Sandra Silva Lustosa

# Análise da Produção Escrita de Alunos de 3.a e 4.a Séries de Escolas Públicas de Marília

Unesp - Marília
2000

**Sandra Silva Lustosa**

# *ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DE 3ª E 4ª SÉRIES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE MARÍLIA.*

f - 1151

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília - S

UNESP - MARÍLIA
2000

**Sandra Silva Lustosa**

# *ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DE 3ª E 4ª SÉRIES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE MARÍLIA.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de Concentração Ensino, Aprendizagem escolar e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela

1410001151

Fac. de Filosofia e Ciências - BIBLIOTECA - Campus de Marília

UNESP - MARÍLIA
2000

Nº cham 002.552
L972a

Nº Tombo 1.151
Aquisição D
Preço 5,00
Data 10/5/01
Proced. autor

Lustosa, Sandra Silva.
Análise da Produção escrita de alunos de 3ª e 4ª séries de escolas Públicas de Marília. São Paulo, 2000.
126p.

Tese (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Unesp. Faculdade de Filosofia e Ciências.

1. Escrita. 2. Distúrbio de leitura e escrita. 3. Ortografia.

Dedico este trabalho

aos meus familiares, **Alberto**, **Florina**, **Edgard** e **Renata** pelo apoio e incentivo constante na realização desta dissertação e, em especial, ao meu marido **Lauri**, amigo e companheiro em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. **Maria de Lourdes Morales Horiguela** pela constante colaboração, orientação e compreensão durante o decorrer deste trabalho;

Aos Prof. Dr. **Jaime Luiz Zorzi**, Dr. **Kester Carrara** e **Célia Maria Giacheti** pelas importantes sugestões que me ofereceram na qualificação da pesquisa;

Às Prof. **Luciana Tavares Sebastião** e **Simone Aparecida Capellini** pelo incentivo e sugestões no início desta pesquisa;

À Profa. Dra. **Maria Claúdia Cabrini Grácio** pela valiosa orientação no trabalho estatístico;

À Profa. **Maria Derci da Silva Nóbrega** pela correção da dissertação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

À amiga **Paula Regina Alvarenga** por sua valiosa disposição e ajuda na confecção deste trabalho;

Também merecem meu agradecimento outras pessoas que colaboraram com esta pesquisa: **Delegados de ensino** que autorizaram minha entrada nas escolas para efetuar a coleta de dados, **Diretores** destas escolas, **Professores**, **Alunos** que se sujeitaram aos testes, **Coordenadores das Clínicas de Fonoaudiologia** da Unesp e Unimar, **Professoras** Supervisoras de estágio em Fonoaudiologia e **Alunas** destes cursos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

## SUMÁRIO


| | Página |
|---|---|
| I - INTRODUÇÃO | 1 |
| II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 4 |
| 2.1 História da Escrita | 4 |
| 2.2 A construção da escrita pela criança | 9 |
| 2.3 Dificuldades na aquisição da escrita | 21 |
| 2.4 Objetivos da pesquisa | 30 |
| III – METODOS | 32 |
| 3.1 Sujeitos | 32 |
| 3.2 Material | 35 |
| 3.3 Procedimentos: Classificação das alterações ortográficas | 37 |
| IV – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO | 54 |
| 1.Representações múltiplas | 55 |
| 2.Apoio na oralidade | 63 |
| 3.Omissão de letras | 70 |
| 4.Junção – separação de palavras | 73 |
| 5.Confusão entre as terminações **-am** e **-ão** | 78 |
| 6.Generalização de regras | 81 |
| 7.Trocas de grafemas representantes de fonemas surdos por sonoros | 85 |
| 8.Acréscimo de letras | 90 |
| 9.Confusão entre letras parecidas | 93 |
| 10.Inversão de letras | 95 |
| 11.Outras alterações | 97 |
| V – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| VI – RESUMO | 112 |
| VII – ABSTRACT | 115 |
| VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 118 |
| IX - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA | 124 |
| ANEXOS | 126 |


unesp

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS


| | Tabelas | Página |
|---|---|---|
| Tabela I | Freqüência e porcentagem de erros ortográficos para 3ª e 4ª séries e atendimento | 54 |
| Tabela II | Número médio de erros ortográficos da 3ª s., 4ª s. e atendimento. | 57 |
| Tabela III | Freqüência dos erros nas duas séries e no atendimento fonoaudiológico, tomando como referência o nº total de cada grupo. | 58 |
| Tabela IV | Número e porcentagem de alunos cometendo erros na 3ª e 4ª séries e atendimento (nas duas populações) | 59 |
| Tabela V | Número máximo e mínimo de erros cometidos pelos alunos das duas populações analisadas | 60 |

| | Gráficos | Página |
|---|---|---|
| Gráfico I | Média de erros por aluno da 4ª série A e 4ª série B | 100 |
| Gráfico II | Ilustração da freqüência do conjunto de erros ortográficos observados na 3ª, 4ª séries e atendimento | 101 |
| Gráfico III | Média de erros por aluno da 3ª, 4ª séries e atendimento fonoaudiológico | 102 |

## I Introdução:

A preocupação com o tema surgiu ainda durante a graduação em Fonoaudiologia, quando realizava monitoria em Fonoaudiologia Educacional e me deparei, pela primeira vez, com as dificuldades enfrentadas por algumas crianças na aprendizagem da escrita.

Após o término do curso, passei a atuar como terapeuta e a receber muitas crianças que vinham encaminhadas, pela escola ou trazidas pelos próprios pais com a queixa de que "o filho vai mal na escola, troca as letras, não sabe ler, não gosta de fazer a lição, vai repetir ou já repetiu de ano". Avaliando essas crianças, muitas vezes se conseguia apenas uma descrição mais minuciosa daquilo que já se tinha como queixa. Quando havia o relato de que a criança apresentava alguma alteração neurológica, problemas perceptuais, sociais ou emocionais, era possível explicar sua dificuldade com base nesses achados. A questão dos métodos de ensino também era levada em consideração e investigada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A experiência clínica, porém, tem mostrado que grande parte das crianças encaminhadas pela escola por supostas dificuldades de aprendizagem não apresentam *déficits* neurológicos ou qualquer outra das causas citadas. A terapia fonoaudiológica realizada com essas crianças nem sempre apresentava os resultados esperados e, em muito, assemelhava-se ao trabalho desenvolvido pela escola, o que gerava dúvidas quanto ao sentido da mesma e despertava a necessidade de investigar os motivos que levam a criança a apresentar tais problemas.

Para resolver tais inquietações, senti a necessidade de compreender melhor e aprofundar os conhecimentos sobre as questões envolvidas no processo de aprendizagem da escrita bem como responder a algumas questões que se faziam presentes:

- O processo de aprendizagem ocorreria da mesma forma e com a mesma evolução para todas as crianças?

- Por que algumas crianças apresentavam problemas na aquisição da leitura e escrita?

- Estaria o problema ocorrendo por causas ligadas à criança ou ao ensino?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Em vista disso, este estudo busca referências que expliquem o motivo da incidência desses problemas relacionados com o processo da aquisição da leitura e da escrita.

# II Fundamentação Teórica

## 2.1 HISTÓRIA DA ESCRITA

Um sistema de escrita pode ser representado de maneira simples, sendo possível sua compreensão e aprendizado e, para tanto, faz-se necessária a representação de todos os sons da língua de maneira distinta sem que o sistema se torne duvidoso.

Os sistemas de escrita do antigo oriente, quando da invenção e disseminação do alfabeto, a partir de 1700 a.C. , em sua maioria, incluíam uma grande quantidade de sinais silábicos, cada qual representando uma sílaba, desenvolvidos a partir de pictografias.

As pictografias não são necessariamente uma referência lingüística, pois retratam acontecimentos e/ou mensagens através de uma série de desenhos. Como não há possibilidade de se comparar este tipo de registro com a escrita, as discussões ao longo da história, sobre a mesma levam a crer que esse processo de seleção e organização - o pictográfico - tenha sido responsável pela criação da verdadeira escrita. O sistema silábico foi se disseminando e

unesp

permitindo o desenvolvimento de novas formas de sistematização da escrita.

Uma sílaba constitui-se de, pelo menos, dois sons - ocasionalmente uma consoante seguida de uma vogal. Os sinais silábicos implicavam um número grande de sinais. A escrita cuneiforme, usada na Mesopotâmia era composta por seiscentos sinais e, entre eles, havia um tipo pictográfico de função, representando palavras inteiras. Muitos desses sinais representavam mais de um som.

Os chineses possuíam outras variáveis no seu sistema de escrita, que não são as mesmas do sistema de escrita alfabético e pictográfico. Tal sistema compreende um sistema "silábico", ou "Kana", desenvolvido no século IX d.C, estando relacionado aos elementos gramaticais do japonês , em que os elementos do sentido - substantivos e verbos - eram representados por sinais chineses (Kanji) e persistem até hoje como característica dessa cultura.

O alfabeto usado atualmente somente veio a existir quando os gregos receberam dos fenícios essa idéia e as principais formas de letras, passando a usar como vogais determinados sinais, aqueles que não precisavam para representar consoantes no grego.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A questão da fixação e desenvolvimento da ordem das letras oferece um referencial para esclarecimentos de como se organizou o alfabeto nos diferentes sistemas de escrita, podendo regular especificidades como o acréscimo de certas letras. O nome da letra também é uma variável, de acordo com os diferentes tipos de línguas.

O nosso alfabeto é derivado do alfabeto grego, por intermédio dos etruscos, que o transmitiram aos romanos. Note-se que as primeiras inscrições latinas (latim é o nome da língua dos romanos) são do século VII a VI a.C. , período em que a direção da escrita ainda era da direita para a esquerda.

A complexidade no processo de configuração e transmissão da escrita pode ser percebida, ao se reconhecer os seguintes fatos: os etruscos, por exemplo, não tinham o fonema /g/ e usavam o grafema G para indicar o /k/. O antigo k deixou de ser usado, sendo substituído por C. Os romanos, por exemplo, ao contrário dos etruscos, inventaram um novo sinal para o /g/, acrescentando um traço ao C existente, produzindo o G e assim, subseqüentemente, outras letras foram sendo inventadas.

unesp

Realmente o processo de sistematização e construção do sistema alfabético, como vem sendo exposto, compreende grande complexidade quanto à convenção e representação da escrita. O aprendizado da oralidade, devido a sua estrutura complexa, implica um difícil processo de interiorização quanto às formas e aos conceitos necessários para sua compreensão, visto que pressupõe a combinação dos sinais e dos sons historicamente estabelecidos, conforme demonstrado.

O alfabeto romano, cuja ordem ficou assim estabelecida - A, B, C (=/k/), D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, P, Q (derivado de uma letra arcaica), R (originalmente em seu formato grego P, idêntico ao sinal usado para /p/), S, T, V, X, Y, Z serviu de base para a constituição de todas as escritas da Europa Ocidental. Já em 1928, a escrita arábica foi substituída pela latina, modificada e acrescida pelas seguintes letras: **ç**/Ç(/ch/), *g*/G(/g/y/brando), *i*/I, *i*/I, *ö*/Ö, *s*/S (/sh/), *ü*/Ü; *c*/C que é usado para denotar /j/, como em "janela".

Tendo como exemplo a língua portuguesa, pode-se verificar a diferença entre a forma ortográfica e suas variantes fonéticas nos vários dialetos.

unesp

Apesar da complexidade dos sistemas de escrita, sabe-se que não é possível, através dele, representar tudo o que a fala transmite. Num sistema gráfico privilegiam-se apenas as palavras, sílabas e alguns aspectos supra-segmentais como separação de palavras e sinais de pontuação. Como os gestos e as circunstâncias em que a fala acontece não podem ser representados pela escrita, isso pode causar confusão ao leitor que não tenha presenciado o ato da fala representado na escrita.

O sistema de escrita do português usa vários tipos gráficos de alfabeto, um para letras maiúsculas e outro para letras minúsculas, para a letra cursiva e para a letra de forma. Apesar de ser um sistema fundamentalmente alfabético, pois tem como base a letra, a escrita do português apresenta caracteres de natureza ideográfica como, por exemplo, os numerais, os sinais de pontuação e os sinais diacríticos (acentos).

Através desses poucos exemplos, verificamos que a escrita pode representar a fala, mas, devido a sua complexidade, retratá-la de modo fiel como um espelho não é possível. Somente usando a transcrição fonética é que podemos fazer a correlação unívoca entre letra e som.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

## 2.2 A construção da escrita pela criança

Hoje se sabe que o desenvolvimento da escrita na criança inicia-se muito antes de seu ingresso na vida escolar. Desde muito jovem a criança, no seu cotidiano, recebe informações sobre a função e o valor da escrita e faz questionamentos a respeito da natureza deste objeto de conhecimento.

Para *Ferreiro e Teberosky (1979)*, a criança é vista como sujeito do processo de aquisição da leitura e da escrita e também como alguém que já traz para a escola uma representação do que seja ler e escrever e percebe a natureza dessa representação que é determinada em grande parte pelo tipo e grau de contato que a criança já teve com a escrita antes de ingressar na escola. Segundo *Cagliari (1990)*, o "ouvir história na infância é uma maneira muito eficaz de as crianças serem introduzidas na escrita. Dessa forma elas vão se familiarizando com o estilo da linguagem escrita, com as estratégias de interpretação da leitura e com as formas de prestígio da língua, o que facilitará a tarefa de alfabetização. Contrariamente, as crianças que não tiveram essa oportunidade terão mais trabalho para dominar a

leitura e a escrita apenas com as explicações e atividades que a escola lhes proporciona". *(p. 99)*

De acordo com *Ferreiro e Teberosky (1994)*, pode-se estabelecer uma progressão regular nos problemas que as crianças enfrentam e nas soluções que ensaiam para descobrir a natureza da escrita. A ordem de progressão de condutas, entretanto, não impõe efetivamente um ritmo determinado na evolução. A descoberta dos princípios fundamentais do sistema de escrita pode se iniciar antes mesmo da escolarização, não sendo esta uma regra para todas as crianças.

As mesmas autoras relatam que a criança passa por três fases distintas durante a construção de seu conhecimento. Na primeira fase é feita a distinção entre desenhar e escrever. Enquanto no desenho as formas gráficas são importantes, pois reproduzem o objeto como ele é ( modo de representação icônico ), na escrita, como elas não têm a obrigação de reproduzir as formas do objeto ( modo de representação não icônico ), a criança, inicialmente, nem sempre usa o sistema de letras convencionais.

A segunda fase é caracterizada pelo esforço da criança em construir formas de diferenciação como a quantidade mínima de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

letras que uma escrita deve ter para que o escrito diga algo. Geralmente três letras são usadas neste critério para que seja possível atribuir significado a uma escrita. A criança, nessa fase, busca ainda uma diferenciação entre uma escrita e outra, variando a quantidade de letras e a posição das mesmas para obter escritas diferentes e garantir a diferença de interpretação entre seus escritos. Mais adiante, quando a criança começa a prestar atenção às propriedades sonoras da palavra ( significante ), descobre que a quantidade de letras que se vai escrever em uma palavra tem relação com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Nesse período, chamado de silábico, o escrito passa então a ter o mesmo número de letras quantas forem as emissões orais, iniciando-se a fonetização da escrita.

A terceira fase, silábico – alfabética, é marcada pela descoberta de que a sílaba antes representada por apenas uma letra pode ser reanalisada em elementos menores, isto é, uma sílaba pode ser constituída por duas, três ou mais letras. A criança enfrenta agora outros problemas relacionados à convencionalidade do sistema alfabético socialmente e historicamente estabelecidos.

Quando a criança alcança esse subnível da hipótese alfabética, já entendeu a natureza intrínseca do sistema, mas ainda não

unesp

pode lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem, como marcas de pontuação, espaços em branco (segmentação), representação poligráfica de fonemas, letras maiúsculas e minúsculas. Ela apenas entendeu que a similaridade de um som implica uma similaridade de letras, assim como uma diferença no som implica letras diferentes. Podemos dizer que ela compreendeu o princípio fundamental de qualquer sistema alfabético, mas ainda não pode lidar com todas as particularidades gráficas de um determinado sistema reunidas sob o nome de ortografia. *(Ferreiro, 1995)*

Conforme o acima exposto, verifica-se que a consciência da fonologia, ou do sistema sonoro da língua, é importante fator para que a criança possa alcançar, gradativa e conscientemente, a identificação de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis para a compreensão do sistema alfabético. Para tanto, implica chegar à noção de letra enquanto símbolo gráfico que representa os sons e perceber as várias correspondências que podem ocorrer entre letras e sons, sejam estáveis ou não.

Um dos problemas que a criança enfrenta ao iniciar o aprendizado da escrita de base alfabética é a tendência de representar, em muitos momentos, a própria fala, tendência essa gerada pela

unesp

própria base alfabética de representação, sem contudo ser objetivo da criança transformar a escrita em instrumento de transcrição da fala.

Outro problema apresentado pelo aprendiz, segundo *Abaurre e Cagliari (1985),* refere-se à segmentação de um enunciado para fins de escrita, uma vez que os critérios de que se vale a ortografia são desconhecidos para a criança ao ingressar na escola. A criança, ao iniciar a escolarização, muitas vezes usa, como ponto de referência para a segmentação da escrita, a percepção fonética dos enunciados. "Ela demonstra uma grande capacidade para perceber fatos fonéticos e fonológicos ocorrentes em junturas de palavras como por exemplo 'abreaporta', que passam já despercebidos ao falante adulto alfabetizado, o qual, condicionado pelos critérios morfológicos de segmentação da escrita, 'ouve' a própria fala através da forma ortográfica", como por exemplo "abre a porta". *(p. 27)*

Assim, um dos problemas que o aprendiz de leitura deve resolver é o problema da segmentação, ele deve descobrir os elementos da fala que correspondem aos elementos discretos (as letras) da escrita alfabética, pois, sendo a fala contínua, ela não apresenta elementos físicos claros que correspondam aos elementos discretos. Ao entrar em contato com a escrita, a criança utiliza-se de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

diversos critérios para resolver esse problema de segmentação e muitas vezes ela se utiliza da percepção fonética da fala ou dos enunciados que quer escrever.

Segundo *Martins (1996)*, sendo a segmentação um aspecto da consciência fonêmica, a invariância é um outro. A invariância se refere à identidade dos fonemas em palavras diferentes. Assim, por exemplo, o primeiro som em data e doce é igual ao último som em fada e cedo. Se uma criança não estiver consciente da identidade desses sons iniciais e finais, ela não compreenderá porque a mesma letra é usada para iniciar e terminar as versões escritas destas palavras.

Um outro ponto importante para o aprendizado da escrita, segundo *Luria (1994)*, seria o papel da interação e da interdiscursividade no aprendizado da escrita, incluindo o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita, isto é, a escrita precisa fazer sentido para a criança (escrever para que, para quem, onde, como ,por quê). O aprendizado da escrita é visto não só como uma atividade cognitiva mas como atividade discursiva. A criança aprende a ouvir e entender o outro através da leitura e aprende a falar e a comunicar os seus pensamentos através da escrita.

unesp

Aprender, nesse sentido, significa fazer - enquanto escreve a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Para o autor, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação.

O professor, como afirma *Freire (1995)*, na qualidade de mediador e educador, muitas vezes "magiciza" a força do conteúdo que utiliza na sala de aula, acreditando que o educando se conscientiza à ~~medida~~ que engole ~~as informações~~ discutidas em páginas e mais páginas. Como seria então possível a formação de um educador sem uma excelente base de linguagem? Segundo esse autor, a linguagem não se resume a isso e um bom educador deve conhecer a história de sua cultura para apropriar-se dela e então transmiti-la.

De acordo com *Cagliari (1997, p.101)*, "para escrever uma pessoa precisa ter motivação, ninguém escreve ou lê sem motivo, e a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo. Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever". Tais atividades escolares podem trazer sérios problemas para aqueles alunos que não tiveram contato anterior ou mantêm pouco contato com a escrita. Para estas crianças escrever da forma como a escola propõe se constitui em algo estranho e inútil, diferente

unesp

do sentido que a escrita tem para aquelas crianças que, desde muito cedo, presenciam atividades de leitura e escrita em seu meio e têm como brinquedos objetos estimuladores como por exemplo: lápis, borracha, régua.

Para *Geraldi (1985)*, a escola realiza os exercícios de escrever citados acima por *Cagliari (1997)* com o intuito de preparar o aluno para a vida. Seria uma preparação para que o aluno possa, de fato, usar a escrita no futuro. Ele chama a atenção também para uma mudança de atitude em que o professor deve colocar-se na posição de interlocutor do aluno.

Segundo *Ferreiro (1996)*, a escola pode exercer um papel discriminador de classes sociais, destinando alguns indivíduos ao fracasso escolar à medida que pressupõe que todos os indivíduos ao adentrarem na escola já possuem informações sobre as funções sociais da escrita e não proporcionando àqueles que ainda não possuem estas informações condições para que a adquiram.

"A escola como instituição se converteu em guardiã da língua escrita, solicitando do aprendiz uma atitude de respeito cego diante desse objeto de aprendizagem, não permitindo ao sujeito atuar sobre este objeto, devendo apenas reproduzi-lo fielmente sem

modificá-lo, respeitando cuidadosamente as normas ortográficas desde o início." *(Ferreiro,1996 p. 21)*. Neste mesmo sentido, *Esteban (1992)* afirma que, na escola, somente a repetição fiel daquilo que foi ensinado é aceita como saber.

A escola trata as crianças que concebem a escrita de uma maneira diferente da "escolar", ou seja, aquelas que tiveram pouco ou nenhuma interação com material escrito, da mesma forma como trata as outras, que mantiveram um contato mais próximo com a escrita. Ainda que exista, por parte da escola, a preocupação de encontrar o melhor método e a melhor técnica de alfabetização para todas elas, não se leva em consideração a história da criança e sua experiência prévia com o mundo da escrita. A escola impõe a sua concepção de escrita a todas as crianças: "ler" é identificar letras, sílabas, palavras e sentenças; "escrever" é compor sílabas, palavras e sentenças com letras que representam os sons do que se fala.

*Da Silva (1994)* e *Barretos et. al. (1990)* fazem referência aos métodos que são comumente utilizados nas cartilhas, principalmente ao método analítico–sintético, os quais apresentam a escrita para a criança inicialmente através das chamadas famílias

silábicas simples, deixando para depois as sílabas de estruturas complexas.

Para *Cagliari (1987)* e *Ferreiro (1996)*, as propostas de alfabetização podem gerar dificuldades para o aprendiz da língua escrita. Do ponto de vista das propostas, há palavras mais fáceis e palavras mais difíceis, mas essa preferência para iniciar a alfabetização por esta ou aquela palavra ou por esta ou aquela letra não se justifica lingüisticamente, pois, para a criança que vai aprender a ler, todas as palavras são difíceis e o aprendizado depende do seu interesse e motivação.

*Gnerre e Cagliari (1985) e Varlota (1990)* atribuem a relação traumática que a criança pode desenvolver com a escrita à situação artificial que envolve a produção escrita na escola e aos critérios de avaliação que não levam em conta o processo de aquisição da linguagem escrita que a criança atravessa.

*Rego (1990)* chama a atenção para a necessidade de serem revistos os critérios de avaliação usados pela escola e propõe que se comece a dar valor a todo progresso obtido pela criança em termos de escrita. Em *Cagliari (1987)* já encontramos referência a esta nova visão da escola, pela qual se deve dar espaço para que a criança

se desenvolva com liberdade, mostrar à criança o que é a escrita, suas funções e só então levá-la a escrever graficamente sem erros.

*Nunes (1992)* afirma que os erros ortográficos não são aleatórios, são gerados por constantes elaborações sobre o sistema de escrita e variam com a evolução da aprendizagem. Estudos realizados por *Carraher (1990)* e *Nunes (1992)* revelam que os mesmos tipos de erros podem continuar aparecendo nas crianças das últimas séries mesmo após submetidas a bastante treino ortográfico.

*Carraher (1990)*, *Nunes (1992)* e *Rego e Buarque (1997)*, em seus estudos, levantam questões sobre a necessidade de se repensar como a ortografia vem sendo trabalhada na sala de aula.

De acordo com essa nova visão, *Hernandez (1998)* aponta que o "erro" é agora interpretado como sendo uma construção inteligente do aprendiz do código escrito, sendo visto como um processo pleno da iniciativa de quem conhece algumas palavras e textos e transfere esse saber obtido para outra circunstâncias em que a fonética parece a mesma ou até é a mesma. Acreditando que existe uma regularidade interna da língua, o "erro" agora passa a ser entendido como um estágio ou um nível de desenvolvimento dos alunos, principalmente quando estes se encontram no processo de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

aquisição do código escrito. Em vista disso, a produção da escrita realizada pela criança deve ser analisada individualmente, de acordo com as especificidades de cada um, de modo que o resultado desta produção seja um referencial para um novo planejamento e não um fim em si mesmo.

Segundo *Giacheti e Capellini (2000, p.43)*, " apesar da realidade educacional ter-se modificado da déc. de 70 para os dias atuais, ainda existem, principalmente na rede pública de ensino, crianças com histórico de fracasso escolar e outras que, mesmo não apresentando histórico de repetência, não aprendem a ler e escrever". Esse tipo de reflexão sugere que o fato ainda é de extrema importância para os profissionais envolvidos com a questão dos problemas pertinentes ao aprendizado da língua escrita.

unesp

## 2.3 Dificuldades na aquisição da leitura e escrita

Alterações no processo de aquisição da escrita têm sido tema de muitos estudos devido ao grande índice de crianças encaminhadas aos consultórios dos profissionais da área da saúde com a queixa de apresentarem nele dificuldades.

Conforme a análise feita no capítulo anterior, as dificuldades escolares envolvendo a escrita são comuns em todas as crianças na primeira fase da aprendizagem devido à complexidade do objeto de conhecimento a ser compreendido e apreendido por elas. De acordo com *Zorzi (1995)*, a persistência de erros, os tipos de erros cometidos e a freqüência com que ocorrem é que permitem supor se a criança está apresentando dificuldades no aprendizado da ortografia.

*Esteban ( 1992 )* afirma que a escola dá ao "erro" uma interpretação do não saber para a criança, passando para esta uma visão de fracasso. O "erro", que é inevitável ao processo de aprendizagem, torna-se negativo, inviabilizando que a criança vivencie o seu real processo de aprendizagem – desenvolvimento. As crianças que cometem muitos "erros" durante este processo acabam

sendo estigmatizadas e rotuladas pela escola que, incapaz de perceber as verdadeiras razões desse desajuste, atribui o distúrbio como responsabilidade individual do aprendiz.

Na história das dificuldades de aprendizagem muitas foram as causas levantadas como desencadeantes para tais dificuldades. "Algumas causas dizem respeito a déficits visuais ou auditivos, a um domínio pouco desenvolvido de linguagem e fala, a problemas gerais de saúde, à imaturidade, a fatores emocionais, familiares e sociais. Atualmente tem-se apontado para a questão da inadequação dos métodos escolares e da postura pouco estimulante de muitos professores". *( Zorzi, 1996, p. 181)*

Segundo *Zorzi (1996)*, muitas das crianças consideradas portadoras de um distúrbio de leitura-escrita não apresentam nenhuma dessas causas citadas. Ainda que, nem sempre possam ser determinadas com segurança as causas para o problema, é possível analisar as circunstâncias atuais da vida da criança que possam ter relação com as limitações que vem apresentando e desta forma, então, tentar a solução.

Para *Cagliari (1985)*, a escola, em suas atividades, segue o modelo da sociedade, revelando preconceitos através da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

discriminação da cor, do sexo, dos costumes e da origem das pessoas. A escola, assim como a sociedade, busca ver nas crianças das classes sociais mais carentes respostas de comportamento iguais às encontradas no modo de falar das crianças das classes socialmente privilegiadas, pelo simples fato de pensar que esta é a única forma de expressão para a estruturação cognitiva, não levando em conta que estas crianças, na maioria das vezes, sofrem pela precária estimulação oferecida pelo meio em que vivem. Agora, se observarmos uma dessas crianças fora do ambiente escolar, poderemos ter uma noção, através de suas atitudes, de sua capacidade cognitiva e operacional.

Ainda segundo este autor, dificuldades de aprendizagem todas as pessoas têm e por muitas razões. Essas dificuldades aparecem em função do que se tem para fazer. Qualquer pessoa, quando se inicia em um aprendizado de algo totalmente desconhecido, pode apresentar momentaneamente uma dificuldade de aprendizagem, embora possa ser totalmente qualificado para outras atividades. "Atribui-se uma síndrome da dificuldade de aprendizagem às crianças carentes não porque elas sejam burras, mas porque elas são levadas a fazer coisas muito estranhas na escola", diferente do que seria esperado para a sua idade. *(Cagliari, 1985 p. 59)*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Essas crianças ocasionalmente têm sido ignoradas, mal diagnosticadas ou discriminadas e a dificuldade que apresentam tem recebido varias designações como hiperatividade, síndrome da crianças hiperativa, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, dislexia, disgrafia, dificuldade na aprendizagem ou disfunção na aprendizagem, apesar de não aparentarem defeito físico, sensorial ou emocional. *(Ross, 1979)*

Essas várias designações ou vários nomes dados à criança que apresenta dificuldades em seu aprendizado sugerem que esse seja um problema ou uma patologia que diz respeito apenas ao aluno, como afirmam *Moysés e Collares (1992)* e *Moysés (1992).*

Dentre os problemas citados acima podemos destacar o termo dislexia ou dislexia específica de evolução por este ter sido muito usado para descrever o caso de crianças que, mesmo sem motivos aparentes, têm dificuldades para aprender a ler e escrever.

*Santos (1986)* descreve a dislexia como sendo toda e qualquer dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita, cujos sintomas tendem a desaparecer espontaneamente com o tempo e acometem apenas a leitura e a escrita, não sendo, portanto, um problema de nível intelectual . Para *Condemarim e Blomquist (1989)* a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

dislexia pode ser uma disfunção parietal ou parieto occipital que geralmente é hereditária, mas pode também ser adquirida.

Os mesmos autores concordam e descrevem igualmente a maioria das dificuldades encontradas na dislexia como sendo:

- confusão entre letras simétricas mas com diferente orientação no espaço: p - q, n - u, d - b, g - q , b - q, b - p, d - q, w - n , a – e;
- confusão entre letras foneticamente semelhantes : t e d, p e b, g e c, eqüivalendo a "que", j e x, v e f;
- leitura e escrita em espelho. Ex.: so (por os), me (por em), sol (por los), som (por mos), sal (por las);
- substituição de uma palavra por outra de significado aproximado ou metonímico. Ex.: Soltou o ratinho (por salvou o ratinho);
- adições, omissões, ou repetições de letras, sílabas ou palavras. Ex.: giado ( por guiado), casa ( por casaco).

Para *Santos (1986)*, a dislexia pode trazer ainda as seguintes dificuldades:

- confusão entre letras de formas vizinhas: j e g, m e n. Ex.: gegum (por jejum), nas (por mas);

unesp

- inversão da ordem das letras de uma sílaba Ex.: pober (por pobre);
- inversão da ordem das sílabas numa palavra Ex.: Camer ( por Carmem);
- substituição de uma palavra por outra Ex.: colaboradores ( por colateladores);
- omissão, hesitação ou recusa para ler certas palavras;
- dificuldades em decifrar uma mesma palavra na leitura, mesmo que a leitura desta já tenha sido realizada antes.

*Condemarim e Blomquist (1989)* acrescentam também as seguintes dificuldades:

- confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia: a-o, c-o, e-c, f-t , h-n, i-j, m-n, v-u;
- pular, retroceder ou perder a linha que está lendo;
- excessivas fixações dos olhos na linha;
- soletração defeituosa: reconhece letras isoladamente, sem organizar a palavra como um todo, ou lê a palavra sílaba por sílaba, ou ainda, lê o texto palavra por palavra;
- problemas de compreensão e,
- ilegibilidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Como o uso do termo dislexia sofreu uma supergeneralização sendo aplicado a qualquer alteração observada na criança, para não ocorrer esse tipo de equívoco, neste trabalho, usou-se a expressão "distúrbios de leitura-escrita" ou "dificuldades de aprendizagem de leitura-escrita", conforme postula *Zorzi (1996)* em sua análise sobre o problema.

Freqüentemente associada à dificuldade de aprendizagem da escrita, a disgrafia é definida como uma desordem resultante de um distúrbio de integração visual-motora. A criança com esse tipo de envolvimento não tem defeito visual nem tampouco motor, mas não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor. Ela vê o que quer escrever, mas não consegue idealizar o plano motor. Em conseqüência, é incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números. É a capacidade para copiar que diferencia a disgrafia das outras desordens de escrita. Os problemas de aprendizagem que ocorrem com a disgrafia são mais freqüentemente associados à aritmética, a relacionamentos visuais e espaciais e a funções visuais motoras não verbais. *(Myklebust,1987)*

Há muitos graus de disgrafia. As crianças com envolvimento mais grave são incapazes de segurar adequadamente um

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

lápis ou de traçar uma linha reta. Algumas crianças são capazes de fazer desenhos simples, mas não de copiar figuras que exigem uma série de movimentos complexos e recíprocos. Freqüentemente as crianças apresentam apenas falhas no traçado das letras e na disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado.

A escola e a sociedade, na tentativa de buscar uma etiologia para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura-escrita, encontraram nos problemas neurológicos uma explicação que se adapta perfeitamente à tendência de isentar o sistema escolar e as condições familiares e sociais da criança, para colocar em um nível individual e orgânico a responsabilidade pelo mau rendimento escolar. Um diagnóstico desses pode inclusive isentar a própria criança pelos problemas apresentados na escola. "Para a escola pública, um distúrbio causado por um problema neurológico torna-se um excelente rótulo, pois dá conta de explicar todos os comportamentos 'desviantes' das crianças que não se adequam ao modelo escolar". *(Sucupira, 1985 p. 36).*

*Schuwartzman (1994 p.6)* também cita, como exemplo desse tipo de associação de idéias, "casos de indivíduos com extensas lesões ou disfunções cerebrais que podem ser compatíveis com

inteligência e aprendizado normal; no entanto, cumpre destacar a presença de uma condição orgânica cerebral em indivíduos com dificuldades escolares". Para ele o fator neurológico não é determinante para se dar ou não a aprendizagem, pois há casos de indivíduos com deficiência mental ou dificuldades escolares em que não se consegue demonstrar a existência de lesões cerebrais através de exames neurológicos ou clínicos.

Com a visão de que os distúrbios de leitura e escrita podem ser decorrentes de uma patologia, as pessoas que recebem o diagnóstico de problemas neurológicos passam a enfrentar um desafio ainda maior, pois todos os seus comportamentos passam também a ser analisados em função da doença. Essa é portanto uma das piores atitudes que se pode tomar frente a uma pessoa que está enfrentando dificuldades para assimilar e dominar o sistema de escrita, pois tal atitude pode levá-la a experimentar uma sensação de impotência, destruindo a sua auto-estima e comprometendo ainda mais a sua aprendizagem.

Segundo *Zorzi (2000, p.113)*, tem ficado evidente uma tendência de patologização dos fatos mal compreendidos sobre o aprendizado, sendo necessário estabelecer uma diferenciação entre

patologia e normalidade. Essa distinção entre ambos passa pela compreensão do desenvolvimento normal do aprendizado da língua escrita.

Atualmente os estudos produzidos sobre o processo normal de aquisição da leitura-escrita têm procurado a não patologização dos problemas referentes à leitura e escrita e há preferência do termo distúrbio ou dificuldades de leitura e escrita a outros, independentemente de se identificar ou não as suas causas. Como afirma *Bolaffi ( 1994)* a esse respeito, é fácil entender que convém mais atribuir o problema a funções cerebrais e, portanto, centrá-lo no indivíduo, do que levantar hipóteses mais comprometedoras como as estruturas institucionalizadas, a família, a escola e a própria sociedade.

## 2.4 Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo principal o levantamento dos "erros ortográficos" de uma parte da população

estudantil que se encontrava no final do processo de letramento, ( 3ª e 4ª série do ensino fundamental em escolas públicas) para a obtenção de parâmetros de normalidade de escrita nesta fase. Como pressuposto desse objetivo foi necessário entender como se dá o processo de aprendizagem da escrita pela criança e a influência das variáveis às quais está sujeita e como essa influência se exerce sobre o universo conceitual nesse processo.

Para tanto torna-se imprescindível classificar a produção ortográfica de acordo com sua possível natureza lingüística. A partir deste entendimento, é necessário compreender a influência dos diferentes tipos de métodos no processo de aprendizado da escrita e também a natureza das dificuldades encontradas pelas crianças que são encaminhadas à terapia fonoaudiológica.

Pretende-se com esta análise possibilitar aos terapeutas e profissionais da área da educação maior compreensão sobre os tipos de "erros" ortográficos cometidos durante o processo de aprendizagem da escrita de maneira a não estigmatizar as dificuldades encontradas pelo aprendiz.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

## III Métodos:

### 3.1 - Sujeitos

Para a determinação das escolas e dos sujeitos que participariam da pesquisa foi realizado, a partir da relação das salas de 3ª e 4ª séries existentes nas 44 escolas oficiais do ensino fundamental da cidade de Marília, um sorteio, fazendo uso da tabela de dígitos aleatórios. O total de alunos matriculados nas séries mencionadas era de 4.626. Este critério foi adotado para não contaminar ou privilegiar escolas ou classes de alunos.

Após definição das escolas e das classes de alunos, foi realizado um primeiro contato com os diretores das escolas e com os professores das salas sorteadas no sentido de obter autorização e ajuda necessária para a realização da coleta de dados.

A amostra foi constituída por 31 crianças matriculadas na 3ª série B do ensino fundamental da escola E.E.P.G. " Abel Augusto Fragata", 21 alunos matriculados na 3ª série B da escola E.E.P.G. "Olga M. G. Simonaio", 32 alunos da 4ª série B da escola

E.E.P.G. "Abel Augusto Fragata" e 41 alunos da 4ª série A da escola E.E.P.G. " Vereador Sebastião Mônaco", totalizando 125 crianças analisadas, sendo 66 do sexo masculino e 59 do sexo feminino.

A coleta nas escolas foi realizada no período de junho a agosto de 1998, respeitando-se o período de férias escolares.

Participaram também desta análise quatro (4) crianças que se encontravam em atendimento nos serviços gratuitos de fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista – Unesp, da Universidade de Marília – Unimar e do setor de Otorrinolaringologia do Hospital das Clínicas – Faculdade de Medicina de Marília – Famema. As crianças que se encontravam em atendimento eram todas do sexo masculino, sendo que três (3) cursavam a 4ª série do ensino fundamental e uma (1) a 3ª série. Esses sujeitos não foram analisados como parâmetro de comparação mas apenas para demonstrar que os tipos de erros podem ser os mesmos para as duas populações.

A faixa etária compreendida pelas crianças que compuseram a amostra foi de 9 a 13 anos. A média de idade encontrada para os sujeitos da pesquisa foi de 9,5 anos de idade.

O critério escolhido para determinação da amostra foi a população deveriam cursar a 3ª ou 4ª série da rede pública estadual,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

podendo ser ou não repetente e não apresentar nenhum comprometimento que pudesse sugerir problemas neurológicos ou de audição e não estar, ou já ter estado, em terapia fonoaudiológica por problemas referentes à leitura e à escrita.

As crianças analisadas em atendimento fonoaudiológico foram selecionadas seguindo os mesmos critérios utilizados para a seleção dos sujeitos e estavam em atendimento por problemas referentes à leitura e à escrita, não havendo distúrbio articulatório associado. Estas crianças estavam em atendimento por apresentarem como queixa fonoaudiológica uma alta incidência de erros ortográficos.

Optou-se por realizar a pesquisa com alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental por já terem pelo menos dois anos de contato com a escrita, levando-se em conta que a população de escolas públicas é bastante heterogênea e proveniente de diferentes camadas sociais, não sendo então possível prever o grau de letramento do grupo como um todo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

## 3.2 – Material:

Para obtenção do material a ser analisado, ou seja, a produção escrita de escolares de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas públicas, foi utilizado o roteiro de observação ortográfica, proposto por *Zorzi (1997)*, constituído de três ditados: conjunto de palavras, de frases e de texto e quatro temas sugeridos pelo autor para redação. (anexo 1)

Confeccionaram-se, também, uma ficha de autorização e um questionário contendo informações sobre a vida da criança, os quais deveriam ser preenchidos previamente pelos pais. Esta medida foi tomada para se obterem maiores dados sobre o nível social da família, detectar possíveis problemas de saúde, se houve algum atendimento de fonoaudiologia e outros fatos que pudessem influir no resultado do trabalho. (anexo 2)

Foi realizado um pré teste com quatro (4) crianças, obedecendo aos critérios delimitados para a amostra, a fim de testar o material confeccionado, garantir o entendimento do mesmo por parte

de todos, treinar o modo de aplicação e testar a análise dos dados previamente.

Os ditados foram aplicados pela própria pesquisadora em dias previamente combinados com as professoras, sendo realizado um por dia. A pesquisadora realizava a leitura do material para que os sujeitos soubessem o que iriam escrever e, durante o ditado, as palavras eram pronunciadas de modo natural (como pronunciadas nas conversações, sem dar pistas da forma escrita da palavra) e repetidas três vezes cada uma, após o que a pesquisadora passava para a palavra seguinte. O tempo de duração para cada ditado foi de, aproximadamente, 25 a 30 minutos.

Para a aplicação das redações, contou-se com a colaboração das professoras no sentido de distribuir e recolher as folhas previamente confeccionadas com o tema da redação e um cabeçalho contendo nome, série, escola a ser preenchido pelo sujeito. A professora foi orientada a, também, aplicar apenas uma redação por dia.

A coleta de dados, nas clínicas das Faculdades de Fonoaudiologia da Unesp e Unimar, foi realizada pelas terapeutas responsáveis pelos pacientes e, por ser esta uma situação de terapia,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

elas foram orientadas a aplicar um tipo de ditado e uma redação por dia, obedecendo ao mesmo procedimento de aplicação utilizado nas escolas.

## 3.3 - Procedimentos: Classificação das Alterações Ortográficas

Neste item se destacam algumas formas de classificação nas alterações ortográficas já utilizadas em estudos similares anteriores a este, que possibilitam maior compreensão na análise dos dados e podem variar de autor para autor.

*Cagliari (1997)* e *Carraher (1990 e 1995)*, em estudos voltados para a análise das alterações ortográficas, propuseram categorias para a classificação dos erros, sendo que 5 (cinco) dessas apresentaram-se coincidentes:

unesp

1.Transcrição fonética ou erros de transcrição da fala: nesta categoria foram classificados os erros que consistiam em escrever a palavra de acordo com a sua pronúncia. Ex.: "**vassora**" para vassoura, "**automoveu**" para automóvel e "**impada**" para empada etc.

2. Uso indevido de letras ou erros ligados à origem da palavra: existem palavras cuja pronúncia pode não apresentar dificuldades, mas a grafia das mesmas pode provocar problemas, pois a escolha de algumas consoantes para a sua representação reflete a origem da palavra. É o caso do "x" com som de /z/ ou de /c/, do "s" com som de /z/ ,dos "ss", do "ç" e outros. Ex.: "**bluza**" para blusa, "**vaçora**" para vassoura, etc.

3. Hipercorreção ou supercorreção: esses erros resultariam da tentativa de evitar os erros de transcrição da fala logo que a criança começa a perceber que existe diferença entre língua escrita e língua falada. Ex.: "**professoura**" para professora, "**altor**" para autor, "**altomovel**" para automóvel.

4. Modificação da estrutura segmental (trocas, supressão, acréscimo e inversão) ou erros nas sílabas de estrutura

complexa: o processo de alfabetização nas escolas brasileiras enfatiza as sílabas de estrutura CV ( consoante – vogal ). A existência de sílabas com estruturas diferentes pode resultar em erros tanto pela dificuldade de análise fonológica dessas sílabas como pela divergência com a expectativa da criança. Ex.: "**uroso**" para urso, "**guada**" para guarda.

5.Juntura intervocabular e segmentação ou erros por ausência de segmentação ou segmentação indevida de palavras.

Podemos citar outras categorias de erros para as quais os autores acima divergem em seus estudos. Ex.: "**e magreseu**" para emagreceu, "**compreguiça**" para com preguiça.

*Carraher (1990 e 1995)* utilizou-se de mais três categorias em sua análise:

1. Ausência de marcação da nasalização: devido à complexidade da nasalização na língua portuguesa em que, em certos casos, a nasal é marcada pelo sinal (~) e, em outros, quando a vogal nasal vem acompanhada de M ou N, não é necessário realizar esta marcação, o que gera dúvidas para a criança durante o aprendizado da

ortografia. Muitas vezes elas acabam concluindo que a nasalização é irrelevante para a escrita, produzindo escritas como "**roma**" para romã, "**efeite**" para enfeite, "**epada**" para empada etc.

2. Erros por desconsiderar as regras contextuais: as regras contextuais são aquelas que obrigam o falante a considerar a posição de um som em relação a outros, incluindo sons subseqüentes na palavra a fim de determinar como é escrita. Um exemplo de regra contextual seria o utilizado para o som /g/: quando o som subseqüente for um /a/, /o/ ou /u/ deve-se grafar as palavras da seguinte forma: "garra", "gorro", "guri" . Mas quando o som subseqüente for /e/ ou /i/, na grafia, deve-se representar por "gue" e "gui" Ex.: "gerra", "guitarra".

3. Erros por trocas de letras: trata dos erros envolvendo trocas entre consoantes surdas e sonoras com o mesmo ponto e modo de articulação. Ex.: "**glima**" para clima, "**blástico**" para plástico, "**tivam**" para divã, etc.

No estudo realizado por *Cagliari (1997)*, a análise dos erros ortográficos contou com mais seis categorias, a saber:

1.Forma morfológica diferente: devido à variedade dialetal da língua portuguesa, algumas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento de sua forma ortográfica tendo como referência a fala. Ex.: "**adepois**" para depois, "**ni um**" para em um, "**tá**" para está, etc.

2. Forma estranha de traçar as letras: corresponde a um traçado irregular ou com pouca precisão das letras, podendo fazer com que não fiquem bem diferenciadas umas das outras.

3. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: quando a criança aprende que os nomes próprios são escritos com letras maiúsculas, ela, muitas vezes, pode vir a escrever os pronomes pessoais também com letras maiúsculas.

4. Acentos gráficos.

5. Sinais de pontuação.

6. Problemas sintáticos: correspondem a modos de escrever que são influenciados por padrões sintáticos do dialeto que a criança usa. Ex.: "eles viu outro urubu" , "era um vez um gato que um dia ele saiu de casa".

*Zorzi (1997)*, ao realizar pesquisa na qual buscava também classificar os erros ortográficos de centenas de crianças, baseado nas análises e classificações dos autores acima, desenvolveu seu próprio sistema de classificação, ampliando e modificando algumas das categorias já propostas anteriormente, com a intenção de dar conta da diversidade de erros apresentados, os quais o autor prefere considerar como sendo um movimento em busca da escrita ou um "obstáculo - conflito" a ser superado.

Para a análise da produção escrita dos sujeitos desta pesquisa, optou-se por utilizar a classificação a seguir, elaborada por *Zorzi (1997)* em seu estudo intitulado "Aprendendo a Escrever – A Apropriação do Sistema Escrito", pela importância deste trabalho para os profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e pesquisadores) envolvidos com os problemas relativos à questão da aprendizagem da escrita à medida que leva a mudança de conceitos em relação às classificações dos erros ortográficos. Nesse sentido, possibilita uma mudança de conceitos pertinentes sobre os mesmos e a aquisição de novas noções e estratégias de como o educando estrutura o aprendizado da linguagem escrita.

unesp

1.Alterações ou erros devidos à possibilidade de representações múltiplas.

Embora o sistema de escrita utilizado pela língua portuguesa seja um sistema denominado alfabético e tenha como característica básica a correspondência som – letra, existem alguns sons e algumas letras que contrariam essa premissa. As alterações classificadas nesta categoria dizem respeito a esta confusão que pode ocorrer devido ao fato de não haver uma forma única de grafar certos sons ou ao fato de uma letra poder representar diferentes sons.

Citam-se a seguir alterações quanto às seguintes correspondências:

a. Erros envolvendo a grafia do fonema /s/ devido às várias possibilidades de representação (**s**, **ss**, **c**, **ç**, **sc**, **sç**, **xc**, **x** e **z**).

Exemplos:

| | |
|---|---|
| carroça – carrossa | cimento – simento |
| girassol – giraçol | explicação – esplicação |
| cresceu – creseu | quatrocentos – quatrosentos |

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

b. Erros relativos à grafia do fonema /**z**/, que pode ser representado pelas letras: **z**, **s** e **x**.

Exemplos:

| | |
|---|---|
| coisas – coi**z**as | vizinho – vi**s**inho |
| tesoura – te**z**oura | exemplo – e**s**emplo |

c. Erros relativos à grafia do fonema /ʃ/, que pode ser escrito pelas letras: **x** e **ch**.

Exemplos:

| | |
|---|---|
| acho – a**x**o | bruxa – bru**ch**a |
| queixo – quei**ch**o | enxugar – en**ch**ugar |

d. Erros envolvendo a escrita do fonema /ʒ/, que pode ser representado pelas letras: **j** e **g**.

Exemplos:

| | |
|---|---|
| tijolo – ti**g**olo | jornal – **g**ornal |
| gelatina – **j**elatina | girassol – **j**irassou |

e. Erros envolvendo a grafia do fonema /**k**/ que pode ser escrito com as letras : **k**, **c**, **q**.

Exemplo:

| | |
|---|---|
| seqüestrador – **se**cuestrador | explicação – expli**qu**ação |
| encrenqueiro – en**qr**equeiro | quarto – **c**uarto |

f. Erros provocados pelo fato de a letra **r** poder representar os sons /R/ e / r /, dependendo do contexto gráfico: quando em posição inicial de sílaba representa o som /R/ (**r**ede) e, quando aparece no final de sílaba (bar**r**co), ou no interior das palavras e entre vogais (pa**r**ede), grafa o som / r /.

Exemplos:

| | |
|---|---|
| girassol – gi**rr**asol | derrubou – de**r**ubou |
| guerra – gue**r**a | cachorro – cacho**r**o |

g. Erros relativos ao fato de que a letra **g** pode representar o som /ʒ/ (geladeira) quando acompanhada das vogais **e** e **i**, assim como o som /**g**/ quando antecede as vogais **a**, **o**, **u** (galinha, gola, guloso) ou nas construções silábicas com **gue** e **gui** (guerra, guitarra).

Exemplos:

| | |
|---|---|
| já – **g**a | seguir – se**g**ir |
| jornal – **g**ornal | sangue – san**g**e |

h. Erros devido ao fato de a letra **c** poder representar tanto o som /**k**/ (coisa) quanto o som /**s**/ (cinema).

Exemplos:

quero – **c**ero quebrado – **c**e**b**rado

i. Erros decorrentes do uso das letras **m** e **n** para indicar a nasalidade das vogais nasais, que podem ser escritas das seguintes formas:

- **ã, am** e **an** irm**ã,** S**am**ba e c**an**ta
- **em** e **en** s**em**pre, p**en**te
- **im** e **in** l**im**bo, p**in**ta
- **om** e **on** p**om**bo, c**on**to
- **um** e **un** C**um**bica, j**un**to

As letras **m** e **n,** embora possam representar fonemas distintos, nessa posição final de sílaba, estão grafando o traço de nasalidade das vogais, formando dígrafos.

Exemplos:

perguntou – pergu**m**tou conselho – co**m**selho

combinar – co**n**binar também – tan**b**é**n**

2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade.

Tendo em vista que o sistema alfabético caracteriza a escrita, isso implica correspondências entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e vice-versa. Nesse sentido, há uma correspondência entre sons e letras.

Palavras como **"pata"** podem ser encontradas escritas da maneira como se fala, ou seja, **pata**; nesse tipo de caso, a escrita assemelha-se a uma transcrição fonética. Mas a escrita alfabética não significa escrita fonética. O padrão acústico-articulatório nem sempre coincide com o padrão visual ou ortográfico, isto é, nem sempre se escreve da maneira como se fala.

Observando alguns exemplos em relação aos erros ortográficos envolvendo a representação de ditongos, palavras como "papel" são escritas **"papeu"** . Neste caso, a letra **"l"** acaba sendo substituída por **"u"**. *Zorzi (1997),* em análise desse tipo de ocorrência, diz que este é um caso de erro em decorrência de um apoio no modo como se fala, devido ao fato da semivogal /w/ poder ser escrita pelas letras **"l"** ou **"u"**, dependendo da palavra.

O autor acrescenta que, sendo esse um caso de apoio na oralidade, a análise do desempenho das crianças leva a crer que estas estavam decidindo a forma de escrever as palavras tomando como referência o padrão acústico-articulatório. O emprego da letra /**u**/ se justifica para escrever a semivogal, tomando como possível referência suas características fonéticas que a aproximam da vogal /u/.

A incidência desse tipo de erro passa a ser considerado como sendo desta categoria, dada a influência da oralidade na escrita.

3. Omissões de letras.

Consideram-se como alterações ortográficas desse tipo as palavras grafadas de modo incompleto em função da omissão de uma ou mais letras. Uma palavra como **tisora** (tesoura), na qual a letra **u** também é omitida não é considerada como omissão, mas erro de escrita apoiado na oralidade. Para exemplificar erros de omissões, palavras como passear – **passer**; coitada – **coida**, configuram erros deste tipo.

4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras.

No que se refere à linguagem oral, as palavras que formam os enunciados podem se suceder sem um limite claro de separação entre elas. As palavras pronunciadas são produzidas em blocos e não em unidades. Já o uso da escrita supõe critérios de segmentação ou separação de uma palavra em relação às outras.

Em vista disso, ao escrever a "fala" aparecem palavras unidas entre si ou fracionadas em um menor número de sílabas do que provavelmente deveriam ter. Seguem, como exemplo, as expressões ou palavras: que isso – **queisso**; depois – **de pois**.

5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações -am e -ão.

Nesta categoria são encontradas palavras com **-am** e que são grafadas como **-ão**, e vice-versa. As palavras terminadas em **-am** são foneticamente semelhantes àquelas que terminam com **-ão**. Como exemplo podemos citar **"cantaram"** que é pronunciada como **"cantarãu"**. A diferença, neste sentido, não é fonética, mas refere-se à posição da sílaba tônica dentro da palavra – **cantaram** é uma paroxítona, enquanto **cantarão** é oxítona. Erros deste tipo podem acontecer, pois a criança toma como base para a escrita a maneira como são pronunciadas.

unesp

Pode-se dizer que, de acordo com as análises feitas por *Zorzi (1997)*, a criança, antes de se dar conta do conflito que pode haver pelo fato de um mesmo ditongo poder ser escrito de duas formas diferentes, esteja tomando a oralidade como referência para suas decisões a respeito do modo de escrever as palavras. O autor coloca que, apesar desta relação com a oralidade, optou-se por criar uma categoria de erros à parte, em função de suas particularidades e de sua freqüência significativa.

6. Generalização de regras.

Neste tipo de categorização é possível observar tipos de alterações nas formas de grafar palavras que são reveladoras do modo como as crianças generalizam certos procedimentos de escrita, podendo aplicá-los em situações nem sempre apropriadas.

Dentro dessa categoria, as alterações consideradas como "generalização" dizem respeito ao uso de tais princípios de escrita convencional em situações nem sempre apropriadas, como por exemplo em **"cinema"**, palavra que passa a ser escrita como **"cenema",** ou **"caiu"** que é escrita como **"caio"**.

unesp

7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.

Alterações de escrita nesta categoria dizem respeito a determinadas substituições de grupos de letras que apresentam em comum o fato de representarem fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade.

São considerados surdos pelo fato de não apresentarem vibração de pregas vocais, os fonemas /**p**/, /**t**/, /**f**/, /**k**/, /**s**/ e /**ʃ**/. São considerados sonoros os fonemas produzidos com vibração das pregas vocais , como por exemplo, /**b**/, /**d**/, /**g**/, /**v**/, /**z**/ e /**ʒ**/.

Podemos citar, como exemplo desse tipo de alteração, as palavras: "faca" – "**v**aca", "janela" – "**ch**anela", "criança" – "**gr**iança".

8. Acréscimo de letras.

Ao contrário das omissões, este tipo de categoria implica no surgimento de letras a mais do que as convencionais, consideradas desta forma como alterações por aumento ou acréscimo

de letras. A este exemplo tem-se: "amigo" – "amig**i**o", "cheinha" – "chei**a**nha".

9. Letras parecidas.

Podem ser incluídas, neste tipo de categoria, palavras escritas com letras incorretas cuja grafia é semelhante à letra que deveria ser utilizada. Neste caso estão as trocas entre **m** e **n** (quando em posição inicial de silaba) e dos dígrafos **nh**, **ch**, **lh** e **cl**. Alguns exemplos que ilustram esse tipo de incidência podem ser encontrados nas palavras: "olhos" – "o**nh**os", "anos" – "a**m**os".

10. Inversões de letras.

Neste tipo de categoria são consideradas inversões de letras as palavras que apresentam letras em posição invertida no interior da sílaba ou, até mesmo, sílabas em posições distintas daquelas que deveriam ocupar dentro da palavra. Alguns exemplos neste sentido podem ser: "divertido" – " di**rve**tido", "achando" – " a**ncha**do".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

11. Outras alterações.

Dentro desta categoria podem ser incluídas as alterações observadas em algumas crianças, restritas apenas à sua forma de escrever, erros ou enganos que não foram encontrados, de uma maneira geral ou freqüentemente, como ocorreu nas outras categorias. Citem-se alguns exemplos como "combinar" – "**b**ombinar" e "botar" – "**m**otar".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

# IV Análise dos dados e discussão

A partir das ocorrências registradas das alterações ortográficas, foi possível a obtenção de um quadro geral de alterações dos 125 alunos, dos quais 52 estavam na 3ª série e 73, na 4ª série, constatando-se uma incidência de 7.273 erros.

**Tabela I**
**freqüência e % de erros ortográficos para 3ª e 4ª séries e atendimento**

| | 3ª s. 52 alunos | 4ª s. 73 alunos | Total 125 alunos | *Atendimento Fonoaudiológico 4 crianças |
|---|---|---|---|---|
| 1 – Representações Múltiplas | 1202 | 1276 | 2478 | 111 |
| | **16,1%** | **17,5%** | **34,1%** | **27,4%** |
| 2 – Apoio na oralidade | 316 | 626 | 942 | 60 |
| | **4,3%** | **8,6%** | **12,9%** | **14,8%** |
| 3 – Omissões | 334 | 726 | 1060 | 66 |
| | **4,6%** | **10,0%** | **14,6%** | **16,3%** |
| 4 – Junção – Separação | 185 | 341 | 526 | 57 |
| | **2,5%** | **4,7%** | **7,2%** | **14,1%** |
| 5 – Confusão –am X –ão | 160 | 200 | 360 | 22 |
| | **2,2%** | **2,7%** | **4,9%** | **5,4%** |
| 6 – Generalização | 95 | 108 | 203 | 8 |
| | **1,3%** | **1,5%** | **2,8%** | **2,0%** |
| 7 – Trocas surdas/sonoras | 244 | 440 | 684 | 32 |
| | **3,3%** | **6,0%** | **9,4%** | **7,9%** |
| 8 – Acréscimo de letras | 46 | 170 | 216 | 8 |
| | **0,6%** | **2,3%** | **3,0%** | **2,0%** |
| 9 – Letras parecidas | 137 | 190 | 327 | 6 |
| | **1,9%** | **2,6%** | **4,5%** | **1,5%** |
| 10 – Inversões | 18 | 41 | 59 | 14 |
| | **0,2%** | **0,6%** | **0,8%** | **3,5%** |
| 11 – Outras alterações | 185 | 233 | 418 | 21 |
| | **2,5%** | **3,2%** | **5,7%** | **5,2%** |
| nº de erros por série | 2922 | 4351 | 7273 | 405 |
| % de erros de cada série e atendimento | **39,5%** | **59,7%** | **100%** | **100%** |

* *As crianças em atendimento não são consideradas sujeitos desta pesquisa, apenas servem como ilustração para mostrar que os tipos de erros cometidos por elas são os mesmos.*

Observe-se que a seqüência de categorias de erros evidenciada nas tabelas e gráficos relativos a esta pesquisa, ainda que obedeça à ordem proposta por *Zorzi*, apresenta algumas alterações na freqüência e ordem dos tipos de erros apresentados.

1. Representações múltiplas:

Tendo em vista a Tabela I, no que se refere às representações múltiplas, verifica-se na 4ª série um índice de 17,5% de erros nesta categoria, sendo que na 3ª série há um índice de 16,1%, comparando-se ao total de erros dos alunos que é de 34,1%.

A partir desses índices, deve-se considerar que o ensino da ortografia, por implicar a apropriação de um conjunto de convenções complexas, apresenta dificuldades para sua assimilação durante o processo de ensino / aprendizagem.

A escrita, podendo representar a fala de múltiplas formas, gera confusões ou "erros". O fato de um mesmo fonema poder ser representado por diversas letras ou, inversamente, uma mesma

letra poder ser usada para grafar diferentes fonemas, contrariando o princípio de que cada som correspondesse a uma letra e vice-versa, confunde o aluno durante a alfabetização. Palavras envolvendo as letras que representam o som /s/ (s, ss, c ,ç sc, sç, x, z ), o som /z/ (z, s, x), o som /ʃ/ (x, ch), o som /ʒ/ ( j, g), o som /k/ (c, q, k) , as letras m e n em final de sílaba (representando as vogais nasais), o uso da letra g ( que pode ter os sons de /g/ e /ʒ/), o uso da letra r (grafando os sons /R/ e /ɾ/) e o uso da letra c (escrevendo os sons /s/ e /k/ ), fazem com que haja sérias dificuldades na interpretação da produção desses erros, sendo que isto se dá devido ao fato de a escrita ser um processo de compreensão e representação pelo qual a criança passa no decorrer da aprendizagem da linguagem escrita.

*Carraher (1990), Nunes (1992)* e *Rego e Buarque (1997)* constataram que, desde cedo, a criança lida com as ambivalências da ortografia, uma vez que nas primeiras séries do ensino fundamental apresentam em suas escritas as diversas possibilidades para um mesmo som. Como a aquisição das regras ortográficas é um processo lento, a criança, ao mesmo tempo em que passa a fazer uso inconsciente de novas representações, pode também,

unesp

em outras ocasiões, apresentar produções que são frutos de hipergeneralizações.

**Tabela II**
**Número médio de erros ortográficos por aluno da 3ª s. , 4ª s. e atendimento**

| | 3ª s. 52 alunos | 4ª s. 73 alunos | Total 3ª e 4ª s. 125 alunos | *Atendimento Fonoaudiológico 4 crianças |
|---|---|---|---|---|
| | Média | Média | Média | Média |
| 1. Representações múltiplas | 23.1 | 17.5 | 19.8 | 27.7 |
| 2. Apoio na oralidade | 6.1 | 8.6 | 7.5 | 15.0 |
| 3. Omissões | 6.4 | 9.9 | 8.5 | 16.5 |
| 4. Junção – separação | 3.5 | 4.7 | 4.2 | 14.2 |
| 5. Confusão –am x –ão | 3.1 | 2.7 | 2.9 | 5.5 |
| 6. Generalização | 1.8 | 1.5 | 1.6 | 2.0 |
| 7. Trocas surdas/sonoras | 4.7 | 6.0 | 5.5 | 8.0 |
| 8. Acréscimo de letras | 0.9 | 2.3 | 1.7 | 2.0 |
| 9. Letras parecidas | 2.6 | 2.6 | 2.6 | 1.5 |
| 10.Inversões | 0.3 | 0.6 | 0.5 | 3.5 |
| 11.Outras alterações | 4.0 | 3.2 | 3.3 | 5.2 |
| **Média total de erros para 3ª, 4ª s. e atendimento** | **56.6** | **59.6** | **58.1** | **101.1** |

Observando a Tabela II, é possível verificar que, de uma maneira geral, houve um aumento do índice da média total de erros da 3ª série de 56,6 para 59,6, na 4ª série. Houve uma maior incidência de erros por alunos concentrados nas representações múltiplas na 3ª série, sendo uma média de 23,1 erros por aluno, em relação à 4ª série que apresentou um média de 17,5 erros por aluno. Isso significa que, em média, cada aluno da 3ª série cometeu mais erros deste tipo se comparado com os alunos da 4ª série. Percebe-se,

portanto que houve uma diminuição do número de erros de cada aluno em se tratando das representações múltiplas de uma série para outra. A média de erros, independente da série em relação a esta categoria analisada, correspondeu a 19,8 por aluno.

**Tabela III**
**Freqüência dos erros nas duas séries e no atendimento fonoaudiológico, tomando como referência o número total de cada grupo.**

| | Terceira série | Quarta Série | *Atendimento fonoaudiológico |
|---|---|---|---|
| | 2.922 erros | 4.351 erros | 405 erros |
| | % | % | % |
| 1. Representações múltiplas | 41.1 | 29.3 | 27.4 |
| 2. Apoio na oralidade | 10.8 | 14.4 | 14.8 |
| 3. Omissões | 11.4 | 16.7 | 16.9 |
| 4. Junção – separação | 6.3 | 7.8 | 14.1 |
| 5. Confusão –am x –ão | 5.5 | 4.6 | 5.4 |
| 6. Generalização | 3.2 | 2.5 | 2.0 |
| 7. Trocas surdas/sonoras | 8.3 | 10.1 | 7.9 |
| 8. Acréscimo de letras | 1.6 | 3.9 | 2.0 |
| 9. Letras parecidas | 4.7 | 4.4 | 1.5 |
| 10. Inversões | 0.6 | 0.9 | 3.4 |
| 11. Outras alterações | 6.3 | 5.3 | 5.2 |

Na Tabela III, verificou-se que este tipo de alteração referente às representações múltiplas é o de maior índice de ocorrência nas duas séries em relação ao total destas (Tabela I) e também quando é analisada a freqüência em cada série. Na 3ª série correspondeu a 41,1% em relação ao total, que foi de 2.922 erros produzidos e, na 4ª série, correspondeu a 29,3% em relação ao total de 4.351 erros. Observa-se, portanto, uma diminuição deste tipo de erro de uma série

para outra, permanecendo, porém, como a área de maior concentração de dificuldades. Para as crianças em atendimento, houve um índice de 27,4% em relação ao total de 405 erros.

**Tabela IV**
**Número e porcentagem de alunos cometendo erros na 3ª, 4ª séries e atendimento (nas duas populações)**

| | Terceira Série | | Quarta Série | | *Atendimento Fonoaudiológico | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 52 alunos | % | 73 alunos | % | 4 crianças | % |
| 1. Representações múltiplas | 52 | 100 | 72 | 98,6 | 4 | 100 |
| 2. Apoio na oralidade | 50 | 96,1 | 72 | 98,6 | 4 | 100 |
| 3. Omissões | 52 | 100 | 71 | 97,3 | 3 | 75 |
| 4. Junção – separação | 42 | 80,8 | 64 | 87,7 | 4 | 100 |
| 5. Confusão –am x –ão | 45 | 86,5 | 62 | 84,9 | 4 | 100 |
| 6. Generalização | 27 | 51,9 | 37 | 50,7 | 2 | 50 |
| 7. Trocas surdas/sonoras | 40 | 76,9 | 48 | 65,7 | 3 | 75 |
| 8. Acréscimo de letras | 23 | 44,2 | 47 | 64,4 | 3 | 75 |
| 9. Letras parecidas | 28 | 53,8 | 49 | 67,1 | 2 | 50 |
| 10. Inversões | 10 | 19,2 | 25 | 34,2 | 3 | 75 |
| 11. Outras alterações | 38 | 73,1 | 49 | 67,1 | 3 | 75 |

Na Tabela IV, verifica-se a ocorrência de alunos cometendo erros em relação às representações múltiplas. Na 3ª série, é de 100% num total de 52 sujeitos. Na 4ª série, dos 73 alunos, 98,6% cometem erros deste tipo.

O alto índice de freqüência de erros por representações múltiplas encontradas nos alunos pesquisados mostra que é imprescindível a compreensão do processo de produção da linguagem, tendo em vista que a fala antecede a compreensão da

ortografia. Apesar de ensinada sistematicamente, as regras ortográficas tendem a perder o seu significado no momento da transcrição que faz ao grafar as palavras obedecendo à fonética.

**Tabela V**
**Número máximo e mínimo de erros cometidos pelos alunos das duas populações analisadas**

| | Terceira Série | | Quarta Série | | Atendimento Fonoaudiológico | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Máx.** | **Mín.** | **Máx.** | **Mín.** | **Máx.** | **Mín.** |
| **1. Representações múltiplas** | 66 | 1 | 17 | 0 | 38 | 10 |
| **2. Apoio na oralidade** | 14 | 0 | 26 | 0 | 23 | 7 |
| **3. Omissões** | 42 | 1 | 66 | 0 | 41 | 0 |
| **4. Junção – separação** | 27 | 0 | 22 | 0 | 27 | 1 |
| **5. Confusão –am x –ão** | 8 | 0 | 10 | 0 | 9 | 2 |
| **6. Generalização** | 25 | 0 | 13 | 0 | 7 | 0 |
| **7. Trocas surdas/sonoras** | 52 | 0 | 44 | 0 | 20 | 0 |
| **8. Acréscimo de letras** | 7 | 0 | 10 | 0 | 4 | 0 |
| **9. Letras parecidas** | 18 | 0 | 24 | 0 | 4 | 0 |
| **10. Inversões** | 4 | 0 | 4 | 0 | 7 | 0 |
| **11. Outras alterações** | 23 | 0 | 21 | 0 | 11 | 0 |

Ao analisar a Tabela V, observa-se um máximo de 66 erros e um mínimo de 1, na 3ª série, em relação às representações múltiplas. A 4ª série apresenta 17 erros como número máximo de erros cometidos e 0 (zero) como número mínimo de erros. Estes números mostram que alguns alunos ainda apresentam alta incidência de erros na 4ª série, demostrando que o problema das representações múltiplas não está sendo resolvido por eles nas séries continuadas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- Amostra de erros relativos às possibilidades de representações múltiplas:

| | | | |
|---|---|---|---|
| *bochechudo* | boxexudo<br>bochexudo<br>boxechudo | *carroça* | carosa<br>carrossa<br>caroça |
| *travesseiro* | traveseiro<br>traveceiro<br>traveseirro | *cimento* | simento |
| *queixo* | queicho | *gelatina* | jelatina |
| *girassol* | jirasol<br>girraçol<br>girasol<br>girrasol<br>jirraço | *soltou* | çoutou |
| *serviço* | serviso<br>cerviso | *exemplo* | ezemplo<br>esemplo<br>essemplo |
| *explicação* | esplicação<br>esplicasão | *assaltou* | asaltou<br>açaltou |
| *zelador* | selador | *vizinho* | visinho |
| *machucado* | maxucado | *tijolo* | tigolo |
| *guerra* | guera | *macarrão* | macarão |
| *dizia* | dissia<br>disia | *quatrocentos* | quatrosentos<br>quatrossentos |
| *fazer* | faser | *presente* | prezente |
| *churrasco* | churasco<br>xurasco<br>xurrasco | *enxugar* | enchugar |
| *caçador* | casador | *manchar* | manxar |
| *gorduchinho* | gorduxinho | *gorducha* | gorduxa |
| *tesoura* | tessoura<br>tezoura | *vassoura* | vasoura<br>vaçoura |
| *derrubou* | derubou | *tristeza* | tristesa |
| *preguiça* | preguisa | *feitiço* | feitiso<br>feitisso |
| *passear* | pasiar<br>pacear | *começaram* | comesaram<br>começarro<br>comessarão |
| *pessoas* | pesoas | *achar* | axar |
| *assim* | assim | *disse* | dise<br>dice |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *disso* | diso<br>diço | *cheinha* | xeinha |
| *emagreceu* | emagreseu<br>emagresseu | *passarinho* | pasarinho |
| *graça* | grasa<br>grassa | *coisas* | coizas |
| *será* | cera | *posso* | poso<br>poço |
| *pensamento* | penssamento<br>pençamento | *sardento* | çardento |
| *pedaço* | pedasso<br>pedaso | *bruxa* | brucha |
| *fraquinho* | fracinho | *achando* | axando |
| *acho* | axo | *cidade* | sidade |
| *isso* | iso | *apareceu* | apareseu |
| *cabeça* | cabesa | *arrancou* | arancou |
| *cresceu* | creceu<br>creseu | *aconteceu* | aconteseu |
| *dizia* | dissia<br>disia | *zero* | sero |
| *também* | também | contrario | comtrario |
| *tanque* | tamque | quente | quemte |
| *cantarão* | camtarão | quatrocentos | quatrocemtos |
| *presente* | presemte | enxugar | emxugar |
| *arrancou* | aramcou | exemplo | esenplo |
| *combinar* | conbinar | bombeiro | bonbeiro |
| *cantarão* | camtarão | janjão | jamjão |
| *aconteceu* | acomteceu | banguela | bamguela |
| *achando* | achamdo | sardento | sardemto |
| *embora* | enbora | bandeja | bamdeja |
| *perguntou* | percumtol | tanto | tamto |
| *conseguimos* | comseguimos | consegue | comsegue |
| *encontrar* | emcontrar | sangue | samgue |

2. Apoio na oralidade:

Como constatado na Tabela I, o terceiro tipo de alteração mais freqüente observada nas crianças estava relacionado ao uso de modelos de produção oral (pistas acústico-articulatórias), determinando os modos de produção escrita, sendo superado, no caso deste estudo, pelas alterações ortográficas do tipo omissões que serão analisadas a seguir.

A freqüência de erros das duas séries (3ª e 4ª) para essa categoria totalizou 12,9% das 7.273 alterações apresentadas, sendo que 8,6% desse tipo de erro foi produzido na 4ª série e 4,3% na 3ª série. Considerando-se o total de 125 crianças, a média de erros foi de 7,5 erros por aluno, independentemente da série cursada pelos mesmos. Pode-se observar, de acordo com a Tabela II, que a média de erros por aluno, em cada série, foi de 8,6 e 6,1 na 4ª série na 3ª série, respectivamente.

- Amostra de erros relativos ao apoio na oralidade:

| | | | |
|---|---|---|---|
| *assaltou* | açautou<br>asautou | *bochechudo* | buchechudo |
| *contrário* | contralho | *ao* | au |

| | |
|---|---|
| | contrariu |
| *palpite* | palpiti<br>paupiti |
| *explicação* | expricação |
| *soltou* | soutou |
| *desse* | dasse |
| *tesoura* | tisoura |
| *macarrão* | macarom |
| *irmão* | irmon |
| *disse* | dissi |
| *emagreceu* | imagreceu<br>esmagreceu |
| *mandando* | mandano |
| *achando* | achano |
| *gorduchinho* | gorduchim |
| *resolveu* | resouveu |
| *vassoura* | bassoura |
| *jornal* | jornau |
| *bombeiro* | bounbeiro |
| *triste* | tristi |
| *estudar* | istudar |
| acostumou | acustumou |
| magoadas | maguadas |
| perseguido | perciguido |
| tendo | teno |
| maconha | macoia |
| completar | compretar |
| avó | vó |
| moleque | muleque |
| deixando | deixano |
| viesse | vinhece |
| preocupada | preucupada |
| loiros | louros |
| voltar | voutar |
| campeão | campião |
| poltrona | poutrona |
| perigoso | pirigoso |
| estudar | estuda_ |

| | |
|---|---|
| *exemplo* | exempro |
| *alpiste* | alpisti<br>aupiste |
| embora | imbora |
| *rodolfo* | rodoufo |
| *girassol* | girasou |
| *então* | entom |
| *são* | son |
| *bruxa* | bluxa |
| *começaram* | começaro |
| *preguiça* | priguiça |
| mãe | mai |
| *nós* | nois |
| *faz* | faiz |
| *tanque* | taique |
| *alguma* | auguma |
| *voltar* | voutar |
| *escola* | iscola |
| repeti | repiti |
| por favor | purfavor |
| técnico | tequinico |
| apelido | apilido |
| ninguém | ninguei |
| algum | argum |
| lembra | alembra |
| menino | minino |
| dormir | durmir |
| folgada | forgada |
| bolsa | bousa |
| conversando | conversano |
| sossego | sussego |
| vídeo | vidio |
| claro | craro |
| polícia | pulicia |
| clube | clubi |
| queixo | quexo |

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

| | | | |
|---|---|---|---|
| aprender | aprend**e**_ | vassoura | vass**o**ra |
| enxugar | enxug**a**_ | bombeiro | bomb**e**ro |
| zelador | zelad**o**_ | manchar | mancha_ |
| achar | ach**a**_ | caçador | caçad**o**_ |
| brincar | brinc**a**_ | derrubou | derrub**o**_ |
| arrancou | arranc**o**_ | feijão | f**e**jão |
| quarteirão | quart**e**rão | deixo | d**e**xo |
| sotar | solt**a** | poder | pod**e**_ |
| preocupados | pre**u**cupados | por aqui | p**u**raqui |

O aumento de tais erros, de uma série para outra, pode ser atribuído às variedade dialetais, que não devem ser consideradas como manifestações patológicas haja vista que os dados de amostragem de uma das classes pesquisadas (4ª série) revelaram uma realidade social menos privilegiada dentro do contexto das escolas públicas analisadas.

À língua escrita são atribuídos diversos tipos de valores, dependendo do contexto e da classe social em que o falante se insere. Não se pode desconsiderar que há uma cultura de linguagem já quando a criança ingressa na escola. O aprendizado, segundo *Paulo Freire (1995)*, muitas vezes pode ser obstaculizado por um problema estritamente ideológico com o nome de gramática. Levar a criança a assumir a legitimidade da sua linguagem, do seu discurso, em que há toda uma barreira de classe, seria uma tarefa por excelência dos educadores.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Considerando as alterações encontradas na Tabela III, a ocorrência "apoio na oralidade" foi de 10,8% dos 2.922 erros da 3ª série e 14,4% dos 4.351 erros das 4ª série, caracterizando-se como a terceira área de dificuldade encontrada nesta população.

De acordo com a tabela IV, entre os 52 alunos da 3ª série, dois (2) não apresentaram alterações do tipo apoio na oralidade. Os outros 50 alunos, ou seja, 96,1% do total, apresentaram, em sua produção gráfica, este tipo de alteração. Considerando o número de erros para o total de aluno, houve uma média de 6,1 erros por aluno nessa série. Ainda observando a Tabela IV, verifica-se que, na 4ª série, 98,6% dos 73 alunos cometeram erros desse tipo - uma discrepância, em comparação com a 3ª série cuja média por aluno foi de 8,6 erros decorrentes da grafia de palavras tendo como pistas o modo de pronunciá-las.

O aumento da freqüência e da média de erros de cada aluno na 4ª série pode ser explicado, também, observando-se a Tabela V, em que se pode encontrar um aluno cometendo o número máximo de 26 erros e outros quatorze cometendo acima de quatorze erros desse tipo, índices esses que são mais elevados que o número máximo

de erros cometido pelos alunos da 3ª série. O número mínimo de erros cometidos na 4ª série foi de um erro. Para a 3ª série, o número máximo de 14 erros foi encontrado em apenas um aluno e dois alunos não apresentaram erros desse tipo, sendo então 0 (zero) o número mínimo de erros desse tipo na 3ª série.

Segundo *Zorzi (1997)*, o fato de encontrar-se um número tão alto de crianças produzindo escrita baseada em pistas acústico-articulatórias desde a primeira até a última série do ensino fundamental também leva a um questionamento a respeito da natureza deste tipo de alteração e do grau de dificuldade que as crianças podem apresentar para compreender a escrita como sistema de representação e não como simples transcrição da oralidade.

De acordo com o acima exposto, *Zorzi (1997)* destaca a relação entre a oralidade e escrita, ressaltando, porém, que esta representação não se dá na forma de transcrição fonética, pois, ainda que algumas palavras possam ser escritas de uma forma muito próxima do modo como são pronunciadas, isso não é regra geral para todas.

Para o autor, o problema não se resume simplesmente em memorizar a forma de escrever as palavras. É necessário que a criança compreenda a diferença entre falar e escrever e perceba que não se escreve exatamente como se fala. O código escrito é diferente do código oral.

Levando-se em consideração que a linguagem oral constitui-se como a língua mais antiga e sobre a qual a criança tem maior domínio, *Zorzi (1997)* aponta que não deveríamos nos surpreender com fato de a criança, no inicio da aprendizagem da escrita, escrever apoiando-se na oralidade, pois a sua experiência de linguagem está organizada em termos auditivos e articulatórios. Quando a criança pensa na palavra é como se ela estivesse "vendo" a imagem auditiva da palavra e é essa imagem que vai determinar a forma da escrita no início de sua aprendizagem.

Um outro fator relevante para esta discussão e no qual existe concordância entre *Cagliari (1997)* e *Zorzi (1997)* está relacionado aos métodos de ensino. Alguns métodos ao fazer um recorte da linguagem, apresentam à criança apenas as formas fonéticas de escrita e reforçam que se deve prestar atenção à maneira como se

unesp

fala para escrever. Muitas vezes o professor chega a realizar movimentos articulatórios artificiais, forçando a pronúncia na intenção de que a criança identifique a letra que deve representar em sua escrita. Esta atitude pode vir a reforçar a idéia da criança de que a escrita é determinada pela fala e, em outras situações, quando surgirem palavras semelhantes, a criança pode vir a recorrer ao seu próprio modo de falar na hora de decidir sobre a grafia de uma palavra.

Para se escrever, segundo *Cagliari (1987)*, usa-se prioritariamente a forma alfabética para a literatura em geral e a escrita ideográfica (números, gráficos) para as notações científicas e tecnológicas. Logo que a sociedade começou a produzir e usar mais a escrita, foi-se percebendo a necessidade de "fixar" a forma de escrever as palavras para que os falantes dos vários dialetos encontrassem, na escrita, uma maneira fácil e "neutra" de ler.

3. Omissão de letras:

Conforme ilustra a Tabela I, a omissão de letras correspondeu ao segundo tipo de erros mais produzidos pela amostra de alunos que compõem este estudo. A freqüência desse tipo de erros nas duas séries (3ª e 4ª séries) correspondeu a 14,6% do total geral de erros para todas as categorias, que foi de 7.273 erros. A freqüência de erros observada na 3ª série foi de 4,6% e na 4ª série foi de 10%, sendo a média total de 8,5 erros por aluno.

De acordo com a Tabela II, a média de erros foi de 6,4 por aluno na 3ª série e de 9,9 por aluno na 4ª série, revelando ainda uma discrepância da 4ª série em relação à 3ª série.

Na Tabela III, verificamos que as omissões corresponderam a 11,4% das 2.922 alterações na 3ª série e 16,7% dos 4.351 erros cometidos pelos alunos da 4ª série.

Nas Tabelas IV e V, pode-se verificar que 100% dos 52 alunos da 3ª série cometeram erros desse tipo, sendo 42 o número máximo e 1 o número mínimo de erros cometidos individualmente

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

nessa série. Na 4ª série, 97,3% dos 73 alunos cometeram erros do tipo omissões, sendo que o máximo de erros produzidos por um aluno foi de 66.

- Amostra de erros devidos a omissões de letras.

| | | | |
|---|---|---|---|
| *queimar* | qu**em**a | *pessoas* | pesso**a_** |
| *explicação* | ex**pi**cação | *perguntou* | p**eg**untou |
| *jornal* | j**on**al | *perguntam* | pergunt**a_** |
| *travesseiro* | travesse**io** | *emagreceu* | **_m**agreceu<br>em**g**receu |
| *nada* | n**a_** | *todos* | **_d**os |
| *magrinha* | magri**na** | *rodolfo* | **_o**doufo<br>rod**of**o |
| *vassoura* | **_a**soura<br>va**su**ra | *quatrocentos* | quatrosent**o_**<br>q**ut**rocentos |
| *compraram* | c**op**aro | *ovos* | ov**o_** |
| *serviço* | s**ev**iço | *contrário* | contr**ai** |
| *assaltou* | ass**at**ou | *achando* | acando |
| *churrasco* | chur**ac**o | *idéias* | idéi**a_** |
| *feitiço* | f**et**iso | *soltou* | s**ot**ou |
| *crianças* | criança**_** | *pobre* | po**be** |
| *exemplo* | exem**po** | *explicação* | ex**pi**cação |
| *raul* | ra**u_** | *mais* | ma**i_** |
| *alpiste* | **ap**iste | *sardento* | s**ad**ento |
| *manequinho* | manequi**n_** | *porque* | p**oq**ue |
| *goiaba* | goi**ba** | *gosto* | g**ot**o |
| *escondeu* | **_s**condeu | *hora* | **_o**ra |
| *hospede* | **_o**spede | *pessoas* | pesso**a_** |
| encontrar | **_c**ontrar | *preocupada* | pr**ec**upada |
| *procurando* | **po**curando<br>procu**rn**do | *cachorro* | c**ah**orro |
| *respondeu* | respond**e_** | *sempre* | sem**pe** |
| *bronca* | **bo**nca | *brincaram* | **bi**caram |
| *passear* | pass**er** | *janeiro* | janei**o** |
| *deixo* | d**ex**o | *ninguém* | nigu**e_** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *apareceu* | ap**ac**eu<br>aparec**e_** | *sermos* | s**em**os |
| *culpa* | c**up**a | *precisa* | **pe**cisa |
| *clareia* | clar**ea** | *desculpe* | desc**up**e |

Considerando-se novamente a questão dos métodos de ensino, é comum, dependendo do método adotado, priorizar o ensino de uma letra ou outra, seguindo critérios de fácil e difícil a partir da visão do adulto. Como, para a criança que começa a aprender, a dificuldade é a mesma em qualquer circunstância, *Cagliari (1987)* reconhece que "a dificuldade está nos métodos e não na ação de quem aprende". (pg. 106)

*Carraher (1995)* e *Zorzi ( 1997)* relatam que o maior índice de omissões ocorre nas sílabas de estrutura complexa ou que fogem do esquema consoante – vogal. Segundo estes autores, a ênfase dada pelas escolas brasileiras, principalmente à escrita de palavras formadas por sílabas de estruturas regulares do tipo CV, pode resultar em dificuldade para analisar sílabas de estruturas divergentes com as quais a criança não está familiarizada, aumentando a possibilidade dos erros acontecerem e, neste caso, manifestando-se como omissões de letras.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A omissão de letras pode também ocorrer devido ao fato de a criança ainda não ser capaz de realizar uma análise fonêmica mais pormenorizada das sílabas por estas apresentarem estruturas complexas. Embora a criança possa ter consciência de que existe um fonema ou som que deve ser escrito, ela não se lembra qual a letra que corresponde a este som, ocorrendo uma espécie de falha na correspondência som – letra. *(Zorzi, 1995)*

Outro motivo que pode levar a criança a cometer erros desse tipo seria a atenção especial para realizar a análise fonêmica. Se a atenção está dividida pela necessidade de realizar outras tarefas durante a escrita como, por exemplo, atender ao significado da frase ou história que está sendo escrita, fatalmente aumenta-se a possibilidade de ocorrerem omissões.

4. Junção – separação de palavras:

Este tipo de erro diz respeito a uma segmentação inadequada de palavras e, de acordo com a Tabela I, totalizou 7,2%

dos 7.273 erros. Esta alteração atingiu 2,5% do total geral de erros na 3ª série e 4,7%, na 4ª série.

Segundo a Tabela II, o número médio de erros por aluno ficou na casa de 3,5 erros na 3ª série e 4,7 erros na 4ª série, sendo a média para as duas séries de 4,2 erros por aluno.

Novamente pode-se observar um aumento do número de erros de uma série em relação à outra, no caso a 4ª série, o que não é coerente, pois seria esperada uma diminuição do número de erros de uma série para a série subseqüente. Supomos que este fato se deva à situação contextual de uma das classes de 4ª série em que a realidade de ensino encontrava-se num estado desfavorável com crianças em idade escolar superior à que deveriam estar e com histórico de repetência escolar.

Na Tabela III, observa-se que as alterações referentes a critérios não apropriados de segmentação correspondem a 6,3% dos 2.922 erros produzidos na 3ª série e 7,8% dos 4.351 dos encontrados na 4ª série.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Analisando as Tabelas IV e V, verifica-se alta ocorrência deste tipo de erro. Dos 52 alunos da 3ª série, 80,8% apresentaram alterações na segmentação de palavras, sendo que um aluno, sozinho, produziu o número máximo de 27 erros. Na 4ª série, dos 73 alunos pesquisados, 87,7% cometeram este tipo de erro, sendo 22 o número máximo.

- Amostra de palavras contendo alterações na junção – separação de palavras.

| | | | |
|---|---|---|---|
| além de | a lem | passarinho | passari nho |
| o que | oque | dele | de ele |
| ta bom | tabom | naquele | na quele |
| divertimos | de vertimos | ao contrário | alcontrario |
| quatrocentos | quatro semtos | a perguntar | apergunta |
| arrancou | a rancou | emagreceu | e magreseu |
| em vez | emves | derrubou | de rupou |
| do mago | domago | também | tam bem |
| então | em tão | começaram | com mesaram |
| girassol | gira sol | alpiste | ao piste |
| não tem | natem | aconteceu | a conteceu |
| com sua | comsua | a pobre | apobre |
| uma vez | umavez | no céu | nosel |
| era também | eratambem | ter muitas | termuitas |
| e o | io | vassora | vassol ra |
| rodolfo | rodol fo | apareceu | a pareceu |
| um pouco | umpouco | só porque | soporque |
| com preguiça | compreguiça | | |
| comigo | com migo | ta bom | tabom |
| de novo | denovo | me leva | mileva |
| guarda roupa | guardaroupa | a noite | anoite |
| te ajuda | tiajuda | me ajuda | miajuda |

| | | | |
|---|---|---|---|
| se perdi | siperdi | me deu | mideu |
| depois | de pois | a gente | agente |
| leva-lo | levalo | por isso | poriso |
| a perua | aperua | do seu tio | dosseltio |
| converso | con verso | afastando | a fastando |
| esta bem | estabem | o que | oque |
| naquele | na quele | achou | a xou |
| dele | de le | a policia | apolisia |
| a culpa | acupa | comprar | com par |
| come-lo | comelo | mata-lo | matalo |
| que isso | queiso | para dar | paradar |

*Cagliari (1985)* destaca que esse tipo de exercício de reflexão metalingüística, necessário para segmentar as palavras, é desconhecido da criança. Normalmente elas representam a escrita do modo como falam (percepção fonética), juntando a escrita, como no exemplo apresentado pelo autor: **Umbripi** (um príncipe), **abechou** (a beijou), **oseste** (os sete), **anãodimirarão** (anões admiraram), **euquérocaza** (eu quero casar), **tabeiquéro** (também quero), **comvoce, parasebre** (para sempre). (pg. 27)

Normalmente o método de ensino empregado nas cartilhas é o analítico – sintético e, em geral, a análise (decomposição de palavras) é induzida através de cartazes na parede associando a palavra à imagem.

Com a exposição a materiais escritos, a criança começa a formular novas hipótese de segmentação da escrita. Por isso, na

grafia de algumas palavras, às vezes a criança segmenta mais do que o necessário.

Essas duas formas de segmentação realizadas pela criança, *Da Silva (1994)* denominou de "hipo-segmentação" e "hipersegmentação" respectivamente, sendo maior a tendência de realizar hipo-segmentações das palavras.

Para *Cagliari (1997)* a segmentação realizada pelas crianças, em muitos casos, pode apoiar-se na entonação do falante. Sendo assim, palavras que são pronunciadas dentro de um mesmo grupo tonal acabam sendo escritas juntas: Por exemplo, "por acaso" acaba sendo escrito "poracaso". Ou, ainda, as crianças podem apoiar-se na sílaba tônica das palavras para resolver como devem realizar as segmentações como, por exemplo, palavras que se apresentam grafadas da seguinte forma: "nim quem" para ninguém ou "com migo" para comigo.

Para este tipo de erro, *Zorzi (1997)* postula que, assim como nos casos denominados de "apoio na oralidade", fica evidenciado o papel da linguagem oral como determinante dos modos de escrita inicial. Seu estudo concluiu que a diminuição dessas

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

alterações observadas por ele no decorrer das séries continuadas (1ª a 4ª série) indica que a criança gradativamente reflete sobre a linguagem, fazendo diferenciações entre os padrões orais e os de escrita, chegando à noção do que é palavra.

5. Confusão entre as terminações –am e –ão:

Este tipo de erro diz respeito às terminações de palavras com –**am** e –**ã** , que causam grande confusão para as crianças na hora de decidir qual delas deve ser usada.

Nesta população observa-se que, de acordo com a Tabela I, a freqüência deste tipo de erro nas duas séries ( 3ª e 4ª séries) foi da ordem de 4,9% do total geral dos erros analisados. Na 3ª série a ocorrência destes erros foi de 2,2% e na 4ª série foi de 2,7%.

Na Tabela II, percebe-se uma diminuição no número médio de erros por aluno da 3ª série para a 4ª série: 3,1 erros, em média, para a 3ª série e 2,7 erros, em média, na 4ª série, sendo a média das duas séries juntas de 2,9 erros por aluno. Verifica-se que os

alunos da 4ª série apresentam compreensão maior quando ao emprego das duas terminações.

Observando a Tabela III, verifica-se que este tipo de confusão correspondeu a 5,5% do total de 2.922 erros da 3ª série e 4,6% dos 4.351 erros da 4ª série.

Conforme as Tabelas IV e V, pode-se constatar que, na 3ª série, 45 alunos apresentaram este tipo de erro, ou seja, dos 52 alunos, 86,5% cometeram erros nesta categoria. O número máximo de erros produzidos por esta série foi de 8 erros. Na 4ª série, dos 73 alunos, 62 apresentaram essas trocas, totalizando 84,9% dos alunos. O número máximo de erros produzidos pela 4ª série foi de 10 erros.

- Amostra de erros relativos à confusão entre as terminações **–am** e **–ão**

| | | | |
|---|---|---|---|
| viajarão | viajar**am** | falaram | falar**ão** |
| estudam | estud**ão** | começaram | começar**ão** |
| cantarão | cantar**am** | comerão | comer**am** |
| compraram | comprar**ão** | então | ent**am** |
| janjão | janj**am** | macarrão | macar**am** |
| fortão | fort**am** | vão | v**am** |
| seqüestraram | seqüestrar**ão** | sentiram | sentir**ão** |
| *cantarão* | cantar**am** | *comerão* | comer**am** |
| *chegaram* | chegar**ão** | *voltaram* | voutar**ão** |

Mais uma vez aqui levanta-se o papel da oralidade como determinante dos modos de escrita uma vez que, do ponto de vista fonético, as palavras grafadas com **–am** ou **–ão** representam o mesmo som /ãw/. Quando falamos "cantaram", a terminação **–am** indica o passado do verbo, mas o som produzido na última sílaba foi /ãw/ e, quando falamos "cantarão", a terminação **–ão** indica o futuro do verbo. A diferença, porém, não está no tempo verbal e sim na entonação usada na fala, ou seja, depende da sílaba tônica. Ao pronunciarmos a palavra "cantaram" a sílaba tônica está na penúltima sílaba. Ao pronunciarmos a palavra "cantarão" a sílaba tônica é a última sílaba, ou seja, a diferença entre estas terminações está na posição da silaba tônica dentro da palavra ou, mais precisamente, em aspectos supra-segmentais.

*Nunes (1992)* analisou o uso das terminações **–am** e **–ão** usando palavras inventadas. De acordo com este estudo, as palavras ditadas terminadas pelo ditongo nasal /ãw/ tônico não se constituíram em problemas para serem grafadas pelas crianças, enquanto que as palavras ditadas com a terminadas pelo ditongo nasal /ãw/ átono causaram dificuldades.

6.Generalização de regras:

Este tipo de erro, denominado "generalização de regras" por *Zorzi (1997)*, foi considerado como erro por "supercorreção", de acordo com *Carraher (1995)* e como erro por "hipercorreção", segundo *Cagliari (1997)*.

Na Tabela I, esses erros correspondem a 2,8% dos 7.273 erros cometidos pelas duas séries, sendo 1,3% desse percentual de erros produzidos pela 3ª série e 1,5% produzidos pela 4ª série.

Quanto à média de erros por aluno, segundo a Tabela II, verifica-se que, na 3ª série, foi de 1,8 erros e, na 4ª série, foi de 1,5. A média para as duas séries foi de 1,6 erros por aluno.

A Tabela III aponta que este tipo de erro correspondeu a 3,2% dos 2.922 erros cometidos pela na 3ª série e 2,5% dos 4.351 erros da 4ª série.

Com relação ao número de alunos produzindo erros em cada uma das séries, observa-se que, de acordo com as Tabelas IV e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

V, 51,9% dos 52 alunos da 3ª série apresentaram este tipo de alteração e o máximo de erros produzidos por esses alunos foi de 25. Na 4ª série, 50,7% dos 73 alunos cometeram erros desse tipo, sendo que o número máximo de erros cometidos foi de 13.

- Amostra de erros relativos à generalização de regras:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Soltou | soutol | assaltou | assautol |
| churrasco | chorrasco | enxugar | enxogar |
| cresceu | cresel | divertido | devertido |
| estuda | estoda | bochechudo | bochechodo |
| pouco | polco | aconteceu | acomtecel |
| falou | falol | vassoura | vassolra |
| ou do mago | oldomago | tesoura | tezolra |
| perguntou | perguntol | gorducha | gordocha |
| emagreceu | emagrecel | machucado | machocado |
| derrubou | derrubol | apareceu | aparecel |
| mulher | molher | gorduchinho | gordoxinho |
| arrancou | arrancol | céu | cel |
| perdeu | perdel | aprendeu | aprendel |
| começou | comesol | meu | mel |
| titulo | titolo | sua | soa |
| saiu | saio | meu | mel |
| vou | vol | insistiu | enssistio |
| ao | al | trauma | tralma |
| bandeja | bandeija | tijolo | tijoulo |

Neste tipo de alteração pode-se verificar que houve uma diminuição significativa do número de alunos cometendo erros e também da média de erros produzidos por eles. Pode-se supor, diante deste fato, que uma parte dessas crianças já compreende ou já tem um

domínio maior das convenções da escrita e outra parte está criando hipóteses a respeito da escrita, revelando um trabalho construtivo em relação à escrita.

Na tentativa de corrigir os erros de transcrição da fala, a criança incorre em um outro tipo de erro, ou seja, a super-correção. À medida que vai tomando contato com a língua escrita, ela vai percebendo que existem diferenças entre esta e a língua oral, e que não se escreve exatamente como se pronuncia as palavras.

De acordo com *Zorzi (1997),* o princípio fundamental da aprendizagem, em qualquer sentido, implica a generalização do conhecimento adquirido em uma situação particular a outras situações semelhantes. Como essa generalização não garante o sucesso em todas as situações nas quais ela é aplicada, acontece este tipo de erro.

Se o aprendizado da escrita ocorre da mesma forma, à medida que a criança vai aprendendo novas regras, existe uma tendência de generalizá-las, o que revela um trabalho construtivo por parte da criança.

unesp

De acordo com a amostra dos erros apresentada, verifica-se que as generalizações ocorrem preferencialmente em algumas palavras:

- Palavras pronunciadas com /**u**/ e que são grafadas com **l**, como por exemplo:

| | |
|---|---|
| pouco – po**l**co | vassoura – vasso**l**ra |
| assaltou – assalto**l** | apareceu - aparece**l** |

- Palavras em que a letra **e** é grafada no lugar da letra **i**. Existem algumas palavras que se pronuncia com /**i**/ mas que, na verdade, são escritas com **e**. A partir da correção desses erros, pode ocorrer a generalização.

  Exemplo: insistiu - **e**nsiti**o**

- Palavras que são pronunciadas de uma forma mas que, na sua grafia, apresentam acréscimo da letra **i** ou **u** como **"cadera",** cuja grafia é **cadeira** e **"toro"** que se grafa como touro, levam a generalizações do tipo:

| | |
|---|---|
| bandeja – bande**i**ja | tijolo – tijo**u**lo |

- Palavras que são pronunciadas com /**u**/, mas que são grafadas com **o** como mininu no lugar de menino:

estuda – est**o**da machucado – machocado

bochechudo – bochech**o**do saiu – saio

A generalização de regras indica, na verdade, que a criança está aprendendo e criando novas hipóteses.

7. Trocas de grafemas representantes de fonemas surdos por sonoros:

Esta alteração é caracterizada pela troca de fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade: **p-b**; **t- d**; **q- c/g**; **f-v**, **x/ch- j/g** e **s-z.**

De acordo com a Tabela I, a freqüência neste tipo de alteração correspondeu a 9,4% do total de 7.273 erros encontrados na 3ª e 4ª séries; 3,3% desse percentual foi produzido pela 3ª série e 6,0%, produzido pela 4ª série.

A média de erros por aluno, segundo a Tabela II, foi de 4,7 erros por aluno na 3ª série; 6,0 por aluno na 4ª série e a média para as duas séries foi de 5,5 erros por aluno.

Na tabela III, observa-se que a freqüência de erros na 3ª série foi da ordem de 8,3 % dos 2.922 erros cometidos; na 4ª série a freqüência de tais erros foi de 10,1% do total de 4.351.

Analisando a Tabela IV, a porcentagem de alunos na 3ª série cometendo erros de trocas surdas – sonoras foi 76,9%, ou seja, dos 52 alunos na 3ª série, 40 cometeram estas trocas. Na 4ª série, dos 73 alunos, 65,7% apresentaram alterações desse tipo.

De acordo com a Tabela V, o número máximo de erros encontrados na 3ª série foi 52 erros, número esse elevado, apesar de ser verificado em apenas um aluno. O número máximo de erros encontrado na 4ª série foi de 44.

- Amostra de erros devido a trocas surdas – sonoras:

| | | | |
|---|---|---|---|
| *bandeja* | **p**andeija<br>ban**t**eja<br>bande**ch**a<br>ban**t**e**ch**a | banguela | ban**qu**ela<br>**p**anguela |
| *achando* | a**j**ando | botar | **p**otar |
| *pobre* | po**p**re | boa | **p**oa |
| *sardento* | sarden**d**o | levantar | le**f**antar |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *acha* | **aj**a | cristina | **g**ristina |
| *estava* | estafa | combinar | com**p**inar |
| *preguiça* | prequiça | gorducha | gortucha |
| | **br**iguiça | | **c**orducha |
| | | | cor**t**ucha |
| *janjão* | **ch**a**ch**ão | graça | **c**rasa |
| *vento* | **f**ento | derrubou | derru**p**ou |
| | ven**d**o | | te**c**upou |
| *gorduchinho* | gor**t**uchinho | exemplo | ezem**br**o |
| *fazer* | **v**azer | queixo | quei**j**o |
| *quente* | **g**uente | cresceu | **g**reseu |
| *aprendeu* | aprenteu | acho | a**j**o |
| *guerra* | **q**uerra | sangue | san**q**ue |
| *travesseiro* | tra**f**eseiro | coitada | **g**oitada |
| *fortão* | **v**ortão | feitiço | **v**eitiço |
| *mangueira* | man**q**ueira | emagreceu | ema**c**reseu |
| *alpiste* | al**b**iste | perguntou | per**c**ontol |
| *bochechudo* | bosesu**t**o | estudar | es**d**oda |
| | boje**s**udo | | estu**t**am |
| *idéias* | i**t**eias | bruxa | **p**ruxa |
| *caçador* | casa**t**or | machucado | masuca**t**o |
| *quatrocentos* | quatrocen**d**o | fininha | **v**ininha |
| *bombeiro* | bom**p**eiro | também | tam**p**em |
| *divertido* | **t**ivertido | tijolo | ti**ch**olo |
| | di**f**ertido | | **d**ijolo |
| *mandando* | ma**t**ando | levantar | levan**d**ar |
| *tem* | **d**em | pedaço | pe**t**aço |
| *tinha* | **d**inha | disso | **t**isso |
| *mundo* | muntu | tanque | **d**aique |
| | | | tangue |
| *explicação* | ex**b**ricação | churrasco | **j**urasco |
| *tesoura* | **d**esoura | rodolfo | rodol**v**o |
| *bateu* | **p**ateu | girassol | **ch**irassol |
| *deixa* | de**j**a | filho | **v**ilho |
| vassoura | **f**açoura | assaltou | asal**t**ou |
| *magrinha* | ma**c**rinha | mago | ma**c**o |
| *vou* | **f**ou | *falei* | **v**alei |
| *gritavam* | **c**ritavam | vamos | **f**amos |
| *foi* | **v**oi | tarde | **d**arde |
| *gritou* | **c**ritou | fazenda | **v**azenda |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *aquário* | aguario | brincamos | **p**rincamos |
| *quando* | **g**uando | dias | **t**ias |
| *poderia* | **b**oderia | achava | **aj**ava |
| *chegou* | **g**egou | chama | **j**ama |
| *microfone* | mi**g**rofone | voltinha | **f**oltinha |
| *vez* | **f**ez | ajudar | a**ch**udar |
| *voltar* | **f**oltar | suítes | sui**d**es |

No que diz respeito às trocas surdas – sonoras os resultados da análise apontaram que a elevação da média de erros desse tipo foi causada por 5 alunos na 3ª série e 13 alunos, na 4ª série, que cometeram acima de 10 erros.

De acordo com *Zorzi (1995)*, as trocas envolvendo surdez e sonoridade, ao contrário das analisadas anteriormente, não fazem parte de um processo normal de aquisição da escrita. Considerando esta afirmação, podemos supor que estas crianças citadas acima possam estar enfrentando uma dificuldade maior do que as enfrentadas pela maioria das crianças.

Para este autor não seria somente um problema de discriminação auditiva, pois muitas crianças, que apresentam essas trocas na escrita, demonstram habilidades para realizar julgamentos de palavras pronunciadas com esses mesmos fonemas, dizendo se foram pronunciadas corretamente ou não. Conclui-se, então, que escrever

requer muito mais do que a habilidade exigida no uso que se faz da linguagem oral, como pronunciar corretamente as palavras, conhecer seus significados e construir diálogos. Seria necessário haver uma conscientização fonológica por parte da criança, como afirma *Nunes (1992)*, isto é, uma capacidade de analisar ou dissecar a palavra, reconhecer os fonemas que a compõem e quais letras correspondem a esses sons, habilidade essa que não é exigida pela oralidade.

Os estudos descritos em *Martins (1996)* comprovam esta afirmação. Ao relatar estudos sobre a consciência fonética de pessoas alfabetizadas, semi-alfabetizadas e analfabetas, constatou-se que as pessoas alfabetizadas se saem bem ou fazem julgamentos adequados em situações onde têm que detectar a presença ou ausência de determinados fonemas. Contrariamente, as pessoas semi-analfabetas ou analfabetas ainda não possuem bem desenvolvida a noção do que é fonema.

Ainda segundo *Zorzi (1997)*, existem crianças que, apesar de perceberem que existe um fonema que deve ser grafado, não fazem diferenciação quanto à sonoridade do mesmo (se é sonoro ou

unesp

não) podendo supor que existam duas letras para representá-lo, o que pode levá-la a optar por uma delas ao acaso.

8.Acréscimo de letras:

A característica deste tipo de erro é um aumento da quantidade de letras nas palavras e, conforme a Tabela I, sua ocorrência foi de 3,0% em relação ao total dos 7.273 erros analisados neste estudo. A freqüência desses erros registrada na 3ª série foi de 0,6% e, na 4ª série, de 2,3% do total geral.

A Tabela II, indica um valor médio de 1,7 erros por aluno nas duas séries. Para a 3ª série, individualmente, esse valor foi de 0,9 erros por aluno e, na 4ª série, de 2,3 erros por aluno.

Analisando a Tabela III, é possível verificar que, na 3ª série, dos 2.922 erros cometidos, 1,6% dizem respeito às alterações devidas ao acréscimo de letras e, na 4ª série, dos 4.351 erros apresentados, 3,9% corresponderam a este tipo de alteração.

unesp

Segundo as Tabelas IV e V, na 3ª série, 44,2% do total de 52 alunos cometeram este tipo de erro, sendo que o número máximo de erros registrados foi 7. Na 4ª série, do total de 73 alunos, 64,4% apresentaram alterações e o número máximo de erros cometidos foi 5.

- Amostra de erros por acréscimos de letras:

| | | | |
|---|---|---|---|
| amigo | amigio | combinar | combinar**am** |
| *rodolfo* | ro**u**doufo | travesseiro | trave**i**sseiro |
| *botar* | bo**r**tar | pobre | **p**ropre |
| com | com**s** | assaltou | **al**ssauto |
| *tanque* | ta**i**nque | serviço | serviço**s** |
| *era* | **r**era | emagreceu | **en**magreceu |
| *muito* | muito | levantar | le**n**vantar |
| irritado | **en**rritado | manchar | ma**m**nchar |
| *cheinha* | chei**a**nha | procurar | pr**e**ocurar |
| *além* | ar**l**em<br>a**ll**em | comerão | come**i**rão |
| chorando | cho**u**rando | com | com**s** |

A tendência da criança nesse tipo de alteração é a de duplicar uma das letras já existente na palavra como por exemplo: levantar – le**n**vantar; botar – bo**r**tar; pobre – **p**robre.

Esse tipo de erro pode acontecer, segundo *Zorzi (1997),* devido a uma contaminação ou a uma generalização de regras. Em casos, como do exemplo le**n**vantar, podemos suspeitar que seja devido a uma contaminação. Nos casos envolvendo a letra **r,** como os

exemplos bortar e probre, justifica-se o acréscimo devido à complexidade e mobilidade que esta letra assume dentro das palavras, podendo fazer parte de dígrafos, grupo consonantal ou mesmo apresentar-se duplicada em certas palavras.

Outra hipótese que pode ser levantada para este tipo de ocorrência seria a questão dos métodos de ensino. De novo aqui se destaca que certas formas de alfabetizar induzem a criança a acreditar que existe uma regularidade na construção das sílabas –consoante-vogal- comum nos métodos silábicos.

Numa situação em que a criança tem que escrever uma palavra que foge a este padrão, observa-se a inserção de letras para que haja um aparente equilíbrio em sua construção, ficando com a forma gráfica a que está acostumada. *(Zorzi, 1995)*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

9. Confusão entre letras parecidas:

Este tipo de alteração se caracteriza pela confusão que pode ocorrer entre letras com traçados semelhantes como **"m"** e **"n"**, **"nh"** e **"lh"**.

Como se pode constatar, de acordo com a Tabela I, essa alteração representou 4,5% do total de erros das duas séries sendo a freqüência de erros, para a 3ª série, de 1,9% e, para a 4ª série de 2,6% do total geral de erros.

Na Tabela II, verifica-se que a média desse tipo de erro para os alunos dessa amostra foi de 2,6 por aluno, nas duas séries e também para cada série individualmente.

Dos 2.922 erros da 3ª série, conforme indica a Tabela III, as substituições de letras parecidas corresponderam a 4,7% do total, na 4ª série de um total de 4.351 erros, 4,4% corresponderam a esse tipo de erro.

Em relação às Tabelas IV e V, observa-se que, na 3ª série, 53,8% dos 52 alunos cometeram tal erro e o número máximo foi

18; na 4ª série, 67,1% dos 73 alunos apresentaram essas alterações e o número máximo de erros encontrados foi 24.

Amostra de erros quanto à confusão entre letras parecidas:

| | | | |
|---|---|---|---|
| olhos | o**nh**os | conhece | com**lh**ece |
| clube | **ch**ube | bicicleta | bici**ch**eta |
| *minha* | mi**lh**a | *mesmo* | mes**n**o |
| *anos* | **am**os | *jornal* | jor**m**al |
| *claudemir* | **ch**audemir | *senhora* | sem**h**ora |
| *estimação* | esti**n**ação | *emagreceu* | **en**agreceu |
| *comerão* | co**n**erão | *filho* | fi**nh**o |

As trocas referentes a letras de traçados semelhantes são consideradas de natureza visual e, como se observa nessa análise, não se configuram em grandes problemas para as crianças resolverem. Como afirma *Zorzi (1995),* as confusões geradas pelo que se considera discriminação visual, ou análise e síntese visual, são características da linguagem mais facilmente compreendidas pelas crianças, fato comprovado pela pesquisa realizada por *Zorzi (1997).*

10. Inversão de letras:

No que concerne à compreensão da posição de cada letra dentro de uma sílaba ou da palavra escrita, isso não se configurou como uma dificuldade para a população deste estudo. Conforme a Tabela I, a freqüência deste tipo de erro, nas duas séries, foi de 0,8% dos 7.273 erros. Para a 3ª série, a freqüência registrada foi de 0,2% do total geral e, na 4ª série, de 0,6 %.

A média observada na Tabela II demonstra que, nas duas séries, o número médio de erros foi de 0,5 por aluno. Na 3ª série verificou-se 0,3 erros e, na 4ª série, 0,6 erros por aluno.

De acordo com a Tabela III, na 3ª série, verificou-se a freqüência de 0,6% dos 2.922 erros produzidos por esta série; na 4ª série 0,9% dos 4.351 erros cometidos.

Nas Tabelas IV e V, observa-se que a incidência de alunos cometendo erros de inversão de letras, na 3ª série, foi de 19,2% dos 52 alunos pesquisados. Para a 4ª série, dos 73 alunos, encontram-se 34,2% cometendo erros.

unesp

- Amostra de erros do tipo inversões de letras

| | | | |
|---|---|---|---|
| *sardento* | sa**nder**do | *pobre* | p**ro**be |
| *pedro* | p**re**do | *perguntou* | pe**ngu**tou |
| *manchar* | man**hc**ar | *assaltou* | **au**ssalto |
| *levantar* | le**nva**ta | *prisão* | p**ir**são |
| *sardento* | sa**nder**to | *palpite* | pan**ti**pe |
| *caçador* | casad**ro** | *girassol* | ji**ars**sou |
| *exemplo* | **enze**pro | *divertido* | di**rve**tido |
| *achando* | **ancha**do | *graça* | **car**sa |
| *pobre* | pob**er** | | |

Decorrentes de uma mudança de posição dentro da sílaba ou dentro da palavra, esses erros são caracterizados como sendo de natureza visual, assim como os erros por letras parecidas. A freqüência apresentada por este tipo de erro é pequena.

Novamente, neste tipo de erro, levanta-se a questão dos métodos de ensino que podem estar levando a criança a produzi-lo devido aos modelos de construções silábicas enfatizados por eles.

A criança acostumada a ler e grafar sílabas do tipo consoante – vogal, quando se depara com outros tipos de construções silábicas, tem a tendência a modificá-la ou inverter a sua posição, de forma que esta assuma o padrão já conhecido como na palavra **"escada"** que a criança pode vir a grafar como **"secada"**.

Alterações desse tipo, envolvendo a letra **r**, podem acontecer pelo fato de essa ser uma letra de muita mobilidade, podendo aparecer em muitos pontos dentro da palavra. As crianças apresentaram dificuldades, principalmente quando a letra **r** apareceu em sílabas de estrutura complexa, como nos casos de CVC, em que a letra r é a última consoante, e em sílabas do tipo CCV, sendo o **r** a segunda consoante.

As crianças que cometem erros desse tipo percebem a presença do som, mas não têm segurança sobre que posição este som está ocupando dentro da palavra.

11. Outras alterações:

As alterações referentes a esta categoria englobam palavras que foram grafadas de maneira não convencional e que não foram passíveis de classificação, segundo as categorias propostas nesta análise.

unesp

Na Tabela I, a freqüência observada para alterações deste tipo, nas duas séries (3ª e 4ª), foi de 5,7% do total de 7.273 erros, sendo que 2,5% desse percentual foi produzido pela 3ª série e 3,2%, pela 4ª série.

Segundo a Tabela II, o número médio de erros por aluno foi de 4,0 erros na 3ª série e 3,2 na 4ª série, sendo a média para as duas séries de 3,3 erros por aluno.

A Tabela III aponta que este tipo de erro correspondeu a 6,3% dos 2.922 erros da 3ª série e 5,3% dos 4.351 erros da 4ª série.

Com relação ao número de alunos produzindo erros em cada uma das séries, observa-se, nas Tabelas IV e V, que 73,1% dos 52 alunos da 3ª série apresentaram tal alteração e o máximo de erros produzidos por eles foi de 23. Na 4ª série, 67,1% dos 73 alunos cometeram erros desse tipo, sendo que o número máximo foi também de 21 erros.

Amostra de erros relativos a outras alterações:

| | | | |
|---|---|---|---|
| *combinar* | **b**ombinar | cristina | cri**n**tina |
| *caçador* | caçado**n** | girassol | gi**l**asol |
| *viajarão* | viajara**l** | serviço | ce**n**viso |
| *quente* | que**r**te | fazer | faze**m** |

unesp

| | | | |
|---|---|---|---|
| *enxugar* | enzugar | gorduchinho | gonduchinho |
| *botar* | **m**ontar | graça | **b**raça |
| *falaram* | fa**r**aram | gorducha | gonducha |
| *redonda* | re**b**onda | arrancou | aracon |
| *combinar* | combina**l** | pensamento | pe**r**samento |
| *contrario* | co**r**trario | mangueira | ma**r**gueira |
| *sardento* | sa**l**dento | churrasco | **s**urasco |
| *enxugar* | en**s**ugar | tristeza | tri**n**teza |
| *derrubou* | deru**d**ou | ao contrario | aucon**p**rario |
| *gorducha* | go**u**ducha | fininha | fi**l**inha |
| *explicação* | es**m**icação | magrinha | ma**t**rinha |
| *fortão* | **p**ortão | fraquinho | va**tra**quinho |
| *bochechudo* | bose**s**udo | machucado | ma**s**ucado |
| *tesoura* | te**x**oura | mago | ma**d**o |
| *achar* | a**ç**ar | queixo | quei**g**o |
| *tanque* | ta**r**que<br>dai**q**ue | manchar | ma**l**xar<br>man**s**ar |
| *triste* | **c**rite<br>**p**riste | jornal | jorna**r**<br>jorna**n** |
| *rodolfo* | rodo**nh**o | bandeja | **m**andeija<br>bandei**r**a |

Em relação ao conjunto de erros ortográficos observados nos gráficos I e II, verificou-se uma maior produção do conjunto de erros da 4ª série em relação ao da 3ª série, isso tendo ocorrido devido, provavelmente, ao fato de parte dos alunos de uma das salas de 4ª série (4ª A) possuir situação sócio- econômica-cultural desfavorável, segundo dados do questionário, apresentando histórico de repetência escolar. E a escola, por sua vez, pode não estar

conseguindo cumprir a tarefa de resolver as divergências que lhe são apresentadas pela sua clientela. Comparando-se os dados da 4ª série A com os da B, constata-se a diminuição dos erros ortográficos. Observa-se também que os sujeitos em atendimento apresentaram maior incidência de erros em relação à 3ª e 4ª séries no conjunto, o que justifica as crianças estarem com acompanhamento especializado.

**Gráfico I**

**Média de erros por aluno da 4ª série A e 4ª série B**

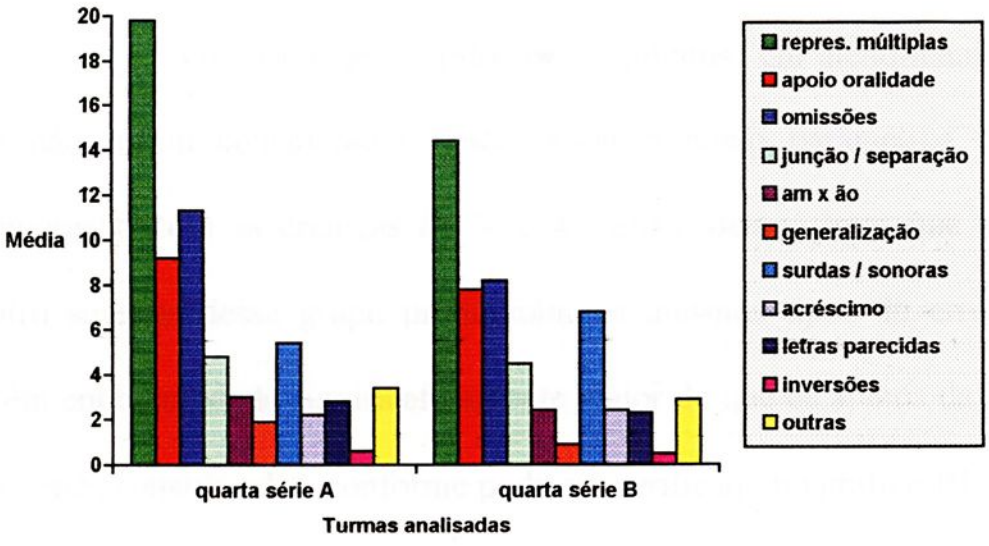
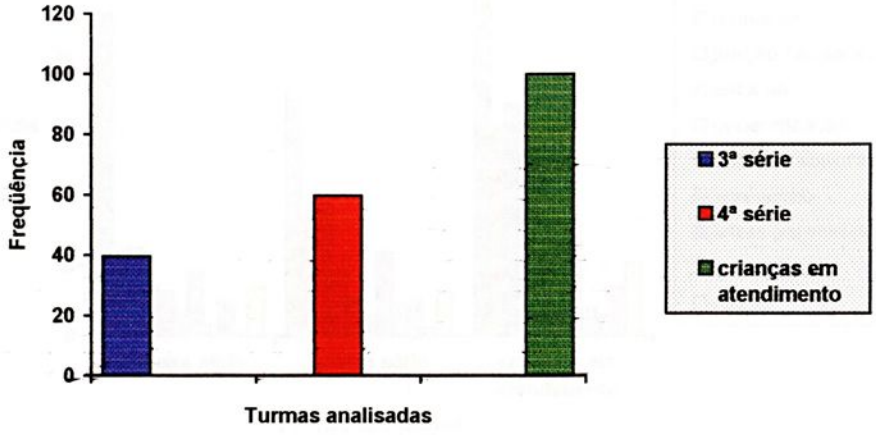


**Gráfico II**

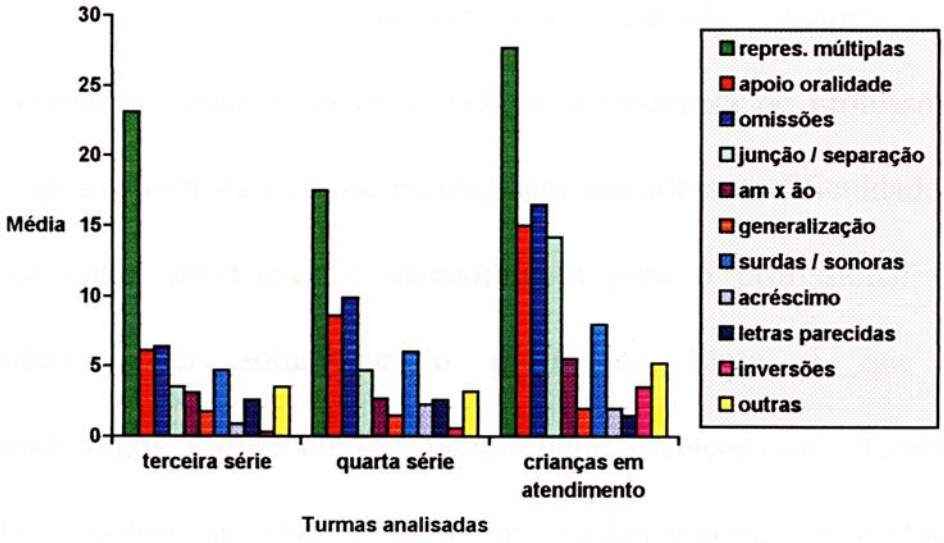
**Ilustração da freqüência do conjunto de erros ortográficos observados na 3ª, 4ª séries e em atendimento.**




Os resultados obtidos pelos sujeitos em atendimento, que não foram considerados nesta pesquisa como parâmetros de comparação com as crianças da 3ª e 4ª séries, demonstram que os quatro sujeitos desse grupo produziram os mesmos tipos de erros, porém em quantidade significativamente maior do que os alunos da 3ª e 4ª séries consideradas, conforme pode ser verificado no gráfico III.

**Gráfico III**

**Média de erros por aluno da 3ª, 4ª séries e em atendimento fonoaudiológico**




Esses sujeitos foram encaminhados para o atendimento fonoaudiológico com o diagnóstico de alta incidência de erros e, mesmo com o atendimento, continuam apresentando mais erros do que os alunos da 3ª e 4ª séries da pesquisa. Verificou-se, então, que os erros de ortografia cometidos por essas crianças em processo de alfabetização podem ter resultado de dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

Entre os problemas que motivam o encaminhamento e crianças para o fonoaudiólogo, o principal refere-se ao domínio

ortográfico ou à construção de palavras; outros dizem respeito à pontuação, ao seu uso e à organização do texto.

O que se observa nos chamados distúrbios de aprendizagem, segundo *Zorzi (1995),* é a tendência de professores, psicólogos, coordenadores de escola, para considerar a dificuldade da criança como patológica e encaminhá-la para o profissional que considera poder solucionar o problema. Tanto é que os fonoaudiólogos têm recebido principalmente crianças com alterações de fala, como as chamadas trocas surdas-sonoras, acarretando alterações fonêmicas e gráficas.

Embora a dificuldade de aprendizagem na escrita já tenha sido considerada de natureza apenas da criança, as novas concepções teóricas atribuem as alterações decorrentes deste processo a outras causas como problemas decorrentes de conflito familiar, problemas de origem metodológica, condições de complexidade da própria linguagem e falha na formação de professores que; por isso, atuam de modo ineficiente. Alguns desses aspectos, discutidos durante a análise dos tipos de erros classificados no decorrer da exposição,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

deverão ser retomados nas considerações finais de acordo com as referências teóricas utilizadas.

# V Considerações Finais

A partir da análise dos dados e dos resultados obtidos durante a pesquisa, foi possível verificar, no que se refere às categorias de erros, uma relativa discrepância de uma série em relação a outra. Os sujeitos analisados em atendimento também serviram para ilustrar que, apesar de estarem em atendimento fonoaudiológico devido a problemas referentes à escrita, os tipos de erros apresentados por eles são os mesmos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, embora os primeiros tenham sido encaminhados para tratamento fonoaudiológico por apresentarem uma incidência muito grande dos tipos de erros classificados.

Ao se referir ao processo de aprendizagem da língua escrita e suas dificuldades, "os problemas, segundo *Zorzi (1997, p.103)*, são de ordem conceitual, isto é, de como a criança está compreendendo o funcionamento da escrita, que tipo de hipóteses ela está construindo e que dirigem sua produção". A afirmação de *Zorzi*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

faz sentido porque a apreensão das características do sistema ortográfico pode ser mais acessível para algumas crianças, enquanto que para outras pode ser mais difícil.

A natureza dos erros ortográficos cometidos pela população da 3ª e 4ª séries alvo da pesquisa e das crianças em atendimento sugere algumas causas para a quantidade de erros apresentados. Estudos recentes mostram que os problemas encontrados no processo de aprendizagem da língua escrita podem ser decorrentes da representação (construção da escrita), segmentação, consciência fonológica, significação (sentido da escrita para a criança), problemas de origem metodológica do ensino, condições de complexidade que caracterizam a linguagem escrita, motivação e, até, da formação de professores.

Uma reflexão necessária para a compreensão dessa permanência dos erros na produção de escrita sinaliza que os problemas decorrentes do processo de aprendizagem da língua escrita não estão localizados apenas na criança, mas principalmente na questão das propostas de ensino, o que sugere um enfoque específico sobre o processo educativo e/ou ação educativa. Uma possibilidade

unesp

seria o educador, através de sua prática, partir da experiência de vida do educando e conduzi-lo à aquisição do saber.

Considerando a complexidade da linguagem escrita, *Freire (1995)* sugere que não se pode propor o ensino da sintaxe dominante a não ser que se parta do reconhecimento da validade da sintaxe popular. As estratégias de ensino deveriam refletir a própria compreensão dos profissionais em relação ao sistema de escrita, visto que o processo de ensino não se dá por transferência de conhecimento, mas a partir da criação de possibilidades para a sua produção e construção.

Os diferentes tipos de propostas educacionais, como as de Vygotsky, Ferreira, Piaget e outros, só farão sentido se garantirem a inter-relação que respeite a experiência de vida do aluno.

O modo pelo qual as propostas de ensino são efetivadas tem relação intrínseca com a formação do professor. Para um trabalho profissional, o professor necessita ter formação científica, uma posição crítica e clara sobre as decisões a serem tomadas, flexibilidade de pensamento, noções seguras e eficazes sobre estratégias de ensino e, quando necessário, deve buscar o auxílio de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

especialistas, que o auxiliem na resolução dos problemas relacionados à escrita.

A escola deve estar preparada para atender as divergências sociais e individuais, pois caberá ao professor compensar esses *déficits* e, em determinadas situações, aos demais profissionais envolvidos na escola como psicólogos, fonoaudiólogos, diretores, coordenadores de ensino.

Segundo *Freire (1995, p.12),* "não é possível que o alfabetizando apreenda o mecanismo de sua língua por pura memorização. É preciso compreender a produção da linguagem. A compreensão de como se produz a linguagem socialmente tem relação com a compreensão de como se ensina a linguagem. Uma criança não começa a falar dizendo "ême", "ypsilon" .... mas dizendo "papá", "mamã". O ser humano começa a falar com palavras e não com letras.

*Cagliari (1990)* acrescenta que as variedades lingüísticas marcam as pessoas de tal modo que a diferença social transparece na diferença lingüística dos diversos modos de se falar. A escola, então, deveria respeitar essas variedades lingüísticas. Devido ao tipo de ensino da linguagem ministrado, muitas pessoas adultas não

unesp

só não sabem exatamente como falam, como têm dificuldade em tomar consciência dos fatos fonéticos da língua, da maneira como de fato ocorrem na fala.

A língua, como objeto cultural, deve ser ensinada. Cabe ao adulto torná-la acessível à criança e para isto ele precisa conhecer profundamente aquilo que se propõe a ensinar. Ao adulto cabe compreender as especificidades e erros que fazem parte do aprendizado e possibilitar a superação dos erros ortográficos no decorrer do processo de aquisição da escrita pela criança. Apesar de algumas crianças estarem no processo de aprendizagem, podem apresentar dificuldades significativas, sistemáticas e duradouras para a compreensão do funcionamento da escrita, merecendo uma atenção e análise mais cuidadosa. *(Zorzi, 2000)*

De acordo com os objetivos destacados pelo trabalho de *Zorzi (1997)*, quando este se refere ao sistema de apropriação do sistema ortográfico e das especificidades lingüísticas, pode se perceber uma coincidência com o resultado desta pesquisa, ou seja, a constatação da mesma natureza encontrada no que se refere aos acometimentos de ~~erros~~ ~~ortográficos~~ durante o desenvolvimento do

unesp

processo de aquisição da escrita: a complexidade do sistema gráfico durante a apropriação da escrita é um fator comum verificado tanto nas constatações de *Zorzi* e como nas desta pesquisa no que se refere às variáveis das quais decorre a produção dos erros.

Os dados obtidos nesta pesquisa são relevantes à medida que comprovam a necessidade da atuação multidisciplinar no esclarecimento de aspectos sobre as reais dificuldades das crianças ao se apropriarem da linguagem escrita, levando-se em conta as variedades dialetais, a metodologia empregada, a complexidade do objeto a ser aprendido e as diferenças sócio-econômico-culturais. Assim como aponta *Rego (1990)*, também se ressalta a necessidade de revisão dos critérios de avaliação usados pela escola, devendo esta partir de práticas pedagógicas que não priorizem apenas as dificuldades da criança e levem em conta as diferenças sócio - culturais existentes, observando o modo como a criança e a comunidade na qual está inserida representam a linguagem oral e escrita.

Essa reflexão, sugere caminhos aos profissionais envolvidos na resolução dos conflitos pertinentes à produção escrita

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

dos educandos, para a diminuição dos erros no decorrer do processo de aprendizagem. Compreender as diferenças existentes entre o sujeito e o objeto a ser ensinado possibilitará novas diretrizes para seu atendimento, facilitando a interação do mesmo com a sua realidade lingüística e com a "norma culta" a ser aprendida.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

# RESUMO

Este estudo analisa questões pertinentes ao processo de aprendizagem da escrita com relação à evolução, aquisição e natureza dos problemas decorrentes desse. Buscou-se elucidar referências que explicassem o motivo pelo qual as incidências dos erros aconteciam em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 52 (cinqüenta e duas) crianças matriculadas na 3ª série e 73 (setenta e três) na 4ª série, escolhidas por sorteio a partir de uma relação de 44 escolas da rede estadual de ensino. Também participaram deste estudo 4 (quatro) crianças que se encontravam em atendimento nos serviços gratuitos de fonoaudiologia oferecidos na cidade.

Para obtenção do material analisado, a produção da escrita de alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas públicas, foi utilizado o roteiro de observação ortográfico proposto por *Zorzi (1997)*, constituído de três ditados. Foram obtidas informações referentes ao nível social da família. O mesmo documento para a

coleta de dados foi utilizado pelos terapeutas responsáveis pelos pacientes em atendimento, seguindo o mesmo procedimento de aplicação das escolas.

Na análise da produção de escrita dos sujeitos da pesquisa optou-se por utilizar a classificação elaborada por *Zorzi (1997)* que prevê alterações ou erros devidos à possibilidade de representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões, junção-separação, confusão –am x –ão, generalização, trocas surdas/sonoras, acréscimo de letras, letras parecidas, inversões, entre outras.

Do total de erros encontrados, observou-se uma diminuição da freqüência do conjunto de erros ortográficos da 3ª para a 4ª série, demostrando que há uma tendência gradativa na resolução desses problemas no processo de aquisição da língua escrita. As crianças em atendimento manifestaram alta incidência dos mesmos tipos de erros produzidos, o que teria sido um indicativo da necessidade de encaminhamento fonoaudiológico.

Tendo em vista os resultados obtidos, constatou-se que as variáveis encontradas sugerem, também de acordo com os autores consultados, que determinados problemas decorrentes do processo de

aprendizagem da língua escrita ocorrem através dos seguintes aspectos: representação, segmentação, consciência fonológica, significação da escrita, motivação, métodos, formação de professores.

Segundo os dados apontados acima, sugere-se a necessidade de atuação multidisciplinar para a solução dos problemas diagnosticados nas crianças com dificuldades no processo de apropriação da linguagem escrita, levando em conta as variedades dialetais, a metodologia empregada, a complexidade do objeto a ser aprendido e as diferenças sócio-culturais. Essas reflexões apontam caminhos aos profissionais envolvidos com a resolução dos conflitos pertinentes à produção da escrita para que ocorra a diminuição progressiva dos erros durante o processo, facilitando tanto o atendimento nesses casos como a interação desses sujeitos com sua realidade lingüistica.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

# ABSTRACT

This study analyses apt questions about the learning process of writing, in relation to the evolution, aquisition and nature of the problems that come from the process itself. It was tryed to elicit references which could explain the reason why the errors incidences have happened in the process of aquiring reading and writing skills.

The subjects who took part of the study were 52 (fifty two) children, enrolled in the 3rd grade and 73 (seventy three) in the 4th grade, randomly chosen from 44 state's elementary schools. Also joined it 4 (four) children who were at the city's public phonoaudiology services.

In order to gather the analysed material, the writing production of students in 3rd and 4th grades of elementary public schools, an orthographic observational guide proposed by *Zorzi (1997)*, made of 3 dictations. It was gathered information on the social level of the family. The same document was used to collect the data from the four patients, following the same steps as in the schools.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

To analyse the data, it was used the classification made by *Zorzi (1997)* that considers alterations or mistakes due to the possibility of multiple representations, support from oral speech, omitions, inversions, generalizations, deaf/sonorous changes, alike letters, letter addition, -am vs. -ão confusion, joining/spliting, among many others.

In relation to the totallity of errors, it was noticed that the frequency of orthographic errors has decreased from the 3rd to the 4th grade, demonstrating a gradual tendency for solving the problems in the process of aquiring a written language. The children getting phonologic and audiologic therapy showed a high incidence of the same kind of errors, what might have been an indication of the necessity for therapeutic intervention.

Based on the collected data, it was verifyed that the variables which were found suggest, also accordingly to the consulted authors, that certain problems due to the learning process of a written language happen through the following aspects: representation, segmentation, phonic awareness, writing signification, motivation, methods, teacher education and training.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

According to the above data, it is suggested the necessity of a multidisciplinary action in solving the problems diagnosed among children with difficulties in the process of aquisition of a written language, taking into consideration the idiomatic varieties, the applyed methodology, the complexity of the object to be learned and the social and cultural differences. These reflections show alternate ways to the professional staff involved with the solving of conflicts related to writing production, in order to progressively decrease the errors during the process, thus facilitating the therapy of the cases as well as the interaction of the subjects with their linguistic reality.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

# VI *REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

ABAURRE, M.B.M., CAGLIARI, L.C. *Textos espontâneos na 1ª série – Evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita.* In: cadernos Cedes – Recuperando a alegria de ler e escrever. Nº. 14, p. 25-29, Editora Cortez/Cedes, 1985.

BARRETTO, E.S.S., et al. *Revendo algumas práticas de alfabetização.* In: Isto se aprende com o ciclo básico. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo – CENP, p. 101-119. 1990.

BOLAFFI, C. *Leitura e escrita: uma pratica clinica.* In: MARQUESAN, I.Q. e outros (org.) Tópicos em fonoaudiologia Ed. Lovise –CEFAC, 1994.

CAGLIARI, L.C. *O príncipe que virou sapo – Considerações à respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização.* In: Cadernos de pesquisa. Nº 55, p. 55-62, nov. 1958.

CAGLIARI, L.C. *A ortografia na escola e na vida.* In: Isto se aprende com o ciclo básico. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo. CENP, p. 102-113, 1987.

CAGLIARI, L.C. *Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola.* In: Ciclo básico. Secretaria de Estado da

Educação – São Paulo/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, p.85-100, 1990

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização & Lingüística.* 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARRAHER, T.N. *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português.* In: Isto se aprende com o ciclo básico. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo – CENP, p. 114-122, 1990.

CARRAHER, T.N. *Leitura escrita: processos e desenvolvimento.* In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem*. São Paulo: Ed. Cortez, p. 13-50, 1995.

CONDEMARIN, M;BOLMQUIST, M. *Manual de leitura corretiva.* Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1989.

COUNDRY, M.I. *Dislexia: Um bem necessário.* 1988.

DA SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea.* 2ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 1994.

ESTEBAN, M. T. *Repensando o fracasso escolar* In: Cadernos Cedes: O sucesso escolar – um desafio pedagógico. Nº. 28, p. 75-86, Cedes/Papirus, 1992.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização.* 23ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

FERREIRO, E. *Desenvolvimento da Alfabetização: Psicogênese.* In: GOODMAN, Y.M.(org.). Como as crianças constróem a leitura e a escrita. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, p. 22-35, 1995

FERREIRO, E. *Com todas as letras.* São Paulo: Cortez, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo.* 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E., TEBEROSKY,A *Los sistemas de escritura en el desarollo del ninõ.* México : Siglo Veintiuno Editores, 1979.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. *"Crítico, Radical e Otimista"*. In: Presença Pedagógica. p. 5-12, Jan/Fev. 1995.

GERALDI, J.W. *Escrita, uso da escrita e avaliação.* In: Cadernos Cedes – Recuperando a alegria de ler e escrever. Nº 14, p. 30-33, Editora Cortez/Cedes,1985.

GIACHETI, C.M.; CAPELLINI, S.A. *Distúrbios de Aprendizagem: avaliação e programas de remediação.* In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (org.) *Dislexia cérebro, cognição e aprendizagem.* 1ª ed. São Paulo: Frôntis Editorial, 2000.

GNERRE, M.B.A., CAGLIARI, A. L. C. *Textos espontâneos na 1ª série.* In: Cadernos Cedes – Recuperando a alegria de ler e escrever. Nº. 14, p. 25-29, Editora Cortez/Cedes, 1985

HERNANDEZ, I.R.C. *Erro construtivo – Por que e como reestruturar hipóteses sobre a escrita de palavras.* In: Revista do Professor. Porto Alegre Nº. 14 (56), p. 12-15, out/dez.1998

HOOKER, J.T. *Lendo o Passado – Do cuneiforme ao alfabeto. História da escrita antiga.* São Paulo: Edusp – Melhoramentos, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

JOHNSON, D.J., MYKLEBUST, H.R. *Distúrbios de Aprendizagem. Princípios e práticas educacionais.* 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

LURIA, A.R. *O desenvolvimento da escrita na criança.* In: VYGOTSKY, L.S. et. al. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5ª ed. Editora Icone, 1994.

MARTINS, C.C. (org.) *Consciência fonológica e alfabetização.* Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Algumas considerações sobre a alfabetização* In: Cadernos Cedes – Recuperando a alegria de ler e escrever. N°. 14, pag. 20-24, Ed. Cortes/Cedes, 1985.

MOYSÉS, S.M.A. *Por entre a invisibilidade dos muros das dificuldades de leitura e escrita.* In: Cadernos Cedes – O sucesso escolar – Um desafio pedagógico. N°. 28, pag. 63-68, Cedes/Papirus, 1992.

MOYSÉS, S.M.A., COLLARES, C.A.L. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.* In: Cadernos Cedes – O sucesso escolar – Um desafio pedagógico. N°. 28, pag. 31-47, Cedes/ Papirus, 1992.

NUNES, T. *Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento.* In: ALENCAR, E. S. (org.) *Novas Contribuições da psicologia aos processo de ensino aprendizagem*. São Paulo: Cortez, p.13-50, 1992.

REGO, L.M.L.B. *A prontidão para alfabetização no contexto das pesquisas atuais.* In: Isto se aprende com o ciclo básico.

Secretaria de Estado da Educação – São Paulo – CENP, p. 11-14, 1990.

REGO, L.L.B.,BUARQUE, L.L. *Consciência Sintática, Consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas.* Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 10, p.199-217, 1997.

SANTOS, C.C. *Dislexia específica de evolução.* São Paulo: Ed. Savier, 1986

SUCUPIRA, A.C.S.L. *Hiperatividade: doença ou rótulo?* In: Cadernos Cedex. Nº 15, p. 30-47, 1985.

SCHWARTZMAN, J.S. *As crianças com dificuldades na escola.* Temas Sobre Desenvolvimento. Ano 2 Nº 7, p. 19-25, jul-ago/1992.

SCHWARTZMAN, J.S. *A criança com distúrbios escolares: aspectos neurológicos.* In: Temas sobre desenvolvimento. V.3, nº 18, p. 4-11, 1994.

VARLOTA, Y.M.C.L. *Ortografia e escola: O que é escrever?* In: Isto se aprende com o ciclo básico. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo – CENP, p. 99-101, 1990.

ZORZI, J.L. *"Dificuldades na leitura e escrita: contribuições da fonoaudiologia"* In: MARQUESAN, I.Q. e outros (org.) *Tópicos em fonoaudiologia.* São Paulo: Vol. II. Ed. Lovise, 1995a.

*"Os distúrbios da leitura-escrita dentro de uma perspectiva fonoaudiológica* (filme-video). Ministrante: Jaime L. Zorzi. São Paulo: Pró Fono, 1995b. 68 min, color, son, VHS, v.º português.

ZORZI. J.L. *"Dislexia, distúrbios da leitura-escrita ... De que estamos falando ?* In: MARQUESAN, I.Q. e outros (org.) *Tópicos em fonoaudiologia.* São Paulo: Vol. III. Ed. Lovise, 1996.

ZORZI, J.L. *"Aprendendo a Escrever – A apropriação do sistema ortográfico".* Campinas, 1997. 126p. Tese Doutorado apresentada à Faculdade de Educação - Unicamp.

ZORZI, J.L. *As inversões de letras na escrita: o "fantasma" do espelhamento.* In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (org.) *Dislexia cérebro, cognição e aprendizagem.* 1ª ed. São Paulo: Frôntis Editorial, 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

## VII *BIBLIOGRAFIA CONSULTADA*

ABAURRE, M.B.M. *Lingüística e Pedagogia.* In: SCOZ et. al. – *Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1987.

ABAURRE, M.B.M., MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de Aquisição de escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CAGLIARI, L.C. *Considerações à respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização.* In: Cadernos de Pesquisa. nº 51, p. 3-11, 1984.

COLLARES, C.A.L.;MOYSÉS, M.A.A. *Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde!.* In: Cadernos Cedes – Fracasso escolar – Uma questão médica? Nº. 15, pag. 7-16, Ed. Cortez/Cedes, 1985.

DE LEMOS, C.T.G. Prefácio In: KATO, M. (org.) – *A concepção da escrita pela criança.* Campinas, S.P.: Ed. Pontes, 1988.

ELLIS, A.W. *Leitura, escrita e dislexia uma análise cognitiva.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRO, E. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização.* In: Cadernos de Pesquisa. Nº 52, p. 7-17. Fev.1985

FERREIRO, E.; ABAURRE, M.L.M. *Os filhos do analfabetismo. Proposta para alfabetização escolar na América Latina.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

GROMPONE, M.A. *Fundamentos para um sistema de ensino da ortografia baseado na estrutura da língua.* In: Boletim. AEP-SP,4,7, p. 45-58, 1985.

LEVIN, J. *Estatística Aplicada a Ciências Humanas.* 2ª ed. São Paulo: Harbra Ltda., 1987.

ROCKWELL, E. *Os usos escolares da língua escrita.* In: Cadernos de Pesquisa. Nº 52, p. 85-95, fev. 1985.

SANSERINO,M.M. *Meu filho vai mal na escola. Por quê? O tempo, o lugar e o olhar na psicopedagogia.* São Paulo: Editora Arte & Ciências/UNIP, 1997.

SMOLKA, A.L.B. *As crianças na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo.* 7ª ed. Campinas, S.P.: Cortez, 1996.

TOLEDO, G.L.; OVALLE, I.I. *Estatística Básica.* 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1983.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZORZI, J.L. *Fonoaudiologia na Educação e nos distúrbios da Escrita.* In: JORNAL DO CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA. 2ª Região – São Paulo: Nº 30, julho/agosto,1999.

CAPELLINI, S.A.; CIASCA, S.M. *Aplicação da prova de consciência fonológica (PCF) em escolares com dificuldades na leitura.* In: JORNAL BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA. Curitiba: Ano 1 - Nº 1, edição trimestral, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

# *Anexo 1*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Escola: E.E.P.G. "Olga Maria G. Simonaio"

**Nome do Aluno: .....**

**Série:.....Período.....**

**Professora:.....**

**Ditado de Palavras**

| | | |
|---|---|---|
| **caçador** | **explicação** | **fazer** |
| **carroça** | **assaltou** | **presente** |
| **travesseiro** | **zelador** | **churrasco** |
| **cimento** | **vizinho** | **enxugar** |
| **queixo** | **machucado** | **manchar** |
| **gelatina** | **tijolo** | **bandeja** |
| **girassol** | **jornal** | **comerão** |
| **compraram** | **viajarão** | **falaram** |
| **soltou** | **quente** | **guerra** |
| **tanque** | **mangueira** | **sangue** |
| **queimar** | **macarrão** | **combinar** |
| **serviço** | **cantarão** | **estudam** |
| **exemplo** | **quatrocentos** | **bombeiro** |

**Escola: E.E.P.G. "Olga Maria G. Simonaio"**

**Nome do Aluno:** .....

**Série:**.....**Período**.....

**Professora:**.....

## Ditado de Frases

1. **Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.**
2. **Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça.**
3. **E o galo aprendeu que pai não tem nada que ficar mandando filho fazer as coisas só porque ele está com preguiça de levantar.**
4. **Uma vez, o Passarinho Vermelho perguntou à sua mãe:**
   **___ Mamãe, por que eu não posso botar ovos?**
5. **Assim Manequinho acha que é a escola do contrário: em vez de estudar, todos têm é que brincar.**
6. **Pinote era o mais fraquinho da turma, mas derrubou Janjão, o fortão.**
7. **Será que o pensamento dele está achando graça?**

**Escola: E.E.P.G. "Olga Maria G. Simonaio"**

**Nome do Aluno:** .....

**Série:**.....**Período**.....

**Professora:**.....

**Ditado de texto**

**Um dia, a lua apareceu no céu, magrinha e fininha.**

**As crianças da cidade começaram a perguntar:**

**___ O que foi que aconteceu?**

**Disse o Raul:**

**___ Foi o vento que arrancou um pedaço dela.**

**Pedro falou:**

**___ Nada disso. Ela cresceu ao contrário!**

**Todo mundo tinha um palpite para dar!**

**O Zé Rodolfo dizia:**

**___ Eu acho que isso é feitiço de bruxa com sua vassoura ou do mago com sua tesoura.**

**A Cristina perguntou:**

**___ Será que a lua está triste? Ela estava tão cheinha, gorducha, redonda mesmo. Será que a pobre coitada emagreceu de tristeza?**

**(fonte: "O Mistério da Lua" - Sônia Junqueira - Editora Ática)**

**Escola: E.E.P.G. " Olga Maria G. Simonaio"**

**Nome** .....

**Série:**.....**Período**.....

**Professora:**.....

**REDAÇÃO: Eu mesmo**

**Escola: E.E.P.G. "Olga Maria G. Simonaio"**

**Nome do Aluno:** .....

**Série:**.....**Período**.....

**Professora:**.....

**REDAÇÃO: O menino perdido**

**Escola: E.E.P.G. " Olga Maria G. Simonaio"**

**Nome do Aluno:** .....

**Série:**.....**Período**.....

**Professora:**.....

**REDAÇÃO:** **Eu queria um cachorro, mas meu pai sempre falava que não podia....**

**Escola: E.E.P.G. " Olga Maria G. Simonaio"**

**Nome do Aluno:** .....

**Série:**.....**Período**.....

**Professora:**.....

**Completar a história:**

**A casa era grande e nela moravam duas pessoas: Paula e Alice. Elas viviam sozinhas e se sentiam muito tristes. Um dia, Paula falou: ...**

# *Anexo 2*

# QUESTIONÁRIO PARA SER RESPONDIDO PELOS PAIS

I – Dados Gerais de Identificação:

Nome da Criança:.....

Data de Nascimento: ...../...../..... Sexo: .....

Idade Atual: .....

Escola: ..... Período: .....

Série: ..... Professor (a): .....

Nome do Pai ou responsável pelo preenchimento deste questionário: .....

Endereço: ..... CEP: .....

Bairro: ..... Telefone para contato: .....

1) Nível de escolaridade do pai.
   ( ) 1º grau incompleto
   ( ) 1º grau completo
   ( ) 2º grau incompleto
   ( ) 2º grau completo
   ( ) superior incompleto
   ( ) superior completo

2) Nível de escolaridade da mãe.
   ( ) 1º grau incompleto
   ( ) 1º grau completo
   ( ) 2º grau incompleto
   ( ) 2º grau completo
   ( ) superior incompleto
   ( ) superior completo

3) Renda familiar. ( aproximadamente em salários mínimos )

.....

4) Seu filho freqüentou Pré – escola?

( ) sim ( ) não

Quanto tempo? .....

5) Seu filho já repetiu de ano?

( ) sim ( ) não

Qual série? .....

Quantas vezes? .....

Qual o motivo da repetência? .....

6) A criança freqüenta ou já freqüentou aulas de reforço?

( ) sim ( ) não

7) Assinale quais dos problemas abaixo relacionados seu filho apresenta ou já apresentou:

( ) convulsões

( ) desmaios

( ) irritações ou nervoso excessivo

( ) outros, Quais.....

8) Seu filho faz algum tipo de tratamento?

unesp

( ) Psicológico

( ) Fonoaudiológico

( ) Médico Qual a especialidade? .....

( ) Nenhum

9) A criança toma algum tipo de medicamento?

( ) sim ( ) não

Se sim, quais:

( ) Calmantes

( ) Anticonvulsivantes ( Gardenal, Tegredol )

( ) estimulantes ( Nootropil )

( ) outros Quais?.....

10) Você suspeita que seu filho (a) tenha algum problema de audição?

( ) sim ( ) não

11) Seu filho (a) já fez exame de audição?

( ) sim ( ) não

12) Seu filho já apresentou algum dos problemas abaixo relacionados?

( ) dor de ouvido

( ) purgação

( ) infecção de ouvido

( ) perfuração do tímpano

( ) nenhum dos problemas anteriores

13) Atualmente seu filho (a) ainda apresenta algum desses problemas de ouvido?

( ) sim ( ) não

14) Seu filho (a) já foi ao oculista?

( ) sim ( ) não

15) Seu filho (a) usa óculos ?

( ) sim ( ) não

Se sim, quantos graus possuem o óculos? .....

# *Anexo 3*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

3ª série

| ALUNO | IDADE | SÉRIE | R.M. | A .O . | Om. | J - S | am x ão | Gen. | Sur. Son. | Acr. De Let | L. parecida | Inversões | O . Alteraç | TOTAL P/A |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 8 | 3ª B | 13 | 4 | 8 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 29 |
| 2 | 8 | 3ª B | 11 | 6 | 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 1 | 28 |
| 3 | | 3ª B | 53 | 14 | 10 | 9 | 4 | 25 | 11 | 2 | 18 | 2 | 4 | 152 |
| 4 | 9 | 3ª B | 13 | 9 | 6 | 2 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 37 |
| 5 | | 3ª B | 30 | 11 | 6 | 5 | 2 | 0 | 3 | 3 | 2 | 0 | 5 | 67 |
| 6 | | 3ª B | 10 | 0 | 3 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 28 |
| 7 | | 3ª B | 10 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| 8 | 8 | 3ª B | 1 | 3 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| 9 | | 3ª B | 7 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 11 |
| 10 | 9 | 3ª B | 38 | 8 | 11 | 8 | 3 | 5 | 52 | 7 | 13 | 2 | 20 | 167 |
| 11 | | 3ª B | 19 | 5 | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 35 |
| 12 | 9 | 3ª B | 36 | 12 | 6 | 2 | 4 | 2 | 11 | 0 | 4 | 0 | 5 | 82 |
| 13 | 9 | 3ª B | 12 | 5 | 2 | 0 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 26 |
| 14 | 9 | 3ª B | 7 | 6 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 21 |
| 15 | 9 | 3ª B | 7 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 18 |
| 16 | 9 | 3ª B | 37 | 11 | 1 | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 3 | 0 | 0 | 61 |
| 17 | 8 | 3ª B | 9 | 6 | 6 | 2 | 5 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 3 | 35 |
| 18 | 8 | 3ª B | 7 | 5 | 6 | 1 | 3 | 0 | 8 | 0 | 4 | 0 | 1 | 35 |
| 19 | 9 | 3ª B | 25 | 7 | 3 | 3 | 2 | 1 | 5 | 1 | 1 | 0 | 6 | 54 |
| 20 | | 3ª B | 25 | 8 | 1 | 4 | 5 | 3 | 24 | 1 | 1 | 0 | 10 | 82 |
| 21 | | 3ª B | 25 | 7 | 30 | 2 | 0 | 5 | 2 | 2 | 1 | 0 | 17 | 91 |
| 22 | | 3ª B | 15 | 4 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 24 |
| 23 | | 3ª B | 20 | 10 | 2 | 7 | 2 | 1 | 5 | 0 | 5 | 0 | 3 | 55 |
| 24 | 9 | 3ª B | 12 | 5 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 25 |
| 25 | 8 | 3ª B | 52 | 6 | 11 | 7 | 3 | 2 | 0 | 3 | 18 | 0 | 2 | 104 |
| 26 | 9 | 3ª B | 38 | 10 | 11 | 6 | 4 | 4 | 8 | 2 | 4 | 4 | 23 | 114 |
| 27 | 9 | 3ª B | 42 | 5 | 11 | 4 | 4 | 0 | 13 | 0 | 0 | 1 | 1 | 81 |
| 28 | 9 | 3ª B | 6 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 13 |
| 29 | 8 | 3ª B | 28 | 4 | 5 | 3 | 7 | 1 | 1 | 2 | 7 | 0 | 2 | 60 |
| 30 | 9 | 3ª B | 43 | 13 | 42 | 7 | 7 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 18 | 148 |
| 31 | 8 | 3ª B | 11 | 3 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 23 |
| 32 | 9 | 3ª B | 16 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 2 | 36 |
| 33 | | 3ª B | 31 | 8 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 | 59 |
| 34 | 8 | 3ª B | 66 | 10 | 16 | 27 | 8 | 1 | 8 | 2 | 10 | 0 | 4 | 152 |
| 35 | 9 | 3ª B | 36 | 7 | 2 | 2 | 2 | 0 | 6 | 0 | 1 | 0 | 11 | 67 |
| 36 | 9 | 3ª B | 26 | 3 | 9 | 6 | 4 | 3 | 8 | 0 | 16 | 1 | 7 | 83 |
| 37 | 8 | 3ª B | 21 | 5 | 20 | 6 | 2 | 2 | 9 | 1 | 5 | 0 | 2 | 73 |
| 38 | 9 | 3ª B | 21 | 8 | 1 | 1 | 1 | 0 | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 41 |
| 39 | 8 | 3ª B | 46 | 9 | 12 | 6 | 7 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 87 |
| 40 | | 3ª B | 52 | 8 | 7 | 9 | 4 | 19 | 2 | 0 | 6 | 0 | 4 | 111 |
| 41 | 9 | 3ª B | 11 | 2 | 4 | 1 | 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 25 |

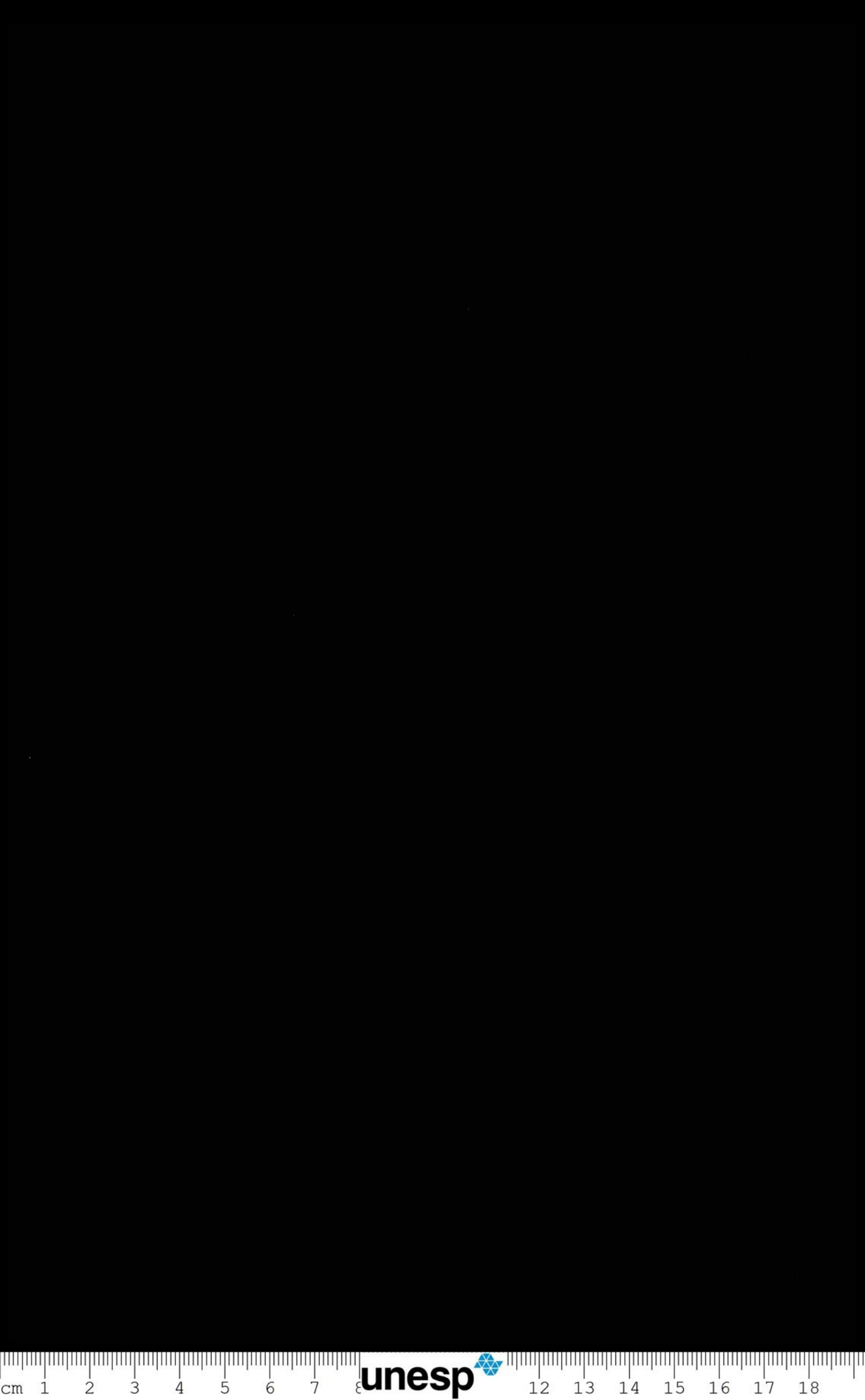
3ª série

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 42 | 9 | 3ª B | 26 | 12 | 9 | 8 | 5 | 4 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 70 |
| 43 | | 3ª B | 45 | 5 | 12 | 4 | 4 | 0 | 8 | 1 | 2 | 1 | 3 | 85 |
| 44 | | 3ª B | 12 | 4 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 22 |
| 45 | 9 | 3ª B | 28 | 9 | 5 | 4 | 4 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 2 | 61 |
| 46 | 9 | 3ª B | 23 | 5 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 37 |
| 47 | 8 | 3ª B | 6 | 7 | 2 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 |
| 48 | 9 | 3ª B | 22 | 6 | 4 | 3 | 5 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 46 |
| 49 | 9 | 3ª B | 9 | 2 | 1 | 1 | 4 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| 50 | 9 | 3ª B | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| 51 | 9 | 3ª B | 37 | 6 | 10 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 3 | 62 |
| 52 | 9 | 3ª B | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| Total de erros por categorias | | | 1202 | 316 | 334 | 185 | 160 | 95 | 244 | 46 | 137 | 18 | 185 | 2922 |
| Média de erros p/a | | | 23,1 | 6,1 | 6,4 | 3,6 | 3,1 | 1,8 | 4,7 | 0,9 | 2,6 | 0,3 | 4 | |
| Máximo | | | 66 | 14 | 42 | 27 | 8 | 25 | 52 | 7 | 18 | 4 | 23 | |
| Mínimo | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Média de idade | | | | | | | | | | | | | | |

4ª série

| ALUNO | IDADE | SÉRIE | R.M. | A .O . | Om. | J - S | am x ão | Gen. | Sur. Son. | Acr. De Let | L. parecida | Inversões | O . Alteraç | TOTAL P/A |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 53 | 10 | 4ª B | 7 | 9 | 12 | 1 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 4 | 41 |
| 54 | 10 | 4ª B | 33 | 11 | 5 | 6 | 5 | 3 | 26 | 6 | 3 | 0 | 1 | 99 |
| 55 | 10 | 4ª B | 12 | 10 | 9 | 10 | 2 | 0 | 44 | 10 | 2 | 0 | 4 | 103 |
| 56 | 9 | 4ª B | 7 | 2 | 4 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 18 |
| 57 | 10 | 4ª B | 7 | 3 | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 18 |
| 58 | 9 | 4ª B | 6 | 1 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| 59 | 10 | 4ª B | 3 | 8 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 27 |
| 60 | 10 | 4ª B | 11 | 3 | 7 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 31 |
| 61 | 10 | 4ª B | 3 | 1 | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| 62 |  | 4ª B | 8 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 17 |
| 63 | 10 | 4ª B | 25 | 26 | 16 | 10 | 4 | 3 | 0 | 5 | 2 | 1 | 1 | 93 |
| 64 | 11 | 4ª B | 40 | 15 | 10 | 6 | 7 | 2 | 35 | 4 | 21 | 0 | 13 | 153 |
| 65 | 10 | 4ª B | 14 | 6 | 29 | 9 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 4 | 69 |
| 66 | 9 | 4ª B | 3 | 2 | 4 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| 67 | 12 | 4ª B | 25 | 19 | 30 | 14 | 2 | 2 | 34 | 6 | 7 | 1 | 10 | 150 |
| 68 | 10 | 4ª B | 32 | 3 | 5 | 1 | 5 | 2 | 2 | 1 | 6 | 0 | 4 | 61 |
| 69 |  | 4ª B | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 2 | 22 |
| 70 | 10 | 4ª B | 16 | 4 | 29 | 7 | 1 | 8 | 1 | 9 | 0 | 4 | 4 | 83 |
| 71 | 10 | 4ª B | 30 | 9 | 9 | 8 | 1 | 0 | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 72 |
| 72 | 10 | 4ª B | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| 73 | 10 | 4ª B | 2 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 11 |
| 74 | 9 | 4ª B | 12 | 11 | 9 | 13 | 3 | 0 | 12 | 3 | 2 | 0 | 2 | 67 |
| 75 | 9 | 4ª B | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| 76 | 10 | 4ª B | 25 | 15 | 8 | 9 | 2 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 63 |
| 77 | 10 | 4ª B | 28 | 22 | 7 | 3 | 3 | 1 | 4 | 0 | 4 | 2 | 16 | 90 |
| 78 | 10 | 4ª B | 18 | 5 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 40 |
| 79 | 10 | 4ª B | 6 | 12 | 6 | 11 | 3 | 1 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1 | 54 |
| 80 |  | 4ª B | 24 | 16 | 14 | 4 | 6 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 75 |
| 81 |  | 4ª B | 45 | 16 | 18 | 3 | 2 | 2 | 11 | 4 | 6 | 0 | 5 | 112 |
| 82 |  | 4ª B | 5 | 4 | 3 | 2 | 0 | 0 | 23 | 0 | 2 | 0 | 9 | 48 |
| 83 | 10 | 4ª B | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 11 |
| 84 |  | 4ª B | 5 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 15 |
| 85 | 10 | 4ª A | 4 | 10 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| 86 | 11 | 4ª A | 58 | 8 | 26 | 10 | 2 | 13 | 6 | 1 | 2 | 1 | 0 | 127 |
| 87 | 10 | 4ª A | 29 | 13 | 8 | 10 | 4 | 0 | 4 | 1 | 5 | 0 | 5 | 79 |
| 88 | 9 | 4ª A | 7 | 5 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 23 |
| 89 |  | 4ª A | 7 | 5 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 0 | 0 | 27 |
| 90 |  | 4ª A | 14 | 18 | 23 | 16 | 7 | 2 | 9 | 3 | 9 | 1 | 1 | 103 |
| 91 | 10 | 4ª A | 12 | 5 | 5 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 32 |
| 92 |  | 4ª A | 21 | 9 | 66 | 12 | 10 | 8 | 25 | 6 | 24 | 1 | 3 | 185 |
| 93 | 10 | 4ª A | 17 | 17 | 9 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 5 | 56 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 94 | 9 | 4ª A | 4 | 7 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | |
| 95 | 13 | 4ª A | 34 | 14 | 11 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 1 | 1 | 3 | 72 | |
| 96 | | 4ª A | 17 | 6 | 1 | 6 | 3 | 1 | 2 | 0 | 4 | 1 | 2 | 43 | |
| 97 | 13 | 4ª A | 45 | 23 | 4 | 11 | 9 | 2 | 3 | 1 | 5 | 0 | 1 | 104 | |
| 98 | 10 | 4ª A | 10 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 24 | |
| 99 | 9 | 4ª A | 11 | 4 | 2 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 29 | |
| 100 | 10 | 4ª A | 3 | 5 | 4 | 2 | 2 | 1 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 24 | |
| 101 | 10 | 4ª A | 23 | 12 | 3 | 6 | 3 | 6 | 5 | 5 | 6 | 0 | 7 | 76 | |
| 120 | 10 | 4ª A | 37 | 18 | 9 | 12 | 5 | 7 | 7 | 1 | 3 | 0 | 2 | 101 | |
| 103 | 9 | 4ª A | 22 | 14 | 32 | 2 | 0 | 2 | 1 | 9 | 1 | 0 | 2 | 85 | |
| 104 | 13 | 4ª A | 43 | 4 | 8 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 64 | |
| 105 | | 4ª A | 71 | 19 | 23 | 6 | 5 | 3 | 1 | 10 | 8 | 1 | 1 | 148 | |
| 106 | 12 | 4ª A | 26 | 18 | 11 | 8 | 3 | 0 | 9 | 5 | 5 | 4 | 17 | 106 | |
| 107 | 11 | 4ª A | 35 | 7 | 1 | 3 | 5 | 0 | 5 | 5 | 14 | 0 | 5 | 80 | |
| 108 | 9 | 4ª A | 5 | 3 | 5 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 19 | |
| 109 | 9 | 4ª A | 11 | 4 | 10 | 4 | 3 | 1 | 11 | 0 | 1 | 1 | 10 | 56 | |
| 110 | 10 | 4ª A | 16 | 9 | 5 | 2 | 2 | 0 | 18 | 0 | 2 | 0 | 8 | 62 | |
| 111 | | 4ª A | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | |
| 112 | | 4ª A | 23 | 19 | 12 | 3 | 3 | 0 | 20 | 4 | 4 | 0 | 4 | 92 | |
| 113 | 12 | 4ª A | 32 | 11 | 29 | 7 | 6 | 1 | 5 | 3 | 0 | 1 | 7 | 102 | |
| 114 | 10 | 4ª A | 3 | 3 | 3 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 15 | |
| 115 | | 4ª A | 11 | 3 | 7 | 5 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 33 | |
| 116 | 11 | 4ª A | 14 | 13 | 4 | 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 38 | |
| 117 | 10 | 4ª A | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | |
| 118 | 10 | 4ª A | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | |
| 119 | 10 | 4ª A | 32 | 13 | 3 | 6 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 61 | |
| 120 | 12 | 4ª A | 31 | 5 | 4 | 22 | 4 | 4 | 5 | 1 | 4 | 3 | 3 | 86 | |
| 121 | | 4ª A | 21 | 8 | 45 | 1 | 1 | 8 | 19 | 8 | 0 | 2 | 21 | 134 | |
| 122 | | 4ª A | 18 | 8 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 35 | |
| 123 | 12 | 4ª A | 23 | 9 | 8 | 6 | 5 | 1 | 26 | 1 | 0 | 1 | 6 | 86 | |
| 124 | 10 | 4ª A | 5 | 7 | 4 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 | 26 | |
| 125 | 11 | 4ª A | 17 | 16 | 66 | 2 | 2 | 6 | 28 | 9 | 2 | 2 | 17 | 167 | |
| Total de erros por categorias | | | 1276 | 626 | 726 | 341 | 200 | 108 | 440 | 170 | 190 | 41 | 233 | 4351 | |
| Média de erros p/a | | | 17,5 | 8,6 | 9,9 | 4,7 | 2,7 | 1,5 | 6,0 | 2,3 | 2,6 | 0,6 | 3,2 | | |
| Máximo | | | 17 | 26 | 66 | 22 | 10 | 13 | 44 | 10 | 24 | 4 | 21 | | |
| Mínimo | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Média de id | = 10 ANOS E 6 MESES. | | | | | | | | | | | | | | |


cm 1 2 3 4 5 6 7 8
unesp
12 13 14 15 16 17 18