

Avaliação da escrita em jovens e adultos

Susana Gakyia Caliatto
Selma de Cássia Martinelli

Resumo

Descreve trabalho que teve como objetivo analisar a escrita ortográfica em atividade de ditado e de reescrita de uma lenda, do qual participaram 57 alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, sendo que 27 (47,37%) cursavam a 3ª série do ensino fundamental e 30 (52,63%) cursavam a 4ª série. A análise dos resultados foi possível a partir da categorização e da análise comparativa dos erros apresentados nas atividades. Os resultados indicaram que as principais dificuldades de escrita se relacionam ao apoio na oralidade, mais especificamente quando se trata de palavras que empregam sílabas compostas, dígrafos e letras que representam vários sons. Na escrita de frases e de textos destaca-se a dificuldade de segmentar as palavras. Os tipos de erros mais frequentes foram semelhantes nas duas atividades de escrita propostas.

Palavras-chave: avaliação; escrita; ortografia; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

Evaluation of youngsters' and adults' writing

The objective of the present work was to analyze the spelling in dictation activities and rewriting of a folklore tale. The participants were 57 students from the program of Education of Young and Adults (EJA) from a city located in the interior of Sao Paulo state – Brazil, being 27 (47.37%) in the 3rd grade of primary school and 30 (52.63%) in the 4th grade. The analysis of the results was possible through the categorization and comparative analysis of the mistakes presented in the activities. The results showed that the difficulties regarding writing are most related to the support in oral speech mainly when it comes to compound- syllable words, digraphs and letters that can represent several sounds. When it comes to writing, phrases and texts, the difficulty to segment the words are pointed out. The most frequent kinds of mistakes were the same in the two writing activities given.

Keywords: evaluation; writing; spelling; Young and Adults Education.

Aprender a ler e a escrever ou a comunicar-se pela linguagem escrita é um dos principais objetivos para todos os que ingressam na escola. Essa capacidade é condição básica para o desenvolvimento escolar futuro e tem sido também considerada como uma das principais ferramentas para aquisição de conhecimentos e maior mobilidade na vida em sociedade. No entanto, para o público da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa aquisição não é uma conquista fácil. A necessidade de escrever textos e documentos, dentro e fora da escola, requer o conhecimento da linguagem formal utilizada em nossa sociedade. Preencher uma ficha, um currículo, ou escrever um pequeno texto num concurso para ingresso em um emprego são exemplos práticos da necessidade da escrita formal que a população de alunos jovens e adultos tem que enfrentar. O desenvolvimento da ortografia pode ser considerado, entre outros, um elemento que garantirá uma escrita de qualidade em comunicação, uma vez que as idéias são expressas através de um código escrito que obedece a regras comuns para que seja compreendido por todos.

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

O estudo da ortografia e o seu domínio pelos aprendizes têm chamado a atenção dos pesquisadores mais recentemente, uma vez que a aquisição da escrita vinha sendo mais estudada quanto à importância da assimilação do princípio alfabético ou a sua correspondência entre letra e som (Ferreiro, Teberosky, 1979). Lemle (1987) afirma que os alunos, ao descobrirem como funciona o sistema alfabético em que os segmentos gráficos representam segmentos de som, dão um salto qualitativo na alfabetização. A partir desta constatação, o aprendiz passa a descobrir, aos poucos, que as relações entre letras e sons não são simples, pois nem sempre haverá uma única correspondência entre uma letra e um som, podendo existir uma representação para diferentes sons (caso da letra *s* em casa, sapo) e o mesmo som representado por várias letras (passeio, aniversário, pinça, cebola). Percebe-se que, apesar da relação fala e escrita existir no sistema alfabético, nem sempre a escrita é uma representação direta de um determinado som.

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

Nota-se que, apesar de ser importante a aquisição do princípio alfabético no desenvolvimento da escrita, este não é suficiente para formar um escritor competente, uma vez que, após ter feito as primeiras construções alfabéticas, o aluno necessitará da construção da ortografia. Este fato levou ao desenvolvimento de pesquisas que apontem uma transição de um estágio que parte do uso de estratégias alfabéticas para o estágio em que se usam regras ortográficas (Marsh et al., 1980). Nesse estudo os autores apontam que no estágio ortográfico se aprenderiam as regras ortográficas.

Os recentes trabalhos encontrados na literatura abordam diferentes linhas de investigação para o público de jovens e adultos (Inep, 2001; Sabatini, 2002; Davidson, Strucker, 2002; Wolff, Lundberg, 2003; Albuquerque, Leal, 2004; Santos, 2005; Soares, 2005), quanto aos objetivos.

Quanto ao tema da ortografia, que é o foco desse estudo, foi verificado que a abordagem teórica do processamento da informação e do desenvolvimento tem influenciado pesquisas na área da alfabetização quando se trata da busca de explicação dos processos cognitivos na tarefa da escrita ou da investigação do processo de aquisição de aspectos ortográficos (Mota et al., 2000). Estudos deste tipo buscam explicar como se processam e se armazenam as palavras e propõem que as palavras são internalizadas com base nos seus morfemas (Smith, 1980), ou seja, indicam que é necessário na aquisição da ortografia refletir sobre a posição

das letras na palavra ou a observação da classe gramatical à qual a palavra pertence, entre outras estratégias cognitivas (Meirelles, Correa, 2005).

Outras pesquisas voltadas à explicação da aquisição da ortografia como decorrente de um processo de consciência morfossintática são de emprego recente na literatura. Conforme aponta Correa (2005), esta tendência foi gerada pelo interesse na compreensão do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas da criança e da relação de tais habilidades com a aquisição da língua escrita. Este interesse promoveu investigações sobre a consciência fonológica e sintática (Rego, 1993; Cardoso-Martins, Frith, 1999; Rego, Buarque, 1997; Capovilla, Capovilla, 2000; Connelly, 2002; Guimarães, 2003; Elbro, Nielsen, Petersen, 1994; Christensen, Bowey, 2005) e sobre a consciência morfológica (Perry, Ziegler, Coltheart, 2002; Hauerwas, Walker, 2004; Correa, 2004, 2005; Meireles, Correa, 2005) relacionadas à aquisição da ortografia das palavras.

Entende-se, por meio dos resultados destas pesquisas, que a consciência fonológica contribui principalmente para o conhecimento da relação entre o som de cada letra e a representação dos sons das letras ou, ainda, que a consciência fonológica relaciona-se especificamente com a decodificação na leitura e contribui para aquisição de regras de contexto grafofônico (Rego, Buarque, 1997).

Conforme afirma Gombert (1992), a consciência sintática implica a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controle deliberado de sua aplicação. Mais especificamente, diz respeito à reflexão e ao controle intencional sobre os processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases. Neste tipo de estudo pretende-se verificar o quanto a criança está atenta para as incorreções relacionadas à ordenação dos vocábulos nas frases, ou seja, a ordem que dá sentido à frase ou à concordância nominal e verbal em frases onde há o emprego inapropriado ou ausência de certos morfemas em determinadas palavras (Ex: As meninas brinca). Os resultados de pesquisas indicaram que a consciência sintática é um facilitador específico da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfossintáticas.

Por sua vez, a consciência morfológica diz respeito à reflexão e à manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (Carlisle, 2000) e trata da formação das palavras. Descreve a morfologia derivacional como a que investiga a habilidade da criança em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou ainda com a decomposição de palavras derivadas, gerando palavras primitivas e suas flexões. Explica ainda que a morfologia flexional é aquela que está ligada às flexões de gênero e de número dos nomes e às flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.

Além dos estudos voltados aos processos de aquisição da escrita, outras investigações têm se detido na análise descritiva do desempenho ortográfico. Por meio da avaliação dos tipos de erros ortográficos cometidos pelos aprendizes, tem-se procurado compreender o conhecimento ortográfico do público estudado e a decodificação das palavras pelos aprendizes. Zorzi (1998) propôs uma classificação dos erros encontrados

em escritas de crianças nas quatro séries iniciais da alfabetização. Teve como resultados a identificação das principais dificuldades ortográficas encontradas pelas crianças e classificou os erros mais frequentes como erros de representações múltiplas. Sisto (2001) e Sisto e Fernandes (2004) desenvolveram instrumentos de ditado e de reconhecimento de palavras que abordam as principais dificuldades ortográficas, como dígrafos, sílabas complexas, encontros consonantais, entre outros, que possibilitam o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem a partir da escrita.

Outros estudos se dedicaram a verificar a influência da linguagem oral na escrita e na ortografia. Curvello, Meireles e Correa (1998) examinaram o conhecimento ortográfico em adolescentes de diferentes níveis de escolaridade, através do jogo da forca, e concluíram que os alunos são influenciados pelo padrão fonológico da língua portuguesa para escolher as letras que vão compor a palavra – o que demonstra que as escolhas não são aleatórias, embora nem sempre eles as justifiquem.

Na mesma direção, França, Wolff, Moojen e Rotta (2004) relacionaram a linguagem oral com o desenvolvimento da escrita, objetivando descrever relações de aquisições fonológicas com alterações de escrita. O trabalho foi realizado comparando-se grupos de crianças com aquisição incompleta de linguagem e de controle, classificados aos 6 anos de idade, por meio de avaliação fonológica. O estudo de modelo longitudinal teve seqüência 36 meses depois, realizando-se avaliação ortográfica em atividades de ditado e de produção textual dirigida. Os resultados demonstraram que a aquisição da linguagem oral pode ser um fator preditivo do desenvolvimento ortográfico, uma vez que as crianças que apresentaram aquisição fonológica incompleta aos 6 anos de idade tenderam a ter dificuldades no desenvolvimento da escrita.

Para pesquisar as dificuldades pelas quais os alunos passam na apropriação da escrita, é necessário utilizar-se de técnicas, atividades ou instrumentos para verificar as habilidades de compreensão e de aquisição da escrita correta. Muitos estudos apontam para o uso do ditado e da reescrita de textos como bons instrumentos para o levantamento de dados. Entre as pesquisas que utilizaram atividades de ditado, discute-se que o ditado é uma técnica pouco usada embora eficaz para ensinar o inglês para estudantes estrangeiros (Knight, 1978; Stephen, 1984; Kidd, 1992; Myint, 1998; Kiany, Shiramiry, 2002; Morris, Tremblay, 2002). Na mesma direção encontram-se estudos em que o ditado foi utilizado para avaliar a proficiência dos alunos e como instrumento para identificar dificuldades na aprendizagem do inglês como segunda língua. Os resultados demonstram que é possível construir testes utilizando ditado e que eles dão medidas confiáveis (Ducroquet, 1979; Hagiwara, Kuzumaki, 1982; Morris, 1983; Fouly, Cziko, 1985; Stansfield, 1985; Young, 1987; Fachrurrazy, 1989; Jafarpur, Yamini, 1993).

Pesquisadores também investigaram o uso do ditado como técnica de ensino da gramática, da soletração e de produção de textos, em alunos com algum tipo de dificuldade de escrita. Resultados revelaram que a técnica de ditado de palavras e de sentenças ajudou na melhoria do

desempenho das habilidades de escrita (Pomerantz, 1980; Scarrozzo, 1982; Lawrence, Levinson, 1987; De La Paz, Graham, 1997; Lembke, Deno, Hall, 2003). Outros estudos apontam o emprego do ditado para conhecer as concepções de escrita da criança no início da alfabetização (Roberts, 1996), como teste de habilidade de soletração (Hillerich, 1984) e como um programa de iniciação de aprendizagem escrita em crianças na idade pré-escolar (Beemer, 1992).

No Brasil, o ditado também tem sido usado como instrumento de avaliação de habilidades em relação à escrita e à aprendizagem. Capovilla (1999) e Capovilla e Capovilla (2000) realizaram estudos que demonstraram ser possível tratar atrasos de consciência fonológica, em leitura e escrita de crianças, através de treino que envolve a atividade de ditado de palavras e pseudopalavras. Pinheiro e Neves (2001) estudaram o aperfeiçoamento de listas de palavras que compõem os ditados utilizados para avaliação e treino de consciência fonológica, e que podem fazer parte de uma avaliação maior, de avaliação cognitiva. Os autores defenderam nesse estudo que, teoricamente, a lista deve ser composta de palavras reais e pseudopalavras e que a escolha delas para composição da lista deve levar em conta a frequência de ocorrência das letras e dos sons das palavras que podem ser indicativos do tipo de processamento cognitivo que está sendo utilizado. Esse estudo foi preliminar à construção de um instrumento computadorizado de avaliação que considera a leitura em voz alta e o ditado de palavras.

Assim como o uso do ditado, a técnica da reescrita, conforme aponta Condemarín e Chadwick (1986), é uma atividade que emprega habilidades de síntese e autoditado, pois o aluno deve ser capaz de reproduzir um texto após ter ouvido o seu conteúdo. A reprodução diferencia-se da cópia porque o texto já é conhecido pelo escriba, mas não será reescrito na íntegra e sim com as palavras do autor, devendo escrever o que selecionou como importante. Pode ser utilizado como avaliação da escuta e como técnica para o desenvolvimento da expressão escrita e da memória ou ser aplicado como avaliação do entendimento.

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

Em outro estudo, Teberosky (1992) trabalhou com mulheres adultas na reescrita de textos informativos. Seu objetivo foi elaborar critérios para a descrição dos textos, enquanto produto de uma situação, e avaliar

como as condições de uma situação de produção influem nos resultados. As análises foram realizadas em níveis de ortografia, sintaxe, léxico e do ponto de vista do escritor. Os textos foram comparados individualmente com o modelo e entre as produções. Resultados mostraram que as participantes, em sua maioria, manifestaram uma opinião própria nos textos, apesar de a proposta ter sido de reescrita. A pesquisadora levantou a hipótese de que é possível que a atividade de reescrita sirva como modelo em que ocorra a incorporação de informações novas, de normas de organização do texto e de aspectos de ortografia convencional.

Alguns pesquisadores também utilizaram a reescrita como uma estratégia para compreender e interpretar textos científicos ou clássicos literários, considerados de linguagem pouco comum (Wentworth, 1987; Otten, Stelmach, 1998; Harding, 2002) e como técnica de um programa de aprendizagem de leitura e escrita em crianças (Mccoy, Hammett, 1992).

No Brasil, Silva e Spinillo (2000) examinaram o efeito de diferentes situações de produção de histórias escritas por crianças de 1ª a 4ª série. As quatro situações propostas eram a produção livre, a produção oral/escrita, a produção a partir de gravuras e a reprodução de uma história ouvida. Os resultados apontaram para uma correlação entre a situação e a produção textual. As situações que apresentavam estímulo de gravuras ou de leitura de uma história produziram narrativas mais elaboradas, em termos lingüísticos e de escrita. Entretanto, essa influência decresceu à medida que se avançava nas séries escolares. A pesquisa também levantou níveis de desenvolvimento quanto à habilidade narrativa.

Embora ainda sejam escassas as pesquisas relacionadas à aquisição da escrita, estas estão focadas predominantemente ao público infantil, o que faz com que o conhecimento sobre a apropriação da escrita por jovens e adultos seja quase inexistente num país em que o número de pessoas que buscam a escolarização na vida adulta é cada vez maior. Araújo (1990) estudou a consciência das palavras em alunos jovens e adultos e questionou se a consciência dos sons das palavras pode ser uma variável no sucesso na alfabetização. O estudo procurou avaliar as principais idéias sobre o assunto, buscando caracterizar a alfabetização de adultos na avaliação de habilidades fonológicas, nos níveis de escrita e leitura de jovens e adultos de classes de alfabetização. O procedimento foi ministrar treinamento intensivo em uma das amostras e avaliar como se encontravam ao final do ano letivo. Os resultados indicaram que o grupo que recebeu treinamento em categorização de sons não apresentou desempenho superior em termos de habilidades fonológicas e de domínio de leitura por ocasião do pós-teste, mas revelou maior progresso na aquisição da escrita ao comparar-se ao grupo controle.

Jaeger, Schossler e Wainer (1998) compararam a decodificação em atividade de ditado de palavras, realizado por grupo de adultos e de crianças, no segundo ano de alfabetização. O objetivo foi verificar se nessa tarefa específica havia diferenças significativas na produção de adultos e de crianças. Nos resultados foram observados os erros relacionados a trocas de fonemas-grafemas (letras-sons), e para análise consideraram-se os

pressupostos de Lemle (1987) sobre as possíveis falhas nas relações de sons e letras. Foi observado nos resultados que o grupo de crianças teve um desempenho superior ao grupo de adultos, tanto na análise geral como nos tipos de erros categorizados no estudo. Discute-se, a partir da média dos erros e de outras análises propostas, se há a existência de períodos críticos com relação ao desenvolvimento humano para aquisição de habilidades cognitivas específicas. Estudos na área de Educação de Jovens e Adultos, como os de Araújo (1990) e Jaeger, Schossler e Wainer (1998), revelaram que há semelhanças nas dificuldades que os adultos encontram para a apropriação do sistema escrito e as dificuldades que crianças também apresentam ao aprender a escrever.

Recentemente, Caliatto e Martinelli (2005) avaliaram a escrita de alunos de suplência, em nível de segundo ciclo do ensino fundamental, utilizando-se de um instrumento de reconhecimento de palavras. Encontraram que as categorias de erros mais freqüentes na amostra eram a generalização de regras, erros na colocação de sinais gráficos e/ou acentos e alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão*, categorias de erros descritas na literatura nacional e embasadas em outros estudos (Lemle, 1987; Zorzi, 1998; Sisto, Fernandes, 2004).

Considerando-se a existência de poucos estudos empíricos e o pouco conhecimento acumulado sobre a aquisição da escrita em jovens e adultos que buscam essa apropriação num momento bem posterior ao esperado para a sua faixa desenvolvimental, o objetivo deste trabalho foi o de analisar a escrita ortográfica de alunos jovens e adultos por meio de duas atividades diferentes de escrita: o ditado e a reescrita.

Método

Participantes

A pesquisa foi realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), num total 57 participantes, de quatro escolas urbanas do interior do Estado de São Paulo e que as freqüentavam no período noturno. Com relação à distribuição dos participantes nas séries, 27 (47,37%) cursavam a 3ª série e 30 (52,63%) estavam matriculados na quarta série do curso de alfabetização. A amostra foi composta por alunos de 14 a 63 anos de idade, dos sexos masculino (59,65%) e feminino (40,35%).

Procedimentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados, dois procedimentos foram adotados. Primeiramente foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde foi realizado o trabalho de pesquisa e da direção das escolas. Num segundo momento foi solicitada a autorização prévia dos participantes, que assinaram um termo de consentimento declarado

e esclarecido sobre os procedimentos de coleta de dados, o objetivo da pesquisa e a confidencialidade de nomes e dados pessoais dos participantes na publicação dos dados. A coleta de dados foi realizada nas escolas, em período normal de aula.

Para aplicação da atividade de avaliação da escrita, foi explicado aos participantes que seria realizado um ditado em que as frases de um texto seriam lidas pela aplicadora de forma natural, sem pausar demais e sem pronunciar as palavras sílaba por sílaba. Que a frase poderia ser repetida mais uma vez em caso de dúvida de algum participante. Explicou-se que, depois de ser ditada a frase pela aplicadora, todos deveriam escrever em suas folhas, obedecendo também aos comandos de pontuação e parágrafo. Após a verificação de que todos compreenderam as instruções, iniciou-se a atividade. Na aplicação da atividade de reescrita, solicitou-se aos participantes que ouvissem atentamente a leitura de uma lenda conhecida do folclore nacional. Após a leitura do texto pela aplicadora, abriu-se espaço para que os participantes tecessem observações a respeito do que ouviram; encerrados os comentários, indicou-se aos participantes que iniciassem a reescrita do texto lido pela aplicadora.

Instrumentos

Escala de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (Sisto, 2001)

É um instrumento utilizado para identificar as dificuldades mais presentes entre crianças das séries iniciais de alfabetização, que são dos seguintes tipos: encontros consonantais, dígrafos, sílabas compostas e sílabas complexas. Segundo Sisto (2001), o instrumento visa à avaliação da grafia de palavras com base no sistema lingüístico que utilizamos, que é estruturado e complexo e apresenta diversas arbitrariedades. O texto do instrumento deve ser utilizado como um ditado, composto por 114 palavras; 60 apresentam algum tipo de dificuldade e 54 não apresentam dificuldade de escrita.

Este instrumento foi selecionado para aplicação pela sua proposta de avaliação, bem como pela contextualização das palavras. O ditado apresenta palavras de uso corrente e com as principais dificuldades de escrita, num texto coerente e coeso. Apesar de ter sido inicialmente construído e validado com o público de crianças, optou-se pelo seu uso tendo em vista a não existência de um instrumento destinado a este público e por considerar-se que o texto lido seria compreensível.

Reescrita de um texto

A atividade de reescrita foi escolhida para a avaliação do uso das convenções ortográficas em produção de texto sob o pressuposto de que o participante não deveria ocupar-se da escolha de um tema. Dessa forma,

a atividade de reescrita possibilitaria a produção escrita de um texto pelos participantes, tendo a atenção centrada na organização das frases e na escrita correta das palavras. Para a realização da atividade de reescrita, o aplicador fez leitura de um texto conhecido, para indicar o assunto e o modelo de gênero literário.

O texto "O saci" é uma lenda que trata de um personagem bastante popular entre os adultos, em cidades do interior de São Paulo, e mesmo por pessoas de regiões distintas do País.

Critérios de correção

A correção das duas atividades de escrita foi realizada por meio da análise das palavras que apresentavam algum tipo de desvio na construção formal da ortografia e que foram classificadas em categorias de erros. Para que fosse possível a comparação de resultados entre os instrumentos, os erros de escrita foram agrupados em tipos semelhantes. A literatura da área (Lemle, 1987; Morais, 1997; Zorzi, 1998) serviu de subsídio para a proposição das categorias, levando-se em consideração o processo de aprendizagem ortográfica e os aspectos lingüísticos e fonológicos do sistema alfabético nacional.

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

Nesta categoria foram elencadas as palavras que apresentam erros de trocas entre letras, omissões ou acréscimos, mas em geral podem ser lidas porque preservam a sonoridade quase perfeita de acordo com a palavra escrita ortograficamente. As palavras com estas características foram organizadas em quatro subgrupos devido a algumas especificidades:

- Emprego das consoantes e dos dígrafos: ocorrem erros com as letras que podem representar diferentes sons, sons iguais que podem ser representados por letras diferentes, as consoantes que representam fonemas surdos/sonoros, dificuldades no uso da letra h no início de palavras, as omissões de consoantes *r* e *s* no final de palavras, trocas entre consoantes *l/r*, como em *vortar/voltar*.
- Emprego de vogais: representação direta do som da fala. Pode-se encontrar escritas trocadas como *tardi/tarde*; *médicu/médico*; *difício/difíci*; *voutar/voltar* e omissões e acréscimos como *chego* no lugar de *chegou* ou *feiz* no lugar de *fez*.
- Emprego das formas que representam o som nasal: como a troca entre *m* e *n* *canpo/tamto*; omissão da letra *n/m* *criaça/criança*; trocas como do *m* final por outra letra *comero/comeram*; *gosta/gostam*, *beberam/ beberão*.

- Segmentação indevida das palavras: “de verão” no lugar de “deverão”, “ascriança” no lugar de “as crianças”, “em graçadas” no lugar de “engraçadas”, “a chou” no lugar de “achou”.

Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos

Foram considerados erros dessa natureza aqueles que apresentaram trocas, omissões, acréscimos ou inversões de letras que deformaram a leitura da palavra, porém os seus produtores não percebiam à primeira vista, dando-se por satisfeitos com a escrita e considerando-as corretas. Neste grupo, as escritas dos alunos denotaram a preocupação em utilizar uma quantidade correta de caracteres mesmo que não estivessem arranjados de maneira correta para se ler. Esta segunda categoria foi subdividida em três subgrupos, considerando-se os aspectos envolvidos.

- Acréscimo e omissão de letras: neste grupo foram classificadas as palavras que receberam acréscimo ou omissão de letras na hora em que foram grafadas. Exemplo astras/atrás; visiho/visinho.
- Inversão de letras: palavras com letras invertidas puderam ser analisadas de modo interessante quando se considera a quantidade e a escolha das letras necessárias para sua escrita. Há uma qualidade quantitativa. Exemplos: mua/uma; Soje/Jose.
- Letras com formato semelhante: esta classificação foi levantada para tratar das letras que apresentam semelhanças no formato da escrita. Neste caso acredita-se que o aluno pode ter considerado aspectos da forma visual das letras e dígrafos que usou, sendo que a tendência foi a de apoiar-se mais na memória visual do que na sonoridade das letras. vernelho/vermelho; tande/tarde; valtar/ voltar.

Erros decorrentes de escritas particulares

As palavras com este tipo de erro não puderam ser incluídas em nenhuma das classificações anteriores porque apresentaram trocas, omissões ou acréscimos de letras e sílabas que deformaram a palavra. Exemplos: Adre/Adão; patae/bastante; Antaro/Amparo.

Resultados e discussão

Os resultados são apresentados por atividade e finalizados com uma análise comparativa entre os dois instrumentos.

O ditado

Na Tabela 1 encontram-se discriminadas as quantidades de erros e as freqüências verificadas no texto escrito dos participantes, apresentado na forma de um ditado.

Tabela 1 – Tipos, quantidades e freqüências de erros no ditado

Categorias de erros	Tipos de erros	Nº de Erros	%
Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons	Erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos	377	31,73
	Erros no emprego de vogais	148	12,46
	Erros no emprego das representações do som nasal	198	16,67
	Segmentação indevida das palavras	157	13,21
Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos	Acréscimo ou omissão de letras	149	12,54
	Inversão de letras	17	1,43
	Letras com formato semelhante	33	2,78
Escritas particulares	----	109	9,18
TOTAL		1.188	100

De acordo com os dados da Tabela 1, observa-se que os erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons foram os que apresentaram maior freqüência. Dentro desta categoria destacam-se em primeiro lugar os erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos seguidos pelos erros no emprego das representações do som nasal. A maior ocorrência de erros no emprego de consoantes e dígrafos também foi revelada pelos trabalhos de Zorzi (1998) e Sisto e Fernandes (2004). Embora esses estudos tenham sido realizados com o público infantil, pode-se avaliar a concordância dos resultados no que se refere aos tipos de erros encontrados. Segundo a literatura, esta classe de erros concentra a maior parte das dificuldades ortográficas encontradas pelos alunos após a aquisição da escrita alfabética, devido à possibilidade de as consoantes serem representantes de sons iguais além de formarem dígrafos e sílabas compostas. Os alunos que ainda se detêm a conceber uma relação biunívoca onde cada letra representa apenas um som podem ter mais dificuldades para escrever corretamente.

A segunda maior freqüência de erros nesta categoria foi a decorrente da representação do som nasal. Para Garcia (1998), a representação correta do som nasal depende de uma série de mecanismos e processos que

vão da discriminação auditiva, reconhecimento, até a transformação dos fonemas em grafemas, o que culminaria na palavra escrita.

A reescrita

Assim como no ditado, a maior frequência de erros na reescrita também ocorreu na categoria de erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons, com o predomínio de erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos. Mas na reescrita, por outro lado, o segundo tipo de erro mais freqüente foi a dificuldade de segmentar as palavras. Essas diferenças encontradas entre as duas atividades podem ter ocorrido devido ao fato de que, na reescrita, o indivíduo tem que ditar mentalmente a frase para si, não podendo neste caso contar com o recurso de ouvir a fala de outro, o que poderia servir como apoio para definir melhor onde começa e onde termina cada uma das palavras. A falta deste recurso pode ser uma das explicações para a grande quantidade de erros na segmentação escrita das palavras. Pode-se supor que o experimentador, de alguma forma, ao ditar o texto, vai impondo uma entonação que permite ao interlocutor discriminar com mais precisão a segmentação do texto. Segundo o estudo de Zorzi (1998), que trabalhou com crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental, esta dificuldade apareceu com mais frequência nas duas primeiras séries, onde ainda se desenvolve a alfabetização.

Tabela 2 – Tipos, quantidades e frequências de erros encontrados na reescrita de uma lenda

Categorias de erros	Tipos de erros	Erros	%
Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons	Erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos	145	31,25
	Erros no emprego de vogais	69	14,87
	Erros no emprego das representações do som nasal	50	10,78
Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos	Segmentação indevida das palavras	98	21,12
	Acréscimo ou omissão de letras	67	14,44
	Inversão de letras	-----	-----
Escritas particulares	Letras com formato semelhante	18	3,88
	-----	17	3,66
TOTAL		464	100

Apesar de a maior freqüência de erros na atividade de ditado e de reescrita ser devida ao emprego de consoantes e dígrafos, observa-se que a quantidade total de palavras com erros nas duas atividades foi discrepante. A reescrita ocasionou a diminuição de material escrito e conseqüente diminuição de erros, o que pode ter ocorrido devido ao fato de possibilitar ao aluno a seleção do que vai ser escrito e permitir a opção de, ao se deparar com uma dificuldade na escrita de alguma palavra, poder substituí-la por outra que sabe escrever. França e colaboradores (2004) também já haviam diagnosticado resultado semelhante em seu estudo, pois, após aplicarem um ditado seguido de uma produção textual dirigida, o produto final demonstrou menor quantidade e maior variação de erros no segundo instrumento, discutindo-se que o aluno teve oportunidade de eleger palavras conhecidas para compor sua produção.

Cabe também destacar que não houve ocorrência de inversão de letras na atividade de reescrita, enquanto na escrita de ditado esse erro apareceu – um fato particular que poderia ser melhor investigado.

Tabela 3 – Freqüência de erros por categoria nas atividades de ditado e reescrita

Categoria de erros	Porcentagem total de erros	
	Ditado	Reescrita
Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons	74,07%	78,02%
Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos	16,75%	18,32%
Escritas particulares	9,18%	3,66%
TOTAL	100%	

O fato de encontrar-se a maior freqüência de erros na categoria de *Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons* sugere que a escrita desses alunos encontra-se ainda muito pautada na oralidade e que as regras ortográficas ainda não foram incorporadas, o que serve como indicador dos principais problemas enfrentados por esses alunos neste momento da aquisição da escrita convencional. Por outro lado, cabe destacar que este não parece ser um caso isolado e específico dessa população, uma vez que estes achados parecem estar em consonância com a literatura, tendo em vista que os estudos de avaliação da escrita levantados nesse trabalho, como os de Jaeger, Schosler e Wainer (1998), Zorzi (1998), Sisto e Fernandes (2004), Caliatto e Martinelli (2005), também têm apontado nesta direção. Esse pode ser um indicativo da dificuldade de apropriação deste sistema e neste sentido dirigir ações pensando-se num processo de intervenção com vista a minimizar esses problemas de escrita. A freqüência maior de

erros nesta categoria pode se justificar pela própria natureza da escrita alfabética, que apresenta características de correspondência letra-som capaz de gerar dúvidas na hora de grafar as palavras.

Por sua vez, o grupo de erros classificado como *Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos* teve representatividade bem menor que a primeira categoria, porém não menos significativa. Acredita-se que esse tipo de erro ocorra devido ao fato de que o aluno após escrever confia mais no aspecto gráfico que a palavra produziu do que na viabilidade de leitura. A última categoria, referente a *Escritas particulares*, ocorreu com freqüência bem inferior às demais.

Considerações finais

Finaliza-se este trabalho apontando para algumas implicações educacionais advindas de uma reflexão a partir deste estudo. Segundo Lemle (1987), os aprendizes que cometem erros do tipo troca entre vogais (matu em vez de mato), de substituição do *am* pelo *ão*, do *m* pelo *n* antes de *p* e *b* ou, ainda, envolvendo o uso de *rr* e *r* são aprendizes que não completaram a alfabetização. A ocorrência, neste estudo, de erros considerados como escritas particulares, que não propiciam a leitura e a compreensão das palavras escritas, também pode indicar que a alfabetização não se realizou. Erros destes tipos foram encontrados de maneira expressiva em nossa amostra e são indicadores de que os participantes deste estudo não adquiriram o que se esperava deles em termos de conhecimentos sobre a ortografia, fato este que nos permite apontar para algumas implicações educacionais e sociais.

No que diz respeito às implicações educacionais, deve-se destacar que os erros encontrados demonstram falhas na alfabetização, e, levando-se em conta que esses alunos se encontram nas séries finais do primeiro ciclo do ensino fundamental, o erro automatizado pode dificultar a correção dessas falhas. Segundo Sisto (2001), os erros que persistem durante vários níveis de ensino podem formar um hábito ou automatismo que se torna quase inconsciente, e mesmo que mais tarde venha a conhecer a regra que rege a ortografia, o aluno tenderá a escrever errado. Os resultados apontados nesse trabalho denotaram que os alunos ainda cometem erros que poderiam ter sido sanados em nível de escrita precoce, evitando-se o automatismo.

Socialmente, o aluno adulto já tem expectativas de escrever sozinho alguns textos mais elaborados, como cartas e currículos, entre outros gêneros. Para Ratto (1995), os adultos reconhecem a sua incapacidade de expressar-se de maneira escrita como marginalização ante a sociedade letrada. Para Kleiman (1995) e Oliveira (1995), embora a escrita correta das palavras seja apenas uma parte do letramento, ela corresponde à capacidade de expressão e aproveitamento de todas as formas de comunicação. Podemos dizer que a escrita ortográfica é o começo de uma forma completa de expressão escrita e, sendo aceita pela sociedade, é uma forma de inserção social; esta apropriação encontra-se distante para este grupo, embora alguns passos tenham sido dados nesta direção.

Por fim, cabe salientar que este trabalho se limitou a caracterizar apenas uma turma de EJA, a analisar os dados como um todo; assim, ele não pode servir de critério para definir a aprendizagem individual desses participantes e tampouco de outras realidades. As condições de ensino, a idade dos participantes, o gênero e outras variáveis que interferem no desempenho dos alunos não foram objeto de análise neste estudo, mas poderão ser temas para novas propostas de estudos e pesquisas.

Por outro lado, a escassez de instrumentos de avaliação levou a que, nesse estudo, se fizesse uso de uma escala de avaliação da escrita proposta para crianças, o que pode ter sido um aspecto limitador. Seria oportuno que instrumentos destinados ao público adulto pudessem ser propostos, considerando-se a sua especificidade.

É importante salientar a necessidade de que outros estudos empíricos junto ao público de jovens e adultos e novas estratégias de avaliação possam ser propostos a partir desta pesquisa, seja para grupos, seja para diagnósticos individuais. Sugere-se que estudos de intervenção sejam realizados, para que outras informações sobre a aprendizagem desse público sejam explicitadas, principalmente quanto aos aspectos ortográficos. As informações advindas desses estudos contribuiriam para que novas propostas de atuação em sala de aula fossem conduzidas pelos professores. As diferentes estratégias de avaliação propostas nesse trabalho também podem contribuir para a proposição de outras metodologias de ensino que abordem as dificuldades reais dos alunos. Sugere-se ainda a continuidade das pesquisas que caracterizem a escrita de alunos de público adulto, devido à escassez de trabalhos abordando o tema; a análise da escrita pode indicar novas metodologias e intervenções para o desenvolvimento do trabalho de leitura e escrita com EJA.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

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

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

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

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Avaliação do reconhecimento de palavras em jovens e adultos. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2005.

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

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

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 1999.

CARLISLE, J. F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, p. 169-190, 2000.

CHRISTENSEN, C. A.; BOWEY, J. A. The efficacy of orthographic rime, grapheme-phoneme correspondence, and implicit phonics approaches to teaching decoding skills. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n. 4, p. 327-349, 2005.

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

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. *A escrita criativa e formal*. Tradução de Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CONNELLY, V. Graphophonemic awareness in adults after instruction in phonic generalisations. *Learning and Instruction*, v. 12, n. 6, p. 627-649, Dec. 2002.

CORREA, J. A. Avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005.

CORREA, J. A. Avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 69-75, jan./abr. 2004.

- CURVELO, C. S. S.; MEIRELES, E. S.; CORREA, J. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998.
- DAVIDSON, R. K.; STRUCKER, J. Patterns of word recognition errors among adult basic education native and nonnative speakers of English. *Scientific Studies of Reading*, v. 6, n. 3, p. 299-316, jul. 2002.
- DE LA PAZ, S.; GRAHAM, Steve. Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, n. 2, p. 203-22, jun. 1997.
- DUCROQUET, L. The dictation: an outdated exercise? *System*, v. 7, n. 2, p. 125-129, Aug. 1979.
- ELBRO, C.; NIELSEN, I.; PETERSEN, D. K. Dyslexia in adults: evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representations of lexical items. *Annals of Dyslexia*, n. 44, p. 205-226, 1994.
- FACHRURRAZY. Dictation as a device for testing English as a foreign language. *Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers*, v. 11, n. 2, p. 48-60, Dec. 1989.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Miriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1979.
- FOULY, K. A.; CZIKO, G. A. Determining the reliability, validity, and scalability of the graduated dictation test. *Language Learning*, v. 35, n. 4, p. 555-566, Dec. 1985.
- FRANÇA, M. P. et al. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 62 n. 2-B, p. 469-472, 2004.
- GARCIA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GOMBERT, J. *Metalinguistic development*. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.
- GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-34, jan./abr. 2003.

HAGIWARA, A.; KUZUMAKI, Y. An analysis of errors in listening dictation with specific reference to the cause of misperception of English pronunciation. *System*, v. 10, n. 1, p. 53-60, 1982.

HARDING, T. Svithjod, stories, and songs: rewriting earth science in creative ways. *Science Scope*, v. 26, n. 1, p. 18-21, Sep. 2002.

HAUERWAS, L. B.; WALKER, J. What can children's spelling of running and jumped tell us about their need for spelling instruction? *Reading Teacher*, v. 58, n. 2, p. 168-176, Oct. 2004.

HILLERICH, R. L. An effort toward improving the spelling pretest. *Journal of Educational Research*, v. 77, n. 5, p. 309-311, May/Jun. 1984.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Relatório 2001, Brasília, 2001.

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

JAFARPUR, A.; YAMINI, M. Does practice with dictation improve language skills? *System*, v. 21, n. 3, p. 359-369, Aug. 1993.

KIANY, G. R.; SHIRAMIRY, E. The effect of frequent dictation on the listening comprehension ability of elementary. *Canada Journal*, v. 20, n. 1, p. 57-63, 2002.

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

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

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

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

LEMBKE, E.; DENO, S. L.; HALL, K. Identifying an indicator of growth in early writing proficiency for elementary school students. *Assessment for Effective Intervention*, v. 28, n. 3, p. 23-35, Spr./Sum. 2003.

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

MCCOY, L. J.; HAMMETT, V. Predictable books in a middle school class writing program. *Reading Horizons*, v. 32, n. 3, p. 230-234, Feb. 1992.

MARSH, G. et al. The development of strategies in spelling. In: FRITH, U. (Org.). *Cognitive processes in spelling*. New York: Academic Press, 1980.

MEIRELES, E. S.; CORREA J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 77-84, jan./abr. 2005.

MORAIS, A. M. P. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 7. ed. São Paulo: Edicon, 1997.

MORRIS, L.; TREMBLAY, M. The impact of attending to unstressed words on the acquisition of written grammatical morphology by French-Speaking ESL Students. *Canadian Modern Language Review*, v. 58, n. 3, p. 364-385, Mar. 2002.

MORRIS, S. Dictation: a technique in need of reappraisal. *ELT Journal*, v. 37, n. 2, p. 121-126, Apr. 1983.

MOTA, M. et al. Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000.

MYINT, M. K. Dictatory: a new method of giving dictation. *Fórum*, v. 36, n. 1, jan./mar. 1998.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidade de pensamento In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

OTTEN, N.; STELMACH, M. Changing the story that we all know (Creative Reading/Creative Writing). *English Journal*, v. 77, n. 6, p. 67-68, Oct. 1998.

PERRY, C.; ZIEGLER, J. C.; COLTHEART, M. A. Dissociation between orthographic awareness and spelling production. *Applied Psycholinguistics*, v. 23, n. 1, p. 43-73, Mar. 2002.

PINHEIRO, A. M. V.; NEVES, R. R. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2001.

POMERANTZ, N. Ideas in practice. dictation as a means of learning writing skills. *Journal of Developmental & Remedial Education*, v. 4, n.1, p. 25, Fall 1980.

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

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, n. 1, p. 79-87, 1993.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997.

ROBERTS, B. Spelling and the growth of concept of word as first grades write. *Reading Psychology*, v. 17, n. 3, p. 229-252, Jul./Set. 1996.

SABATINI, J. P. Efficiency in word reading of adults: ability group comparisons. *Scientific Studies of Reading*, v. 6, n. 3, p. 267-98, jul. 2002.

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade In: SOARES, Leôncio (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCARROZZO, M. L. Let's dictate spelling success. *Academic Therapy*, v. 18, n. 2, p. 213-215, Nov. 1982.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. A influencia de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F. et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SISTO, F. F.; FERNANDES, D. C. Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.8, n. 1, p. 75-84, jun. 2004.

SMITH, P. Linguistic information in spelling. In: FRITH, U. (Org.). *Cognitive processes in spelling*. New York: Academic Press, 1980.

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos In: SOARES, Leôncio (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STANSFIELD, C. W. A history of the dictation in foreing. *Language Teaching and Testing*. v. 69, n. 2, p. 121-128, Sum. 1985.

STEPHEN, P. Language code acquisition through written oral dictation: a new tool. *Canadian Modern Language Review*, v. 40, n. 2, p. 264-273, Jan.1984.

TEBEROSKY, A. La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, n. 46, p. 17-35, mayo 1989. CD-ROM.

TEBEROSKY, A. Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y Aprendizaje*, n. 58, p. 107-124, 1992. CD-ROM.

WENTWORTH, M. Writing in the literature class. *Journal of Teaching Writing*, v. 6, n. 2, p. 155-162, Spr. 1987.

WOLFF, U.; LUNDBERG, I. Technique for group screening of dyslexia among adults. *Annals of Dyslexia*, v. 53, p. 324-339, 2003.

YOUNG, D. J. The relationship between a comunicative competence oriented dictation and ACTFL's oral. *Proficiency Interview*. v. 70, n. 3, p. 643-649, Set. 1987.

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

Susana Gakyia Caliatto é psicóloga, mestre em Educação, área de Psicologia Educacional, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

caliatto@uol.com.br

Selma de Cássia Martinelli, doutora em Educação, área de Psicologia Educacional, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Departamento de Psicologia Educacional dessa Universidade.

selmacm@unicamp.br

Recebido em 19 de julho de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.