

ESCRITAS DE CRIANÇAS

Regina de Fátima Damazo¹

Liliane Zani²

RESUMO

O texto apresenta uma pesquisa sobre a produção da escrita dos 479 alunos de 1ª às 4ª séries do Ensino Fundamental de quatro escolas municipais da cidade de Atibaia. As escritas das crianças foram analisadas dentro de um grupo de classificações das alterações ortográficas propostas por Zorzi(1998).

O estudo não teve o objetivo de detectar se diante dos erros ortográficos produzidos pela população pesquisada existiram ou não dificuldades de aprendizagem, e sim pretendeu observar, registrar e analisar os resultados como fonte para estudos posteriores.³

PALAVRAS CHAVE

Aprendizagem da escrita, alterações ortográficas, oralidade e escrita, indivíduo aprendiz.

ABSTRACT

The text introduces a research about the production of the writing of 479 pupils of 1st at 4th series of Basal Teaching in four public schools of Atibaia. The writing of the children were analyzed aboard a group of classifications of the alterations orthographic proposed by Zorzi(1998).

The study did have not objective to detect if the orthographic errors wrought by researched population would exist or no learning difficulties, and yes intended notice, sign-up and to analyze the results like source for next studies.

¹ Psicóloga, Psicopedagoga, Mestre em educação, professora e coordenadora da Pós-Graduação em Psicopedagogia-FAAT

² Pedagoga, Pós Graduação em Psicopedagogia, professora da Rede de Ensino Municipal de Atibaia.

³ Agradecemos o trabalho estatístico de Yuri Damazo Zanferrari, e as ex-alunas do curso de Psicopedagogia da FAAT: Mônica Zago, Miriam Parolin, Silvia M.C. Sirera e Luciana M.P. Nakagawa pelo auxílio na aplicação da pesquisa.

KEY WORDS

Learning of the writing, orthographic alterations, speech and writing, agent of acquaintance.

INTRODUÇÃO

1.1. O Início

Esta pesquisa nasceu da leitura do livro “Aprender a Escrever. A apropriação do sistema ortográfico” do fonaudiólogo Jaime Luiz Zorzi (1998). A leitura desse livro, no final de 2003, foi realizada por um grupo de estudos de alunas egressas do curso de pós-graduação em Psicopedagogia das Faculdades Atibaia (FAAT). Durante o estudo, o grupo entendeu que a leitura desse livro seria importante para todos aqueles que lidam com o processo de alfabetização, pois as orientações ali contidas sobre a construção da escrita da criança revelavam informações preciosas para quem desejasse, dentro do campo pedagógico, pesquisar algumas das características dos caminhos da aprendizagem da escrita de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Zorzi (1998), nesse livro, apresenta uma pesquisa realizada com 514 alunos (232 meninos e 282 meninas) de 1ª às 4ª séries do Ensino Fundamental pertencentes à rede particular de ensino das zonas sul e oeste da cidade de São Paulo. Diante dos resultados Zorzi apresenta uma discussão sobre as origens dos erros da ortografia e, tecnicamente, faz o leitor refletir sobre o entendimento do erro ortográfico na construção da aprendizagem da escrita da criança, e em quais situações da produção da escrita dessa criança, em processo de alfabetização, deverá haver uma análise dos erros ortográficos em função de uma dificuldade da aprendizagem. Entendemos como o autor que “...os erros têm sido superestimados. Ou seja, há uma tendência muito acentuada de considerá-los, indistintamente, como patológicos, tendência esta que tem levado à criação artificial de pseudodistúrbios de aprendizagem” (ibidem,p107).

Embora nós, do grupo, tenhamos tomado a publicação de Zorzi como parâmetro, decidimos, permeados pela nossa reflexão sobre o estudo, que nosso público alvo seriam alunos que estariam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Atibaia . As razões dessa escolha eram várias, mas aquela que conduziu o grupo a essa decisão estava atrelada a uma essência do trabalho de Zorzi: a pesquisa do autor era apolítica, em relação ao método adotado pela escola, ou seja, neutra, metodologicamente falando, na análise da produção escrita da criança, portanto qualquer que fosse o público alvo de nossa pesquisa não teríamos que justificar os resultados por qualquer método de ensino que estivesse sendo utilizado pelas escolas participantes da pesquisa. Desse modo, o grupo sentiu-se à vontade para a decisão, já que não deveríamos explicar que tínhamos escolhido essa ou aquela natureza escolar para testarmos a eficácia do método adotado para o processo de alfabetização. Além disso, adotar as escolas da rede pública como universo de pesquisa significava, para nós, um estudo de uma realidade educacional que ainda não havia passado por um tipo de pesquisa similar. Interessou-nos, também, aproximar um contato científico do curso de Psicopedagogia com a análise das produções da escrita das crianças de nossa comunidade servida pelo sistema público de ensino.

Durante a execução do estudo o sentimento do grupo em relação à pesquisa foi, aos poucos, tomando a consciência da dimensão daquilo que procurávamos, pois ficou claro que estávamos diante de um trabalho extremamente útil ao processo do ensino-aprendizagem no qual a análise dos resultados independia da égide da metodologia adotada pela escola, independia dos critérios pessoais e da formação do professor, independia, portanto, da análise das variáveis que estariam no entorno da comunidade escolar. Posto em outras palavras, o estudo objetivou reconhecer que tipos de produções escritas as crianças pesquisadas estavam prontas para oferecer, que tipos de erros eram produzidos por esse público e quais as frequências desses erros na apropriação do sistema ortográfico.

Portanto, assumir uma pesquisa que seja apolítica na discussão do método de ensino adotado por uma instituição

de ensino é uma situação útil a quem deseja conhecer, observar para depois executar qualquer proposta de um modelo de intervenção. A nós, psicopedagogos, foi interessante analisar o resultado da aprendizagem da escrita do nosso público sem, contudo, procurar justificar os resultados obtidos a partir desse ou daquele método, sem comparar esses resultados à formação do professor, sem analisar esses resultados à dinâmica da escola pública ou da escola particular. Visamos, sem dúvida, um respeito às comunidades escolares pesquisadas, um respeito ao seu modelo educacional e, principalmente, um respeito ao seu esforço e ao trabalho que constróem.

Além do mais, não optamos por uma pesquisa que analisasse a produção da escrita das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental por esse ou aquele método, pois entendemos que Psicopedagogia não necessita de seguidores de métodos de alfabetização e sim de profissionais que conheçam a realidade educacional brasileira e que tenham, em seu conjunto de saberes, a competência para estudar o ser humano em sua integridade e não somente pela sua capacidade para aprender a partir de qualquer um dos métodos de ensino que são utilizados pelas escolas do nosso país. E por último, e não menos importante, não há estudos contundentes que sinalizem, dentro de pesquisas longitudinais, a eficácia entre um método e outro método (FÁVERO et. Al, 2003) e, somando-se a isso, anterior a questão do método, há a peculiaridade das diferenças individuais na aprendizagem, isto é, as condições pelas quais o indivíduo aprende perpassam à competência do método adotado, pois fatores sócio, econômico e cultural coexistem com o indivíduo afetando a maneira como aprende (CAVINATO e VRETENAR,2001)

Enfim, esta pesquisa esteve interessada em descobrir diante das manifestações da escrita das crianças participantes do estudo o quanto havia de assimilação da norma lingüística formal e o quanto estava presente “o código ambiental da criança” (FERREIRA,1991, p. 31). Nos interessou resgatar, nesse momento, que tipos de influência a fala humana é capaz de se fazer presente na representação gráfica de crianças das

séries iniciais do Ensino Fundamental e o quanto dessa influência sobrevive com o contexto da escrita formal (MARCSCI,2001).

De forma especial, indicamos a leitura e a reflexão não somente do livro de Zorzi (1998) utilizado como parâmetro nesta pesquisa, mas que sua vasta bibliografia, em artigos e livros, seja recomendada para os cursos de formação de professores. Desejamos, também, agradecer ao Dr. Jaime Luiz Zorzi pela acolhida e pela liberação do nosso grupo na utilização de sua pesquisa, inclusive incentivando-nos ao trabalho.

1.2. Aprendizagem da Língua Escrita

Quando falamos na maneira de como o ser humano aprende a escrever muitos questionamentos são feitos sobre o tema: Como se dá essa aprendizagem? Quais os fatores que favorecem a aprendizagem da língua escrita? Quais são as dificuldades de aprendizagem da criança quando em contato com a língua escrita? Como diferenciar no início do processo de alfabetização da criança as suas dificuldades ou os seus distúrbios com a língua escrita? O por que de tanto fracasso com o aprendizado da linguagem escrita? Quais seriam os caminhos para tratar, dentro da sala de aula, as dificuldades de aprendizagem encontradas pela criança em seu processo de alfabetização?

Estas questões, entre tantas outras, fazem parte da discussão dos teóricos por nós pesquisados, e a partir dessas referências bibliográficas é que fomos pesquisar e conhecer o universo da língua escrita, já que a aprendizagem da língua escrita, dentre outras aprendizagens, é considerada um instrumental fundamental para a vida social e acadêmica (SISTO, 2001). Aprender a escrever tanto quanto aprender a ler sugere uma mudança de comportamento, como também de estrutura cognitiva, uma aprendizagem muito complexa que irá inserir o indivíduo no mundo social. Brunner e Zeltner (2002)

“Quando falamos sobre o aprendizado da linguagem escrita, não podemos esquecer que ela corresponde a um objeto cultural muito complexo, desafiador e repleto de convenções e arbitrariedades” (ZORZI, 2003, p. 143). Determinar que a aprendizagem da escrita implica na apreensão de um objeto cultural é pertinente, já que a escrita é uma invenção social, diferente da linguagem oral que é uma tendência biológica. A linguagem oral é característica de toda a humanidade, desde tempos remotos nascemos e falamos, diferente da escrita onde precisamos que alguém nos ensine Garcia(1998). Assim entendemos que para a criança escrever é necessário que o processo de letramento social (MARSCUCHI, 2001) seja acessado pelo processo da alfabetização e a falta desse acesso, ou seja, a falta de oportunidades para o acesso combinatório(letramento e alfabetização) gera, para a criança um desentendimento sobre os bens culturais formais e informais. Podemos compreender o porque crianças que adquiriram e dominam a linguagem oral não conseguem aprender a linguagem escrita, pois esse tipo de aprendizagem depende muito das condições sociais e educacionais as quais está submetida, portanto muito antes de necessitar, simplesmente, de habilidades motoras a aprendizagem da língua escrita requer pelo indivíduo aprendente domínios de interpretações da diversidade cultural presente no cotidiano.

“A aprendizagem da língua escrita não se resume, tão pouco, a traçar as letras, e a leitura não é simplesmente decodificar os sons que as letras representam, e sim: conhecer as suas diferentes funções que podem ter em termos sociais, e também as formas como pode ser usada” (ZORZI,2003,p.11). Sabemos que a realidade para a aprendizagem da escrita assim como para a da leitura, deveria encontrar uma dependência harmoniosa da aprendizagem formal (escolarização) e da aprendizagem informal (letramento) (MARSCUCHI,2001), isto é, seria importante que o ser aprendente tivesse para si o estreitamento entre as duas aprendizagens. Essa aproximação de entendimentos de aprendizagens propiciaria um processo de alfabetização com poucas nuances e permitiria ao iniciante aprendente a contextualizar o cotidiano na escola assim como

o contrário. Sabemos, também, que todos os educadores e profissionais que estudam a aprendizagem humana e os pais de crianças que estão no início da alfabetização reconhecem o quão distante é, para maior parte do alunado, a combinação das aprendizagens formal e informal no espaço escolar.(TOLCHINSKY, 2001) Identificamos, por outro lado, que não é dever somente da escola fazer a combinação dos tipos de aprendizagem. A sociedade, micro e macro sistema, também são responsáveis por entendimentos de proximidade dessas aprendizagens.

Sem demagogia, a nossa realidade é formada por divergências na responsabilidade para o aprender que podem ter sua procedência do contexto sócio-econômico, da regionalidade, da omissão dos responsáveis pela criança em investigar as conseqüências que as diferenças de construção dessas aprendizagens podem propiciar ao aprendente e, não menos importante, da massa popular que teve pouco ou nunca teve acesso à escola e hoje está alienada perante a situação das necessidades de convergência entre os dois tipos de aprendizagens quando lidam ou quando pacientemente observam crianças serem alfabetizadas.

1.3. O Viés Teórico

Analisar os processos que envolvem construção da escrita de crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental mediados por uma proposta metodológica é um trabalho realizado por vários autores, tais como: Ferreiro (1986), Teberosky e Tolchinsky(1997), Morais(1997), Grossi(1999), Curto, Morillo e Teixidó (2000), Cardoso e Teberosky(2000), Teberosky(2001), Rizzo(2002), Capovilla e Capovilla(2003), Zorzi(1998 e 2003) entre outros. Cada teórico fez sua análise a partir de observações e pesquisas embasadas sobre a construção da escrita de crianças em fase de alfabetização. De maneira geral, a partir dos estudos de Piaget (1974) sobre a inteligência da criança e a partir das concepções sobre as apropriações da leitura e da escrita de Ferreiro (1986), autores se dedicaram a descrever que elementos da inteligência, captados da realidade, a criança traz para dentro da sala de

aula. Independente da maneira como houve a captação desses elementos, esse novo processo de entendimento da aprendizagem pela criança configurou-a, de aluno passivo às informações, a um status de agente do seu envolvimento e do seu desenvolvimento cognitivo na sua construção do conhecimento formal.

O reconhecimento de que toda criança cria, por meio de suas vivências, uma construção do mundo olhado e sentido foi, sem dúvida, um salto positivo para o desenvolvimento de um novo modelo educacional, principalmente em nações em que a diversidade econômica e cultural é grande, mas isso não foi o suficiente para retirarmos da nossa realidade educacional o rastro do fracasso escolar. Tema amplamente debatido embora nunca seja percebida uma escassez de questões para serem refletidas. As razões dos debates, contudo, estão mais direcionadas a quem cabe a culpa do fracasso. A questão principal dos debates, segundo nosso ponto de vista, ficaria em diagnosticar as formas implícitas do baixo desempenho escolar quando avaliado no *locus* e no agente que produz o seu conhecimento, isto é, em especial no foco da nossa pesquisa, o estudo da apropriação da produção da escrita do aluno seria analisada propondo um modelo de intervenção possível de coabitar com a diversidade econômica e cultural, sem retirar do aluno sua participação como membro da divulgação de seu contexto histórico-cultural. Concordamos, neste olhar, assim como Zorzi (1998), que os erros ortográficos produzidos pelas crianças vistos por uma ótica tradicional de ensino (aquela que considera o aluno refém do contexto do ensino-aprendizagem) conduz educadores a avaliarem esses erros não como "...etapas de apropriação." e sim como "problemas de aprendizagem por parte da criança..." (ibidem: 20-1).

Assim, o desenvolvimento da história do fracasso escolar é escrito diante das explicações metodológicas sendo que não fogem dessa história olhares para outros fatores - condição sócio-econômica, cultural, entre outros que, possivelmente, contribuem para a ineficácia da aprendizagem do indivíduo. Consideramos esses fatores de delicada avaliação na sua convivência com o modelo educacional brasileiro, pois não

cabe às instituições de ensino repararem tais desigualdades. No melhor que fazem é apresentar um conteúdo formal de maneira que possa ser entendido e interpretado pelo cotidiano do ser aprendiz.

“Um bom método - e este só pode ser natural - não deve ser exclusivamente global e nem analítico; deve estar vivo e ter uma capacidade equilibrada de recorrer a todas as possibilidades da criança, a qual deve esforçar-se para superar-se, enriquecer e crescer” (CAVINATO e VRETNAR, 2001, p. 117).

Assim, muito antes de determinar o fracasso escolar a um aluno é preciso investigar se na dinâmica do entendimento desse aluno há espaço para as suas modalidades cognitivas e, a partir disso, proporcionar a ele um modelo de ensino em que a possibilidade do aparecimento da sua dinâmica cognitiva possa ser avaliada, diagnosticada e os resultados transformados em ações que ajudarão o aluno a consolidar seu conhecimento, entendendo as nuances que ocorrem entre as aprendizagens formal e informal.

2. A Pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais da cidade de Atibaia. Das quatro escolas pesquisadas apenas uma não tinha sala de 1ª série, e as demais tinham pelo menos uma sala de 1ª à 4ª séries. Nosso público alvo resultou em 479 alunos matriculados de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental da rede municipal. O instrumento da pesquisa foi retirado dos anexos (112-5) do livro Zorzi (1998), “Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico”. Os anexos apresentam um roteiro utilizado pelo autor para as avaliações da produção da escrita das crianças pesquisadas. Um dos roteiros avalia a observação ortográfica de 1ª à 2ª séries e o roteiro seguinte avalia a observação ortográfica de 3ª à 4ª séries.

As avaliações nos anexos foram construídas para que os alunos executassem as seguintes tarefas: ditado de palavras, de frases, de texto e duas redações com sugestão dos temas. As instruções do autor para a aplicação dos roteiros foram seguidas conforme o recomendado:

1. Aplicar um ditado por dia -(palavras -frases - texto)
2. Antes de aplicar o ditado, ler o material para que os alunos saibam o que irão escrever.
3. As palavras devem ser lidas de modo natural, isto é, do modo como são pronunciadas nas conversações. Não forçar a pronúncia artificial das palavras, ou seja, não produzir a palavra do modo como se escreve quando este é diferente do modo de falar.
4. Não dar nenhuma pista para os alunos a respeito da forma como as palavras devem ser escritas. O objetivo é o verificar como a criança, ela mesma, acredita ser a forma de escrever as palavras apresentadas (ibidem: 112-4).

Os roteiros foram aplicados por nós, pesquisadores, sem a interferência das professoras, mesmo tendo elas permanecido o tempo todo da pesquisa conosco dentro da sala de aula.

Nenhuma informação sobre o nível da aprendizagem das crianças ou do seu entorno foi levantada, isto é, pesquisamos a realidade da produção da escrita das crianças sem fornecimento de pistas que poderiam nos levar à sugestão das inferências na produção da escrita obtida. Não houve, também, nenhum incidente dentro ou fora do local de pesquisa que interferisse no estudo, isto é, em todas as escolas pesquisadas o ambiente, a direção, o corpo docente, corpo administrativo foram neutros para a obtenção dos dados.

As crianças pesquisadas foram, de todo, solícitas ao cumprimento das tarefas de cada dia. A partir do segundo dia de aplicação do roteiro, as crianças já eram participantes do processo, ou seja, guardavam seu material esperando pelo nosso; lembravam aos colegas de que quando não entendessem a palavra ditada esperassem, pois nós as repetiríamos. Estas e outras participações foram relevantes ao grupo de pesquisa, já que externalizavam que nossa presença era bem recebida e, portanto, não estaríamos obtendo a produção da escrita das crianças sob qualquer pressão.

Durante a tabulação das produções da escrita encontramos crianças, tanto da 1ª até à 4ª série, que não

executaram uma ou mais tarefa (por não ida à escola ou dificuldade na execução da tarefa) como encontramos, também, crianças que apenas representaram suas escritas a partir do não-icônico e outras crianças representaram suas tarefas com grafismos que não puderam ser lidos por nós pesquisadores. O importante dessa constatação é que embora algumas crianças não tenham conseguido apresentar as tarefas de modo que pudessem ser avaliadas para o nosso estudo, constatamos que essas crianças permaneciam motivadas e prontas para nos ouvirem e participarem da continuidade do processo.

2.1. Classificação das Alterações Ortográficas

O modo para interpretar e classificar os erros ortográficos encontrados nas produções realizadas pelos 479 alunos pesquisados foi o mesmo indicado no livro do Zorzi (1998). No capítulo 5 do seu livro é apresentado um quadro classificatório com 10 tipos de alterações ortográficas mais frequentes observadas nas escritas dos alunos por ele pesquisados, e uma 11ª classificação para dar conta das alterações pouco frequentes as quais não poderiam ser consideradas como dificuldades comuns à maioria das crianças. Apresentaremos um resumo das explicações de cada classificação, enfatizando que o autor explica extensivamente cada uma delas em seu livro.

A primeira das classificações é a chamada **Representação Múltipla** indicando que um mesmo som tem sua correspondência a diferentes letras ou uma mesma letra pode representar diferentes sons: na grafia do fonema **s**, que pode ser escrito por diferentes letras (**ss, c, ç, sc, xc, x, z**); na grafia do fonema **z** pode também ser grafado pelas letras (**s, x**); na grafia das letras (**x e ch**); na grafia das letras (**j e g**); a grafia do fonema **k** que pode ser grafado com as letras (**q e c**); erros na grafia da letra **c** que pode representar tanto som **k** quanto o som do **s**; erros com a letra **r**; e, finalmente os erros na colocação das letras **m** e **n** no final das sílabas das palavras. Exemplo: a palavra *vez* escrita como *ves*; a palavra *sentindo* escrita como *centindo*.

A segunda classificação corresponde ao chamado **Apoio na Oralidade** indicando os erros ligados à produção da

linguagem oral da criança, uma forma próxima de uma transcrição fonética, como por exemplo: *me deu* escrita como *mideu*, a palavra *filhinho* escrita como *filinho*. A terceira classificação **Omissões de letras** corresponde aos erros encontrados por uma escrita incompleta, em função da ausência de uma ou mais letras na palavra, como por exemplo: *acordou* escrita como *acodo*; *fininha* escrita como *finha*. A quarta classificação **Junção / separação de palavras** indica os erros na construção da separação ou da segmentação das palavras, por exemplo: *quatrocentos* escrita como *quatro centos*; *na sua* escrito como *nasua*.

A quinta classificação **Confusão entre as terminações em AM e ÃO** nas palavras, como: *macarrão* escrita como *macarram*; *comerão* escrita como *comeram*.. A sexta classificação **Generalização de regras** indica que a criança aplica um conhecimento adquirido em uma determinada situação onde ela reconheça uma similaridade. Esses erros estão classificados em 5 categorias, a saber: o uso da letra **u** ao invés da letra **o**; o uso da letra **l** ao invés da letra **u**; quando acrescenta a letra **l** no final dos verbos no passado; o uso da letra **i** ao invés da letra **e**; e, finalmente, o acréscimo da **i** quando aparecem as letras **e** e **o** formando um ditongo: *céu* escrito como *cel*. A sétima classificação **Trocas Surdas/Sonoras** indica que existiram alterações na escrita as quais são referentes a pares de letras que têm diferenças na sonoridade: **q/g, t/d, x/ch - j/g, f/v, s/z e p/b**: *perguntou* escrito como *percuntou*; *traveseiro* escrito como *trafeseiro*.

A oitava classificação **Acréscimo de letras** contrapõe aos casos de omissões, indicando que a palavra foi construída com mais letras do que o convencional, exemplo: *bicicleta* escrita como *bichicleta*; *queimar* escrita como *quenimar*. A nona classificação **Confusão entre letras parecidas** indica que a criança optou por uma letra no lugar de outra por acreditar que elas são semelhantes visualmente falando: *meu* escrito como *neu*; *novinho* escrito como *movinho*. A décima classificação **Inversão de letras** indica que existem letras ou sílabas em posição invertida na palavra como: *crianças* escrita como

crinaças; pobre escrita como *probe*. A décima primeira classificação **Outros erros** indicando que os erros não puderam ser encaixados em nenhuma das classificações anteriores por exemplo: *quente* escrito como *late* ; *tijolo* escrito como *risolo*.

Na pesquisa encontramos palavras com mais de uma classificação nas alterações ortográficas, como, por exemplo, no ditado de palavras: *caçador* escrita como *casator*, classificada como **Representação múltipla** em razão da grafia do fonema **s** e **Troca surda /sonora** na grafia do fonema **d**. A palavra *presente* escrita como *pezeti*, classificada como **Omissão** pela falta do **r** e do **n**, **Representações múltiplas** pela troca do **s** por **z**, e **Apoio na oralidade** pela troca da letra **e** por **i** no final da palavra. A ocorrência desses e outros exemplos de erros foram comuns em todas as séries.

No ditado de frases, segundo o anexo indicado para 1ª e 2ª séries, observamos as seguintes alterações ortográficas na mesma frase para uma criança de cada série.

Na frase: “ Vovó Ester dava conselhos: não queria que ninguém sofresse” foi apresentada com as seguintes alterações ortográficas por um aluno da 1ª série: “*Vovo estre: tafa comcelhos quriaque ningue sovrece*”. A palavra *estre* possui uma alteração **Inversão de letras** entre as letras **r** e **e**. A palavra *tafa* apresenta dois erros da mesma alteração, **Trocas surda/sonora**, pela troca da letra **d** por **t** e a letra **v** por **f**. *Comcelhos* palavra que apresenta dois erros de **Representações múltiplas**, o **n** pelo **m** e o **s** pelo **c**. *Quriaque* traz a alteração **Junção/separação**, já que a criança dona da escrita juntou duas palavras *queria que*, suprimindo a letra **e** de *queria*, ou seja, houve uma omissão dessa letra em razão da criança utilizar a linguagem oral como parâmetro para a sua escrita.

A mesma frase apresentada por uma aluna da 2ª série: “*Vo ester dava comselho não queria que nimge sofrese*”. As seguintes alterações ortográficas podem ser analisadas: na palavra *Vo* ocorreu uma **Omissão** pela falta da sílaba **vó**, uma escrita que representa a fala. Na palavra *conselho* ocorreram duas alterações, **representações múltiplas** pela troca da letra

n por **m** e a alteração **Omissão** dada a falta da letra **s**. *Nimge* é outra palavra que possui duas alterações: **Representações múltiplas** para a letra **m** no lugar da letra **n** e erro na construção da sílaba **gue**, mais uma **Omissão** por falta do **m** no final da palavra. Por fim, a palavra *sofrese* que possui uma **Representação múltipla** pela falta de um **s**.

No ditado de frases, segundo o roteiro indicado para 3ª e 4ª séries, nos exemplos citados abaixo, podemos observar as classificações em que se enquadram as alterações ocorridas:

Na frase: “Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho” (conforme roteiro indicado para 3ª e 4ª séries), foi apresentada pela seguinte escrita por um aluno da 3ª série: “*Alem de sademto e boxexudo, zero zero aupiste era tambem bangela e um pouco gordochoinho*”. Encontramos nessa frase alterações das seguintes classificações: *sademto*, **Omissão** de letra por faltar o **r**; **Representações múltiplas** onde o erro é verificado pelo uso da letra **m** no lugar do **n**. Na palavra *boxexudo*, **Representações múltipla** com a alteração dos dois **ch** por **x**. A palavra *aupiste*, decorre na alteração **Apoio na oralidade**, trocando a letra **l** por **u**; *bangela* erro classificado na alteração **representações múltiplas** com erro decorrente da construção silábica *gue*; e, finalmente, na palavra *gordochoinho* ocorrendo alteração de **Generalização de regras**, onde a letra **u** foi trocada pelo **o**.

Vejamos a mesma frase produzida por um aluno da 4ª série: “*Alem de sardento e bochechudo, zero zero aupiste era tambem banguela e um pouco gordochoinho*”. Analisando a frase na palavra *alpiste*, onde no lugar do **l** é escrita a letra **u**, classificado esse erro como **Apoio na oralidade**. Na mesma frase, na palavra *gordochoinho*, no lugar da letra **u** a criança grafou a letra **o**, classificada tal alteração como **Generalização de regras**.

Abaixo demonstramos um quadro com amostras das alterações ortográficas encontradas nos 479 alunos pesquisados.

Quadro de amostras dos erros encontrados

Representações múltiplas	Apoio de oralidade	Omissões de letras	Junção/separação
Caçador – casador	Jornal – jornau	Tanque – taque	Girassol-gira sol
Quente – kete	Pinote – pinoti	Ao contrario-acontrario	Alem de – alende
Cresceu – qresel	Começaram-comesaro	Manchar – man	A sua – assua
Será – cera	Quente – queite	Alpiste – apiste	Em vez – enves
Exemplo – esemplo	Contrario-contralho	Cristina – critina	Com preguiça-compreguisa
Queixo – queicho	Redonda – redouda	Hoje – oje	Era também- eratabem
Tijolo – tigolo	Falou – falo	Filho – fiho	A lua – alua
Macarrão – macarão	Explicação- espricação	Divertido – divetido	Acho que isso – achoqueicho
Guerra – gerra	Passear – pasiar	Emagreceu-emagesel	Que foi – quefoi
Terminações em ão e am	Generalizações de regras	Surdas e sonoras	Acréscimos de letras
Tão – tam	Soltou – soltol	Caçador – casator	Cantarão – cantarrão
Começaram- comesarão	Machucado – machocado	Queixo – queijo	Bandeja – brandeja
Janjão – janjam	Bandeja – bandeija	Gelatina – geladina	Bombeiro – bonbeirro
Compraram – comprarão	A Cristina – agrestina	Vizinho – fisinho	Pinote – pinotio
Viajarão – viajaram	Insistiu – ensistiu	Tijolo – tixolo	Posso – pososo
Cantarão – cantaram	Intrometido – entrometido	Combinar – compinar	Será – serra
Estudam – estudão	Viu – vio	Bombeiro – ponpeiro	Mago – magro
Ficaram – ficarão	Girassol – jerasol	A pobre – a popre	Gritava – gritativa
O fortão – ofortam	Sentindo – seintindo	Rodolfo – rodouvo	Perguntou – perguntouu
Macarrão – maçaram	Pijama – pejama	Dizia – tizia	De repent – deurepente
também – também	Se perdeu – siperdeu	Explicação-espicação	Emagreceu – e magreceu
Letras parecidas	Inversões de letras	Outras	Letras parecidas
Gelatina – gelatima	Assaltou – alsatou	Zelador – felador	Gelatina – gelatima
Vizinha – vizimha	Perguntou – preuntou	Viajarão – ujarão	Vizinha – vizimha
Jornal – jornal	Quatrocentos – quatorcentos	Enxugar – enqrugar	Jornal – jornal
Emagreceu – enagreceu	Raul – ralu	Carroça – caroceso	Emagreceu – enagreceu
Morar – norar	Rodolfo – roudofo	Sardento – estar dentro	Morar – norar
Magrinha – nagrinha	Falaram – faralam	Janjão - gengou	Magrinha – nagrinha
Cimento – cineto	Saiu – sau	Falou – lalou	Cimento – cineto
Novinho – movimho	Magra – magar	Manequinho – banequinho	Novinho – movimho
Mãe – nãe	Esta – seta	Explicação – esticasão	Mãe – nãe
Fantasma – fantasna	Bruxa – burxa	Tijolo - risolo	Fantasma – fantasna

Zorzi, em sua pesquisa, fornece 10 tipos de tabelas ao leitor para análise das classificações das alterações ortográficas apresentando o número de erros e sua frequência na população por ele estudada, como também existem vários quadros com exemplos de erros cometidos pelos alunos investigados dentro das 11 classificações. Na pesquisa aqui apresentada, optamos pela apresentação das tabelas I, II e III (conforme modelo na pesquisa de Zorzi), as quais revelam importantes dados ao leitor para a sua análise das classificações das altera-

ções ortográficas encontradas na população por nós estudada. A pesquisa na íntegra poderá ser acessada pelo contato com o grupo da pesquisa e as informações particulares de cada escola estudada serão enviadas aos interessados.

3. Resultados

As tabelas abaixo representam a quantificação dos erros cometidos pelos 479 alunos pesquisados dentro das quatro escolas municipais da cidade de Atibaia. Forneceremos uma análise sobre a Tabela I, ficando as Tabelas II e III como recurso de comparação com a Tabela I.

Tabela I

Quadro de frequência de erros ortográficos nas quatro primeiras séries e média geral, por aluno, em cada tipo de erro

	1 série 84 alunos	2 série 128 alunos	3 série 126 alunos	4 série 141 alunos	Totais 479 alunos	Média Por Aluno
1. Representações múltiplas	2186 8,3%	2358 9%	2098 8%	2143 8,1%	8785 33,5%	18,3
2. Apoio de oralidade	287 1%	693 2,6%	556 2,1%	589 2,2%	2125 8,1%	4,4
3. Omissões	1360 5,1%	1227 4,6%	583 2,2%	655 2,5%	3825 14,6%	7,9
4. Junção / separação	212 0,8%	261 0,9%	404 1,5%	391 1,4%	1268 4,8%	2,6
5. Confusão am x ao	247 0,9%	232 0,8%	341 1,3%	428 1,6%	1248 4,7%	2,6
6. Generalização	413 1,5%	477 1,8%	133 0,5%	306 1,1%	1329 5%	2,7
7. Trocas surdas/sonoras	273 1%	262 1%	476 1,8%	365 1,3%	1376 5,2%	2,8
8. Acréscimo de letras	342 1,3%	295 1,1%	142 0,5%	170 0,6%	949 3,6%	1,9
9. Letras parecidas	284 1%	348 1,3%	67 0,2%	49 0,1%	748 2,8%	1,5
10. Inversões de letras	90 0,3%	113 0,4%	36 0,1%	27 0,1%	266 1%	0,5
11. Outras	2427 9,2%	1322 5%	176 0,6%	230 0,8%	4155 15,8%	8,6
Número de erros por série	8121	7755	5007	5288	26171	
% de erros por série	31,1	29,6	19,1	20,2	100	

Na tabela I verifica-se que a porcentagem dos erros totais da 1ª alteração, **Representação Múltipla**, 33,5% é um resultado

que alcançou um pouco mais que a metade do valor da somatória do total dos outros erros, 65,6%, significando que a Representação Múltipla é um tipo de alteração que apresenta uma alta incidência nas quatro séries. Segundo Cagliari (1989) apud Moraes (1997, p.17) “a relação entre letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala”. Portanto, com esse olhar, de acordo com as palavras utilizadas no instrumento da pesquisa, podemos levantar a hipótese de que a maioria das palavras ditadas pertencem à fala do cotidiano dos alunos pesquisados, mas que esses alunos ainda devem... “conhecer que letras podem ser usadas e estabilizar, ou memorizar, a opção correta” (ZORZI, 2003, p. 51). Para título de esclarecimento ao leitor, apresentamos algumas das palavras utilizadas no instrumento as quais, entre outras, estão dentro das possibilidades da 1ª alteração: caçador, gelatina, vizinho, assaltou, mangueira, chora, pijama, graça, cresceu, bruxa, entre outras.

Ainda na mesma tabela a 11ª alteração, **Outras**, vem com o segundo maior número de erro em todas as séries, 9,2%, mas podendo ser observado uma queda significativa do número de erro total na mesma alteração nas séries seguintes, 5%, 0,6%, e 0,8% respectivamente.. Possíveis explicações para a ocorrência deste tipo de alteração na escrita da criança podem ser entendidas: como na falta da sua compreensão pela palavra ditada, na sua confusão em criar pistas fonéticas e imagens mentais sobre a palavra ouvida, entre outras. Ainda, segundo Zorzi (2003), neste tipo de alteração há a possibilidade de que em alguns casos as pistas ortográficas deixadas pelo aluno não puderam ser captadas pelo pesquisador, portanto não foram passíveis de avaliação. Palavras como por exemplo: *gorducha* que foi escrita como *cororduga*; *Cristina* foi escrita como *natatina*.

Em terceiro lugar de número de erro total dos 479 alunos, encontra-se a alteração **Omissões**, significando que aluno não escreveu todas as letras que representam a palavra ouvida. As razões que justificam esse tipo de erro são apontadas da seguinte forma por Zorzi (2003, p.85) “...um processo ainda não suficientemente desenvolvido de segmentação fonêmica”, a criança também pode “...omitir letras cuja correspondência ainda não domina” e, ainda, há uma “...espécie de confusão que a criança faz entre o “som” que a letra escreve e o “nome” da letra”. No caso das crianças investigadas em nossa pesquisa a

tabela I mostra que a mesma alteração em relação a sua quantidade exibida de 1ª séries às 4ª séries, temos, respectivamente, 5,1%, 4,6%, 2,2% e 2,5%, significando, em hipótese, que algumas crianças, dentro de todas as séries, ainda não demonstram as habilidades relacionadas na citação do autor.

A quarta alteração com maior número de erros é o **Apoio na oralidade**. Durante a fase inicial da alfabetização é comum que a criança tente escrever como ouve a sua fala e como ouve os outros falarem, portanto a linguagem oral é o ponto de partida para que a criança sinta-se segura para escrever, assim transportando para a escrita essa mesma segurança da fala do cotidiano, pois traz a experiência de ser entendida em sua fala e consegue entender a fala dos demais. O leitor poderá questionar o por que esta alteração é a quarta colocada, já que afirmamos que a linguagem oral é a principal fonte de segurança e incentivo para a linguagem escrita?

Para iniciar a resposta dessa questão é preciso analisar a tabela nos resultados alcançados em todas as alterações nas 1ª séries. A alteração **Apoio na oralidade** demonstra na 1ª série um percentual de erros menor daquele alcançado nos totais das outras séries. Isso pareceria estranho à pesquisa, já que pensamos em encontrar uma frequência maior da experiência da linguagem oral na construção da escrita na 1ª série. Porém, segundo Zorzi (2003), outras alterações ortográficas ocorrem dada a influência da alteração **Apoio na oralidade**. Alterações como: **Generalização** - a criança escreve *çoltol* ao invés de *soltou*; **Acréscimos** - a criança escreve *comeirão* ao invés de *comerão*; **Omissões** - a criança escreve *travesero* ao invés de *travesseiro*, **Junção/separação** - a criança escreve *queiso* ao invés de *que isso*, portanto são escritas onde alguns erros ortográficos resultam da influência da oralidade, da hipótese de como ouve a fala humana e de como imagina a escrita do que é ouvido. Segundo o autor, embora algumas alterações possam acontecer sob a influência do **Apoio na oralidade**, a análise das palavras ortograficamente produzidas pela fala deverão ser classificadas como efeito da oralidade e não como construção sob outra alteração, já que essas palavras são produzidas pela transcrição fonética (Zorzi,2003).

A título de observação, para analisar a influência da oralidade sobre as outras alterações, teríamos que, somando

os resultados totais das alterações ortográficas supracitadas mais a alteração **Apoio na oralidade**, o número obtido para a 1ª série é de 2614 erros, 31,1% por aluno quando comparado a 2186 erros no grupo das 1ª séries, 26 erros em média por aluno na alteração **Representação Múltipla**. Fazendo a mesma análise para as outras séries, verifica-se que o conjunto dessas alterações, somadas, perfazem os seguintes resultados: para as 2ª séries o número de erros é 2953 significando 23, em média, de erros por aluno e nas **Representações múltiplas existem** 2358 erros e 18,4 em média por aluno. Para as 3ª séries o número total de erros é 1818 e, em média, por aluno, 14,4 já nas **Representações múltiplas** o total de erros é de 2098 significando, em média, 16,6 de erro por aluno. Por fim, nas 4ª séries o número de erros é 2111 significando 14,9 por aluno, e existem 2143 erros de **Representações múltiplas** onde é obtida a média de 15,1 erros por aluno. Portanto, nas 1ª e 2ª séries as médias dos erros por aluno, erros esses que estão sendo influenciados pela linguagem oral, são maiores daquelas citadas nas mesmas séries para a alteração **Representações múltiplas**. Nas 3ª séries a média por aluno nas **Representações múltiplas** cresce 15,2% em relação à média apresentada na somatória das alterações que são influenciadas pela fala, já nas 4ª séries essa mesma análise cresce 1,3% para **Representações múltiplas**.

A quinta alteração ortográfica com maior número totais de erros são **Trocas surdas/sonoras** com 5,2%. Fazendo uma análise da diferença de erros encontradas em cada série para essa alteração teremos: nas 1ª série com 273 e nas 2ª série 262, resultando num decréscimo de 4% entre as séries. Nas 3ª séries com 476 e nas 4ª séries com 365, num decréscimo de 23,3%. Entre as 1ª séries e sua comparação com as 3ª e 4ª séries implicaria em dizer que houve um aumento de erros dessa alteração para as 3ª séries, de 74,3% e de 33,6% para as 4ª séries. Nas 2ª séries com 262 erros e sua comparação com as 4ª séries apresentou, para a última, um aumento de 39,3%. Portanto, nessa comparação, as 3ª e 4ª séries apresentaram um aumento significativo quando comparado com o número de erros das 1ª e das 2ª séries.

A sexta alteração com maior número totais de erros é **Generalização** com 5%. Nas 1ª séries o número de erros dessa

alteração é de 413, já nas 2ª séries aumenta para 477, equivalendo essa diferença num aumento de 15,4% de erros entre elas. Nas 3ª séries o número de erros é 133, portanto houve uma queda em relação às 2ª séries de 72,1%, e a diferenças das 3ª em relação às 4ª séries, cujo número de erros é de 306, há um aumento, considerável, de 130%. Comparando o resultado das 1ª em relação às 3ª e 4ª séries há uma diminuição de 67,7% e 25,9%, respectivamente. Já a comparação dos erros das 2ª com as 4ª séries decai em favor da última série em 35,8%.

A sétima alteração ortográfica com maior número totais de erros é **Junção/separação** com 4,8%. As 1ª séries apresentaram um número total de erros de 212 e nas 2ª séries 261, significando um aumento de 23,1% de uma para a outra. Das 2ª para as 3ª séries (404) há um aumento de 54,7%. Nas 3ª para às 4ª séries (391) há um decréscimo de 3,2%. Comparando os números das 1ª em relação às 3ª e 4ª séries obtém-se um aumento de 90,5% e de 84,4%, respectivamente. Das 2ª para as 4ª séries há um aumento de 49,8% para as últimas.

A oitava alteração ortográfica com maior número de erros pela população pesquisada foi **Confusão em terminações AM x ãO**, 4,7%. As 1ª séries apresentaram 247 erros nessa alteração, nas 2ª séries 232 erros, portanto houve uma diminuição de 6% de uma série para outra. O resultado das 2ª séries para as 3ª séries revela um aumento de erros da ordem de 46,9%. Nas 3ª séries o número obtido foi 341, já nas 4ª séries o resultado foi de 428, relacionando os resultados obtém-se um aumento para as 4ª séries de 25,5%. Relacionando os resultados entre as séries temos: há um aumento de 38% nas 3ª séries e de 73,2% nas 4ª séries quando comparado ao resultado das 1ª séries. O resultado das 2ª séries comparado ao resultado obtido das 4ª séries demonstra um aumento de 84,4% para as últimas.

A nona alteração com maior número de erros foi **Acréscimos de letras** com 3,6%. As 1ª séries apresentaram 342 erros sendo que nas 2ª séries houve uma diminuição para 295 erros havendo, assim, 13,7% de diferença entre as séries. Já nas 2ª séries, quando comparado seu resultado com as 3ª séries com 142 erros, há uma diminuição de 51,8% e esse tipo de alteração ortográfica tem um aumento quando comparamos o número de erros das 3ª séries com os erros das 4ª séries 170, ou seja, na

ordem de 19,7%. Relacionando o resultado das 1ª com as 3ª e 4ª séries há uma redução de 58,4% e 50,2% respectivamente. Das 2ª para as 4ª séries há outra redução de 42,3%.

Letras parecidas vem como a décima alteração com maior número de erros 2,8%. Nas 1ª séries o número de erros foi de 284 sendo que nas 2ª séries o resultado obtido foi de 348 erros nessa alteração, assim há um aumento de 22,5% de uma série para outra. Das 2ª para as 3ª séries, com 67 erros, há uma diminuição de 80,7%, e analisando os resultados das 3ª para as 4ª séries, com 49 erros, há uma redução de 26,8%. Comparando os resultados das 1ª séries entre as 3ª e 4ª séries obtém-se reduções de 76,4% e 82,7%, respectivamente. O resultado obtido da comparação do número de erros das 2ª séries para as 4ª séries é de 85,9% de redução de uma série para outra.

A décima primeira e última alteração analisada pela Tabela I é a **Inversão de letras**, com 1%. Nas 1ª séries existem 90 erros e nas 2ª séries há 113 erros, o que nos fornece um aumento de 25,5% de aumento entre elas. O resultado das 2ª séries comparado ao das 3ª séries, 36, dá uma queda de 68,1%, e o resultado das 3ª séries comparado ao das 4ª séries, 27, significa uma queda de 25,5% de erros. Relacionando o resultado das 1ª séries com os resultados das 3ª e 4ª séries temos: uma queda de 60% para as 3ª e uma queda de 70% para as 4ª séries. Por último, comparando o resultado das 2ª séries com o resultado das 4ª séries observamos que houve uma redução de 76,1%.

Por último gostaríamos de deixar registrado que o número exato de crianças que participaram da pesquisa foi de 536, mas apenas 479 puderam ter suas produções da escrita avaliadas, portanto 57 alunos, total de todas as séries das escolas pesquisadas, não foram motivo de nosso estudo. Apresentaremos a seguir alguns exemplos das escritas dessas crianças para que o leitor possa acompanhar nosso raciocínio: Na frase dada às 1ª e 2ª séries *“Por que você chora quando corta cebola?”* Foi apresentada a seguinte escrita por um aluno da 2ª série: *“optu pó atao popecda as”*. A frase dada às 3ª e 4ª séries: *“Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça”* foi escrita da seguinte forma por um

aluno da 3ª série: “e utzouto e tegutou cutgo taciltout tlicatzo tgzutuo intzo e zautzo atgu vututzo utzuzo amtzoñ” Portanto, estas e outras produções das escritas dos 57 alunos não puderam ser analisadas segundo as classificações das alterações ortográficas aqui descritas.

Tabela II

Quadro comparativo do número médio de erros ortográficos nas quatro séries

	1 s. 84 alunos	2 s. 128 alunos	3 s. 126 alunos	4 s. 141 alunos
	Média	Média	Média	Média
1. Representações múltiplas	26	18,4	16,6	15,1
2. Apoio na oralidade	3,4	5,4	4,4	4,1
3. Omissões	16,1	9,5	4,6	4,6
4. Junção/ separação	2,5	2	3,2	2,7
5. Confusão am x ao	2,9	1,8	2,7	3
6. Generalização de regras	4,9	3,7	1	2,1
7. Trocas surdas / sonoras	3,2	2	3,7	2,5
8. Acréscimo de letras	4	2,3	1,1	1,2
9. Letras parecidas	3,3	2,7	0,5	0,3
10. Inversões de letras	1	0,8	0,2	0,1
11. Outras	28,8	10,3	1,3	1,6
Média total de erros por série	96,6	60,5	39,7	37,5

Tabela III

Quadro comparativo de frequência dos erros nas quatro séries

	Primeira série 8121 Erros %	Segunda série 7755 Erros %	Terceira série 5007 Erros %	Quarta série 5288 Erros %
1. Representações múltiplas	26,9	30,4	41,9	40,5
2. Apoio na oralidade	3,5	8,9	11,1	11,1
3. Omissões	16,7	15,8	11,6	12,3
4. Junção / separação	2,6	3,3	8	7,3
5. Confusão am x ao	3	2,9	6,8	8
6. Generalização de regras	5	6,1	2,6	5,7
7. Trocas surdas / sonoras	3,3	3,3	9,5	6,9
8. Acréscimo de letras	4,2	3,8	2,8	3,2
9. Letras parecidas	3,4	4,4	1,3	0,9
10. Inversões de letras	1,1	1,4	0,7	0,5
11. Outras	29,8	17	3,5	4,3

Considerações Finais

As análises aqui realizadas não têm o objetivo de indicar se existem ou não dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos investigados, ou seja, como dito anteriormente, a nossa pesquisa partiu para o cumprimento do alcance da consciência do atual estado da escrita da população investigada, não tomando para isso qualquer informação que aqui pudesse indicar quais e quantos alunos estariam com dificuldades de aprendizagem. Com o material coletado da investigação, posteriormente, poderão ser analisados casos especiais ou condições típicas de cada série. Os resultados contidos nesta pesquisa poderão ser aprofundados quando devidamente associados a outros fatores (CAVINATO e VRETNAR, 2001) os quais deverão ser analisados sobre os tipos de influências que acarretam na aprendizagem da criança que se encontra no período da alfabetização.

Hoje é preocupante o número de indivíduos que não têm habilidade para a leitura e para a escrita e são muitos os estudos que foram e estão sendo feitos para melhorar a relação dos indivíduos com a aprendizagem formal.(SANTOS, 2002), (SOARES e CARDOSO,1989), (YAVAS, 1992). Portanto, a nossa pesquisa poderá ser entendida como um prenúncio de uma investigação onde nós pesquisadores reconhecemos que não houve a exploração completa do potencial do material que coletamos. Temos consciência que cumprimos a primeira etapa. Entendemos, também, que as investigações sobre a influência da oralidade na escrita estão em seu início, pois a incorporação dos “letramentos sociais que surgem e se desenvolvem à margem da escola...” (MARSCUCHI, 2001, p. 19) estão aos poucos sendo escutados e percebidos como pertinentes àquilo que convive na subjetividade de todo indivíduo aprendiz.

Refletimos, a partir de nossa leitura, que, infelizmente, no Brasil a sala de aula não é vista como lócus de pesquisa, portanto diante da nossa vivência neste estudo, verificamos que há espaço de convivência entre quem ensina e quem pesquisa, pois, na verdade, ambos estão no mesmo objetivo e pouco sabem que podem mutuamente se ajudarem. A pesquisa na sala de aula deveria ser incentivada para qualquer natureza

escolar e para qualquer nível de escolaridade. De acordo com Santos (2002, p.238) “...encarar o aluno como material vivo de pesquisa propicia ao professor uma expansão do seu papel para além das paredes da sala de aula”.

Indicamos ao leitor interessado em mais informações sobre o assunto que perfaça o seguinte caminho para entender a proposta do trabalho: depois da leitura do livro de Zorzi (1998), indicamos a leitura do livro “Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita. Questões clínicas e educacionais” (2003) do mesmo autor. Zorzi, nesse último livro, a partir dos dados da pesquisa de 1998, apresenta um estudo de caso retirado dessa pesquisa e, também, descreve atividades que são facilitadoras para o professor no seu trabalho pedagógico com as alterações aqui descritas. Com essa indicação queremos reforçar o nosso parágrafo anterior, pois o crescimento do número de pesquisas nas salas de aulas ajudará a quebrar os paradigmas que cerceiam investigações dentro do espaço escolar sobre a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças em fase de alfabetização. Parafraseando Marcuschi (2001) se falar e escrever coexistem na sociedade é impossível pensa-las em tempo e em espaço diferentes, devemos aprender a entendê-las onde quer que aconteçam.

BIBLIOGRAFIA

BRUNNER, Zeltner(2002). *Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional*. 3.ed. Petrópolis,RJ: Vozes.

CAVINATO, Giancarlo & VRETENAR, Nerina(2001). *Rumo a uma nova alfabetização*.IN: Pérez,Francisco C. &García, Joaquín R.(orgs) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever*. Porto Alegre: Artmed,2001

FÁVERO, Leonor L. et. al.(2003) *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4.ed. São Paulo: Cortez

FERREIRA, Léslie P.(org) (1991). *O Fonoaudiólogo e a escola* São Paulo: Summus.

FERREIRO, Emília (1986) *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez

- FERMINO, Fernandes Sisto et. al.(org)(2001). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Petrópolis,RJ:Vozes.
- GARCIA, Jesus N.(1998) *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre:Artes Médicas.
- GROSSI, Esther P.(1999). *Didática da Alfabetização. Didática do Nível Pré-Silábico*.Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.1.
- _____.(1999) *Didática da Alfabetização. Didática do Nível Silábico*.7.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra,v.2.
- _____.(1999) *Didática da Alfabetização. Didática do Nível Alfabético* Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3.
- MARCUSCHI, Luiz A .(2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- MORAIS, Antonio M. P.(1997) *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo.
- RIZZO, Gilda (2002). *Alfabetização Natural*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- SANTOS, Acácia Ap^a A . dos(2002) *A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita*.IN:SISTO, Fermino F. et. al (org) *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem escolar*.7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SOARES, M. B. & CARDOSO MARTINS, C.(1989) “A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70 (154),86-97.
- TEBEROSKY, Ana (2001). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*.9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TOLCHINSKY, Liliana(2001). *Ler e escrever na diversidade*. IN: Pérez, Francisco c. & Garcia, Joaquín R. *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ZORZI, Jaime L.(1998). *Aprender a Escrever. A apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____.(2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita. Questões clínicas e educacionais* Porto Alegre: Artmed.
- YAVAS,M. et. al (1992) *Avaliação fonológica da criança* Porto Alegre:Artes Médicas.

Bibliografia Complementar

BERLO, David K.(1999) *O processo da comunicação. Introdução à teoria e à Prática. 9.ed.* São Paulo: Martins Fontes.

CARDOSO, Beatriz & TEBEROSKY, Ana (org)(2000). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 10.ed.* Petrópolis, RJ: Vozes.

CHARTIER, Anne-Marie et. al. (1996). *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas.

CAPOVILLA, Alessandra G.S. & CAPOVILLA, Fernando C.(2003) *Alfabetização: método fônico. 2.ed.* São Paulo: Memnon

CURTO, Lluís M. et.al.(2000)*Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.*Porto Alegre: Artes Médicas.

DOLLE, Jean-Marie & BELLANO, Denis(2002). *Essas crianças que não aprendem. Diagnósticos e terapias cognitivas.5.ed.* Petrópolis,RJ:Vozes.

PIAGET, J. (1974) *O nascimento da inteligência da criança. 2.ed.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

TEBEROSKY, Ana & TOLCHINSKY, Liliana (orgs)(1997) *Além da Alfabetização. A Aprendizagem Fonológica, ortográfica, textual e matemática.3.ed.* São Paulo: Ática.