

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**O DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA POR ALUNOS ORIUNDOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Marilene Barbosa Pinheiro

**Fortaleza – Ceará
2005**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARILENE BARBOSA PINHEIRO

**O DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA POR ALUNOS ORIUNDOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística, sob orientação da Prof^a Dr^a Rosemeire Selma Monteiro.

**Fortaleza – Ceará
2005**

Aos alunos, jovens e adultos, com os quais trabalhei nesta pesquisa

O que nos dá força para atingir os nossos objetivos, removendo pedras no caminho, é a fé em Deus, que possibilita todas as coisas, e o desejo ardente de tornar real um sonho acalentado ao longo dos anos ou gerado por uma necessidade circunstancial.

Portanto, desistir NUNCA MAIS!!

AGRADECIMENTOS

- ✓ A Deus, força-motriz de minha vida.
- ✓ Ao meu esposo Josiberto e aos meus filhos Vanessa e Robson que, embora se ressentindo da minha ausência em muitas ocasiões, sempre vibram com cada uma de minhas conquistas.
- ✓ Aos meus familiares, torcedores fiéis do meu êxito pessoal e profissional, em especial ao Jeová e à Zélia pela ajuda incondicional.
- ✓ À Prof^a. Dr^a. Rosemeire Selma Monteiro, exemplo de pessoa determinada e conquistadora a me inspirar com sua ousadia, seu dinamismo e experiência de vida. Por apontar caminhos e favorecer a autonomia na execução deste trabalho.
- ✓ A Auxiliadora Cordeiro, amiga desde a graduação e Heloisa, minha irmã, pela amizade sincera, pelo apoio solícito a qualquer hora e por me motivarem a aceitar novos desafios, ajudando-me a vencê-los, porque sempre ‘apostam’ no meu potencial.
- ✓ A Regina Cláudia, colega do Mestrado, pela motivação e incentivo com palavras firmes e acolhedoras em momentos de conflitos cruciais. Pela interação no compartilhar conhecimentos imprescindíveis à elaboração deste trabalho, desde conhecimentos teóricos até formais e práticos no manuseio das novas tecnologias.
- ✓ Aos colegas de trabalho no Plantão Gramatical e na Escola Pública, com os quais convivo e com quem troco idéias fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.
- ✓ Aos professores do Programa e colegas do Mestrado por conhecerem e compartilharem as alegrias e angústias do trabalho árduo, porém gratificante, da pesquisa científica.
- ✓ Em especial, ao Pr. Henrique Jorge e à Pra. Fátima, meus líderes espirituais, por me sustentarem em oração contínua, junto com todo o Ministério Bethshalom, do qual faço parte.
- ✓ À FUNCAP, pelo apoio financeiro.
- ✓ Aos órgãos governamentais estadual e municipal, com os quais tenho vínculo empregatício, pela minha liberação das atividades laborais, como incentivo ao meu desenvolvimento profissional.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

“Quando eu comecei a ler pela primeira vez fiquei muito alegre. Tão quer as vezes não jegava nem acreditar que eu relmente já estava ledó. Mais so quero apreder escrever mais um pouco ai si a minha felisidade cera mas completa.”

(Sujeito nº 1 da pesquisa)

15

16

17

18

19

“Voltei a estudar para aprender ler melhor, escrever, para pegar um ônibus, né, pro dia-a-dia, né, anotar um bilhete, deixar ... o nome da pessoa e aí, sim, né?”

(Transcrição da fala do sujeito nº 2 da pesquisa)

20

21

22

23

24

“Senti que não era mais uma analfabeta, que eu era capaz de ler qualquer coisa e nunca mais quis parar. Por isso, hoje eu adoro ler e escrever.”

(Sujeito nº 11 da pesquisa)

25

26

27

28

29

30

31

32

33
34
35
36
37
38
39
40

RESUMO

Vencer o desafio de registrar tudo o que se diz utilizando caracteres gráficos é o ideal da maioria dos jovens e adultos que, por nunca terem estudado, ingressam na escola para aprender a ler e escrever. Para aqueles que ingressaram quando criança na escola e dela saíram antes de concluir os estudos, o desafio passa a ser, prioritariamente, aprender a escrita convencional, recurso indispensável para sua participação efetiva como cidadão do mundo letrado. Todavia, o desafio não se limita ao registro apenas. Há que se escrever ortograficamente. Neste trabalho, analisaram-se textos de 11 alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de analisar os fatores **apoio na fala e infrequência de leitura** como condicionantes de suas dificuldades ortográficas. Buscou-se, também, descobrir categorias de desvios diferentes das encontradas por diversos autores nos escritos de crianças, além de averiguar se os adultos conseguiam verbalizar os conhecimentos adquiridos sobre normas ortográficas. Detectaram-se 744 desvios ortográficos que, após analisados, distribuíram-se nas categorias letras concorrentes (40.5%), apoio na fala (23.6%), supressão de letras (8.1%), troca de consoante surda/sonora (7.1%), junção inadequada (4.7%), acréscimo de letras e uso generalizado (4.3%), segmentação imprópria (3.2%), inversão de letras (0.8%) e outros (3%). Tais categorias são semelhantes às encontradas nos textos infantis e **letras concorrentes** (40.5%) ocupou o 1º lugar em número de ocorrências seguida da **apoio na fala** (23.6%). Dos 11 alunos, 06 (54.5%) conseguiram verbalizar os conhecimentos que possuíam sobre ortografia e 05 (45%) deles não praticam constantemente a leitura, o que, acredita-se, não favorece um melhor rendimento ortográfico. Além disso, a pesquisa evidenciou que, mesmo alunos que cometem muitos desvios ortográficos, conseguem expressar verbalmente a norma infringida e se autocorrigem.

Palavras-chaves (desvios ortográficos, aquisição da linguagem, aprendizagem da escrita, educação de jovens e adultos)

ABSTRACT

Winning the challenge of registering everything that is said using graphic characters is the ideal of most youngsters and adults who, never having studied before, go to school in order to be capable of reading and writing. For those who entered at school when they are children and get out before to conclude their studies, the challenge is conventional written, indispensable recourse to their effective participation as citizens of lettered world. Nevertheless, the challenge is not just about the register. It is necessary to write orthographically. In this paper, it was analyzed texts of 11 students come from of Youngsters and Adults Education, whit the objective of analyzing factors of support in oral speech and the infrequency of reading as conditioning of their orthographic difficulties. Also, it was sought to find categories of deflection different of those found by many authors in children written, further to verify if adults succeed in verbalize the knowledgements acquired about orthographic standard. It was detected were distributed in categories: competing letters (40,5%), support in oral speech (23,6%), suppression of letters (8,1%), exchange of consonant voiceless/ voiced (7,1%), unsuited junction (4,7%), addition of letters and generalized use (4,3%), improper segmentation (3,2%), inversion of letters (0,8%) and others (3%). These categories are similar to the ones found in the texts of children and competing letters took the first place in number of occurrence followed by support in oral speech (23,6%). Of 11 students, 06 (54,5%) succeed verbalize knowledgements about orthography and 45% of them do not have constant practice in reading, that is believed, it does not favour a letter orthographic improve. Besides that, the research showed that, even students who make many deflections, succeed in express in a verbal way the infringed standard and correct themselves.

Key words (spelling mistakes, acquisition of the language, learning of the writing, Youngsters and Adults Education)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Nomeação diversa para as relações som/letra, possíveis na ortografia portuguesa	37
Quadro 2.	Categorias de desvios ortográficos detectados em produções infantis	55
Quadro 3.	Categorias de desvios detectados nos textos dos adultos	55
Quadro 4.	Motivos da evasão e do retorno à escola	58
Quadro 5.	Tipo de escrita requerida no dia-a-dia	58
Quadro 6.	Tipo de escrita requerida no dia-a-dia por sujeito	59
Quadro 7.	Gosto pela leitura	62
Quadro 8.	Roteiro de sondagem: hábito e frequência de leitura	63
Quadro 9.	Resposta individual sobre erro ortográfico	65
Quadro 10.	Conhecimento acerca do que é erro ortográfico	66
Quadro 11.	Categorias de desvios nos textos dos adultos	68
Quadro 12.	Exemplos de desvios na P.E.-suj. 01	74
Quadro 13.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 01	74
Quadro 14.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 01	75
Quadro 15.	Exemplos de desvios na História - suj.01	75
Quadro 16.	Exemplos de desvios na P.E.-suj. 02	78
Quadro 17.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 02	78
Quadro 18.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 02	79
Quadro 19.	Exemplos de desvios na História - suj.02	79
Quadro 20.	Exemplos de desvios na P.E.-suj. 03	81
Quadro 21.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 03	82
Quadro 22.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 03	82
Quadro 23.	Exemplos de desvios na História - suj.03	82
Quadro 24.	Exemplos de desvios na P.E.-suj. 04	85
Quadro 25.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 04	85
Quadro 26.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 04	85
Quadro 27.	Exemplos de desvios na História - suj.04	86
Quadro 28.	Exemplos de desvios na P.E.-suj. 05	87
Quadro 29.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 05	88
Quadro 30.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 05	88
Quadro 31.	Exemplos de desvios na História - suj.05	88
Quadro 32.	Exemplos de desvios na P.E.-suj. 06	91
Quadro 33.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 06	91
Quadro 34.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 06	92
Quadro 35.	Exemplos de desvios na História - suj.06	92
Quadro 36.	Exemplos de desvios na P.E.-suj. 07	95
Quadro 37.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 07	95
Quadro 38.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 07	96
Quadro 39.	Exemplos de desvios na História - suj.07	96
Quadro 40.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 08	100
Quadro 41.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 08	100
Quadro 42.	Exemplos de desvios na História - suj.08	100
Quadro 43.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 09	104
Quadro 44.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 09	105
Quadro 45.	Exemplos de desvios na História - suj.09	105
Quadro 46.	Exemplos de desvios na P.E.-suj. 10	108
Quadro 47.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 10	108
Quadro 48.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 10	109
Quadro 49.	Exemplos de desvios na História - suj.10	109
Quadro 50.	Exemplos de desvios no Ditado – suj. 11	111
Quadro 51.	Exemplos de desvios na T.P. – suj. 11	111
Quadro 52.	Exemplos de desvios na História - suj.11	111

Quadro 53.	Categorias de desvios, por sujeitos, nas Produções Espontâneas	113
Quadro 54.	Categorias de desvios, por sujeitos, no Ditado	115
Quadro 55.	Categorias de desvios, por sujeitos, na Transgressão Proposital	116
Quadro 56.	Categorias de desvios, por sujeitos, na História “Os três porquinhos”	118
Quadro 57.	Quadro quantitativo dos desvios por categorias e atividades	119
Quadro 58.	Total de desvios resumido por categorias	119
Gráfico 1.	Percentagens dos desvios por categorias	119

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A -	Produção escrita a partir de temas propostos	129
ANEXO B -	Texto ditado aos adultos	130
ANEXO C -	Roteiro de sondagem dos hábitos e frequência de leitura	131

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

((VC)) – Voz clara (usada na transcrição da entrevista)

(...) parte suprimida do texto-base ou da entrevista

::: prolongamento de vogal (usada na transcrição da fala do entrevistado)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	IX
LISTA DE ANEXOS	X
ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	X
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1. A Alfabetização de adultos no Brasil	18
1.1.1. Dados históricos	18
1.1.2. A evolução do conceito de alfabetização	22
1.2. A linguagem escrita	25
1.2.1. Aquisição da linguagem e aprendizagem da escrita	26
1.3. O domínio das normas ortográficas	30
1.3.1. A ortografia e suas implicações no processo de alfabetização	36
CAPÍTULO 2	
2. METODOLOGIA	47
2.1. Tema e objetivos da pesquisa	47
2.1.1. Objetivo geral	47
2.1.2. Objetivos específicos	47
2.2. Problematização	47
2.3. Hipóteses	48
2.4. Seleção dos sujeitos	49
2.5. Procedimentos para a coleta de dados	50
2.6. Procedimentos de análises dos dados coletados	53
CAPÍTULO 3	
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
3.1. Evasão escolar (motivo e idade) / Retorno à escola (motivo e idade)	56
3.2. Uso funcional da escrita	58
3.3. Importância da leitura para dirimir as dificuldades ortográficas	60
3.4. Conhecimento acerca do ‘erro’ ortográfico	65
3.5. Dificuldades enfrentadas na escrita	67
3.6. Exemplário dos desvios encontrados nas produções escritas dos adultos	73
3.7. Apresentação dos resultados por atividades executadas	113
3.8. Apresentação dos resultados por categorias	119
3.9. Nível de conhecimento ortográfico expresso verbalmente	120
3.10. Análise dos resultados por atividades executadas	121
CONCLUSÕES	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

O aprendizado da ortografia, inserido no processo de apropriação da escrita, é visto na escola como uma meta a ser alcançada por todos os cidadãos de uma sociedade letrada e, por conseqüência, o domínio das regras ortográficas é perseguido veementemente tanto por aqueles que anseiam apropriar-se desse conhecimento quanto pelos que se incumbem da missão de promovê-lo. Muitos educadores, conforme registro de Back (1987) e crítica de Moraes (2001), no cumprimento dessa missão, consideram a apreensão das regras ortográficas um processo complexo e eminentemente memorizável. Com base nessa crença, defendem o ensino da ortografia apoiado na execução de várias atividades de **repetição** concretizadas nas tradicionais cópias, ditados, exercícios lacunados, treino por imitação e na **leitura** contínua de textos de cartilhas e livros didáticos, como forma de possibilitar ao aprendiz o contato direto com a escrita, mediante exposição à grafia correta das palavras. Porém, sabe-se que tais atividades têm sido realizadas de forma monótona e mecânica e seu resultado, muitas vezes, tem se mostrado inócuo, porque destituídas de qualquer contextualização.

Tal prática, ainda bastante adotada nos bancos escolares, tem sido discutida em estudos como os de Franchi (1984), Cagliari (1992), Moraes (1996, 2001), Lemle (2001) e Soares (2001), autores que revelam sensibilidade e respeito pelo conhecimento prévio do aluno acerca da escrita e acreditam ser o aprendizado do sistema de escrita (inclusive o ortográfico) um processo construtivo. Na visão deles, o aluno não é mero repetidor passivo, mas um ser capaz de levantar e testar hipóteses e de reelaborar mentalmente as informações recebidas do meio sobre a forma correta das palavras. Tais idéias encontram respaldo nos conceitos epistemológicos de Piaget, que possibilitaram a Ferreiro & Teberosky (1985) introduzir a escrita como objeto de conhecimento e ver o sujeito da aprendizagem como cognoscente, ou seja, produtor do seu conhecimento. Os estudos acerca da psicogênese da escrita, levados a efeito por essas autoras, dão conta de estágios por que passam as crianças durante o processo de apropriação da escrita. Tais estágios permitem uma evolução no conhecimento dos aprendizes à medida que, refutando ou confirmando hipóteses levantadas acerca da escrita de uma ou outra palavra, apropriam-se de um novo conhecimento em conseqüência da superação de conflitos cognitivos, ou seja, o sujeito é forçado a modificar seus esquemas

assimiladores (sistemas próprios de interpretação sobre a natureza e a função do objeto a ser conhecido) ao se deparar com um objeto não assimilável.

É importante ressaltar que Vygotsky (1979), psicólogo soviético, considerou a escrita como um sistema de representação da realidade e o processo de alfabetização como o domínio progressivo desse sistema (que começa muito antes do processo escolar de alfabetização) e não como a aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência letra/som. Essa concepção é o que pode ter levado muitos autores a refletir sobre uma atitude de respeito ao que a criança já conhece.

É dessa forma, portanto, que Cagliari (1992), Lemle (2001) e Morais (2001) advertem para o fato de que uma criança, num processo gradativo, apropria-se primeiramente do sistema alfabético (forma das letras, direção da escrita na linha, letras permitidas na língua e seqüências usuais etc.) para, em seguida, conhecer e aplicar a norma ortográfica, entendida como uma convenção social, utilizada na escrita para unificar as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Esses autores sustentam, além disso, que uma criança, ao escrever ‘errado’, pode não ter ainda o domínio da norma ortográfica, sendo-lhe necessário o ensino das regras não somente nas séries iniciais, mas ao longo de sua vida escolar, visto serem as normas ortográficas estabelecidas a partir de relações regulares e irregulares, as quais podem ser mais bem assimiladas em etapas diferentes de aprendizagem.

É pertinente questionar, neste momento, em que medida isso também ocorre com adultos que, por motivos os mais diversos, não se apropriaram do conhecimento da escrita durante sua infância e que, por isso mesmo, não chegaram a compreender as regras complexas e as particularidades com que a escrita ortográfica se reveste para a sua realização. Além desse questionamento, pode-se indagar quais as causas dos desvios ortográficos que devem ser consideradas nas pesquisas em ortografia, visto ser este um aprendizado necessário ao processo de apropriação da escrita. Ademais, os alunos, na fase inicial de alfabetização, tendem a representar graficamente os vocábulos como os percebem na sua produção fonética. Isso os leva a cometer os desvios ortográficos em níveis cada vez mais elevados, por não atenderem às convenções estabelecidas para a escrita ortográfica e porque a forma de pronunciar uma palavra muda conforme a

variedade da língua do usuário. Portanto, as causas para a deficiência no aprendizado da ortografia constituem forte interesse de investigação.

Embora se saiba que, na ortografia do português, há relações de difícil assimilação, porque passíveis de memorização, é curioso observar na escrita de alunos jovens e adultos de séries avançadas, grafias como as registradas a seguir e que foram retiradas de textos produzidos por alunos de 6ª e 7ª séries de uma escola pública de Fortaleza, observadas durante nossa atuação como docente em 2003:

Ex. 01: *u cazau di papagai comi arrois.* (7ª série)

Ex. 02: *...mesmo que u amor di nosso Deus que amor seu filhor...* (6ª série)

Ex. 03: *...ela não gostou porque eu não estava encasa e mandou eu e enborá. Eu não tinha para onde e. Eu não podia e para a casa do meus pais. Eu pedi para ela mideixa ficas e nois fizemo as paz* (7ª série).

A escrita de palavras, obedecendo à norma ortográfica, requer do aprendiz a observância de detalhes que, na maioria das vezes, lhe passam despercebidos (talvez por não ser orientado devidamente para isso) como por exemplo, o contexto fonético ou posicional (emprego de rr/r, ss/s, g/gu etc.) e, ainda, alguns aspectos envolvendo a morfossintaxe que requer conhecimentos gramaticais mais sofisticados (esa/eza, ‘l’ em final de coletivos etc.). Todavia, os desvios retromencionados merecem uma investigação mais acurada por se tratar de uma relação considerada elementar como é o emprego de vocábulos (artigos e preposições) grafados com absoluto reflexo da realização sonora (Ex: u minininu, o amor di Deus etc.) durante o processo de apropriação da escrita.

Este trabalho tem como tema, portanto, o domínio da ortografia por um grupo de alunos de uma escola pública de Fortaleza que, oriundos da Educação de Jovens e Adultos – EJA¹, ingressaram no sistema regular do Ensino Fundamental II, a fim de concluir seus estudos.

¹ Sigla utilizada para Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que ajuda a corrigir a distorção série/idade, promove, às pessoas adultas que nunca estudaram, o acesso à escola e proporciona uma aceleração na aprendizagem dos que, na infância ou na adolescência, saíram da escola sem ter concluído os estudos.

O objetivo central da pesquisa é analisar os fatores que condicionam os desvios ortográficos mais frequentes nos textos dos adultos em questão, tratando de investigar, de maneira específica:

- ✓ O nível de conhecimento internalizado do adulto-aprendiz sobre as normas ortográficas;
- ✓ Se há ocorrências de categorias de desvios ortográficos em seus escritos, distintas das encontradas nos textos das crianças investigadas por Zorzi (1998), a fim de descobrir categorias próprias relacionadas ao conhecimento do adulto;
- ✓ Em que medida o apoio na fala e a falta de exposição contínua a material escrito, através da leitura, se apresentam como fatores condicionantes dos desvios ortográficos dos adultos, com relação às regularidades mais elementares das normas ortográficas.

A ortografia já tem sido abordada em muitos estudos sob os mais variados aspectos. Alguns trabalhos de relevância para esta pesquisa, além dos que já foram citados são: Moreira (1999), Monteiro (2000), Rego & Buarque (2000), Roazzi & Leal (2000) e Queiroz (2004).

A par desses estudos, pôde-se perceber que nenhum deles voltou-se de forma exclusiva nem inclusiva para o adulto pouco escolarizado e foi, portanto, nesse contexto que residiu a primeira e mais forte motivação para que esta pesquisa fosse realizada: incluir o adulto em estudos que investigassem como ele se apropria da escrita. Neste trabalho, então, foi investigado como o adulto-aprendiz concebe as normas ortográficas, observando se o apoio na oralidade e a falta de exposição contínua a material escrito, através da leitura, se apresentariam como os mais frequentes fatores condicionantes das dificuldades ortográficas enfrentadas por ele, que já passou por um processo inicial de alfabetização e que, por isso, já deveria ter superado, senão de todo, pelo menos em grande parte, essa dificuldade na escrita ortográfica. A segunda motivação para este trabalho foi investigar a ortografia como objeto de conhecimento e não apenas de memorização, não obstante ser esta memorização necessária quando se trata das correspondências ortográficas irregulares, pois, conforme mencionado no início, as normas ortográficas no português são baseadas em relações regulares e irregulares.

Embora seja importante averiguar qual o nível de dificuldade do adulto-aprendiz no estabelecimento das duas primeiras relações (regulares diretas e contextuais), não se trata, aqui, apenas de mensurar o grau de dificuldade, mas principalmente averiguar a influência da fala na escrita e a falta de exposição contínua a material escrito, através da leitura, como possíveis causas dessa dificuldade. A expectativa para a realização deste trabalho foi que ele pudesse contribuir para um olhar mais cuidadoso no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da ortografia nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

Fazendo um levantamento das dificuldades ortográficas do adulto-aprendiz e ainda investigando a influência marcante e persistente da sua fala na escrita, reaplicaram-se os experimentos propostos por Zorzi (1998) e Morais (2001), dessa vez experimentando sujeitos adultos.

Neste trabalho, propõe-se uma reflexão sobre os estudos já existentes, tendo por base dados já colhidos em trabalhos realizados com crianças. Essa pesquisa, porém, se volta para o adulto que já iniciou o processo de aprendizagem da escrita. A fase adulta é passível de transformações psicológicas, segundo afirmações de Fuck (2001), e o aprendizado da ortografia ocorrerá não apenas pela maturação biológica e pelo simples acesso à escolarização; será mediado pela interação do indivíduo em contextos sociais que lhe possibilitam participar de inúmeras práticas discursivas permeadas pela escrita e também ao ser incentivado e orientado pelos que estiverem ao seu lado (professores), conduzindo-o a um aprendizado satisfatório.

Os adultos, como as crianças, têm uma concepção do sistema da escrita, mas possuem, em relação a estas, uma maior compreensão das funções sociais da escrita. Apesar disso, apresentam resistência a escrever a partir dos conhecimentos que possuem desse sistema. A esses adultos desejou-se motivar, inspirando-lhes confiança e segurança no caminho a ser trilhado por eles para o alcance do aprendizado da ortografia.

O trabalho constitui-se desta introdução que apresenta os aspectos motivadores e relevantes para a realização da pesquisa e de três capítulos assim distribuídos:

O capítulo 1, intitulado Fundamentação Teórica, divide-se em três itens, apresentando um panorama das discussões e dos estudos acerca dos três tópicos sobre o qual se estrutura a pesquisa, a saber: a alfabetização de jovens e adultos, a aprendizagem da linguagem escrita e as regularidades da língua portuguesa que respaldam as normas ortográficas. No primeiro item, dada a importância da evolução do conceito de alfabetização, relatam-se alguns dados históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. No segundo, apresentam-se os aspectos que permitem relacionar o termo **aquisição** à linguagem oral e o termo **aprendizagem** à linguagem escrita, importante distinção a ser levada em conta no processo de alfabetização com vistas ao letramento e, no terceiro, descreveram-se as correspondências letra/som regulares do sistema alfabético português, mencionando-se alguns estudos realizados sobre ortografia e as relações que regem as suas normas.

O capítulo 2, denominado Metodologia, além de apresentar o tema, os objetivos, problemas e hipóteses da pesquisa, descreve os seguintes caminhos percorridos para a sua execução: seleção dos sujeitos, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise dos dados coletados.

O capítulo 3 é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos e apresentado sob o título Análise dos Resultados.

Finalmente são expostas as considerações finais acerca do que foi investigado, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos constituídos pelo material utilizado para a coleta dos dados.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos de Piaget (1979) dão conta de que os fatores inatos, maturacionais e ambientais interferem no desenvolvimento mental do indivíduo, mas também contribuem para esse desenvolvimento e isso ocorre desde o nascimento e vai até a idade adulta, resultando da interação entre o amadurecimento do organismo e a influência do meio. Para este estudioso o indivíduo passa por etapas na aquisição de conhecimentos e no seu desenvolvimento físico e mental. Por isso vê a aquisição da linguagem como dependente do desenvolvimento da inteligência na criança. De acordo com suas pesquisas, a criança passa por uma série de estágios numa seqüência fixa, embora a velocidade com que isso aconteça varie de criança para criança, em virtude das diferenças individuais e das influências do meio. A aquisição é vista, então, como resultado da interação entre o ambiente e o organismo por assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral. Com o amadurecimento cognitivo, a criança vai ganhando autonomia e parte para a compreensão do funcionamento de seu ambiente físico, não esperando passivamente que o conhecimento de qualquer espécie lhes seja transmitido.

Vygotsky (1994), psicólogo soviético, inclui as relações sociais, através das trocas comunicativas entre a criança e o adulto, como determinantes do desenvolvimento da linguagem. Para este estudioso, o conhecimento, adquirido socialmente, seria internalizado como representação mental por volta de 02 anos de idade e, para isso, concorreria a atividade mediada pelo outro. A aquisição é entendida como um processo em que a criança se firma como sujeito da linguagem, não apenas como aprendiz passivo, mas constrói ao mesmo tempo seu conhecimento do mundo, passando pelo outro num interacionismo social.

Em se tratando dos aspectos envolvidos no processo de apropriação da escrita (inserido no processo de aquisição da linguagem) e, tendo como sujeito da aprendizagem o adulto que, por algum motivo, não se apropriou da escrita na infância, é pertinente atentar para as idéias acima apresentadas e também rever como se deu a evolução do conceito de alfabetização. Em seguida, é importante rever alguns episódios

da história da alfabetização de adultos no Brasil, ao longo dos anos, a fim de compreender esse ensino no contexto atual.

Desde a década de 60, segundo dados da Unesco (Maciel, 1999, p. 20), o conceito de alfabetização contempla a preparação do homem para o exercício da cidadania e uma das ferramentas vista como indispensável ao alcance desse objetivo é o domínio do sistema lingüístico (saber ler e escrever), incluindo aí o domínio do sistema ortográfico (saber escrever corretamente, conforme a norma padrão). No entanto, a supervalorização da ortografia como critério para avaliar o produto final da alfabetização (Silva, 1994; Zorzi, 1998; Morais, 2001), pode ter colaborado para expulsar ou fazer evadir-se grande parte da população dos bancos escolares, que só mais tarde, na idade jovem ou adulta, retorna à escola em busca de aulas para aprender a ler, a escrever e a fazer contas. Esse retorno evidencia uma problemática, dentre tantas outras na educação brasileira: a erradicação do analfabetismo. Nesse combate o esforço não é tanto para incentivar a permanência do aluno na escola, mas, principalmente, para permitir que o adulto seja iniciado no processo de aprendizagem e/ou dê continuidade ao aprendizado que fora interrompido anteriormente por motivos os mais variados. Mas por que se chegou a esse tipo de ensino? Por que o indivíduo chegou à idade adulta sem ser alfabetizado?

1.1. A alfabetização de adultos no Brasil

1.1.1. Dados históricos

Analisando a pesquisa histórica realizada por Freire A. (1989) sobre o analfabetismo no Brasil, percebe-se como, ao mesmo tempo em que se popularizava o ensino da leitura e da escrita, um número elevado de pessoas era excluído, marginalizado, relegado à completa ignorância acerca do mundo dito “letrado”. Estavam inseridos nessa realidade marcada pela ideologia segregacionista, o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres, indivíduos estes que, dizia-se, não necessitavam de educação primária. O que se tornava imperioso, na época, era manter instrução para um grupo encarregado dos serviços burocráticos do Estado que perpetuava seus interesses em busca de ascensão política, social e econômica.

Conforme Paiva (1973, p. 46,47), houve, então, várias reformas educacionais na época do Brasil Império, as quais preconizavam a necessidade de classes noturnas de ensino elementar para “adultos analfabetos”, mas as referências mais concretas sobre esse ensino datam de 1876, quando o ministro José Bento da Cunha Figueiredo informou, num relatório, o número de 200 mil alunos fora da escola.

No relato de Freire A. (*op. cit.*: 95), foi apresentado o Decreto nº 7.031-A de 06 de setembro de 1878, cujo autor, Leôncio de Carvalho, determinava a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos, restritos à clientela masculina. Porém, analisando criticamente, ela diz que esse decreto demonstrava uma preocupação clara de impor dificuldades a quem se atrevesse a frequentar os cursos, tamanhas eram as exigências para o acesso a esses cursos. Assim, o referido decreto estava longe de facilitar aquilo que a proposta dizia querer alcançar: a alfabetização de adultos.

Paiva (1973, p. 47) afirma que essa educação recebeu um forte impulso do desenvolvimento industrial brasileiro, embora tentando atingir objetivos diferentes, pois uns a entendiam como aprendizagem da língua escrita, com vistas ao domínio das técnicas de produção, outros justificavam-na como meio de progresso do país e ainda outros viam-na como ampliação da base de votos. A autora registra que foi criado um Fundo, em 1940, destinado à alfabetização de adultos em virtude dos elevados índices de analfabetismo no País. Em 1945, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura -Unesco, essa educação de adultos passou a ter relevância, mas somente em 1947, com a Campanha de Educação de Adultos, sua identidade tomou contorno, ao mesmo tempo em que se abriu discussão acerca do Analfabetismo no Brasil. Tal campanha alcançou bons resultados, superando visões preconceituosas de que o adulto analfabeto era “incapaz e marginal psicológica e socialmente” e passou-se a “reconhecer o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de resolver problemas” (MEC, 1996, p. 21). Estudos de psicologia experimental, realizados durante as décadas de 1920 e 1930 nos Estados Unidos, ajudaram a mudar essa visão preconceituosa.

Um novo paradigma pedagógico surgiu na década de 40 com o educador Paulo Freire, pautando-se por um novo entendimento da relação entre a problemática

social e a educacional. No dizer do educador, “*Alfabetização (...) implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto*”. (Freire P., 1989, p.72).

Mas o golpe militar de 1964 rompeu esse trabalho exatamente pelo caráter conscientizador dessa educação e, por isso, em 1967, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, cuja atuação objetivava para o educando a “aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e a integração social através do seu reajustamento à família, à comunidade e à pátria” (MEC, 1996, p. 26). Tudo isso “vazio de todo sentido crítico e problematizador” (Paiva, 1973, p. 293).

Com a abertura política dos anos 80, alguns atuantes na educação popular continuaram a implantar a linha mais criativa de Paulo Freire, e o Mobral foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação Educar, que passou a financiar grupos interessados na educação de adultos (MEC, *idem*, p. 28).

Nesse período, houve a difusão de pesquisas, fundamentadas pela Lingüística e pela Psicologia, sobre língua escrita, a partir das quais evidenciou-se que a leitura e a escrita eram mais que simples decifração de sons e códigos, pois se orientam pela busca de significados. A maior contribuição que se tem na alfabetização de adultos foi dada pela pesquisadora Ferreiro (1983), cujos trabalhos realizados e inicialmente apresentados em forma de relatório sob o título “*Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*” deram conta de que, assim como as crianças, os adultos analfabetos possuem uma série de hipóteses e informações sobre a escrita, em geral desprezadas pela escola, e se diferenciam das crianças por não apresentarem os níveis mais primitivos de conceitos sobre a língua escrita, por compreenderem a importância das segmentações do texto e por terem uma maior compreensão das funções sociais da língua escrita.

Conforme dados obtidos do MEC (1996), desde a Constituição promulgada em 1988, a Educação de Jovens e Adultos é assegurada como direito e foi referendada

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, quando definiu o seguinte em seu Artigo 4º, inciso IV:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidade adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Ainda consoante os dados do documento mencionado (MEC, 1996, p. 09), o MEC lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, que, em 2001, contava com mais de 40.000 alfabetizadores, sendo cerca de 6.000 da Educação de Jovens e Adultos.

Todas essas ações governamentais visavam definir ações prioritárias, ampliando o atendimento a essa população não escolarizada, procurando assegurar a qualidade dessa educação, reduzir a evasão e resgatar a dívida social com cerca de 33 milhões de pessoas, maiores de 14 anos, que não completaram 04 anos de escolaridade e com mais de 15 milhões de analfabetos registrados pelo Programa Nacional de atendimento Domiciliar – PNAD de 1998. Há, portanto, um grande contingente constituindo o universo da Educação de Jovens e Adultos e a estes, cujos estudos não puderam ser completados ou que nunca estudaram, juntam-se os que dominam a leitura e a escrita de forma precária, impedidos de fazer uso desse conhecimento para dar continuidade ao aprendizado e para ter acesso a muitas atividades ou informações essenciais a uma atuação dentro de certas estruturas que caracterizam as sociedades contemporâneas.

1.1.2. A evolução do conceito de Alfabetização

Segundo Cunha (1999, p. 09), no Brasil Colônia, a educação de adultos tinha o objetivo de doutriná-los nas “cousas da Santa Fé”, tendo caráter mais religioso do que educacional.

A partir dessa idéia, durante muitos anos, a alfabetização teve como principal objetivo o domínio da leitura e da escrita e esse, o da escrita, num certo período foi tratado como prioritário, muitas vezes, tendo o seu ensino completamente dissociado da leitura.

De acordo com Freire A. (1989), houve uma época em que o aluno era ensinado individualmente. Os pais, a princípio, ensinavam-lhe a leitura e depois pagavam para que um preceptor aperfeiçoasse ou a ensinasse ao mesmo tempo em que ensinasse a escrita. Gradativamente, porém, o ensino da escrita foi deixando de ser sobreposto ao da leitura e isso repercutiu sobre o conceito de alfabetização.

A partir do período republicano, cujo modelo cultural passou a excluir indivíduos analfabetos, as pessoas começaram a enxergar a escola como esperança de ascensão social e, com isso, a alfabetização, que no passado era imperativo da fé e de acesso à Santa Doutrina, com a República, torna-se exigência da modernização social.

Esse pensamento é confirmado por Maciel (1999, p. 17) quando diz que boa parte das mudanças ocorridas na educação brasileira a partir dos anos 20 (séc. XX) decorreu dos esforços rumos à industrialização. Tanto o domínio da leitura e da escrita quanto a formação profissional tornaram-se requisitos para a inserção no mercado de trabalho. A autora registra, então, os conceitos de alfabetização citados por Perrota ² (*apud* Maciel, 1984, p. 6-11) a partir de uma consulta às recomendações propostas nas Conferências Internacionais de Educação, patrocinadas pela Unesco, no período de 1948 a 1980, conforme se lê abaixo:

1948: ‘O alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua’.

1951: ‘O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana’.

1965: ‘Longe de constituir um fim em si mesma, a alfabetização deve ser concebida com a finalidade de preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico que transcenda os limites de uma alfabetização rudimentar reduzida ao ensino da leitura e da escrita’.

² PERROTA, Carmem. “O conceito de alfabetização”, *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro. (62): 6-11, janeiro/fevereiro de 1984.

1975: 'A Alfabetização não é só um processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento'.

1980: 'O conceito atual de alfabetização se esforça por introduzir a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve se vincular o máximo possível a realidades concretas - seja de ordem cotidiana, técnica, econômica, política ou cultural - dos alfabetizandos.

Para Maciel (1984, p. 21), mesmo tendo sido curto esse intervalo – 1948 a 1980– foi um período muito significativo, pois o conceito de alfabetização foi sendo ampliado à medida que ocorriam as mudanças sociais, com repercussão na aprendizagem da leitura e da escrita na sociedade brasileira. Percebe-se isso, nitidamente, no conceito de 1980 que engloba todas as concepções anteriores e introduz a idéia de vinculação da aprendizagem da leitura e da escrita à realidade do aluno.

Chegou-se, enfim, ao aprendizado da escrita como importante faceta a ser realizada por qualquer pessoa, a fim de tornar-se cidadão letrado. Isso foi motivado principalmente pelo destaque dado ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita como objeto de pesquisas, não mais restringindo a alfabetização à simples aprendizagem do código escrito, mas estendendo-a a um contexto de usos e funções sociais da escrita. Por isso a autora (op. cit. p. 22) registra a seguinte afirmação:

A contribuição das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da psicogênese da escrita é decisiva nessa mudança de enfoque. A escrita passa a ser vista como representação da linguagem, e não mais como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras.

Em consonância com essa afirmação, Teale,³ (1982, *apud* Tfouni, 1997, p. 15), registra:

... a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita, pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura.

A autora Tfouni (op. cit. p. 19) prevê que não se deve privilegiar a mera decodificação e codificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de simbolização, enfatizando os *aspectos construtivos* das produções do aluno.

³ TEALE, W. (1982) Toward a Theory of how Children Learn to Read and Write...Language Arts, 59(6): 555-570.

Nessa mesma linha de pensamento, Abaurre (1985) salienta que alfabetizar não se resume em *ensinar apenas a mecânica da escrita e da leitura*. Para ela, são considerados verdadeiramente alfabetizados os que, *tendo entendido o funcionamento da escrita e da leitura, passam a fazer uso dessas habilidades para dizer e interpretar o mundo*.

Vygotsky (1989, p.133) também registra esse importante aspecto da escrita dizendo:

(...) a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá, não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Visto sob esse prisma, o número ainda elevado de analfabetos no Brasil (a despeito de todas as tentativas de erradicação do analfabetismo) pode ser justificado pela complexidade que envolve a tarefa de alfabetizar, pois, de acordo com Fuck (2001, p. 10), essa tarefa torna-se complexa na medida em que os alfabetizandos, não dispendo em abundância de materiais escritos, não convivem com os atos de ler e escrever e, ainda, *porque a escola ignora as diferenças e experiências dos alunos*.

Levando-se em conta o último aspecto mencionado, muito se tem estudado, pesquisado e descoberto acerca da psicogênese da linguagem escrita e, em se tratando da alfabetização infantil, saltos gigantescos têm marcado a sua evolução como se pode depreender de trabalhos como os de Ferreiro & Teberosky (1985), Carraher (1985) e Luria (1985), cujos trabalhos possibilitaram desviar o foco, que era tradicionalmente o professor, para a criança – sujeito aprendiz – e sua relação com a língua escrita, objeto de aprendizagem.

Quanto, porém, ao aprendizado na fase adulta, há uma premente necessidade de mais estudos específicos que contemplem a população de adultos em processo de alfabetização, analisando-se as observações, os conhecimentos, as necessidades e os anseios desses indivíduos com relação à aprendizagem da escrita.

1.2. A linguagem escrita

A aquisição da linguagem é o processo geral no qual se insere o processo de aprendizagem da escrita. É o que nos fala Scarpa (2003, p. 205) sobre a aquisição da linguagem:

A área recobre muitas subáreas, cada uma formando um campo próprio de estudos. Eis algumas delas : a) aquisição da língua materna (...) b) aquisição de segunda língua (...) c) aquisição da escrita, letramento, processos de alfabetização, relação entre fala e a escrita, entre o sujeito e a escrita nesse processo etc.

Assim, a linguagem, como faculdade inerente ao ser humano para estabelecer comunicação, entre outros fins, se atualiza na fala de um indivíduo e na língua de uma coletividade. Sendo essa língua um código, como afirma Saussure ([1916] 2001) “(...) *um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem*”, a aprendizagem desse código é condição *sine qua non* para a sua compreensão e conseqüente utilização.

Nessa perspectiva, as modalidades oral e escrita em que a linguagem se manifesta se distinguem notadamente e essa distinção começa pelo modo como o indivíduo chega ao domínio da faculdade de fala e escrita.

1.2.1. Aquisição da linguagem e aprendizagem da escrita

Não obstante as modalidades oral e escrita serem passíveis de aprendizagem, sabe-se que a oral ocorre de forma espontânea, visto ser vinculada à estrutura e funcionamento do sistema nervoso central, o qual se desenvolve através de numerosas mudanças biológicas, anatômicas e químicas à medida que o indivíduo vai se

desenvolvendo física e mentalmente, ou seja, a fala acompanha o desenvolvimento dos órgãos possibilitadores de sua realização. O indivíduo vai adquirindo a linguagem oral à medida que vai crescendo (Scliar-Cabral, 2003).

Nesse contexto, o termo **aquisição** melhor se aplica no tocante à fala, pelo fato de que a espécie humana é programada para a linguagem verbal (Scliar-Cabral, *id.*, *ibid.*). Esse fato se comprova mediante uma situação concreta em que uma criança, mesmo não tendo a assistência de terceiros para que manifeste a linguagem oral, acaba por utilizá-la espontaneamente, desde que, sendo normal física e mentalmente, esteja em interação com outras pessoas das quais possa ouvir enunciados frequentemente.

Essa mesma espontaneidade não se cumpre em relação à escrita, haja vista inúmeras situações em que, mesmo rodeadas de material escrito e expostas incessantemente à produção escrita, é demasiadamente elevado o número de pessoas que não sabe ler nem escrever. Tal realidade decorre de dificuldades na aprendizagem durante os primeiros anos escolares, particularmente nas séries iniciais. Assim afirma Scliar-Cabral (op.cit.):

(...) é nos primeiros anos de escola que se decide fundamentalmente quem será um bom leitor ou redator, mas, infelizmente, os cursos de magistério não cedem espaço, em seu currículo, à Psicolinguística, ciência que investiga os processos envolvidos na **aquisição da língua oral** e na **aprendizagem da leitura e da escrita e seu processamento** (informação verbal)⁴.

Diferente da modalidade oral, a escrita foi criada, ou seja, ela é resultado de uma criação do homem, é fruto de uma invenção humana motivada por necessidades mnemônicas e socioeconômicas desse ser humano. É, portanto, **aprendida** num processo de interação, onde professor e aluno, juntos, constroem o letramento⁵; ela não é simplesmente adquirida espontaneamente como a fala. É o que se depreende das seguintes afirmações de Scoz (1994, p. 47):

⁴ Frase proferida em palestra, por Leonor Scliar-Cabral, durante encontro promovido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC/2003, em Fortaleza, em dezembro de 2003.

⁵ **Letramento** é entendido, aqui, como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia.

É fundamentalmente na interação com pessoas capazes de ajudar a criança a atribuir significado ao símbolo escrito- compreendendo o seu valor social – que a aprendizagem se realiza. Se isso não fosse verdade, o simples contato com materiais gráficos produzidos nas sociedades industrializadas – embalagens, *out-doors*, placas de ruas, letreiros de ônibus – bastaria para promover a aprendizagem da escrita na criança.

Como se pode perceber, para garantir o domínio da linguagem escrita, a condição é se expor ao processo de aprendizagem, visto que, por mais que o ser humano se exponha apenas à visualização de vários materiais de escrita, não terá a garantia desse domínio, precisará aprender a técnica de escrever.

A escrita ainda difere da fala sob os seguintes aspectos, conforme uma síntese realizada a partir de uma exposição de Scliar-Cabral (2003, p. 40-48):

- ✓ A fala é concebida como um *continuum* e a escrita se realiza com espaços em branco separando as palavras;
- ✓ A fala passa por mudanças muito mais rapidamente do que a escrita;
- ✓ Na fala, geralmente, os interlocutores estão, ao mesmo tempo no mesmo lugar e conversam face a face; o escritor, porém, escreve, na maioria das vezes, para um futuro leitor, que não está no mesmo espaço e tempo em que ele escreve.

Ao contrário, portanto, do que muitas pessoas pensam, escrever não é um dom exclusivo de pessoas dotadas de uma inteligência ímpar, mas uma habilidade, um conhecimento que precisa ser aprendido de forma “*intensiva e sistemática na maioria dos casos*” (Scliar-Cabral, *op. cit.* p. 26).

Para a modalidade escrita, há que se observar dois aspectos necessários a sua eficiente utilização:

a. O domínio do sistema gráfico que, segundo Gak⁶ (1976, *apud* Ferreiro & Moreira, 98/99, p. 02), refere-se aos meios de que dispõe uma língua para expressar os sons.

⁶ GAK, V. G. (1976) *L'ortographe du français> Essai de description théorique et pratique*. Paris: SELAF.

b. O domínio das normas ortográficas que Gak (*id.*, *ibid.B*) chama sistema ortográfico e o relaciona às regras que determinam o ‘*emprego das letras segundo as circunstâncias*’. Com base nas afirmações desse autor, Ferreiro & Moreira (*idem*) afirmam o seguinte:

(...) “as possibilidades de eleição entre grafias alternativas para expressar um mesmo som estão determinadas pelo sistema gráfico, mas os casos em que uma determinada grafia se impõe, impedindo a ocorrência de outras igualmente possíveis, é do domínio ortográfico. Em consequência, se uma escrita alfabética fosse totalmente regular, ou seja, se tivesse uma correspondência biunívoca entre letras e sons, essa escrita teria um sistema gráfico, mas não se poderia falar de ortografia”.

Para o domínio do sistema alfabético, segundo Lemle (2001, p. 08-12), faz-se necessário, em primeiro lugar, compreender a relação simbólica de sons da fala, ou seja, entender que as letras são apenas símbolos dos sons e que nada têm a ver com aquilo que simbolizam. Em segundo lugar, o aprendiz deve perceber e distinguir as formas das letras que, no alfabeto português são deveras semelhantes, o que exige ‘refinamento na percepção’ para ser capaz de distinguir. Ex.:p/b; q/p; b/d; m/n etc. Outra etapa a ser vencida é a captação do conceito de palavra, ou seja, o aprendiz ‘deve saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades deverão ser escritas entre espaços em branco’. E, finalmente, tem-se a organização da página escrita como um outro saber necessário logo no início do trabalho de alfabetização. O aprendiz dominará a ordem das letras (da esquerda para a direita) na linha, enquanto a ordem das linhas, na página, é de cima para baixo. Tal conhecimento é fundamental para efetuar os movimentos oculares na leitura.

Ainda com relação ao domínio do sistema gráfico para o alcance efetivo da linguagem escrita, convém distinguir:

- ✓ **o repertório gráfico** (conjunto de formas-letras com suas variantes maiúsculas e tipográficas, incluindo diacríticos, sinais de pontuação etc.);
- ✓ **as possibilidades combinatórias** (combinações proibidas, obrigatórias e permitidas). Ferreiro & Moreira (*op. cit.* p. 04) exemplificam a impossibilidade de algumas consoantes ocorrerem em final de sílaba no português, como é o caso do <c>. Essa

consoante aparece, nessa circunstância, somente em onomatopéias, que não são consideradas palavras, daí porque as autoras registraram *'só quando se escreve algo que não é uma palavra da língua, se podem violar as restrições gráficas'*;

- ✓ **as restrições posicionais para as possibilidades combinatórias** – O caso dos dígrafos compostos por letras diferentes, em português, exemplifica a restrição quanto à seqüência no sistema gráfico. É o que se percebe nos dígrafos que se constroem com uma consoante seguida de <h> (ch, nh, lh), pois em nenhum momento ocorre a inversão na seqüência (hc, hn, hl). A outra restrição diz respeito à inversão posicional, quando se observa que <nh> e <lh> não iniciam seqüência gráfica, exceto em lhama, lhano (e seus derivados) e em lhamura;
- ✓ **as regras de correspondências entre seqüências gráficas e seqüências sonoras** – para esse aspecto, convém uma reflexão mais aprofundada, o que será feito adiante.

Compreende-se, portanto, que, para o aprendiz alcançar o domínio da linguagem escrita, não basta dominar o sistema alfabético (ter capacidade de discriminação, memória visual e auditiva, domínio de seqüências, análise e síntese, além de integrar mão, olho e pensamento para seleção e utilização de formas aceitáveis de cada letra e combiná-las para formar palavras). Há que, necessariamente, envolver-se no processo de assimilação das regras que determinam a utilização das letras, segundo as circunstâncias, o que corresponde à obediência às normas ortográficas. Tal processo requer do aprendiz, para selecionar a ortografia, a maturidade necessária das funções cognitivas de categorização, de acordo com o contexto da oração.

É, pois, atentando-se para o reconhecimento dessa verdade que se justifica a seguintes afirmações de Teberosky (2004, 18) e de Morais (1999, p. 69) respectivamente:

(...) sabemos que a criança não começa a trabalhar com a ortografia até que entende o funcionamento da escrita, e que muitas dificuldades ortográficas não podem ser encaradas senão tardiamente. (...) Não se pode aprender a limitar o sistema sem antes conhecer suas possibilidades.

(...) saber ortografar não se adquire ao aprender a falar nem quando se aprende a escrever alfabeticamente. Além de requerer aprendizagem sistemática, o êxito em ortografia está influenciado por características próprias das palavras.

Com base nessas afirmações, faz-se mister um registro mais esclarecedor acerca desse conhecimento ortográfico, objeto central da presente pesquisa.

1.3. O domínio das normas ortográficas

Até alcançar o domínio da linguagem escrita, um longo caminho é percorrido e, certamente, nesse caminho há percalços a serem suplantados; uns serão vencidos com mais facilidade, outros requererão um esforço bem maior.

Uma das dificuldades, a ortografia, tem-se apresentado como a grande vilã da expressão escrita, embora se saiba, por motivos nem sempre tão reais quanto se declara, mas que ensejam a luta por uma tão cantada reforma ortográfica, como se observa na seguinte afirmação de Freitas (1981, p. 29):

Mesmo em um país com grande porcentagem de analfabetos como o nosso, os alfabetizados que têm dificuldades com a escrita em sua vida diária levantam esta reivindicação (pela reforma) por vezes, como já foi dito, atribuindo à ortografia todas as suas dificuldades com a expressão escrita. A reação do escolar ao ato de escrever existe - não só, mas também, por causa da ortografia- e a ela se somam as queixas de seus professores. Grande parte da população alfabetizada sente o problema de se expressar por escrito e reclama.

Apesar de essa aprendizagem da convenção ortográfica acompanhar toda a vida de qualquer redator, visto que o sentir dificuldade para escrever ortograficamente não é 'privilegio' apenas de quem está se alfabetizando, mas de todos que da língua fazem uso, é nos primeiros momentos da aprendizagem que os entraves ocorrem, em virtude da insistente cobrança de escrita ortográfica, com base na crença de que um texto bem escrito é aquele isento de 'erros' ortográficos. Quanto a essa visão, Cagliari (1992, p. 122) afirma:

A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto. Se se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com conseqüências sérias para as suas atividades. Na continuidade, esse método leva o aluno a se sentir impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, chegando ao ponto de colocar o aluno em situações complicadas na produção de textos escritos.

Conquanto se saiba que o avanço na escolaridade diminui as dificuldades ortográficas (Zorzi,1998), há um aspecto da ortografia portuguesa que acompanhará a vida de qualquer escritor, qual seja, as irregularidades ortográficas, cuja solução para a grafia correta sempre ocorrerá pela memorização ou pela consulta ao dicionário.

Cabe, então, ao professor esmerar-se para levar o seu aluno ao domínio daquelas regularidades que são passíveis de ensino e aprendizagem sistemáticos, mediante uma prática lúdica e reflexiva. E, em se tratando de alunos jovens e adultos, que na escola se encontram exatamente porque sentiram a real necessidade de ter o domínio da escrita para se auto-realizar como cidadão 'letrado'(aquele que faz uso consciente e efetivo da escrita), o cuidado e a atenção merecem ser redobrados.

Para a descoberta, manipulação e retenção das regularidades ortográficas concorrem não somente o auxílio da memória, mas também, e principalmente, a exposição continuada a material escrito.

À medida que o aprendiz é exposto à escrita, dentro de uma perspectiva lúdica (ouvir a leitura de histórias) ou de ensino e aprendizagem, abre-se-lhe a mente para compreender o aspecto simbólico da escrita e, na interação com o outro que lhe apresenta o escrito, ele chega ao conhecimento elaborado por ele mesmo acerca da escrita e ao socialmente transmitido pelos adultos. Tais conhecimentos vão desde a organização do material gráfico, a relação entre a escrita e a linguagem, as relações entre leitura e a escrita, passando pela linguagem dos livros, diferente da linguagem da conversação, até chegar à identificação de signos e materiais impressos presentes no ambiente e ao conhecimento das funções que o adulto confere a um escrito (Teberosky, 2004). De acordo com essa autora, esses conhecimentos serão mais bem desenvolvidos

em ambientes ricos de materiais escritos e através de interações e práticas de leitura. Nesse contexto, o papel da família e da escola é fundamental, pois a primeira (família) propicia a familiaridade com o escrito desde tenra idade e a segunda (escola) permite o desenvolvimento de conhecimentos sobre o que a escrita representa, sobre suas unidades e permite o avanço na aprendizagem das convenções de escrita.

Vencer o desafio de registrar tudo o que se diz utilizando caracteres gráficos é o ideal da maioria dos jovens e adultos que, por nunca terem ingressado na escola ou dela terem saído quando ainda eram crianças ou adolescentes, nela ingressam ou para lá retornam, após anos de afastamento. Todavia, o desafio não se limita ao registro apenas. Há que se fazer o registro ortograficamente, ou seja, obedecendo à norma estabelecida para a escrita convencional das palavras e essa faceta torna-se, muitas vezes, um entrave na aprendizagem do adulto-aprendiz, notadamente na daquele que já esteve na escola por algum tempo. Isso porque, além de o adulto ter de superar a problemática da baixa auto-estima que o leva a pensar que está velho para aprender, de enfrentar o medo ou a vergonha de expor suas dificuldades e de reconhecer-se dependente de outras pessoas para poder decifrar o escrito e escrever, ele ainda manifesta em seu discurso que não sabe escrever porque ‘troca as letras’.

Na caminhada para ajudar esse adulto-aprendiz, algumas etapas deverão ser vencidas, pois é fato inconteste que, num primeiro momento da aprendizagem da escrita, o aluno percebe que pode escrever tudo o que fala e passa, então, a registrar fielmente, na escrita, os fonemas da língua oral. Houve um período, na evolução histórica do português, em que isso ocorreu normalmente, quando se chegou ao sistema fonográfico que é, no dizer de Tolchinnsky (1998, p. 42), ‘*a representação dos sons da fala por meio de sinais gráficos*’. Esse sistema permitiu o uso da escrita alfabética, ou seja, a representação, na escrita, de várias unidades sonoras. Mas foi necessário o estabelecimento de uma **norma** que desse conta do caos estabelecido desde que cada um começou a escrever como falava, pois refletia, na escrita, as diferenças dialetais e isso prejudicava a leitura, objetivo principal da escrita. A ortografia (do grego orthós = ‘reto’, ‘direito’ + graphein = ‘escrever’, ‘descrever’) nasceu, então, de uma convenção social instituída para solucionar as dificuldades decorrentes das variações e para unificar a escrita, adotando-se uma forma fixa para as palavras (Terra, 1996). Atualmente, a

ortografia brasileira norteia-se pelo que foi aprovado na Academia Brasileira de Letras em 12 de agosto de 1943 e que foi simplificado pela Lei nº 5.765 de 18 de dezembro de 1971.

Voltando, pois, às etapas vividas pelo aprendiz, vale mencionar que é registrando fielmente os sons da língua oral que o aprendiz inicia sua aprendizagem da língua escrita, porém, como se vê, é necessário vencer essa primeira etapa e, avançando no conhecimento e no conseqüente domínio do código escrito, deve perceber que a escrita não (...) *é uma mera tradução do oral para o escrito* (Soares, 2004). Claro está que o aprendiz perceberá isso de uma forma gradual e tão natural quanto lhe for apresentado com clareza e naturalidade esse conhecimento, sendo, também, respeitado o seu nível de compreensão quanto à natureza ortográfica do português.

Esse é um conhecimento que procede da distinção entre a fala e a escrita, já mencionada antes, e tal conhecimento todo alfabetizando necessita adquirir para que lhe seja facilitada a aprendizagem da escrita ortográfica. É importante, então, o aluno compreender que, apesar de a escrita alfabética ter sido concebida para representar a fala, ela não chega a ser fonética, ou seja, não há uma correlação perfeita e total com a letra usada para representar o som da língua oral. Um exemplo característico dessa falta de correlação é o fato de se ter, em português, doze sons vocálicos (a/e/ê/i/o/ô/u/an/en/in/on/un) os quais são representados por apenas cinco letras (a/e/i/o/u) e de se ter consoantes que sofrem variação fonética, dependendo da região onde vive o falante.

Conforme afirmação de Massini-Cagliari (2001), a escrita não é uma transcrição da fala e não há coincidência na realização de ambas, porque cada uma possui suas próprias regras. Isso não quer dizer que elas não tenham nada em comum, pois as regras da língua, estruturadoras da fala, também estão presentes na escrita. Porém, a escrita tem uma maneira própria de representar a fala e é nesse ponto que a ortografia (aqui entendida como uma norma, uma convenção social) estabelece um diferencial marcante. Segundo essa mesma autora, se ocorresse uma diferença, por menor que fosse, na pronúncia de uma palavra, esta teria que ser grafada de modo diferente, se realmente a escrita fosse uma representação fiel da fala. Ela afirma, ainda,

que, no Brasil, haveria muitas maneiras de escrever as palavras, já que existem diversas pronúncias possíveis para um mesmo vocábulo. A norma ortográfica funciona, portanto, para neutralizar a variação lingüística no nível fonético, pois, através de suas regras, estabelece-se a forma ortograficamente utilizável. O aprendiz, tendo consciência de que não se deve escrever da mesma forma como se fala, utilizará os princípios norteadores da ortografia à medida que deles tomar conhecimento e que deles fizer uso sistemático. Nesse ponto, o fenômeno da variação lingüística é de suma importância para se compreender muitos dos desvios cometidos pelo aprendiz.

Quando chega à escola, o aprendiz não-alfabetizado traz consigo unicamente a experiência lingüística da modalidade oral e isso acarretará dificuldades no momento de produzir textos escritos, pois, apoiando-se na fala, tentará transpor para a escrita sua experiência de fala, incluindo aí sua variedade lingüística. Essa, porém, não é uma atitude exclusiva de quem não se alfabetizou ou de quem ainda está se alfabetizando, pois o fato de apoiar-se na fala para escrever ocorre e sempre ocorrerá, não somente com aquele que está iniciando o processo de alfabetização (entendido aqui como o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever), mas também ocorrerá com pessoas alfabetizadas, com nível avançado de escolaridade e adequadamente inseridas no mundo letrado.

A diferença crucial entre indivíduos não-alfabetizados e alfabetizados no domínio da escrita ortográfica consiste, principalmente, na exposição continuada desses sujeitos a material escrito, seja lendo freqüentemente ou participando de eventos que lhes requeiram atividades de escrita.

É sob essa perspectiva que se pode estabelecer diferença entre alfabetização e letramento, pois, durante muito tempo, concebeu-se a alfabetização apenas como o ensino do código da língua escrita com o objetivo precípua de se adquirir as habilidades de ler e escrever (Soares 2004). Para tanto a escolaridade se apresentava como elemento decisivo no alcance desse objetivo, pois, à escola cabia a responsabilidade de iniciar o aluno no mundo da escrita e da leitura. Caso o aprendiz não demonstrasse saber ler nem escrever, não poderia avançar para a série seguinte, resultando daí um número elevado de evasão e repetência, conforme declaração de Soares (idem, p. 13):

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série em 1975.”

(...) À época, e até os anos 80 do século XX, quando a organização por ciclos começou a ser introduzida no Brasil, a 1ª série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado ‘alfabetizado’ era promovido à 2ª série.

Todavia essa realidade não tem sido diferente, porque, se antes o aluno era reprovado continuamente ou se evadia da escola, hoje ele avança na escolaridade mesmo sem dominar os rudimentos da leitura e da escrita, resultando num elevado número de pessoas que cursam séries avançadas, mas que não lêem nem escrevem pois (...) *encontram-se analfabetos funcionais em anos avançados de escolaridade. Entende-se, nesse contexto, o analfabeto funcional como o indivíduo que não tem competência para ler e escrever os textos dos quais necessita para sua vida (informação verbal)*⁷.

Soares (2004) também afirma que o problema continua no início do século XXI, pois os alunos ultrapassam a barreira do 1º ciclo, mas ainda não alfabetizados.

Acredita-se, como Soares (2004, p. 82), que, no processo de avaliação dos alunos para serem promovidos à série seguinte, o aspecto crucial e de mais relevância para o professor continua sendo o elevado número de ‘erros’ ortográficos produzidos pelos alunos em seus textos escritos. A autora menciona:

Essas diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico têm sido privilegiadas talvez porque constituem o aspecto mais evidente da aprendizagem da língua escrita: a transferência, que constitui o primeiro passo no processo dessa aprendizagem, da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; não só mais evidente, mas provavelmente, aquele para o qual a escola tem-se mostrado particularmente incompetente, já que é na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita, portanto, em que se dá aquele ‘primeiro passo’, que se verificam os mais altos índices de repetência e evasão, indicativos do fracasso escolar.

Sendo a ortografia o aspecto mais evidente sobre o qual recaem todos os olhares avaliativos e, apoiando-se o aprendiz na fala para escrever seus textos, faz-se necessária uma contínua atividade de leitura que lhe possibilite uma maior intimidade

⁷ Frase proferida por Scliar-Cabral em palestra sobre Analfabetismo Funcional, em 2004, em Fortaleza.

com as palavras, para não apenas empregá-las freqüentemente como grafá-las ortograficamente. Lendo com mais freqüência, o aprendiz perceberá que a escrita não é uma transcrição de sua fala (modalidade que ele bem conhece) e poderá, então, internalizar grafias com irregularidades além de compreender mais facilmente as regularidades ortográficas, quando estiver sendo orientado em seus estudos sobre a ortografia. Segundo observação de Massini- Cagliari (2001, p. 34), a escrita precisa estar vinculada à leitura, como se pode ler: (...) *é necessário que a produção de textos não aconteça desvinculada da leitura, pois é principalmente por intermédio dela que o aluno vai adquirir experiência com a modalidade escrita, a partir da qual poderá fazer reflexões, assim como faz em relação à sua própria fala.*

1.3.1. A Ortografia e suas implicações no processo de alfabetização

Os muitos estudos acerca do sistema gráfico do português do Brasil dão conta de três principais relações entre os sons e as letras que os representam, a saber:

- **biunivocidade** – cada letra representa um som e cada som é representado por uma letra;
- **contextual** – a letra usada para representar determinado som obedece a critérios distintos, que podem ser etimológicos, morfológicos, fonéticos ou de posição;
- **arbitrária** – não há critérios para o emprego ou para a escolha da letra a ser adotada.

Cada uma dessas relações pode ser encontrada com nomeação diversa em estudos de vários autores, mas sempre remetendo às idéias mencionadas acima, como se pode comprovar a seguir:

Quadro1. Nomeação diversa para as relações som/ letra possíveis na ortografia portuguesa

FARACO (1994)	LEMLE (2001)	MORAIS (2001)	SCLIAR- CABRAL (2003)
Relações biunívocas	Relação de um para um	Relações regulares diretas	Regras independentes do contexto

Relações cruzadas previsíveis	Relação de um para mais de um a partir da posição	Relações regulares contextuais	Regras dependentes do contexto fonético
Relações cruzadas imprevisíveis	Relação de concorrência	Relações irregulares	Alternativas competitivas
-	-	Relações regulares morfológico-gramaticais	Regras dependentes da morfossintaxe

Os estudos dos autores acima mencionados pautam-se pela observância dessas três relações, as quais podem ser compreendidas da seguinte forma:

a. biunívocas – são usadas, no dizer de Lemle (2001, p. 26), *as letras mais virtuosas do português do Brasil: as consoantes p,b,t,d,f,v e a vogal ‘a’* e nenhuma entra em competição com outra, mesmo que haja troca (b/p; t/d; f/v) numa fase inicial da alfabetização. Ao referir-se a essa relação, a autora utilizou o termo *casamento monogâmico* para falar da fidelidade das letras aos seus respectivos sons. Faraco (1994, p.17) acrescenta os pares ‘nh’ e ‘lh’, embora ressalte a raridade de ocorrência desses sons em início de palavra. Fez referência, também, como os outros autores, às variantes dialetais que podem causar alguma dificuldade àqueles cuja pronúncia seja distanciada das formas prestigiadas;

b. dependentes do contexto ou da posição – neste caso, a unidade gráfica assume mais de um valor, mas poderá ser perfeitamente compreendida pela posição em que aparecer. Alguns exemplos são: r/r (rato/carro); g/gu (garoto/guerra); c/qu (cabo/quilo);

c. arbitrárias – neste caso, a unidade sonora pode ser representada por mais de uma forma gráfica e essa é totalmente imprevisível, sendo o seu emprego passível de memorização ou de consulta a um dicionário. Ex: x/ch (xale/chave); s/z (casa/reza); s/c (pense/lance) etc.

Essas, portanto, são as relações a que os alfabetizandos deverão estar expostos, de forma gradativa, no processo de ensino e aprendizagem da escrita e que constituem fonte de tantos embates ao longo de sua vida escolar.

Concordando com Durante (1998, p. 21), percebe-se que os adultos em processo de alfabetização, comparados com as crianças, já têm uma concepção do sistema da escrita e têm uma maior compreensão das funções sociais da língua. Porém,

tem-se observado, ao longo da prática pedagógica com esses adultos, que, ao contrário das crianças, apresentam resistência para escreverem a partir do conhecimento que possuem do sistema de escrita. Esse último aspecto, remete ao fato de a escola tradicionalmente propor a produção de textos aos alunos, a fim de que o professor leia com o interesse único de avaliar o que eles sabem ou não sabem e corrigi-los cabalmente em torno da ortografia. Muitas vezes, porque os alunos não atingem o objetivo de escrever seus textos isentos de erros ortográficos, sofrem com as advertências, o desprezo e até com a reprovação.

Em seu trabalho clínico, Zorzi (1998), fonoaudiólogo, freqüentemente tem recebido crianças com dificuldades de aprendizagem, encaminhadas a ele por médicos, psicólogos e professores. Todavia, observou que, muitas vezes, o problema se resume exclusivamente nos muitos ‘erros’ ortográficos apresentados pelas crianças. Intrigado com isso, realizou uma pesquisa com 514 crianças de 07 a 11 anos, cursando desde a 1ª até a 4ª série numa escola particular de São Paulo, para analisar o processo de apropriação do sistema ortográfico e os ‘erros’ presentes durante as etapas iniciais de alfabetização. O autor baseou-se nas seguintes hipóteses: i) todas as crianças em processo de aprendizagem da escrita defrontam-se com palavras pouco familiares. Em confronto com os princípios do sistema de escrita, a pouca familiaridade as leva a produzir ‘erros’ que vão se modificando e diminuindo ao longo do processo; ii) os aprendizes se apropriam da escrita de forma diferenciada, em vista das diversidades (maior ou menor complexidade) das características ou propriedades do sistema ortográfico.

Para comprovar tais hipóteses colheu material escrito pelas crianças a partir de três ditados: de um conjunto de palavras, de um conjunto de frases e de um texto. Além dessa atividade, solicitou que as crianças construíssem textos espontâneos a partir de temas sugeridos previamente. Com isso ele pôde: a) classificar e analisar as alterações ortográficas mais freqüentes nas fases iniciais de ensino formal; b) verificar a ocorrência de cada tipo de ‘erro’ em cada uma das séries e c) acompanhar a trajetória dos ‘erros’, observando como se apresentavam e como foram superados ou não até a 4ª série.

Eis os dados resultantes de sua pesquisa: **as alterações decorrentes de possibilidade de representações múltiplas** representaram 47,5% das 21.196 alterações ortográficas registradas, indicando, em média, 19,7 erros por alunos. O uso de pistas acústico-articulatórias para determinar o modo de produzir a escrita foi o segundo tipo de alteração mais freqüente, atingindo 16,8% do total, o que equivale a 3.558 desvios causados pelo **apoio na oralidade**. Portanto, essas duas categorias obtiveram o maior percentual de ocorrências nos textos infantis, investigados por esse autor.

Com base nesses resultados, pode-se concluir que, obedecendo a um sistema regulamentado por normas sociais (acordo ortográfico), há uma necessidade de o educando ser submetido às regras impostas para o uso dos símbolos, a fim de que ele aprenda as convenções e escreva, observando-as.

Cagliari (1992) analisou textos espontâneos de crianças que cursavam a 1ª série em várias escolas de periferia das cidades de Aracaju, Sergipe, Campinas e São Paulo. Tais textos lhe foram enviados pelos professores e, através deles, pôde mostrar como os alunos, aprendendo a escrever textos espontâneos, se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Através desse trabalho, analisou os erros ortográficos cometidos pelas crianças e agrupou-os nas seguintes categorias: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos. Com isso ele pôde, também, oferecer aos professores uma amostragem útil na análise dos erros cometidos pelos alunos.

Carraher (1990) analisou erros ortográficos de crianças das quatro séries iniciais, focalizando o desenvolvimento da ortografia e discutindo os diversos tipos de erros, suas tendências durante a evolução e algumas implicações pedagógicas dos resultados. Listou os erros e agrupou-os em categorias como: transcrição da fala, erros ligados à origem das palavras, supercorreção, erros nas sílabas de estruturas complexas e erros por ausência de nasalização, ausência de segmentação e segmentação indevida, erros por desconsiderar as regras contextuais e erros por trocas de letras.

Detendo-se no estudo da ortografia, Morais (2001) desenvolveu uma pesquisa com crianças de 08 a 10 anos, que estavam concluindo seu 2º, 3º e 4º ano de ensino formal em escolas pública e privada na cidade de Recife, para verificar em que medida o rendimento ortográfico observável tem a ver com o nível de conhecimento que o aluno elabora internamente sobre a norma ortográfica. Inspirou-se, então, num modelo psicológico proposto por Smith- Karmiloff⁸ (1992) chamado modelo de *redescrição representacional (RR)* cuja tese é de que os avanços de rendimento do aprendiz num determinado conhecimento estão relacionados com o nível de explicitação sob o qual elabora seus conhecimentos. Segundo esse modelo, o aprendiz age de maneira mecânica e rotineira num primeiro momento de aprendizagem, em qualquer área do conhecimento humano, pois possui em sua mente conhecimentos formulados apenas em nível *implícito*. Posteriormente, esse aprendiz vai compreendendo e dominando, de forma crescente, as partes e as relações entre as partes daquilo que está aprendendo, até atingir um nível *explícito consciente*, traduzido pela capacidade de o aprendiz saber o que faz e o porquê do que faz. Ele ainda pode chegar ao nível *explícito consciente verbal* quando consegue dizer, verbalizar o porquê daquilo que faz.

Para comprovar essa tese, no caso específico do conhecimento das normas ortográficas, o autor incentivou experimentalmente as crianças a transgredir intencionalmente a norma ortográfica, pedindo que elas escrevessem como se fossem estrangeiras que falavam muito bem o português, mas que não sabiam escrever corretamente. Seu intuito era averiguar se haveria uma reflexão consciente sobre o conhecimento ortográfico, pois ele acreditava que o aluno precisaria ter um conhecimento explícito do que estaria violando para transgredir propositalmente uma norma ou regra, ou seja, no caso da ortografia seria preciso conhecer o correto para que cometesse intencionalmente os desvios e o resultado disso seria um elevado número de erros nas produções daqueles que habitualmente dominavam a ortografia, o que ficou comprovado ao final da pesquisa, inclusive quando os alunos explicaram, ao seu modo, o princípio gerativo que conheciam para determinada grafia.

⁸ SMITH-KARMILOFF, A. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*, MA, MT Press /Bradford Books., 1992.

Com isso, Morais (2001, p. 69) procurou situar a ortografia como um objeto de conhecimento o qual se examina e se internaliza por meio de reflexão e não da mera cópia. Esse aprendizado, no dizer de autores como Soares (2001), Tfouni (1997), Geraldi (2000) e Lemle (2001), será mediado pelo professor a partir da análise de textos espontâneos produzidos pelo aprendiz, pois, só assim, ele, o professor, poderá identificar em que estágio do processo de apropriação da escrita o aluno se encontra. Poderá, então, levá-lo a confrontar o seu próprio texto com as convenções e regras do sistema ortográfico e refletir sobre o que o aluno já domina e o que ainda não compreende, pois os ‘erros’ serão reveladores de suas hipóteses a respeito da grafia das palavras. É também pela produção de textos espontâneos que ao aluno é dada a liberdade de expressão e a possibilidade de ir construindo o seu conhecimento acerca do sistema de escrita, inclusive sobre as normas ortográficas.

Numa pesquisa sobre a aquisição ortográfica para descobrir que estratégias crianças da 1ª à 4ª série de escolas públicas e particulares do Ceará e do Paraná utilizariam para escrever palavras que lhe seriam ditadas, Moreira (1999) constatou que tais sujeitos recorrem principalmente à **informação específica da palavra** para escrevê-la, ou seja, para a grafia da palavra, elas utilizam principalmente seqüências fônicas de palavras ou partes de palavras armazenadas na memória. Para averiguar se essa recorrência seria igual em sujeitos adultos, a autora submeteu adultos com nível de escolaridade superior (professores de Língua Portuguesa de 2º grau) a um ditado de pseudopalavras e pôde constatar que **associar blocos constitutivos das palavras a outros blocos produtivos na língua** foi a estratégia predominante para esses sujeitos.

Investigando o uso do “S” intervocálico, Monteiro (2000) apresentou os primeiros resultados de um trabalho, realizado em 1995, para analisar a leitura e a escrita de 100 crianças, com idades variando entre seis e onze anos, e que cursavam desde a alfabetização até a 4ª série, numa escola de classe média da região metropolitana de Recife. Com base em duas atividades de ditado (palavras reais e inventadas), a autora procurou responder:

- Qual a compreensão das crianças acerca das violações ortográficas cometidas por elas?
- Que hipóteses as violações ortográficas revelavam?

- Que diferenças e semelhanças havia na forma de lidar com a regra na leitura e na escrita?
- Quais as reações dos alunos, quando as tarefas requeriam o uso gerativo de regras?

A partir da análise dos resultados a autora pôde perceber nas tarefas com as crianças:

- a) semelhanças nas estratégias da leitura e da escrita;
- b) caráter não aleatório dos erros;
- c) maior dificuldade em lidar com as restrições contextuais, tanto na leitura quanto na escrita, quando os alunos não tinham o conhecimento prévio da forma gráfica da palavra, embora os erros apresentados tenham sido os mesmos nas duas condições.

Isso evidenciou o aprendizado cumulativo e não o gerativo de regras, já que muitas dessas crianças estavam escrevendo e lendo palavras corretamente sem ter consciência do princípio ortográfico em questão, mesmo quando ele permitia a compreensão.

O trabalho de Rego & Buarque (2000) com 79 crianças, que cursavam da 1ª à 4ª série, em escolas públicas e privadas de um bairro em Recife e com idades variando de 06 a 14 anos, averiguou os obstáculos enfrentados por elas para usar apropriadamente determinadas regras ortográficas. Realizaram com as crianças um ditado de palavras reais e de pseudopalavras, a fim de demonstrar que o fator *frequência* pode afetar a aquisição de regras ortográficas, no que realmente obtiveram êxito.

Roazzi & Guimarães (2000) realizaram um estudo com 80 sujeitos, que cursavam desde a 1ª série até a 3ª série do 2º grau, para averiguar como tais sujeitos grafavam palavras com o mesmo radical semântico. Os dados obtidos sugeriram uma evolução no pensamento acerca da representação gráfica das palavras através da escolaridade/idade, ou seja, ao longo da vida escolar, a idéia de que a escrita convencional mantém relação com o significado vai sendo construída pelos sujeitos, e

isso ocorre à medida que são expostos às variadas situações de contato com a língua escrita.

Roazzi & Leal (2000), numa atividade de leitura aplicada com 112 crianças de 1ª e 2ª séries, mostraram que as crianças estão refletindo quando cometem ‘erros’ ou quando acertam determinadas escritas e que o conhecimento explícito de princípios ortográficos ajuda nas tomadas de decisões. Tal trabalho evidenciou que a criança é um ser ativo, que reflete conscientemente acerca dos problemas que lhe são colocados nas tarefas de escrita.

Queiroz (2004) analisou 30 produções escritas de sujeitos jovens e adultos em processo de letramento, no Projeto Piloto do Programa de Alfabetização Solidária na cidade de Traipu/AL, a fim de conhecer a interferência das práticas orais nas produções escritas desses sujeitos. Seu pressuposto inicial baseou-se na assertiva de que o modelo de texto dos alunos, no processo inicial da escolarização é o modelo do texto oral. Uma de suas conclusões, ao final do trabalho, foi a de que os textos desses alunos apresentaram-se realmente com interferências de recursos da modalidade oral, principalmente aquelas ligadas à ortografia e à concordância, tanto verbal quanto nominal.

A análise de erros ortográficos permitiu a autores como Ferreira, Pontecorvo e Moreira & Hidalgo (1996), Moraes (1999) e Soares (2001) entre outros, demonstrar o esforço cognitivo e as motivações lingüísticas empregadas pelos alunos na aprendizagem da ortografia. Salientaram que os erros observados são reflexos do que o aluno ainda não sabe e do que já sabe sobre o sistema. Inclusive Moraes (2001) defende que os erros ortográficos têm causas distintas e, para superá-los, são necessárias estratégias de ensino e aprendizagem diferentes. Nisso ele concorda com Lemle (2001), quando ela diz que os alfabetizadores devem trabalhar preparados, devem conhecer os vários aspectos e seqüências de sua tarefa e dominar seus abstratos instrumentos de trabalho: letras do alfabeto, sons da fala e as relações entre estes. A autora ainda salienta, assim como Soares (2001, p. 72), que o professor precisa compreender a escrita como representação e não como transcrição da língua oral. Além disso, ele deve ser capaz de identificar a variedade lingüística do aluno para prever suas dificuldades,

compreendê-las e, portanto, ajudá-lo. Soares (op. cit. p. 71,72) também observa que os professores, para lidarem com as novas concepções de aprendizagem, devem dominar conhecimentos e habilidades específicos (área da Psicologia Cognitiva e das ciências lingüísticas, por exemplo), como no caso da análise da escrita espontânea em que as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico devem ser bem conhecidas por ele, as hipóteses com as quais o aluno opera sejam por eles interpretadas, enfim, que o professor saiba conduzir o aprendiz à escrita ortográfica.

Segundo Morais (2001), vários outros fatores influenciam a ocorrência de erros ortográficos: o nível de escolaridade, o nível socioeconômico, a experiência anterior, o tempo disponível em contato com a escrita impressa, a frequência do uso das palavras e como o aluno vivencia o aprendizado da ortografia na escola. Embora se saiba que ao longo de toda a vida poderão ocorrer desvios da norma ortográfica, é evidente que algumas pessoas não conseguem sair dos níveis mais básicos desse conhecimento e isso pode ser observado pela quantidade de tipos de erros e a frequência com que ocorrem.

Detendo-se a refletir sobre a forma como o aluno vivencia o aprendizado da ortografia, Geraldi (2001, p. 130) faz referência à reprovação de um aluno de 1ª série por ele ter apresentado muitos erros ortográficos em seu texto, embora, comparando-o à produção de um outro aluno que foi aprovado, perceba-se que o 1º tenha usado a imaginação, a criatividade e tenha realmente produzido uma história e não apenas frases desconexas, descontextualizadas. O autor afirma o seguinte:

É claro que entre este texto, tal como produzido, e um texto na modalidade escrita, variedade padrão, há um caminho a percorrer (...)
(...) Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito.

Dessa afirmação, pode-se concluir que o aluno precisa de ajuda, a fim de chegar a uma escrita ortográfica e, reforçando essa idéia de que o aluno precisa de auxílio e de motivação para fazer uso da palavra, Ferreiro (1996, p. 64) assinala o quanto é difícil para o aprendiz, em tenra idade, (acredita-se que também o seja para o jovem e o adulto) assumir dois papéis ao mesmo tempo: como produtor, tendo que

tomar decisões gráficas, ortográficas, lexicais, sintáticas e textuais adequadas para o que vai escrever e, além disso, assumir o papel de leitor do próprio texto. Sobre isso Morais (1996, p. 68) também afirma o seguinte:

Para o escritor novato, a tarefa de redação de um texto implica uma sobrecarga cognitiva: selecionar e articular idéias, selecionar a forma retórica para expressá-las e representá-las sob a forma ortograficamente correta.

(...) Além disso, as crianças menores ainda não incorporaram a preocupação de revisar os seus textos depois de escrevê-los, e a escola, através das práticas de correção direta, não favorece a implantação de uma atitude de autocorreção ou revisão, típica de um escritor experiente.

Em consonância com todos esses autores que estudam a ortografia, acredita-se, é importante para o professor:

- ✓ conhecer as razões dos erros dos alunos, a fim de ajudá-los a resolver os problemas que forem surgindo, à medida que eles forem escrevendo e refletindo sobre o que escreveram (Roazzi & Leal, 2001, p. 100; Lemle 2001, p. 42);
- ✓ trabalhar com um esquema de prioridades, após diagnóstico dos problemas mais freqüentes, a fim de descobrir quais os erros que são objeto de compreensão e quais os passíveis de memorização ou de consulta (Morais, 2001, p. 69);
- ✓ respeitar as particularidades da língua usada pelos alunos (Lemle, 2001, p. 35);
- ✓ ser cúmplice dos aprendizes nessa caminhada que pode vir a ser muito prazerosa e realmente produtiva, porque reflexiva e construtiva (Morais, 2000, p. 17 e 2001, p. 126)

Assumindo essas posturas, o trabalho com a ortografia poderá ser facilitado, os adultos poderão ser sujeitos de sua própria aprendizagem e os entraves para esse domínio, espera-se, possam ser minimizados.

2. METODOLOGIA

2.1. Tema e objetivos da pesquisa

Este capítulo da pesquisa descreve como foram selecionados os sujeitos, quais os procedimentos para a coleta dos dados e os procedimentos para a análise dos dados coletados, ou seja, nele descrevem-se os caminhos percorridos para se atingir os objetivos propostos, quais sejam:

2.1.1. Objetivo geral

- ✓ Analisar os fatores que condicionam os desvios ortográficos mais freqüentes nos textos dos alunos oriundos da EJA.

2.1.2. Objetivos específicos:

- ✓ investigar o nível de conhecimento internalizado do adulto-aprendiz sobre as normas ortográficas, observando se os adultos investigados conseguem explicitar verbalmente as normas ortográficas;
- ✓ realizar um levantamento dos desvios ortográficos encontrados em escritos de adultos, para averiguar se tais ocorrências eram distintas das encontradas em

textos de crianças, com o intuito de descobrir categorias próprias relacionadas ao conhecimento da escrita pelo adulto;

- ✓ investigar em que medida o apoio na fala e a falta de exposição contínua a material escrito, através da leitura, se apresentam como fatores condicionantes dos desvios ortográficos dos adultos, com relação às regularidades mais elementares das normas ortográficas.

2.2. Problematização

Diante de uma situação específica de alfabetização, em que o sujeito focalizado é o adulto e a meta a ser alcançada é o domínio da norma ortográfica, como parte essencial do processo de apropriação da escrita, cabe indagar o seguinte:

- ✓ Em que proporção esses alunos conseguem demonstrar o seu conhecimento ortográfico num nível explícito consciente verbal?
- ✓ Em que medida as categorias de desvios ortográficos mais frequentes nos escritos de alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos se diferenciam dos desvios ortográficos infantis?
- ✓ Em que medida o apoio na oralidade e a falta de leitura constante são apresentados como razões para a grafia usada pelo adulto-aprendiz em seus escritos?

2.3. Hipóteses

As hipóteses em que foi baseada a investigação apresentam-se da seguinte forma:

- **Hipótese básica:**
 - ✓ As categorias de desvios ortográficos detectadas nos escritos do adulto-aprendiz são as mesmas que ocorrem nos textos de crianças, diferenciando-se apenas na frequência com que ocorre cada uma delas, revelando que o tempo de contato visual que o adulto tem com a escrita ou de envolvimento em práticas discursivas permeadas pela escrita não é suficiente para possibilitar-lhe o domínio das normas ortográficas.

- **Hipóteses secundárias:**

- ✓ Os alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos ainda não têm o conhecimento das normas ortográficas num nível explícito consciente verbal.
- ✓ O apoio na oralidade e a falta de leitura constante se apresentam como os mais freqüentes fatores condicionantes das dificuldades ortográficas do adulto-aprendiz.

2.4. Seleção dos sujeitos

Embora, inicialmente, os sujeitos da 5ª série fossem o público-alvo desta pesquisa, visto que a maioria desses alunos era oriunda da EJA, preferiu-se estender a investigação aos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II, em virtude do alto índice de evasão (46%) e da falta de assiduidade na sala de 5ª série. Dessa forma, o estudo contemplou alunos de várias faixas etárias (entre 15 e 45 anos) que, por motivos os mais diversos, haviam abandonado a escola ou nela nunca estiveram e que hoje para lá retornaram ou nela ingressaram.

A seleção da instituição pública em que se realizou a pesquisa deveu-se à acessibilidade promovida pela direção e pelos demais componentes da comunidade escolar, visto ser este o local onde são exercidas as atividades profissionais da pesquisadora no ensino da língua materna. Optou-se, em concordância com os professores, por aplicar-se as atividades com todos os alunos de cada turma, para evitar reações de discriminação ou preconceito. Só ao final, selecionaram-se os textos de 11 alunos oriundos da EJA, os quais são identificados na pesquisa de acordo com o seguinte código:

Ex.: **S01.25.5ª**: **S** = sujeito; **01** = número do sujeito na pesquisa; **25** = idade do sujeito; **5ª** = série cursada no início da pesquisa.

O fato de a escola oferecer a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos muito favoreceu o contato da pesquisadora com as professoras e até um certo acompanhamento em termos do que é planejado, executado e avaliado com relação à ortografia. Por isso é possível afirmar que, nessa escola, as professoras já participaram de treinamentos que incluíam orientações sobre o ensino da ortografia. Inclusive, durante um desses treinamentos, as professoras receberam um *kit*, contendo três livros para o acervo da escola e um deles é *Ortografia: ensinar e aprender* do Prof. Artur Gomes de Morais. Como a participação delas nesses treinamentos é recente (1999 – 2003) ainda mesclam os métodos de alfabetização e, algumas vezes, alfabetizam a partir de uma metodologia nos moldes tradicionais de ensino, uma das professoras fazendo uso da cartilha *Oficina das Letras*⁹ para ajudar alguns alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da turma. Já se percebem mudanças nas suas práticas, buscando a participação do aluno na construção de seu conhecimento, em interação com o professor e com os colegas.

2.5. Procedimentos para a coleta de dados

Para atingir, portanto, os objetivos da pesquisa, foram realizadas seis atividades. A primeira (Anexo A) requereu dos alunos a produção de um texto a partir de temas sugeridos, a saber:

- elaborar uma lista apresentando os familiares pelo nome e dando uma qualidade para cada um deles, a fim de ser lida para toda a turma pelo professor;
- escrever um bilhete para o professor, explicando-lhe o motivo de não poder assistir às aulas na próxima semana;
- fazer um pequeno relato para ser lido pelo melhor amigo sobre o que você sentiu quando começou a ler as primeiras frases.

Tal atividade objetivava a realização de um levantamento dos desvios ortográficos mais frequentes nos textos do adulto-aprendiz, a partir de palavras que

⁹ CAPANEDA, Isabela P. M. e BRAGANÇA, Angiolina D. *Oficina das letras*. São Paulo: FTD, 1992.

refletissem o seu próprio repertório lexical. Estabeleceram-se, para essa produção, o propósito, a audiência, o conteúdo e o formato do texto, por se entender que a escrita tem uma função social, devendo ser usada para atender as necessidades de quem dela se utiliza.

Essa primeira atividade foi realizada dentro da sala de aula, no horário normal de aula, na qual se pediu aos alunos que escolhessem um dos três temas propostos, escrevessem sem pressa, da forma como eles achassem que deveriam escrever, sem perguntar a ninguém sobre a grafia correta da palavra (quando eles não tivessem certeza) e sem olhar para o trabalho do colega para que não fossem influenciados na forma de escrever. Esse procedimento objetivava descobrir as dificuldades dos alunos no momento de escrever obedecendo às normas ortográficas, a fim de buscar possíveis soluções para ajudá-los. Esses foram os argumentos utilizados para explicar o porquê de toda a orientação inicial. Acrescentou-se para eles que, se escrevessem tudo ‘certinho’, embora com a ajuda de terceiros, ficaria entendido que eles estavam muito bem em seu processo de aprendizagem da ortografia e que, portanto, não precisavam da ajuda de professores.

Foi pedido, primeiramente, que lessem o que estava sendo requerido na folha, mas, como eles começaram a perguntar, foi lido em voz alta e explicado o que eles deveriam fazer. À medida que realizavam a atividade, foi possível perceber alguns alunos buscando ajuda, olhando o texto do colega e cochichando acerca de como escrever determinada palavra.

Para a segunda atividade, foi aplicado o mesmo ditado usado por Morais (2000, p. 41), na sua pesquisa com as crianças. Foram realizadas, porém, algumas adaptações de acordo com a realidade da turma de adultos (Anexo B). Embora essa atividade tivesse objetivo semelhante ao da anterior, exigia do aluno a escrita de palavras conhecidas ou desconhecidas e frequentes ou não no seu universo vocabular. Os alunos deveriam limitar-se a escrever as palavras que lhes fossem ditas, da forma como eles concebiam, utilizando as estratégias que lhes conviessem ou os conhecimentos ortográficos de que já se haviam apropriado. A princípio, estranharam as primeiras palavras e se agitaram fazendo muitas indagações. Foi pedido, então, que ouvissem bem e não se preocupassem, pois o texto seria ditado pacientemente e repetido

quando fosse necessário. Explicou-se que seria lida a frase completa, para que eles entendessem o sentido e, depois, ela seria repetida com mais vagar.

A terceira atividade consistiu na reescrita do texto ditado anteriormente, mas de uma forma diferente. Nesse momento, pediu-se aos alunos que reescrevessem o texto ditado na atividade anterior, desta feita cometendo, propositadamente, desvios ortográficos numa brincadeira chamada “errar de propósito”. Buscou-se, através dessa atividade, avaliar o adulto-aprendiz com relação ao seu nível de conhecimento sobre normas ortográficas, visto que, para errar de propósito, era-lhe necessário conhecer a forma correta e compreender o princípio que a norteava. Com isso foi possível averiguar o que eles conheciam ou não acerca das normas ortográficas.

A quarta tarefa concretizou-se pela escuta e escrita da história “Os três porquinhos”, a fim de colher, do texto- produto, palavras escritas, possivelmente, com desvio da norma ortográfica. Dessa vez, porém, seriam palavras conhecidas do aluno, as quais, mesmo não sendo utilizadas no seu repertório cotidiano, certamente, apareceriam no registro, por se tratar de uma história já bem divulgada e de domínio popular. Inclusive todos os alunos afirmaram já ter ouvido essa história.

A quinta atividade dizia respeito a uma entrevista com cada aluno, para avaliar o seu conhecimento acerca do que é ‘erro’ ortográfico e para ouvir dele as razões pelas quais ele cometeu este ou aquele desvio ortográfico nas duas atividades anteriores. Com isso, seria possível avaliar o nível de conhecimento consciente do aluno ao efetuar propositalmente as transgressões ortográficas. Nessa atividade, aproveitou-se para indagar do aluno os motivos que o levaram a não estudar, quando criança, ou a evadir-se da escola, além de inquiri-lo sobre os motivos que o fizeram retomar os estudos e sobre as dificuldades que sentia para escrever.

Finalmente, foi solicitado o preenchimento de um roteiro de sondagem (Anexo C) acerca dos hábitos e frequência de leitura do aluno, a fim de associá-los ao bom ou mau rendimento ortográfico. Tal roteiro trouxe listados 20 itens, envolvendo tipos de leitura em diferentes suportes e teve como objetivo averiguar se os alunos *liam diariamente, de vez em quando* ou se eles *nunca* liam.

Durante o preenchimento do roteiro, foi explicado aos alunos que a opção *de vez em quando* deveria ser marcada mesmo se tivessem lido (ou lessem) uma vez apenas, fosse por semana, mês ou até por ano. Tal procedimento deveu-se à necessidade de fazê-los refletir sobre o fato de realmente NUNCA terem realizado aquele tipo de leitura, como por exemplo, nunca terem lido jornal, e-mail, livro de literatura etc. Eis os 20(vinte) itens listados:

- 1) Revista em quadrinho;
- 2) Revistas em geral;
- 3) Jornal;
- 4) Notícia de artista em revista e jornal;
- 5) Horóscopo em revista e jornal;
- 6) Livro didático;
- 7) Livro de literatura;
- 8) Palavras cruzadas;
- 9) Bíblia;
- 10) Cartazes;
- 11) Panfletos propagandísticos;
- 12) Contas (água, luz, telefone etc.)
- 13) Receitas médicas;
- 14) Receitas de comidas;
- 15) Instruções em caixa eletrônico;
- 16) E-mails;
- 17) Cartas;
- 18) Nomes de ruas;
- 19) Letreiros de ônibus;
- 20) Esporte em jornal.

De posse desses dados, passou-se à análise propriamente dita, adotando-se, para tanto, os seguintes procedimentos:

2.6. Procedimentos de análise dos dados coletados

Para efetuar a análise dos dados, tomou-se por base o procedimento aplicado por Zorzi (1998) e Morais (2001) em suas pesquisas com crianças da 1ª à 4ª série. O presente trabalho difere, porém, das pesquisas desses autores, não só por investigar os escritos de adultos, mas porque, nesta pesquisa, os desvios foram classificados em categorias à medida que iam surgindo e pela ocorrência em mais de uma produção¹⁰ e devidamente demonstrados mediante exemplos retirados das produções dos alunos. Dessa forma, os desvios puderam ser classificados em 10 categorias, coadunadas com as 11 utilizadas por Zorzi (*idem*) que, por sua vez, se baseou nos estudos de Cagliari (1989) e de Carraher (1990), autores que também utilizaram a escrita de crianças como objeto de estudo. São estas as categorias dos respectivos autores:

¹⁰ Se o tipo de desvio não fosse comum e ocorresse no escrito de apenas um aluno, seria colocado na categoria outros, como no exemplo do S06.41.6ª - F.R.G.O (Naha/manhã, p.90).

Quadro 2. Categorias de desvios ortográficos detectados em produções infantis

Zorzi (1998)	Cagliari (1989)	Carraher (1990)
1. Apoio na oralidade	1. Transcrição fonética	1. Transcrição da fala
2. Representações múltiplas	2. Uso indevido de letras	2. Erros ligados à origem das palavras
3. Generalização de regras	3. Hipercorreção	3. Supercorreção
4. Omissão; 5. Acréscimo; 6. Inversão de letras	4. Modificação da estrutura segmental: trocas, supressão, acréscimo e inversão	4. Erros nas sílabas de estruturas complexas e erros por ausência de nasalização
7. Junção/ separação não convencional de palavras	5. Juntura intervocabular e segmentação	5. Ausência de segmentação e segmentação indevida
8. Confusão entre as terminações am x ao	6. Forma morfológica diferente	6. Erros por desconsiderar as regras contextuais
9. Trocas surdas / sonoras	-	7. Erros por trocas de letras
10. Letras parecidas	7. Forma estranha de traçar as letras	-
11. Outras trocas	8. Usos indevidos de maiúsculas e minúsculos	-
-	9. Acentos gráficos	-
-	10. Sinais de pontuação	-
-	11. Problemas sintáticos	-

Com base, então, nos desvios encontrados nos textos produzidos pelos adultos em cada uma das atividades realizadas, pôde-se fazer uma classificação a partir das categorias apresentadas por Zorzi (1998). Contudo, no presente trabalho, optou-se por nomear de forma diversa, algumas das categorias usadas por esse autor, conforme se vê a seguir:

Quadro 3. Categorias de desvios detectados nos textos dos adultos

1. Escrita c/ apoio na fala	6. Segmentação imprópria
2. Letras concorrentes	7. Troca de consoante surda/ sonora
3. Uso generalizado	8. Acréscimo de letras
4. Supressão de letras	9. Inversão de letras
5. Junção inadequada	10. Outras

Apesar de terem sido detectados problemas quanto ao emprego de maiúsculas e minúsculas, acentuação gráfica, sinais de pontuação e problemas sintáticos nos textos dos adultos, procedeu-se a uma seleção para uma pesquisa posterior, visto que esta se limitou a investigar os desvios referentes à relação letra/som.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Partindo da constatação de que o adulto-aprendiz, sujeito desta pesquisa, já passou por um processo inicial de alfabetização na EJA, foi realizada com ele uma entrevista cujas indagações requeriam uma gama de informações específicas de sua experiência escolar, tais como: motivo(s) da evasão e do retorno aos bancos escolares, uso funcional da escrita, importância da leitura para dirimir as dificuldades ortográficas, conhecimento acerca do que é um ‘erro’ ortográfico, dificuldades enfrentadas na escrita e razões para os desvios ortográficos cometidos.

Eis, portanto, o resultado obtido com as respostas individuais dos alunos na entrevista:

3.1. Evasão escolar (motivo e idade) / Retorno à escola (motivo e idade)

Com relação à evasão escolar, obteve-se o seguinte resultado: 05 sujeitos migraram de sua cidade natal, a fim de trabalhar nos centros urbanos; 01 sujeito, do sexo feminino, nunca estudou porque seu pai proibiu; 01 precisou cuidar dos irmãos mais novos; 01 adoeceu e precisou mudar de cidade várias vezes (inclusive voltou a estudar com 20 anos, mas teve que parar novamente e só retornou aos 30) e 03 precisaram trabalhar, quando ainda criança, para ajudar em casa.

Com exceção do sujeito S02.21.5^{a11} (parou de estudar aos 10 anos) e do SO5.44.5^a (nunca estudou) todos os outros pararam de estudar já na adolescência.

¹¹ Conforme menção na metodologia, esse é o código utilizado para identificação dos sujeitos: os dois primeiros dígitos referem-se ao número do sujeito na pesquisa, seguido da idade e da série cursada na época da pesquisa.

Os sujeitos retornaram aos bancos escolares na idade adulta, exceto o S05.44.5^a que nunca havia estudado antes e, portanto, não se pode dizer que retornou à escola, mas que iniciou os estudos e o S04165^a que retornou aos 14 anos.

Com respeito aos motivos para esse retorno, tem-se o seguinte: 02 foram incentivados pela patroa, 01 pela pessoa amada e 01 foi motivado por outras pessoas que estudavam; 03 queriam aprender a escrever 'melhor' cartas, bilhetes etc., ou seja, queriam fazer uso da escrita de uma maneira funcional e 04 buscavam, na escola, um aprendizado que lhes garantisse um bom trabalho e um futuro melhor.

Há dois aspectos relevantes na análise desses dados. O primeiro é o fato de os adultos desejarem fazer uso da escrita de maneira funcional, corroborando a idéia de vários estudiosos de que a escrita deve ser estudada, observando-se a sua funcionalidade no contexto social, como se depreende das seguintes afirmações de Soares (2004, p. 65):

Estudos e pesquisas a respeito da alfabetização no Brasil, sob essa perspectiva das funções sociais da escrita, são urgentes: é necessário conhecer o valor e a função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita – esse significado interfere, certamente em sua alfabetização.

O segundo aspecto de relevância é a constatação de que os adultos ainda acreditam no papel da escola de promover um ensino capaz de favorecer um futuro melhor, através de uma ascensão profissional, conforme se observa nos depoimentos a seguir:

(1) ((VC)) (...) mas eu senti necessidade de estudar porque o trabalho, ele é muito importante e hoje em dia se você não tiver um curso, se você não tiver estudo, você não arruma um trabalho adequado, um trabalho bom, né, que todo... hoje em dia pensa... todo mundo hoje em dia quer um trabalho bom, por isso eu voltei, né, voltei e hoje de lá eu não saio, eu pretendo terminar meus estudos, pretendo fazer cursos profissionalizantes, enfim... (S07.24.6^a)

Pesquisadora: Você acha importante terminar os estudos, por quê?

(2) ((VC)) Bem é importante, né, porque um dia a gente pode arranjar um trabalho e precisa do estudo da gente. (S08.29.6^a)

O quadro a seguir resume essas informações acerca da evasão e do retorno.

Quadro 4. Motivos da evasão e do retorno à escola

Sujeito (cód. e inicial do nome)	EVASÃO ESCOLAR			RETORNO À ESCOLA	
	IDADE	SÉRIE	MOTIVO	IDADE	MOTIVO
S01.25.5 ^a (A.A.)	12	4 ^a	Falta de vontade e migração p/ Fortaleza a fim de trabalhar	23	Incentivo da pessoa amada
S02.21.5 ^a (C.T.O.)	10	Não lembra	Migração p/ Fortaleza a fim de trabalhar	18	Aprender a ler para pegar ônibus e escrever melhor
S03.24.5 ^a (M.L.)	11	Não lembra	Falta de interesse	21	Acompanhar outras pessoas que estudavam
S04.16.5 ^a (M. S.)	13	4 ^a	Migração p/ Fortaleza a fim de ajudar a irmã	14	Querer um futuro melhor
S05.44.5 ^a (R.X.O.)	Nunca estudara	-	Proibição do pai	* 41	Preencher ficha p/ Trabalhar
S06.41.6 ^a (F.R.G.O.)	17	1 ^a	Cuidado com os irmãos mais novos	37	Incentivo da patroa
S07.24.6 ^a (F.C.D.)	Não lembra	1 ^a	Necessidade de trabalhar	22	Querer um trabalho melhor
S08.29.6 ^a (F.S.)	14	3 ^a	”	22	Concluir os estudos p/ trabalhar
S09.37.6 ^a (L.M.S.)	19	Alfabetização	Doença e mudança de cidade	20 - 30	Aprender a fazer cartas
S10.40.6 ^a (M.I.D.S.)	Não lembra	3 ^a	Migração p/ Rio de Janeiro	22	Incentivo da patroa
S11.34.6 ^a (R.M.)	12	4 ^a	Necessidade de trabalhar	31	Ler e escrever bem

* Na verdade esse sujeito não retornou à escola, mas iniciou seus estudos com essa idade.

3.2. Uso Funcional da escrita

É fato incontestável que, em algum momento de sua vida, o jovem e o adulto vivenciam situações em que lhe são requeridas práticas de escrita. Questionados sobre *em que situações necessitavam escrever no dia-a-dia* os sujeitos manifestaram-se da seguinte forma:

Quadro 5. Tipo de escrita requerida no dia-a-dia

Precisam escrever/anotar	Total dos sujeitos
Bilhetes/ recados	08
Lista de compras	05
Cartas	05
Endereço e nº de telefone	04
Fichas de emprego	03
Envelope p/ depósitos bancários	02
Cartão p/ amigos e familiares	01
Não sente necessidade	01

O único sujeito a responder que não fazia uso da escrita em seu dia-a-dia foi o S01.25.5^a que reconheceu não ter desenvolvido uma *escrita melhor* porque é muito preguiçoso para escrever e apontou essa mesma razão para dizer que não passa, na sua vida diária, por situações em que precisa escrever, como se lê no depoimento abaixo:

- (3) ((VC)) Não. Na verdade eu sou muito preguiçosa para escrever. Eu tenho muita preguiça. Aí, justamente por eu ter muita preguiça de estudar, eu acho que é por isso que eu não desenvolvi, assim, uma escrita melhor e até a leitura.(S01.25.5^a)

O quadro abaixo apresenta, por sujeito, o resultado desse questionamento.

Quadro 6. Tipo de escrita requerida no dia-a-dia por sujeito

Sujeito (código e inicial do nome)	Tipo de escrita requerida no dia-a-dia
1. S01.25.5 ^a (A. A.)	Não vivencia situações de escrita
2. S02.21.5 (C.T.O.)	Anotar bilhete, preencher envelope de depósito bancário e fazer listas de compras
3. S03.24.5 ^a (M.L.)	Escrever cartão p/ a mãe e preencher envelope de depósito bancário
4. S04.16.5 ^a (M.S.)	Fazer listas de compras, escrever no diário, anotar recado e n° de telefone e escrever carta
5. S05.44.5 ^a (R.X.O.)	Escrever palavra veiculada pela TV, preencher ficha p/ emprego e fazer listas de compras
6. S06.41.6 ^a (F.R.G.O.)	Escrever bilhetes, cartas, listas de compras, anotar recados, telefones e endereço
7. S07.24.6 ^a (F.C.D.)	Fazer ditados, redações e trabalhos na escola, preencher ficha p/ emprego, escrever textos, cartas, bilhetes e telegramas
8. S08.29.6 ^a (F.S.)	Não mencionou
9. S09.37.6 ^a (L.M.S.)	Escrever cartas aos familiares e amigos, anotar endereços e telefone, fazer listas de compras
10. S10.40.6 ^a (M.I.D.S.)	Fazer anotações, fazer contagem de material no almoxarifado, fazer listas de compras e escrever bilhetes e recados
11. S11.34.6 ^a (R.M.)	Escrever carta, letras de músicas, preencher fichas e anotar receitas

De acordo com o resultado dessa amostra, os tipos de escrita requeridos por esses adultos revelam necessidades pessoais de comunicação (bilhetes, cartas, cartão etc.), fornecimento de informações (envelope de depósitos bancários, contagem de material, preenchimento de fichas p/ trabalho, anotação de endereço e telefone etc.), auxílio à memória (listas de compras, anotação de recados, registro em diário, escrita de letra de músicas etc.) e instruções (receitas).

Como se vê no quadro acima, a utilização da escrita é algo real, necessário para o momento atual e não só para um futuro que nunca chega. É compreensível,

portanto, que o adulto-aprendiz retorne à escola com o objetivo claro de se capacitar para responder às demandas da sociedade grafocêntrica da qual faz parte. Ele sente a necessidade de adaptação e de envolvimento, com desenvoltura, nas práticas de escrita que o torne participante real deste mundo letrado. Busca, para isso, recuperar o tempo que perdera afastado da escola e, acreditando na missão formadora dessa instituição, para lá retorna, cheio de expectativas acerca do que vai aprender.

Com base nessa atitude, constata-se a afirmação de ¹²Scribner e ¹³Tolchinsky (1984 e 1990, *apud* Colomer, 2002, p. 16) quando dizem que a língua escrita tem seu uso prático ou funcional *em termos de adaptação a uma sociedade moderna e urbana que recorre constantemente a ela na vida cotidiana*.

3.3. Importância da leitura para dirimir as dificuldades ortográficas

Longe de defender a leitura como simples decodificação de sinais gráficos ou como forma de memorizar palavras registradas de acordo com a norma, pretendeu-se, ao perguntar aos alunos se eles achavam que a leitura é importante para ajudar a diminuir as dificuldades de escrita, associar a freqüência de leituras significativas, realizadas por eles, ao estabelecimento de um repertório lexical na sua memória de longo prazo. Isso possibilita não somente a utilização de termos conhecidos em suas produções escritas como, certamente, facilita o emprego da forma ortográfica. Se a escrita for produzida sob a influência de suas freqüentes leituras e, ao mesmo tempo, eles forem submetidos a um ensino sistemático, construtivo e prazeroso das normas ortográficas, acredita-se que suas dificuldades ortográficas pouco a pouco serão vencidas. É o que se pode depreender da seguinte afirmação de Morais (2001, p. 62):

É se defrontando com as formas corretas que o aluno poderá contrastá-las com suas hipóteses (sobre como se escreve esta ou aquela palavra) e descobrir se há ou não regras por trás do uso de tal ou qual letra.

A leitura constante de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos constitui, portanto, uma espécie de primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica. Porém, não basta o contato freqüente com textos impressos. Afinal, mesmo que precisemos de modelos,

¹² SCRIBNER, S. (1984): "Literacy in three Metaphors", American Journal of Education, 93, p. 7-21.

¹³ TOLCHINSKY, L. (1990): "Lo prático, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de 'alfabetismo'", Comunicación, Lenguaje y Educación, 1990, 6, p. 53-62.

sobretudo para memorizar as formas irregulares, não somos esponjas, isto é, não aprendemos por ‘osmose’.

Se se levar em conta que a aprendizagem, de um modo geral, é condicionada pela memória, entre outros fatores, constata-se que, na apropriação da escrita, a memória tem um papel preponderante, principalmente com relação à exposição do aprendiz ao material escrito, mediante a leitura de diversos textos. Isso porque, apesar de não se fazer uma leitura com o objetivo único de guardar na memória a forma ortográfica dos vocábulos, é a partir da prática constante de leitura que as formas vão se acomodando e a informação que passa pela memória de curto prazo é processada no cérebro pela memória operacional, aquela que permite, por exemplo, o reconhecimento das palavras. Desse modo, à medida que a memória operacional processar informações no cérebro, a memória de longo prazo começará o seu trabalho de recepção e organização das informações que forem relevantes por causa da frequência e, porque palavras frequentes começam a fazer sentido, conseqüentemente serão empregadas sempre e em momentos oportunos. É o que se pode inferir da seguinte afirmação de Smith (1999, p. 43 e 45):

Mas não é difícil demonstrar que podemos reter significados na memória de curto prazo ao invés de palavras individuais, e que o equivalente a bem mais do que seis ou sete palavras pode ser retido na memória de curto prazo, se eles forem organizados significativamente.

(...) A organização, em outras palavras, é sinônimo de “fazer sentido”. Qualquer coisa que tentamos aprender que não possa ser relacionado com a estrutura de conhecimento que já temos em nossa memória de longo prazo não faz sentido para nós. É sem sentido. E há várias boas razões pelas quais ninguém deve nunca estar na situação de precisar tentar aprender ou memorizar algo que não faz sentido.

Considerando que o processo acima descrito ocorra continuamente, acredita-se que leituras constantes, principalmente as que se realizam por simples prazer, dando sentido aos anseios do leitor, promoverão um abastecimento de diversas palavras que, armazenadas na memória de longo prazo, serão ativadas no momento em que forem requeridas, inclusive no momento de grafá-las ortograficamente.

Analisando-se, portanto, as respostas dos sujeitos na entrevista, pode-se observar que eles foram unânimes em responder que a leitura ajuda a escrever sem ‘erros’, facilita a escrita e auxilia a memória no que tange às formas corretas das

palavras. Contudo, pôde-se perceber claramente um automatismo em suas respostas, como se estivessem fazendo eco às palavras de outrem, como se repetissem apenas a fala de outras pessoas (professores, familiares, amigos etc.). Inclusive, quando indagados não só sobre o seu próprio hábito de leitura como também sobre seu gosto pela leitura, alguns responderam com evasivas, alegando problemas como o de vista para justificar a falta de leitura no seu dia-a-dia.

Eis algumas das respostas nos depoimentos do sujeito S03.24.5^a e do S05.44.5^a, respectivamente:

Pesquisadora: Você gosta de ler?

(4) ((VC)) Muito não, às vezes eu leio só por curiosidade, não gosto muito de ler não.

Pesquisadora: Você acha que a leitura pode melhorar a forma de escrever, para fazer lembrar as palavras:: de como elas devem ser escritas?

(5) ((VC)) Com certeza. Se a pessoa for ler e prestar atenção, na próxima vez, vamos supor que erre, na próxima vez que eu for escrever, com certeza vai lembrar daquela palavra a qual ela sentiu dificuldade e vai fazer direitinho. (S03.24.5^a)

Pesquisadora: Sobre a leitura, o que você tem a dizer sobre a leitura, você gosta de ler?

(6) ((VC)) Eu gosto de ler, só que eu não tenho muito tempo, né:: pra mim ler, porque ler:: quanto mais a gente lê, mais a gente melhora a escrita, aí eu gosto de ler:: de vez em quando eu leio. Com a leitura é como a gente:: eh:: tira as dificuldades da escrita. (S05.44.5^a)

Foi possível, então, resumir as respostas dadas na entrevista da seguinte forma:

Quadro 7. Gosto pela leitura

Gosto pela leitura	Sujeito	Total	%
Gosta e lê sempre	S01.25.5 ^a ; S09.37.6 ^a ; S11.34.6 ^a	03	27.27
Gosta, mas não costuma ler	S02.21.5 ^a ; S05.44.5 ^a ; S06.41.6 ^a ; S07.24.6 ^a S10.40.6 ^a	05	45.45
Gosta, mas lê só por curiosidade	S04.16.5 ^a	01	9.09
Não gosta, mas lê só por curiosidade	S03.24.5 ^a ; S08.29.6 ^a	02	18.18

Além dessas respostas dadas na entrevista sobre seu gosto pela leitura, esses sujeitos preencheram um roteiro de sondagem (Anexo C) acerca dos próprios hábitos e frequência de leitura. Como mencionado no capítulo da metodologia, o roteiro

apresentou 20 itens, envolvendo tipos de leitura em diferentes suportes e teve como objetivo averiguar se os alunos liam *diariamente*, *de vez em quando* ou se eles *nunca* liam. Durante o preenchimento do roteiro, foi explicado aos alunos que a opção ‘de vez em quando’ deveria ser marcada mesmo se tivessem lido (ou lessem) uma vez apenas, fosse por semana, mês ou até por ano.

Tal procedimento deveu-se à necessidade de fazê-los refletir sobre o fato de realmente NUNCA terem realizado aquele tipo de leitura, como por exemplo, nunca terem lido jornal, e-mail, livro de literatura etc. Eis o resultado do roteiro de sondagem:

Quadro 8. Roteiro de sondagem: hábito e frequência de leitura

Sujeitos	Diariamente		De vez em quando		Nunca	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%
01. S01.25.5 ^a	04	20	14	70%	02	10
02. S02.21.5 ^a	01	5	05	25	14	70
03. S03.24.5 ^a	02	10	13	65	05	25
04. S04.16.5 ^a	02	10	13	65	05	25
05. S05.44.5 ^a	-	-	06	30	14	70
06. S06.41.6 ^a	05	25	12	60	03	15
07. S07.24.6 ^a	-	-	07	35	13	65
08. S08.29.6 ^a	01	5	12	60	07	35
09. S09.37.6 ^a	01	5	13	65	06	30
10. S10.40.6 ^a	06	30	11	55	03	15
11. S11.34.6 ^a	01	5	12	60	07	35

Estabelecendo-se um paralelo entre as respostas do quadro 07 (gosto pela leitura- cf. p. 59) e o resultado do roteiro de sondagem (acima), constatou-se o seguinte:

- Curiosamente o sujeito S02.21.5^a, que marcou 14 (70%) dos itens na coluna referente a *nunca* ter lido, respondeu na entrevista que gosta muito de ler. A única leitura que faz diariamente é a da Bíblia e deu como justificativa o fato de ser evangélica. As leituras que realiza esporadicamente englobam jornal, livros didáticos, panfletos propagandísticos, receitas médicas e nomes de ruas. Quanto aos demais itens, disse nunca ter lido.
- Dois alunos (S05.44.5^a e S07.24.6^a), apesar de gostarem de ler, não costumam realizar leituras diariamente e dos 20 itens constantes do

roteiro de sondagem afirmaram nunca ter lido 14 (70%) e 13 (65%), respectivamente. A diferença entre os dois ocorreu no tipo de leitura realizada de vez em quando, pois, dentre os itens citados pelo sujeito S05.44.5^a, há textos que, de modo geral, somente são lidos esporadicamente (cartazes, panfletos, contas e receitas). Pode ser que o sujeito não tenha compreendido a atividade, haja vista ter assinalado *nunca* para o item *livro didático*, embora este seja utilizado para leitura, principalmente nas aulas de Português e de História. Todavia, ao ser indagado acerca disso, durante a entrevista, afirmou que compreendera a atividade. Por outro lado, há que se levar em consideração o seu depoimento de que não tem muito tempo para ler e que, por essa razão, não se disponha mesmo à atividade de leitura.

O que se pode deduzir desse paralelo é que, salvo poucas exceções (S03.24.5^a e S06.41.6^a) os alunos costumam ler de vez em quando, pois, mesmo aqueles que afirmaram na entrevista não gostar de ler, assinalaram itens que costumam ler esporadicamente. Diante desse quadro, é interessante observar que dois sujeitos (S03.24.5^a e S04.16.5^a) lêem apenas por curiosidade, embora um deles nem goste de ler.

Outro fato a ser ressaltado: o sujeito S01.25.5^a revelou que gosta de ler algo que lhe pareça interessante e ainda citou o tipo de leitura que lhe agrada, conforme se lê no seu depoimento a seguir:

Pesquisadora: Você lê muito?

(7) ((VC)) Leio. Gostar de ler eu gosto. Não, assim... pegar um livro desinteressante, ficar lendo... gosto de ler poesia, gosto de ler a bíblia... Agora... ler mesmo, assim... negócio de jornal... gosto de ler só assim... as partes das novelas...

Pelos itens marcados por esse sujeito no roteiro, observa-se que, apesar de ler apenas resumos de novelas em jornais e horóscopos em revistas e jornais, ele marcou os itens *revistas em geral* e *jornal* talvez porque esses itens tenham vindo em primeiro lugar na relação e por ele não imaginar que haveria itens específicos em seguida. A outra observação que se pode fazer é que, ao dizer que não gosta de ler livros, jornais etc., ele não quis dizer que não os lia, apenas deixou claro que não os considera

interessantes. Diante de tal comentário por parte desse sujeito, quão oportuna se faz a orientação para o ensino de leitura feita por Antunes (2003, p. 83) com relação às implicações pedagógicas decorrentes de certos princípios estudados por essa autora para um ensino que melhor explore a oralidade, a escrita e a leitura:

Uma leitura motivada - Tudo o que fazemos está preso a um interesse qualquer. Não pode ser diferente quando se trata de leitura, sobretudo quando se trata da leitura feita na escola.

(...) Uma leitura também por 'pura curtição' – Que seja estimulado (com muitíssima frequência) o exercício da leitura gratuita, da leitura do texto literário, do texto poético, sem qualquer tipo de cobrança posterior, suscitando assim uma leitura pelo simples prazer que provoca (para isto, selecionar textos que, de fato, possam provocar prazer estético).

3.4. Conhecimento acerca do 'erro' ortográfico

Indagados sobre o seu conhecimento acerca de erro ortográfico os sujeitos manifestaram-se da seguinte forma:

Quadro 9. Resposta individual sobre erro ortográfico

Sujeitos	Resposta à pergunta "O que é um erro ortográfico?"
S01.25.5 ^a	Quando escreve uma palavra errada
S02.21.5 ^a	Não sabe
S03. 24.5 ^a	Não manifestou a opinião
S04.16.5 ^a	Não manifestou a opinião
S05.44.5 ^a	Quando escreve uma palavra não correta
S06.41.6 ^a	Não sabe
S07.24.6 ^a	Esquecer de colocar acentos e quando troca o 's' pelo 'c' e vice-versa
S08.29.6 ^a	Não sabe
S09.37.6 ^a	Quando troca 'c' por 's' ou 'x' por 'ch'
S10. 40.6 ^a	Quando junta as palavras e não faz pontuação
S11.34.6 ^a	Quando escreve com letras a menos

Com base nessas respostas, o quadro quantitativo resume-se do seguinte modo:

Quadro10. Conhecimento acerca do que é erro ortográfico

Conhecimento	Total de sujeitos	%
Sabe	06	54.5
Não sabe	03	27.2
Não opinou	02	18.1

Total	11	99.8
--------------	-----------	-------------

Cruzando os dados do quadro acima com os depoimentos manifestados na entrevista, percebe-se que os sujeitos, mesmo aqueles que afirmaram saber o que é um erro ortográfico, não conseguiram demonstrar esse conhecimento mediante um exemplo. Suas respostas constituíram-se num circunlóquio em que a palavra ‘ortográfico’ pareceu causar entrave à compreensão e só depois de compreender-lhe o sentido puderam se manifestar.

Nenhum sujeito conseguiu dar um exemplo concreto do que entendia por erro ortográfico, porém os seis sujeitos (36.3%) que demonstraram saber o que é erro ortográfico, explicaram o que compreendiam, à sua maneira, como se lê nos seguintes depoimentos:

(08) ((VC)) Quando ele troca a letra, a gente pode trocar um ‘c’ por um ‘s’, pode trocar:: é:: ‘x’ por ‘ch’... (S09.37.6^a)

(09) ((VC)) Na escrita, pra mim, erro ortográfico é na escrita, quando você tá escrevendo e escreve alguma palavra errada. Na minha opinião é essa. (S01.25.5^a)

(10) ((VC)) Eu acho que o erro ortográfico é :: quando a gente escreve uma palavra não :: certa, não correta. (S05.44.5^a)

Dois sujeitos, dentre os seis, no momento em que foram indagados, começaram a explicar o que entendiam por erro ortográfico, mas logo se percebeu uma restrição no seu entendimento, pois um limitou o erro ortográfico a problemas de pontuação e de segmentação das palavras e o outro se referiu a acréscimo e omissão de letras, o que não deixa de ser tipos de desvio apontados por estudiosos do assunto, inclusive listados no presente trabalho. Todavia, ambos afirmaram que erro ortográfico é só isso, nada mais.

Eis os seus depoimentos:

(11) ((VC)) É :: o erro ortográfico, que eu entenda, é quando a pessoa vai escrever as palavras, por exemplo, um texto, coloca letra por letra, mas não separada... tudo junto. Não faz vírgula, não faz pontuação, não bota exclamação, não bota interrogação, é o que eu entendo. (S10.40.6^a)

(12) ((VC)) Sim, é quando o aluno escreve palavras a mais ou palavras a menos, com letras a menos.

3.5. Dificuldades enfrentadas na escrita

Cada sujeito entrevistado declarou sentir dificuldades no momento de escrever, em especial, palavras para cuja grafia concorre mais de uma letra ('s'/ 'c'/ 'ss'/ 'ç'/ 'x'/ 'ch' etc).

Para proceder à análise dos desvios ortográficos, adotaram-se 10 categorias baseadas nas 11 utilizadas por Zorzi (1998) que, por sua vez, se baseou nos estudos de Cagliari (1989) e de Carraher (1990), autores que, também, utilizaram a escrita de crianças como objeto de estudo. A escolha das 10 categorias deveu-se à ocorrência do desvio no texto do adulto, ou seja, ao detectar o desvio, imediatamente ele era classificado de acordo com a sua característica. Além disso, foi levado em consideração o fato de mais de um aluno cometer o mesmo tipo de desvio, ou seja, não bastou que apenas um aluno cometesse aquele desvio, mas que houvesse registros de um mesmo tipo de desvio em escritos de outros alunos. Por exemplo, foi encontrado nos textos do S07.24.6^a o registro exagerado do “nh” em local inadequado e esse mesmo sujeito deixou de usar tal dígrafo quando realmente necessário. Todavia, não foi possível enquadrá-lo em nenhuma categoria por se tratar de um desvio particular, não registrado em nenhum outro escrito dos adultos pesquisados.

Com base, então, nos desvios encontrados nos textos produzidos pelos adultos em cada uma das atividades realizadas, pôde-se fazer uma classificação a partir das categorias apresentadas por Zorzi (1998, cf. quadro 2). Contudo, no presente trabalho, optou-se por nomear de forma diversa, algumas das categorias usadas por esse autor, conforme se explicita a seguir:

Quadro 11. Categorias de desvios nos textos dos adultos

Categorias de desvios nos textos dos adultos	
1. Escrita c/ apoio na fala	6. Segmentação imprópria
2. Letras concorrentes	7. Troca de consoante surda/ sonora
3. Uso generalizado	8. Acréscimo de letras
4. Supressão de letras	9. Inversão de letras

A seguir, será descrita cada categoria de desvios, incluindo alguns exemplos para demonstrar o que está sendo exposto e, logo em seguida, serão arrolados, quantificados e analisados os exemplos encontrados na produção escrita dos adultos.

a. Escrita com apoio na fala

Embora o sistema de escrita português seja de base alfabética, o que significa dizer que, em princípio, as letras representam as unidades sonoras da palavra, a escrita alfabética não significa escrita fonética. Numa relação de biunivocidade, existem determinadas letras que correspondem a um e somente um som. É o caso das letras ‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘f’ e ‘v’. Pela tradição do ensino de alfabetização através do método sintético é comum apresentar essas letras em primeiro lugar ao aprendiz e exercitar com eles, por um período determinado, palavras fáceis de serem assimiladas. Como resultado, o aprendiz permanece por um longo tempo acreditando que deve escrever as palavras com letras que representem exatamente a forma como ele a percebe na sua produção fonética.

Assim, todo alfabetizando, no início de seu aprendizado, passa por esse estágio onde tenta reproduzir os sons da fala, ou seja, ele começa a entender que pode escrever tudo o que se diz e assim o faz. Porém, esse estágio inicial deve ser superado para que ele continue evoluindo em seu conhecimento até perceber a não fidelidade da escrita à fala. Portanto, um aluno que fala *U casau di papagai comi arrois cum leitchi* deverá grafar *O casal de papagaio come arroz com leite*, pois assim está ortograficamente convencionado.

Apesar de a língua portuguesa possuir palavras que se escrevem da mesma forma como se fala (ex.:fala, batata, fivela, vida, etc.), nem sempre se escreve da maneira como se fala.

Há momentos em que o aprendiz suprime ou acrescenta letras ao escrever, porque o faz apoiando-se completamente na fala. Como na sua fala ele deixa de

pronunciar determinados sons, na escrita o som suprimido não será contemplado com uma letra para representá-lo, cometendo, portanto, o desvio de omissão de letras. É o caso das palavras besouros/besoros, , roubar/roba, dorminhoco/ dormioco etc. Em se tratando de acréscimo de letras com apoio na fala, listaram-se palavras como pessoas/ pessoas, baixareu/ bacharel, entre outras. Considerou-se esse tipo de desvio como escrita com apoio na fala. Também foi listado nessa categoria o emprego do ‘i’ e do ‘u’ no lugar do ‘e’ e do ‘o’ átonos ou pré-tônicos, como nos exemplos a seguir: Ex.: sempri/sempe, priguiçoso/ preguiçoso, au/ ao.

b. Emprego de letras concorrentes em contexto competitivo

Há relações entre sons e letras no sistema alfabético português em que o som não entra em correspondência biunívoca com a letra que o representa, ou seja, a unidade sonora possui mais de uma representação gráfica e o emprego de uma ou outra não é previsível, é totalmente arbitrário e, portanto, não ocorre uma estabilidade na forma de grafar. Existem, então, alternativas competitivas num mesmo contexto fonético e, para representar um mesmo som, podem concorrer diversas letras ou uma mesma letra pode representar diferentes sons. Essa é, pois, a maior dificuldade na escrita ortográfica, visto que o escritor deverá selecionar o símbolo gráfico não apenas com base no som pronunciado, mas de acordo com a norma ortográfica estabelecida.

Num contexto amplo poder-se-ia enquadrar nessa relação todos os desvios considerados como uso indevido de letras, todavia, preferiu-se denominar essa categoria como emprego de *letras concorrentes* e aqui registrar somente os casos em que uma letra poderia ser substituída perfeitamente por outra, sem prejuízo para a decodificação, como nos exemplos a seguir: Ex.: *simpático/ cimpático; será/ cerá; resolver/ resouver; chinesa/ xineza etc.*

Casos há em que a troca de letra não permite a pronúncia tal como deveria ser, mas para um leitor/escritor não proficiente isso não faz diferença e ele assim efetua a troca sem perceber o engano. Por essa razão, incluiu-se nesta categoria o emprego de ‘ss’, de ‘rr’ e de ‘j’ e ‘g’. Ex.: *ferradura/ feradura; passa/ pasa; inveja /invega etc.*

c. Uso generalizado de determinada letra

Avançando nos estágios de sua aprendizagem, o aprendiz percebe que nem sempre se escreve de acordo com o que é pronunciado, ou seja, ele percebe que a escrita e a oralidade não se relacionam de forma tão perfeita como ele imaginou e como até constatou em alguns casos.

Consciente dessa variabilidade, passa a generalizar alguns procedimentos de escrita convencional, utilizando-os em situações não apropriadas, como é o caso do emprego das letras ‘e’ e ‘o’ para representarem, respectivamente, os sons de /i/ e /u/ e da letra ‘l’ para representar o som de /u/. Tal generalização ocorreu em palavras como **em**teligente/ inteligente, **pagol**/ pagou, **em**credolo/ incrédulo etc. Essa categoria será denominada apenas *uso generalizado*.

d. Supressão de letras

Foram considerados como supressão somente os casos em que o aluno omitiu letras por estar desatento ou por tentar escrever mais rapidamente para acompanhar o ditado, por exemplo, mas ao efetuar uma releitura ele conseguiu perceber o seu esquecimento e se autocorrigiu na hora da entrevista. Também listaram-se, nesta categoria, palavras que tiveram letras suprimidas porque o aluno desconhecia-lhe a origem (ex: orizonte) e porque, ainda, não tinha segurança no emprego das letras ‘m’ e ‘n’ como marcas de nasalização (fazedas/ fazendas)

e. Junção inadequada

No ato da fala, as palavras não são pronunciadas isoladamente, mas sim em pequenos segmentos, com algumas pausas marcadoras do término dos enunciados, e os traços fonéticos são percebidos pelo ouvinte como um *continuum*.

Na escrita, porém, as palavras são separadas por espaços em branco e essa diferença é a razão pela qual o aprendiz tem dificuldade na segmentação e junção, unindo-as entre si ou separando-as de forma inadequada.

Utilizando a mesma terminologia empregada por Silva (1994), tem-se para junção de dois ou mais vocábulos o termo *Hipossegmentação* e, da mesma forma que esse autor considerou em sua pesquisa com crianças, acredita-se que muitas das junções, realizadas pelos adultos, resultaram de tentativas de representações gráficas baseadas na fala, como por exemplo: lidão/lhe dão, intireção/ em direção, munderante/ mundo errante etc. Optou-se por não incluir esses casos na categoria *escrita com apoio na fala* para direcionar um olhar mais atento aos problemas de junção e segmentação, conferindo-lhes realmente o *status* de categoria específica, a exemplo de outros pesquisadores.

f. Segmentação imprópria

Esta categoria de desvio diz respeito a uma separação, não prevista pela ortografia, no interior de um vocábulo e isso acontece quando o escritor usa padrões da fala para separar a escrita ou quando não está seguro sobre os limites de início e fim de uma palavra.

Ainda com relação a essa dificuldade enfrentada pelos aprendizes para segmentar corretamente os vocábulos, ocorre o que Silva (op. cit.) denominou *Hipersegmentação* para indicar “uma separação além da prevista pela ortografia”. Esse tipo de desvio aconteceu bem menos que a hipossegmentação, explicitada anteriormente.

Neste trabalho não ocorreu nenhum caso em que todas as sílabas de uma palavra tenham sido segmentadas e os casos mais recorrentes de hipersegmentação dizem respeito à separação de apenas uma sílaba de um determinado vocábulo, como se observa nos exemplos abaixo, devidamente apresentados nos quadros referentes a esta

categoria. Ex.: *aproveito/ a proveito; abacaxis/ a bacaxis; agradece/ a gradece; inveja/ em veja etc.*

Observou-se, também, que a maioria das sílabas segmentadas, reproduziu vocábulos semelhantes aos artigos e preposições, empregados de forma independente de outro vocábulo e isso demonstra que já houve uma incorporação do uso dos artigos e das preposições na aprendizagem do aluno, embora talvez não tenha incorporado, ainda, os contextos em que se empregam.

g. Troca de consoantes surdas por sonora

Os fonemas surdos não apresentam vibração de pregas vocais quando produzidos e os sonoros, ao contrário, são produzidos com vibração das pregas vocais. A sonoridade é, portanto, o único traço distintivo entre esses dois conjuntos de fonemas. Os surdos são representados pelas letras ‘p’, ‘t’, ‘k/c’, ‘f’, ‘ch/x’ e pelo grupo de letras que representam o som /s/. Os sonoros são representados pelas letras ‘b’, ‘d’, ‘g’, ‘v’, ‘j’ e pelo grupo de letras que representam o som de /z/.

h. Acréscimo de letras

Há casos em que o aprendiz utiliza mais letras do que as necessárias para escrever determinadas palavras e há casos em que ele duplica letras ou sílabas sem necessidade. Observou-se, neste estudo, que muitos dos acréscimos foram influenciados pela forma como o aprendiz pronuncia a palavra e a maioria dos exemplos arrolados foi colocada na categoria *escrita com apoio na fala*. Optou-se por colocar aqui apenas os casos de acréscimos por desatenção, descuido, prolongamento de vogais ou acréscimos de letras que o aluno não soube explicar o porquê. Foi o caso dos seguintes vocábulos: Baxarenho/ bacharel, peluus/ pelos, maxinxis/ maxixes etc.

i. Inversão de letras ou de sílabas

Nessa categoria foram arroladas palavras que apresentaram letras em posição invertida no interior da sílaba ou sílabas em posição diferente da que deveria ocupar na palavra. Ex.: estravangate/ extravagante, truquese/ truques, caui/ caiu etc.

j. Outros

Foram registradas, nesta categoria, palavras cujo sentido só pôde ser reconhecido porque faziam parte de um texto que era familiar, já que a maioria delas ocorreram no texto ditado como foi o caso de atuveze/ talvez, naha/ manhã, abaixis/ abacaxis etc.

3.6 Exemplário dos desvios encontrados nas produções escritas dos adultos

Aqui serão apresentados e analisados, por sujeito, alguns exemplos dos desvios encontrados em cada uma das produções realizadas pelos adultos na pesquisa.

a. S01.25.5^a (A.B.N.)

- **Produção espontânea:** Os desvios, nesta atividade, se concentraram nas categorias *apoio na fala* (54.5%) e *troca de consoantes surdas por sonoras* (45.4%).

Quadro 12. Exemplos de desvios na P.E. –suj. 01

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Dormioco/dorminhoco; cariosa/carinhosa; priguiçoso/preguiçoso;	06	54.5
Troca de surda/sonora	Bonida/bonita; estutiosa/estudiosa; trabalhato/trabalhador;	05	45.4
Total geral		11	99.9

• **Ditado** – nesta atividade, houve predominância das seguintes categorias: *letras concorrentes* (28.3%), *apoio na fala* (25.3%) e *troca de consoante surda por sonora* (23.8%).

Quadro 13. Exemplos de desvios no Ditado – suj. 01

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	(c)ela/ sela; (x)inen(ç)a/ chinesa; e(s)travaganti/extravagante	19	28.3
Apoio na fala	semprí/sempre; bradiadas/prateadas; lidão/lhe dão; pago/ô//pagou	17	25.3
Troca de surda/sonora	(V)eraduras/ferraduras; (b)ra(d)iadas/ prateadas; pa(c)o/ pagou	16	23.8
Junção inadequada	ceudono (seu dono); tenciús (tem seus); intireção (em direção); nassua (na sua)	06	8.9
Segmentação imprópria	A proveita/aproveita; po ronte/por onde; dauvez/talvez	04	5.9
Uso generalizado	Misio/míssil; rabogentos/rabugentos	02	2.9
Supressão de letras	Orizonte/horizonte, a /há, orela/orelha	02	2.9
Acréscimo de letras	Xinença/chinesa	01	1.4
Total geral		67	99.4

• **Transgressão proposital** – aqui, predominaram os mesmos tipos de desvios que ocorreram no ditado, porém a seqüência não se repetiu, visto que a *troca de consoante surda por sonora* (38.7%) suplantou a escrita com apoio na fala (6.1%).

Quadro 14. Exemplos de desvios na T.P- suj. 01

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Famoço/famoso; baxarel/bacharel; cempre/sempré;	24	48.9
Troca de surda/sonora	tissero/disseram; adomíco/atômico; baco/pagou; breso/preço	19	38.7
Apoio na fala	*De, sempre, extravagante	03	6.1
Segmentação imprópria	*Um ar, no suas	02	4.0
Acréscimo de letras	Oreilas/orelhas	01	2.0
Total geral		49	99.8

* Casos em que a transgressão que o sujeito pensou estar efetuando constituiu a forma ortográfica

• **História “Os três porquinhos”** - A categoria *apoio na fala* atingiu um elevado percentual (43.7%) nesta atividade, sendo seguida das categorias *letras concorrentes* (25%) e *segmentação imprópria* (18.7%).

Quadro 15. Exemplos de desvios na História – suj. 01

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Resolvero/resolveram; construí/construir; divertindo/divertindo	07	43.7
Letras concorrentes	Materiau/material; preguisozo/preguiçoso	04	25.0
Segmentação imprópria	Per ceberam/perceberam; a ir/aí; a contece/acontece	03	18.7
Junção inadequada	Munderante/mundo errante	01	6.2
Uso generalizado	Enverno/inverno	01	6.2
Total geral		16	99.8

Mesmo consciente de que o ‘erro’ ortográfico diz respeito à escrita, o sujeito S01.25.5^a, ora investigado, não soube dar nenhum exemplo de ‘erro’ ortográfico. Contudo, afirmou que as dificuldades que sentia para escrever, quando criança, ainda persistem atualmente e se referiam à troca de letras. Isso pôde ser constatado no resumo dos seguintes resultados: na produção espontânea foram encontradas 11 palavras grafadas com desvios da norma. Tais desvios referiam-se à *troca de consoantes surdas por sonoras* (45.4%) e ao *apoio na fala* (54.5%). No ditado, *letras concorrentes* alcançou o percentual de 28.3%, *apoio na fala* 25.3% e *troca de consoante surda por sonora* atingiu 23.8%. Portanto, esses três tipos de desvios ocorreram com maior frequência.

Durante a entrevista, foi pedido que realizasse algumas leituras, a fim de observar como seria a pronúncia das palavras com troca de consoante surda por sonora. Constatou-se que esse sujeito não conseguia fazer distinção, na pronúncia, das consoantes empregadas nas produções escritas. A única palavra em que houve titubeio foi *prigão/brigão*. Ao começar a ler, percebeu a diferença e corrigiu a leitura para *brigão*, mesmo estando escrito ‘p’. As demais palavras foram lidas normalmente como se não tivesse nenhum problema com elas.

Com relação às transgressões realizadas propositalmente, o sujeito em questão relatou que, no *ditado*, havia escrito errado as palavras. Na hora de ‘errar’ de propósito, fez as correções devidas e justificou tal atitude com a seguinte afirmação:

(13) ((VC)) Porque quando a pessoa tá ditando pra mim, eu sinto mais dificuldade de escrever a palavra certa e quando eu faço por mim mesmo, eu tenho mais essa facilidade para escrever a palavra certa, que eu repito, assim, umas duas, três vezes, pra mim saber se está certa ou se está errado; nem sempre acontece de ficar certa, mesmo eu fazendo assim, mas eu tenho mais facilidade de fazer por mim mesmo.

Esse depoimento contraria, em certa medida, o que Morais (2001 p. 21, 22) afirmou acerca da frequência de erros em produções espontâneas:

Em algumas situações, as crianças cometem mais erros ao escrever. Geralmente, observamos que, embora consigam vencer certas dificuldades ortográficas em um ditado ou em um exercício onde se focaliza uma determinada dificuldade, nossos alunos cometem muito mais erros quando estão escrevendo seus textos espontâneos.

É interessante observar que esse sujeito, ao realizar o *ditado*, cometeu alguns desvios e aproveitou para, no outro momento, corrigir o que havia escrito errado. Eis por que alguns erros propositais constituíram a forma ortográfica, como é o caso de *nassua/ na sua, umar/ um ar*, entre outros. Inclusive, vale ressaltar a sua atitude de dobrar a letra ‘s’ quando uniu os termos ‘na’ e ‘sua’, demonstrando domínio no princípio normativo de emprego do ‘ss’, embora, nessa circunstância, tenha cometido um desvio de junção inadequada.

O maior número de desvios propositais recaiu sobre o uso de letras concorrentes (48.9%) e troca de consoante surda por sonora (38.7%), confirmando o que o próprio sujeito afirmara sobre suas dificuldades desde a infância e que ainda não foram superadas, apenas ‘melhorou um pouquinho’. No registro da história *Os três porquinhos*, a maior porcentagem recaiu sobre a categoria *apoio na fala* (43.7%), vindo em seguida as categorias *segmentação imprópria* (18.7%) e *letras concorrentes* (25%).

Esse sujeito não soube explicitar verbalmente as razões para os desvios cometidos. Acredita-se que a razão para todos os desvios encontrados pode ser a falta de contato contínuo com a leitura de material impresso, visto que não costuma ler com frequência, apenas lê esporadicamente algo que lhe interessa. Além disso, não tem vivenciado, na série subsequente à EJA, um trabalho sistemático envolvendo a ortografia.

Eis o que se pode resumir do sujeito S01.21.5^a:

- Não consegue explicitar verbalmente as normas ortográficas nem explicar as razões para os desvios cometidos.
- Não apresentou categorias de desvios diferentes das encontradas nos textos infantis.
- Apresentou a falta de leitura como razão para não ter desenvolvido uma escrita melhor.

b. S02.21.5^a (F.C.T.O.)

- **Produção Espontânea:** Os desvios, nesta atividade, se concentraram nas categorias *supressão de letras* (46.6%) e *letras concorrentes* (20%).

Quadro 16. Exemplos de desvios na P.E. - suj. 02

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Supressão de letras	Qua_ <u>do</u> /quando; fique_ <u>l</u> /fiquei; re_ <u>l</u> mente/realmente; lê_ <u>do</u> /lendo	07	46.6
Letras concorrentes	Felisidade/felicidade; cera/será; jegava/chegava	03	20.0
Apoio na fala	Veiz/vez	02	13.3
Junção inadequada	Aler/ a ler; aminha /a minha	02	13.3
Acréscimo de letras	Quer/ que;	01	6.6
Total geral		15	99.8

- **Ditado** – Categorias de desvios mais frequentes nesta atividade: *letras concorrentes (35.5%), apoio na fala (28.8%) e supressão de letras (15.5%)*.

Quadro 17. Exemplos de desvios no Ditado - suj. 02

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Sidade/cidade; feraduras/ferraduras; xineza/chinesa/; presso/preço	16	35.5
Apoio na fala	disero/disseram; maxixi/s/maxixes; porodi/por onde; talvez/talvez; i/e*	13	28.8
Supressão de letras	Co_ <u>for</u> me/conforme; _sagerado/exagerado; geti_ <u>us</u> /jeitinhos	07	15.5
Junção inadequada	Couas/com umas; uar/um ar; edireção/em direção; porodi/por onde	05	11.1
Inversão de letra ou sílaba	Estrav <u>angate</u> /extravagante; tru <u>qu</u> se/truques	02	4.4
Uso generalizado	Bachare <u>ul</u> /Bacharel; disal <u>b</u> diente/desobediente	02	4.4
Total geral		45	99.7

* Conjunção aditiva

- **Transgressão proposital** – *Letras concorrentes (55.5%) e apoio na fala (16.6%)* foram as categorias que mais receberam erros propositais.

Quadro 18. Exemplos de desvios na T. P. - suj. 02

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Baxarelu/ bacharel; famozo/ famoso; cimpatico/ simpático	10	55.5
Apoio na fala	Talveize/ talvez; robar/ roubar	03	16.6
Inversão de letra ou sílaba	mu/ um; baxarelu/ bacharel	02	11.1
Supressão de letras	Rabuge_tos/ rabugentos	01	5.5
Acréscimo de letras	Antomico/ atômico	01	5.5
Junção inadequada	Diminhacidade/ de minha cidade	01	5.5
Total geral		18	96.6

• **História “Os três porquinhos”** - Ocorreram, em igual quantidade (30.7%), os desvios com *apoio na fala e supressão de letras*. Desta feita, esses desvios e, ainda, os da categoria *uso generalizado* (23%) superaram o emprego de *letras concorrentes* (7.6%).

Quadro 19. Exemplos de desvios na História - suj. 02

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Treis/ três; veis/vez; desce/ê// descer; boto/ô// botou	08	30.7
Supressão de letras	Ficara_/ ficaram; cata_do/ catando	08	30.7
Uso generalizado	Ciscero/ Cícero; chamineul/chaminé; lombo/ lobo; somprou/ soprou	06	23.0
Letras concorrentes	Cadacau/cada qual; *gegado/ chegado	02	7.6
Acréscimo de letras	Mais/ mas;	01	3.8
Junção inadequada	Cadacau/ cada qual	01	3.8
Total geral		26	99.6

* A forma como o sujeito produz o som /g/ nessa palavra aproxima-se do som /x/, portanto entra em concorrência.

O sujeito S02.25.5^a não soube dizer o que é um ‘erro’ ortográfico, mas entende que é importante a pessoa escrever sem erros na escrita, porque isso, nas suas próprias palavras significa dizer que *você tem um bom estudo e só isso já é muito importante para nós, pro nosso conhecimento, né?* Esse seu depoimento está gravado na entrevista, assim como uma descrição sucinta de suas dificuldades na escrita: palavras com ‘ss’, ‘nh’, ‘lh’ e, principalmente com ‘n’. Confirmando a sua afirmação, o

número de palavras escritas com omissão do 'n' (índice de nasalização) foi elevado em todas as atividades (exceto nas transgressões propositais), chegando a superar os desvios decorrentes do emprego de letras concorrentes nas 1ª e 4ª atividades. Acredita-se que a ocorrência desse desvio (omissão do 'n') se dê de forma tão inconsciente que não permitiu ao sujeito cometê-lo propositalmente.

Indagado sobre as razões dos erros propositais, a pronúncia prevaleceu como motivo para suas dificuldades, ou seja, o fato de que um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra. Eis os seus depoimentos:

(14) ((VC)) Porque o som são muito, assim...parecido um com o outro, né, por isso às vezes a gente confunde, não sabe...

(15) ((VC)) Porque na hora que a gente pronuncia eh..robar... não se pronuncia com o 'u', né?

(16) ((VC)) É porque se escrever só com um 'r' ficaria / cacho-r-r-r-o / e eu escrevendo com dois 'rr' fica /cacho-rrrro / que é o correto, né?

Atentando-se para esse último depoimento, pode-se concluir que o sujeito consegue expressar o motivo do erro proposital (pautando-se pela pronúncia) , utilizando suas próprias palavras para demonstrar o conhecimento já apreendido, embora não tenha conseguido fazê-lo em todos os casos.

Relacionando-se as suas dificuldades com a frequência a que se expõe à leitura de textos impressos, acredita-se que a esporadicidade dessa prática na vida do aluno pode ser um dos entraves a um melhor rendimento ortográfico, pois só lê, *de vez em quando*, 05 dos itens apontados no roteiro de sondagem - anexo C - e *nunca* leu ou lê 14 dos itens.

Podem-se resumir os dados do sujeito S02.21.5ª da seguinte forma:

- Consegue verbalizar, à sua maneira, os conhecimentos já adquiridos sobre normas ortográficas.
- Não apresentou categorias diferentes das encontradas em textos infantis.

- A esporadicidade na atividade de leitura contribui para que as mesmas dificuldades ortográficas, que sentia na infância, perdurem até hoje. As razões apresentadas para os desvios cometidos sempre se resumiram na pronúncia.

c. S03.24.5^a (M.L.G.S)

- **Produção Espontânea** – Em número igual de ocorrências (36.3%), as categorias *apoio na fala e letras concorrentes* predominaram nesta atividade.

Quadro 20. Exemplos de desvios na P.E. - suj. 03

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Dasdoris/ Das Dores; príguisoza/ preguiçosa; trabalhado/ô// trabalhador	04	36.3
Letras concorrentes	Conseição/ Conceição; siomento/ ciumento	04	36.3
Supressão de letras	Bri_calhão/ brincalhão	01	9.09
Uso generalizado	Siomento/ ciumento	01	9.09
Junção inadequada	Dasdoris / Das Dores	01	9.09
Total geral		11	99.87

- **Ditado-** *Letras concorrentes* (35.7%), *apoio na fala* (21.4%), *supressão de letras* (17.8%) e *uso generalizado* (10.7%) foram as categorias de desvios mais freqüentes nesta atividade.

Quadro 21. Exemplos de desvios no Ditado -suj. 03

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Tezecete/ dezessete; ojerisa/ ojeriza	10	35.7
Apoio na fala	Pratiadas/ prateadas; mim / me; maxixi/ maxixe; besoros/ besouros	06	21.4
Supressão de letras	Si _patico/ simpático; _a / há	05	17.8
Uso generalizado	Missio/ míssil; des ob diente/ desobediente	03	10.7
Segmentação imprópria	Zigue z agueia/ ziguezagueia; a o/ ao;	02	7.1
Junção inadequada	Lidão / lhe dão	01	3.5
Troca de cons. surda/ sonora	Tezecete/ dezessete	01	3.5
Total geral		28	99.7

- **Transgressão proposital** – A categoria *letras concorrentes* (80%) alcançou um número elevado de desvios em relação às outras duas categorias nesta atividade.

Quadro 22. Exemplos de desvios na T.P. - suj. 03

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Animau/ animal; presso/ preço; machichi/ maxixe	28	80.0
Apoio na fala	Ondi/ onde; tauveis/ talvez; u / o; au / ao	06	17.1
Supressão de letras	Aprove_ ta / aproveita	01	2.8
Total geral		35	99.9

- **História “Os três porquinhos”** – *Letras concorrentes* (43.7%) e *apoio na fala* (37.5%) predominaram nesta atividade.

Quadro 23. Exemplos de desvios na História - suj. 03

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Iniso/ início; espereencia/ experiência; resouvel/ resolveu	07	43.7
Apoio na fala	Da / dar; souprou/ soprou; quenti/ quente	06	37.5
Uso generalizado	Emesso / imenso; espereencia/ experiência	02	12.5
Junção inadequada	Derepente / de repente	01	6.2
Total geral		16	99.9

Desde o início da pesquisa, o sujeito S03.24.5^a manifestou a sua preocupação por não ‘saber escrever’ palavras com ‘s’, ‘z’, ‘ç’. Dizia que essa sempre foi sua dificuldade na infância e que ainda permanece na sua vida adulta. Comprovadamente pôde-se constatar, pelo número elevado de ocorrências de desvios por emprego de letras concorrentes, que a decisão em escolher uma ou outra letra possível de ser grafada causava-lhe confusão e houve até um caso em que grafou de duas formas diferentes um mesmo vocábulo (*preguisoso/ priguisozo*). Isso evidencia uma atitude reflexiva diante da norma ortográfica.

Durante a entrevista não conseguiu expressar o que entendia sobre o que é ‘erro ortográfico’ e a explicação dada para os desvios que cometeu propositalmente foi que as letras substituídas possuíam o mesmo som e que não tinha muita certeza sobre qual seria correta.

Foi interessante ouvir sua explicação acerca do motivo por que escreveu *desobdiente*. Utilizou a expressão ‘b’ mudo para lembrar que outras palavras são escritas dessa forma. Eis o que proferiu:

(17) ((VC)) Porque a palavra com ‘b’ mudo muitas vezes tem som de palavra de ‘bi’, mas sendo ‘b’ mudo.

Os tipos de desvios que mais ocorreram em seus escritos dizem respeito ao emprego de letras concorrentes, inclusive foi utilizando outras letras possíveis para a escrita das palavras que conseguiu realizar 80% de desvios propositais. Indagado sobre o porquê do uso de determinada letra para a grafia em particular, sempre respondia:

(10) ((VC)) A mesma coisa, o mesmo som, aí não tem como a gente saber onde tá o certo ou o errado.

Acredita-se que o fato de esse sujeito não gostar de ler e só realizar leituras esporadicamente contribui para que não tenha familiaridade com palavras cuja grafia (com ‘s’, ‘c’, ‘ç’, ‘ss’) ainda causa as mesmas dúvidas da infância. Isso ficou claro quando declarou, na entrevista, que raramente lê, embora tenha marcado no roteiro de sondagem – anexo C – que lê *de vez em quando* 13 dos itens. Sabe-se que é quase

impossível sanar suas dúvidas por completo, mas acredita-se, como Morais (2000, p. 24), que (...) *a frequência com que uma palavra aparece no texto escrito é um fator determinante para um bom desempenho correto, mesmo em se tratando de línguas com alto índice de regularidades contextuais como é o caso do português*. Por isso, quanto mais leituras se fizer, tanto mais as palavras se tornarão frequentes e passíveis de ser usadas por aqueles que tiverem intimidade com elas.

A influência da fala ocupou o 2º lugar no número de ocorrências de desvios em todas as atividades realizadas e teve o respaldo de suas afirmações ao explicar que o mesmo som provocava a sua dúvida para escolher uma ou outra letra possível na grafia de determinada palavra.

Resumem-se os dados do sujeito S03.24.5ª da seguinte forma:

- Expressa verbalmente, à sua maneira, as causas para os desvios cometidos.
- Não apresenta diferença de categorias nos desvios cometidos em relação às encontradas nos textos infantis.
- A escrita com apoio na fala e a falta de leitura contínua foram detectadas como entraves para a sua escrita ortografia.

d. SO4.16.5ª (M.S.N.)

- **Produção Espontânea** – Houve igual número de ocorrências da categoria *apoio na fala* e de *troca de consoante surda/sonora* (33.3%). Nesta atividade, curiosamente, não houve registro de desvios com letras concorrentes.

Quadro 24. Exemplos de desvios na P. E. - suj. 04

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Alegri/ alegre; Olavi/ Olavinho	02	33.3
Troca de cons. surda/ sonora	Briquenta/ briguenta; atrabalhado/ atrapalhado	02	33.3
Supressão de letras	Bagoceiro/ bagunceiro	01	16.6
Uso generalizado	Bagoceiro/ bagunceiro	01	16.6
Total geral		06	99.8

- **Ditado** – Os desvios encontrados nesta atividade concentraram-se nas categorias *letras concorrentes* (45.4%), *apoio na fala e supressão de letras* (13.6%).

Quadro 25. Exemplos de desvios no Ditado - suj. 04

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Baxarel/ bacharel; presso/ preço	10	45.4
Apoio na fala	Pratiadas/ prateadas; bezoros/ besouros; desobidiente/ desobediente	07	31.8
Supressão de letras	_Orizonte/ horizonte; berijelas/ berinjas	03	13.6
Uso generalizado	Horelha/ orelha	01	4.5
Junção inadequada	Poronde/ por onde	01	4.5
Total geral		22	99.8

- **Transgressão proposital** – Quase na totalidade (94.4%), os desvios se concentraram na categoria *letras concorrentes*.

Quadro 26. Exemplos de desvios na T. P. - suj. 04

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Sidade/ cidade; extancieiro/ estancieiro; selvajens/ selvagens	34	94.4
Apoio na fala	Platiadas/ prateadas	01	2.7
Troca de surda/ sonora	Trugues/ truques	01	2,7
Total geral		36	99.8

- **História “Os três porquinhos”** – Os desvios se concentraram na categoria *apoio na fala* (50%).

Quadro 27. Exemplos de desvios na História -suj. 04

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Dí/ de; teseiro / terceiro; solpro/ soprou	03	50.0
Letras concorrentes	Teseiro/ terceiro; enbora / embora	02	33.3
Troca de surda/sonora	Veliz / feliz	01	16.6
Total geral		06	99.9

De acordo com os resultados da pesquisa de Morais (2001, p. 49), (...) *aquelas (crianças) que possuem melhor ortografia têm também conhecimentos elaborados num nível mais alto, mais explícito, sobre as regras e irregularidades da norma ortográfica do português.* Com base nos dados colhidos e expostos acima, pode-se afirmar que o sujeito S04.16.5^a tem um bom nível de conhecimentos das normas ortográficas, haja vista a quantidade de desvios cometidos na atividade de transgressão, envolvendo letras concorrentes (94.4%). Essa quantidade elevada aponta para um bom desempenho ortográfico do sujeito, porque a maioria das irregularidades da ortografia portuguesa diz respeito ao emprego de consoantes como ‘g’, ‘j’, ‘x’, ‘s’, ‘ç’ entre outras, cujo emprego adequado imprimirá sempre à memória uma sobrecarga de trabalho. Esse trabalho, com certeza, pode ser facilitado pelo contato com a língua escrita, através da leitura. Neste ponto, também, acredita-se, este aluno tem sido beneficiado pelo convívio que já tem com material impresso de leitura (lê, de vez em quando, 13 dos itens constantes do roteiro de sondagem- anexo C).

Sobre as motivações que o conduziram à escrita com transgressão citam-se dois exemplos, seguidos dos respectivos depoimentos. Ex: para escrever *ferraduras* como *feraduras*, explicou que usando dois ‘rr’ o som fica mais forte e, para escrever *pagol*, disse que, muitas vezes, o ‘l’ tem som de ‘u’.

Eis os seus comentários:

(18) ((VC))... assim com dois ‘rr’ a palavra se torna até mais forte, então eu coloquei os dois ‘rr’ (no ditado), porque eu achava que era o correto. (grifo nosso)

(19) ((VC)) Porque muitas vezes o 'l' no final da palavra ou até mesmo no meio, no começo, ela tem o som de /u /. (sic)

Resumindo os dados do S04.16.5^a, obtém-se o seguinte:

- Consegue verbalizar os conhecimentos que tem sobre as normas ortográficas.
- Apresentou categorias de desvios que também foram encontradas em textos infantis.
- Sua frequência de leitura possibilita um bom desempenho ortográfico.

e. S05.44.5^a (R.X.O.)

- **Produção Espontânea** – Nesta atividade, houve igual número de ocorrências (21.4%) nas categorias *letras concorrentes e junção inadequada*.

Quadro 28. Exemplos de desvios na P. E. – suj.05

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Micinto/ me sinto; ingrinorase/ ignorasse; concegle/consegue;	03	21.4
Junção inadequada	Aminha/ a minha; micinto/ me sinto; aler/ a ler	03	21.4
Apoio na fala	Micinto/ me sinto; que(é)/ quer	02	14.2
Uso generalizado	Consegle/ consegue, enferiou/ inferior	02	14.2
Segmentação imprópria	A te/ até; a gora/ agora	02	14.2
Supressão de letras	Apre dedo/ aprendendo	01	7.1
Acréscimo de letras	Ingrinorase	01	7.1
Total		14	99.6

- **Ditado** – As duas categorias predominantes foram *letras concorrentes* (60%) e *apoio na fala* (32%).

Quadro 29. Exemplos de desvios no Ditado – suj. 05

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	famozo/ famoso; animau/ animal; presso/ preço	15	60

Apoio na fala	Platiada/prateada; truqui/ truque; robar(ô)/ roubar	08	32
Acréscimo	manhão/ manhã	01	0.4
Outros	Semplhe/ sempre	01	0.4
Total		25	100

• **Transgressão proposital** – *Letras concorrentes* (44.4%) e *segmentação imprópria* (22.2%) possibilitaram a maior ocorrência de desvios.

Quadro 30. Exemplos de desvios na T. P. – suj. 05

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Cela/ sela; ezagerado/ exagerado	04	44.4
Segmentação imprópria	A bacaxi/ abacaxi; das obidiensa/ desobediência	02	22.2
Apoio na fala	Das obidiensa/ desobediência	01	11.1
Troca de surda/ sonora	Cosado/ gozado	01	11.1
Outros	Plhatiada/ prateada	01	11.1
Total		09	99.9

• **História “Os Três porquinhos”** – Nas poucas ocorrências de desvios, a categoria *letras concorrentes* prevaleceu (40%).

Quadro 31. Exemplos de desvios na História – suj. 05

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Preguisozo/ preguiçoso; derubou/ derrubou	02	40%
Inversão de letras	Partico/ prático	01	20%
Junção inadequada	Comedo/ com medo;	01	20%
Outros	Platico/ Prático	01	20%
Total		05	100

Além de ter sido proibida pelo pai de frequentar a escola durante toda a infância e adolescência, também foi impedida pelo esposo, por algum tempo na fase adulta, de iniciar seus estudos.

Tendo começado, portanto, a estudar aos 41 anos de idade, na EJA, seu desenvolvimento na alfabetização pode ser considerado satisfatório, inclusive ter-se

alfabetizado é motivo de muito orgulho para ela. De acordo com seu próprio depoimento abaixo, melhorou muito desde que aprendeu a ler e a escrever:

(20) ((VC)) ... para escrever tem muitas coisas que eu não escrevo correto ainda não, mas a :: mas :: apesar de antes, eu já escrevo bem melhor do que :: porque eu não escrevia nada, nada, nada. Lia alguma coisa, mas não sabia o significado da coisa.

Na sua Produção Espontânea, testemunha algo que revela o quanto o aprendizado da leitura lhe fazia falta e, na entrevista, menciona a vergonha que sente por escrever ‘errado’:

... eu agora não micinto mais tão enfeio as outos pessoa porque quando agente não sabe ler e (é) como se as pessoa ingrinorasse a gente porque tudo que a gente que(quer) tem que pedir para outro. (Frase retirada do seu relato na Produção Espontânea)

(21) ((VC)) Aí ela me dá uma ficha, eu escrevo aquilo ali tudo errado. Mesmo eu sabendo fazer aquele serviço, mas eu não sei preencher uma ficha, eu morro de vergonha!

Ao conversar com esse sujeito, percebe-se o seu entusiasmo pelos estudos e sua vontade de aprender, apesar de ter vergonha de escrever porque acha que escreve muito errado. Um aspecto contraditório ao seu gosto pelo estudo e pela leitura é a infreqüência na leitura, pois não costuma ler diariamente e, dos itens que lê *de vez em quando*, apenas dois (revista em geral e bíblia) têm textos passíveis de ser lidos sempre e em qualquer momento, enquanto os outros quatro itens, marcados nessa mesma opção, constituem textos para ser lidos esporadicamente (cartazes, panfletos, contas e receitas de comidas). Os demais itens *nunca* são lidos, embora tenha oportunidade para ler, como é o caso dos livros didáticos.

Na atividade *Produção Espontânea*, os desvios ortográficos concentraram-se igualmente nas categorias *apoio na fala*, *letras concorrentes* e *junção inadequada* (21,4%). No Ditado, 60% dos desvios ocorreram por uso de letras concorrentes e 32% com apoio na fala. Esses dados confirmam o seu depoimento a seguir acerca de suas dificuldades:

(22) ((VC)) As dificuldades que eu tenho mais na escrita é quando eu troco as letras, o ‘z’ com o ‘s’, o ‘c’ com o ‘s’...

Quanto aos desvios propositais, quase não houve, pois o sujeito limitou-se a copiar o texto da mesma forma que o realizou no ditado. Na atividade *Ditado*, cometeu 25 desvios no total, enquanto na *Transgressão* cometeu apenas 08. Indagado sobre o fato de ter-se limitado a copiar o texto ditado, respondeu da seguinte forma:

(23) ((VC)) Porque eu não tinha certeza das palavras, né, qual era o certo nem qual era o errado.

No registro da história *Os três porquinhos*, o uso de *letras concorrentes* atingiu o percentual de 40%. Os outros 60% dividiram-se igualmente nas categorias *inversão de letras*, *junção inadequada* e *outros*. Percebe-se, por esses dados, que *letras concorrentes* e *junção inadequada* são mais recorrentes nas produções espontâneas desse sujeito.

Assim sendo, conclui-se que o desempenho ortográfico desse sujeito é satisfatório, tendo em vista o retardamento de sua alfabetização e não ser contínua a sua exposição a leituras.

Causou estranheza o fato de que esse sujeito, nos diversos momentos em que escreveu algumas palavras que requeriam uma consoante seguida de um 'r' (prateada, Prático, sempre etc.) trocou o 'r' pela líquida 'l' ou pelo grupo 'lh' (platiada, Platico, simplhe etc.). Indagado sobre isso, não soube dar uma razão.

Resumo dos dados do sujeito S05.44.5^a:

- Não consegue verbalizar conhecimentos acerca das normas ortográficas.
- Apresentou casos de troca da letra 'r,' em sílaba complexa, pela letra 'l' ou pelo dígrafo 'lh'.
- Não possui uma frequência de leitura que lhe possibilite um melhor desempenho na ortografia.

f. S06.41.6^a (F.R.G.O.)

- **Produção Espontânea** – Houve igual porcentagem de ocorrência (44.4%) nas categorias *letras concorrentes e apoio na fala*.

Quadro 32. Exemplos de desvios na P. E. – suj. 06

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Corrigir/ corrigir; resolver/ resolver	04	44.4
Apoio na fala	Marileni/ Marilene; qui/ que; mim/ me; pessouas/ pessoas	04	44.4
Uso generalizado	Hontem/ ontem	01	11.1
Total		09	99.9

- **Ditado** – Em igual porcentagem (25%), as categorias *letras concorrentes e apoio na fala* superaram as demais.

Quadro 33. Exemplos de desvios no Ditado – suj. 06

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Canpos/ campos; chineza/ chinesa	05	25
Apoio na fala	Sempri/ sempre; izagerado/ exagerado	05	25
Outros	Naha/manhã; abaixis/ abacaxis	04	20
Uso generalizado	Enveja/ inveja; dereção/ direção	04	20
Supressão de letras	Níguem/ ninguém	01	05
Junção inadequada	Poronde/ por onde	01	05
Total		20	100

- **Transgressão proposital** – *Letras concorrentes* (81.2%) foi a categoria que mais favoreceu desvios propositais.

Quadro 34. Exemplos de desvios na T.P. - suj. 06

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Céu/ seu; talves/ talvez	13	81.2
Apoio na fala	Au/ ao; orizonte/ horizonte	02	12.5
Junção inadequada	Porronda/ por onde	01	6.2
Total		16	99.9

- **História “Os três porquinhos”** – Houve igual porcentagem (41.1%) na ocorrência das categorias *apoio na fala e letras concorrentes*.

Quadro 35. Exemplos de desvios na História - suj. 06

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Veiz/ vez; assopra(á)/ assoprar; calderão/ caldeirão	07	41,1%
Letras concorrentes	Fiseram/ fizeram; subil/ subiu	07	41,1%
Uso generalizado	Apareceu/ apareceu; abrio/ abriu; paul/ pau	03	17,6%
Total		17	99,8%

Nas quatro atividades, o uso de *letras concorrentes* foi o desvio predominante, seguido da categoria *apoio na fala*, sendo que, na última atividade, relato da história *Os três porquinhos*, houve igual porcentagem de desvios (41.4%) nessas duas categorias.

O uso *generalizado de letras* ocorreu em três das quatro atividades, inclusive causando surpresa o emprego generalizado do dígrafo ‘sc’ na palavra *apareceu*, visto que o emprego desse dígrafo não é tão comum.

Sobre as dificuldades que enfrenta na escrita, esse sujeito afirmou veementemente que não sabia escrever ‘direito’ porque esquece de escrever muitas letras. Eis o seu depoimento:

(24) ((VC)) É::é... dificuldades...? Assim... eu escrevo, penso que estou escrevendo a palavra certa, quando eu vou ler, a palavra está completamente errada, faltando um bocado de letra...

Pesquisadora: Como é que você percebe que está faltando letra? Você mesmo percebe ou outra pessoa lhe diz?

(25) ((VC)) Não, quando as pessoas vão ler, outras pessoas vão ler, aí falam pra mim que está faltando alguma letra.

Pesquisadora: Quando você lê, percebe que falta?

(26) ((VC)) Pois é, percebo também que falta uma letra.

Pesquisadora: Que tipo de erro você acha que comete na sua escrita?

(27) ((VC)) Quando falta as letras, né, na palavra. Eu sinto dificuldade quando vou escrever a palavra, porque eu sinto que eu troco as letras. Por exemplo, a palavra ‘tem’ eu tenho dúvida se é com ‘m’ ou ‘n’.

Realmente, em seus escritos, muitas palavras foram escritas até a metade, outras faltavam sílabas no início, meio ou no fim como nos seguintes casos: *naha/manhã*, *apra/ aproveita*, *abaixis/ abacaxis*, *gen/ gente*, *er/ era*, *prepa/ preparado*.

Além desse aspecto, convém mencionar a sua insegurança na escrita de algumas palavras, haja vista grafias diferentes para uma mesma palavra durante o registro da história *Os três porquinhos*, como por exemplo: *Êitor/ Ehtor / Ehtor; construiu/ comstruil/ construil* (embora tenha escrito corretamente *subiu, conseguiu e a própria palavra construiu*); *três/ trêis; fez/ feiz* (2 vezes). Levando-se em conta as particularidades da língua portuguesa, percebe-se que este sujeito reflete sobre aspectos do sistema alfabético, já vistos ao longo de sua vida estudantil (emprego do ‘h’ mesmo não sendo pronunciado, ‘l’, quando se pronuncia /u/ etc.) e, no momento em que está escrevendo, testa as diversas possibilidades de escrita, resultando num texto repleto de palavras grafadas de diversas maneiras. A insegurança que ele demonstra, na verdade, é causada exatamente por saber que há outras possibilidades de realização gráfica para aquela palavra e por não ter certeza de qual será a convencional, ou seja, a permitida pela norma ortográfica. Percebe-se a sua insegurança, também, no contexto em que uma e outra letra deve ser empregada, resultando, portanto, nas tantas dúvidas que lhe ocorrem. Tal realidade foi confirmada pelo próprio sujeito durante a entrevista, conforme registro abaixo:

Pesquisadora: Na frase *em direção ao horizonte* o ‘ao’ você escreveu /a-o /, no *ditado*, e, *errando de propósito*, você escreveu com ‘u’. Como você explica?

(28) ((VC)) Eu explico o seguinte: porque ‘ao’ eu tenho dúvida, sabe, na palavra ‘ao’, se é com a letra ‘l’ ou ‘o’ ou ‘u’. É essa a minha dúvida.

Pesquisadora: Na história dos *três porquinhos* você escreveu a palavra ‘vez’, colocou um ‘i’, apagou e depois tornou a escrever a letra ‘i’. Você pode explicar que dúvida você teve?

(29) ((VC)) A dúvida de colocar... se eu colocava o ‘i’ ou não, porque na palavra que fala, eu tinha dúvida que falava só /vez/, né, que não tinha o ‘i’, aí peguei e coloquei o ‘i’, apaguei e coloquei novamente, só pela dúvida. Foi isso. A palavra ‘construiu’ eu coloquei aqui em cima, né, construiu com ‘u’ e embaixo com ‘l’. Aí, essa embaixo eu coloquei pensando que ela seria a certa, com ‘l’. E essa aqui do ‘preguiçoso’, coloquei o ‘s’ em dúvida que seria o ‘ç’, né, ‘preguiçoso’ e no final o ‘z’.

Analisando esse aspecto à luz do seu gosto e frequência de leitura (gosta de ler, mas não costuma ler pelo fato de a vista não estar muito boa), pode-se dizer que, havendo um trabalho sistemático que o motive para a leitura constante e dele requeira essa atividade de forma contínua, tal dificuldade pode ser diminuída e, paulatinamente, resolvida. Além disso, um trabalho significativo, sistemático e produtivo, envolvendo as normas ortográficas, possibilitará uma consolidação no emprego adequado das letras que lhe causam dúvidas, exceção feita aos casos de irregularidades, para cuja solução deve-se recorrer aos dicionários, livros ou a pessoas que possam ajudá-lo.

Quanto ao seu conhecimento sobre erro ortográfico, afirmou que não sabia o que era, mas respondeu que é muito importante a pessoa escrever sem erros.

Eis o resumo dos dados do sujeito S06.41.6^a:

- Consegue verbalizar, à sua maneira, os conhecimentos que tem acerca de normas ortográficas.
- Não apresentou categorias diferentes das encontradas em textos infantis.
- As razões apresentadas para os desvios cometidos sempre se referiram à pronúncia, e sua infrequência na leitura não favorece um bom avanço no domínio da escrita ortográfica.

g. S07.24.6^a (F.C.D.)

- **Produção Espontânea** – Houve predominância da categoria *apoio na fala* (33.3 %) nesta atividade.

Quadro 36. Exemplos de desvios na P. E. - suj. 07

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Trabalhado(ô)/ trabalhador; sobri/ sobrinho	03	37.5
Troca de surda/sonora	Brigalhão/ brincalhão; prequisosa/ preguiçosa	02	25.0

Letras concorrentes	Prequisoso/ preguiçoso	01	12.5
Uso generalizado	Em credolo/ incrédulo	01	12.5
Supressão de letras	Brigalhã o/ brincalhão	01	12.5
Total		08	100

• **Ditado** – *Letras concorrentes e acréscimo de letras* obtiveram o mesmo percentual (20.9%) e superaram as demais categorias em que houve desvios nesta atividade.

Quadro 37. Exemplos de desvios no Ditado - suj. 07

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Cipatico/ simpático; premsso/ preço	09	20.9
Acréscimo de letras	Baxaren ho / bacharel; passein ha / passeia	09	20.9
Supressão de letras	Og ulho/ orgulho; fazed as / fazendas	07	16.2
Apoio na fala	Maxix is / maxixes; dais/ das; ferradur ais / ferraduras	06	13.9
Outros	Pou quis/ truques; colheser/ conhece	04	9.3
Uso generalizado	Em veja/ inveja; desombedente/ desobediente	02	4.6
Junção inadequada	Porrode/ por onde; an iguim/ a ninguém	02	4.6
Segmentação imprópria	Em veja/ inveja; a proveita/ aproveita	02	4.6
Troca de surda/ sonora	Ziquiza qu en ha / ziguezagueia	01	2.3
Inversão de letras	* Dot as/ todas	01	2.3
Total		43	99.6

*Acredita-se que pode ser um caso de troca de surda por sonora, mas preferiu-se a tipologia inversão de letras.

Transgressão proposital – Apesar de ter havido pouca produção de desvios propositais, *letras concorrentes* recebeu a maior porcentagem de desvios (57.1%).

Quadro 38. Exemplos de desvios na T.P. - suj. 07

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Senpre/ sempre; siquizaquenha/ ziguezagueia	04	57.1
Acréscimo de letras	Termei/ teme; desombemdente/ desobediente	02	28.5
Apoio na fala	Truquis/ truques	01	14.2
Total		07	99.8

- **História “Os três porquinhos”** – Nesta atividade, a categoria *apoio na fala* atingiu o maior percentual (27.7%).

Quadro 39. Exemplos de desvios na História - suj. 07

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Deriba(á)/ derribar; deito(ô)/ deitou; porquios/ porquinhos; tia/ tinha	10	27.7
Acréscimo de letras	Em pregor/ emprego; souprou/ soprou	06	16.6
Supressão de letras	Domiu/ dormiu; avores/ árvores	06	16.6
Letras concorrentes	Resouveu/ resolveu; deporzito/ depósito	05	13.8
Troca de surdas/ sonoras	Balha/ palha; palho/ banho; necocia/ negociar; sobrou/ soprou	04	11.1
Segmentação imprópria	Em pregor/ emprego; em controu/ encontrou	04	11.1
Junção inadequada	Nassua/ na sua	01	2.7
Uso generalizado	Emteligente/ inteligente	01	2.7
Total		36	99.5

Com base nos dados acima, pode-se perceber que as categorias *letras concorrentes e apoio na fala* favoreceram a ocorrência de desvios em todas as atividades, porém alguns aspectos merecem destaque na análise dos dados desse sujeito:

➤ Utilizou o dígrafo ‘nh’ excessivamente, e as letras ‘m’ e ‘n’ de forma não-convencional. Ex.: *baxarenho/ bacharel; passeinha/ passeia; premso/ preço; injagerado/ exagerado* (todas no ditado). Todavia, quando lhe foi pedido para ler as palavras escritas com o acréscimo de ‘nh’, leu normalmente, como se não reconhecesse a pronúncia desse dígrafo. Repetiu duas vezes *bacharel*, mesmo estando escrito *baxarenho*.

➤ Trocou a letra ‘n’ pela letra ‘r’ nas palavras *fonte e gente* (ditado), embora tenha reconhecido a troca no momento da entrevista e se autocorrigiu, mas não soube explicar o porquê da troca.

➤ Confundiu-se no emprego dos dígrafos ‘nh’ e ‘lh’. Ex.: escreveu *palho* para a palavra *banho* (história *os três porquinhos*) e *colhese* para *conhece* (ditado).

➤ Leu normalmente a palavra *horizonte* (ditado), apesar de estar escrita sem as letras ‘h’ e ‘n’ (*orizote*) e mesmo tendo reconhecido que a palavra não continha todas as letras convencionais. Ele se referia à letra ‘n’ e não à letra ‘h’. Eis o seu depoimento:

Pesquisadora: Como é (lida) esta palavra? Leia pra mim, por favor!
(30) ((VC)) Horizonte.

Pesquisadora: Você acha que ela está escrita com todas as letras que são necessárias?
(31) ((VC)) Não. Está faltando o ‘n’.

Pesquisadora: Como a gente lê sem o ‘n’?
(32) ((VC)) Horizonte.

Pesquisadora: Sem o ‘n’?
(33) ((VC)) Sim.

Vê-se, com isso, que ele não faz distinção, na leitura, entre as palavras escritas com marca de nasalização ou não.

Quanto ao ‘erro’ ortográfico, considera que ocorre quando não se acentuam as palavras e indagado sobre dificuldades que ele enfrenta para escrever, disse que não as tem. Porém, quando indagado novamente, afirmou que troca o ‘s’ pelo ‘c’, conforme se lê no seguinte trecho transcrito da entrevista:

(34) ((VC)) É que muitas vezes a gente tá escrevendo e me esqueço de colocar os acentos e muitas vezes também o erro ortográfico é que sempre quando vou escrever com ‘s’, eu coloco ‘c’, quando vou escrever com ‘c’, eu coloco ‘s’, aí fica um pouco dificultoso na minha mente.

Com relação aos desvios cometidos propositalmente, o sujeito S07.24.6^a produziu apenas sete e limitou-se a copiar, na sua quase totalidade, o texto ditado, da forma como o realizara. A princípio pensou-se que essa dificuldade ocorreu porque ele não conseguiu reconstituir o texto a partir de sua própria leitura, mas como explicar o fato de ter lido perfeitamente a primeira frase do texto e até se autocorrigiu, durante a entrevista? É o que se observa no trecho a seguir:

Pesquisadora: Eu gostaria que você relesse a primeira frase do ditado que eu passei para vocês na sala de aula.

((Ele havia escrito: *Baxarenho é um famoso cavalo de minha cidade.*))

(35) ((VC)) Bacharel é um famoso cavalo de minha cidade.

Pesquisadora: Ok. Você observou que, na palavra ‘bacharel’, como você escreveu, você terminou a palavra escrevendo ‘r-e-n-h-o’. Você continua achando que essa forma possibilita ler ‘bacharel’?

(36) ((VC)) Sim.

Pesquisadora: Você pode ler a segunda frase?

((Ele havia escrito: *Sempre **passinha** com ferraduras prateadas e uma sala chinesa.*))

(37) ((VC)) Sempre passeia com uma ferradura prateada e uma sala / eh:: botei foi errado...

Quando se autocorrigiu, o fez com relação à palavra ‘sela’, pois havia escrito ‘sala’, mas não lhe causou problema o acréscimo do ‘nh’ nas duas palavras destacadas.

Escolheram-se as duas primeiras frases do ditado porque elas continham o caso de acréscimo do ‘nh’. Como ele utilizou tal dígrafo desnecessariamente em mais duas palavras (*tenhe/ tem, ziquizaquenha/ ziguezagueia*), deixou de usar corretamente em cinco ocasiões (*sobri/ sobrinho, porquios/ porquinhos, balho/ banho, camianda/ caminhada, tia/ tinha*) e acertou em apenas três palavras (*minha, geintinhos/ jeitinhos, manhã*), era importante averiguar como realizaria a leitura de tais palavras a fim de se chegar a uma razão para tal fenômeno. Na verdade, ficou patente que tal sujeito não tinha consciência de que aquela forma apresentava qualquer problema.

Ao ler as palavras *gente e fonte* reconheceu que não deveria ter colocado ‘r’, que havia trocado e afirmou que era com ‘n’. Indagado, ainda, sobre os demais desvios, que não os propositais, ele disse não haver nenhum problema com as palavras.

Com relação ao seu hábito e frequência de leitura ele afirmou que gosta de ler, mas, pelos itens assinalados no roteiro de sondagem, ficou claro que ele não tem o costume de ler, haja vista não ler nenhum dos itens *diariamente* e *lê, de vez em quando*, apenas sete dos itens (livro didático, bíblia, contos, instruções em caixa eletrônico, cartas, nomes de ruas e letreiros de ônibus). Suas idéias acerca da leitura, na entrevista, pareceram automatizadas, pois contrastaram com suas respostas no roteiro de sondagem, o que leva a crer que, se não for assim, na verdade ele não segue as boas

orientações que afirmou receber de seus professores e não revelou por quê. Eis o seu depoimento:

Pesquisadora: Você acha que a leitura auxilia na escrita?

(38) ((VC)) Bastante, porque quanto mais você lê, mais com... mais você adquire conhecimento, mais você::eh:: tem facilidade de se expressar bem... tem facilidade de falar... eh...ao público...eh... tem facilidade de escrever melhor... você tem segurança no que você está fazendo. Por isso é bom a gente... você ler muito, porque isso é uma das coisas que muitos professores...eh... pessoas tem nos indicado, que quanto mais você lê, mais você aprimoria ((sic)) conhecimento, mais você alcança mais confiança, você pega mais vontade, é:: é:: passa mais a ter mais prazer de ler livros, ler revistas, ler jornais, livros e etc.

Embora não tendo apresentado nenhuma justificativa para sua infreqüência na leitura, a hipótese de que ele não tenha acesso a livros, jornais ou revistas, material de leitura referidos no depoimento anterior não procederia, visto que a escola onde estuda dispõe de rico material de leitura, incluindo livros paradidáticos, revistas em geral, e recebe, diariamente, seis exemplares do jornal *O Povo*, os quais podem ser usados por toda a comunidade escolar, via empréstimo na biblioteca.

Pode-se resumir desta forma a análise empreendida:

- O sujeito S07.24.6^a não consegue expressar verbalmente conhecimentos adquiridos acerca da norma ortográfica.
- O sujeito apresentou categorias iguais às encontradas nos textos infantis, mas foram detectadas particularidades referentes ao emprego do dígrafo 'nh' e das marcas de nasalização 'm' e 'n'.
- A infreqüência de leitura por parte desse sujeito favorece a produção de desvios, inclusive naqueles em que ele se apóia na fala.

h. S08.29.6^a (F.S.)

- **Produção Espontânea**
 - Não houve ocorrência de desvios nesta atividade

- **Ditado** – Nesta atividade, curiosamente, a maior porcentagem recaiu sobre a categoria *outros* (45.8%) por se tratar de desvios que não tinham uma explicação aparente.

Quadro 40. Exemplos de desvios no Ditado - suj. 08

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Outros	Pel <u>u</u> us/ pelos; ori <u>i</u> zote/ horizonte; at u <u>v</u> eze/talvez; abacaxi <u>i</u> s/ abacaxis	11	45.8
Letras concorrentes	Dezabidente/ desobediente; cipat <u>i</u> co/ simpático	07	29.1
Apoio na fala	Prati <u>a</u> das/ prateadas; coneci/ conhece; ba ix <u>a</u> reu/ bacharel	03	12.5
Junção inadequada	A gente/ a gente; an inegue/ a ninguém	02	8.3
Supressão de letras	O gulo/ orgulho	01	4.1
Total		24	99.8

- **Transgressão proposital** – *Letras concorrentes* alcançou o maior percentual de desvios nesta atividade (50%).

Quadro 41. Exemplos de desvios na T. P. - suj. 08

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Ba <u>i</u> ch <u>a</u> reu/ bacharel; pasa/ passa ; abacachi <u>i</u> s/ abacaxis	03	50.0
Apoio na fala	Ba ix <u>a</u> reu/ bacharel; di/de	02	33.3
Outros	Ferr acharas/ ferraduras	01	16.6
Total		06	99.9

- **História “Os três porquinhos”** –A predominância de desvios ocorreu na categoria *apoio na fala* (71.4%).

Quadro 42. Exemplos de desvios na História -suj. 08

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Ve ze/ vez; fe ize/ fez; sou pro/ soprou; loub o/ lobo; Etou / Heitor	05	71.4
Supressão de letras	Con trui/ construiu	01	14.2
Inversão de letras	Cau i/ caiu	01	14.2
Total		07	99.8

Analisando o dado inicial referente à Produção Espontânea de que não houve ocorrência de desvios, cabe refletir sobre os seguintes aspectos:

➤ O sujeito escolheu o 1º tema sugerido (anexo A) para elaborar uma lista apresentando os familiares e lhes dando uma qualidade. As qualidades usadas resumiram-se em três (lindo, bonito e estudioso) , variando apenas na concordância, conforme se tratasse de pessoas do sexo masculino ou feminino. Se a escolha do tema tivesse recaído sobre um texto linear, composto por orações completas, teria havido alguma ocorrência de desvios?

➤ As palavras escolhidas pelo sujeito favoreceram-lhe uma escrita dentro das normas ortográficas por já ter o domínio de sua grafia?

➤ O tempo que teve para registro contribuiu para que lesse e relesse o que havia escrito, visto que preferiu fazer uma lista pequena ?

Indagado sobre a atividade realizada, o sujeito limitou-se a responder que não queria mais fazer e, inclusive, como havia escrito primeiro a lápis, apagou três outros nomes da lista, dizendo que estava bom daquele tamanho. Não quis comentar sobre o que escrevera.

Ao se pronunciar na entrevista, manifestou-se laconicamente, limitando-se a responder, na maioria das vezes, com apenas uma palavra, conforme se observa no trecho a seguir:

Pesquisadora: Você gosta de ler?
(39) ((VC)) Pouco.

Pesquisadora: Não costuma ler muito?
(40) ((VC)) Não.

Pesquisadora: Você acha que a leitura pode melhorar a forma de escrever?
(41) ((VC)) Pode.

(...) Pesquisadora: A palavra 'passa' você escreveu com dois 's' e, errando de propósito, você escreveu só com um 's'. Você sabe explicar por que você fez assim?
(42) ((VC)) Não sei explicar.

Pesquisadora: O vocábulo 'de' você escreveu no ditado com 'e' e na transgressão você fez com 'i'. Você sabe explicar?
(43) ((VC)) Não sei.

Dessa forma, depreende-se que o sujeito não quis se pronunciar a respeito do que fizera, embora na conversa informal, antes de gravar a entrevista, se mostrasse acessível e se comportasse como se estivesse bastante à vontade.

Como se pode observar no seu depoimento, não gosta de ler e, portanto, não costuma ler. De acordo com os dados obtidos no roteiro de sondagem (cf. quadro 08), lê *diariamente* apenas 01 dos itens (livro didático) e *nunca* lê 07 deles. Marcou 12 itens que lê *de vez em quando* e confessou que o faz raramente.

Apesar de não saber dizer o que é um erro ortográfico, respondeu que acha importante a pessoa escrever sem erros e, indagado acerca de suas dificuldades na escrita, respondeu:

(44) ((VC)) É nas palavras com ‘rr’, ‘ss’, ‘nh’...

Pesquisadora: Como você faz para tirar a dúvida e escrever?

(45) ((VC)) Eu faço várias vezes, mas não dá certo.

Pesquisadora: (...) na palavra ‘bacharel’ você escreveu ‘x’ no ditado e, errando de propósito, escreveu com ‘ch’. Você tem uma explicação?

(46) ((VC)) Porque eu achava que era com ‘ch’.

Durante todas as atividades de escrita, manifestou certo incômodo e sempre escondia o que estava escrevendo. Desculpava-se, dizendo que queria terminar logo para poder ir embora. Notou-se que, de fato, sentia dificuldades para escrever e envergonhava-se por isso. Comprovam-se as suas dificuldades pela porcentagem elevada de desvios para os quais não se tinha uma explicação aparente que pudesse enquadrá-los nas categorias já detectadas. Foram listados, por conseguinte, na categoria *outros* (45.8%). No âmbito das conjecturas, pode-se dizer que houve em tais desvios (cf. quadro 41):

- Duplicação de vogais e consoantes, em virtude de uma ênfase dada na hora do ditado, a fim de que a turma compreendesse melhor. (Ex.: *abacaxiis*- a pesquisadora enfatizava a pronúncia da sílaba final para

deixar claro que era no plural). Tal suposição, porém, não valeria para justificar a grafia de *oriizote e maxxises*.

- Troca na posição da(s) letra(s) e até de sílabas, como por exemplo, *aninegue* para escrever *a ninguém*; *atuveze* seria a grafia para *talveze*, a exemplo de *feize* usada para *fez* e *veze* usada para *vez*.
- Dificuldade para distinguir consoantes bilabiais, embora só tenha ocorrido um caso: *mirigeras* para escrever o que entendera de *berinjelas*.
- União de dois termos, produzida por um processo fonológico denominado apócope ou sândi (Dubois, 1973), fenômeno proveniente do hábito de tratar certas palavras da frase como se fizessem parte da palavra que precede. Isso é o que pode ter motivado a grafia, por exemplo de *peluus* no lugar de *pelos* na expressão *pelos campos*, o que não constitui um desvio de *junção inadequada* apenas, visto que, embora sincronicamente não se tenha mais o artigo *os* separado da preposição *per*, é comum encontrar grafado *pelo os* em produções escritas de pessoas letradas e com nível elevado de escolaridade. Não deve causar, então, estranheza a grafia de *peluus*, podendo ser considerado, portanto, um desvio de *junção inadequada* motivada pela escrita com *apoio na fala*.

Em alguns momentos, S08.29.6ª compartilhou que havia escrito errado, porque estavam faltando letras, mas não sabia qual era e resumia tudo, dizendo que não sabia escrever.

De um modo geral e, pautando-se pelo que tal sujeito afirmou na entrevista, não soube dar as razões para as grafias não-convencionais produzidas nas atividades realizadas. Inclusive, na Transgressão Proposital, limitou-se a copiar o texto da mesma forma que o registrara no ditado, cometendo 06 desvios, um deles resultou numa outra palavra totalmente diferente e desconhecida na língua portuguesa: *ferracharas* para *ferraduras*.

Em resumo, tem-se para o sujeito S08.29.6ª:

- Não consegue explicitar verbalmente as normas ortográficas
- Apesar de ter produzido uma considerável porcentagem de desvios, arrolados na categoria *outros* (45.8%), não chegou a constituir categorias diferentes das encontradas nos textos infantis.
- O *apoio na fala* atingiu um elevado percentual na 4ª atividade (71.4%), porém, *letras concorrentes* favoreceram um maior percentual no contexto de todas as atividades. A esporadicidade de leituras na sua vida foi referendada pelo seu próprio depoimento na entrevista, o que leva a concluir que este é um fator a ser considerado no seu desempenho ortográfico.

i. S09.37.6ª (L.M.S.)

- **Produção Espontânea**

- Não houve ocorrência de desvios nesta atividade

- **Ditado** – *Letras concorrentes* obteve o maior percentual (40%) de desvios

nesta atividade.

Quadro 43. Exemplos de desvios no Ditado - suj. 09

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Paseia/ passeio; talvez/ talvez; en/ em; pasesa/ pareça	10	41
Apoio na fala	Maxixis/ maxixes; isagerado/ exagerado	06	25
Supressão de letras	_Orizonte/ horizonte; ningem/ ninguém	03	12.5
Uso generalizado	Pagol/ pagou; al/ ao	02	8.3
Junção inadequada	Conferaduras/ com ferraduras; poronde/ por onde	02	8.3
Segmentação imprópria	A proveita/ aproveita	01	4.1
Total		24	99.2

- **Transgressão proposital** – Houve igual porcentagem (50%) de desvios

nas categorias *apoio na fala e letras concorrentes*.

Quadro 44. Exemplos de desvios na T. P. - suj. 09

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Cidadi/ cidade	01	33.3
Letras concorrentes	Animau/ animal	01	33.3
*Segmentação	con feraduras/ Conferaduras	01	33.3
Total		03	99.9

* Neste caso, não se pode chamar *segmentação inadequada*, pois o sujeito achou que, ao segmentar *conferaduras* na Transgressão Proposital, estava cometendo desvio.

• **História “Os três porquinhos”** - Também nesta atividade, houve igual porcentagem de desvios (44.4%) nas categorias *letras concorrentes e apoio na fala*.

Quadro 45. Exemplos de desvios na História -suj. 09

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Sicero/ Cícero; xaminer/ chaminé	04	44.4
Apoio na fala	Feis/ fez; souprou/ soprou	04	44.4
Omissão	_Eitor	01	11.1
Total		09	99.9

Levando-se em conta que o sujeito S09.37.6^a se alfabetizou aos 20 anos, conforme depoimento na entrevista (cf. quadro 04), verifica-se um domínio satisfatório das normas ortográficas nas duas situações de produção espontânea: a 1^a atividade em que não cometeu nenhum desvio (escolheu o segundo tema - anexo A- e escreveu um bilhete para o professor) e a 4^a em que 09 desvios.

Na atividade Transgressão Proposital, limitou-se a copiar o texto conforme o registrara no ditado, realizando apenas 03 modificações (*cidadi/ cidade; animau/ animal; con feraduras/con feraduras*). Nesse último caso, desfez apenas a junção inadequada que realizara no ditado, sem, contudo, atinar para o uso da letra ‘n’ na preposição ‘com’ e apenas um ‘r’ quando deveriam ser dois ‘r’ em *ferraduras*. Somente quando lhe foi pedido para ler, durante a entrevista, reconheceu que faltava um ‘r’, conforme trecho abaixo:

Pesquisadora: (...) Tem algum problema na palavra ferradura?
 (47) ((VC)) (...) tem um problema sim. É, eu errei. Coloquei um ‘r’ quando era para colocar dois ‘r’.

Pesquisadora: Como você percebeu que tinha errado?
(48) ((VC)) (...) porque quando eu fui ler novamente é::é: eu vi que não dava para ler 'ferradura' (leu com R forte) dava para ler 'feradura' (leu vibrando o r).

Ainda sobre o emprego de dois 'r', somente reconheceu o equívoco na palavra 'direção'(escreveu com dois 'r'), quando lhe foi pedido para ler:

Pesquisadora: (...) a palavra 'direção' compare coma a palavra 'ferradura' quando você escreveu com apenas um 'r'. (...) você disse que a pronúncia deveria ser 'feradura' (com 'r' brando). E aqui, na palavra direção, você escreveu com dois 'r'. Qual seria a pronúncia?
(49) ((VC)) A pronúncia da palavra é 'dirreção' (com R forte) com dois 'r', eita!... Eu errei!

Mesmo tendo corrigido a pronúncia dessas duas palavras, ele não conseguiu dar razões para o emprego dos dois 'r', ou seja, ele não soube dizer em que situação se deve usar os dois 'r', como também disse não haver problemas com a palavra 'passeia', embora tenha escrito com apenas um 's'.

Merece destaque, na análise de seus dados, a explicação dada para a grafia da palavra pagou com 'l' no final:

Pesquisadora: Observe a palavra 'pagou' (...) você acha que tem que escrever assim ou ela poderia ser escrita de outra forma?
(50) ((VC)) É:: não sei se tá certo, mas eu acho que poderia ser escrito com... no final com a letra 'u'.

Pesquisadora:Por que você escolheu, então, o 'l' para escrever 'pagou'?'
(51) ((VC)) Eu não tinha certeza se era com 'u', se era com 'l'.

Pesquisadora: E você pode dar exemplo de outras palavras em que o 'l' tem o som de 'u'?'
(52) É:: a palavra 'gol'.

Apesar de esse ser um caso de regularidade morfológica passível de compreensão e não apenas de memorização, percebe-se, por esse relato, que o aprendiz reflete sobre as possibilidades de grafia na hora de escrever e procura, na memória, palavras de seu conhecimento que possuam som semelhante ao daquela para a qual lhe é requerida a grafia. Trata-se, portanto, do uso das estratégias mnemônicas que, segundo

Moreira (1999), *consistem em associar parte de uma estrutura fonológica a seqüências gráficas conhecidas.*

Ressalte-se, com isso, a importância da leitura, como já mencionado, para o abastecimento de palavras na memória, a fim de que o escritor a elas recorra em momentos propícios. Quanto a esse aspecto, leitura, o sujeito em análise gosta de ler e costuma ler sempre.

Unindo-se, portanto, estes dois recursos, frequência de leitura e ensino sistemático, reflexivo das relações regulares na ortografia portuguesa, é possível avançar no conhecimento e chegar, conseqüentemente, ao domínio das normas ortográficas. Apresentando-se ao aprendiz formas verbais flexionadas, através de textos escritos que favoreçam o seu uso funcionalmente, ser-lhe-ia possível associar tal forma verbal (*pagou*) a outras e não apenas a uma outra palavra qualquer (*gol*) somente por analogia fonética.

Resumindo, eis o que se pode dizer do sujeito S09.37.6^a:

- Na leitura, diferencia palavras escritas com desvios da norma daquelas escritas ortograficamente (*feraduras ≠ ferraduras*), contudo não consegue explicitar verbalmente a norma que rege a grafia apresentada.
- Nos seus escritos, não apresentou categorias diferentes das encontradas nos escritos infantis.
- *Letras concorrentes* concentrou a maior porcentagem (40%) de desvios no Ditado e , como a leitura é uma atividade que costuma realizar com prazer, apresenta-se como um indício motivador de seu bom desempenho ortográfico.

j. S10.40.6^a (M.I.D.S.)

- **Produção Espontânea** – Nesta atividade, houve apenas uma ocorrência de desvio na categoria *apoio na fala*.

Quadro 46. Exemplos de desvios na P. E. - suj. 10

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Tardi/ tarde	01	100
Total		01	100

- **Ditado** – As duas categorias que mais apresentaram desvios: *letras concorrentes* (45.4%) e *apoio na fala* (36.3%)

Quadro 47. Exemplos de desvios no Ditado- suj. 10

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Cela/ sela; gosado/ gozado; paressa/ pareça	05	45.4
Apoio na fala	Pratiadas/ prateadas; desobidiente/ desobediente	04	36.3
Segmentação imprópria	A bacaxis/ abacaxis	01	9.0
Junção inadequada	Agente/ a gente	01	9.0
Total		11	99.7

- **Transgressão proposital** – Nesta atividade, a maior porcentagem (75%) dos desvios ocorreram na categoria *letras concorrentes*.

Quadro 48. Exemplos de desvios na T. P. - suj. 10

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Paceia/ passeia; céu/ seu; geitinhos/ jeitinhos	06	75.0
Supressão de letras	mas/ mais	01	12.5
Acréscimo de letras	Ziguizagueira/ ziguezagueia	01	12.5
Total		08	100

• **História “Os três porquinhos”** – *Apoio na fala* favoreceu o maior percentual de desvios (33.3%).

Quadro 49. Exemplos de desvios na História -suj. 10

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Apoio na fala	Calderão/ caldeirão; começo/ começaram	03	42.8
Letras concorrentes	Asoprou/ assoprou; *ficarão/ ficaram	02	28.5
Supressão de letras	Mas/ mais	01	14.2
Junção inadequada	Aporta/ a porta	01	14.2
Total		07	99.7

* Foi incluído nesta categoria por entender que o aprendiz não faz distinção entre sílaba átona e tônica, portanto, essas sílabas concorrem nesse contexto.

Ao longo de três atividades de escrita, foram detectados apenas 18 desvios, com exceção de 08, produzidos intencionalmente.

Na 1ª atividade espontânea, somente houve 01 (100%) desvio na categoria *apoio na fala*, enquanto na 2ª atividade espontânea (escrita da história *Os três porquinhos*) ocorreram 03 (42.8%) e, em ambas as atividades, houve predominância dessa categoria.

Afirmou nunca ter tido dificuldades para escrever e, quando mencionou alguma dificuldade, referiu-se à colocação de acentos, pontuação e pingos nos ‘ii’. Gosta muito de ler, e, apesar de sentir sono logo que inicia a leitura, determina-se a ler sempre. Sua frequência é de 30% de leitura *diária* (equivale a 06 dos itens do roteiro de

sondagem – anexo C) e de 55% *de vez em quando* (11 itens). É o que se observa no seguinte trecho transcrito da entrevista:

(53) ((VC)) Não, eu nunca tive dificuldade de escrever, sempre escrevi e, de vez em quando, esqueço de alguns acentos, alguns pingos nos ‘ii’, algumas vírgulas, mas lendo texto a gente vai aprendendo.

Restringe o erro ortográfico aos problemas de junção inadequada e à falta de pontuação e, indagado sobre as razões para os desvios cometidos, explicou que usava a pronúncia para escolher a letra, mas nem sempre dava certo porque tem letra que tem o mesmo som.

O resumo dessa análise é apresentado da seguinte maneira:

- O sujeito S10.40.6^a consegue explicitar os conhecimentos que adquiriu acerca da norma ortográfica.
- Apresenta, em seus escritos, as mesmas categorias de desvios encontradas nos escritos infantis.
- A pronúncia foi apresentada como uma forma de resolver suas dificuldades ortográficas, mas, ao mesmo tempo, causa conflito quando letras diferentes têm o mesmo som. Afirmou que através da leitura vai aprendendo.

I. . S11.34.6^a (R. M.)

- **Produção Espontânea**
 - Não houve ocorrência de desvios nesta atividade.
- **Ditado** – A maior incidência de desvios recaiu sobre as categorias *letras concorrentes* (44.4%) e *apoio na fala* (33.3%).

Quadro 50. Exemplos de desvios no Ditado - suj. 11

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Presso/ preço; esagerado/ exagerado	04	44.4
Apoio na fala	Rouba(á)/ roubar; maxinxis/ maxixes	03	33.3
Supressão de letras	_Orizonte/ horizonte	01	11.1
Acréscimo de letras	Maxinxis/ maxixes	01	11.1
Total		09	99.9

- **Transgressão proposital** – Nesta atividade, 93.3% de desvios foram de *letras concorrentes*.

Quadro 51. Exemplos de desvios na T. P. - suj. 11

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Famozo/ famoso; machichis/ maxixes; paça/ passa	14	93.3
Apoio na fala	Fontí/ fonte	01	6.6
Total		15	99.9

- **História “Os três porquinhos”** – Houve apenas 01 desvio nesta atividade, portanto, 100% de desvio na categoria *letras concorrentes*.

Quadro 52. Exemplos de desvios na História -suj. 11

Tipo de desvio	Desvios da norma/ forma ortográfica	Total	%
Letras concorrentes	Serto/ certo	01	100
Total		01	100

Analisando os dados desse sujeito, percebe-se o seu bom desempenho ortográfico, haja vista não ter cometido nenhum desvio na 1ª atividade e apenas 01 (100%) na escrita da história *Os três porquinhos*.

Na 1ª atividade (anexo A), escolheu o 3º tema sugerido e relatou a uma amiga o que sentiu quando começou a ler e a escrever. Essa produção escrita denuncia, logo nas primeiras linhas, a razão mais forte para que tenha se desenvolvido bem na ortografia. Eis um trecho do seu relato:

(...) Senti que eu não era mais uma analfabeta, que eu era capaz de ler qualquer coisa e nunca mais quis parar. Por isso, hoje eu adoro ler e escrever, quando não estou fazendo minhas tarefas de casa, estou sempre lendo um livro. Gosto muito de incentivar as pessoas a ler também porque ler é muito bom.

Na 2ª atividade (Ditado) cometeu apenas 09 desvios e na 3ª (Transgressão Proposital) efetuou 15 desvios, demonstrando segurança em seu conhecimento internalizado sobre normas ortográficas, ao empregar abundantemente (93.3%) *letras concorrentes*, a fim de cometer, intencionalmente os desvios. Inclusive, expressou-se desta maneira para justificar o desvio intencional na palavra *fonte*, escrita *fonti*.

(54) ((VC)) Porque a palavra ‘fonte’ terminada em ‘i’, ela fica fontiii (pronunciou com ‘i’ forte e prolongado).

Para explicar os desvios cometidos, envolvendo letras concorrentes, afirmou em todas as circunstâncias:

(55) ((VC))(...) é porque escrevendo certo ou errado as palavras, a letra tem o mesmo som.

Comprovadamente, o emprego de *letras concorrentes* é a causa mais forte dos desvios que apresenta em suas produções escritas e demonstrou ter consciência disso. Durante a infância, quando estudava, sentia muitas dificuldades na grafia com ‘ss’, ‘ch’ e ‘x’ e a explicação dada para isso foi a seguinte:

(56) ((VC)) Acredito que porque eu lia pouco.

Enfim, resume-se tal análise da seguinte forma:

- O sujeito S11.37.6ª consegue expressar, verbalmente, seus conhecimentos acerca da norma ortográfica.
- As categorias de desvios encontradas em seus escritos não se diferenciam das encontradas nos textos infantis, a não ser pela frequência com que ocorrem.

- A leitura foi apresentada como forte aliada no seu bom desempenho ortográfico.

3.7. Apresentação dos resultados por atividades executadas

a. Produção Espontânea

A 1ª atividade realizada pelos adultos foi a produção espontânea a partir de temas previamente propostos (anexo A). Eis os dados numéricos acerca dos desvios coletados nesta atividade:

Quadro 53. Categorias de desvios, por sujeitos, nas Produções Espontâneas

Categorias de desvios	Sujeitos											Total de desvios por categoria	
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	Nº	%
1. Apoio na fala	06	02	04	02	02	04	03	-	-	01	-	24	32.0
2. Letras concorrentes	-	03	04	-	03	04	01	-	-	-	-	15	20.0
3. Supressão de letras	-	07	01	01	01	-	01	-	-	-	-	11	14.6
4. Troca de surda/ sonora	05	-	-	02	-	-	02	-	-	-	-	09	12.0
5. Uso generalizado	-	-	01	01	02	01	01	-	-	-	-	06	8.0
6. Junção inadequada	-	02	01	-	03	-	-	-	-	-	-	06	8.0
7. Acréscimo de letras	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	02	2.6
8. Segmentação imprópria	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	02	2.6
Total de desvios por sujeito	11	15	11	06	14	09	08	-	-	01	-	75	99.8
% (por sujeito)	14.6	20	14.6	8.0	18.6	12.0	10.6	-	-	1.3	-	-	-

Os dados desse quadro revelaram:

- A categoria *apoio na fala* registrou o maior percentual de desvios (32%) nesta atividade e este dado se revelou semelhante ao que foi registrado por Carraher (1990) em sua pesquisa com crianças, quando ela afirma que *alguns erros do tipo transcrição da fala aparecem*

mais nitidamente em redações livres e que merecem uma atenção especial da escola quanto à sua correção.

- Os sujeitos S02.21.5^a e S05.44.5^a apresentaram, respectivamente, 20% e 18.6% de desvios; portanto, realizaram o maior número de escritas em desacordo com a norma, inclusive, este último apresentou desvios na maioria das categorias encontradas. Acredita-se que isso se deve ao fato de ter se alfabetizado há bem pouco tempo. Apesar disso, o seu desempenho pode ser considerado satisfatório, levando-se em conta, exatamente, o fato de ter passado longo tempo imerso no mundo do analfabetismo.
- Os sujeitos S08.29.6^a, S09.37.6^a e S11.34.6^a não cometeram nenhum desvio nesta atividade, embora o primeiro tenha escolhido escrever uma lista, o que não lhe permitiu a produção de um texto longo e, além disso, limitou-se a escrever algumas palavras já conhecidas e frequentes no seu repertório, variando apenas na concordância.
- As categorias em que houve menor incidência de desvios e igual porcentagem de ocorrência (2.6%), dentre as que foram registradas nesta atividade, foram *acréscimo de letras e segmentação imprópria*.

b. Ditado

A 2ª atividade consistiu na realização de um texto escrito a partir de um ditado, em que foram empregadas muitas palavras desconhecidas dos alunos, contendo a maiorias das regularidades e irregularidades ortográficas do português. A quantidade de desvios nesta atividade ficou assim distribuída:

Quadro 54. Categorias de desvios, por sujeitos, no Ditado

Categorias de desvios	Sujeitos											Total de desvios por categoria	
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	Nº	%
1. Letras concorrentes	19	16	10	10	15	05	09	07	10	05	04	110	34.4
2. Apoio na fala	17	13	06	07	08	05	06	03	06	04	03	78	24.4
3. Supressão de letras	02	07	05	03	-	01	07	01	03	-	01	30	9.4
4. Junção inadequada	06	05	01	01	-	01	02	02	02	01	-	21	6.5
5. Outros	-	-	-	-	01	04	04	11	-	-	-	20	6.2
6. Troca de surda/ sonora	16	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	18	5.6
7. Uso generalizado	02	02	03	01	-	04	02	-	02	-	-	16	5.0
8. Acréscimo de letras	01	-	-	-	01	-	09	01	-	-	01	13	4.0
9. Segmentação imprópria	04	-	02	-	-	-	02	-	01	01	-	10	3.1
10. Inversão de letras	-	02	-	-	-	-	01	-	-	-	-	03	0.9
Total de desvios por sujeito	67	45	28	22	25	20	43	25	24	11	09	319	99.5
% (por sujeito)	21.0	14.1	8.7	6.8	7.8	6.2	13.4	7.8	7.5	3.4	2.8	-	-

Com base nos dados acima, pôde-se detectar:

- As categorias *letras concorrentes* (34.4%) e *apoio na fala* (24.4%) predominaram em ocorrência de desvios ortográficos nos escritos de todos os adultos.
- Os S01.25.5^a e S02.21.5^a cometeram o maior número de desvios, correspondendo respectivamente (21%) e (14.1%).
- O sujeito S07.24.6^a cometeu desvios em todas as categorias apresentadas.
- Os sujeitos S11.34.6^a e S10.40.6^a apresentaram, respectivamente, 2.8% e 3,4% de ocorrências de desvios, portanto, os menores percentuais, comprovando o seu bom desempenho ortográfico.

- *Inversão de letras* foi a categoria que menos apresentou desvios (03 ~ 0.9%) nos escritos dos adultos estudados.

c. Transgressão Proposital

Para a 3ª atividade, foi pedido aos alunos que reescrevessem o texto ditado anteriormente (2ª atividade), mas, dessa vez, deveriam escolher algumas palavras para escrever como se não soubessem escrevê-las, ou seja, deveriam cometer desvios ortográficos propositalmente. O resultado está disposto no quadro seguinte:

Quadro 55. Categorias de desvios, por sujeitos, na Transgressão proposital

Categorias de desvios	Sujeitos											Total de desvios por categoria	
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	Nº	%
1. Letras concorrentes	24	10	28	34	04	13	04	03	01	06	14	141	69.4
2. Troca de surda/ sonora	19	-	-	01	01	-	-	-	-	-	-	21	10.3
3. Apoio na fala	03	03	06	01	01	02	01	02	01	-	01	21	10.3
4. Acréscimo de letras	01	01	-	-	01	-	02	-	-	01	-	06	2.9
5. Segmentação imprópria	02	-	-	-	02	-	-	-	01	-	-	05	2.4
6. Supressão de letras	-	01	01	-	-	-	-	-	-	01	-	03	1.4
7. Junção inadequada	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	02	0.9
8. Outros	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	02	0.9
9. Uso generalizado	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	0.4
10. Inversão de letras	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	0.4
Total de desvios por sujeito	49	18	35	36	10	16	07	06	03	08	15	203	99.3
% (por sujeito)	24.1	8.8	17.2	17.7	4.9	7.8	3.4	2.9	1.4	3.9	7.3	-	-

Observando-se o quadro acima, registra-se:

- *Letras concorrentes* (69.4%) foi a categoria que ficou em 1º lugar em número de desvios (141 ocorrências) e *troca de consoante surda/*

sonora (10.3%) ocupou a 2ª colocação ao lado da categoria *apoio na fala* (10.3%). *Letras concorrentes* superou as outras duas em mais de 05 pontos percentuais.

- O maior número de desvios cometidos propositalmente ocorreu nos textos dos sujeitos S01.25.5ª e S04.16.5ª (49 e 36 respectivamente) e ficaram distribuídos entre as categorias *letras concorrentes* (24) e *troca de surda/sonora* (19) nos textos de S01.25.5ª, enquanto nos do S04.16.5ª concentraram-se em *letras concorrentes* (34).
- O sujeito S02.21.5ª cometeu desvios que puderam ser enquadrados na maioria das categorias, o que leva a crer que não se limitou a um determinado tipo de desvio, diversificando-os o mais que pôde.
- Contraditoriamente, os sujeitos S10.40.6ª e S11.37.6ª, que demonstraram o melhor rendimento ortográfico pela baixa incidência de desvios nas produções espontâneas e no ditado, produziram poucos desvios propositais, 3.9% e 7.3% respectivamente. Esperava-se que manifestassem um excelente desempenho nesta atividade, porque ambos explicitaram verbalmente o que conheciam de normas ortográficas.
- As categorias *uso generalizado* (0.4%) e *inversão de letras* (0.4%) tiveram menos ocorrências nesta atividade.

d. Relato da História *Os três porquinhos*

Para realizar a 4ª atividade, foi contada a estória “Os três porquinhos” e pedido aos alunos que eles a escrevessem da maneira como achassem melhor, contanto que narrassem os fatos principais da história. Eis, portanto, os dados obtidos após a contagem e categorização dos desvios observados na produção escrita dos alunos:

Quadro 56. Categorias de desvios, por sujeitos, na História "Os Três porquinhos"

Categorias de desvios	Sujeitos											Total de desvios por categoria	
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	Nº	%
1. Apoio na fala	07	08	06	03	-	07	10	05	04	03	-	53	36.0
2. Letras concorrentes	04	02	07	02	02	07	05	-	04	02	01	36	24.4
3. Supressão de letras	-	08	-	-	-	-	06	01	01	01	-	17	11.5
4. Acréscimo de letras	-	05	-	-	-	-	06	-	-	-	-	11	7.4
5. Uso generalizado	01	02	02	-	-	03	01	-	-	-	-	09	6.1
6. Segmentação imprópria	03	-	-	-	-	-	04	-	-	-	-	07	4.7
7. Junção inadequada	01	01	01	-	01	-	01	-	-	01	-	06	4.0
8. Troca de surda/sonora	-	-	-	01	-	-	04	-	-	-	-	05	3.4
9. Inversão de letras	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	02	1.3
10. Outros	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01	0.6
Total de desvios por sujeito	16	26	16	06	05	17	37	07	09	07	01	147	99.4
% (por sujeito)	10.8	17.6	10.8	4.0	3.4	11.5	25.1	4.7	6.1	4.7	0.6	-	-

Foi possível observar nos dados do quadro acima:

- A maior porcentagem de desvios (36%) foi obtida na categoria *apoio na fala*, deixando de ocorrer apenas nos escritos de dois sujeitos, o S05.44.5^a e o S11.34.6^a.
- O S07.24.6^a apresentou o maior percentual de desvios (25.1%) nesta atividade e, também, nos seus escritos foram detectados desvios que puderam ser enquadrados na maioria das categorias apresentadas aqui.
- O sujeito S11.34.6^a apresentou o menor percentual de desvios (0.6%).

3.8. Apresentação dos resultados por categorias

Foram detectados 744 desvios nos escritos dos adultos, os quais se distribuíram em 10 categorias, conforme se vê no quadro 57, no quadro resumido n° 58 e no gráfico 01 abaixo:

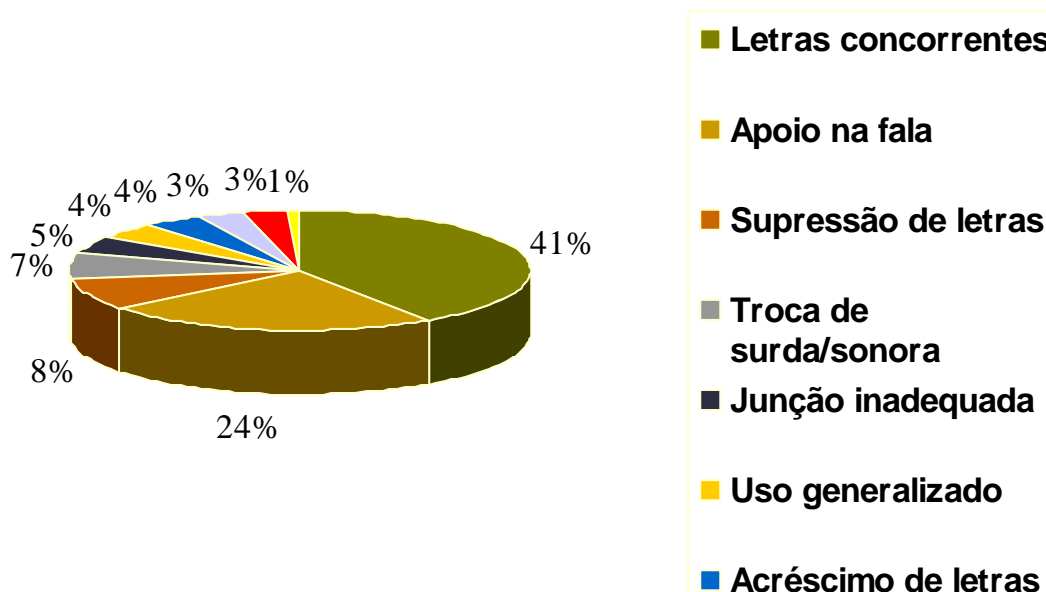
Quadro 57. Quadro quantitativo dos desvios por categorias e atividades

Categorias	PE		D		TP		H		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
01. Letras concorrentes	15	20.0	110	34.4	141	69.4	36	24.4	302	40.5
02. Escrita com apoio na fala	24	32.0	78	24.4	21	10.3	53	36.0	176	23.6
03. Supressão de letras	11	14.6	30	9.4	03	1.4	17	11.5	61	8.1
04. Trocas (surdas x sonoras)	09	12.0	18	5.6	21	10.3	05	3.4	53	7.1
05. Junção inadequada	06	8.0	21	6.5	02	0.9	06	4.0	35	4.7
06. Uso generalizado	06	8.0	16	5.0	01	0.4	09	6.1	32	4.3
07. Acréscimo de letras	02	2.6	13	4.0	06	2.9	11	7.4	32	4.3
08. Segmentação imprópria	02	2.6	10	3.1	05	2.4	07	4.7	24	3.2
09. Outros	-	-	20	6.2	02	0.9	01	0.6	23	3.0
10. Inversão de letras	-	-	03	0.9	01	0.4	02	1.3	06	0.8
Total Geral	75	99.8	319	99.5	203	99.3	147	99.4	744	99.6

Quadro 58. Total de desvios resumido por categorias

Categorias	Quantidade	%
1. Letras concorrentes	302	40.5
2. Escrita com apoio na fala	176	23.6
3. Supressão de letras	61	8.1
4. Troca de surda/ sonora	53	7.1
5. Junção inadequada	35	4.7
6. Uso generalizado e 7. Acréscimo de letras	32	4.3
8. Segmentação imprópria	24	3.2
9. Outros	23	3.0
10. Inversão de letras	06	0.8
TOTAL	744	99.6

Gráfico1. Percentagens dos desvios por categorias



Dessa forma tem-se a categoria *letras concorrentes* (40.5%) como a grande vilã na vida desses indivíduos que anseiam participar, com desenvoltura, das práticas discursivas envolvendo a escrita e que são requeridas na sociedade em que eles vivem. Na verdade, a arbitrariedade com que se devem empregar determinadas letras na escrita alfabética favorece esse tipo de resultado, visto que esta é uma dificuldade que acompanhará o escritor a vida toda: escolher, dentre algumas possibilidades, a letra convencional para a grafia de determinada palavra.

A categoria *apoio na fala* (23.6%) atingiu o 2º maior percentual na ocorrência de desvios, mas, considerando que 66% dos alunos declararam, na entrevista, ter dificuldades para escolher a letra adequada porque o som é parecido, pode-se afirmar que a razão mais forte para os desvios produzidos pelos alunos foi realmente a condição de se apoiar na fala. É relevante afirmar que isso acontece com todos os que utilizam a escrita alfabética, todavia o diferencial entre os que dominam a norma ortográfica e os que não a observam, com certeza, será o tempo de contato com material escrito através da leitura e, quanto a esse aspecto, a pesquisa revelou que 45% dos alunos não têm uma prática constante de leitura (cf. quadro 07).

3.9. Nível de conhecimento ortográfico expresso verbalmente

Levando em conta as respostas dadas pelos adultos acerca dos desvios cometidos nas atividades, verificou-se que 06(seis) dos 11(onze) participantes da pesquisa conseguiram verbalizar, ao seu modo, os conhecimentos acerca da norma ortográfica, portanto, 54.5%, enquanto 05(cinco), equivalente a 45.4%, não conseguiram.

3.10. Análise dos resultados por atividades executadas

Com base nos resultados apresentados no quadro 57, é curioso observar que a categoria **Apoio na fala** obteve um maior percentual de ocorrências nas atividades espontâneas (PE. e H.). Tal resultado é semelhante ao que foi registrado por Carraher (1990) em sua pesquisa com crianças, quando ela afirma que *alguns erros do tipo transcrição da fala aparecem mais nitidamente em redações livres e que merecem uma atenção especial da escola quanto à sua correção.*

Esse dado é revelador na medida em que motiva nova pesquisa para averiguar e tentar responder as seguintes indagações:

- Qual a razão mais forte para que seja tão elevado esse tipo de desvio (**apoio na fala**) na produção de **textos espontâneos**? Descoberta essa razão, o que fazer para minimizá-la?
- Se o adulto escrever textos espontâneos mais longos, o número de desvios com **apoio na fala** ultrapassará o número de desvios de **letras concorrentes**?
- Que tipo de trabalho a escola pode realizar para ajudar os adultos na superação dessas dificuldades?

Com certeza, esses e outros questionamentos requererão atenção especial de estudiosos nessa área, se o objetivo for contribuir para um aprendizado ortográfico mais consistente, produtivo e menos doloroso.

CONCLUSÕES

O jovem e o adulto quando retornam aos bancos escolares, a maioria após anos de afastamento, o fazem na expectativa de aprender a ler e a escrever bem, a fim de participar satisfatoriamente das práticas discursivas permeadas pela escrita e geradas na sociedade em que estão inseridos.

Vencida a etapa inicial de conhecer e dominar o funcionamento do sistema alfabético, eles deverão avançar em seus conhecimentos e aprender as normas que regem a escrita alfabética. Tal desafio não será superado a contento se não houver mediação através de um ensino sistemático, produtivo e reflexivo que, em vez de censurar o aluno pelo baixo rendimento ortográfico (avaliado pelo excessivo número de ‘erros’), comece a ‘enxergar’, nos desvios detectados, avanços ou não na aprendizagem e, a partir deles, retomar o ensino com mais propriedade e objetividade reais.

Diante, portanto, da proposta de analisar os fatores que condicionam os desvios ortográficos mais freqüentes nos textos dos alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos, buscou-se averiguar em que proporção tais indivíduos conseguiram demonstrar verbal e conscientemente o que já haviam aprendido e internalizado sobre normas ortográficas. Buscou-se, também, detectar categorias de desvios diferentes das encontradas por outros autores em textos infantis. Além disso, investigou-se o **apoio na fala** e a falta de contato com material escrito através da leitura como razões para os desvios ortográficos.

A pesquisa alicerçou-se na idéia de que as categorias encontradas nos textos infantis também seriam detectadas nos textos dos adultos, diferenciando-se, apenas na freqüência com que ocorre cada uma delas.

A respeito dessa hipótese, a pesquisa evidenciou a ocorrência de desvios cujas características permitiram a sua categorização nos mesmos moldes das empregadas por Carraher (1990), Cagliari (1992) e Zorzi (1998), autores que investigaram os escritos infantis. Foram listadas, então, 10 categorias, a saber: **letras**

concorrentes em contexto competitivo, escrita com apoio na fala, supressão de letras, troca de consoantes surdas por sonoras, junção inadequada, acréscimo de letras, uso generalizado de letras, segmentação imprópria, inversão de letras e outros.

Dessas categorias, a exemplo do que ocorreu na pesquisa realizada por Zorzi (1998) envolvendo crianças, *letras concorrentes* com 40.5% de desvios ocupou o 1º lugar, seguida da categoria *apoio na fala* que atingiu 23.6%. Isso revela não haver diferença entre o que a criança e o adulto vivenciam no que respeita à ortografia, quando estão escrevendo seus textos.

De acordo com Morais (2001), um bom ensino sobre ortografia deve levar o aluno a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras e o primeiro passo para isso é levá-lo a duvidar da exatidão do que escreve.

Com relação ao adulto, acredita-se que ele já vivencia constantemente essa dúvida, principalmente aquele que esteve na escola por algum tempo, pois terá algumas idéias sobre a ortografia. Tais idéias serão favoráveis ou não, dependendo do modo como vivenciou esse ensino na escola, quando criança. Aproveitando-se, portanto, das dúvidas do adulto, é possível levá-lo a uma reflexão cuidadosa e proveitosa acerca da grafia correta das palavras.

Contrariando a hipótese levantada na presente pesquisa de que o adulto oriundo da EJA não tem ainda conhecimento das normas ortográficas num nível explícito consciente verbal, os dados obtidos revelaram que 54.5% dos alunos conseguiram, ao seu modo, verbalizar, durante a entrevista, o que já entendem das normas ortográficas.

Na pesquisa empreendida por Morais (op. cit.) envolvendo crianças, aquelas que demonstraram melhor desempenho na ortografia apresentaram conhecimentos elaborados num nível mais alto, mais explícito sobre as regularidades e irregularidades das normas ortográficas. Esta pesquisa, porém, revelou um dado diferente com relação

ao adulto, pois mesmo o que não apresentou elevado desempenho ortográfico soube explicitar verbalmente, ao seu modo, as razões dos seus desvios, inclusive, durante a entrevista, pôde se autocorriger e o fez com segurança.

Sendo assim, o que se pode concluir de todo esse trabalho resume-se em:

- O adulto-aprendiz, como as crianças, tem mais dificuldade em escolher uma letra (**letras concorrentes**) entre as possibilidades de grafia de uma determinada palavra e encontra na escrita com **apoio na fala** a segunda maior razão para sua dificuldade ortográfica.
- O adulto-aprendiz já possui um conhecimento das normas ortográficas num nível consciente explícito verbal, ou seja, já consegue identificar o seu desvio, explicar por que se enganou e se autocorriger.
- O hábito da leitura ainda não se consolidou como parte da cultura do adulto-aprendiz.

Chega-se, portanto, a uma pausa nesse trabalho, já que não se pretendeu esgotar todas as análises cabíveis, como não seria possível, haja vista outras tantas questões detectadas ao longo de sua execução e difíceis de ser contempladas apenas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. *O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?* In: Kato, M. A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP: Pontes, 1994.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação* –São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de Português: proposta de solução*. RJ: Ed.Vozes,1987.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*, 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CARRAHER, T e REGO, Lúcia. *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em Português*. Revista de Psicologia, dez. 1985, p. 114.

COLOMER, Teresa. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad- Porto Alegre: Artmed, 2002, p.16.

CUNHA, Conceição Maria da. *Alfabetização de adultos - discutindo conceitos básicos*. Salto para o futuro - *Educação de Jovens e Adultos/ Secretaria de Educ. a distância*, Caderno da TV Escola, 1999.

DUBOIS, J. *et al. Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix,1997.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos – leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARIA, Filho *et al. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância*, Caderno da TV Escola, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1993.

_____ *et al. Los Adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1983, 1ª edição, Cuadernos de Investigaciones Educativas – N° 10.

_____E. y Moreira, N. R. *La distinción entre sistema gráfico y sistema ortográfico y su pertinencia para comprender la adquisición progresiva de la ortografía*. Version Preliminar – Dic 98/ Enero 99.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. R. & HIDALGO, I. G. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever; estudos psicolingüísticos comparados em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

_____ & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCHI, E. *A redação na escola... e as crianças eram difíceis*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de Adultos – relato de uma experiência construtivista – 7ª ed.* Rio de Janeiro: Ed. Vozes Ltda, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

HOUAISS. A. *A Nova Ortografia da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1991.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2001.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Ser alfabetizado, estar alfabetizado: eis a questão*. In: Português. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. 2v. 64p.; 16cm.- [Cadernos da TV Escola. PCN na Escola, ISSN 1516-148X; n.6].

MEC (BRASIL). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/96*. Diário Oficial da União, 20/12/1996.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. *Ssebra – Ssono – Pessado – Asado: o uso do “s” sob a ótica daquele que aprende*. In: MORAIS, A.G. (org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia Portuguesa*. 3. ed. – Campinas, SP: Pontes, 1991.

MORAIS, A.G.. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Escrever como deve ser*. In: TEBEROSKY, A & TOLCHINSKY, L.; orgs. *Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo, Ática, 1996.

MOREIRA, N. C. R. *Ortografia: estratégias verificadas em crianças e adultos*. Revista do GELNE - Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste – ano 1, nº 1, Fortaleza – UFC.1999.

OLSON, David R. *O mundo no papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PAIN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre Artes Médicas, 1992.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PERROTA, Carmem. *O conceito de alfabetização – Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro (62): 6-11, janeiro/fevereiro de 1984.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo, Abril, 1979.

QUEIROZ, M. L. de. Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas de jovens e adultos. [online]
URL: http://www.educcaonline.pro.Br/art_letramento_asmarcas.asp.24/05/2004.

REGO, L.L.B. & BUARQUE, L.L. *Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas*. In: MORAIS, A.G. (org.) *O Aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROAZZI, A. & GUIMARÃES, Gilda. *A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica*. In: MORAIS, A.G. (org.) *O Aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROAZZI, A. & LEAL, Telma Ferraz. *A criança pensa...e aprende ortografia*. In: MORAIS, A. G. (org.) *O Aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916). *Curso de Linguística Geral*. 30ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

SCARPA, Éster Miriam. *Aquisição da linguagem*. In: *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. vol.02/ Fernanda Mussalin, Anna Christina Bens (orgs.) São Paulo: Cortez, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*, São Paulo: Contexto, 2003.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Editora Vozes Ltda. 1994.

SILVA, Ademar da. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1994

SOARES, Magda Becker. *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: ZACCUR, Edwiges (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: Ed. DPSA, 2001 (p. 49-74).

_____. *Alfabetização e letramento*. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

TERRA, Ernani. *Guia Prático de ortografia*. São Paulo: Scipione, 1996.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizagem da linguagem escrita*. São Paulo: Ática, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (orgs. Michael Cole *et al.*) São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO A

PESQUISA LINGÜÍSTICA

TEMA: O domínio da ortografia por jovens e adultos oriundos da EJA

ANEXO B

Texto I

Texto retirado do livro *Ortografia: ensinar e aprender* do professor Artur Gomes de Morais e que foi ditado às crianças na 1ª etapa de sua pesquisa.

Bacharel é um famoso cavalo de minha cidade. Sempre passeia com umas ferramentas prateadas e uma sela chinesa que lhe dão um ar extravagante. Conforme me disseram, seu dono, um simpático estancieiro português, pagou pelo animal um preço exagerado, há dezessete anos.

Bacharel é gozado, tem seus truques e seus jeitinhos. Quando corre pelos campos, ziguezagueia como um míssil atômico, em direção ao horizonte. Toda manhã, aproveita para roubar abacaxis, berinjelas e maxixes das fazendas por onde passa. Mas vigia muito para que não lhe apanhem nessas fugidas.

Como os outros cavalos, tem ojeriza aos cachorros rabugentos e aos besouros selvagens, zumbindo na sua orelha. Porém, Bacharel não teme a ninguém nem a nada, nem sequer à chegada da velhice. Quando jovem, sonhou em servir o exército e guerrear noutras regiões. Hoje, já mais tranqüilo, prefere auxiliar humildemente seu amo.

Talvez Bacharel pareça desobediente para as pessoas que não o conhecem. Mas é, sem dúvida, a admiração do vilarejo, fonte de orgulho para seu dono e de inveja para toda a gente, sejam cachaceiros ou beatas.

Texto II

Texto (com algumas modificações) ditado aos sujeitos (jovens e adultos) desta pesquisa.

Bacharel é um famoso cavalo de minha cidade. Sempre passeia com umas ferramentas prateadas e uma sela chinesa que lhe dão um ar extravagante. Conforme me disseram, seu dono, um simpático estancieiro português, pagou pelo animal um preço exagerado, há dezessete anos.

Bacharel é gozado, tem seus truques e seus jeitinhos. Quando corre pelos campos, ziguezagueia como um míssil atômico, em direção ao horizonte. Toda manhã, aproveita para roubar abacaxis, berinjelas e maxixes das fazendas por onde passa.

Como os outros cavalos, tem ojeriza aos cachorros rabugentos e aos besouros selvagens, zumbindo na sua orelha.

Talvez Bacharel pareça desobediente para as pessoas que não o conhecem. Mas é, sem dúvida, fonte de orgulho para seu dono e de inveja para toda a gente da cidade.

ANEXO C

ROTEIRO DE SONDAGEM

Nome: _____ Série: _____ Idade: _____

Marque com um X seu hábito e sua frequência de leitura:

Material utilizado p/ leitura	Todos os dias	De vez em quando	Nunca
1. Revista em quadrinho			
2. Revistas em geral			
3. Jornal			
4. Notícia de artista em revista e jornal			
5. Horóscopo em revista e jornal			
6. Livro didático			
7. Livro de Literatura			
8. Palavras cruzadas			
9. Bíblia			
10. Cartazes			
11. Panfletos propagandísticos			
12. Contas (água, luz, telefone etc)			
13. Receitas médicas			
14. Receitas culinárias			
15. Instruções em caixa eletrônico			
16. E-mails			
17. Cartas			
18. Nomes de ruas			
19. Letreiros de ônibus			
20. Esporte em jornal			

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)