

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Susana Gakyia Caliatto

**Avaliação da Escrita em Jovens e
Adultos**

Campinas 2005

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	TUNICAMP
	C128a
V	EX
TOMBO BC/	67199
PROC.	16.23-06
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	02/03/06

g (T/67199)

BIB ID: 375590

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C128a	Caliatto, Susana Gakyia. Avaliação da escrita em jovens e adultos / Susana Gakyia Caliatto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.
	Orientador : Selma de Cássia Martinelli. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Avaliação. 2. Educação de adultos. 3. Escrita. 4. Ortografia. I. Martinelli, Selma de Cássia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-0172-BFE

Keywords: Evaluation; Education of adults; Writing; Orthography.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Rosely Palermo Brebnelli

Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto

Profa. Dra. Evely Boruchovitch

Profa. Dr. Jussara Cristina Barboza Tortella

Profa. Dra. Sema de Cássia Martinelli (Orientadora)

Data da defesa: 03/10/2005

E-mail: caliatto@uol.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Avaliação da Escrita em Jovens e Adultos”

Autor: Susana Gakyia Caliatto
Orientadora: Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Susana Gakyia Caliatto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03/10/2005

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2005

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar a ortografia, de jovens e adultos que retornam a escola para completar a alfabetização, por não ter realizado os estudos na idade habitual. Os participantes da pesquisa foram alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal da cidade de Amparo/SP. A amostra foi composta por 57 participantes, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sendo que 27 (47,37%) cursavam a terceira série e 30 (52,63%) cursavam a quarta série. A coleta de dados foi realizada em três diferentes situações; um Ditado, o Reconhecimento de palavras e a Reescrita. O ditado utilizado foi o texto do Instrumento de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (ADAPE), padronizado para esse fim. O reconhecimento de palavras foi realizado a partir de um instrumento de múltipla escolha e a reescrita foi feita baseando-se numa lenda conhecida do folclore nacional. A análise dos resultados foi possível a partir de uma categorização dos erros em cada instrumento e da análise comparativa dos mesmos. Os resultados indicaram que as principais dificuldades se relacionam ao apoio na oralidade, mais especificamente quando se trata de palavras que empregam sílabas compostas, dígrafos e letras que representam vários sons. Na escrita de frases e textos deve-se destacar a dificuldade de segmentá-las, seja no ditado ou na escrita espontânea. O fato de que os erros mais frequentes se mantiveram iguais nas três atividades de escritas propostas ofereceram maior convicção das reais dificuldades do grupo de participantes e acredita-se que os instrumentos utilizados em conjunto são uma alternativa confiável para se obter informações mais precisas sobre as dificuldades dos alunos, bem como podem ser utilizados como recursos didáticos na aprendizagem da escrita, desde que devidamente explorados com tal finalidade.

Palavras chave: Avaliação, Jovens e Adultos, Escrita, Ortografia.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the spelling in the young's and adult's writings who did not finish primary school at the proper age and after a time away from school decide to complete their studies in order to get their literacy. The participants of this research were students from "Education for Young and Adults" from public schools in the city of Amparo – São Paulo – Brazil. The sample consisted of 57 participants attending primary school, being 27 (47,37%) from the third grade and 30 (52,63%) from the fourth grade. The data were collected from three different situations –dictation, the word recognition and rewriting. The dictation used was the test of evaluation instrument of learning difficulties in writing down (ADAPE), which was patterned for this purpose. The word recognition was opened from an instrument of multiple choice and the rewriting followed a model based on a known legend of the Brazilian folklore. The analysis of the results was possible from a categorization of mistakes in each instrument as well as comparing such mistakes. The results showed that the main difficulties were related to the support on speech, particularly concerning the use of composed syllable words, digraphs and letters that represent several sounds. The difficulty of word separation either in dictation or in free writing must be pointed out. The fact that the most frequent mistakes were the same in the three done writing activities suggested strong conviction of the real difficulties of the group of participants. Thus being used together, one believes that the instruments are a reliable alternative to obtain more accurate information on the students' difficulties as well as being used as educational resources in the writing learning as long as they are exploited with such purposes.

Key words - Evaluation – Writing – Spelling – Young and Adults.

Dedico este trabalho
a todos os que foram meus alunos
na Educação de Jovens e Adultos.
Sendo professora deles só aprendi...

AGRADECIMENTOS

**...Escrevo-te estas mal traçadas linhas, meu amor
Porque veio a saudade visitar meu coração
Espero que desculpes os meus erros por favor
nas frases desta carta que é uma prova de afeição...**
Benil Santos/ Raul Sampaio.

Agradeço

À competente Prof^a Dr^a Selma de Cássia Martinelli, não apenas por orientar-me neste trabalho, mas acima de tudo pelo exemplo de pesquisadora e profissional, pela motivação e paciência. Obrigada em especial.

Às queridas Professoras do GEPESP Prof^a Dr^a Rosely Pallermo Brenelli e Prof^a Evelyn Boruchovitch pelas aulas ministradas, pelas orientações e acolhimento quando requisitadas.

Ao ilustre professor da banca, Prof^o Dr. Fermino Fernandes Sisto, pelas orientações sugestões e desafios que me proporcionaram crescimento.

Às professoras Patrícia Nora Guarizzo Tolotto e Maria Justina Mattedi Brunetto que colaboraram com a pesquisa em Amparo e incentivaram- me muito.

A todas as velhas e novas amigas que fiz durante o desenvolvimento desta pesquisa, nas aulas, em campo. A cada experiência, a cada encontro um aprendizado.

Ao meu pai Roberto e meus irmãos Silvana e Júnior, que mesmo sem compreender a dimensão do sonho do mestrado, sempre acreditaram em mim e me deram apoio.

Ao meu marido Carlos Eduardo por “toda forma de amor” e pelo seu “amor maior” durante a composição deste trabalho.

Agradeço a Nossa Senhora pela intercessão junto a Deus.

Obrigada a todos.

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	01
<i>Capítulo I – Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil</i>	06
<i>Capítulo II – A Escrita: Do Surgimento aos Usos Atuais</i>	16
2.1. O surgimento e a importância social da escrita	16
2.2. A escrita associada ao poder e à divisão de classes na sociedade	20
2.3. As dificuldades encontradas na apropriação da escrita.....	24
<i>Capítulo III – A abordagem da Ortografia na Linguagem escrita</i>	30
3.1. Atividades que promovem a avaliação da escrita	33
3.1.1. Ditado	36
3.1.2. Reescrita ou Reprodução de texto	39
3.1.3. Reconhecimento de Palavras	41
<i>Capítulo IV – Delineamento da Pesquisa</i>	51
4.1. Objetivos	51
4.2. Participantes	51
4.3. Instrumentos	52
4.3.1. Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE)	52
4.3.2. Instrumento de Reconhecimento de Palavras	53
4.3.3. Avaliação da Escrita por Reescrita de uma Lenda Conhecida	56
4.4. Procedimento de aplicação dos instrumentos	56
4.5. Procedimento de Correção dos instrumentos	58
4.6. Descrição dos grupos de erros	00
<i>Capítulo V – Análise dos Resultados e Discussão</i>	00
5.1. Resultados da atividade de Ditado	00
5.2. Resultados da atividade de Reconhecimento de Palavras	00
5.3. Resultados da atividade de Reescrita	00
5.4. Análise Comparativa dos Resultados.....	00
<i>Capítulo VI – Considerações Finais</i>	00
<i>Referências Bibliográficas</i>	00
<i>Anexos</i>	00

INTRODUÇÃO

Observando a realidade escolar, vemos que, atualmente muitas pessoas que não frequentaram escolas, na infância, se submetem às atividades escolares e à educação formal na adolescência ou na maturidade. Adolescentes e adultos matriculam-se nas escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para serem alfabetizados ou para completarem o ensino fundamental do primeiro ciclo. Esse segmento escolar cresce devido a diversos fatores, porém um dos motivos, relatado pelos próprios estudantes em levantamento feito em na cidade de Amparo, (SME 2002) tem sido a necessidade de mão de obra qualificada. A evolução das tecnologias, empregadas nas diversas áreas da economia, produção e prestação de serviços, gera a necessidade de mão de obra apta a receber treinamentos específicos. Os jovens e indivíduos adultos têm se submetido à rotina escolar, nessa época de suas vidas, devido a fatores como a necessidade de conseguir um novo emprego ou a garantia de permanência nos empregos que já possuem. Neste contexto a alfabetização de adultos tem sido uma constante preocupação das políticas educacionais, sendo que as prefeituras e os poderes estaduais e federais tem desenvolvido programas de combate ao analfabetismo. Destaca-se iniciativas de Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições sociais e religiosas e até partidos políticos que também têm contribuído para o setor educacional desenvolver-se nessa área.

Os treinamentos e capacitações oferecidas pelas indústrias, pequenas empresas ou serviços públicos, requerem de seus colaboradores a habilidade mínima de leitura e escrita. A exigência do mercado é a de capacitar a população no que se refere à globalização. As indústrias de diversos setores praticamente obrigam seus funcionários a retomarem os estudos. Esses empregadores apostam na formação do funcionário como fator decisivo ao aprimoramento da mão de obra e melhoria da qualidade de seus produtos.

Observou-se o crescimento do número de jovens e adultos em todos os níveis de ensino. O atendimento à demanda está sendo realizado à medida que acontecem parcerias entre prefeituras e grupos privados para a abertura e manutenção de classes de EJA, desde o ensino fundamental até o ensino médio. As prefeituras são, atualmente, as maiores responsáveis por organizar e desenvolver políticas públicas que atendam ao público de

jovens e adultos, bem como é de sua responsabilidade criar e manter salas de EJA, para tratarem da formação social, escolar e fundamentalmente profissional desses alunos.

Para orientar os programas e projetos desenvolvidos pelas cidades, em todo Brasil, o Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com apoio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizaram uma pesquisa que permitiu traçar um mapa do analfabetismo no Brasil. A pesquisa verificou que existem, no Brasil, mais de 30 milhões de analfabetos na faixa etária dos quinze anos ou mais, distribuídos equiparadamente entre pessoas do sexo masculino e feminino (MEC, 2001). A constatação de que os jovens e adultos analfabetos já freqüentaram a escola, por algum tempo, em suas vidas, pode indicar, por parte dos alunos, interesse e persistência em serem alfabetizados.

Dados do Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa vinculada ao Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatísticas (IBOPE), divulgados em 2003, tratavam de resultados de uma pesquisa feita por amostragem (2000 pessoas entre 15 e 64 anos), em que verificou-se habilidades de leitura e escrita da população, dentre outros aspectos, a fim de conhecer o grau de alfabetismo funcional nesta amostra da população brasileira. Conforme citado nesse trabalho, o conceito de alfabetismo funcional se refere atualmente a “pessoa que é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.” (p.4). Seus resultados demonstraram que 8% da população verificada, não é alfabetizada ou considerada pela pesquisa como analfabetos absolutos, ou seja, não utilizam a leitura e escrita por si mesmos em afazeres cotidianos. Dentre a população que tem a prática de leitura e de escrita, em momentos cotidianos, foi necessário subdividir em três níveis, partindo dos que lêem e compreendem apenas títulos e manchetes tais como a direção que o ônibus irá tomar (30%), um segundo nível dos que localizam informações em textos curtos (37%), até aqueles cuja leitura permite a compreensão, localização de informação e inferência de opiniões em textos mais longos (25%). Nessa população de alfabetizados, constatou-se que a maioria utiliza as habilidades de leitura e escrita em momentos e em contextos restritos e por necessidade. Poucos são os que utilizam a leitura como lazer ou prazer, sendo que as mulheres costumam ler mais que os homens. Dados de hábito de leitura correlacionam-se ao tempo de escolaridade dos

participantes, sendo que os que permaneceram mais tempo na escola lêem revistas, jornais e outros tipos de textos, com maior frequência.

A pesquisa conclui, ainda, que a escolaridade é muito importante para o processo de alfabetização e que, as pessoas que cursaram até 8ª série ou mais, estavam em um nível mais alto de alfabetismo. Outros dados que avaliaram a correlação entre a participação social e os anos de permanência na escola, demonstram que os indivíduos com maior grau de instrução escolar participam mais de cursos de educação não formal (informática por exemplo), de treinamentos em empresas (reuniões de planejamento e avaliação do trabalho) e de atividades culturais (cinema, teatro, shows).

Tomando como referência essa realidade, o presente trabalho de pesquisa tem por objetivo contribuir para o conhecimento das características dos alunos de EJA. Os alunos que frequentam as terceiras e quarta séries ou que estão concluindo o I ciclo do ensino fundamental são considerados pelas escolas, no processo de aquisição da linguagem escrita, como alfabetizados e, provavelmente, desenvolveram diversas habilidades relacionadas ao sistema escrito da nossa língua, sendo uma dessas habilidades a apropriação da linguagem escrita formal, incluindo a ortografia. Entende-se que a linguagem formal e a ortografia são importantes condições para o indivíduo dar continuidade ao aperfeiçoamento da prática da leitura e da escrita ou da alfabetização funcional.

À medida que o indivíduo avança nas séries escolares ou nos ciclos da educação formal exige-se que ele se comunique de forma eficaz com os interlocutores de diferentes realidades culturais. As necessidades de escrever textos e documentos dentro e fora da escola vão requerer do aluno o conhecimento da linguagem formal, utilizada em nossa sociedade. Preencher uma ficha, um currículo, ou escrever um pequeno texto num concurso para ingresso em um emprego são exemplos práticos da necessidade da escrita formal, que a população de jovens e adultos tem que enfrentar.

Pretendendo conhecer como os alunos das classes de EJA se apropriaram do sistema de escrita formal da nossa língua, no final do primeiro ciclo do ensino fundamental, o objetivo desta pesquisa é a de avaliar a escrita ortográfica dos alunos em três diferentes situações que são o ditado, o reconhecimento de palavras e a reescrita de um texto.

A análise da habilidade da escrita convencional pode nos dar um perfil de como os alunos, em final de processo de alfabetização nos cursos de EJA, se apropriaram do sistema

de escrita, de como esses alunos têm feito uso dessa aquisição e se existem diferenças na produção de palavras em diferentes situações da produção escrita. A seguir serão apresentados os capítulos que compõem o presente estudo, tendo em vista os objetivos descritos.

No primeiro capítulo faremos um breve relato da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Por meio de um levantamento bibliográfico, que não teve a pretensão de esgotar o assunto, pôde-se conhecer a evolução histórica das medidas adotadas para atender, educacionalmente, as pessoas que não se alfabetizaram, ou que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola, em tempo normal. Tendo o público alvo dessa pesquisa, os alunos jovens e adultos, foi necessário conhecer as diversas variáveis históricas que poderiam fazer parte da caracterização desse público, atualmente. Procurou-se identificar também como se desenvolveu, ao longo da história educacional no Brasil, a valorização da aquisição da escrita pelos adultos dessa sociedade. Nesse contexto, o capítulo II trata da importância da escrita para o homem social. Realizou-se uma busca concisa a respeito do tema a fim de perceber como no meio social foram utilizados os sistemas de escrita e o que eles representavam para as sociedades ao longo do seu desenvolvimento. Sendo a escrita objeto de estudo desta pesquisa, considerou-se importante compreender o desenvolvimento de seu valor para as sociedades, em geral, no que se refere aos seus usos e processos evolutivos. Dando prosseguimento ao estudo dos sistemas de escrita e da necessidade de apropriação da linguagem escrita, o capítulo III segue tratando da ortografia e seu emprego no sistema de escrita alfabético adotado em nossa língua e ainda neste capítulo são descritas algumas das atividades empregadas nas instituições escolares para ensino e avaliação da escrita como a cópia, algumas formas produção de texto, o ditado e o reconhecimento de palavras. Para isso considerou-se uma breve revisão dos trabalhos que empregaram essas técnicas em suas pesquisas e destacam-se os trabalhos que empregaram atividades relacionadas ao presente estudo que propõe a avaliação da escrita. A seguir, o capítulo IV apresenta o delineamento da pesquisa, sendo descritos os objetivos, a caracterização dos participantes, os instrumentos e o método empregado para coleta de dados e realização da pesquisa. No capítulo V há exposição dos resultados e a comparação dos resultados nos diferentes instrumentos. No capítulo VI são feitas as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Investigando a evolução histórica da educação de jovens e adultos, podemos traçar um perfil desse sistema educacional no Brasil. Através da literatura pode-se seguir a trajetória desse nível de educação desde o tempo do Brasil colonial até os dias atuais. Assim, pode-se afirmar que a história da educação de jovens e adultos sempre esteve atrelada a fatores sociais de pobreza e a fatores políticos de interesse do estado.

De acordo com Paiva (1987), a educação formal no Brasil teve seu início com os jesuítas no processo de colonização brasileira feita por Portugal. Eles organizaram algumas escolas de alfabetização e de ensino profissional que eram basicamente voltadas para o desenvolvimento da agricultura e preparação de religiosos. A necessidade da igreja e dos colonizadores de catequizar os índios, difundindo o cristianismo, fez com que alguns adultos tomassem conhecimento da língua portuguesa escrita. Contudo, a educação escolar, no Brasil, desde o seu início, esteve voltada para um público restrito, pois a alfabetização ou instrução escolar, destinada à população em geral, não tinha finalidade num território composto por extrativistas e escravos. No final do período do Brasil Imperial e início da República, a partir de 1870, é que se tem registro das primeiras escolas nas províncias. Nelas se abrigavam classes dedicadas à educação de adultos, funcionavam no período noturno, mas não vingariam por falta de demanda do público. Então, logo foram fechadas na maioria das províncias. Romanelli (2001) cita que a população, em geral, não tinha interesse na educação formal, porque as aulas eram completamente alheias aos interesses e à realidade brasileira. O ensino era voltado às atividades literárias, humanistas e acadêmicas, como o iniciado pelos jesuítas e copiado dos moldes europeus. A população, acostumada ao cotidiano rural de trabalho pesado, que não exigia preparo e aplicação de muita técnica, praticamente ignorou as aulas que eram ministradas nas escolas.

Segundo Paiva (1987), só a partir de 1930 são realizados movimentos efetivos para a educação de adultos, com a ampliação dos sistemas supletivos estaduais, ou seja, sistemas que diminuem o tempo escolar regular para promoção rápida de alunos que estão em atraso nas séries escolares, em relação à idade. Houve grande procura por vagas para o ensino

supletivo como conseqüência do aumento de vagas, na escola comum ou que atendiam alunos em idade correspondente às séries escolares. Para Romanelli (2001), esse fenômeno se explica devido ao desenvolvimento industrial e conseqüente desenvolvimento do capitalismo. A autora explica que o capitalismo industrial faz surgir na população a necessidade de conhecimento para a aplicação nas produções, no aperfeiçoamento da mão de obra e na concorrência de mercado, como também na condição de consumidor. A transformação da sociedade rural em industrial, ocorrida com a revolução de 1930, faz surgir necessidades de consumo que antes não existiam. A demanda educacional se intensifica, nesse período, mas o crescimento se dá nas regiões do Brasil em que há desenvolvimento industrial e urbano, dando início também às diferenças regionais de oferecimento de vagas e de procura por instrução.

Durante o período em que a nação esteve submetida ao Estado Novo (de, 1937 a 1945), período também nomeado como ditadura, as campanhas e movimentos a favor de melhorias ou quaisquer tipos de mudanças na área educacional eram reprimidas. Nesse período histórico, diversos setores da cultura sofreram uma estagnação.

De acordo com Paiva (1987), em 1943 com o fim do Estado Novo e início da redemocratização, acontece uma mobilização em torno do problema do analfabetismo adulto. Criam-se centros de cultura popular e as Universidades para o povo nos moldes europeus, sendo essas iniciativas apoiadas pelo Governo Federal e pela iniciativa privada. Partidários dos grupos de ideário esquerdista estimulavam reuniões nos comitês democráticos, onde se desenvolviam atividades culturais.

O governo lança em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Várias motivações foram responsáveis pelo lançamento da campanha. Dentre elas os apelos internacionais, ditados pela UNESCO, em favor da educação popular, a possibilidade de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades e a penetração nos meios rurais pela educação escolar. A Campanha baseava-se em idéias políticas de democracia liberal, pois a alfabetização seria o principal instrumento de ampliação das bases eleitorais do país, uma vez que o voto só era permitido aos alfabetizados. Conseqüentemente gerou a preocupação pedagógica em relação à população adulta e foram criados materiais didáticos para atendimento à população. Durante o ano de 1947, foi realizado o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos e todos apoiaram a idéia da necessidade de alfabetizar o

povo brasileiro em busca da democratização e modernização do país. Paralelamente foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inspirada na ideologia das missões mexicanas, com o intuito de promover o desenvolvimento de uma consciência local de ajuda mútua para resolução dos problemas rurais e o desenvolvimento do homem. Eram desenvolvidas atividades de melhoria das técnicas rurais, formação de cooperativas, além da matéria de educação moral e cívica. As investidas dessas missões nem sempre foram bem recebidas pelas lideranças locais e não obtiveram os resultados esperados, o que resultou na sua extinção. As campanhas lançadas no final dos anos 40 duraram até 1963.

Foi em 1958 que o II Congresso Nacional de Educação de Adultos aconteceu e pôde-se concluir que a CEAA tinha cumprido seus dois papéis fundamentais, o aumento do contingente eleitoral e a diminuição do analfabetismo, porém seu declínio foi exposto no mesmo evento. A campanha não tinha profundidade educacional, o corpo docente era despreparado, os professores leigos eram voluntários ou recebiam pequena gratificação pelos serviços prestados; havia outras dificuldades como a falta de recursos técnicos e físicos nas salas de aula e a população que se evadia das escolas justificava-se: nada mudaria em suas vidas em função daquelas aulas.

Ainda segundo Paiva (1987), o II congresso ofereceu oportunidade de serem expostas diferentes idéias de novas pedagogias. Os técnicos e educadores puderam recomendar que, além dos métodos sintéticos, se intensificasse o uso dos métodos analíticos e globais, e incentivariam o uso de recursos audiovisuais para o ensino desse público, na tentativa de reverter alguns problemas e dar nova força ao movimento. Nesse evento notou-se a seguinte tendência: de responsabilizar a sociedade pelo analfabetismo e houve preocupação de se desenvolverem novos métodos para a alfabetização de adultos. Concluiu-se que a sociedade brasileira havia se modificado e as rápidas transformações econômicas exigiam cada vez mais pessoas preparadas para acompanhar a modernidade, tanto no mercado de trabalho como nas relações pessoais. Com a reconhecida falência das campanhas existentes, que eram promovidas pelo Departamento Nacional de Educação (DNE), renasce a mobilização para se promover a educação de jovens e adultos. Segundo Beisiegel (1982), Paulo Freire já participara ativamente do congresso como expositor das idéias de formação de uma sociedade igualitária e de um homem consciente, por meio da educação.

Paiva (1987) acrescenta que foram tomadas outras iniciativas pelo governo, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958, que visava combater o analfabetismo em todas as faixas etárias e não apenas em adultos e tinha como princípio que a dificuldade de alfabetização se relaciona com as condições sócio - econômicas dos indivíduos. O governo incentivou as pesquisas que ajudassem o desenvolvimento da educação popular, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Manfred (1978) relata que foi por volta de 1961 que surgiram os maiores movimentos a favor do desenvolvimento da cultura popular, que marcariam o início da idéia de alfabetização em massa da população brasileira. Foi instituído pelo Governo Federal o Movimento de Educação de Base (MEB), um sistema de educação de adultos através de escolas radiofônicas.

Segundo Paiva (1987), o governo aproveitou a experiência das arquidioceses nas capitais de Natal e Aracaju e, através do MEC, firmou um convênio com a Confederação Nacional dos Bispos (CNBB). Nesse convênio o governo dava financiamento e a igreja se responsabilizava em estruturar, planejar e promover o MEB. As limitações sofridas pelo movimento tinham dois aspectos, o lugar de atuação e o conteúdo das aulas. A área de cobertura das transmissões foram delimitadas ao Norte, Nordeste e Centro Oeste e quanto ao conteúdo a ser desenvolvido não deveria ser de cunho evangelizador e sim de promoção humana e de educação para a população humilde e prioritariamente rural. A igreja, que no início da colonização oferecia o seu trabalho educacional às elites, se rendeu à educação popular. Essa aliança do governo com a igreja, destinada a levar a alfabetização aos meios rurais do nordeste, serviu como uma estratégia do governo para ampliar o número de eleitores dessas regiões e combater o poder das oligarquias agrárias regionais. No entanto, em outras regiões do país, o governo lança outro programa de alfabetização de adultos, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA).

A Mobilização Nacional contra o Analfabetismo foi idealizada no governo de Jânio Quadros e retomado no governo parlamentarista, o qual criou paralelamente ao MNCA uma Campanha Emergencial, que defendia e visava ampliar a campanha para a alfabetização de todos os cidadãos. Nesses projetos deveria ser incrementado o recurso para a mobilização e tinha o objetivo de alfabetizar vinte milhões de brasileiros. Porém a articulação dessas campanhas acontecia ao mesmo tempo em que ocorria a promulgação

das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 4024 de 1961, que criou a necessidade de um Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelecia as metas da educação no país. Em fevereiro de 1963 foi criada a Coordenação do PNE, destinado a planejar e coordenar as atividades do poder público em matéria de educação. Os técnicos tinham em mente pôr em prática novos planos para a educação, de acordo com novas idéias do governo, para isso extinguiram todas as campanhas criadas anteriormente. As entidades sociais e privadas, interessadas em gerir novos movimentos de educação de adultos, manifestavam seus interesses, criando os próprios movimentos e pressionavam o governo em busca de apoio financeiro oficial.

Segundo Paiva (1987), os movimentos ligados à promoção da cultura popular estavam liderados pelos intelectuais, políticos e estudantes, influenciados pelos ideais liberais trazidos da Europa. Desejavam promover a participação política das massas para mudar a estrutura social, política e econômica brasileira através da oportunidade de estudo. As novas iniciativas populares que surgiram foram os Centros Populares de Cultura, idealizados pela União Nacional de Estudantes (UNE) e que discutiam os problemas de alfabetização, promovendo seminários sobre o tema, pelo Brasil, além de cursos de artes, teatro, fotografia entre outros, e o Movimento de Cultura Popular (MCP) com as mesmas características só que de iniciativa da prefeitura de Pernambuco, apoiada pelos intelectuais locais.

Segundo Beisegel (1982) e Cotrim (1987), Paulo Freire foi um dos fundadores do MCP, e a sua participação ativa no movimento, alfabetizando e ensinando pessoas a alfabetizarem, propiciou a evolução de seu método. A metodologia desenvolvida por Paulo Freire tinha ideologia politizada e pretendia formar cidadãos, ou seja, pessoas conscientes da cidadania a fim de mudar a realidade social e sair da opressão. Essas idéias foram reconhecidas pelo governo militar (após o golpe de 1964) como subversivas e Paulo Freire teve que se exilar por catorze anos.

De acordo com Paiva (1987), a orientação das classes de alfabetização, ligadas aos movimentos de Cultura Popular, foi assumida nas localidades por estudantes universitários, orientados por uma equipe pedagógica, que produziu também cartilhas para formação dos analfabetos. A pedagogia empregada estava ligada à idéia de desenvolvimento do cidadão para a participação na vida política e social. Artistas davam aulas de teatro e música. A

intenção era ainda a de instrumentalizar a classe operária e camponesa para assumirem futuramente a educação de novos alunos.

As lideranças dos movimentos citados chegaram a organizar o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, que aconteceu em dezembro de 1963, com o intuito de promover troca de experiências entre os participantes e o levantamento de um cadastro dos movimentos existentes, devido à grande amplitude que vinham atingindo no país. Porém, evitaram-se discussões teóricas, pois os diversos grupos que desenvolviam as atividades de educação de jovens e adultos não estavam em harmonia quanto aos pressupostos teóricos que os guiava, mas todos concluíram que a atenção devia estar voltada para a erradicação do analfabetismo.

Relata Paiva (1987) que as atitudes governamentais em relação à educação de jovens e adultos, desse período, além de apoiarem o I encontro Nacional de Alfabetização, voltaram-se para o Plano Nacional de Alfabetização que entrou em funcionamento em 1963 - 1964 e previa a alfabetização de 5 milhões de analfabetos, num prazo de 2 anos. Porém, os efeitos de uma alfabetização em massa ou dos movimentos sociais das entidades passaram a ser temidos por alguns seguimentos políticos. A difusão de novas idéias sociais poderia provocar uma reação popular contra as forças conservadoras. Então, a partir desse temor que se reprimiram os programas de educação popular de diferentes origens, até o desaparecimento completo nas localidades mais importantes. Apenas O MEB permaneceu à custa de uma reformulação da metodologia e da restrição de verbas. Após o golpe militar de 1964, o trabalho com a educação de jovens e adultos é deixado de lado pelo novo governo, por dois anos.

Segundo Cotrim (1987), o Governo Militar adotava um modelo de modernização para o país em detrimento do modelo anterior que era nacionalista - reformista, nesse novo contexto, a educação deveria ser condizente com a nova ideologia. Sufocou-se o pensamento pedagógico preocupado com a emancipação popular para desenvolver uma educação tecnicista, voltada para a ampliação da rede escolar, para os métodos da tecnologia educacional e para a formação técnica profissionalizante. A educação tecnicista buscava a aprendizagem pela mudança do comportamento, pela prática, sem reflexão.

Segundo Paiva (1987) o governo tinha ainda causado má impressão no exterior, pelo abandono e o descaso com a alfabetização de adultos quando, em 1966, o governo

propõe o Plano Complementar e a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). O Plano Complementar não chegou à fase de implantação devido à falta de recursos e a Cruzada recebeu verbas de órgãos Americanos, que permitiram sua execução e expansão, através de empréstimos realizados pelo governo.

A Cruzada ABC surgiu no Recife e agradou aos setores dominantes, porque tinha uma concepção de educação voltada para o homem e de metodologias diferentes dos movimentos anteriores. Visava à formação do homem para uma participação social, contribuindo com seu trabalho para o desenvolvimento sócio - econômico do país. Essa filosofia de educação estava de acordo com os ideais progressistas do governo. A Cruzada também era assistencial, pois os alunos que freqüentavam as aulas recebiam ajuda em forma de alimentos. A imagem do homem explorado e oprimido pelo Estado seria substituída pelo homem marginalizado, caso fosse incapaz de produzir e de ser economicamente ativo e útil à nação. A idéia veiculada de que o analfabeto era incapaz, sua atuação assistencialista, o material didático utilizado foram alvos de críticas e aos poucos essa Cruzada foi se extinguindo, também por causa da falta de recursos, até terminar em 1970.

O movimento de alfabetização mais conhecido (ou reconhecido) pela geração atual de alunos do EJA é o “MOBRAL”. O Movimento Brasileiro de Alfabetização contou com um forte investimento de recursos pelo Governo e expandiu-se pelo Brasil de forma notável. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1967, a fim de alfabetizar os jovens acima de 15 anos, pois até essa idade o indivíduo deveria estar matriculado na escola regular. Esse movimento tinha o objetivo de atingir aproximadamente 12 milhões de analfabetos em municípios brasileiros que fizessem convênios com o Governo e iniciativas privadas. Havia, também, cursos profissionalizantes integrados ao MOBRAL.

Para Paiva (1987) o material oferecido ao aluno do MOBRAL, livros e cartilhas, procurava evitar as idéias de Paulo Freire. Este programa considerava os movimentos de alfabetização anteriores a 1964 como de “politização prematura” (p.295). O conteúdo proposto pelo MOBRAL estava mais voltado ao desenvolvimento de um indivíduo que aspirasse melhores condições de vida urbano- industrial, mais moderna e consumista.

Os dados divulgados sobre o MOBRAI são contraditórios, Cotrim (1987) descreve que, na época da fundação do programa, o índice de analfabetismo no Brasil alcançava 32,05% e depois de uma década, em 1980, os dados oficiais registravam 25,5%. Contrapondo a esses números, o governo de Ernesto Geisel lançou, na época, uma cartilha com um balanço do trabalho desenvolvido pelo MOBRAI, no qual o ministro Ney Braga (s.d.) assina um texto, divulgando que os índices caíram de 34% para 19%, num período de cinco anos de alfabetização, e previa a percentagem de 10% para 1980.

O MOBRAI atuou nos municípios até o final da década de 1980, quando foi substituído pela Fundação Educar. Criada pelo primeiro governo eleito pelo povo, após a ditadura, orientou o curso para a alfabetização de adultos e recuperação dos jovens com atraso escolar. O curso oferecia um Programa de Educação Básica (PEB), que dispunha no currículo as disciplinas de linguagem, matemática, estudos sociais e ciências naturais e permitia ao aluno prosseguir os estudos na 5ª série (atual 1º ano do 2º ciclo de ensino fundamental).

Segundo Di Pierro e Graciano (2003), após a extinção da Fundação Educar, em 1990, o Governo Federal imbuí-se de mais funções administrativas do que práticas, na escolarização dos jovens e adultos, como a regulação mediante diretrizes, referenciais curriculares, exames nacionais de certificação e programas de formação de educadores. Na prática, as iniciativas de atuação foram focalizadas para áreas com necessidades específicas ou mais pobres. Algumas das iniciativas foram os Programas de Alfabetização Solidária, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Recomeço. Mas, essas iniciativas não atendem à maioria da população. Os programas que efetivamente oferecem ensino supletivo e de alfabetização vêm sendo desenvolvidos através de parcerias entre o governo e a sociedade civil. As empresas privadas, sindicatos e instituições religiosas também têm contribuído de forma significativa com a educação dessa parcela da população.

Nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos é assegurada no Capítulo III, Seção I - Da Educação, da Constituição Federal, Artigo 208, inciso I que determina que o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.(Constituição Federal, 1988).

Segundo Di Pierro e Graciano (2003) o oferecimento de classes a esse seguimento do ensino é de responsabilidade dos governos estaduais e municipais, sendo que os governos estaduais respondem por 46,55% das matrículas e os municípios por 45%. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também garante em seu texto o atendimento desse grupo social e o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, regulamentando aspectos citados pela LDB. As classes que atendem à EJA compreendem a alfabetização, as séries dos dois ciclos do ensino fundamental e médio, cursos de educação a distância, via rádio e televisão e promovem exames supletivos, mas que não são suficientes ainda para atingir a demanda de 66 milhões de brasileiros, com idade pra frequentar as classes de EJA e que não completaram ainda os estudos. Nota-se que a educação popular ou especificamente a alfabetização de trabalhadores e jovens adultos demorou a ser alvo de planejamento, enquanto não se tratou do interesse das classes governamentais. Segundo Manfred (1978), as campanhas de educação de jovens e adultos estiveram quase sempre ligadas a iniciativas do estado oficial ou então estavam ligadas a grupos e organizações não governamentais, na maioria constituídos por formadores de opinião (grupos estudantis e religiosos). Isso explica o fato da alfabetização ou educação de jovens e adultos adotar sempre uma perspectiva de formação da identidade ou da cidadania dos indivíduos.

Diante da história, percebemos a importância do estudo em relação a esse público da EJA. A reconstrução de seu histórico denotou, em várias épocas, a preocupação de estudiosos com a formação desses alunos e com a qualidade da educação oferecida. No entanto, os estudos empíricos são escassos e a discussão restrita ao campo das idéias e da ideologia subjacente. Os alunos desse segmento não têm sido investigados quanto a aspectos da apropriação efetiva dos conteúdos ministrados pela escola, e isso também se aplica à aquisição da escrita. Como este último aspecto é o foco de interesse deste estudo considera-se oportuno conhecer, também, como se desenvolveu a necessidade de registrar as idéias, através de uma linguagem não verbal, e o valor social que essa linguagem escrita foi adquirindo ao longo da história da humanidade. Para isso, foi destinado o próximo capítulo, em que se apresenta um breve histórico sobre a evolução da escrita na vida do homem em sociedade.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

A ESCRITA, DO SURGIMENTO AOS USOS ATUAIS

2.1. O surgimento e a importância social da escrita

Neste capítulo abordaremos a necessidade do homem registrar suas idéias como uso prático no registro de bens, e também para eternizá-las, como no caso da literatura e das descobertas científicas. Além disso a linguagem escrita funcionou para influenciar a sociedade e garantir a autoridade através da imposição das leis e do poder. Ao percorrer uma trajetória evolutiva da escrita, percebemos que ela antecede as ferramentas e tecnologias inventadas pelo homem.

Através da história da escrita percebemos que não só influenciou a sociedade como teve papel fundamental na evolução de cada indivíduo. A história demonstra que o indivíduo que não adquiriu a escrita, não acompanhou de forma consciente o progresso da humanidade, pode-se dizer que não pode usufruir todas as condições oferecidas pelo desenvolvimento, o que constituiu um fator de marginalização social e cultural dos menos favorecidos economicamente.

O período da história humana que antecede a invenção da escrita é chamado de pré-história. Essa convenção denota a importância da escrita como divisor de períodos históricos da humanidade. A aparição dos primeiros registros de escrita deve ter acompanhado o surgimento das primeiras sociedades mais organizadas. Antes da invenção da escrita, o homem já havia desenvolvido alguns tipos de comunicação e a linguagem, mas a apropriação da escrita surgiu pela necessidade de registrar as suas atividades cotidianas, as transformações pelas quais as civilizações iam passando ou ainda o registro das culturas. Desde quando surgiu, a escrita cumpre funções em diferentes setores da sociedade.

Segundo Sampson (1996), a escrita mais antiga que se conhece vem da civilização suméria que habitava a Mesopotâmia. Acredita-se que as primeiras formas de escrita utilizadas por esse povo datam de 3000 aC. Os sumérios foram um dos primeiros povos civilizados a desenvolverem as primeiras noções de cidade, o que denota a idéia de que a escrita é uma característica essencialmente urbana. Utilizavam peças planas de argila para fazerem seus registros e as impressões eram feitas com uma cunha, de onde vem a denominação “cuneiforme”, para a escrita suméria como um todo.

No início, a escrita servia principalmente para anotar assuntos administrativos e econômicos como o pagamento de impostos ou distribuição de concessões dos imperadores aos súditos (Sampson,1996; Bottero, 1995). Segundo Jean (2002), as leituras das primeiras inscrições nas placas de barro sumérias são constituídas de listas de sacos de grãos e cabeças de gado, representando o que hoje chamaríamos de contabilidade do templo. Outras inscrições dizem respeito ao número de funcionários e suas respectivas funções.

No estudo da história do surgimento e evolução da escrita, Cagliari (1989) aponta três fases, a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A pictórica se traduz por uma escrita realizada através de desenhos ou pictogramas que não se associam a um som, mas a uma imagem daquilo que representa. Conforme Bottero (1995) e Jean (2002), os caracteres utilizados para escrever nas tábuas de argila eram pictogramas ou desenhos que representavam seres ou objetos de forma direta. Uma cabeça de boi, feita com dois traços e um arco, representava de forma estilizada o próprio animal – o boi. A fase ideográfica, representada por desenhos elaborados e combinados entre si, passou a ter uma representação fonética. Foi o caso de colocarem juntas a figura que representava uma mulher com outra que representava uma montanha, para expressar a idéia de empregada ou de escrava feminina, que vinha de um lugar distante. Esse reagrupamento de pictogramas, para compor uma idéia ou uma representação contextual, foi denominado de escrita ideográfica.

A necessidade de melhorar a precisão das mensagens escritas fez os sumérios combinarem alguns pictogramas e compor quadros com figuras justapostas que poderiam expressar mais que a simples associação por imagens. Posteriormente a escrita evoluiu para

a fase alfabética, caracterizada pelo uso de letras que tiveram origem nos ideogramas da fase anterior.

Em torno de 2900 a.C., observou-se uma mudança bastante significativa e que resultou na escrita fonética. Tratava-se de combinar os pictogramas e fazer com que os símbolos correspondessem aos sons das palavras da língua falada. O uso desse sistema de escrita se dá de forma semelhante ao que hoje conhecemos como carta enigmática. Era a idéia de usar o pictograma para representar um outro objeto, cujo nome fosse foneticamente semelhante e não mais o próprio objeto. Surge o fonetismo como um recurso de especificar e garantir a leitura das mensagens da linguagem escrita que se desenvolvia. O uso fonético e o ideográfico conviveram juntos e dependiam do contexto para serem decifrados, mas em algumas civilizações, o sistema fonético suplantara o ideográfico pela sua precisão (Bottero, 1995; Jean, 2002).

Segundo Sampson (1996), no sistema de escrita sumério, a evolução de um sistema prioritariamente ideográfico para uma escrita fonográfica foi marcada, de certa forma, pela necessidade do registro de nomes próprios. Enquanto a escrita se detinha aos registros burocráticos daquela sociedade, o sistema ideográfico foi suficiente. Mas, para escreverem os nomes próprios, que eram formados por seqüências de sons, precisaram escrever com sinais que os representassem. Outros povos adotariam o conhecimento acumulado da escrita cuneiforme e o aperfeiçoariam para sua língua. Foi o que aconteceu com os acádios ou babilônios, como seriam denominados mais tarde. Esse povo ampliou bastante o uso fonográfico da escrita.

Sampson (1996) descreve que por volta de 2400 a.C., a escrita suméria passa a ser utilizada em textos bem mais extensos e com diferentes funções sociais como julgamentos legais, cartas e outros gêneros literários. A escrita, de maneira geral, foi utilizada pelas civilizações, em primeiro lugar, para registros oficiais, seguindo os comerciais e legais. Posteriormente, desenvolveram-se textos para registros religiosos e tratados governamentais, crônicas e textos ritualísticos. A escrita destinada à instrução e ao divertimento só apareceu bem mais tarde.

O uso e a evolução da escrita deu-se em épocas próximas, em várias partes do mundo, porém não era necessariamente da mesma forma. Conforme descreve Higounet (2003), a escrita egípcia chamada de hieroglífica surge por volta de 2900 a.C. e misturava ideogramas e símbolos fonéticos. Segundo Jean (1996) e Higounet (2003), os hieróglifos eram talhados em pedra, pintados em sarcófagos ou escritos em papiro. Os egípcios desenvolveram ainda as escritas denominadas hierática, usadas pelos sacerdotes para a escrita dos livros sagrados. Os sacerdotes desenvolveram um tipo de escrita mais rápida de se executar, no papiro, a escrita cursiva. A escrita demótica também foi inventada pelos egípcios (do grego “demos” que significava “o povo”). Era uma grafia mais simplificada para ser reproduzida e foi considerada uma escrita popular.

Os chineses, conforme descrevem Jean (1996) e Higounet (2003), desenvolveram sua escrita por volta do segundo milênio a.C. e esta perdura até hoje com as mesmas características. Foi possível manter a escrita pictórica dos chineses devido à peculiaridade da fala de seu povo. A escrita chinesa deve ser desenhada com precisão e seguir algumas regras que foram sendo aperfeiçoadas com o passar do tempo.

Na evolução da escrita, cada povo adaptava os sinais de acordo com a sua língua. A escrita cuneiforme, os hieróglifos do Egito e os ideogramas chineses, para serem escritos e lidos eram utilizados caracteres silábicos, ou seja, cada símbolo equivalia ao som de uma parte da palavra, na língua falada. O uso desses caracteres acarretava um número bastante extenso de símbolos. A invenção de símbolos que representassem sons da fala de maneira arbitrária, sem relação com desenhos figurativos, pôde diminuir a grande quantidade de caracteres até então utilizados. Tratava-se da invenção do alfabeto.

Segundo Jean (2003), o alfabeto inicial consistia de aproximadamente 30 signos que podiam escrever tudo. A origem do alfabeto tem várias versões, sendo mais provável que tenha se originado dos hieróglifos e da escrita demótica do Egito. O alfabeto teria sido aperfeiçoado e difundido pelo povo fenício que nele utilizavam apenas consoantes. De acordo com Sampson (1996), foram os gregos que introduziram consoantes e vogais no sistema de escrita alfabético, sendo que este apresentava o menor número de caracteres, mas mesmo assim permitia a maior possibilidade combinatória de

caracteres na escrita. Mais tarde esse sistema seria aperfeiçoado pelos romanos e daria origem ao nosso alfabeto.

Apesar de seu caráter prático e de seu desenvolvimento acompanhar as necessidades da sociedade, a escrita nunca foi acessível a todos. Sempre houve uma barreira que impedia os menos privilegiados de aprenderem a utilizar a linguagem escrita. Os sistemas para se escrever e ler eram muito complexos. Requeriam muita dedicação dos estudiosos da escrita para serem memorizados e desenhados com perfeição. Um exemplo desse fato pôde ser encontrado na Mesopotâmia em que a arte de escrever pertencia aos mestres da escriba, parte da sociedade aristocrática que, muitas vezes, tinha mais poder do que os soberanos da época, (Bottero, 1995; Sampson, 1996; Jean, 2000).

Conforme Tfouni (1995), a difusão da escrita nas sociedades antigas foi lenta e influenciada sempre pelos fatores políticos e econômicos. Sampson (1996) cita que os chineses adotaram um sistema de escrita ideográfico bastante sofisticado e apresentaram resistência na passagem de um sistema ideográfico para um sistema fonético, a fim de impedir que pessoas do povo tivessem acesso aos escritos religiosos que seriam abertos apenas àqueles que fizessem parte das classes mais favorecidas e consideradas educadas. Na Índia, os textos sagrados só eram divulgados entre os sacerdotes ou àqueles que se iniciavam na vida religiosa e eram considerados confiáveis para guardar o segredo dos ensinamentos religiosos. Essas formas de conceber a escrita restringiam o público que tinha acesso a ela.

2.2. A escrita associada ao poder e à divisão de classes na sociedade

Além de servir para divulgar idéias, a escrita também foi utilizada nas sociedades como forma de garantir o poder de alguns e a divisão de classes. Para Tfouni, (1995) a escrita está associada, desde sua origem ao jogo de dominação daquele que tinha o poder da escrita sobre uma maioria que não tinha acesso a ela e ao jogo de participação na sociedade, construindo elites e excluindo o povo, o que caracterizaria ideologicamente as relações sociais.

Entende-se que, na história da invenção da escrita, seu processo de disseminação entre as pessoas foi responsável pelo estabelecimento de diferenças entre os que sabiam escrever e os que não sabiam. Gnerre (1985) cita que a partir do século XVII, os Europeus que estudavam as culturas de povos sem escrita, povos com escrita não alfabética e povos com escrita alfabética, criaram o conceito de que existiria uma ordem de importância para considerar essas culturas. Sendo assim, os povos sem escrita foram considerados quase bárbaros e, no outro extremo, considerados como os mais evoluídos, os que possuíam a escrita alfabética. A partir daí, também puderam comparar as pessoas de uma mesma sociedade. Nessa comparação dentro da cultura europeia, a elite alfabetizada ocupava a posição mais alta, na hierarquia de valores culturais.

De acordo com Romanelli (2001), também ocorreu na história brasileira a valorização da escrita apenas para as classes privilegiadas. Para a autora, o desenvolvimento do ensino no Brasil esteve na sua organização, bem como no conteúdo ensinado, fortemente atrelado ao desenvolvimento do poder político e econômico dos grupos dominantes da sociedade brasileira.

A educação escolar desenvolveu-se a partir do trabalho das missões jesuíticas para a catequização de índios e filhos de colonos. Foram criados pelos jesuítas também os colégios de formação religiosa para meninos, filhos dos grandes proprietários de terras. Com a formação dos colégios jesuítas, os teólogos, padres-mestres, juizes e magistrados, passaram a ocupar lugar de prestígio na sociedade, como o senhor de engenho que ocupava lugar de destaque social por seus bens materiais. Desse grupo de letrados, oriundos das famílias rurais ricas, foram nomeados representantes brasileiros, na Corte Portuguesa, demonstrando a valorização social que ocupavam.

Com a mineração deu-se o surgimento das cidades, da vida urbana e o enriquecimento de uma nova camada da população, desligada dos colonizadores rurais. Essa nova classe social, passou a ocupar papel ativo na sociedade brasileira através da política, do jornalismo e das artes. Para isso, o maior instrumento de ascensão social constituíram as escolas e cursos superiores instituídos desde a vinda de D. João e sua Corte ao Brasil. As classes dominantes formadas pelo poder oligárquico-rural e a burguesia urbana representavam a pequena população de letrados em oposição à grande maioria da

população de analfabetos, da qual faziam parte os trabalhadores rurais, as mulheres, os índios e os escravos.

Os fatos até aqui levantados demonstram que o desenvolvimento educacional no Brasil valorizou a educação formal, a escolarização como meio de ascensão social, o que vem sendo aceito ideologicamente até hoje, na maior parte da sociedade. As pessoas que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita tiveram dificuldades em acompanhar o desenvolvimento da modernidade em setores como na imprensa, na indústria e na informática. Pode-se considerar que a falta dessas habilidades impede o homem de exercer plenamente a sua cidadania.

Gnerre (1985) acredita que o desenvolvimento histórico e sócio-cultural da escrita determinou alguns campos de pesquisa que valorizavam demais a sua apropriação pelo sujeito. Segundo o autor, algumas pesquisas especularam a idéia de que a linguagem escrita era responsável por desenvolver pensamentos abstratos e mais superiores em indivíduos que sabiam ler e escrever. Constatou-se, mais tarde, que a relação entre desenvolvimento cognitivo e apropriação da escrita envolviam muitas variáveis capazes de influenciar essa relação. Para o autor, as crenças de que a alfabetização apresenta aspectos positivos nas áreas cognitiva, social e econômica dos sujeitos, em detrimento da atividade oral, pode configurar preconceito contra os não alfabetizados.

Ratto (1995) propôs um estudo sobre o discurso do analfabeto urbano e concluiu que o analfabeto reconhece que é marginalizado, socialmente, e conclui que as pessoas e as instituições concebem o sujeito iletrado como de menor valor para o desenvolvimento da sociedade, contribuindo com o esforço físico e o trabalho braçal e muito pouco para o desenvolvimento científico ou para o desenvolvimento do conhecimento, considerado mais importante.

Na atualidade, nota-se que a pessoa adulta que retorna à escola, para aprender a ler e escrever, sabe a importância que a sociedade letrada reconhece nesse ato. A motivação para aprender a ler e escrever pode estar presente no aluno jovem e adulto pela necessidade de desempenhar um trabalho, pela busca do desconhecido, para ascender socialmente ou para fazer parte de um grupo (religioso por exemplo), ou por sentir-se pressionado pela sociedade, e outras razões.

Freire (1995, 1996) aborda a importância de todas as pessoas terem oportunidade de aquisição da linguagem escrita, enfatizando que o caráter político é imprescindível para a conscientização das massas, a fim de que o indivíduo se transforme e gere uma transformação social, por meio da leitura de mundo e do poder de criação de que o sujeito alfabetizado é detentor. Segundo o autor, a leitura de mundo é a forma como o indivíduo interpreta a sua realidade. As experiências de vida do alfabetizando interagem com as novas aprendizagens de ler e escrever, compondo uma nova forma de ver e compreender o mundo, tornando o indivíduo mais crítico. Reafirma a necessidade de alfabetizar e dar oportunidade para que todos possam ler e escrever, como forma de desenvolver a cidadania, de dar um papel social aos indivíduos sem terem que aceitar a realidade pronta e para que sejam cada vez mais atuantes em seus ambientes. O domínio da escrita deve ser visto não apenas como instrumento de reprodução e arquivamento de fatos, mas como uma forma de inserção no mundo democrático, mesmo que a alfabetização ocorra tardiamente ou na fase adulta da vida do indivíduo.

O tema de alfabetização de jovens e adultos, visto como forma de inserção no mundo letrado, é constante nos trabalhos de estudiosos e educadores da área da linguagem. Alguns autores como Kleiman (1995) e Oliveira (1995), preferem o termo letramento como substituto da palavra alfabetização, pois, o termo atribui mais funções e maior complexidade ao ato de escrever. Para esses autores o uso da linguagem escrita compreende apenas uma das práticas de letramento.

Segundo Ribeiro (2003), a terminologia “letramento” já é bastante utilizada entre os pesquisadores da área da linguagem escrita e da leitura, embora não haja consenso a respeito de seu significado. Apesar de seu amplo sentido, entende-se por letramento as práticas de leitura e escrita que as pessoas empregam para viver em sociedade de acordo com as necessidades de seu cotidiano, em todos os níveis de escolaridade ou econômicos. Estão envolvidas as necessidades de comunicar-se de forma escrita ou de receber e abstrair informações de materiais portadores de textos ou de mensagens escritas.

Para Kleiman (1995), o fenômeno de letramento vai além das práticas institucionais de uso da escrita. As atividades escolares que servem para identificar se o aluno é ou não alfabetizado, seriam apenas parte do que o indivíduo letrado deve ser capaz de desenvolver com a escrita. Propõe-se que a linguagem ensinada e aprendida na escola tenha cada vez

mais proximidade ao que se escreve cotidianamente e possa realmente ser aplicada fora dela.

Podemos concluir que o sujeito pode ser considerado letrado quando é capaz de utilizar a escrita para se comunicar com fluência em diferentes contextos, escolares ou não, e é capaz de ler e compreender diferentes gêneros textuais. Consideramos que escrever corretamente pode ser uma das principais condições para uso eficaz da língua escrita, na mesma medida em que deve utilizar a escrita com compreensão e expressão de significados.

Tendo em vista que a escrita, para ser comunicativa em seu uso cotidiano, deve ser passível de leitura por todos que conhecem a língua, devemos reconhecer a necessidade de empregar corretamente as normas de escrita da língua. Para verificar como os alunos que já passaram pelo processo de construção da escrita, isto é, já estão cursando as séries finais, ou a 3ª e 4ª séries, do primeiro ciclo do ensino fundamental, empregam a escrita formal ou de acordo com as regras ortográficas, propomos a análise da escrita em jovens e adultos, utilizando diferentes recursos de expressão escrita – o ditado, o reconhecimento de palavras e a reescrita de texto. Esses recursos de comunicação escrita podem ser considerados bastante próximos do uso cotidiano, pois, muitas vezes, os indivíduos precisam fazer anotações ditadas por outras pessoas, anotar recados e deixar bilhetes, dentre outras tarefas escritas.

2.3. As dificuldades encontradas na apropriação da escrita

Aprender a ler e escrever ou a comunicar-se na linguagem escrita é um dos principais objetivos para todos que ingressam na escola. Essa capacidade é condição básica para o desenvolvimento escolar futuro e tem sido considerada também uma ferramenta do cidadão para aquisição de conhecimentos e maior mobilidade na vida em sociedade.

O que podemos notar, como educadores, principalmente atendendo ao público de EJA, é que não se trata de uma conquista fácil. A alfabetização de jovens e adultos, em sua apropriação do sistema de escrita, é uma área pouco estudada. Os estudos já realizados como os de Araújo (1990) e Jaeger (1998) apresentam semelhanças nas dificuldades que os

adultos encontram para a apropriação do sistema escrito, com as dificuldades que crianças também apresentam ao aprender a escrever.

Segundo estudo de Ferreiro e Teberosky (1986), no desenvolvimento da linguagem escrita, a criança levanta hipóteses sobre o sistema e vai tomando consciência de suas propriedades, em diversas etapas de construção desse conhecimento. Durante todo esse caminho ou processo comete erros que são considerados parte necessária à construção de novas hipóteses mais elaboradas.

Os erros são analisados pela própria criança e passíveis de serem corrigidos, conforme evolui seu pensamento em relação à escrita. Após atravessar por essas etapas de recriação do sistema, a criança apropria-se do seu funcionamento. Sua escrita passa a ser considerada alfabética. Nunes (1995) descreve que o sistema de escrita que utilizamos é chamado alfabético, considerando que o sistema representa uma seqüência de sons e não diretamente o significado da palavra, como acontecia na escrita pictográfica. Essa característica apresenta-se como uma tarefa complexa para o sujeito que está no início da aprendizagem de alfabetização, pois deve perceber que a palavra falada e a escrita estão relacionadas. A partir da aquisição de uma escrita alfabética, o novo usuário da escrita, seja ele criança ou adulto, passa a enfrentar novos desafios que novamente vão colocá-lo diante de outros tipos de erro, os erros ortográficos.

Lemle (1987), aponta as dificuldades impostas pela linguagem falada sobre a aprendizagem da língua escrita referindo-se à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita ou pode-se dizer, ainda, que as variações na fala podem afetar a aprendizagem da linguagem escrita. Há uma distinção entre a língua que se fala e a língua que se escreve e esta requer algumas aquisições e percepções para que possa ser aprendida. Segundo a autora, existem cinco tipos de problemas impostos ao indivíduo durante a aprendizagem da escrita: a idéia de símbolo, a discriminação da forma das letras, a discriminação do som da fala, a consciência da unidade da palavra e a organização da página escrita.

A *idéia de símbolo* é o primeiro problema enfrentado. Os símbolos representam idéias e conceitos que não estão a primeira vista descrevendo o objeto representado, o símbolo não descreve exatamente o que ele representa, é o caso da bandeira de um time ou de um país e de um logotipo de uma empresa. A criança que será alfabetizada deve ter muito clara esta distinção, porque as letras também representam arbitrariamente os sons ou fonemas daquilo que se fala e que se quer registrar. A letra não representa diretamente aquilo que se quer escrever como nas primeiras escritas pictográficas, que eram desenhos. Ferreiro (1996), também tratou da escrita como objeto substituto em sua extensa pesquisa a respeito da aquisição da escrita pela criança e apontou a importância de perceber como o alfabetizando compreende as relações entre o desenho e a escrita. Observou que as primeiras formas de representação gráfica da criança interagem desenhos e escrita pois os dois são objetos simbólicos e requerem da criança a capacidade de diferenciar significantes e significados. Segundo a mesma autora desenhos e escrita são substitutos materiais (significantes) de algo evocado (significados) mas diferem entre si, enquanto o desenho mantém uma relação de semelhança com o objeto representado, a escrita constitui um sistema com regras próprias.

A *discriminação das formas das letras* pode dificultar o aprendizado em medida que apenas uma mudança de direção na letra pode modificar a sua representação, é o caso do d/b ou p/q e comparando a mudança da haste em p/b. Essa mudança não aconteceria na vida cotidiana em que a mudança da posição dos objetos não faz com que ele se transforme em outro objeto ou a mudança na posição (o colocar invertido na parede) de um símbolo (bandeira) não faz com que ele represente outra coisa (outro time, país). Quanto à *discriminação do som da fala* trata-se de perceber sucessivamente as unidades de som, utilizadas na fala e distingui-las umas das outras para representá-las por letras.

A *consciência da unidade da palavra* é ainda mais complexa pois gera problemas de segmentação das palavras como escrever *umavez* para *uma vez* ou *minha miga* para *minha amiga*. Segundo explicação da autora, há, dessa forma, duas relações simbólicas uma entre a unidade de palavra e seu conceito e outra entre a seqüência de sons da fala e a seqüência de letras que a representam na forma escrita.

O último problema, previsto por Lemle (1987), diz respeito à organização da página escrita e trata das sentenças que são representações de idéias e que se iniciam com letra maiúscula e terminam com uma pontuação, e a noção de que se escreve da esquerda para direita e de cima para baixo em nossa cultura. De acordo com essa análise, podemos perceber algumas condições necessárias à alfabetização, segundo a autora e que implicam diversas etapas da aprendizagem do alfabetizando.

Para Lemle (1987), os tipos de erros encontrados em produções de crianças, em diferentes séries, podem estar relacionados às aquisições que fazem durante o progresso do conhecimento a respeito da escrita. Quanto a esses aspectos, descreve que se o aprendiz está em uma fase primitiva de alfabetização, os erros podem ser descritos como falhas na correspondência entre seqüência dos sons e das letras como: repetições de letras ou omissões de letras nas palavras, como também pode ocorrer alteração nas ordens das letras. Num momento mais avançado do conhecimento, os aprendizes fazem uma transcrição fonética da fala para a escrita, considerando apenas uma relação entre um som e uma letra, como se não houvesse variações e correspondências mais complexas. Nesse momento os erros se referem à troca de *matu* pelo correto *mato*. Quando o alfabetizando já atingiu um conhecimento ortográfico mais desenvolvido e aprendeu que as letras nem sempre terão o mesmo som, os erros consistem em trocas de letras que representam um mesmo som.

Apesar do relacionamento da fala e escrita existirem no sistema alfabético, nem sempre a escrita é uma representação direta de um determinado som. A escrita alfabética ou fonética, segundo Cagliari (1999), esbarrou no problema da variação lingüística e a forma encontrada para solucionar esse problema foi a criação da ortografia. A escrita fonética consiste em representar os sons da fala e a variação lingüística acontece quando, dentro de uma mesma língua, pronuncia-se a mesma palavra de diferentes modos. A palavra “balde” poderia ser escrita “baudi”, “baudji” ou ainda “barde” entre outras formas, se sua escrita dependesse da pronúncia de diferentes regiões do Brasil. Porém, com a forma ortográfica adotada, ela deve ser escrita sempre da mesma forma.

Conforme Morais (1996) e Cagliari (1999) a ortografia é uma convenção criada dentro da língua escrita para que seus usuários possam comunicar-se de maneira eficiente, evitando variações na escrita e confusões de significados, já que os mesmos usuários podem adotar diferentes maneiras de falar a mesma palavra. O sistema gráfico que utilizamos permite que a escrita seja compreendida por todos aqueles que sabem ler e que a leitura possa ser realizada de forma fluente, mas não significa que utilizar o sistema ortográfico seja algo simples.

Faraco (1997) descreve as dificuldades que se pode encontrar na aquisição da grafia correta. Dizer que o sistema gráfico é alfabético significa que as unidades gráficas (letras) representam unidades sonoras (consoantes e vogais) e as palavras são escritas relacionando-se a grafia com a fala. Mas esse sistema não é uniforme e apresenta arbitrariedades como o princípio da memória etimológica que obriga o usuário da língua a memorizar a escrita correta da palavra. A memória etimológica considera a origem da palavra para fixar sua forma gráfica, como em “monge e pajé” em que a escolha pelo uso das letras “g” e “j” se dão pelas origens grega e tupi respectivamente.

Outras dificuldades apontadas pelo mesmo autor se dão em palavras em que a pronúncia da língua mudou, mas a grafia não, como o caso do “l” ao final da sílaba como em “mal” e “mau”, “cauda” e “calda”. No Brasil a pronúncia atual enfatiza o som do “u”, mas não foi sempre assim, anteriormente era, como em Portugal em que as pronúncias do “l” e do “u” são bem diferenciadas e, para eles, não há dificuldade em escolher a letra certa para escrever, pois a diferença está na fala.

Para investigar possíveis dificuldades encontradas na ortografia, Zorzi (1998) analisou a produção escrita de crianças das quatro primeiras séries do 1º grau, procurando verificar a trajetória da apropriação da escrita por elas e apontar os principais erros apresentados. Para demonstrar os erros mais frequentes e explicá-los, segundo sua perspectiva de que os erros são obstáculos – conflitos, o autor utilizou uma categorização de erros inspirada em trabalhos de Cagliari (1989) e de Carraher (1990), porém numa categorização mais ampla e completa. O erro visto como obstáculo – conflito que se configura em um movimento em busca da escrita correta pode ser analisado de diferentes formas.

Segundo a categorização de Zorzi (1998), pode-se considerar como dificuldades na apropriação ortográfica os erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas das letras. Quando as relações entre letra e som são biunívocas, em que determinado som corresponde a determinada letra, como no caso do fonema “p”, que é sempre grafado pela letra “p”, mas quando há possibilidade de *representações múltiplas*, um som pode ser representado por diversas letras (fonema “s” pode ser escrito por “s”, “ss”, “c”, “ç”) ou uma mesma letra pode estar representando diferentes sons (a letra “c” pode valer pelo fonema “s” ou o fonema “k”), as alterações na escrita dos alunos se dão pelo ato de não haver forma fixa ou única representação gráfica desses sons.

Uma dificuldade bastante comum observada nesse trabalho, se deve à *generalização de regras*, em que o estudante generaliza certos procedimentos que aprendeu e emprega uma regra de forma errônea utilizando-a de forma inadequada, como: ao perceber que certas palavras pronunciadas com “i” podem ser escritas com “e” - dizemos “minino” e escrevemos “menino” - pode generalizar a regra e escrever “cenema” no lugar de “cinema”.

Outras formas de analisar os erros foram categorizadas como *alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade* (dormir/ durmir), *omissões de letras* (bombeiro/ bombero), *junções não convencionais de palavras* (às vezes/ asvezes), *confusão entre “am” e “ão”*, *substituições de letras surdas e sonoras* como t/d (perdido/ perdito), *acréscimo de letras* (fugiu/ fuígiu), *letras parecidas* (medo/ nedo), *inversão de letras* (pobre/ pober) entre outras dificuldades particulares. Zorzi (1998) verificou que há distintos graus de conhecimento ortográfico que vão se aprofundando conforme a oportunidade que a criança tem de interagir com a escrita. A presença de muitos tipos de erros associada à alta frequência deles pode indicar, segundo esse autor, dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades para aprender a escrever podem estar ligadas a diversos aspectos, e no estudo realizado por Sisto (2001) para validação de um instrumento de verificação de dificuldades de aprendizagem em escrita (ADAPE), o autor chama a atenção para a questão da automatização do erro que, pela repetição sistemática, sem correção ou reflexão sobre ele pode se tornar de difícil correção. Assim, na segunda série o erro na escrita pode não estar muito automatizado como estaria na terceira série do 1º ciclo do ensino fundamental.

Nota-se que o domínio ou a apropriação da escrita correta configura-se como uma etapa complexa para o indivíduo que está se alfabetizando. O estudo da aquisição da ortografia tem chamado a atenção de vários pesquisadores por ser necessária na comunicação fluente em linguagem escrita.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

A ABORDAGEM DA ORTOGRAFIA NA LINGUAGEM ESCRITA

Pode-se definir a ortografia como parte da gramática que estuda o uso correto e a seqüência de letras na escrita de uma palavra (Condemarín e Chadwick, 1987). A ortografia foi criada para uniformizar a escrita de determinada língua e torná-la acessível a todos que conhecem a língua, mesmo que ocorram diferenças regionais, na pronúncia das palavras, e dialetos, na comunicação verbal. (Cagliari, 1989)

Atualmente, o ensino da ortografia nas escolas têm sido motivos de controvérsias e discussões entre os profissionais da educação sendo que as maiores dúvidas estão em como, para que e quando ensinar a ortografia para os alunos. Segundo Morais (1996), isso ocorre porque nas escolas, a ortografia está coberta de preconceitos. Há dois extremos na maneira de corrigir os erros, uma que persegue aqueles que ignoram a uniformidade ortográfica e escrevem incorretamente e são punidos com reprovações. No outro extremo existem os que consideram a correção como um sinal de reacionarismo e, por sua vez, deixam o aluno sem uma resposta sobre a escrita que se deve usar. Segundo o mesmo autor, esses preconceitos seriam superados se o professor soubesse as razões da existência da ortografia e sua organização. A maneira como o professor trabalha com a aprendizagem da escrita correta, sem um conhecimento específico e aprofundado, seria a maior causa de apreensão no ensino e na aprendizagem da ortografia nas escolas.

Nota-se a existência de insegurança para definir qual seria a forma correta de ensinar ortografia aos aprendizes. Além de não haver consenso entre os educadores e autores de como essa forma escrita deve ser avaliada e cobrada dos alunos, não há uniformidade nas idéias quanto ao momento mais apropriado da alfabetização para corrigir os erros da escrita. Contudo, Condemarín (1987), Cagliari (1998), Zorzi (1998) e Morais (2003) consideram que o ensino da ortografia deve ser sistemático e realizado sobre a reflexão dos erros. A escrita graficamente correta não é passível de ser descoberta pelo aprendiz, mas depende da análise, esclarecimento e memorização de normas. A automatização de certas regras, auxiliaria a produção da escrita fluente e eficaz, à medida que o usuário pudesse preocupar-se exclusivamente com as idéias e o tema do texto que

está desenvolvendo, ao invés de ocupar-se a maior parte do tempo com a organização interna de cada palavra.

Escoriza Nieto (1998) levantou campos em que as dificuldades de escrita podem ser geradas na escrita de textos. Esses campos de dificuldades, de acordo com o autor, não podem ser caracterizados como atributos pessoais dos alunos. Eles se referem a conhecimentos que devem ser adquiridos no processo ensino- aprendizagem e dependem de informação e instrução de quem ensina. Os campos citados pelo autor são as convenções lingüísticas, integração das exigências cognitivas, o processo de escrita numa situação comunicativa, o sistema de produção semântica e a independência lingüística, o conhecimento do processo da produção de um texto, o conhecimento de diferentes gêneros textuais e de suas estruturas e o conhecimento de componentes da estrutura da linguagem escrita.

As *convenções lingüísticas* se referem às normas da língua, utilizadas para expressar corretamente o conteúdo que o autor quer expressar. Delas dependem a boa comunicação escrita, conforme cita Flower e Hayes (1980) apud Escoriza Nieto (1998), o discurso oral se diferencia do discurso escrito porque o oral se apóia na situação compartilhada por todos os ouvintes. O texto escrito deve produzir um contexto que será reconhecido pelo leitor, no momento em que o texto for lido. O interlocutor depende do texto para apreender a situação, o contexto e a mensagem do escritor. O texto deve ter, então, o emprego correto das convenções lingüísticas para ser compreendido. Para um escritor empregá-las corretamente deve conhecê-las e saber as normas de sua aplicação. De acordo com esta perspectiva é que adotamos a análise das produções escritas de jovens e adultos, que poderão fornecer dados para conhecer e intervir, quando for necessário, em sua aprendizagem e produção textual. Após passarem pelo processo de alfabetização, os alunos, no segundo ciclo de ensino fundamental, são mais cobrados quanto à qualidade e estrutura do texto, o que inclui o conhecimento e aplicação da grafia correta.

A *integração das exigências cognitivas* se refere a coordenar todos os processos cognitivos (resgatar e organizar o seu conhecimento a respeito do tema, empregar as convenções lingüísticas e fazer a adaptação da linguagem ao público alvo) e metacognitivos envolvidos na escrita de textos (determinação dos objetivos para comunicar-se com um público definido, geração de informação em diversas fontes, emprego do conhecimento de

diferentes gêneros textuais, avaliar e controlar a atividade pessoal e distanciar-se da linguagem oral em favor da linguagem escrita). Nesse item, ainda, os autores sugerem que alguns conteúdos que podem ter sido automatizados são resgatados, automaticamente, sendo que essa demanda de conhecimentos mecânicos facilita a acessibilidade aos conhecimentos prévios e dá recursos ao desenvolvimento de conteúdos novos e a própria produção do texto.

Para Escoriza Nieto (1998) o *processo de escrita* numa situação comunicativa, se apresenta como a dificuldade mais relevante e significa que o autor deve conseguir que seu texto seja compreensível por leitores reais, do cotidiano. O *sistema de produção semântica* e a *independência lingüística* se referem à dificuldade que os alunos/escritores têm de afastar-se da linguagem puramente oral e aproximar-se da linguagem escrita. Esse problema é identificado em textos que não se completam e que parecem terminar prematuramente, antes da idéia ser totalmente expressa.

O *conhecimento do processo da produção de um texto* ou representações mentais se refere ao planejamento, composição do texto ou textualização e revisão, que seriam habilidades básicas para a escrita de um texto e que poderiam ser aprendidas de forma instrucional. O *conhecimento de diferentes gêneros textuais e suas estruturas* e o *conhecimento de componentes da estrutura da linguagem escrita* são as normas de linguagem aprendidas na gramática corrente e que, se não forem adquiridas, serão caracterizadas como falhas na escrita de textos. Esses autores procuram demonstrar, com esses elementos, que a tarefa de escrita de textos é bastante complexa e depende em grande parte de informações que o aluno adquire no meio social e que a possibilidade de escrever um texto deve levar em consideração as dificuldades que a tarefa impõe.

Diferentes autores oferecem diversas propostas de ensino para o uso da grafia correta, Condemarín e Chadwick (1987), Cagliari (1989) Morais (2003). Contudo esses autores nem sempre concordam entre si sobre qual a melhor maneira de ensinar a ortografia. Pode-se afirmar que as discussões sobre o ensino da ortografia se inserem num contexto ainda maior, o da alfabetização e seus métodos ou tendências pedagógicas para ensinar a ler e escrever. Não sendo objetivo deste trabalho posicionar-se em relação aos modos de ensinar e aprender a ortografia, o que pretendemos é propor a reflexão de como os alunos considerados alfabéticos estão utilizando-a.

Compreende-se que, apesar das controvérsias existentes, ao se debater sobre o ensino da ortografia, nenhum estudo ou autor nega a necessidade de empregá-la corretamente para uma boa comunicação na linguagem escrita. Todos concordam, ainda, que deve haver a preocupação de se trabalhar sistematicamente a escrita correta das palavras, seja pela memorização, pela análise histórica da escrita ou, ainda, consultando um dicionário. Os autores e os sistemas de ensino devem considerar desejável que em determinado momento do processo de alfabetização, o aluno alcance uma forma escrita de acordo com o modelo gráfico da língua e possa também usufruir as formas e padrões cultos.

A grafia das palavras vem sendo uma preocupação constante em pesquisas da área da aprendizagem, em avaliações de desempenho, prevenção e recuperação de dificuldades de escrita. Os trabalhos que dizem respeito ao tema das dificuldades de aprendizagem, que envolvem a escrita, como os que citaremos em nosso levantamento bibliográfico, quase sempre envolvem procedimentos de produção de textos, ditado e reconhecimento de palavras e o que o público mais investigado é o de crianças nos primeiros ciclos do ensino fundamental. Poucos investigam, em trabalhos de pesquisa, o público adulto, em relação à produção escrita, como veremos a seguir.

3.1. Atividades que promovem a avaliação da escrita.

Há diferentes formas de ensinar e avaliar a produção escrita dos alunos que estão se alfabetizando. A cópia, o ditado, o reconhecimento de palavras, as diferentes formas de produção de texto como a reescrita e a produção livre são apenas algumas delas e podem ser também consideradas as principais. Em cada uma delas existem várias possibilidades de como podem ser elaboradas, e muitas são as formas de se aplicar essas produções, dependendo da intenção ou do objetivo didático de quem oferece a atividade ao estudante.

Uma cópia ou ditado pode ser realizado apenas com palavras ou com textos mais elaborados e complexos. As palavras selecionadas podem ser de determinado grupo fonético (todas as palavras apresentam o som da família silábica “v”) ou serem selecionadas dentro de um campo semântico (lista de brinquedos, ou de produtos escolares).

A cópia pode ser realizada, levando-se em conta o interesse do aluno, como a cópia de uma poesia, música ou receita. Pode ser o registro de uma informação, de um documento ou texto científico. Esse tipo de atividade é frequentemente utilizado nas escolas como exercício de treino ou para arquivamento de conhecimento, reconhecendo-se que pode ser parte dos meios utilizados na consolidação do conhecimento. Raramente pode ser utilizado como instrumento de avaliação, por não demonstrar um produto final individualizado ou por não demonstrar algum tipo de conhecimento adquirido pelo aprendiz. Não sendo material de estudo para nossa pesquisa, não pretendemos nos ater a maiores dados sobre a cópia.

A produção livre vem sendo estudada minuciosamente por pesquisadores da área cognitiva que se interessam pelos processos mentais envolvidos na composição escrita. Alguns autores, como Hayes e Flower (1980) e Scardamalia e Bereiter (1987), estudaram possíveis dificuldades no processo de escrita de textos ou na composição. Para compreender e estudar tais dificuldades, procuraram levantar os processos cognitivos que os envolvem.

O modelo proposto por Hayes e Flower (1980), sugere a identificação e descrição de componentes que interagem no processo da escrita de textos. O modelo trata de vários componentes: a situação comunicativa contextual em que o autor deve levantar as percepções individuais a respeito do tema e adaptá-las ao público que deseja atingir e que passa por uma situação retórica ou eloqüente e por uma situação de identificação do conteúdo sobre o tema que irá desenvolver. Outros componentes citados pelos autores sugerem ferramentas para a escrita do texto como a memória, o conhecimento sobre o tema, sobre o público alvo, conhecimento sobre os gêneros discursivos e sobre o processo de escrita de textos. Também descrito como componente são as ações metacognitivas que tratam da tomada de decisão para execução de estratégias cognitivas que levem à execução da atividade. E, por último, o componente denominado pelos autores de processo de escrita. Envolve três sub itens, o planejamento, que trata da escolha de conteúdos de acordo com o tema, organização mental do conteúdo e estabelecimento de objetivos; a textualização que transforma o que foi planejado, no texto escrito, envolvendo ações psicomotoras, e a revisão que ocorre quando o texto está pronto e que deve sofrer a análise crítica do próprio autor nos aspectos estruturais e semânticos.

Scardamalia e Bereiter (1987) acreditam por sua vez que, o desenvolvimento cognitivo se dá por processos naturais ou aquisições das experiências cotidianas e por aquisições que só acontecem em interação com o meio e são conseguidas mediante esforço e avanços sucessivos na resolução de problemas. Para esses autores, a atividade de composição de um texto envolve os dois tipos de aquisição cognitiva, pois a produção escrita é uma tarefa de dificuldade crescente que implica superar a capacidade lingüística natural. A cognição envolve o reprocessamento do conhecimento oral existente, toma a escrita como representação de significados e não como uma transcrição da fala e suscita resolução de problemas, originários da interação entre o conhecimento do conteúdo que o autor pretende expressar e a eloqüência ao escrever. A investigação sobre os aspectos cognitivos que podem estar envolvidos, no processo de escrita de um texto, pode ajudar a compreender dificuldades que alunos ou qualquer autor pode apresentar na redação de um texto. Escoriza Nieto (1998) cita que muitas vezes as dificuldades de produção de texto estão focadas na deficiência ou ineficácia das ações pessoais de quem compõe o texto. Sugere, então, que as dificuldades de escrita devam ser analisadas também sob a dificuldade que a própria tarefa impõe, visto que a composição de um texto passa por componentes cognitivos, por conteúdos inerentes à tarefa e por aspectos de relações sociais na interação professor – aluno.

O presente trabalho pretende analisar o emprego da ortografia por alunos adultos utilizando três diferentes atividades de escrita (ditado de texto, produção de texto e reconhecimento de palavras) como instrumentos de avaliação, não sendo o caso de analisarmos a qualidade da produção como se referem os estudos cognitivos citados. Em nossa análise, utilizaremos a situação de produção de texto para dar oportunidade aos participantes de empregarem as normas ortográficas. Dessa forma faremos uma breve descrição das atividades que serão empregadas neste trabalho, bem como um levantamento dos principais trabalhos que as utilizaram em suas pesquisas.

3.1.1.Ditado

O ditado é uma forma de atividade escrita em que não se apresenta recurso visual, mas apenas conteúdo auditivo/ verbal, sendo que é o indivíduo quem deve representar por escrito o conteúdo expresso por outra pessoa ou aparelho de áudio.

Condemarín e Chadwick (1986), baseando-se em estudos de diversos autores e educadores franceses levantam valores positivos em praticar o ditado com crianças na fase de alfabetização. Valorizaram o ditado como instrumento para a ativação e aperfeiçoamento da concentração e da atenção, enquanto a criança participa ativamente da atividade. Além de perceberem que, na atividade do ditado, acontece o treinamento da memória, a oportunidade de praticar a percepção de matizes semânticas, sintáticas e dialetais das palavras, auxilia os indivíduos que utilizam formas regionais na fala e que fazem trocas na pronuncia, a entrarem em contato com a fala formal.

Por sua vez, Cagliari (1989) vê o uso do ditado na escola com reservas. Para esse autor, a atividade deve ser realizada com critérios para que sua prática não se torne uma punição ou até seja estigmatizante aos que erram. O maior problema apontado pelo autor, ao se utilizar o ditado, é a crença de que essa atividade seja um reforço para a aprendizagem da ortografia, o que leva os professores a ditarem as palavras forçando uma correspondência fonética a cada sílaba ou letra. Quanto a isso, explica que há uma complexidade maior na língua escrita do que a simples relação letra-som. As palavras escritas possuem uma forma fixa e a falada apresenta as formas dialetais, o que caracteriza as dificuldades ortográficas que se quer corrigir. Para o autor, a melhor justificativa de se usar o ditado é a de que está presente em atividades diárias dos sujeitos, como escrever um recado dado numa conversa por telefone, fazer anotações numa palestra ou registrar uma receita culinária. Nesse sentido, é mais uma atividade de escrita funcional. Conforme sugere Moraes (2003), a expectativa de ensinar ortografia, através de ditados, pode ser satisfeita se houver análise dos erros e acertos, numa discussão que reflita sobre os motivos, aos quais, a ortografia se apresenta de determinada forma em cada palavra.

O ditado tem sido utilizado como instrumento para realização de investigações ou também como objeto de estudo em pesquisas nacionais e estrangeiras. No âmbito internacional, o ditado foi investigado como técnica bastante útil para o ensino e a

avaliação de aprendizagem em alunos que aprendem o inglês como segunda língua. Nesse segmento, alguns autores discutiram que o ditado é uma técnica pouco usada, mas é bastante eficaz para ensinar o inglês para estudantes estrangeiros dessa língua e encontraram resultados positivos quanto à melhoria da aprendizagem (Knight, 1978; Stephen, 1984; Kidd, 1992; Myint, 1998; Kiany & Shiramiry, 2002; Morris & Tremblay, 2002). Na mesma linha de estudo, encontramos ainda o uso do ditado para avaliar a proficiência dos alunos e como instrumento para identificar dificuldades na aprendizagem do inglês, como segunda língua. Os resultados demonstram que é possível construir testes utilizando ditado e que eles dão medidas confiáveis (Ducroquet, 1979; Hajiwara & Kuzumaki, 1982; Morris, 1983; Fouly & Cziko, 1985; Stanfield, 1985; Young, 1987; Fachrurrazy, 1989; Jafarpur & Yamini, 1993).

O ditado também é utilizado como técnica de ensino-aprendizagem da língua escrita e para a avaliação da escrita de palavras e textos em países de diferentes línguas. Pesquisadores investigaram o uso do ditado como técnica de ensino da gramática, soletração e de produção de textos em alunos com algum tipo de dificuldade de escrita. Resultados revelaram que a técnica de ditado de palavras e sentenças ajudou na melhoria do desempenho das habilidades de escrita (Pomerantz, 1980; Scarrozzo, 1982; Lawrence & Levinson, 1987; De La Paz & Graham, 1997; Lembke, Deno & Hall, 2003). Outros estudos apontam o emprego do ditado para conhecer as concepções de escrita da criança, no início da alfabetização (Roberts, 1996), como teste de habilidade de soletração (Hillerich, 1984) e como um programa de iniciação de aprendizagem escrita em crianças na idade pré-escolar. Essa atividade é realizada pelas crianças e registrada por adultos. (Beemer, 1992).

No Brasil, também se observa o uso do ditado como instrumento de aquisição de habilidades em relação à escrita e de avaliação da aprendizagem. Capovilla (1999), Capovilla e Capovilla (2000) que fizeram estudos que demonstraram ser possível tratar atrasos de consciência fonológica, em leitura e escrita de crianças, através de treino que envolve a atividade de ditado de palavras e pseudopalavras e Pinheiro & Neves (2001) que estudam o aperfeiçoamento das listas de palavras que compõem os ditados utilizados para avaliação e treino de consciência fonológica. Ainda como avaliação da escrita, relacionada à aquisição da linguagem oral, França, Wolff, Moojen & Rotta (2004) em um estudo longitudinal, perceberam que ao comparar os resultados dos grupos experimentais e de

controle, houve diferença estatisticamente significativa na quantidade de erros cometidos na avaliação da escrita, apontando para a aquisição da linguagem oral como fator preditivo para o desenvolvimento ortográfico.

Para a avaliação da escrita o ditado foi utilizado como instrumento em diferentes trabalhos. Sisto (2001) validou um instrumento para avaliar as dificuldades de aprendizagem, nomeado por “Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem na Escrita” (ADAPE). Trata-se de um ditado composto por 114 palavras no total, sendo que 60 destas palavras apresentam algum tipo de complexidade tida como dificuldade ortográfica. As dificuldades apresentadas nas palavras estão relacionadas com a presença de dígrafos, encontros consonantais, sílabas compostas e sílabas complexas. Neste instrumento as condições de validade e precisão foram consideradas suficientes para o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e recomenda-se a associação a outras medidas para uma avaliação precisa. Utilizaram o ditado como instrumento de verificação de dificuldades de aprendizagem em escrita, buscando verificar a existência de relações entre o desempenho em escrita e outras variáveis psicológicas os estudos de Carneiro (2001), Borges (2002), Guerrero (2002), Bazi (2003) Schiavoni (2004). Nestes trabalhos, por meio do ditado foi possível verificar se os sujeitos apresentavam dificuldades de escrita e o nível de tais dificuldades, bem como encontrar as relações existentes com variáveis como autoconceito, força do ego, aceitação social, percepções em relação com as trocas sociais, personalidade e emoções. Para o público de deficientes visuais o ditado também pôde ser utilizado como avaliação da escrita e Américo (2002) e Fanelli (2003) verificaram a escrita de deficientes visuais a fim de relacioná-las com as variáveis de memória auditiva e autoconceito. Para verificar a relação dos níveis de dificuldade de aprendizagem e a compreensão de leitura Zucolotto (2001) também utilizou o ditado. Os resultados mostraram que os erros na compreensão da leitura aumentavam em função da dificuldade de aprendizagem na escrita.

O ditado, utilizado como instrumento de avaliação vem sendo bastante difundido, seja para acompanhamento do progresso da aquisição da escrita, em alunos que estão sendo alfabetizados, ou para a verificação do conhecimento sobre a norma da escrita, em alunos já alfabetizados. Nesses casos, o professor, orientador da aprendizagem ou pesquisador pode utilizar palavras e textos de sua preferência ou instrumentos criados especificamente para esse fim.

Nesta pesquisa, empregaremos o ditado de um texto da Escala de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (ADAPE), construída e validada por Sisto (2001). A finalidade é a de analisar quantitativa e qualitativamente a escrita dos alunos de EJA, relacionando os dados obtidos, no ditado, com outros obtidos em outros instrumentos de avaliação de escrita (teste de reconhecimento e produção de texto) e verificar se há diferenças e semelhanças nas produções quando realizadas em diferentes situações.

3.1.2. Reescrita ou Reprodução de textos.

A reprodução diferencia-se da cópia à medida que o texto já é conhecido pelo escriba, mas não será reescrito na íntegra e sim com as palavras do autor. Conforme Condemarín (1986), a atividade emprega habilidades de síntese e auto-ditado, pois o aluno deve ser capaz de reproduzi-lo após ter ouvido o seu conteúdo. Deve escrever o que captou e selecionou como principal. Pode ser utilizado como avaliação da escuta e como técnica para o desenvolvimento da expressão escrita e da memória, bem como também pode ser aplicado como avaliação do entendimento.

A reescrita de textos foi estudada em países diferentes e os trabalhos investigaram a influência das diferentes propostas de produção de texto e a qualidade textual produzida pelos participantes. Teberosky (1989) realizou uma pesquisa com crianças de 5 a 9 anos de idade com o objetivo de analisar a influência da linguagem escrita de contos narrativos, na produção de texto pelas crianças, que os reescreveram. Os contos tradicionais, lidos nas escolas, em diferentes situações, foram utilizados como texto modelo para que as crianças os reescrevessem, escolhendo um entre vários que foram lidos pela professora. Os resultados foram extraídos da análise estrutural dos textos produzidos, os quais demonstraram conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita, a respeito dos gêneros e da função da escrita.

Em outro estudo, Teberosky (1992) trabalhou com mulheres adultas na reescrita de textos informativos. Seu objetivo foi elaborar critérios para a descrição dos textos, enquanto produto de uma situação e avaliar como as condições de uma situação de produção influem nos resultados. As análises foram realizadas em níveis de ortografia, sintaxe, léxica e do ponto de vista do escritor. Os textos foram comparados individualmente com o modelo e

entre as produções. Resultados mostraram que as participantes, em sua maioria, manifestaram uma opinião própria nos textos, apesar da proposta ter sido de reescrita. A pesquisadora levantou a hipótese que é possível que a atividade de reescrita sirva como modelo em que ocorra a incorporação de informações novas, de normas de organização do texto e de aspectos de ortografia convencional.

Outras pesquisas, no contexto internacional, utilizam a reescrita como uma estratégia para compreender e interpretar textos científicos ou clássicos literários, considerados de linguagem pouco comum; Wentworth (1987), Otten e Stelmach (1988), Harding (2000) e a reescrita foi utilizada por Mc Coy e Hammett (1992) como uma das técnicas de um programa de aprendizagem de leitura e escrita em crianças.

No Brasil, Silva e Spinillo (2000) examinaram o efeito de diferentes situações de produção de histórias escritas em crianças de primeira à quarta série. As quatro situações eram: a produção livre, a produção oral/ escrita, produção a partir de gravuras e reprodução de uma história ouvida. Os resultados apontaram para uma correlação entre a situação e a produção textual. As situações que apresentavam estímulo de gravuras ou de leitura de uma história, produziram narrativas mais elaboradas em termos lingüísticos e de escrita. Porém isso se refletia menos conforme se avançava nas séries. A pesquisa também levantou níveis de desenvolvimento quanto à habilidade narrativa.

Numa perspectiva psicogenética Coelho (1999), pesquisou crianças de ensino fundamental do primeiro ciclo, por meio da reescrita de narrativas, buscando a relação entre os níveis de abstração reflexiva e de aquisição da escrita. A pesquisa obteve como resultados que a construção do conhecimento de escrita não se apóia necessariamente em sistemas reversíveis de pensamento, o que corrobora com outros estudos da área. Constatou também que as produções escritas se caracterizavam por serem apenas descrições, o que demonstrava falta de coordenação de idéias. Tendo como resultado uma escrita memorizada e a ausência de avanços nas coordenações operatórias pelos alunos participantes da pesquisa, a autora discute que a produção textual dos participantes não solicitou níveis mais evoluídos de abstração. E mesmo que a posse do pensamento reversível não seja condição para o avanço na apropriação da linguagem escrita em nível alfabético, pesava o fato que os alunos desconheciam as regras que regem o sistema escrito e mais tarde teriam que construir um sistema conceitual que permitisse interpretar dados

novos e antigos acerca das propriedades não observadas do sistema de escrita, o que só seria possível através da apropriação da reversibilidade de pensamento. Para a autora a necessidade de ir além da imitação e reprodução na linguagem escrita, a necessidade de criar e de assimilar padrões suscitam o desenvolvimento do pensamento e para tanto a abstração reflexiva deve estar presente como um dos motores que impulsionam esta evolução.

A proposta deste trabalho é utilizar a reprodução de um texto conhecido como avaliação do uso das convenções ortográficas. Esse tipo de atividade pareceu-nos apropriada para ser aplicada aos alunos considerados alfabéticos. Parte-se do pressuposto que a criatividade e a escolha de um assunto não são prioridade para o escritor se deter, nesse momento, o que daria liberdade para ele reescrever um texto concentrando sua atenção na organização do texto e na escrita correta das palavras.

3.1.3. Reconhecimento de Palavras

O uso do reconhecimento de palavras como uma atividade está presente nas escolas e nos trabalhos de pesquisas, na área educacional, que visam compreender o fenômeno de aquisição da leitura e da linguagem escrita. Segundo Citoler (1996), o reconhecimento de palavras ou a decodificação implica a discriminação das letras isoladamente e em grupo e à capacidade do indivíduo de compreender como se relacionam os símbolos gráficos e os fonemas. Considera a decodificação uma operação de nível inferior entre os processos de leitura, sendo, no entanto, o ponto de partida ou condição primária para a aprendizagem da leitura. Nessa perspectiva a operação deve ser automatizada pelo leitor para que obtenha uma leitura fluente. A automatização do reconhecimento de palavras permite que o leitor desvie a atenção excessiva de uma operação de nível inferior para a execução de outras de nível superior referentes à compreensão e interpretação das palavras e dos textos.

Cagliari (1998) reporta-se à necessidade de se decifrar a escrita, mesmo antes da capacidade de escrever ortograficamente, pois acredita que é mais fácil decifrar e ler do que escrever. Relata, ainda, que algumas condições devem ser dadas ao aluno para decodificar a escrita. Condições como conhecer o funcionamento do sistema de escrita, saber o nome das letras, memorizar o alfabeto, conhecer a organização gráfica das letras, identificar para que

servem as letras, saber como se correspondem com os sons e ter conhecimento sobre a ortografia. Para Kingeski (2000), o reconhecimento de palavras está associado ao processo de decodificação da palavra durante a leitura e a escrita. Observa ainda que o reconhecimento de palavras se relaciona com a leitura literal que antecede a leitura crítica e cita que a eficiente decodificação das palavras é relacionada, por alguns autores, a uma melhora significativa na aprendizagem de leitura e de escrita..

Para conhecer o contexto em que as pesquisas sobre o reconhecimento de palavras vêm sendo desenvolvidas, fizemos um levantamento das pesquisas mais recentes realizadas em diversos países e em diferentes línguas. Observou-se pela grande quantidade de publicações que o reconhecimento de palavras é bastante explorado nas pesquisas nacionais e estrangeiras, diferenciando-se pelos objetivos e estratégias propostas e que foram agrupadas segundo os critérios a seguir. *Pesquisas voltadas ao desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de palavras para a promoção de outras habilidades envolvidas com a leitura e a escrita; Diferentes variáveis que interferem no reconhecimento de palavras; Pesquisas que envolvem o reconhecimento de palavras e o público de adultos. Pesquisas que relacionaram diferentes instrumentos de avaliação de escrita*, finalizam este capítulo, apontando os estudos diretamente ligados à nossa pesquisa por utilizarem na avaliação dos participantes, instrumentos que também utilizamos.

Pesquisas voltadas ao desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de palavras para a promoção de outras habilidades envolvidas com a leitura e a escrita.

O reconhecimento de palavras é considerado uma das principais habilidades para aquisição da leitura e as pesquisas relacionadas a essa visão procuram estimular a apropriação de tal habilidade com a programação de instruções diretas e estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula. A maioria dessas pesquisas visa à recuperação do atraso da leitura em crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem. Alguns estudos voltados para o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de palavras foram desenvolvidos por Merry e Peutrell (1994), em que participaram quatorze crianças com dificuldades de leitura que foram treinadas a associar palavras difíceis de ler com figuras, perceberam que as crianças aprenderam mais palavras ao utilizar o método de associação. Ainda sobre a instrução para reconhecer palavras, os estudos de Agozine e Lockavitch

(1998), Chard e Osborn (1999), Chard e Osborn (1999b), Lebzelter & Nowacek (1999), Aina (2000), Juel & Midden-Cupp (2000), Juel e Midden-Cupp (2000b), Lovett, Steinbach e Frijters (2000), Pfeiffer, Davis, Kellogg, Hern, McLaughlin, e Curry (2001), Pressley (2001), Foorman e Torgesen (2001), Greenwood e Bilbow (2001), Sheehy (2002), Wanzek e Haager (2003) descrevem algumas estratégias como a correspondência letra som, leitura de palavra da mesma família, leitura de estórias, de palavras irregulares, análises das palavras, análise de dicionário e instruções metacognitivas para promover o reconhecimento de palavras e conseqüentemente, melhorar a leitura, a soletração e a compreensão dos vocábulos. Notaram melhoria nas habilidades que pretendiam desenvolver em crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem e com crianças no início da alfabetização. Esses trabalhos se justificam à medida que trabalhos como de Willson, Rupley, Rodriguez e Mergen (1999) buscaram verificar a relação entre o desempenho no reconhecimento de palavras e a compreensão da leitura, encontrando resultados positivos envolvidos nessa relação em crianças em processo de alfabetização. Verificaram que processos diferentes estão envolvidos nessas últimas tarefas.

Encontram-se trabalhos relacionando o conhecimento sobre o alfabeto com o reconhecimento de palavras como os de Blachman, Tangel, Ball, Black e McGraw (1999), Abbott e Berninger (1999), Duffelmeyer (2002), Roberts (2003). Esses trabalhos tinham como objetivo verificar se o conhecimento, por parte do aluno sobre a estrutura do alfabeto, sobre o conhecimento das letras e a nomeação das letras influenciava no reconhecimento de palavras e na apropriação da leitura em crianças no início de alfabetização e da pré-escola. Os resultados demonstraram efeitos benéficos ao reconhecimento de palavras, quando as crianças recebiam instruções sobre o alfabeto. Outros estudos buscam recursos materiais para desenvolver habilidades de reconhecimento de palavras, soletração e leitura, Joseph (1999) estudou um material denominado “caixa de palavras” com crianças com dificuldade de aprendizagem, Brennan e Miller (2000) utilizaram jogo de sinais semelhantes ao jogo de bingo e Singleton e Simmons (2001) um programa de computador. Os materiais auxiliaram as crianças a apreender características fonológicas e ortográficas das palavras e seu reconhecimento e soletração.

Pesquisadores que relacionaram a consciência fonológica ao reconhecimento de palavras, na sua maioria, trabalharam com crianças que apresentavam algum tipo de

dificuldade em alfabetizar-se. Como os trabalhos de Gonzáles e Valle (2000) e de Lopez e Gonzáles (2000) que procuraram avaliar se as dificuldades de algumas crianças em desenvolver a linguagem escrita e a leitura poderiam ser explicadas pela ausência da consciência fonológica ou se o déficit seria explicado por capacidades cognitivas. Os resultados demonstraram, comparando crianças com dificuldades e sem dificuldades, que a falta de consciência de fonemas dificultava a leitura e o reconhecimento de palavras, levando a crer que essa variável estava mais ligada ao mau desempenho de leitura do que ao desenvolvimento cognitivo. Connelly, Johnston e Thompson (2001) investigaram o efeito da instrução de fonemas no reconhecimento de palavras e na compreensão da leitura. Comparando dois grupos perceberam que as crianças que não receberam instrução para desenvolver a capacidade fonológica desenvolveram as atividades de compreensão com escores mais baixos do que as que receberam.

Diferentes variáveis que interferem no reconhecimento de palavras:

Algumas variáveis que compõem a palavra, tanto estruturalmente (tamanho ou quantidade de letras, prefixos conhecidos ou omissão de partes da palavra) como variáveis semânticas, léxicas, gramaticais e ortográficas podem influenciar no reconhecimento visual de palavras pelos indivíduos. Alguns estudos foram propostos com o intuito de estudar o efeito do comprimento da palavra no reconhecimento das mesmas quando eram omitidas algumas partes dela. Lee (1999) sugeriu que o comprimento da palavra tem forte efeito no reconhecimento, Lindfield, Wingfield e Goodglass (1999) e Assink, Vooijs e Knuijt (2000) investigaram o papel do prefixo e descobriram que os alunos faziam usos diferentes da informação do prefixo e relacionavam com o significado do restante da palavra dependendo do nível escolar. Gonzales, Gonzáles e Monzo (2000) descobriram que, crianças sem dificuldade de aprendizagem, usavam correspondências entre as partes da palavra, de forma mais elaborada para reconhecê-las, do que as crianças com dificuldades. Lee e Cochran (2000) perceberam a influência das várias partes da palavra para o seu reconhecimento, e diferenças aparecem quando a disponibilidade de certas partes é controlada pelo leitor.

Em outros tipos de influência que não são apenas estruturais, nas palavras, há estudos como de Braten, Lie e Andreassen (1998) que sugerem uma concepção de reconhecimento de palavras que envolve processos fonológicos e ortográficos, relacionados

à prática de leitura extra-escolar. Delfior, Justicia e Martos (1998) procuraram determinar a influência que variáveis como tamanho, frequência léxica, categoria léxica e categoria gramatical exercem sobre a aquisição da leitura de palavras. Obteve-se como resultado que não há diferenças qualitativas entre as crianças com atraso de leitura e crianças sem atraso no que se refere às variáveis citadas, e que os processos fonológicos exerceram maior influência na aquisição de leitura dos participantes do estudo. Rey, Jaccobs, Schmidt-Weigand e Ziegler (1998) estudaram a influência fonológica dos dígrafos no reconhecimento de palavras, uma vez que os dígrafos apresentam um conjunto de letras para representar um fonema. Descobriram que, para reconhecer uma palavra com poucos fonemas, o tempo de identificação era mais longo, o que sugere que os dígrafos formam blocos de reconhecimento e são elementos de importante papel para o entendimento da construção do reconhecimento de palavras.

Rastle, Davis, Marslen-Wilson e Tyler (2000) estudaram efeitos morfológicos e semânticos no reconhecimento de palavras. Os resultados demonstraram que a estrutura morfológica tem papel mais significativo no reconhecimento visual das palavras do que os semânticos e ortográficos. Hammill, Mather, Allen e Roberts (2002) investigaram a importância de tarefas semânticas, gramaticais, fonológicas e de nomeação rápida para identificar palavras. Utilizaram técnicas de correlação, análise de fator, regressão múltipla para análise de resultados, chegando a conclusão de que as habilidades citadas correlacionam-se significativamente com o reconhecimento de palavras.

Joseph e McCachran (2003) compararam o resultado de reconhecimento de palavras de pseudopalavras, que são palavras inventadas, sem significado algum na língua dos participantes. Elas servem para verificar se ocorre a aplicação de regras de escrita como generalização de uma aprendizagem. O público participante foram crianças com atraso mental leve e crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem. Observaram que as crianças com dificuldades tiveram mais sucesso nas listas de pseudopalavras que as crianças do outro grupo. Em estudo semelhante, Calhoon (2001) explorou a existência de diferenças e semelhanças no reconhecimento de rimas (palavras que rimam) em palavras e pseudopalavras, comparando crianças com deficiência mentais e sem deficiências. Notou que não houve diferenças significativas no reconhecimento da rima e no conhecimento grafema – fonema. Assink, Lam & Knuijt (1998) compararam crianças de nível social mais

baixo e nível social médio. O recurso para a apresentação das palavras e pseudopalavras foi o computador. Nos resultados, as crianças de nível social mais favorecido tiveram melhor aproveitamento, enquanto que as crianças mais pobres demoravam mais tempo para decodificar pseudopalavras. Estuda-se então, se essas dificuldades relacionam-se com fatores fonológicos.

Estudaram o desenvolvimento da escrita Maki, Voeten, Vauras e Poskiparta (2001) verificando se era possível prever o desempenho da habilidade de escrita. Para isso, buscaram a relação entre a habilidade de escrita na pré-escola (prontidão) e os mecanismos de escrita, incluindo o reconhecimento de palavras e a escrita de textos coerentes. Os resultados indicaram que foi possível prever a performance, relacionando as duas habilidades, as de mecanismos da escrita e a coerência textual. Pesquisaram a memória relacionada à habilidade de reconhecimento de palavras e leitura Swanson e Howell (2001) para verificar se a memória de trabalho e a memória de curto prazo poderiam ser consideradas preditoras da habilidade de leitura em crianças de diferentes idades. Mostraram que há relação entre as variáveis, sendo que a memória de trabalho prevê diferenças relacionadas à idade, no reconhecimento de palavras, e no desempenho da compreensão.

Abu-Rabia, Share e Mansour (2003) estudaram o reconhecimento de palavras em crianças árabes, que apresentavam dificuldade de leitura e crianças que não apresentavam dificuldade da mesma idade e crianças mais novas com o mesmo nível de leitura. Os resultados indicaram que as principais deficiências do processo cognitivo estão na morfologia, memória de trabalho, processamento visual e consciência fonológica. Em pesquisa semelhante Aghababian e Nazir (2000) verificaram aspectos do processamento da visão, relacionados à habilidade de leitura e descreveram elementos como “o efeito da posição da visão” e “assimetrias do campo visual” que estão envolvidos na capacidade de reconhecimento.

Comparando crianças pré-escolares dos Estados Unidos e de Hong Kong em habilidades de reconhecimento de palavras, consciência fonológica e habilidade espaço-visual McBride-Chang e Kail (2002) demonstraram que os modelos de desenvolvimento de leitura são similares em crianças dos dois países e que a consciência fonológica era o elemento mais forte relacionado à leitura. Outros autores que compararam as crianças em

diferentes culturas com a intenção de investigar como aspectos da língua afetam a aquisição de habilidades de leitura ou reconhecimento de palavras, foram Yucesan e Oney (1999), Rupley, Rodriguez, Mergen, Willson e Nichols (2000), Defior, Cary e Martos (2002), Oktay e Aktan (2002) nestes trabalhos os resultados sugerem que as características de uma língua falada afetam, cada qual com suas particularidades, o desenvolvimento de habilidades de leitura, como o reconhecimento de palavras e a consciência de fonemas.

A pesquisa de Kingeski (2002) em âmbito nacional teve o objetivo de avaliar o reconhecimento de palavras em crianças de ensino fundamental, visando conhecer o nível de alfabetização deste público, uma vez que o reconhecimento de palavras está relacionado com a aquisição da leitura e da escrita. Foram selecionados participantes da primeira à quarta série nas idades entre seis e doze anos que realizaram um teste de múltipla escolha. Os resultados apontaram que há diferenças entre gêneros, sendo que o sexo feminino acertava mais que o masculino. Em relação às séries, as duas primeiras séries iniciais, apresentaram no geral menos pontos que as duas últimas em que todos os alunos ficaram com pontuação acima da média do instrumento, concluindo que as crianças participantes do estudo apresentavam bom desempenho no reconhecimento de palavras. O estudo relata ainda que não houve a possibilidade de discriminar diferenças entre as duas séries finais e sugere a necessidade de avaliações mais abrangentes para este público.

Pesquisas que envolvem o reconhecimento de palavras e o público adulto:

As pesquisas com o público de jovens e adultos que estão relacionadas ao reconhecimento de palavras, leitura e escrita são pouco exploradas visto que há vasta literatura voltada para a pesquisa com o público infantil. As pesquisas, no âmbito internacional, que trabalharam com essas variáveis foi o de Taft (2001) que investigou o processamento da ortografia, Pufpaff, Blischak e Lloyd (2000) que demonstraram que a identificação de palavras com ortografia convencional era mais bem reconhecida por adultos com retardo mental do que as palavras que tinham a ortografia modificada propositalmente. Davidson e Strucker (2002) verificaram adultos que aprendem o inglês como segunda língua e advertiram para que o professor esteja ciente, através de testes, do que os alunos sabem e como aplicam esses conhecimentos para ler. Sabatini (2002) verificou o papel da avaliação de velocidade em prejuízo do reconhecimento de palavras

entre adultos que tinham diferentes níveis de habilidade de reconhecer palavras, verificando que houve diferenças no desempenho da velocidade e na exatidão da leitura entre os grupos.

Durgunoglu e Oney (2002) investigaram os processos cognitivos da aquisição da alfabetização em mulheres turcas. Avaliaram o progresso em um programa intensivo e perceberam que, após noventa horas de ensino, houve melhoras no reconhecimento de letras e de palavras, quanto à consciência fonológica e à soletração. Wolff e Lundberg (2003) também aplicaram um programa com as características do trabalho anterior, mas com uma população de adultos disléxicos e conseguiram resultados positivos em relação ao seu grupo controle. Castro e Reis (2003) investigaram as estratégias dos analfabetos para adaptação aos aspectos formais da língua escrita, como a ortografia, e sugeriu que se investigasse o desenvolvimento de novas estratégias, criadas pelos próprios estudantes e que surgem no decorrer das atividades de ortografia.

No Brasil o estudo de Jaeger, Schossler e Wainer (1998) comparou a escrita de crianças e adultos a fim de verificar se existiam diferenças significativas na produção de um ditado de palavras. Concluíram, através de análises estatísticas dos dados, que os adultos tiveram maior dificuldade na realização da atividade proposta e que o tipo de erro cometido pelo adulto é amplo envolvendo trocas e omissões de letras e escrita de acordo com a fala. Os resultados encontrados levaram os autores a sugerirem estudos mais aprofundados quanto à existência ou não de períodos críticos para a aprendizagem de certas habilidades cognitivas e maiores investigações no contexto de aprendizagem de adultos.

Dados interessantes relacionaram a aprendizagem de crianças e adultos no trabalho de Araújo (1990), que abordou a questão da aquisição da escrita sob o aspecto do funcionamento da linguagem e propôs a avaliação das principais idéias a respeito da consciência dos sons das palavras numa classe de alfabetização de adultos. Dentre outros objetivos verificou se a consciência das palavras enquanto seqüências de sons contribuíam para a alfabetização e se havia diferenças na alfabetização de crianças e adultos. Suas conclusões levaram a supor que o processo de alfabetização de crianças e adultos apresenta muito mais semelhanças do que diferenças e o treinamento em categorização de sons contribuem mais para o desenvolvimento da escrita do que para a leitura.

Diversas atividades de escrita podem ser desenvolvidas, tanto para o ensino como para a avaliação da escrita. A forma como são abordadas, durante a aplicação escolar, poderão ou não refletir na aprendizagem do indivíduo. As atividades priorizadas nesse trabalho e que também são usadas como avaliação escolar, poderão gerar novas atividades escolares com a finalidade de melhorar o aproveitamento escolar ou avaliar o desenvolvimento individual na aprendizagem do aluno, bem como demonstrar a utilização da ortografia pelos alunos adultos que já são considerados alfabetizados.

Pesquisas que relacionaram diferentes instrumentos de avaliação de escrita

Outros trabalhos, assim como o que propomos, fizeram uso de diferentes medidas para a avaliação da produção escrita, porém com propostas de análise diferenciadas. Um dos trabalhos realizados utilizando diferentes instrumentos de avaliação foi encontrado em um exame psicopedagógico que se constituiu de anamnese, testes psicológicos, neurológicos e provas pedagógicas específicas de leitura (leitura oral e silenciosa, interpretação de texto) e de escrita (um ditado de 50 palavras e produção de um texto de tema livre). Nesse estudo, Tiosso (1984) teve por objetivo verificar quais os fatores subjacentes às dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Os resultados obtidos mostraram que as dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita, nessa amostra, não estavam obrigatoriamente relacionados com um potencial intelectual deficiente, assim como os achados neurológicos não justificaram tais dificuldades. Por sua vez, os testes psicológicos demonstraram déficits motores e afetivos que poderiam denotar certa influência no desempenho escolar dos sujeitos.

O trabalho de Toschi (1989) analisou relações entre percepção visual e a aprendizagem da leitura e da escrita. Foram consideradas as variáveis de percepção visual, quociente de inteligência, sexo e idade. Aplicaram-se provas de discriminação de letras, reconhecimento de palavras, leitura, compreensão de leitura, cópia e ditado. Os grupos não apresentaram diferenças significantes em quociente de inteligência, sexo, percepção visual (no início do ano) e desempenho em leitura e escrita. Quanto à idade e percepção visual (ao final do ano), constataram-se diferenças significativas. Os resultados foram discutidos em função dos fatores maturação e experiências individuais e a importância dos estudos de psiconeurologia e suas implicações para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Silva, Coelho e Ortiz (1999) analisaram a relação entre o Processamento Auditivo Central e a produção gráfica em crianças da 3ª série do 1º grau de uma escola pública. Para isso, foram feitas análises quanto ao processamento auditivo. Para avaliação da produção gráfica foram solicitados uma escrita espontânea, um ditado e a elaboração de uma história, a partir de uma seqüência lógica. Os resultados indicaram a não correlação entre as duas habilidades.

O reconhecimento de palavras, na literatura científica, está quase sempre associado ao estudo da aquisição da leitura. Na atividade proposta, em nosso estudo, (a escolha da opção de escrita correta em um teste de múltipla escolha) consideramos como objeto de análise o conhecimento das normas ortográficas que o leitor usaria para escrever a palavra. Em nosso trabalho, a atividade de reconhecimento de palavras pode envolver a leitura, a decodificação, o conhecimento prévio de um vocabulário e a compreensão de palavras isoladas, mas focaliza principalmente o conhecimento ortográfico que deve ser aplicado à escolha da alternativa correta.

CAPÍTULO IV

CAPITULO IV

DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1. Objetivos

Objetivo Geral

O presente trabalho de pesquisa pretendeu verificar a escrita de palavras de alunos adultos, matriculados na terceira e quarta séries da Educação de Jovens e Adultos sob o aspecto do emprego da escrita ortográfica vigente no sistema de escrita nacional em três tipos de atividades.

Objetivos Específicos

Analisar a escrita de palavras em um ditado de texto, o reconhecimento da escrita correta em lista de palavras e a escrita de palavras em reescrita de texto e comparar os tipos de erros mais freqüentes ocorridos nos três tipos de atividade de escrita nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

4.2. Participantes

A pesquisa foi realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculados nas terceiras e quartas séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, na faixa etária de 14 a 63 anos de idade, num total 57 participantes. Quanto ao gênero, participaram 34 pessoas do sexo masculino, correspondendo a 59,65% e do feminino 23 correspondendo a 40,35% dos participantes. Com relação à distribuição dos participantes nas séries, 27 (47,37%) cursavam a terceira série e 30 (52,63%) alunos estavam matriculados na quarta série que correspondentes aos dois semestres finais do curso de alfabetização.

Esse público é atendido pela EJA de quatro escolas urbanas do município de Amparo, interior do estado de São Paulo, no período noturno.

4.3. Instrumentos

4.3.1. Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE)

A escala de avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita (Sisto, 2001) é um instrumento utilizado para identificar essas dificuldades, nas séries iniciais do processo de alfabetização e foi construída levando-se em conta as dificuldades mais presentes entre crianças dessas séries. Segundo o autor, as dificuldades apresentadas são dos seguintes tipos: encontros consonantais que são palavras com duas consoantes como em “tarde”, dígrafos como aparece em “quente”, palavras com sílabas compostas, por exemplo, “alegre” e sílabas complexas que se referem a palavras que podem ser escritas de diferentes maneiras, apoiando-se na fala, como por exemplo “casa / caza”.

Segundo Sisto (2001), o instrumento visa à avaliação da grafia de palavras com base no sistema lingüístico que utilizamos, que é estruturado e complexo e apresenta diversas arbitrariedades. Por isso, o instrumento limita-se às dificuldades de representação de fonemas, busca diferenciar níveis de dificuldades da escrita e estabelecer limites para casos em que a dificuldade de aprendizagem precisa ser diagnosticada com mais recursos.

O texto do instrumento (anexo I) em sua aplicação pode ser utilizado em um ditado, composto por 114 palavras. Dentre elas, 60 apresentam algum tipo de dificuldade e 54 não apresentam dificuldade de escrita. Segundo Sisto (2001), a avaliação da escrita através do ADAPE pode ser realizada atribuindo-se um ponto por erro apresentado no ditado. Esse erro pode ser considerado nas alterações da escrita por letras, por palavras e por dificuldades da língua. A contagem individual e a tabulação desses dados podem levar à classificação de dificuldades de aprendizagem.

O presente instrumento foi selecionado para aplicação em nossa pesquisa pela sua proposta de avaliação, bem como pela contextualização das palavras. O instrumento apresenta palavras de uso corrente e com as principais dificuldades de escrita, num texto coerente e coeso. Apesar de ter sido inicialmente construído e validado com o público de crianças, optou-se pelo seu uso por não denotar uma estória puramente infantil. Havia preocupação na escolha de um instrumento a ser aplicado nas classes de EJA para que

houvesse boa aceitação da atividade, uma vez que não dispomos de instrumentos de avaliação de escrita validado para o público jovem e adulto.

4.3.2. Instrumento de Reconhecimento de Palavras.

O instrumento de reconhecimento de palavras, utilizado neste estudo, foi construído baseando-se no teste de múltipla escolha construído por Sisto (2004), que verificaram o reconhecimento de palavras em estudantes de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental. Desse modo, cabe-nos informar brevemente como se deu a construção do instrumento original, que foi utilizado para compormos um instrumento final para nosso estudo.

Segundo Sisto (2004), o instrumento original foi construído com 221 palavras que foram escolhidas por sorteio entre palavras que compõem os livros didáticos, utilizados em escolas de ensino fundamental. As 221 palavras foram analisadas e verificou-se que atendiam à classificação do autor, quanto a palavras com dificuldade de escrita e sem dificuldade de escrita. As primeiras foram assim classificadas por apresentarem encontros consonantais, dígrafos, sílabas compostas, sílabas complexas ou por serem polissílabas. A quantidade de palavras com dificuldade de escrita, no instrumento original, foi de 165 (74,66%) e 56 (25,34%) as que não apresentavam característica de dificuldade de escrita.

A partir da organização dessas palavras em ordem alfabética, criaram-se para cada uma delas, mais duas palavras com escrita errada para que servissem de alternativa no instrumento em forma de teste de múltipla escolha. As palavras com escrita errada foram criadas pelos autores incluindo, alterando ou suprimindo um dos caracteres de uma das sílabas, na palavra de escrita correta. Este instrumento de múltipla escolha, foi criado a fim de se avaliar o reconhecimento de palavras por crianças de diferentes séries. Possibilitou a análise quantitativa a partir da contagem dos erros de cada participante e a análise qualitativa através das diferenças apontadas por idade e por gênero.

Procedimento de modificação do Instrumento Original do Instrumento de Reconhecimento de Palavras

Para utilizarmos o instrumento criado por Sisto (2004), em nossa pesquisa, foram necessárias algumas modificações para que atendessem aos objetivos da mesma. Conforme

o objetivo de avaliar os erros de forma quantitativa (apurando o número de erros e acertos) e qualitativa (categorizando os tipos de erros) em três diferentes atividades, as modificações, no instrumento inicial de reconhecimento de palavras, se deram com a diminuição do total de palavras, aumento de mais uma opção com erro ortográfico em cada item e a construção dos itens errados, levando-se em conta categorias de erros apontadas por outros estudos, teóricos e experimentais, (Lemle 1987, Morais 1997, Zorzi 1998) e não por uma mudança aleatória de caracteres na sílaba.

A diminuição do total de palavras do instrumento foi proposta devido à utilização de outros instrumentos de verificação de escrita, no presente trabalho. Uma vez que os participantes estavam realizando uma seqüência de três diferentes atividades de escrita, acreditava-se que pudesse ser cansativo demais reconhecer a escrita de 221 palavras ditadas.

Para o procedimento de redução do número de palavras do instrumento original, no primeiro momento, as palavras foram separadas em grupos que começavam com a mesma letra. De cada grupo formado, foi sorteada a metade das palavras, estas foram utilizadas para compor uma nova lista de palavras, resultando numa seqüência, em ordem alfabética, de 115 palavras. Desse total ainda foram retiradas 10 palavras consideradas pouco importantes para o estudo, uma vez que eram muito parecidas com outras palavras, no que se refere à análise de erros que podiam ser cometidos em sua grafia. O instrumento foi composto nesse momento por 105 palavras e partiu-se, então, para a construção dos itens que apresentariam erros ortográficos.

Para a modificação relativa ao aumento de mais uma opção com erro gráfico, em cada item, e a construção dos itens errados, consideraram-se as várias possibilidades de escrita da palavra pelo participante, caso estivesse escrevendo espontaneamente aquela palavra. Para isso foram considerados os problemas lingüísticos na alfabetização, levantados por Lemle (1987) e a categorização dos erros de ortografia proposta por Morais (1997) e por Zorzi (1998).

Após as modificações descritas, o instrumento de reconhecimento de palavras, adaptado para o presente trabalho, continha 105 palavras e cada uma delas apresentava três alternativas de escrita com algum tipo de erro gráfico, compondo um novo teste de múltipla

escolha. O instrumento foi, então, aplicado em uma turma de suplência, num estudo piloto, para verificar as reais possibilidades de coleta de informações e sua aceitação pelo público.

Aplicação do Instrumento de Reconhecimento de Palavras em Estudo Piloto

Participantes

Os participantes do estudo piloto foram alunos de suplência de 5ª a 8ª séries, mais especificamente, alunos de uma sala do telecurso 2000, programa que prepara jovens e adultos a partir de 15 anos de idade para certificação do ensino fundamental, num total de 22 alunos, sendo 13 (59,09%) do sexo masculino e 9 (40,9%) do sexo feminino. Os participantes estavam na faixa etária entre 20 e 54 anos.

Objetivos e Procedimentos

A aplicação do instrumento em estudo piloto tinha como principais objetivos perceber se as alternativas criadas como opções de erro seriam possíveis escolhas de escrita para as palavras, verificar a compreensão da atividade e das palavras do instrumento e o tempo gasto para execução da atividade.

Apesar do público não apresentar características totalmente iguais ao público a que se destinava a pesquisa diferenciando-se pelo grau de instrução, assemelhavam-se a eles na faixa etária e no fato de serem alunos de suplência. Além disso, faziam parte da EJA da mesma cidade. Nesse contexto, poderiam responder ao teste demonstrando comportamento semelhante aos participantes que seriam testados, posteriormente, e que fariam parte deste trabalho. O estudo piloto seria uma forma de guiar e aperfeiçoar a construção de um instrumento final para reconhecimento de palavras, mais adequado às necessidades da pesquisa.

O instrumento foi aplicado pela pesquisadora com a permissão dos alunos em horário normal de aula, como uma atividade escolar, para testar os conhecimentos de ortografia.

Após a aplicação e análise dos resultados do instrumento piloto, percebeu-se que a quantidade de palavras deveria ser diminuída. Primeiramente baseando-se na manifestação dos alunos que acharam a atividade extensa demais e, segundo, pelo fato de que algumas

palavras não denotavam reflexão sobre ortografia, como a palavra “moto” e “lata”. Dessa maneira, o instrumento passou por novas modificações e foi readaptado aos propósitos da pesquisa e finalizado com um total de 76 palavras. (Anexo II)

4.3.3. Avaliação da Escrita por Reescrita de uma Lenda Conhecida

Essa forma de avaliação da escrita foi aplicada a fim de dar oportunidade aos participantes de escreverem mais espontaneamente, do que quando se dita uma palavra. Acreditou-se que dessa forma, fosse possível avaliar a escrita dos participantes em situação menos controlada, no que diz respeito à escolha de palavras com ou sem dificuldade de escrita. Os alunos poderiam, assim, utilizar palavras que não fossem propostas pelo pesquisador, palavras desafiadoras que os levassem a refletir sobre a ortografia, empregando hipóteses de escrita graficamente correta para se expressarem no texto. Outra possibilidade de análise numa escrita espontânea é sobre a quantidade de palavras escritas que denotam o rol de vocábulos adquiridos pelo participante. A possibilidade de escrita espontânea pelo participante, na pesquisa, como numa questão aberta, cria flexibilidade de análise e observação de dados que não foram previamente estabelecidos pelo pesquisador.

A leitura de um texto (anexo III), proposto anteriormente à atividade de escrita serviu como estímulo e modelo de gênero literário. Pode-se definir como uma circunscrição ao texto espontâneo, que se considerou necessário, para que a atividade não fosse comprometida em sua aplicação por uma demora na escolha de um tema, ou pela falta de conteúdo a ser gerado pelos participantes na escrita de um texto.

Optou-se pela leitura de uma lenda, o que tratava de um personagem bastante conhecido pelos adultos, em cidades do interior de São Paulo, e mesmo por pessoas de regiões distintas do país, “o saci”. Novamente devemos citar a preocupação e a dificuldade de se obterem materiais, voltados ao público adulto, sendo que a lenda é bastante utilizada como texto para alfabetização de diferentes públicos e de faixas etárias diversificadas.

4.4. Procedimento de aplicação dos instrumentos

A pesquisa foi realizada no mês de junho, em 2004. Através de contato com a Secretaria Municipal de Educação, do município de Amparo-SP, obteve-se permissão para a pesquisadora se apresentar às unidades escolares e aplicar, posteriormente, a pesquisa aos alunos das escolas.

Também foi solicitado a cada aluno consentimento para participar da pesquisa, mediante apresentação de uma carta que continha explicações sobre a pesquisa a ser realizada e permissão para utilização dos dados. Só foram avaliados os alunos de EJA que concordaram em participar da pesquisa.

Com relação à coleta de dados, a aplicação dos instrumentos para a avaliação da escrita de palavras foi conduzida pela própria pesquisadora desse estudo e, em uma das turmas, por uma pesquisadora auxiliar devidamente treinada para isso. Em dias distintos, as classes foram visitadas pelas pesquisadoras que, ao iniciar o trabalho em cada uma das salas, explicavam os objetivos da pesquisa, bem como as atividades seriam realizadas e apresentavam a carta de consentimento. Após os alunos assinarem concordando com o procedimento iniciavam-se as atividades que foram aplicadas sempre na mesma ordem e no mesmo dia e que serão descritas a seguir.

Aplicação do Ditado de Texto (instrumento ADAPE)

Os alunos receberam folha pautada em branco para reprodução do ditado de um texto. Todos foram certificados de que o texto seria ditado pela pesquisadora de maneira pausada, em grupos de palavras e não uma a uma. As perguntas dos alunos, referentes ao texto, deveriam limitar-se ao pedido de repetição da última frase. Foram indicados, ainda, cada um dos sinais de pontuação e de parágrafo, quando necessários no ditado. O tempo gasto para atividade variou em cada turma, mas não ultrapassou 30 minutos.

Aplicação do Reconhecimento de Palavras (teste de múltipla escolha)

Apresentadas em três páginas, devidamente grampeadas, a lista de palavras foi entregue. Os participantes foram instruídos a escolherem entre as quatro alternativas de palavras escritas na linha, qual seria a escrita correta da palavra que foi ditada pela pesquisadora.

A pesquisadora ditava uma palavra de cada vez e dava o tempo necessário para que todos encontrassem uma alternativa, logo após ditava outra e assim sucessivamente até o final da lista. A palavra era pronunciada da maneira mais natural possível, como na fala cotidiana, evitando-se dar ênfase às sílabas. O tempo de aplicação variou em cada turma de 35 a 40 minutos.

Aplicação da Atividade de Reescrita de Texto.

Os alunos receberam a instrução de que seria lido um texto para posterior reprodução. Inicialmente a pesquisadora indagou aos alunos se conheciam lendas folclóricas brasileiras e depois especificamente a do “saci”. Esse questionamento foi realizado a fim de preparar os alunos, motivando e focalizando a atenção para o tema que seria desenvolvido. Logo após, os alunos foram convidados a ouvir a lenda “O Saci”. (anexo III). Após a leitura realizada pela pesquisadora, foi concedida a palavra àqueles alunos que quisessem relatar outros conhecimentos que detivessem a respeito desse tema.

Após o levantamento e facilitação das idéias a respeito do assunto, a pesquisadora orientou-os que deveriam escrever um texto que se referisse ao tema. Não havia necessidade de reproduzir fielmente ou de memória, a estória que fora contada. Deveriam basear-se nas informações para escrever livremente sobre o saci. Não houve instruções sobre a quantidade de linhas que deveria conter o texto. O tempo dessa atividade não foi registrado devido à diversidade das pessoas.

4.5. Procedimento de correção dos instrumentos

Após a aplicação dos três instrumentos de avaliação da escrita, foram separadas de cada um deles, as palavras que apresentavam alguma alteração ortográfica para serem analisadas quantitativa e qualitativamente.

A fim de obter a frequência de erros para a atividade de ditado e reescrita contou-se as palavras escritas com erros. No instrumento de reconhecimento de palavras, computaram-se as palavras com escrita errada selecionadas pelos participantes. Após a análise quantitativa de erros de cada um dos instrumentos propôs-se verificar os tipos de erros mais frequentes e se os mesmos tipos de erros estavam presentes nas três situações que envolveram a escrita, obtendo assim uma análise qualitativa destes erros.

Para que fosse possível a comparação de resultados entre os instrumentos, os erros de escrita deveriam ser agrupados em tipos semelhantes, para isso utilizou-se a literatura da área (Lemle 1997, Morais 1997, Zorzi 1998) que ofereciam várias análises da escrita no processo de aprendizagem ortográfica, considerando aspectos lingüísticos e fonológicos do sistema alfabético nacional. Os autores apontaram as relações existentes entre letras e sons como principais motivos que levariam os aprendizes a escreverem de maneira equivocada.

O público avaliado na pesquisa foi tido, no primeiro momento como alfabetizado, à medida que estavam matriculados nas terceiras e quartas séries do ensino fundamental. A principal característica esperada era de que os participantes tivessem alcançado a escrita alfabética. Conforme a literatura, os indivíduos alfabéticos são os que após compreenderam como está estruturado o sistema de escrita alfabética, relacionam a escrita como uma representação da fala e passam a perceber as irregularidades da escrita ortográfica. Conforme Lemle (1987), os alunos ao descobrirem como funciona o sistema alfabético, em que os segmentos gráficos representam segmentos de som, dão um salto qualitativo na alfabetização. A partir desta constatação, o aprendiz passa a descobrir, aos poucos, que as relações entre letras e sons não são simples, pois, nem sempre haverá uma única correspondência entre uma letra e um som, podendo existir uma representação para diferentes sons (caso da letra s em casa, sapo) e o mesmo som representado por várias letras (passeio, aniversário, pinça, cebola). Ao adentrarem o processo de aquisição das normas ortográficas, e mesmo antes de conhecê-las por completo, os aprendizes aplicam esforços no uso da grafia correta e na compreensão deste sistema, trabalho que se torna complexo ao conhecerem novas palavras e textos cada vez mais elaborados. Neste contexto, concordamos com Zorzi (1998) e outros autores por ele citados, quando afirmam que os erros de escrita podem ser vistos como inerentes ao processo, reveladores de apropriações que os alunos vão fazendo durante a aprendizagem.

Na tentativa de solucionar esta dificuldade, acredita-se que, o aluno procura relacionar a escrita de novas palavras com fonemas que ele já conhece e com conteúdos escritos já vistos, sendo assim, apoiar-se-ia primeiramente na fala ou no fonema e também em representações visuais e escritas já conhecidas para escrever. Lemle (1987), descreveu capacidades que permitem os saberes básicos para alfabetização e dentre eles a discriminação das formas das letras e a consciência da unidade da palavra, demonstrando que há dificuldades previsíveis na alfabetização pela ocorrência dos aspectos visuais. A autora descreve que durante a alfabetização o aluno deve ser capaz de discriminar o formato das letras, escrevê-la na direção correta e até organizar a ordem interna das letras na palavra. Aspectos como este vão sendo automatizados e depois que o aluno domina a leitura fluente é capaz de corrigir os próprios equívocos que comete referente a trocas como “preto” por “perto”. Escritas com este tipo de erro parecem não fazer parte das dificuldades de correspondência letra-som.

Para Morais (1997) também se devem classificar alguns tipos de erros que ocorrem devido à orientação espacial e a discriminação de detalhes. Algumas letras podem confundir quem escreve por apresentarem sinais iguais que mudam de posição conforme a letra que se pretende escrever como em b- d- p- q, nestas trocas o aprendiz não sabe ou tem dúvidas quanto ao lado que ficará a “perna” da letra. Morais (1997) chamou de discriminação de detalhes, alguns erros que apresentavam trocas entre as letras e- a, b- h, f- t, pois considerou que elas eram bastante parecidas e diferenciadas apenas por pequenos detalhes. Desta forma para o autor, a escolha da grafia apóia-se ou está relacionada à memória visual. A seguir apresentaremos como foram feitos os agrupamentos dos erros encontrados nas atividades e a categorização dos erros.

4.6. Descrição dos grupos de erros

Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons:

Neste grupo as palavras apresentam erros de trocas entre letras, omissões ou acréscimos, mas em geral podem ser lidas, porque preservam a sonoridade quase perfeita de acordo com a palavra escrita ortograficamente, compreende-se o seu significado mesmo

que a palavra esteja isolada, fora de um texto. As palavras com estas características foram organizadas em quatro subgrupos devido a algumas especificidades:

Emprego das consoantes e dígrafos: Ocorrem erros com as letras que podem representar diferentes sons, como s, r, x, g, fiseram/fizeram, verrão/verão; exparadrapo/esparadrapo; esite/existe; goelo/joelho ou sons iguais que podem ser representados por letras diferentes como ocorre nas palavras caxoro/cachorro, serto/certo; burriquo/burrico; cuando/quando; joelil/joelho. Existem ainda as consoantes que representam fonemas surdos/sonoros, que sonoramente são próximas e causam dúvidas ao serem escritas, são trocas entre as consoantes: p e b; t e d; q e c/g; f e v; z e s/c/ç; j e ch/j. Foram encontradas, em nosso estudo, com estas características as palavras princar/brincar; darde/tarde; vizinho/vizinho; cajorro/cachorro.

Ainda na mesma classificação de erros pode-se encontrar dificuldades no uso da letra h no início de palavras, pois, esta letra não representa nenhum som e seu uso é arbitrário, pode causar dúvidas para quem escreve, exemplo ontem/ontem; henfim/enfim; avia/havia.

Incluimos também nesta classe as omissões de consoantes r e s no final de palavras passa/passar; todo/todos, uma vez que, são omissões que ainda permitem a leitura da palavra e que muitas vezes representam a fala regional dos seus autores. Da mesma forma ocorrem as trocas entre consoantes l/r como em vortar/ voltar.

Emprego de vogais: Ao conceber a escrita como uma relação entre letras e sons, o aluno, na sua forma coerente de supor a ortografia das palavras, pode empregar incorretamente as vogais, representando diretamente o som de sua fala. Pode-se encontrar escritas trocadas como tardi/tarde; medicu/médico; difício/difícil; voutar/voltar e omissões e acréscimos como chego no lugar de chegou ou feiz no lugar de fez.

Emprego das formas que representam o som nasal: Segundo Morais (2003), A escrita de sons nasais constitui uma grande fonte de dificuldade para quem aprende a escrever porque existem no português, vários modos de representá-los como usando o “m” ou o “n” em final de sílaba (bambu e banda), usando o til (manhã), usando o dígrafo nh (minha, galinha) ou por contigüidade, no qual a sílaba seguinte inicia com a consoante como em cama, cana, banana. Esta dificuldade em definir o som nasal pode provocar erros encontrados nos instrumentos como a troca entre m e n canpo/tamto; omissão da letra n/m

criaça/criança; trocas como do m final por outra letra comero/comeram; **gostal/gostam**. Zorzi (1998), destaca o problema da nasalização das sílabas am e ão que são segundo seu estudo problemas para a grafia dos alunos. Este autor descreve esta dificuldade como um problema de escrita apoiado na oralidade e de ordem de representação de um mesmo som por letras diferentes. Exemplo: beber**am**/ beber**ão**.

Segmentação indevida das palavras. A forma oral não permite, muitas vezes, evidenciar onde começa e onde termina uma palavra numa sentença que foi dita. Isso pode causar erros na escrita dos alunos e escreverem “deverão” no lugar de “de verão”, “**asc**riança” no lugar de “as crianças”, “**em** graçadas” no lugar de “engraçadas”, “**a** chou” no lugar de “achou”.

Erros devido a aspectos visuais ou gráficos:

Consideramos erros desta natureza aqueles que apresentam trocas, omissões, acréscimos ou inversões de letras que deformam a leitura da palavra, porém os seus produtores não percebem à primeira vista, tais modificações, dando-se por satisfeitos com a escrita e considerando-as corretas. Os erros decorrentes desta natureza poderiam ser prontamente corrigidos pelo próprio autor se fossem lidas após a tê-las escrito, como a correção não ocorreu e a palavra permaneceu errada acredita-se que ela satisfaça pelo aspecto visual ou gráfico que configurou, pois, a aparência ou o aspecto gráfico-visual, das palavras com este tipo de erro são bastante próximas da escrita correta. Neste grupo de palavras com erros, as escritas dos alunos denotam a preocupação em utilizar uma quantidade correta de caracteres mesmo que não estejam arranjados de maneira correta para se ler. Este segundo grupo de palavras que identificamos como “*Erros devido a aspectos visuais ou gráficos*” foi dividido em três subgrupos considerando-se detalhes diferentes.

Acréscimo e Omissão de letras: Neste grupo foram classificadas as palavras que receberam acréscimo ou omissão de letras na hora em que foram grafadas e que na leitura delas, não podemos notar apoio na oralidade, mas que provavelmente seu aspecto visual satisfizesse o produtor da escrita. Exemplo astras/atrás; visiho/visinho.

Trocas de Posição das letras: Palavras com letras em posição trocadas podem ser analisadas de modo interessante quando consideramos a quantidade e a escolha das letras necessárias para escrita ortográfica há uma qualidade quantitativa. Porém quando são lidas,

quase sempre, não correspondem ao som esperado, por isso a qualidade da leitura desta escrita é que fica comprometida. Exemplos: *mua/ uma; Soje/ Jose.*

Letras com formato semelhante: Esta classificação foi levantada para tratar das letras que apresentam semelhanças no formato da escrita. Neste caso acreditamos que o aluno pode ter considerado aspectos da forma visual das letras e dígrafos que usou e a tendência foi a de apoiar-se mais na memória visual do que na sonoridade das letras. O apoio visual não confere à escrita precisão sonora, como era o caso das trocas entre várias representações de um fonema. Neste tipo de erro a palavra parece visualmente com a escrita padrão pois não ocorrem omissões e nem acréscimos, como em *vernelho/vermelho; tande/tarde; valtar/ voltar.*

Erros decorrentes de escritas particulares:

As palavras com este tipo de erro não puderam ser classificadas em nenhuma das classificações anteriores porque apresentam trocas, omissões ou acréscimos de letras e sílabas que deformam a palavra a ponto de apenas reconhecermos os seus significados se estivermos apoiados no contexto do qual foram retiradas. Isto significa que a palavra sofreu modificações em relação à escrita convencional que as tornaram ilegíveis quando analisadas sozinhas, o que nos levou a considerá-las como erro particular ou pontual de determinado aluno. Exemplos: *Adre/Adão; patae /bastante; Antaro/ Amparo.*

No capítulo a seguir abordamos os resultados encontrados a partir da contagem e análise das palavras encontradas nos instrumentos que apresentavam algum tipo desses erros categorizados.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando análises de escrita provenientes da literatura e as palavras encontradas em nosso estudo, propôs-se a classificação das palavras com erros em três grandes grupos: erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons, erros devido a aspectos visuais ou gráficos e erros decorrentes de escritas particulares.

5.1. Resultados da atividade de Ditado

Na tabela 1 estão descritos os tipos de erros e a frequência que ocorrem na realização da atividade de ditado.

Tabela 1- Erros encontrados na Atividade de Ditado (Instrumento ADAPE)

<i>Grupos de erros</i>	<i>Categorias de Erros</i>	<i>Número de erros</i>
<i>Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons</i>	Erros devidos ao Emprego de consoantes e dígrafos	377
	Erros no emprego de vogais	148
	Erros no emprego das representações do som nasal	198
	Segmentação indevida das palavras	157
	Total de Erros deste grupo	880
<i>Erros devido a aspectos Visuais ou gráficos</i>	Acréscimo ou Omissão de letras	149
	Inversão de letras	17
	Letras com formato semelhante	33
	Total de Erros deste grupo	199
<i>Escritas particulares</i>		109
Total dos erros encontrados na Atividade de ditado		1188

Observa-se pelos dados apresentados na tabela 1 que a maior frequência de erros se dá pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons com 880 (74,07%) ocorrências deste tipo de erro, sendo que os erros provenientes de aspectos visuais ocorreram 199 vezes (16,75%) e escritas particulares 109 vezes (9,18%), num total de 1188 erros apontados na correção.

Observando os grupos podemos destacar que dos erros provocados pelo apoio na linguagem oral e relações existentes entre as letras e sons, a maior parte se concentra em erros envolvendo as consoantes e dígrafos, sendo que 377 foram deste tipo, correspondendo a 31,73% do total. A segunda maior frequência também está incluído no mesmo grupo de erros e se referem aos erros provocados pelo mau emprego das letras que representam o som nasal, totalizando 198 erros o que corresponde a 16,67%. Erros de segmentação indevida e emprego de vogais corresponderam a 157 (13,21%) e 148 (16,8%) dos erros, respectivamente.

O segundo grupo de erros apontado como erros decorrentes de aspectos visuais ou gráficos foi menos expressivo que o anterior em relação aos erros de escrita verificados na atividade de ditado. Dentro deste grupo a maior ocorrência de erros se deu pelo acréscimo ou omissão de letras sendo encontrados 149 erros correspondendo a 12,54% do total de erros no ditado. As ocorrências de erros provocados pelo formato semelhante das letras e pela inversão de letras corresponderam a 33 erros (2,78%) e 17 (1,43%) respectivamente do total de erros na atividade de ditado.

Em síntese pode-se dizer que na atividade escrita de um texto ditado os erros mais frequentes foram as trocas devido ao emprego de consoantes e dígrafos e os erros cometidos em função do emprego das representações do som nasal. Estas duas categorias de erros correspondem ao mesmo grupo de erros, devido ao apoio da escrita na linguagem oral e as relações existentes entre letras e sons.

5.2. Resultados da atividade de Reconhecimento de Palavras

Na tabela 2 descrevem-se os tipos de erros e a frequência que as alternativas com algum tipo de erro foram assinaladas pelos alunos no Instrumento de Reconhecimento de Palavras.

Tabela 2- Erros encontrados na Atividade de Reconhecimento de Palavras.

<i>Grupos de Erros</i>	<i>Categorias de Erros</i>	<i>Número de Erros</i>
<i>Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons.</i>	Erros devidos ao Emprego de consoantes e dígrafo	690
	Erros no emprego de vogais	162
	Erros no emprego das representações do som nasal	136
	Segmentação indevida das palavras	28
	Total de Erros deste grupo	1016
<i>Erros devido a aspectos Visuais ou gráficos</i>	Acréscimo ou Omissão de letras	91
	Inversão de letras	9
	Letras com formato semelhante	25
	Total de Erros deste grupo	125
<i>Escritas particulares</i>		-----
	Total dos erros encontrados na Atividade de Reconhecimento de Palavras.	1141

No total foram assinaladas 1141 vezes alternativas que continham algum tipo de escrita não convencional. Destas escritas podemos destacar que 1016 ou 89,05% apresentavam erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons e 125 ou 10,95% apresentavam erros devido a aspectos visuais ou gráficos. Não foram observados erros caracterizados como pertencentes ao grupo de escritas particulares neste instrumento pois o mesmo não oferecia esta possibilidade como opção de escrita.

Sendo o reconhecimento de palavras um instrumento em que prevalece a leitura para identificação da escrita correta, os resultados apontam para as palavras que suscitam dúvidas nas letras adequadas para escrita correta em detrimento das palavras que a escrita deforma a leitura. Analisando os erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons, a maior parte das escolhas se concentrou em erros relacionados ao emprego das consoantes e dígrafos (690 erros ou 60,47%) e emprego de vogais (162 ou 14,20%) que denotam as múltiplas relações entre letras e sons existentes no sistema de escrita utilizado. Neste instrumento os erros de escrita provenientes da representação do som nasal foram o terceiro erro mais freqüente sendo 136 vezes escolhidos com erros, o que representa 11,92% dos erros. A segmentação foi o problema menos freqüente verificado neste grupo de erro sendo 28 vezes escolhida, representando 2,45% das escolhas dentro do grupo de erros.

No grupo de erros referentes aos aspectos visuais, em que as palavras escolhidas não denotam sonoridade adequada à escrita correta, encontrou-se 91 palavras na opção escolhida pelos participantes que continham erros de omissões e acréscimos de letras, correspondendo a 7,98% do total de palavras, 25 vezes palavras que continham erros em que as letras erradas tinham formato semelhante aos das letras certas correspondendo a 2,9% e as menos assinaladas foram as palavras com erros de inversão de letras sendo 9 vezes escolhidas ou 0,79%.

Em síntese a maior freqüência de erros encontrados na atividade de reconhecimento de palavras estão na categoria de emprego de consoantes e dígrafos e no emprego de vogais, sendo que as categorias fazem parte do grupo de erros provocados pelo apoio na linguagem oral e relações existentes entre letras e sons.

5.3. Resultados da atividade de Reescrita

A tabela 3 apresenta os tipos de erros e a frequência de cada um deles que foram obtidos a partir da correção da Reescrita de uma Lenda.

Tabela 3- Erros encontrados na Correção da Atividade de Reescrita de uma Lenda

<i>Grupos de erros</i>	<i>Categorias de Erros</i>	<i>Número de erros</i>
<i>Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons</i>	Erros devidos ao Emprego de consoantes e dígrafos	145
	Erros no emprego de vogais	69
	Erros no emprego das representações do som nasal	50
	Segmentação indevida das palavras	98
	Total de Erros deste grupo	362
<i>Erros devido a aspectos Visuais ou gráficos</i>	Acréscimo ou Omissão de letras	67
	Inversão de letras	-----
	Letras com formato semelhante	18
	Total de Erros deste grupo	85
<i>Escritas particulares</i>		17
	Total dos erros encontrados na Atividade de Reconhecimento de Palavras.	464

Foram levantados nesta correção o total de 464 palavras com algum tipo de erro de grafia que foram organizados em dois grupos principais. Os dados demonstram que a maior frequência de erros se refere a erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons, somando 362 erros que representam 78,02% do total de erros encontrados na reescrita. Os demais 85 erros ou 18,32% foram classificados como erros provocados por aspectos visuais ou gráficos. Palavras com erros particulares ocorreram 17 vezes representando 3,66% do total de escritas com erros encontrados na reescrita.

O primeiro grupo de palavras com erros, apontados nesta correção, foi subdividido e os erros segundo a frequência foram assim distribuídos: erros no emprego de consoantes e dígrafos 145 (31,25%), erros de segmentação das palavras 98 (21,12%), erros no emprego de vogais 69 (14,87%), erros no emprego do som nasal 50 (10,78%). O segundo grupo de palavras com erros que foi classificado como erros provenientes de aspectos visuais ou gráficos foi dividido em subgrupos em que as frequências em ordem decrescente foram: erros com acréscimo ou omissão de letras 67 (14,44%) ocorrências no total e 18 (3,88%) erros provocados pela semelhança entre as letras. Nota-se que o tipo de erro em que aparecem letras invertidas não ocorreu nesta atividade de escrita. Sintetizando, nesta atividade de escrita a frequência mais alta de erros está concentrada em erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos e nos erros de segmentação indevida das palavras, categorias descritas no grupo de erros provocados pelo apoio na linguagem oral e relações existentes entre letras e sons.

A correção dos instrumentos deste trabalho desconsiderou qualquer variável referente ao ensino-aprendizagem, ou seja, se o aluno já conhecia as regras ortográficas e se o professor já as havia ensinado ou não. Todas as palavras que foram encontradas com erros, e a discriminação dos tipos de erros em cada instrumento estão descritas nos anexos IV, V e VI. Foram descritos a seguir a categorização dos erros de cada instrumento de avaliação da escrita, bem como uma análise comparativa.

5.4. Análise Comparativa dos resultados

A tabela 4 descreve a quantidade de erros e as frequências que ocorreram nos três instrumentos de avaliação da escrita que foram utilizados no trabalho.

Tabela 4 – Quantidade de tipos de erros encontrados em três diferentes atividades.

Grupos de Erros	Tipos de Erros	Atividades					
		Ditado		Reconhecimento		Reescrita	
		erros	%	erros	%	erros	%
<i>Erros provocados pelo apoio na linguagem oral, devido às relações existentes entre letras e sons</i>	Erros devido ao Emprego de consoantes e dígrafos	377	31,73	690	60,47	145	31,25
	Erros no emprego de vogais	148	12,46	162	14,20	69	14,87
	Erros no emprego das representações do som nasal	198	16,67	136	11,92	50	10,78
	Segmentação indevida das palavras	157	13,21	28	2,45	98	21,12
<i>Erros devido a aspectos visuais ou gráficos</i>	Acréscimo ou Omissão de letras	149	12,54	91	7,98	67	14,44
	Inversão de letras	17	1,43	9	0,79	-----	-----
	Letras com formato semelhante	33	2,78	25	2,19	18	3,88
<i>Escritas Particulares</i>		109	9,18	-----	-----	17	3,66
Total		1188	100	1141	100	464	100

Analisando a tabela 4 em que se apresentam os erros encontrados nas atividades de escrita propostas neste estudo, pôde-se comparar os dados. A primeira comparação feita a partir dos dados é a que se refere aos grupos de erros. De acordo com os dados apresentados na tabela 4, pôde-se observar que a maior frequência de erros ocorre no grupo de “Erros provocados pelo apoio na linguagem oral, devido às relações existentes entre letras e sons”. A frequência concentrada neste tipo de erro também foi verificada em estudos com crianças, como o realizado por Zorzi (1998) que justifica esta ocorrência pela própria natureza da escrita alfabética que apresenta características de correspondência

letra – som capaz de gerar dúvidas na hora de grafar as palavras, conforme descrita nas categorias de erros. Quanto ao apoio na oralidade que se reflete na escrita, este aspecto também deve ser considerado decorrente da natureza da linguagem, segundo o mesmo autor, a linguagem oral antecede a escrita e serve de referência para escritores menos experientes, mas, que precisam ir além de conceber a escrita como transcrição da fala e perceber que ela é uma representação da fala. Como representação, a escrita pode exigir certas convenções que deverão ser compreendidas e também memorizadas pelo aluno.

A maior frequência dentro do grupo de erros decorrentes do apoio na linguagem oral, se concentra na dificuldade de empregar as consoantes e dígrafos, sendo que este dado também se repete em todos os instrumentos. Esta classe de erros concentra a maior parte das dificuldades ortográficas encontradas pelos alunos, segundo a literatura. Isto ocorre devido à possibilidade das consoantes diferentes serem representantes de sons iguais além de formarem dígrafos e sílabas compostas. Os alunos que ainda se detêm em conceber uma relação biunívoca onde cada letra representa apenas um som, podem ter dificuldades para escrever corretamente.

As frequências de erros se diferenciaram no segundo tipo de erro mais freqüente e podemos supor que isso ocorreu devido à especificidade de cada instrumento. No ditado o segundo item mais freqüente de erros foram os erros decorrentes da representação do som nasal, nesta atividade o aluno que escreve depende da fala de outro que dita, segundo Garcia (1998), o ditado implica numa série de mecanismos e processos que vão da discriminação auditiva e reconhecimento até a transformação dos fonemas em grafemas que termina na palavra escrita e revisão do aluno sobre o que escreveu, em qualquer uma das etapas pode haver falhas.

No reconhecimento de palavras foi no emprego de vogais a ênfase de erros em segundo lugar. Ao ler a palavra na lista apresentada e determinar a escrita correta o aluno demonstrou apoiar-se na fala cotidiana por isso aparecem trocas entre vogais (mascoti em vez de mascote) e o acréscimo de vogais (professoura em vez de professora). Nesta atividade o aluno lia a palavra escrita com diferentes trocas e erros e deveria escolher o item que demonstrasse a forma correta de escrevê-la. Observou-se que a leitura e o modo de falar do aluno influenciaram a troca de vogais no reconhecimento de palavras.

Na reescrita ou produção livre de um texto, é o indivíduo que tem que ditar mentalmente a frase para si, dessa forma não há o recurso de ouvir a fala de outro em que poderia apoiar-se para definir melhor onde começa e onde termina cada uma das palavras. A falta deste recurso, ou seja a ausência da fala do outro poderia então contribuir como causa da dificuldade de segmentação sendo o segundo item mais freqüente de erros na reescrita. Pode-se supor que de alguma forma o experimentador ao ditar o texto vai impondo uma entonação que permite ao interlocutor discriminar com mais precisão a segmentação do texto. Segundo o estudo de Zorzi (1998) que trabalhou com crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental, esta dificuldade apareceu com mais freqüência nas duas primeiras séries, onde ainda se desenvolve a alfabetização. Nesse trabalho nota-se o problema ainda sendo enfrentado por alunos da terceira e quarta séries. Destaca-se que a dificuldade de segmentar corretamente aparece em terceiro lugar no Instrumento de Ditado, e portanto pode ser considerado expressivo em dois instrumentos. Comparando-se a freqüência de erros desse tipo nas duas atividades, a reescrita apresentou maior dificuldade para os alunos segmentarem corretamente as palavras quando se escreve um texto.

As causas para a concentração de erros em diferentes atividades de escrita necessitam de investigação mais apurada para que sejam afirmativas. Nossas considerações são inferências feitas a partir das observações das escritas dos alunos, das características destas atividades e dos resultados colhidos nesta determinada amostra.

Comparando a freqüência de erros entre a atividade de ditado e a atividade de reescrita, observa-se que a quantidade de palavras colhidas nas duas atividades foi bastante discrepante, pois, na segunda a freqüência de palavras com erros de escrita foi inferior em relação à primeira. Percebe-se que a reescrita ocasionou a diminuição de material escrito e conseqüente diminuição de erros o que poderia sugerir que nesta atividade os alunos erram menos ou que escrevendo livremente os alunos têm menor quantidade de erros na escrita que as dificuldades ortográficas aparecem conforme a necessidade real do escritor.

Por outro lado deve-se lembrar que a menor quantidade de erros, pode também significar que o aluno esteve evitando o emprego de palavras que lhe causem dúvidas quanto a escrita, escolhendo portanto palavras que sabe escrever, ou que não contenham

dificuldades ortográficas o que impediria a reflexão sobre a ortografia das palavras. Porém não estamos determinando que esta atividade de escrita seja insuficiente para demonstrar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois, não se pode escrever apenas o que se sabe. A produção de texto impõe necessidades que vão deste a expressão de uma idéia até a expressão da ênfase que se quer dar a mesma, o que torna a atividade de reescrita um recurso rico tanto para a análise da ortografia como para outros elementos de composição do texto. Na atividade de reescrita não houve ocorrência de palavras com erros de trocas na posição das letras, um fato particular que poderia ser mais bem investigado.

Verificou-se também no reconhecimento de palavras um expressivo número de escolhas por escritas erradas no que se refere ao emprego das consoantes, dígrafos e vogais, confirmando-se os resultados apontados nos instrumentos anteriores. Deve-se observar que nesta atividade o aluno contou com o apoio visual e a leitura, recurso não disponível nos instrumentos anteriores. Nota-se que mesmo que a escrita correta esteja disponível ao aluno, este se pautou nas mesmas hipóteses de escrita utilizadas nos instrumentos de escrita como o ditado e a reescrita, apoiando-se na fala e em aspectos visuais pois os erros mais freqüentes foram os mesmos. O fato da concentração de erros estar no mesmo item nos três instrumentos, demonstrou ainda que o aluno mantém suas hipóteses ortográficas em situações diferenciadas como no ditado, na reescrita e no reconhecimento de palavras, quando estas lhe exigem a reflexão sobre a ortografia.

Observando o grupo de erros classificado como “Erros devido a aspectos visuais ou gráficos” sugere-se que o aluno após escrever, confiou mais no aspecto gráfico que a palavra produziu do que na viabilidade de leitura. Observou-se comparando os três instrumentos, que a concentração de erros deste grupo se repete na mesma ordem. A escrita não convencional mais utilizada nesta categoria diz respeito a acréscimos ou omissões de letras, seguidos por erros de trocas de letras que tinham formato semelhante e por último a ocorrência de trocas na posição das letras na palavra. Interessante observar a ocorrência de erros relacionados a aspectos visuais ou gráficos no instrumento de reconhecimento de palavras. Poderia-se presumir que as alternativas que apresentavam erros de omissão, acréscimo, inversão de letras e trocas entre letras semelhantes não fossem escolhidas como opção de escrita quando estavam presentes outras opções de escrita mais próximas da correta e que podiam ser lidas como tal, por exemplo quando o

aluno assinalou a escrita “abreta” para a palavra “aberta” e “andiente” para “ambiente”. A ocorrência de escolhas deste tipo de escrita denota que em algumas palavras o aluno não utilizou apenas o recurso de leitura mas pode ter adotado uma escolha de escrita correta pela aparência ou pelo apoio visual.

Em síntese o primeiro tipo de erro mais freqüente foi observado nos três instrumentos, sendo que a reescrita apresentou-se como sendo a atividade que forneceu o menor número de amostras de escrita dos participantes. A partir do segundo tipo de erro mais freqüente houve diferenças entre os instrumentos de coleta, característica que pode ter sido influenciada pela particularidade de cada instrumento. A dificuldade de segmentação foi expressiva em ambos instrumentos que utilizavam a escrita de frases, sendo maior a freqüência dessa dificuldade quando o aluno escrevia a frase por si, sem ouvir a narração de outro. A ocorrência de erros relativos aos aspectos visuais no instrumento de reconhecimento de palavras chama a atenção pelo fato que este tipo de troca não proporciona a leitura correta da palavra, sendo que a leitura para escolha da escrita correta era o principal recurso do aluno neste instrumento. Muitas palavras com escritas particulares foram encontradas nos instrumentos de ditado e de reescrita, este tipo de erro, principalmente, e a alta freqüência de erros nos instrumentos em geral denotam que a alfabetização dos participantes da pesquisa ainda não se completou.

CAPÍTULO VI

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados desta pesquisa pudemos caracterizar a escrita da população estudada no que se refere à ortografia e para finalizar este trabalho traçaremos algumas considerações, porém, antes de comentarmos as características dos erros encontrados, gostaríamos de posicionar algumas idéias que temos a respeito da ortografia e dos alunos participantes. Como já foram citados neste trabalho, diferentes autores concordam com a necessidade de se ensinar de forma sistemática a ortografia na escola (Lemle, 1987; Morais, 1997; Cagliari, 1998; Zorzi, 1998; Morais 2003) e a importância da ortografia como forma de unificar a comunicação escrita para facilitar o entendimento entre os usuários da mesma língua (Condemarín, 1987; Cagliari, 1989; Morais 2003). Consideramos ainda de acordo com a literatura que a aprendizagem da ortografia ou das normas que regem a ortografia aparecem como problemática de aprendizagem para o aluno após, este ter adquirido os conceitos de como se produz a palavra escrita ou ter se apropriado do sistema de escrita, o que significa que o aluno já compreendeu que para escrever são necessárias relações entre letras ou sílabas e sons da fala o que representa uma escrita alfabética. (Ferreiro, 1986; Lemle, 1987). A partir destes conceitos escolhemos trabalhar com os alunos de EJA que foram considerados alfabetizados pelo nível de escolaridade que atingiram (alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, primeiro ciclo) e procuramos investigar os erros que os alunos cometem visando a caracterização dos erros e das escritas dos alunos participantes. Este conhecimento poderia contribuir sendo ponto de partida para outros possíveis estudos na área de atuação da educação de EJA bem como inspirar novas intervenções para melhorar a qualidade de suas escritas ou traçar novas formas de ensino e de aprendizagem.

Os alunos participantes demonstraram através de suas escritas que suas principais dificuldades se relacionam ao apoio na oralidade devido às relações existentes entre letras e sons, mais especificamente no que se trata de palavras que empregam sílabas compostas, dígrafos e letras que representam vários sons. Verifica-se que entre estes erros, alguns tipos de trocas de letras em que não há regras que possam ajudar a compreender o motivo

pelo qual se deveria usar esta ou aquela letra, por exemplo quando escreveram “Serto” no lugar de “Certo” no ditado ou ainda quando escolheram a escrita “hontem” no lugar de “ontem”, no reconhecimento de palavras. Neste tipo de erro compreende-se que os alunos mantiveram uma coerência com a fala e com conhecimentos de convenções sociais que obtiveram com a experiência escrita de outras palavras. Supõe-se que o acréscimo do “h” na palavra “ontem” seja uma inferência do aprendizado da palavra “hoje”.

Existem porém, outros erros que denotam que esses alunos, carecem de conhecimento de normas que poderiam ter sido sistematizadas durante as fases anteriores de aprendizagem da escrita para que não ocorressem no nível de ensino que se encontravam os participantes. É o caso de palavras com trocas de letras do tipo “goelho” no lugar de “joelho”, neste caso o aluno ainda partiu de uma forma coerente de pensar já que existem as formas “ge” e “gi” para se escrever gelo e gilete, mas o erro poderia ser evitado com a aprendizagem de uma regra simples e geral que diz que o “g” acompanhando as vogais “a”, “o”, “u” assume outro som que não é mais idêntico ao do “j”, a incorporação desta informação evitaria o erro que nos pareceu incoerente a alunos deste nível de ensino.

Outras trocas que ocorreram mas que poderiam ser evitadas com o conhecimento de regras que se aplicam a todas as palavras da língua em que aparece a dificuldade em questão e portanto são regras fixas, foram verrão / verão (o uso de “rr” implica o som de “r” inicial ou ainda o “r” usado entre vogais tem o som brando); çomente / somente (não há palavras em nossa língua que se inicie com ç); asobiava / assobiava (entre vogais é necessário dobrar o s para se obter o mesmo som do s no início da palavra); balança / balança (antes de consoantes que não sejam o p e b, o som nasal “am” deve ser representado com n), entre outros tantos exemplos encontrados em nosso estudo.

A conclusão que chegamos ao extrair estes tipos de erros foi de que os alunos estão sendo negligenciados de conhecer algumas regras simples de uso convencional na língua escrita que estão aprendendo. Estas regras citadas ou quaisquer tipos de normas não podem ser incorporadas sem a intervenção de alguém que já as conheça. Mesmo sem discutir a forma como esta aprendizagem deva ser introduzida no cotidiano escolar, cremos que o seu conhecimento ajudaria o aprendiz a progredir mais rapidamente na apropriação da escrita correta, bem como na produção de textos, pois sem ter que refletir

que letra deve usar na escrita de cada palavra, poderia investir mais nas idéias de sua redação.

Analisando mais sobre os erros freqüentes encontrados na amostra de nosso estudo, destacamos erros como beberão / beberam; contol / contou; resolvel / resolveu; cujas normas estão relacionadas ao conhecimento das flexões verbais ou conhecimento gramatical, e que para sua aprendizagem o aluno deve conhecer as regras e ser instruído a refletir sobre elas e compreender a ortografia de tais palavras. Os alunos que freqüentam as 3ª e 4ª séries sejam crianças ou adultos, já passaram pelo processo inicial de alfabetização e deveriam estar resolvendo as dúvidas referentes a normas da ortografia, portanto deveriam estar em contato com a elaboração de tais regras. Segundo Lemle (1987) os aprendizes que cometem erros do tipo troca entre vogais (matu em vez de mato), erros de substituição do am pelo ão, do m pelo n antes de p e b, ou ainda envolvendo o uso de rr e r, são aprendizes que não completaram a alfabetização.

A ocorrência desses diferentes tipos de erros nos remete à importância do erro construtivo. Para La Taille (1997) deve-se estabelecer uma diferença entre o erro que faz parte da aprendizagem e outro que corresponde a um simples engano ou desconhecimento. Um erro pode ser considerado construtivo quando se considera o conhecimento que o aluno dispõe naquele determinado momento de sua aprendizagem e se percebe que é uma construção inteligente desenvolvida pelo aluno. Eles podem fornecer pistas sobre as reais necessidades e saberes dos alunos. Os erros seriam aproveitados produtivamente a medida em que se tornassem observáveis pelos alunos, incitassem um momento de reflexão sobre o motivo que eles ocorreram e promovessem a oportunidade de aprender sobre o que é certo. A intervenção do professor deveria apontar condições para a sua superação do erro em questão.

Levando-se em consideração o reconhecimento da importância do erro no processo da aprendizagem, La Taille (1997) chama a atenção para que não se caia em outro extremo, como a de algumas interpretações a respeito do construtivismo que vêem o erro de maneira equivocada, colocando-o na categoria de “intocável” afastando então, a possibilidade de correção. Entende-se que o erro deve ter atenção pedagógica e não simplesmente ser condenado e punido. Deve-se prevalecer à idéia de que explicitação do erro só tem valor se houver a busca do acerto em detrimento de que a correção do erro pode bloquear o aluno.

O segundo grupo de erros encontrado foram os referentes a aspectos visuais como o acréscimo de letras, omissões, trocas de posição das letras e trocas entre letras semelhantes. Supõe-se que este grupo de erros pudesse ser corrigido facilmente pelos próprios alunos a partir da leitura, uma vez que não dizem respeito a nenhum conhecimento ou regra específica de normas ortográficas. Este tipo de erro pode sugerir que os participantes desenvolveram pouca habilidade de escrita, uma vez que, cursavam nível de ensino em que se esperava que já tivessem avançado no processo de alfabetização ou que os alunos não tinham o hábito de ler suas produções escritas com intenção de conferi-las.

A ocorrência, em nossos instrumentos, de erros considerados como escritas particulares, que não propiciam a leitura e compreensão das palavras escritas, também podem indicar que a alfabetização não se realizou. Erros destes tipos foram encontrados de maneira expressiva em nossa amostra, diante deste contexto concluímos que a etapa de escolaridade que se encontravam os participantes deste estudo não correspondia ao que se esperava deles em termos de conhecimentos sobre a ortografia, este fato acarreta algumas implicações educacionais e sociais.

A concentração dos erros no primeiro grupo proposto neste estudo, repetindo-se nos três instrumentos de coleta, corroboram com outros estudos realizados com crianças (Zorzi, 1998; Sisto, 2001) sugerindo que as dificuldades de ortografia apontadas pelos participantes adultos são as mesmas pelas quais passam as crianças no nível de ensino fundamental. Outros estudos com o público de jovens e adultos reforçam a mesma expectativa Araújo (1990), Jaeger (1998) encontraram erros nas escritas semelhantes aos das crianças nas mesmas séries. Sugere-se que as estratégias utilizadas para se ensinar ortografia para as crianças possam ser utilizadas para adultos, resguardando as especificidades de se utilizar textos compatíveis com a realidade do adulto.

O fato de que os erros mais freqüentes se mantiveram iguais nas três atividades de escritas propostas ofereceram maior convicção das reais dificuldades do grupo de participantes, portanto, acredita-se que os instrumentos utilizados em conjunto são uma alternativa confiável para se obter informações mais precisas sobre as dificuldades dos alunos, bem como podem ser utilizados como recursos didáticos na aprendizagem da escrita, desde que devidamente explorados com tal finalidade. A necessidade de mais de um instrumento de escrita para a análise das dificuldades em leitura e escrita esteve presente em estudos como de Tiosso (1984); Toschi (1989); Silva, Coelho e Ortiz (1999) para melhor assegurar as reais dificuldades e as relações com outras variáveis estudadas pelos autores.

Segundo a proposta curricular de EJA (MEC, 2001) a aprendizagem da ortografia demanda um período longo que inicia na alfabetização e perdura por toda a vida, ela se dá pela leitura, pela correção da escrita e pela troca de informações com os que sabem mais. Orienta para que os professores proporcionem atividades que possam ajudar o aluno a superar o conhecimento que já possuem sobre a linguagem escrita ou quaisquer outros conteúdos escolares, e que sejam interessantes. Enfatiza que o professor precisa saber diagnosticar os conhecimentos dos alunos e possa compreender o que e como ele escreve. De acordo com a orientação proposta pelo MEC é que finalizamos este trabalho apontando para algumas implicações educacionais levantadas de nossa reflexão a partir deste estudo.

No que diz respeito às implicações educacionais deve-se destacar que se alguns erros demonstram falhas na alfabetização, os alunos devem ser atendidos em suas necessidades independentemente da série que freqüentam. É necessário que o professor esteja preparado para reconhecer as potencialidades e dificuldades pontuais de seus alunos e utilizar as avaliações para determinar pontos de partida individuais com seus alunos e traçar metas coletivas para seu grupo.

Consideração importante que deve ser feita quanto ao erro nas séries finais do primeiro ciclo do ensino fundamental, é que o aluno pode ter maiores dificuldades para corrigir a escrita de palavras que já automatizou. Segundo Sisto (2001), os erros que persistem durante vários níveis de ensino, podem formar um hábito ou automatismo que se tornam quase inconscientes, e mesmo que o aluno, mais tarde, venha conhecer a regra que rege a ortografia, tenderá a escrever errado.

Socialmente, o aluno adulto das séries finais já tem expectativas de escrever sozinho alguns textos mais elaborados como cartas, currículos etc. Para Ratto (1995), os adultos reconhecem a sua incapacidade de expressar-se de maneira escrita como marginalização frente a sociedade letrada. Assim pode-se imaginar que o aluno ao terem dificuldades para escrever as palavras, de forma correta, poderão sentir-se frustrados. Para Kleiman e Oliveira (1995), a escrita correta das palavras pode ser apenas uma parte do letramento que nos dias atuais corresponde à capacidade de expressão e aproveitamento de todas as formas de comunicação. Podemos dizer que a escrita ortográfica é o começo de uma forma completa de expressão escrita e sendo aceita pela sociedade é forma de inserção social. De maneira geral os resultados apontados denotaram que os alunos ainda passam por erros que poderiam ser sanados em nível de escrita precoce.

Este trabalho limitou-se a caracterizar apenas uma turma de EJA, a analisar os dados como um todo e não pode ser critério para definir a aprendizagem individual destes participantes e tão pouco de outras realidades. As condições de ensino, a idade dos participantes, o gênero e outras variáveis que interferem no desempenho dos alunos não foram alvo deste estudo e poderiam ser temas para novas propostas de estudos e pesquisas.

Novas estratégias de avaliação podem ser propostas a partir desta pesquisa para grupos ou para diagnósticos individuais. A partir da avaliação da escrita, por meio de diferentes estratégias, como foi proposto neste trabalho, pode também derivar em diferentes estratégias de intervenção que atinjam as dificuldades reais dos alunos avaliados. Sugere-se ainda a continuidade das pesquisas que caracterizem a escrita de alunos de público adulto devido à escassez de trabalhos abordando o tema. A análise da escrita pode sugerir novas metodologias e intervenções para o desenvolvimento do trabalho de leitura e escrita com EJA.

Algumas questões podem ainda ser propostas a partir desta investigação. Qual o momento de abordar as normas de ortografia com os alunos? Que estratégias devem ser utilizadas para superar os erros, a compreensão ou a memorização? Que tipos de erros devem ser abordados em primeiro lugar e trabalhados mais intensivamente nas séries iniciais? Que outras formas de categorizar os erros podem ser mais viáveis para o professor identificar as dificuldades de seus alunos? Estas são questões que acreditamos serem importantes e merecedoras de reflexão por educadores e profissionais comprometidos com

a educação. Esperamos ter de alguma maneira colaborado com a perspectiva de educação de jovens e adultos, mesmo que seja com a simples discussão do tema ou com a verificação de que muito se precisa investir e investigar nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

ABBOTT, S.; BERNINGER, V. W. It's Never Too Late to Remediate: Teaching Word Recognition to Students with Reading Disabilities in Grades 4-7. **Annals of Dyslexia** v. 49, p. 223-50, 1999.

ABU-RABIA, S.; SHARE, D.; MAYSALLON, S. Word Recognition and basic Cognitive Process among Reading-disabled and Normal Readers in Arabic. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 16, n. 5, p.423-42 jul. 2003.

AGHABABIAN, V.; NAZIR, T. A. Developing Normal Reading Skills: Aspects of the Visual Process Underlying Word Recognition. **Journal of Experimental Child Psychology**. v. 76, n. 2, p. 123-50, jun. 2000.

AGOZINE, B.; LOKAVITCH, J. F. Effects of the "Failure Free" Reading Program on Students At-Risk for Reading Failure. **Special Services in the Schools**, v. 13, n. 1-2, p. 95-105, 1998.

AINA, O. E. Strategies for teaching word Recognition to Children with Reading Deficiencies. **Canadian Journal of Research in Early Childhood Education**, v.8, n. 3, p. 67-71, jun. 2000.

AMERICO, S. M. **Memória Auditiva E Desempenho Em Escrita De Deficientes Visuais**. 2002. 128 F. Dissertação (Mestrado Em Psicologia Educacional) – Faculdade De Educação, Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2002.

ARAÚJO, M. de S. **Estudo do valor preditivo do conhecimento de categorização dos sons na aprendizagem da leitura e da escrita em adultos**. Dissertação (Mestrado) UFPB, 1990.

ASSINK, E.; LAM, M.; KNUIJT, P. Visual and Phonological Process in Poor Readers' Word Recognition. **Applied Psycholinguistics**, v. 19, n. 3, p 471-81, 1998.

ASSINK, E. M. H.; VOOIJS, C. & KNUIJT P. N. A. Prefixes as Access Units in Visual Word Recognition: A Comparison of Italian and Dutch Data. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 12, n. 3, p.149-68 jun. 1999.

AZEVEDO, R. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2001.

BAZI, G. A. P. **As dificuldades de Aprendizagem na Escrita e Suas Relações com Traços de Personalidade e Emoções**. 2003. 139f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEEMER, M. Early Writing. **Executive Educator**, v. 14, n. 2, p. 36-38, feb. 1992.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e Educação Popular: A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BLACHMAN, B. A.; TANGEL, D. M.; BALL, E. W.; BLACK, R.; MCGRAW, C. K. Developing phonological Awareness and Word Recognition Skills. A Two-Year Intervention with Low-Income, Inner-City Children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 11, n. ., p.239-73 jun. 1999.

BORGES, T. P. **Dificuldades da escrita e integridade do Ego**. 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BOTTERO, J.; MORRISON, K. **Cultura, Pensamento e Escrita**. trad. Rosa Maria Boaventura e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (série legislação Brasileira).

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996. Publicada no Diário Oficial da União nº 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833.

_____, **Soletre Mobral e Leia Brasil: Cinco anos de Luta pela Alfabetização**. (s.d.)

BRATEN, I.; LIE, A.; ANDREASSEN, R. Explaining Individual Differences in Reading: On the orthographic component of Word Recognition. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 42, n. 4, p. 389-99, Dec 1998.

BRENNAN, K. B. How Many Words Can your Student Read? Using a sign Language Game To Increase Sight Word Recognition. **Intervention in School and Clinic**, v. 35, n. 3, p. 147-50, Jan. 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Sipione,1989

_____, **Alfabetizando sem o ba- be- bi- bo- bu**. São Paulo: Sipione, 1998.

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

CALHOON, J. A. Factors Affecting the Reading of Rimes in Words and Nonwords in Beginning Readers with Cognitive Disabilities and Typically developing Readers: Explorations in Similarity and Difference in word Recognition Cue Use. **Journal of Autism and Disorders**, v. 13, n. 5, p. 491-504. Oct. 2001.

CAPOVILLA, A. G. S. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções.** 1999. 262 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1: p. 7-24, jan.-jun. 2000.

CARNEIRO, G. R.; MARTINELLI, S. C.; SISTO, F.F. Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.16, n. 3, 2003.

CASTRO, A. C.; REIS, A. The Knowledge of Orthography Is a Revolution in the Brain. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 16, n. 1-2, p. 81-97, Feb. 2003.

CHARD, D. J.; OSBORN J. Word Recognition Instruction: Paving the Road to Successful Reading. **Intervention in School and clinic**, v. 34, n. 5, p. 271-77, May. 1999.

_____ Phonics and Word Recognition Instructional in Early Reading Programs: Guidelines for Accessibility. **Learning Disabilities Research and Practice**, v. 14, n. 2, p. 107-17, Spr. 1999.

CITOLER, S. D. **Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo.** Lectura, escritura e matematicas. Malaga: Ediciones Aljibe, 1996.

COELHO, M. A.; BRENELLI, R. P. Alfabetização e processos cognitivos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 4, n. 1, p. 37-56, Jan/ Jun. 1999.

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. **A Escrita Criativa e Formal.** Tradução de Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CONNELLY, V.; JOHNSTON, R.; THOMPSON, G. B. The Effect of phonics Instruction on the Reading Comprehension of Beginning Readers. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 4, n. 5-6, p. 423-57, Sep. 2001.

COTRIM, G. **Educação para uma Escola Democrática: História e Filosofia da Educação**. São Paulo: Saraiva, 1987.

DAVIDSON, R. K.; STRUCKER, J. Patterns of Word Recognition Errors among Adult Basic Education Native and Nonnative Speakers of English. **Scientific Studies of Reading**, v. 6, n. 3, p. 299-316, jul. 2002.

DE LA PAZ, S.; GRAHAM, STEVE. Effects of Dictation and Advanced Planning Instruction on the Composing of students with Writing and Learning Problems. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 2, p. 203-22, jun. 1997.

DELFIOR, S.; JUSTICIA F.; MARTOS, F. Desarrollo Del Reconocimiento de Palabras em Lectores Normales y Retrasados em Función de Diferentes Variables Lingüísticas. **Infância e Aprendizaje**, n. 83, p. 59-74. out. 1997.

DEFIOR, S.; CARY, L.; MARTOS, F. Differences in reading Acquisition Development in Two Shallow Orthographies: Portugese and Spanish. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, p.135-48, Mar 2002.

DI PIETRO, M. C.; GRACIANO M. **A Educação de Jovens e adultos no Brasil: Informe apresentado à oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe**. São Paulo: Ação educativa, 2003. Disponível em [http://www. Acaoeducativa.org.br](http://www.Acaoeducativa.org.br).

DUCROQUET, L. The Dictation: An Outdated Exercise? **System**, v. 7,n. 2, p. 125-29, Aug. 1979.

DUFFELMEYER, F. A. Alphabet Activities on the Internet. **Reading Teacher**, v.55, n. 7, p. 631-35, Apr. 2002

ESCORIZA NIETO, J. Dificuldades em el processo de composición del discurso escrito. In: Santiuste B. V; Beltrán L. J. A. **Dificuldades de Aprendizaje**. Madrid: Editirial Sínteses, 1998.

DURGUNOGLU, A. Y. ONEY, B. Phonological Awareness in Literacy Acquisition: It's Not Only for Children. **Scientific Studies of Reading**, v. 6, n. 3, p. 245-66, Jul. 2002.

FACHRURRAZY. Dictation as a Device for Testing English as a Foreign Language. Guidelines: **A Periodical for Classroom Language Teachers**, v. 11, n. 2, p. 48-60, Dec. 1989.

FANELLI, J. R. S. **Um Estudo sobre o Autoconceito e a Escrita de Alunos com Deficiências Visuais**. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Miriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOORMAN, B. R.; TORGESEN, J. Critical Elements of Classroom and Small- Group Instruction Promote Reading success in All Children. **Learning Disabilities: Research & Practice**, v. 16, n. 4, p. 203-12, Nov. 2001.

FOULY, K. A.; CZIKO, G. A. Determining The Reliability, Validity, and Scalability of the Graduated Dictation Test. **Language Learning**, v. 35, n. 4, p. 555-66, Dec. 1985.

FRANÇA, M. P.; WOLFF, C. L.; MOOJEN, S; ROTTA, N. T. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. **Arquivos de neuropsiquiatria**, 62(2b) p. 469-472, jun. 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 31ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, J.; N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem. Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRENWOOD, S. C.; BILBOW, M. Word Identification in the Intermediate and Middle Grades: Some Tenets and Practicalities. **Childhood Education**: v. 79, n. 1, p. 26-31. Fall. 2002.

GONZALES, J.E.J.; GONZÁLES, C. J. A.; MONZO A. E. Onset-Rime Units in Visual Word Recognition in Spanish Normal Readers and Children with Reading Disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 15, n. 3, p. 135-41, Sum 2000.

GONZALEZ, J.E.J.; VLLE, I. H. Word Identification and Reading Disorders in the Spanish Language. **Journal of Learning Disabilities**, v. 33, n.1 p. 44-60, Jan-Feb. 2000.

GUERRERO, P. V. T. **Desenvolvimento Cognitivo, Aceitação Social entre Pares e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita**. 2002. 96f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HAGIWARA, A., KUZUMAKI, Y. An Analysis of Errors in listening dictation with Specific Reference to the Cause of Misperception of English Pronunciation. **System** v. 10, n. 1, p. 53-60. 1990., v. 10, n. 1, p. 53-60, 1982.

HARDING , T. Svithjod, Stories, and Songs: Rewriting Earth Science in Creative Ways. **Science Scope**, v. 26, n.1, p. 18-21, sep. 2002.

HAYES, J. R.; FLOWER, L.S. Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L.W. Steinberg, E. R. **Cognitive process in writing** (p. 3- 30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1980.

HIGOUNET, C. **História Concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. 10ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HILLERICH, R. L. An Effort toward Improving the Spelling Pretest. **Journal of Educational Research**, v. 77, n. 5, p. 309-11, May-Jun 1984.

HAMMILL, D. D. et. al. Using Semantics, Grammar, Phonology and Rapid Naming Tasks To Predict Word Identification. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, n. 2, p. 121-36, Mar-Apr 2002.

INSTITUTO PAULO MONTE NEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **III Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: Um diagnóstico para a inclusão social pela educação** (Avaliação de leitura e escrita). São Paulo, 2003. 16p. Disponível em: <http://www.Acaoeducativa.org.br>.

JAEGER, A.; SCHOSSLER, T.; WAINER. R. Estudo Comparativo da aquisição da escrita em crianças e em adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica** , v.11, n.3, Porto Alegre. 1998.

JAFARPUR, A.; YAMINI, M. Does Practice with Dictation Improve Language Skills? **System**, v.21, n.3, p. 359-69, Aug.1993.

JUEL, C.; MIDEN-CUPP, C. One Down and 80.000 To Go: Word Recognition in the Primary Grades. **Reading Teacher**, v. 53, n. 4, p. 332-35, Dec-Jan. 1999-2000.

_____. *Learning To Read Words: Linguistic Units and Instructional Strategies*. **Reading Research Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 458-92, Oct-Dec 2000.

JEAN, G. **A escrita: Memória dos homens**. Objetiva , 2002.

JOSEPH, L. M. Word Boxes Help Children with Learning Disabilities Identify and Spell Words. **Reading Teacher**, v. 52, n. 4, p. 348-56, Dec- Jan 1998-1999.

JOSEPH, L. M.; MCCACHRAN, M. Comparison of a Work Study Phonics Technique Between Students with Moderate to Mild Mental Retardation and Struggling Readers without Disabilities. **Education and Training in developmental Disabilities**, v. 38, n. 2, p. 192-99, Jun. 2003.

KIANY, G. R.; SHIRAMIRY, E. The Effect of Frequent Dictation on the listening Comprehension Ability of Elementary. **Canada Journal**, v. 20 n.1, p. 57-63. 2002.

KIDD, R. Teaching ESL Grammar through Dictation. **TESL Canada Journal**, v. 10, n. 1, p. 49-61. Fall 1992.

KINGESKI, M. F. **Avaliação do reconhecimento de palavras em crianças**. 99 f. Dissertação (Mestrado) Universidade São Francisco, Bragança Paulista- SP, 2002.

KLEIMAN, A. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

KNIGHT, M. In Praise of dictation. **Zielsprache English**, v. 3, p. 10-14. 1978.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação da escrita. In: Candau, V.C. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LA TAILLE, Y de. O erro na perspectiva Piagetiana. In: AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1997.

LAWRENCE, P. M.; LEVINSON, B. F. Dictation: Alive and Well. **English Journal**, v.76, n. 6, p. 49-50, Oct. 1987.

LEBZELTER, S.; NOWACEK, E. J. Reading Strategies for Secondary Students with Mild Disabilities. **Intervention in School and Clinic**, v. 34, n. 4, p. 212-19, Mar 1999.

LEE, C. H. A Locus of the Word-length Effect on Word Recognition. **Reading Psychology**, v. 20, n. 2, p. 129-50, Apr- Jun. 1999.

LEE, C. H; COCHRAN, M. F. Controlling Two Confounding Variables in Word Length: “Vanished Word –Length Effect”. **Reading Psychology**, v. 21, n. 1, p. 57-66, Jan-Mar. 2000.

LEMBKE, E. ; DENO, S. L. ; HALL, K. Identifying an Indicator of Growth in Early Writing Proficiency for Elementary school Students. **Assessment for Effective Intervention**, v. 28, n. 3, p. 23-35, Spr-Sum. 2003.

LEMLE, M. **Guia Teórico do alfabetizador**. São Paulo:Ática, 1987.

LINDFIELD, K. C.; WINGFIELD, A.; GOODGLASS, H. The Contribution of Prosody to Spoken Word Recognition. **Applied Psycholinguistics**, v. 20, n. 3, p. 395-405, Sep. 1999.

LOPES, M.R.; GONZALEZ, J. E. J. IQ vs. Phonological Recoding Skill in Explaining Differences Between Poor Readers and Normal Readers in Word Recognition: Evidence from a Naming Task. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 12, n. 1-2, p. 129-42 mar. 2000.

LOVETT, MAUREEN W.; STEINBACH, K. A.; FRIJTERS, J. C. Remediating the Core Deficits of Developmental Reading Disability: A Double- Deficit Perspective. **Journal of Learning Disabilities**, v. 33, n. 4, p. 334-58, Jul-Aug. 2000.

MAKI, H. et. al. Predicting Writing Skill development with Word Recognition and Preschool Readiness Skills. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 14, n. 7-8, p. 643-72 Dec. 2001.

MANFRED, S. M. **Política: Educação Popular**. São Paulo: Editora Símbolo, 1978.

MCBRIDE-CHANG, C.; KAIL, R. V. Cross-Cultural Similarities in the Predictors of Reading Acquisition. **Child Development**, v. 73, n. 5, p. 1392-1407, Sep-Oct. 2002.

MCCOY, L. J.; HAMMETT, V. Predictable Books in a Middle School Class Writing Program. **Reading Horizons**, v. 32, n. 3, p. 230-34, feb. 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Relatório. 2001.

_____, **Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental. Proposta Curricular – I Segmento**. Coordenação e texto final Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC. 2001.

MERRY, R.; PEUTRILL, I. Improving Word Recognition for Children with Reading Difficulties. **British Journal of Special Education**. v. 21, n. 3, p. 121-23, set. 1994.

MORAIS, A. G.; **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem: Uma Abordagem Psicopedagógica**. 7ª ed. São Paulo: EDICON, 1997.

MORRIS, L.; TREMBLAY, M. The Impact of Attending to Unstressed Words on the Acquisition of Written Grammatical Morphology by French- Speaking ESL Students. **Canadian Modern Language Review**, v. 58, n. 3, p. 364-85, Mar. 2002.

MORRIS, S. Dictation: A Technique in need of Reappraisal. **ELT journal**. V. 37, n. 2, p.121-26. Apr. 1983.

MYINT, M. K. Dictatory: A New Method of Giving Dictation. **Fórum**, v. 36, n. 1, Jan-Mar. 1998.

NUNES, T. Leitura e escrita: Processos em desenvolvimento. In: Alencar, E. **Novas Contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

OKTAY, A.; AKTAN, E. A Cross-Linguistic Comparison of Phonological Awareness and Word Recognition in Turkish and English. **International Journal of Early Years Education**, v. 10, n. 1, p. 37-48. Mar. 2002.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, Cultura e Modalidade de Pensamento In: Kleiman, A. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

OTTEN, N.; STELMACH, M. Changing the Story That We All Know (Creative Reading / Creative Writing). **English journal**, v. 77, n. 6, p. 67-68, oct. 1998.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987

PFEIFFER, S.; DAVIS, R.; KELLOGG, E.; HERN, C.; MCLAUGHLIN, T. F.; CURRY, G. The Effect of Davis Learning Strategies on First Word Recognition and Subsequent special education Referrals. **Reading Improvement**, v. 38, n. 2, p. 74-84, Sum. 2001.

PRESSLEY, M. Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. **Reading Online**, v.5, n. 2, Sep. 2001.

PINHEIRO, A. M. V.; NEVES, R. R. Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita em Voz Alta e Ditado. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, Porto Alegre, 2001.

POMERANTZ, N. Ideas in Practice. Dictation as a Means of Learning Writing Skills. **Journal of developmental & Remedial Education**; v. 4, n.1, p. 25, Fall 1980.

PUFFPAFF, L. A.; BLISCHAK, D. M. LLOYD, L. L. Effects of Modified Orthography on the Identification of Printed Words. **American Journal on Mental Retardation**, v. 105, n. 1, p. 14-24, Jan. 2000.

RASTLE, K. et. al. Morphological and Semantic Effects in Visual Word Recognition: A Time – Course Study. **Language and Cognitive Processes**, v. 15, n. 4-5, p. 507-37, Aug-Oct. 2000.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto In: Kleiman, A. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução In: Ribeiro, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

REY, A. et. al. A Phoneme Effect in Visual Word Recognition. **Cognition**, v. 68, n. 3, p. B71-B80, sep. 1998.

ROBERTS, B. Spelling and the Growth of Concept of Word as First Grades Write. **Reading Psychology**, v. 17, n. 3, p. 229-52, jul-set. 1996.

ROBERTS, T. A. Effects of Alphabet-Letter Instruction on Young Children's Word Recognition. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 41-51, Mar. 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 25ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001

RUPLEY, W. H.; et. al. Effects of structural Features on Word Recognition Development of Hispanic and Non- Hispanic Second Grades. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 13, n. 3-4, p. 337-47 Dec. 2000.

SABATINI, J. P. Efficiency in Word Reading of Adults: Ability Group Comparisons. **Scientific Studies of Reading**, v. 6, n. 3, p. 267-98, jul. 2002.

SAMPSON, G. **Sistemas de Escrita. Tipologia, história e psicologia**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1996.

SCARDAMÁLIA, M.; BEREITER, C. **The Psychology of Written Composition**. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1987.

SCARROZZO, M. L. Let's Dictate Spelling Success. **Academic Therapy**, v. 18, n. 2, p. 213-15, Nov 1982.

SCHIAVONI, A. **Dificuldades de Aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores**. 2004. 60f. Dissertação (mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SWANSON, H. L.; HOWELL, M. Working Memory, and Speech Rate as Predictors of Children's Reading Performance at Different Ages. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 4, p. 720-34, Dec. 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMPARO. Centro Municipal de Educação Supletiva. **Relatório**. Amparo, 2002. Relatório. Mimeografado.

SHEELY, K. The Effective Use of Symbols in Teaching Word Recognition to Children with Severe Learning Difficulties: a Comparison of Word Alone, Integrated Picture Cueing and Handle Technique. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 49, n. 1, p. 47-59, mar. 2002.

SILVA, F.; COELHO, J. C.; ORTIZ, K. Z. Correlação entre processamento auditivo central e a produção gráfica em escolares da 3ª série do 1º grau. **Pró-fono**; v. 11, n. 1, p. 42-6, mar. 1999.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. A Influencia de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

SINGLENTON, C.; SIMMONS, F. Evaluation of "Word shard" in the classroom. **British Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 3, p. 317-30, jun. 2001.

SISTO, F.F. Dificuldade de Aprendizagem em Escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE) In: Sisto, F.F. Boruchovitch, E., Fini, L. D. T. Brenelli, R. P. e Martinelli, S. C. (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

STANSFIELD, C. W. A History of the dictation in Foreign Language **Teaching and Testing**. V.69, n.2, p.121-28, Sum. 1985.

STEPHEN, P. Language Code Acquisition Through Written Oral Dictation: A New Tool. **Canadian Modern Language Review**, v40, n2, p 264-73. Jan.1984.

TAFT, M. Processing of Orthographic Structure by Adults of Different Reading Ability. **Language and Speech**. V. 44, n. 3, p. 351-76, Sep. 2001.

TEBEROSKY, A. La Escritura de Textos Narrativos. **Infância e Aprendizaje**, n. 46, p. 17-35, mayo, 1989. CD. Rom.

TEBEROSKY, A. Reescribiendo Textos: Producción de adultas poco escolarizadas. **Infância e Aprendizaje**, n. 58, p. 107-124, 1992. CD. Rom.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**, São Paulo: Cortez, 1995.

TIOSSO, L. H.; **Dificuldades na aprendizagem da Leitura e da Escrita**. 1984. 357 p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

TOSCHI, E. **Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita**. 1989. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

WANZEK, J.; HAAGER, D. Teaching Word Recognition with Bleding and Analogizing: Two Strategies are Better Than One. **Teaching Exceptional Children**, v. 36, n. 1,p. 32-38, Sep-Out. 2003.

WENTWORTH, M. Writing in the Literature Class. **Journal of Teaching Writing**, v. 6, n. 2, p. 155-62, Spr. 1987.

WILLSON, V. L.; RUPLEY, W. H.; RODRIGUEZ, M.; MERGEN, S. The Relationships among Orthographic Components of Word identification and Spelling for Grades 1-6. **Reading Research and Instruction**, v. 39, n. 1, p. 89-102, Fall 1999.

WOLFF, U.; LUNDBERG, I. Technique for Group Screening of Dyslexia among Adults. **Annals of Dyslexia**, v. 53, p. 324-39, 2003.

YOUNG, D. J. The Relationship Between A Communicative Competence Oriented Dictation and ACTFL's Oral. **Proficiency Interview**. V.70, n. 3, p. 643-49, Set. 1987.

YUCESAN, D. A.; ONEY, B. Across-linguistic Comparison of Phonological Awareness and Word Recognition. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 11, n. 4, p.281-99, Aug. 1999.

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

ZUCOLOTO, K. A. **A Compreensão da Leitura em Crianças com Dificuldade de Aprendizagem na Escrita**. 2001. 95f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ANEXOS

ANEXO I

Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), Sisto 2001.

Texto Ditado: Uma tarde no campo.

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

ANEXO II

Instrumento de Reconhecimento de Palavras Reconhecimento de Palavras

<u>NOME</u>		<u>IDADE</u>	<u>SÉRIE</u>
1. abreta ()	berta ()	aberta ()	abelta ()
2. acharam ()	aharam ()	acharan ()	axaram ()
3. acrescentando ()	acrecentando ()	agrescentando ()	acrescentando ()
4. hadivinhe ()	adivihe ()	adivinhe ()	advinhe ()
5. agresivo ()	hagressivo ()	agrecivo ()	agressivo ()
6. ananhã ()	amanhã ()	amahã ()	amamhã ()
7. amdiente ()	ambiente ()	anbiente ()	ambienti ()
8. atrasado ()	atlasado ()	aplasado ()	atrasado ()
9. beija-flor ()	beija-for ()	beja-flor ()	beijaflor ()
10.caminho ()	camio ()	camilho ()	camiho ()
11.cantandu ()	cantando ()	catando ()	camtando ()
12.cartases ()	cartazes ()	cartasez ()	cartaces ()
13.casa ()	caza ()	cassa ()	kasa ()
14.chão ()	jão ()	chão ()	xão ()
15.cizenda ()	cinsenta ()	cinzenta ()	sinzenta ()
16.clarera ()	glareira ()	clareira ()	crareira ()
17.coleitados ()	colheitados ()	coletados ()	colhetados ()
18.cujos ()	cugos ()	cuijos ()	cujoz ()
19.descansar ()	descanssar ()	descançar ()	descancar ()
20.decubra ()	desçubra ()	descubla ()	descubra ()
21.destenatário ()	destinatário ()	detinatário ()	destinatárrio ()
22.dis ()	diz ()	biz ()	diss ()
23.emfim ()	enfin ()	henfim ()	enfim ()
24.enquanto ()	equanto ()	emquanto ()	enquantu ()
25.emtrar ()	entar ()	entrar ()	entrare ()
26.eziste ()	existe ()	existi ()	esiste ()
27.exposição ()	esposição ()	exposissão ()	exposição ()
28.feijão ()	feigão ()	fejão ()	feichão ()

29.fase ()	faze ()	fasi ()	face ()
30.finalmente ()	finamente ()	finalmente ()	finalmente ()
31.foran ()	forão ()	foram ()	voram ()
32.vorma ()	forma ()	forna ()	froma ()
33.gostão ()	gostan ()	costam ()	gostam ()
34.gaça ()	graça ()	grassa ()	graca ()
35.imaginação ()	imaginassão ()	imaginação ()	imajinação ()
36.informação ()	informassão ()	informação ()	informazão ()
37.guntaram ()	juntarão ()	juntaran ()	juntaram ()
38.lápis ()	láps ()	lápiz ()	lópez ()
39.Lúcia ()	Lúcia ()	Lúzia ()	Lússia ()
40.manucrita ()	manusclitas ()	manusgritas ()	manuscritas ()
41.macote ()	acote ()	mascoti ()	mascote ()
42.medoso ()	merdroso ()	medroso ()	medrozo ()
43.neio ()	meo ()	meiu ()	meio ()
44.mingau ()	mimgau ()	mingao ()	mingual ()
45.onti ()	ontem ()	onte ()	hontem ()
46.ouvidos ()	ovidos ()	ouvidus ()	ovidus ()
47.pegálo ()	pigá-lo ()	pegá-lu ()	pegá-lo ()
48.peches ()	peixes ()	pexes ()	peiches ()
49.personagens ()	peroagens ()	perçonagens ()	perssonagens ()
50.péis ()	péz ()	pés ()	pé ()
51.pingando ()	pingano ()	pigado ()	pingandu ()
52.planta ()	panta ()	plamta ()	pranta ()
53.populações ()	populassões ()	popuações ()	populsões ()
54.preferido ()	preferidu ()	pleferido ()	peferido ()
55.preça ()	plessa ()	pressa ()	presa ()
56.professoura ()	professora ()	porfessora ()	porfesora ()
57.pogramas ()	progamas ()	programas ()	programaz ()
58.pronunciadas ()	pronuncidas ()	pronunssiadas ()	pronuciadas ()
59.provrou ()	provou ()	povou ()	povu ()
60.cuando ()	quandu ()	quando ()	crando ()
61.quiser ()	qiser ()	quizer ()	cizer ()
62.reseita ()	rezeita ()	resseita ()	receita ()

63.riflita ()	reflita ()	refita ()	refrita ()
64.representar ()	repressentar ()	repestar ()	reprezentar ()
65.segur ()	sequir ()	ceguir ()	seguir ()
66.serviço ()	servisso ()	serviso ()	cerviço ()
67.signifiqem ()	signifiquem ()	siguinifiquem ()	signifiquem ()
68.çomente ()	somente ()	ssomente ()	comente ()
69.substuindo ()	substituindo ()	subistituindo ()	substuimdo ()
70.tinha ()	tiha ()	tia ()	tilha ()
71.título ()	título ()	títolu ()	títulu ()
72.trasem ()	trazem ()	tazem ()	tracem ()
73.ventu ()	vento ()	veinto ()	fento ()
74.vezes ()	veses ()	vezez ()	veces ()
75.vridro ()	vidro ()	vrido ()	vido ()
76.vôo ()	vô ()	vôu ()	vôou ()

ANEXO III

Lenda para Leitura (apresentada aos participantes antes da Reescrita)

O SACI

Ricardo de Azevedo. O Saci, Armazém do Folclore, 2001.

Gente da cidade grande, acostumada com luz elétrica, entregador de pizza, televisão, poluição, telefone celular, trânsito e computador, não entende nada de saci e só vai ver o saci no dia de São Nunca.

Acontece que o saci é filho do mistério, filho do vento que assobia, filho das sombras que formam figuras no escuro da floresta, filho do medo de assombração. O saci é uma dessas coisas que ninguém explica.

Por exemplo. É muito fácil explicar uma casa. Ela tem tijolos, portas, paredes, janelas e serve para morar. É muito fácil também explicar um cachorro. É um animal mamífero, pertence à espécie canina, abana o rabo, às vezes morde, faz xixi no poste, é amigo das pulgas e serve para latir e tomar conta de casas e apartamentos.

Agora, tente explicar o gosto. Por que tem tanta gente que gosta de uma coisa e gente que gosta justo do contrário?

Experimente explicar a beleza ou explicar um sentimento ou coincidências que acontecem ou o gosto ou os sonhos, os casos ou pressentimento. Você já teve um pressentimento? Já sentiu que uma coisa ia acontecer e, no fim, ela aconteceu mesmo? Pois bem, agora tente explicar!

Às vezes a gente está calmamente em casa com uma coisa na mão. Ao telefone toca. A gente atende. Bate um papo. Quando desliga, cadê a coisa que a gente estava segurando? Sumiu! A gente não consegue acreditar. A coisa estava aqui agorinha mesmo! A gente procura em todo canto, xinga, reclama, arranca os cabelos, vira de cabeça pra baixo e nada. De repente, olha pro lado... não é possível! A coisa estava ali o tempo todo bem na cara da gente!

Numa casa de caboclo, quando isso acontece, as pessoas dizem que foi obra do saci. Dizem que o saci tem mania de esconder as coisas e depois fica escondida, dando risada enquanto a gente faz papel de bobo.

O saci é um ser misterioso habitante do mato. Sua aparência é a de um negrinho pequeno e risonho, de uma perna só, com um capuz vermelho enterrado na cabeça, sem pelos no corpo, nem órgãos para fazer xixi e cocô. Costuma ter três dedos nas mãos, que são furadas, e, quando quer solta um assobio misterioso e fica invisível. Além disso, vive com o joelho machucado e sabe comandar os mosquitos, pernilongos e pulgas que vivem atazanando a vida da gente. Tem outra coisa: o malandrinho aprecia fumar cachimbo e consegue soltar fumaça pelos olhos!

Quando está de bom humor, pode ajudar as pessoas a encontrar objetos perdidos. Em compensação, adora pregar as piores peças nos outros: faz os viajantes errarem o caminho, esconde dinheiro e coisas de estimação, faz vasos, pratos e copos caírem sem motivo e quebrarem, gosta de judiar dos bichos e é especialista em fazer comida gostosa dar dor de barriga. De vez em quando, o saci sai girando em volta de si mesmo, feito um pião maluco, e gira tanto, tanto, tanto que até levanta as folhas secas e a poeira do chão. Aliás, muitos afirmam que é só por isso que existem os rodaminhos.

O saci tem vários nomes, dependendo da região onde aparece: pode ser saci-cererê, saci-sarerê, saci-siriri, saci-tapererê ou saci-trique. Às vezes é chamado Matitaperê, Matintapereira ou Sem-fim, que na verdade, são nomes de pássaros. È que em certos lugares, dizem, o danado, quando perseguido, dá risada, vira passarinho e desaparece deixando todo mundo de queixo caído.

O saci pode ser perigoso. Às vezes chama as criancinhas, canta, dança, inventa lindas histórias e acaba fazendo as infelizes se perderem na floresta. Pode também fazer um caçador entrar no mato e nunca mais voltar.

Para dominar um saci só tem um jeito: primeiro, pegar uma peneira. Segundo, esperar um rodamoinho dos fortes. Terceiro, atirar a peneira bem em cima do pé-de-vento. Quarto, agarrar o saci que aparecer preso na peneira. Quinto, arrancar o seu capuz e, sexto prender o espertinho dentro de uma garrafa. Sem aquele gorro vermelho o saci fica apavorado, ameaça, geme, choraminga, fala palavrão, implora e acaba fazendo tudo que a gente quer.

Pode até parecer bom morar na cidade, mas como seria gostoso, um dia, assim, de repente, encontrar um saci de verdade fazendo bagunça, fumando cachimbo, soltando fumaça pelos olhos, virando passarinho e sumindo no espaço!

ANEXO IV

Correção da atividade de Ditado (Instrumento Adape) e classificação dos erros.

Erros provocados pelo apoio na linguagem oral, devido às relações existentes entre letras e sons

Erros devidos ao Emprego de consoantes e dígrafos

exparatrapo	esparadrapo	Cascio	Cássio
nescessário (2)	necessário	paçar (2)	passar
serto (21)	certo	Marso (2)	Marcio
Marsio	Márcio	visita	visitar
difisil	difícil	nesessario	necessário
anivercario	aniversário	ceus (4)	seus
cacio (6)	Cássio	aniverssário(11)	aniversário
pessando (5)	pensando	pençando (6)	pensando
anivessario	aniversário	necesario (5)	necessário
pasar (10)	passar	pasa	passar
pasas	passar	Casio(15)	Cássio
neçesario	necessário	aniverçaro (7)	aniversário
engrassadas(3)	engraçadas	crianssa (4)	criança
engrasadas(8)	engraçadas	engasadas	engraçadas
criansas (9)	crianças	nessessario(2)	necessário
nessesario(3)	necessário	nesseçario (2)	necessário
neçesario	necessário	nesesário (5)	necessário
nessecario	necessário	nescesário	necessário
atraz (5)	atrás	coando	quando
condo(4)	quando	comdo	quando
cando(3)	quando	cado	quando
cuando	quando	buriquo	burrico
quorendo	correndo	merquero	mercúrio
mercurio	mercúrio	quiansas	crianças
qriansa	crianças	quontaram	contaram
xacara (3)	chácara	maxucou (7)	machucou
caxorro	cachorro	caxoro	cachorro
axou (2)	achou	fiseram (7)	fizeram
visinho (3)	vizinho	vizar (18)	visitar
Jozé (2)	José	jente (13)	gente
gelho	joelho	Valte (5)	Valter
goelo	joelho	gunbo (2)	Jumbo
buriquo	burrico	buricu	burrico
burico (10)	birrico	corendo (4)	correndo
cachoro (4)	cachorro	cacharo	cachorro
chácarra	chácara	verão	verão
vortar	voltar	animar (2)	animal
juelio (3)	juelho	joelil	joelho
veleos	velhos	vaute (2)	Valter

passa (4)	passar	volta	voltar
criança (3)	crianças	valte (2)	Valter
todo	todos	seu (6)	seus
meu (6)	meus	companheiro(6)	companheiros
outro (2)	outros	engraçada (3)	engraçadas
do (5)	dos	amigo (2)	amigos
muita (3)	muitas	brincadeira (7)	brincadeiras
velho (5)	velhos	animal	animais
vizinho	vizinho	metico	médico
a jou	achou	jegam	chegam
cajorro	cachorro	chogando	jogando
chumbo (2)	Jumbo	fisinho	vizinho
vizero	fizeram	voi	foi
felios	velhos	vouta	voltar
sopé	sobre	prica	brincar
pricar	brincar	princar(3)	brincar
pricaderas (2)	brincadeiras	alecre (2)	alegre
jocando	jogando	jocado	jogando
costam (2)	gostam	checou	chegou
enraçadas	engraçadas	vauder	Valter
vaude	Valter	Vanta	Vanda
quedi	quente	tarti	tarde
tarte	tarde	Darde	Tarde
dodos	todos	quanto	quando
perdo	perto	corento	correndo
pensanto	pensando	vodade	vontade
visida	visista	esparatrapo	esparadrapo
esparatrapo	esparadrapo	esparatrapa	esparadrapo
volda	voltar	guende, guente	quente
há	a	hiam	iam

Erros no emprego de vogais:

mal (12)	mau	achol	achou
colocol (2)	colocou	ficol	ficou
chegol	chegou	cail	caiu
mels	meus	ficom	ficou
machucom	machucou	vontar	voutar
necessaril (2)	necessário	Maril	Mario
cassil (2)	Cássio	marsil	Marcio
marcil	Márcio	mercuril	mercúrio
tardi	tarde	vontadi	vontade
voutadi	vontade	voltadi	vontade
eli	ele	igrasada	engraçada
ingracada	engraçada	ingraçada	engraçada
alegri (2)	alegre	u joelho (2)	o joelho
Mariu (2)	Mario	Caciu	Cássio
casiu	Cassio	Marcui	Marcio

medicu	médico	buricu	burrico
mercuriu	mercúrio	velhus	velhos
juelho	joelho	divertidu	divertido
difisio (2)	difícil	dificio (16)	difícil
difiso	difícil	voutar (14)	voltar
Vauter	Valter	chacra (2)	chácara
chego (2)	chegou	machuco	machucou
coloco	colocou	acho	achou
niversario	aniversário	companheros (4)	companheiros
otro (3)	outro	otros (4)	outros
fico (4)	ficou	mais (10)	mas
atrais	atrás	geinte	gente
caio (7)	caiu	meos (2)	meus
maxocou	machucou	moxocol	machucou
borrico	burrico	borico	burrico
cachurro	cachorro	sae	sai
Marseo	Marcio	deficio (2)	difícil
quinte	quente	aneversario	aniversário
fiziram	fizeram	devertido	divertido
eim	em	seuos	seus
queinte (2)	quente		

Erros no emprego das representações do som nasal:

anparo	Amparo	emgraçadas (3)	engraçadas
emgrasadas	engraçadas	jogamdo	jogando
bastemte	bastante	chegan	chegam
junbo (6)	jumbo	jonbo	Jumbo
conpo	campo	canpo (3)	campo
conpanheiros (2)	companheiros	comtaram	contaram
brimcar	brincar	voltade	vontade
un (2)	um	en (3)	em
gostal	gostam	bastate (3)	bastante
bricadeiras (4)	brincadeiras	bricar (13)	brincar
brica	brincar	coredu	correndo
corredo (4)	correndo	coredo (5)	correndo
jogado (2)	jogando	criasa	criança
criaça	criança	pesado	pensando
pensado (4)	pensando	pençado	pensando
pesando (2)	pensando	pesando	pensando
cotaram	contaram	que	quem
te	tem	capo	campo
e	em	bebera	beberam
fizera	fizeram	Jubo (5)	Jumbo
ia (2)	iam	co	com
gosta	gostam	em, en	e
adou	Adão	Adaum	Adão
verau	verão	contaro (7)	contaram

comero (8)	comeram
bebero (8)	beberam
bebeiro	beberam
fiseiro	fizeram
beberão (7)	beberam
fiserão	fizeram
gostão (12)	gostam
chegoão	chegam
beberãos	beberam
comeron	comeram
nau	não

comeiro (2)	comeram
bebêro	beberam
fizero (4)	fizeram
comerão (7)	comeram
fizerão (3)	fizeram
ião (16)	iam
chegão(9)	chegam
contarão (4)	contaram
veram (5)	verão
inhão (2)	iam
mão	mau

Segmentação indevida das palavras

lhecontaram	lhe contaram
lecontaram	
lecontaro (2)	
lhecontaro (2)	
lhecotaro	
leontaro	
micontaro	
mecontaro	
mecotaro	
mecontaram	
lecontarão	
lecoutaram	
lecontrario	
necontaro	
candolhe	
quadole	quando lhe
ocachoro	o ccachorro
foidificio (7)	foi difícil
foidifio	
foidifícil	
defiçovotar	foi difícil voltar
tardenocampo (2)	tarde no campo
nocampo	no campo
sobrea	sobre a
etavaceto	estava certo
afestinha (3)	a festinha
afetinha	
afestinha	
nachacara (3)	na chácara
nachacrara	
nahacara	
donavanda (3)	dona Vanda
vovenda	
donavanta	

lecom taro	lhe contaram
afesti nhá	a festinha
a niversário	aniversário
a legre	alegre
a migos (3)	amigos
a migo	amigos
a xol	achou
a chou (5)	
a chor	
a chouo	
em graçadas (4)	engraçadas
em grasadas (3)	
em grassadas	
em graçadas	
em crassada	
a tradagente	atrás da gente
pem sando	pensando
com mero	comeram
a dão (2)	Adão
a dâou	
a tras (5)	atrás
a trazes	
a tres	
a nimais (3)	animais
de vertido (2)	divertido
de fizio	difícil
de ficio	
os tro	os outros
onesseçario	necessário

donavado	
oniversaio (2)	o aniversário
oaniversario (2)	
onaverçaro	
emachuco	e machucou
tocomero	todos comeram
odia (4)	o dia
omedico (3)	o médico
achonecesaio	achou necessário
pasanercurio	passar mercúrio
eadom	e Adão
conoburico	com o burrico
comburrico	
oburico (2)	
dovisinho	do vizinho
dovizino	
dovizio	
doviziho	
esaicoredo	e sai correndo
saicorrendo	
essai (3)	e sai
lesai	
esai (3)	
dagede	da gente
diquente	dia quente
udiaquete	um dia quente
deverão	de verão
deveram (2)	
deverro	
tenhovontade (2)	tenho vontade
umatade	uma tarde
ascriança (3)	as crianças
ascrinaça	
dosotro	os outros
ouanimar	os animais
dojubo	do Jumbo
nouxegram	não chegam
naocheга	
emau	é mau
seucopanheiros	sues companheiros
ecolocou	e colocou
iabrica	iam brincar
chepeto	chegar perto
poestavadevitido	pois estava divertido

Erros devido a aspectos visuais ou gráficos

Acréscimo ou Omissão de letras:

batante	bastante	batente	bastante
etava	estava	jete	gente
gotam	gostam	poi	pois
fetinha	festinha	anivesário (2)	aniversário
divetido (2)	divertido	macio (3)	Marcio
tade	tarde	esparadapo (2)	esparadrapo
sobe	sobre	sobi	sobre
bincadeira	brincadeira	outos (2)	outros
alege (2)	alegre	bincar	brincar
bicar	brincar	engassadas	engaçadas
crinsa	criança	Vlter	Valter
di	dia	vero	verão
Ampro	Amparo	chgou	chegou
pos (2)	pois	aniversaro	aniversário
Maro (3)	Mario	mercuro (3)	mercúrio
Casso	Cássio	animas (2)	animais
mutas	muitas	Marco	Marcio
marci (2)	Marcio	cai (2)	caiu
compaeiro	companheiro	conpaeros	companheiros
vizio(3)	vizinho	teo	tenho
joeho (2)	joelho	vehos, veho	velhos
le (5)	lhe	joelo	joelho
teno	tenho	festina	festinha
companeiros	companheiros	companeiro	companheiros
visiho	viziho	bricaderas (2)	brincadeiras
bricadera (2)	brincadeiras	bicadeiras	brincadeiras
cadeira	brincadeirs	companhe	companheiro
compaeiro	companheiro	companero	companheiro
copanhero	companheiro	machou	machucou
anivesaro	aniversario	comer	comeram
mecuro (2)	mercúrio	divetido	divertido
divertino	divertido	ou (2)	o
alere	alegre	votar	voltar
ua	uma	pesno, pendo	pensando
vode	vontade	jogano	jogando
colou, colo	colocou	baste (2)	bastante
beram	beberam	espadrapo	esparadrapo
chara	chácara	do	dona
jondo	jogando	maçou	maxucou
nessário	necessário	vinho	venho
Adaão (2)	Adão	passara	pasar
atraz	atrás	esparadrapio	esparadrapo
joeilho	joelho	sobre (2)	sobre
Eera	Era	saio, saiu	sai
muistas	muitas	astras	atrás
bolas	bola	soutros	outros

estavam (3)	estava	eram	era
pertom	perto	chácarara	chácara
tondos	todos	tarnde	tarde
Valnter	Valter	divertindo	divertido
vizintar	visitar	machuncou,	machucou
chacrara	chácara	próis	pois
esparadrapro	esparadrapo	sair	sai
Vralter	Valter	cariu	caiu
Carsio, Carso	Cássio	carchorro	cachorro
cálcio	Cássio	maxulcou	machucou
merculrio	mercúrio		

Inversão de letras:

nu	um	mua	uma
aleger (2)	alegre	artas	atrás
saber	sobre	birca	brinca
anivresareo	aniversário	pretro (2)	preto
petor	perto	Vautre	Valter
voutra	voltar	campanherios	companheiros
balo	bola	Eel	Ele
soje	José		

Letras com formato semelhante

guando	quando	tande	tarde
cento	certo	çasa	casa
engraçadas	engraçadas	Marçio	Marcio
venhos	velhos	festilha (2)	festinha
vizilho	vizinho	telho	tenho
lhacara	chácara	lhegam	chegam
vantade (2)	vontade	muito, nuitas	muitas
sabre	sobre	compo	campo
achau	achou	ficau	ficou
valtar	voltar	sobro	sobre
animais (2)	animais	neus, neu (2)	meus
doma	dona	necessario	necessário
nedico	médico	nerqurio	mercúrio
vortade	vontade		

Escritas particulares

palavra ditada	variação com erro
Adão	Adre, Adanão
amigos	miricos
Amparo	Antaro
animais	alimais
aniversário	aniserrio, amirvisario, anervesario, anivevasario, anervesiro
bastante	bastanta, patae, bartate, bantante, bartante, bastente, basten
beberam	bebêre, beberar, beiro

brincar	brincar
cachorro	crajuuro
chacara	chacala
chegou	hecou, chegar
comeram	comeiros, cameiro
companheiros	comparelhus, copairero, compaerros, conpanro
contaram	contarem
crianças	criarsas, hiasas
difícil	dificeso, dirfisiu
divertido	drivedido, divertado
esparadrapo	esparadrapil esparadadro, esparapro esparraupadapio, espaladapro, esparadraro, esparadacor, esparadrato, esparadralo, espaladrapo, isparadato, erparadaplo.
festinha	feliha, festanha
fizeram	fesiro, fisseiro, fizam
gostam	guoda, gasta, gosto
iam	não, ion, imão, irm, imha,inão, inha, iaão, iãm
joelho	juero, joelhe
jogando	jucado, gorado, fognendo, gondo
josé	jojé
Jumbo	gombo
lhe	ele, me (2), Che
machucou	machocor, axucom
Marcio	Masso
Mário	Malhio
mercurio	mecoiro, merdurio, mercuraia , merculho
meu	mês
muitas	moidas
outros	ostros, Oto, ou
pensando	psandu, persando
quente	gede, carte
sai	es, is
sobre	sogre, sube
tenho	teu
Vanda	Vrana
velhos	veros, velilhos, velho
verão	vião
voltar	vontar, voda
seus	se

ANEXO V

Correção do Reconhecimento de Palavras

Palavras com erros oferecidos no instrumento de Reconhecimento de Palavras que foram assinaladas como escrita correta e frequência que foram escolhidas

Erros provocados pelo apoio na linguagem oral, devido às relações existentes entre letras e sons

Erros devidos ao Emprego de consoantes e dígrafos

kasa	casa	quando	quando
destinatárrrio (3)	destinatário	axaram (7)	acharam
xão (2)	chão	peiches	peixes
cugos (2)	cujos	imajinação (4)	imaginação
guntaram (2)	juntaram	siginifiquem (8)	signifiquem
atrazado (36)	atrasado	cartases (9)	cartazes
cinsenta (14)	cinzenta	eziste (18)	existe
esiste (9)	existe	faze (26)	fase
medrozo (15)	medroso	quizer (23)	quiser
reprezentar (14)	representar	tragem (6)	trazem
veses (8)	vezes	acressentando (17)	acrescentando
acrecentando(13)	acrescentando	agresivo (16)	agressivo
agrecivo (10)	agressivo	cartasez (9)	cartazes
sinzenta (5)	cinzenta	cujoz (2)	cujos
descanssar (7)	descansar	descançar (27)	descansar
dis (20)	diz	diss (4)	diz
grassa (10)	graça	imaginassão (9)	imaginação
imaginasão (9)	imaginação	informassão (8)	informação
lápiz (5)	lápiz	Luçia (6)	Lúcia
Lússia (8)	Lúcia	perçonagens (11)	personagens
perssonagens (14)	personagens	péz (8)	pés
populassões (12)	populações	preça (14)	pressa
presa (8)	pressa	programaz,	programas
pronunssiadas (13)	pronunciadas	reseita (11)	receita
resseita (7)	receita	ceguir (11)	seguir
servisso (8)	serviço	serviso (4)	serviço
cerviço (9)	serviço	ssomente	somente
çomente (2)	somente	vezes (6)	vezes
colhetados (2)	coletados	finalmente (4)	finalmente
crareira (5)	clareira	pranta (5)	planta
refrita (15)	reflita	henfim	enfim
hontem (18)	ontem	hadivinhe(11)	adivinhe
agrescentando (4)	acrescentando	cassa (2)	caça

glareira (3)	clareira	face (3)	fase
voram	foram	costam	gostam
manusgritas (4)	manuscrita	rezeita	receita
repressentar (7)	representar	veces	vezes
atlasado (2)	atrasado	descubla (6)	descubra
manusclitas (15)	manuscritas	pleferido (5)	preferido
plessa (4)	pressa	colheitados (4)	coletados
siguinifiquem (20)	signifiquem	descancar	descansar
comente	somente	sequir (10)	seguir

Erros no emprego de vogais:

mingal	mingau	ambienti (6)	ambiente
existi (2)	existe	fasi (5)	fase
mascoti (12)	mascote	riflita (3)	reflita
enquantu (7)	enquanto	meiu	meio
ouvidus (2)	ouvidos	ovidus	ouvidos
pegá-lu (2)	pegá- los	pingandu (3)	pingando
preferidu (6)	preferido	quandu (3)	quando
títulu (2)	título	ventu (4)	vento
advinhe (4)	adivinhe	beja-flor (4)	beija flor
clarera (3)	clareira	fejão (7)	feijão
láps	lápis	coleitados (4)	coletados
péis (5)	pés	cuijos (8)	cujos
subistituindo (19)	substituindo	professoura (13)	professora
veinto (2)	vento	vôou (5)	vôo
destenatório (3)	detinatário	mingao (3)	mingau
pigá-lo (2)	pegá-lo	títolo (7)	título
títolu (4)	título	vôu (8).	vôo

Erros no emprego das representações do som nasal

chãu (6)	chão	onte (3)	ontem
pigado (2)	pingando	forão (19)	foram
gostão (25)	gostam	juntarão (14)	juntaram
acharan (4)	acharam	ambiente (4)	ambiente
camtando (2)	cantando	enfim (17)	enfim
enfin (5)	enfim	emquanto (9)	enquanto
emtrar (9)	entrar	finalmemente	finalmente
foran (2)	foram	juntaran (2)	juntaram
plamta	planta	equanto (3)	enquanto
pronunciadas (8)	pronunciadas		

segmentação indevida das palavras

beijaflor (12)	beija-flor	pegálo (16)	pegá-lo
----------------	------------	-------------	---------

Erros devido a aspectos visuais ou gráficos

Acréscimo ou Omissão de letras

camio	caminho	tia	tinha
berta	aberta	populsões	populações
pronunciadas (3)	pronunciadas	beija-for (2)	beija-flor
entar (3)	entrar	gaça	graça
peferido (2)	preferido	pogramas (4)	programas
progamas (5)	programas	povou (2)	provou
refita	reflita	repestar (2)	representar
tazem	trazem	aharam	acharam
adivihe (7)	adivinhe	amahã (4)	amanhã
camiho (2)	caminho	signifiqem (10)	signifiquem
tiha	tinha	cizenda (2)	cinzenta
decubra (3)	descubra	detinatário (4)	destinatário
finamente	finalmente	manucrita (2)	manuscrita
pé	pés	peroagens	personagens
pingano (3)	pingando	popuações (2)	populações
segur (2)	seguir	substuindo (3)	substituindo
vô (7)	vôo	merdroso (2)	medroso
provrou (2)	provou	vridro	vidro
Inversão de letras			
abreta (4)	aberta	porfessora	professora
porfesora (3)	professora	vrido	vidro
Letras com formato semelhante			
ananhã	amanhã	amdiente (3)	ambiente
camilho (4)	caminho	infornação (3)	informação
neio (3)	meio	desçubra (6)	descubra
tilha (5)	tinha		

ANEXO VI

Correção da Reescrita de uma Lenda

Erros provocados pelo apoio na linguagem oral, devido às relações existentes entre letras e sons

Erros devidos ao Emprego de consoantes e dígrafos

sasi (9)	saci	em sima	em cima
apareseu	apareceu	serto (4)	certo
sidade	cidade	desapareseram	desapareceram
presisa	precisa	nessecario	necessário
comesou (2)	começou	comeso	começou
lisão (2)	lição	imaginassão	imaginação
carosso	caroço	paça	passa
concigão	consigam	ceguia	seguia
cempre	sempre	cito	sítio
çacir	saci	comverçar	conversar
transsas	tranças	paciar	passar
paciu	passeio	texto	texto
fas (2)	faz	ves (2)	vez
capus	capuz	dis	diz
disem (2)	dizem	amisade	amizade
faser (2)	fazer	fasia	fazia
finaliso	finaliso	bambusero	bambuzeiro
fase	fazer	espouza	esposa
uza	usa	coiza	coisa
rizada	risada	atráz	atrás
vazilhas	vasilhas	invizível	invisível
e site	existe	asobiava	assobiava
parase	parasse	asustar (2)	assustar
asustada	assustada	asustando	assustando
asustei	assustei	asustou	assustou
asustava	assustava	asin	assim
asim (2)	assim	esas	essas
necesário	necessário	pasiar	passar
pasava (2)	passar	pasa	passar
dese	desse	ese (2)	esse
asobiava, asubiava	assobiava	iso (2)	isso
traveso (2)	travesso	asonbrada	assombrada
garafa	garrafa	arepiado	arrepido
goro	gorro	cural	curral
moriam	morriam	quando	quando
cando, condo	quando	fiçou	ficou
xutar	chutar	xutando	chutar
bixinho	bichinho	enxeu	encheu
caxinbo (2)	cachimbo	decha	deixa

jente	gente	froresta	floresta
marvado (2)	malvado	fase	fazer
entra	entrar	cozinha	cozinhar
mata	matar	joga	jogar
caça	caçar	corre	correr
menti	mentir	pesca	pescar
atrapalha	atrapalhar	corremo	corremos
piroleta	pirueta	avia (3)	havia
a (4)	há	dudo	tudo
meto	medo	peti	pedi
televisão	televisão	dissia	dizia
tranza	trança	costa (2)	gosta
casta	gosta	chequemo	chegamos
necrinho	negrinho	gostuma	costuma
gonta	conta	gueto	quieto
pricar	brincar	abachu	abajur
istória	história		

Erros no emprego de vogais:

contol	contou	picapal	pica pau
rolba	rouba	resovel	resolveu
chapel	chapéu	mal	mau
rodomoinho	rodamoinho	ridimunho	redemoinho
eli	ele	dissi	disse
vivi	vive	imbramada	embramada
dirubar	derrubar	passiar (2)	passiar
paciar	passear	passiando	passiando
si	se	obedicia	obedecia
mamai	mamãe	di (2)	de
aqueli	aquele	lampida	lâmpada
olhemos	olhamos	assuviar	assoviar
assubio	assobio	tiu	tio
procuradu	procurando	vaidiu	vadio
redemuinho	redemoinho	acho	achou
comeso	começou	ma	mau
ovidos	ouvidos	fais	faz
atrais	atrás	mais (6)	mas
veis	vez	nois	nós
objetos	objetos	obiservar	observar
advinha	adivinha	podessem	pudessem
meo	meu	escorecer	escurecer
caio	caiu	corioso	curioso
destroi	destruir	eluminação	iluminação
viviú	viveu	espouza	esposa
riou	rio	toudo	tudo
vadiuo	vadio	leinha	lenha
esparadrapio	esparadrapo	mauvado	malvado

voutar (3)	voltar	voutou (2)	voltar
voutando	voltando	pavorado	apavorado

Erros no emprego das representações do som nasal

munto	muito	nunto	muito
coutava	contava	escoude	esconde
correido	correndo	tanbei	também
nei, nein	nem	comero	comeram
pusero	puseram	passaro	passaram
chau	chão	veio (2)	venho
lobisome	lobisomem	traquinages	traquinagens
mete	mente	aode	aonde
cachibo	cachimbo	maga	manga
frete	frente	jutou	juntou
procuradu	procurando	ebora	embora
mato	manto	rui	ruim
criaça (2)	criança	escodia	escondia
a dar	andar	escoder	esconder
concigão	consigam	virão	viram
levarão	levaram	sairão	saíram
aprenderão	aprenderam	estam	estão
amda	anda	comtado	contando
comtavo	contava	corremdo	correndo
emganar	enganar	camsequiram	conseguiram
balamça	balança	senpre (2)	empre
cachinbo	cachimbo	enbora	embora
con	com	Vivian	viviam

Segmentação indevida das palavras

oridimuinho	o redemoinho	de rrepente	de repente
serumanos	seres humanos	dor mindo	dormindo
sideparou	se deparou	a judar	ajudar
sidivertindo	se divertindo	a sim	assim
sipercam	se percam	olhe dores	colhedores
dilonge	de longe	for mando	formando
dimeddo	de medo	di minuiria	diminuiria
siquer	se quer	nova mente	novamente
divouta	de volta	em sanguentado	ensangüentado
quitavam	que estavam	na onde	aonde
derepente (3)	de repente	la triro	latiram
derrepente	de repente	a quele	aquele
saciperere	saci pererê	a tras	atrás
seujeito	seu jeito	de ferente	diferente
setorna	se torna	a sustava	assustava
sepudesse	se pudesse	a tormenta	atormenta

porlenha	pôr lenha	por que (2)	porque
conque	com que	pro du são	produção
passade	passa de	de las	delas
detardezinha	de tardezinha	de baixo	debaixo
osaci (2)	o saci	de pois	depois
porpeto	por perto	redá muinho	redemoinho
eu	e os	da quela matar	daquela mata
jano	já no	na casa	na casa
anoite	à noite	a chou	achou
comuito	com muito	em quanto	enquanto
nosítios	no sítio	e site	existe
pramim	pra mim	a marelo (2)	amarelo
temedode	tem medo de	com migo (2)	comigo
naperna	na perna	dor mi	dormir
aspeoas	as pessoas	roda muinho (3)	rodamoinho
todomundo	todo mundo	roda moinho (2)	rodamoinho
velo	vê-lo	rodo moinhos	rodamoinhos
a sutano	assustando	em rolava	enrolava
pegálo	pegá-lo	a suta	assusta
prala (2)	pra lá	a sustar	assustar
praca	pra cá	é ramuito	era muito
nomeo	no meio	leva-se	levasse
virapasarinho	vira passarinho	a quilo	aquilo
colocalo	colocá-lo	peré ré	pererê
osasi	o saci	revelo	revê-lo
endia	em dia	com pania	companhia
entraçava	e trançava	de vertido	divertido
en praca	e pra cá		

Erros devido a aspectos visuais ou gráficos

Acréscimo ou Omissão de letras

resoveu	resolveu	resovi	resolvi
aguma	alguma	assutou	assustou
etoria (2)	história	mai	mas
avores	árvores	mecurio	mercúrio
venelho	vermelho	augua	alguma
menia	menina	sorer	sobre
chapesiho	chapeuzinho	repestantavan	representavam
chapesiho	chapeuzinho	resou	resolveu
pacir	passoar	soviando	assoviando
suviado	assoviado	atrapar	atrapalhar
pere	pererê	subio	assobio
um	uma	vermlha	vermelha
donte	doente	animas	animais
atrir	atrair	acredtei	acreditei
mudarm	mudaram	peossos	pessoas

sus	suas	portuna	oportunando
teni	tem	atitulde	atitude
pernetra	perneta	furna	fuma
ourtros	outros	assotando	assustando
berla	bela	noitir	noite
por quer	por que	jar	já
anté	até	mento	medo
vin	vi	prentinho	pretinho
bombo	bobo	uma	um
unhs	uns	sacici (2)	saci
cauvagar	cavalgar	resoveu	resolveu
resovi	resolvi	aguma, augua	alguma
menia	menina	sorer	sobre
chapesiho	chapeuzinho	repeventavan	representavam
mecurio	mercúrio	assutou	assustou
etoria (2)	estória	mai	mais
omiu	sumiu		

Inversão de letras; Não foram encontradas palavras com este tipo de erro no instrumento de Reescrita.

Letras com formato semelhante

lelhero	lenheiro	onhou	olhou
trapanhada	trapalhada	calhorro	cachorro
mem	nem	furna	fuma
nuito	muito	nunto	muito
venelho	vermelho	cavatos	cavalos
parque	porque	simiu	sumiu
rizado	rizada	aconteceu	aconteceu
trancar	trançar	disso	disse
fezer	fazer	venelho	vermelho

Escritas particulares

olho holo	brincar birenca
ficou ficom	tempestade tespantande
desertos dezentando	sobre sori
moleque nulaqui	muito nunito
família famalia	desejo degejo
até eter coisas josas	
redemoinho ridimuino	
crianças chinças	
e fiquei irfiqui	
joguei jogrei	
muito esperto muiesrpento	