

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA
DA EJA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTIGO**

“LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA”

"LITERACY LITERARY IN EJA"

Maria da Glória Ribas de Moraes

Orientadora: Professora Carmem Lúcia Eiterer

Belo Horizonte, 09/06/2011

**“GÊNEROS TEXTUAIS E ORTOGRAFIA: ENCONTROS POSSÍVEIS NA
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA DOS EDUCANDOS JOVENS DA
EJA”**

**"GENRE AND SPELLING: MEETINGS IN POSSIBLE CONSTRUCTION OF
WRITTEN STUDENTS' SPELL OF YOUNG EJA”**

Maria da Glória Ribas de Moraes¹

Orientadora: Professora Carmem Lúcia Eiterer²

Resumo

O sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondência entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons. Porém, a escrita alfabética não significa escrita fonética. Frequentemente encontram-se palavras que podem ser pronunciadas de uma forma, mas que são escritas de outra maneira. Essa discrepância causa muitos erros ortográficos na escrita e se encontra na dificuldade de aprendizagem de educandos nas séries iniciais do ensino fundamental. A proposta é analisar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita destes alunos, nas produções de textos em diferentes gêneros. Assim, optamos por uma pesquisa de campo, a qual nos apontará qual o tipo de erro que aparece com mais frequência nas redações de alunos, enfatizando o Ensino dos jovens e adultos (EJA) de uma Escola Municipal da Região Metropolitana de Belo Horizonte, localizada em Ribeirão das Neves – MG.

Abstract

The alphabetical system that characterizes the writing implies correspondence between sounds and letters, that is, the sounds of speak are represented by letters and, inversely, the letters if they transform into sounds. To put, the alphabetical writing does not mean written phonetic. Frequently words meet that can be sharp of a form, but that they are written in another way. This discrepancy cause many ortographics mistakes in the writing and if finds in the difficulty of learning of pupils of the EJA in the initial series of basic education. The proposal is to analyze the difficulties of learning in the Reading and Writing of these pupils, in the production of the text genres different. So, we chose a field, which we will point out

what type of error that appears most frequently in the essays of students in adult education (Education for Youngs and Adults). EJA, from ar Municipality School of Metropolitan Region from Belo Horizonte, that is located in Ribeirão das Neves tawn – Minas Gerais.

Palavras-chave: Ortografia, Dificuldades de Escrita, Gênero.

Word-key: Orthography, Difficulties of Writing, Text gender.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema “Gêneros textuais e ortografia: encontros possíveis na construção da escrita ortográfica dos Educandos Jovens da EJA”. A relevância deste tema se dá devido ao fato de que a aprendizagem da ortografia tem ocupado uma posição central no processo de alfabetização e tradicionalmente, considerar-se uma boa escrita a escrita ortograficamente correta.

Muitos alunos aprenderão a ler e escrever e encontrarão pouca dificuldade, e outras necessitarão de alguma ajuda especial para conseguir sucesso na mesma atividade. O fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental tem sido estudado pelos mais diversos profissionais preocupados com a escola, na busca de explicitar os fatores que interferem no sucesso escolar e melhorar o ensino no Brasil.

Tendo como base uma pesquisa bibliográfica e de campo, teremos mais possibilidades para responder à pergunta relacionada ao tema deste artigo, que é: quais as dificuldades ortográficas nas séries iniciais do ensino fundamental dos alunos, que pertencem a uma escola da região metropolitana de Ribeirão das Neves? Para isso, iremos analisar produções de diferentes gêneros textuais desses alunos pertencentes a séries iniciais: “1º segmento” - do ensino fundamental – Módulo I EJA.

Dentre os nossos objetivos, temos o de identificar os problemas de ortografia mais frequentes dos alunos da escola: A.G.V / R-N; entender como levar o aluno a: superar as dificuldades ortográficas; reconhecer a leitura e a escrita como atividades interativas. Para estruturar nosso trabalho, nós fundamentaremos na proposta teórica de Lemle (1995), a qual se divide em três tipos de falhas, a serem explicadas no tópico a seguir.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Tufano (2008, p.15) a língua denominada portuguesa não é falada do mesmo modo por todas as pessoas que a utilizam. Ela é falada em Portugal, no Brasil, em Angola, em Moçambique, em Goa, em Macau, em Cabo Verde etc. São aproximadamente 220 milhões de pessoas, o que a torna a 6ª língua do mundo em número de falantes. O modo de falar de uma

peessoa permite saber se ela é ou não nascida e criada na mesma região onde nascemos. Podemos, até, saber a que classe social uma pessoa pertence, ouvindo-a falar.

A grande responsável para que haja uma interação entre as pessoas é a fala. Já a escrita é considerada um código substitutivo da forma oral.

Ao falar, a pessoa também pode ser influenciada por fatores extralinguísticos, que são distinções geográficas, históricas, econômicas, políticas, sociolinguísticas e estéticas. Pretti (2000, p. 15) afirma que muitas influências “(...) estão diretamente ligadas ao fenômeno da comunicação e colocam problemas de relacionamento no trinômio falante-ouvinte-*situação*”.

As variedades geográficas são responsáveis pelos chamados regionalismos, formados a partir de dialetos ou falares locais. Dentro desse tópico, temos a oposição: linguagem urbana/ linguagem rural. A primeira é caracterizada por receber influências da escola, jornais, revistas, televisão e literatura. A segunda está em um meio mais isolado, distante da comunicação de massa, ou seja, é mais conservadora.

Pretti (2000, p. 13) explica que atualmente há diferentes estudiosos na área da sociolinguística pesquisando sobre o que eles chamam de dialeto social, isto é, “habitual subvariedade da fala de uma dada comunidade, restrita por operações de forças sociais a representantes de um grupo étnico, religioso, econômico ou educacional específico”. Assim, o meio em que vivemos e as pessoas em nossa volta influenciam diretamente nossa fala e escrita.

Todo esse processo de aprendizagem começa a se desenvolver na fase inicial, na maioria dos casos enquanto ainda criança, ou seja, durante a alfabetização. Essa fase, independentemente da idade do aluno, deve ser levada a sério por ter um alto grau de importância. O professor que trabalha nessa área deve ter noções prévias sobre sons da fala, das letras alfabéticas e, é claro, da língua.

Para que aconteça uma melhor absorção de conhecimento no aprendizado do aluno, é necessário que esse alfabetizando saiba a relação simbólica entre dois objetos quaisquer. Outro ponto importante na fase da alfabetização é o aprendiz entender que cada risco preto na folha representa um símbolo de um som da fala.

O nosso alfabeto é constituído por letras bastante semelhantes, sendo assim, deve haver também por parte do aprendiz um refinamento na percepção visual.

Lemle (1995, p. 10) afirma que: “Quem vai aprender a escrever deve saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços brancos”. Isso demonstra que outro problema que o professor deve ajudar o aluno a superar é saber captar o conceito de palavra.

Na escrita, há duas relações simbólicas: uma relação entre a forma da unidade palavra com o seu significado, e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra com a sequência de letras que transcrevem a palavra.

Isso indica que essas duas relações são o passo a passo do alfabetizado para a escrita. Esses se resumem, inicialmente, em que ele primeiro pensa na ideia, imagina o objeto (cadeira, por exemplo), representa essa ideia pronunciando a palavra e, por fim, representa os sons da palavra pronunciada por meio da sequência de letras [C A D E I R A].

No âmbito da alfabetização, deparamos com as complicadas relações entre sons e letras. É sempre importante ter em mente que a ligação entre sons e letras nem sempre é monogâmica, isto é, cada letra tem o seu som.

Na nossa língua, temos pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto.

p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Quando um aluno escreve como fala, exemplo [péis], nós, professores, não podemos reprimi-lo dizendo que está errado e que o certo é escrever [pés]. Quando fazemos isso, cometemos um equívoco linguístico. O correto é estarmos aptos para explicar a correspondência entre sons e letras, ou seja, no fim da palavra é a letra e que transcreve o som [i].

Lemle (1995) ressalta que:

Em cada comunidade lingüística os professores deverão compor seus próprios quadros correspondentes aos quadros dados aqui [Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição e Um som representado por diferentes letras, segundo a posição], registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto falado pela sua clientela e por eles mesmos. (Lemle,1995, p.22)

Há casos de palavras que só mesmo indo ao dicionário para saber a grafia correta.

Durante o processo de alfabetização, deparamos com a poligamia lingüística. A partir do momento em que o educador consegue explicar de maneira clara a existência da poligamia, fica mais fácil para o aprendiz entender que a hipótese da monogamia lingüística é inviável.

Conforme Lemle (1995, p. 29), “Para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som”.

É muito comum o alfabetizador cometer o erro de pronúncia artificial das palavras, isso ocorre quando ele faz escansão de letra. Um exemplo clássico é a leitura do e sempre como [e] e nunca como [i]. Erros como patu [pato], treis [três], devi [deve] são frequentes de quem ainda acredita na “teoria da monogamia lingüística”.

Para que isso não ocorra, é importante também que o alfabetizador não cometa mais erros que demonstram o desconhecimento das restrições de ocorrência das letras conforme a posição na palavra.

Temos algumas estratégias que podemos recorrer no nosso dia a dia para nos auxiliar na escrita. A mais comum é quando deparamos com a parte arbitrária do nosso sistema. Essa etapa nunca acaba. Independentemente de quem seja, em algum momento recorre-se ao dicionário. Sendo assim, só nos resta memorizar as palavras, principalmente as que geram mais dúvidas.

Ainda no processo de alfabetização, um dos fatores essenciais para um alto índice de aprendizado, por parte dos alunos, é a metodologia que será utilizada. Há dois tipos de metodologia a serem utilizadas durante o processo de alfabetização segundo Lemle (1995):

(...) mostrar primeiro as letras e ensinar suas correspondências com sons e depois ensinar a compor com elas as sílabas e as palavras; ou mostrar primeiro palavras – ou frases – as letras – e os sons que lhes correspondem. (Lemle, 1995, p. 42).

Esses métodos recebem o nome de método sintético e método analítico, respectivamente.

Não podemos nos esquecer de que há uma relação entre a língua falada e a escrita. A língua escrita é conservadora por duas razões: uma é linguística e outra social. A primeira razão citada é o fato de já no passado haver unidade de som das letras diversas em uma língua. Ex.: o ç representava [ts] e o z [dz]. Em relação à questão social, justifica-se por ser impossível mudar a língua de acordo com a maneira que cada um, cada região, fala. Quando se trata da fonética, a nossa língua escrita não é representada do modo como ela é dita.

Enfim, para Lemle (1995, p. 53), toda língua é boa independentemente de como ela seja falada, e depois quando um aprendiz vai para a escola e aprende a escrever o seu falar nativo, é que ele vai se conscientizar sobre as regras ortográficas, vocabulário, a sintaxe e seus derivados. Além disso, Lemle ainda afirma que a escola deve aceitar a expressão linguística do aluno, “(...) que usa a língua nativa de sua comunidade”.

Aquilo com que mais nos deparamos pelo nosso país são professores que compartilham um pouco da teoria do gramático Probus Tupiniquinus, isto é, bastam ler um erro na escrita do aluno para criticá-lo, chegando até a discriminá-lo. Esse professor que comete um erro desse tipo é porque não compreende o fenômeno da mudança linguística.

Enquanto professores, precisamos ser aliados dos alunos, sem discriminações do nosso próprio povo e de nossa língua. A criança na fase de alfabetização tem como objetivo aprender a ler e escrever, mas não com uma correção absoluta por parte do professor. Precisamos lembrar sempre que no nosso mundo há diversas escritas espalhadas em muitos tipos de alfabetos.

Conforme Cagliari (1997, p. 101), “Alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo”.

Isso quer dizer também que o meio em que está inserido o aprendiz vai interferir diretamente no aprendizado da escrita, a começar de como este enxerga e julga a sua utilidade.

O autor ainda enfatiza que não é simplesmente dizer que sabe escrever para realmente escrever e ainda:

Os programas de alfabetização – sobretudo de adultos – precisam ser elaborados não em função de uma cultura julgada ideal e excelente para todos, mas de acordo com as reais necessidades e anseios de cada um. A arte literária não é motivação para a escrita para todas as pessoas, pelo contrário, penso que o é de fato para poucas. (CAGLIARI, 1997, p. 102).

A escrita está mais presente na nossa vida do que imaginamos. É exatamente por meio da escrita que chegamos à leitura. A mesma não está presente apenas em um pedaço de papel. Seu campo de atuação é muito maior, ela é também representada em logotipos, placas de trânsito, rótulos e cartazes, jornal, televisão, etc.

Cagliari (1997), assim como outros autores, destaca a importância de não se corrigir os erros ortográficos do aluno, de maneira a bloquear a criatividade deste. Ele ainda defende a ideia de que, quando os alunos escrevem palavras de que antes nunca tiveram conhecimento, é uma questão de lógica que irão cometer erros do tipo dici (disse), brazio (Brasil), visita (visita) etc. Esses “erros” ocorreram devido a um uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico da escrita.

A afirmação a seguir de Cagliari (1997) está diretamente relacionada à metodologia escolhida nesta pesquisa. Ele afirma:

(...) aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras. (...) quando perceber que os alunos só escrevem nos seus dialetos e pretender introduzir o dialeto- padrão, poderá, então, a partir dos textos, mostrar as crianças uma versão dos mesmos no dialeto- padrão, e assim por diante. (CAGLIARI, 1997, p. 126, 137)

Isso quer dizer que uma produção de texto dada para o aluno fazer não deve ser corrigida no próprio papel dele. O correto é o professor utilizar esses textos como subsídios para programar atividades para acabar com esses tipos de erro. Enfim, o ato de pensar na escrita em relação à fala é mais perceptivo pelas crianças do que pelos adultos.

Marcuschi (1999, p. 6) afirma que: “(...) a *Análise da Conversação* deve preocupar-se sobretudo com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que devem ser partilhadas para que a interação seja bem-sucedida”.

Além de a conversação ter sido a primeira forma de linguagem, ela também é responsável para que haja uma boa interação humana. Para uma interação na conversa, precisa-se de que haja aptidão linguística, envolvimento cultural e domínio de situações sociais.

Seteiger (*apud* Marcuschi, 1999, p. 5-6) propõe dois tipos de diálogo: *diálogos assimétricos*: em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o (s) outro (s) participante (s). É o caso das entrevistas, dos inquéritos e contextos. *Diálogos simétricos*: em que vários participantes têm supostamente o mesmo direito à autoescolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo. As conversações diárias e naturais são o protótipo dessa modalidade.

Partiremos agora para a organização de sequência em uma conversa. Quando dizemos sobre *par adjacente* (ou *par conversacional*), estamos falando de uma sequência de dois turnos e que servem para a organização local da conversação, como no caso dos cumprimentos:

A: Oi, Vera!

V: Oi, Ana!

Outros exemplos de pares conversacionais são:

- pergunta- resposta;
- ordem-execução;
- convite-aceitação/ recusa;
- cumprimento-cumprimento;
- xingamento-defesa/ revide;
- acusação-defesa/ justificativa;
- pedido de desculpa-perdão.

Consequentemente suas características são:

- (a) extensão de dois turnos;
- (b) posição adjacente;
- (c) produção sucessiva por falantes diversos;
- (d) ordenação com sequência predeterminada;
- (e) composição de uma primeira e uma segunda parte;
- (f) a primeira parte seleciona o próximo falante e determina sua ação;
- (g) a primeira parte coloca o ponto relevante para a transição do turno.

Nós temos os recursos verbais que operam como marcadores e formam uma classe de palavras ou expressões estereotipadas com grande frequência na linguagem oral, não sendo algumas expressões sequer lexicalizadas, exemplo: “mm”, “aha”, “ué”, dentre outras.

Na conversação, a perspectiva do desenvolvimento é múltipla; cada turno pode colocar uma reorientação, mudança ou quebra do ponto de vista em curso.

Marcuschi (1999) afirma:

Na conversação, ao contrário do que se dá no texto escrito, a coerência é um processo que ocorre na orientação temporal em que a reversibilidade não se verifica. Daí a dificuldade que um falante tem de assegurar o tópico, uma vez que não pode programar o seguimento completo. (Marcuschi, 1999, p. 76)

Para entendermos melhor, a coerência está ligada a um processo global e implica interpretação mútua e local. Essa interpretação deve partir principalmente do aluno, a partir da orientação do professor, devendo ser colocada em prática na língua escrita.

Segundo Morais (2002), a variação da linguagem oral é responsável pelas dificuldades de se fixar uma escrita única para as palavras. A língua escrita é diferente da língua oral, mas alguns autores consideram como se fossem iguais. Se a língua escrita for a representação da língua oral, a única língua seria a oral, mas todos os métodos e todas as avaliações tomam como base a língua escrita, ou melhor, a língua ortograficamente correta.

ZORZI (1998), acrescenta: *“Isso é um equívoco a modalidade oral da língua é a mais utilizada para o ensino, mas o que se avalia é o uso da variedade escrita, tomada como a correta.”*

Assim sendo, a questão da interferência da oralidade na escrita pode ser oriunda da metodologia utilizada no processo de alfabetização.

Quando um aluno escreve como fala, exemplo [péis], nós, professores, não podemos reprimi-lo dizendo que está errado e que o certo é escrever [pés]. Quando fazemos isso cometemos um equívoco lingüístico. O correto é estarmos aptos para explicar a correspondência entre sons e letras, ou seja, no fim da palavra é a letra e que transcreve o som [i].

Lemle (1995) ressalta que:

Em cada comunidade lingüística os professores deverão compor seus próprios quadros correspondentes aos quadros dados aqui [Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição e Um som representado por diferentes letras, segundo a posição], registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto falado pela sua clientela e por eles mesmos. (Lemle, 1995, p.22)

Cagliari (2001) também afirma:

que o aprendiz, já compreendendo a dinâmica do processo, tenta, de diversas formas, apropriar-se paulatinamente dos mecanismos formais de estruturação textual e semântico dos temas. (Cagliari, 2001, p.15)

O aluno ao entrar para a escola traz consigo uma multiplicidade de conhecimentos lingüísticos, textuais e enciclopédicos e um arsenal de esquemas mentais conquistados e/ou construídos nos intercâmbios sociais de seus grupos de relacionamento.

Esse conjunto de conhecimentos e as habilidades cognitivas de que já dispõe a capacitam a compreender a escrita como a simbolização dos conceitos representados pela fala. Nesse momento, apreendendo a característica fundamental dos signos lingüísticos na sua exteriorização gráfica através do uso de letras (grafemas) reunidas em blocos significativos (palavras), o aluno se torna capaz de visualizar que as letras simbolizam os sons da fala, primeiro passo para apropriação do domínio da língua escrita (Lemle 1995, p.25).

3 METODOLOGIA

Para elaboração deste artigo, foi feita primeiramente uma pesquisa bibliográfica nestes autores: Lemle (1995), Cagliari (1997), Marcuschi (1999) e Pretti (2000) Morais (2002), Zorzi (1998), que serviram de embasamento teórico. Além da pesquisa bibliográfica, também foi feita, previamente, uma pesquisa de campo. Essa última ocorreu na Escola Municipal Angelita Guimarães Ventura, pertencente ao município de Ribeirão das Neves, contando com a participação de 10 (dez) alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, com faixa etária de 15 a 60 anos.

Os alunos que freqüentam são moradores do centro da cidade e das mediações. A maioria desses alunos é de classe média baixa, filhos de fazendeiros, comerciantes, operários e com baixo nível de letramento.

As produções escritas analisadas que integraram o banco de textos foram coletadas em diferentes portadores textuais proposta para os alunos do ensino fundamental que somaram um total de quarenta e quatro textos, e entre estes foram escolhidas dez redações. Além de fazer referências as teorias da aprendizagem, linguagem oral e escrita, o trabalho discute as categorizações para análise de erros ortográficos proposto por Lemle (1995).

Posteriormente estão os resultados das análises em anexo. Estas se basearam nos estudos de Lemle (1995) e de Nascentes (1929, p. 16), para um melhor entendimento serão explicitados os critérios desses dois estudos. De acordo com Lemle (1945 p. 30, 31), os erros podem ser classificados como de primeira, segunda e terceira ordem:

A primeira ordem refere-se escrita com falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras: repetição de letras, emissões de letras e troca na ordem das letras. As falhas de segunda ordem são as de leitura lenta, com soletração de cada sílaba. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala: *matu*, *bodi*, *azma* e *falão*. As falhas de terceira ordem trocas em letras concorrentes: *açado*, *sau*, *xinelo*.

Já os critérios de Nascentes (1929, p. 16) se fundamentam no conceito de metaplasmo e suas espécies, tais como: **Conceito de metaplasmo** - “São as diversas transformações que se dão nos fonemas de uma língua no curso de [sua história].” (NASCENTES, 1929, p. 16).

O **Metaplasmos de aumento**: *Prótese*: aumenta fonemas no princípio dos vocábulos. Ex.: Alevantar por levantar; alebrar por lembrar. *Epêntese*: aumenta fonemas no meio do vocábulo. Ex.: *piscologia em lugar de psicologia. *Paragoge*: aumenta fonemas no fim. Ex.: clip > clipe.

O **Metaplasmos de supressão** são *Aférese*: suprime fonemas no princípio do vocábulo. Ex.: *té, em lugar de até. *Síncope*: suprime no meio. Ex.: bona > boa. *Apócope*: suprime fonemas no fim dos vocábulos. Ex.: faz por faze; *comprá por comprar.

Além disto, ela considera outros fenômenos fonológicos - *Assimilação*: identificação de um fonema a outro que o segue ou precede. Daí sua divisão em vocálica ou consonantal, progressiva ou regressiva. Ex.: *salchicha em lugar de salsicha. *Dissimilação*: alteração de fonema que se torna dessemelhante, ou mais dessemelhante, de outro contíguo ou próximo,

por influência deste. Ex.: liliu > lírio. *Metátese*: troca de lugar por parte de um fonema vocálico ou consonantal. Ex.: *iorgute por iogurte; *sastifação por satisfação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa realizada sob as classificações de erros ortográficos propostas pelos alunos mencionados anteriormente, leva-nos a refletir sobre algumas destas formas de interpretar e classificar esses erros. Interpretamos e entendemos que cada autor, ao apontar categorias para a análise dos erros, contribui para a compreensão da aquisição da escrita ortográfica, dada complexidade do tema, algumas questões carecem de uma análise mais minuciosa.

Percebemos que a proposta de Lemle (1995) subjaz a todas as outras, portanto, as noções: originalmente apresentada por ela relativas as relações que estabelecem entre os fonemas e os grafemas podem ser observadas em todos os estudos examinados.

Para Lemle (1995), há três tipos de relação entre os fonemas da língua e as letras. Considerando que o educando passa por etapas fixas, na aquisição da escrita. Para a autora, O aprendiz que comete falhas de primeira ordem ainda não completou sua alfabetização, assim sugere que o professor só deve cobrar do aluno tarefas compatíveis com a etapa de saber atingida. No caso em que cometem falhas de primeira ordem, não deverá o professor tarefa de escrita que exijam leitura e compreensão de um texto. A autora considera os erros ortográficos de transcrição de fala como pertencentes a diferentes níveis. Os erros de segunda ordem seriam aqueles que estão relacionados a transcrição de formas orais que apresentam levantamento de vogais átonas, como por exemplo, “*matu*” (mato), “*bodi*” bode. Os erros de terceira ordem seriam aqueles decorrentes de formas dialetais não padrão, tais como “*craro*” claro.

Podemos concluir que o processo da língua escrita é longo e sempre progressivo. Depende basicamente das informações que o aprendiz recebe no seu meio (seja o familiar, o escolar ou outros), as quais ele elabora conforme seus conhecimentos anteriores e reformula através da inúmeras hipóteses que levanta ao longo do aprendizado.

Ser leitor e/ou produtor de textos é uma tarefa que se inicia nos primeiros momentos de vida da pessoa e prossegue pela vida toda, a partir das interações que se estabelecem entre ela e os diversos contextos de que participa que vivencia. Se as informações forem pertinentes com os conhecimentos prévios e suas habilidades já adquiridas, elas se transformarão em outros conhecimentos (mais complexos) e em outras habilidades (mais diversificadas, ágeis e aprofundadas), o que o tornará capaz de “ler” as características do seu entorno de forma sensorial, emocional e/ou racional, capaz de compreender os indícios, as “pistas” que vai encontrando nos numerosos momentos de interlocução, inclusive por diferentes portadores textuais e de absorvê-los em proveito próprio (Kleiman (2002), Cagliari (2001)).

O leitor iniciante, assim como o iniciante produtor de textos, percorre seu caminho de aprendizagem através das rotas do letramento e da alfabetização, buscando superar a decodificação/codificação inicial pela compreensão do ler e do como escrever de forma coerente com a tradição ortográfica da língua e adequada aos padrões e exigências do seu tempo.

Cabe à escola ajudá-lo a instrumentalizar-se através da aquisição consciente dos conhecimentos ortográficos, dos relacionamentos semânticos e sintáticos entre as palavras, com a estruturação lógica, coerente e objetiva dos textos. Para tanto é fundamental que o professor não perca de vista o fato de que o aluno está se apropriando aos poucos da cultura letrada e compreenda, na avaliação das produções escolares que elas representam conquistas e ganhos por parte dos alunos.

Mas vale considerar, como ensina Cagliari (2001) os acertos nas grafias e nos textos escolares que as falhas ortográficas, sintáticas ou textuais resultantes das diversas variações ortográficas em diferentes níveis, categorizadas por Alvarenga (2003).

“Erros” de causas semelhantes devem ser tratados como o mesmo tipo de variação, não como situações diferenciadas porque repetidas. Na avaliação da produção escolar é imperativo não perder de vista o fato de que ortografia se aprende ao longo da vida com busca própria e/ou com ajuda externa e, se essa vier na medida exata, contribuirá para agilizar a aprendizagem do indivíduo no seu processo de alfabetização/letramento ou letramento/alfabetização.

Concluimos que a nossa hipótese citada na Introdução estava correta, o alfabetizando sofre influência do seu meio. Baseando nos estudo de Lemle (1995), podemos ter a certeza que o

tipo de erro que ocorre com mais frequência são aqueles decorridos de transcrição fonética da língua.

A fonética e a fonologia constituem um campo muito aberto e extenso, permitindo diversas indagações que se intercalam, como, por exemplo, um futuro estudo sobre os erros desses alunos analisados de acordo com o conceito do metaplasmo. Ou então, qual a frequência desses erros ortográficos, já identificados neste artigo, na linguagem oral? A língua falada também está propícia a receber tais tipos de erros? O que explica esse fenômeno? Será possível que, após se formar no ensino médio, os alunos já estejam em um “patamar” suficiente para não haver mais erros ortográficos com tanta frequência? E agora com a nova ortografia, que se tornará obrigatória a partir de 2013, segundo o decreto do Presidente Lula, o que influenciará o aprendizado da nova ortografia desses alunos “isolados” da modernidade e já acostumados com um português popular?

É certo que o aprendizado da ortografia exige do aluno exercícios de fixação e treinamento, tornando-se esta uma técnica de aprendizagem válida para o indivíduo de uma maneira geral. Os erros ortográficos retirados das redações dos cadernos desses alunos, os quais tiveram participação na nossa pesquisa de campo, depois de lidos pela professora, foram discutidos em sala de aula, no intuito de transformar esses alunos em seres pensantes e conscientes, capazes de identificar nos seus próprios erros o motivo por que ocorreram e para, a partir de então, não os cometer mais.

Enfim, percebemos que a maioria das pessoas chama de “erros de português” são na verdade simples desvios da ortografia oficial. Portanto, temos de ter cuidado ao lidarmos com esse tema que foi discutido nesta pesquisa, para não cometermos esse erro, além do ato de discriminação com os nossos alunos, independentemente de sua origem.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Daniel. Análise de variações ortográficas. Belo Horizonte: Dimensão 2003.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta*. In: Língua & poder na sociedade brasileira. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização de lingüística 10. Ed. São Paulo: Scipione, 1997
- KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento Uma perspectiva sobre a prática social descrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003
- LEMLE, Miriam. Guia teórico de alfabetizar, 11 ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios, 104).
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Análise da conservação. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Princípios, 82)
- MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.
- PRETI, Dino: Sociolingüística: os níveis de Fala 9. Ed. São Paulo: USP, 2000.
- TUFANO, Douglas. Guia Prático da Nova Ortografia: Saiba o que mudou na ortografia brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
- ZORZI, Jaime Luiz Aprender a escrever. A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

ANEXOS

1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.1 Tabela

ERRO ORTOGRÁFICO	GRAFIA OFICIAL	Frequência de aparecimento no texto	Justificativa
Ãou	Aos	1	Falhas de 2 e 3 ordem
Amos	Anos	2	Falha de 3 ordem
Maravinha	maravilha	1	Falha de 3 ordem
Mais epentese	Mas	2	Falha de 2 ordem
Desipição epentese	Decepção	1	Falha de 2 ordem
Mais epentese	Mas	2	Falha de 2 ordem
Coiza	Coisa	2	Falha de 3º ordem
Pasou síncope	Passou	3	Falha de 1º ordem
Gora aférese	Agora	1	Falhas de 1 e 2 ordem
Comei apocope	Comecei	1	Falha de 1º ordem
Trenteza	Tristeza	1	Falha de 3º ordem
Muilhe apocope	Mulher	1	Falha de 2º ordem
Poso síncope	Posso	1	Falha de 1 ordem
Pensa apocope	Pensar	1	Falhas de 1º e 2 ordem
Vouda assimilação	Volta	1	Falha de 3 ordem

Dizeir epentese	Dizer	1	Falha de 3º ordem
Relizada síncope	Realizada	1	Falha de 1º ordem
Tabalo síncope	Trabalho	1	Falha de 1º ordem
Medeu	Me deu	1	Falha de 2º ordem
Tei	Tenho	2	Falhas de 1 e 2 ordem
Jadar	Já dá	1	Falha de 2º ordem
Filho apocope	Filhos	1	Falhas de 1 e 2 ordem
Medeu	Me deu	1	Falha de 2 ordem
Veiz assimilação	Vezes	1	Falha de 2º ordem
Jente assimilação	Gente	1	Falha de 3 ordem
Rui apocope	Ruim	1	Falha de 1º ordem
Deferentes	Diferentes	1	Falha de 2º ordem
Destruino apocope	Destruindo	1	Falha de 2 ordem
Construino síncope	Construindo	1	Falha de 2 ordem
Rusem	Usem	1	Falha de 1ª ordem
Familha	Família	1	Falha de 2 e 3º ordem
Mos	Nós	2	Falha de 3 ordem
Pasavam síncope	Passávamos	1	Falha de 2 ordem
No ponto	Ao ponto	1	Falha de 2 ordem
Lavage	Lavagem	1	Falhas de 1 e 2

			ordem
Chequei	Cheguei	1	Falha de 3 ordem
Casando	Caçando	1	Falha de 3 ordem
Comtar	Contar	1	Falha de 3º ordem
Alegri	Alegre	1	Falha de 1º ordem
Mim	Me	2	Falha de 2 ordem
Quizer	Quiser	1	Falha de 3 ordem
Assim	Assim	1	Falha de 3 ordem
Mais epentese	Mas	2	Falha de 2 ordem
Achi	Aqui	1	Falha de 3 ordem
Probema síncope	Problema	1	Falhas de 1 e 2 ordem
Tial	Tchal	1	Falha de 2 ordem
Vecemos aférese	Vencemos	1	Falha de 1 e 2 ordem
Alguns apocope	Alguns	1	Falha de 2º ordem
Pasageiro síncope	Passageiro	1	Falha de 1 ordem
Poblema síncope	Problema	1	Falha de 1º e 2 ordem
Forsa	Força	1	Falha de 3º ordem
Lutu	Luto	1	Falha de 2 ordem
Curti apocope	Curtir	1	Falha de 1 e 2 ordem

Mim paragoge	Me	3	Falha de 2ª ordem
Sentir paragoge	Senti (passado)	1	Falha de 1ª e 2ª ordem
Compromiso apocope e paragoge	Compromissos	1	Falha de 2ª e 3ª ordem
Grandis	Grandes	1	Falha de 2ª ordem
Amisades	Amizades	1	Falha de 3ª ordem
Gual	Qual	1	Falha de 3ª ordem
Aode prótese e síncope	Onde	1	Falha de 2ª ordem
Noso apocope	Nosso	1	Falha de 1ª ordem
Eternar paragoge	Eterna	1	Falha de 1ª ordem
Comesa	Começa	1	Falha de 3ª ordem
Co	Só	2	Falha de 3ª ordem
Perrfeito epentese	Perfeito	1	Falha de 1ª ordem
Penso epentese	Penso	1	Falha de 1ª ordem
Realiza apocope	Realizar	1	Falhas de 1ª e 2ª ordem
Trabalha apocope	Trabalhar	1	Falhas de 1ª e 2ª ordem
Procura apocope	Procurar	1	Falha de 2ª ordem
Familha	Família	1	Falha de 2ª ordem
Pensando epentese	Pensando	1	Falha de 1ª ordem

Querras	Guerras	3	Falha de 3 ordem
Comflitos	Conflitos	1	Falha de 3º ordem
Desputas	Disputas	1	Falha de 3º ordem
Cutivada aférese	Cultivada	1	Falha de 1 e 2 ordem
Pos	Pois	1	Falha de 2º ordem
Seu apocope?	Senhor	3	Falha de 2º ordem
Mais paragoge	Mas	1	Falha de 2º ordem
Derepete	De repente	1	Falha de 3º ordem
Vedura síncope	Verdura	3	Falhas de 1º e 2 ordem
Largui	Largue	1	Falha de 2 ordem
Filiz	Feliz	1	Falha de 2º ordem
Devide	Divide	1	Falha de 3º ordem
Amimais	Animais	1	Falha de 3º ordem
Emcluzive	Inclusive	1	Falhas de 2º e 3 ordem

TIPO DE ERRO	QUANTIDADE DE APARECIMENTO
FALHA DE PRIMEIRA ORDEM	29
FALHA DE SEGUNDA	48
FALHA DE TERCEIRA ORDEM	30

1.2 Gráfico em porcentagem: resultados das redações dos alunos de acordo com a pesquisa.

