cagliari (1989) também ressalta a importância de se considerar os processos fonológicos durante a aquisição da escrita ao afirmar que “a maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir, tudo deve ser feito ‘certinho’, desde o primeiro dia de aula.” (CAGLIARI, 1989, p. 121). Tal afirmação nos remete a outra constatação feita pelo mesmo autor sobre os erros ortográficos:

Se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com consequências sérias para suas atividades. Na continuidade, esse método, leva o aluno a se sentir impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, chegando ao ponto de colocar o aluno em situações complicadas na produção de textos escritos (CAGLIARI, 1989, p. 122).

Fica evidente a necessidade de reconhecer que o ensino ortográfico precisa seguir duas vertentes: uma de cunho fonológico, que considera a influência da oralidade no texto escrito; e outra de cunho ortográfico/gramatical, relacionada ao conhecimento de regras e memorização. Quando o aluno ainda não se apropriou das convenções ortográficas, provavelmente a primeira irá interferir na segunda, isto é, haverá uma relação entre fala e escrita no início da alfabetização. Daí a necessidade de o aluno ter bem claro em sua mente que falar e escrever são ações distintas e com mecanismos próprios.

Diante disso, é perceptível que os desvios de ortografia são provenientes do desconhecimento das regras ortográficas e/ou da influência da oralidade. Nesse sentido é que Bortoni-Ricardo (2005) diagnosticou os erros de ortografia como pertencentes a quatro

categorias. Na perspectiva de Sene e Barbosa (2018) estas categorias podem ser agrupadas em dois grandes grupos:

Grupo 1) erros por motivações de convenções ortográficas;

Grupo 2) erros pela transposição da oralidade para a escrita.

As quatro categorias estão distribuídas nesses dois grupos, a primeira categoria, que representa o Grupo 1, é nomeada por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54-58) como “erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita.” Essa categoria é a única do Grupo 1 e está estritamente relacionada às convenções que regem a língua escrita, ou seja, às regularidades e irregularidades do sistema gráfico, pois exigem conhecimento de regras e memorização a fim de saber como determinada palavra deve ser escrita. São exemplos o uso de “rr”, “m” antes de “p” e “b”, acentuação, emprego de fonemas em diversas situações como “s”, “z”, “j” e “g”, entre outros.

As demais categorias pertencem ao Grupo 2 e têm relação com a oralidade. Dessa forma, a segunda categoria diz respeito aos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, isto é, refere-se ao dialeto do aluno. Como exemplo, temos a neutralização das vogais átonas em finais de sílabas, como em *leit/I/*, *cant/Ū/* e junção de vocábulos fonológicos dependentes, como “uque”, “levalo”, etc. A terceira categoria é denominada de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais⁴. Essa categoria traz erros decorrentes de traços fonológicos graduais dependentes de determinados fatores e de uso frequente, como a monotongação (como em *b/e/jo*), a desnasalização das vogais átonas finais, como “*hom/i/*”, etc. A última categoria é chamada de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínua⁵. Diferentemente da terceira categoria, essa é estigmatizada e desprestigiada por apresentar traços descontínuos privativos de variedades rurais, como a troca do “l” pelo “r” em “bicicreta”.

A partir do que foi apresentado, fica evidenciada a influência da oralidade na escrita. Diante disso, acredita-se que a educação tem um papel fundamental na aprendizagem da escrita, podendo contribuir com a inserção plena dos indivíduos como membros da cultura escrita, e para isso, o determinismo do diagnóstico biomédico não deve constituir uma barreira ao trabalho que precisa ser realizado na escola. Nesse sentido, a instituição escolar não deve se

⁴ Variáveis graduais representam variantes linguísticas presentes na fala urbana, rururbana e rural de brasileiros e não sofrem avaliação negativa. Por exemplo: monotongação de palavras como *p/e/xe*”/p/eI/xe.

⁵ Variáveis descontínuas representam variantes linguísticas que estão presentes na fala de alguns grupos linguísticos e sofrem avaliação negativa da comunidade

apoiar no que o estudante não pode fazer de acordo com o diagnóstico médico, mas deve criar meios a partir das potencialidades do educando. Portanto, conhecer, refletir e analisar a escrita ortográfica dos alunos com deficiência é mais uma contribuição para a inclusão efetiva do aluno deficiente em nossa sociedade letrada.

Sendo assim, com o intuito de melhor compreender os desvios ortográficos de origem fonológica detectados nas escritas dos participantes da pesquisa, serão apresentados os conceitos dos fenômenos fonético-fonológicos que, segundo Barbosa (2016, p. 37) “são alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas.” As definições desses fenômenos têm como referência os estudos de Cagliari (1989, 2002), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Simões (2006) e Cristófaros Silva (2017). Os fenômenos estão listados na ordem de frequência em que foram na análise desta pesquisa, conforme apresentado na seção “Análise de dados” desta dissertação. Os exemplos aqui listados fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa.

- 1) **Hipossegmentação:** é o ato de juntar todas as palavras. Simões (2006, p. 55) chama esse processo de “escrita em cordão”, ocasionado porque na fala não há pausa de silêncio. Ressaltamos que quando pausamos durante uma fala, nem sempre essas pausas correspondem aos espaços em branco entre as palavras na hora de escrever. Exemplo: “eugostode” (eu gosto de);
- 2) **Apagamento:** ocorre quando um segmento consonantal ou vocálico é cancelado. Utiliza-se o símbolo \emptyset para indicar o apagamento ou o cancelamento de uma vogal ou de uma consoante (SILVA, 2017, p. 59-60). Nesta pesquisa o apagamento mais encontrado foi o da consoante “R” em final de sílabas, como em “recu \emptyset so” (recurso) e o apagamento do “R” de infinitivos, por exemplo: “dormi \emptyset ” (dormir).
- 3) **Neutralização:** Silva (2017, p. 159), diz que a neutralização “expressa a perda de contraste fonêmico em ambiente específico.” Tem-se um exemplo de neutralização quando do pronunciamento de palavras como “mês” ou “luz”, utilizando o som das consoantes [s] [z] [ʃ] [ʒ], ou seja, das letras “s”, “z”, “ch”, “j”. Outro caso é a “neutralização das vogais átonas no português brasileiro que ocorre entre as vogais anteriores /e/ e /i/ e as posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56). Exemplos: “tualha” (toalha) e “cadiadu” (cadeado).
- 4) **Monotongaço:** quando “[...] um ditongo passa a ser produzido como uma única vogal” (SILVA, 2017, p. 153). Em síntese é o apagamento das semivogais em palavras com ditongos. Exemplos: mamad[ej]ra por mamad[e]/ g[o]j]aba por g[o]aba.

- 5) **Assimilação (do /nd/):** para Cagliari (2002, p. 99), “a assimilação ocorre quando um som torna-se mais semelhante a outro, que lhe está próximo.” Podemos dizer que isso acontece porque um som assimila outro som parecido. Exemplos: “ficano” (ficando) e “gostano” (gostando).
- 6) **Despalatização:** para Silva (2017, p. 89) a despalatização é caracterizada “pela perda do traço palatal”, ou seja, “fenômeno de enfraquecimento de um segmento consonantal” (SILVA, 2017, p. 141) das consoantes palatais [ɲ] e [ʎ], representadas pelas letras “nh” e “lh”. Exemplo: “mias” (minhas)
- 7) **Vocalização:** “alteração de uma consoante para vogal” (SILVA, 2017, p. 220). Como exemplo, a palavra “aneó” (anel).
- 8) **Desnasalização:** consiste na supressão da consoante nasal (“m” ou “n”). Bortoni-Ricardo (2004, p. 99) adverte que “Também temos que ficar alerta para possibilidade de transportarem para a escrita a regra da desnasalização [...]”. Exemplos: “agu” (algum) e “aprede” (aprender)
- 9) **Supressão de consoantes:** Bortoni-Ricardo (2005, p. 58) denomina como “simplificação dos grupos consonantais no afixo de sílabas com a supressão da segunda consoante”. Exemplo: “livo” (livro).
- 10) **Aférese:** “omissão de um som no início da palavra.” (SILVA, 2017, p. 46). Por exemplo: “tô” (estou) e “tá” (está).
- 11) **Hipersegmentação:** consiste em separar, indevidamente, com espaço em branco, palavras que não permitem essa separação. Cagliari (1989, p. 143) explica que isso acontece porque “Os grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinadas alturas, é um dos critérios que a criança utiliza para dividir a sua escrita.” Por exemplo: es tou (estou).

Além disso, há ainda a **Hipercorreção** (na escrita), que pode ser considerada como “Fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 28). Isso ocorre quando a criança, ao tentar ajustar-se à norma gramatical, acaba cometendo um desvio ortográfico. Como exemplo a palavra “chapéu”, em que a criança escreve “chapel” por fazer uma analogia com palavras similares, tais como “anel” “papel”, etc. (SIMÕES, 2006). Outros exemplos valem ser mencionados, como “pementão” (pimentão) e “maracojá” (maracujá).

As reflexões e aportes teóricos apresentados neste capítulo servirão de insumo para a análise dos dados referentes aos desvios de ortografia presentes na escrita dos participantes da

pesquisa, bem como para construir as atividades presentes no “**Caderno Pedagógico**” e no Aplicativo “**Jogos Ortográficos**”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico para o desenvolvimento deste estudo, bem como os critérios de coleta e análise dos desvios de ortografia e a descrição sobre o local escolhido para a pesquisa, o Centro de Ensino Fundamental 301 (CEF 301), localizado na região administrativa Recanto das Emas no Distrito Federal, e sobre os participantes da pesquisa (alunos de uma Sala de Recursos Generalista).

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, em virtude de ser uma investigação fundamentada em ações práticas com base em um problema encontrado (a escrita ortográfica). A metodologia buscou intervir através da elaboração de atividades pedagógicas que contribuíssem para a superação das dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa. Esse método é o mais adequado, pois possibilita ação e reflexão entre professor e aluno.

Nesse sentido, além da quantificação dos dados (desvios de ortografia), foi utilizada metodologia qualitativa, em sintonia com a reflexão de Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), ao dizer que “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” Sendo assim, esta pesquisa é quantitativa e qualitativa, pois busca quantificar os desvios ortográficos de forma objetiva para, posteriormente, encontrar meios que propiciem o sucesso acadêmico dos alunos atendidos em Sala de Recursos no que tange à escrita ortográfica.

3.1 Etapas da pesquisa-ação e critérios para análises dos desvios ortográficos

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto abordado nesta pesquisa, principalmente relacionado aos desvios ortográficos, à variação linguística e à aquisição de escrita. Paralelamente foi solicitada autorização, por escrito, ao diretor da escola participante da pesquisa para a realização da investigação (Apêndice C).

Para o levantamento dos principais tipos de desvios de ortografia presentes nos textos dos alunos da sala generalista foram desenvolvidos dois instrumentos (Atividade 1 e 2). Tais atividades e etapas serão descritas nas subseções 3.4 e 3.5. Ressalta-se que devido à pandemia Covid-19, foram necessárias adequações nos procedimentos de coleta inicialmente planejados, pois o contato com os alunos passou a ser virtual. Cabe mencionar que, devido o trabalho envolver seres humanos, foi feito o cadastro na “Plataforma Brasil” para aprovação da

realização da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM⁶. Assim, antes da coleta de dados, foi solicitado aos responsáveis legais assinaturas dos Termos de Esclarecimento e Consentimento (Apêndice B). Somente, após a etapa de contato com os responsáveis legais dos participantes da pesquisa (realizada por meio de ligações telefônicas, *e-mail* e *whatsapp*) é que foram aplicadas as atividades propostas de diagnose dos desvios de ortografia. Os alunos foram identificados por meio de letras e números (exemplo: A1, A2, etc.)

Após a coleta da escrita dos alunos, foram selecionados e classificados os tipos de desvios ortográficos encontrados, adequando-os ao proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54-58), a saber:

Grupo 1: desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;

Grupo 2: desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Os desvios classificados no “Grupo 2” foram reorganizados a partir dos processos fonético-fonológicos, propriedades fonéticas ou motivações morfofonológicas que ocorrem na fala e são, provavelmente, representados na escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), essa técnica de análise e diagnóstico de desvios de escrita “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência.” Como já apontado na seção teórica deste trabalho, a primeira categoria (Grupo 1) não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Exemplo dessa ocorrência é o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como em “caza/casa”. Já o Grupo 2, como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), são “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.” Daí a distinção entre os desvios encontrados em cada um dos grupos.

Por fim, após a classificação dos desvios presentes nos textos dos alunos, foi feita uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, as quais auxiliaram nas outras etapas da pesquisa: elaboração e aplicação das atividades/propostas de intervenção. Como propostas de intervenção foram elaborados o **Caderno Pedagógico “Ortografia: Reflexões e Atividades”**, destinado ao professor, e o **Aplicativo “Jogo Ortográfico”** para dispositivo móvel (sistema *Android*) e *desktop* (para *Windows*), desenvolvido durante o trabalho e voltado para os alunos da sala de recurso generalista, visando ao desenvolvimento da ortografia. Cabe mencionar que tais

⁶ O projeto tem como número CAAE, na Plataforma Brasil, 45674115.2.0000.5154. O número do CAAE é gerado automaticamente, via Plataforma Brasil, quando o projeto é aceito pelo CEP. Sendo assim, o projeto atende o previsto na resolução da CONEP, nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nas normas operacionais 001/2013.

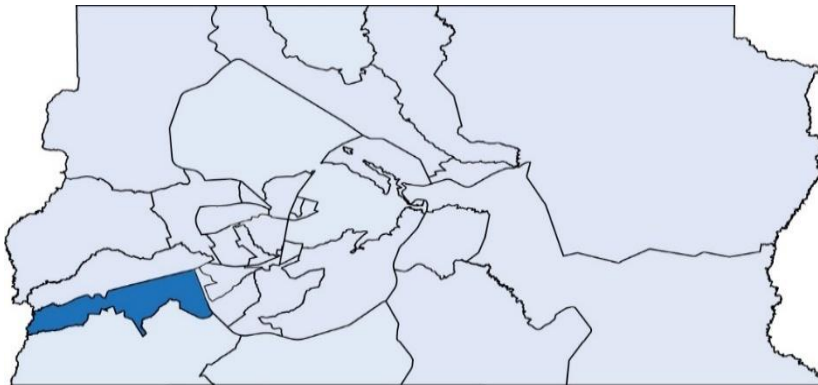
propostas de intervenção poderão ser aplicadas e/ou adaptadas, a partir da necessidade do professor de língua portuguesa, para outros anos escolares e para turmas de ensino regular.

3.2 Contextualização do local da pesquisa

O local da pesquisa foi o CEF 301, localizado na Região Administrativa do Distrito Federal denominada Recanto das Emas. Segundo os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2018 (PDAD 2018), a população urbana estimada no Recanto das Emas é de 130.043 habitantes. Já a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) apresenta o seguinte histórico dessa região:

A RA XV – Recanto das Emas, localizada entre Gama e Samambaia, ao longo da DF 001-EPCT, criada por meio da Lei nº 510, de 28 de julho de 1993, teve como o objetivo de atender ao Programa de Assentamento do Governo do Distrito Federal estabelecido em 1990 [...] A origem do nome dessa RA tem várias versões. A primeira alude à grande quantidade, na região do núcleo urbano, de emas, espécie própria do bioma cerrado, que se tornou mais rara com o processo de ocupação rural e urbana da região. A segunda tem como referência o arbusto “canela-de-ema”, também típica da flora do cerrado e muito comum naquela área. A última faz referência a um sítio arqueológico existente nas redondezas, designado por “Recanto” (CODEPLAN, 2018, p. 9).

Figura 3 - Mapa do Recanto das Emas no Distrito Federal



Fonte: CODEPLAN (2018).

Figura 4 - Recanto das Emas



Fonte: CODEPLAN (2018, p. 5).

A Proposta Pedagógica (PP) do CEF 301 traz as seguintes informações sobre esta instituição:

Em 2019, o CEF 301 passou por uma nova reestruturação, a fim de melhorar a oferta de vagas e da qualidade de ensino para a comunidade do Recanto das Emas. Com a intermediação da Coordenação Regional de Ensino, a escola recebeu as turmas de Ensino Fundamental I do CEF 106, também do Recanto das Emas, e enviou para a referida escola suas turmas de Ensino Fundamental II. Deste modo, a faixa etária atendida no CEF que era dos 6 aos 14/15 anos, no diurno, fica restrita apenas aos alunos dos 6 aos 10/11 anos. Além das turmas regulares, a escola amplia o atendimento aos alunos especiais por meio das turmas de classes especiais (TGD e DI) e do atendimento aos alunos com Deficiência Auditiva (DA). As recentes modificações ocorridas na escola ampliaram a clientela de alunos atendidos. Ao final de 2019, a escola passou por nova reestruturação. O atendimento a EJA foi encerrado e as turmas encaminhadas para outras unidades escolares [...]. Portanto, o CEF 301 atende a uma clientela de 840 alunos no diurno com o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Classes Especiais [...]. Atualmente, a escola atende a uma clientela de perfil socioeconômico baixo em sua maioria. Um dos maiores desafios dentro do ambiente escolar refere-se a permanência dos estudantes, uma vez que existe um constante deslocamento das famílias [...]. A missão do Centro de Ensino Fundamental 301 é assegurar aos educandos uma educação de qualidade voltada para a formação plena do indivíduo e de sua capacitação para o exercício da cidadania de forma ética, crítica e solidária (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 6-7, 11, 18).

Conforme os resultados do IDEB, o CEF 301 vem crescendo gradativamente, pois em 2005 tinha nota 4,2 e, atualmente, sua nota é 5,6. Apesar de ter atingido a meta somente no ano de 2009 e de apresentar dificuldade em manter um ritmo contínuo de crescimento – devido os decréscimos de dois décimos no ano 2007 (4,2 foi para 4,0), no ano 2011 (5,0 para 4,8) e no ano 2015 (5,2 para 5,0) - os valores obtidos de forma gradual denotam crescimento no campo da aprendizagem pelos estudantes da instituição. O Quadro 1 mostra melhor esses dados:

Quadro 1 - IDEB CEF 301

IDEB		
Ano	Meta	Valor
2005		4,2
2007	4,3	4,0
2009	4,6	5,0
2011	5,0	4,8
2013	5,3	5,2
2015	5,5	5,0
2017	5,8	5,6
2019	6.1	5,6

Fonte: BRASIL (2020).

Em relação à sala de recursos, o CEF 301 possui 2: uma generalista e uma específica para deficientes auditivos. A proposta pedagógica da escola detalha melhor o funcionamento dessas na instituição.

Esse espaço pedagógico destina-se ao atendimento educacional especializado dos estudantes com Deficiência Auditiva e Transtorno Global do Desenvolvimento. A

atuação dos profissionais dá-se da seguinte maneira: Proporcionar ao estudante o conhecimento do corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente, na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades; Operacionaliza as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos estudantes com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário; às vivências de mobilidade e de acesso aos espaços da instituição educacional e às atividades da vida diária que envolvam a rotina escolar, dentre outras [...] (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 30).

Figura 5 - CEF 301



Fonte: Da autora, 2020.

Figura 6 - Imagem aérea do CEF 301



Fonte: Google maps (2020).

3.3 A Sala de Recursos Generalista no Distrito Federal

O Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) é um direito das pessoas com deficiência garantido, sendo um dos serviços de apoio educacional para a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante com necessidades educacionais

especiais (NEE)⁷. Esse atendimento acontece em Salas de Recursos Multifuncionais. A implantação do AEE é regulamentada pela Constituição Federal no artigo 208 ao afirmar que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁸, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988, n. p.).

Além da Carta Magna, outros documentos legitimam esse importante serviço da Educação Especial, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que qual reforça a prerrogativa do poder público em implementar e assegurar que:

[...] institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, n. p.).

Sendo assim, a implantação de salas de recursos no ambiente escolar, além de atender uma necessidade histórica da educação brasileira de promoção de inclusão e acesso ao currículo escolar, também representa maior possibilidade de participação e aprendizagem dos alunos da educação especial. Por isso, a fim de legitimar e instituir diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, outros dispositivos legais foram publicados, como a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que salientam, respectivamente, que:

[...] os sistemas de ensino devem **matricular os alunos com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no **Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais** ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, n. p., grifos nossos).

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, n. p.).

Esses documentos especificam as funções, objetivos e o público-alvo das salas de recursos, que são os estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou, conforme nova nomenclatura, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os com altas habilidades/superdotação. Portanto, os demais alunos com outras especificidades ou transtornos

⁷ As expressões “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais” são utilizadas, particularmente, pelos que trabalham em educação especial para substituir várias outras atribuídas ao alunado por ela atendido (BRASIL, 2006, p. 32).

⁸ Convém destacar que a expressão “portador de deficiência” não é mais aceita.

não são público do AEE. É importante salientar que a sala de recursos não é reforço escolar e não substitui o ensino comum, mas sim um local onde ocorrem atendimentos que consideram as peculiaridades de cada aluno com o objetivo de garantir aos estudantes com necessidades educacionais especiais o acesso ao currículo e a eliminação das barreiras que inviabilizam a participação desses estudantes em determinadas atividades, para que assim eles tenham plena participação e acessibilidade dentro e fora do contexto escolar.

Sendo assim, o AEE é entendido como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos” (BRASIL, 2011, n. p.) oferecido ao seu público-alvo com intuito de:

I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, n. p.).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) organiza o funcionamento das salas de recursos de duas formas: salas de recursos generalistas e salas de recursos específicas. Essa divisão está prevista nos seguintes documentos oficiais do Governo do Distrito Federal (GDF): na Orientação Pedagógica da Educação Especial de 2010 (OP 2010) e na Estratégia de Matrícula da Rede Pública do Distrito Federal de 2019. Seguem as definições dos dois tipos de salas pela OP 2010:

A organização funcional das salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal obedece a dois modelos básicos: salas de recursos generalistas e salas de recursos específicas. Nas salas generalistas, são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais e para estudantes com altas habilidades/superdotação. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 77).

Na Estratégia de Matrícula da Rede Pública do Distrito Federal, publicada pela Portaria nº 407, de 22 de novembro de 2019, é encontrada a mesma divisão, porém de forma mais detalhada.

SALA DE RECURSOS GENERALISTA (SRG): Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, cuja finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou TEA em UE de Ensino Regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades de EJA [...] SALA DE RECURSOS GENERALISTA BILÍNGUE (SRGB): Espaço pedagógico exclusivamente oferecido na EB por professor bilíngue (Libras e LP), especializado e com aptidão, cuja finalidade é de oferecer AEE aos estudantes que têm deficiências associadas, além da S/DA em todas as etapas da Educação Básica e na Modalidade de EJA. SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA (SRE): Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão, cuja finalidade é oferecer AEE aos estudantes S/DA, SC, S/DA com outras Deficiências associadas, matriculados em todas as etapas da Educação Básica, na Modalidade da EJA e na Educação Profissional (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 90).

Tendo em vista os marcos que regulamentam as salas de recursos, sendo que o AEE é para complementar e suplementar a aprendizagem dos alunos e promover a eliminação de barreiras que impedem a participação efetiva das pessoas com deficiência, fica notório que os atendimentos nesse espaço educacional devem ocorrer no contra turno ao das atividades escolares das classes regulares/comuns e com profissionais habilitados para esse tipo de atendimento. Na SEEDF os profissionais do AEE devem comprovar aptidão por meio de cursos específicos ligados ao AEE e/ou na área da Educação Especial. Além disso, esses profissionais também são submetidos a entrevistas.

Outra especificidade do DF em relação às salas de recursos generalistas é quanto ao atendimento e à atuação dos profissionais do AEE. Conforme a Estratégia de Matrícula da SEEDF (2019, p. 94), “cada estudante dos anos iniciais deve receber de 2 a 4 atendimentos de 50 minutos, distribuídos durante a semana ou em um único dia, individualmente ou em grupos, no contra turno.” A partir do 5º ano, a quantidade de atendimento pode aumentar e os alunos passam a ter direito a, pelo menos, dois professores na sala de recursos, um para a área de Ciências da Natureza ou Matemática e outro para a área de Ciências Humanas ou Linguagens. Esses profissionais devem ter aptidão e licenciatura comprovada para as referidas áreas.

Segundo OP 2010 são atribuições de todos os profissionais de salas de recursos:

Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação no grupo; responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial; realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros; [...] preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo; promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula; realizar adequações de material didático pedagógico para atender as necessidades dos estudantes; reconhecer os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades do estudante; e ofertar suporte pedagógico aos estudantes, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum e turmas de integração inversa. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 78-79).

Diante do exposto, percebe-se que as salas de recursos, *locus* do AEE, ainda têm um longo caminho a ser percorrido em relação ao cumprimento dos seus objetivos, principalmente devido ao cenário cada vez mais complexo encontrado, motivado pelas transformações trazidas pelas tecnologias da área da informação. Essas transformações se processam em uma velocidade jamais vista em outros tempos e influenciam comportamentos, costumes e valores, trazendo instabilidades e incertezas.

Nesse contexto, o educador que atende pessoas com deficiência pode e deve ressignificar sua práxis para proporcionar o acesso desses estudantes ao universo da linguagem e do letramento. É importante destacar que, tratando de práticas sociais das modernas sociedades letradas, há a necessidade do domínio do sistema de escrita, afinal a sociedade como um todo está imersa na cultura do letramento. Nesse sentido se faz necessário incluir os alunos com deficiência nessa cultura, a partir da escrita ortográfica considerada padrão, sem menosprezar os conhecimentos linguísticos que eles carregam, já que todo falante conhece a sua língua.

3.4 Perfil dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 8 (oito) alunos do Ensino Fundamental dos Anos iniciais, sendo quatro alunos do 3º ano e quatro alunos do 5º ano que frequentam a Sala de Recursos Generalista do CEF 301. Ressalta-se que a professora-pesquisadora (mestranda) atendeu, no ano letivo de 2020, onze alunos que frequentam esta sala. Entretanto, para a participação neste estudo, optou-se por alunos a partir do 2º ano. Tal critério justifica-se em razão da pesquisa ser baseada nas análises dos desvios de ortografia, e seria inviável a referida análise em escrita de alunos que apresentam escrita em seu estágio inicial de aquisição com características das fases pré-silábicas e silábicas, tendo em vista que, nesses casos, os prováveis desvios não se configuram como ortográficos, mas possivelmente por desconhecimento do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

No momento da pesquisa não eram atendidas turmas do 2º e 4º anos na sala de recursos, e por estão razão compõem a pesquisa somente alunos dos 3º e 5º anos. Dessas turmas, apenas duas alunas não participaram, sendo que uma foi em decorrência da não entrega do Termo de Consentimento pelos responsáveis legais e a outra por não ser oralizada, em virtude de paralisia cerebral, cuja deficiência impossibilita a análise dos desvios de ortografia decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Assim, o perfil⁹ dos oito alunos participantes da pesquisa foi:

A1: masculino – 10 anos - 3º Ano – TEA e TDAH¹⁰;

A2: masculino – 14 anos - 5º Ano - DI e TEA;

A3: masculino – 12 anos - 5º Ano - DI e TEA;

⁹ Informações extraídas do laudo médico apresentado pelo responsável legal à escola participante da pesquisa.

¹⁰ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

A4: feminino – 12 anos - 5º Ano - DI e síndrome de Arnold-Chiari¹¹;

A5: feminino – 13 anos - 5º Ano - DI e DPAC¹²;

A6: masculino – 9 anos - 3º Ano – DI;

A7: masculino – 9 anos - 3º Ano – DF;

A8: masculino – 8 anos - 3º Ano – DF.

Portanto, são três alunos com TEA, sendo que dois deles também têm DI; dois alunos com DF e os demais alunos com DI, configurando um número maior em relação às demais deficiências apresentadas entre os integrantes da pesquisa.

3.5 Instrumentos desenvolvidos para coleta dos desvios de ortografia

Para o diagnóstico dos desvios de ortografia foram desenvolvidos dois instrumentos:

- a) **Caixa Mágica (Instrumento 1)**, que consiste em uma atividade de escrita dos alunos sem que haja interferência de fala por parte do professor ou de outras pessoas;
- b) **Proposta textual escrita (bilhete) (Instrumento 2)**, a fim de verificar como se dá a escrita ortográfica das crianças de modo espontâneo.

Para a **Caixa Mágica**, foi montada uma caixa contendo itens como frutas e outros objetos, que pudessem suscitar possíveis interferências da oralidade na escrita no momento em que seus nomes fossem mencionados pelos alunos (exemplos: jiló, cenoura). No momento da aplicação, a professora retirava um item da Caixa Mágica e mostrava aos alunos, sem pronunciar o nome do referido item, de modo que os estudantes escrevessem da forma como sabiam ou imaginavam que fosse a escrita do nome de tal objeto.

Já para **Produção textual**, a ideia inicial era que os alunos escrevessem um **bilhete** à professora para relatarem o que acharam da atividade da Caixa Mágica. O objetivo desta segunda atividade foi de verificar como se dá a ortografia dentro de textos espontâneos, e não apenas em palavras isoladas, como ocorreu na escrita dos nomes dos itens que estavam dentro da Caixa Mágica.

3.6 Aplicação dos instrumentos de coleta dos dados

A proposta inicial para a coleta dos dados era aplicar os instrumentos de pesquisa na sala de recursos e nos horários de atendimentos dos alunos participantes da pesquisa. No entanto, logo após o início do ano letivo de 2020, período previsto para aplicação dos instrumentos de

¹¹ A síndrome de Arnold-Chiari é uma malformação genética rara em que há o comprometimento do sistema nervoso central e que pode resultar em dificuldade de equilíbrio, perda da coordenação motora e problemas visuais

¹² Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC)

coleta dos dados de desvios ortográficos, o mundo foi surpreendido pela pandemia do novo Coronavírus (Sars-CoV-2) e as aulas foram suspensas em vários países. No Brasil, o Distrito Federal foi a primeira unidade da federação a suspender as atividades escolares, a fim de evitar a propagação do vírus que, até aquele momento, era pouco conhecido e sem vacina para a sua cura.

Dessa forma, as atividades para a coleta da escrita foram readaptadas e aplicadas à distância, após consentimento dos pais via mensagem pelo aplicativo *WhatsApp*, uma vez que eles estavam cientes do projeto e já haviam assinado o Termo de Consentimento dias antes do fechamento do espaço físico escolar.

Para a primeira atividade, **Caixa Mágica**, a professora-pesquisadora gravou um vídeo em que interagiu com os alunos e ao mesmo tempo retirava objetos da caixa. Esse vídeo foi enviado por *WhatsApp* aos pais dos alunos participantes com as devidas instruções. As crianças, com auxílio dos pais, assistiram ao vídeo e, à medida que um item era retirado da Caixa Mágica, os pais pausavam o vídeo e a criança escrevia em uma folha o nome do objeto. Os pais foram orientados a não verbalizar nenhum dos elementos presentes na Caixa Mágica.

Os 21 itens retirados da Caixa Mágica foram os seguintes, em suas respectivas ordens de retirada: pão, chapéu, perfume, pente, sabão, remédio, jiló, laranja, cadeira, tomate, mamadeira, cadeado, anel, goiaba, abacaxi, leite, cenoura, espelho, livro e toalha.

Figura 7 - Caixa mágica



Fonte: Da autora, 2020.

A segunda atividade consistiu em um pedido da professora para que os alunos enviassem a ela um bilhete, por escrito, contando como eles estavam se sentindo ou o que estavam fazendo durante o período de isolamento social. Assim como na primeira atividade, nesta os pais também foram orientados a não interferirem na escrita dos filhos. A intenção era que eles escrevessem, sem auxílio, na grafia nem orientação sobre a produção do recado/bilhete. No

vídeo, a professora também explicou que as crianças poderiam escrever sobre outro tema do interesse delas.

Após a realização das duas atividades supracitadas, os pais/responsáveis enviaram as fotos e os vídeos do que as crianças realizaram. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa foi organizado. A maioria dos alunos participantes da pesquisa realizaram as atividades 1 e 2 e seus pais enviaram as fotos de suas escritas, exceto a atividade 2 do A7, pois, conforme informado pela mãe, a criança não quis realizar tal atividade.

As atividades foram enviadas pelos pais, e assim foi possível realizar os levantamentos em consonância com as fotos e os vídeos/áudios que os pais gravaram e enviaram. As fotos foram salvas e encontram-se no apêndice D. Os áudios estão em formato de *link* para averiguação, caso necessário. Apenas dois alunos, A2 e A7, não gravaram a leitura das palavras e do texto que escreveram. Alguns alunos, durante a gravação do texto, leram parte do que escreveram maneira diferente e outros alunos não escreveram todos os itens da Caixa Mágica.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados das aplicações dos instrumentos 1 e 2 para diagnose dos desvios de ortografia presentes na escrita dos alunos que frequentam a Sala de Recursos. No Apêndice E deste trabalho encontram-se as tabelas organizadas com a reprodução da escrita dos alunos participantes da pesquisa.

Para a especificação dos tipos de desvios de ortografia, foram utilizados como base os critérios estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2005), descritos na subseção **3.1** sobre os critérios de análise dos desvios ortográficos. Assim, após a etapa de aplicação da diagnose de desvios (instrumentos 1 e 2), analisou-se o material e foram selecionados os desvios de ortografia. Em seguida eles foram examinados e identificados de acordo com a categorização proposta por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54-58):

Grupo 1: Desvios decorrentes da convenção ortográfica.

Grupo 2: Desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita.

Dentro do **Grupo 2** também foram analisados os tipos de processos fonético-fonológicos ou morfológicos representados na escrita que provavelmente motivaram os desvios deste grupo. Como já mencionado, tais análises fomentaram as reflexões e produção do **Caderno Pedagógico “Ortografia: Reflexões e Atividades”** e do **Aplicativo “Jogo Ortográfico”** para dispositivos móveis com sistema operacional *Android* e *desktops* com sistema operacional *Windows*.

4.1 Resultados do Instrumento 1: Caixa Mágica

Apresenta-se a seguir os resultados obtidos após análise dos desvios de ortografia encontrados nas escritas de 8 alunos de uma sala de recursos no Distrito Federal na etapa da aplicação das atividades com a **Caixa Mágica (Instrumento 1)** e da **produção textual “bilhete” (Instrumento 2)**. Cabe mencionar que no Apêndice D deste trabalho podem ser visualizadas as imagens obtidas através dos textos originais referentes à aplicação da atividade com a Caixa Mágica e com a atividade de produção textual.

Em relação às motivações para os desvios de ortografia decorrentes do desconhecimento ou da não memorização das convenções ortográficas, foram encontrados os seguintes resultados:

Quadro 2 - Desvios do grupo 1 decorrentes da convenção ortográfica - Atividade 1

Alunos/deficiência	Ano	Natureza do Desvio	Desvios	Forma Padrão	Quantidade
A1/TEA	3º	Acentuação	gilo/maracoga	jiló/maracujá	2
A3/DI/TEA	5º	Acentuação	chapeu/remédio/historia/cadeado	chapéu/remédio/história/ cadeado	4
A4/DI	5º	Acentuação	remédio/jilo	remédio/jiló	2

A5/DI	5º	Acentuação	remedio/bone/silo/reloso	remédio/boné/jiló/relógio	4
A6/DI	3º	Acentuação	Remedío	Remédio	1
A8/DF	3º	Acentuação	remedio/gilo	remédio/jiló	2
A1/TEA	3º	Trocas de letras	gilo/maracoga	jiló/maracujá	2
A3/DI/TEA	5º	Trocas de letras	Bricedo	Brinquedo	1
A4/DI/TEA	5º	Trocas de letras	xapel/gilo	chapéu/jiló	2
A5/DI	5º	Trocas de letras	senora/ameo	cenoura/anel	2
A7/DF	3º	Trocas de letras	Chageu/ mechirica/nanade/ perfume/ameo/ sivu	chapéu/mexerica/mamadeira/perfume/anel / livro	6
A8/DF	3º	Trocas de letras	Gilo	Jiló	1
-----	-----	-----	-----	-----	Total= 29

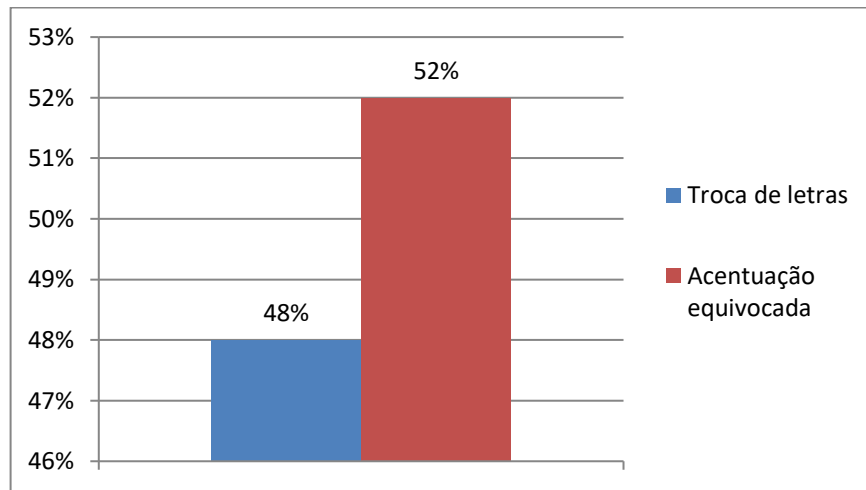
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme explicitado no quadro 2, pode-se observar que na atividade 1 (referente à escrita de palavras isoladas) foram encontradas duas categorias de desvios pertencentes ao grupo 1: de acentuação e por trocas de letras. O primeiro diz respeito à falta do acento agudo ou pela colocação de acentos indevidamente, como nas palavras “gilo” (falta do acento agudo) e “cadêado” (uso do acento circunflexo indevidamente). Já os desvios por trocas de letras correspondem às trocas de “j” por “g”, “ch” por “x”, “c” por “s”, “m” por “n”, “qu” por “c”.

Algumas dessas trocas se deram pelo que se conhece por “irregularidades da escrita”, ou seja, grafemas que concorrem para representar um único fonema. Nesses casos não há uma regularidade a ser seguida e nem uma regra específica, por exemplo, nas escritas de “giló” (jiló), “xapeu” (chapéu) e “senoura” (cenoura). Outras trocas foram ocasionadas, provavelmente, pela proximidade sonora. Exemplo: a nasalidade ou o traçado parecido do “m” e o “n” como em “ameo” (anel) e “nanade” (mamadeira).

Ocorreram também outros casos de trocas de letras, como em “chageu” (chapéu) e “sivu” (livro). Esses últimos foram encontrados na escrita do aluno A7 do 3º ano, o que parece ter sido em decorrência do próprio processo de alfabetização. Nesse caso, a criança estaria na primeira etapa desse processo, pois segundo Lemle (2009), as falhas nessa etapa correspondem às dificuldades da criança em fazer a correspondência biunívoca entre sons e letras, sendo comum trocas, omissões e até mesmo repetições de letras. Como representação gráfica do quadro 2, tem-se:

Gráfico 1 - Desvios do grupo 1 – Atividade 1

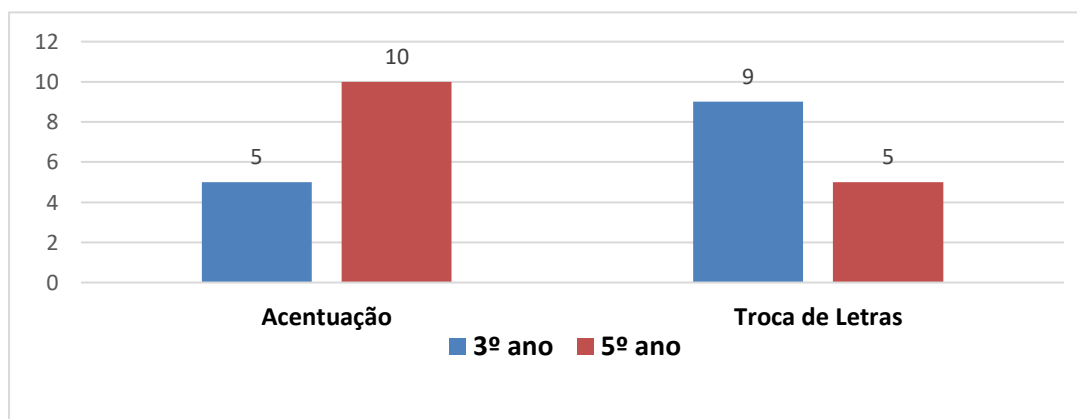


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O que se observa no gráfico 1 é a proximidade quanto à natureza dos desvios encontrados na atividade 1, uma vez que, dos 29 desvios, 48% foram de acentuação e 52% por troca de letras.

O gráfico 2 mostra o quantitativo de desvios ortográficos do Grupo 1 (Atividade 1) e a sua correlação entre os anos escolares dos alunos (3º anos e os 5º anos):

Gráfico 2 - Desvios do grupo 1: 3º anos vs. 5º anos – Atividade 1



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No gráfico 2 pode-se observar que os desvios de acentuação foram mais recorrentes nas turmas dos 5º anos. Já os desvios por trocas de letras tiveram maior ocorrência nos 3º anos. O que pode estar proporcionando essas ocorrências é o fato de que os alunos dos 5º anos já adquiriram um conhecimento maior acerca das irregularidades da escrita e, por isso, cometem menos desvios desse tipo, enquanto que os estudantes dos 3º anos, por pertencerem ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), costumam trocar as letras com mais frequência que os alunos dos 5º anos. Quanto à acentuação, pode-se verificar que, dos 10 desvios cometidos pelos

discentes dos 5º anos, 8 correspondem apenas à falta ou ao uso inadequado da acentuação gráfica, pois a grafia das palavras estava correta.

Em relação à menor quantidade de desvios de acentuação pelos aprendizes dos 3º anos, pode-se inferir que muitos alunos nessa fase de alfabetização não empregam os acentos gráficos por terem pouco conhecimento em relação a esses sinais e também porque há uma semelhança ortográfica entre as formas com e sem acento. Nesse sentido, o resultado encontrado é plausível, visto que os 5º anos tiveram o dobro de desvio na categoria acentuação. O quadro 3 detalha os desvios encontrados na Atividade 1 (Caixa Mágica) pertencentes ao grupo 2, isto é, desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita.

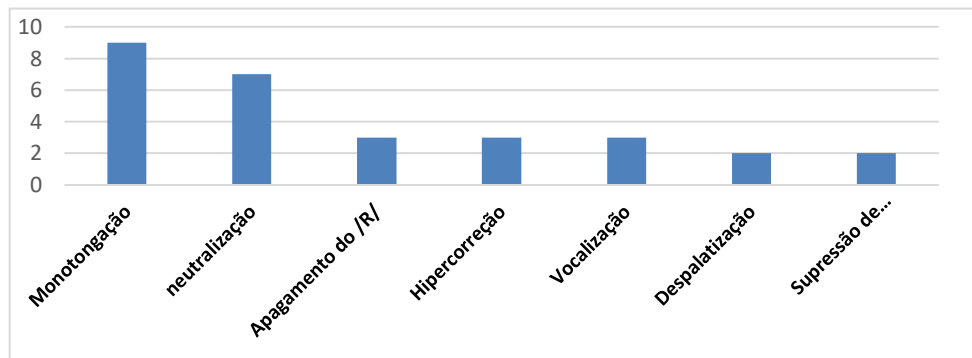
Quadro 3 - Desvios do grupo 2 (interferência da fala na escrita) - Atividade 1

Alunos / deficiência	Ano	Natureza do desvio	Desvios	Forma padrão	Quantidade
A1/TEA	3º	Monotongação	Mamatera	Mamadeira	1
A5/DI	5º	Monotongação	goaba/senora/reloso/mamadra/cadra	goiaba/cenoura/elógio/mamadeira	5
A7/DF	3º	Monotongação	cadRe/coaba/xilola	cadeira/goiaba/cenoura	3
A1/TEA	3º	Neutralização	cadiado/tualia	cadeado/toalha	2
A3/DI/TEA	5º	Neutralização	Tualha	toalha	1
A4/DI	5º	Neutralização	Cadiado	cadeado	1
A5/DI	5º	Neutralização	Cadiado	cadeado	1
A6/DI	3º	Neutralização	Tualha	toalha	1
A7/DF	3º	Neutralização	Mixilica	mexerica	1
A3/DI/TEA	5º	Apagamento do /R/	Pefume	perfume	1
A5/DI	5º	Apagamento do /R/	Pefume	perfume	1
A7/DF	3º	Apagamento do /R/	Pafume	perfume	1
A1/TEA	3º	Hipercorreção	Maracoga	maracujá	1
A4/DI	5º	Hipercorreção	pementão/xape	Pimentão/chapéu	2
A1/TEA	3º	Despalatização	tualia/isbelio	toalha/espelho	2
A1/TEA	3º	Vocalização	Aneu	anel	1
A5/DI	5º	Vocalização	Ameo	anel	1
A7/DF	3º	Vocalização	Ameo	anel	1
A1/TEA	3º	Supressão de consoante	Livo	livro	1
A7/DF	3º	Supressão de consoante	Sivu	livro	1
-----	-----	-----	-----	-----	Total= 29

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Graficamente, tem-se:

Gráfico 3 - Desvios do grupo 2 – Atividade 1

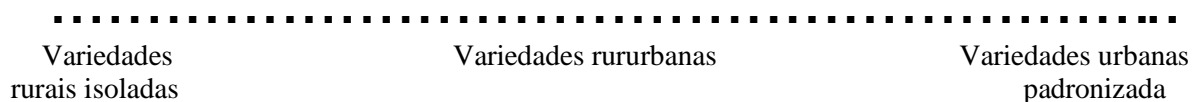


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir da apresentação e comparação visual sistematizada no gráfico 3 foi possível verificar que os desvios mais recorrentes são os resultantes da representação na escrita de variáveis graduais presentes na fala, como monotongaço, neutralização e apagamento do R. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 56) os desvios provenientes de regras fonológicas variáveis graduais decorrem das variedades sociais e estão presentes nos registros orais não monitorados, até mesmo de falantes cultos.

Para melhor compreensão do que são variáveis graduais, recorreremos à proposta de Bortoni-Ricardo (2005) sob a perspectiva de contínuos por meio da seguinte linha imaginária.

Figura 8 – Contínuo de urbanização



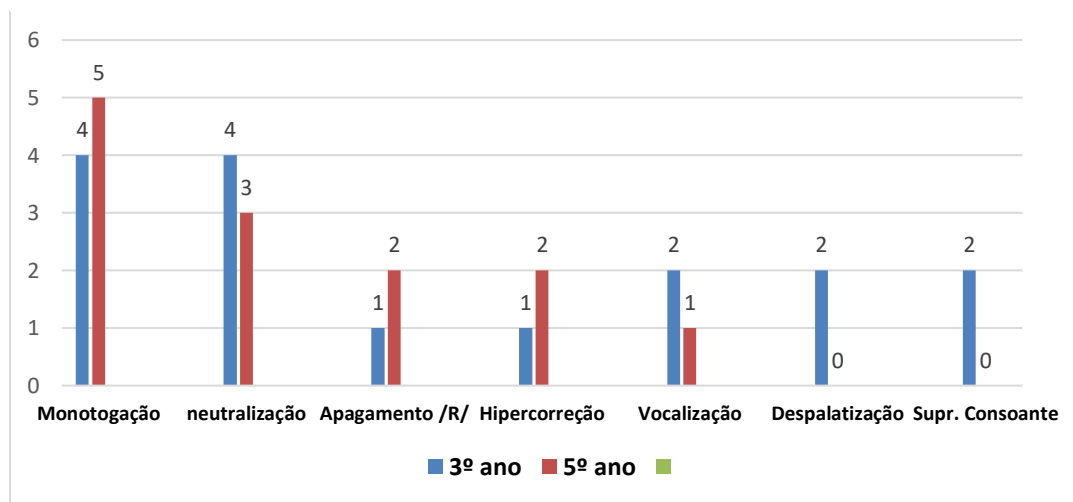
Fonte: BORTONI-RICARDO (2004, p. 52).

De um lado do contínuo ficam os falares rurais das comunidades mais afastadas. Esses falares são os que mais sofrem preconceitos, considerando que são produzidos por falantes com pouco ou nenhuma escolarização, como nas expressões “pranta”, ao invés de planta, “muié”, ao invés de mulher, “dispois” ao invés de depois. Esses usos geralmente tendem a não serem mais usados à medida que os falantes dessas variedades se aproximam do contínuo urbano. Por isso eles são consideradas traços descontínuos, ou seja, sem sucessão, e que aos poucos podem desaparecer caso os falantes se aproximem do contínuo urbano.

Do outro lado do contínuo, estão os falares urbanos que são influenciados pelas variedades padronizadas da língua. Com a variedade urbana acontece o contrário das variedades rurais isoladas, pois os traços não são estigmatizados e por isso são considerados graduais, pois esses fenômenos estão presentes na fala de qualquer pessoa. Como exemplo, citam-se os processos de **monotongaço**, encontrado em palavras como “cenora” (apagamento da semivogal u), a **neutralização** em “cadiado” e “tualha” (neutralização das vogais /e/ e /i/, /o/ e /u/) e o **apagamento do /r/** em final de sílaba, como em “pefume” ou “brinca”. Todos esses fenômenos podem ocorrer naturalmente na fala de qualquer brasileiro (a depender da sua variedade linguística), e são recorrentes no português brasileiro. Isso explica o porquê da maior frequência desses traços graduais na escrita dos alunos participantes da pesquisa. Ressalta-se que as definições e exemplos dos fenômenos fonológicos encontrados em na coleta de dados encontram-se na subseção **2.4** deste trabalho.

Em seguida, correlacionou-se a quantidade de desvios aos anos escolares (3º e os 5º) dos participantes da pesquisa, para então verificar se um determinado desvio ortográfico do Grupo 2 é mais frequente em um ano escolar específico. Segue, assim, o gráfico 4 com tal sistematização:

Gráfico 4 Desvios do grupo 2: 3º anos vs. 5º anos – Atividade 1



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Pode-se verificar, de modo geral, que ocorreram mais desvios por interferência da fala na escrita de estudantes dos 3º anos, ao contrário do que aconteceu no grupo 1, em que constatou-se que os desvios de convenções ortográficas foram mais recorrentes nas escritas dos alunos de 5º anos. Novamente, a explicação provável sinaliza para o fato do 3º ano pertencer à fase de alfabetização. Sendo assim, muitas crianças nesse período escolar acreditam que a

escrita é a representação fiel da fala, enquanto que nas turmas de 5º anos grande parte dos estudantes já percebeu a diferença entre oralidade e escrita, concentrando suas maiores dificuldades na compreensão das normas ortográficas.

Além dos casos identificados dentro do Grupo 2, encontrou-se ainda trocas de letras motivadas por características fonéticas dos sons:

Quadro 4 - Grupo 2 sonoras vs surdas - atividade 1

Alunos / deficiência	Ano	Natureza do Desvio	Desvios	Forma Padrão	Quantidade
A1/TEA	3º	Troca de surda por sonora ou vice-versa (/p,b/ – /t,d/).	mama t era/ d omate /is b elio	mamadeira/tomate/ espelho	3
A5/DI	5º	Troca de sonora por surda (j,s).	s ilo/relo s o/lara s a	jiló/reλόgio/laranja	3
A7/DF	3º	Troca de sonora por surda (d/t)	Cadea t o	Cadeado	1
-----	----	-----	-----	-----	Total = 07

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As consoantes surdas ou não vozeadas são aquelas produzidas sem que as pregas vogais vibrem (como os sons dos segmentos [p], [f], [tʃ], [s], [ʃ], [kʰ]). Já as consoantes sonoras ou vozeadas são produzidas com a vibração das pregas vogais (como os sons dos segmentos [b], [m], [v], [d], [n], [z], [x], [l], [ʒ], [ʎ], [ɲ], [g]). A troca de consoantes sonoras por surdas ou vice-versa não acontece de forma aleatória e nem sempre corresponde à maneira como os sons são pronunciados, isso porque é comum encontrar pessoas com boa audição e com uma fala sem troca de fonemas, mas que na escrita costumam produzir a substituição de sonora por surda ou surda por sonora, embora esse tipo de troca seja mais comum na escrita de crianças. Ao observar atentamente o quadro 4, vê-se que na atividade 1 (palavras isoladas) foram identificados 7 desvios por ocorrência da troca sonora *versus* surdas ou vice-versa. Desses 7 desvios, apenas 1 ocorreu pela troca de surda por sonora. A ocorrência dessas trocas pode ser explicada pelo o que Cagliari (1999) menciona ao elucidar que a troca de sonora por surda ocorre pelo fato de que as crianças são, de modo geral, ensinadas a escrever em silêncio, sem pronunciar as palavras em voz alta, dificultando assim a identificação sonora das letras.

Outro fator importante de se considerar é o diagnóstico dos discentes, uma vez que os três alunos identificados têm diagnósticos diferentes e, mesmo assim, apresentaram os mesmos tipos de trocas, levando a crer que a troca sonora *versus* surda não é exclusividade de um determinado grupo de alunos, mas pode acontecer com qualquer pessoa oralizada, independentemente de ter ou não alguma deficiência.

Além desses tipos de desvios, separados nos grupos 1 e 2, ainda foram encontrados alguns casos especiais que merecem uma análise mais refinada:

Quadro 5 - Outros casos - atividade 1

Alunos / deficiência	Ano	Natureza do Desvio	Desvios	Forma Padrão	Quantidade
A1/TEA	3º	Acréscimo de letras/troca de lugar	Caderia	Cadeira	1
A5/DI	5º	Acréscimo de letras/troca de lugar	eseplho/totalha/ livdro/sabaro	espelho/toalha/ livro/sabão	4
A7/DF	3º	Acréscimo de letras	Leiseno	Leite	1
A5/DI	5º	Omissão de letras	abacax/leit/larasa	Abacaxi/leite/ laranja	3
-----	-----	-----	-----	-----	Total = 09

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como se verifica no quadro 5, além dos desvios do Grupo 1 e 2 foram encontrados outros casos ocasionados pela modificação da estrutura segmental das palavras. Para Cagliari (1989, p. 142), alguns desvios ortográficos “não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras.” Sendo assim, esses tipos de desvios não estão ligados diretamente ao grupo 1 (convenções de escrita) nem ao grupo 2 (transposição da fala para a escrita), sendo a forma que os alunos na fase de alfabetização encontram para escrever. Isso porque provavelmente eles ainda não sabem como se usam todas as letras.

No caso do acréscimo de letras ou troca de lugar (inversão de letras), valem ser citadas as escritas de caderia (cadeira) e esepelho (espelho) com os grafemas “i” e “e” acrescidos em outra sílaba diferente da escrita padrão. Nas grafias de totalha (toalha), livdro (livro), sabaro (sabão) e leiseno (leite), houve o acréscimo das letras “r”, “d”, “s” e “n”. Por outro lado, em abacax (abacaxi), leit (leite) e larasa (laranja) ocorreu a supressão ou a omissão de alguns grafemas (“i”, “e” e “n”). Interessante notar que os mesmos alunos (A1, A5, A7) do quadro 4 (troca de sonoras *versus* surdas) também estão no quadro 5 (outros casos), demonstrando que estes alunos apresentaram as mesmas dificuldades, o que é comum durante o período de aquisição da escrita. Estes alunos ainda estão nesse processo e por isso é possível encontrar em suas escritas desvios pela falta de conhecimento de qual letra usar em determinada sílaba ou por outros fatores ligados à fase inicial da alfabetização.

4.2 Resultados Instrumento 2: produção textual

Apresenta-se nesta subseção os resultados obtidos após análise dos desvios de ortografia encontrados na escrita de 8 alunos de uma sala de recursos no Distrito Federal na etapa da aplicação da atividade 2 (produção textual). Cabe mencionar que os alunos, além de elaborarem

por escrito o texto, também realizaram a leitura do texto lido (os responsáveis legais fizeram a gravação do áudio e enviaram via *WhatsApp*).

Assim, foram encontrados os seguintes desvios de ortografia provenientes da dificuldade com a convenção ortográfica (grupo 1):

Quadro 6 - Grupo 1 (desvios por desconhecimento das convenções ortográficas) - atividade 2¹³

Alunos / deficiência	Ano	Natureza do Desvio	Desvios	Forma padrão	Quantidade
A2/TEA/DI	5º	Uso indevido de maiúsculas e/ou minúsculas	“eu estou bem (...)”; “(...) eu não gosta-ndo da Quarentena (...)”.	“Eu estou bem (...)”; “(...) eu não gostando da quarentena (...)”.	2
A4/DI	5º	Uso indevido de maiúsculas e/ou minúsculas	luzua/b*m/ Eu/Bricar.	Luzia/Bem/eu/bri ncar	4
A8/DF	3º	Uso indevido de maiúsculas e/ou minúsculas	a/gosto/ comer	A/Gosto/ Comer	3
A1/TEA	3º	Acentuação	Bisavo	bisavô	1
A3/DI/TEA	5º	Acentuação	Matematica/cienci a/ate	Matemática/ciênci as/até	3
A4/DI	5º	Acentuação	Colégio	colégio	1
A6/DI	3º	Acentuação	Pássaro	pássaro	1
A4/DI	5º	Categorização gráfica das letras	b*m/ tab*m/ reco*amno/ sa*dos/ abras (abraçar)	Bem / também/ recortando/ saudades/ abraçar	5
A1/TEA	3º	Translineação	isolame-nto	isolamento	1
A2/TEA/DI	5º	Translineação	gosta-ndo.	gostando	1
A4/DI	5º	Translineação	El-as	elas	1
A1/TEA	3º	Troca de letra	Fin	fim	1
A5/DI	5º	Troca de letra	Fosse	você	1
-----	-----	-----	-----	-----	Total = 25

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Por meio do quadro 6, que descreve os desvios ortográficos pertencentes ao grupo 1 (convenção ortográfica) encontrados na atividade 2 (produção textual), verificou-se que eles foram provenientes de cinco categorias, a saber: uso indevido de letras maiúsculas e/ou minúsculas, acentuação, categorização gráfica das letras, trocas de letras e translineação. Nota-se que na produção textual houve um aumento significativo na natureza dos desvios do grupo 1 em comparação com a atividade do Instrumento 1 (caixa mágica), visto que nessa atividade houve apenas duas categorias, desvios de acentuação e por troca de letras. A causa provável pode estar relacionada à monitoração que a criança faz ao escrever palavras isoladas,

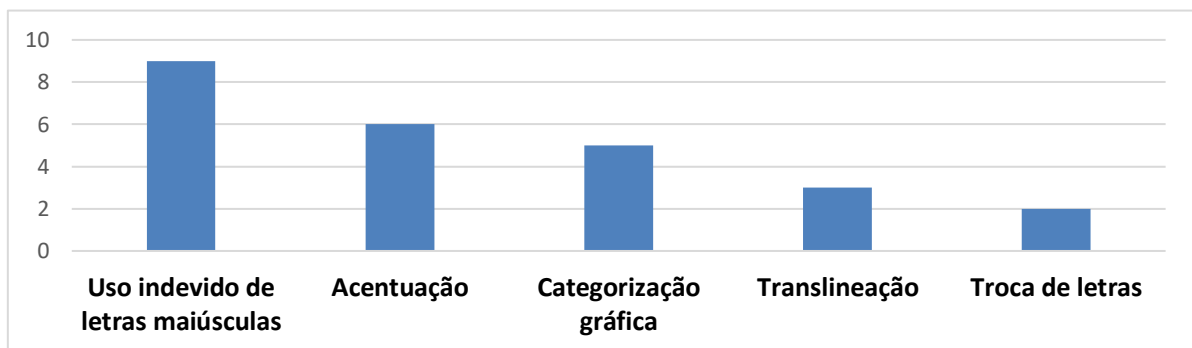
¹³ O aluno A7 não realizou a atividade 2, por este motivo não constam nos quadros 3 e 4 os desvios ortográficos do texto do A7.

principalmente em ditados, ao tentar descobrir ou lembrar a forma correta das palavras ou mesmo ao tentar imitar a escrita da professora ou do professor.

Assim, nas produções de textos, sobretudo se elas forem escritas de forma espontânea, as crianças têm mais liberdade para expressar-se linguisticamente (como ocorreu no Instrumento 2 desta pesquisa). Cagliari (1999) sinaliza que os desvios de ortografia são mais frequentes em textos espontâneos porque os estudantes, ao escreverem sem a preocupação com as convenções de escritas, acabam revelando o que realmente sabem desse sistema. Diante dessa constatação foi possível notar que na atividade do Instrumento 1 (caixa mágica) tiveram estudantes que não obtiveram nenhum desvio, enquanto que na atividade do Instrumento 2 todos os alunos que fizeram o texto cometeram desvios ortográficos.

No Gráfico 5 pode-se visualizar melhor o Quadro 6.

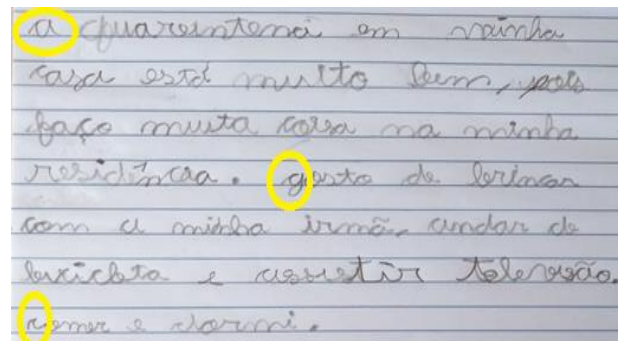
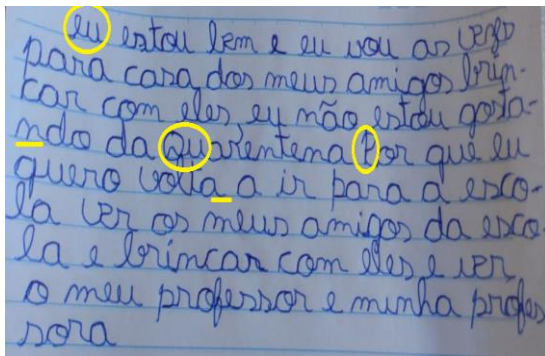
Gráfico 5 - Desvios do grupo 1 – Atividade 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nota-se que a maioria dos desvios cometidos foi por uso indevido de letras maiúsculas e/ou minúsculas, seguidos da acentuação, da categorização gráfica, da translineação e por último a troca de letras. Nos textos dos alunos A2 e A8 há exemplos do uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, como mostra a Figura 10:

Figura 9 - Escritas do A2 e do A8



Fonte: dados da pesquisa.

Os dois estudantes iniciaram seus textos utilizando letras minúsculas, o que contraria um dos preceitos da escrita, que determina que toda frase ou período deva iniciar-se com letras maiúsculas, assim como a imposição dessa forma gráfica em nomes próprios e após ponto final, ponto de exclamação ou de interrogação. É provável que as crianças ainda não tenham assimilado todas essas regras. Observou-se que o estudante A8, ao iniciar um novo período e mesmo depois do ponto final, continuou usando letras minúsculas. Foram selecionados esses dois exemplos porque eles mostram claramente que as dificuldades desses alunos são de natureza convencional, posto que nos textos apresentados fica evidente a assimilação das regularidades e das irregularidades da língua escrita, uma vez que o A2 e o A8 apresentaram nestas produções poucos desvios de outra natureza.

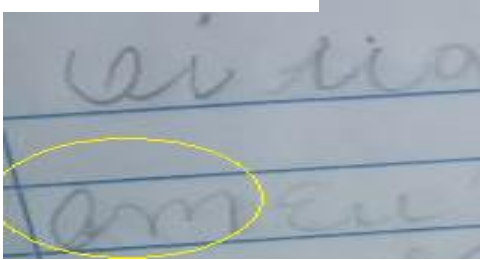
A fim de melhor esclarecer as demais categorias pertencentes ao grupo 1 e que foram encontradas na coleta de dados da produção textual, com exceção da acentuação e da troca de letras, as quais já foram esclarecidas anteriormente, segue uma breve elucidação:

- a) **Categorização gráfica:** diz respeito ao formato das letras. Quando as crianças conseguem identificar as várias formas para uma mesma letra, elas passam a categorizá-las funcionalmente. Massini-Cagliari e Cagliari (1999) explicam que, ao longo da história, as letras passaram por muitas modificações e atualmente elas podem ser grafadas em vários estilos. Isso acaba confundindo muitas crianças na hora de escrever, levando-as a uma escrita, muitas vezes, indecifrável e conseqüentemente prejudicando a aprendizagem da leitura e da escrita, visto que:

As letras variam muito na sua forma gráfica e o não domínio desse aspecto compromete seriamente o aprendizado da categorização funcional, isto é, das relações entre letras e sons, necessário para que se possa aprender a ler (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 48).

O exemplo abaixo, extraído de um fragmento do texto do participante A4, enfatiza melhor a compreensão sobre o desvio por categorização gráfica.

Figura 10 - Escrita do A4

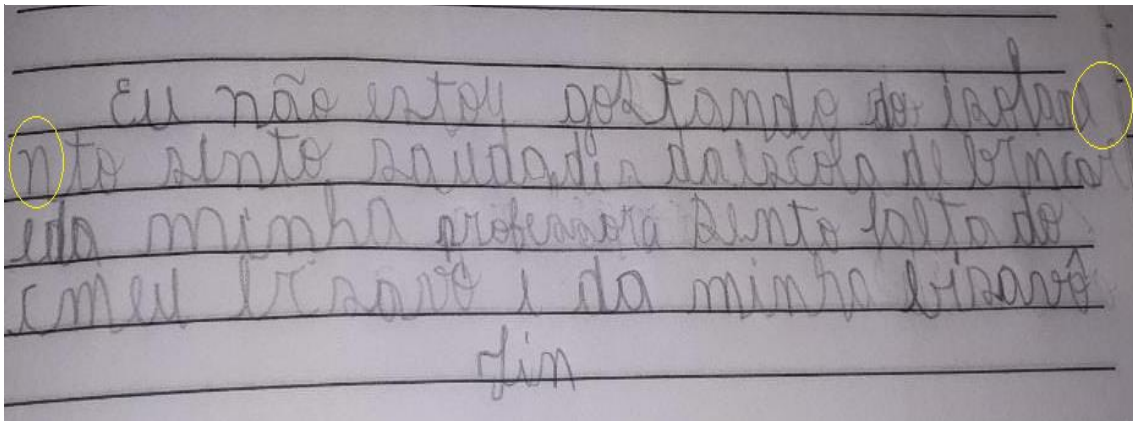


Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que a criança está com dificuldades no traçado das letras cursivas “b” e “e”, quando elas são escritas juntas.

- b) **Translineação:** refere-se à separação das sílabas no final de uma linha, caso não seja possível escrever toda a palavra, sendo necessário continuar a escrita na linha seguinte.

Figura 11 - Texto do A1



Fonte: dados da pesquisa.

Segundo Notari (2017, p. 33-34) “translineação refere-se a um processo ortográfico que consiste em partir a palavra no final da linha gráfica, mantendo parte dela na linha anterior, parte na posterior, sendo que a dependência entre as partes deve ser sinalizada com o sinal gráfico (-), hífen.” Dessa forma, quando ocorre a separação silábica de forma inadequada, sem considerar as normas da composição silábica, tem-se um desvio por desconhecimento das regras de convenções da escrita. O texto do A1 mostra como se dá um desvio por translineação.

O quadro 7 contém os desvios decorrentes da interferência da fala na escrita presentes na atividade 2, ou seja, na escrita espontânea de um recado/bilhete para a professora da Sala de Recursos.

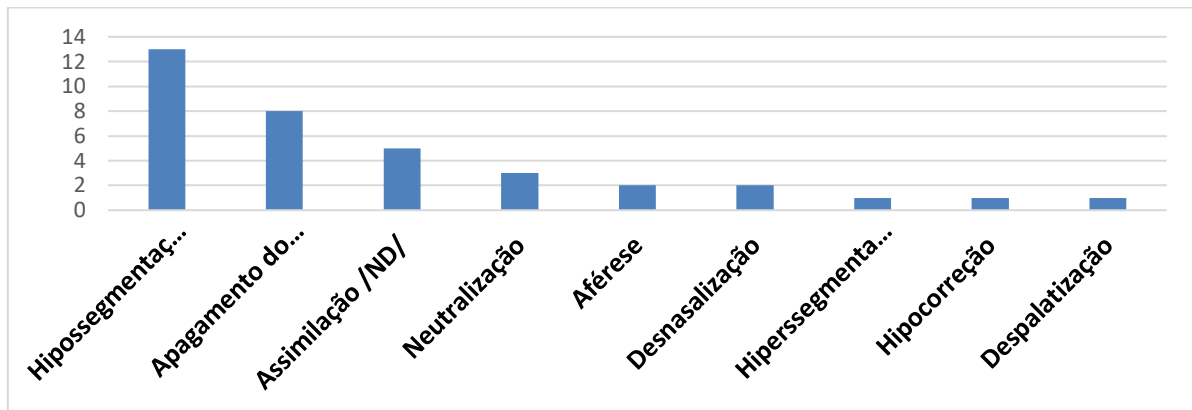
Quadro 7 - Grupo 2 (interferência da fala na escrita) - Atividade 2

Alunos / deficiência	Ano	Natureza do Desvio	Desvios	Forma Padrão	Quantidade
A1/TEA	3º	Hipossegmentação	daescola / eda	da escola / e da	2
A4/DI	5º	Hipossegmentação	Saide	sai de	1
A5/DI	5º	Hipossegmentação	ifose/ dipaletena/ taficano/ dkaretene	e você/ de quarentena/ está ficando/ de quarentena.	4
A6/DI	3º	Hipossegmentação	eugostode (2x)/ gostode (2x)/ brincade/ debrinca	eu gosto de/ gosto de/ brincar de/ de brincar	6
A3/TEA/DI	5º	Apagamento do /R/	joga/brinca	Jogar/brincar	2
A4/DI	5º	Apagamento do /R/	apredeee /vota/ recuso	Aprender/voltar/r ecurso	3
A6/DI	3º	Apagamento do /R/	brinca (2x)	brincar	2
A8/DI	3º	Apagamento do /R/	Dormi	dormi	1
A4/DI	5º	Assimilação /ND/	gostano/ jorgano/dezeha no/ reco*amno)	gostando/jogando / desenhando/recor tando	4
A5/DI	5º	Assimilação /ND/	Ficano	ficando	1
A4/DI	5º	Neutralização	Qui	que	1
A5/DI	5º	Neutralização	Di	de	1
A6/DI	3º	Neutralização	Cozidu	cozido	1
A3/DI/TEA	5º	Aférese	Tô	estou	1
A5/DI	5º	Aférese	Ta	está	1
A3/TEA/DI	5º	Desnasalização	Agu	algum	1
A5/DI	5º	Desnasalização	Apredee	aprender	1
A4/DI	5º	Hiperssegmentação	es tou	estou	1
A4/DI	5º	Hipercorreção	Estol	estou	1
A4/DI	5º	Despalatização	Mias	minhas	1
-----	-----	-----	-----	-----	Total = 36

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para melhor contextualização do quadro 7, segue o gráfico 6:

Gráfico 6 - Desvios do Grupo 2 – Atividade 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como pode ser observado na atividade do Instrumento 2 (produção textual) os desvios mais recorrentes foram motivados pela hipossegmentação, seguidos por apagamento do “r”, assimilação “nd”, neutralização e outros com menor frequência. Esses desvios demonstram a forte influência da oralidade na escrita, principalmente em textos espontâneos, pois esse tipo de escrita permite aos alunos elaborarem hipóteses e ao mesmo tempo procurarem soluções para os seus conflitos em relação à escrita, uma vez que “as crianças, ao escreverem espontaneamente, oferecem com muita frequência várias soluções diferentes e mesmo conflitantes para um mesmo problema que têm de resolver na escrita.” (ABAURRE, 2011, p. 170). Por isso é que Cagliari (1999) alerta para a possibilidade de um mesmo aluno acertar tudo em um ditado e cometer erros ao escrever livremente. Tais constatações explicam o porquê obteve-se aumento nas categorizações dos desvios encontrados na atividade de produção textual em relação à primeira atividade (escrita de palavras isoladas).

Quanto às categorizações mais frequentes, elas também sinalizam para a influência da fala na escrita, uma vez que a hipossegmentação, fenômeno que se refere ao processo de unir as palavras sem deixar espaços em branco na hora de escrever, foi a categoria de maior ocorrência nas produções dos estudantes, tanto dos 3º anos quanto dos 5º anos. Cagliari (1989, p. 142) explica bem o motivo dessa segmentação ao informar que “Quando a criança começa a escrever textos espontâneos, verifica-se que costuma juntar todas as palavras. Esta junção reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.” Como exemplo, um trecho do texto do A5:

Figura 12 - Texto do A5

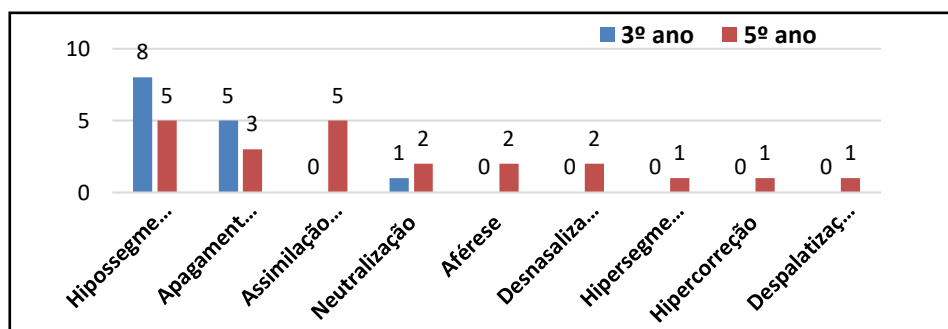


Fonte: dados da pesquisa.

O trecho acima está escrito da seguinte forma: “i vose taficano dkaretene”, mas de acordo com as convenções de escrita deveria ter sido grafado assim: “e você, está ficando de quarentena?”. Ao escrever nesse formato a criança mostra claramente que fez uma transcrição fonética e confirma que os desvios ortográficos são decorrentes, principalmente, dos processos fonético-fonológicos. Os demais fenômenos do grupo 2 encontrados na coleta de dados estão descritos na seção 1.4 desta dissertação.

Por fim, o Gráfico 7 correlaciona a quantidade de desvios entre os 3º e 5º anos para então verificar se a frequência de desvios ortográficos do Grupo 2 (na atividade textual) é mais presente em uma turma específica.

Gráfico 7 - Desvios do Grupo 2: 3º anos vs. 5º anos – Atividade 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Verifica-se que na atividade do Instrumento 2 os 5º anos cometeram mais desvios de ordem fonológica do que os 3º anos, resultado diferente do que ocorreu na atividade 1 em relação ao grupo 2, já que os alunos dos 3ºanos (no ditado de palavras isoladas) obtiveram mais desvios de ordem fonológica. Nesse contexto, a explicação centra-se na ausência de uma produção textual não entregue por um aluno, suscitando divergência na quantidade dos dados, visto que a atividade 1 tem mais dados coletados do que a atividade 2.

Nesse instrumento de coleta de dados também foram identificados, dentro do Grupo 2, trocas de letras ocasionadas por características fonéticas dos sons e outros casos especiais, conforme mostram os quadros 8 e 9.

Quadro 8 - Grupo 2 – sonoras vs. surdas – Atividade 2

Alunos / deficiência	Ano	Natureza do Desvio	Desvios	Forma Padrão	Quantidade
A5/DI	5º	Troca de sonora por surda [v],[f]	fose	Você	1
-----	-----	-----	-----	-----	Total = 01

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quadro 9 - Outros casos - Atividade 2

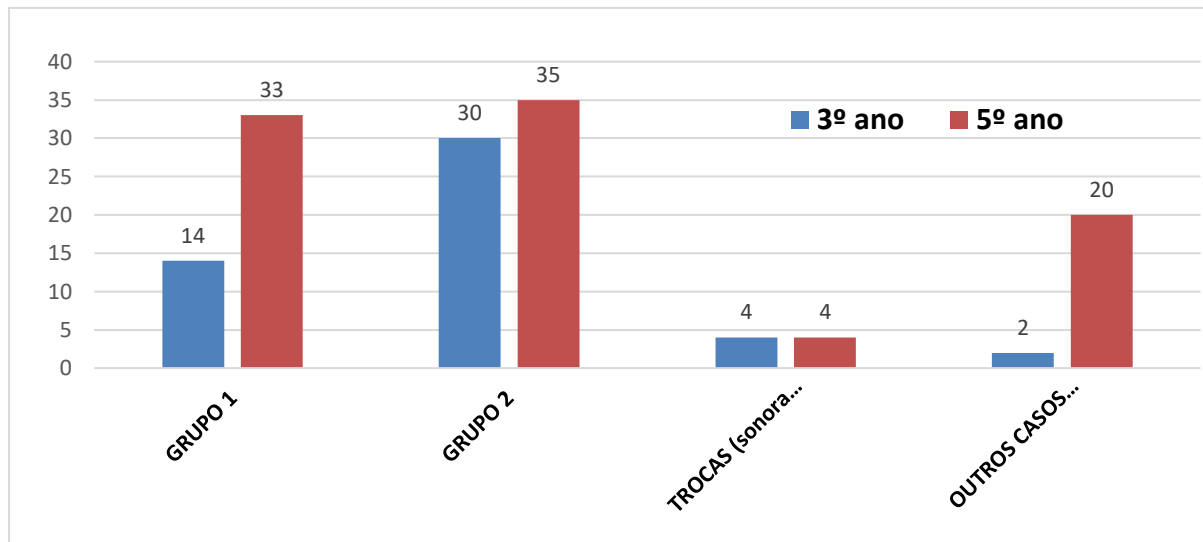
Alunos / deficiência	Ano	Natureza do Desvio	Desvios	Forma Padrão	Quantidade
A3/DI/TEA	5º	Acréscimo, troca e/ou supressão de letras.	agun	algum	1
A4/DI/TEA	5º	Acréscimo, troca e/ou supressão de letras	Luzua/apredee / comedo/banan e/ dezehando/ jorgano/vatade	Luzia/aprender/ comendo/banana/ desenhando/ jogando/vontade	7
A5/DI	5º	Acréscimo, troca e/ou supressão de letras	luzua/Bae/d/ karetene/ voŕe	Luzia/Bem/de/ quarentena/ você	5
-----	-----	-----	-----	-----	Total = 13

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As motivações para esses desvios são as mesmas descritas nas análises dos quadros 4 e 5. Em complemento, no quadro 9, os casos de acréscimo, troca e supressão de letras encontrados na atividade 2 foram todos de alunos dos 5ºanos, sendo praticamente os mesmos alunos citados nos quadros anteriores, com exceção do aluno A1 que não apresentou desvios dentro do Grupo 2 por trocas de letras sonoras *versus* surdas nem nos outros casos especiais.

Com a finalidade de acentuar a contextualização dos desvios encontrados nas atividades 1 e 2 correlacionados entre os 3º e 5º anos, apresenta-se o gráfico 8:

Gráfico 8 - Resumo geral: 3º anos vs. 5º anos – Atividades 1 e 2

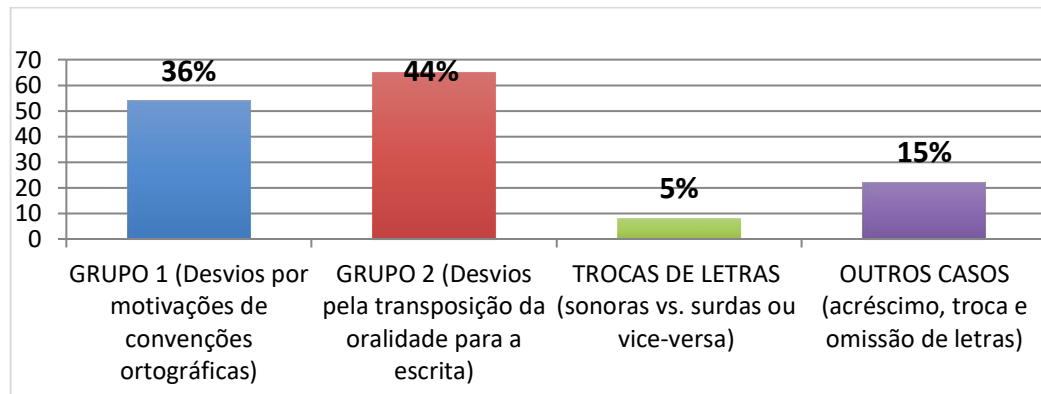


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como pode ser verificado no gráfico 8, os alunos de 5º anos obtiveram mais desvios ligados ao grupo 1, ou seja, desvios por conhecimento insuficiente ou pela não memorização das convenções ortográficas. Isso indica que, apesar dessas turmas terem mais contato com as regras da escrita do que os alunos de 3º anos, os estudantes ainda não se apropriaram totalmente desse sistema, até porque as irregularidades gráficas e as regras de acentuação não são tarefas fáceis de serem assimiladas e até mesmo pessoas consideradas letradas podem cometer desvios dessa natureza. Em relação ao grupo 2, houve uma proximidade no quantitativo de desvios entre os 3º e os 5º anos, demonstrando quão frequentes são os hábitos da fala na escrita, seja no período de alfabetização, seja em turmas mais avançadas.

Para melhor compreensão das motivações para os considerados “erros” de ortografia, o gráfico 9 sintetiza todas as informações coletadas nas atividades e demonstra o resultado da pesquisa em forma de porcentagem:

Gráfico 9 - Síntese de todos os dados coletados



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Foram detectados 149 desvios de ortografia na escrita dos alunos participantes da pesquisa. Desse total, 36% (54 desvios) foram decorrentes da própria natureza arbitrária que rege as normas da escrita, e por esta razão esses desvios foram classificados no grupo 1. Por outro lado, 44% (65 desvios) foram ocasionados pela transposição da fala para a escrita, pertencendo assim ao grupo 2. Além desses casos, 5% (8 desvios) foram por motivações fonéticas (ocorridos pela troca de sonoras por surdas ou vice-versa) e 15% (22 desvios) por acréscimo, troca ou omissão de letras. Este último foi categorizado como “outros casos” por não ter relação direta com as convenções de escrita nem com a fonética.

Desta forma, percebe-se que a maior quantidade de desvios é de cunho fonológico. Esta constatação comprova que a análise e a diagnose de erros proposta por Bortoni-Ricardo (2005) é significativa e corresponde à realidade das salas de aulas no Brasil, pois mesmo em alunos com deficiência e TEA, falantes da língua portuguesa, é possível verificar a forte influência da oralidade na escrita e que, de fato, ninguém escapa do processo fonológico durante a aquisição da escrita.

Convém explicar que não foi possível associar os desvios encontrados com os tipos de deficiência (intelectual e física) ou TEA dos alunos envolvidos nessa pesquisa em razão de não haver a mesma proporção de estudantes em cada grupo. Sendo assim, uma análise comparativa seria injusta e o resultado ficaria comprometido. Entretanto, frente aos dados obtidos é possível reafirmar a necessidade emergencial de que ao ensinar ortografia o corpo deve, inicialmente, considerar alguns princípios fundamentais, tais como:

- a) Conhecer o perfil sociolinguístico dos seus alunos, isso porque “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9);

- b) Compreender que as transgressões ortográficas não são produzidas aleatoriamente e nem por desatenção dos aprendizes; e
- c) Entender como funcionam os processos fonético-fonológicos, isto é, ter noção básica de fonética e fonologia. Esses princípios, para o ensino ortográfico, contribuem na elaboração de estratégias e de materiais didáticos direcionados e centrados nas dificuldades de escrita dos discentes.

Sendo assim, a análise e a diagnóstico dos devios de ortografia presentes nas escritas dos discentes servem de subsídios para que o corpo docente ensine a escrita padrão, sem menosprezar as variedades linguísticas. Nesse sentido, é possível pensar em atividades reflexivas que propiciem aos estudantes compreender a diferença entre fala e escrita, assim como trabalhar as regularidades e as irregularidades da escrita, investindo sistematicamente no que é regular e frequente. É possível reduzir consideravelmente a quantidade de desvios executando um trabalho direcionado e que possibilite aos alunos a compreensão do funcionamento da escrita.

Em suma, todos os estudantes de português (como língua materna), com ou sem deficiência, podem aprender as normas ortográficas do português brasileiro. Para isso, o melhor caminho é o ensino reflexivo da ortografia, fundamentado na Sociolinguística Educacional e nos conhecimentos de Fonética e Fonologia.

Nessa perspectiva, os resultados encontrados contribuíram para a elaboração do **Caderno Pedagógico** e do **Aplicativo “Jogo Ortográfico”** para dispositivos móveis (sistema operacional *Android*) e *desktops* (sistema operacional *Windows*), com o intuito de colaborar e ser facilitador do processo ensino-aprendizagem.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CADERNO PEDAGÓGICO E APLICATIVO “JOGO ORTOGRÁFICO”

Nesta seção será apresentado e relatado o processo de aplicação da proposta de intervenção. Cabe lembrar, como já explanado, que a partir das análises dos desvios de ortografia, foram elaborados:

- (i) Caderno Pedagógico “**Ortografia: Reflexões e Atividades**”, destinado ao professor; e
- (ii) Aplicativo “**Jogo Ortográfico**” para dispositivos móveis (sistema operacional *Android*) e *desktops* (com sistema operacional *Windows*), voltado para os alunos da sala de recurso generalista.

Tais propostas de intervenção poderão ser aplicadas e/ou adaptadas para outros anos escolares e turmas de ensino regular, a partir da necessidade do professor de língua portuguesa.

5.1 Descrição do Caderno Pedagógico “Ortografia: Reflexões e Atividades”

O Caderno Pedagógico “**Ortografia: Reflexões e Atividades**” é destinado aos profissionais de salas de recursos generalistas ou professores regentes de turmas inclusivas e contém orientações quanto aos tipos de desvios ortográficos, assim como reflexões sobre a língua materna e sobre a ortografia, além de sugestões de atividades que podem ser utilizadas para trabalhar a escrita em sala de aula com alunos falantes de língua portuguesa, com ou sem deficiência. No Caderno Pedagógico também estão inseridas informações sobre o Aplicativo “**Jogo Ortográfico**” e de como acessá-lo.

As orientações, reflexões e sugestões foram baseadas nos resultados desta pesquisa e nos estudos de teóricos que serviram como base para esta pesquisa-ação, tais como de Bortoni-Ricardo, Cagliari, entre outros linguistas.

O **Caderno Pedagógico** foi subdividido nos seguintes tópicos:

- ❖ Apresentação;
- ❖ Por que meus alunos têm dificuldade com a aquisição da ortografia?;
- ❖ Quais as motivações para os desvios de ortografia?;
- ❖ Reflexões;
- ❖ Saiba mais;
- ❖ Atividades lúdicas;
- ❖ Aplicativo Jogo Ortográfico;
- ❖ Informativo;
- ❖ Referências e

❖ Apêndice.

Para melhor compreensão de como foi organizado o **Caderno Pedagógico**, segue um breve resumo de cada tópico¹⁴:



APRESENTAÇÃO

Nessa parte do Caderno estão brevemente explicitados o motivo e os objetivos do Caderno Pedagógico.



POR QUE MEUS ALUNOS TÊM DIFICULDADE COM A AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA?

Nesse tópico, o Caderno procura conduzir o olhar do professor para o funcionamento do sistema de escrita, explicando que a fala e a escrita, embora não sejam antagônicas, envolvem processos distintos que se não forem bem trabalhados em sala de aula podem se tornar o principal motivo para os conflitos e as dificuldades na hora de grafar as palavras.



QUAIS AS MOTIVAÇÕES PARA OS DESVIOS DE ORTOGRAFIA?

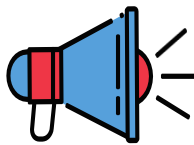
Partindo desse questionamento, o **Caderno** apresenta para os professores as principais motivações que levam os estudantes a transgredirem as normas ortográficas.

¹⁴ As gravuras utilizadas em cada tópico do Caderno Pedagógico e aqui representadas foram retiradas, com adaptações, do banco de imagens gratuitas – Canva. Disponível em: www.canva.com.



REFLEXÕES

No tópico “Reflexões” foram listadas algumas dicas reflexivas com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (1989, 1999, 2002), a fim de contribuir com a prática pedagógica em relação ao ensino e aprendizagem do sistema ortográfico. A seguir, alguns exemplos das dicas reflexivas contidas no **Caderno Pedagógico**:



É importante recordar que a função da escola não é ensinar a falar, visto que todo falante nativo domina o dialeto da sua comunidade linguística.

No ensino ortográfico, o melhor caminho é explicar aos alunos o que é ortografia. Contar a história do alfabeto e do surgimento da escrita, sempre de forma lúdica. Deixar bem claro o porquê e a necessidade da existência de um sistema ortográfico.



Ensine aos alunos, primeiramente, a escrever para somente depois se preocuparem com as correções ortográficas. Isso não significa ignorar os desvios e sim não supervalorizá-los em detrimento da produção textual, de modo geral. Os alunos não podem ter medo de errar.



SAIBA MAIS

O tópico “Saiba Mais” é composto por definições e/ou explicações de alguns termos relacionados ao estudo e ao ensino da língua materna e tem como foco propiciar o conhecimento

de fenômenos fonético-fonológicos que motivam a fala e a escrita e combater o preconceito linguístico. Os termos estão listados em ordem alfabética e a intenção de apresentar suas definições, mesmo que de forma sucinta e simplória, é que, a partir dessas informações muitos professores despertem o interesse em conhecer um pouco mais sobre o funcionamento da escrita e, assim, possam contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Abaixo alguns exemplos retirados do “Saiba Mais” do Caderno Pedagógico.

Desvio decorrente de convenções ortográficas



Esse tipo de desvio acontece quando os alunos já conhecem a relação entre grafema e fonema, mas ainda possuem pouco conhecimento em relação às normas do sistema gráfico relacionadas às regularidades ou às irregularidades da escrita. Exemplo: escrever “comnputador, senoura, giló e xapéu” ao invés de “computador, cenoura, jiló e caapéu”.

São atitudes discriminatórias em relação aos falares que diferem das formas prestigiadas,

Preconceito linguístico



ou seja, rejeição aos modos de falar que são diferentes da língua culta ou padrão.

Esse processo ocorre quando os estudantes escrevem de acordo com a sua variedade

Transposição da fala para



linguística. Exemplo: “tumati”, “tualia”, ao invés de “tomate” e “toalha”.



ATIVIDADES LÚDICAS

Nessa parte do Caderno Pedagógico estão listadas as atividades elaboradas para a diagnose dos desvios de ortografia e outras que foram criadas para intervir e minimizar as dificuldades ortográficas dos alunos participantes da pesquisa. Em seguida, há uma seção com informações sobre o acesso (*download*), organização e orientações de uso do Aplicativo “Jogo

Ortográfico” desenvolvido para dispositivo móvel (sistema operacional *Android*) e *desktop* (para *Windows*). Na subseção **5.2** desta dissertação o aplicativo será apresentado.

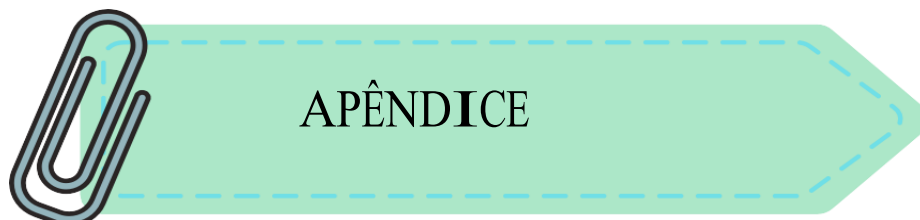
Após as orientações sobre o Aplicativo há a seção “Informativo”:



Essa parte do Caderno Pedagógico informa que as palavras e as gravuras presentes no aplicativo “Jogo Ortográfico” e nas demais atividades correspondem aos itens retirados da Atividade 1 (Caixa Mágica), enquanto os áudios no jogo 3 do aplicativo referem-se ao segundo instrumento utilizado na pesquisa desta dissertação para a coleta de dados, isto é, são trechos retirados de uma atividade de produção textual espontânea. Outra informação pertinente é que os desvios encontrados na escrita desses alunos também foram usados no aplicativo como opções na hora de escolher as palavras com a grafia correta.



No tópico “Referências” encontram-se as obras que serviram de base para o estudo e a elaboração desse recurso didático. Estas obras também servem como fontes indicativas de pesquisas para aqueles que quiserem aprofundar seus conhecimentos acerca do que foi abordado no Caderno Pedagógico.



Por fim, no último tópico do Caderno Pedagógico estão inseridos (para impressão) os modelos utilizados na confecção dos jogos “Trilha Ortográfica” e “Cartela Ortográfica”. Cabe informar que as palavras e as gravuras podem ser alteradas em decorrência da necessidade ortográfica de cada turma.

5.2 Descrição do Aplicativo “Jogo Ortográfico”

O Aplicativo “Jogo Ortográfico” é gratuito e foi desenvolvido para:



Dispositivos móveis (como celulares, *tablets*) com *Android 4.4 KitKat* ou superior, disponibilizado para *download* no *Play Store* do *Google* (*Google Play* ¹⁵), com acesso para *download* pelo *link* <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.LuziaRosa.Jogoortografico> ou busca no *Google Play* pelo nome do aplicativo;



Desktops com sistemas operacionais *Windows 7* ou superiores e disponível para *download* pelo *link*: <https://israeloniichan.itch.io/ortografia-pc>.

O aplicativo, após o *download* (ser “baixado”) e instalação, funciona *off-line* (sem necessidade de conexão à Internet) nas duas versões desenvolvidas (para *Android* e para *Windows*). Cabe mencionar que as palavras e expressões que aparecem no aplicativo foram extraídas das produções escritas dos participantes da pesquisa.

A intenção do aplicativo é que ele contribua de forma lúdica no processo de alfabetização não somente de crianças da Educação Especial atendidas em Salas de Recursos Generalista e que estão em turmas inclusivas, mas também de outras crianças das salas regulares que precisem estudar sobre ortografia.

Em relação aos docentes, ressalta-se a necessidade de realizar um diagnóstico acerca do nível de conhecimento de seus alunos sobre ortografia para que possam orientá-los quanto à ortografia de palavras e de frases comuns da língua materna. Destaca-se ainda que a variação fonológica do português brasileiro pode ser uma das motivações para o aparecimento de desvios ortográficos, por isso é importante que o estudante entenda que existe uma forma determinada

¹⁵ A *Google Play* é hoje a forma mais usada para *downloads* de aplicativos no Brasil. Entre usuários de *iPhone* e *Android*, estima-se que o sistema operacional do Google tenha mais de 60% de *market share* (informações extraídas do site do *Google Play*). Entre os alunos participantes da pesquisa, o *Android* era o único sistema operacional dos dispositivos móveis usados pelos alunos. Para cadastrar no *Google Play* o primeiro passo foi criar uma conta de desenvolvedor do Google que custa \$25 USD como taxa de registro. Em seguida, após pagamento da taxa de registro e cadastros iniciais e obrigatórios, passou-se para etapa de cadastro de informações do aplicativo no app (são informações que vão aparecer disponíveis ao público: título, descrição da finalidade do aplicativo, descrição do seu funcionamento, etc.). Depois de cadastrar essas informações pessoais e detalhes para a ficha do aplicativo, foi feito o *upload* do arquivo da versão que foi publicado. Por fim, realizamos a revisão do aplicativo na plataforma e publicamos. Têm-se ciência que a médio e longo prazo o aplicativo irá precisar de manutenção.

de escrever as palavras. Assim, para o aluno, o principal objetivo do jogo é que ele perceba que embora existam diferentes formas de pronunciar as palavras, existe somente uma forma de escrevê-las.

Em relação à produção, contou-se com a ajuda de um jovem estudante universitário da área de Tecnologia da Informação¹⁶ que desenvolveu o Aplicativo “**Jogo Ortográfico**”, utilizando o motor gráfico *Unity 3D* com a linguagem de programação *C#* e diversos recursos de orientação a objeto. As gravuras utilizadas no jogo foram retiradas de um banco de imagens *online* chamado Pixabay¹⁷ e foram usadas respeitando a Pixabay *License*. As ilustrações foram feitas na ferramenta de criação de ilustrações “Krita”, e as vozes foram obtidas por voluntários, sendo que a voz infantil é da filha da professora-mestranda.

Quanto à mecânica/funcionamento, o jogo é simples e acessível, pois possui poucos comandos para facilitar a interação com o usuário. No início de cada jogo há instruções escritas e áudios explicativos para favorecer a compreensão, principalmente de jogadores não alfabetizados. O jogo também possui uma estética com vista à acessibilidade, tendo imagens visíveis, letras grandes, sons audíveis e cores claras no fundo para não confundir visualmente os participantes e para favorecer o acesso de pessoas com baixa visão.

Apesar do aplicativo não ser direcionado às pessoas não oralizadas ou com deficiência auditiva ou visual, ele pode ser utilizado por todos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Entretanto, para isso, recomenda-se que os usuários com dificuldades em manusear o jogo façam uso do aplicativo acompanhados por outras pessoas em condições de auxiliá-los.

O aplicativo foi enviado para publicação na *Play Store* no mês de dezembro de 2020, por um custo de 25 dólares, valor que foi pago como cota única. Durante a etapa de publicação o jogo passou por algumas reformulações, sendo necessária a elaboração da política de privacidade declarando que o jogo é livre para todos os públicos e voltado, principalmente, para crianças de até 13 anos de idade. Após a última versão, o jogo levou, aproximadamente, duas semanas para ser aprovado, o que ocorreu no dia 21 de janeiro de 2021.

Para ser acessado em *desktops*, com sistema operacional *Windows* (computadores de mesa e *notebook*), o jogo deve ser acessado via *link*, baixado e descompactado e tem tamanho

¹⁶ O jogo foi idealizado pela autora e desenvolvido por Israel Brito de Araújo, estudante do curso Jogos Digitais no Centro Universitário de Brasília (IESB) - britoaraujoisrael@gmail.com, Designer gráfico de Edgilson Menezes Araújo, professor da SEEDF - gil.anhanguera@gmail.com.

¹⁷ Disponível em: <https://pixabay.com/pt/>





de 47 MB. Já a versão *mobile* do aplicativo, para sistema operacional *Android*, conta com um tamanho de *download* de 54 MB.

O aplicativo contém três atividades, denominadas de Jogo 1, Jogo 2 e Jogo 3. No Jogo 1 (“Como se escreve?”), o participante escolhe a escrita ortográfica correta do desenho apresentado e, caso não acerte, aparece a regra e/ou a forma estabelecida para a escrita daquela palavra. Esse jogo é composto por gravuras que aparecem aleatoriamente. Para cada gravura há três palavras, sendo que apenas uma delas está de acordo com a norma ortográfica.

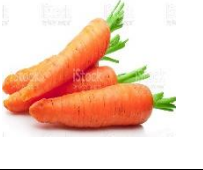






Para iniciar o jogo 1 o participante deve clicar em “**JOGO 1**” e ouvir atentamente as instruções. Depois, clicar em “**PROSSEGUIR**”. Após observar a gravura e as suas prováveis escritas, clicar naquela que julgar correta segundo as convenções ortográficas. Se errar, aparecerá uma explicação e depois basta clicar em “**CONTINUAR**”. Ao acertar, aparecerá a mensagem “**PARABÉNS**”. Clicar novamente em **CONTINUAR** para prosseguir no jogo. Para sair, apertar em “**TERMINAR**” e, assim, verificar no placar a quantidade de acertos e de desvios. Para jogar novamente o jogo 1, apertar em “**REINICIAR**”. Caso não queira jogar novamente, apertar em “**SAIR**” e retornar à página inicial.

O quadro 10 e a figura 13 mostram de forma detalhada como o Jogo 1 foi organizado.

Quadro 10 Estrutura do jogo 1 (Aplicativo)

 <p>A escrita tem regras. A ortografia define as regras para a escrita das palavras. Este jogo te ajudará a refletir sobre a ortografia, ou seja, sobre a forma estabelecida como correta para a escrita das palavras e também pode te ajudar a escrever obedecendo as regras da escrita ortográfica.</p>		
DESENHO ¹⁸	COMO SE ESCRIVE?	Regra
	XAPEL XAPEU CHAPÉU	Apesar do X também ter o som de CH e o L, no final de sílabas, ter o som do U, na escrita da palavra CHAPÉU usamos as letras CH no início da palavra e no final usamos a letra L.
	GILO JILÓ JILO	As letras G e J têm os mesmos sons quando acompanhadas das vogais E e I. No entanto, de acordo com as regras da escrita da nossa língua, JILÓ é escrito com J e tem acento agudo no O.
	ANEL ANEU ANEO	A letra L e O, no final de sílabas, têm o som parecido com o som da letra U. Entretanto, ao escrevermos ANEL, usamos L no final da palavra.

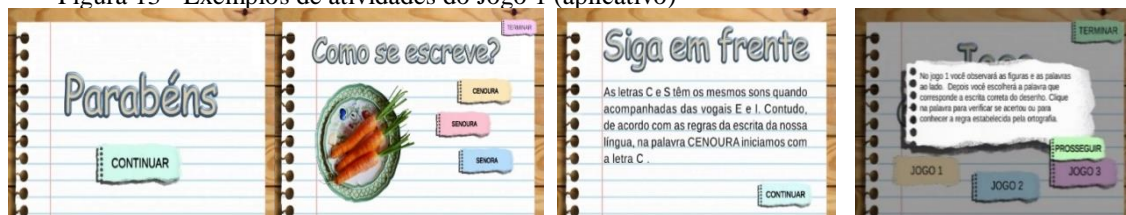
¹⁸ Os desenhos aqui apresentados não correspondem, necessariamente, às gravuras contidas no aplicativo Jogo Ortográfico. Todas as imagens foram coletadas do site <https://www.freeimages.com/pt>.

	SENORA CENOURA SENOURA	As letras C e S têm os mesmos sons quando acompanhadas das vogais E e I. Contudo, de acordo com as regras da escrita da nossa língua, na palavra CENOURA iniciamos com a letra C.
	KADEIRA CADRA CADEIRA	Na língua portuguesa, algumas letras têm os mesmos sons. Devemos ficar atentos à forma como as palavras são escritas. Veja a escrita correta de CADEIRA.
	TOMATE DOMATE TOMATI	Algumas letras têm sons parecidos, como por exemplo o D e o T. TOMATE deve ser escrito com a letra T, na sílaba inicial e na sílaba final. Usamos também a vogal E na sílaba final – TE.
	CADEATO CADIADO CADEADO	Algumas letras têm sons parecidos, como por exemplo o D e o T. CADEADO deve ser escrito com a letra D, nas sílabas DE e na sílaba final DO. Usamos também a vogal E na segunda sílaba- DE
	REMEDIO REMEDIÓ REMÉDIO	Existem regras para a escrita das palavras, uma delas é com relação à acentuação. Por isso, para a escrita de REMÉDIO, devemos colocar acento agudo na letra E da sílaba MÉ.
	COABA GOIABA GOABA	Na escrita da palavra GOIABA, devemos nos atentar para o uso da letra G no início e da letra I (i) entre as vogais O e A.
	ISPLHO ESPELIO ESPELHO	A palavra ESPELHO escreve com LH e não tem a vogal I (i) depois do L. Além disso, devemos usar a vogal E no início da palavra.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Abaixo, exemplo de seqüências de atividades do Jogo 1

Figura 13 - Exemplos de atividades do Jogo 1 (aplicativo)












Fonte: Da autora, 2020.

O Jogo 2 (“Como se chama e como deve se escrever”) explora as características da modalidade escrita e da modalidade falada, buscando evidenciar ao participante que existem diferentes pronúncias de uma mesma palavra, mas apenas uma possibilidade de escrita ortográfica. Assim, no Jogo 2, o jogador ouvirá áudios com falares diferentes (sotaque/entonação/moço) para uma mesma palavra e deverá escolher a forma correta de escrita para a palavra ouvida.

Inicialmente, o jogador deve clicar em “**JOGO 2**” e ouvir as instruções. Depois, clicar em “**PROSSEGUIR**”. Em cada página desse jogo, constará uma gravura e ao lado três ícones de sons. O participante clica nos ícones, um de cada vez, para ouvir as possibilidades de pronúncia para a gravura. Em seguida, observa as três propostas de escrita e clica na que julgar correta. Caso a escolha esteja de acordo com as normas da ortografia, aparecerá “**PARABÉNS**”, porém, se a escolha divergir da escrita padrão, aparecerá “**VEJA A ESCRITA CORRETA**”. Apertar em “**CONTINUAR**” para seguir jogando ou em **TERMINAR** para voltar à página inicial.

O quadro 11 e a figura 14 detalham a organização do Jogo 2.

Quadro 11 - Estrutura do jogo 2 (Aplicativo)

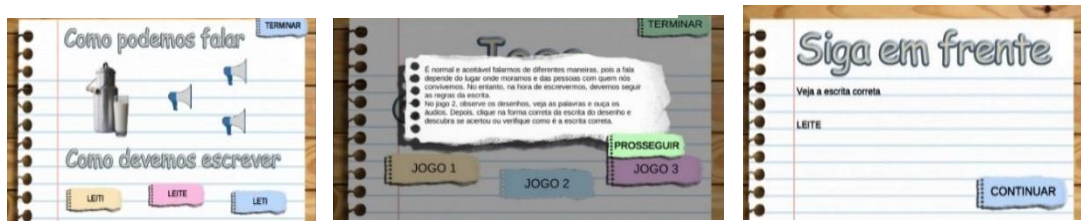
 <p>É normal e aceitável falarmos de diferentes maneiras, pois a fala depende do lugar onde moramos e das pessoas com quem nós convivemos. No entanto, na hora de escrevermos, devemos seguir as regras da escrita.</p> <p>No jogo 2, observe os desenhos, veja as palavras e ouça os áudios. Depois, clique na forma correta da escrita do desenho. Clique em PROSSEGUIR e descubra se acertou ou para verificar como é a escrita correta.</p>		
Como podemos falar	Como devemos escrever	Veja a escrita correta
 	MAMADERA MAMADRA MAMADEIRA	MAMADEIRA
 	CADIADO CADEADU CADEADO	CADEADO
 	TUALIA TÓALHA TOALHA	TOALHA
 	ANEL ANÉL ANEO	ANEL

		ESPELIO ESPELHO ISPELHO	ESPELHO
		PEFUME PERFUMI PERFUME	PERFUME
		GOABA GÓABA GOIABA	GOIABA
		CENOURA CENORA CÉNÓRA	CENOURA
		RELÓJO RELÓGIO RÉLÓGIO	RELÓGIO
		LETI LEITI LEITE	LEITE

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Seguem exemplos de sequências de uma atividade do Jogo 2.

Figura 14 - Exemplos de atividades do Jogo 2 (Aplicativo)



Fonte: Da autora, 2020.

Tanto no jogo 1 quanto no jogo 2, quando os jogadores escolherem uma escrita incorreta para determinada gravura, a página na qual o jogador errou a escrita retornará de forma aleatória, até que o participante marque corretamente as escritas de todas as imagens contidas nos jogos. Ao final, os jogadores verificarão a quantidade de desvios e acertos que obtiveram e podem também reiniciar ou finalizar o jogo.






Figura 15 - Fim de jogo 1 e 2 do aplicativo








Fonte: Da autora, 2020.

Já no Jogo 3 é trabalhada a oralidade e a escrita textual de forma reflexiva, visto que os jogadores podem analisar a sua escrita e comparar com a forma correta, conforme as regras estabelecidas pela ortografia. Inicialmente, o jogador deve clicar em “**JOGO 3**”. Depois que escutar as instruções, pressionar “**PROSSEGUIR**”. Em seguida, apertar os ícones do som para ouvir as pronúncias e clicar no retângulo que contém a mensagem “**ESCREVA AQUI O QUE VOCÊ OUVIU**”. Após escrever, apertar “**OK**” e depois em “**PROSSEGUIR**” para comparar a escrita com a forma ortográfica. Para seguir no jogo, clicar em “**CONTINUAR**” ou em “**TERMINAR**” para encerrar a partida. Caso queira começar novamente, pressionar em “**REINICIAR**” ou em “**SAIR**” para voltar à tela inicial.

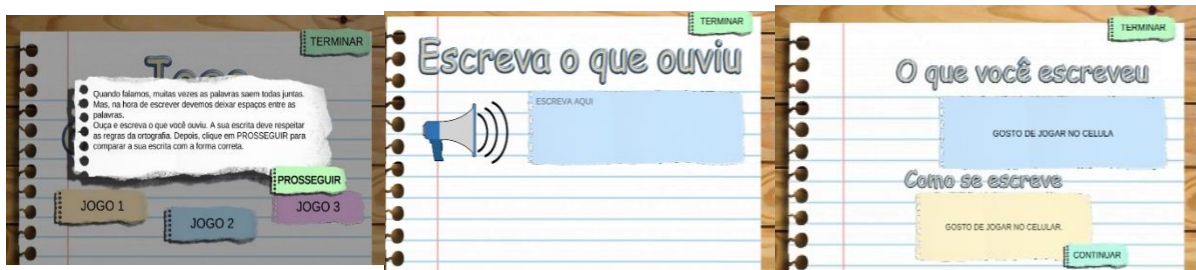
Quadro 12 - Estrutura do jogo 3 do (Aplicativo)

Escreva o que você ouviu (Áudios - voz de uma criança)	O que você escreveu /Como se escreve (embaixo do que a criança escreveu, aparece a escrita padrão para que ela compare a sua escrita com a forma ortográfica).
	PROFESSORA (Como se escreve)
	PROFESSORA, EU ESTOU JOGANDO NO CELULAR. (Como se escreve)
	CELULAR (Como se escreve)
	GOSTO DE CELULAR (Como se escreve)
	EU GOSTO DE JOGAR NO CELULAR. (Como se escreve)

	COMPUTADOR (Como se escreve)
	COMPUTADOR AMARELO (Como se escreve)
	OS COMPUTADORES SÃO AMARELOS. (Como se escreve)
	ESCOLA (Como se escreve)
	EU ESTOU COM SAUDADES DA ESCOLA. ESTOU DE QUARENTENA. E VOCE, ESTÁ FICANDO DE QUARENTENA? (Como se escreve)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 16 - Exemplos de atividades do Jogo 3 (Aplicativo)

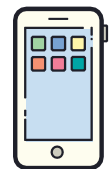


Fonte: Da autora, 2020.

Os *links*, abaixo dão acesso ao “Jogo Ortográfico”, conforme as especificações de compatibilidades já citadas.

Aplicativo para dispositivos móveis (*Android*)  Google Play

Link: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.LuziaRosa.Jogoortografico>



Aplicativo para *Desktops (for Windows)*. Link:

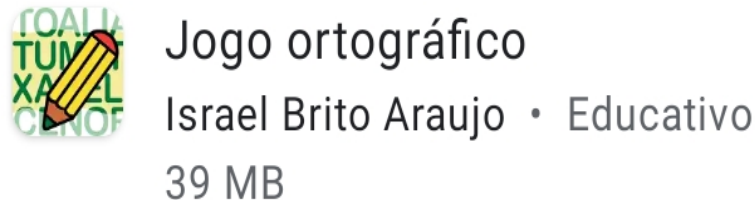
<https://israeloniichan.itch.io/ortografia-pc>



Para acessar a versão *mobile* (Android 4.4 ou superior) basta procurar no celular a loja *Play Store*. Em seguida, clicar no *link* dessa loja para iniciar a busca. No campo pesquisar,

digitar o *link* da versão para celular (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Luzia.Rosa.Jogoortografico>) ou digitar “Jogo ortográfico” e procurar, dentre os jogos que irão aparecer, a imagem do aplicativo, de acordo com a figura 17. Assim que encontrar, apertar “**INSTALAR**” e aguardar até concluir o processo. Depois é só clicar em “**ABRIR**” que o jogo estará pronto para ser utilizado.

Figura 17 - Imagem do aplicativo



Fonte: Da autora, 2020.

Para a instalação em computadores *Windows 7* ou superior, o processo de instalação pode ser um pouco mais demorado, a depender de cada aparelho eletrônico. Por isso, foram enumerados os passos que foram realizados durante a instalação em um *Notebook* com *Windows 10*. Reforça-se que talvez alguns computadores não precisem seguir todos esses passos. Entretanto, achou-se pertinente tal explicação, a fim de facilitar o acesso por parte daqueles que tenham interesse em usar o aplicativo no computador.

1º Passo: digite o *link* (<https://israeloniichan.itch.io/ortografia-pc>) no seu navegador de Internet. Ao abrir uma janela, conforme a figura 18, clicar na palavra “**DOWNLOAD**” e aguardar até que o processo seja concluído. Provavelmente, a pasta baixada ficará na barra de *download*, isto é, na parte inferior da tela do computador (a depender do navegador). Ressalta-se que após a instalação não será mais necessária conexão à Internet para jogar.

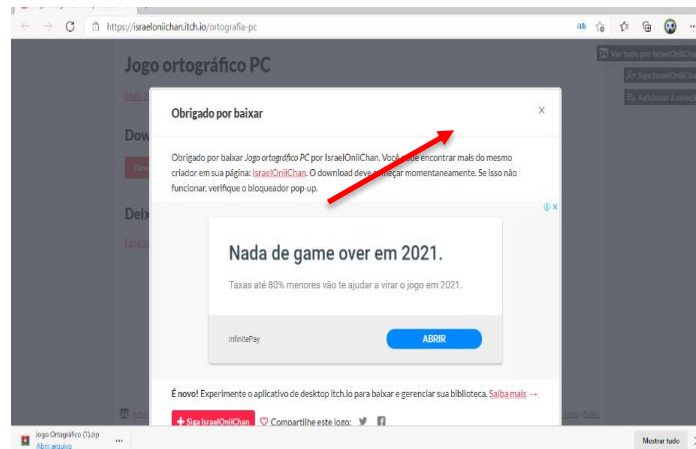
Figura 18 - Passo 1 para instalação do aplicativo



Fonte: Da autora, 2020.

2º passo: após baixar o jogo, clicar no “X”, indicado na Figura 19 pela seta vermelha para fechar essa janela e em seguida clicar em abrir “Jogo ortográfico”, que está no final da tela, conforme a figura 20. Caso apareça alguma janela diferente, clicar no “X” para fechá-la.

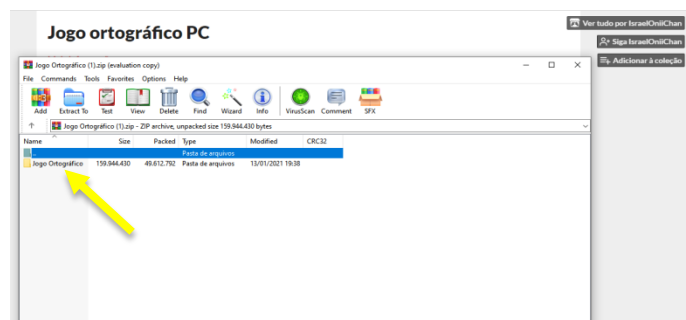
Figura 19 - Passo 2 para a instalação do aplicativo



Fonte: Da autora, 2020.

3º passo: clicar na pasta “Jogo ortográfico”, indicada na figura 20 pela seta amarela.

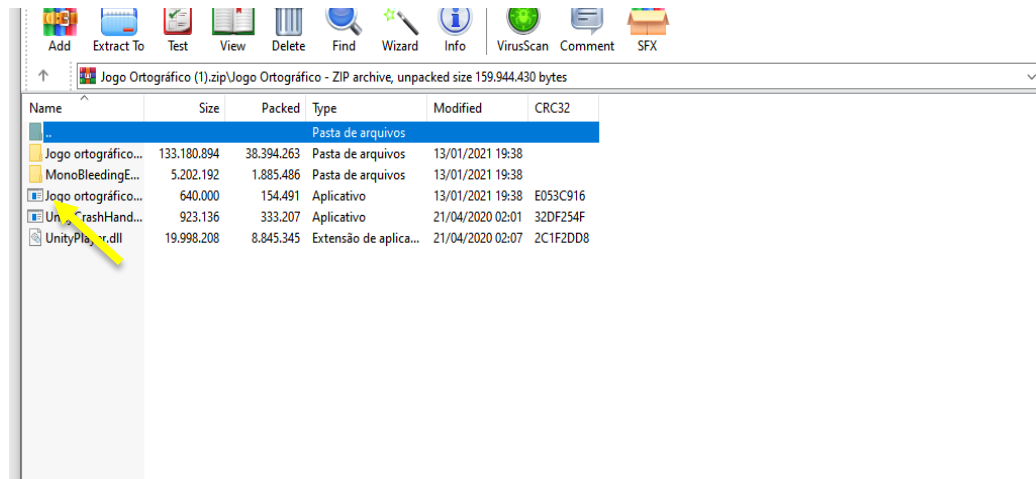
Figura 20 - Passo 3 para a instalação do aplicativo



Fonte: Da autora, 2020.

4º Passo: Ao abrir a tela representada na figura 21, clicar no local indicado pela seta, onde está escrito “Jogo ortográfico”. Agora resta aguardar que o jogo será aberto. Atenção: Não clicar em outras pastas. Caso acesse alguma delas e abra vários arquivos, feche tudo e reinicie o processo.

Figura 21 - Passo 4 para instalação do aplicativo



Fonte: Da autora, 2020.

O Aplicativo “**Jogo Ortográfico**” é um recurso pedagógico com a finalidade exclusiva de contribuir com o processo de aquisição da escrita por pessoas falantes da língua portuguesa em fase de alfabetização e que são atendidas em salas de recursos generalistas/multifuncionais. Por isso, não serão armazenados dados em históricos nem solicitadas informações pessoais dos seus usuários durante ou após as partidas. O ideal é que o jogo seja mediado por profissionais da área educacional (educadores) ou por um familiar com condições físicas e cognitivas para auxiliar, principalmente, os participantes com deficiências físicas ou com outras limitações que possam dificultar a interação com o jogo.

5.3 Relato da aplicação das atividades

Após a aplicação das atividades (Instrumento 1: Caixa Mágica e Instrumento 2: Produção textual) para a diagnose dos desvios ortográficos e depois da coleta e da análise dos dados, elaborou-se quatro atividades interventivas para solucionar ou minimizar as dificuldades de ortografia apresentadas nas escritas dos alunos participantes da pesquisa. Dessas quatro, conseguiu-se aplicar três delas, com relatos de suas aplicações a seguir (itens de A-C).

A - Relato da aplicação das atividades do Aplicativo Jogo Ortográfico

A motivação inicial para criação do aplicativo foi o fato dos alunos participantes da pesquisa serem atendidos em sala de recursos e as atividades desenvolvidas nesse ambiente serem voltadas para o lúdico e para as particularidades específicas de cada estudante. Nesse sentido, e ciente do fascínio dos alunos por jogos, achou-se viável e fundamental trabalhar a ortografia, utilizando como recurso uma ferramenta de interesse entre as crianças, no caso, o jogo eletrônico.

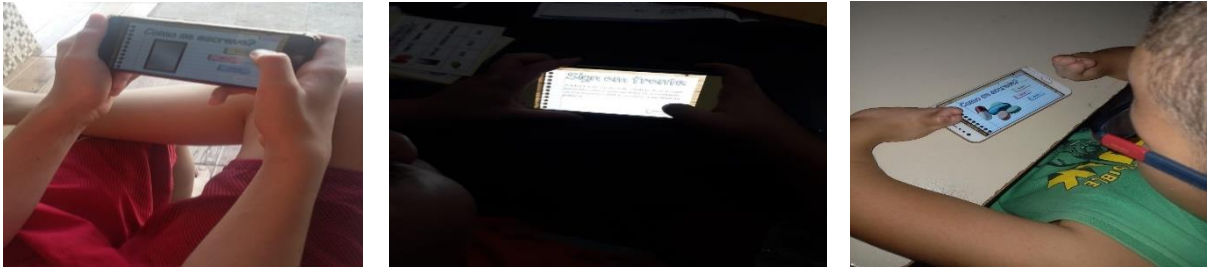
A intenção era aplicar essa atividade de imediato. Entretanto, o desenvolvimento do jogo demorou mais tempo do que o previsto, visto que passou por algumas versões e várias atualizações de conteúdos. Na primeira versão, o jogo era composto por apenas duas atividades (Jogos 1 e 2) elaboradas pelas pesquisadoras do projeto com base na diagnose. Porém, no evento “V Seminário do ProfLetras”, promovido pela UFTM, o aplicativo foi apresentado e avaliado pelo Professor Dr. Daniel Soares da Costa, que alertou para a necessidade de acrescentar ao jogo uma atividade voltada para a escrita. Diante dessa importante contribuição, o aplicativo passou por mais uma formulação e assim foi inserido o Jogo 3. Durante todo o processo de desenvolvimento do aplicativo foram feitos vários testes envolvendo as professoras responsáveis pela pesquisa e a filha da professora-mestranda, no caso, uma criança de 8 anos. A cada teste foi possível perceber a necessidade de simplificar ou acrescentar um novo recurso ao aplicativo, no intuito de facilitar o acesso e a interação pelos participantes. Dessa forma, a versão final somente foi concluída em dezembro de 2020 e a sua aprovação para uso na *Play Store* liberada no dia 21 de janeiro de 2021.

Mesmo diante do curto prazo para a aplicação dessa atividade, o aplicativo foi disponibilizado aos alunos participantes da pesquisa, via *WhatsApp*, por meio do *link* da versão *mobile (Android)*. Antes do envio do *link*, os pais dos alunos foram contactados por meio de ligações telefônicas e informados sobre o aplicativo e da importância da participação da família juntamente com a criança, buscando disponibilizar um horário para jogar com seus filhos. Também foi solicitado que os pais informassem, via *WhatsApp*, a percepção que eles ou os filhos tiveram do jogo, assim como enviassem sugestões e críticas para que o aplicativo pudesse ser aperfeiçoado nas próximas versões ou atualizações.

O aplicativo foi enviado a sete crianças, sendo que não foi possível o envio a uma aluna, em virtude da família, no momento, não possuir celular nem computador. Das crianças que receberam o *link*, cinco deram retorno através dos seus pais, por meio de mensagem, fotos e áudios, via *WhatsApp*. Três mães enviaram fotos com áudios dizendo que tinham somente a agradecer, pois as crianças gostaram muito do jogo e uma das mães escreveu um recado relatando o que achou. Ressalta-se que uma das mães que deram retorno tem dois filhos que participaram desta pesquisa. Até a finalização dessa dissertação, os demais pais, no caso de dois alunos, ainda não tinham se manifestado. Entre os retornos, seguem algumas fotos e as mensagens de texto recebidas (a mensagem foi copiada conforme o texto original).

“Com relação ao jogo a Gaby gostou muito. Muito bom mesmo pois a criança interage com o jogo, até eu joguei também. Aliás gostamos do jogo, as vozes são bem audíveis, dá para entender direitinho o que se pede. Porém têm um probleminha é que ele acaba. E fica a vontade de quero mais 😊. Parabéns pelo jogo. 🙌🙌🙌🙌🙌”.

Figura 22 - Fotos de alunos utilizando o Jogo Ortográfico

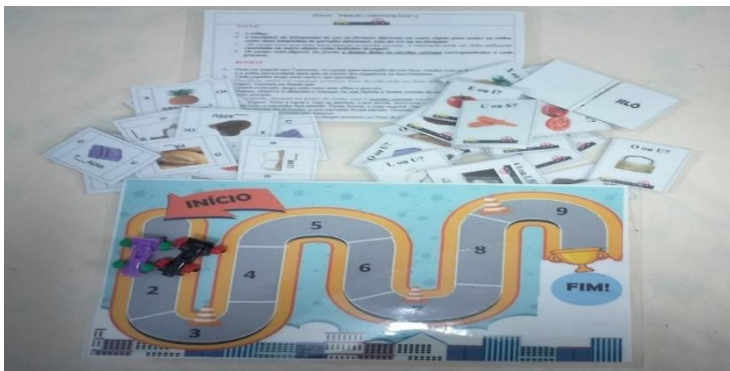


Fonte: Da autora, 2020.

B - Relato da Atividade Trilha ortográfica do Caderno Pedagógico

A atividade “**Trilha ortográfica**” é um jogo de tabuleiro que pode ser confeccionado pelo professor de língua portuguesa, conforme modelo abaixo:

Figura 23 – Jogo trilha ortográfica



Fonte: Da autora, 2020.

Esse jogo foi confeccionado com a intenção de trabalhar, de forma lúdica e reflexiva, os desvios ortográficos cometidos com maior frequência pelos alunos.

O jogo é composto pelos seguintes itens: 1 trilha; 2 carrinhos de brinquedos de cores diferentes, 18 cartas com gravuras para escolher e marcar a escrita correta e 18 cartas com figuras na frente e dentro delas as escritas corretas correspondentes a cada gravura.

Para jogá-lo, o participante pega uma carta sem olhar a gravura. Depois, observa o desenho e escolhe uma das opções de escrita para marcar na sua carta ou escreve a opção selecionada em uma folha separada. Em seguida, procura no grupo de cartas, com a escrita correta, o desenho correspondente ao que ele pegou. Abre a carta e verifica se acertou. Caso

acerte, posiciona o carrinho no número 1 da pista. Caso erre, o carrinho ficará parado. Desta forma o jogo segue. Vence aquele cujo carrinho conseguir chegar primeiro ao final da pista.

Figura 24 - Foto de alunos jogando a Trilha ortográfica



Fonte: Da autora, 2020.

Após a confecção desse jogo, foram enviadas mensagens via *WhatsApp* aos pais dos alunos participantes para que fossem retirá-lo na escola no mesmo dia da busca das atividades impressas¹⁹. Apenas dois alunos (irmãos) enviaram foto dessa atividade. Apesar da baixa devolutiva, os pais, quando foram questionados, em ligações telefônicas, afirmaram que seus filhos gostaram do jogo “Trilha Ortográfica”.

C- Relato da Atividade Cartela Ortográfica do Caderno Pedagógico

O jogo é composto por nove cartelas e 24 envelopes. Cada cartela contém três gravuras e para cada gravura três escritas diferentes, sendo apenas uma escrita correta. O professor ou um membro familiar deve, inicialmente, orientar as crianças para que elas observem as gravuras, verifiquem as escritas e marquem apenas um. Após essa explicação, iniciar o jogo.

Figura 25 - Cartela ortográfica



Fonte: Da autora, 2020.

¹⁹ As atividades impressas do CEF 301 são entregues em datas pré-agendadas aos alunos sem acesso à plataforma “Google Sala de Aula”.

As cartelas devem ficar viradas com as figuras para baixo. O jogador que iniciar, pega aleatoriamente uma cartela e marca as escritas corretas correspondentes a cada desenho. Para sinalizar a marcação, podem ser usados objetos como canetinhas, bolinhas de papel, tampinhas de garrafas, etc. Após a marcação, os jogadores procuram os envelopes correspondentes às gravuras da sua cartela. Em seguida, puxam as fichas contidas dentro dos envelopes e verificam se a escrita de cada desenho corresponde a sua marcação. Caso errem, devem apagar ou retirar a marcação da figura. Quem conseguir mais acertos, ou seja, quem ficar com mais marcações, será considerado o vencedor daquela partida. O jogo poderá continuar até terminar as cartelas. Nesse caso, para contabilizar os pontos (vitórias) de cada partida, deve-se anotar em uma folha os nomes dos participantes e utilizar números ou pauzinhos na frente ou embaixo dos nomes de quem venceu a partida. Ao final, deve-se somar os pontos para saber quem é o vencedor.

A entrega desse jogo ocorreu da mesma forma da Atividade 2. No entanto, antes dos alunos receberem o jogo “Cartela Ortográfica”, foi encaminhado, via *WhatsApp*, um vídeo feito pela professora-mestranda, orientando as crianças em como utilizá-lo. A receptividade dessa atividade foi maior que a anterior, provavelmente pela forma como foi feita a divulgação (vídeo com orientações). Assim sendo, os pais relataram, por meio de áudios/mensagens pelo *WhatsApp* e por vídeos a alegria das crianças em relação ao jogo.


Observou-se que algumas crianças utilizaram a criatividade na hora de escolher o objeto para marcação nas cartelas das palavras selecionadas, como por exemplo, o uso de moedas de R\$ 1,00. Essa indicação para utilizar objetos variados consta nas regras, as quais foram enviadas juntamente com as cartelas. Outro ponto de relevância foi a forma como duas mães denominaram o jogo, chamando-o de “Jogo das Cartinhas”, ao invés de Cartela Ortográfica. Ao utilizar essa linguagem, nota-se uma relação de proximidade entre a atividade e os participantes, o que denota aceitação e afinidade com a atividade proposta.

Seguem abaixo algumas fotos e um relato referente ao jogo Cartela Ortográfica.

Figura 26 - Fotos do jogo Cartela Ortográfica



Fonte: Da autora, 2020.

“Oi Luzia boa tarde
 Estamos jogando o jogo das cartinhas. Ele é muito bom. A Gaby gostou dele.
 Está ganhando de mim.
 Kkkkkkk
 Faço de conta de ã sei a escrita e vejo o empenho dela quando erra em acertar da próxima vez.
 Muito bom mesmo.

 obrigada😊”

5.4 Descrição da Atividade Ortografia do Dia do Caderno Pedagógico

Esta atividade foi elaborada com a intenção de favorecer a memorização da ortografia de dois grupos de palavras: (i) as com pouca frequência, ou seja, palavras pouco usadas no cotidiano do aluno e (ii) as que tiveram maior índice de desvios ortográficos na diagnose realizada a partir das produções textuais dos estudantes. Em decorrência do ensino remoto estava foi a única atividade em que não foi possível aplicação da proposta junto aos alunos.

Figura 27 - Ortografia do Dia



Fonte: Adaptado do banco de imagens gratuitas do Canva.

A proposta consiste em confeccionar um mural na sala de aula com o tema “Ortografia do Dia” para expor palavras que podem suscitar dúvidas quanto à escrita ou palavras que contenham os desvios mais frequentes encontrados nos textos dos alunos. Esse mural também pode receber o nome de “Ortografia da Semana” ou “Ortografia do Mês”, a depender da necessidade da turma em relação a determinadas palavras. Nesse sentido, a palavra do dia fica exposta durante todo o período estipulado no cartaz e assim a memorização pode ser mais eficaz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados levantados e analisados, percebeu-se que no processo de aquisição da ortografia os estudantes com deficiência apresentam desvios ortográficos similares aos alunos sem deficiência (comparados com diagnoses realizadas por outros pesquisadores, para alunos regulares do Ensino Fundamental). Assim, em uma turma inclusiva, é possível ensinar a norma ortográfica partindo do mesmo princípio, ou seja, da reflexão sobre a oralidade e a escrita.

Nesse sentido, as análises feitas contribuíram para a elaboração de atividades que corroboram com a aprendizagem dos alunos quanto à escrita ortográfica. Isso porque a maior parte dos desvios de ortografia foram por motivações fonético-fonológicas, ou seja, pela transposição da fala para a escrita. Sendo assim, fica evidente a importância de mostrar aos alunos que alguns hábitos da fala influenciam a escrita.

Por meio da análise dos desvios de ortografia também foi observado que há motivações dos desvios relacionadas ao desconhecimento ou não memorização das convenções ortográficas. Isso implica na necessidade de atividades sistematizadas que proporcionem aos estudantes contato com textos e/ou situações de escrita em que os alunos são orientados a observarem e a escreverem conforme a convenção da norma ortográfica, vigente no Brasil. O intuito é despertar nos discentes o interesse pela escrita monitorada e, quando necessário, a pesquisa em dicionários para esclarecer dúvidas quanto à grafia.

Diante disso, é verídico o fato de que as aulas de ortografias não podem mais estar centradas em cópias meramente repetitivas de palavras, sem possibilitar a reflexão pelo aluno sobre seus prováveis desvios, levando em consideração a forma ortográfica correta, já que escrever de forma convencional exige, primeiramente, o conhecimento de que a fala e a escrita são processos distintos. Portanto, antes de iniciar o ensino de ortografia, é necessário conhecer o perfil sociolinguístico de cada estudante, pois não é viável ensinar a escrita de uma língua menosprezando a oralidade da mesma, nem tão pouco excluindo pessoas do processo ensino-aprendizagem.

Na tentativa de estimular o interesse dos alunos em relação ao sistema ortográfico, além da diagnose e das análises dos desvios ortográficos encontrados nas escritas dos participantes da pesquisa, elaborou-se, como proposta de intervenção o **Caderno Pedagógico “Ortografia: Reflexões e Atividades”** e o **Aplicativo “Jogo Ortográfico”** para dispositivos móveis (sistema operacional *Android*) e *desktops* (para *Windows*). Estas propostas reúnem orientações aos professores, atividades lúdicas e jogos que visam oportunizar aos discentes uma aprendizagem significativa da língua portuguesa, pautada no respeito às variedades linguísticas e na apropriação da norma ortográfica.

Diante do exposto, a pesquisa-ação foi finalizada com a certeza de dever cumprido, acreditando que este trabalho alcançou o pretendido ao apresentar propostas interventivas que contribuem com o ensino de ortografia de modo reflexivo, baseado no respeito às variedades linguísticas e na crença de que os alunos, com ou sem deficiência, podem participar efetivamente da sociedade letrada em que todos estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Verba Volant**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 167-200, 2011. Disponível em: <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/abaurre2.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: ArtMed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARBOSA, J. B. Meu aluno escreve “peixe”!: contribuições da fonologia para entender desvios de escrita. *In*: SUÁREZ ABREU, A.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. (org.). **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 33-48.

BARBOSA, P. M. R. Emilia Ferreira, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. **Educação pública**, Rio de Janeiro, 9 jun. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreira-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa [5ª a 8ª séries]. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. São Paulo: Fundação Vanzolini, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: resultados e metas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:
 <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4731925>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa [1ª a 4ª séries]. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 2. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a06.pdf> . Acesso em: 25 mar. 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de lingüística na alfabetização. *In*: COELHO, S. N. (org.). **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 2. p. 72-83. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. C. Aspectos da ortografia. *In*: SILVA, M. (org.). **Ortografia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-52.

CAGLIARI, L. C. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 47-66, set. 2001. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14558/9718>. Acesso em: 25 mar. 2021.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018 (PDAD)**: Recanto das Emas. Brasília: Codeplan, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Recanto-das-Emas.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

DIAS, F. M. A. *et al.* Um diálogo entre autismo e a sociolinguística. **Revista Philologus**, [s. l.], v. 25, n. 75, p. 2995-3010, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009**. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2009. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/noticias/junho%202014/LEI-DF-2009-04317-AT.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 407, de 22 de novembro de 2019. **Estratégia de Matrícula 2019**. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/EM_2019_BONECA_final14-11-1.pdf. Acesso em: 8 abr.2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Pedagógico: a escola e seu papel na formação crítica do cidadão**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cef_301_recanto_das_emas.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREITAG, R. M. KO; LIMA, G. O. S. **Sociolinguística**. São Cristóvão: CESAD, 2010.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

- GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/arquivos/10749-39705-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. [Entrevista concedida a] Revista Virtual de Estudos da Linguagem. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 1-3, ago. 2007. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_entrevista_labov.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MARINE, T. C.; BARBOSA, J. B. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 185-215, jan. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2016v19n1p185>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23161>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- MARTINS, L. M. B. **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185213>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- MARTINS, L. M. B. **O Letramento de estudantes com deficiência**. Brasília: EAPE/SEDF, 2016.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.
- MORAIS, A. G. A norma ortográfica do Português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (org.). **Ortografia na sala de aula**; Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NOTARI, V. F. **Translineação em enunciados escritos infantis**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de

Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4303>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SANTOS, A. S.; MELO, R. M. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 115-132, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31654>. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1654>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SENE, M. G. **Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II**: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153166>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SEVERO, C. G. A comunidade de fala na sociolinguística laboviana: algumas reflexões. **Voz das Letras**, Concórdia, n. 9, p. 1-17, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237690131_A_COMUNIDADE_DE_FALA_NA_SOCIOLINGUISTICA_LABOVIANA_ALGUMAS_REFLEXOES. Acesso em: 27 mar. 2021.

SILVA, T. Cristóforo. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

VANIN, A. A. Considerações relevantes sobre definições de ‘comunidade de fala’. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 31, n. 2, p. 147-153, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i2.6367>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6367>. Acesso em: 27 mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de intervenção

Título

DESVIOS DE ORTOGRAFIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: APLICATIVO E ATIVIDADES COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO DISTRITO FEDERAL

Público-alvo

Alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola do Distrito Federal

Tema

Desvios ortográficos na escrita

Problematização

Ao longo dos anos, em docência em turmas inclusivas e nos últimos anos atuando como professora em sala de recursos Generalistas, nos anos iniciais, do Ensino Fundamental, foi observado que os alunos com deficiência apresentavam muitos desvios de ortografia e conseqüentemente, muitas vezes, eram excluídos de atividades ligadas à prática da escrita formal da língua por não serem considerados apto a realizarem tais atividades.

Justificativa

Da problemática surgida, emerge a necessidade de entender como se dá o processo de aquisição da escrita e como contribuir para a aprendizagem da língua materna sem menosprezar as variedades linguísticas e sem excluir nenhum aluno do seu direito de aprender as convenções ortográficas da língua portuguesa.

Objetivos

- Analisar os desvios ortográficos apresentados pelos alunos atendidos em uma sala de recursos do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal;
- Apresentar estratégias de ensino-aprendizagem que possam minimizar os desvios ortográficos dos alunos em questão;
- Repensar o fazer pedagógico que ajude os alunos a melhorar a escrita, respeitando as variações linguísticas.

Metodologia/Estratégias de ação (Desenvolvimento)

Para realização desta proposta, será adotada uma metodologia para analisar os desvios ortográficos decorrentes da interferência da fala na produção da escrita, a frequência com que eles ocorrem nas produções escritas dos alunos e como entender as razões que os levam a cometerem. Solicitaremos aos participantes da pesquisa que escrevam, seguindo uma proposta apresentada pela professora, a partir daí, será analisado os principais desvios apresentados nas escritas dos alunos com embasamento em alguns referências teóricas, a fim de entender as origens das inadequações linguísticas mais recorrentes. Diante disso, será elaborado estratégias que possibilitarão aos alunos um melhor domínio da escrita.

Recursos pedagógicos

Caixa denominada Mágica para despertar o interesse nos alunos em escreverem os itens contidos dentro dessa caixa. Vídeo feito pela professora para que os alunos assistam e depois realizem a atividade proposta no vídeo. Uso do aplicativo *WhatsApp* para envio de fotos, vídeos e áudios referentes às atividades feitas pelos alunos.

Resultados esperados

Com esta pesquisa, espera-se minimizar e entender os desvios ortográficos apresentados por alunos com deficiência física, deficiência intelectual e TEA.

Avaliação

Os alunos serão avaliados quanto à participação nas atividades propostas e pelo interesse em escrever conforme a norma ortográfica.

Referências

BORTONI-RICARDO S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione. 1999.

CAGLIARI, G. M.; CAGLIARI, L. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: Apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, A. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação de crianças e/ou adolescentes como participantes de pesquisa

Título do Projeto: DESVIOS DE ORTOGRAFIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: APLICATIVO E ATIVIDADES COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO DISTRITO FEDERAL

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A (O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada (o) a participar do estudo intitulado **DESVIOS DE ORTOGRAFIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: APLICATIVO E ATIVIDADES COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO DISTRITO FEDERAL** por ser aluno da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste trabalho é identificar e descrever os desvios ortográficos presentes em produções textuais escritas por alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) escreva palavras e/ou redija um texto a partir de uma proposta de escrita textual que faremos a ele. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício (s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de língua portuguesa em nossa região, pois a partir da identificação dos desvios de ortografia presentes em textos escritos poderemos compreender os motivos que levam os alunos a apresentar tais erros de escrita. Cabe mencionar que a partir da compreensão dos problemas de escrita dos alunos, podemos ainda elaborar atividades mais eficazes e fornecer subsídios ao professor de língua portuguesa no tratamento de tais ocorrências linguísticas no dia-a-dia da sala de aula. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – coleta de textos e/ou palavras e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: DESVIOS DE ORTOGRAFIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: APLICATIVO E ATIVIDADES COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO DISTRITO FEDERAL

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) _____ sob minha responsabilidade será submetida (o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará o tratamento dela (*ou dele*). Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Recanto das Emas – DF,//.....

Assinatura do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura da criança (*ou do adolescente*): _____

Documento de Identidade (se possuir): _____

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Telefones de contato:

Pesquisador: Juliana Bertucci Barbosa

Telefone: (34) 99160550

E-mail: julianabertucci@gmail.com

Pesquisador: Luzia Rosa de Souza

Telefone: (61) 991784904

E-mail: luzirosa@hotmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo Telefone 3318-5776.

APÊNDICE C - Autorização da direção da escola



Uberaba, 01 de julho de 2019.

À Direção da Escola Centro de Ensino Fundamental 301.

Assunto: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Solicito autorização da direção desta escola para que Luzia Rosa de Souza, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), colete dados, nesta unidade escolar, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa de Mestrado sob a minha orientação. Ressalto que a escola e todos os participantes da pesquisa **não terão seus nomes divulgados**, serão tratados por letras ou números.

Caso a autorização seja deferida, solicito, respeitosamente, que, neste documento, seja assinalado o resultado (abaixo) e conste o carimbo e a assinatura do responsável pela unidade escolar.

Contamos com o apoio da direção da escola e coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente.

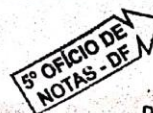

PROFA. DRA. JULIANA BERTUCCI BARBOSA
 Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
 UFTM-Uberaba e Orientadora do Projeto

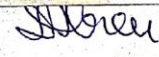
Resultado:

- () deferido
 () indeferido

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar.

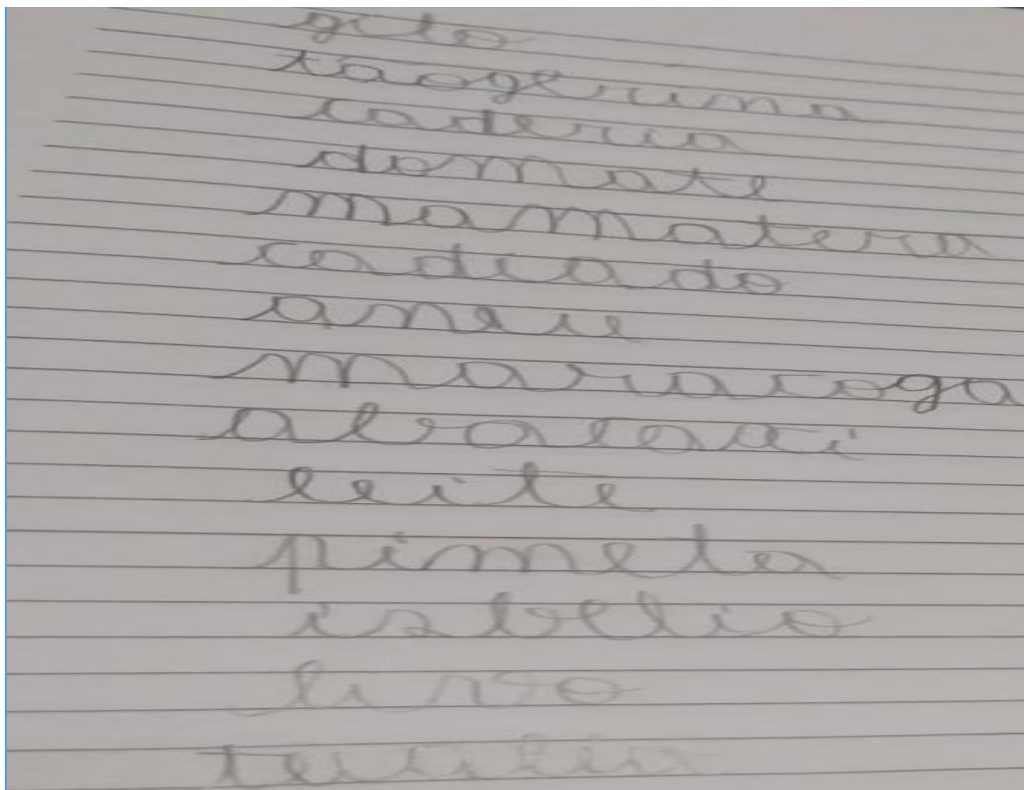
Data da autorização: 06/08/2019



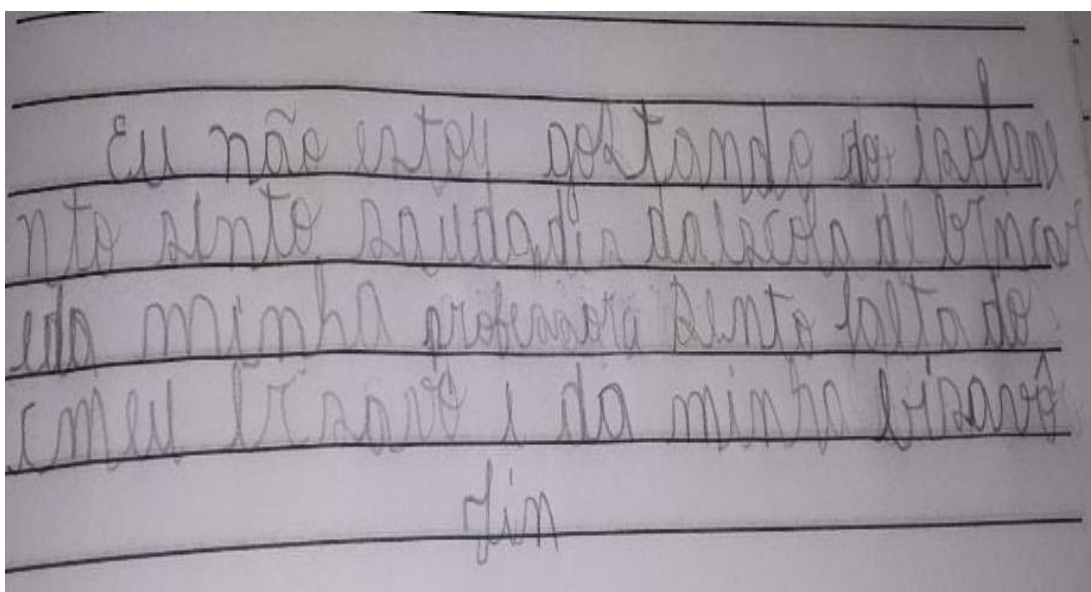

Luciana Abreu
 Vice-Diretor / Mat. 27.348-1
 CEF 301 Recanto das Emas
 DODF nº 01 pag. 26 de 02/01/2017

APÊNDICE D - Diagnóstico dos desvios de ortografia (foto dos textos originais)

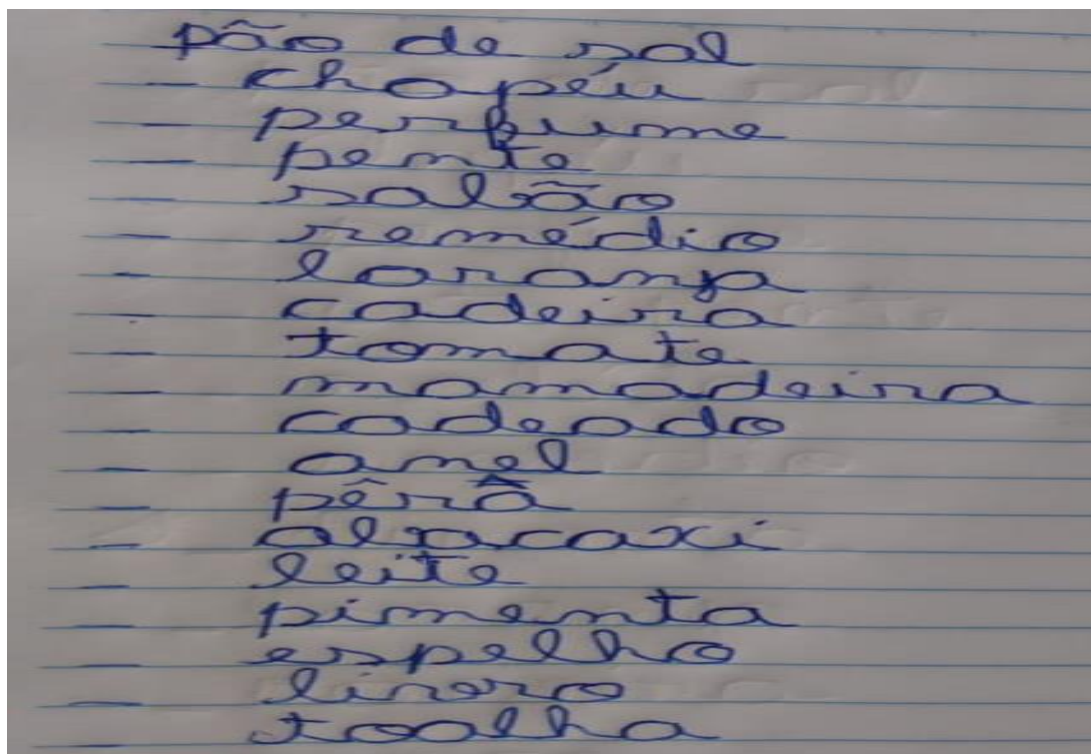
A1 - 3º Ano - TEA e TDAH - (Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)



A1 - 3º Ano - TEA e TDAH - (Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)



A2- 5º ano – DI e TEA (Deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista)



A2- 5º ano – DI e TEA (Deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista)

Eu estou bem e eu vou ao trabalho para casa dos meus amigos brincar com eles eu não estou gostando da quarentena Por que eu quero volta a ir para a escola ver os meus amigos da escola e brincar com eles e ver o meu professor e minha professora

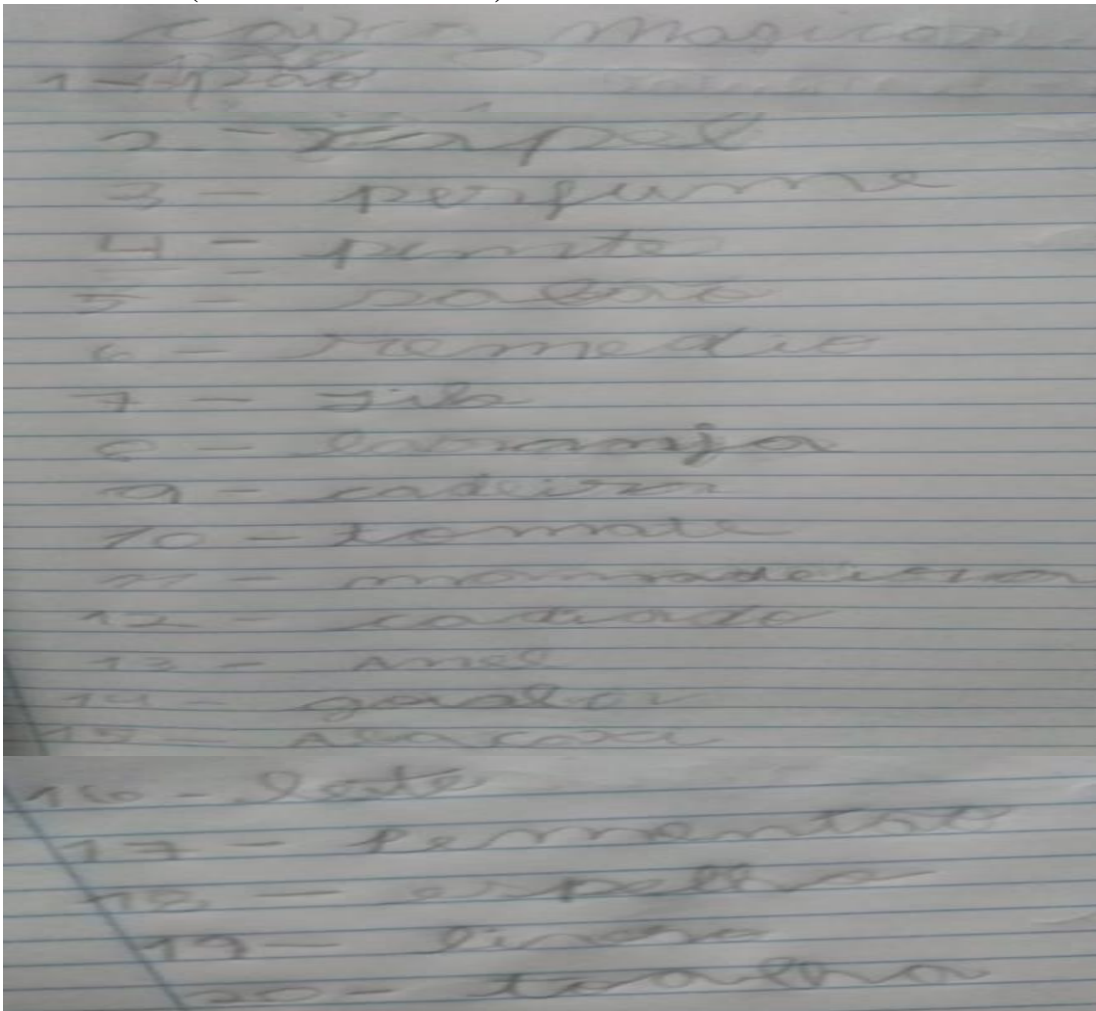
A3 - 5º Ano – DI e TEA (deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista)

PÃO, CHAPEU, PERFUME, PENTE, SABÃO
 REMÉDIO, LARANJEIRA, Cadeira, MANEIRA
 CADERNO, ANEL DE BRINDE, MANGA, ABACAXI,
 LEITE, GENÓVIA, ESPELHO, LIVRO DE HISTÓRIA
 TUALHA.

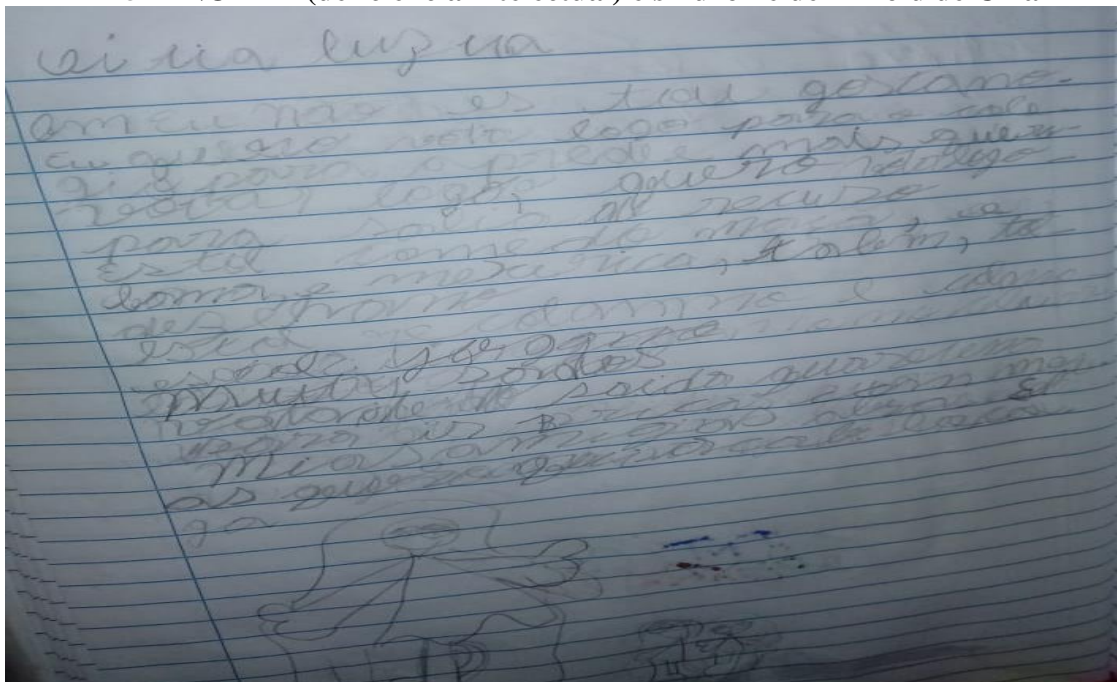
A3- 5º Ano – DI e TEA (deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista)

Gostei o pensamento, mas to com vontade de ir para
 lugar tipo: Park, cinema, shopping e lá a casa da prima.
 A escola bom... eu gosto de matemática e ciência
 e história.
 E eu gosto de jogar, porque eu posso jogar com meus
 amigos nem precisa sair.
 E brincar em pensamento com o livro tudo até
 ler o livro.

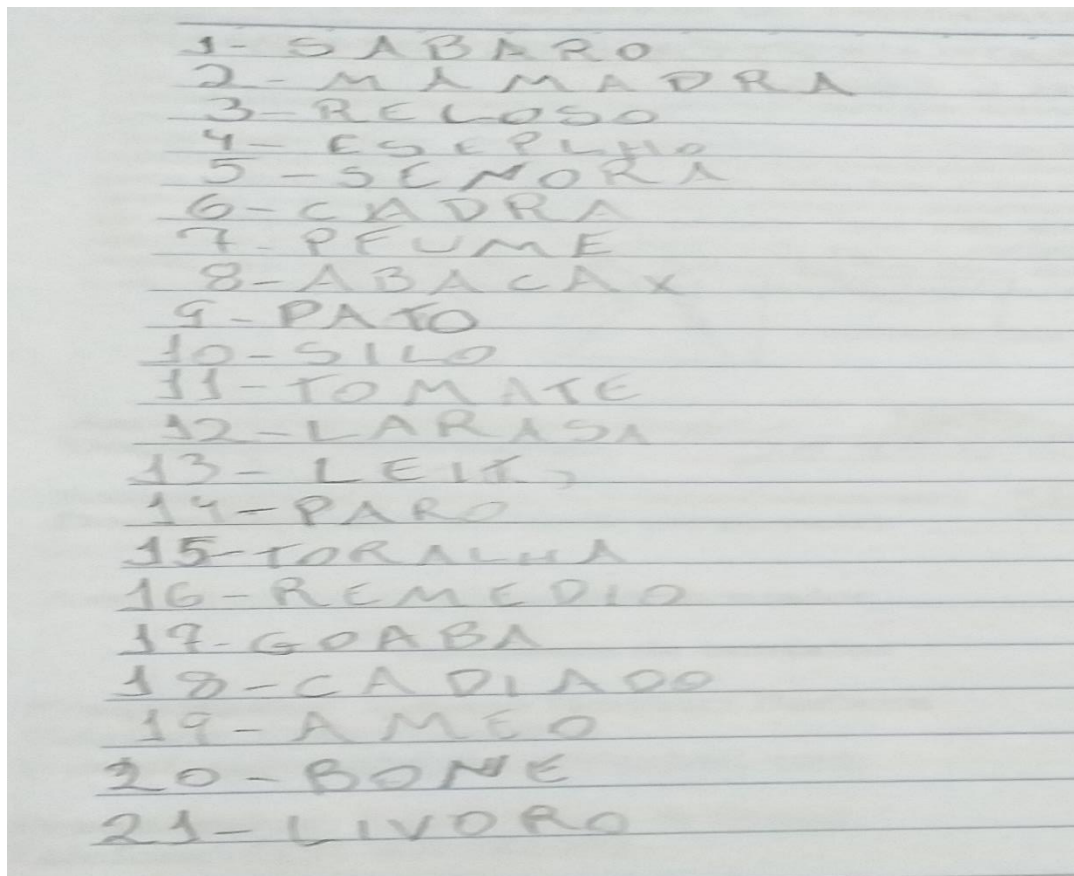
A4 - 5º ANO - DI (deficiência intelectual) e síndrome de Arnold de Chiari



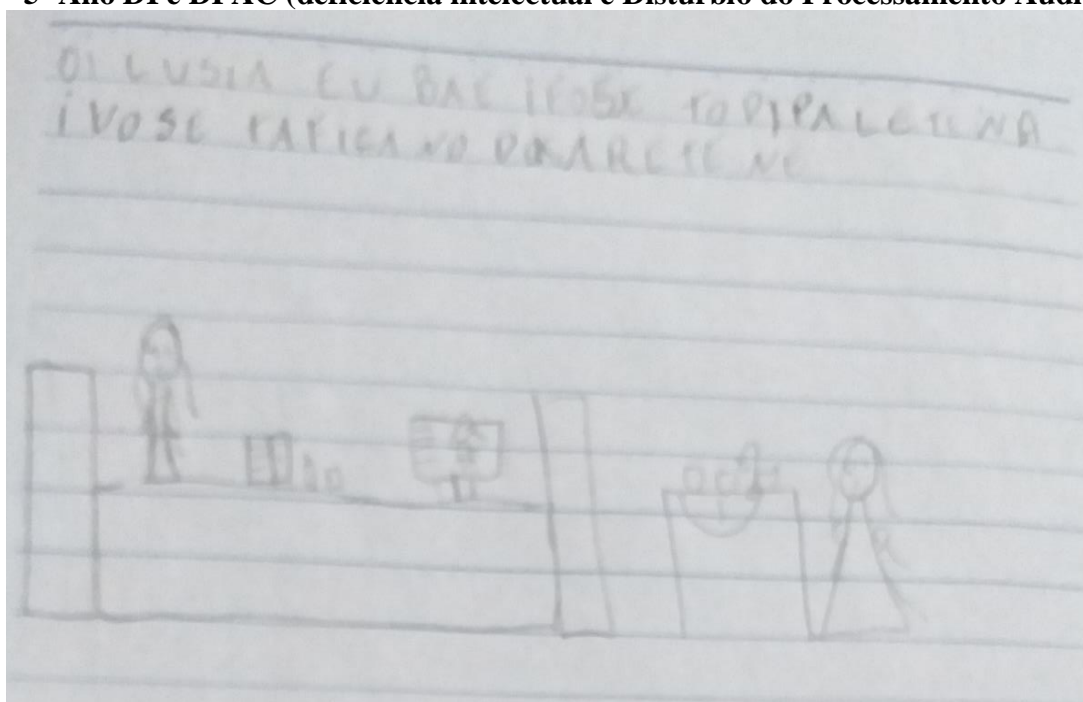
A4 - 5º ANO - DI (deficiência intelectual) e síndrome de Arnold de Chiari



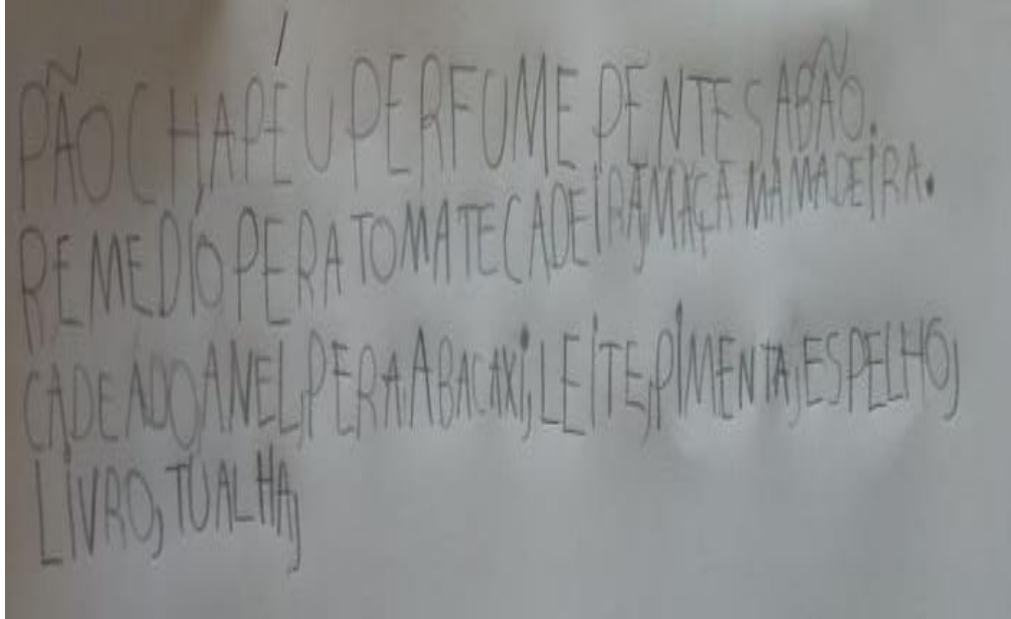
A5 – 5º Ano DI e DPAC (deficiência intelectual e Distúrbio do Processamento Auditivo Central)



A5 – 5º Ano DI e DPAC (deficiência intelectual e Distúrbio do Processamento Auditivo)

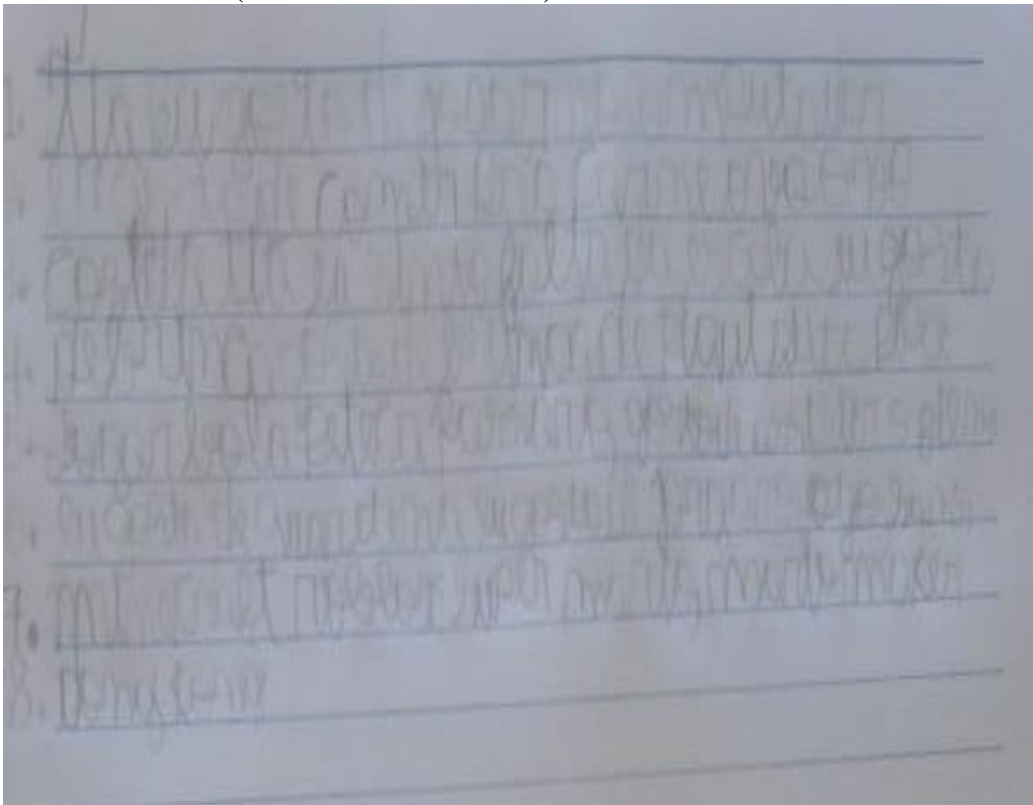


A6- 3º Ano – DI (deficiência Intelectual)



PAO CHAPÉ U PERFUME PENTE SABAÓ.
REMEDIO PERA TOMATE CADEIRAMACA MA MADEIRA.
CADEADANEL PERA ABACAXI, LEITE, PIMENTA, ESPELHO,
LIVRO, TUALHA

A6- 3º Ano– DI (deficiência Intelectual)



1. ALMOGADOVA
2. ALMOGADOVA
3. ALMOGADOVA
4. ALMOGADOVA
5. ALMOGADOVA
6. ALMOGADOVA
7. ALMOGADOVA
8. ALMOGADOVA

A7- 3º ANO – DF (Deficiência física)

1 - Pão	16 Almoço
2 - Água	17 Almoço
3 - Refeição	18 Almoço
4 - Leite	19 Almoço
5 - Doação	20 Almoço
6 - Leite	
7 - Leite	
8 - Leite	
9 - Leite	
10 - Leite	
11 - Leite	
12 - Leite	
13 - Leite	
14 - Leite	

A7- 3º ANO – DF (Deficiência física)

Não fez o texto

A8- 3º ANO – DF (Deficiência física)

pão
 chapéu
 perfume
 pente
 salões
 remédio
 gula

A8- 3º ANO – DF (Deficiência física)

a quarentena em minha
 casa está muito bem, pois
 faço muita coisa na minha
 residência. gosto de ler
 com a minha irmã, andar de
 bicicleta e assistir televisão.
 comer e dormir.

APÊNDICE E – Tabelas com a reprodução de todas as escritas dos alunos

Os quadros 13 e 14 a seguir contêm a reprodução de todas as escritas dos alunos, tanto da atividade 1 quanto da atividade 2, e fazem a separação dos desvios por aluno, agrupando cada desvio de acordo com os grupos mencionados em Bortoni-Ricardo (2005).

Quadro 13 - Tipologia dos desvios de ortografia da atividade 1 – palavras²⁰

GRUPO 1 - Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.							
GRUPO 2 - Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.							
ALUNO (A) /Ano	DEFICIÊNCIA ²¹	GRUPO 1			GRUPO 2		
		DESVIO	FORMA PADRÃO	NATUREZA	DESVIO	FORMA PADRÃO	NATUREZA
A1 3º Ano	TEA	mama ^l era domate isbelio	mamadeira tomate espelho	Troca de surda por sonora ou vice e versa (/d/t/-p/b)	mama ^l era	mamadeira	Monotongação
		gilo maracoga tãogerina	jiló maracujá tangerina	Acentuação	cad ^l ado tualia	cadeado toalha	Neutralização da vogal átona
		gilo maracoga	Jiló maracujá	Troca de letra (j/g)	maracoga	maracujá	Hipercorreção
		caderia	cadeira	Acréscimo de letra	aneu	anel	Vocalização – transformação de som consonantal em vogal
					isbelio tualia	espelho toalha	Elevação da vogal pré-tônica inicial e despalatalização da palatal sonora /lh/
					livo	livro	Simplificação dos grupos consonantais com supressão da segunda consoante
A2 5º Ano	DI/TEA	Nenhum desvio	-----	-----	Nenhum desvio	-----	-----
A3 5º Ano	DI/TEA	chapeu remédio historia cadeado	chapéu remédio história cadeado	Acentuação	pe ^l fume tualha	perfume	Queda do R em apagamento da coda em final de sílaba CVC Neutralização da vogal átona
		bricedo	brinquedo	Troca de letras (/q/c)			
A4 5º Ano	DI	xapel gilo	chapéu jiló	Troca de letra (ch/x, j/g)	cad ^l ado	cadeado	Neutralização da vogal átona
		remedio jilo	remédio jiló	Acentuação	pe ^l mentão xapel	Pimentão chapeu	Hipercorreção
		siló reloso laraşa	jiló relógio laranja	Troca de sonora por surda (j/s/-g/s)	pe ^l fume	perfume	Queda do R em apagamento da coda em final de sílaba CVC.
		remedio bone silo reloso	remédio boné jiló relógio	Acentuação	goaba senora reloso mamadra cadra	goiaba cenoura relógio mamadeira	Monotongação

¹³ Atividade sem interferência de oralidade por parte de terceiros.

²¹ DI corresponde a deficiência intelectual; TEA corresponde a Transtorno do Espectro Autista; DF corresponde a deficiência física.

A5 5º Ano	DI	senora ameo	cenoura anel	Trocas de letra (c/s - n/m)	cadeado	cadeado	Neutralização da vogal átona
		espelho toalha livro sabão	espelho toalha livro sabão	Acréscimo de letras	ameo	anel	Vocalização – transformação de som consonantal em vogal
		abacaxi leite laranja	abacaxi leite laranja	Omissão de letras			
A6 3º Ano	DI	remédio	remédio	Acentuação	toalha	toalha	Neutralização da vogal átona
A7 3º Ano	DF	cadeado	cadeado	Troca de surda por sonora e vice e versa (/d/t/)	cadeado	cadeira goiaba cenoura	Monotongação
		xaguei ramete mixilica perfume mamadeira anel cenoura livro	chapéu remédio mexerica perfume mamadeira anel cenoura livro	Trocas de letras (cha/x ; p/g; e/a/; r/l; m/n,etc.)	mixilica	mexerica	Neutralização da vogal átona
		perfume	perfume		Perfume	perfume	Queda do R em apagamento da coda em final de sílaba CVC
		ameo xilola sivu	anel cenoura livro		ameo	anel	Vocalização – transformação de som consonantal em vogal
A8 3º Ano	DF	remédio gilo	remédio jiló	Acentuação e Troca de letras (/j/g/)	Nenhum desvio	-----	-----

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14 - Tipologia dos desvios de ortografia da atividade 2 – texto²²

ALUNO (A) /ANO	Deficiência	ESCRITA/TRANSCRIÇÃO ²³	ESCRITA PADRÃO	DESVIOS ENCONTRADOS	
				GRUPO 1	GRUPO 2
A1 3º Ano	TEA	Eu não estou gostando do isolamento sinto saudades da escola de brincar da minha professora sinto falta dos *meu bisavo e da minha bisavó Fin	Eu não estou gostando do isolamento. Sinto saudades da escola, de brincar e da minha professora. Sinto falta do meu bisavô e da minha bisavó. Fin.	Translineação: isolamento (isolamento) Acentuação: bisavó (bisavô); Troca de letra: Fin (Fim)	Hipossegmentação: da escola; da (e da).
A2 5º Ano	DI/TEA	eu estou bem e eu vou as vezes para casa dos meus amigos brincar com eles, eu não gosto da Quarentena Por que eu quero volta a ir para a escola e brincar com eles e ver o meu professor e minha professora	Eu estou bem e eu vou às vezes (vou) para casa dos meus amigos brincar com eles, eu não gostando da quarentena porque eu quero voltar a ir para a escola e brincar com eles e ver o meu professor e minha professora.	Uso indevido de maiúsculas e/ou minúsculas: “eu” estou bem (...); “(...)” eu não gosto da Quarentena (...). Separação silábica: gosta-ndo.	Nenhum desvio

¹⁵ Atividade sem interferência de oralidade por parte de terceiros.

²³ * Letra não identificada (...) faltou completar a ideia (aparece na leitura).

A3 5º Ano	DI/TEA	Gostei a quarentena mais tô com vontante de ir agu lugar tipo Park, cinema, viaje e ir a casa primo. A a escola bom... eu gosto de matemática e ciência e intervalo. E eu gosto de joga , porque eu posso jogar com meus amigos nem preciso sair E brinca em quarentena bom eu brinco tu do ate carrinho (...)	Gostei (d) a quarentena mas estou com vontade de ir a algum lugar, tipo: park, cinema, viaje e ir (para) a casa (do) primo. A escola, bom... eu gosto mais de: matemática e ciências e intervalo. E eu gosto de jogar, porque eu posso/vou jogar com meus amigos (mesmo que) precise sair (falar com eles). E brincar em quarentena, bom, eu brinco (de) tudo, até (de) carrinho (eu pego os brinquedos)	Supressão de letra: agu (algum). Acentuação: matemática (matemática); ciência (ciências); ate (até).	Afêrese: (supressão de uma sílaba): tô (estou) Desnasalização da vogal átona final: agu (algum). Apagamento do R: joga (jogar); brinca (brincar).
A4 5º Ano	DI	Oi tia luzia b*m Eu não es tou gostano – (...) eu quero vota logo para o colégio para apredece mais quero vota* logo , quero vota logo para salia de recuso Estou comedo maçã, banane mexerica, tab*m , to dezehano estou reco*amno e colano estou jorgano no m* celu (...) (...) mui*a* sa*dos vatade de saide* quarentena para (...) ir Bricar com m* (...) mias amigas abras El- as quero qui * acabe loco - go (...) (...)	Oi tia Luzia Bem, eu não estou gostando (muito dessa quarentena) eu quero votar logo para o colégio para aprender mais. Quero voltar logo, quero voltar logo para salinha de recursos. Estou comendo maçã, Banana, mexerica, também estou desenhando. Estou recortando e colando. Estou jogando no meu celular (claro) muita saudades vontade de sair dessa quarentena para abraçar (meus colegas, meus amigos) minhas amigas (brincar com elas) abraçar elas e quero que acabe lo - go (essa quarentena (...))	Acréscimo, troca e supressão de letras: luzia (Luzia); apredece (aprender); comedo (comendo) banane (banana); dezehano (desenhando); jorgano (jogando); vatad (vontade) Uso indevido de maiúsculas e/ou minúsculas: luzia (Luzia); b*m (Bem); Eu (eu); Bricar (brincar). Separação silábica: El-as Acentuação: colégio Dificuldade na categorização gráfica e/ou funcional das letras: b*m (Bem); tab*m (também); reco*amno (recordando); sa*dos (saudades); abras (abraçar).	Hipersegmentação: (es tou) Hiposegmentação: (saide) Hipercorreção: (estol) Assimilação nd: (gostano/ jorgano/ dezehano/ reco*amno) . Desnasalização (apredece) apagamento do R: (apredece/ vota/ recuso) Despalatização: (mias) Neutralização: (qui)
A5 5º Ano	DI	Oi Luzia eu bae ifose to dipaletena Ivose taficano dkaretene	Oi Luzia! Eu (estou) bem e você? Estou de quarentena. E você, está ficando de quarentena?	Troca de surda por sonora e vice e versa (z/s/v/f): ifose (você) Acréscimo, troca e supressão de letras: Lužia (Luzia); bae (bem); vose (você) d (de); karetene (quarentena). Acentuação: vose (você)	Hiposegmentação: ifose (e você); dipaletena (de quarentena); taficano (está ficando); dkaretene (de quarentena). Afêrese: taficano Neutralização: dfi (de) Assimilação nd: ficano (ficando).
A6 3º Ano	DI	Tia eugostode jogar no computador eugostode comer pão carne ovo ovo cozidu tia eu sinto falta da escola eu gosto debrinca () gostode brincade pique auto *jogar bola, peteca, passaro , gostode as*tir o filme, eu gosto de quarentena , eugostode jogar o* Sans, minecraft, roblox, super mario, mar*macer, dong cong (...)	Tia eu gosto de jogar no computador, eu gosto de comer pão, carne, ovo cozido. Tia eu sinto falta da escola. Eu gosto de brincar (eu gosto de brincar de pique alto), *pipa, jogar bola, peteca, pássaro, gosto de *assistir (um) filme, eu gosto de quarentena, eu gosto de jogar o Sans, Minecraft, Roblox, Super Mario, Merrimack, donkey kong (É assim que eu gosto)	Acentuação: passaro (pássaro)	Hiposegmentação: eugostode (2x) (eu gosto de); gostode (2x) (gosto de); brincade (brincar de); debrinca (de brincar). Neutralização: cozidu (cozido). Apagamento do R: brinca (2x).
A7 3º Ano	DF	Não fez o texto	Não fez o texto	-----	-----
A8 3º Ano	DF	a quarentena em minha casa está muito bem, pois faço muita coisa na minha residência. gosto de brincar com a minha irmã, andar de bicicleta e assistir televisão. comer e dormi .	A quarentena em minha casa está muito bem, pois faço muitas coisas na minha residência. Gosto de brincar com a minha irmã, andar de bicicleta e assistir televisão, comer e dormir.	Uso indevido de minúsculas: a quarentena..., gosto ..., comer ... (início de frase/período)	Apagamento do R: dormi (dormir).

Fonte: Elaboração própria.