

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS E CULTURA REGIONAL**

CARLA INÊS DE CAMARGO SUBTIL

**ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E REGISTRO ORTOGRÁFICO DE ALUNOS
COM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE**

Caxias do Sul, 2008

CARLA INÊS DE CAMARGO SUBTIL

**ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E REGISTRO ORTOGRÁFICO DE ALUNOS
COM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE**

Dissertação apresentada à coordenação do curso de Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Battisti

Caxias do Sul

2008

AGRADECIMENTOS

Na trajetória do curso e por ocasião da realização deste trabalho, algumas pessoas com as quais cruzei e compartilhei vários momentos contribuíram para a concretização do mesmo. Gostaria de agradecer a todos indistintamente pelo apoio constante, tão indispensável para mim:

Ao meu esposo Carlos Airton, meu refúgio, meu companheiro, pelo incentivo, apoio e amor incondicional;

Aos meus filhos Leonardo, Conrado e Larissa, minha fonte de inspiração, pela compreensão nos momentos de ausência;

À Profa. Dra. Elisa Battisti, orientadora admirável, pelo incentivo, confiança, atenção e competência profissional;

Às grandes amigas Rita Mara e Susana, pela amizade e palavras de apoio em todos os momentos;

À colega e amiga Noeli, pela amizade e companheirismo;

Às colegas de trabalho, em especial Denize e Vera, por me fortalecerem nos momentos de desânimo;

Aos professores do curso de Mestrado em Letras e Cultura Regional da UCS, em especial à Profa. Dra. Neires Paviani, pelo incentivo e conhecimentos adquiridos;

À secretária Ariela do curso de Mestrado em Letras e Cultura Regional, pelo carinho e colaboração;

Ao Soberano Deus, "**porque Dele, e por meio Dele e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente. Amém!**" (Romanos 11:36).

Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria aceso o sentimento de amor à vida dos seres humanos. A consciência de aprender tudo o que nos foi ensinado pelo tempo afora. Lembraria os erros que foram cometidos, como sinais para que não mais se repetissem. A capacidade de escolher novos rumos. Deixaria para você, se pudesse, o respeito, aquilo que é indispensável: além do pão, o trabalho e a ação. E, quando tudo faltasse, para você eu deixaria, se pudesse, um segredo. O de buscar no interior de si mesmo a resposta para encontrar a saída.

Mahatma Ghandi

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LINGUAGEM E CULTURA	15
2.1 DEFASAGEM IDADE-SÉRIE	20
2.2 CULTURA	20
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
3.1 ESCRITA E ORTOGRAFIA	25
3.1.1 Alguns elementos da história da escrita	25
3.1.2 Periodização da história da ortografia portuguesa	30
3.1.2.1 <i>Período fonético</i>	31
3.1.2.2 <i>Período pseudo-etimológico</i>	34
3.1.2.3 <i>Período histórico-científico (ou simplificado)</i>	35
3.2 ORTOGRAFIA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	40
3.2.1 Oralidade, Ortografia e Norma	40
3.2.2 Letramento	47
3.2.3 Consciência fonológica	51
3.3 ERRO ORTOGRÁFICO	55
3.3.1 Erro ortográfico	55
3.3.2 Categorias de erros ortográficos	60
3.3.2.1 <i>Regulares</i>	62
3.3.2.1.1 <i>Regulares Diretas</i>	62
3.3.2.1.2 <i>Regulares Contextuais</i>	62
3.3.2.1.3 <i>Regulares morfológico-gramaticais</i>	64
3.3.2.2 <i>Irregularidades</i>	66
4 MÉTODO	71
5 ANÁLISE	74
5.1 PERFIL DOS GRUPOS DE ALUNOS COM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE	75

5.2 ANÁLISE DOS ERROS ORTOGRÁFICOS	85
5.2.1 Erros da categoria 1 de Bortoni-Ricardo (2005)	85
5.2.1.1 <i>Correspondências irregulares entre fonema-letra</i>	85
5.2.1.2 <i>Diferença ortográfica do sufixo numeral, 3ª pessoa do plural</i>	95
5.2.1.3 <i>Erros relacionados à eficiência das técnicas de alfabetização</i>	96
5.2.1.4 <i>Correspondências regulares contextuais</i>	96
5.2.2 Erros da categoria 2 de Bortoni-Ricardo (2005)	97
5.2.2.1 <i>Analogia</i>	98
5.2.3 Erros da categoria 3 de Bortoni-Ricardo (2005)	101
5.2.4 Erros da categoria 4 de Bortoni-Ricardo (2005)	104
6 CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Desempenho escolar - Língua Portuguesa SAERS/RS	18
Quadro 02 - Perfil do leitor/Escala	19
Quadro 03 - Representação do período fonético	32
Quadro 04 - Representação do período pseudo- etimológico	35
Quadro 05 - Categorias de análise	61
Quadro 06 - Irregularidades letra-som/ troca de z por s	86
Quadro 07 - Irregularidades letra-som/ troca de s por z	87
Quadro 08 - Irregularidades letra-som/ troca de ç por ss	88
Quadro 09 - Irregularidades letra-som/ troca de ss por ç	88
Quadro 10 - Irregularidades letra-som/ troca de s por c	89
Quadro 11 - Irregularidades letra-som/ troca de c por s	90
Quadro 12 - Irregularidades letra-som/ troca de c por ss	91
Quadro 13 - Irregularidades letra-som/ troca de ss por c	91
Quadro 14 - Irregularidades letra-som/ troca de s por ss	92
Quadro 15 - Irregularidades letra-som/ troca de sc por c	92
Quadro 16 - Irregularidades letra- som/ troca de c por sc	92
Quadro 17 - Irregularidades letra-som/ troca de g por j	93
Quadro 18 - Irregularidades letra- som/ troca de j por g	93
Quadro 19 - Irregularidades letra-som/ troca de ch por x	93
Quadro 20 - Irregularidades letra-som/ troca de x por s	94
Quadro 21 - Irregularidades letra-som/ troca de x por ss	94
Quadro 22 - Irregularidades letra-som/ supressão ou acréscimo do h inicial....	94
Quadro 23 - Irregularidades letra-som/ trocas entre l e lh	95
Quadro 24 - Diferença ortográfica do sufixo numeral, 3ª p.plural	95
Quadro 25 - Troca das consoantes fricativas [f] e [v]	96
Quadro 26 - Correspondências regulares contextuais	97
Quadro 27 - Contextos de juntura	98
Quadro 28 - Contextos de hipersegmentação	99
Quadro 29 - Contextos de hipersegmentação/ com -mos	99
Quadro 30 - Contextos de hipersegmentação/ com -se	100
Quadro 31 - Neutralização das vogais anteriores e posteriores /e/, /i/, /o/, /u/ .	100

Quadro 32 - Hipercorreção	101
Quadro 33 - Monotongação dos ditongos crescentes	101
Quadro 34 - Desnasalização das vogais átonas finais	102
Quadro 35 - Elevação da vogal	102
Quadro 36 - Contextos de assimilação	103
Quadro 37 - Contextos de supressão do /r/ final das formas verbais	104
Quadro 38 - Troca do /r/ pelo //	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Local de nascimento	75
Figura 02 - Tempo que reside em Caxias do Sul	76
Figura 03 - Tempo fora da escola	77
Figura 04 - Idade	78
Figura 05 - Frequência a associação/ clube	79
Figura 06 - Leituras	80
Figura 07 - Meios de leitura	81
Figura 08 - Sexo	82
Figura 09 - Dificuldades encontradas ao escrever textos	84
Figura 10 - Ocorrências de erros ortográficos por categorias	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	Associação de Alcoólatras Anônimos
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DEME	Departamento de Matemática e Estatística
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IPA	International Phonetic Alphabet
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPAE	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Assessoria Estatística
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PVLP	Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SE/RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIDIME	União dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

A pesquisa sobre erros ortográficos registrados na escrita de candidatos aos Exames Supletivos/RS 2005/2006 teve por objetivo subsidiar as ações pedagógicas que norteiam o trabalho docente no que se refere a ortografia. Levantaram-se erros ortográficos de produções escritas de candidatos oriundos da rede pública e particular de ensino. Conforme as categorias de erros sociolingüísticos de Bortoni-Ricardo (2005), analisaram-se e classificaram-se esses erros em quatro categorias. Fez-se também um estudo de características socioculturais de dois grupos com defasagem idade-série, possíveis candidatos a Exames Supletivos, um da rede pública e outro da rede particular. Verificou-se que o elevado número de erros ortográficos se deve ao pouco insumo de leitura e escrita.

Palavras-chave: Ortografia; Educação de Jovens e Adultos; Aspectos socioculturais; Análise de erros.

ABSTRACT

The research on orthographic mistakes registered in texts of candidates to the 2005/2006 Supplemental Tests/ RS- Brazil, had the objective of subsidize the pedagogic actions that orientate the educational work referring to orthography. Data were collected from texts written by students of both private and state schools. The mistakes were analyzed and classified according to the categories proposed by Bortoni-Ricardo (2005). Also, it was made a study of social and cultural characteristics of two groups of students, possible candidates to Supplemental Tests. It was verified that the high number of orthographic mistakes is due to few reading exercises and few writing activities.

Key-words: Orthography; Youths and Adults Education; Cultural and social aspects; Analysis of mistakes.

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a presente pesquisa surgiu da correção das provas de redação de candidatos com defasagem idade-série à Certificação em nível de Ensino Médio por Exame Supletivo 2005/2006 oferecida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

A incidência de incorreções em relação à grafia das palavras utilizadas nos textos dos candidatos causou-me estranhamento despertando atenção para determinado tipo de erro ortográfico, bastante significativo: erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita. Com este trabalho, buscou-se identificar inadequações frente à norma estabelecida, usualmente denominadas erros ortográficos¹.

Os dados utilizados neste trabalho advêm de produções escritas dos candidatos que apresentam defasagem idade-série, isto é, sujeitos que não tiveram acesso à educação em nível Fundamental e Médio na idade prevista e retornaram tardiamente ao sistema.

Após diagnosticar e categorizar os erros ortográficos pretende-se traçar o perfil sociolingüístico de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação aos hábitos de fala e de leitura no processo de apropriação ortográfica. Esta parte do estudo demandará o uso de procedimentos quantitativos e qualitativos.

O tema do trabalho é, portanto, erros ortográficos de alunos pertencentes ao grupo defasagem idade-série, vinculados à escola pública e particular do município de Caxias do Sul.

O objetivo geral do trabalho é subsidiar a ação pedagógica no que tange ao ensino-aprendizagem da ortografia mediante análise dos erros ortográficos mais freqüentes do grupo em estudo e sua relação com características sociolingüísticas e culturais dos aprendizes.

Especificamente, buscar-se-á categorizar os erros ortográficos mais freqüentes observados na produção escrita dos alunos com defasagem idade-série, oriundos da escola pública e particular de várias localidades; compreender os

¹ Por erros ortográficos entende-se a transgressão à norma ortográfica convencionalizada por todos os usuários da língua.

mecanismos psicolingüísticos subjacentes à produção e a mecanização do erro ortográfico; identificar algumas características de fala que peculiarizam a linguagem oral do grupo de alunos; identificar o quadro de práticas letradas do grupo; detectar pontos de aproximação e contrastes na transposição do método fônico para a escrita e, assim, apreciar adequação de uma ou outra abordagem para a alfabetização do grupo de alunos considerado.

São pressupostos da pesquisa: a) a consciência fonológica é uma competência/conhecimento de suma importância na aquisição do letramento; b) o letramento é uma prática social relacionada a situações de poder etnograficamente situadas; c) a fala e a escrita são realizações enunciativas em situações e condições de produções específicas; d) o adulto constrói hipóteses acerca do sistema de escrita através de níveis de conceituação; e) alguns erros ortográficos são de natureza sociolingüística.

A escola é o espaço em que os alunos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar práticas sociais especializadas.

Se, ao contrário, apesar do esforço dos professores, o aprendiz continua cometendo erros ortográficos e tem dificuldade de refletir sobre a relação (ou ausência de relação) entre oralidade e escrita, talvez se deva redirecionar as atividades didático-pedagógicas mediante um olhar mais cuidadoso a características sociais e práticas diárias por ele realizadas. É assim que a presente proposta de investigação se justifica, como a possibilidade de exercitar análise e reflexão necessárias ao trabalho com grupos de natureza complexa como os alunos em defasagem idade-série.

Tal pesquisa pode prestar uma contribuição aos docentes no sentido de rever sua atitude face ao erro ortográfico e sua postura na hora de ensinar e avaliar a ortografia, evitando com isso a propagação da autocensura por parte do aluno, visto que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é viabilizar a comunicação escrita.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), a teoria sociolingüística substitui a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades ou entre estilos. A autora complementa que um erro, como fato social, ocorre quando o falante não

encaixa uma determinada variante no contexto que é o seu *habitat* natural na ecologia sociolingüística de uma comunidade de fala. A sociolingüística evita referir-se a erros quando se trata de fala. Relativamente à escrita, todavia, há erros ortográficos. O erro ortográfico é aferível mediante consulta às normas.

Numa prática de ensino que é fundamentada em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, a alfabetização deve ser entendida como resultado de um processo eminentemente interno e pessoal, valorizando os saberes que a criança já possui. O erro, nessa fase, deve ser reconceituado como transitório e necessário ao alcance de patamares mais complexos de leitura e escrita e, portanto, entendidos como inerentes ao processo de alfabetização.

O trabalho teve como fundamentos teóricos para diagnóstico e categorização de erros ortográficos encontrados nas produções escritas Cagliari (1986, 1997, 1999); Bagno (2003, 2006); Bortoni-Ricardo (2005, 2006); Faraco (2001); Morais (2003), autores que problematizam a relação letra-som e refletem sobre o ensino e aprendizagem da ortografia.

Neste trabalho, far-se-á o levantamento e categorização dos erros ortográficos em produções escritas no Exame Supletivo-RS (2005/2006). Além disso, proceder-se-á a observação em sala de aula de alunos da rede pública e particular cursando supletivo. Informações socioculturais sobre esses alunos serão coletadas.

A dissertação está organizada em seis capítulos, incluindo esta Introdução (Capítulo 1), onde se traçam as linhas gerais da pesquisa. O segundo capítulo aborda linguagem e cultura, apresentando a caracterização do sujeito com defasagem idade-série, bem como a cultura deste grupo no que se refere às práticas de leitura e escrita. O terceiro capítulo apresenta a base conceitual da pesquisa, incluindo o modelo de análise utilizado para a categorização de erros ortográficos, baseado em Bortoni-Ricardo (2005). O quarto capítulo traz o método utilizado. O quinto capítulo apresenta o perfil dos grupos de alunos com defasagem idade-série e a análise dos erros ortográficos. O capítulo seis encerra o trabalho, com as considerações finais.

2 LINGUAGEM E CULTURA

2.1 DEFASAGEM IDADE-SÉRIE

Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), a Educação de Jovens e Adultos, bem como os Exames Supletivos, destinam-se a jovens e adultos que apresentam defasagem idade-série e ficaram, por muito tempo, excluídos da escola e do processo educativo. É uma possibilidade de acesso, permanência, avanço e valorização do aluno trabalhador. Contempla-se uma proposta de educação que respeita as experiências e o ritmo de aprendizagem de cada um.

A proposta beneficia o jovem-adulto trabalhador que sofreu pelo processo de exclusão, por não ter tido acesso à educação em tempo hábil. Esse vê suas possibilidades de inclusão concretizadas através da realização dos Exames Supletivos, os quais permitem a conclusão de seus estudos, em nível Fundamental ou Médio.

Entende-se que os alunos que apresentam defasagem idade-série, que freqüentam a EJA ou que prestam provas nos Exames Supletivos, são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à sua faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre a existência. Esses não tiveram diante de si a exceção posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) – Educação de Jovens e Adultos².

Foi a ausência da escola ou a evasão da mesma que os dirigiu ao retorno tardio, à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos.

² LDBEN – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* nº 9.394/96, art.24, inciso II, alínea “c”, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita a sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Convém ressaltar que a referida Lei marca as idades mínimas para a realização dos Exames Supletivos em nível Fundamental e Médio. No caso do Ensino Fundamental, a idade exigida para jovens ingressarem é superior a quinze anos de idade. E, para o Ensino Médio, superior a dezoito anos de idade.

Enfim, dessa forma, garante-se o direito de jovens e adultos ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo, referendado na LDBEN – Educação de Jovens e Adultos, seção V do capítulo II, art.37, parágrafo 1º:

Art.37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Parágrafo 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame [grifo nosso].

Sendo assim, ao prestar Exames Supletivos, o aluno torna-se partícipe do processo de aprendizagem pela investigação, a resolução de problemas, construção do conhecimento, de forma a responder com pertinência e eficácia às necessidades de vida, trabalho e de participação social, assegurados pelo artigo 24, inciso V, alínea “b” da LDBEN. É o que as atividades acima procuram oportunizar: “Art.24, V, b: A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: b) [...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

Ratificada no Parecer CEED nº 740/99, item 5, subitem 5.5.2, nos 2º e 3º parágrafos: “[...] A defasagem idade-série constitui um sério problema da educação brasileira, cuja superação constitui um desafio para a escola”.

A aceleração de estudos constitui uma alternativa ao problema dos alunos que, devido a repetidas reprovações, se desajustam no que diz respeito à relação idade-série, bem como àqueles alunos que ingressaram tardiamente no sistema regular de ensino.

A LDBEN – Educação Jovens e Adultos nº 9.394/96 aparece como forma de propiciar aos alunos com atraso escolar a oportunidade de atingir o nível de adiantamento correspondente à sua idade.

A aceleração de estudos possibilita ao aluno concluir etapas de escolarização num tempo menor do que o previsto na organização curricular regular, respeitando-se o ritmo próprio e a construção do conhecimento de cada um.

Com a consolidação de novas normas e de práticas sociais, desafia-se o sujeito a mergulhar em diferentes materialidades. A escrita, uma dessas práticas, tem a função de representar, na forma gráfica, nossas idéias, nossos desejos, nossos pensamentos. Antes de abordarmos o significado da escrita de forma mais ampla, bem como dos processos que envolvem a prática letrada e a aprendizagem dos alunos, convém ressaltar que os índices de analfabetismo³ no Brasil constituem um dos mais graves problemas sociais no país.

Historicamente, parcelas restritas da população brasileira têm acesso à cultura de letramento. Entretanto, já se sabe que dois grupos de alunos no Ensino Fundamental e Médio obtêm os piores resultados: alunos cujos pais não são alfabetizados e alunos com defasagem idade-série⁴.

Em 2007, para melhorar a qualidade da educação gaúcha, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul retomou o processo de avaliação externa do ensino nas escolas gaúchas – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), iniciado em 1996, interrompido em 1999 e reiniciado, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RS) no ano de 2005. A avaliação externa da aprendizagem tem como objetivo obter dados e informações sobre o desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas necessárias à sua inserção e participação na vida social, cultural e econômica da sociedade atual.

Assim, os resultados obtidos no Teste de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na 2ª série ou 3º ano e 5ª série ou 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio servirão para nortear a prática docente e os projetos pedagógicos das equipes escolares com foco na elevação dos índices de

³ Em 1985, a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Duas décadas depois substitui esse conceito pelo de analfabeto funcional, que é um indivíduo que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilitações necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e de se desenvolver pessoal e profissionalmente. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.21).

⁴ Para ampliar dados, ver mapa do analfabetismo no sítio www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo.

permanência dos alunos na escola, das taxas de aprovação e dos níveis de aprendizagem escolar.

Como os candidatos envolvidos na pesquisa realizaram provas da Secretaria de Educação /RS, inscritos na 4ª Coordenadoria Regional de Educação, a qual abrange 14 municípios, consideramos relevante mostrar o desempenho dos alunos da escola regular em Língua Portuguesa – SAERS/RS/2007, visto que muitos destes candidatos, um dia, passaram por essas escolas. Vejamos a classificação por município:

Quadro 1 – Desempenho escolar – Língua Portuguesa – SAERS/RS – Ano Base: 2007

	2ª série - E. Fundamental	5ª série - E. Fundamental	1ºano - E. Médio
1º	Canela / 176,7	Nova Petrópolis /220,8	A. Prado/ 265,9
2º	Antônio Prado / 174,6	Flores da Cunha /217,8	Picada Café/265,7
3º	Flores da Cunha / 173,0	Antônio Prado /214,7	Gramado/ 265,1
4º	Nova Pádua / 170,0	São Marcos / 213,3	N.Petrópolis/260,2
5º	Picada Café / 168,8	Caxias do Sul / 212,2	Farroupilha/ 257,5
6º	Caxias do Sul / 166,4	Picada Café / 211,0	Caxias do Sul/256,6
7º	Farroupilha / 164,8	Gramado 210,6	São Marcos 256,2
8º	Nova Roma do Sul/ 157,5	Nova Pádua / 207,9	F. da Cunha/ 254,9
9º	Nova Petrópolis / 157,1	Farroupilha / 207,4	Cambará / 249,9
10º	São Marcos / 150,4	Nova Roma do Sul / 204,2	Canela / 248,2
11º	S. F. de Paula / 142,1	Canela / 203,2	Nova Pádua/ 241,8
12º	Gramado / 140,5	Cambará / 200,4	S.F.de Paula/239,5
13º	Jaquirana / 137,7	São F. de Paula / 200,1	Jaquirana/ 223,1
14º	Cambará / 134,4	Jaquirana / 196,0	N.R. do Sul/ 221,1

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/ CAEd/SAERS/2007.

No quadro abaixo, apresentamos o detalhamento desses perfis:

Quadro 2 – Perfil de leitor/Escala

Perfil do leitor	Intervalo na régua da escala
Rudimentar I	Até 100
Rudimentar II	De 100 a 125
Iniciante I	De 125 a 150

Iniciante II	De 150 a 175
Ativo I	De 175 a 200
Ativo II	De 200 a 225
Interativo I	De 225 a 250
Interativo II	De 250 a 275
Interativo III	De 275 a 325
Proficiente	Acima de 325

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/ CAEd/SAERS/2007.

Segundo a Secretaria de Educação/RS e CAEd/UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), para que se possa estabelecer diferenciações entre os alunos que se encontram em cada um dos níveis da escala, foi adotada uma definição para esses grupos de alunos considerando o nível de interação que demonstraram estabelecer com o texto.

Assim, leitor rudimentar refere-se aos alunos que não desenvolveram, ou estão em processo de desenvolvimento das habilidades básicas de apropriação do princípio alfabético.

Leitor iniciante é aqueles alunos que iniciam seu processo de formação como leitores.

Os alunos que já são capazes de agir sobre o texto, ainda que com limitações, denominam-se leitor ativo.

Aqueles leitores capazes de não apenas extrair informações dos textos que lêem, mas produzir novas informações, são considerados leitores interativos.

Finalmente, aqueles que se relacionam com o texto em um nível de leitura mais aprofundado, posicionando-se criticamente diante do texto, relacionando-o com outros textos e sua realidade próxima, são denominados leitor proficiente.

Resta-nos o desafio de buscar conhecer e respeitar as diferenças culturais e lingüísticas apresentadas pelos alunos e exercitar a compreensão sobre as implicações dessas diferenças nas produções escritas de crianças, jovens e adultos.

2.2 CULTURA

A natureza dos homens é a mesma, só os seus hábitos que os mantêm separados (Confúcio, 4. a.C).

Desde a Antigüidade tem-se tentado explicar as diferenças de comportamento entre os homens e entre os grupos de que fazem parte. Essas, como bem afirma Laraia (2007), não podem ser explicadas em termos das limitações impostas pelo seu aparato biológico ou pelo meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações. Complementa o autor:

[...] um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelas ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (p. 24).

Primeiramente, conforme Laraia (2007), no final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture* que:

[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR, 1871, *apud* LARAIA, 2007, p.01).

A definição de Tylor abrange o caráter de aprendizado da cultura, ao contrário da idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. Porém, antes mesmo de Tylor, explica Laraia (2007), a idéia de cultura já estava latente na concepção de Locke (1632-1704) que, em 1690, procurou demonstrar que a mente humana não é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento, dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento.

Posteriormente, Turgot (1727-1781) afirmou:

Possuidor de um tesouro de signos que tem a faculdade de multiplicar infinitamente, o homem é capaz de assegurar a retenção de suas idéias eruditas, comunicá-las para outros homens e transmiti-las para os seus descendentes como uma herança sempre crescente (LARAIA, 2007, p.26-27).

Na mesma perspectiva, Rousseau (1712-1778), em seu *Discurso sobre a origem e o estabelecimento da desigualdade entre os homens*, em 1775, seguiu os passos de Locke e Turgot ao atribuir um grande papel à educação, como explica Laraia (2007).

Constatou Kroeber (1949): “a maior realização da Antropologia na primeira metade do século XX foi a ampliação e a classificação do conceito de cultura”. Mas esta ampliação gerou confusão, tanto que, em 1973, Geertz (1978) defendeu que, para a teoria antropológica moderna, o tema mais importante era diminuir a amplitude do conceito, transformando-o num instrumento mais especializado e mais poderoso teoricamente.

Cabe ressaltar que o processo iniciado por Tylor e completado por Kroeber, segundo Laraia (2007), representou o afastamento entre os domínios cultural e natural, reconhecendo-se o homem como o único ser possuidor de cultura.

Posteriormente, o estudante de Física e Geografia Franz Boas (1858-1949) deu início à reação ao evolucionismo com seu método comparativo⁵.

Franz Boas desenvolveu a idéia de que são as investigações históricas que possibilitam a descoberta da origem dos traços culturais e a interpretação da maneira pela qual tomam lugar num dado conjunto sociocultural. Boas desenvolveu, com isso, o particularismo histórico, segundo o qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou. A partir dessas considerações, obteve-se a explicação evolucionista da cultura, a qual só tem sentido quando ocorre em termos de uma abordagem multilinear⁶.

⁵ A crítica de Franz Boas ao evolucionismo está contida no artigo “*The Limitation of the Comparative Method of Anthropology*” (BOAS, Franz, 1896, v.4), no qual atribui à Antropologia a tarefa de reconstrução da vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas leis (citado em LARAIA, 2007, p.35).

⁶ Para os evolucionistas do século XIX, a evolução desenvolvia-se através de uma linha única: a evolução teria raízes em uma unidade psíquica através da qual todos os grupos humanos teriam o mesmo potencial de desenvolvimento, embora alguns estivessem mais adiantados que outros. Esta abordagem unilinear considerava que cada sociedade seguiria o seu curso histórico através de três estágios: selvageria, barbarismo e civilização. Em oposição a essa teoria, e a partir de Franz Boas, surgiu a idéia de que cada grupo humano desenvolve-se através de caminho próprio, que não pode

Acerca do conceito de cultura, ressalte-se a contribuição de Kroeber (1949). Segundo ele, graças à cultura a humanidade distanciou-se do mundo animal, o homem passou a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas. Em suma, a cultura, conforme menciona o autor, "mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações".

Nesse sentido, pode-se afirmar que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. É nesse meio que toda a experiência do indivíduo é transmitida aos demais criando, assim, um processo de acumulação. Através da comunicação oral, o indivíduo vai recebendo informações sobre a cultura em que vive.

[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral (LARAIA, 2007, p.52).

Laraia (2007, p.67) cita Benedict (1972): "A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto tem visões desencontradas das coisas".

Em face deste posicionamento Laraia (2007) complementa:

[...] indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica (p.68).

Keesing (1971), citado por Laraia (2000, p. 72) acrescenta que:

O homem tem despendido grande parte de sua história na Terra separado em pequenos grupos, cada um com a sua própria linguagem, sua própria visão de mundo, seus costumes e expectativas⁷.

ser simplificado na estrutura tríplice dos estágios. Esta possibilidade de desenvolvimento múltiplo constitui o objeto da abordagem multilinear (LARAIA, 2007, p. 114).

⁷ Considerações feitas à luz de uma parábola constante no manual *New Perspective in Cultural Anthropology* (KEESING, 1971).

Entretanto, isso não veda a possibilidade do homem interagir, realizar intercâmbio com outros grupos e outras culturas.

Imprescindível mencionar Paviani (2004) em relação à troca cultural:

[...] só existe troca cultural quando cada grupo possui sua própria identidade e pode se realizar como ser humano, segundo sua própria visão de mundo, com a mediação de seus símbolos, valores, crenças e formas de socialização (p. 70).

Pode-se dizer que a cultura engloba modos de pensar, sentir, agir e fazer e adquire sentido somente quando presente nas relações do homem na sociedade, conforme afirma Paviani (2004). Sobre a expressão *relações culturais*, o autor (2004) afirma:

[...] uma rede de elementos que, dialeticamente construídos, expressam relações de vida, vivências, hábitos, costumes e modos de produção (trabalho). Esses aspectos mencionados (vivências, costumes, etc.) objetivam-se na fala (nos sons, conjuntos de sons, ritmos, inflexões da voz, mímica) em idéias ou no pensamento expresso na linguagem do grupo (p. 74).

Assim, as relações culturais retratam as marcas de um grupo. Ainda segundo o autor: "são essas marcas que instauram o sentido individual e universal da existência humana" (Paviani, 2004, p.77).

Sabe-se que o sujeito adota comportamentos muito semelhantes aos das pessoas com quem convive em uma determinada rede social e ao desempenhar papéis nos domínios sociais, contribuindo para a formação de seu repertório sociolingüístico. Nessa perspectiva, a linguagem ocupa um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos.

Deste modo, há que se ter claro que a oralidade possibilita que o sujeito participe de diferentes situações de interação social e aprendam sobre ele próprio e sobre a sociedade. O mesmo ocorreria com as práticas letradas.

Devido à defasagem idade-série apresentada por sujeitos como os da presente pesquisa, é possível identificá-los não só pela questão idade, mas pelas

dificuldades e inadequações ortográficas que cometem em suas produções escritas, independentemente de estarem freqüentando a escola pública ou particular.

A pesquisa aponta a necessidade de se analisar a ordem e a natureza das implicações dos fatores que determinam o seu repertório lingüístico: gênero, *status* econômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, rede social e outros.

Bortoni-Ricardo (2006) afirma:

Cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras lingüísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório lingüístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possa adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade lingüística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (p. 09).

A partir dessas considerações percebe-se que entre o sujeito e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os agentes mediadores da aprendizagem, não só a escola e o professor, mas toda uma dimensão sociocultural, mesmo que o sujeito ao retornar para a escola e estando fora da idade correspondente à série que estaria cursando, seja enquadrado no grupo classificado como defasagem idade-série.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 ESCRITA E ORTOGRAFIA

3.1.1 Alguns elementos da história da escrita

[...] ao tomarmos contato com a escrita prolongamos a memória dos primórdios do nosso tempo, preservamos um pensamento muito tempo depois que o pensador parou de pensar e nos tornamos participantes de um ato de criação que permanece aberto enquanto as imagens entalhadas forem vistas, decifradas, lidas (MANGUEL, 1997, p.42).

Inversamente ao que ocorre com a fala, de complexa investigação devido ao tempo decorrido, a gênese da escrita pode ser rastreada, o que possibilitou aos historiadores estabelecerem algumas hipóteses bastante consistentes a esse respeito. Pino (1993, p.98-99) menciona que “foi na conjunção de uma estrutura elementar da contabilidade de objetos que os primeiros sistemas formais de escrita nasceram”.

Segundo Barthes (1987), as primeiras marcas ou expressões de escrita datam de 30.000 anos antes de nossa era. São marcas feitas por incisões em ossos ou em pedras com a função de marcar o tempo ou contar animais. Já há 20.000 anos teriam aparecido as primeiras figuras mais elaboradas, mas ainda abstratas, o que, para o autor, significavam algum domínio técnico e a transmissão de conteúdos mitológicos. Barthes (1987) relata que as primeiras escritas informais foram feitas pelos animais em seus caminhos e rastros, que, posteriormente, vieram a ser lidos e interpretados pelo homem. Sendo assim, pode-se afirmar que a leitura precedeu a escrita do homem e, ao contrário do que se pensa, esta não tem sua origem apenas na palavra falada ou no fato auditivo, podendo ter sido originada, igualmente, da imagem visual.

A escrita não nasce do fato auditivo, não é apenas uma transcrição do falado no ato gráfico, tem origem no reconhecimento visual da marca [...] A escrita é o advento de algo que já é a escrita, e que, depois de uma evolução lenta e descontínua, acaba por poder servir de suporte ao som (BARTHES, 1987, p.32).

Massini-Cagliari (1999) assinala o momento por volta de 3.100 a.C. como marco inicial da escrita, na antiga Suméria (atual Irã e Iraque), quando tabletes de barro eram grafados para atender à necessidade de registro de contabilidade e contagem rudimentares. Há indícios de que a escrita também pode ter surgido de forma independente em outros pontos do planeta (CAGLIARI, 1997), como na China (1300 a.C), no Egito (3000 a.C) e ainda na América Central por intermédio da escrita do povo Maia. Além disso, estudos paleontológicos indicam que o uso de símbolos pode ser considerada a mais antiga manifestação da escrita, feita por desenhos figurativos, denominados pictogramas. Usando formas abstratas como uma transcrição simbólica, o homem não representava, portanto, uma mera transcrição direta ou uma “imitação simples da realidade, mas de uma certa seleção do real” (BARTHES, 1987, p.34).

Na evolução do grafismo (PINO, 1983; CAGLIARI, 1997; MASSINI-CAGLIARI, 1999), desde as formas primitivas aos sistemas alfabéticos, detectam-se três grandes etapas: primeiramente, a ideográfica⁸, baseada em sistemas de grafismos simples e abstratos, os quais acompanhavam as narrações orais; a seguir, temos a pictórica⁹, onde predominavam os sistemas de figuras simbólicas com temáticas mitológicas e que se destinavam à atividade discursiva, particularmente, das cortes reais; finalmente, a do grafismo linear/escrita alfabética, cujas origens se situam no encontro das escritas ideográfica e pictográfica.

A origem de sistemas gráficos mais estilizados se dá pela crescente necessidade de simplificação imposta pelas atividades de comercialização do sistema de escrita: baseados no primeiro alfabeto semita, pela criação do sistema

⁸ Originalmente, a escrita era um sistema essencialmente ideográfico, ou seja, centrada nos significados e nas idéias. Esta fase se caracteriza pela escrita por desenhos especiais chamados ideogramas. Com a evolução da escrita, esses desenhos foram perdendo alguns traços mais representativos e tornaram-se traços convencionais da escrita. As mais importantes são a egípcia, a chinesa e a japonesa (CAGLIARI, 1997, p.108).

⁹ A fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas, não estão associados ao som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade (CAGLIARI, 1997, p.108).

acrofônico¹⁰, os fenícios propiciaram a criação do alfabeto; por volta de 700 a.C, os gregos nomearam todos os sons da fala (vogais e consoantes) e adaptaram os códigos semita e fenício, ampliando-os com a inserção de mais vogais, surgindo, daí então, a escrita alfabética. Por sua vez, os romanos desenvolveram um alfabeto mais simples que o grego e, nele, as letras eram representações apenas do som inicial de seus nomes (por exemplo, a letra *Beta* passaria a se chamar simplesmente Bê).

O fato é que hoje, nas culturas ocidentais, as escritas alfabética ou fonográfica se fazem presentes em livros, revistas, jornais, constituindo-se o sistema privilegiado pela educação formal.

No entanto, algumas culturas, como a chinesa, seguem utilizando a escrita ideográfica como sistema básico de escrita.

Desde o início do sistema fonográfico, tornou-se possível escrever representando, por meio de símbolos, diferentes unidades da fala. Isso levou ao uso da escrita alfabética, encontrada em nossa cultura atual. Suas variações deram origem às convenções ortográficas. Assim, com o uso de uma ortografia única e arbitrária, a escrita alfabética torna-se novamente ideográfica em sua função, já que nos remete ao significado e não aos sons da fala.

Ao estudarmos a escrita, encontramos diferentes conceitos sobre a mesma: alguns estudiosos consideram a escrita como a codificação da fala, ou como a aquisição de uma habilidade motora e mecânica da correspondência letra/som.

Favero (1999) refere às definições de escrita de Sapir (1921) e Bloomfield (1933), segundo as quais a escrita seria o simbolismo visual da fala e não a linguagem, mas uma forma de grafar a linguagem por marcas visíveis, respectivamente.

Vygotsky (1984, p.152) diz que a escrita é um sistema particular de símbolos e signos que não representa apenas as palavras faladas, mas também objetos e ações. Assim é que, segundo o autor, o objeto gráfico captura o gesto humano [...] e

¹⁰ O conceito de acrofônico foi constituído pela escolha de uma lista de palavras, cujo som inicial foi do nome da primeira letra de cada palavra que caracterizava o som que a letra representava (CAGLIARI,1999).

o gesto torna-se uma imagem gráfica cuja estilização dá origem aos signos alfabéticos.

A escrita é, então, uma forma gráfica de expressão, um sistema de signos portador de significação, a forma gráfica é fixada veiculando uma determinada significação estabelecida pela cultura (PINO, 1993, p.99).

A necessidade de registrar, guardar e transmitir as informações de forma que permanecessem no tempo e no espaço foi o que levou ao uso mais intenso da escrita. Dessa forma, este processo conquistou a relevância que tem em nossa civilização nos dias atuais, à medida que permitiu a preservação e a transmissão da cultura, além da criação e da ampliação de conhecimentos no decorrer da história humana.

Vygotsky (1984, p.152) ilustra este atributo tão importante da escrita (instrumento de memória) ao assinalar que traços dispersos em uma folha com representações significativas diferentes “constituem sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico. Acreditamos estar certos ao considerar este estágio mnemônico como precursor da futura escrita”.

Assim, podemos perceber que a escrita só terá sentido se usada pelos sujeitos e que a aprendizagem da escrita pelo homem encontra-se imersa no processo de aquisição da linguagem como um todo.

Outros estudiosos consideraram a escrita como algo que não representa apenas a fala, mas também a entendem como um sistema simbólico capaz de representar mais do que sons de uma língua.

Segundo Emília Ferreiro (2001), “a escrita é um sistema de representação da linguagem. A referida autora afirma, também, que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (p.43).

Segundo Bagno (2006, p.104), a língua escrita é um conjunto de símbolos que podem ser interpretados de maneiras variadas de acordo com uma série de fatores. A letra *E*, por exemplo, é um símbolo que pode representar o som *ê*, como em TELHA; o som *é* como em VELHA; o som *i*, como em MOLE, e até estes três sons de uma vez, como em MERECE, sem que haja nenhuma alteração na sua forma gráfica, no seu desenho.

Nesse sentido, o autor nos leva a pensar, também, nos símbolos matemáticos, nos sinais de trânsito, na notação musical e em tantos outros símbolos que podem ser compreendidos em qualquer lugar do mundo. Exemplifica: qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, ao ver o símbolo de proibido fumar saberá que naquele lugar é proibido fumar. Só que um falante de inglês ao ver o símbolo, vai interpretá-lo com *no smoking*, um falante de francês como *deféense de fumer*, um falante de italiano como *vietato fumare* e assim por diante. Assim, podemos dizer, a exemplo do autor, que a forma escrita de uma língua, de qualquer língua do mundo, também tem este caráter simbólico, também é uma representação única para interpretações variadas.

A escrita, seja ela qual for, tem por objetivo permitir a leitura, ou seja, alguém irá ler o que está escrito. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste, em sua gênese, na tradução dos símbolos escritos em fala.

Na concepção de Cagliari (1997, p.105), a motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Assim, a leitura não pode ser só decifração: deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos letras, palavras, mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico, em que o escritor se baseou para escrever.

O autor complementa que a escrita começou a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala e como motivação fazer com que, através da fala, o leitor se informasse a respeito de alguma coisa. É claro que as motivações da escrita não se restringem apenas à informação do leitor. A função informativa é a primeira cronologicamente, mas não é a única e nem sempre a principal.

Na escola, escrita e leitura andam juntas. A atividade de escrever é uma forma de aprender não só sobre como escrever, mas também como pensar, organizar as idéias. Paviani (2006) complementa:

[...] escrever é uma das estratégias para levar o aluno a ler e a compreender melhor os textos, a estruturar e organizar as próprias idéias e, além disso, saber como desenvolvê-las e fundamentá-las (p.35).

O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. Assim como nos povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa dando significado a alguns traços por elas desenhados. Elas também usam “marquinhos” individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras. Estas marquinhos restringem a possibilidade de leitura.

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a escrita, a leitura, a produção de texto, bem como os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva da língua como instrumento de comunicação e interação social, sem descuidar da convenção que é a norma ortográfica.

3.1.2 Periodização da história da ortografia portuguesa

Como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. Assim ocorreu com a ortografia. No caso da língua portuguesa, somente no século XX fixaram-se as normas ortográficas no Brasil e em Portugal.

Por essa razão, considera-se importante que o professor conheça a periodização da história da ortografia portuguesa para compreender que a definição das normas ortográficas, para cada língua, em diferentes períodos, refletiu também as mudanças nas práticas culturais de uso da escrita e de acesso a esta.

A periodização, segundo Ilari-Basso (2006, p.20), serve para que possamos organizar nossos conhecimentos sobre as mudanças da língua ao longo do tempo. Tem um caráter de síntese, pois leva em conta não só as mudanças estruturais (isto é, as mudanças que aconteceram na fonética, na morfologia e na sintaxe), mas

ainda as funções sociais que a língua foi assumindo e os graus de standardização pelos quais passou. É o que ocorreu com a ortografia das palavras e o modo de apresentação de textos. A forma correta de registrar graficamente as palavras é uma convenção, algo que se define socialmente, portanto, deve ser respeitada. Considerando os 800 anos de escrita da Língua Portuguesa, foram estabelecidos três grandes momentos na normatização ortográfica, conforme Henriques (2007, p.45) :

- a) fonético: coincide com a fase arcaica da língua. Estende-se desde 1196 (data provável de uma cantiga de maldizer de João Soares de Paiva contra o rei de Navarra: *Ora faz ost' o senhor de Navarra*, primeiro texto datado e escrito em língua portuguesa) até o final do século XV;
- b) pseudo-etimológico: inaugurado no Renascimento. Inicia-se em 1489 (data do primeiro documento impresso em Língua Portuguesa, o *Tratado de Confissom*, que já mostra as características que predominariam a partir do século XVI) e vai até os primeiros anos do século XX;
- c) histórico-científico: iniciado com a adoção da chamada “nova ortografia”. Começa em 1904, ano da publicação de *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana.

3.1.2.1 Período fonético

Caracteriza-se pelo fato de não haver a preocupação de escrever de acordo com a origem das palavras, fazendo prevalecer unicamente a maneira de pronunciá-las. Henriques (2007) explica que o *h*, por exemplo, podia indicar a tonicidade da vogal (*he* = é), podia marcar a existência de um hiato (*trahedor* = traidor), podia representar o fonema /i/ (*sabha* = sabia) ou ainda figurar sem função definida (*hua* = uma; *hidade* = idade). Além disso, conforme os hábitos do escrivão, uma palavra podia ser grafada com *h* ou sem ele: *havia* e *avia*; *hoje* e *oje*; *homem* e *omem* ou *ome*.

A despeito dessas vacilações, o que caracterizava a grafia do português arcaico¹¹ era a simplicidade e, principalmente, o sentimento fonético. Não se pode dizer que não tenha havido um alfabeto português durante esse período. Houve o progressivo estabelecimento da escrita portuguesa a partir dos modelos de escrita que eram conhecidos.

Algumas particularidades de representação:

Quadro 3 – Representações do período fonético

Grafemas	Sons	Contextos	Exemplos
c	[s]	antes de o, u	particon (- çom)
c	[ts]	antes de z	peczo, faczo
c	vocalização: [y]	antes de t	derecto, octubro
ç	[s]	antes de e, i	reçebi
c, ç	[z]	inicial, medial	donçela, fecerom
ch	[k]	antes de e, i, a	cerchal, nuncha
ff	[f]	antes de o, u, a	fficar, ffreima
g, gu	[g]	antes de n	agiar, Guabriel
g, gi	[ʒ]	inicial (ou	fugo, beigio
g	[y]	medial em hiato	regno
h	--	antes de vogal	homees, omilde, hordenar, hobra
h	[vogal aberta]	antes de vogal	he
h	[monossílabo tônico]	antes de vogal	hi, hir
grafemas	sons	contextos	exemplos
h	--	medial em hiato	cahir, sahir
h	[y], [i]	meio de palavra	sabhã, camho
j	[ʒ]	substitui o g	jente
j, y	[i]	-----	y, mjnas
ll	[l]	medial ou final	ella, mall
ll, li		antes de e, i	vallam, filia
m	nasalidade	antes de consoante	emsinar, aquemtar
n	nasalidade	antes de consoante	linpo
ni, n, nn		inicial, medial	teno, vena, aranna
p	--	antes de vogal nasal ou n	solepne, dāpno
q	[k]	antes de e ou i	açela, qẽ
qu	[k]	antes de a ou o	quada, riquo
r	[R]	inicial, medial	tera, recorer
rr	[R]	inicial, medial	rraina, omrado
s	[s]	inicial, medial	sima, composisom
ss	[s]	inicial, medial	sseu, levantou-sse
s	[s]	inicial, sem e-	star, screver
ss	[s]	medial	cassado, messa
u	[z]	medial	liurar
v	[u]	-----	ovuir
x	[s]	-----	dixe
x	[ys]	final	sex (= seis)

¹¹ O termo português arcaico corresponde à língua do período que vai da formação do Estado Português até o apogeu das navegações (ILARI-BASSO, 2006, p. 24).

y, i	[ʒ]	-----	oye (=hoje), aia (=haja)
z	[ts], [s]	inicial, medial	zapateiro, lanzar
-, ‘, m, n, Ø	[ã], [ê], [ï], [õ], [û]	inicial, medial	máãos, senpre

Fonte: Henriques (2007, p.46-47).

Segundo Ilari-Basso (2006), simplificando muito as características lingüísticas do português arcaico, pode-se dizer que ele fica a meio caminho entre o latim vulgar e o português atual. Muitos dos traços mais característicos de nossa língua ainda não estavam definidos. Para ficar no domínio da fonética, o autor exemplifica com a palavra *padeiro*.

Essa palavra e seus equivalentes em italiano e espanhol (*panettiere* e *panadero*) têm origem numa palavra do latim vulgar que deve ter sido **panatarium*¹² cujo parentesco com *pane(m)* “pão” é bastante transparente. O caminho pelo qual o latim vulgar **panatarium* deu origem ao português *padeiro* compreende uma série de mudanças fonéticas que podem ser resumidas na derivação a seguir:

**panatarium(m)* > *panadeiro* > *pãadeiro* > *paadeiro* > *padeiro*

A penúltima dessas mudanças é a queda do *-n* intervocálico; a última é a fusão dos dois *a* que a queda da nasal tornou vizinhos; na derivação do latim para o português, esses dois fenômenos afetaram um grande número de palavras.

3.1.2.2 Período pseudo-etimológico

Este período vai de 1572 até 1911. O motivo para chamá-lo de etimológico é, segundo Henriques (2007), a preocupação de representar na escrita a origem da palavra. Foi nesse período que se fixaram definitivamente grafias como *homem* e *havia* (em vez de *omem* e *avia*), motivadas não pela pronúncia (o português nunca pronunciou o *h* inicial), mas pela lembrança das grafias latinas *hominem* e *hahebat*.

A razão para falar em pseudo-etimológico é que a preocupação em mostrar conhecimento das línguas clássicas baseava-se muitas vezes em um conhecimento precário, levando a explicações etimológicas mirabolantes. Por exemplo, pensou-se

¹² O asterisco indica palavra não atestada em documentos.

que o *h* inicial se justificava na palavra ermitão (então escrita <*hermitão*>) porque a letra *h* era representada com uma haste arredondada, que lembrava o cajado dos ermitões.

O florescimento dos estudos humanísticos trouxe a erudição, a pretensão de imitar os clássicos latinos e gregos. Uma consequência natural dessa preocupação era fazer com que a grafia portuguesa se aproximasse da latina.

Há uma grande quantidade de estudos feitos a respeito disso nos séculos XVI, XVII e XVIII. Não eram os mais sólidos, porém, os conhecimentos lingüísticos de seus autores (Duarte Nunes de Leão, Álvaro Ferreira de Vera, João Franco Barreto, Madureira Feijó, Luis do Monte Carmelo, entre outros) que propunham uma ortografia pretensiosa e um tanto complexa, contrária aos princípios da evolução do idioma.

A transição das palavras de origem grega, por exemplo, encontrava campo fecundo para demonstrações eruditas: o *ph* (*philosophia, nympa, typho*), o *th* (*theatro, Athenas, estheta*), o *rh* (*rhombo, rheumatismo*), o *ch* com o som de [K] (*chimica, cherubim, techino*), o *y* (*martyr, pyramide, hydrophobia*) passaram a assolar a escrita portuguesa. O mesmo ocorreu com a duplicação de consoantes intervocálicas (*approximar, abbade, gatto, bocca*), que já haviam se reduzido na evolução do idioma.

Sob o pretexto de ser etimológica, tal ortografia estava repleta de formas equivocadas, contrariando a etimologia e a evolução da língua.

Algumas particularidades de representação:

Quadro 4 – Representações no período pseudo-etimológico

Grafemas	Contextos
a, e, o	timbre relacionado à quantidade latina
c, q	C antes de a, o, u; qu antes de e, i: representam a consoante velar surda [K]
g, j	observam a etimologia grega e latina
gu	antes de e, i: representa consoante velar sonora [g]
h	observa a etimologia grega e latina (aspiração ociosa)
l, lh, ll	observa a etimologia grega e latina: representam consoantes diferentes
m, n	antes de consoantes de articulação labial e dental
mn	observa a etimologia grega e latina
ph	observa a etimologia grega e latina: representa a cons.fricativa labiodental [f]
r	Inicial [r]; medial [R] depois de consoante ou [r] em travamento silábico
rr	medial [R] intervocálico

rh	observa a etimologia grega e latina
s	inicial[s];medial [s] depois de consoante ou em travamento silábico medial[z]
ss	medial [s] intervocálico
th	observa a etimologia grega e latina
x	representa [ʃ] ou [ks]
y	observa a etimologia grega e tupi
z	desfaz confusão entre s e ç
til	observa a etimologia; indica nasalidade de ditongo
l, u/ j, v	representam, respectivamente, vogais e consoantes
dobrados	observam a etimologia

Fonte: Henriques (2007, p. 47-48).

3.1.2.3 Período histórico-científico (ou simplificado)

Henriques (2007) ressalta que, na história da ortografia portuguesa, Adolfo Coelho foi considerado o pioneiro dos estudos com base científica. Graças aos trabalhos por ele realizados a partir de 1868 é que se tornou possível o estabelecimento de uma nova visão a respeito do assunto. Mas o grande renovador foi Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, que em 1904 publicou a sua *Ortografia Nacional*, ponto de partida para os passos posteriores.

Os princípios de Gonçalves Viana propostos em 1885 eram:

- 1) Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega: *th, ph, ch* (= [K]), *rh* e *y*.
- 2) Redução das consoantes dobradas a singelas, com e exceção do *rr* e *ss* mediais, que têm valores peculiares.
- 3) Eliminação de consoantes nulas que não influam na pronúncia da vogal precedente.
- 4) Regularização da acentuação gráfica.

Face à repercussão deste trabalho, o governo português nomeou em 1911 uma Comissão para estudar as bases da reforma ortográfica. Integraram-na alguns dos maiores filólogos de Portugal (Leite de Vasconcelos, Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Adolfo Coelho, Epifânio Dias, Júlio Moreira, José Joaquim Nunes e outros), que propuseram a adoção do sistema de Gonçalves Viana, com pequenas alterações.

Em 1911, o governo português oficializou a “nova ortografia”, estendida ao Brasil em 1931 por um Acordo firmado entre a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, com a aprovação de ambos os governos. Alguns ilustres filólogos brasileiros contribuíram com a unificação ortográfica, entre os quais: Antenor Nascentes, Jacques Raimundo, Mário Barreto, Silva Ramos e Souza da Silveira.

No entanto, o contexto político brasileiro não permitiu que o Acordo durasse muito tempo. Era a época do primeiro Governo Getúlio Vargas, que assumiu o poder em 1930, após comandar a Revolução que destituiu Washington Luís. Seus 15 anos de governo caracterizaram-se pelo nacionalismo e populismo e, sob seu poder, foi promulgada a Constituição de 1934, que determinou a volta do sistema anterior.

Um novo entendimento entre os dois países produziu a Convenção Luso-Brasileira de 1943, que revigorou o Acordo de 1931. Dois anos depois, a fim de esclarecer pequenas divergências que surgiram na interpretação de algumas regras, uma Comissão binacional composta pelos delegados das duas Academias reuniram-se em Lisboa, de julho a outubro de 1945. Surgiram, desse terceiro encontro, as *Conclusões Complementares do Acordo de 1931*, cujas modificações foram tantas que quase equivaliam a uma nova reforma. Essas “Conclusões” geraram protestos inflamados de prestigiosos professores brasileiros, especialmente Clóvis Monteiro e Júlio Nogueira, e acabaram promovendo uma cisão na questão ortográfica do português.

A ortografia de 1945 entrou em vigor em Portugal no dia 1º de janeiro de 1946, mas não está em uso no Brasil, onde continuava valendo a “ortografia de 1943”, consubstanciada no PVOLP (*Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, Imprensa Nacional, 1943), da Academia Brasileira de Letras. O PVOLP é o nosso “dicionário oficial”, elaborado e atualizado pela Academia Brasileira de Letras.

Em fins de 1971, o Congresso Nacional aprovou pequenas alterações no capítulo da acentuação gráfica, em conformidade com parecer conjunto da Academia Brasileira de Letras e da Academia das Ciências de Lisboa, segundo o disposto no artigo III da Convenção Ortográfica celebrada a 29 de dezembro de 1943 entre Brasil e Portugal.

As simplificações aprovadas pela Lei 5765, de 18 de dezembro de 1971, sancionada pelo Presidente da República, eram:

- 1) Abolir os acentos diferenciais dos homógrafos (exceto pôde/pode).
- 2) Abolir as indicações de acento secundário nas palavras derivadas com –mente ou sufixo iniciado por –z (exs: sòmente, cômodamente, cafêzal, pèzinho).

Essa Lei estabelecia que os membros da Academia Brasileira de Letras ficariam encarregados da preparação da “atualização do *Vocabulário Comum*, a organização do *Vocabulário Onomástico* e da republicação do *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*”. Em 1981, com a publicação do VOLP pela editora Bloch, a Academia cumpriu a primeira tarefa; em 1999, cumpriu as restantes (e reeditou o VOLP).

A unificação da ortografia de todos os países de língua portuguesa só foi novamente assento de negociações internacionais em 1986, quando representantes de sete países independentes da comunidade lusofônica (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe) se reuniram em Salvador e firmaram um acordo inicial, que abrangia outros aspectos da ortografia além da acentuação gráfica.

A comunidade de língua portuguesa tem agora um oitavo componente, o Timor Leste. É complexa a iniciativa de unificar por completo a ortografia de nossa língua, a sétima mais falada entre os idiomas no mundo inteiro e a única língua de cultura com duas ortografias oficiais¹³. A unificação completa pretendida é um objetivo de forte alcance cultural e político (por ser o português uma das dez línguas mais faladas do mundo, passa ser falada na Organização das Nações Unidas (ONU)). Mas há problemas tanto políticos como lingüísticos a superar antes que a meta de uma ortografia unificada seja efetivamente alcançada¹⁴.

Segundo Ilari-Basso (2006, p.201), pode-se apontar alguns equívocos em relação à ortografia. Um desses equívocos consiste em pensar que a ortografia é a

¹³ Consulte-se também, por sugestão de Henriques,(2007), *A Demanda da Ortografia Portuguesa*, livro organizado por Ivo Castro, Inês Duarte e Isabel Leiria.

¹⁴ Unificar de maneira completa a ortografia em nível nacional é um dos objetivos da Academia Brasileira de Letras, que desenvolveu para esse fim o VOLP – *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. O VOLP foi apresentado em sua primeira versão completa em 1977 e sua última atualização é de 1999. Pode ser acessado eletronicamente por meio do site da Academia Brasileira de Letras: <http://www.academia.org.br/vocabula.htm>.

língua e que uma boa reforma da ortografia resolve os problemas da língua: engano. A língua pode existir sem ser escrita. Uma reforma ortográfica não é uma reforma da língua, e tem sempre um custo social muito alto. Outro equívoco consiste em sonhar com uma ortografia fiel à pronúncia. Essa ortografia, se existisse, seria idêntica a um dos tantos sistemas de transcrição usados pelos foneticistas, o mais célebre dos quais é o IPA (*International Phonetic Alphabet*), o Alfabeto Fonético Internacional. Ocorre que um sistema de transcrição fonética tem funções muito diferentes das de uma escrita alfabética corrente. Essa última tem fins práticos e só funciona se for minimamente ambígua.

Como exemplo, Ilari-Basso (2006) afirma que, no Brasil, boa parte da região nordeste pronuncia [ɛ] e [ɔ] a primeira vogal átona de palavras como *decente*, *coleira*, que no sul são pronunciadas como [e] e [o]: uma ortografia autenticamente fonética precisaria escrever essas palavras de duas maneiras diferentes. Ao esbarrar em problemas como esses, uma grafia rigorosamente fonética comprometeria a unidade que a língua escrita deve ter nacionalmente.

As mudanças não significam a uniformização da língua portuguesa porque a pronúncia, o vocabulário e a sintaxe permanecem como estão. O que muda é apenas a forma de escrever algumas palavras.

Atualmente, há uma previsão de quando o novo Acordo Ortográfico será oficializado no Brasil. O Ministério da Educação (MEC) sinalizou para 2009, mas ainda há negociações com as editoras de livros didáticos para definir o período de transição. Um argumento que dificulta a implantação é o fato de Portugal ainda não ter estipulado uma data para a ratificação, para que o acordo entre em vigor.

Um dos grandes argumentos de defesa do Acordo Ortográfico refere-se ao aspecto geopolítico que, segundo Luís Fonseca, secretário geral da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), possibilitaria preservar a diversidade do idioma, fortalecendo-o no âmbito mundial.

Conforme Henriques (2007, p.51), o Acordo Ortográfico prevê menos de 3% de alterações nas 110 mil palavras mais usuais da Língua Portuguesa. Cerca de 600 palavras perderiam as consoantes “mudas” *c* e *p*, que são grafadas apenas em Portugal em vocábulos como *accção*, *afectivo*, *direcção*, *adopção*, *exacto*.

Os acentos grave e circunflexo que diferenciam o *incómodo* português do *incômmodo* brasileiro, por exemplo, ficam inalterados. Da mesma forma, *bebê António* lá e *bebê Antônio* aqui. O hífen permanece quando o segundo elemento começa por *h* (anti-higiênico) ou pela mesma vogal ou consoante que termina o prefixo (contra-almirante, super-requintado). Cai o trema (atualmente só praticado no Brasil). Reabilitam-se as letras *K, W, Y*. O uso do *h*, das vogais, dos ditongos, maiúsculas e das minúsculas está regulamentado nas 25 páginas do Acordo.

O Acordo também prevê a organização de um dicionário técnico-científico, o estabelecimento de uma política lingüística de bases comuns e sugere que, após sua implantação, todos nos entenderemos melhor.

Para nós, brasileiros, a ortografia oficial em vigor está publicada em três livros da Academia Brasileira de Letras: *O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (1ª edição em 1998: última edição em 2004), *O Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (1999) e o *Vocabulário Onomástico da Língua Portuguesa* (1999), com a grafia oficial de todos os nomes próprios de nossa língua.

3.2 ORTOGRAFIA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

3.2.1 Oralidade, Ortografia e Norma

Desde que nascemos, convém ressaltar, estamos inseridos em um mundo simbólico, em que a interação verbal com o outro imprime significado às nossas ações e demais manifestações vocais. Com relação à aquisição da linguagem oral, Scarpa (2001) expõe que, com alguns dias de vida, a criança tem reações positivas aos sons da fala e, a partir de algumas semanas, consegue discriminá-los dos demais sons existentes em seu meio.

Por volta dos três ou quatro meses de idade, os bebês começam a balbuciar seqüências sonoras que se aproximam da fala humana. O balbucio aumenta e as reduplicações passam a ser recorrentes, estruturando as primeiras sílabas. Os elementos prosódico-rítmicos apresentam-se de forma saliente na fala da criança, que aprende tais elementos pela interação com o adulto.

Nesse processo, já considerado uma prática discursiva e de interlocução social, o adulto e a criança constroem atividades lingüísticas e dialógicas para fins comunicativos e cognitivos.

Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN, 1996, p.95).

A criança, ao ingressar na escola, já percorreu um longo caminho elaborando a sua linguagem, tendo um bom domínio da língua materna; entretanto, segue aprendendo outras formas de expressão da linguagem.

A linguagem é, em princípio, um processo natural de comunicação lingüística que antecede o processo de educação formal direcionado à lectoescritura¹⁵ ou ao letramento (SILVA, 2000, p.23).

Pondera-se que a fala e a escrita constituem dois sistemas discursivos que, apesar dos diferentes valores sociais, complementam-se, sendo esse o motivo pelo qual se deve considerá-los como formas de comunicação igualmente importantes. Além do mais, com o avanço dos estudos de linguagem numa perspectiva interacional, torna-se evidente, principalmente no contexto escolar, a necessidade de se valorizar o desenvolvimento da oralidade. Neste caso, ressalta-se que nem todo erro ortográfico encontrado é decorrente das práticas orais, embora marcas da oralidade possam ser identificadas em vários deles.

A língua escrita mantém o seu prestígio sobre a língua oral porque representa padrões sociais e culturais que têm na escola um de seus instrumentos de manutenção, por fornecer condições propícias de reprodução. No entanto, a superioridade da escrita é puramente funcional, uma vez que decorre de fatores políticos, econômicos e sociais.

No processo de apropriação da grafia, segundo Faraco (2001, p.10), o sujeito deverá aprender que embora grande parte das representações gráficas seja previsível pelo princípio da relação unidade sonora/letra, há uma certa dose de

¹⁵ Lectoescritura envolve não só as questões de leitura e escrita, mas também as práticas sociais de uso da linguagem.

representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias: deverá saber que é preciso memorizar a forma da palavra e que, na dúvida, deverá recorrer ao dicionário.

Muitas pessoas pensam que a grafia representa diretamente a pronúncia (métodos fônicos e fonéticos), o que é um equívoco, porque a grafia, mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora-letra, é neutra em relação à pronúncia: há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la. O fato de se estabelecer uma grafia permite um sistema uniforme que serve para registrar as muitas variedades da língua, possibilitando a comunicação entre falantes de variedades diferentes.

Quando se criou o sistema gráfico para o português, tomou-se por referência uma variedade da língua, como em qualquer outra sociedade. Adotou-se, por exemplo, o som de /v/ para *varrer*, *quando* em algumas variedades pronunciava-se e /b/, porque foi a variedade em que se pronunciava-se /v/ a de prestígio à época.

Há de se considerar que mudanças na pronúncia acabam distanciando a realidade sonora de suas representações gráficas, ampliando o grau de neutralidade da grafia frente às diferentes pronúncias e criando certas dificuldades para o usuário onde antes não havia.

Conforme Faraco (2001, p. 17), o sistema gráfico caracteriza-se pelas relações entre unidades sonoras e unidades gráficas. Esse sistema comporta dois tipos de relações:

- a) Relações biunívocas: uma determinada unidade sonora corresponde a uma certa unidade gráfica; e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. As relações biunívocas constituem situações de regularidade absoluta. Exemplo: unidade sonora unidade gráfica.

/p/ p (pato – mapa – prato)

/b/ b (bala – cabana – cabra)

/f/ f (faca – café – frade – afta)

/v/ v (vaca – cavalo – nevralgia)

/ñ/ nh (nhoque – banho)

/t/ t (tabela – pata – trago)

/d/ d (dar – lado – droga)

/ĩ/ lh (palha – ilhama)

- b) Relações cruzadas: uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível e uma unidade gráfica é representada por mais de uma unidade sonora. As relações cruzadas constituem situações de regularidade relativa. Exemplo: **unidade sonora**
unidade gráfica.

/ž/ a) a letra j, quando for seguida das vogais posteriores orais ou nasais.

b) as letras g ou j, quando a unidade sonora for seguida das vogais anteriores orais /i/-/e/-/E/ ou nasais.

/ĩ/-/ě/ : geral, girar, ginga ,nojento.

Convém ressaltar que a diferença entre regularidade relativa e regularidade absoluta é que a previsibilidade é determinada pelo contexto, isto é, pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra; ou ainda pelo elemento que segue.

Nesse contexto, alfabetizar é mais que apenas ensinar a grafar e reconhecer o grafado. O ensino sistemático da grafia é apenas parte do processo mais amplo do domínio da linguagem escrita, devendo sempre estar subordinado a este. Assim, se tomarmos isoladamente a grafia de cada palavra, não faz muito sentido falar em grafias fáceis ou difíceis. Desta forma, podemos concordar com Cagliari (1986), quando argumenta que, para a criança, tudo é igualmente difícil no começo; portanto, escrever “peixe”, “trens” ou “pata”, “macaco”, apresenta o mesmo grau de dificuldade em princípio; o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender a escrever qualquer palavra, desde que queira fazer isto, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais difíceis do que outras para se aprender a escrever.

Conforme Faraco (2001, p. 16), o sistema tem algumas representações arbitrárias para cujo domínio o sujeito deve memorizar a forma gráfica global da palavra. Para isso, podem ser úteis certos recursos mnemônicos¹⁶. É preciso trabalhar na alfabetização com elementos verbais plenos de significado para a criança e em meio a atividades significativas com a leitura e escrita. O autor

¹⁶ Mnemônicos: no texto, entendido como relação de parentesco entre as palavras.

menciona Vygotsky (1984): "A internalização de um saber qualquer é um processo ativo que emerge de formas de vida coletiva, de interação entre o aprendiz, seus pares e membros mais experientes de sua comunidade".

Nessa perspectiva, os erros ortográficos de alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do saber. Em geral, esses erros são perfeitamente previsíveis e decorrem, em boa parte, das próprias relações uniformes e biunívocas entre letras e sons. Em alguns casos, apenas, o aluno transfere para a grafia as características de sua fala.

Nesse sentido, Morais (2003) afirma que pouco a pouco vamos conseguindo que a língua ensinada na escola tenha propósitos e características semelhantes aos que adotamos quando lemos e escrevemos fora do ambiente escolar, sem abrir mão da leitura e da produção textual como eixos norteadores do trabalho com a língua. Devemos ensinar ortografia de forma sistemática.

Segundo o autor, a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua, apontando que a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia.

Na mesma perspectiva, afirma acertadamente:

Precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação e que os erros de ortografia funcionam como fonte de censura e discriminação tanto na escola como fora dela. Na escola a competência textual do aluno é confundida com o seu rendimento ortográfico. Deixando-se impressionar com os erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos (MORAIS, 2003, p.18).

As pessoas, com medo de errar, sentem-se constrangidas ao escrever. Nessa hora, o professor precisa rever a sua postura ao avaliar a ortografia, evitando censurar o aluno.

Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que o aluno não pode aprender sozinho. Quando aprende a escrita alfabética e consegue ler e escrever, já aprendeu o funcionamento deste sistema, mas ainda desconhece a norma ortográfica, por isso comete erros ao escrever seus textos.

Segundo Morais (2003), a criança se apropria do sistema alfabético gradativamente, isto é, aprende a forma das letras, a direção da escrita na linha e a orientação com que se escreve na folha de papel, mas elabora diversos conhecimentos sobre o funcionamento da escrita alfabética. Nem tem domínio completo do que aprende nessa fase, pois desconhece o todo da norma ortográfica.

A criança recém alfabetizada comete mais erros ortográficos ao escrever textos espontâneos, pois essas tarefas envolvem diferentes cargas de trabalho mental. Ao escrever uma história, ela tem de dar conta de várias exigências ao mesmo tempo: selecionar idéias que colocará no papel, ordená-las, escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto. O autor complementa que o erro pode revelar diferentes níveis de conhecimento do aprendiz, pois é possível que o aluno não tenha consciência de que errou. Pode ser que tenha uma dúvida ortográfica ou já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se, detectando os erros que já cometeu.

O mesmo autor afirma que a ortografia contém propriedades (restrições) regulares e irregulares (regulares diretas, contextuais, morfológicas e gramaticais), das quais o indivíduo precisa se apropriar para escrever corretamente. Quando o aluno erra é porque cria certas “regularizações”, mostrando-nos que elabora suas próprias representações sobre a escrita e a grafia das palavras. Não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor. Porém, muitas vezes, quem não ensina ortografia em nome de um suposto “respeito” ao aluno, continua cobrando que ele escreva corretamente.

Muitos professores continuam decidindo a aprovação ou a reprovação de alunos com base no seu rendimento ortográfico. O que Morais (2003) chama de “crueldade pedagógica” significa: cobrar o que não foi ensinado. A avaliação da competência ortográfica continua sendo uma fonte do fracasso escolar, principalmente em se tratando de séries e/ou anos iniciais.

Precisamos fomentar no cotidiano escolar uma atitude de curiosidade sobre a língua escrita como objeto de conhecimento, cujos detalhes podemos desvelar. Entre esses detalhes está a forma correta de grafar as palavras. A curiosidade em apropriar-se da ortografia precisa, ao mesmo tempo, ter um sentido para o aprendiz: uma preocupação em ser eficiente na comunicação. Também precisamos

compreender como está organizado o objeto do conhecimento – a norma ortográfica, procurando saber como a criança (re)constrói a norma ortográfica em sua mente, como a aprende.

Uma língua abarca vários sistemas, ou seja, as formas ideais de sua realização, a sua dinamicidade, podendo também admitir outras normas, que representam modelos, escolhas que se consagram dentro das possibilidades de realizações de um sistema lingüístico. Mas, pondera Coseriu (1956), “se é um sistema de realizações obrigatórias, consagradas social e culturalmente”, a norma não corresponde, como pensam vários gramáticos, ao que se pode ou se deve dizer, mas ao que já se disse e tradicionalmente se diz na comunidade considerada.

A linguagem expressa o indivíduo por seu caráter de criação, mas também expressa o ambiente social e nacional, por seu caráter de repetição, de aceitação de uma norma, que é ao mesmo tempo histórica e sincrônica: existe o falar porque existem indivíduos que pensam e sentem, e existem línguas como entidades históricas e como sistemas e normas ideais, porque a linguagem não é só expressão, a finalidade em si mesma, senão também comunicação, finalidade instrumental, expressão para outro, cultura objetivada historicamente e que transcende ao indivíduo (COSERIU, 1956, p.44-45).

Entretanto, sabemos que, para chegar a um conceito de “correção”, os lingüistas vêm tentando descrever variedades lingüísticas. Sem investigações, torna-se difícil determinar o que no domínio da língua é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível.

O ensino da norma ortográfica implica distinguir o que o aluno precisa compreender e o que precisa memorizar, ou seja, há correspondências letra-som tidas como regulares (erando/errando, fulnerável/vulnerável, endendidos/entendidos) e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão, e as irregulares (umilhar/humilhar, imajinar/imaginar, curiosidade/curiosidade), exigem memorização.

Considera-se que o tempo de contato vivido com a escrita constitui, pois, uma oportunidade para o indivíduo se apropriar da norma ortográfica. Também as oportunidades de convívio com a escrita impressa (no lar e na escola) influem fortemente no rendimento ortográfico de indivíduos de diferentes grupos sociais. As idéias que as crianças formulam sobre a importância de escrever corretamente dependem do modo como ela vivencia o ensino-aprendizagem da ortografia.

Castilho (1998), coordenador do Projeto Científico Gramática do Português Falado, deixa clara a obrigação dos professores de passar aos alunos o modo culto, prestigiado de falar e escrever. No entanto, como lingüista, ele tem consciência de que reduzir a isto a tarefa do ensino é de uma grande pobreza. Argumenta:

A norma culta não deriva de nada intrínseco ao português. Não há formas ou construções intrinsecamente erradas ou certas [...]. Assim, o certo ou o errado deriva apenas de uma contingência social. Em todas as comunidades sempre se atribui a determinada classe uma ascendência sobre as demais. A classe de prestígio dita as normas de comportamento, a moda, o gosto por certo tipo de música... Assim também a escolha das variantes lingüísticas entre as que estão à disposição dos falantes. Ao escolher uma, essa classe condena as outras variantes (CASTILHO, 1998, p.75).

Observe-se que a explicação que o autor acima referido dá sobre a formação histórica e social da norma padrão é antecedida da defesa do ensino das formas prestigiadas de falar e escrever.

Portanto, cabe à escola ensinar as formas lingüísticas normatizadas, o que não deve ser visto nem como tarefa única do ensino, nem como um instrumento para a adequação ou incorporação do indivíduo oriundo de classes sociais desprestigiadas ou que apresentem defasagem idade-série numa sociedade vista como excludente. É necessário, segundo Bagno (2003), empreender um ensino crítico da norma-padrão, escancarar sua origem “elitista” e “coercitiva” e mostrar a necessidade de os alunos da escola particular e pública que apresentam defasagem idade-série de disporem dos mesmos instrumentos dos alunos providos do ensino regular dentro da faixa etária correspondente à série que freqüentam.

Bortoni-Ricardo (2006, p.75) nos diz que, à medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, eles têm que atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passam a freqüentar. Em muitos domínios sociais, eles se comunicam mais usando a escrita do que a fala e também são submetidos a exigências de monitoração estilística. Essas exigências decorrem de normas culturais convencionadas naquele domínio. As chamadas normas de correção gramatical nada mais são do que normas convencionais que

presidem certos tipos de interação por meio da língua escrita ou da língua oral monitorada.

Em suma, o domínio da ortografia é lento e requer contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida, também em se tratando de indivíduo que apresentar defasagem idade-série.

3.2.2 Letramento

A palavra letramento¹⁷, introduzida recentemente na bibliografia educacional brasileira, é uma tentativa de tradução da palavra inglesa “*literacy*”. Até há pouco tempo, letramento era palavra não dicionarizada: somente em 2001 o *Dicionário Houaiss* dicionarizou tanto esta palavra, quanto *letrado*¹⁸.

Na perspectiva funcional da alfabetização, que tem por objeto a função social da escrita, o referido termo “é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social e etnograficamente situada” (MARCUSCHI, 2001, p.47). Na mesma linha, Bortoni-Ricardo (2006) afirma, acertadamente:

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramentos, no plural, ou nos referir a culturas de letramento para manter a idéia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo¹⁹ (p.24).

Podemos dizer que as relações entre oralidade e letramento caracterizam-se por propriedades emergentes em contextos de uso, o que impede a identificação

¹⁷ No Brasil, o termo letramento foi usado pela 1ª vez por Mary Kato, em 1986, na obra “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”(São Paulo, Ática). Dois anos depois, passa a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni em “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*” (Campinas, Pontes, 1988) e retomado em publicações posteriores.

¹⁸ Letrado – adj. s.m.1 que(m) possui cultura; instruído. 2 que(m) possui profundo conhecimento literário; literato. (Houaiss, 2004, p.453).

¹⁹ Letramento: leituras suplementares: KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das letras, 1995 e SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE, 1999.

apriorística de supremacia cognitiva ou social entre as duas modalidades. Trata-se do que Barton e Hamilton, referidos por Marcuschi (2001), afirmaram que o letramento enquanto uma prática de ler e escrever não é uma habilidade autônoma, mas enquadrada na grande narrativa pública, isto é, no quadro social vivo e em andamento.

Indubitavelmente, no domínio do lar e da família, sentimo-nos mais à vontade para conversar, sem que haja um monitoramento na forma de expressão. Observamos que a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição para uma cultura permeada pela escrita, a qual podemos chamar cultura de letramento.

Letramento, no sentido amplo, deve ser entendido como uma fonte de conhecimento produzido, repassado e acumulado por meio da escrita na sociedade, e como seu impacto sobre ela, incluindo aí o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI.

Kleiman (1995) define letramento como sendo:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo o qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (p.19).

Neste primeiro enfoque referente aos conceitos-chave do termo letramento, pode-se dizer que o mesmo é motivo de várias discussões. Street (1984) distingue um modelo autônomo e um modelo ideológico de letramento. Aquele associa o letramento ao progresso e à civilização e conseqüentemente releva à correlação entre escrita e o desenvolvimento cognitivo. O modelo ideológico apresenta-se como uma alternativa que enfatiza o fato de as práticas de letramento estarem ligadas às estruturas de poder na sociedade. O segundo não condiz com o primeiro, mas fornece instrumentos de análise crítica que nos permitem trabalhar a questão do letramento sem perder de vista a relatividade cultural, os universais do

desenvolvimento cognitivo e, principalmente, nos precaver contra o risco de resvalar em concepções etnocêntricas, sem fundamentação científica.

Convém ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatiza, como objetivo da formação básica do cidadão, “o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Nesse sentido, o letramento deve ser entendido amplamente, incluindo habilidades, domínios e competências nas diversas linguagens: a linguagem natural, as linguagens matemáticas, tecnológicas, artísticas e a leitura social, histórica e política do mundo.

Deste modo, torna-se imprescindível a ação do professor em proporcionar o desenvolvimento das competências de letramento em todos os níveis de ensino, possibilitando, com isso, que os indivíduos que apresentam defasagem idade-série avancem em seu processo de aquisição e domínio de leitura e escrita para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interagem.

Sabe-se que as grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas impulsionaram o surgimento do termo “letramento”, ampliando o que até então se convencionalizava chamar de alfabetização.

Além de se conhecer o funcionamento da escrita é necessário engajar-se em práticas sociais letradas, como bem disserta Tfouni (1995): “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (p.20).

Da mesma forma, pode-se dizer que a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto letramento é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Nesta compreensão, o indivíduo que apenas sabe ler e escrever será considerado um indivíduo alfabetizado, ao passo que o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, e as pratica respondendo às demandas sociais da leitura e escrita, passa a ser considerado indivíduo letrado.

Por essa razão, aprender a ler e a escrever implica não apenas no fato de decodificar códigos, conhecer letras e associá-las, mas abre possibilidade de praticá-las no contexto social em que se esteja inserido, ou seja, não só aprender o sistema da escrita, mas fazer o uso social da mesma.

Essa forma de compreensão acerca da utilização da escrita nas atividades pedagógicas é defendida por Leite (2001):

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (... dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva (p.25).

Em se tratando de jovens e adultos com defasagem idade-série, que se submeteram às provas dos Exames Supletivos 2005/2006, verifica-se que apesar de terem aprendido a lidar com situações complexas da vida (aquisição da linguagem, questões financeiras, atividades profissionais, dificuldades cotidianas e outros), não conseguem disponibilizar esse reconhecido potencial para superar a condição de baixo letramento.

Sobre as possibilidades de letramento, que devem ser oferecidas a todos os indivíduos, Soares (2003) afirma, realisticamente:

Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania dos alunos (p.3).

Cabe ressaltar que tanto a criança como o jovem e o adulto, ao chegarem à escola, já dispõem de competências de uso da língua, porém buscam ampliar seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais.

Em relação aos recursos comunicativos, Bortoni-Ricardo (2006) esclarece que:

Grande parte dos recursos comunicativos que compõem seu repertório é adquirida espontaneamente no convívio social; mas para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às práticas sociais do letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar (p. 78).

No campo da educação, percebe-se a necessidade de aproximar a teoria da prática, encontrando subsídios e alternativas para a transformação da sociedade leitora no Brasil, muito embora do ponto de vista pedagógico e, por que não dizer, político, esteja aquém de nossas possibilidades.

3.2.3 Consciência fonológica

Atualmente os professores, através da experiência e competência como alfabetizadores, têm cada vez mais se interessado pelo próprio objeto de estudo e ensino: a linguagem. Esta postura está resgatando a importância de revisitar a relação som-letra e levar as crianças a refletirem sobre os sons da fala e, conseqüentemente, a correspondência com a escrita.

Desta forma, é necessário estabelecer uma ligação entre os sons da fala e os grafemas da escrita, alcançada através da reflexão consciente, o que se faz com base na consciência fonológica e, ao mesmo tempo, permite desenvolvê-la.

Segundo Lamprecht (2004), a consciência fonológica pode ser definida como a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, quando a criança deverá conhecer o princípio alfabético. A esse respeito, afirma Morais (1996) :

A consciência fonológica se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. Ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos e permite a identificação de rimas, de palavras que começam ou terminam com os mesmos sons e fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras. É necessário descobrir a relação existente entre fala e escrita para que se consiga dominar o código escrito. A chave da linguagem escrita encontra-se na relação desta com a linguagem falada (p.176).

Observa-se, então, que a aquisição da escrita está intimamente ligada à consciência fonológica, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão sobre os sons da fala e de sua representação na escrita.

Em consonância, Moojen et.al. (2003) afirmam:

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (p.11).

Tanto a consciência como a manipulação dos sons das palavras supõem a aquisição de diferentes níveis de consciência fonológica. Estes níveis estão relacionados às diferentes maneiras através das quais as palavras e sílabas podem ser divididas em unidades sonoras menores.

Assim, temos o nível da consciência de rimas e aliterações, que permite a identificação de palavras que compartilham um mesmo grupo de sons, no início ou no fim das palavras.

A rima faz parte da vida das crianças desde cedo, pois está presente em músicas, brincadeiras e histórias infantis.

A seguir, temos o nível da consciência das sílabas, que permite o reconhecimento das sílabas das palavras, o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação.

Conforme explica Lamprecht (2004), na concepção de Goombert, a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, logo ela é mais acessível do que as unidades intra-silábicas e os fonemas.

E, finalmente, o nível da consciência de fonemas (consciência fonêmica) permite a percepção de que as palavras são compostas por fonemas, ou seja, pelas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra.

Deste modo, a consciência fonológica pode ser compreendida como a habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a segmentação deste em unidades menores²⁵.

O processo de alfabetização implica analisar as palavras em seus componentes (letras e fonemas) e utilizar, para a codificação e decodificação, regras de correspondência entre letras e sons. Já o processamento fonológico refere-se às

²⁵ Ellis A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Trad. Dayse Batista. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 85-104.

operações de processamento de informação baseadas na fala, ou seja, na estrutura fonológica da linguagem oral²⁶.

Admite-se que o desenvolvimento da consciência fonológica possa estar atrelado ao desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de atentar ao aspecto sonoro das palavras (significante) em atendimento a seu aspecto semântico (significado).

Através de alguns estudos, tem-se verificado a existência de um trajeto longo até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas associa a eles significantes. Ao perceber a relação entre a fala e a escrita, há todo um processo de cognição envolvido na compreensão desta relação, a saber, através da correspondência fonemas e grafemas.

Tem sido apontada sistematicamente, em estudos psicolingüísticos, a importância da consciência fonêmica para o aprendizado da leitura e da escrita, abordada como consciência fonológica.

Atualmente, a noção de consciência fonêmica já havia sido referida por Vygotsky (1979) ao analisar as diferenças estruturais e funcionais que existem entre a linguagem falada e a escrita. Para ele, a escrita, mesmo quando se trata das fases de desenvolvimento, exige um grau maior de abstração. Segundo suas palavras, “ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras” (p.131).

Nessa concepção, Vygotsky (1979) esclarece que:

Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão (p.132).

²⁶ CAPOVILLA A. G. S.; CAPOVILLA F. C. *Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série*. Temas desenvolvidos 1998:7 (37):14-35.

Isso explica o fato de muitas crianças pronunciarem corretamente as palavras e não serem capazes de escrevê-las corretamente.

Como Vygotsky (1979) bem descreveu, o ato de falar não exige que a criança se dê conta de cada um dos fonemas que está produzindo. Em se tratando de adultos, o mesmo acontece, pois ao falarmos nos preocupamos com o significado que queremos transmitir e não planejamos de forma consciente cada um dos fonemas que empregamos.

Já, ao escrever, exigir-se-á uma análise fonêmica mais precisa acerca dos sons das palavras e dos grafemas disponíveis, visto que a aprendizagem do sistema alfabético da leitura e da escrita pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala.

Como bem disse Zorzi (1998)

Escrever não é simplesmente ativar a programação motora da fala. Esta ação implica evocar imagem de palavras, imagens acústicas, ou sonoras, que a criança deve ter das palavras que ela própria produz. Imagens estas que, quando evocadas para análise de seus componentes, podem não ser claras o suficiente para permitir uma diferenciação precisa entre sons que são muito semelhantes quanto à composição dos traços fonêmicos que os caracterizam (p. 13).

Dado ao dizer que a consciência fonológica ocorre concomitantemente ao grau elevado de dependência.

Indubitavelmente, à medida que a alfabetização vai se aprimorando a consciência fonológica também se lapida. Em retroalimentação, caminham juntas, auxiliando a criança no aperfeiçoamento de suas funções cognitivas refletindo-se, assim, em todo o processo de construção do aprendizado, mesmo que na fase adulta apresentem-se inconsistências, como se vê freqüentemente nos textos de alunos com defasagem idade-série.

3.3 ERRO ORTOGRÁFICO

3.3.1 Erro ortográfico

Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para frente e não para a repetição do passado que nos trouxe à escola que temos hoje. Trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar, é o erro que nos leva na direção do novo (NEVES, 1999, p. 153).

No ensino de Língua Portuguesa não se pode ignorar os resultados da produção escrita dos indivíduos, distinguindo-se aí os erros de forma e inconsistências de conteúdo. O erro ortográfico é um erro de forma. É preciso estabelecer uma tipologia de erros que retrate suas motivações e apresente um quadro integrado dos padrões lingüísticos considerados desviantes da língua padrão ou norma culta. A identificação dos tipos de erros ortográficos encontrados em produções escritas por jovens e adultos que apresentam defasagem idade-série poderá contribuir para esclarecer a natureza do chamado “erro de português”, podendo vir a constituir-se instrumental pedagógico para práticas de educação lingüística conforme as novas formas de ensinar a Língua Portuguesa.

Referimo-nos à expressão “erro de português”, entre aspas, também a exemplo de Bortoni-Ricardo (2006), porque igualmente a consideramos inadequada. “Erros de português” são simplesmente diferenças entre unidades da língua, segundo a autora:

[...] a noção de erro nada tem de lingüística, é um (pseudo) conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente lingüístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua (p.08).

A explicação dos erros ortográficos cometidos pelos indivíduos está no próprio sistema da língua, cabendo ao professor tratá-los numa abordagem sistêmica²⁰.

Para os lingüistas, o erro é indício de que um processo está em curso, uma vez que o aprendiz opera sobre o que escreve de forma ativa, demonstrando a manipulação que faz da própria linguagem quando a constrói e reconstrói no ato de escrever. Sendo assim, os erros não são apenas o reflexo do que não sabe, mas também do que ele já sabe sobre o sistema, mesmo que esteja infringindo as regras do sistema ortográfico.

Convém ressaltar que essas tentativas de escrita resultam do esforço do aprendiz para comprovar ou rejeitar suas hipóteses ao lidar com um sistema ortográfico tão complexo.

Nesse sentido, reportemo-nos aos estudos de Abaurre (1997), quanto à natureza singular dos erros no estudo da aquisição da linguagem oral ou escrita:

[...] os dados coletados para pesquisas longitudinais ou transversais sobre aquisição da linguagem oral ou escrita trazem em si as marcas de uma situação de grande e natural instabilidade. Característica dessas situações em que a linguagem é contínua e rapidamente (re)elaborada, a provisoriedade das conclusões, hipóteses, generalizações e sistematizações da criança é, em última análise, o que explica a natureza cambiante dos dados de aquisição. Dada a uma certa plasticidade natural da linguagem, nada mais natural, também, que essa plasticidade adquira maior visibilidade nas situações-limite em que a linguagem se constitui em objeto de evidente manipulação (p.18).

Fundamentalmente, ao se coletar os erros ortográficos nas produções desta pesquisa, percebemos que os erros são de suma importância, não só do ponto de vista da compreensão do processo de aquisição e aprendizagem da língua, mas também para auxiliar no planejamento de materiais de ensino, bem como no redimensionamento da prática pedagógica.

Na oralidade, a noção de erro vem sendo revista graças aos estudos sociolingüísticos, que têm auxiliado a perceber realizações desviantes de um falar padrão como características de um grupo, um bem cultural. Já na língua escrita o

²⁰ Por abordagem sistêmica entende-se aquela que preconiza a análise da incidência do erro ortográfico em relação a outros aspectos do sistema da escrita.

erro ortográfico tem uma outra natureza porque representa a transgressão a um código convencional: a ortografia.

Percebe-se que, para a escola, são erros ortográficos todos os desvios da norma convencional, como bem relata Moraes (1992):

[...] são erros ortográficos todos os desvios da norma convencional, tanto os condicionados pelas idiossincrasias do código quanto os que revelam interferência da fala. Dentre esses, os que transcrevem a fala estigmatizada é que são o alvo principal de sua ação coercitiva e preconceituosa. Os erros que aqui denominamos lingüísticos são os que recebem menor atenção, e é essa a área que mais carece de estudo e investigação, pois as análises de erros voltadas para a escrita inicial têm tradicionalmente privilegiado os aspectos segmentais, só recentemente fazendo incursões na prosódia, no texto e no discurso (p.43).

Numa tentativa de classificar os erros mais freqüentes encontrados nas produções escritas, Carvalho (1988) estabelece quatro tipos principais: 1) erros de ortografia; 2) erros lexicais; 3) erros de informação; 4) erros de estrutura.

Dentre os erros de ortografia mais comuns temos a troca, acréscimo, supressão e mudança de posição de letras, acentuação indevida ou ausência de acentuação ou trema: *consciênte, vêz, habito, tranquilo*; má divisão silábica. Junção indevida de vocábulos que deveriam ser separados: *derrepente, conhecelo, de pois*; hibridismo e má transcrição de formas estrangeiras: *Teriu* (caso Terry, eutanásia nos EUA); confusão nos ditongos finais dos verbos na 3ª pessoa ou nos substantivos e advérbios *entom* (então), *teim* (tem), *ningueim* (ninguém).²¹

Por erros lexicais, entendam-se aqueles visualizados na escolha dos vocábulos, na confusão com parônimos ou com palavras de grafia ou pronúncia semelhantes: *mall/mau, há/à/a, mais/mas, conserto/concerto*²².

Os erros de informação são os que denotam o desconhecimento por parte do autor a quaisquer tipos de conhecimentos, independentemente das Áreas de Conhecimento. Exemplo: *A eutanásia é o nome da prima da minha vizinha*²³.

²¹ O exemplos dados foram transcritos das produções escritas dos candidatos dos Exames Supletivos 2006, cujo tema foi *Eutanásia*.(modelo de prova, anexo 1).

²² Idem.

²³ Frase transcrita da produção escrita do candidato dos Exames Supletivos/2006, cujo tema foi *Eutanásia*.

E, finalmente, os erros de estrutura, de natureza morfossintática, os de conjugação, os de regência, colocação, concordância e coordenação de idéias. Exemplo: *A morte da eutanásia foi uma pena e seus filho choro*²⁴.

O sujeito que comete o erro faz parte de uma sociedade, está impregnado de uma cultura, sendo relevante o estudo de aspectos socioculturais no uso da língua.

Essa forma de compreensão do erro parte do princípio de que a língua é um conglomerado de variantes regionais, sociais, situacionais e temporais. Como bem relatam Savioli e Fiorin (2001):

Há formas mais ou menos coloquiais, há expressões que se usam numa região e não noutra, há formas mais ou menos populares, há termos e construções que se usam na família ou entre amigos, mas não na presença de estranhos, há formas consideradas grosseiras e outras que são vistas como delicadas. Do estrito ponto de vista lingüístico, essas variantes são equivalentes. Por exemplo, dizer eles jogam ou eles joga não afeta a compreensão e, por isso, uma delas não é superior à outra do ponto de vista lingüístico (p.27).

Os autores complementam:

[...] a língua cria outros mecanismos para assegurar a compreensão adequada do que se quer transmitir. Se essas formas são equivalentes do ponto de vista lingüístico, não são do ponto de vista social, pois a primeira (eles jogam) é mais prestigiada. No caso das variantes, então a convenção é extralingüística. Temos, neste caso, de falar em adequação ou inadequação à situação de comunicação (p. 27).

Há situações que requerem o emprego da norma culta (textos administrativos, jurídicos, didáticos) e outras o uso de uma variante mais coloquial. Se foi utilizada uma variante inadequada, cria-se uma imagem desfavorável ao falante. É aí que se pode e deve corrigir o “erro”. Corrige-se aquilo que não está de acordo com os usos lingüísticos previstos/esperados.

A questão do erro lingüístico não se esgota, porém, no problema da aceitabilidade. É preciso considerar que há realizações lingüísticas que contrariam

²⁴ Idem.

as regras gerais do sistema lingüístico ou que não cumprem adequadamente a função de comunicar.

Apesar do erro ortográfico, na visão de vários estudiosos, ser considerado uma transgressão à norma estabelecida por documento oficial em todo o território nacional, precisamos nos conscientizar de que há muitos alunos excluídos das escolas por sua cultura de letramento não corresponder à expectativa do professor. Desta forma, questiona-se por que razão não se valida inicialmente o dialeto desses alunos, sua linguagem, seus hábitos, atitudes, costumes e vivências. São considerados apenas sujeitos portadores de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, principalmente quando os mesmos apresentam em sua trajetória escolar defasagem idade-série.

Indiscutivelmente, os professores devem atentar à recomendação feita através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997, p. 96-97), no sentido de atender às necessidades singulares dos alunos com relação à diversidade cultural:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade cultural, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Em face dos posicionamentos em relação ao erro, verifica-se que para o indivíduo que o cometeu, na maioria das vezes, este desconhece que esteja errando, pois, ao escrever, materializa em letras e fonemas a sua hipótese de escrita, a qual só é validada ou invalidada pela interferência do professor, tendo como referencial a norma-padrão. Assim, o que importa para esse sujeito é apenas a intencionalidade de comunicar-se, de se fazer entender.

Nesse sentido, se o professor adotar uma postura de censura em relação ao erro, certamente o mesmo deixará de produzir ou delimitará seu vocabulário apenas ao uso de palavras, as quais tenha a certeza que estarão em conformidade com a norma-padrão estabelecida.

Entretanto, não se quer dizer, com isso, que a correção não deva ser feita, porém é imprescindível entender que o erro poderá ser construtivo se o percebermos como uma forma de aprendizado. Assim, estaremos possibilitando que o aluno construa uma relação de sujeito com a escrita e com a linguagem como um todo.

Ressalta-se que as pedagogias contemporâneas nos têm ensinado que o aluno, quando vai escrever, reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na sua língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever. A construção dessas hipóteses vai se tornando mais eficiente à medida que os alunos avançam no desenvolvimento da consciência fonológica e na aprendizagem da escrita. Assim, os erros ortográficos que cometem ajudam o professor entender como a hipótese heurística do aluno foi construída. Analisando os erros de sua ortografia, juntamente com o aluno, o professor poderá planejar uma agenda de atividades pedagógicas que visem a ajudá-lo a superar os problemas apresentados.

3.3.2 Categorias de erros ortográficos

O modelo de análise utilizado é o de Bortoni-Ricardo (2005, p.54), o qual prevê a postulação de categorias de erros de natureza sociolingüística. Trata-se de uma formulação restrita a variáveis morfofonêmicas que, ampliadas, incluem em categorias as escalas implicacionais empregadas nos modelos tradicionais.

Foram postuladas as seguintes categorias:

Quadro 5 – Categorias de análise

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

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 54).

Estas categorias possibilitam a distinção funcional entre erros de ortografia que resultam da interferência de traços da oralidade e erros que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com ela, em diversos suportes: livros e textos impressos através de quaisquer objetos portadores de textos.

Na categoria (1) foram classificados os erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra. Como vimos no português, há fonemas que possuem diversas representações ortográficas. Por outro lado, há letras que representam dois fonemas. Por esta razão, precisamos compreender, enquanto docentes, como está organizada a norma ortográfica de nossa língua: que correspondências letra-som são regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão, e quais são irregulares, exigindo que o aluno as memorize.

Segundo Morais (2003, p. 29-34), as correspondências letra-som podem ser regulares e irregulares.

3.3.2.1 Regulares

As correspondências letra-som regulares são:

- 1) diretas;
- 2) contextuais;
- 3) morfológicas.

3.3.2.1.1 Regulares Diretas

Neste grupo de relações letra-som em que um símbolo gráfico corresponde a um único fonema estão as grafias das consoantes oclusivas [t], [d], [p], [b]. Apesar de regulares, podem ser confundidas pelos alunos. Exemplo: "pato" por "bato", "dapete" por "tapete"; como as fricativas [f] e [v], "faca" por "vaca".

3.3.2.1.2 Regulares Contextuais

Neste grupo de relações letra-som, também regulares, é o contexto que vai definir qual a letra (ou dígrafo) que deverá ser usada. Há regras para cada contexto específico, regras que o aluno pode vir a compreender.

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

- a) o uso de R ou RR em palavras como "rato", "porta", "honra", "prato", "barata" e "guerra";
- b) o uso de G ou GU em palavras como "garoto", "guerra";
- c) o uso de C ou QU notando o som de /k/ em palavras como "capeta" e "quilo";
- d) o uso de J formando sílabas com A, O e U em palavras como "jabuti", "jogada" ou "cajuína";
- e) o uso de Z em palavras que começam com o som de Z, "zabumba", "zinco";
- f) o uso de S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em "sapinho", "sorte" e "sucesso";
- g) o uso de O ou U no final de palavras que terminam "com o som de U" em palavras como "bambo" e "bambu";
- h) o uso de E ou I no final de palavras que terminam "com o som de I" (por exemplo, "perde", "perdi");

- i) o uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”).

Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, pode-se gerar grafias corretas sem precisar memorizar. O aluno pode compreender que, para o “R forte”, usa-se R tanto no início da palavra (por exemplo “risada”), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo “genro”), ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, usa-se RR (como “carro”, “serrote”). Quando se quer registrar outro som do R, que alguns lingüistas chamam de “brando”, usa-se só R, como em “careca” e “braço”.

Contudo, em alguns casos as regras se aplicam a todas as palavras da língua nas quais a letra aparece, independentemente de estar no princípio, no meio ou no fim (é o caso da disputa entre o G ou GU). Em outros casos, a regra só serve para certas posições. Por exemplo, palavras átonas terminadas “com som de U” se escrevem sempre com O; em outra posição – início ou meio não há uma regra, o que obriga a memorização da grafia de palavras como “português” e “tamborim”.

A escrita das vogais nasais e dos ditongos nasais constitui uma grande dificuldade para os alunos porque na escrita do português existem cinco modos de marcar a nasalidade:

- usando o M em posição final de sílaba (“bambu”);
- usando o N em posição final de sílaba (“banda”);
- usando o til (“manhã”);
- usando o dígrafo NH (em diferentes regiões do Brasil, palavras como “minha” e “galinha” são de fato pronunciadas /mĩã/ e /galĩã/, de modo que a vogal anterior ao dígrafo é nasalizada e ele não é pronunciado);
- por contigüidade, sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal (por exemplo, “cama” e “cana”).

Essa variedade de alternativas (no sistema alfabético) explica por que as crianças demonstram ter tanta dificuldade de adotar as formas corretas. No entanto, vê-se que o uso dessas diferentes alternativas para marcar a nasalização em português está completamente definido por regras. Veja-se, por exemplo, que as

palavras terminadas em /ã/ se escrevem com til; que as palavras terminadas por /ei/ - como “jovem e “também” – se escrevem com M. Sempre há regras para cada contexto específico, regras que o aluno pode vir a compreender se a escola ajudar a perceber o contexto que as motiva.

Isso pressupõe uma atitude por parte do professor no sentido de pensar e elaborar estratégias de ensino que os ajudem a incorporar não só a ortografia, mas que os façam compreender como a norma ortográfica está estruturada.

3.3.2.1.3 Regulares morfológico-gramaticais

Neste terceiro grupo de relações letra-som, a compreensão nos dá segurança ao escrever. Sabemos, por exemplo, que “portuguesa” e “inglesa” se escrevem com S, enquanto “beleza” e “pobreza” se escrevem com Z. Mesmo que não saibamos explicar as razões, temos um conhecimento intuitivo do que está por trás dessas grafias. Nesses casos, são aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra.

As regularidades morfológico-gramaticais estão presentes em substantivos e adjetivos. A morfologia descreve as normas que regem a estrutura externa das palavras, isto é, as regras de combinação entre os morfemas-raízes para construir “palavras” e a descrição das formas diversas que tomam essas palavras conforme a categoria gramatical.

O autor exemplifica através de casos em que há regularidades morfológico-gramaticais em substantivos e adjetivos:

- a) Adjetivos que indicam lugar de origem e possuem S na base escrevem-se com ESA no final. Exemplos: Portuguesa e Francesa.
- b) Substantivos derivados de adjetivos sem S na base: escrevem-se com EZA. Exemplos: “beleza”, “pobreza”.
- c) Adjetivos que indicam lugar de origem escrevem-se com ÊS no final. Exemplos: “português”, “francês”.
- d) Coletivos semelhantes a milharal, canavial e cafezal, terminam com L;

- e) Adjetivos semelhantes a famoso, carinhoso e gostoso, escrevem-se sempre com S.
- f) Sufixos terminados com C escrevem-se com C. Exemplos: “meninice”, “chatice”, “doidice”.
- g) Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA escrevem-se com C ou Ç, ao final. Exemplos: “ciência”, “esperança”, “importância”.

As regras morfológico-gramaticais aplicam-se a vários casos de flexões dos verbos que causam muitas dificuldades para os alunos. Vejamos alguns exemplos:

- a) Formas na terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final. Exemplos: “cantou”, “bebeu”, “partiu”.
- b) Formas da terceira pessoa do plural no futuro, porque átonas, se escrevem com M no final. Exemplos: “canastrão”, “beberão”, “partirão”; “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”.
- c) Todas as flexões do Imperfeito do Subjuntivo terminam com SS. Exemplos: “cantasse”, “bebesse”, “dormisse”.
- d) Todos os infinitivos terminam com R. Exemplos: “cantar”, “beber”, “partir”, embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões do país.

Os casos de regularidades não se esgotaram, mas procurou-se ilustrar através de exemplos a variedade de dificuldades que as envolvem. Isto requer por parte do professor um esforço no sentido de ajudar seus alunos a compreender os princípios gerativos vinculados à categoria gramatical das palavras. O autor complementa: “Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedaços’ de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma as formas ortográficas.”

As correspondências letra-som podem e devem ser compreendidas pelo aprendiz porque possuem regras que as norteiam. As correspondências irregulares, entretanto, não possuem regras que possam auxiliar o usuário da língua escrita, sendo necessário consultar modelos (dicionários, livros) e memorizá-las. Desta

forma, a exposição do sujeito aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual.

3.3.2.2 Irregularidades

Como vimos, as correspondências regulares letra-som podem e devem ser compreendidas pelo aluno porque possuem regras que as norteiam. As correspondências irregulares, entretanto, não possuem regras que possam auxiliar o usuário da língua escrita. É necessário recorrer a modelos (dicionários, livros) e memorizá-las. São elas o registro:

- a) do “som do S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- b) do “som do G” (“girafa”, “jiló”);
- c) do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);
- d) do “som de X” (“enxada”, “enchente”);
- e) do H inicial (“hora”, “harpa”);
- f) do E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final de palavras (por exemplo, “cigarro” / “seguro”; “bonito”/ “tamborim”);
- g) do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);
- h) De certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc).

Como bem esclarece Moraes (2003,p. 36), “internalizando as regras, o aluno terá segurança para escrever corretamente as palavras que nunca teve a oportunidade de ler”.

Em conseqüência disso, Faraco (2001) menciona:

[...] uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação unidade

sonora/letra, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias. Ele deverá saber, por exemplo, em que casos pode haver situações arbitrárias; deverá saber que é preciso memorizar a forma da palavra e que, nas dúvidas, deverá ir ao dicionário (p.10).

Nas demais categorias de Bortoni-Ricardo (2005), quais sejam (2), (3) e (4), estão classificados os erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Distinguem-se, em primeiro lugar, regras fonológicas categóricas e regras fonológicas variáveis. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.55), enquanto as primeiras aplicam-se sempre, independentemente das características sociodemográficas que identificam o falante, e do contexto situacional, as regras variáveis podem aplicar-se ou não, dependendo de fatores estruturais lingüísticos ou extralingüísticos.

Na categoria (2) temos os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado:

- a) vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes, grafados como um único vocábulo formal.

A propósito, Mattoso Câmara Jr. (1971) nos mostra que o grande problema, no âmbito da língua oral, é que por vocábulo se entendem duas entidades diferentes. De um lado, há o vocábulo fonológico que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal. De outro lado, há o vocábulo formal ou mórfico, quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua. O autor afirma que há certa correspondência entre as duas entidades, mas elas não coincidem sempre e rigorosamente. Exemplifica: *jánotei*.

A distinção entre vocábulo fonológico e vocábulo mórfico, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 55), parece ser especialmente difícil quando ocorre ligação da consoante final de uma palavra com a vogal inicial da palavra seguinte. A autora exemplifica: *grasaza Deus*.

- b) Crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. É um processo de juntura. Exemplo: à tenção.
- c) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica.

d) Nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 56), um problema difícil no estudo do português brasileiro contemporâneo é o de estabelecer distinções entre regras variáveis que definem uma estratificação gradual, isto é, um aumento crescente na frequência quando estudadas em diversos grupos sociais, e as regras que indicam uma demarcação descontínua e definida entre os grupos sociais e que estão, portanto, presentes no vocabulário verbal de alguns estratos e ausentes na linguagem dos demais.

Na categoria (3) encontramos os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais. Eles funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes da língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados.

a) Despalatalização das sonorantes palatais. Exemplo: *oliar, mulier*.

b) Monotongação de ditongos decrescentes.

Bagno (2006, p.91) afirma que, nos livros didáticos, define-se ditongo como o encontro de duas vogais na mesma sílaba. O autor prossegue dizendo que são duas letras, isto é, dois símbolos gráficos que são chamados de vogais. Mas são dois sons de famílias diferentes: um som vocálico, mais um som semivocálico. Essa diferença entre fala e grafia é importante e vai mostrar que acontece na monotongação do ditongo EI diante das consoantes J, X e R.

A semivogal /y/, que se escreve I no ditongo EI, é um som palatal. Esse é produzido no palato, que é dividido em palato duro e palato mole. As consoantes representadas pelas letras J e X como em *queijo* e *queixo* também são palatais. Quando dois sons têm semelhança eles juntam-se, fundem-se em um só. No caso do ditongo EI, a assimilação aproveita o caráter palatal da semivogal e das consoantes J e X para reuni-las num único som. O que acontece, neste caso, não é exatamente a redução de EI em E, mas a redução do IJ – e IX em J e X.

Quando as palavras têm um R depois do ditongo EI, a assimilação vai agir sobre o caráter anterior da semivogal I e da consoante R. Por esse ponto de articulação ser comum é que os sons da semivogal I e da consoante R sofrem os efeitos da assimilação e se transformam num só. Exemplo: *dinhero*/dinheiro.

c) Desnasalização das vogais átonas finais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 98), a desnasalização só incide em sílabas finais átonas. A regra da desnasalização aplica-se principalmente aos ditongos nasais e átonos finais. Exemplo: homem > *homi*, virgem > *virge*.

Nas formas verbais de 3ª pessoa do plural, a desnasalização resulta em formas como (eles) *fizeru*, (eles) *andaru*.

- d) Assimilação e degeminação do nd: /nd>> nn>> n/. Pode-se dizer que há assimilação quando, numa seqüência de sons homorgânicos ou parecidos, um deles assimila o outro, que desaparece. Neste caso, na seqüência /nd/ temos duas consoantes alveolares ocorrendo no gerúndio. Exemplo: falando > *falanu*, vindo > *vinu*, comendo > *comenu*.
- e) Queda do /r/ final das formas verbais. Sabe-se que em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais. Quando o suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela. A supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma hipercorreção a qual ocorre de uma hipótese mal-sucedida. Convém ressaltar que o falante da língua, quando suprime o /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.

A categoria (4) inclui os traços descontínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidos à forte avaliação negativa. Compreende os erros de interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Bortoni-Ricardo (2005, p.40) explica que as regras que definem uma estratificação “descontínua” e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, com maior grau de estigmatização na sociedade urbana, são regras graduais, que definem uma estratificação contínua e estão presentes no repertório dos brasileiros, dependendo do grau de formalidade que conferem à própria fala. São exemplos desse grupo:

- a) Semivocalização do /lh/. Faraco (2001, p.18) explica que há variedade do português brasileiro que substituíram /l/ por /y/: dizendo: Ipa.yal e não Ipa.ĭal; Ite.yal e não Ite.ĭal. Essa situação cria uma

convergência com ditongos, tornando-se arbitrário para os falantes daquelas variedades saber quando /y/ grafa com lh e quando se grafa com i. Assim, segundo o autor, palha e telha poderão ocorrer como paia e teia na grafia inicial desses falantes.

- b) Epítese do /i/ após sílaba final travada. Bortoni-Ricardo (2005, P. 57), exemplifica: paz >>pazi ;pessoal >> pessuali.
- c) Troca do /r/ pelo // . Isto ocorre devido a tendência da língua portuguesa transformar em r o l dos encontros consonantais, pois faz essa troca quando fala.
- d) Monotongação do ditongo nasal em muito >> munto.
- e) Supressão do ditongo crescente em sílaba final. Ocorrem dois casos, com ditongo oral e nasal, respectivamente.

As categorias acima apresentadas, mais a segmentação e os processos fonológicos descritos, serão tomados como base para a análise dos dados, que são os erros ortográficos verificados nas produções escritas dos candidatos aos Exames Supletivos 2005/2006 que apresentaram defasagem idade-série. Essa análise será realizada no capítulo que segue.

4 MÉTODO

[...] é preciso também reconhecer que a própria opção por uma metodologia é ditada pela teoria abraçada, com todas as suas crenças e pressupostos a respeito da natureza de seu objeto de estudo (PERRONI, 1996, p. 25).

Para a análise sociolingüística dos erros ortográficos dos alunos com defasagem idade-série, realizou-se pesquisa descritiva associada a estudo qualitativo.

A pesquisa descritiva, conforme Gil (2002), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São procedimentos a identificação e a análise em categorias das inadequações ortográficas em produções escritas nas provas dos Exames Supletivos, nível Médio 2005/2006/SE/RS (Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul). Em 2005, o tema escolhido, em nível Médio, foi *Eutanásia* (anexo 1) e, em 2006, o tema proposto foi: *Ler* (anexo 2).

Levantaram-se inadequações de 1093 provas, 425 de 2005 e 668 de 2006. Os dados foram a seguir analisados nas categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005).

Por estudo qualitativo, Pereira (2004, p.21) entende o estudo do dado qualitativo, da representação simbólica atribuída a manifestações de um evento. Explica que esse tipo de dado instrumentaliza o reconhecimento do evento, a análise de seu comportamento e suas relações com outros eventos. A técnica utilizada foi a observação em sala de aula de alunos da rede pública e particular. Foram feitas anotações acerca dessa observação. Complementou-se a pesquisa com o preenchimento de formulários, análise e cruzamento dos dados obtidos através do estabelecimento de variáveis numéricas (idade, sexo, nº de filhos, estado civil e outras), bem como as variáveis categóricas (profissão, expectativas em relação à escola, hábito de leitura e outras). Estes dados permitiram traçar o perfil sociocultural dos candidatos em questão.

A primeira etapa consistiu no recolhimento das amostras da produção escrita dos candidatos, mais propriamente, das provas de redação dos Exames Supletivos 2005/2006, oferecidos pela Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Sul.

Devido à minha formação acadêmica e ao fato de ter vínculo funcional com o Estado, fui designada pela então Coordenadora Regional de Educação de Caxias do Sul, Senhora Beatriz Reginini Silva, a proceder à correção das redações. Tal atribuição saiu publicada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul – ano 2005 (anexo 3); ano 2006 (anexo 4). Sendo assim, não necessitei solicitar autorização para o manuseio das provas e obtenção dos dados.

Entretanto, não foi possível, por questões legais e sigilosas, fazer cópias das redações por duas razões: as provas foram realizadas nas três penitenciárias industriais: Caxias do Sul, Canela e São Francisco de Paula e devem ser preservadas a identidade e o material dos candidatos; as provas são devolvidas à Secretaria de Educação, lacradas e arquivadas para eventuais pedidos de recurso.

A segunda etapa foi inventariar e categorizar os erros ortográficos.

A terceira etapa consistiu na observação dos alunos numa turma da rede pública de ensino: Escola Estadual de Ensino Médio Melvin Jones (anexo 5); e numa turma de alunos da rede particular: Escola de Ensino Médio Culturão (anexo 6), ambas localizadas no município de Caxias do Sul/RS. Cabe ressaltar que, em cada turma, constavam 33 alunos.

Por ocasião da observação, foram analisados o contexto, o material utilizado, o sistema da fala e as manifestações lingüísticas, no caso, escritas.

Em seguida, solicitamos aos alunos preencherem um formulário de pesquisa (anexo 7) para que, após a tabulação dos dados, pudéssemos traçar o perfil sociolingüístico dos alunos, considerando seus antecedentes sociodemográficos e suas práticas lingüísticas nas modalidades oral e escrita.

Na quarta etapa, contamos com o apoio do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Assessoria Estatística (NEPAE) da Universidade de Caxias do Sul²⁷, sob a

²⁷ Desde 2006, está em funcionamento o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Assessoria Estatística (NEPAE), órgão do Departamento de Matemática e Estatística (DEME) que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Probabilidade Estatística.

orientação do Professor Carlos Pinent, para proceder a uma tabulação cruzada, *crosstab* (cruzamento dos dados), por meio do programa SPSS (anexo 8).

Neste trabalho, reconhecemos o desenvolvimento e a aprendizagem da língua como um processo dinâmico, razão pela qual as análises dos erros ortográficos deverão estar centradas na gênese dos processos e nas práticas sociais dos indivíduos com defasagem idade-série, sujeitos desta pesquisa.

Assim, no capítulo que segue, traçaremos o perfil sociocultural desses alunos, bem como faremos a análise e categorização dos erros ortográficos coletados.

5 ANÁLISE

A pesquisa buscou categorizar os erros ortográficos e também traçar o perfil sociocultural de alunos com defasagem idade-série. Duas escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos/EJA, uma da rede pública e outra da rede particular, oportunizaram que nelas se realizasse a investigação.

Convém ressaltar que, quando se fala em alunos com defasagem idade-série, inscritos na educação de jovens e adultos, se apresenta logo a problemática: pessoas que estão fora dos parâmetros da escola regular. Por isso, grande parte dos professores desconhece e não valoriza o perfil e anseios desses alunos, partindo do pressuposto de que eles estão fora das exigências da escola regular e perderam muito tempo. Conforme Silva (2004), o professor desta modalidade de ensino, em sua prática docente, necessita conhecer bem seus alunos. Complementa o autor:

[...] para trabalhar com esses educandos, é essencial conhecê-los bem. O papel do professor, neste sentido, deve ser um pesquisador da história de vida dos alunos, a fim de perceber o que leva essas pessoas a ingressarem/retornarem à escola, o que as mesmas fazem (ocupação profissional e vida social), bem como o que elas esperam aprender na escola (p.29).

Foi o que fizemos: buscamos subsídios para o desenvolvimento da prática docente, levantando seu perfil e necessidades, para melhor entendê-los.

5.1 PERFIL DOS GRUPOS DE ALUNOS COM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE

Por ocasião da aplicação do formulário de pesquisa, percebeu-se que as turmas de EJA são bastante heterogêneas. A história de vida de cada um é imprescindível para que seja possível uma ação pedagógica em consonância com as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais expõem:

A EJA vai dar cobertura a tantos outros segmentos sociais, como dona de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (CNE/CEB, 2000, p. 158).

Tendo em vista as expectativas registradas nas próprias Diretrizes Nacionais, foram estabelecidas pelo pesquisador as variáveis controladas: local de nascimento, tempo de residência em Caxias do Sul, tempo fora da escola, idade, frequência à associação/clube, leitura, meios de leitura, sexo, dificuldades encontradas ao produzir textos.

Devido ao fato de a pesquisa ter sido feita em duas escolas das redes de ensino, pública e particular, sentiu-se a necessidade de realizar a tabulação cruzada das variáveis elencadas, para que se pudesse visualizar a real situação dos alunos pesquisados.

Observemos os gráficos com os resultados da pesquisa:

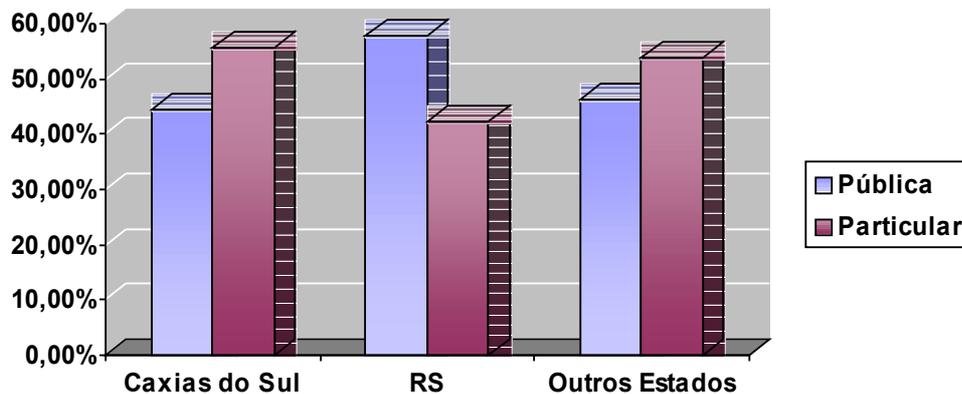


Figura 1: Local de nascimento

Num total de 66 alunos, 27 nasceram em Caxias do Sul. Desses, 12 pertencem à rede pública de ensino (44, 4%), e 15 são alunos da rede particular (55,6%).

Nascidos em outras cidades do RS são 26 alunos, 15 oriundos da rede pública, (57,7%) e 11 alunos da rede particular (42,3%).

Nascidos em outros estados são 13 alunos, seis oriundos da rede pública, (46,2%) e sete alunos da rede particular (53,8%).

Podemos observar que alunos nascidos em Caxias do Sul e os que nasceram em outros estados do RS concentram-se mais na rede particular.

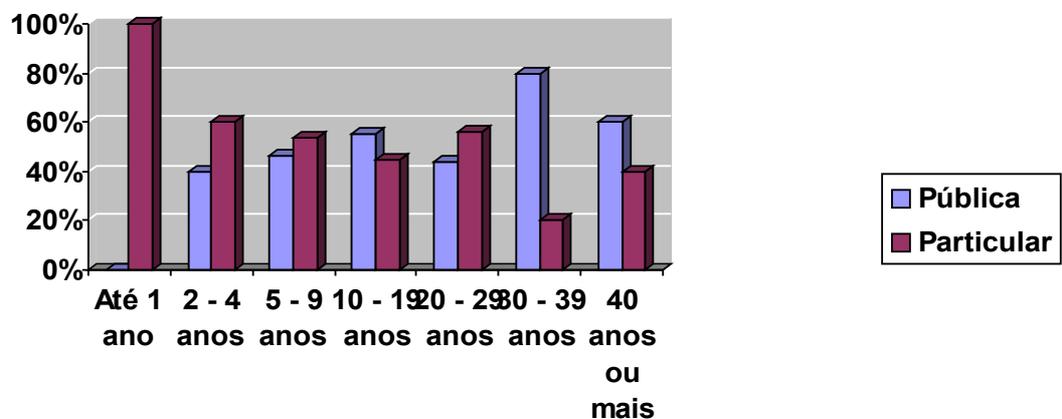


Figura 2: Tempo que reside em Caxias do Sul

Os alunos de outros estados, o que inclui Amazonas, Bahia, Paraíba, Paraná, Santa Catarina e São Paulo²⁸, vieram em busca de oportunidades de trabalho e, por não conhecerem o funcionamento do sistema de ensino público (localização, relação das escolas existentes), optaram pela escola particular de EJA como forma de garantir vaga e ganhar tempo, uma vez que as empresas instaladas no município de Caxias do Sul exigem, para contratação, a Conclusão do Ensino Médio ou frequência ao mesmo.

Já os alunos nascidos em outras cidades do Rio Grande do Sul (Alpestre, Barracão, Braga, Camaquã, Canela, Casca, Criciumal, Esteio, Farroupilha, Ibiaçá, Ibiraiaras, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Paraí, São Francisco de Paula, São João do Sul, São José do Ouro, Tenente Portela, Tupanciretã, Tuparendi e

²⁸ Dados obtidos através do formulário de pesquisa.

Vacaria)²⁹ concentram-se na rede pública, uma vez que conhecem o funcionamento do sistema de ensino, bem como a organização curricular da EJA no Estado do Rio Grande do Sul³⁰ e buscam apenas a continuidade de seus estudos.

Compulsando os dados, verificamos que o tempo de residência dos alunos em Caxias do Sul, numa estimativa de um a 40 anos ou mais, o tempo maior recai na faixa correspondente de 10 a 19 anos de residência. Dos 66 alunos, 20 se enquadram neste tempo de residência; desses, 11 são oriundos da rede pública (55,0%) e nove alunos da rede particular (45,0%).

Vê-se, com isso, que é um tempo considerável para que o indivíduo interaja nos diversos domínios sociais pertinentes à sua rede social. Bortoni-Ricardo (2006, p.23) entende domínios sociais como sendo os três ambientes onde uma criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização: a família, os amigos e a escola, terminologia esta, segundo a autora, vinda da tradição sociológica. Assim, em se tratando de adultos, o tempo de permanência nesses domínios torna-se significativo e determinante de seu repertório lingüístico.

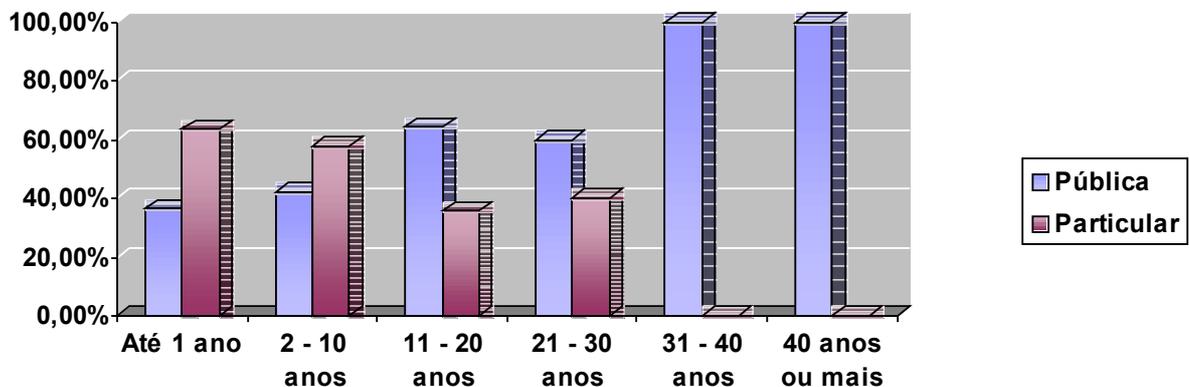


Figura 3: Tempo fora da escola

²⁹ Dados obtidos através do formulário de pesquisa.

³⁰ No Estado do Rio Grande do Sul, a Educação de Jovens e Adultos/EJA nas escolas públicas organiza-se por totalidades de ensino, mais especificamente, no Ensino Médio T7, T8, T9 (nomenclatura utilizada pelo estado do Rio Grande do Sul em sua organização curricular, a qual corresponde à 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio regular), totalizando carga horária mínima de 2.400 horas.

Dentre os sujeitos da pesquisa, a maior parte ficou afastada da escola por um período de dois a 10 anos: de 33 alunos, 19 são oriundos da rede particular (57,6%) e 14 da rede pública (42,4%).

Convém relacionarmos a idade desses alunos, como podemos ver na Figura abaixo:

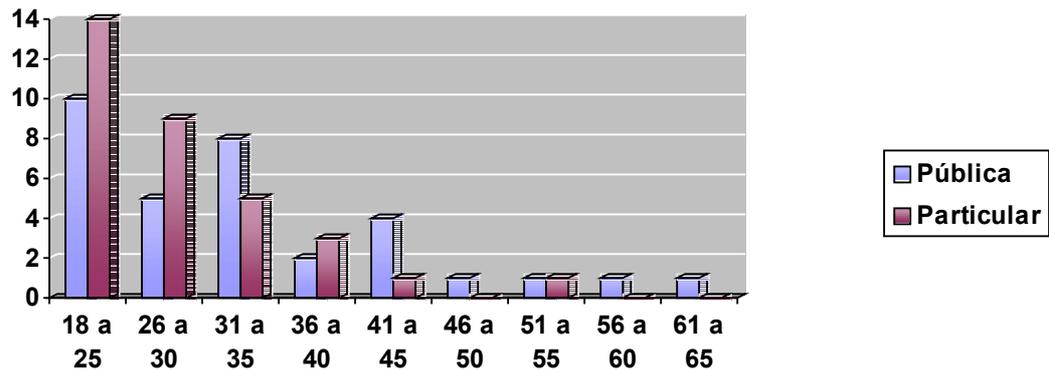


Figura 4: Idade

Isto nos faz pensar que, à medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas em atividades profissionais, e ampliando suas relações além do domínio da família, os mesmos têm de atender a normas, exigências nos novos domínios de interação social que passam a frequentar. Torna-se, então, necessário voltar à escola para possibilitar o acesso ao mundo do trabalho ou a permanência nele.

Os indivíduos justificaram o tempo de afastamento da escola no formulário de pesquisa. A razão preponderante foi a necessidade de trabalhar, seguida de outros motivos, tais como: constituir família, mudar de cidade, consecutivas reprovações de série, falta de interesse, gravidez, escola de difícil acesso, escassez financeira e a necessidade de ajudar os pais na roça.

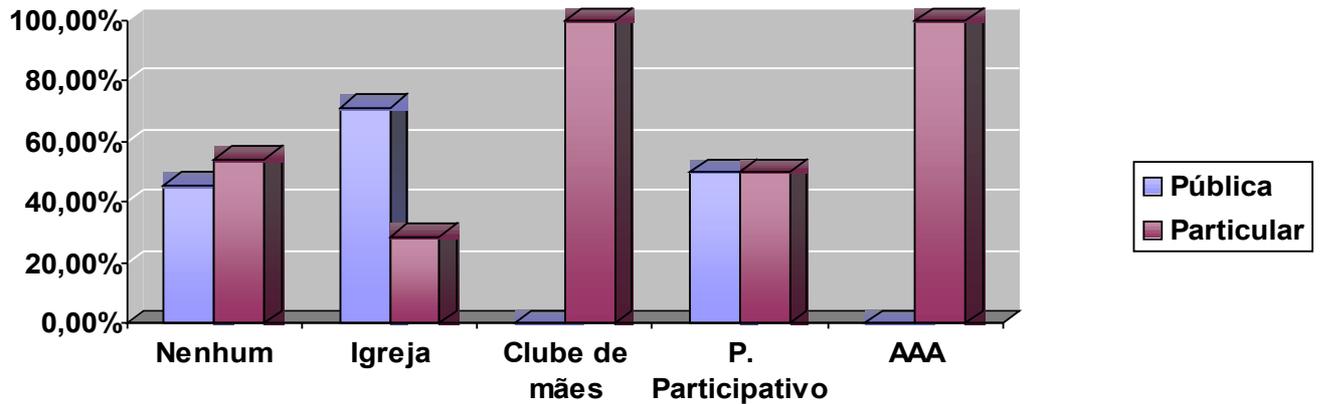


Figura 5: Frequência à associação/clube

Os resultados indicam que, dos 66 alunos, 46 não participam de nenhuma associação/clube. Desses, 25 são oriundos da rede particular (54,3%) e 21 da rede pública (45,7%).

Em relação à participação em igreja, chamou atenção que, de 14 alunos, 10 são oriundos da rede pública (71,4%) e quatro são oriundos da rede particular (28,6%).

Convém ressaltar que, em relação à igreja, os indivíduos mencionaram a participação em Igrejas Evangélicas e Testemunha de Jeová, além da Igreja Católica, em número bem menor.

Outras associações foram mencionadas no formulário como, por exemplo, Associação dos Alcoólatras Anônimos (AAA), Clube de Mães e Planejamento Participativo.

No Clube de Mães e AAA, verificou-se somente a participação de alunos da rede particular.

Já no grupo do Planejamento Participativo, os percentuais mantiveram-se iguais, ou seja, dois alunos da rede pública (50,0%) e dois alunos da rede particular (50,0%).

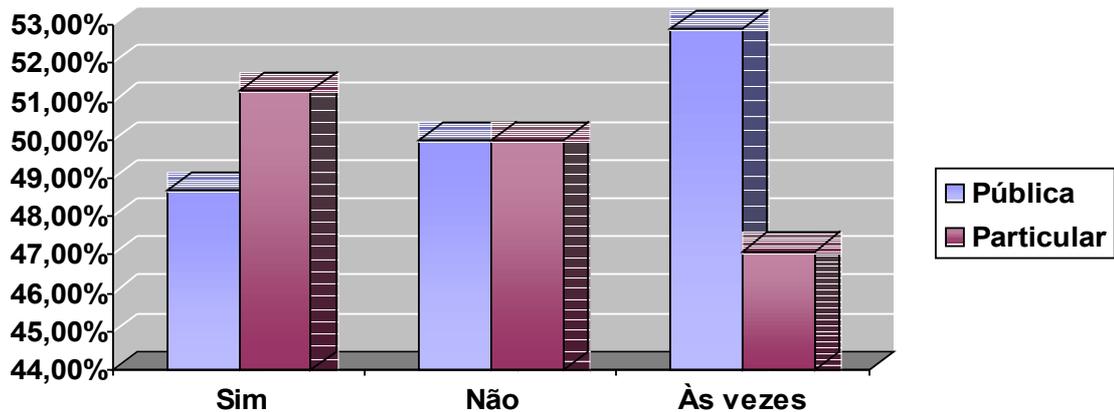


Figura 6: Leitura

Dos 66 alunos, 39 têm o hábito da leitura; desses, 20 são oriundos da rede particular (51,3%) enquanto 19 alunos vêm da rede pública (48,7%).

É possível pensar que os alunos da rede particular têm mais possibilidades de serem introduzidos na cultura letrada por deterem mais *status* socioeconômico³¹, recursos materiais e virtuais, o que, historicamente, beneficia parcelas restritas da população brasileira.

Os alunos da rede pública também lêem, porém, num percentual menor e ocasionalmente. Uma vez que trabalham o dia todo, não estão envolvidos diretamente com a leitura e não costumam adquirir livros, jornais, revistas e outros.

Dos alunos que não lêem (10 indivíduos), cinco vêm da rede particular (50,0%), cinco da rede pública (50,0%). Independentemente da origem escolar, não têm o hábito e não manifestaram gosto pela leitura.

Quanto aos 17 alunos que às vezes lêem, nove vêm da rede pública (52,9%) e oito alunos da rede particular. Os índices mostram que os indivíduos da rede pública lêem mais, embora de forma esporádica. Seu envolvimento maior com a igreja faz com que os mesmos leiam a Bíblia e revistas religiosas. Entre estratos sociais menos favorecidos, aos quais pertence a maioria dos indivíduos oriundos da

³¹ Conforme BORTONI-RICARDO (2006, p.48), as diferenças de *status* socioeconômico representam desigualdades na distribuição de bens materiais e culturais, o que se reflete em diferenças sociolingüísticas.

rede pública, a leitura é atividade pertinente ao domínio de algumas instituições, apenas destacando-se a escola e a igreja.

Nesses contextos, a leitura passa a ser um instrumento de recrutamento dos indivíduos advindos de uma cultura minoritária, que pratica variedades desprestigiadas da língua.

Cabe aqui mencionar Bortoni-Ricardo (2005), quando nos diz que:

A leitura torna-se então uma experiência transcultural na qual se confrontam dois códigos, cujas diferenças se atualizam no domínio da gramática, da pragmática, da retórica e, principalmente, das representações ideológicas. É tão relevante a função da leitura como mecanismo de recrutamento para uma rede referencial e simbólica supralocal e prestigiada que a sabedoria popular categoriza os indivíduos em dois grupos, a saber: "pessoa com leitura" e "pessoa sem leitura" (p.79).

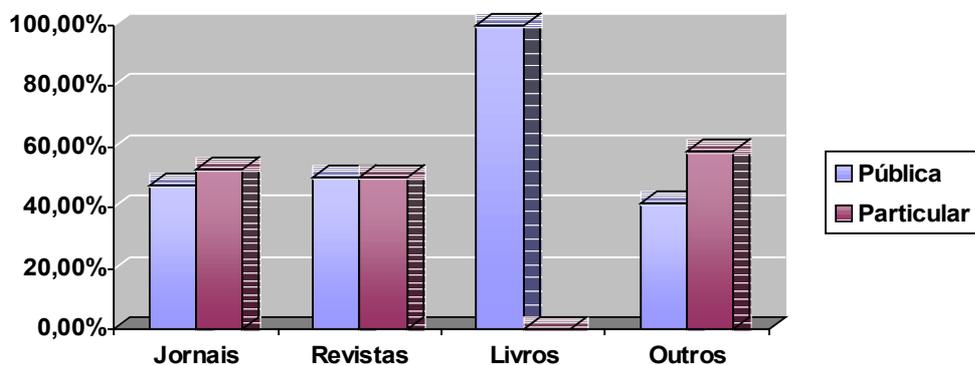


Figura 7: Meios de leitura

Dos 66 alunos, 34 utilizam o jornal como meio de leitura; desses, 20 indivíduos vêm da rede particular (51,3%) e 19 da rede pública (48,7%).

Pode-se pensar que os alunos da rede particular tenham mais condições de adquirir jornal, muito embora os alunos da rede pública também o façam, mas num percentual menor.

Dos 16 alunos que lêem revistas, houve um empate: oito indivíduos oriundos da rede particular (50,0%) e oito indivíduos da rede pública (50,0%). A leitura de revistas, como possivelmente de jornais, não está vinculada à aquisição dos mesmos, uma vez que nos ambientes que freqüentam devem estar disponíveis até mesmo dentro da própria escola.

Quanto à leitura de livros, a informação obtida foi relevante, pois mostrou que, de um total de quatro alunos, todos que efetuam leitura de livros são oriundos da rede pública. Na escola pública há um grande incentivo ao empréstimo e retirada de livros das bibliotecas, uma vez que o acervo das mesmas, por oferecerem o Ensino Médio, deve estar atualizado em atendimento ao estabelecido no Parecer CEED nº 580/2000, sobre condições para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. Em relação a outros meios de leitura, de 12 alunos, sete vêm da rede particular (58,3%) e cinco da rede pública (41,7%).

Dentre esses meios, foram mencionados os *folders* de supermercado e lojas, revistas bíblicas, Internet, receitas culinárias.

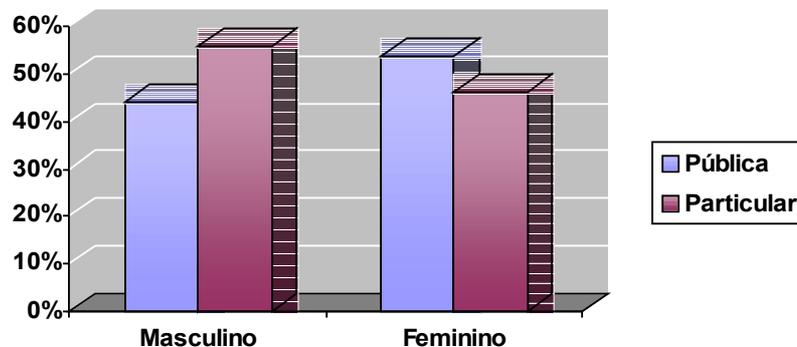


Figura 8: Sexo

Dos 66 alunos, 41 são do sexo feminino; 22 oriundos da rede pública; (53,7%) e 19 da rede particular (46,3%).

Já dos alunos do sexo masculino (25), 14 vêm da rede particular (56,0%), 11 da rede pública (44%).

Se à mulher de baixa renda que freqüentou escola pública usualmente cabem as tarefas do lar, podemos pensar que as mulheres estão buscando voltar

aos estudos para sair da condição de dona-de-casa e garantir-se no mercado de trabalho para obter autonomia financeira. Não dispo de verba para vincular-se à escola particular, inscrevem-se na escola pública.

Já os homens, por necessidade ou por exigência de trabalho e alternativas de horários, e considerando-se que a maioria possui fonte de renda, encontram-se em condições de vincular-se à escola particular.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p.49), todos esses fatores (idade, sexo, seu *status* socioeconômico, nível de escolarização) são atributos estruturais, fazem parte da própria individualidade do falante, orientam práticas sociais e são por elas definidos.

Os alunos que se submetem às provas dos Exames Supletivos/RS são símbolos de multiculturalismo, representam a diversidade sociolingüística existente, sejam eles oriundos da rede particular ou pública de ensino.

Por experiência pessoal, que vai além desta pesquisa, percebe-se que o sujeito, ao escrever, elabora hipóteses de escrita cujo objetivo é o de se fazer entender e, conseqüentemente, comunicar-se, não havendo preocupação maior de observar as exigências que a norma ortográfica impõe. Quando questionado sobre a maior dificuldade e problemas ao escrever, respondeu surpreendentemente que era a vírgula, seguida da pontuação, ou seja, o sujeito não tem ciência dos erros ortográficos que comete. Vejamos o que nos mostra a Figura abaixo:

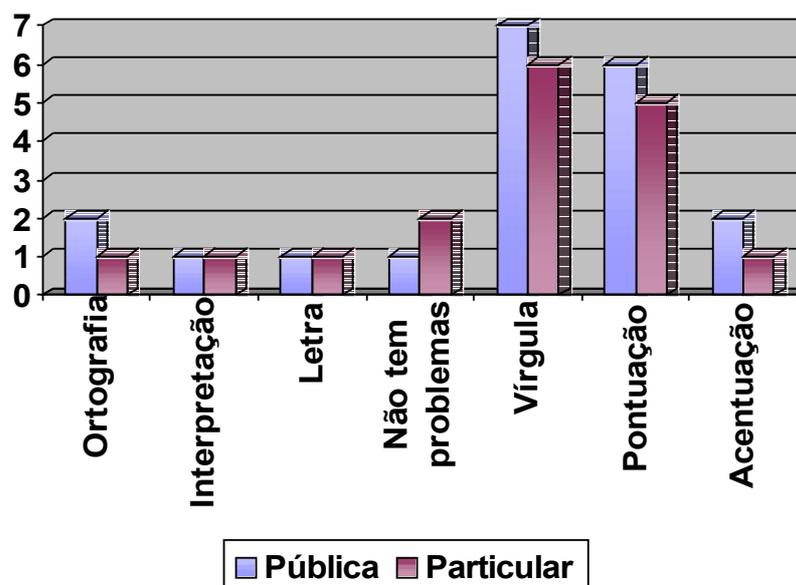


Figura 9: Dificuldades encontradas ao escrever textos

A Figura acima revela que o sujeito que apresenta defasagem idade-série em sua vida escolar não sofre censura por parte do professor a ponto de impedi-lo de produzir textos escritos. A observância às normas ortográficas não é prioridade, mas a escrita à sua maneira para transmitir idéias. Elabora hipóteses sobre o registro ortográfico e, mesmo inadequadas, continua a segui-las por desconhecimento ou por pouco insumo de leitura e contato com a língua.

Indiscutivelmente, os professores devem atentar à recomendação feita através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997, p. 96-97), no sentido de atender às necessidades singulares dos alunos com relação à diversidade cultural:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade cultural, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

No entanto, não devem descuidar do ensino da ortografia. A adoção de uma postura punitiva em relação ao erro ortográfico pode de fato inibir a criatividade na produção textual, mas a reflexão sobre os erros pode contribuir para o aperfeiçoamento do texto escrito e conseqüentemente para autonomia do aprendiz. É imprescindível entender que o erro poderá ser construtivo se o percebermos como uma forma de aprendizado. Assim, estaremos possibilitando que o aluno construa uma relação de sujeito com a escrita e com a linguagem como um todo.

5.2 ANÁLISE DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Os erros ortográficos submetidos à análise são, como já esclarecemos anteriormente, oriundos dos textos de candidatos aos Exames Supletivos 2005/2006.

Na categoria 1 encontramos erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita: relações fonema-letra, diferença ortográfica do sufixo número-pessoal da terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado “ão” e erros relacionados à eficiência das técnicas de alfabetização e de treinamento. É o que se verá na seção seguinte.

5. 2.1 Erros da categoria 1 de Bortoni-Ricardo (2005)

5.2.1.1 *Correspondências irregulares entre fonema-letra*

As correspondências irregulares letra-som podem ter sido herdadas do latim, quer por evolução fonética, quer pelo abandono de uma forma regular por analogia. A evolução das palavras modela-se dentro dos padrões chamados paradigmas. Sair desses paradigmas constitui-se irregularidade.

Segundo Moraes (2003, p. 35), as correspondências irregulares não se pautam por regras que possam auxiliar o usuário da língua na escrita. É necessário consultar modelos (dicionários, livros) e memorizá-los. Desta forma, a exposição do sujeito aos modelos de escrita correta das palavras que contenham irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual.

A representação dos fonemas /s/ e /z/ é um exemplo. Há múltiplas possibilidades de representação, envolvendo as letras s, ss, ç, c, sc, s, x e z. A principal tendência dá-se no sentido de as letras representando o fonema sonoro serem trocadas por letras representativas do fonema surdo. No caso deste par, o problema é que as letras s e z podem tanto representar o fonema surdo quanto o fonema sonoro, o que parece ser uma dificuldade adicional. Observando as trocas que os alunos realizam, temos a impressão de que muitos deles, embora possam não apresentar dificuldades em diferenciar um som do outro, acabam por generalizar a possibilidade de escrita, empregando um símbolo mais do que o outro.

Elenca-se abaixo o que foi verificado na produção escrita dos candidatos:

Quadro 06 – Irregularidades letra-som – Troca de z por s

Inadequações	Registro esperado
disia	dizia
fas	faz
faser	fazer
gravidés	gravidez
horisontes	horizontes
infelismente	infelizmente
lus	luz
praserosa	prazerosa
prejuízo	prejuízo
reso	rezo
sosinho	sozinho
tauves	talvez

Quadro 07 – Irregularidades letra-som – Troca de s por z

Inadequações	Registro esperado
analisados	analisados
analize	análise
atravez	através
brazileiros	brasileiros
cazo	caso
coiza	coisa
curiozidade	curiosidade
dezenho	desenho
espoza	esposa
eutanaze	eutanásia
fabuloza	fabulosa
precizo	preciso
presize	precise
prezente	presente
proveitoza	proveitosa
quizer	quiser
rapoza	raposa
rezumindo	resumindo
televizãõ	televisão
gostozo	gostoso
indecizo	indeciso
mentirozo	mentiroso
muzico	músico

Seqüencialmente encontramos, nas produções escritas, erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas numa relação não-estável, na qual uma mesma letra pode representar vários sons, como pode ser ilustrado pelas palavras abaixo nas trocas do ç por ss e ss por ç.

Quadro 08 – Irregularidades letra-som – Troca de ç por ss

Inadequações	Registro esperado
aprovassão	aprovação
cabessa	cabeça
comessar	começar
comesso	começo
comessou	começou
conhesso	conheço
duenssa	doença
fasso	faço
forssa	força
ingessão	injeção
justissa	justiça
nossão	noção
opssão	opção
pesso	peço
preguissa	preguiça
trassado	traçado
tropessou	tropeçou

Quadro 09 – Irregularidades letra-som – Troca de ss por ç

Inadequações	Registro esperado
açalto	assalto
disçução	discussão
expreção	expressão
iço	isso
impreção	impressão
neceçário	necessário
permição	permissão
preção	pressão
profição	profissão
promeças	promessas

Como podemos supor, uma série de erros são produzidos em função da correspondência irregular e não-estável de um mesmo som que pode ser escrito por diversas letras. Como foi possível constatar, o som /s/ pode ser representado pelas letras c, s, ss.

Quadro 10 – Irregularidades letra-som – Troca de s por c

Inadequações	Registro esperado
cendo	sendo
censação	sensação
centimento	sentimento
centindo	sentindo
cituação	situação
conciga	consiga
encino	ensino
falcidade	falsidade
incistir	insistir
sencibilidade	sensibilidade

Quadro 11 – Irregularidades letra-som – Troca de c por s

Inadequações	Registro esperado
aseito	aceito
aseitou	aceitou
benefísio	benefício
chance	chance
conhesimento	conhecimento
conheser	conhecer
consentrado	concentrado
desidir	decidir
desisão	decisão
difísil	difícil
disionário	dicionário
exersísio	exercício
faseta	faceta
ganansia	ganância
insentivar	incentivar
paciencia	paciência
parese	parece
pasiente	paciente
persebe	percebe
preconseito	preconceito
presisa	precisa
prinsipalmente	principalmente
raciosinio	raciocínio
raciosinar	raciocinar
reseber	receber
segos	cegos
sérebro	cérebro
serta	certa
serteza	certeza
serto	certo
sesta	cesta
sircunstansia	circunstância

Quadro 12 – Irregularidades letra-som – Troca de c por ss

Inadequações	Registro esperado
aconteßer	acontecer
assertada	certada
assesso	acesso
conheßer	conhecer
enriqueße	enriquece
fassil	fácil
mensionar	mencionar
nessessidade	necessidade
notíßsia	notícia
perßepeção	percepção
resseita	receita
sussessivamente	sucessivamente
sussedida	sucedida
sussesso	sucesso

Quadro 13 – Irregularidades letra-som – Troca de ss por c

Inadequações	Registro esperado
acostumace	acostumasse
acunto	assunto
consequicem	Conseguissem
dece	desse
dedicacem	dedicassem
nececidade	necessidade
parace	parasse
pacear	passar
pegácemos	pegássemos
pocível	possível
proficional	profissional
recentimento	ressentimento
sussecivamente	sucessivamente
tentace	tentasse
tivece	tivesse
tivecemos	tivéssemos

Quadro 14 – Irregularidades letra-som – Troca de s por ss

Inadequações	Registro esperado
converssa	conversa
conssiga	consiga
diverssão	diversão
penssa	pensa
penssamento	pensamento
precissamos	precisamos

Ao lado das irregularidades vistas até agora, que obrigarão o aluno a recorrer ao modelo autorizado (dicionário) e memorizar os registros, encontramos também a troca das letras sc por c, c por sc e sc por ss.

Quadro 15 – Irregularidades letra-som – Troca de sc por c

Inadequações	Registro esperado
adolecência	adolescência
Conciência	consciência
crecer	crescer
facinante	fascinante
nacem	nascem
picina	piscina
trancende	transcende

Quadro 16 – Irregularidades letra-som – Troca de c por sc

Inadequações	Registro esperado
acontecendo	acontecendo
acessível	acessível
descidir	decidir
violência	violência

A ocorrência de uma ou outra representação gráfica se torna complexa e arbitrária por não ser apreensível por meio de uma regra, uma vez que, num mesmo contexto, duas ou mais unidades gráficas representam a mesma unidade sonora. É o caso de /ʒ/, diante das vogais anteriores (grafadas com e-i), ser representada por g ou j. Listamos a seguir as ocorrências encontradas.

Quadro 17 – Irregularidades letra-som – Troca de g por j

Inadequações	Registro esperado
corajem	coragem
imajinar	imaginar
imajinário	imaginário
jente	gente
viajem	viagem

Quadro 18 – Irregularidades letra-som – Troca de j por g

Inadequações	Registro esperado
ganta	janta
geito	jeito
hoge	hoje

Outro caso de fonema com mais de um modo de representação é o do registro de /ʃ/, com ch ou x:

Quadro 19 – Irregularidades letra-som – Troca de ch / x

Inadequações	Registro esperado
chícara	xícara
compaichão	compaixão
deicho	deixo
encherger	enxergar
mechendo	mexendo
queichamos	queixamos
relachamos	relaxamos
xácara	chácara

Dentre as irregularidades, verificaram-se também trocas de x por s ou ss, no registro de /z/ e /s/. O aluno teve, no mínimo, dois grafemas disponíveis e a decisão de optar por um ou outro foi independente de qualquer regra contextual.

Quadro 20 – Irregularidades letra-som – Troca de x por s

Inadequações	Registro esperado
espande	expande
esemplo	exemplo
esistisse	existisse
esplicação	explicação
inesplorado	inexplorado
espressamos	expressamos
esperimentado	experimentado

Quadro 21 – Irregularidades letra-som – Troca de x por ss

Inadequações	Registro esperado
próssimo	próximo
aprossima	aproxima
mássimo	máximo
essame	exame

Segundo Morais (2003, p. 35), é fundamental que o aluno aprenda a escrever h inicial de “hoje” e “homem”, porque são palavras comuns. E só depois que auxiliá-lo a dominar essas palavras é que o professor deve ajudá-lo a aprender outros registros menos usuais.

Podemos ver no quadro abaixo as ocorrências encontradas:

Quadro 22 – Irregularidades letra-som – Supressão ou acréscimo do h inicial

Inadequações	Registro esperado
abito	hábito
armonia	harmonia
avia	havia
harrogante	arrogante
hinteligente	inteligente
hônibus	ônibus
istória	história

ospedamos	hospedamos
umanidade	humanidade

Nas produções escritas foram encontradas ocorrências envolvendo a disputa do l com o lh diante de segmentos vocálicos. Vejamos:

Quadro23 – Irregularidades letra-som – Trocas entre l e lh

Inadequações	Registro esperado
bibilha	bíblia
familha	família
familhares	familiares
filhação	filiação

5.2.1.2 Diferença ortográfica do sufixo numeral, 3ª pessoa do plural

Fazem parte desta categoria palavras que deveriam ser escritas com am /ãw/ e que são grafadas com ão, ou vice-versa. Erros deste tipo surgem por que, do ponto de vista fonético, as duas terminações são pronunciadas da mesma forma. Assim sendo, observemos o quadro a seguir:

Quadro 24 – Diferença ortográfica do sufixo numeral, 3ª pessoa do plural

Inadequações	Registro esperado
caminhavão	caminhavam
desligão	desligam
encherão	encheram
encontravão	encontravam
facilitão	facilitam
precisão	precisam
tiverão	tiveram
vinão	vinham

5.2.1.3 Erros relacionados à eficiência das técnicas de alfabetização

Dentre os erros relacionados à eficiência das técnicas de alfabetização e de treinamento, encontramos as trocas das consoantes oclusivas [t], [d], [p], [b]² e das fricativas [f] e [v]. Há crianças que trocam p e b devido ao fato de os sons serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. O som é produzido expelindo-se o ar do mesmo modo, diferindo o vozeamento: na produção de [b], as cordas vocais vibram, enquanto na de [p], elas não vibram.

Observemos no quadro as ocorrências encontradas:

Quadro 25 – Troca das consoantes fricativas [f] e [v]

Inadequações	Registro esperado
fariedades	variedades
feiz	vez
folto	voltou
fulnerável	vulnerável
grafata	gravata
vicar	ficar

5.2.1.4 Correspondências regulares contextuais

Quanto às correspondências letra-som regulares contextuais, em que o contexto da palavra é que define qual letra ou dígrafo é usado, encontram-se as trocas entre *r* e *rr*. O *r* forte vem no início da palavra, começo de sílabas precedidas de consoantes ou no final de sílabas. Quando o *R* forte aparece entre vogais, sabemos que temos que usar *rr*. Essa é a norma não dominada por alguns candidatos:

Quadro 26 – Correspondências regulares contextuais

Inadequações	Registro esperado
coretamente	corretamente

² Não foram encontradas nas produções escritas ocorrências com as trocas das consoantes oclusivas.

corigido	corrigido
erando	errando
interompida	interrompido

5.2.2 Erros da categoria 2 de Bortoni-Ricardo (2005)

Na categoria 2 temos os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado:

•vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou independentes. Como bem disse Cagliari (1997, p.142): “na fala não existe uma separação de palavras exatamente conforme a escrita, a não ser quando marcada pela entonação do falante”. Mattoso Camara Jr. (2000, p. 62) explica que, entre duas vogais átonas, uma final e a outra inicial, há seqüências de /i/ + /i/, /u/ + /u/, /a/ + /a/ e, no segundo caso /i/ + /e, o, a/, /u/ + /e, o, a/, /a/ + /i, e, o, u/. Se as vogais são iguais, cria-se uma vogal prolongada, que assinala uma delimitação. Se diferentes, dá-se uma ditongação crescente (com a passagem assilábica do /i/ ou do/u/), ou decrescente com um /a/ silábico. Entre duas consoantes iguais (vibrante, sibilante ou nasal), produz-se uma geminação consonântica, que logo indica delimitação vocabular, pois em princípio não há consoante geminada em português. Há, portanto, uma juntura segmental, no plano dos segmentos fônicos. É por isso que os candidatos apresentam problemas quanto à segmentação de palavras.

Quadro 27 – Contextos de juntura

	Inadequações	Registro esperado
Artigo + substantivo	agente	a gente

	associedade	a sociedade
Artigo + advérbio	amais	a mais
Preposição + verbo	detirar mematar mesenti paviver	de tirar me matar me senti para viver
Preposição + substantivo	cadavez comedo dacrimalidade emdia	cada vez com medo da criminalidade em dia
Verbo + pronome	conhecelos velos	conhecê-los vê-los
Advérbio + verbo	jávi	já vi

5.2.2.1 Analogia

Segundo Trask (2004, p. 32), analogia é um tipo de mudança lingüística na qual algumas formas são mudadas apenas para torná-las mais parecidas com outras formas. Certos processos correntes de mudança lingüística, entre os quais se incluem as mudanças de pronúncia perfeitamente regulares, têm o efeito de introduzir irregularidades. Às vezes, os falantes reagem à presença de irregularidades em sua língua, eliminando-as, regularizando as formas irregulares ou também irregulariza o regular: esse é um dos aspectos que assume a analogia.

Nessa perspectiva, Bagno (2006, p. 149) explica que, quando vamos abrir a boca para falar, a analogia “sopra” nos nossos ouvidos alguma coisa parecida que se mistura com o que íamos falar, fazendo assim com que deixemos “escapar” uma forma nova. Define analogia como sendo uma mudança lingüística causada pela interferência de uma forma já existente. Ela é responsável por uma quantidade imensa de fenômenos lingüísticos.

Pensamos que, por analogia, haja hipersegmentação, como podemos ver nas ocorrências encontradas:

Quadro 28 – Contextos de hipersegmentação

Inadequações	Registro esperado
a- conteci	acontece
a- quela	aquela
ante- mão	ante-mão
deis- de	desde
des- de	desde
em- fim	enfim
em- quanto	enquanto
naque- la	naquela
a- tenção	atenção

Quadro 29 – Contextos de hipersegmentação com -mos

Inadequações	Registro esperado
aprendesse-mos	aprendêssemos
compreender-mos	compreendermos
conscientizar-mos	conscientizarmos
conversar-mos	conversarmos
devería-mos	deveríamos
divertir-mos	divertirmos
errar-mos	errarmos
esforçar-mos	esforçarmos
estar-mos	estarmos
estivesse-mos	estivêssemos
expressar-mos	expressarmos
falar-mos	falarmos
levar-mos	levarmos
ser-mos	sermos
tentar-mos	tentarmos
tornar-mos	tornarmos
trair-mos	trairmos

Quadro 30 – Contextos de hipersegmentação com -se

Inadequações	Registro esperado
assisti-se	assistisse
escreve-se	escrevesse
existi-se	existisse
les-se	lesse
passa-se	passasse
precisa-se	precisasse
pude-se	pudesse

- a) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica e pretônica.

Quadro 31 – Neutralização das vogais anteriores e posteriores /e/, /i/

Inadequações	Registro esperado
dicidi	decide
distacam	destacam
disvinciliar	desvencilhar
piqueno	pequeno

/o/, /u/

Inadequações	Registro esperado
aus	aos
veiu	veio

Ao compreender que há distinção entre língua falada e língua escrita, o aluno começa a se autocorriger. Neste caso, ele faz generalizações indevidas para contextos onde certa regra não deveria ser empregada. Quando isso acontece, estamos diante da hipercorreção. Foram observadas as seguintes ocorrências:

Quadro 32 – Hipercorreção

Inadequações	Registro esperado
angolo	ângulo
destrair	distrair
emportante	importante
enformada	informada
podera	pudera
vírgola	vírgula

5.2.3 Erros da categoria 3 de Bortoni-Ricardo (2005)

Na categoria 3, encontramos os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais. Servem como indicadores de variedades sociais, diatrásticas (em registros não monitorados).

- a) monotongação de ditongos decrescentes, ou seja, a perda de uma semivogal nos ditongos. Bortoni-Ricardo (2006, p. 95) classifica-o como processo antigo na língua, vem desde a evolução do latim para o português.

Quadro 33 – Monotongação de ditongos decrescentes

Inadequações	Registro esperado
baxa	baixa
ceguera	cegueira
dexa	deixa
dinhero	dinheiro
dotora	doutora
encontro	encontrou
passagera	passageira
poca	pouca

- b) desnasalização das vogais átonas finais. Nessa perspectiva, Bagno (2006, p.116) explica que existe na Língua Portuguesa uma tendência de eliminar a nasalidade das vogais pós-tônicas, quer dizer, o som nasal das vogais que estão depois da sílaba tônica. A conservação do M em palavras terminadas em M deve estar ligado à alta frequência de uso na norma-padrão. Vejamos:

Quadro 34 – Desnasalização das vogais átonas finais

Inadequações	Registro esperado
bobage	bobagem
corage	coragem
passage	passagem
viage	viagem

Além da possível desnasalização das vogais átonas finais, registrou-se a elevação das vogais.

Quadro 35 – Elevação da vogal

Inadequações	Registro esperado
comi	comem
homi	homem
onti	ontem
tomi	tomem

As vogais átonas /e/ e /o/ são elevadas para /i/ e /u/ na fala. Quando os alunos ainda têm pouca familiaridade com as convenções da língua escrita, freqüentemente escrevem essas vogais como pronunciam.

- c) assimilação e degeminação do /nd/ e /mb/. Dizemos que há assimilação quando, numa seqüência de sons homorgânicos ou parecidos, um deles assimila o outro, que desaparece. É formada por duas consoantes alveolares e ocorre, principalmente, nos gerúndios. Foram registradas as seguintes ocorrências:

Quadro 36 – Contextos de assimilação

Inadequações	Registro esperado
enfocanu	enfocando
fazenu	fazendo
mostranu	mostrando
orientanu	orientando
planejanu	planejando
quanu	quando
tamém	também
vino	vindo

- d) queda do /r/ final nas formas verbais. Ressalte-se o posicionamento de Bortoni-Ricardo (2006, p. 85), ao mencionar que esse fonema apresenta uma peculiaridade para qual devemos, enquanto docentes, ficar atentos. Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, o que chamamos de apagamento do /r/ final dos infinitivos verbais. Quando o suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela. Observemos:

Quadro 37 – Contextos de supressão do /r/ final nas formas verbais

Inadequações	Registro esperado
abri	abrir
autoriza	autorizar
coloca	colocar
descansa	descansar
desliga	desligar
escolhe	escolher
mata	matar
passa	passar
pensa	pensar
reza	rezar
se	ser
termina	terminar
ve	ver

5.2.4 Erros da categoria 4 de Bortoni-Ricardo (2005)

Finalmente, a categoria 4 apresenta traços descontínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidos à forte avaliação negativa onde incluímos:

- a) Semivocalização do /lh/: mió. Há explicações para este tipo de ocorrência. Uma delas é de ordem lingüística, diz respeito à língua em si, à sua estrutura. Bagno (2006, p. 58) apresenta um quadro comparativo com palavras do português-padrão, não-padrão e francês-padrão, comprovando que os dois últimos sistemas têm pronúncia bem próxima.

Português-padrão	Francês-padrão	Português não-padrão
abelha	Abeille (abéy)	abêia
alho	Ail (ay)	ai
batalha	Bataille (batáye)	bataia
Colher (substantivo)	Cuiller (küyér)	cuié
falha	Faille (faye)	faia
filha	Fille (fiye)	fia
palha	Paille (páye)	paia
trabalhar	Travaailler (travayê)	trabaiá

Fonte: Bagno (2006, p.58).

Bagno (2006, p. 60) explica que, durante a formação da língua portuguesa, desde o latim vulgar até sua forma moderna, padrão, ocorreram muitas transformações. Observe-se a trajetória da palavra *tégula* (telha), conforme exemplo dado pelo autor:

tégula > teg'la > tegla > teyla > telya > telha

Para representar a realidade lingüística do português não-padrão do Brasil, acrescentou mais uma forma nessa seqüência:

tégula > teg'la > tegla > teyla > telya > telha > téia

Afirma o autor que, no francês, a vitória do *i* sobre o *lhê* explica-se fora da língua. Devido ao período de grandes conturbações políticas que a França viveu no final do século XVIII, com a Revolução Francesa, a classe social dos aristocratas, nobres e grandes proprietários de terra, perdeu o poder, assumido pelos burgueses comerciantes, banqueiros e industriais na cidade. Estava acontecendo com toda a liberdade na fala dos burgueses o desaparecimento do *lhê* para dar lugar ao *i*. A troca de poder na França deu prestígio à forma vocalizada.

- b) Epítese do /i/ após sílaba final travada. Bortoni-Ricardo (2005, p. 57), exemplifica: paz>> pazi; pessoal >> pesuali.

- c) Troca do /r/ pelo //l/. Bagno (2006, p. 44-45) explica que existe na Língua Portuguesa uma tendência natural em transformar em R o L dos encontros consonantais. Este fenômeno denomina-se rotacismo e tem estado presente na evolução do latim às línguas românicas:

Latim	Francês	Espanhol	Português
blasiu-	Blaise	Blas	Brás
ecclesia-	église	iglesia	igreja
fluxu-	flo	flojo	frouxo
plaga-	plage	playa	praia
sclavu-	esclave	slavo	escravo

Fonte: Bagno (2006, p. 44).

Em nossos dados, foram encontradas as seguintes ocorrências:

Quadro 38 – Troca do /r/ //l/

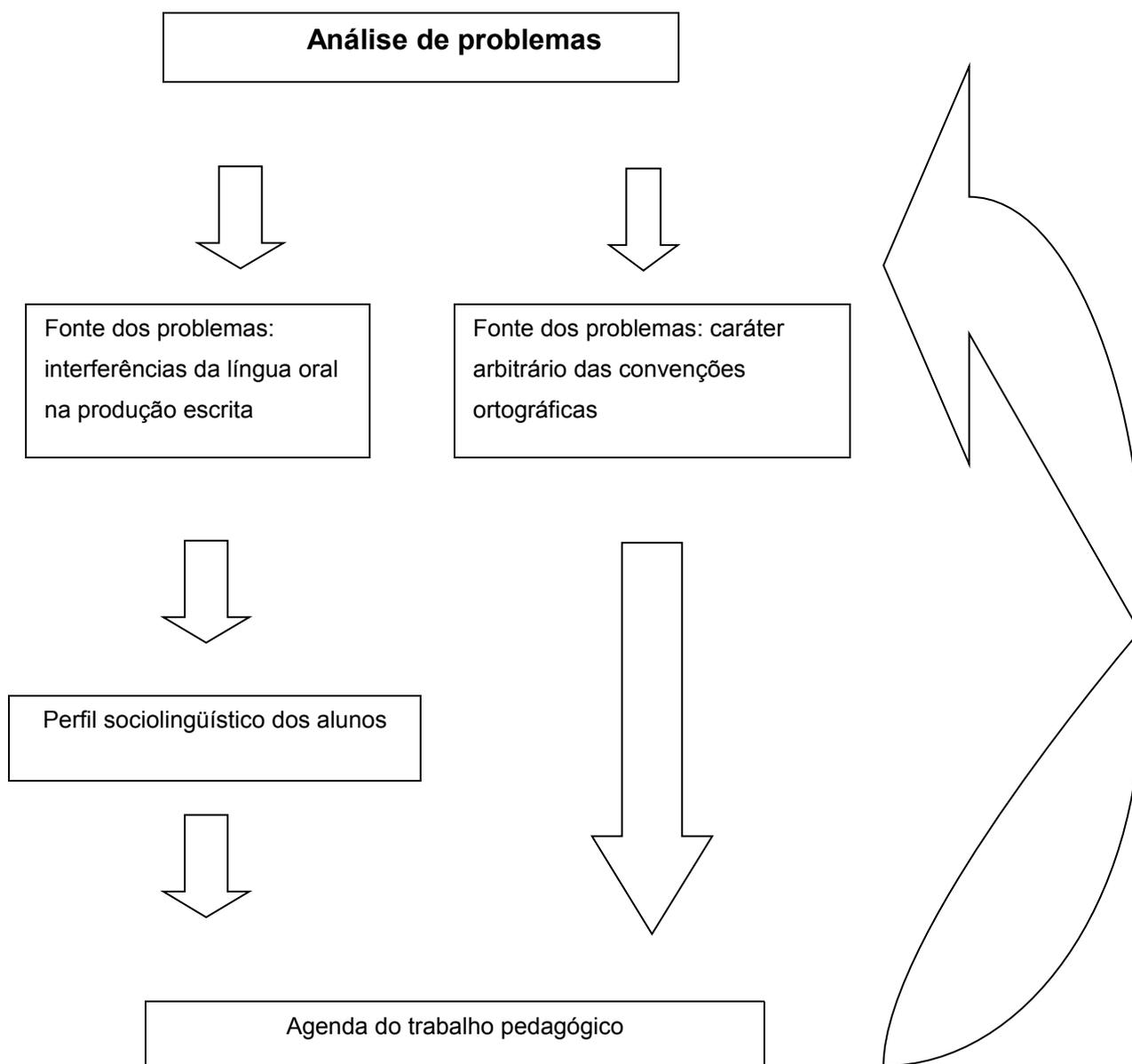
Inadequações	Registro esperado
platileira	prateleira
avisalam	avisaram
aplendizado	aprendizado
interpretação	interpretação

- d) Monotongação do ditongo nasal em muito >> muntu: também foi encontrada a ocorrência muito com ditongo nasal.
- e) Supressão do ditongo crescente em sílaba final. Ocorrem envolvendo ditongo oral e nasal, respectivamente. Bortoni-Ricardo (2005, p. 57), exemplifica: veio >> vei/ padrinho >> padrũ >> padrim.
- f) Simplificação dos grupos consonantais no afixo de sílaba com a supressão da segunda consoante. Como não houve ocorrências nos dados, valemo-nos do exemplo da autora: dentro >> dentu.

Essa análise de erros ortográficos objetiva mostrar os registros que se podem encontrar nos textos e associá-los ao perfil do grupo que os promove, oferecendo aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil no trabalho com as inadequações ortográficas nas produções de seus próprios alunos.

Os professores alfabetizadores necessitam aprender a fazer a distinção entre problemas de escrita e de leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizado com as convenções da língua escrita.

O diagrama abaixo ilustra essa distinção:



Fonte: Bortoni-Ricardo (2006, p.268).

Retomando-se os resultados, constataram-se, nas produções textuais, erros ortográficos decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita,

enquadrados na categoria 1, conforme modelo de análise Bortoni-Ricardo (2005), num total de 218 ocorrências. Na categoria 2, foram encontrados erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas do dialeto estudado, num total de 59 ocorrências. Na categoria 3, foram encontrados erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, num total de 41 ocorrências. E finalmente, na categoria 4, foram encontrados erros de interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, num total de seis ocorrências.

Veja-se a Figura a seguir, com essas totalizações:

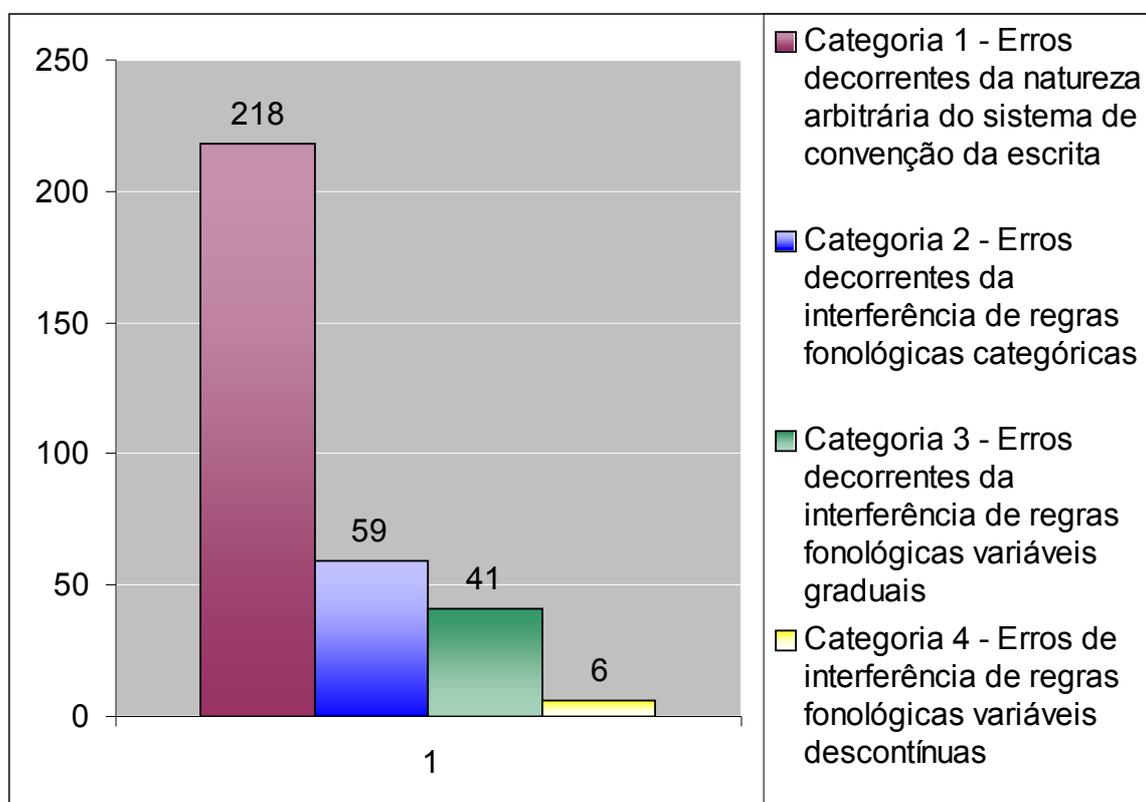


Figura 10: Ocorrências de erros ortográficos por categorias

Percebe-se que não são erros ortográficos originários da transposição da fala à escrita o que prepondera, mas erros motivados pela pouca familiaridade dos candidatos com as normas que regem a ortografia. Não só a pouca prática de escrita deva-se esse resultado, mas ao trabalho carente realizado em sala de aula no que diz respeito ao ensino da norma.

6 CONCLUSÃO

A presente dissertação propôs-se a analisar erros ortográficos de sujeitos com defasagem idade-série e buscar aspectos socioculturais a eles relacionados. Para alcançar os objetivos, analisaram-se 1093 provas dos Exames Supletivos/RS/2005/2006 e procedeu-se a uma pesquisa em uma escola da rede pública e da rede particular de ensino.

Considera-se como um dos condicionadores de erros ortográficos as variáveis sociais pelo perfil de quem os comete neste estudo, sujeitos com defasagem idade-série. Entre as variáveis, sem dúvida, destacamos o nível socioeconômico. Convém mencionar que, por ocasião da aplicação do formulário, obtive a informação de que muitos dos alunos necessitaram parar de estudar devido à necessidade de trabalhar, a fim de se sustentarem ou ajudar na renda familiar. Interessante ressaltar a manifestação oral de alguns alunos dizendo que retornaram aos estudos na expectativa de “melhorar de vida”. Daí a necessidade de uma maior atenção aos problemas que os alunos de nível socioeconômico menos favorecidos trazem para a sua vida escolar, agravados, quando já adultos, pelo afastamento da escola, mantendo um contato mais oral do que escrito com a língua, no contexto em que estão inseridos. Ao retornar tardiamente ao sistema escolar, deparam-se com problemas ao produzir e escrever textos conforme exige a norma culta.

Ao procedermos à análise dos textos escritos pelos candidatos, constatou-se que em poucos casos os deslizos ortográficos são de fato oriundos da oralidade, relacionados a fatores sócio-históricos-culturais. Os candidatos desconhecem o que Bagno (2006) sintetiza: “nem tudo o que se escreve se pronuncia”, assim como “nem tudo o que se pronuncia se escreve”.

A língua escrita serve como registro permanente, é usada para a transmissão do saber e da cultura, é interessante que ela permaneça sem muitas mudanças para que se possa ler com facilidade documentos antigos e livros impressos há muito tempo. O que não se pode admitir é que ela seja usada como parâmetro para condenar a língua falada, pois o homem fala há milhões de anos e as primeiras formas escrita datam apenas de 3.500 a.C. (p. 87).

Os candidatos, há bastante tempo afastados da escola, vistos como quem “escreve errado”, “não fala direito”, na verdade agem conforme a sociedade e as mudanças naturais da língua e têm pouca familiaridade com as convenções da língua escrita, as quais exigem ler e escrever muito.

As relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas. Pode-se dizer que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem em uso. Ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações.

Deste modo, as práticas sociais que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem encontram-se baseados no letramento, mesmo que apresentem mais ou menos proficiência na escrita (e no registro ortográfico).

Em se tratando dos indivíduos com defasagem idade-série, sabemos que muitos deles não participam das práticas sociais de leitura-escrita e, portanto, não é de se surpreender que tenham feito hipóteses inusitadas sobre a natureza, as funções e a grafia das palavras. Apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender o princípio básico de que as letras representam sons ou, em termos mais apropriados, os grafemas representam fonemas. Na tentativa de estabelecer a correspondência som e letra, estes indivíduos acabaram cometendo inadequações ortográficas.

Como vimos, há dificuldades ortográficas que podem ser sistematizadas com a ajuda de conhecimentos da morfologia da língua, por exemplo, as regularidades do sufixo e das desinências verbais. Mas há também irregularidades ortográficas que só serão aprendidas por memorização, sobretudo em função da freqüência das palavras nos textos escritos que os sujeitos irão ler e escrever.

Diante da complexidade do objeto de aprendizagem e devido ao afastamento da escola e ao fator idade não corresponder à série que deveria estar freqüentando ou até mesmo concluída, é de se esperar que algumas dificuldades ortográficas permaneçam e que tenham que ser retomadas.

A superação das dificuldades pode advir de situações didáticas que permitam aos indivíduos refletir sobre as regularidades que há por trás das aparentes complicações.

A análise de erros ortográficos cometidos pelos alunos da pesquisa permitiu à pesquisadora concluir que, em poucos casos, os sujeitos reproduzem na escrita, a fala; que a maior parte dos erros deve-se à complexidade do próprio sistema de registro ortográfico; que não há por parte do aluno uma preocupação em estabelecer uma grafia correta das palavras dentro da norma-padrão; que o erro cometido pelo aluno com defasagem idade-série aponte para o professor uma nova maneira de ensinar-lhe as normas; que há uma elaboração de hipóteses de escrita por parte do sujeito frente aos diferentes graus de dificuldades ortográficas.

Quanto aos aspectos socioculturais observados na pesquisa referentes ao elevado número de erros ortográficos cometidos pelos sujeitos-alvo da pesquisa, não se pode culpar apenas a rede de ensino pelo desempenho dos alunos, mas um conjunto de fatores socioeconômicos e culturais que levou os indivíduos à, inclusive, permanecerem fora da escola no tempo devido.

A principal contribuição do trabalho é o de colaborar para que os docentes redimensionem conceitos-chave que norteiam o trabalho pedagógico no processo de aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como vejam a importância de se analisar o erro ortográfico, seja do ponto de vista normativo ou sociolinguístico, junto ao aluno.

Sabe-se que um dia todos nós fomos à escola e aprendemos a “receita” de ler, mas na hora de produzir na fala o que lemos, deixamos a nossa marca pessoal na leitura e, por que não dizer, na hora de escrevermos também, considerando que a escrita reflete com fidelidade a riqueza cultural no contexto social em que estamos inseridos.

Devem os docentes, portanto, prestar atenção à correção que promovem. Corrigir somente o que está inadequado, o que está ambíguo ou confuso: corrigir a escrita, mas não corrigir o que é espontâneo, natural, harmonioso na fala, pois caso contrário, estaremos aprisionando a língua falada numa camisa-de-força.

Acredita-se que, desta forma, pratique-se uma pedagogia sensível aos saberes dos educandos, em que o professor assuma uma postura de respeito às diferenças entre as variedades da língua, mas não deixe de ensinar a ortografia.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernardete Marques; FIAD, Raquel Salek e Mayrink-Sabinson, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *A norma culta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1996.

BARTHES, Roland.; MARTY, Eric. *Enciclopédia Einaudi-oral/escrito*, v.11. Imprensa Nacional. Casa da Moeda, Portugal, 198.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística em sala de aula*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: *Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas de leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 231-253.

BRASIL, Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: Secretaria da Educação. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gládis. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CARVALHO, José Augusto. *Por uma política do ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

CASTILHO, Ataliba. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/ CEB nº 11/ 2000, dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

COSERIU, Eugênio. *La geografia lingüística*. Montevideo: Universidad de la República, 1956.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2001.

FAVERO, Leonor Lopes. et. al. *Oralidade e escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 24. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. et. AL. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

GEERTZ, Clifford, *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARRIS, Marvin. The rise of anthropological theories. Londres: Routledge& Kegan Paul, 1969. In: LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Fonética, fonologia e ortografia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2004.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Ângela Bustos. (org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KROEBER, Alfred. O superorgânico: In: Donald Pierson (org.). *Estudos de organização social*. São Paulo: Livraria Martins, 1949.

LAMPRECHT, Regina et. al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LAUSBERG, Heinrich. *Lingüística românica*. Lisboa : Calouste Gulbenkian, 1981.

LEITE, Sérgio Antônio Silva. (org) *Alfabetização e letramento*: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte escrita, 2001.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Coleção Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MATTOSO CÂMARA JR. J. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 939496/96*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MOOJEN, Sônia. et .al. *Consciência fonológica*: instrumento de avaliação seqüencial. CONFIAS. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAES, Euzi Rodrigues. *O erro de linguagem e a escrita*: uma interpretação lingüístico- educacional. v.27, n. 4. Porto Alegre: Letras de hoje, 1992.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia, ensinar e aprender*. São Paulo: Artística, 2003.

MORAIS, JOSÉ. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

NEVES, Iara Conceição B. (org). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

PAVIANI, Jayme. *Cultura, humanismo e globalização*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Linguagem e práticas culturais*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

PEREIRA, Júlio Cesar R. *Análise de dados qualitativos*: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3.ed. São Paulo: USP.

PERRONI, Maria Cecília. O que é o dado em aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. P.(org). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: UNICAMP, 1996.

PINO, Angel. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. In: LOPES, M. Z. da C., *Alfabetização*: passado, presente, futuro. São Paulo: FDE, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SAERS 2007*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v.1, jan/dez. Juiz de Fora, 2007.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Manual do candidato: português*. Instituto Rio Branco. Ministério das Relações Exteriores. Fundação Alexandre Gusmão. Brasília: FUNAG, 2001.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da linguagem. In :MUSSALI, M. F.; BENTES, A. C.(org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 2.v. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Denise Elena Garcia. A oralidade da linguagem frente à cultura escrita. *Revista ANPOL* n.9, jul/dez, 2000, p. 23.

SILVA, Rosângela Paulino. *Educação de jovens e adultos: os significados do ingresso na escola*. Monografia. Paraíba: Universidade Federal de Campina Grande, 2004.

SOARES, Magda Becker. O que é letramento? *Revista Diário na Escola Santo André/SE*, Santo André, ago., 2003.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.

TURGOT, Jacques. Plano para dois discursos sobre história universal. In: LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

TYLOR, Edward. Primitive culture. Londres: John Mursay & Co. 1958, New York, Harper torch books. In: LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

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

ANEXOS

ANEXO 01 - Prova dos Exames Supletivos/2005

Exames Supletivos 2005

Secretaria de Educação/RS

Caderno 1 Ensino Médio

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura e Redação

Informações gerais

PROVA	QUESTÕES
LÍNGUA PORTUGUESA	01 a 24
LÍNGUA ESTRANGEIRA	25 a 48
LITERATURA	49 a 72

CANDIDATO

- Dedique-se integralmente ao trabalho, em silêncio e em ordem, evitando distrair-se ou distrair os demais candidatos.
- Verifique se este caderno é constituído de três Provas, contendo, cada uma, 24 questões objetivas.
- Observe que ao enunciado de cada questão objetiva, seguem-se cinco alternativas (a-b-c-d-e), dentre as quais você deve escolher uma, pois **somente uma** responde de forma certa à questão.
- Marque primeiramente, no caderno de Provas, com o sinal que quiser, a alternativa escolhida; depois de responder a todas as questões, transcreva cada uma, com cuidado e atenção, para a Folha de Respostas (folha óptica).
- Lembre-se de que, na correção somente, serão consideradas as respostas que forem marcadas adequadamente na Folha de Respostas (folha óptica).
- Atente ao tempo de duração destas Provas que é de até **três horas e meia**, já incluído o tempo destinado à Redação, bem como à marcação das respostas tanto no Caderno de Provas como na Folha Óptica.



CONESUL

www.conesul.org

Redação

Instruções

- * Analise o assunto proposto, a fim de que você não fuja do que é solicitado.
- * Escreva seu texto primeiramente na folha de rascunho na página 27 deste caderno, na qual poderão ser feitas todas as correções desejadas.
- * Utilize o espaço reservado (20 linhas), para transcrever o seu texto na Folha de Redação recebida do Fiscal da Sala.
- * Use caneta azul ou preta.
- * Assine sua redação no local indicado.
- * Não faça qualquer alteração no Cartão Óptico, ao lado do espaço reservado para a Redação final. Se ocorrer alguma rasura nesse cartão, a Redação será anulada.

Folha de Rascunho

A large rectangular box with a thick black border, containing 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box. The box is positioned in the center of the page.

Tema

Elabore uma dissertação a partir do seguinte texto:

Eutanásia: *s.f.* **1.** Morte serena, sem sofrimento. **2.** Prática, sem amparo legal, pela qual se busca abreviar, sem dor ou sofrimento, a vida de um doente reconhecidamente incurável. (Dicionário Aurélio)

ANEXO 02 - Prova dos Exames Supletivos/2006



Caderno 1 Ensino Médio

Língua Portuguesa, Redação, Literatura e Língua Estrangeira

Informações Gerais

PROVA	QUESTÕES
LÍNGUA PORTUGUESA	01 a 24
LITERATURA	25 a 48
LÍNGUA ESTRANGEIRA	49 a 72

CANDIDATO

- Dedique-se integralmente ao trabalho, em silêncio e em ordem, evitando distrair-se ou distrair os demais candidatos.
- Verifique se este caderno é constituído de **três Provas Objetivas**, contendo, cada uma, 24 questões, e um tema para Redação. **As instruções para a Redação** encontram-se na página 30.
- Observe que ao enunciado de cada questão objetiva, seguem-se cinco alternativas (a-b-c-d-e), dentre as quais você deve escolher uma, **poissomente uma** responde de forma certa à questão.
- Marque primeiramente, no caderno de Provas, com o sinal que quiser, a alternativa escolhida; depois de responder todas as questões, transcreva cada uma, com cuidado e atenção, para a Folha de Respostas (folha óptica).
- Lembre-se de que, na correção, somente serão consideradas as respostas que forem marcadas adequadamente na folha de Respostas (folha óptica).
- O candidato deverá responder às questões da Prova de Língua Estrangeira, conforme a sua opção de idioma quando da sua inscrição
- Atente ao tempo de duração destas Provas que é de **atêtrês horas e meia**, já incluído o tempo destinado à Redação, bem como à marcação das respostas tanto no Caderno de Provas como na Folha Óptica.



www.conesul.org

Redação

Instruções

- Analise o assunto proposto, a fim de que você não fuja do que é solicitado.
- Escreva seu texto primeiramente na folha de rascunho na página 32 deste caderno, na qual poderão ser feitas todas as correções desejadas.
- Utilize o espaço reservado (20 linhas), para transcrever o seu texto na Folha de Redação recebida do Fiscal da Sala.
- Use caneta azul ou preta.
- Assine sua redação no local indicado.
- **Não faça qualquer alteração no Cartão Óptico**, ao lado do espaço reservado para a Redação final. Se ocorrer alguma rasura nesse cartão, a Redação será anulada.

Tema

Observe essas oito boas razões para ler e, após, analise a frase em destaque do escritor brasileiro que vem, através de sua obra, encantando gerações.

- 1 - Ler para se divertir
- 2 - Ler para ter idéias e criar
- 3 - Ler para ver a vida com outros olhos
- 4 - Ler para se transportar a outros lugares
- 5 - Ler para adquirir conhecimentos
- 6 - Ler para entender o mundo
- 7 - Ler para exercitar a mente
- 8 - Ler para viver emoções

"QUEM NÃO LÊ, MAL FALA, MAL OUVE, MAL VÊ." Monteiro Lobato

Tendo como base as oito boas razões para ler, a frase do escritor Monteiro Lobato e outras informações por você adquiridas, redija uma **dissertação**, na qual você deverá se posicionar acerca do tema.

Não se esqueça de que ao redigir esse tipo de texto você deverá defender o seu ponto de vista, argumentá-lo e concluir o seu pensamento coerentemente.

Folha de Rascunho

A large rectangular area with a thick black border, containing 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the rectangle.

MARQUE ASSIM: NÃO MARQUE ASSIM:

EXAMES SUPLETIVOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ATENÇÃO: É IMPRESCINDÍVEL PREENCHER TODOS OS CAMPOS!!!

Inscrição:

Nome:

Documento:

Código CRE:

Cidade da Prova:

Escola:

Sala:

Dia/Título:

Nº de Questões:

Nº de Questões por Item:

01 0 1 2 3 4

"MARQUE APENAS UMA NOTA"

EXAMES SUPLETIVOS

Cartão óptico para preenchimento da nota de redação.

Este cartão é de uso exclusivo do professor que irá corrigir as provas de redação, somente ele deverá preencher e destacar o mesmo.

PARA USO DO FISCAL: NÃO COMPRECEU

ASSINATURA DO CANDIDATO _____

Rubrica Fiscal da Sala Analítica 2ª Correção TOTAL

Inscrição: _____ Documento: _____ Sala: _____

Candidato: _____

CRE: Português Redação

TÍTULO _____

01 _____
 02 _____
 03 _____
 04 _____
 05 _____
 06 _____
 07 _____
 08 _____
 09 _____
 10 _____
 11 _____
 12 _____
 13 _____
 14 _____
 15 _____
 16 _____
 17 _____
 18 _____
 19 _____
 20 _____

ANEXO 03 - Publicação Diário Oficial/2005

32 DIÁRIO OFICIAL

Porto Alegre, quarta-feira, 30 de novembro de 2005

Assunto: Portaria
Expediente: 014506-1900/03-2

Portaria nº 22/2005

A Coordenadora Regional de Educação de 15ª Coordenadora Regional de Educação, professora Lucila Salete Francoscheiro, no uso de suas atribuições e pelo presente instrumento, designa os servidores abaixo relacionados: Elaine Taruzinha Nodari Glório, matrícula 13062220, Ines Machado, matrícula 12421782 e Inez Marie Menegatti Tomazoni, matrícula 224118614, para integrarem Comissão de Sindicância, sob a presidência do primeiro, com a finalidade de apurar furto ocorrido no Instituto Estadual João XXIII, da cidade de Campinas do Sul/RS.

Código 136976

RECURSOS HUMANOS

Assunto: Afastamento
Expediente: 003783-1954/05-3
Nome: DALVA INÊS DE SOUZA
Matrícula: 80022072
Cargo/Função: PROFESSORA
Lotação: FLSVC

AUTORIZA o afastamento do servidor, nos termos do Decreto 40679/01, sem prejuízo da remuneração e demais vantagens inerentes ao respectivo cargo.
Localidade de destino: Recife-PE
Período de afastamento: 24/11/2005 a 25/11/2005
Evento e justificativa: Participar da XI Ciência Jovem
Condição: Sem ônus

Código 136978

Assunto: Afastamento
Expediente: 001190-1955/05-7
Nome: DENISE TEREZA MARCHETTI DA SILVA
Matrícula: 0593
Cargo/Função: DIRETORA TÉCNICA
Lotação: FADERS

AUTORIZA o afastamento do servidor, nos termos do Decreto 40679/01, sem prejuízo da remuneração e demais vantagens inerentes ao respectivo cargo.
Localidade de destino: Brasília-DF
Período de afastamento: 18/11/2005 a 18/11/2005
Evento e justificativa: Participar da Reunião de Dirigentes Estaduais de Educação Especial.
Condição: Sem ônus

Código 136979

Assunto: Afastamento
Expediente: 112498-1900/05-6
Nome: GUILIANO SANTOS THADDEU
Matrícula: 14526115
Cargo/Função: ASSISTENTE SUPERIOR (10)
Lotação: EDUCACAO

AUTORIZA o afastamento do servidor, nos termos do Decreto 40679/01, sem prejuízo da remuneração e demais vantagens inerentes ao respectivo cargo.
Localidade de destino: Brasília-DF
Período de afastamento: 01/12/2005 a 02/12/2005
Evento e justificativa: Assessorar jornalisticamente o Senhor Secretário de Estado da Educação na 2ª Conferência das Cidades.
Condição: Com ônus

Código 136980

Assunto: Afastamento
Expediente: 002744-1954/05-1
Nome: LUIZ CARLOS TORRES ARAÚJO
Matrícula: 80922015
Cargo/Função: PROFESSOR
Lotação: FLSVC

AUTORIZA o afastamento do servidor, nos termos do Decreto 40679/01 e Decreto 43855/05, art. 1º, parágrafo único, sem prejuízo da remuneração e demais vantagens inerentes ao respectivo cargo.
Localidade de destino: Curitiba-PR
Período de afastamento: 07/08/2005 a 09/08/2005
Evento e justificativa: Participar do XV Seminário Nacional de Parques Tecnológicos e Incubadoras de Empresas.
Condição: Com ônus

Código 136981

Assunto: Afastamento
Expediente: 011178-1955/05-5
Nome: MARIA DE FÁTIMA GONÇALVES LOMPA

AUTORIZA o afastamento do servidor, nos termos do Decreto 40679/01, sem prejuízo da remuneração e demais vantagens inerentes ao respectivo cargo.
Localidade de destino: João Pessoa-PB
Período de afastamento: 12/11/2005 a 20/11/2005
Evento e justificativa: Participar do XXII Congresso Nacional das APAEs.
Condição: Sem ônus

Código 136982

Assunto: Afastamento
Expediente: 001178-1955/05-5
Nome: VERA LÚCIA MOTISKA NEGRINI
Matrícula: 12414025
Cargo/Função: ASSISTENTE SOCIAL
Lotação: Individas

AUTORIZA o afastamento do servidor, nos termos do Decreto 40679/01, sem prejuízo da remuneração e demais vantagens inerentes ao respectivo cargo.
Localidade de destino: João Pessoa-PB
Período de afastamento: 12/11/2005 a 20/11/2005
Evento e justificativa: Participar do XXII Congresso Nacional das APAEs.
Condição: Sem ônus

Código 136983

Assunto: Convocação
Expediente: 105003-1900/05-6
Nome: ADELAIDE CONCEIÇÃO DA SILVA
Matrícula: 12025232
Cargo/Função: PROFESSOR DO ENSINO MEDIO II
PE: M4
Lotação: EDUCACAO - 13º CRE

RETIFICA o ato registrado no D.O.E. de 18/07/2005, Página 21, para declarar que a referida convocação deverá ser considerada até 31/12/2005 e não como constou.

Código 136984

Assunto: Convocação
Expediente: 108470-1900/05-6
Nome: ADRIANA LESSA ACOSTA
Matrícula: 12242314
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: D NÍVEL: 06
Lotação: EDUCACAO - 12º CRE

CONVOCA por 20 horas semanais, nos termos da Lei 6672/74, artigos 55, 56, 57, alterados pela Lei 10578/95, art. 99, em caráter excepcional, no período de 01/11/2005 a 31/12/2005, para os trabalhos dos Exames Supletivos Educação Básica-Ensino Fundamental e Médio/2005.

Código 136985

Assunto: Convocação
Expediente: 091805-1900/05-9
Nome: ADRIANE MELLO DIAS PORTO
Matrícula: 22630708
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: B NÍVEL: 06
Lotação: EDUCACAO - 23º CRE

CONVOCA por 20 horas semanais, nos termos da Lei 6672/74, artigos 55, 56, 57, alterados pela Lei 10578/95, art. 99, em caráter excepcional, no período de 01/11/2005 a 31/12/2005, para os trabalhos dos Exames Supletivos Educação Básica-Ensino Fundamental e Médio/2005.

Código 136986

Assunto: Convocação
Expediente: 072579-1900/05-0
Nome: AILA MARIA VARGAS PACHECO
Matrícula: 12613044
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: A NÍVEL: 06
Lotação: EDUCACAO - 18º CRE

CONVOCA por 20 horas semanais, nos termos da Lei 6672/74, artigos 55, 56, 57, alterados pela Lei 10578/95, art. 99, em caráter excepcional, no período de 01/11/2005 a 31/12/2005, para os trabalhos dos Exames Supletivos Educação Básica-Ensino Fundamental e Médio/2005.

Código 136987

Assunto: Convocação
Expediente: 097184-1900/05-4
Nome: ALDIR LUIZ BURNARO
Matrícula: 14578107
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: A NÍVEL: 06
Lotação: EDUCACAO - 15º CRE

RETIFICA o ato registrado no Boletim 5792, D.O.E. de

Assunto: Convocação
Expediente: 102481-1900/05-6
Nome: ANA LIA WIANETE B BERNARDON
Matrícula: 21954577
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: B NÍVEL: 05
Lotação: EDUCACAO - 4º CRE

CONVOCA por 20 horas semanais, nos termos da Lei 6672/74, artigos 55, 56, 57, alterados pela Lei 10578/95, art. 99, em caráter excepcional, no período de 01/11/2005 a 31/12/2005, para os trabalhos dos Exames Supletivos Educação Básica-Ensino Fundamental e Médio/2005.

Código 136988

Assunto: Convocação
Expediente: 106172-1900/05-1
Nome: ANDRE LUIZ DE ALCANTARA FERREIRA
Matrícula: 12139661
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: D NÍVEL: 05
Lotação: EDUCACAO - DPA

CONVOCA a contar de 01/08/2005, nos termos da Lei 4937/65, artigos 7º, parágrafo 2º e 6º, parágrafo 3º, para prestar serviço no regime especial de trabalho equivalente a 20 horas semanais, face aposentadoria, matrícula 11670932, D.O.E. de 28/11/2004, Página 38.

Código 136989

Assunto: Convocação
Expediente: 097166-1900/05-0
Nome: ANEIDE MARIA LORENZON
Matrícula: 21541915
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: B NÍVEL: 05
Lotação: EDUCACAO - 15º CRE

RETIFICA o ato registrado no D.O.E. de 17/10/2005, Página 46, para declarar que a referida convocação deverá ser considerada até 31/12/2005 e não como constou.

Código 136990

Assunto: Convocação
Expediente: 083440-1900/05-5
Nome: ANGELA CARDOSO BROLLO
Matrícula: 14990228
Cargo/Função: PROFESSOR
Lotação: EDUCACAO - 8a CRE

CONVOCA, a contar de 15/09/2005 até 23/12/2005 por 20 horas semanais, nos termos da Lei 6672/74, artigos 55, 56, 57 e 58 alterados pela Lei 10578/95, art. 99, face APOSENTADORIA d. matr. 12027405, registrado no Boletim/Pág 35, D.O.E. de 08/01/2005.

Código 136991

Assunto: Convocação
Expediente: 102482-1900/05-9
Nome: CARLA INÊS DE CAMARGO SUBTIL
Matrícula: 12578319
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: C NÍVEL: 06
Lotação: EDUCACAO - 4º CRE

CONVOCA por 20 horas semanais, nos termos da Lei 6672/74, artigos 55, 56, 57, alterados pela Lei 10578/95, art. 99, em caráter excepcional, no período de 01/11/2005 a 31/12/2005 para os trabalhos dos Exames Supletivos Educação Básica-Ensino Fundamental e Médio/2005.

Código 136992

Assunto: Convocação
Expediente: 115478-1900/05-1
Nome: CLAUDIA FERNANDES BARCELOS
Matrícula: 33141487
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: A NÍVEL: 05
Lotação: EDUCACAO - 19º CRE

CONVOCA por 20 horas semanais, nos termos da Lei 6672/74, artigos 55, 56, 57, alterados pela Lei 10578/95, art. 99, em caráter excepcional, no período de 01/11/2005 a 31/12/2005 para os trabalhos dos Exames Supletivos Educação Básica-Ensino Fundamental e Médio/2005.

Código 136993

Assunto: Convocação
Expediente: 086488-1900/05-7
Nome: CLAUDIA MARIA VERHOESE
Matrícula: 32933692
Cargo/Função: PROFESSOR
CLASSE: A NÍVEL: 05
Lotação: EDUCACAO - 14º CRE

RETIFICA o ato registrado no D.O.E. de 16/09/2005, Pág 4

ANEXO 04 - Publicação Diário Oficial/2006

REVOGA, a contar de 31/07/2006, o ato registrado no Boletim/ág 5456 D.O.E. de 24/7/2001.

Código 224634

Assunto: Convocação
Expediente: 070271-1900/06-0
Nome: ANA PAULA HUGO RAKOWSKI
Id.Func./Vínculo: 2699982/01
Cargo/Função: PROFESSOR - A-5
Lotação: EDUCACAO - 12a CRE

REVOGA, a contar de 22/09/2006, o ato registrado no Boletim/ág 28 D.O.E. de 10/8/2006.

Código 224635

Assunto: Convocação
Expediente: 085588-1900/06-9
Nome: ANDREA BRANCHER MAFASSIOLLI
Id.Func./Vínculo: 2497620/02
Cargo/Função: PROFESSOR - A-6
Lotação: EDUCACAO - 3a CRE

REVOGA, a contar de 01/10/2006, o ato registrado no Boletim/ág 17 D.O.E. de 18/7/2006.

Código 224636

Assunto: Convocação
Expediente: 110946-1900/06-3
Nome: AUREA RAMOS MANCIO
Id.Func./Vínculo: 1486810/01
Cargo/Função: PROFESSOR - A-1
Lotação: EDUCACAO - 1a CRE

REVOGA, a contar de 31/07/2006, o ato registrado no Boletim/ág 43 D.O.E. de 11/9/2006.

Código 224637

Assunto: Convocação
Expediente: 064786-1900/06-0
Nome: Anelise Maria Belinaso
Id.Func./Vínculo: 2553287/01
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - A-5
Lotação: Secretaria da Educação - 36 Coordenadoria Regional de Educação

RETIFICA o ato registrado no D.O.E. de 02/08/2006, Pág. 37, para declarar que o referido apostilamento deverá ser considerado para 20 horas semanais e não como constou.

Código 224638

Assunto: Convocação
Expediente: 065453-1900/06-9
Nome: Angela Carmelina Bonfada Basso
Id.Func./Vínculo: 2369230/02
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - A-5
Lotação: Secretaria da Educação - 36 Coordenadoria Regional de Educação

APOSTILA o ato registrado no D.O.E. de 01/09/2006, Pág. 36, para declarar que a referida convocação a contar de 07/08/2006, deverá ser considerada para 4 horas semanais.

Código 224639

Assunto: Convocação
Expediente: 099475-1900/06-6
Nome: BEATRIZ RAMOS DA SILVA
Id.Func./Vínculo: 1312650/02
Cargo/Função: PROFESSOR - B-6
Lotação: EDUCACAO - 11a CRE

REVOGA, a contar de 11/09/2006, o ato registrado no Boletim/ág 6709 D.O.E. de 25/8/2004.

Código 224640

Assunto: Convocação
Expediente: 098606-1900/06-5
Nome: CARLA ISALTINA MAGALHAES
Id.Func./Vínculo: 2617188/01
Cargo/Função: PROFESSOR - A-5
Lotação: EDUCACAO - 2a CRE

REVOGA, a contar de 02/05/2006, o ato registrado no Boletim/ág 6186 D.O.E. de 25/6/2002.

Código 224641

Assunto: Convocação
Expediente: 087246-1900/06-6
Nome: CLEOMAR MARCOS FABRIZIO
Id.Func./Vínculo: 2440024/01
Cargo/Função: PROFESSOR - A-6
Lotação: EDUCACAO - 20a CRE

REVOGA, a contar de 26/09/2006, o ato registrado no Boletim/ág 613 D.O.E. de 31/1/2001.

Código 224642

Assunto: Convocação
Expediente: 085521-1900/06-9
Nome: CLEOPATRA MARIA NICOLETTI
Id.Func./Vínculo: 1824783/01
Cargo/Função: PROFESSOR - A-6
Lotação: EDUCACAO - 4a CRE

REVOGA, a contar de 22/08/2006, o ato registrado no Boletim/ág 3092 D.O.E. de 11/4/2003.

Código 224643

Assunto: Convocação
Expediente: 085167-1900/06-0
Nome: Carla Ines de Camargo Subtil
Id.Func./Vínculo: 1457942/01
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - D-6
Lotação: Secretaria da Educação - 04 Coordenadoria Regional de Educação

CONVOCA, a contar de 01/07/2006, nos termos da Lei 9231/91, face a REVOGAÇÃO DA CONVOCAÇÃO da matrícula 14207699, registrada no D.O.E. de 07/06/2006, Pág. 28.

Código 224644

Assunto: Convocação
Expediente: 103400-1900/06-4
Nome: Claudio da Silva dos Santos
Id.Func./Vínculo: 2610540/02
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - A-5
Lotação: Secretaria da Educação - 36 Coordenadoria Regional de Educação

REVOGA, a contar de 26/09/2006, o ato registrado no D.O.E. de 02/08/2006, Pág.38.

Código 224645

Assunto: Convocação
Expediente: 085166-1900/06-7
Nome: Cristina da Silva Boeira Fabris
Id.Func./Vínculo: 2463512/01
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - A-5
Lotação: Secretaria da Educação - 04 Coordenadoria Regional de Educação

CONVOCA a contar de 01/07/2006, nos termos da Lei 9231/91, face a REVOGAÇÃO DA CONVOCAÇÃO, da matrícula 22795111, registrada no D.O.E. de 06/07/2006, Pág. 26.

Código 224646

Assunto: Convocação
Expediente: 098687-1900/06-2
Nome: ELAINE SOLANGE DE MELO
Id.Func./Vínculo: 1541692/01
Cargo/Função: PROFESSOR - B-6
Lotação: EDUCACAO - 2a CRE

REVOGA, a contar de 25/09/2006, o ato registrado no Boletim/ág 37 D.O.E. de 17/7/2006.

Código 224647

Assunto: Convocação
Expediente: 078040-1900/06-4
Nome: ESTELA MARIS BOLZAN ENGERS
Id.Func./Vínculo: 2400960/01
Cargo/Função: PROFESSOR - A-6
Lotação: EDUCACAO - 14a CRE

REVOGA, a contar de 04/09/2006, o ato registrado no Boletim/ág 2224 D.O.E. de 31/3/2004.

Código 224648

Assunto: Convocação
Expediente: 061355-1900/06-7
Nome: EVELEN CRISTINA FONSECA VITORIA
Id.Func./Vínculo: 2637901/01
Cargo/Função: PROFESSOR - A-6
Lotação: EDUCACAO - 27a CRE

REVOGA, a contar de 05/08/2006, o ato registrado no Boletim/ág 23 D.O.E. de 30/8/2006.

Código 224649

Assunto: Convocação
Expediente: 098741-1900/06-7
Nome: Elaine Solange de Melo
Id.Func./Vínculo: 1541692/01
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - B-6
Lotação: Secretaria da Educação - 02 Coordenadoria Regional de Educação

CONVOCA a contar de 25/09/2006, nos termos da Lei 9231/91, face a APOSENTADORIA, da matrícula 12158585, registrada no D.O.E. de 28/08/2006, Pág. 19.

Código 224650

Assunto: Convocação
Expediente: 084137-1900/06-7
Nome: Eliane Catarina do Couto Retori
Id.Func./Vínculo: 1305611/01
Tipo Vínculo: extranumerário
Cargo/Função: Professor do Ensino Primário
Lotação: Secretaria da Educação - 35 Coordenadoria Regional de Educação

CONVOCA, a contar de 16/08/2006 até 19/01/2007, nos termos da Lei 4937/65, artigos 7º, parágrafo 2º e 8º, parágrafo 3º, para prestar serviço no regime especial de trabalho equivalente a 40 horas semanais, face a APOSENTADORIA da matrícula 21904286 do D.O.E. de 27/03/2006, Pág. 16.

Código 224651

Assunto: Convocação
Expediente: 098609-1900/06-3
Nome: Eliane Kiss de Souza
Id.Func./Vínculo: 1878581/01
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - A-6
Lotação: Secretaria da Educação - 02 Coordenadoria Regional de Educação

RETIFICA o ato registrado no D.O.E. de 11/07/2006, Pág. 29, para declarar que a referida convocação deverá ser considerada até 17/01/2007 e não como constou.

Código 224652

Assunto: Convocação
Expediente: 090612-1900/06-8
Nome: Eloiza Dutra Lopes
Id.Func./Vínculo: 2532859/01
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - A-5
Lotação: Secretaria da Educação - 19 Coordenadoria Regional de Educação

APOSTILA o ato registrado no D.O.E. de 14/07/2006, Pág. 100, para declarar que a referida convocação deverá ser considerada até 15/01/2007, e não como constou.

Código 224653

Assunto: Convocação
Expediente: 098719-1900/06-3
Nome: Eva Elisa Steigleder
Id.Func./Vínculo: 911933/01
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - B-5
Lotação: Secretaria da Educação - 02 Coordenadoria Regional de Educação

REVOGA, a contar de 18/09/2006, o ato registrado no Boletim/ág 3306, D.O.E. de 18/05/2001.

Código 224654

Assunto: Convocação
Expediente: 089960-1900/06-5
Nome: Ezildinha Leonir Batista Ourique
Id.Func./Vínculo: 1167227/02
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - B-6
Lotação: Secretaria da Educação - 32 Coordenadoria Regional de Educação

CONSIDERA EM EFETIVO EXERCÍCIO, no regime de 40 horas semanais, no período de 17/01/2006 a 01/03/2006, nos termos da Lei 7044/76, artigo 1º, para os efeitos previstos na Lei 6672/74, artigo 118, parágrafo único.

Código 224655

Assunto: Convocação
Expediente: 098573-1900/06-1
Nome: Fernanda Pinto
Id.Func./Vínculo: 2431971/01
Tipo Vínculo: efetivo
Cargo/Função: Professor - A-5
Lotação: Secretaria da Educação - 02 Coordenadoria Regional de Educação

CONVOCA por 20 horas semanais, nos termos da Lei 6672/74, artigos 55, 56, 57, alterados pela Lei 10576/95, art. 99, em caráter excepcional, no período de 01/09/2006 a 31/10/2006, para os trabalhos dos Exames Supletivos Educação Básica-Ensino Fundamental e Médio/2006.

Código 224656

Assunto: Convocação
Expediente: 079442-1900/06-7
Nome: GIANE LEGEMANN LOPES
Id.Func./Vínculo: 2813211/01
Cargo/Função: PROFESSOR - A-5
Lotação: EDUCACAO - 18a CRE

ANEXO 05 - Perfil da turma – Escola Estadual de Ensino Médio Melvin Jones

E.E.E.M. Melvin Jones
Nível Médio-

- PERFIL DA TURMA DA TOTALIDADE 10 -

Mais da metade desta turma concluiu conosco o nível fundamental e continuaram os estudos no nível médio. Alguns tiveram dificuldades quando retornaram para a Escola, pois estavam afastados havia muito tempo, mas estas dificuldades foram superadas no final da primeira totalidade que cursaram no nível fundamental, a totalidade 4. Tinham muita força de vontade e ansiedade em aprender.

Quando chegaram no nível médio, já estavam ambientados com o ritmo da Escola e demonstraram boa capacidade de aprendizagem, mais ou menos 10%, nesta turma vieram de outras escolas, mesmo assim entrosaram-se bem.

São um grupo de alunos que se destacaram pela participação em todas as atividades propostas pela Escola. Em novembro, quando promovemos a Mostra Cultural, demonstraram um bom espírito de grupo e solidariedade. (foto anexa).

De acordo com as avaliações dos professores, em sua maioria, respondiam satisfatoriamente e com interesse aos conhecimentos construídos. Não eram apáticos e manifestavam uma boa consciência crítica e de cidadania (exemplo disto é que tínhamos dois alunos eletricitas que nos auxiliavam na troca de lâmpadas e tomadas da Escola e outros dois que eram técnicos em eletrônica, vieram para à Escola em um sábado e ajudaram a consertar o sistema de som).

Alguns sentiram-se tão bem no ambiente escolar, que pretendem cursar o nível superior. Destes, 80%, prestaram provas do ENEM.

Na festa de confraternização pelo encerramento do nível médio, eram os mais satisfeitos, pois realizaram um sonho, a auto-estima foi recuperada. Nesta turma tinha uma senhora que havia passado a experiência de um tumor, e de acordo com o depoimento dela a Escola ajudou-a a resgatar a vontade de lutar.



ANEXO 06 - Perfil da turma – Escola de Ensino Médio Culturão

Escola de Ensino Médio Culturão

PERFIL DA TURMA - TOTALIDADE 10

A turma observada era bastante heterogênea quanto à faixa etária. As idades oscilavam entre 18 a 53 anos de idade.

Observou-se que alguns alunos, os mais jovens, encontravam-se dispersos, outros chegavam atrasados, enquanto que dois alunos saíram no meio da aula com muita naturalidade.

O relacionamento com o professor era de descontração, porém com muito respeito e bastante concentração. A disciplina que estava sendo ministrada era Química, chamando atenção para a metodologia utilizada pelo professor: utilizava exemplos de "cadeias" químicas, correlacionando-as com o cotidiano. Isto fazia com que a turma permanecesse interessada e motivada. Percebeu-se, também, a preocupação do professor em relação ao que estava sendo explicado, se realmente estava sendo compreendido, empregando expressões como: "- tudo bem?" "- posso continuar?" "- alguma dúvida?"

Em se tratando de uma clientela de Jovens e Adultos, o atendimento a eles dispensado, bem como a forma de ministrar as aulas de maneira lúdica e bem humorada, fazia com que a aprendizagem se desse de forma bastante prazerosa.

Encontrou-se nesta turma pessoas vindas de vários estados do Brasil (Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Paraíba, inclusive, outras localidades do Rio Grande do Sul), tomando-se possível identificá-los pela forma como se expressavam.

Todos, quando perguntados, sabiam por que estavam ali e o que queriam alcançar frequentando o curso.

Apesar da maioria possuir emprego, nutriam expectativas em relação a possibilidade que a EJA lhes oferecia, proporcionando-lhe o término, em menor tempo, de seus estudos, afirmando que pudessem obter uma melhor colocação profissional.

De acordo com os professores, os alunos apresentavam bastante disposição e vontade, pois esforçavam-se para realizar as atividades propostas, estando cientes de sua responsabilidade e comprometimento com a frequência, visto que na EJA os avanços ocorrem conforme o seu ritmo de aprendizagem.

Alguns alunos estavam eufóricos com a aproximação do término do curso, externando que gostariam de dar prosseguimento em seus estudos, pois sentiram-se estimulados pela Instituição em buscarem mais conhecimento.

ANEXO 07 - Formulário de pesquisa

FORMULÁRIO DE PESQUISA

ENSINO DE MÉDIO/ EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: Masculino () Feminino ()
4. Estado Civil: _____
5. Tem filhos?: Sim () Não () Quantos? _____
6. Cidade de nascimento: _____
7. Profissão: _____
8. Há quanto tempo reside em Caxias do Sul? _____
(Ignore se nasceu neste município)
9. Qual o bairro em que reside? _____
10. Freqüenta alguma Associação? (de bairro, Clube de Mães, Planejamento Participativo, Grupo de Oração, etc.)

 Sim () Não () Qual? _____
11. Quanto tempo ficou fora da escola? _____
12. Qual foi o motivo? _____

13. Há quanto tempo retornou? _____
14. Por que você buscou a EJA? _____

15. Do que você mais gosta na EJA? _____

16. Você já prestou provas nos Exames Supletivos oferecidos pelo Governo do Estado do RS?

Sim () Não () Algumas vezes ()

17. Dê a sua opinião a respeito da prova de redação, caso a tenha feito.

18. Você faz leituras fora do ambiente escolar?

Sim () Não () Às vezes ()

19. Qual o(s) meio(s) utilizado(s) para manter-se informado e em contato com a linguagem?

Jornais () Revistas () Livros () Outros ()

Quais? _____

20. Você enfrenta problemas ao escrever textos? Quais? Dê exemplos, se for o caso.

21. Você pretende dar prosseguimento em seus estudos após a conclusão do Ensino Médio?

Sim () Não ()

22. O que deseja cursar? _____

Agradeço-lhe a disponibilidade em responder este formulário. Boa sorte!

ANEXO 08 - Cruzamento de dados

ESCOLA PÚBLICA

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
Informante	Idade	Sexo	Est. Civil	Filhos	Cid.Nasc.	Profissão	Tempo/Cax.	Freq.Assoc.	Tempo fora esc.	Retorno	Prestou provas	Leitura	Meios de Leit.	Prosseguimento.
1	41	1	2	2	2	6	3	3	2	1	2	2	1	1
2	35	2	4	2	2	3	4	1	2	1	1	1	3	2
3	21	1	1	0	3	3	2	0	1	2	1	3	1	1
4	27	2	2	2	1	6	4	0	1	1	1	3	2	1
5	54	2	2	4	1	6	6	0	4	1	1	1	1	1
6	36	1	2	6	3	3	3	1	2	1	1	1	1	1
7	31	2	2	3	3	4	2	0	1	2	2	1	4	1
8	31	2	2	2	3	2	2	1	1	1	2	1	4	1
9	48	2	2	4	2	6	3	0	2	1	2	1	1	2
10	22	1	1	0	1	6	4	0	1	1	2	1	1	1
11	42	1	2	2	2	3	4	0	3	1	1	1	2	2
12	35	1	2	1	1	3	5	3	2	1	1	1	1	1
13	25	2	1	0	1	6	4	1	1	1	1	3	1	1
14	19	2	1	0	1	3	3	1	1	1	1	3	2	1
15	24	2	1	1	2	3	1	0	1	1	2	1	4	1
16	21	1	1	0	2	2	1	0	0	1	2	1	2	1
17	30	2	2	2	2	1	3	0	2	1	1	1	2	2
18	19	1	1	0	0	6	2	0	0	1	1	3	1	1
19	38	1	1	0	0	6	3	0	2	1	1	3	3	1
20	19	1	1	0	0	4	3	0	0	1	1	2	1	1
21	42	2	4	2	2	4	3	1	3	1	1	1	1	1
22	30	2	2	2	2	2	6	0	1	1	2	1	2	1
23	32	2	1	2	2	2	6	0	2	1	1	2	3	1
24	34	2	2	2	2	2	6	0	1	1	1	1	4	1
25	37	2	2	2	2	2	3	0	2	1	2	1	3	1
26	21	2	2	2	2	2	2	0	1	1	2	2	1	2
27	66	2	1	1	1	2	6	0	4	1	2	1	4	2
28	83	2	6	1	1	1	6	0	6	1	1	3	2	2
29	27	2	1	1	1	2	4	0	1	1	2	1	2	2
30	33	2	2	2	3	6	3	0	0	1	2	3	2	2
31	21	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
32	26	2	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1
33	41	1	2	2	4	3	4	3	3	1	2	3	1	1

FREQÜENTA ASSOCIAÇÃO/CLUBE		0	nenhum
		1	igreja
		2	clube de mães
		3	planejamento part.
		4	A.A Anônimos

QUANTO TEMPO RESIDE EM CAXIAS DO SUL		0	menos de um ano
		1	mais de um ano
		2	mais de cinco anos
		3	mais de dez anos
		4	mais de vinte anos
		5	mais de trinta anos
		6	mais de quarenta

PROFISSÃO		1	do lar
		2	doméstica
		3	metalúrgico
		4	comerciário
		5	técnico
		6	outros

MEIOS DE LEITURAS		1	jornais
		2	revistas
		3	livros
		4	outros

FAZ LEITURAS		1	sim
		2	não
		3	às vezes

ESTADO CIVIL		1	sim
		2	não
		3	algumas vezes
		4	divorciado

PROVAS EXAMES SUPLETIVOS		1	sim
		2	não
		3	algumas vezes

RETORNO À ESCOLA		0	menos de um ano
		1	dois a cinco anos
		2	seis a dez anos
		3	mais de dez anos
		4	permanente

TEMPO FORA DA ESCOLA		QUANTO TEMPO RESIDE EM CAXIAS DO SUL					PROFISSÃO						CIDADE DE NASCIMENTO			Q7		ESTADO CIVIL			SEXO		ESCOLA					
0	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2			
menos de um ano	dois a dez anos	onze a vinte anos	vinte e um a trinta	trinta e um a quarenta	mais de quarenta	menos de um ano	doméstica	metalúrgico	comerciário	técnico	outros	Caxias do Sul	Rio Grande do Sul	outros estados	6	7	solteiro	casado	separado	divorciado	juntado	viúvo	masculino	feminino	1	2		
menos de um ano	dois a cinco anos	seis a dez anos	mais de dez anos																									
17	2	19	2	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18	2	30	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19	2	40	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20	2	26	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	2	23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	2	19	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	2	28	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	2	23	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	2	28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	2	27	1	2	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	2	30	1	1	5	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	2	19	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	2	21	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	2	18	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	2	18	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	2	42	1	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2
33	2	21	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

ICULAR

TEM

Tempo fora esc.	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
Retorno	Prestou provas	Leitura	Meios de Leit.	Proseguimento.		
0	0	0	2	1	1	1
1	0	0	2	1	2	1
2	0	0	1	1	1	2
1	2	2	1	1	1	1
2	3	3	2	2	1	1
3	3	3	3	3	1	2
2	3	3	2	3	1	1
1	1	1	2	1	1	1
0	0	0	2	3	2	1
2	2	0	2	3	4	1
2	2	0	2	1	1	2
1	1	3	2	1	1	1
1	1	0	2	1	1	1
1	1	0	2	1	2	1
1	1	0	2	1	2	1
1	1	0	2	1	2	1
0	0	0	2	3	1	1
0	0	2	1	1	1	1
3	0	0	2	1	4	1
1	0	0	2	3	4	1
1	0	0	2	1	1	1
0	0	0	2	3	1	1
1	1	1	2	2	4	1
1	1	0	2	2	2	1
1	1	0	2	1	1	1
1	1	1	2	1	4	1
0	0	0	2	1	1	1
1	1	0	2	2	1	2
0	0	0	2	1	2	1
1	1	0	2	3	2	1
1	1	0	2	1	1	1
1	1	0	2	3	1	2
1	1	0	2	2	4	2
1	1	0	2	1	2	1
1	1	0	2	3	1	1
1	1	0	2	1	1	1
1	1	0	2	3	2	1
1	1	0	2	1	2	1
1	1	0	2	1	2	1
1	1	0	2	3	4	2
1	1	0	2	2	1	2
1	1	0	2	1	2	2
1	1	0	2	2	4	2

0	menos de um ano
1	dois a cinco anos
2	seis a dez anos
3	mais de dez anos

1	sim
2	não
3	algumas vezes

1	sim
2	não
3	às vezes

1	jornais
2	revistas
3	livros
4	outros

Descriptives total

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	66	18	63	30,23	9,960
Número de filhos	66	0	5	1,27	1,398
Valid N (listwise)	66				

Frequencies total

Escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid pública	33	50,0	50,0	50,0
particular	33	50,0	50,0	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Sexo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid masculino	25	37,9	37,9	37,9
feminino	41	62,1	62,1	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Estado civil

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid solteiro	29	43,9	43,9	43,9
casado	32	48,5	48,5	92,4
divorciado	3	4,5	4,5	97,0
juntado	1	1,5	1,5	98,5
viúvo	1	1,5	1,5	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Local de nascimento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Caxias do Sul	27	40,9	40,9	40,9
Rio Grande do Sul	26	39,4	39,4	80,3
Outros estados	13	19,7	19,7	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Profissão

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid do lar	9	13,6	13,6	13,6
doméstica]	11	16,7	16,7	30,3
metalúrgico	12	18,2	18,2	48,5
comerciário	14	21,2	21,2	69,7
técnico	2	3,0	3,0	72,7
outros	18	27,3	27,3	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Tempo que reside em Caxias do Sul

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até um ano	2	3,0	3,0	3,0
de dois até quatro anos	5	7,6	7,6	10,6
de cinco até nove anos	13	19,7	19,7	30,3
de 10 até 19 anos	20	30,3	30,3	60,6
de 20 até 29 anos	16	24,2	24,2	84,8
de 30 até 39 anos	5	7,6	7,6	92,4
40 anos ou mais	5	7,6	7,6	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Frequente associação/clube

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nenhum	46	69,7	69,7	69,7
igreja	14	21,2	21,2	90,9
clube de mães	1	1,5	1,5	92,4
planej. partic.	4	6,1	6,1	98,5
AAA	1	1,5	1,5	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Tempo fora da escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até um ano	11	16,7	16,7	16,7
de dois a 10 anos	33	50,0	50,0	66,7
de 11 a 20 anos	14	21,2	21,2	87,9
de 21 a 30 anos	5	7,6	7,6	95,5
de 31 a 40 anos	2	3,0	3,0	98,5
40 anos ou mais	1	1,5	1,5	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Retorno à escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até um ano	25	37,9	37,9	37,9
de dois a cinco anos	31	47,0	47,0	84,8
de seis a 10 anos	6	9,1	9,1	93,9
11 anos ou mais	4	6,1	6,1	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Prestou exames supletivos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	9	13,6	13,6	13,6
não	56	84,8	84,8	98,5
às vezes	1	1,5	1,5	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Faz leituras (lê)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	39	59,1	59,1	59,1
não	10	15,2	15,2	74,2
às vezes	17	25,8	25,8	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Meios de leitura

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid jornais	34	51,5	51,5	51,5
revistas	16	24,2	24,2	75,8
livros	4	6,1	6,1	81,8
outros	12	18,2	18,2	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Proseguimento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	54	81,8	81,8	81,8
não	12	18,2	18,2	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Descriptives**Escola = pública****Descriptive Statistics^a**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	33	19	63	32,73	11,201
Número de filhos	33	0	5	1,48	1,482
Valid N (listwise)	33				

a. Escola = pública

Escola = particular**Descriptive Statistics^a**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	33	18	53	27,73	7,946
Número de filhos	33	0	5	1,06	1,298
Valid N (listwise)	33				

a. Escola = particular

Frequencies**Escola = pública**

Sexo^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid masculino	11	33,3	33,3	33,3
feminino	22	66,7	66,7	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Estado civil^b

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid solteiro	14	42,4	42,4	42,4
casado	16	48,5	48,5	90,9
divorciado	2	6,1	6,1	97,0
viúvo	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Local de nascimento^c

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Caxias do Sul	12	36,4	36,4	36,4
Rio Grande do Sul	15	45,5	45,5	81,8
Outros estados	6	18,2	18,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Profissão^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid do lar	3	9,1	9,1	9,1
doméstica]	9	27,3	27,3	36,4
metalúrgico	8	24,2	24,2	60,6
comerciário	4	12,1	12,1	72,7
técnico	1	3,0	3,0	75,8
outros	8	24,2	24,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Tempo que reside em Caxias do Sãl

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid de dois até quatro anos	2	6,1	6,1	6,1
de cinco até nove anos	6	18,2	18,2	24,2
de 10 até 19 anos	11	33,3	33,3	57,6
de 20 até 29 anos	7	21,2	21,2	78,8
de 30 até 39 anos	4	12,1	12,1	90,9
40 anos ou mais	3	9,1	9,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Freqüenta associação/clubê

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nenhum	21	63,6	63,6	63,6
igreja	10	30,3	30,3	93,9
planej. partic.	2	6,1	6,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Tempo fora da escolã

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até um ano	4	12,1	12,1	12,1
de dois a 10 anos	14	42,4	42,4	54,5
de 11 a 20 anos	9	27,3	27,3	81,8
de 21 a 30 anos	3	9,1	9,1	90,9
de 31 a 40 anos	2	6,1	6,1	97,0
40 anos ou mais	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Retorno à escola^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até um ano	2	6,1	6,1	6,1
de dois a cinco anos	27	81,8	81,8	87,9
de seis a 10 anos	4	12,1	12,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Prestou exames supletivos^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	5	15,2	15,2	15,2
não	28	84,8	84,8	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Faz leituras (lê^a)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	19	57,6	57,6	57,6
não	5	15,2	15,2	72,7
às vezes	9	27,3	27,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Meios de leitura^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid jornais	16	48,5	48,5	48,5
revistas	8	24,2	24,2	72,7
livros	4	12,1	12,1	84,8
outros	5	15,2	15,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Prosseguimento^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	27	81,8	81,8	81,8
	não	6	18,2	18,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Número de filhos^b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	12	36,4	36,4	36,4
	1	5	15,2	15,2	51,5
	2	10	30,3	30,3	81,8
	3	1	3,0	3,0	84,8
	4	4	12,1	12,1	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = pública

Escola = particular**Sexo^a**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	masculino	14	42,4	42,4	42,4
	feminino	19	57,6	57,6	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Estado civil^b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	solteiro	15	45,5	45,5	45,5
	casado	16	48,5	48,5	93,9
	divorciado	1	3,0	3,0	97,0
	juntado	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Local de nascimento^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Caxias do Sul	15	45,5	45,5	45,5
Rio Grande do Sul	11	33,3	33,3	78,8
Outros estados	7	21,2	21,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Profissão^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid do lar	6	18,2	18,2	18,2
doméstica]	2	6,1	6,1	24,2
metalúrgico	4	12,1	12,1	36,4
comercário	10	30,3	30,3	66,7
técnico	1	3,0	3,0	69,7
outros	10	30,3	30,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Tempo que reside em Caxias do Sul

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até um ano	2	6,1	6,1	6,1
de dois até quatro anos	3	9,1	9,1	15,2
de cinco até nove anos	7	21,2	21,2	36,4
de 10 até 19 anos	9	27,3	27,3	63,6
de 20 até 29 anos	9	27,3	27,3	90,9
de 30 até 39 anos	1	3,0	3,0	93,9
40 anos ou mais	2	6,1	6,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Frequente associação/clubê

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nenhum	25	75,8	75,8	75,8
igreja	4	12,1	12,1	87,9
clube de mães	1	3,0	3,0	90,9
planej. partic.	2	6,1	6,1	97,0
AAA	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Tempo fora da escolã

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até um ano	7	21,2	21,2	21,2
de dois a 10 anos	19	57,6	57,6	78,8
de 11 a 20 anos	5	15,2	15,2	93,9
de 21 a 30 anos	2	6,1	6,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Retorno à escolã

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até um ano	23	69,7	69,7	69,7
de dois a cinco anos	4	12,1	12,1	81,8
de seis a 10 anos	2	6,1	6,1	87,9
11 anos ou mais	4	12,1	12,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Prestou exames supletivos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	4	12,1	12,1	12,1
não	28	84,8	84,8	97,0
às vezes	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Faz leituras (lê?)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	20	60,6	60,6	60,6
não	5	15,2	15,2	75,8
às vezes	8	24,2	24,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Meios de leitura^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid jornais	18	54,5	54,5	54,5
revistas	8	24,2	24,2	78,8
outros	7	21,2	21,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Prosseguimento^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	27	81,8	81,8	81,8
não	6	18,2	18,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Número de filhos^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	14	42,4	42,4	42,4
1	11	33,3	33,3	75,8
2	3	9,1	9,1	84,8
3	3	9,1	9,1	93,9
4	1	3,0	3,0	97,0
5	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. Escola = particular

Crosstabs

Local de nascimento * Escola Crosstabulation

			Escola		Total
			pública	particular	
Local de nascimento	Caxias do Sul	Count	12	15	27
		% within Local de nascimento	44,4%	55,6%	100,0%
	Rio Grande do Sul	Count	15	11	26
		% within Local de nascimento	57,7%	42,3%	100,0%
	Outros estados	Count	6	7	13
		% within Local de nascimento	46,2%	53,8%	100,0%
Total		Count	33	33	66
		% within Local de nascimento	50,0%	50,0%	100,0%

Tempo que reside em Caxias do Sul * Escola Crosstabulation

			Escola		Total
			pública	particular	
Tempo que reside em Caxias do Sul	até um ano	Count	0	2	2
		% within Tempo que reside em Caxias do Sul	,0%	100,0%	100,0%
	de dois até quatro anos	Count	2	3	5
		% within Tempo que reside em Caxias do Sul	40,0%	60,0%	100,0%
	de cinco até nove anos	Count	6	7	13
		% within Tempo que reside em Caxias do Sul	46,2%	53,8%	100,0%
	de 10 até 19 anos	Count	11	9	20
		% within Tempo que reside em Caxias do Sul	55,0%	45,0%	100,0%
	de 20 até 29 anos	Count	7	9	16
		% within Tempo que reside em Caxias do Sul	43,8%	56,3%	100,0%
	de 30 até 39 anos	Count	4	1	5
		% within Tempo que reside em Caxias do Sul	80,0%	20,0%	100,0%
	40 anos ou mais	Count	3	2	5
		% within Tempo que reside em Caxias do Sul	60,0%	40,0%	100,0%
Total		Count	33	33	66
		% within Tempo que reside em Caxias do Sul	50,0%	50,0%	100,0%

Tempo fora da escola * Escola Crosstabulation

			Escola		Total
			pública	particular	
Tempo fora da escola	até um ano	Count	4	7	11
		% within Tempo fora da escola	36,4%	63,6%	100,0%
	de dois a 10 anos	Count	14	19	33
		% within Tempo fora da escola	42,4%	57,6%	100,0%
	de 11 a 20 anos	Count	9	5	14
		% within Tempo fora da escola	64,3%	35,7%	100,0%
	de 21 a 30 anos	Count	3	2	5
% within Tempo fora da escola		60,0%	40,0%	100,0%	
de 31 a 40 anos	Count	2	0	2	
	% within Tempo fora da escola	100,0%	,0%	100,0%	
40 anos ou mais	Count	1	0	1	
	% within Tempo fora da escola	100,0%	,0%	100,0%	
Total	Count	33	33	66	
	% within Tempo fora da escola	50,0%	50,0%	100,0%	

Freqüente associação/clube * Escola Crosstabulation

			Escola		Total
			pública	particular	
Freqüente associação/clube	nenhum	Count	21	25	46
		% within Freqüente associação/clube	45,7%	54,3%	100,0%
	igreja	Count	10	4	14
		% within Freqüente associação/clube	71,4%	28,6%	100,0%
	clube de mães	Count	0	1	1
		% within Freqüente associação/clube	,0%	100,0%	100,0%
planej. partic.	Count	2	2	4	
	% within Freqüente associação/clube	50,0%	50,0%	100,0%	
AAA	Count	0	1	1	
	% within Freqüente associação/clube	,0%	100,0%	100,0%	
Total	Count	33	33	66	
	% within Freqüente associação/clube	50,0%	50,0%	100,0%	

Faz leituras (lê) * Escola Crosstabulation

			Escola		Total
			pública	particular	
Faz leituras (lê)	sim	Count	19	20	39
		% within Faz leituras (lê)	48,7%	51,3%	100,0%
	não	Count	5	5	10
		% within Faz leituras (lê)	50,0%	50,0%	100,0%
	às vezes	Count	9	8	17
		% within Faz leituras (lê)	52,9%	47,1%	100,0%
Total	Count	33	33	66	
	% within Faz leituras (lê)	50,0%	50,0%	100,0%	

Meios de leitura * Escola Crosstabulation

			Escola		Total
			pública	particular	
Meios de leitura	jornais	Count	16	18	34
		% within Meios de leitura	47,1%	52,9%	100,0%
	revistas	Count	8	8	16
		% within Meios de leitura	50,0%	50,0%	100,0%
	livros	Count	4	0	4
		% within Meios de leitura	100,0%	,0%	100,0%
	outros	Count	5	7	12
		% within Meios de leitura	41,7%	58,3%	100,0%
Total	Count	33	33	66	
	% within Meios de leitura	50,0%	50,0%	100,0%	

Sexo * Escola Crosstabulation

			Escola		Total
			pública	particular	
Sexo	masculino	Count	11	14	25
		% within Sexo	44,0%	56,0%	100,0%
	feminino	Count	22	19	41
		% within Sexo	53,7%	46,3%	100,0%
Total	Count	33	33	66	
	% within Sexo	50,0%	50,0%	100,0%	