



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

RENATA APARECIDA BATISTA DOS SANTOS

**OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE UBERABA-MG: ANÁLISE E
ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA**

VOLUME I

**Uberaba
2020**

RENATA APARECIDA BATISTA DOS SANTOS

**OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE UBERABA - MG: ANÁLISE E
ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA**

VOLUME I

Dissertação 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 a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa

Uberaba
2020

Catálogo na fonte:

Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

S238d Santos, Renata Aparecida Batista dos
Os desvios ortográficos de alunos do ensino fundamental de uma sala de recursos multifuncionais de Uberaba-MG: análise e elaboração de estratégias para aquisição da ortografia / Renata Aparecida Batista dos Santos. -- 2020. 171 f. : il., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa
Contem caderno de atividades como apêndice

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Ortografia e soletração. 3. Língua portuguesa - Escrita. 4. Análise linguística. 5. Ensino fundamental. I. Barbosa, Juliana Bertucci. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

RENATA APARECIDA BATISTA DOS SANTOS

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.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: 1: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Banca Examinadora:

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

Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda
Instituição: IFSC – Campus Criciúma

Prof^a. Dr^a. Carla Regina R. O. Murad
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro /UFTM- Uberaba

Resultado: _____

Uberaba, 27 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho à minha família (sem eles seria mais difícil esta jornada de estudo) e a todos que contribuíram na concretização deste ideal.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a prova de que sonhos existem para serem idealizados, concretizados. E, nessa busca para tornar um sonho realidade, seria impossível caminhar sozinha. Foi preciso muito empenho, dedicação e ajuda.

Gratidão é a palavra!

Gratidão a Deus.

Gratidão à minha mãe, Flávia, pelo carinho, compreensão e paciência.

Gratidão aos meus filhos, Nathália e Thiago, que são a razão da minha vida, das minhas lutas e sonhos.

Gratidão ao meu grande amor, José Paulo, que sempre está ao meu lado seja nos momentos felizes ou tristes, incentivando-me a realizar sonhos e a conquistar ideais.

Gratidão ao meu tio Dedé (minha força espiritual) que, mesmo não estando mais entre nós, foi exemplo de esperança, perseverança e desejo de dias melhores.

Gratidão às minhas amigas e companheiras de estudo, Helenice e Soraya. Sem o apoio, sem a trocas de ideias e sem a paciência delas eu não aguentaria.

Gratidão aos meus alunos, fonte inspiradora de toda a pesquisa.

Gratidão a todos os colegas da escola onde leciono, especialmente à direção que sempre demonstrou atitude de incentivo e apoio.

Gratidão aos professores do Mestrado Profissional - Proletras/UFTM, sem exceção. Todos contribuíram significativamente na minha aprendizagem e na minha prática profissional.

Gratidão à minha orientadora, Juliana Bertucci Barbosa, que enalteceu minha escrita, suavizou minha jornada de estudo e soube dar o norte necessário para que eu pudesse concluir minha dissertação.

Gratidão!

“Ideias e verdades não são definitivas nem nos tiram inteiramente de dificuldades. Temos de nos habituar a reaprender constantemente em nossas ações, individuais ou coletivas: esse é um material infalível.” (MANTOAN, 2003, p. 8)

RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa-ação realizada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFTM) e tem como objetivo investigar as dificuldades no processo de aquisição da ortografia de Língua Portuguesa apresentadas pelos alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais do ensino fundamental I e II da Educação Básica e propor uma Roteiro de Atividades (intitulado “Divertigrafando”) a partir dos resultados encontrados. Investigamos diferentes aspectos da ortografia da Língua Portuguesa, a relação som-grafema e a influência da oralidade na escrita. Dessa forma, nesta pesquisa, além de, sucintamente, refletirmos sobre alfabetização e letramento, também discutimos a importância de atividades lúdicas e de jogos como mediadores desses processos, a partir de autores como Soares (2013), Bortoni-Ricardo (2013), Kleiman (2012), Cagliari (2007), Mantoan (2003), entre outros, no sentido de compreender algumas práticas de ensino capazes de atender crianças e adolescentes que apresentam alguma necessidade especial e/ou déficit cognitivo. É uma pesquisa que visa também à percepção da consciência fonológica dos alunos. A escolha do tema para investigação justifica-se no sentido de identificar quais seriam essas dificuldades e quais estratégias seriam passíveis de serem adotadas para um melhor desenvolvimento dessa habilidade. A proposta em sala de recursos multifuncionais privilegia um trabalho diferenciado, com uso de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos de aprendizagem. Portanto, trata-se de uma investigação essencial, na medida em que busca contribuir com um melhor desenvolvimento da alfabetização e letramento tanto de sujeitos típicos quanto atípicos, ou seja, aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE). Para o levantamento dos desvios de ortografia presentes na escrita dos alunos, primeiramente, elaboramos e aplicamos um teste diagnose de desvios de ortografia. Após essa etapa, selecionamos e classificamos, adaptando de Bortoni-Ricardo (2005) e Sene e Barbosa (2019), os tipos de desvios ortográficos. Além disso, elaboramos e aplicamos um questionário aos professores regentes dos alunos participantes da pesquisa para sondagem sobre as atitudes e práticas pedagógicas em relação à dificuldade com o ensino da ortografia. Com base nos resultados obtidos, elaboramos e aplicamos um conjunto de atividades lúdicas, reunidas no Roteiro “Divertigrafando”. Por fim, realizamos a aplicação de novo teste de escrita para comparação com resultados anteriores e assim verificamos se esses instrumentos são realmente eficazes na aquisição da ortografia.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; desvios ortográficos; intervenção; sala de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

The present work is the result of action research carried out with the Professional Master's Program in Portuguese Language and Literature (Profletras-UFTM) and it aims to investigate the difficulties in the process of acquiring Portuguese language orthography presented by students who attend a multifunctional resource class at the elementary and middle school levels of basic education. It also aims to propose an Activity Guide (entitled "Divertigrafando") from the results found. We investigated different aspects of Portuguese language orthography, the sound-letter (phoneme-grapheme) relationship, and the influence of orality on writing. Thus, in this research, in addition to briefly reflecting on literacy and initial writing instruction, the importance of fun activities and games as mediators of these processes is also discussed, from authors such as Soares (2013), Bortoni-Ricardo (2013), Kleiman (2012), Cagliari (2007), Mantoan (2003), among others, in order to understand some teaching practices capable of catering to children and teenagers who have some type of special need and/or cognitive deficit. This research is also aimed at the perceptions of the students' phonological awareness. Choosing to investigate this theme is justified in order to identify what the difficulties are and which strategies could be adopted to better develop orthographic skills. The proposal of working in a multifunctional resource class favors a differentiated work with the use of fun activities and learning games. Therefore, this is an essential investigation as it seeks to contribute to a better development of literacy and initial writing instruction of both typical and atypical subjects, that is, those with special educational needs (SEN). In order to survey the orthographic errors present in students' writing, we first elaborated and applied a diagnostic test of orthographic errors. After this stage, we selected and classified, adapting from Bortoni-Ricardo (2005) and Sene and Barbosa (2019), the types of orthographic errors. In addition, we also designed and applied a questionnaire to the teachers of the students participating in the research to survey attitudes and pedagogical practices regarding the difficulty in teaching orthography. Based on the results obtained, we designed and applied a set of pedagogical playful activities collect in Guide "Divertigrafando. Finally, we applied a new writing test for comparison with the previous results and thus verified if these instruments are truly effective in orthographic acquisition.

KEYWORDS: writing; orthographic errors; intervention; multifunctional resource classroom.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa da localização da escola pesquisada.....	44
FIGURA 2 – Sussurrofone.....	66
FIGURA 3 – Jogo Caça-rimas.....	67
FIGURA 4 – Coordenada silábica.....	68
FIGURA 5 – Jogo Casa das sílabas.....	68
FIGURA 6 – Aluno jogando Amarelinha silábica.....	69
FIGURA 7 – Autoditado.....	70
FIGURA 8 – Jogo Fábrica de palavras.....	70
FIGURA 9 – Produção textual de um dos grupos atendidos na sala de recursos.....	71
FIGURA 10 – Aplicação da atividade Sussurrofone.....	73
FIGURA 11 – Aplicação da atividade Caça-rimas.....	74
FIGURA 12 – Atividade Coordenada silábica.....	75
FIGURA 13 – Possibilidades para formação de palavras na Coordenada silábica.....	76
FIGURA 14 – Aplicação do jogo Casa das sílabas.....	76
FIGURA 15 – Possibilidades de formação de palavras no jogo Casa das sílabas.....	77
FIGURA 16 – Amarelinha silábica.....	78
FIGURA 17 – Palavras trabalhadas na amarelinha silábica.....	78
FIGURA 18 – Exemplo da atividade proposta no autoditado.....	79
FIGURA 19 – Exemplo do jogo Fábrica de palavras.....	80
FIGURA 20 – Poema “As borboletas”.....	81
FIGURA 21 – Alunos durante a realização do jogo Amarelinha silábica.....	84
FIGURA 22 – 1º exemplo de escrita/aluno 6.....	85
FIGURA 23 – 2º exemplo de escrita/aluno 6.....	85
FIGURA 24 – Amostragem de situações de construção da escrita promovidas no jogo Fábrica de palavras.....	86
FIGURA 25 – Produção textual dos alunos I.....	87
FIGURA 26 – Produção textual dos alunos II.....	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO I. Tipificações dos desvios de escrita no processo de aquisição de escrita.....	30
QUADRO II. Tipos de desvios conforme tipificação de Bortoni-Ricardo (2005).....	39
QUADRO III. Classificação dos alunos de acordo com a psicogênese da escrita.....	42
QUADRO IV. Classificação dos alunos de acordo com a especificidade apresentada.....	43
QUADRO V. Classificação dos desvios ortográficos – teste de escrita I.....	50
QUADRO VI. Classificação dos desvios ortográficos – teste de escrita II.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CF: Consciência Fonológica

MEC: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

PB: Português Brasileiro

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. EMBASAMENTO TEÓRICO.....	19
1.1. Reconhecimento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.....	19
1.2. Alfabetização e letramento.....	21
1.3. A consciência fonológica.....	23
1.4. A psicogênese da escrita.....	26
1.5. Desvios de ortografia e oralidade.....	30
1.6. A sala de recursos multifuncionais.....	34
1.7. A importância da ludicidade no ensino de língua materna na sala de recursos multifuncionais.....	36
2. METODOLOGIA E CORPUS.....	38
2.1. Etapas da pesquisa e critérios de análise de dados.....	38
2.2. O teste de diagnose de desvios de ortografia.....	40
2.3. Contextualização da escola e dos participantes da pesquisa.....	41
3. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	45
3.1. Análise do perfil social aplicado aos professores.....	45
3.2. Análise do perfil social aplicado aos alunos.....	47
3.3. Segunda parte do teste (teste escrito): atitudes em relação a tipos de variação.....	49
3.3.1. Teste de escrita I – Verificação dos desvios.....	49
3.3.2. Teste de escrita II – Verificação dos desvios.....	56
3.3.3. Análise dos desvios encontrados nos testes de escrita I e II.....	60
4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	64
4.1. Descrição do roteiro de atividades.....	64
4.1.1. Atividades propostas.....	64
4.1.2. Descrição das atividades.....	66

4.1.3. Descrição dos procedimentos de aplicação aos professores da sala de recursos multifuncionais e/ou alfabetizadores.....	72
4.2. Relato da aplicação das atividades propostas no roteiro.....	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES.....	96
Apêndice A. Perfil social aplicado aos alunos.....	97
Apêndice B. Questionário sobre as práticas docentes no ensino da Língua Portuguesa.....	99
Apêndice C. Teste de escrita I.....	102
Apêndice D. Teste de escrita II.....	105
Apêndice E. Plano de intervenção.....	106
Apêndice F. Roteiro de atividades: “Divertigrafando”.....	109
Apêndice G. Jogo Caça-rimas.....	161
Apêndice H. Caça-palavras rimado.....	162
Apêndice I. Coordenada silábica.....	164
Apêndice J. Autoditado.....	165
Apêndice K. Amarelinha silábica.....	168
Apêndice L. Casa das sílabas.....	169
Apêndice M. Autorização para a realização da pesquisa científica.....	170
Apêndice N. Modelo de autorização de uso de imagem.....	171

INTRODUÇÃO

Erros ou desvios de ortografia¹ em relação ao prescrito pela Gramática Tradicional, como apontam Sene e Barbosa (2018), estão presentes na escrita de alunos da Educação Básica de diferentes anos escolares. Essa constatação leva-nos a inferir que a ortografia merece atenção não somente na fase de alfabetização como também deve ser alvo de discussão em todos os diferentes níveis de escolaridade, inclusive com alunos da sala de recursos multifuncionais².

Cabe ainda mencionar que, como já apontado por muitos estudos linguísticos (CAGLIARI, 2009, BORTONI-RICARDO, 2005; SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011 e MIKAELA-ROBERTO, 2016, MOREIRA, 2018, SENE e BARBOSA 2018), as dificuldades em relação à ortografia, constantemente observadas em textos de alunos, são motivadas por dois fatores em especial: (i) os processos fonológicos que são resultados da transposição dos hábitos da fala para a escrita (BORTONI-RICARDO, 2005, SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011) e (ii) desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, ou seja, pelas características regulares e irregulares do sistema ortográfico (MORAIS, 2008, 2007; REGO, BUARQUE, 1999; BORTONI-RICARDO, 2005; MOREIRA, 2016).

Os professores de Língua Portuguesa, em sua maioria, ao se depararem com os desvios ortográficos produzidos por seus alunos, acabam reagindo negativamente por desconhecer, por exemplo, a interferência da oralidade no sistema alfabético-ortográfico (BARONAS, 2009; BARBOSA, 2016). Essa interferência se dá, em especial, quando o aluno

¹ A Ortografia é o conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa para a grafia das palavras e o uso de acentos, da crase e dos sinais de pontuação. Sobre ortografia, ainda é preciso lembrar dos acordos ortográficos envolvendo países cuja Língua Portuguesa representa o idioma oficial. O primeiro acordo foi realizado em 1931 com o objetivo de promover a unificação dos dois sistemas ortográficos, porém, não obteve êxito. No Brasil, houve reformas ortográficas nos anos de 1943, 1945, 1971 e 1973. Em 1986, no Rio de Janeiro, houve um encontro de todos os representantes dos países lusófonos, ficando estabelecido o acordo ortográfico de 1986, que também foi posteriormente inviabilizado. O último acordo ortográfico entre os países lusófonos entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2009. Esse acordo legitimou outra reforma ortográfica, estabelecendo mudanças em diferentes aspectos, como a inclusão das letras “K”, “W” e “Y” ao alfabeto português oficial. (BECHARA, 2009).

² A sala de recursos multifuncionais visa apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem disponibilizando às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado.

está apropriando-se das convenções ortográficas, o que justifica as hipóteses de escrita criadas sobre as formas ortográficas durante o período de escolarização.

Os estudos linguísticos, como os realizados no âmbito da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), apontam que o aluno já chega à escola dominando a modalidade oral, principalmente em situações de menor monitoramento, da sua língua materna, no entanto, existem variações regionais, sociais, linguísticas e econômicas que por vezes, distanciam o aluno da(s) norma(s) culta(s)³ brasileira na modalidade escrita em contexto de maior monitoramento. Esse distanciamento – entre a idealizada norma-padrão e o estigmatizado dialeto do aluno – acaba gerando dificuldades de aquisição da modalidade escrita pelo aluno, incluindo as normas ortográficas.

Outros fatores podem dificultar esse processo de aprendizagem, como metodologias inadequadas, dificuldade decorrente de distúrbios e/ou transtornos neurológicos ou psicológicos que afetam a área cerebral relacionada à linguagem. No entanto, o preocupante atualmente é o número crescente de alunos encaminhados ao atendimento na sala de recursos multifuncionais por questão das dificuldades apresentadas por eles, que podem ser pontuais, por imaturidade ou disfunção.

O trabalho nas salas de recursos multifuncionais visa complementar e não substituir o da sala regular, por meio de atividades diferenciadas, como atividades lúdicas, brincadeiras e jogos de aprendizagem, com o objetivo de minimizar os problemas apresentados através de intervenções realizadas em atendimentos formados com pequenos grupos de alunos e/ou individualmente dependendo da especificidade de cada um.

O índice elevado de alunos do Ensino Fundamental I e II encaminhados para o atendimento interventivo, com dificuldades de aprendizagem, sobretudo, na área da Alfabetização, tem desenvolvido uma preocupação tanto por parte dos professores das salas regulares quanto pelos professores da sala de recursos multifuncionais.

Nessas salas há alunos com laudos diversos, como deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), baixa visão e alguns que ainda estão em processo de avaliação para a identificação de possíveis síndromes, transtornos e/ou deficiência. Portanto, para o atendimento interventivo na sala de recursos multifuncionais, muitas vezes, não se tem um diagnóstico fechado se de fato, esses alunos apresentam alguma necessidade educacional

³ Nessa perspectiva, segundo Faraco (2008), cabe diferenciar o ensino/aprendizagem da(s) **norma(s) culta(s)**, que corresponde(m) à(s) variedade(s) presente entre os mais letrados, nos meios mais monitorados de fala e escrita, com a qual o aluno entrará em contato na escola, da **norma-padrão**, um modelo a ser seguido, também chamada de “Norma Curta”, por representar tão pouco a nossa realidade linguística e se ater somente às regras para o bem falar e escrever.

especial ou as dificuldades apresentadas são inerentes ao próprio processo de aquisição da linguagem escrita, decorrentes da imaturidade do aluno, das metodologias adotadas, dificuldades fonológicas, entre outros fatores.

A escolha do tema para investigação justifica-se no sentido de identificar quais são essas dificuldades e quais estratégias podem ser passíveis de serem adotadas para um melhor desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. Tentaremos buscar respostas para as questões abaixo:

1. Por que ocorrem os desvios ortográficos no processo de aquisição da escrita?
2. Como trabalhar a consciência fonológica com alunos da sala de recursos multifuncionais?
3. Por que é importante considerar a influência da oralidade na escrita?
4. É possível despertar a consciência fonológica através de jogos?
5. Numa sala de recursos multifuncionais, como lidar com esses questionamentos sobre a alfabetização e o letramento?

Portanto, trata-se de uma investigação essencial, na medida em que busca contribuir com um melhor desenvolvimento da alfabetização e letramento tanto de sujeitos típicos quanto atípicos (aqueles com necessidades educacionais especiais - NEE).

Assim, partindo desses apontamentos, neste trabalho temos como objetivos principais:

- (I) identificar e analisar os desvios ortográficos encontrados em um *corpus* constituído de testes de escrita espontânea por alunos que frequentam uma sala de recursos multifuncionais de uma escola pública da cidade de Uberaba, MG.
- (II) elaborar um Roteiro de Atividades Lúdicas – intitulado “Divertigrafando” - que contemple sugestões, estratégias didáticas e jogos lúdicos que poderão ser utilizados pelo professor do Ensino Fundamental que ministra aulas em uma sala de recursos bem como auxiliar professores alfabetizadores no desenvolvimento da escrita ortográfica de seus alunos.

Para atingirmos tais objetivos, organizamos esta dissertação da seguinte forma:

- ✓ Primeira seção (embasamento teórico): reúne o suporte teórico deste trabalho, em que revisitamos concepções, principalmente sobre a alfabetização e o letramento, a consciência

fonológica, a psicogênese da escrita, os tipos de desvios de ortografia e a oralidade. Além disso, ainda discutimos, sucintamente, sobre a importância do reconhecimento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, sobre a concepção de sala de recursos multifuncionais e sobre a relevância da ludicidade no ensino de língua materna na sala de recursos.

- ✓ Segunda seção: apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa, focalizando nas etapas de desenvolvimento deste trabalho, na metodologia utilizada no teste de diagnose de desvios de ortografia e na contextualização da escola e dos participantes da pesquisa.
- ✓ Terceira seção: apresentamos os resultados da coleta dos dados e a análise dos tipos de desvio de ortografia encontrados no teste de escrita dos alunos participantes da pesquisa.
- ✓ Quarta seção: apresentamos a proposta de intervenção, descrevendo o Roteiro de Atividades (intitulado “Divertigrafando”) elaborado e um breve relato de sua aplicação em sala de recurso multifuncional.

Ao final, tecemos algumas considerações e apresentamos os apêndices, incluindo o apêndice F, com o **Roteiro de Atividades “Divertigrafando”** em que foram reunidas as atividades didáticas produzidas e que poderão, como já ressaltado, ser utilizadas por outros professores de Língua Portuguesa.

1 EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesta primeira seção, apresentamos o referencial teórico utilizado para embasar esta pesquisa. Discutimos, principalmente, sobre a necessidade do trabalho e reconhecimento da variação linguística no ensino de língua, a relação entre o oral e o escrito, as tipologias de desvios de ortografia, questões sobre alfabetização e letramento, alguns resultados de pesquisas já realizadas sobre o assunto (desvios de ortografia) e esclarecemos como é realizado o atendimento na sala de recursos multifuncionais. Além disso, sucintamente, refletimos sobre o emprego de jogos lúdicos para ensino de Língua Portuguesa.

1.1 RECONHECIMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As implicações oriundas da correlação entre diversidade linguística e ensino de Língua Portuguesa ainda estão distantes de se esgotar, embora tenhamos avanços relevantes, desde a década de 80, como, por exemplo, o reconhecimento da variação linguística em documentos federais norteadores do ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998). Além disso, a interface entre a Sociolinguística Variacionista e o ensino de língua materna tem sido objeto de pesquisa e de obras de divulgação no cenário nacional (tais como as de BORTONI-RICARDO, 2005; GORSKI; COELHO, 2006; BAGNO, 2007; 2009, entre outros). Entretanto, apesar desses avanços, a aplicação empírica da Sociolinguística em sala de aula ainda é escassa (FARACO, 2011), sendo assim, necessário refletir, divulgar e capacitar os professores de Língua Portuguesa a considerarem esse tema em sala de aula desde as séries iniciais da Educação Básica (BARBOSA, MARINE, 2018).

Ademais, na perspectiva da Sociolinguística, ao ensinar língua materna, é preciso considerar que o aluno não é um papel em branco, pois, ao chegar à escola conhece e utiliza a sua variedade linguística de modo eficiente. Cabe, então, ao professor ensinar uma variedade que o aluno, na maioria das vezes, desconhece, partindo da norma culta sem desmerecer a variedade de identidade do aluno. Dessa forma, no processo de aprendizagem é importante que o aluno não apenas compreenda as diferentes situações de interação (oral e/ou escrita) que exigem conhecimentos específicos da língua, mas que as reconheça e saiba como comportar-se linguisticamente.

É preciso que, por meio da diversidade cultural e social, o professor oportunize atividades reflexivas em sala de aula. Para Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística não é uma deficiência da língua. Ao contrário, é um recurso posto à disposição dos falantes. Aprender na escola que existem modos diferentes de falar e escrever, que podemos selecionar e utilizar elementos da língua de acordo com as circunstâncias sociais, é um passo importante na formação do indivíduo. Vale considerar que diferentes formas de se expressar podem revelar objetivos comunicativos diferentes e denotam a diversidade cultural dos grupos e dos indivíduos, a partir da formação sociocultural.

Seguindo essa perspectiva, cabe, assim, destacar que a Sociolinguística não compreende a língua como algo estático e pronto. Ao contrário, a Sociolinguística reconhece que a língua pode sofrer mudanças na medida em que a sociedade também se modifica. Dessa forma, reconhecemos que os sistemas linguísticos sofrem influência social, histórica e cultural.

Por isso, ao ensinar ao falante uma variedade de prestígio da língua, o professor também precisa ter clareza da necessidade e a importância de respeitar a identidade cultural e linguística do aluno. Nessa perspectiva, o desvio (“erro”) é visto como princípio para a construção de conhecimentos sobre o uso da linguagem em diferentes situações de interação, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Sendo assim, podemos pontuar que as contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua são, segundo Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 10) a/o:

- (i) Definição apurada dos conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) Reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) Estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante de estereótipos linguísticos (cf. Lavov, 1972^a) facilmente identificados pela maioria dos falantes.

Em relação especificamente ao nosso objeto de pesquisa, a ortografia, Bortoni-Ricardo (2005, p. 83) destaca ainda que:

“quando lidamos com alunos que têm acesso limitado à norma culta em seu ambiente social, é preciso levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfosintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão. Os erros que cometem são sistemáticos e previsíveis quando conhecidas as características do dialeto em questão”.

Cabe ainda lembrar que, nos anos iniciais de alfabetização, a principal referência da língua para o aluno é a oralidade. E esse deve ser o ponto inicial para o trabalho de aquisição da escrita. Nesse processo, é primordial valorizar a variedade do aluno para que exista

interação, valorização e construção de novos conhecimentos. Tal ideia é, inclusive, prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2008, p. 14.):

O desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes das familiares, não acontece espontaneamente. Elas precisam ser ensinadas sistematicamente e isso ocorre, principalmente, nos anos iniciais da Educação Fundamental.

Por isso, o papel do professor como mediador no processo de aquisição da ortografia dos alunos na escola é de suma importância. Cabe ao docente estabelecer vínculos de respeito à identidade cultural e linguística de cada aluno, considerando as variedades linguísticas e propondo estratégias reflexivas sobre o funcionamento e uso de elementos da língua.

1.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo Cagliari (2002), um dos objetivos a serem alcançados na escola, na visão de muitos professores de língua materna, é a aquisição da ortografia⁴. Para esses mesmos professores, ainda de acordo com o autor, tal esforço de apreensão do sistema ortográfico deve começar e finalizar no período da alfabetização. Entretanto, especificamente sobre o processo de aquisição do sistema ortográfico, Cagliari (1999a) chama-nos atenção para o fato de que, mesmo após o sistema alfabético ser compreendido pela criança, muitos desvios ainda podem ser encontrados na escrita, pois a aquisição da escrita é um processo contínuo. Por isso, essa concepção que muitos professores têm de que a aquisição da escrita, e consequentemente da ortografia, deve se findar no Ensino Fundamental I é equivocada. Cagliari (1999a) ainda argumenta que a criança, inicialmente, apreende o sistema alfabético e, posteriormente, a escrita fonográfico-fonética, denominada escrita alfabético-ortográfica.

Dessa forma, como nosso objeto de estudo – a ortografia – envolve questões de alfabetização e em função de alguns informantes da pesquisa serem alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental I, cabe tecermos algumas considerações sobre alfabetização e, consequentemente, diferenciá-la de letramento. Entre os autores que discutem sobre alfabetização e letramento, uma das mais conhecidas é Magda Soares.

Para Soares (2004), mais do que afirmarmos que existe uma oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, devemos considerar que tal distinção extrapola a

⁴ Cabe destacar que, para Cagliari (1999a, 1990), a ortografia surge para amenizar os problemas da “variação linguística” entre os usuários da escrita de diversas regiões, porém a nossa sociedade tem a crença de que a ortografia das palavras refletirá na sua pronúncia correta. Essa ideia é considerada repleta de preconceitos, já que a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem função de anular a variação linguística na escrita, em nível de palavra.

dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita. Assim, para Soares (2004), “alfabetizar” “é levar ao alfabeto”, ou melhor, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades para ler e escrever.

Além disso, Soares (2004), assim como Cagliari (1999b), chama atenção para o fato de que a criança (e/ou adulto) deve entender que a escrita não é mera representação fala, pois a modalidade oral e a modalidade escrita são organizadas de maneira distintas. Seguindo essa perspectiva:

[...] define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes representações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, de caderno, cartaz, tela de computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte da ciência da escrita. (SOARES, 2003, p.91)

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20). Cabe lembrar, segundo Soares (2004), que a palavra “Letramento”⁵ foi introduzida muito recentemente na Língua Portuguesa e é só a partir dos anos oitenta que começou a ser utilizada em textos da área de Educação e de Linguística.

Segundo Tfouni (1995), letramento é um conjunto de aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito numa determinada sociedade. Com a aparição das máquinas durante a revolução industrial, viu-se a necessidade de formar pessoas “letradas” que soubessem manusear os equipamentos. Nessa concepção, chega-se à conclusão de que para o indivíduo ser “letrado” independe de sua condição de ser alfabetizado. Porém, pode-se depreender que a alfabetização e o letramento estão interligados. São constituintes

⁵ Segundo Soares (2004, p. 06), “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem”.

importantes no processo de construção de uma sociedade civilizada, capaz de exercer habilidades variadas independentemente do seu grau de escolarização.

(...) não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. (...). Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. (BRASIL, 2008, p. 13.)

Alfabetização e letramento são termos distintos no significado, todavia devem ser analisados como partes que se complementam na perspectiva da aquisição da leitura, da escrita, da ortografia e do entendimento do meio social. É importante esclarecer que ser alfabetizado não significa também ser letrado e vice-versa. Um indivíduo alfabetizado sabe ler e escrever. Um indivíduo letrado conhece, compreende a leitura e a escrita e é capaz de desenvolver estratégias de compreensão de acordo com sua necessidade e exigência das práticas sociais.

Kleiman (2007, p. 18) afirma que:

ensinar a um grupo de crianças a ler ou escrever uma receita, ou um rótulo, sem ter construído um contexto que justifique sua leitura ou escrita, em atividades que poderiam perfeitamente ser feitas com outros textos (não precisamos de um rótulo de leite condensado para procurar a letra M de Moça, por exemplo) produz o efeito de uma tarefa sem sentido e, portanto, muito mais difícil do que aprender a letra M na cartilha, no contexto de muitas sílabas e palavras com essa letra.

Soares (1998) considera que é possível e adequado alfabetizar letrando, ou seja, é necessário que o indivíduo viva práticas de leitura e de produção de textos, nas quais pode incorporar os conhecimentos sobre a língua. Vale destacar que não basta ao indivíduo o contato diário com textos diversos. Apenas isso não garante que este se aproprie da escrita alfabética. Dessa forma, é preciso ressaltar a colocação da autora sobre a diferença entre alfabetização e letramento:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Além desses conceitos, ligados à concepção de alfabetização e letramento, faz-se necessário rever a noção de “consciência fonológica”, que abordaremos na próxima subseção.

1.3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Tolchinsky (1995) afirma que o uso da língua é transparente, pois falamos através dela sem vê-la, ou seja, o uso da língua é implícito (embora o conhecimento metalinguístico seja

explícito). De acordo com essas considerações, tais aspectos se relacionam com a capacidade de segmentar palavras. Ainda segunda a autora, os bebês com poucos meses de vida já distinguem os diferentes sons de sua língua. Daí, conclui-se que tal habilidade seja transparente, implícita e inconsciente e que a nossa capacidade de emitir e distinguir sons nos acompanha desde o nascimento.

Para Silva (2020), no **Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**⁶, a consciência fonológica e a consciência fonêmica são termos ligados ao conhecimento dos falantes quando associam os sons, ou seja, quando consideram a sonoridade. Para a autora, a sonoridade da fala é expressa nas palavras que pronunciamos. As palavras são formadas por sílabas e as sílabas são formadas pelos sons. Assim, para compreendermos o que são consciência fonológica e consciência fonêmica, é preciso, inicialmente, considerar o que e se os falantes sabem sobre como é a organização da sonoridade. Existem fatos que comprovam tal asserção. De acordo com os estudos de Silva (expostos no glossário CEALE - 2020), os falantes sabem identificar sons específicos nas palavras e o que contribui para isso são as atividades de leitura e escrita no ambiente escolar. A autora chama a capacidade de identificar e manipular sons individuais de consciência fonêmica.

Dessa forma, conforme Silva (exposto no glossário CEALE - 2020), o falante é capaz de identificar que a diferença entre as palavras *faca* e *vaca* está no som inicial que é /f/, em *faca*, e /v/, em *vaca*; *tia* e *dia*, em que o som inicial é /t/, em *tia*, e /d/ em *dia*; bem como é capaz de identificar e manipular os demais sons dessas palavras. O falante, ainda, é capaz de identificar sons individuais, de separar palavras em sílabas, perceber o tamanho de uma palavra em relação a outra, identificar semelhanças sonoras entre palavras ou parte das palavras e é também capaz de segmentar e manipular sílabas e sons (rimar ou substituir sons específicos). Quando o falante desenvolve todas essas habilidades podemos afirmar que ele adquiriu a consciência fonológica.

Para a pesquisadora, o conceito de consciência fonológica é mais abrangente do que o de consciência fonêmica, pois enquanto a consciência fonêmica trata da habilidade consciente de saber reconhecer sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra, a consciência fonológica é a habilidade consciente de saber lidar e reconhecer não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras. O desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita revela que

⁶ Para maiores informações, consultar o site do Glossário CEALE em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/folhade-rosto>.

atrasos nesse processo estão relacionados a lacunas no processo de aprendizagem. Silva (ainda no glossário do CEALE) conclui que o desenvolvimento da consciência fonológica permite uma melhor aprendizagem das relações entre as letras e os sons.

Bortoni-Ricardo (2005) e Capovilla (2000, 2003) também apontam para a importância da consciência fonológica no processo de aquisição da escrita e da ortografia. Para essas autoras, consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a mera percepção do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. Essa habilidade está associada tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos (CARVALHO, ALVAREZ, 2000).

Segundo Capovilla (2000), a consciência fonológica desenvolve-se lentamente (por etapas) à medida que o aluno vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

Além disso,

Enquanto a consciência de segmentos suprafonêmicos desenvolve-se de modo espontâneo, o desenvolvimento da consciência fonêmica necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético (Morais, 1995). A precedência da consciência suprafonêmica em relação à consciência fonêmica é devida ao fato de que sílabas isoladas são manifestadas como unidades discretas da fala, o que não ocorre com os fonemas. Segundo Morais (1995), para a consciência de fonemas são necessárias instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética, no intuito de familiarizar a criança com o mapeamento que esta escrita faz dos sons da fala. Vale ressaltar que as instruções para o desenvolvimento da habilidade de manipular os sons da fala, bem como as instruções para desenvolver a habilidade de converter esses sons em escrita e viceversa, devem ser realizadas de modo a tornar explícito à criança estas correspondências (CAPOVILLA, 2003).

Entretanto, é importante salientar que, do ponto de vista pedagógico, a consciência fonológica em seus diversos níveis, léxico, silábico e fonêmico não é uma simples habilidade a ser mecanicamente treinada, mas uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, a qual está estreitamente relacionada à própria compreensão da modalidade oral.

Bortoni-Ricardo (2005) confirma o posicionamento defendido de que a CF é um instrumento eficaz e auxiliar no processo de alfabetização. Além disso, Programas do governo federal, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dispõem de alguns materiais no site do MEC que contemplam esse trabalho. Dentre eles, encontramos no Portal do Professor⁷, algumas propostas de aula com a caixa de jogos de alfabetização, como a desenvolvida pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

⁷ Ver link: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49126>

O jogo Caça-rimas contemplado na caixa do CEEL é um dos nossos objetos de estudo, pois, a partir dele e dos resultados de nossas análises das atividades propostas aos alunos, buscamos identificar de que forma tais jogos e atividades contribuem com o desenvolvimento da consciência fonológica. Com isso, buscamos contribuir no processo de aquisição da ortografia de crianças com dificuldades de aprendizagem e déficit cognitivo.

1.4 A PSICOGÊNESE DA ESCRITA

No início do processo de alfabetização, não se pode esperar que os alunos produzam textos de forma convencional. Aprender a ler e escrever demanda conhecer e compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética. Quanto mais atividades reflexivas lhes forem apresentadas, mais oportunidades terão de dominar as convenções da escrita. Da mesma forma, quanto mais oportunidades tiverem de ler e escrever, mais poderão pensar no sistema de escrita e nas regularidades da língua. Nesse processo, podem confrontar hipóteses: como a escrita se organiza, o que ela representa e qual é sua utilidade.

É importante destacar que um indivíduo não se apropria do sistema alfabético de escrita simultaneamente e da mesma forma que o outro. O professor alfabetizador precisa considerar as diferentes etapas do processo de aprendizagem de cada aluno e diversificar as formas de aprender, de modo que todos possam se apropriar de conhecimentos que os tornem preparados para as práticas sociais que envolvem a língua escrita e falada.

Nesse processo inicial de aquisição da escrita é aconselhável começar apresentando o nome da criança. A escrita do próprio nome favorece a compreensão do sistema de escrita, pois se elimina a ambiguidade da interpretação. O nome é um modelo estável, uma vez que está voltado a um único objeto, e tem o valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado que faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura. A escrita do nome possibilita, ainda, trabalhar a quantidade de letras, sua variedade, posição e ordem, além de servir como referência para confrontar as ideias do alfabetizando com a escrita convencional.

Os jogos e as brincadeiras entram como objetos de ensino mobilizando o aprendiz para a construção e a aquisição de novos saberes no processo de alfabetização e letramento. Na alfabetização, os jogos são aliados para possibilitar a reflexão sobre o sistema de escrita

alfabética. Ao jogar, a criança mobiliza saberes acerca da lógica do funcionamento da escrita, além de socializar com outras crianças.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), ao escreverem a obra **Psicogênese da Língua Escrita**, embasadas na teoria piagetiana – para a qual todo conhecimento possui uma origem – observaram 108 crianças e o funcionamento do sistema de escrita. Na pesquisa queriam descobrir como as crianças se apropriam da língua escrita.

Na investigação levaram em conta o que as crianças já conheciam sobre a língua antes da alfabetização. Isso possibilitou uma mudança em toda forma de pensar sobre estratégias de ensino na aquisição da escrita.

As autoras, então, questionaram os métodos utilizados para alfabetização na época e constataram que os métodos tradicionais “acorrentam” as formas de pensar, aprender e refletir sobre o funcionamento da língua, pois estes utilizam a cópia como ferramenta base no processo.

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2010)

De acordo com a pesquisa realizada, há etapas pelas quais as crianças perpassam na aquisição da escrita. As fases da psicogênese da escrita são:

Pré-silábica:

- ✓ Escrever e desenhar têm o mesmo valor;
- ✓ A criança não relaciona a escrita com a fala;
- ✓ Não diferencia letras de números;
- ✓ Usa letras do próprio nome para escrever tudo;
- ✓ Acredita que coisas grandes têm o nome grande e coisas pequenas têm o nome pequeno (realismo nominal);
- ✓ Não entende que é possível ler e escrever com menos de três letras;
- ✓ Lê a palavra como um todo (leitura global).

Silábica:

- ✓ A criança já supõe que a escrita representa a fala;

- ✓ Para cada fonema usa uma letra para representá-lo;
- ✓ Pode ou não atribuir valor sonoro à letra (sem valor sonoro/com valor sonoro);
- ✓ Ao ler, aponta uma letra para cada fonema;
- ✓ Ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra.

Silábica-alfabética:

- ✓ Inicia a superação da hipótese silábica;
- ✓ Compreende que a escrita representa os sons da fala;
- ✓ Percebe a necessidade de mais uma letra para a maioria das sílabas;
- ✓ Pode dar ênfase à escrita dos sons só das vogais ou das consoantes;
- ✓ Atribui o valor dos fonemas em algumas letras (cavalo = kvalo / casa = kza).

Alfabética:

- ✓ Compreende o uso social da escrita;
- ✓ Conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras;
- ✓ Apresenta estabilidade na escrita das palavras;
- ✓ Compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba⁸;
- ✓ Procura adequar a escrita à fala;
- ✓ Faz leitura com ou sem imagem;
- ✓ Inicia preocupação com as questões ortográficas;
- ✓ Separa as palavras quando escreve frases;
- ✓ Produz texto de forma convencional.

Embora muito discutidos os processos que envolvem a alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita ainda é para muitos educadores simplesmente a ação de codificar e decodificar ou somente de cópias repetidas. Todavia, o que é defendido pelos linguistas e autores da educação é que a psicogênese da língua escrita é muito mais do que somente a aquisição de códigos, mas sim, de se perceber o significado através de sucessivas tentativas de escrita, na busca da compreensão e da associação de tal língua em sua vivência. (FERREIRO, 2000).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) contribuem para as práticas pedagógicas dando suporte teórico aos professores alfabetizadores. Fica evidente que o desenvolvimento

⁸ A relação grafema/fonema nem sempre são fiéis na representação gráfica.

da escrita nas crianças permeia um caminho que começa na garatuja e, na medida em que vão entendendo o processo de leitura e escrita, estabelecem sentido e compreensão do funcionamento da língua.

Dessa forma, a criança precisa sistematizar dois tipos de conhecimentos: um em que pode fazer uso de conhecimentos prévios adquiridos através da oralidade e outro do qual só terá conhecimento a partir da alfabetização.

Cabe ainda lembrar que segundo Rego e Buarque (1999), Cagliari e Cagliari-Massini (1999c) e Cagliari (1999b), o professor pode atuar como um mediador eficiente na aprendizagem das regras ortográficas. Tanto na escrita alfabética como na ortográfica, o ponto de partida para a representação das palavras é a observação dos sons da fala. Mesmo assim, é frequente, como vemos em sala de aula, criança (e até mesmo o adulto) se deparar com dúvidas a respeito de como escrever uma palavra.

A partir das experiências com a escrita, o professor deve ir mostrando para o aluno a escrita ortográfica, pois esta é a que ele mais usará, porque será a única forma de escrita admitida nos seus trabalhos escolares e na vida. Assim, segundo Cagliari (1999b), o professor precisa ficar atento à produção espontânea da criança e, a partir dela, explicar as dúvidas sobre a escrita e a ortografia que forem ocorrendo. Apenas corrigir as falhas ortográficas não é suficiente, pois a criança precisa saber o que fez e porque precisa corrigir. Cagliari (1999b) argumenta ainda que o professor precisa fazer com que a criança compreenda o tipo de desvio que ela cometeu, por exemplo, quando uma criança escreve a palavra “mostro” ao invés de “monstro”. Essa é uma maneira possível de se escrever alfabeticamente, mas não é a forma ortográfica. Conforme o autor:

(...) o aluno observou direitinho a fala e já sabe usar as letras correspondentes (...) aprendeu até que se diz U no final da palavra, mas que se escreve com O (...) só falta agora escrevê-la da maneira como encontramos no dicionário e que corresponde à forma ortográfica, que é a maneira como o mundo vai escrever essa palavra, independente de como cada um fala (CAGLIARI, 1999b, p.82).

Portanto, a aprendizagem da ortografia é um desafio para o professor que precisa elaborar situações didáticas capazes de auxiliar a criança a compreender as conexões entre os diferentes níveis de análise da língua e a forma convencional de escrever ortograficamente as palavras.

1.5 DESVIOS DE ORTOGRAFIA E ORALIDADE

Para compreendermos os desvios de ortografia cometidos pelos alunos na sala de recursos multifuncionais, buscamos, nos estudos linguísticos, uma forma de tipificar os “desvios” presentes nas escritas dos alunos. Uma das nossas intenções com esta dissertação também é levar o professor a compreender os desvios da norma gramatical presentes nos textos de seus alunos. Para isso, partimos, principalmente dos estudos de Bortoni-Ricardo (2005) e Sene e Barbosa (2018).

Bortoni-Ricardo (2005), seguindo uma perspectiva variacionista de língua, elaborou uma tabela classificativa dos desvios de escrita:

1. Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	Questão Ortográfica
2. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita.
3. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Quadro I: Tipificação dos desvios de escrita no processo de aquisição da escrita

Fonte: adaptada de BORTONI-RICARDO (2005, p. 54).

Como podemos observar no Quadro I, dentre as categorias descritas, a autora aponta primeiramente, os “1. desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita” que seriam aqueles desvios de cunho ortográfico, entre aquelas letras que estabelecem uma relação de concorrência dentro da língua, por exemplo: x-ch; s-ss-ç. Sendo assim, o conhecimento do professor na identificação desses “erros”, que serão tratados aqui por “desvios”, é fundamental, pois contribui na melhor escolha e elaboração de propostas e materiais didáticos, além de metodologias que venham tentar minimizar tais desvios.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) desenvolveu uma tabela classificativa dos desvios de escrita em categorias - Quadro I -, aplicando a técnica de análise e diagnose desses equívocos. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), essa técnica de análise e diagnóstico de desvios⁹ de escrita “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.53). Como se pode constatar, apenas a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Exemplo dessa ocorrência seria o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como em *tassa/taça*. As outras três são como afirma a pesquisadora, “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54) e se distinguem entre si.

Na segunda categoria, “desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54), há uma influência do contexto regional e social no qual o falante está inserido. Por exemplo, alunos oriundos da zona rural ou de áreas periféricas tendem a sofrer essa influência, como em *mió/ melhor*, *memo/mesmo*, que conseqüentemente repercutirão na escrita.

A terceira categoria compreende os desvios decorrentes de interferência de traços fonológicos graduais, que “funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro ente falantes na língua culta” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54), como por exemplo, “*feira/fera; moliar/molhar; canta/ cantar*”, entre outros casos que envolvam a simplificação, a concordância verbal e nominal.

Por fim, a categoria 4, erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, inclui “traços contínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57), e sua ocorrência está relacionada a eventos de fala espontânea ou de fala monitorada. Por exemplo: “*milho/mio; faz/fazi; culto/ curto*”.

Cagliari (2007), como já mencionado, aponta que a criança, como falante nativo da Língua Portuguesa, testa hipóteses acerca de seu funcionamento ortográfico, a partir das próprias inferências que ela tem da modalidade escrita. O autor discorre ainda, acerca dos

⁹: Bortoni-Ricardo utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Sob o ponto de vista da autora, a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral, entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. Para a autora, a uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. ” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). Aqui neste trabalho, por acreditarmos que podemos encontrar marcas de variação também na escrita, empregaremos o termo DESVIO.

desvios de escrita causados pela transposição da fala para a escrita, como exemplifica a seguir:

Muitos “problemas de fala”, atribuídos à falta de “discriminação auditiva”, são de fato problemas de variação linguística. A professora reclama da criança que não distingue sons como *p* e *b*, *f* e *v* etc. [...]. Pode ser que a criança fale uma variedade do português dizendo, por exemplo, *bassoura* em vez de *vassoura*. Muitos dos casos de “trocas de letras” na alfabetização podem ser causados ainda pelo fato de o aluno transferir uma análise que faz de sua fala para a forma escrita. (CAGLIARI, 2007, p. 85-86).

Cagliari (2007) ao analisar os dados de desvios dos alunos em textos espontâneos propôs uma categorização/nomenclatura diferente de Bortoni-Ricardo (2005) acerca dos desvios encontrados. Dentre eles os desvios mais encontrados foram:

- ✓ Transcrição fonética¹⁰: “Escreve *u* em vez de *o*, pois fala [u] e não [o]; por exemplo: *tudu* (tudo)” (p. 139).
- ✓ Uso indevido de letras: “*lichô* (lixo), *xata* (chata).” (p. 141).
- ✓ Hipercorreção: “*conseguiu* (consequiu), *sootou* (soltou).” (p.141).
- ✓ Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: “pronomes pessoais, por exemplo, EU.” (p.144).
- ✓ Acentos gráficos: “*leao* (leão), *vó* (vou).” (p.144).
- ✓ Sinais de pontuação: “*Era. uma. vez.*” (p.144).
- ✓ Problemas sintáticos: “eles viu outro urubu”. (“eles viram outro urubu”). (p.145).

Sabemos que a criança em fase de alfabetização não escreve aleatoriamente. Sua fala é usada como referência para a escrita e, os erros que comete são justificados pelos fonemas que emite ao pronunciar cada palavra. Quando chega à escola e se apropria do código alfabético, começa a aprender as regras ortográficas da língua, uma vez que o sistema de escrita do português não estabelece relação direta entre as letras e os sons.

¹⁰ A transcrição fonética é a representação da escrita por meio de símbolos e de fonemas (unidade mínima distintiva de uma língua), ou seja, é uma representação fonográfica. Entretanto, os símbolos que são utilizados para as transcrições representam os sons produzidos pela fala e são diferentes, na maioria das vezes, da representação gráfica do alfabeto do português brasileiro - PB. A fonética é uma das áreas da Linguística que estuda os sons da fala. A fonética descreve os sons que produzimos quando falamos considerando o aparelho fonador do falante, seu dialeto, o modo de articulação, entre outros aspectos. Pode ser estudada pelo modo como os sons são produzidos (fonética articulatória), pelo modo como os sons são transmitidos (fonética acústica) e pelo modo como os sons são percebidos (fonética auditiva).

Os processos fonológicos, segundo Seara (2011), são uma interpretação do que a fonética apresenta e é restrita à língua materna do falante. Para a autora, a noção de fonemas explica-se através de traços distintivos que contrastam os morfemas e as palavras entre si.

Cagliari (2007) afirma que a criança não precisa estudar gramática para começar a escrever porque já domina a oralidade. O maior problema encontrado pela criança quando em fase de aquisição da escrita é que esta não aprende a forma ortográfica no seu primeiro contato com o alfabeto. A escola precisa rever sua metodologia de ensino.

Ainda para Cagliari (2007), a transcrição fonética da própria fala leva ao erro na escrita dos alunos. Nos testes aplicados aos alunos da sala de recursos multifuncionais esse tipo de erro apresenta o maior número de casos. Isso reitera que a influência da fala interfere na escrita dos alunos, pois baseiam-se no seu dialeto para registrar as palavras. Por exemplo, o aluno 6 (teste de escrita I) escreveu “frores” e “cadera” por tomar como referência o modo como pronuncia estas palavras.

Outra categorização proposta por Cagliari (2007) é o uso indevido de letras. Para o autor esse tipo de erro acontece quando o aluno escolhe uma letra para representar o som de uma palavra quando a ortografia usa outra. Nos testes analisados, podemos citar os exemplos “boça”/bolsa (aluno 5/teste de escrita I), “pasteu”/pastel (aluno 6/teste de escrita I).

A hipercorreção, segundo Cagliari (2007) acontece quando o aluno domina a forma ortográfica das palavras e sabe que a pronúncia pode ser distinta em algumas delas. A partir dessa fase começa a compreender cada vez mais diferença entre língua falada e língua escrita. E é justamente nesse momento que a criança começa a se corrigir e a generalizar certas regras, ou seja, comete erros tentando acertar a escrita das palavras, como por exemplo “pasteo”/pastel (aluno 2/ teste de escrita I).

O acento gráfico não é, geralmente, ensinado no início da alfabetização. Segundo Cagliari (2007), o til ocorre muito raramente e, de fato, poucas ocorrências foram constatadas nas palavras escritas que apresentam sons nasais nos testes aplicados aos alunos. São exemplos: “balõ”/balão (aluno 6/ teste de escrita I), “arãohiha”/aranha (aluno 9/ teste de escrita I), “cnvitãoto”/convidando (aluno 9/ teste de escrita I).

Algumas categorizações não foram percebidas na escrita dos alunos pesquisados nesse trabalho, como a forma estranha de traçar a letra, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas e sinais de pontuação.

Cagliari (2007) considera que, muitas vezes, o acerto não é considerado em decorrência da valorização do “erro”. Demonstra ainda, assim como faz Bortoni-Ricardo

(2005), a importância de o professor identificar as dificuldades da criança, para que estabeleça um trabalho consciente e condizente às necessidades do aluno.

1.6 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Como já mencionado neste trabalho, participaram desta pesquisa alunos que frequentam uma sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal de Uberaba, MG. Acreditamos ser pertinente entender as funções de uma “sala de recursos” por isso discorreremos sobre o assunto nesta subseção.

Para Alves (2006) a sala de recursos multifuncionais é um espaço da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão é uma inovação e que exige uma reestruturação pedagógica das escolas. Pondera ainda que é preciso compreender que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas podem, na maioria das vezes, resultar do modo de como é ensinado e de como a aprendizagem é verificada.

Na sala de recursos, o atendimento visa conduzir, suplementar e complementar o trabalho pedagógico realizado pelo professor da sala regular. Os recursos pedagógicos são adequados às necessidades educacionais dos alunos. O atendimento pode ser realizado de forma individual ou em pequenos grupos dependendo da especificidade de cada caso/aluno e é oferecido no contra turno das aulas regulares.

Os alunos atendidos nesse ambiente podem apresentar uma necessidade educacional especial temporária ou permanente. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica CNE/CEB Nº 2 E 17 - Secretaria da Educação – MEC, 2001, os alunos inseridos no atendimento da sala de recursos multifuncionais podem ser divididos nos seguintes grupos principais:

- ✓ Alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares regulares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- ✓ Alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- ✓ Alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação que apresentem uma grande facilidade ou interesse uma relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.
- ✓ Alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, como autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros.

A implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular deu-se a partir da necessidade de alcançar objetivos na prática educacional inclusiva organizando serviços para o atendimento educacional especializado (AEE), oportunizando meios e gerando atividades para o desenvolvimento efetivo de todos os alunos, promovendo participação e aprendizagem. Desse modo:

Os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado na Constituição Federal de 1988, o direito à educação (escolarização) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado. Esse direito também está assegurado na LDBEN - Lei n.º. 9.394/96, no parecer do CNE/CEB n.º. 171 01, na Resolução CNE/CEB n.º. 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei n.º. 10.436/02 e no Decreto n.º. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (ALVES, 2006, p.13)

Diante dessas considerações, cabe ao professor da sala de recursos atuar de forma colaborativa com o professor regente da sala regular, definindo estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades especiais ao currículo e sua interação no grupo, orientar as famílias quanto ao envolvimento no processo de aprendizagem da criança, preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos, articular o ensino para que o projeto pedagógico da escola esteja organizado de modo a atender às necessidades do aluno de educação inclusiva. Assim, é neste contexto de sala de recursos que desenvolvemos a nossa pesquisa.

1.7 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Mantoan (1999) considera que a escola não deve ignorar as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender resulta ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, resulta representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. Para a autora, a inclusão necessita de uma mudança de paradigma educacional uma vez que atende tanto a alunos com deficiência como aos que apresentam dificuldades de aprender. Só assim, a escola conseguirá consolidar verdadeiramente a aprendizagem.

Os alunos com deficiência são a grande preocupação por parte da escola bem como dos educadores. Mantoan (1999) destaca, ainda, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele. Cabe ao professor entender e compreender as dificuldades que seus alunos enfrentam, perceber as potencialidades e possibilidades de cada um e buscar meios que possam provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Segundo a autora “é preciso promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula (Mantoan (1999) ”. Dessa maneira, os alunos conseguem atribuir significados distintos ao objeto de estudo e conseguem expandir suas representações, revelam a construção de ideias, estabelecendo, assim, uma aprendizagem significativa.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC- 2017) apresenta um desafio ao professor propondo a aprendizagem através das inúmeras especificidades de apropriação da língua escrita. Desse modo, o professor precisa trabalhar com seus alunos atividades que envolvam as práticas sociais de leitura e escrita e atividades que possibilitem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, simultaneamente.

Sendo assim, é preciso ter intencionalidade na escolha dos textos e das atividades que envolvam a leitura e a escrita. Quanto mais diversificado o repertório do professor em relação aos textos a serem trabalhados nas atividades propostas, mais riqueza de vocabulário e mais direcionamento na aprendizagem ele terá.

De acordo com Mantoan (1999), para que o professor consiga tal repertório deve considerar as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, as brincadeiras da tradição oral

e as situações lúdicas como parlendas, cantigas e trava-línguas. A partir da ludicidade desses textos que têm como finalidade brincar com a língua, os alunos conseguirão pensar sobre o que se diz e o que se escreve e, conseqüentemente, podem elaborar novos textos baseados naqueles que conheceram.

Maria Montessori (1879-1952) foi, no século XX, um dos ícones de propostas lúdico-pedagógicas para a Educação Infantil. Ao trabalhar com crianças com deficiência mental, produziu uma metodologia de ensino com base no uso de materiais apropriados como recursos educacionais. No ano de 1907, organizou uma sala para educação de crianças sem deficiências dentro de uma habitação coletiva destinada a famílias dos setores populares, experiência que denominou "Casa das Crianças" (Montessori, s/d). Por meio de sua proposta, conseguiu desviar a atenção do comportamento de brincar para o material estruturador da atividade própria da criança: o brinquedo.

É com base nesses apontamentos que buscamos elaborar, em nosso trabalho, atividades lúdicas para uma melhor aprendizagem dos alunos no que se refere à aquisição da ortografia. O Roteiro de Atividades "Divertigrafando" está pautado na perspectiva socioconstrutivista e na ludicidade para construção do conhecimento dos alunos.

Acreditamos que tal estratégia permite estabelecer relação de conhecimento, reconhecimento, interação e respeito às individualidades/necessidades dos alunos atendidos.

2 METODOLOGIA E CORPUS

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico para o desenvolvimento do referencial teórico sobre o assunto abordado nesta pesquisa-ação¹¹, principalmente, relacionado aos desvios de escrita, à variação linguística e ao ensino de Língua Portuguesa. Paralelamente, solicitamos autorização ao diretor de uma escola municipal de Uberaba-MG, parceira desta pesquisa (Apêndice F). A seguir, nesta seção, apresentamos as escolhas metodológicas de nosso trabalho, assim como as etapas da pesquisa.

2.1 ETAPAS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste trabalho, inicialmente realizamos o levantamento bibliográfico sobre o tema abordado. Em seguida, desenvolvemos a proposta de coleta de dados, o cadastramento e aprovação do projeto na Plataforma Brasil¹² e definimos a técnica de análise da escrita dos alunos.

Para essa fase de coleta de dados, foi desenvolvido um teste de diagnose (testes de escrita I e II, apêndices C e D, respectivamente) para que pudéssemos analisar tanto desvios de natureza fonológica como desvios de convenção ortográfica da língua. Os testes não foram aplicados em uma única etapa, sendo que os alunos o realizaram de acordo com o seu agrupamento (grupos de atendimento) e horário de atendimento na sala de recurso pedagógico de uma escola municipal de Uberaba, MG. Participaram desta pesquisa vinte (20) alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais.

Após a etapa de aplicação da diagnose de desvios, analisamos o material e selecionamos todos desvios de ortografia encontrados. Em seguida, analisamos as ocorrências e identificamos os tipos de desvios, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 54-58):

Grupo 1: Desvios decorrentes da convenção ortográfica.

¹¹ Segundo Pimenta (2005 apud Thiollent, 1994) a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador consiste em ajudar o grupo e problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais

¹² 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.

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

Dentro do **Grupo 2**, analisamos¹³:

Tipificação Característica
Fonológicos: transposição da fala para a escrita / troca de fonemas, apagamento de vogal, apagamento de sílaba
Morfológicos: separação, junção e omissão dos morfemas / violação da estrutura mórfica como junção ou concatenação, omissão e separação de morfemas e forma mórfica diferente

Quadro II: Tipos de desvios conforme tipificação de Bortoni-Ricardo (2005)

É importante ressaltar que Bortoni Ricardo (2005, p.54) justifica os desvios de ortografia morfológicos e fonológicos como resultantes da diversidade linguística. De acordo com a autora, tais desvios acontecem pelo fato da convenção ortográfica da língua e da relação som/grafema na qual o aluno reconhece o fonema, mas apresenta dúvida sobre qual letra usar. Bortoni Ricardo afirma ainda que há desvios ocasionados pela influência da fala na escrita e que envolve três aspectos: dialeto do aluno, as variações graduáveis e as variações descontínuas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), 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 se pode constatar, apenas a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Exemplo dessa ocorrência seria o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como em *tassa/taça*. As outras três são, como afirma a pesquisadora, “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54) e se distinguem entre si.

Também elaboramos e aplicamos um questionário para conhecer os professores dos alunos (teste dos professores, Apêndice B) participantes da pesquisa. Além disso, um questionário do perfil social dos alunos (Apêndice A) e também dos professores (Apêndice B) foi aplicado. Esses questionários serviram como levantamento de hipóteses sobre como se

¹³ Não analisaremos os desvios do grupo II provenientes de características Sintáticas, como os desvios de concordância verbal e nominal.

originam as dificuldades ortográficas na escrita dos alunos e como os professores lidam com esses entraves na sala de aula.

A partir dos resultados dos testes, elaboramos e aplicamos atividades e jogos que visam minimizar os problemas de desvios de ortografia dos alunos que frequentam a sala de recurso.

As atividades e os jogos foram aplicados em dias alternados conforme o horário estabelecido no contra turno das aulas regulares dos alunos no decorrer do ano letivo de 2019.

2.2 O TESTE DE DIAGNOSE DE DESVIOS DE ORTOGRAFIA

Para atingir o propósito deste trabalho de identificar e analisar desvios de ortografia, como já mencionado, elaboramos dois testes de escrita (apêndices C e D, respectivamente). Inicialmente, os alunos foram submetidos à escrita de nomes de figuras (teste de escrita I¹⁴), proposta de produção espontânea de texto (teste de escrita II¹⁵). O teste de escrita I foi elaborado a partir de imagens para aplicação de um autoditado. As figuras foram escolhidas de modo a levantar, no momento da escrita, dificuldades e dúvidas fonológicas e ortográficas. No teste de escrita II, foi sugerida a elaboração de um convite de aniversário. A preocupação com o teste II foi de oferecer um contexto de produção espontânea das crianças. Por meio desses testes também foi possível verificar o nível de escrita das crianças de acordo com a psicogênese proposta por Ferreiro e Teberosky (1986).

A proposta de produção espontânea foi realizada por meio da escrita de um convite de aniversário. As figuras escolhidas para a escrita dos nomes de cada uma foram selecionadas atentando-se para as possíveis dificuldades/dúvidas fonológicas que podem ocorrer na grafia destas palavras.

Todas as atividades dos alunos foram analisadas individualmente, aluno por aluno, conforme o objetivo deste trabalho, tendo em vista que são alunos com necessidades especiais e/ou com dificuldade de aprendizagem e que necessitam de intervenção individual. Após a seleção dos desvios cometidos por cada um, fizemos, como já citado, um mapeamento e um diagnóstico dos tipos de desvios de ortografia encontrado nos testes aplicados.

Os resultados encontrados na escrita dos alunos serviram de subsídio para o levantamento dos desvios encontrados, sejam eles de ordem fonológica ou morfológica, e também serviram como ferramenta para elaboração de atividades do Roteiro que intitulamos

¹⁴ O teste de escrita I pode ser visto no apêndice C.

¹⁵ O teste de escrita II pode ser visto no apêndice D.

“Divertigrafando”, em que propomos estratégias lúdico-pedagógicas para ensino da ortografia na sala de recurso.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola escolhida para efetivação desta pesquisa-ação fica situada no município de Uberaba/MG, em um bairro distante da zona central e construído ao lado de um distrito industrial. Nessa escola, são atendidos alunos moradores do próprio bairro, alunos vindos de outros bairros e também da zona rural. O público atendido neste estudo foi minuciosamente escolhido em virtude da necessidade de se buscarem estratégias de ensino significativas e que pudessem colaborar para futuras intervenções.

Para a realização deste trabalho, foram elaborados testes, como já mencionado, para serem aplicados aos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais. Dos vinte e um alunos atendidos, vinte foram autorizados pelos responsáveis a realizar o teste. A aplicação dos testes de escrita foi realizada entre os meses de outubro e novembro de dois mil e dezoito. As atividades foram realizadas individualmente, sem interferência de terceiros na escrita.

É importante destacar que foram considerados, para a análise, apenas os testes de escrita dos alunos que se encontram no nível alfabético, de acordo com a psicogênese da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1986). Optamos por realizar as atividades com os alunos alfabéticos uma vez que, em nossa análise, priorizamos a aquisição ortográfica e os desvios de ortografia encontrados nos testes aplicados aos alunos. Vale esclarecer que os testes serviram para checagem dos níveis de escrita e também para analisarmos os desvios cometidos pelos alunos.

Dos vinte alunos analisados podemos classificá-los, de acordo com a psicogênese da escrita da seguinte maneira:

Alunos	Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
Aluno 1				
Aluno 2				
Aluno 3				
Aluno 4				
Aluno 5				
Aluno 6				
Aluno 7				
Aluno 8				
Aluno 9				
Aluno 10				
Aluno 11				
Aluno 12				
Aluno 13				
Aluno 14				
Aluno 15				
Aluno 16				
Aluno 17				
Aluno 18				
Aluno 19				
Aluno 20				

Quadro III: Classificação dos alunos de acordo com a psicogênese da escrita.
Elaborado pelas autoras.

Por questões metodológicas, como já mencionamos, consideramos para nossa pesquisa e análise dos dados, apenas a escrita de alunos que, de acordo com a psicogênese de escrita, encontram-se no nível alfabético de escrita, ou seja, 12. Para melhor conduzir o trabalho, vale demonstrar as especificidades de cada aluno, considerado nessa análise, no quadro a seguir.

ALUNO	IDADE	TURMA/ANO/ SÉRIE (Ensino Fundamental)	ESPECIFICIDADE APRESENTADA PARA O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
1	16 anos	7º ano	Deficiência Intelectual
2			Distúrbios de aprendizagem
3	13 anos	7º ano	Baixa visão/ Portador de visão monocular
5	12 anos	6º ano	Distúrbios de aprendizagem
6	13 anos	7º ano	Distúrbios de aprendizagem
9	14 anos	7º ano	Transtorno mental e comportamental Amnésia dissociativa Episódio depressivo
10	12 anos	6º ano	Distúrbios de aprendizagem
11	14 anos	7º ano	Distúrbios de aprendizagem
12	8 anos	3º ano	Distúrbios de aprendizagem
14	9 anos	3º ano	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor c/ ansiedade
16	14 anos	7º ano	Distúrbios de aprendizagem
17	14 anos	8º ano	Distúrbios de aprendizagem

Quadro IV: Classificação dos alunos de acordo com a especificidade apresentada.
Elaborado pelas autoras.

Também participaram 08 professores regentes das salas regulares desses alunos, que responderam ao questionário que elaboramos.

A escola parceira da pesquisa se localiza em um bairro da periferia da cidade de Uberaba-MG como pode ser visto no mapa a seguir.

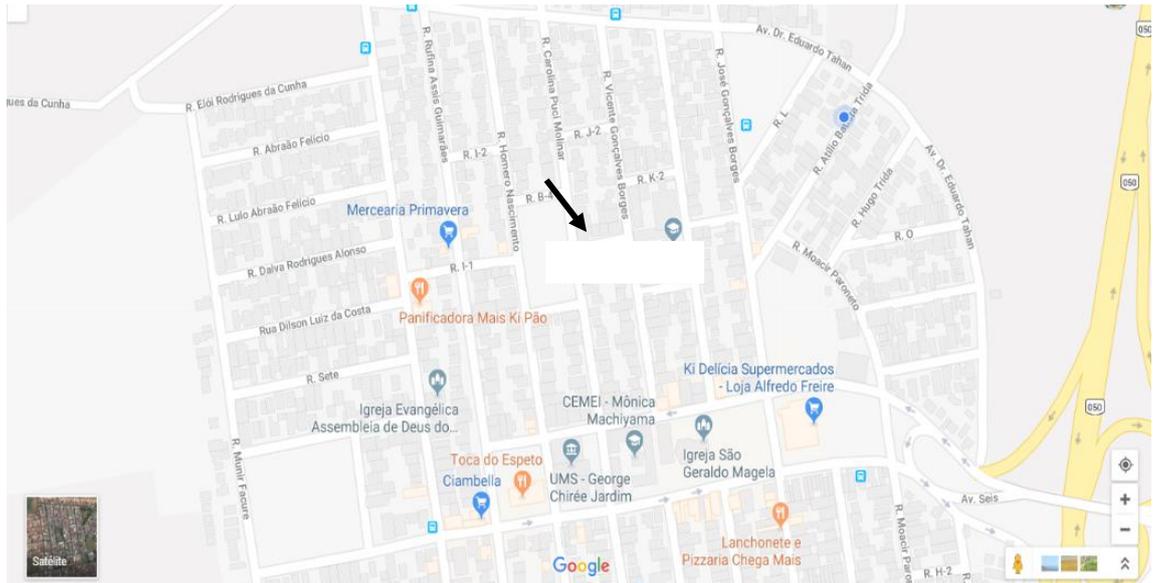


Figura 1: Mapa da localização da escola pesquisada.

Fonte: <<https://www.google.com.br/maps/@-19.732904,-47.9874906,17.25z>>. Acesso em junho de 2018.

No ensino fundamental I, a escola tem demonstrado resultados significativos no Ideb – Índice de desenvolvimento da educação básica. Em 2017, ultrapassou a meta proposta e obteve percentual 6,5 na avaliação. A meta alcançada no ensino fundamental II ainda requer preocupação por parte da equipe docente, mas tem resultados progressivos a cada avaliação, tendo atingido o percentual 5,7. Vale ressaltar que o indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e, quanto maior, melhor. Porém o 10 é praticamente inatingível - significaria que todos alunos obtiveram o rendimento esperado.

Também elaboramos e aplicamos um questionário para conhecer os professores dos alunos (teste dos professores, Apêndice B) participantes da pesquisa. Foram convidados 10 professores a participar do teste, mas apenas 8 devolveram o questionário à pesquisadora deste trabalho. Os resultados dos testes e questionários aplicados aos professores e alunos serão descritos na próxima seção.

Cabe mencionarmos que a análise dos questionários e da diagnose da escrita dos alunos que serão apresentados a seguir contribuirão para a elaboração do roteiro de atividades intitulado “Divertigrafando”.

3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção, apresentamos: (i) os resultados do teste aplicado aos professores regentes da escola parceira da pesquisa, que lecionam aos alunos da sala de recursos multifuncionais); (ii) os resultados das aplicações do teste de diagnose de desvios de ortografia dos alunos que frequentam a sala de recursos. Os resultados dessas análises contribuíram para conhecermos melhor o cenário e os participantes da pesquisa e, ainda, fomentaram a produção do Roteiro de Atividades “Divertigrafando”.

3.1 ANÁLISE DO PERFIL SOCIAL APLICADO AOS PROFESSORES

Foram convidados, como já apontado, 10 professores a participarem do teste, mas apenas 8 devolveram o questionário¹⁶ preenchido. Todos os que aceitaram participar da pesquisa são do sexo feminino e possuem faixa etária compreendida entre 25 a 52 anos.

Quando questionadas sobre a formação profissional, todas têm graduação na área da educação, sendo 4 com licenciatura plena em Pedagogia, 3 com licenciatura plena em Letras (Português/Inglês) e uma com licenciatura plena em História e também no curso Normal Superior. As graduações foram realizadas em universidades privadas. Além disso, 5 professoras possuem especialização sendo nas áreas de Psicopedagogia (2), Linguística (1) e Docência Superior (2).

A experiência profissional das docentes varia entre 3 anos e 20 anos de tempo dedicado à sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Vale esclarecer que 6 professoras que atuam no fundamental I e/ou são alfabetizadoras e 2 professoras atuam apenas no fundamental II.

Quando questionadas sobre a participação da formação continuada as 8 entrevistadas responderam positivamente e a frequência dessa formação é mensal.

No item sobre os cursos que gostariam de receber como formação continuada, 2 professoras não responderam, 2 estão relacionadas ao português instrumental, 2 mostraram interesse no tema alfabetização e letramento, 1 sobre as novas tecnologias e 1 gostaria de aperfeiçoar-se em temas sobre a inclusão.

¹⁶ Ver questionário no apêndice.

Na segunda parte do teste, que contempla questões sobre a prática pedagógica, quando questionadas se há distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, apenas 1 respondeu que não, 1 se absteve e 6 responderam que sim.

Na justificativa da resposta, a docente que respondeu negativamente argumentou que o letramento auxilia nos conceitos de alfabetização. Esse posicionamento sobre os conceitos contraria Cagliari (2007) tendo em vista que os termos são distintos. As respostas positivas, considerando alfabetização e letramento termos de diferentes sentidos e significados, esclareceram de acordo com o que é colocado pelos autores da área de linguística como Soares (2013), Cagliari (2007), Tfouni (2010), Kleiman (2012), entre outros quando afirmam que o indivíduo alfabetizado sabe ler e escrever enquanto um indivíduo letrado conhece, compreende a leitura e a escrita e é capaz de desenvolver estratégias de compreensão de acordo com sua necessidade e exigência das práticas sociais.

Em relação à leitura, todas afirmaram ler para seus alunos: 4 leem diariamente e 4 leem semanalmente. Já em relação ao ensino da ortografia, as respostas foram variadas.

Sobre a ortografia, as respondentes justificaram que os “erros podem ocorrer porque o aluno ainda não está alfabetizado e, por isso, ainda tem dificuldade ao transcrever da língua oral para a língua escrita. Outras atribuíram os desvios à falta de leitura ou problemas fonoaudiológicos. Uma professora considerou que tais “erros” podem ocorrer devido a distúrbios de aprendizagem, como disgrafia, dislexia, problemas de visão. Outra docente mencionou que o aluno escreve como fala e ainda não adquiriu consciência fonológica. Todas têm ciência da necessidade de trabalhar a grafia das palavras e alegaram que procuram selecionar palavras com dificuldades ortográficas, realizam ditados, explicam regras, estimulam a prática de leitura e produção escrita, trabalham exercícios de fixação, propõem pesquisa no dicionário. Essas ações não são inválidas, porém denotam um ensino sistematizado da língua. O professor, ao invés de se preocupar em corrigir os erros propriamente, deveria gerar momentos de reflexão sobre a ortografia. “Para realizar esse ensino, o educador precisa ter compreensão de como está organizada a norma ortográfica que ajudará o aluno a aprender, uma vez que é importante (...) saber um pouco sobre como a criança reconstrói a norma ortográfica em sua mente, como aprende” (MORAIS, 2009, p.33).

Finalmente, quando perguntadas sobre como conduziriam a correção de um texto com “erros” de ortografia, os exemplos de correção sugeriram que o correto seria grifar as palavras escritas erradas, chamar o aluno para ler o texto e tentar identificar seu erro, apresentar a grafia correta das palavras erradas. Uma considerou que poderia ser falta de atenção ao

escrever. Outras três professoras mencionaram a possibilidade de reflexão sobre a língua, como é proposto por Soares (2013), Cagliari (2007), Bortoni-Ricardo (2005), dentre outros linguistas. Responderam que reproduziriam o texto no quadro, fariam leitura coletiva, questionariam os alunos à procura de possíveis erros, criariam banco de palavras para comparação e análise e proporião a criação de jogos para trabalhar as dificuldades ortográficas.

Por meio da análise do questionário sobre as práticas pedagógicas dos professores foi possível verificar que alguns professores apresentaram sugestões, embora sutis, que levam em conta a variação linguística dos alunos e propuseram atividades que levariam a reflexão sobre a escrita.

Marcuschi (2010) esclarece que as relações entre fala e escrita devem ser consideradas nas práticas comunicativas e nos gêneros textuais. É preciso investigar e respeitar as diferenças regionais na perspectiva do uso, e não do sistema convencional da língua. Sabemos que existem diferenças entre o modo de falar e escrever e, isso pode atrapalhar o processo de alfabetização. Segundo Cagliari (2008), não se deve ensinar para o aluno que a escrita é uma transcrição da fala. Deve-se deixar claro para ele que a oralidade difere da escrita. Desse modo, o ato de ler faz o aluno compreender o sentido do texto. O professor, ao ensinar a ler, deve considerar os fonemas e levar em conta os contextos significativos através das práticas de leitura em sala de aula.

3.2 ANÁLISE DO PERFIL SOCIAL APLICADO AOS ALUNOS

Ao todo 20 alunos participaram da análise do perfil social¹⁷. Dos vinte alunos participantes da pesquisa, treze são do sexo masculino e sete são do sexo feminino. A faixa etária é compreendida entre sete e dezesseis anos, com naturalidades diversas: Uberaba/MG, Patos de Minas/MG, Atalaia/AL, Cuiabá/MT. A maioria mora com os pais e irmãos (11 alunos); apenas com pai e mãe (3 alunos); apenas com mãe (1 aluno); com mãe e avô (2 alunos); com pais e tia (1 aluno); com mãe e irmãos (1 aluno); com avós e primos (1 aluno).

A escolaridade das pessoas com quem moram correspondem ao seguinte resultado: 9 possuem ensino médio completo, 9 possuem ensino fundamental completo e 2 possuem ensino fundamental incompleto.

¹⁷ O modelo do perfil social pode ser visto no apêndice.

As profissões exercidas pelos responsáveis correspondem a atividades diversas: domésticas, aposentados, jardineiro, pedreiro, secretária, auxiliar de escritório, encarregado de produção, gari, serviços gerais, vigilante, porteiro, tratorista, cortador de cana, pintor, programador, balconista, operador de caixa, cozinheira.

Sobre o uso da internet, dezoito responderam que utilizam e dois não utilizam. O acesso acontece, na maioria das vezes, em casa, seguido pela escola. Já em relação à leitura, grande parte dos respondentes apontou que lê em casa e na escola. Cinco alunos assinalaram que realizam atividades de leitura somente na escola. O ato de ler, segundo informado, se dá por meio de livros (mais indicado), revistas, jornais, mensagens de celular, dentre outros. Já em relação à escrita, apontaram realizar tal atividade por meio da escola, principalmente, através dos exercícios escolares. Também apontaram como prática de escrita o envio de mensagens via celular e bilhetes. Ainda apontaram que a maior dificuldade na escola é em relação a leitura, primeiramente. A seguir, encontram dificuldade na escrita e, alguns disseram ter dificuldade na leitura e na escrita simultaneamente.

A maioria dos responsáveis pelos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais relataram acompanhar as atividades de seus filhos diariamente. Três responsáveis responderam que realizam essa checagem uma vez na semana, dois afirmaram que às vezes verificam as tarefas e um relatou que nunca fez acompanhamento da rotina escolar de seu filho.

O perfil social aplicado serviu de instrumento para investigarmos, principalmente, se algum aluno possuía, de acordo com sua naturalidade, algum dialeto específico que pudesse influenciar na fala e, conseqüentemente, na sua escrita, seja por diferença fonética, semântica, dentre outros fatores. Além disso, possibilitou-nos averiguar o contexto social e familiar para situar-nos sobre situações de letramento às quais os sujeitos desta pesquisa têm acesso. Para Bortoni-Ricardo (2005, p.59):

A análise e diagnose dos erros baseia-se em descrições sociolinguísticas das variedades da língua. Tais descrições deverão incluir o levantamento detalhado da ocorrência das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes nos diversos estratos sociais. A análise, por sua vez, permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado.

Sob essa perspectiva, cabe ao professor de Língua Portuguesa (neste trabalho, cabe ao professor da sala de recursos) propiciar um ambiente de letramento para que muitos dos conflitos fonológicos ou ortográficos possam ser resolvidos na escrita dos alunos.

3.3 SEGUNDA PARTE DO TESTE (TESTE ESCRITO): ATITUDES EM RELAÇÃO A TIPOS DE VARIAÇÃO

Para a especificação dos tipos de desvios de ortografia, utilizamos como base os critérios estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (1999) já descritos na seção sobre metodologia nessa pesquisa:

Após a etapa de aplicação da diagnose de desvios, analisamos o material e selecionamos todos desvios de ortografia. Em seguida, analisamos as ocorrências e identificamos os tipos de desvios, segundo 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**, analisamos ainda os tipos de representação da fala, se são de características fonológicas ou morfo(fono)lógicas (conforme quadro 1, já apresentado).

3.3.1 Teste de escrita I - Verificação dos desvios

Como já mencionado anteriormente, analisamos apenas a ortografia dos alunos que frequentam a sala de recursos de uma escola municipal de Uberaba-MG, que, de acordo com a psicogênese da escrita, encontram-se no nível alfabético de escrita, ou seja, 12 alunos. Obtivemos, na primeira categorização dos desvios, os seguintes resultados:

Tipos de desvios				
Aluno	Grupo I: Desvios decorrentes da convenção ortográfica.	Tipificação	Grupo II: Desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita.	Tipificação (representação de hábito da fala na escrita)
Aluno 1			<ul style="list-style-type: none"> • “desca_tavel” /descartável 	➤ Apagamento
Aluno 2	<ul style="list-style-type: none"> • “bolixi”/ boliche • “bousa”/ bolsa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “balo”/ balão • “bolixi”/ boliche • “pasteo”/ pastel • “fog_era”/ fogueira • “gelade_ra”/ geladeira 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monotongação ➤ Neutralização ➤ Hipercorreção ➤ Apagamento/ Monotongação ➤ Monotongação
Aluno 3	<ul style="list-style-type: none"> • “bolssa”/ bolsa • “kiabo”/ quiabo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento ➤ Troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “cade_ra”/ cadeira • “largato”/ lagarto • “girassou”/ girassol • “foqueira”/ fogueira • “danbor”/ tambor 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monotongação ➤ Metátese ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra (traço distintivo /t/ /d/)
Aluno 4	Não foi considerado na análise.			
Aluno 5	<ul style="list-style-type: none"> • “banina”/ banana • “fero”/ ferro • “camiza”/ camisa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Apagamento ➤ Troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “cadara”/ cadeira • “laca_pica”/ lagartixa • “ba_ão”/ balão • “le_te”/ leite • “bolice”/ boliche 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monotongação ➤ Hipersegmentação/ Apagamento ➤ Apagamento ➤ Monotongação ➤ Troca de letra

			<ul style="list-style-type: none"> • “bo_ça”/ bolsa • “poro”/ tambor • “viteta”/ avental • “abela”/ abelha • “diosol”/ girassol • “catiu”/ chapéu • “arena”/ aranha • “galabera”/ geladeira 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento/troca de letra ➤ Estruturação silábica ➤ Estruturação silábica ➤ Despalatização ➤ Troca de letra/apagamento ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra/apagamento ➤ Troca de letra/Monotongação
Aluno 6	<ul style="list-style-type: none"> • “fero”/ ferro • “bolixe”/ boliche 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento ➤ Troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “ave_tau”/ avental • “passa_”/ passar • “cade_ra”/ cadeira • “laga_tixa”/ lagartixa • “bal_õ”/ balão • “pa_teu”/ pastel • “bo_sa”/ bolsa • “ta_bo_”/ tambor • “ave_tau”/ avental 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desnasalização/troca de letra ➤ Apagamento do r final ➤ Monotongação ➤ Apagamento ➤ Apagamento ➤ Apagamento/troca de letra ➤ Apagamento ➤ Desnasalização/apagamento do r final ➤ Desnasalização/troca de letra

			<ul style="list-style-type: none"> • “abela”/ abelha • “froses”/ flores • “sapeu”/ chapéu • “foque_ra”/ fogueira • “ar_na”/ aranha • “gelade_ra”/ geladeira 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Despalatização ➤ Rotacismo ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra/Monotongação ➤ Apagamento ➤ Monotongação
Aluno 7	Não foi considerado na análise.			
Aluno 8	Não foi considerado na análise.			
Aluno 9	<ul style="list-style-type: none"> • “fero”/ ferro • “q_iabo”/ quiabo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento ➤ Apagamento 	<ul style="list-style-type: none"> • “bolixe”/ boliche • “cade_ra”/ cadeira • “lahaxia”/ lagartixa • “le_te”/ leite • “pazateo”/ pastel • “bo_sa”/ bolsa • “pateria”/ bateria • “ave_tauo”/ avental • “châpeuo”/ chapéu • “arãohiha”/ aranha • “gelate_ra”/ 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Monotongação ➤ Troca de letra/apagamento ➤ Monotongação ➤ Inserção/Hipercorreção ➤ Apagamento ➤ Troca de letra ➤ Desanализação/hipercorreção ➤ Hipercorreção ➤ Estruturação silábica ➤ Troca de

			geladeira	letra/Monotongação
Aluno 10	<ul style="list-style-type: none"> • “bolixe”/ boliche • “bouça”/ bolsa • “gira sol”/ girassol • “xapel”/ chapéu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra ➤ Apagamento ➤ Troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “barara”/ banana • “largado”/ lagarto • “ciabo”/ quiabo • “tarbor”/ tambor • “alelha”/ abelha • “geradeira”/ geladeira • “gorpo”/ copo • “peterca”/ peteca 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Metátese/troca de letra ➤ Troca de letra/inserção ➤ Inserção
Aluno 11	<ul style="list-style-type: none"> • “boplixé” / boliche • “bossa”/ bolsa • “jeratera” / geladeira 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inserção/ troca de letra ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “banhana”/ banana • “pedeca”/ peteca • “catera”/ cadeira • “bo_ssa”/ bolsa • “lacachi”/ lagartixa • “bachu”/ bexiga • “ciabo”/ quiabo • “pa_deu”/ pastel • “da_pro”/ 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nasalização ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra/Monotongação ➤ Apagamento ➤ Estruturação silábica ➤ Estruturação silábica ➤ Troca de letra ➤ Apagamento/troca de letra

			<p>tambor</p> <ul style="list-style-type: none"> • “_ve_dau”/ avental • “abeira”/ abelha • “firasou”/ girassol • “araia”/ aranha • “jerate_ra”/ geladeira 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estruturação silábica ➤ Apagamento/ troca de letra ➤ Lenição/troca de letra ➤ Troca de letra ➤ Lenição ➤ Troca de letra/ Monotongação
Aluno 12	<ul style="list-style-type: none"> • “fero”/ ferro • “girasou” / girassol 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento ➤ Apagamento /troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “laga_ta”/ lagarta • “ciabo”/ quiabo • “ta_bor”/ tambor • “ave_tau”/ avental • “araha”/ aranha • “abelia”/ abelha • “pasteu”/ pastel • “bouça”/ bolsa • “girasou”/ girassol 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento ➤ Troca de letra ➤ Desnasalização ➤ Desnasalização/troca de letra ➤ Apagamento ➤ Lenição ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra
Aluno 13	Não foi considerado na análise.			
Aluno 14	<ul style="list-style-type: none"> • “fero”/ ferro • “balois”/ balões • “bolixe”/ boliche 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento ➤ Troca de letra ➤ Troca de 	<ul style="list-style-type: none"> • “cateira”/ cadeira • “l_ga_tixa”/ lagartixa • “tiabo”/ quiabo • “le_te”/ leite 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Apagamento ➤ Troca de letra

	<ul style="list-style-type: none"> • “girasou” / girassol • “xapeu”/ chapéu 	<p>letra</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “pa_t<u>eu</u>”/ pastel • “ta_bo_”/ tambor • “cam<u>ig</u>a”/ camisa • “afe_t<u>au</u>”/ avental • “abe<u>har</u>”/ abelha • “fo<u>ger</u>a”/ fogueira • “ara<u>hal</u>”/ aranha • “gerate<u>ha</u>”/ geladeira • “bo_s<u>a</u>”/ bolsa • “girasou”/ girassol 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monotongação ➤ Apagamento/troca de letra ➤ Desnasalização/troca de letra ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra/desnasalização ➤ Apagamento/inserção ➤ Apagamento/monotongação ➤ Apagamento/inserção ➤ Troca de letra/Monotongação ➤ Apagamento ➤ Troca de letra
Aluno 15	Não foi considerado na análise.			
Aluno 16	<ul style="list-style-type: none"> • “girasol”/ girassol 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento 	<ul style="list-style-type: none"> • “largat<u>ix</u>a”/ lagartixa • “av<u>it</u>al”/ avental • “fo<u>q</u>ueira”/ fogueira • “bulsa”/ blusa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metátese ➤ Troca de letra/desnasalização ➤ Troca de letra ➤ Estruturação silábica
Aluno 17	<ul style="list-style-type: none"> • “fero”/ ferro • “bolixe”/ boliche • “gira- 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento ➤ Troca de letra ➤ Hiperseg- 	<ul style="list-style-type: none"> • “l<u>ar</u>gat<u>is</u>a”/ lagartixa • “bal<u>o</u>”/ balão • “quiabu”/ quiabo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metátese/troca de letra ➤ Monotongação ➤ Neutralização

	sol”/ girassol	mentação/ apagamento	<ul style="list-style-type: none"> • “to_bo_”/ tambor • “b_usa”/ blusa • “ave_tão”/ avental • “chepe”/ chapéu • “geradera”/ geladeira • “bo_sa”/ bolsa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desnasalização/ apagamento ➤ Apagamento ➤ Desnasalização/ nasalização ➤ Troca de letra ➤ Rotacismo/Monoton- gação ➤ apagamento
Aluno 18	Não foi considerado na análise.			
Aluno 19	Não foi considerado na análise.			
Aluno 20	Não foi considerado na análise.			

Quadro V: Classificação dos desvios/teste de escrita I
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar, na escrita dos alunos predominaram os desvios do Grupo 2, ou seja, os desvios decorrentes da transposição de características linguísticas da fala para a escrita.

Os desvios mais frequentes foram as ocorrências de troca de letras, apagamento e monotongação. Para Bortoni-Ricardo (2005), esses desvios ocorrem em virtude de que, no PB, existem fonemas que podem ser representados por diversas letras e existem, ainda, letras que podem representar dois fonemas.

3.3.2 Teste de escrita II - Verificação dos desvios

Em relação ao teste II, novamente investigamos somente a escrita de alunos que frequentam a sala de recursos de uma escola municipal de Uberaba-MG e que, de acordo com a psicogênese de escrita, encontram-se no nível alfabético de escrita. Obtivemos, na primeira categorização dos desvios, os seguintes resultados:

Tipos de desvios				
Aluno	Grupo I: Desvios decorrentes da convenção ortográfica.	Tipificação	Grupo II: Desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita.	Tipificação
Aluno 1	<ul style="list-style-type: none"> • “voce”/ você • “aniversario”/ aniversário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acento gráfico ➤ Acento gráfico 		
Aluno 2			<ul style="list-style-type: none"> • “vei”/ vem (2x) • “festeja_”/ festejar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ditongação ➤ Apagamento do r final
Aluno 3			<ul style="list-style-type: none"> • “Migael”/ Micael 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra
Aluno 4	Não foi considerado na análise.			
Aluno 5			<ul style="list-style-type: none"> • “fou”/vou • “faze_”/ fazer • “iscola”/ escola 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Apagamento do r final ➤ Troca de letra
Aluno 6	<ul style="list-style-type: none"> • “e”/ é • “aniversario”/ aniversário (2x) • “reside_sia”/ residência • “numero”/ número 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acento gráfico ➤ Acento gráfico ➤ Acento gráfico ➤ Acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • “ticovido”/ te convidado • “mi_a”/ minha • “ferta”/ festa • “mote”/ noite • “reside_sia”/ residência • “namoel”/ Manoel • “numero”/ 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hipossegmentação ➤ Desnasalização ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra/monotongação ➤ Troca de letra/monotongação ➤ Troca de letra

			número	➤ Troca de letra
Aluno 7	Não foi considerado na análise.			
Aluno 8	Não foi considerado na análise.			
Aluno 9	<ul style="list-style-type: none"> • “ola”/ olá • “voce”/ você (2x) • “aniversario”/ aniversário (2x) • “aparese”/ aparecer • “sico”/ cinco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acento gráfico ➤ Acento gráfico ➤ Acento gráfico ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra 	<ul style="list-style-type: none"> • “c_nvitaoto”/ convidando • “fae”/ vai • “se_”/ ser • “roras”/ horas (2x) • “no_te”/ noite • “fe_ta”/ festa • “aparese_”/ aparecer • “si_co”/ cinco • “mi_ha”/ minha (2x) • “esqito”/ escrito 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento/ troca de letra ➤ Troca de letra ➤ Apagamento do r final ➤ Apagamento ➤ Monotongação ➤ Apagamento ➤ Apagamento do r final ➤ Desnasalização ➤ Apagamento ➤ Troca de letra/apagamento
Aluno 10	<ul style="list-style-type: none"> • “_avera”/ have rá • “ariversario”/ aniversário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acento gráfico ➤ Acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • “_avera”/ have rá • “ariversario”/ aniversário • “enfrente”/ em frente • “lugal”/ lugar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento ➤ Troca de letra ➤ Hipossegmentação ➤ Troca de letra
Aluno 11	<ul style="list-style-type: none"> • “ficar__”/ ficarei • “voce”/ você 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento de morfema ➤ Acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • “fise”/ viesse • “fiz”/ feliz • “a_ive_sar_o”/ aniversário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estruturação silábica ➤ Alçamento/ausência de letra ➤ Estruturação silábica

Aluno 12	<ul style="list-style-type: none"> • “vose”/ você 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • “ce”/ que • “vose”/ você • “co_vidado”/ convidado • “namia”/ na minha • “imcasa”/ em casa • “fe_ta”/ festa • “_oras”/ horas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Troca de letra ➤ Monotongação ➤ Hipossegmen- tação/lenição ➤ Hipossegmen- tação ➤ Apagamento ➤ Apagamento
Aluno 13	Não foi considerado na análise.			
Aluno 14			<ul style="list-style-type: none"> • “tia”/dia • “mi_ha”/ minha • “aliva_sa_io”/ aniversário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Troca de letra ➤ Apagamento ➤ Estruturação silábica
Aluno 15	Não foi considerado na análise.			
Aluno 16	<ul style="list-style-type: none"> • “aniversario”/ aniversário • “voce”/ você 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acento gráfico ➤ Acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • “comemora_” / comemorar • “dive_te”/ divirta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apagamento do r final ➤ Apagamento/ troca de letra
Aluno 17			<ul style="list-style-type: none"> • “convido_”/ convidou 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ monotongação
Aluno 18	Não foi considerado na análise.			
Aluno 19	Não foi considerado na análise.			
Aluno 20	Não foi considerado na análise.			

Quadro VI: Classificação dos desvios/teste de escrita II

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como podemos observar, em relação ao teste 2, também encontramos uma frequência maior de desvios do grupo 2 em relação ao grupo 1.

Novamente, os desvios mais frequentes foram troca de letras, apagamento e monotongação. Evidenciaram-se, ainda, casos de desvios em relação à estruturação silábica.

3.3.3 Análise dos desvios encontrados nos testes de escrita I e II

Nas tipificações encontradas nos testes de escrita I e II fica evidente que a maioria dos desvios são de ordem fonológica, ou seja, aqueles decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 56) afirma que os desvios decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas e ainda como marcadores de falantes da língua culta. Todavia, o que observamos é que existe uma grande necessidade de intervenção para que os alunos tenham uma escrita ortográfica convencional satisfatória.

Em relação aos desvios decorrentes da convenção ortográfica, observamos que, principalmente, ocorrem pela troca de letras. Verificamos que tais ocorrências são mais frequentes na escrita dos alunos 10, 11 e 14. Podemos destacar exemplos os registros “fero”/ferro, “bolixe”/boliche, “bolssa”/bolsa. Esses desvios, em que há trocas de letras, são, geralmente, ocasionados por crianças durante a aquisição da escrita. São desvios que se tornam menos frequentes na medida em que elas começam a dominar o sistema ortográfico.

Vale esclarecer que desvios ortográficos não são apenas provenientes da fase de alfabetização. Eles perpassam pelo ensino fundamental e precisam ser categorizados pelos professores a fim de, através de estratégias de ensino, auxiliar os alunos numa melhor compreensão do funcionamento da língua materna para que se apropriem da escrita ortográfica.

Já em relação aos desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita, verificamos que esse tipo de desvio foi mais frequente na escrita dos alunos participantes da pesquisa. Além disso, pudemos identificar as motivações fonológicas mais recorrentes, que acabam sendo representadas na escrita:

- **Monotongação de ditongos decrescentes:** apareceu em palavras como “cadera”/cadeira (alunos 6 e 9), “lete”/leite (alunos 5 e 14) e “geradera”/geladeira (aluno 17).

Faz parte da categoria que se constitui da influência de regras fonológicas variáveis graduais, ou seja, diz respeito a ocorrências que dependem de alguns fatores porque são variáveis de acordo com Bortoni- Ricardo (2005, p.56).

- **Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica:** com base em Bortoni- Ricardo (2005, p.56), seriam os registros de casos como “bolixi”/boliche (aluno 2) e “quiabu”/quiabo (aluno 17). Estes são fenômenos presentes no dialeto dos falantes.

- **Trocas de sons surdos/sonoros:** as trocas de ordem de transcrição fonética ou troca de letras dão pistas de que a criança está se apoiando nos sons da fala ao escrever. A diferença entre consoantes surdas e sonoras entre os elementos fonéticos /t/, /d/, /f/, /v/; e /ʒ/ pode ser representada em “danbor”/tambor (aluno 3), “pedeca”/peteca, “catera”/cadeira, “jeratera”/geladeira (aluno 11) e “afetau”/avental (aluno 14), pois são marcados pelo traço de sonoridade, seja com vibração ou não de pregas vocais no momento da fala, tendo em vista que, ao escrever baseado na articulação ou no sussurro, pode haver equívocos na escrita. Daí, chega-se à conclusão de que quando usam os sons da fala para escrever, os alunos podem se confundir na articulação desses sons, gerando essa troca, e isto pode levá-los a cometerem tais desvios. Por isso dizemos que a dificuldade é fonológica e não ortográfica. Scliar-Cabral (2003, p. 42) afirma que a criança, quando está na fase de aquisição fonológica, consegue identificar traços fonéticos de sua língua materna através de pistas sonoras, que “constituem um continuum no qual não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas e fonemas”. Desse modo, entendemos que quando os alunos começam a aquisição da escrita alfabética, precisam entender que uma ou duas letras podem representar os fonemas, que antes só eram percebidos através de um continuum de fala.

- **Lenição:** pode ser definida como um fenômeno fonológico em que acontece o enfraquecimento na realização das palatais /ù/ e /á. Desse processo, podem surgir desvios de escrita como podemos observar em “abeira”/abelha, “araia”/aranha (aluno 11) e “abelia”/abelha, “namia”/ na minha (aluno 12), pois os alunos podem usar, como referência para a escrita, a fonética.

- **Rotacismo:** é entendido como vício de linguagem caracterizado por pronunciar o som da letra r no lugar da letra l. Na escrita do aluno 6, podemos observar o fenômeno: “froles”/flores.

- **Nasalização:** é um processo pelo qual a articulação ou não da vogal oral demonstra a variação de dialeto, como no exemplo “banhana”/banana (aluno 11). Esse processo acontece

por assimilação porque os segmentos sonoros podem ganhar traços característicos de outro segmento anterior ao segmento no vocábulo. Dessa maneira, o aluno infere que a escrita seja uma representação fiel da fala.

- **Desnasalização:** acontece quando o aluno ainda não consegue compreender que algumas sílabas são escritas por um número maior de letras do que de fonemas, como no caso do traço de nasalidade em que o som [ã] precisa de duas letras para ser representado -an-. Veja os exemplos: “tabor”/tambor, “avetau”/avental (aluno 12) e “tabo”/tambor (aluno 14).

- **Despalatização:** é a modificação de fonemas palatais em fonemas nasais ou orais, ou seja, é a ausência do caráter palatal de um fonema, por exemplo “abela”/abelha (alunos 5 e 6).

- **Apagamento do /r/ em coda final de palavra:** acontece porque, segundo Bortoni-Ricardo (2004), as consoantes que travam a sílaba estão sujeitas a maior variação no português brasileiro, uma vez que a tendência é de serem suprimidas na língua oral. É um fenômeno que acontece em verbos no infinitivo. Todavia, a autora chama a atenção dos professores porque precisam entender que há problemas de apagamento que surgem da interferência de regras fonológicas variáveis e há os que se justificam pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita. Podemos citar alguns exemplos de queda do /r/ em final de verbos em “festeja”/festejar (aluno 2), “faze”/fazer (aluno 5), “se”/ser, “aparese”/aparecer (aluno 9) e “comemora”/comemorar (aluno 16).

- **Inserção:** é um processo fonológico que se caracteriza pela adição de um fonema ao vocábulo, como pode ser percebida em “pazateo”/pastel (aluno 9) e em “peterca”/peteca, “gorpo”/corpo (aluno 10).

- **Metátese silábica:** é exemplificada na escrita dos alunos 10, 16 e 17 ao registrarem “largado”/lagarto, “largatixa”/lagartixa e “largatisa”/lagartixa, respectivamente. A metátese consiste na mudança da estrutura silábica formada com a migração de fonemas ou sílabas dentro de um vocábulo.

Além desses casos, podemos ainda encontrar situações de **Hipercorreção**, ou seja, é quando o aluno já conhece algumas formas ortográficas e sabe que a pronúncia delas é distinta. Com base em seu conhecimento linguístico, a criança começa a se corrigir e a generalizar certas regras, ou seja, erra tentando acertar. Nos testes aplicados, percebemos que os alunos cometeram o desvio na escrita das palavras “pasteo/pastel (aluno 2), “chapeu/chapéu, avetauo/avental (aluno 9). Tais desvios indicam a percepção do aluno em relação ao sistema ortográfico.

Há ainda casos que envolvem problemas de estruturação silábica, que podem ter motivações distintas. Ora pode acontecer por desconhecimento da unidade sonora representativa do segmento do vocábulo, ora pode ser uma hipótese do aluno, de acordo com a psicogênese da escrita. Nesse processo pode acontecer apagamento, troca de letras ou supressão de segmentos vocálicos ou consonantais. Os alunos que estão em fase de aquisição da escrita passam por conflitos fonológicos ao associar fonemas aos seus grafemas representativos. Em virtude disso, percebemos registros como “viteta”/avental (aluno 5), “arãohiha”/aranha (aluno 9), “lacachi”/lagartixa, “bachu”/bexiga, “dapro”/tambor, “fise”/viessa, “aivesaro”/aniversário (aluno 11) e “alivasaio”/aniversário (aluno 14).

Por fim, identificamos também desvios associados à hipossegmentação e à hipersegmentação, ou seja, desvios decorrentes de hipóteses ortográficas baseadas nos sons produzidos quando se fala. Na hipossegmentação, os alunos, ao escreverem, juntam dois vocábulos distintos, como “ticovido”/te convidado (aluno 6), “enfrente”/em frente (aluno 10), “namia”/na minha e “imcasa”/em casa (aluno 12). Na hipersegmentação, acontece o contrário. Os alunos, ao escreverem, separam um vocábulo em duas ou mais partes como se fossem vocábulos diferentes. Ressaltamos ainda a ocorrência do aluno 5, que escreve “laca pica” ao invés de “lagartixa”.

Assim, por meio da nossa análise, pudemos identificar os desvios ortográficos mais frequentes – e suas motivações – na escrita de alunos de uma sala de recurso. Tais resultados, e os encontrados nos demais testes e questionários realizados para esta pesquisa, auxiliaram na elaboração do Roteiro de Atividades “Divertigrafando”. Além disso, pudemos, ainda, evidenciar como conhecimentos da Linguística, mais especificamente da Sociolinguística e da Fonologia, podem contribuir na prática do professor, em sala de aula, na medida em que nos permite entender fenômenos que ocorrem na língua. Diante desse entendimento, podemos analisar melhor a escrita dos alunos considerando aspectos antes não observados. O que antes era erro, passa a ser visto como um desvio a ser investigado, podendo ser decorrente de traços da oralidade, de sua relação com a escrita ou, ainda, motivado pela arbitrariedade das convenções ortográficas da língua.

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentamos e descrevemos as atividades elaboradas assim como sua aplicação junto aos alunos da sala de recursos.

O Roteiro de Atividades “Divertigrafando” configura-se como a concretização da intervenção em sala de aula e foi elaborado tendo como público-alvo alunos da sala de recursos. Buscamos propor atividades que focam, principalmente, os desvios do Grupo 1 e do Grupo 2 (morfológicos e fonológicos) encontrados na escrita dos participantes desta pesquisa.

Nossa intenção é promover situações reflexivas, pretendendo, assim, seguir uma pedagogia mais sensível às variações linguísticas.

4.1 DESCRIÇÃO DO ROTEIRO DE ATIVIDADES

Nesta subseção, descrevemos as partes que compõem o **Roteiro de Atividades “Divertigrafando”**. São as seguintes:

- I. Apresentação do **Divertigrafando**.
- II. Atividades Lúdicas: apresentação das atividades elaboradas a partir dos resultados das análises dos nossos testes/dados. No total foram oito atividades elaboradas e/ou propostas de jogos já existentes. Em cada atividade apresentamos: objetivo da atividade, passo a passo e os recursos materiais utilizados.
- III. Atividades Comentadas, apresentando ao professor conceitos básicos sobre variação linguística e desvios de ortografia (incluindo os tipos de desvios).

4.1.1 Atividades propostas

As propostas aqui apresentadas evidenciam uma reflexão de como a análise da produção escrita possibilita aos professores da sala de recursos, professores de Língua Portuguesa e alfabetizadores entender e repensar suas práticas de ensino da ortografia e os leva a considerar que os alunos são sujeitos do meio e, portanto, fazem uso da linguagem oral e escrita em diversas situações.

Além disso, quando o objetivo é ensinar a ler e a escrever, sabemos que se faz necessário oferecer aos alunos uma diversidade de atividades que envolvam a leitura e a escrita e que possam favorecer uma melhor compreensão, tornando a leitura e a escrita

eficientes. Quando se aprende a ler e a escrever o conhecimento deve ser ampliado. Cabe à escola promover essa interação das práticas sociais de leitura, escrita e também favorecendo seu uso nos contextos sociais tanto através da linguagem oral como na linguagem textual.

Marcuschi (2002, p.22) afirma “que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Cabe, aos professores, nortear o processo de escrita, mostrando os elementos necessários para que os alunos reflitam sobre o modo de grafar as palavras e desenvolvam a consciência fonológica, possibilitando o ensino da ortografia de modo eficiente.

Neste contexto, a variedade linguística que trazem consigo deve ser “abraçada” pela escola como um complemento a ser (re) conhecido, refletido, discutido e incorporado ao ensino/aprendizado da língua portuguesa e, não mais, tratado como “erro” ou “deterioração” da língua. (Barbosa; Marine; Ottoni; Costa, 2016, p.7)

Considerando esses apontamentos, elaboramos e sugerimos as seguintes atividades:

- a. Sussurrofone
- b. Jogo: Caça-rimas
- c. Casa das sílabas
- d. Coordenada silábica
- e. Amarelinha silábica
- f. Autoditado
- g. A paráfrase na construção do texto
- h. Jogo: Fábrica de palavras/ Site: Escola Games

Dentre as atividades propostas, uma delas é o “sussurrofone”. Este é um instrumento criado por uma professora do município de Teresina-PI e que permite a captação da voz, ampliação e retorno do som para quem está utilizando. A proposta de construção desse instrumento tem sido copiada por outros estados do país. Além de auxiliar na pronúncia, faz com que os próprios estudantes percebam onde estão suas dificuldades. Um exemplo são as crianças que trocam letras (trocas ou omissões), que podem perceber essa troca ao ouvirem a própria voz. As atividades desenvolvidas com o sussurrofone podem favorecer a aquisição da consciência fonológica dos alunos.

A seguir, apresentaremos a descrição das atividades e, logo após, na seção subsequente, serão explicitados os procedimentos para a aplicação de cada atividade proposta no roteiro.

4.1.2 Descrição das atividades

Nossa proposta consiste em um roteiro de atividades, o “Divertigrafando”, para o desenvolvimento da escrita ortográfica através da concepção sociolinguística. Destinamos aos professores das salas de recursos multifuncionais e aos professores alfabetizadores apontamentos sobre o ensino da ortografia numa perspectiva lúdica.

A seguir, descrevemos as atividades propostas na intervenção:

- ✓ **Sussurrofone:** um protótipo feito com canos de PVC e que permite aos alunos ouvirem a própria voz enquanto falam ou leem. A atividade com o sussurrofone procura atender às necessidades do perfil cognitivo dos alunos da sala de recursos, pois cada um deles apresenta dificuldades diversificadas de comunicação, escrita, leitura e entendimento das palavras. O uso do instrumento permite o desenvolvimento da atenção, da pronúncia e do controle da ansiedade. O objeto pedagógico permite ao aluno ouvir a sua própria voz. Assim, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e, por consequência, melhora a transcrição da fala para a escrita. A percepção das trocas, omissões e o registro oportunizam momentos de reflexão sobre a ortografia. Através do instrumento, os objetivos propostos permitem que os alunos ouçam a própria voz enquanto falam ou leem, incentivam o hábito de leitura de forma lúdica, possibilitam a percepção de trocas e omissões na fala e facilitam a escrita.



Figura 2: Sussurrofone
Fonte: as autoras

- ✓ **Caça-rimas** (jogo pertencente à caixa do CELL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem): esse jogo é muito interessante, porque permite que o aluno descubra que palavras diferentes podem ter o mesmo “pedaço” sonoro final (a rima). Como desdobramento, inicialmente, pode-se solicitar aos alunos que pensem em outras palavras que rimam com os pares encontrados. Pode-se, ainda, pedir que escrevam as palavras que rimam e circulem as partes das palavras que possuem os mesmos sons finais (rimas). É importante que o professor elabore questionamentos sobre a ordem em que aparecem as letras que formam as rimas, fazendo o aluno perceber que, se mudarmos a sequência de letras, teremos mudança no som das palavras. O jogo, ainda, possibilita a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras, a verificação de que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no final, desenvolve a consciência fonológica, através da percepção das rimas; compara palavras quanto às semelhanças sonoras; promove reflexão sobre a oralidade e a representação gráfica. Após o jogo, é possível também resgatar as palavras trabalhadas, por meio de cruzadinhas, para que completem as rimas com apoio (um dos pares de figuras deve ter a palavra completa) ou sem apoio de imagens. A partir do jogo propusemos uma atividade que denominamos **Caça-palavras rimado** que é, na verdade, uma variação do jogo.



Figura 3: Jogo Caça-rimas

Fonte: as autoras

- ✓ **Coordenada silábica:** a atividade possibilita o processo de alfabetização através da formação de palavras, trabalha as dificuldades ortográficas p/b, f/v, g/j, t/d. Vale ressaltar que o sussurrofone pode ser usado como instrumento de apoio no reconhecimento dos sons das palavras trabalhadas.

	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	PA	FO	O	GE	LE	JI	EM	NI	a) 1A-5F _____
2	BA	RE	BO	DE	TI	BAL	VE	CO	b) 8G-2G-8A _____
3	FA	GA	NE	BI	DI	RA	TAL	LÓ	c) 1F-3H _____
4	VA	SO	BU	VE	ES	TRIS	LI	VER	d) 7B-4D-1H-8C _____
5	JA	VI	GUE	PE	FOR	TO	FO	CI	e) 3B-4D-7F _____
6	GIN	NA	PI	LO	NÁ	MO	NÁS	FÁ	f) 8B-6G-2E-7H _____
7	TE	A	GIO	DU	DEI	TA	NÉ	CA	g) 4A-7H _____
8	LA	GI	DA	LÉ	RIO	TU	FI	NO	h) 4H-7D-3F _____
									i) 5B-1C-4G-8H _____
									j) 2E-7B _____

Figura 4: Coordenada silábica
Fonte: as autoras

- ✓ **Casa das sílabas:** o jogo tem por objetivo trabalhar as dificuldades encontradas ao registrar palavras com fonema /s/; separar as palavras formadas por segmentos de escrita: s, ss, c, ç.



Figura 5: Jogo Casa das sílabas
Fonte: as autoras

- ✓ **Amarelinha silábica:** a atividade propõe utilizar a brincadeira para propiciar, de forma lúdica, a formação de palavras, identificar, através do jogo, o fonema /ʃ/, proporcionar aos alunos da sala de recursos estratégias de ensino da ortografia envolvendo atividades que também desenvolvam a organização do esquema corporal, a motricidade e o equilíbrio.



Figura 6: Aluno jogando Amarelinha silábica
Fonte: as autoras

- ✓ **Autoditado:** nesta atividade, através da perspectiva da alfabetização, solicitamos o registro ortográfico dos nomes de algumas figuras que geram dúvidas na escrita. Buscamos perceber, na escrita dos alunos, a relação som-grafema que estes estabelecem e verificamos a aprendizagem e assimilação das atividades anteriores de registro ortográfico realizadas na sala de recursos pelos alunos atendidos.

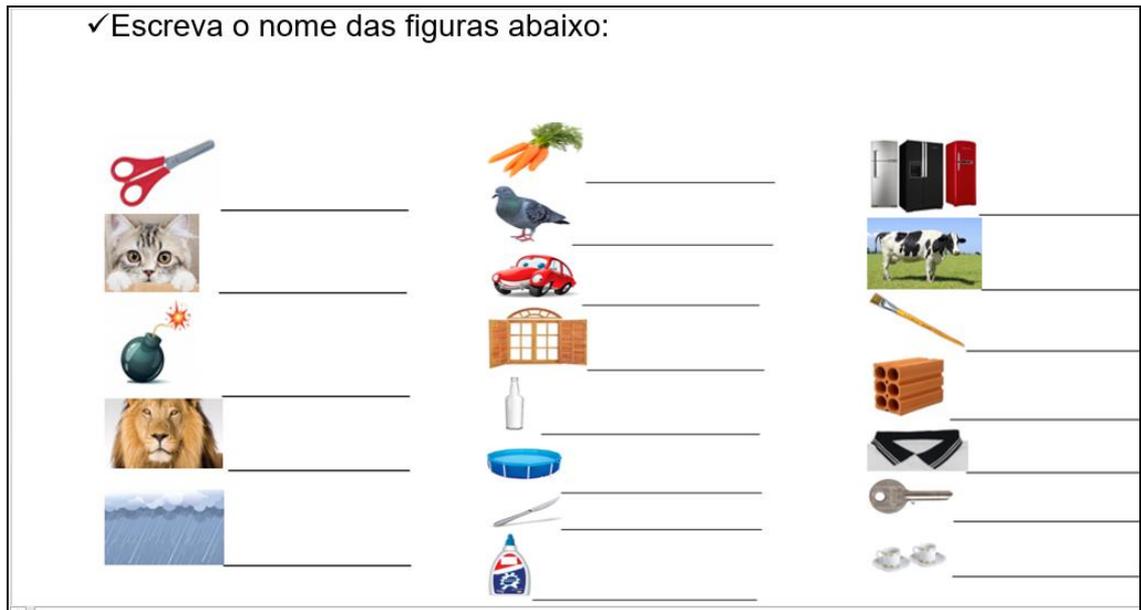


Figura 7: Autoditado
Fonte: as autoras

- ✓ **Jogo: Fábrica de palavras (Site: Escola games):** esse jogo permite ao aluno completar e formar palavras, além de favorecer a elaboração de hipóteses sobre o registro ortográfico. Além disso, buscamos o desenvolvimento e aprimoramento da leitura e escrita, a memorização da escrita convencional das palavras e o reconhecimento das diferenças sonoras e escritas das palavras. Dessa forma, acreditamos que o aluno consiga avançar seu nível de escrita, compreendendo o processo de construção das palavras.

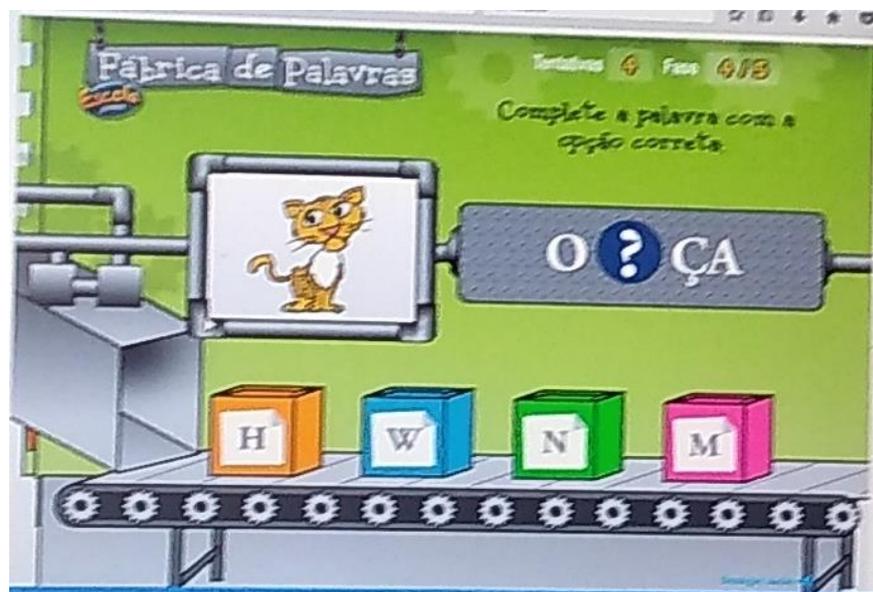


Figura 8: Jogo Fábrica de palavras
Fonte: as autoras

- ✓ **A paráfrase na construção de textos:** a atividade propicia a aprendizagem de produção textual visando a aquisição da competência ortográfica e o desenvolvimento da consciência fonológica. Para isso, é importante criar, na sala de recursos, situações de reflexão sobre o uso da língua a partir de atividades que permitam aos alunos compreenderem a finalidade dos textos produzidos por eles. Aqui, os objetivos são propiciar atividade de leitura, escrita e construção de um texto a partir de um poema determinado, elaborar contextos de produção escrita de forma precisa e lúdica, oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita, observar a escolha e a combinação das palavras, perceber a sonoridade presente no texto trabalhado, escrever um texto utilizando as rimas percebendo os efeitos sonoros que produzem. Para a realização da atividade, foi proposta a produção coletiva de um texto a partir do poema “As borboletas”, de Vinicius de Moraes.

AS ABELHAS

AS ABELHAS
LISTRADAS
AMARELAS
E PRETAS

BRINCAM ENTRE AS FLORES
AS BELAS ABELHAS

ABELHAS LISTRADAS
NÃO GOSTAM DE FLORES DESPETALADAS

ABELHAS AMARELAS
GOSTAM DE ROSAS AO REDOR DELAS

E AS PRETAS, ENTÃO...

PRODUZEM MEL DE MONTAIO!

Figura 9: Produção textual de um dos grupos atendidos na sala de recursos
 Fonte: as autoras

Por meio dos estudos sobre fonética e fonologia, o professor alfabetizador se apropria de conhecimentos sólidos para que possa desenvolver estratégias eficazes para a elaboração de suas aulas, bem como para ensinar, de forma reflexiva, os conflitos ortográficos dos seus alunos.

Acreditamos que se o aluno tem conhecimento da estrutura da palavra, se consegue reconhecer rimas e sabe que os fonemas são estruturas com as quais ele pode criar palavras, então podemos concluir que ele já conseguiu desenvolver a consciência fonológica.

Ao propormos situações de atividades, brincadeiras e jogos numa perspectiva reflexiva sobre a escrita, a fala e as convenções ortográficas estabelecidas na língua, pretendemos conduzir o aluno à percepção de como se produz a fala, através da articulação, e como acontece a representação dos sons da fala no sistema ortográfico.

O professor precisa entender que seu trabalho, no que compete ao ensino da ortografia, exige que ele elabore atividades que levam à construção e desconstrução do sistema alfabético. Só assim, o aluno aprenderá de forma significativa.

4.1.3 Descrição dos procedimentos de aplicação aos professores da sala de recursos multifuncionais e/ou alfabetizadores

As propostas aqui apresentadas evidenciam uma reflexão de como a análise da produção escrita possibilita aos professores da sala de recursos, professores de Língua Portuguesa e alfabetizadores entender e repensar suas práticas de ensino e os leva a considerar que os alunos são sujeitos do meio e, portanto, fazem uso da linguagem em diversas situações.

Cabe, aos professores, nortear o processo de escrita mostrando os elementos necessários para que os alunos reflitam sobre o modo de grafar as palavras e desenvolvam a consciência fonológica, possibilitando o ensino da ortografia de modo eficiente.

A seguir apresentamos conceitos básicos sobre variação linguística e desvios de ortografia aliados a cada atividade proposta no roteiro.

SUSSURROFONE



Figura 10: Aplicação da atividade Sussurrofone
Fonte: as autoras

A atividade com o instrumento sussurrofone permite que os alunos ouçam a própria voz enquanto falam ou leem, incentiva o hábito de leitura de forma lúdica, possibilita aos alunos a percepção de trocas e omissões na fala e espera-se que facilite a escrita, uma vez que trabalha a oralidade para identificação sonora e reconhecimento dos grafemas correspondentes.

O uso do instrumento pode ser feito em qualquer situação que envolva leitura oral (individual ou coletiva) de palavras e textos diversos. Cabe ao professor definir e direcionar a atividade conforme a dificuldade ortográfica e de percepção sonora que quer trabalhar com o aluno. É primordial considerar a atividade como alternativa de melhorar a consciência fonológica dos alunos. Não é uma regra capaz de sanar todas as dificuldades, mas é um caminho de intervenção pedagógica que vale ser considerado. O professor precisa direcionar a atividade para que a leitura seja em voz alta e não sussurrada, uma vez que há distinção de sonoridade entre os modos de falar e isso, talvez, pode confundir a criança ao invés de ajudá-la.

A atividade procura atender às necessidades do perfil cognitivo dos alunos da sala de recursos, pois cada um deles apresenta dificuldades distintas de comunicação, escrita, leitura e entendimento das palavras. O uso do instrumento permite o desenvolvimento da atenção, da pronúncia e do controle da ansiedade. O objeto pedagógico permite ao aluno ouvir a sua própria voz. Assim, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e, por consequência, melhora a transcrição da fala para a escrita. A percepção das trocas, omissões e o registro oportunizam momentos de reflexão sobre a ortografia.

CAÇA-RIMAS



Figura 11: Aplicação da atividade Caça-rimas
Fonte: as autoras

O jogo caça-rimas gera inúmeras possibilidades de situações interventivas. Através do jogo, os alunos podem compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras, verificar que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no final, desenvolver a consciência fonológica, através da percepção das rimas, comparar palavras quanto às semelhanças sonoras e o professor pode promover reflexão sobre a oralidade e a representação gráfica.

O sussurrofone poderá ser utilizado como ferramenta de auxílio na percepção das rimas.

Esse jogo é muito interessante, porque permite que o aluno descubra que palavras diferentes podem ter o mesmo “pedaço” sonoro final (a rima). Como desdobramento, inicialmente, pode-se solicitar aos alunos que pensem em outras palavras que rimam com os pares encontrados. Pode-se, ainda, pedir que escrevam as palavras que rimam e circulem as partes das palavras que possuem os mesmos sons finais (rimas).

É importante que o professor elabore questionamentos sobre a ordem em que aparecem as letras que formam as rimas, fazendo o aluno perceber que, se mudarmos a sequência de letras, teremos mudança no som das palavras. Após o jogo, é possível também resgatar as palavras trabalhadas, por meio de cruzadinhas, para que completem as rimas, com apoio (um dos pares de figuras deve ter a palavra completa) ou sem apoio de imagens. (FONTE: Jogos de Alfabetização - CEEL/UFPE)

COORDENADA SILÁBICA

✓ Observe a coordenada abaixo. Siga as instruções e forme palavras.

	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	PA	FO	O	GE	LE	JI	EM	NI	a) 1A-5F _____
2	BA	RE	BO	DE	TI	BAL	VE	CO	b) 8G-2G-8A _____
3	FA	GA	NE	BI	DI	RA	TAL	LÓ	c) 1F-3H _____
4	VA	SO	BU	VE	ES	TRIS	LI	VER	d) 7B-4D-1H-8C _____
5	JA	VI	GUE	PE	FOR	TO	FO	CI	e) 3B-4D-7F _____
6	GIN	NA	PI	LO	NÁ	MO	NÁS	FÁ	f) 8B-6G-2E-7H _____
7	TE	A	GIO	DU	DEI	TA	NÉ	CA	g) 4A-7H _____
8	LA	GI	DA	LÉ	RIO	TU	FI	NO	h) 4H-7D-3F _____
									i) 5B-1C-4G-8H _____
									j) 2E-7B _____

Figura 12: Atividade Coordenada silábica
Fonte: as autoras

A coordenada silábica visa possibilitar o processo de alfabetização através da formação de palavras, trabalhando as dificuldades ortográficas. O professor, além de usar o sussurrofone como instrumento de apoio no reconhecimento dos sons das palavras trabalhadas, também trabalha a percepção espacial através da localização das sílabas na formação das palavras.

Nesta atividade, o professor tem a possibilidade de selecionar as palavras com as quais pretende trabalhar com os alunos. Aqui, foram escolhidas palavras que permitem o trabalho com trocas surdas/sonoras como p/b, f/v, g/j, t/d. A atividade busca analisar as trocas surdas/sonoras em contextos de palavras com signos diferentes. A atividade possibilita a reflexão sobre a escrita. Além de possibilitar a escrita, a atividade explora a capacidade de localização das sílabas, permitindo o desenvolvimento da percepção espacial nos alunos. Após a formação das palavras, o professor poderá solicitar a leitura oral em voz alta no sussurrofone. Essa atitude permite a verificação da articulação da fala e a investigação se o aluno realiza omissões ou troca de letras na fala que, por conseguinte, também poderá fazer ao grafar as palavras. Poderá ser proposto, ainda, que os alunos registrem as palavras encontradas em folha de papel pardo ou cartolina e façam

um desenho correspondente a cada uma delas para facilitar a assimilação da escrita através do recurso visual, pois conforme Vigotsky, 2007, p.140:

[...] fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar da fala.

Possibilidades para formação de palavras na coordenada silábica:

- | | | | |
|--------------|-------------|----------|--------------|
| • PATO | • FIVELA | • BONÉ | • TRISTE |
| • BATO | • JANELA | • PICOLÉ | • VERDURA |
| • FACA | • GINCANA | • EMPADA | • FORTUNA |
| • VACA | • GINÁSTICA | • CABIDE | • MODA |
| • GELO | • TELEFONE | • TAPETE | • DICIONÁRIO |
| • JILÓ | • FOGUETE | • BALDE | |
| • GELADEIRA | • GAVETA | • DIA | |
| • JABUTICABA | • SOFÁ | • TIA | |
| • GELATINA | • VIOLINO | • TALCO | |
| • RELÓGIO | • AVENIDA | • ESPADA | |

Figura 13: Possibilidades para formação de palavras na coordenada silábica
Fonte: as autoras

CASA DAS SÍLABAS



Figura 14: Aplicação do jogo Casa das sílabas
Fonte: as autoras

Ao propormos o jogo, buscamos trabalhar as dificuldades encontradas ao registrar palavras com fonema /s/, já que, no português, o /s/ pode, ortograficamente, estar associado à várias letras (s, ss, sc, c, ç, xc).

O professor deve conduzir a atividade de modo a orientar os alunos que existem outras possibilidades de formação, mas que apenas considerará as palavras que apresentarem o fonema estabelecido. Ao deixar que os alunos apontem as dúvidas ortográficas, o professor os leva à reflexão para a formação das palavras.

Ao término da atividade, solicitar aos alunos que separem as palavras por semelhança de escrita ortográfica, por exemplo: palavras escritas com apenas um S, palavras com SS, palavras com C, palavras com Ç, palavras com XC. Por fim, o professor deve exercitar a escrita e incentivar a leitura dessas palavras. Sabemos que o sistema de escrita da nossa língua é alfabético. Para cada som emitido, há uma representação na escrita, ou seja, uma letra ou grafema. Existem fonemas que são representados por mais de uma forma, como o uso do "s". As normas ortográficas convencionais estabelecem, para o fonema /s/, o uso dos grafemas "c", "ç", "x", "sc", "sç", e também as variações do uso do "s".

Morais (2005, p. 20), afirma sobre a complexidade da convenção ortográfica que:

Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Essa é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a "escrever segundo a norma".

Palavras trabalhadas:	
• SAPATO	• PULSEIRA
• CENTAVO	• SALSICHA
• ASSADEIRA	• BERÇO
• PÁSSARO	• PAÇOCA
• SINO	• CAÇADOR
• TRAVESSEIRO	• BACIA
• BÚSSULA	• CORAÇÃO
• SERPENTE	• CEBOLA
• OSSO	• CARROÇA
• SORVETE	
• GIRASSOL	

Figura 15: Possibilidades de formação de palavras no jogo Casa das sílabas
Fonte: as autoras

AMARELINHA SILÁBICA



Figura 16: Amarelinha silábica
Fonte: as autoras

É possível, com esse jogo, utilizar a brincadeira para propiciar, de forma lúdica, a formação de palavras. O objetivo principal é identificar, através do jogo, o fonema /j/, uma vez que no português pode ser representado, ortograficamente, pelas letras x e ch. Buscamos proporcionar, aos alunos da sala de recursos, estratégias de ensino da ortografia envolvendo atividades que também desenvolvam a organização do esquema corporal, a motricidade e o equilíbrio.

O jogo Amarelinha silábica pode ser realizado no ambiente da sala de aula e/ou em ambientes externos.

Palavras trabalhadas:	
• CHUVA	• LIXO
• CHOCOLATE	• ENXADA
• CHULÉ	• ABACAXI
• CHAMINÉ	• PEIXE
• BOLACHA	• XÍCARA
• MOCHILA	• CAIXA
• CHINELO	• BEXIGA
• SANDUÍCHE	• BRUXA
• CHUVEIRO	• XAROPE

Figura 17: Palavras trabalhadas na amarelinha silábica
Fonte: as autoras

AUTODITADO

✓Escreva o nome das figuras abaixo:

 _____  _____  _____  _____  _____	 _____  _____  _____  _____  _____  _____  _____  _____	 _____  _____  _____  _____  _____  _____  _____
--	--	--

Figura 18: Exemplo da atividade proposta no autoditado
Fonte: as autoras

Como nosso objetivo é o melhor domínio e reconhecimento das diferenças entre a oralidade e escrita propomos o registro ortográfico na perspectiva da alfabetização. Nesta atividade, o professor tem a possibilidade de perceber, na escrita dos alunos, a relação som-grafema estabelecida e pode verificar a aprendizagem e assimilação das atividades de registro ortográfico realizadas na sala de recursos.

Ao solicitar aos alunos o registro gráfico dos nomes das figuras, o professor não poderá auxiliá-los na escrita. Essa atividade permite verificar a escrita ortográfica dos alunos. Além disso, serve como instrumento, ao professor, para avaliar se as estratégias utilizadas para o ensino da ortografia estão sendo eficazes.

Possenti (2005, p. 24) afirma que “é evidente, então, que os erros ortográficos são erros. Mas também deveria ser evidente que são também sintomas. Dificilmente se trata de problema que ultrapasse o domínio da variação linguística e da prática de escrita.” É com base nas palavras do autor que firmamos essa proposta de atividade.

FÁBRICA DE PALAVRAS

(Disponível no site Escola Games)

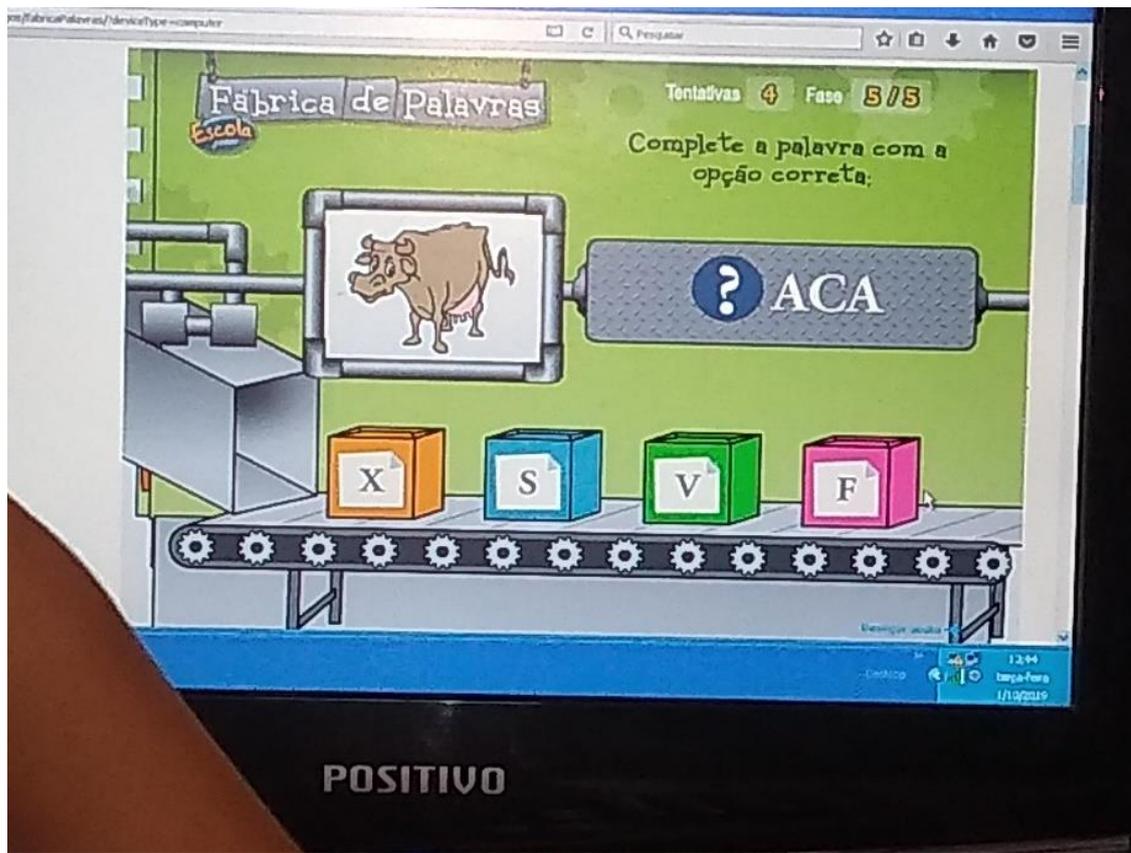


Figura 19: Exemplo do jogo Fábrica de palavras
Fonte: as autoras

São muitos os objetivos que podem ser alcançados através dessa ferramenta pedagógica. Através dela, o professor pode desenvolver e aprimorar a leitura e escrita de seus alunos, favorecendo a escrita convencional das palavras. Ao jogar e completar as palavras do jogo, os alunos começam a reconhecer as diferenças sonoras das letras, podem avançar o nível da escrita, pois a atividade favorece a compreensão do processo de construção das palavras. Quando bem direcionada e aplicada, trabalha as habilidades de leitura e escrita dos alunos, proporcionando o ensino-aprendizagem.

Esse jogo permite ao aluno completar e formar palavras, além de favorecer a elaboração de hipóteses sobre o registro ortográfico. Pode ser acessado pelo site: <http://www.escolagames.com.br/jogos/fabricaPalavras>. O jogo explora palavras com dificuldades ortográficas, como: g/j, ch/x, f/v, t/d, l/u, m/n, p/b, li/lh, s/z, r/rr, dentre outras. É um recurso que os alunos adoram, pois trabalha de forma lúdica a formação das palavras, facilita a percepção sonora (os alunos precisam ler para completar as palavras) e auxilia na compreensão da escrita ortográfica.

A PARÁFRASE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

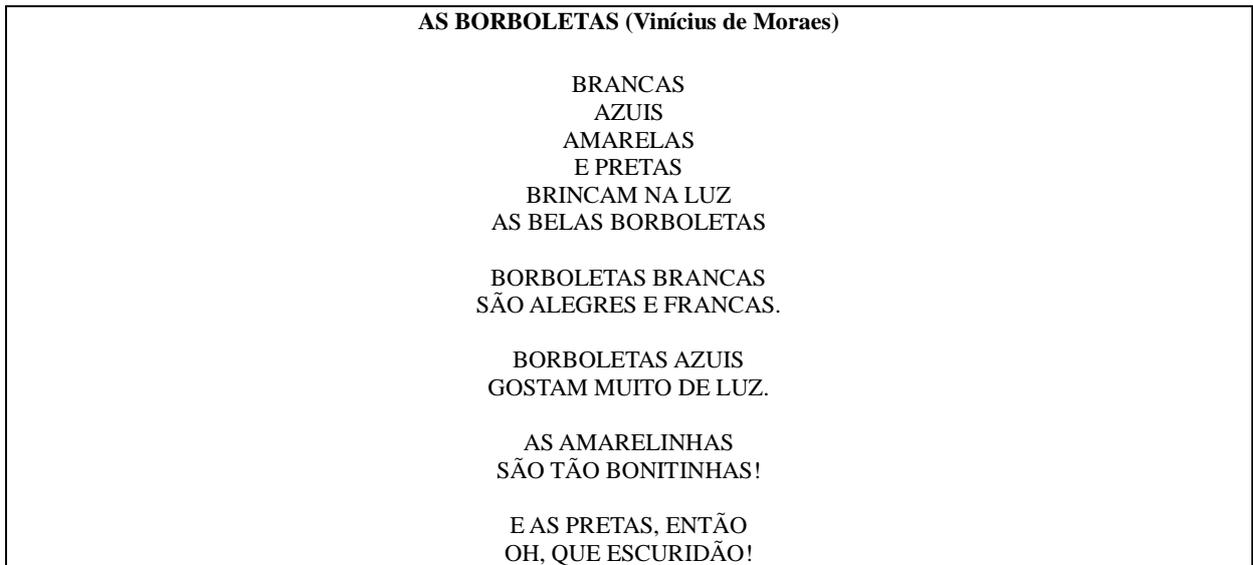


Figura 20: Poema “As borboletas”

A atividade propicia a aprendizagem de produção textual visando a aquisição da competência ortográfica e o desenvolvimento da consciência fonológica. Para isso, é importante criar, na sala de recursos, situações de reflexão sobre o uso da língua através de atividades que permitam aos alunos compreenderem a finalidade dos textos produzidos por eles. Ao utilizar um poema para sustentação do trabalho de leitura e construção da paráfrase, o professor propicia atividade de leitura, escrita e construção de texto. Sugerimos e utilizamos em nosso roteiro o poema *As borboletas*, de Vinícius de Moraes.

É importante que o professor ofereça aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita. Ao realizar a atividade, os alunos precisam se ater à escolha e à combinação das palavras, percebendo a sonoridade presente nas rimas encontradas no texto trabalhado.

Esses momentos de leitura expressiva são importantes para que os alunos possam perceber a sonoridade provocada pelo uso das rimas no texto.

Nesta atividade, é importante destacar as competências do saber ler, ouvir, conhecer, produzir. Além disso, a atividade também sugere a interação com os colegas numa perspectiva de socialização proposta para as salas de recursos.

4.2. RELATO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO ROTEIRO

Nesta subseção, descrevemos a aplicação das atividades elaboradas em sala de aula.

A atividade com o sussurrofone pretendeu sanar possíveis dificuldades de reconhecimento sonoro das palavras na oralidade. Dessa forma, os alunos, ao terem oportunidade de pronunciar as palavras, podiam perceber os sons produzidos e reconhecer diferenças sonoras entre elas. Além de favorecer a consciência silábica e ajudar a desenvolver a consciência fonológica, o instrumento sussurrofone ajudou no processo de interação entre os alunos. Muitos, inicialmente, sentiram-se inibidos ao falar no aparelho. Ao longo do período, foram mostrando-se menos acanhados e até pediam para utilizá-lo. Ao serem perguntados sobre a atividade, a maioria considerou que o brinquedo aumenta o som das palavras ficando, assim, mais fáceis as percepções sonoras.

O jogo Caça-rimas foi objeto facilitador para o reconhecimento das semelhanças sonoras. A proposta da atividade aconteceu de diferentes formas: ora individual, ora em grupos de no máximo três alunos. Quando realizada individualmente, era feita orientação por parte da professora. As rimas encontradas eram faladas em voz alta no sussurrofone e os alunos eram questionados se percebiam diferença no som das palavras ditas. A seguir, foi proposto aos alunos o registro, na lousa, dos pares de rimas encontrados no jogo. Assim, estabelecemos o que Cunha e Capellini (2011, p.87), discorrem:

A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Após a reflexão e análise das diferenças e semelhanças sonoras presentes nas palavras/figuras do jogo, foi proposta uma atividade denominada Caça-rimas. A atividade consiste num diagrama no qual as crianças precisam buscar palavras e encontrar suas respectivas rimas, fazendo o registro numa tabela. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de verificar se houve tanto a aprendizagem e assimilação quanto o reconhecimento das unidades sonoras semelhantes.

Na coordenada silábica, o objetivo foi trabalhar as dificuldades ortográficas que podem ser ocasionadas nas trocas surdas/sonoras em p/b, t/d, f/v, g/j. Mais uma vez o sussurrofone foi utilizado como instrumento de apoio no reconhecimento fonêmico das palavras trabalhadas. Essa troca pode ser exemplificada na escrita do aluno 10 que, ao invés de grafar “bateria”, grafou “pateria”, e no registro do aluno 14, que grafou “cateira” ao invés

de “cadeira”. A atividade foi proposta numa tentativa de ajudar os alunos a perceberem as diferenças de sonoridade entre esses fonemas. Professor, é importante que a criança compreenda que um grafema/fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra. Além de propor a leitura e o registro das palavras encontradas na coordenada, a atividade contribui para a percepção de espaço e orientação na localização das sílabas para a formação das palavras haja vista que estamos trabalhando com crianças numa sala de recursos e, que, precisam de estratégias diversificadas de ensino que possibilitem seu pleno desenvolvimento. Após a localização das palavras, foi pedida a escrita delas no caderno. A seguir, os alunos fizeram desenhos para estabelecerem uma associação entre palavra e figura. Dessa forma, acreditamos que a aprendizagem ganha significado.

O jogo Casa das sílabas contribuiu para que as dificuldades encontradas ao registrar palavras com o fonema /s/ fossem trabalhadas. Partindo do fato de que o fonema /s/ desperta diversas dúvidas ortográficas, pois, no português, o /s/ pode estar associado a várias letras como **s**, **ss**, **sc**, **xc**, **c** e **ç**, desenvolvemos a atividade. Podemos exemplificar essa dúvida através dos registros “residesia”/residência (aluno 6/tabela 3 - teste de escrita II), “sico”/cinco (aluno 9/tabela 3 – teste de escrita II) “girasol”/girassol (aluno 12 /tabela 2- teste de escrita I). A proposta é que os alunos formem palavras possíveis com as sílabas contidas na “casa”. Pode acontecer de alguma palavra que não tenha a representação fonética trabalhada seja formada. Nesse caso, o professor deve intervir, aproveitar o momento para leitura da palavra e questionar o aluno se o fonema /s/ está presente e promover a reflexão sobre a escrita.

A proposta da amarelinha silábica visa utilizar a brincadeira para oportunizar, de forma divertida, a formação de palavras com o fonema /ʃ/, uma vez que no português pode ser representado ortograficamente pelas letras x e ch. Na escrita dos alunos 14 e 17, verificamos o registro de “xapeu”/chapéu e “bolixe”/boliche, respectivamente. Essa troca de letras justifica-se devido à semelhança fonética entre os sons do x e do ch. Bortoni-Ricardo (2005) classifica esse erro como resultante do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. Propomos o jogo de modo a trabalhar a coordenação motora dos alunos ao mesmo tempo que promovemos a formação de palavras desse campo ortográfico. Dessa forma, o aluno aprende brincando. Uma maneira divertida de refletir sobre a língua escrita.



Figura 21: Alunos durante a realização do jogo Amarelinha silábica
Fonte: as autoras

Na atividade intitulada Autoditado, buscamos, através da escrita dos nomes das figuras, considerar a variedade do aluno. O exercício foi uma aplicação de um autoditado a partir de figuras estabelecidas anteriormente que contemplam as dificuldades na escrita trabalhadas nas propostas anteriores. Verificamos que muitos “erros” antes cometidos, a partir da aplicação do teste, não foram mais diagnosticados. Acreditamos que os jogos e atividades propostos anteriormente contribuíram para a diminuição dos desvios na escrita dos alunos. Por exemplo, o aluno 6 que antes registrava a palavra “tabo”/tambor num processo de desnasalização e apagamento do /r/, agora reconhece ortográfica e foneticamente esses sons e letras. Ao registrar a palavra “bomba”/bomba demonstra seu domínio na escrita de acordo com a convenção ortográfica estabelecida no português. O aluno ainda demonstra compreender a escrita ortográfica quando antes registrava “geladera” num processo de monotongação e, após a intervenção, passou a registrar geladeira. As figuras abaixo comprovam a afirmação.

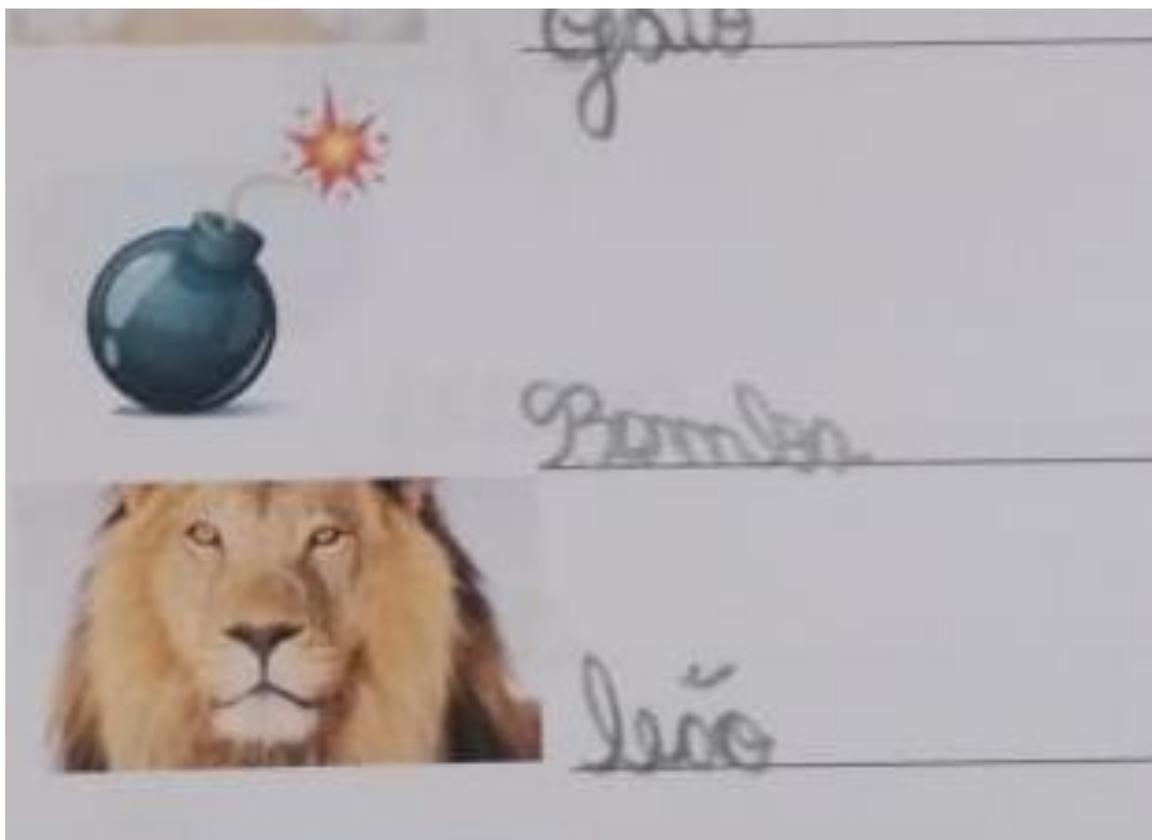


Figura 22: 1º exemplo de escrita do aluno 6



Figura 23: 2º exemplo de escrita do aluno 6

O jogo desenvolvido pelo site Escola Games, denominado “Fábrica de palavras”, vem de encontro com a necessidade de inserir o aluno, da sala de recursos, no mundo digital. Além disso, o jogo traz uma metodologia que veio de encontro com nossa proposta que é de

desenvolver, de forma lúdica e reflexiva, a escrita correta das palavras, ou seja, oferecer meios para aquisição do domínio da convenção ortográfica da língua. Ao utilizarmos o jogo, como estratégia de intervenção, objetivamos o aprimoramento da escrita, o reconhecimento das diferenças sonoras e a verificação do conhecimento ortográfico do aluno. O instrumento pedagógico possibilita o trabalho com diferentes grafemas/fonemas, como o registro de palavras escritas com b ou p, m ou n, s ou ss, s ou ç, s ou z, g ou q, f ou v, dentre outras. Podemos verificar, na imagem a seguir, alguns exemplos.

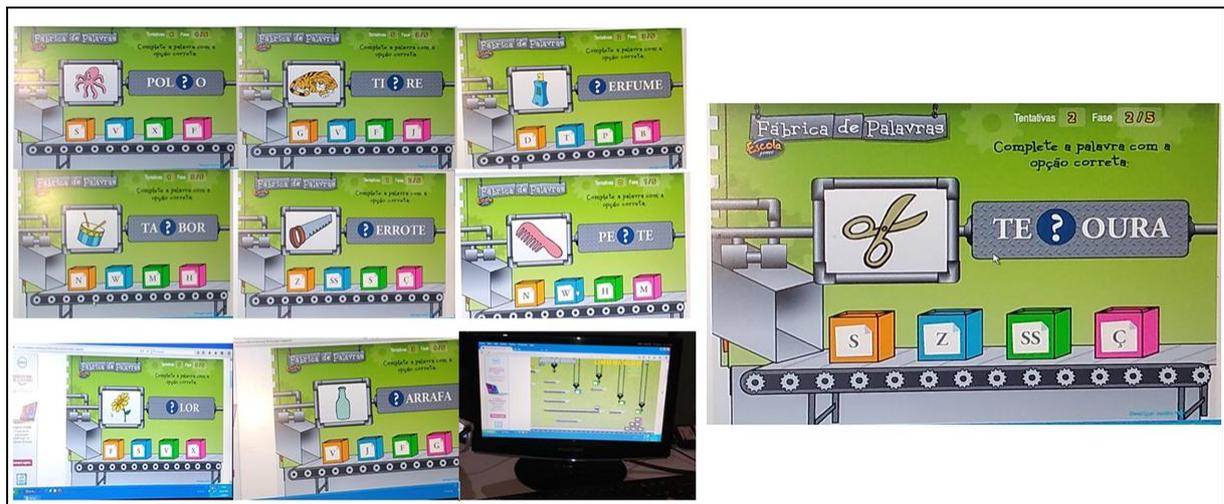


Figura 24: Amostragem de situações de construção da escrita promovidas no jogo Fábrica de palavras

A paráfrase na construção do texto considerou a necessidade de uma atividade de produção textual. Entendemos que não basta ensinar palavras “soltas”, sem um contexto específico. É importante trabalhar a escrita em situações nas quais o aluno precisa organizar ideias, pensar sobre o que se escreve e para que se escreve. Os alunos atendidos numa sala de recursos, muitas vezes, trazem consigo limitações de vocabulário, têm dificuldade na escrita coerente, portanto é primordial oferecer meios e contextos para o desenvolvimento da produção textual. Nossa principal intenção foi sanar as dificuldades ortográficas, porém, ao estabelecermos a construção de texto, estamos inserindo esse aluno no contexto social da escrita. Propomos, a partir do poema As borboletas, de Vinícius de Moraes, um trabalho que envolveu leitura, desenho, pintura e releitura da obra do autor através da elaboração coletiva de uma paráfrase. Desse modo, firma-se o que Mendonça (2006, p. 204) considera ao dizer que “a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas.”

Os textos produzidos atenderam às expectativas e possibilitou a verificação do avanço da escrita ortográfica dos alunos.

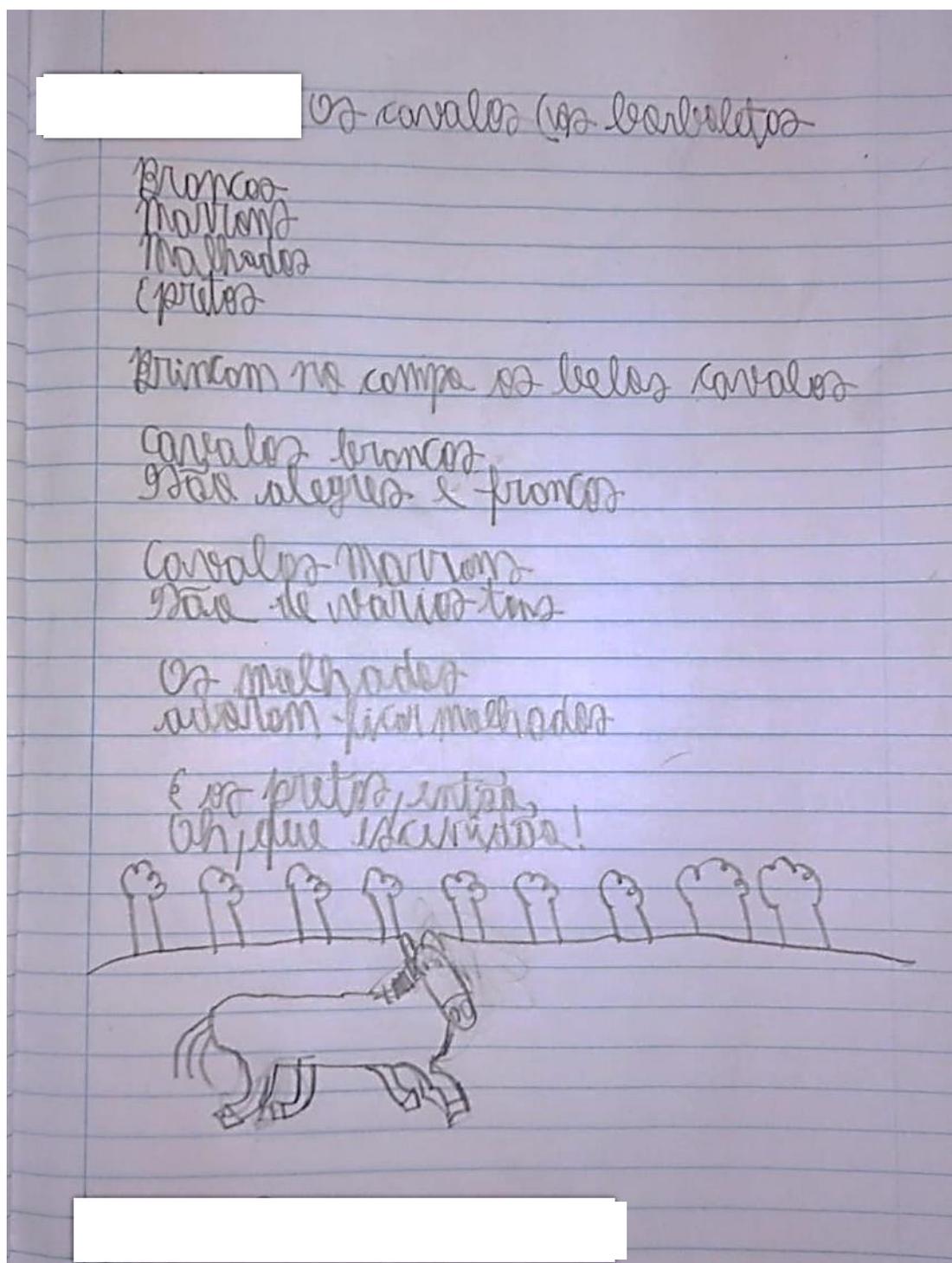


Figura 25: Produção textual dos alunos I

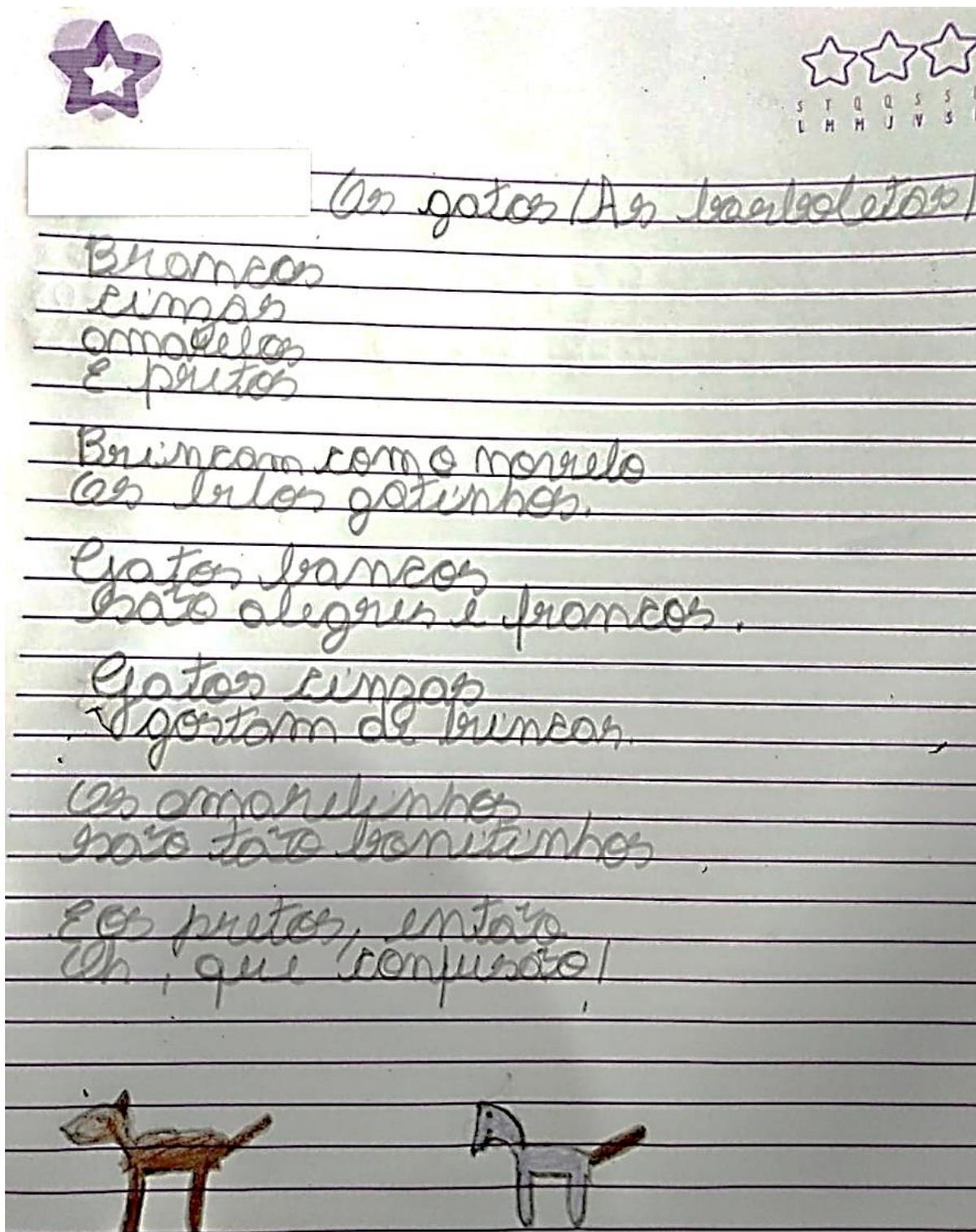


Figura 26: Produção textual dos alunos II

Conforme apontamos em nossas atividades interventivas, é de suma importância que o professor transforme sua prática pedagógica e elabore estratégias de ensino através da perspectiva sociolinguística. É necessário considerar a variedade do aluno e propor atividades reflexivas sobre a escrita.

O trabalho com o ensino da ortografia deve ser contextualizado, deve criar situações de escrita que levem à reflexão da norma. Para isso, é necessário que os “erros” sejam vistos como oportunidades de elaboração de atividades reflexivas que promovam a aprendizagem de forma eficiente. Cagliari (2007, p. 37) destaca que “a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas.” Portanto, é dever da escola oportunizar situações propícias para uma aprendizagem significativa da escrita, respeitando o meio no qual o aluno está inserido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou mostrar estratégias de ensino da ortografia na visão Sociolinguística Educacional e das contribuições da Fonologia.

Quando o aluno está em processo de aquisição de escrita a modalidade oral é o que o norteia. Os sons das palavras são assimilados aos fonemas emitidos e, este aspecto, pressupõe o modo de escrevê-las. Isto justifica que a maioria dos desvios encontrados nos testes aplicados aos alunos desta pesquisa foram de origem fonológica.

Esperamos que a análise dos fenômenos encontrados possa contribuir para nortear o trabalho do professor da sala de recursos multifuncionais e também dos professores alfabetizadores, pois uma vez que são descobertos os motivos pelos quais os alunos apresentam dificuldade na escrita, saberemos como lidar com elas. Segundo Bortoni-Ricardo (2005):

A análise e diagnose dos erros baseia-se em descrições sociolinguísticas das variedades da língua. Tais descrições deverão incluir o levantamento detalhado da ocorrência das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes nos diversos estratos sociais. A análise, por sua vez, permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servira de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado.

Sob essa perspectiva, as estratégias de ensino da língua apresentadas buscam despertar a consciência fonológica nos alunos para que muitos desses conflitos fonológicos ou ortográficos sejam resolvidos. Ressaltamos a importância de se trabalhar com atividades que instiguem a prática reflexiva no ensino da língua materna.

Por meio da análise dos testes aplicados, o roteiro elaborado com sugestões de estratégias para conduzir o trabalho do professor e facilitar a aprendizagem dos alunos foi de grande valia, uma vez que nos forneceu embasamento para aliarmos a teoria à prática.

As atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento da escrita dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais. Haja vista que, nas salas regulares, melhoraram o desempenho escolar seja na leitura, seja na escrita. Nenhum deles foi reprovado, apesar das necessidades especiais como autismo, deficiência intelectual, distúrbios de aprendizagem, distúrbios de leitura, déficit de atenção e baixa visão. Vimos a importância desse trabalho no processo de aprendizagem e desenvolvimento desse público.

Percebemos que ao aplicarmos as atividades finais encontramos menos “erros”. Os acertos foram constantes e as dúvidas foram questionadas (o que prova momentos de reflexão dos alunos no momento da escrita).

Dessa forma, acreditamos ser interessante dar sequência no trabalho desenvolvido, uma vez que pode contribuir, de forma significativa, na aquisição da escrita dos alunos.

Ressaltamos a importância da pesquisa direcionada à inclusão numa escola pública de ensino regular. O atendimento aos alunos com necessidades especiais e/ou com distúrbios de aprendizagem é uma atividade que exige estudo, foco e sensibilidade por parte do professor.

São poucos os estudos voltados nesse âmbito de atendimento escolar, da educação inclusiva, que tratam da aquisição da linguagem e de seus entraves.

Sendo assim, esperamos ter mostrado a relevância de trabalhos como esse e buscamos colaborar com pesquisas já feitas e também com as que surgirão, pois, levar conhecimentos da Sociolinguística Educacional às escolas e conhecer as atitudes linguísticas de alunos, especialmente os atendidos numa sala de recursos multifuncionais, é de grande importância para fazermos o ensino de língua materna progredir e formar pessoas competentes no uso de sua própria língua.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2006.
- BARBOSA, J. B.; SENE, M. G. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. *A COR DAS LETRAS (UEFS)*, v. 19, p. 7-26, 2019.
- BARBOSA, J. B.; MARINE, Talita de Cássia; OTTONI, M. A.; COSTA, Daniel Soares da. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no cenário atual brasileiro. *Revista do SELL*, v. 5, p. 01-20, 2016.
- BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Marcas da oralidade no texto escrito. **Revista: Signum- estudos da linguagem**. Londrina, v. 12, n. 1, p. 15-32, julho/2009.
- BORTONI – RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **A Sociolinguística e a alfabetização**. Disponível em: http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3125:a-sociolinguistica-e-a-alfabetizacao&catid=45:blog&Itemid=1. Acesso em 12 dez. 2013.
- BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006, p. 267-276.
- BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica CNE/CEB Nº 2 E 17 - Secretaria da Educação - MEC; SEESP, 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001 - Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem**. Brasília: ME/SEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e ortografia**. In: *Educar*. n. 20, Curitiba, Editora UFPR, 2002, p. 43-58.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: CAGLIARI, Luiz Carlos, MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999a.

- CAGLIARI, Luiz Carlos. A caracterização gráfica na história do alfabeto. In: CAGLIARI, Luiz Carlos, MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999b.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999c.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo, Scipione, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: ALVES, Maria Leila (coord). **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1990.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Para o estudo da Fonêmica Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CAPOVILLA Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo, SP: Memnon, 2003.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo, Memnon, 2000.
- CAPOVILLA Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C.; Silveira (1998). O desenvolvimento da Consciência Fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de standardização. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, 2(3), 113-160.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org). **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis, Vozes, p.101-128, 1995.
- CARVALHO, I.A.M. & ALVAREZ, R.M.A. Construção da linguagem escrita: Aspectos da Consciência Fonológica. **Revista Fono Atual**, n.1, 2000.
- CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Nova Escola, Ed. Abril, São Paulo nº 162, maio 2003. p.28.
- FERREIRO, Emília. **Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística**. In.: FERREIRO, Emília. e colaboradores. **Relações de (in) Dependência entre Oralidade e Escrita**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- FERREIRO, Emília. **A psicogênese da língua oral e escrita**. 5°. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.
- FERREIRO, Emília. **Apresentando a psicogênese da língua escrita**. 4°. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A evolução da escrita**. 4°. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 1985.
- GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005, p. 39-46.

- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. 2ª ed. p. 15 – 61.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 16 ed. São Paulo: Ática, 2006. Série: Princípios.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ‘Teachers’ education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. In: **Revue francophone de la déficience intellectuelle**. Montréal/Québec. p. 52-54. Colloque Recherche Défi 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **SIGNUM [LONDRINA]: ESTUDOS DE LINGUAGEM**, v. 19, p. 185-215, 2016.
- MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. Contexto, 2014.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização linguística e letramento: práticas socioconstrutivistas**. São Paulo: Impress Editora, 2010.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ª Ed, São Paulo: Ática, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PIAGET, Jean. **Os desdobramentos da psicogênese da evolução da escrita**. 3º. Ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1962.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa –USP/Universidade de São Paulo**. São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PNAIC- **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Consciência fonológica. Ministério da Educação. Brasil. 2003.
- POSSENTI, Síro. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas, SP: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e letramento em foco)

- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas linguísticas.** São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.
- SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SENE, Marcus Garcia de; BARBOSA, Juliana Bertuci. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. **Revista: A cor das letras.** Feira de Santana, v. 19, n. 2, dez, p. 7-26, 2018.
- SILVA, Thaís Cristofaro. **Glossário CEALE Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Belo Horizonte, UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/tha-s-crist-faro-alves-da-silva:>>. Acesso em 01 de janeiro de 2020.
- SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português.** Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In: Revista brasileira de educação. N 25. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso jan 2019.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2013.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, M.(org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003, p.89-115.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica.** Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago, p. 15-21, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, ed. Artes Médicas, 1999. Edição comemorativa 20 anos de publicação. 300p. p.37.
- TFOUNI, Leda Verdiani. 1995. **Letramento e alfabetização.** IN – Escrita, alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2010 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 15) p.11 a 29.
- VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A
Perfil Social aplicado aos alunos

Informante: _____

Idade: _____

Turma: _____

Sexo: () masculino.

() feminino.

1. Em qual cidade onde nasceu?

- Se a cidade em que você nasceu for diferente da que você mora atualmente, há quanto tempo você mora aqui?

2. Você mora com quem?

3. Qual a escolaridade das pessoas que moram com você?

() Nunca frequentaram a escola.

() Ensino Fundamental.

() Ensino Médio.

() Ensino Superior.

() Outros. Qual? _____

4. Qual a profissão de seus pais ou responsáveis?

5. Você utiliza a internet?

() Sim.

() Não.

6. Onde você tem o acesso à internet? (Mais de uma opção poderá ser marcada.)

- Em casa.
 Na escola.
 Outros lugares.

7. Você tem o hábito de ler:

- Somente na escola.
 Na escola e em casa.

8. O que você mais gosta de ler? (Mais de uma opção poderá ser marcada.)

- Livros.
 Jornais.
 Revistas.
 Mensagens do celular.
 Outros. Qual?_____.

9. Você tem o hábito de escrever?

- Sim Não

10. O que você mais escreve?

- Mensagens pelo celular.
 E-mail.
 Bilhetes.
 Outros. Qual?_____

10. Qual a sua maior dificuldade na escola?

- Leitura Escrita Outra_____ Nenhuma

11. Seus pais ou responsáveis acompanham suas atividades escolares com que frequência?

- Diariamente.
 Uma vez na semana.
 Às vezes.
 Nunca.

Apêndice B

Questionário sobre as práticas docentes no ensino da Língua Portuguesa

PARTE I – PERFIL SOCIAL

DADOS PESSOAIS		
Nome:		
Código identificador:		
Idade:		
Sexo:	() masculino () feminino	
FORMAÇÃO		
	Instituição	Curso
Graduação		
Especialização		
Mestrado		
Doutorado		
ATUAÇÃO PROFISSIONAL		
Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa?		
Já lecionou outra disciplina?		
Já atuou em sala de recursos? Por quanto tempo?		

Você participa de formação continuada? Com qual frequência?	
Quais cursos você gostaria de receber como formação continuada?	

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

- **Você considera que existe distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento?**

() sim

() não

Justifique:

- **Você lê para seus alunos?**

() sim

() não

- **Com qual frequência?**

() Todos os dias. () Semanalmente. () Mensalmente. () Não lê.

- **Como você conduz o ensino da ortografia?**

() Procura selecionar palavras com dificuldades ortográficas (s/ss, s/z, r/rr, g/j, f/v, etc.).

() Através de ditados.

() Explica as regras ortográficas de determinadas palavras.

() Outros contextos. Quais? _____

Apêndice C
Teste de Escrita I
AUTODITADO

CÓDIGO DO ALUNO: _____

ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA:







































Apêndice D**Teste de escrita II****PRODUÇÃO ESPONTÂNEA**

CÓDIGO DO ALUNO: _____

VIVA!!! É SEU ANIVERSÁRIO E VAI ROLAR A FESTA. SUA MÃE JÁ FEZ TODOS OS CONVITES, MAS SE ESQUECEU DE CONVIDAR SEU MELHOR AMIGO. ESCREVA VOCÊ O CONVITE!



Disponível em: <https://casaefesta.com/convite-de-aniversario-infantil/>. Acesso em junho de 2018.

Apêndice E

Plano de intervenção

Título: Os desvios ortográficos de alunos do Ensino Fundamental de uma sala de recursos multifuncionais de Uberaba/MG: análise e elaboração de estratégias na aquisição da ortografia

Público alvo: alunos do Ensino Fundamental atendidos na sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal de Uberaba/MG.

Tema: Desvios ortográficos

Problematização:

O principal desafio da sala de recursos multifuncionais é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, alfabetizando todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças, oferecendo respostas adequadas às suas características e necessidades.

É, ainda, preocupação da sala de recursos multifuncionais a busca pelo apoio aos docentes das salas regulares.

Com a proposta desta intervenção, desenvolveremos um trabalho focado no conceito ético de que cada indivíduo é um ser único e que tem suas limitações e necessitam ser superadas. No contexto da alfabetização e do letramento cabe a nós, educadores, entender esse universo que envolve a aquisição da escrita e buscar caminhos para alcançar uma aprendizagem significativa.

Tentaremos buscar respostas para as questões abaixo:

6. Por que ocorrem os desvios ortográficos no processo de aquisição da escrita?
7. Como trabalhar a consciência fonológica com alunos da sala de recursos?
8. Por que é importante considerar a influência da oralidade na escrita?
9. É possível despertar a consciência fonológica através de jogos?
10. Numa sala de recursos, como lidar com esses questionamentos sobre a alfabetização e o letramento?

Justificativa:

A alfabetização é a aquisição do código linguístico, enquanto letramento, engloba o

uso significativo da língua. Portanto, apesar de serem processos distintos, ambos devem caminhar juntos para que a compreensão e apropriação linguística se deem de forma mais significativa (SOARES, 2013). Desse modo, é papel da escola a contribuição para que a criança adquira o código, mas também aprenda a interagir nos diversos contextos linguísticos, orais ou escritos, na prática social cotidiana.

Por isso, nem o contexto da prática social na qual a escrita se insere, pode ser negligenciado, nem o processo de alfabetização, da aquisição da consciência simbólica e fonológica da língua. Com isso, vemos que nenhum dos dois processos é menos importante, mas sim complementares.

Dessa forma, neste plano de intervenção, serão aplicados atividades e jogos que possam contribuir para a aquisição da escrita ortográfica dos alunos do ensino fundamental que frequentam a sala de recursos multifuncionais.

Objetivos

Objetivo geral:

- Investigar as dificuldades apresentadas no processo de aquisição de escrita de Língua Portuguesa pelos alunos do Ensino Fundamental I e II que frequentam a sala de recursos.

Objetivos específicos:

- Analisar o papel da consciência fonológica como mediadora da aprendizagem;
- Estabelecer medidas de intervenção, a partir da análise da utilização de jogos, que possam contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino de escrita para o professor;
- Contribuir para o desenvolvimento da produção escrita;
- Oferecer subsídios para os educadores encontrarem soluções para a melhoria da produção escrita dos alunos;
- Promover a construção de estruturas cognitivas que possibilitem e facilitem o desenvolvimento da escrita ortográfica e da consciência fonológica.

Metodologia:

Para o levantamento dos desvios presentes na escrita dos alunos, serão aplicados testes de escrita a fim de verificar as dificuldades mais relevantes no processo de aquisição da escrita.

A partir da identificação dos tipos de desvio de escrita, o passo seguinte consistirá na aplicação de atividades, dos jogos pedagógicos selecionados e confeccionados. Por fim, a aplicação de novo teste de escrita para comparação com resultados anteriores e assim verificar se esses instrumentos são realmente eficazes na aquisição da escrita. Queremos buscar meios que facilitem a construção da consciência fonológica da criança.

Será elaborado, através da análise dos desvios ortográficos encontrados na escrita dos alunos, um roteiro com sugestões de atividades, de jogos e estratégias para o trabalho em sala de aula que procure facilitar a compreensão do sistema de escrita da língua materna e contribua para o trabalho dos professores das salas de recursos bem como dos professores alfabetizadores.

Recursos pedagógicos:

- Jogo de linguagem - CAÇA-RIMAS - da caixa do CEEL/UFPE;
- Jogo do site Escola Games – Fábrica de Palavras;
- Teste de escrita (autoditado);
- Teste de escrita (produção espontânea);
- Construção de novos jogos;
- Elaboração de atividades para o desenvolvimento da escrita.

Resultados esperados:

Os resultados esperados com esse plano de intervenção são a aprendizagem dos alunos, a superação das dificuldades no processo de aquisição da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica no estudo da língua materna.

Avaliação:

A avaliação acontecerá através da análise dos resultados dos testes e jogos aplicados aos alunos no decorrer do processo.

Apêndice F

Roteiro de Atividades (capa)

DIVERTIGRAFANDO

O ensino da ortografia numa perspectiva lúdica

Um roteiro de atividades para o desenvolvimento da ortografia através da concepção sociolinguística



Volume II

Destinado à professores de sala de recursos e alfabetizadores

*Juliana Bertucci Barbosa
Renata Aparecida Batista dos Santos*

APRESENTAÇÃO

Este roteiro é parte integrante da dissertação intitulada “OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE UBERABA - MG: ANÁLISE E ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA” 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 a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

As propostas aqui apresentadas evidenciam uma reflexão de como a análise da produção escrita possibilita aos professores da sala de recursos, professores de língua portuguesa e alfabetizadores entender e repensar suas práticas de ensino e os levam a considerar que os alunos são sujeitos do meio e, portanto, fazem uso da linguagem em diversas situações.

Cabe, aos professores, nortear o processo de escrita mostrando os elementos necessários para que os alunos reflitam sobre o modo de grafar as palavras e desenvolvam a consciência fonológica possibilitando o ensino da ortografia de modo eficiente.

As autoras

(Ficha Catalográfica/verso da contra capa)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. EMBASAMENTO TEÓRICO.....	19
1.1. Reconhecimento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.....	19
1.2. Alfabetização e letramento.....	21
1.3. A consciência fonológica.....	24
1.4. A psicogênese da escrita.....	26
1.5. Desvios de ortografia e oralidade.....	30
1.6. A sala de recursos multifuncionais.....	34
1.7. A importância da ludicidade no ensino de língua materna na sala de recursos multifuncionais.....	36
2. METODOLOGIA E CORPUS.....	38
2.1. Etapas da pesquisa e critérios de análise de dados.....	38
2.2. O teste de diagnose de desvios de ortografia.....	40
2.3. Contextualização da escola e dos participantes da pesquisa.....	41

3. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	45
3.1. Análise do perfil social aplicado aos professores.....	45
3.2. Análise do perfil social aplicado aos alunos.....	47
3.3. Segunda parte do teste (teste escrito): atitudes em relação a tipos de variação.....	49
3.3.1. Teste de escrita I – Verificação dos desvios.....	49
3.3.2. Teste de escrita II – Verificação dos desvios.....	56
3.3.3. Análise dos desvios encontrados nos testes de escrita I e II.....	60
4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	64
4.1. Descrição do roteiro de atividades.....	64
4.1.1. Atividades propostas.....	64
4.1.1.1. Descrição das atividades.....	66
4.1.1.2. Descrição das atividades.....	66
4.1.1.3. Descrição dos procedimentos de aplicação aos professores da sala de recursos multifuncionais e/ou alfabetizadores.....	72
4.2. Relato da aplicação das atividades propostas no roteiro.....	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	92

APÊNDICES.....	96
Apêndice A. Perfil social aplicado aos alunos.....	97
Apêndice B. Questionário sobre as práticas docentes no ensino da Língua Portuguesa.....	99
Apêndice C. Teste de escrita I.....	102
Apêndice D. Teste de escrita II.....	105
Apêndice E. Plano de intervenção.....	106
Apêndice F. Roteiro de atividades: ‘Divertigrafando’	110
Apêndice G. Jogo Caça-rimas.....	162
Apêndice H. Caça-palavras rimado.....	163
Apêndice I. Coordenada silábica.....	165
Apêndice J. Autoditado.....	166
Apêndice K. Amarelinha silábica.....	169
Apêndice L. Casa das sílabas.....	170
Apêndice M. Autorização para a realização da pesquisa científica.....	171
Apêndice N. Modelo de autorização de uso de imagem.....	172

Sumário – Roteiro de atividades

1.	Sussurrofone.....	118
2.	Caça-rimas.....	122
3.	Coordenada silábica.....	133
4.	Casa das sílabas.....	138
5.	Amarelinha silábica.....	143
6.	Autoditado.....	149
7.	Fábrica de palavras (site: escola games).....	152
8.	A paráfrase na construção de textos.....	156
9.	Referências.....	160



“O saber que não vem da experiência não é realmente saber.”

REGO, Teresa Cristina. LEV VYGOTSKY - O teórico do ensino como processo social, 2008).

1. Sussurrofone

Sussurrofone: um protótipo feito com canos de PVC que permite aos alunos ouvirem a própria voz enquanto falam ou leem.



Objetivos:

- Permitir que os alunos ouçam a própria voz enquanto falam ou leem;
- Incentivar o hábito de leitura de forma lúdica;
- Perceber trocas e omissões na fala;
- Facilitar a escrita (oralidade/escrita).

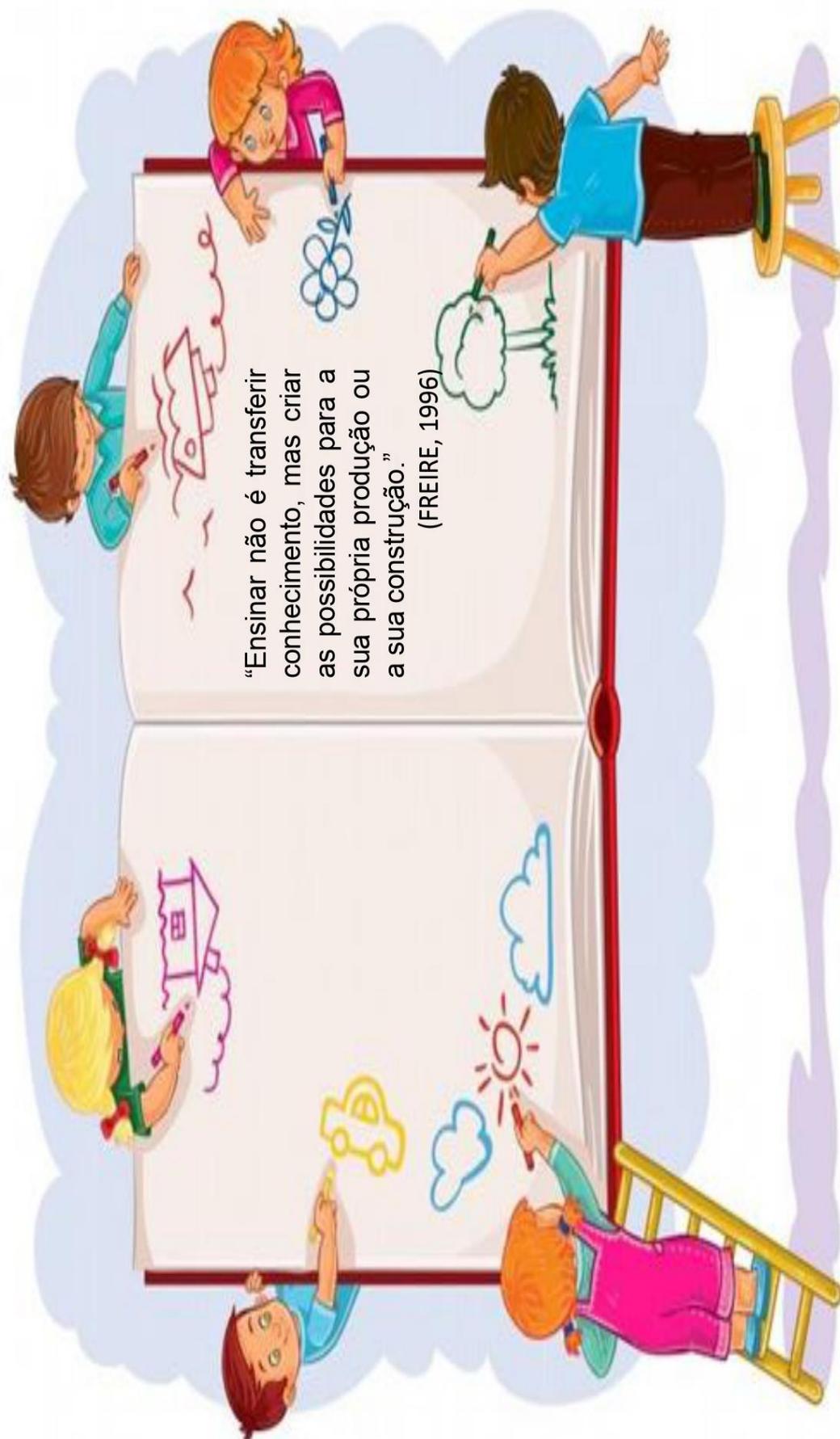
Passo a passo da atividade:

O uso do instrumento pode ser feito em qualquer situação que envolva leitura oral (individual ou coletiva) de palavras e textos diversos. Cabe ao professor definir e direcionar a atividade conforme a dificuldade ortográfica e da percepção sonora que quer trabalhar com o aluno. É primordial considerar a atividade como alternativa de melhorar a consciência fonológica dos alunos. Não é uma regra capaz de sanar todas as dificuldades, mas é um caminho de intervenção pedagógica que vale ser considerado. O professor precisa direcionar a atividade para que a leitura seja em voz alta e não sussurrada, uma vez que há distinção de sonoridade entre os modos de falar e isso, talvez, pode confundir a criança ao invés de ajudá-la.

A atividade com o sussurrofone procura atender às necessidades do perfil cognitivo dos alunos da sala de recursos, pois cada um deles apresenta dificuldades diversificadas de comunicação, escrita, leitura e entendimento das palavras. O uso do instrumento permite o desenvolvimento da atenção, da pronúncia e do controle da ansiedade. O objeto pedagógico permite ao aluno ouvir a sua própria voz. Assim, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e, por consequência, melhora a transcrição da fala para a escrita. A percepção das trocas, omissões e o registro oportunizam momentos de reflexão sobre a ortografia.

Recursos materiais utilizados:

- Canos de PVC para montagem do sussurrofone;
- palavras e textos diversos;
- criatividade do professor para conduzir a atividade.



“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(FREIRE, 1996)

Objetivos:

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras;
- Verificar que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no final;
- Desenvolver a consciência fonológica, através da percepção das rimas;
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras;
- Promover reflexão sobre a oralidade e a representação gráfica.

Passo a passo da atividade: (pode ser realizada individualmente e/ou em grupo)

Entregar uma cartela para cada aluno. Dispor as fichas com figuras que rimam no centro da mesa viradas para baixo. Os alunos decidem no *dois ou um* quem iniciará o jogo. O professor também pode definir a sequência de rodada entre os jogadores. Cada participante retira uma peça e tenta encontrar na sua cartela a figura cuja palavra rima com ela. Ganha o jogo quem conseguir identificar o maior número de rimas. O sussurrofone poderá ser utilizado no final do jogo para a pronúncia dos pares de rimas. A atividade pode ser realizada individualmente, basta o professor orientar o aluno a encontrar as rimas.

CARTELA INDIVIDUAL



FICHAS DE FIGURAS COM RIMAS



Palavras usadas no jogo

AVIÃO-LEÃO

GATO-RATO

JARRO-CARRO

FACA-VACA

MAMADEIRA-CADEIRA

DINHEIRO-BRIGADEIRO

BORBOLETA-CHUPETA

GARRAFA-GIRAFA

RAINHA-GALINHA

OVELHA-ABELHA

DENTE-PRESENTE

VASSOURA-TESOURA

PISCINA-BUZINA

MOLA-BOLA

ANEL-PINCEL

TIJOLO-BOLO

CORDA-RODA

LAÇO-PALHAÇO

FORMIGA-BARRIGA

LUVA-CHUVA

Esse jogo é muito interessante, porque permite que o aluno descubra que palavras diferentes podem ter o mesmo “pedaço” sonoro final (a rima). Como desdobraimento, inicialmente, pode-se solicitar aos alunos que pensem em outras palavras que rimam com os pares encontrados. Pode-se, ainda, pedir que escrevam as palavras que rimam e circulem as partes das palavras que possuem as mesmas letras (rimas).

É importante que o professor elabore questionamentos sobre a ordem em que aparecem as letras que formam as rimas, fazendo o aluno perceber que, se mudarmos a sequência de letras, teremos mudança no som das palavras. Após o jogo, é possível também resgatar as palavras trabalhadas, por meio de cruzadinhas, para que completem as rimas com apoio (um dos pares de figuras deve ter a palavra completa) ou sem apoio de imagens.

FONTE: Jogos de Alfabetização - CEEL/UFPE

A seguir, uma sugestão de atividade complementar que pode ser desenvolvida a partir do jogo caça-rimas:

Caça-palavras rimado

- ✓ No caça-palavras abaixo há 14 palavras. Para cada palavra encontrada há uma rima. Encontre-as.

B	D	T	N	V	C	A	R	R	O	V	X	B	A	P	A	Z
Z	S	E	P	A	T	N	C	H	T	E	I	R	X	I	K	G
M	E	S	V	A	C	A	W	C	F	K	J	I	L	N	M	A
I	T	O	L	O	P	O	N	O	P	Q	R	G	B	C	S	R
C	H	U	V	A	K	T	L	V	I	U	V	A	O	E	V	R
U	I	R	O	U	H	X	E	W	E	Z	A	D	R	L	P	A
R	G	A	T	O	A	B	A	C	D	C	E	E	B	F	R	F
G	D	F	P	C	E	N	O	U	R	A	G	I	O	H	E	A
C	I	M	A	A	W	I	J	Y	K	S	L	R	L	M	S	N
A	F	E	S	R	P	L	A	C	A	Q	T	O	E	B	E	W
D	E	D	T	R	G	O	P	Q	R	U	S	U	T	A	N	V
E	R	I	E	A	W	P	I	S	C	I	N	A	A	R	T	X
I	E	C	L	P	F	X	A	Z	Y	N	K	Z	A	R	E	B
R	N	I	G	A	L	I	N	H	A	H	C	H	C	O	E	Z
A	T	N	I	T	I	J	O	L	O	A	A	L	F	A	F	A
H	E	A	J	O	P	I	C	A	D	E	I	R	O	F	T	G
V	I	O	L	E	T	A	B	A	N	D	E	I	R	A	H	K

✓ Copie as palavras encontradas no caça-palavras rimado com suas respectivas rimas.

PALAVRA	RIMA

Palavras para construção do caça-palavras rimado:

- TESOURA/CENOURA
- TIJOLO/TOLO
- CARRO/BARRO
- PISCINA/MEDICINA
- GATO/CARRAPATO
- CHUVA/VIÚVA
- LEÃO/ANÃO
- BORBOLETA/VIOLETA
- GALINHA/CASQUINHA
- PRESENTE/DIFERENTE
- CADEIRA/BANDEIRA
- PINCEL/PASTEL
- BRIGADEIRO/PICADEIRO
- GARRAFA/ALFAFA

Recursos materiais utilizados:

- Jogo caça-rimas da caixa do CEEL/UFPE (Programa nacional de alfabetização na idade certa/Pnaic);
- Sussurrofone;
- Atividade complementar proposta no caça-palavras rimado.



“A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo.”

(Lev Vygotsky, 1991)

3. Coordenada silábica

Objetivos:

- Possibilitar o processo de alfabetização através da formação de palavras;
- Trabalhar as dificuldades ortográficas/trocas surdas sonoras p/b, f/v, g/j, t/d;
- Usar o sussurrofone como instrumento de apoio no reconhecimento dos sons das palavras trabalhadas.

Passo a passo da atividade:

Professor, a aplicação da atividade pode acontecer em folha xerocada e colada no caderno do aluno. A atividade possibilita o processo de alfabetização através da formação de palavras, trabalha as dificuldades ortográficas p/b, f/v, g/j, t/d, o sussurrofone pode ser usado como instrumento de apoio no reconhecimento dos sons das palavras trabalhadas.

✓ Observe a coordenada abaixo. Siga as instruções e forme palavras.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	PA	FO	O	GE	LE	JI	EM	NI
2	BA	RE	BO	DE	TI	BAL	VE	CO
3	FA	GA	NE	BI	DI	RA	TAL	LÓ
4	VA	SO	BU	VE	ES	TRIS	LI	VER
5	JA	VI	GUE	PE	FOR	TO	FO	CI
6	GIN	NA	PI	LO	NÁ	MO	NÁS	FÁ
7	TE	A	GIO	DU	DEI	TA	NÉ	CA
8	LA	GI	DA	LÉ	RIO	TU	FI	NO

a) 1A-5F _____

b) 8G-2G-8A _____

c) 1F-3H _____

d) 7B-4D-1H-8C _____

e) 3B-4D-7F _____

f) 8B-6G-2E-7H _____

g) 4A-7H _____

h) 4H-7D-3F _____

i) 5B-1C-4G-8H _____

j) 2E-7B _____

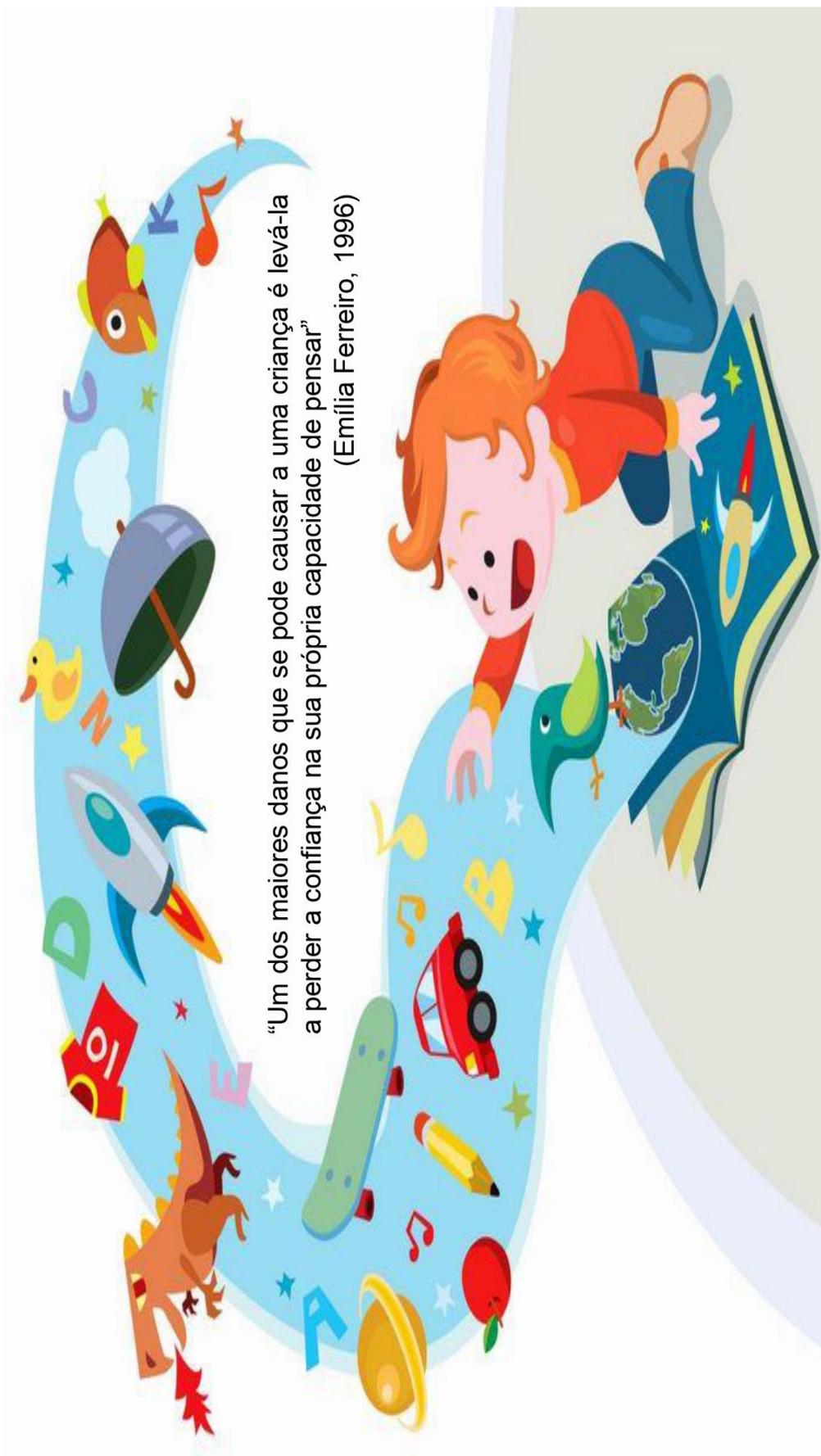
Possibilidades para formação de palavras na coordenada silábica:

• PATO	• FIVELA	• BONÉ	• TRISTE
• BATO	• JANELA	• PICOLÉ	• VERDURA
• FACA	• GINCANA	• EMPADA	• FORTUNA
• VACA	• GINÁSTICA	• CABIDE	• MODA
• GELO	• TELEFONE	• TAPETE	• DICIONÁRIO
• JILÓ	• FOGUETE	• BALDE	
• GELADEIRA	• GAVETA	• DIA	
• JABUTICABA	• SOFÁ	• TIA	
• GELATINA	• VIOLINO	• TALCO	
• RELÓGIO	• AVENIDA	• ESPADA	

É importante propor o registro e a leitura das palavras trabalhadas para um melhor reconhecimento sonoro e gráfico. Deve-se observar a capacidade de situacionalidade das sílabas a partir dos comandos de localização e percepção espacial. Alguns alunos podem encontrar dificuldade para seguir os comandos da atividade e o professor precisa estar atento para auxiliá-los.

Recursos materiais utilizados:

- Atividade com a coordenada xerocada em folha sulfite;
- Sussurrofone.



“Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar”
(Emília Ferreiro, 1996)

4. Casa das sílabas



Objetivos:

- Trabalhar as dificuldades encontradas ao registrar palavras com fonema /s/, já que, no português, o /s/ pode, ortograficamente, estar associado à várias letras (s, ss, sc, c, ç).
- Separar as palavras formadas por segmentos de escrita: s, ss, sc, c, ç.

Passo a passo da atividade:

Professor, solicite aos alunos que utilizem as sílabas da casinha para formarem palavras escritas com o fonema /s/. Deve-se orientá-los que existem outras possibilidades de formação, mas que apenas considerará as palavras que apresentarem o fonema estabelecido. Deixar que os alunos apontem as dúvidas ortográficas e conduzir à reflexão para a formação das palavras. Ao término da atividade, solicitar aos alunos que separem as palavras por semelhança de escrita ortográfica, por exemplo: palavras escritas com apenas um S, palavras com SS, palavras com C, palavras com Ç. Por fim, o professor deve exercitar a escrita e incentivar a leitura destas palavras.

Recursos materiais utilizados:

- Jogo: Casa das Sílabas confeccionado em E.V.A;
- Caderno para registro das palavras.

Palavras trabalhadas:

- SAPATO
- CENTAVO
- ASSADEIRA
- PÁSSARO
- SINO
- TRAVESSEIRO
- BÚSSULA
- SERPENTE
- OSSO
- SORVETE
- GIRASSOL
- PULSEIRA
- SALSICHA
- BERÇO
- PAÇOCA
- CAÇADOR
- BACIA
- CORAÇÃO
- CEBOLA
- CARROÇA



Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo.
(Piaget, 1972, p. 85)

5. Amarelinha silábica



Objetivos:

- Utilizar a brincadeira para propiciar, de forma lúdica, a formação de palavras;
- Identificar, através do jogo, o fonema /ʃ/, uma vez que no português pode ser representado, ortograficamente, pelas letras x e ch;
- Proporcionar aos alunos da sala de recursos estratégias de ensino da ortografia envolvendo atividades que também desenvolvam a organização do esquema corporal, a motricidade e o equilíbrio.

Passo a passo da atividade:

O jogo Amarelinha silábica pode ser realizado no ambiente da sala de aula e/ou em ambientes externos. As regras do jogo consistem em distribuir as sílabas que formam uma determinada palavra na amarelinha, aleatoriamente. Os alunos, ao pularem para pegar cada sílaba, devem apoiar-se num pé só. Se por acaso, colocarem os dois pés no chão devem retornar ao início do jogo e recomeçarem. Quando conseguirem pegar todas as sílabas dispostas, devem organizá-las para formar a palavra. A leitura deve ser realizada, em voz alta, ao final de cada palavra montada. Este jogo permite o trabalho com palavras que apresentam os grafemas “X” e “CH”.

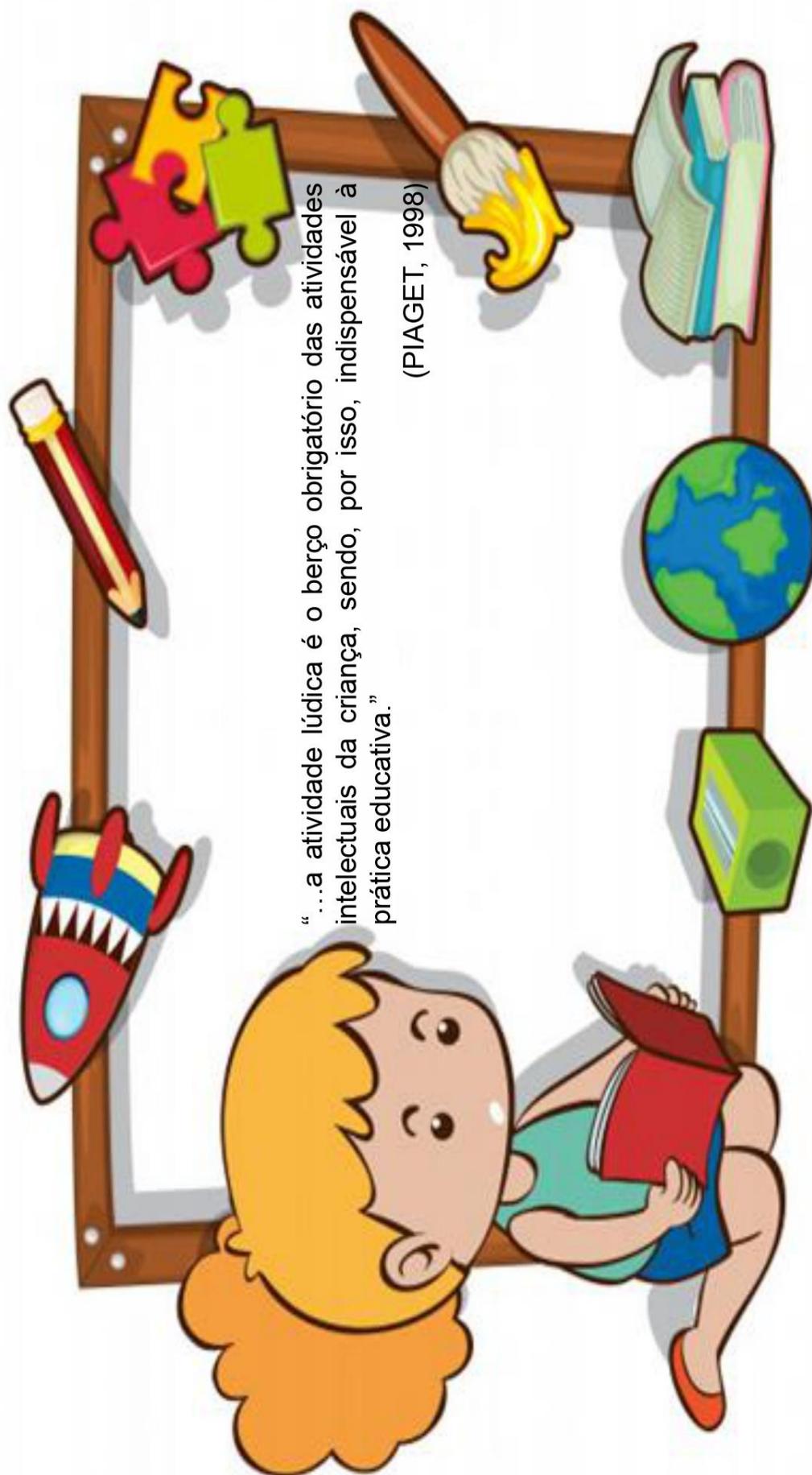
Recursos materiais utilizados:

- Jogo com sílabas em E.V.A e tnt para a base da amarelinha ;
- Caixa para acondicionar o jogo.

Palavras trabalhadas:

- CHUVA
- CHOCOLATE
- CHULÉ
- CHAMINÉ
- BOLACHA
- MOCHILA
- CHINELO
- SANDUÍCHE
- CHUVEIRO
- LIXO
- ENXADA
- ABACAXI
- PEIXE
- XÍCARA
- CAIXA
- BEXIGA
- BRUXA
- XAROPE





“...a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.”

(PIAGET, 1998)

6. Autoditado

Objetivos:

- Propor o registro ortográfico na perspectiva da alfabetização;
- Perceber, na escrita dos alunos, a relação som-grafema;
- Verificar a aprendizagem e assimilação das atividades de registro ortográfico realizadas na sala de recursos.

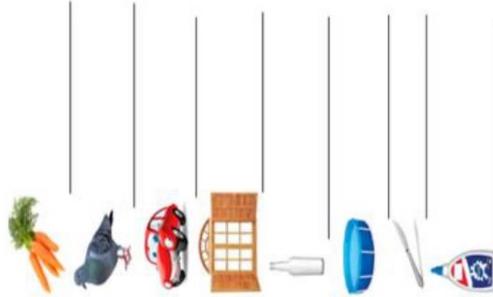
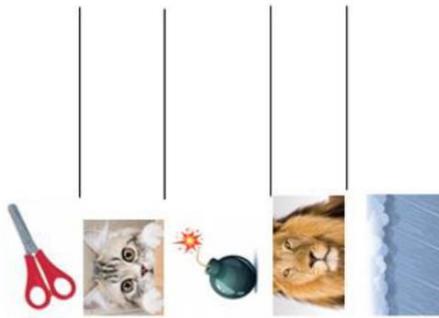
Passo a passo da atividade:

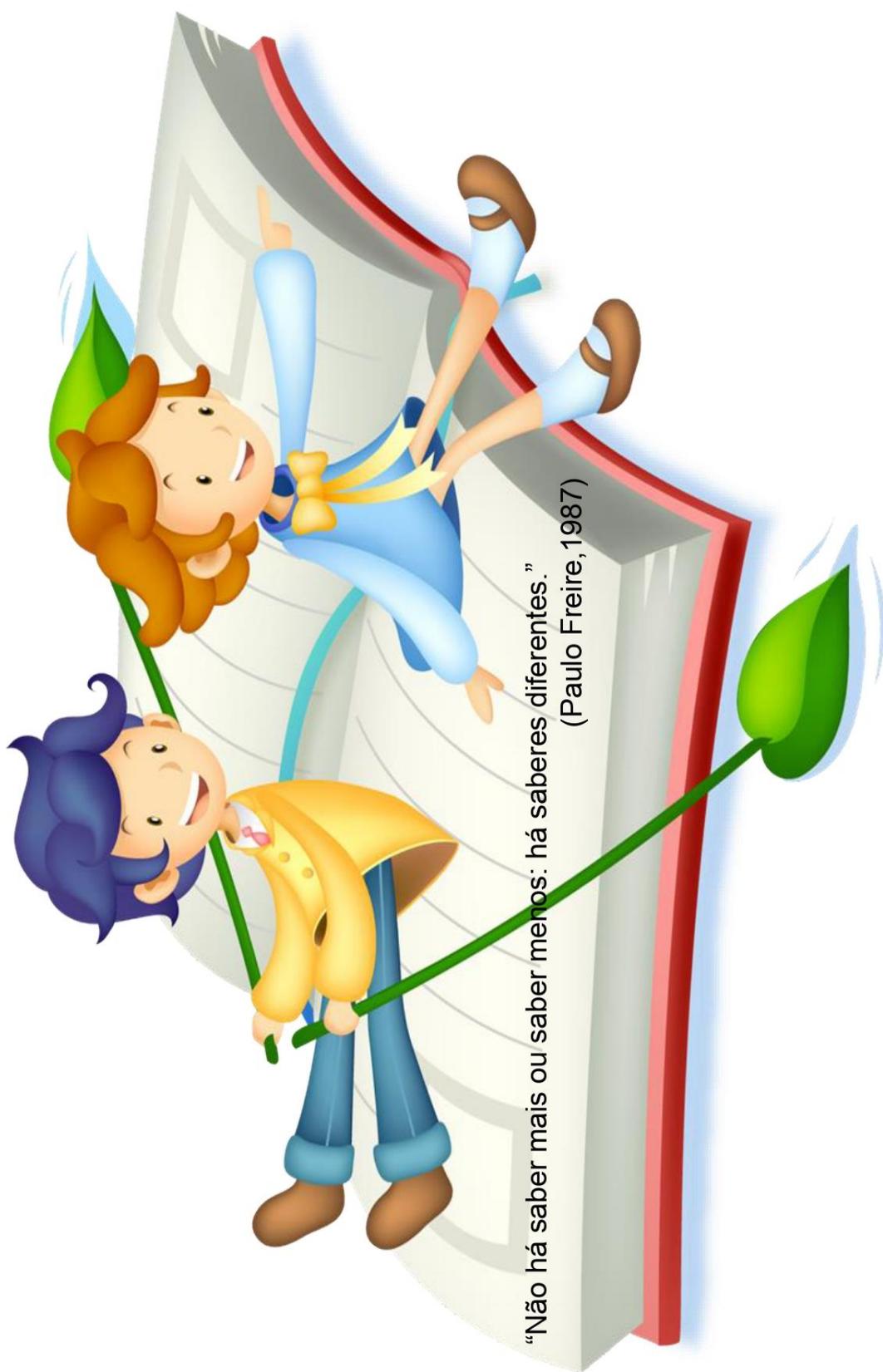
Solicitar aos alunos o registro dos nomes das figuras. O professor não poderá auxiliar os alunos na escrita. Esta atividade permite verificar a escrita ortográfica dos alunos. Além disso, serve como instrumento, ao professor, para avaliar se as estratégias utilizadas para o ensino da ortografia estão sendo eficazes.

Recursos materiais utilizados:

- Figuras para o registro dos nomes;
- Atividade impressa para o registro escrito.

✓ Escreva o nome das figuras abaixo:





“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”
(Paulo Freire, 1987)

7. Jogo: Fábrica de palavras (SITE: Escola games)



OBJETIVOS:

- Desenvolver e aprimorar a leitura e escrita;
- Memorizar a escrita convencional das palavras;
- Reconhecer as diferenças sonoras e escritas das palavras;
- Avançar o nível da escrita;
- Favorecer a compreensão do processo de construção das palavras por meio das letras;
- Trabalhar as habilidades dos alunos de leitura e escrita;
- Proporcionar, de maneira lúdica e criativa, o avanço no processo de leitura e escrita.

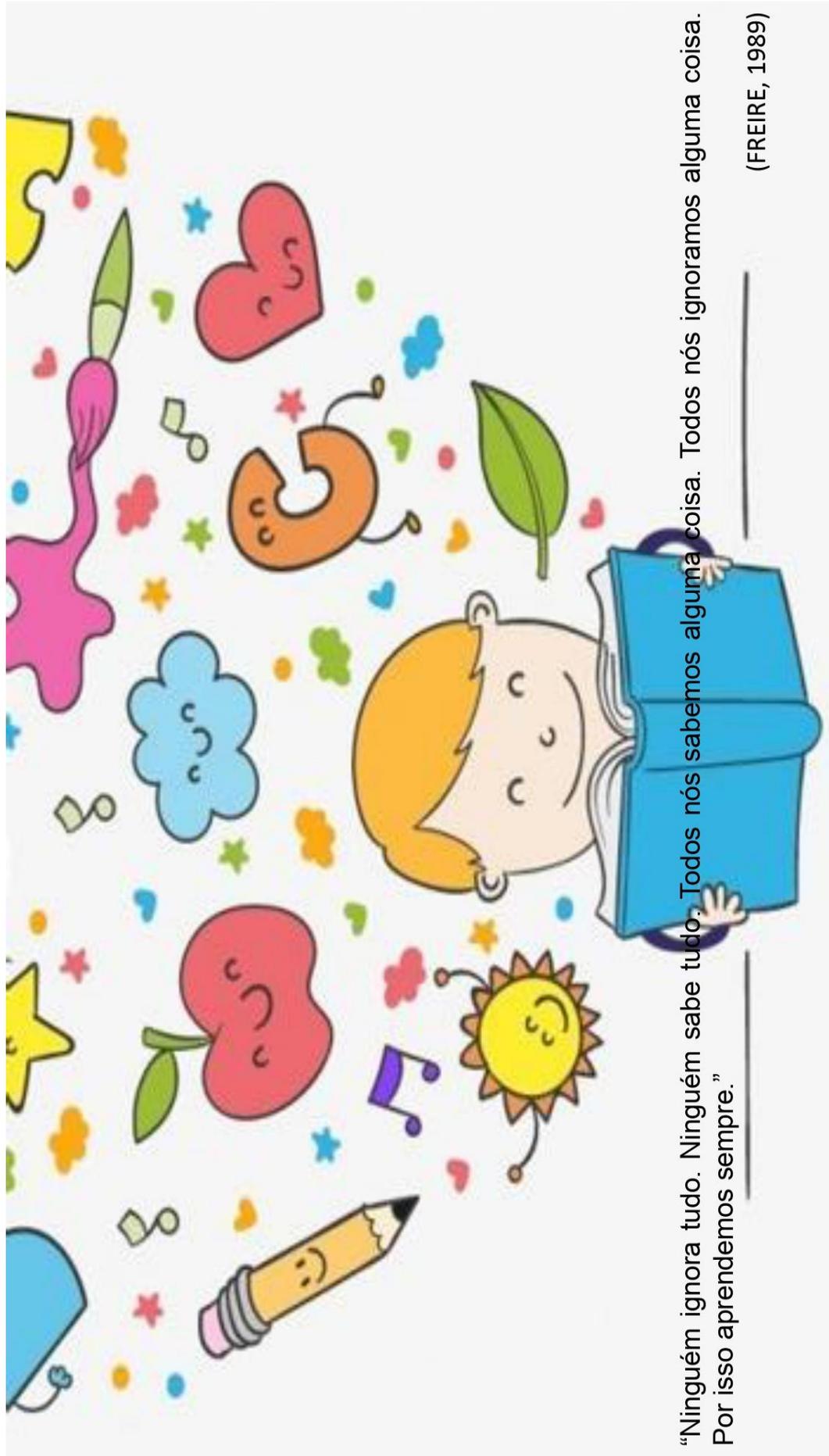
Passo a passo da atividade:

Este jogo permite ao aluno completar e formar palavras, além de favorecer a elaboração de hipóteses sobre o registro ortográfico. Pode ser acessado pelo site: <http://www.escolagames.com.br/jogos/fabricaPalavras>.

O jogo explora palavras com dificuldades ortográficas como: g/j, ch/x, f/v, t/d, l/u, m/n, p/b, li/lh, s/z, r/rr, dentre outras. É um recurso que os alunos adoram, pois trabalha de forma lúdica a formação das palavras, facilita a percepção sonora (os alunos precisam ler para completar as palavras) e auxilia na compreensão da escrita ortográfica. O professor pode planejar a aula para ser realizada individualmente ou em grupo.

Recursos materiais utilizados:

- Computador;
- Internet;
- Acesso ao site: <http://www.escolagames.com.br/jogos/fabricaPalavras>.



“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

_____ (FREIRE, 1989)

8. A paráfrase na construção de textos

Objetivos:

- Propiciar atividade de leitura, escrita e construção de um texto a partir do poema *As borboletas* de Vinícius de Moraes.
- Elaborar contextos de produção escrita de forma precisa e lúdica;
- Oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita;
- Observar a escolha e a combinação das palavras.
- Perceber a sonoridade presente no texto trabalhado.
- Escrever um texto utilizando as rimas percebendo os efeitos sonoros que produzem.

Passo a passo da atividade:

A atividade propicia a aprendizagem de produção textual visando a aquisição da competência ortográfica e desenvolvimento da consciência fonológica. Para isso, é importante criar, na sala de recursos, situações de reflexão sobre o uso da língua através de atividades que permitam aos alunos compreenderem a finalidade dos textos produzidos por eles. Utilizar um poema para sustentação do trabalho de leitura e construção da paráfrase. Como sugestão indicamos o poema *As borboletas*, de Vinícius de Moraes. Realizar a leitura silenciosa, a seguir a leitura individual oral e leitura coletiva. Esses momentos de leitura expressiva são importantes para que os alunos possam perceber a sonoridade provocada pelo uso das rimas no texto. Solicitar que os alunos observem a escolha e a combinação das palavras e os aspectos principais do poema. O passo seguinte será solicitar a escrita do texto grifando as rimas presentes, solicitando aos alunos que percebam os efeitos sonoros que produzem.

Quando terminarem, as rimas identificadas deverão ser lidas oralmente. Para dar sequência à atividade, propor a construção (a atividade pode ser realizada individualmente ou coletivamente) da paráfrase. Para concluir a proposta da atividade, deverá ser confeccionada a escrita em folha separada para exposição dos textos produzidos e facilitar a interação entre os alunos. Nesta atividade é importante destacar as competências do saber ler, ouvir, conhecer, produzir e interagir com os colegas numa perspectiva de socialização proposta para as salas de recursos.

Recursos materiais utilizados:

- Poema: As borboletas de Vinícius de Moraes;
- Papel sulfite para construção da paráfrase (pode ser escrita no próprio caderno no aluno);
- Lápis;
- Borracha.

AS BORBOLETAS (Vinicius de Moraes)

BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM NA LUZ
AS BELASBORBOLETAS

BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.

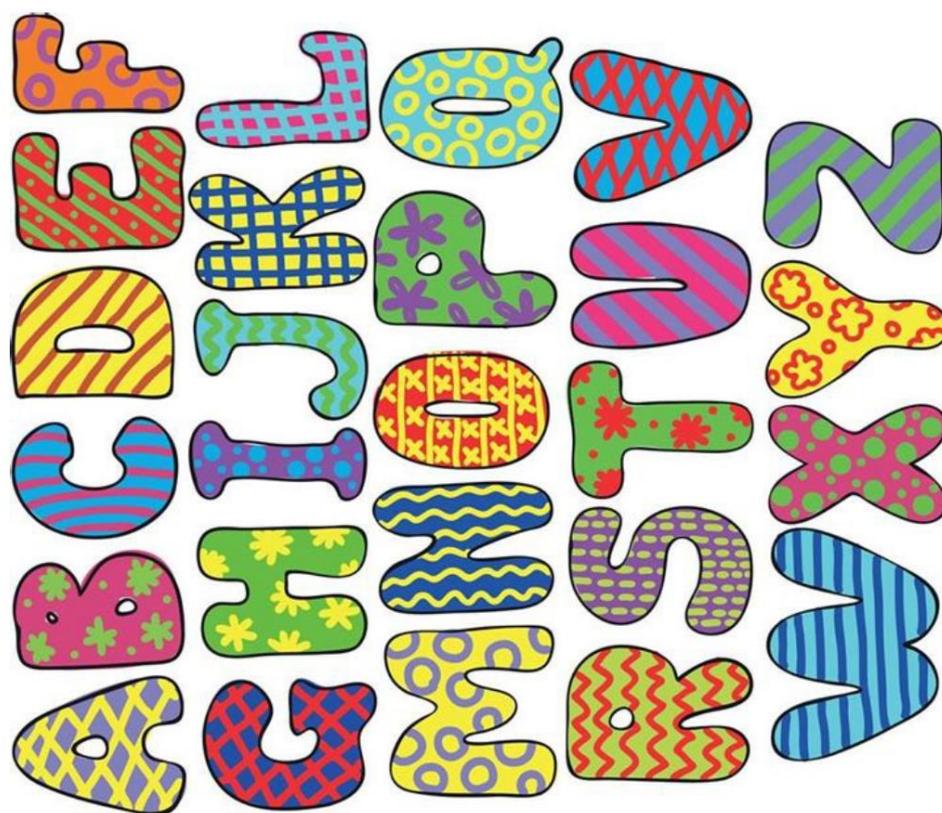
BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM MUITO DE LUZ.

AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO
OH, QUE ESCURIDÃO!

Referências:

- BARBOSA, J. B.; MARINE, Talita de Cássia; OTTONI, M. A.; COSTA, Daniel Soares da. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no cenário atual brasileiro. *Revista do SELL*, v. 5, p. 01-20, 2016.
- BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo, Scipione, 1997.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996. MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização. *Revista Moçambás*, n° 47, 2005, USP/UEM: CNPq e UNESCO. Disponível em: www.acoal.faplp.net. Acesso em: 01 out. 2012c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PIAGET, J. A. *A psicologia da criança*. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- REGO, Teresa Cristina. **Lev Vigotsky: O Teórico do Ensino como Processo Social**. Revista Nova Escola Grandes Pensadores. São Paulo, nº 19, Ed. Abril, julho de 2008
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Imagens: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj8-KD0pI3IAhW5H7kGHTA4CMQJBJB16BAGBEAM&url=https%3A%2F%2Fbr.freepik.com%2Fvetores-premium%2Fmolde-de-fundo-com-criancas-em-torno-do-livro_1265125.htm&psig=AOvVaw1SewHpS3k-wjG8enTc7H89&ust=1570645183894215



Apêndice G

JOGO CAÇA-RIMAS



Apêndice H

Caça-palavras rimado

- ✓ No caça-palavras abaixo há 14 palavras. Para cada palavra encontrada há uma rima. Encontre-as.

B	D	T	N	V	C	A	R	R	O	V	X	B	A	P	A	Z
Z	S	E	P	A	T	N	C	H	T	E	I	R	X	I	K	G
M	E	S	V	A	C	A	W	C	F	K	J	I	L	N	M	A
I	T	O	L	O	P	O	N	O	P	Q	R	G	B	C	S	R
C	H	U	V	A	K	T	L	V	I	U	V	A	O	E	V	R
U	I	R	O	U	H	X	E	W	E	Z	A	D	R	L	P	A
R	G	A	T	O	A	B	A	C	D	C	E	E	B	F	R	F
G	D	F	P	C	E	N	O	U	R	A	G	I	O	H	E	A
C	I	M	A	A	W	I	J	Y	K	S	L	R	L	M	S	N
A	F	E	S	R	P	L	A	C	A	Q	T	O	E	B	E	W
D	E	D	T	R	G	O	P	Q	R	U	S	U	T	A	N	V
E	R	I	E	A	W	P	I	S	C	I	N	A	A	R	T	X
I	E	C	L	P	F	X	A	Z	Y	N	K	Z	A	R	E	B
R	N	I	G	A	L	I	N	H	A	H	C	H	C	O	E	Z
A	T	N	I	T	I	J	O	L	O	A	A	L	F	A	F	A
H	E	A	J	O	P	I	C	A	D	E	I	R	O	F	T	G
V	I	O	L	E	T	A	B	A	N	D	E	I	R	A	H	K

Apêndice I

Coordenada silábica

✓ Observe a coordenada abaixo. Siga as instruções e forme palavras.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	PA	FO	O	GE	LE	JI	EM	NI
2	BA	RE	BO	DE	TI	BAL	VE	CO
3	FA	GA	NE	BI	DI	RA	TAL	LÓ
4	VA	SO	BU	VE	ES	TRIS	LI	VER
5	JA	VI	GUE	PE	FOR	TO	FO	CI
6	GIN	NA	PI	LO	NÁ	MO	NÁS	FÁ
7	TE	A	GIO	DU	DEI	TA	NÉ	CA
8	LA	GI	DA	LÉ	RIO	TU	FI	NO

a) 1A-5F _____

b) 8G-2G-8A _____

c) 1F-3H _____

d) 7B-4D-1H-8C _____

e) 3B-4D-7F _____

f) 8B-6G-2E-7H _____

g) 4A-7H _____

h) 4H-7D-3F _____

i) 5B-1C-4G-8H _____

j) 2E-7B _____

Apêndice J**Autoditado**

✓ Escreva o nome das figuras abaixo:





















Apêndice K

Amarelinha silábica



Apêndice L

Casa das sílabas



Apêndice M



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

Uberaba, 10 de agosto de 2018.

À Direção da Escola

Assunto: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Solicito autorização Rimato Aparecida Batista dos Santos

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: 12/08/2018



Bônê Espinola Cavalcanti Pezello
 Diretora Escolar IV
 Doc. nº 1428 de 02/01/2018
 Prefeitura Municipal de Uberaba

