

INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA JUNTO AOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Speech therapy intervention for teachers of elementary school: experience report

Renata Christina Vieira Gomes⁽¹⁾, Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos⁽²⁾

RESUMO

Objetivo: descrever um modelo de assessoria fonoaudiológica. **Métodos:** levantamento e análise de erros ortográficos a partir de 97 redações das turmas de 2^a à 5^a série do ensino fundamental. A partir da caracterização dos erros ortográficos foi delineada a ação com as quatro professoras do ensino fundamental, a professora de Português da quinta série e a orientadora pedagógica. Foram realizados doze encontros semanais interventivos de uma hora, onde foram discutidos, por meio das redações dos próprios alunos, os problemas de aquisição do sistema ortográfico, reflexões sobre a alfabetização, prática pedagógica e modificação de condutas consideradas ineficazes. **Resultados:** constatou-se que os erros ortográficos aumentavam à medida que as séries avançavam. Foi formulada a hipótese de que os alunos da segunda série teriam cometido poucos erros ortográficos por estarem seguindo modelos de texto e utilizando vocabulário limitado, foi realizada uma reavaliação qualitativa das redações, que confirmou esta hipótese. Como resultado do grupo de estudos, verificou-se o aumento da autonomia profissional das professoras, que passaram a compreender melhor as dificuldades de escrita dos alunos, desenvolvendo estratégias didáticas mais eficazes para reverter tais problemas. **Conclusão:** a confirmação da hipótese de que a quantidade de erros pode não representar um bom indicador quanto ao real domínio da escrita, trouxe um proveito significativo para os professores que ao terem acesso a esta informação, tomaram-na para si, criando a partir do conteúdo discutido, novas estratégias de ensino.

DESCRIPTORIOS: Docentes; Escrita Manual; Aprendizagem; Escolaridade

■ INTRODUÇÃO

A linguagem na forma escrita é um sistema de representação simbólico altamente complexo e, por isso, a sua apropriação pela criança se dá de maneira gradual, e a escola tem papel fundamental neste processo de aquisição. Uma das metas desta instituição é o de alfabetizar durante os primeiros anos de educação fundamental¹.

Com o objetivo inicial de cooperar com o corpo docente no processo de alfabetização dos alunos, a Fonoaudiologia passou a atuar nas escolas², realizando triagens e encaminhamentos de escolares

para atendimentos fonoaudiológicos e psicopedagógicos. Atualmente, o fonoaudiólogo ampliou a sua parceria com a equipe escolar, principalmente no que se refere às questões de ordem linguístico-cognitivas, por meio de orientações, palestras e cursos para professores e orientadores pedagógicos.

Sobre a atuação do fonoaudiólogo no âmbito escolar, a resolução de número 309 do Conselho Federal de Fonoaudiologia, dispõe sobre a ação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior. Esta resolução, no artigo primeiro dispõe que: “*cabe ao fonoaudiólogo, desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento, e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem*”³.

⁽¹⁾ Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro – CBMERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

⁽²⁾ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

Conflito de interesses: inexistente

Trenche et al. ressaltam que, em função da importância das ações da Fonoaudiologia no ambiente escolar, do grande acervo de conhecimentos nesta área de atuação, e da necessidade de formação específica para a prática, a Fonoaudiologia Escolar passou a ser considerada uma especialidade⁴.

Sobre as contribuições da Fonoaudiologia para a escola, Sodré acrescenta que, o fonoaudiólogo envolvido no processo ensino-aprendizagem, deve ter como um dos objetivos de sua conduta a prevenção das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar, levando ao ambiente da escola, além do compromisso com o educar, o da promoção do bem-estar bio-psico-social⁵.

O estudo de Berberian et al. com professores do ensino público informa que o conhecimento dos mesmos quanto à escrita é restrito, o que diminui a eficácia de suas práticas de leitura e escrita nas séries de ensino fundamental. A autora descreve a importância da união entre o fonoaudiólogo escolar e os professores⁶.

De acordo com a pesquisa de Capellini⁷ et al. quanto ao desempenho ortográfico de escolares do segundo ao quinto ano do ensino particular, há um maior domínio do conhecimento ortográfico na medida em que as séries avançam e este resultado pode indicar o funcionamento normal do desenvolvimento da escrita infantil no grupo pesquisado.

Massi et al. acreditam que todos os profissionais que atuam na escola devem considerar os erros ortográficos como atitudes e reflexões do sujeito sobre a escrita, além de uma tentativa de apropriação da mesma, não apenas como um sintoma patológico⁸.

De acordo com Deuschle-Araújo e Souza⁹, é necessário que a escola redirecione as práticas de letramento, enfatizando a produção textual e dando oportunidade aos alunos de desenvolver habilidades linguísticas.

O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de assessoria fonoaudiológica, junto ao corpo docente de uma escola, e demonstrar se houve e quais foram os benefícios desta intervenção.

■ MÉTODOS

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do CEFAC – Consultoria em Fonoaudiologia Clínica sob o número 066/11.

A presente pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação¹⁰. A característica principal desse tipo de pesquisa é o fato de, a partir de um determinado problema, o pesquisador se unir ao grupo participante com intuito de juntos, buscarem subsídios para uma melhor conscientização da

questão, gerando mudanças de atitude perante a situação. Neste estudo, o grupo participante é formado pela fonoaudióloga, por quatro professoras do ensino fundamental, a professora de Português da quinta série e a orientadora pedagógica da escola. O problema a ser “esclarecido-solucionado” era a dificuldade ortográfica do alunado da escola, que estava angustiando especialmente as professoras e causando reclamações por parte dos pais.

Este tópico foi organizado em itens que correspondem: aos procedimentos de coleta de redações, análise quantitativa, análise qualitativa, os encontros com as professoras e avaliação dos resultados.

Coleta de redações

Para a avaliação a respeito dos tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos, a escola forneceu 97 redações de estudantes de quatro turmas, da segunda à quinta série. Foram escolhidas por serem as melhores turmas das séries consideradas de cada uma das 2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries, sendo 20 redações da 2^a série, 23 da 3^a, 28 da 4^a e 26 da 5^a.

Análise quantitativa

Em cada redação, foram anotadas as palavras que continham erros e classificadas com base na tipologia de erros adotada por Zorzi¹, a saber: representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões de letras, junção-separação, confusão das terminações am & ão, generalização de regras, substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, letras parecidas, inversão de letras, e outras alterações. Foi acrescido aos tipos de erros propostos por Zorzi, a ausência ou erro no uso de acento/hífen. Também foram agrupados em um mesmo item denominado conjunto oralidade, quatro diferentes tipos de erros decorrentes da influência da oralidade, a saber: *apoio na oralidade, junção-separação, confusão am & ão e erros múltiplos*.

Análise qualitativa

As redações coletadas foram revistas, procurando verificar se teria ocorrido aumento do vocabulário usado e da extensão média das redações, nas séries progressivamente mais avançadas, e também, sinais de um melhor domínio dos padrões textuais e de gênero.

Para avaliar o tamanho e a variedade do vocabulário, em primeiro lugar procurou-se computar, em cada redação: o número total de palavras utilizadas, para medir a extensão dos textos; o número de palavras lexicais (de significado representativo, não gramaticais), e, entre elas, quantas diferentes entre si. Também calculamos o percentual de

erros encontrados em cada redação em relação ao número de palavras utilizadas, por se tratar de uma medida mais adequada para observar o grau de dificuldades ortográficas do que o mero número absoluto de erros.

Em seguida, esses resultados foram reunidos por série. No que diz respeito à extensão média dos textos, o número de palavras lexicais cada redação da série foi somada e dividida pelo número dessas redações. No que se refere ao aumento do tamanho e da variedade do vocabulário, o número de palavras lexicais diferentes usadas por cada aluno da série foi somada e dividida pelo número deles. Sobre o grau de problemas ortográficos, também foi feita a média dos percentuais individuais de cada série.

Além disso, para verificar se estaria ocorrendo o desenvolvimento textual dos alunos, foi analisado se houve diferença, entre as séries, do recurso a “modelos fixos de redação”: se isso realmente ocorreu, em que séries, em que grau (quantos alunos em cada série) e também a “rigidez dos modelos” (se permitiam ou não variações). Também observou-se outras características de textualidade, como a coerência textual, a presença de conjunções e outros conectores textuais.

Especificamente para tentar identificar a influência da oralidade, verificou-se ainda se os alunos aplicavam ou não as regras de concordância, o que consideramos um bom índice dessa influência, pelo fato do uso sistemático de tais regras ocorrer mais frequentemente na escrita do que na fala.

Encontros com as professoras

Outra dimensão desta pesquisa, coerente com os princípios da pesquisa-ação, foi o trabalho com as profissionais da escola diretamente envolvidas com o problema tematizado. A principal tarefa foi escolher textos para leitura pertinentes aos problemas de aquisição do sistema ortográfico, os quais pudessem não só trazer esclarecimentos sobre questões especificamente de ortografia, como suscitar reflexões sobre a alfabetização de uma maneira mais ampla, criando para as participantes um momento para repensar a sua prática pedagógica e mudar condutas que acaso se estivessem mostrando ineficientes.

Foram doze encontros, durante uma hora por semana. No primeiro encontro, foi discutido sobre a escrita de forma geral, e não apenas os erros ortográficos. Foram vistos dois tipos de textos infantis: em que os alunos procuram reproduzir em sua escrita os modelos apresentados na escola, isto é, um “modelo cartilha” de escrita, em que aparecem poucos erros de ortografia; e textos em que os alunos não se preocupam em seguir o modelo e escrevem suas redações apenas

contando o que desejam, o que provoca erros de ortografia, mas uma escrita mais significativa¹¹. No segundo dia de estudos, foi debatida a questão dos métodos de alfabetização¹²⁻¹⁵.

No terceiro encontro, foi vista a variação linguística e as hipóteses que as crianças estabelecem sobre o sistema de escrita¹⁶. No quarto dia, foi explicada a classificação dos tipos de erros ortográficos adotada para diagnosticar as dificuldades de escrita dos alunos¹. Do quinto dia em diante, começamos a focalizar os tipos de erros separadamente. Foi explicada a natureza do erro do tipo *junção-separação* e sua origem essencialmente auditiva. No sexto encontro, as professoras contaram as práticas que passaram a utilizar em sala de aula. Apresentaram dois tipos de atividades: uma para explicar a importância da convenção ortográfica; e outra para que os alunos “consertassem” a escrita fonética contínua¹⁷. No sétimo dia, foram discutidos os tipos de relações ortográficas, tratando das relações biunívocas entre sons e letras e as relações de acordo com o contexto. No oitavo encontro, foi estudado o terceiro tipo de relações ortográficas, que são as de concorrência, ou, erros de *representações múltiplas*. No nono dia de estudos, o tema foi a confusão entre *am* e *ão* em final de palavra. No décimo encontro, foram apresentadas as razões etimológicas das ortografias adotadas no Português¹⁸. No penúltimo encontro, as questões tratadas foram os erros de *omissão* e *acréscimo* de letras e suas principais causas. Outro assunto em debate foi a consciência fonológica¹⁹⁻²². No último, o ciclo de estudos foi finalizado com uma discussão sobre os quatro tipos de erros ortográficos que ainda não tinham sido vistos: *troca entre consoantes surdas-sonoras; troca de letras parecidas; inversões, e generalizações de regras*.

Avaliação dos resultados

Ao término dos estudos, foram utilizados dois critérios de avaliação dos resultados da prática. O primeiro foi um questionário que as professoras participantes dos encontros responderam. O segundo foi a avaliação da fonoaudióloga, que apresenta, com base nas anotações feitas durante os encontros, sua própria interpretação do processo.

■ RESULTADOS

Os resultados da experiência serão apresentados em itens que correspondem: a análise quantitativa, análise qualitativa, avaliação das professoras e avaliação da fonoaudióloga.

Análise quantitativa do corpus

Nas 97 redações fornecidas pela escola verificou-se: média de erros ortográficos em cada uma das quatro séries; média de erros do *conjunto oralidade* nessas mesmas séries; tipos de erros mais comuns de todos os alunos das turmas pesquisadas; tipos de erros mais comuns em cada série; além dos percentuais por série do *conjunto oralidade* em relação ao total de erros da série.

A análise quantitativa das redações revelou que, com relação à média de erros ortográficos, na segunda série foram encontradas uma média de 7,75 erros por aluno, na terceira, 11 erros, na quarta, de 18,82 erros, na quinta série, 15,88 erros. Foi possível constatar que, no primeiro segmento do primeiro grau, à medida que as séries avançavam, a quantidade de erros por redação aumentava. No início do segundo segmento do primeiro grau, houve uma queda do número de erros, que passou, de 18,82 erros da quarta série, para 15,88 na quinta.

Esse resultado à primeira vista surpreende, dado que a média de erros por aluno aumenta com o progresso da escolaridade, ao invés de diminuir, como verificado na pesquisa de Capellini⁷.

No entanto, como foi dito anteriormente, foi esse resultado que guiou em parte a hipótese de base desta intervenção, ou seja, de que essa pretensa “involução” representa na verdade um progresso: os erros estariam aumentando à medida que os alunos iam se libertando das amarras de modelos e ousando escrever mais livremente e usando palavras ainda não ensinadas²³.

Quanto aos erros provocados pela influência da oralidade, na segunda série foi encontrada uma média de 2,2 erros; na terceira, 3,65 erros; na quarta, 6,14 erros; e, na quinta, 4,27 erros. A média de erros do total de alunos das turmas pesquisadas foi de 4,27 erros. Ou seja, também em relação aos erros do *conjunto oralidade*, a média de erros por turma dos alunos aumenta de uma série para outra, e, apresenta uma leve queda na quinta série.

Os números médios de erros de cada tipo cometidos pelos alunos de todas as turmas pesquisadas foram: uma média de 4,27 erros do tipo *conjunto oralidade*; média de 3,06 erros de *acento/hífen*; média de 2,85 erros do tipo *apoio na oralidade*; média de 2,63 erros do tipo *erros múltiplos*; média de 1,80 erros do tipo *omissões*; média de 1,33 erros do tipo *representações múltiplas*; média de 1,05 de *outras alterações*; média de 0,48 erros do tipo *troca de surdo-sonoro*; média de 0,34 erros do tipo *generalização*; média de 0,33 erros do tipo *letras parecidas*; média de 0,04 erros do tipo *inversões* e média de 0,03 erros do tipo *confusão am & ão*.

Verificou-se que, considerando os quatro tipos de erros incluídos no *conjunto oralidade* como uma

categoria própria, o mesmo é o tipo de erro mais comum entre os alunos, mas há vários outros tipos de erros não explicados pela influência da oralidade. Analisando os tipos de erros que compõem o *conjunto oralidade* isoladamente, os erros por ausência ou mau uso de *acento/hífen* são os mais comuns, seguidos dos erros de *apoio na oralidade*, *erros múltiplos* e *omissões*.

Quanto aos tipos de erros mais comuns em cada série, a segunda série apresenta uma média de 2,2 erros por aluno do tipo *conjunto oralidade*; média por aluno de 1,5 erros do tipo *omissões* e média por aluno de 1,2 erros do tipo *acento/hífen*. A terceira série apresenta uma média de 3,65 erros por aluno do tipo *conjunto oralidade*; média de 2,91 erros do tipo *acento/hífen* e média de 1,69 erros do tipo *representações múltiplas*. A quarta série apresenta uma média de 6,14 erros por aluno do tipo *conjunto oralidade*; média por aluno de 4,57 erros do tipo *acento/hífen*; e média de 3,1 erros do tipo *omissões*. A quinta série apresenta uma média de 5,11 erros por aluno do tipo *conjunto oralidade*; média de 3,57 erros do tipo *acento/hífen* e média de 1,65 erros do tipo *representações múltiplas*. Podemos observar que, em todas as séries pesquisadas, o erro do tipo *conjunto oralidade* é o erro mais comum.

Quanto aos percentuais por série dos erros do *conjunto oralidade* em relação aos demais tipos de erros, entre os erros dos alunos de 2ª série, 28,38% são erros resultantes da influência da oralidade; na terceira série, o percentual de erros deste tipo foi de 33,99%; na quarta foi de 32,63%; e, na quinta série, de 32,20%. O percentual de erros do *conjunto oralidade* cometidos pelos alunos de todas as séries pesquisadas em relação ao total de erros deles foi de 31,8%.

Os resultados mostraram um aumento no número absoluto de erros dos alunos de série a série. Assim, para compreender o fenômeno, foi elaborada a hipótese que esse aumento seria um reflexo de uma maior liberação dos alunos em relação aos “modelos de cartilha” e ao conjunto de palavras “já ensinadas”²³.

Com o objetivo de melhor avaliar essa hipótese, foi realizada uma reanálise das redações. Quanto à extensão média das redações em número de palavras, foi encontrado o seguinte resultado: na segunda série, 61,05 palavras; na terceira série, 54,26; na quarta série, 91,82 e na quinta série, 89,88.

Assim, na primeira análise, da 2ª para a 3ª série a média de erros dos alunos teria aumentado de 7,75 para 11 erros por aluno, um crescimento de aproximadamente 41,9%; da 3ª para a 4ª, a média de erros teria ido de 11 para 18,82, um aumento de 71%; e, da 4ª para a 5ª, a média teria ido de 18,82

para 15,88, uma diminuição de aproximadamente 15,63%. Segundo esses resultados, a principal “piora” (aumento de erros) teria sido da 3ª para a 4ª série.

Já na segunda análise, avaliando o desempenho dos alunos segundo os percentuais de erros por número de palavras, a principal “piora” teria sido da 2ª para a 3ª série, do percentual de 11,89% para o de 22,01%, num aumento relativo de 86%. Já da 3ª para a 4ª, o percentual de erros diminuiu de 22,01% para 15,63%, uma diminuição relativa de cerca de 30% - ou seja, em vez de um desempenho pior, os alunos apresentaram uma boa melhora em relação à série anterior. Da 4ª para a 5ª, o percentual de erros outra vez cai, porém menos: de 15,63 para 13,06, uma queda relativa de 16,6%.

Análise qualitativa do corpus

Observando o *corpus* com um olhar mais qualitativo, foi possível perceber que, quanto ao uso de modelos, a segunda série fez uso de um modelo bastante rígido de redação. O tema das redações dessa série foi sugerido pela professora por meio de um desenho de um menino vestido de mergulhador, nadando ao lado dos peixes e de um polvo. As redações que adotam o modelo apresentam as mesmas informações, quase sempre na mesma ordem: o nome e a idade do menino, o que ele vê no mar e onde ele estuda. Das vinte redações da série, doze seguem o modelo que exemplificamos abaixo:

*O menino que gosta de nadar
Este menino se chama xxx
Ele esta nadano no funda do mar
Ele esta nadando
Ele viu um peixe e um golfinho no fundo do mar
Ele gostou do golfinho
Ele tem sete ano
Ele estuda no xxx*

Podem-se observar outras inadequações textuais nas redações da segunda série, sobretudo nessas “conforme o modelo”. Os alunos apresentam o personagem principal do texto e, a partir daí, acumulam várias frases sobre o que ele estaria fazendo, todas seguindo o mesmo padrão textual, com a repetição exaustiva do pronome *ele* no início de cada frase. Não há um “fio textual”, apenas um “empilhamento” de frases curtas e soltas entre si. Inclusive muitas vezes os conteúdos dados não se acham agrupados de modo coerente: por exemplo, o personagem é identificado como aluno de uma dada escola não quando apresentado inicialmente, e sim no final do texto, pulando-se abruptamente do que ele estaria fazendo no fundo do mar para a escola que frequenta. Várias vezes também

houve inadequações no uso de artigos, sendo empregado o artigo definido onde cabia o indefinido (por ex.: “*Era uma vez o menino que é XXXXX*”). Além disso, quase não há o uso de conectivos nas redações da segunda série, de um modo geral, e, quando esse uso ocorre, se limita à conjunção *e*.

No que toca ao domínio de gêneros, entre as vinte redações da turma, doze começaram com a expressão *era uma vez*, típica do início de contos de fadas, quando nenhum dos textos era de natureza ficcional; três desses alunos, inclusive, usaram a expressão em textos descritivos, onde a inadequação do seu uso é ainda maior.

Na terceira série também foi usado um modelo, porém de uma forma mais flexível. O tema dado foi a descrição de uma recreação acontecida na escola. Nas vinte e três redações da série, todas intituladas “a recreação na quadra”, os alunos listaram as atividades realizadas nessa recreação e disseram de qual gostaram mais. No entanto, dizemos que o modelo é mais flexível, pois cada aluno organizou a sequência textual à sua maneira, como nos exemplos abaixo:

*Redação a recreação na quadra
hoje na quadra foi muito legal eu brinquei de
queimado, zigue-zague, mimica, galinha-choca paça a
bola
cabo de guerra e muito mais eu me si diverti
muito e de pois acabo eu fui para o vestiário
e tomei banho. E os pessoal do incinio medio foram
em bora a brinca dera acabo
A gente subiu e a professora
mandou a gente fazer uma redação. Fim*

*A regreação na Quadra
A recreação na quadra e muito bom.
por que a gente se diverte muito. Tem muitas brincadeiras.
Corda, bambole, bola, e muitos ou tros brinquedos porisso
aqente se diverte mais. O ruim e quando nos precisamos
subir, e outra coisa também e que não teve natação.
A mais que saber de qualquer jeito foi legal
e é isso que importa emtão tomara que te-
ga outras recreações.*

Embora nessas redações também ocorra muita repetição de pronomes, já apresentam um fio textual mais natural, além da maior diversidade de tipos de frases, com diferentes sujeitos. O uso de conectivos aumenta significativamente, e também a variedade usada: além do *e*, encontramos as conjunções *mas* e *porque*, e vários outros tipos de termos coesivos, como *por isso*, *outra coisa*, *também*, *mesmo assim*, *só que* (com valor adversativo), *depois* e *agora* (marcando etapas numa série), etc.

Essas observações mostram a insuficiência de análises puramente quantitativas no que toca ao domínio da escrita. Se fosse levado em conta

apenas o resultado das medidas calculadas, mesmo nessa reanálise mais qualitativa do que a primeira, aparentemente estaria confirmada uma “piora” dos resultados dos alunos da terceira série para com os da segunda.

No entanto, houve uma diferença bastante significativa em relação ao uso livre da escrita. Os alunos da segunda série praticamente “preencheram um formulário”: simplesmente se limitaram a “prestar uma série de informações”, que devem ter sido previamente indicadas. Provavelmente reproduziram frases já vistas em sala de aula, o que explica o menor número de erros ortográficos, pois poucas palavras usadas seriam novas. Já os alunos de terceira série, embora também tenham escrito sobre um mesmo tema, e até certo ponto também com o uso de um modelo, o utilizaram de modo bem mais flexível. Também mostraram um maior domínio dos princípios de coesividade textual, como indicado pelo maior uso de conectivos. E, embora tenham usado menos palavras em média do que os alunos da segunda série apresentaram um vocabulário lexical mais variado.

Na quarta e na quinta série, há um grande aumento de vocabulário, que provavelmente se deu pelo fato das turmas não adotarem modelos de redação, e apresentarem temas bastante diversificados. Deste modo, tiveram maior oportunidade de utilizar, em seus textos, o vocabulário que utilizam na fala.

Foram encontradas, nas redações da quarta série, narrativas com maior qualidade textual e diversidade de temas, contando histórias ficcionais, o que confirma o estudo de Santos e Befi-Lopes²¹, que aponta que o desempenho em vocabulário é preditivo da capacidade de elaboração de narrativa escrita. Ainda foi observado nas redações descritivas desta série, abordagens sociais:

O menino Poti

Era uma vez o menino que morava lá na mata que vivia lá no meio de índios dentro de uma oca Um dia ele estava passando numa rua que tinha muito bicho derrepente ele ouviu uma macaco que caiu de um tronco e começou a chorar é ele tinha uma barca que ele navegava no rio ai então, ele botou o ponte de banana e o macaco e como o macaco, é guloso ele comeu as bananas rapidinho quando chegou a noite, o pai de poti foi pega uma rede para eles durmi, e o pai de poti mostrado a lua e o macaco cumendo banana.

Morro do cavalinho

O morro do cavalinho é desse jeito. É um morro pirigozo e tem muita violencia, os menino de 11 anos tudo brigão. Uma vez eu fui jogar bola lá no morro

do Cavalinho, os garotos não deicharam eu jogar bola quando eu fui pra casa do meu colega.

O meu colega, quando deu 6 horas o meu colega falou que já estava escurecendo porque lá é muito pirigozo.

O morro do cavalinho é pirigozo e os garotos maldozos.

Nas redações da quinta série, os textos também abordaram uma temática social, além de redações onde aparecem recados para o leitor, mostrando a existência de um sujeito real, que não está só fazendo um exercício, está efetivamente dizendo algo.

O mundo de agora

O mundo de agora é só violencia. Antes o mundo eram só páz e amor agora e so violencia matar, rouba e otras coisa que si mundo no vazi a direto agora e direto.

O mundo todos tinha que para com essas violências que ta acontecendo agora assachina matando muitas geites que não tem nada vez crianças morrendo adolescente as mãe perdendos os filho de bobera.

A Briga!!!

A briga é a pior coisa que sisti uma vez eu tentei brigar com uma pessoa que era minha amiga.

E ai eu estava brincando com outra garota so que ela estava com a perna machucada.

E ai a outra chegou falou não bate nela não por que você esta machucada dexa que eu bato.

Iai eu ela começamos a brigar!!!

Quem está lendo esta redação!

Por favor não brige!!!

Estes fatos são reais. Obrigada.

Também é possível verificar, nessas séries, um domínio ainda maior dos princípios de coesão textual que o observado na terceira série, não só se usamaponta conectivos em um número maior de redações, como em formas mais variadas²⁴.

A avaliação das professoras sobre os encontros

Para obter a avaliação das professoras, a fonoaudióloga, ao final dos encontros, pediu que elas escrevessem suas percepções sobre o trabalho realizado, procurando responder às seguintes questões: o que mais gostou nos estudos; se algum tema discutido nos encontros as fez mudar algo em suas condutas em sala de aula; se suas visões sobre alfabetização mudaram; se algo que foi transmitido durante os estudos foi significativo para o conhecimento delas; se já puderam

perceber algum tipo de mudança em suas turmas após sua participação nos encontros de estudos; que outros temas gostariam que fossem abordados se os encontros tivessem continuidade e; ao final, foi pedido ainda que elas fizessem uma avaliação geral do sobre a experiência.

A maioria das professoras respondeu às questões por meio de um texto, por isso, nem todas abordaram os tópicos sugeridos na íntegra. Apresentamos, a seguir, os trechos dos textos das professoras que se referem mais diretamente a cada questão formulada.

Em resposta à primeira pergunta que pedia que a professora apontasse o que mais gostou nos estudos, a professora A. disse que foi uma *“oportunidade de troca de experiências e vivências de cada um, convívio e calor humano”*. A professora J. disse que *“foi uma oportunidade de tirar dúvidas à respeito da língua portuguesa e, conseqüentemente, foi um crescimento para minha carreira docente”*.

Quanto à questão o(s) tema(s) discutido(s) nos encontros que possam ter provocado algum tipo de mudança na conduta em sala de aula, a professora E. respondeu: *“minha conduta mudou no aspecto de olhar a ortografia como algo que pode ser passado de forma mais associativa e não de forma decorativa”*. A professora J. afirmou: *“passei a conhecer as regras e origens das palavras e pude repassar para os alunos. Ao meu ver, facilitou bastante a compreensão e assimilação das regras”*. O relato da professora G. reforçou essa opinião, dizendo que *“consequimos identificar a formação de palavras, suas pronúncias, enfim, a origem de determinadas grafias, e isso auxiliou muito a prática da Alfabetização”*.

Sobre o terceiro tópico, ou seja, se a visão das professoras sobre alfabetização mudou após os encontros, a professora A. disse que eles a ajudaram a *“refletir sobre a língua escrita e sobre o próprio ato de aprender a ler”*. Já a professora G. disse que sua visão sobre alfabetização não mudou, mas que o trabalho feito ajudou a confirmar sua opinião sobre o assunto. A professora comentou: *“cada vez mais percebo que a Alfabetização é o ponto chave para o desenvolvimento do ser humano, sendo primordial um trabalho consciente e criativo”*.

Quanto ao quarto tópico, que pergunta se algo transmitido durante os encontros foi significativo para o seu próprio conhecimento, a professora A. disse que passou a perceber que *“se desejo que um aluno se torne profundamente investido em sua escrita, ele deve revisar e compartilhar seus textos com os outros enquanto escreve”*. A professora J. apontou que o conteúdo mais significativo para o seu conhecimento foi sobre *“a origem das palavras pelo seu prefixo ou por mudança de letras para indicar origem africana, árabe... achei interessante e estimulante”*.

A pergunta sobre já terem percebido ou não algum tipo de mudança nos alunos após a participação delas nos encontros de estudos, a professora J. afirmou que sim pois, *“na medida em que compreendem o porquê das regras ou o motivo delas, eles gravam, aprendem com mais facilidade”*.

No sexto tópico, sobre a possibilidade de continuidade dos encontros, a professora G. sugeriu que *“poderíamos abordar as séries de distúrbios que crianças podem ter, como a dislalia, a disgrafia, enfim, como proceder nessas situações”*, e acrescentou: *“minha sugestão seria adaptar esse grupo de estudo no calendário escolar e realizar reuniões quinzenais. É importante termos um momento de reflexão da nossa prática”*. A professora E. acrescentou: *“creio que temas futuros viriam no aspecto de construção de textos, ou seja, como orientar esse aluno para que ele possa fazer um texto criativo sem ferir as normas ortográficas. Esse é meu maior desafio”*.

Ao final, foi pedido que fizessem uma avaliação geral do a experiência. A professora E. concluiu que *“na minha visão foi proveitoso e de muita utilidade”*. A professora G. também concordou: *“a avaliação que faço é positiva, é sempre bom estarmos refletindo, estudando e nos reunindo para melhorarmos a atuação educacional”*. A professora J. disse que *“foi de grande importância para mim enquanto profissional, pois pude explicar com propriedade aos alunos o motivo desta ou aquela regra e acredito que, ao elucidar o porquê das coisas, a aprendizagem ocorre de forma mais espontânea”* e acrescentou que: *“enquanto pessoa, cresci, pois adquiri conhecimentos novos, pude refletir minha prática profissional e transformá-la de maneira positiva para que os alunos fossem alcançados”*.

O testemunho da fonoaudióloga sobre a experiência

“Ao iniciar minhas atividades profissionais neste ambiente, me sensibilizou a angústia das professoras do ensino fundamental quanto à evolução da escrita dos alunos. Foi quando, avaliando as redações encaminhadas pela instituição, observei que a maior parte das dificuldades de escrita tinham origem no apoio dos padrões orais.

Tendo proposto à escola uma atuação conjunta com o corpo docente, foi necessário aprofundar meus conhecimentos sobre: os aspectos linguísticos da alfabetização, sobretudo no que diz respeito às possíveis causas fonológicas de erros ortográficos. Deparei-me então com vários aspectos do processo de alfabetização que não tinha focalizado antes, em especial com a influência da variação linguística, a relação entre ortografia e etimologia, aspectos referentes à textualidade, enfim, diversas questões

que me fizeram olhar para meu objeto de estudo de uma maneira mais ampla do que como olhava anteriormente. Daí, desde o início dos encontros, a ênfase em apresentar às professoras textos que salientassem a importância da textualidade e do caráter lúdico das atividades destinadas ao desenvolvimento da criação textual.

Com esta experiência, pude entender melhor a importância de se analisar os dados não apenas de forma quantitativa. Os resultados da reanálise realizada me fizeram ver o quanto os fenômenos, quando observados através de uma perspectiva meramente quantitativa, podem dizer pouco sobre o objeto investigado e até nos induzir a conclusões distorcidas. Acredito que avaliações quantitativas são importantes como parte de um conjunto de avaliações, mas não devem ser utilizadas como único recurso para a análise de fenômenos linguísticos. Após este estudo, sinto que passei a valorizar ainda mais os aspectos qualitativos das avaliações que faço em meu trabalho como fonoaudióloga.

Desde o início do trabalho com as professoras, senti as dificuldades que existem no dia-a-dia escolar. A primeira foi quanto ao horário de nossos encontros, pois algumas davam aula de manhã e de tarde, uma de manhã e de noite, outra, de tarde e de noite, assim, o único horário possível para todas foi a hora do almoço. O fato de terem aceitado fazer parte de um ciclo de estudos com uma fonoaudióloga na hora do almoço fez aumentar o meu respeito por estas profissionais.

Durante os encontros descobri como as professoras são cobradas quanto aos erros ortográficos de seus alunos, tanto pela escola como pelos pais, o que torna a opção delas por priorizar a melhora da produção textual de seus alunos um ato de coragem.

Possibilitar o aperfeiçoamento de suas condutas em sala no que se refere às questões ortográficas, sem prejuízo à textualidade, se tornou algo extremamente importante para mim, e vê-las desenvolvendo atividades lúdicas que facilitam essa tarefa me deixou muito feliz, além de me fazer ver o quanto elas podem se sentir comprometidas quando se sentem valorizadas e respeitadas”.

■ DISCUSSÃO

Para a análise quantitativa das redações, foi formulada a hipótese de que os alunos da segunda série teriam cometido poucos erros ortográficos devido a estarem ainda muito presos a modelos de texto como os de cartilhas e se limitaram ao vocabulário “já ensinado”, ao passo que os alunos das séries posteriores estariam progressivamente se libertando dessas amarras. Ao escreverem mais livremente, estes tenderiam a grafar as palavras

“não dadas” baseando-se na própria fala, ou no conhecimento já adquirido das relações entre sons e letras – o que nem sempre leva a uma ortografia correta, dado que o sistema ortográfico inclui correspondências regulares, regulares de acordo com o contexto e de concorrência¹⁵. Dessa forma, quanto mais escrevem livremente, e mais palavras usam, mais incorrem em situações de erros, e mais crescem os erros ortográficos à medida que as séries do ensino fundamental avançam. Esse teria sido o “preço a pagar” pelo aumento do vocabulário e maior pessoalidade na escrita, características que só podem ser interpretadas como positivas. Ou seja, a leitura desses resultados não foi vista como negativa.

Os resultados da reanálise das redações, ainda quantitativos, mostram a inadequação dos resultados da análise quantitativa inicial. Na primeira análise, levou-se em conta apenas as médias dos números absolutos de erros apresentados em cada redação. A segunda análise se baseou na média dos percentuais de erros de cada aluno em relação ao número de palavras da redação. Nesta segunda análise quantitativa, a quantidade de erros ortográficos sobe entre a segunda e a terceira série e depois cai gradativamente até a quinta série.

Observando a quantidade de erros de concordância série a série, percebe-se que, na segunda série, das vinte redações examinadas, apenas quatro apresentam problemas de concordância. Na terceira série, esse tipo de erro aumenta, passando para sete redações, das vinte e três observadas. Na quarta série, há um grande aumento de erros dessa natureza, pois, das vinte e oito redações corrigidas, dezoito apresentam problemas de concordância. Já na quinta série, das vinte e seis redações, encontramos erros de concordância em apenas doze. Revelou-se uma diminuição da influência dos padrões orais da fala na escrita, provavelmente como reflexo do maior contato com os textos escritos e do ensino formal de gramática. A hipótese de que os erros seriam menos frequentes nas séries iniciais foi elaborada pelo fato dos alunos estarem mais presos às frases já “treinadas” em sala, e que aumentariam à medida que fossem escrevendo mais livremente. A hipótese foi comprovada.

Esses resultados demonstraram a importância de uma análise baseada em critérios de natureza qualitativa, para uma melhor compreensão da evolução da escrita nas séries iniciais da escola.

O objetivo dos encontros entre as professoras e a fonoaudióloga foi o de buscar conhecimento quanto aos possíveis fatores subjacentes aos problemas na escrita dos alunos, aumentando assim a autonomia profissional das docentes para que, a partir de uma melhor compreensão dos fenômenos, elas próprias

desenvolvessem estratégias didáticas capazes de reverter os problemas dos alunos, tornando-se mais livres e críticas em relação a livros didáticos²⁵.

As dificuldades ortográficas revelam vários fatores subjacentes: influência da oralidade; variação linguística; aspectos não convencionais da ortografia; tamanho e natureza do vocabulário; domínio da textualidade; entre outros aspectos.

Foi também uma das preocupações dessa intervenção não limitar o foco apenas a fatores diretamente relacionados a problemas de ortografia^{1,7,21,26}, mas estendê-lo a questões mais amplas, como as de textualidade^{24,27,28} e gênero²⁹, e também a variação linguística³⁰.

As dificuldades ortográficas foram vistas de modo integrado à questão da aquisição de escrita em geral. Foi necessário, durante o período da assessoria, buscar conhecimentos de diferentes ordens: fonológicos¹⁹⁻²²; etimológicos¹⁸; psicolinguísticos^{31,32}; sociolinguísticos³³ e educacionais³⁴.

Uma questão especialmente salientada foi a da variação linguística, que influi nos problemas ortográficos dos alunos e precisa ser respeitada, cabendo ao professor a responsabilidade em lidar da melhor maneira possível com as diferenças³⁰.

As participantes do estudo adquiriram a capacidade de olhar para a escrita dos alunos de uma maneira distinta de como viam antes: entendendo o sistema ortográfico e o que pode levar o aluno a determinado erro; quais hipóteses o aluno pode estar fazendo para grafar as palavras daquela forma; e que tipo de conhecimento pode induzir seu aluno a inferir para conseguir grafar corretamente as palavras.

O trabalho realizado com as professoras aponta a necessidade de mais pesquisas fonoaudiológicas utilizando o texto como unidade de análise. Sabe-se o quanto é indispensável prevenir e/ou corrigir os erros ortográficos, mas apesar disso a escola e a fonoaudiologia não devem privilegiar esse trabalho deixando a textualidade em segundo plano²⁴. É necessário valorizar o uso da criatividade e deixar o aluno se apresentar em seu texto como um escritor que se dirige a um possível leitor²⁵.

Após esta experiência com as professoras, foi possível fazer algumas recomendações aos docentes: encontrar momentos para reunir-se com seus pares, conversar sobre as dificuldades que possam ter em sala, estudar em grupo e chegar juntos a possíveis soluções é uma forma rica de diluir problemas escolares, fortalecer laços e aumentar conhecimento²⁶. Além disso, trabalhar em conjunto em uma equipe multidisciplinar, onde cada um transmite para os outros parte de seus conhecimentos específicos, pode ser muito útil³⁵.

Uma questão particularmente importante que deve ser salientada é quanto a atitude a atitude que o

fonoaudiólogo escolar deve ter frente à escola. Após as leituras em grupo foi percebida a necessidade do espaço para a discordância. Os professores não podem se sentir constrangidos por apresentar suas dúvidas. Da mesma forma, o condutor de um grupo não deve assumir a postura do “técnico que sabe”, pois pode provocar uma dificuldade no relacionamento entre os participantes. Esta experiência mostrou ainda que o condutor não se pode deixar enganar quanto ao pedido, que provavelmente irá receber, de se transformar num substituto dos professores, o “herói salvador” que vai resolver os problemas dos alunos, pois o fonoaudiólogo, jamais realizará tal feito, e nem é essa a sua função. Por último, sugere-se que os fonoaudiólogos que atuam em escolas dêem a oportunidade de aprender com os professores^{36,37}, afinal, são eles que estão na sala de aula e conhecem diretamente as dificuldades dos alunos³⁸.

É importante pontuar que o ambiente escolar ainda é distanciado da Fonoaudiologia. Esta relação comumente inclui, na maioria das vezes, o encaminhamento de pacientes com alterações de fala, problemas de aprendizagem, disfonias de professores ou avaliações auditivas de alunos.

Devido a esse distanciamento, boa parte dos educadores ainda não sabe ser papel do fonoaudiólogo a atuação em questões da linguagem escrita. O fonoaudiólogo que decide retomar o caminho em direção à escola deve se dedicar a se envolver cada vez mais nos estudos ligados à aprendizagem e à psicolinguística de forma mais geral.

Para a intervenção em ambiente escolar, não basta o conhecimento profissional específico que os fonoaudiólogos detêm; são necessários conhecimentos sobre educação, em especial sobre alfabetização e os aspectos linguísticos envolvidos - sobre o desenvolvimento da textualidade, fonologia e etimologia das palavras; além dos conhecimentos referentes às habilidades fonológicas e aos erros ortográficos. Assim, é essencial que o profissional busque o conhecimento necessário para trabalhar em Fonoaudiologia Educacional.

■ CONCLUSÃO

A partir do relato de uma experiência podemos concluir que houve benefícios na intervenção fonoaudiológica junto a docentes do ensino fundamental. A confirmação de nossa hipótese de que a quantidade de erros pode não representar um bom indicador quanto ao real domínio da escrita, trouxe um proveito significativo para os professores que ao terem acesso a esta informação, tomaram-na para si, criando a partir do conteúdo discutido, novas estratégias de ensino.

ABSTRACT

Purpose: the main objective of this article it's to describe a speech-advice model. **Methods:** research and analysis of orthographical errors using as basis the contents of 97 papers, created in the 2th.-5th. grades of the elementary school. From the characterized orthographical errors, was planned a action with four Portuguese teachers of the 5th. grade of the elementary school and the pedagogical coordinator. Were realized 12 weekly and interventional reunions with the duration of an hour each, where the obstacles in the acquisition of the orthographical system, reflections regarding the literacy, pedagogical praxis and alterations in methods considered ineffective were debated using the student's papers as basis. **Results:** was perceived that the orthographical errors increased as the grades risen. It was formulated the hypothesis which the students of the 2th. grade committed few orthographical errors because they were following textual models and using a limited vocabulary. It was realized a qualitative re-evaluation of the papers who confirmed the cited hypothesis. As an result of the researching group, was verified a increase of the teachers' professional autonomy, which started to better comprehend the writing difficulties of the students, then drawing more efficient didactical tactics to suppress these problems. **Conclusion:** the ratification of hypothesis that the amount of orthographical errors can't represent an good indicator concerning the real writing mastery, resulted in significative benefit for the teachers which, accessing this data and taking that for themselves, could create new teaching strategies from the debated contents of the research.

KEYWORDS: Faculty; Handwriting; Learning; Educational Status

■ REFERÊNCIAS

1. Zorzi JL. Desvios na ortografia. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DME, Limongi SCO. Tratado de Fonoaudiologia. 1ª ed. São Paulo: Ed. Roca, 2004. p. 877-91.
2. Barcellos CAP, Freire RM. Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição. *Distúrbios da comunicação*. 2005; 17(3): 373-83.
3. CFF. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução CFFa nº 309, de 01 de abril de 2005. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Brasília, 1 abr. 2005.
4. Trenche MCB, Biserra MP, Ferreira LP. Interface entre a fonoaudiologia e educação: análise da produção em periódicos científicos. *Distúrbios da comunicação*. 2011; 23(3): 357-63.
5. Sodré JP. Uma reflexão acerca da atuação fonoaudiológica nas escolas e a prevenção de dificuldades de aprendizagem. *Pró-Corpore*. 2012;1(1):35-57.
6. Berberian AP, Bortolozzi KB, Massi G, Biscouto AR, Enjiu AJ, Oliveira KFP. Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. *Rev. CEFAC*. 2013; no.ahead, p.0-0.
7. Capellini SA, Romero ACL, Oliveira AB, Sampaio, MN, Fusco N, Cervera-Mérida JF et al. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. *Rev CEFAC*. 2012;14(2):254-67.
8. Massi G, Berberian AP, Carvalho F. Singularidades na apropriação da escrita ou diagnóstico de dislexia? *Distúrbios da comunicação*. 2012; 24(2): 257-67.
9. Deuschle-Araújo V, Souza APR. Práticas de letramento, desempenho textual e a avaliação do professor. *Distúrbios da comunicação*. 2010; 22(2): 117-26.
10. Toledo RF, Jacobi PR. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educ Soc*. 2013;34(122):155-73.
11. Abaurre MBM. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. *Boletim da ABRALIN*. 1986;7:29-36.
12. Carvalho M. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática; 2004.
13. Carvalho M. Alfabetizar e letrar – um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes; 2005.
14. Capovilla FC (Org.) et al. Os novos caminhos da alfabetização infantil. 2ª ed. São Paulo: Memnon; 2005.
15. Lemle M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática; 2004.
16. Cagliari LC. A mediação do professor na alfabetização. In: Massini-Cagliari, G; Cagliari LC. Diante das letras – A escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras; 2001.

17. Franchi EP. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 7ª ed. São Paulo: Cortez; 2001.
18. Câmara Jr JM. *Dicionário de filologia e gramática*. J. Ozon editor; 1964.
19. Tenório SMP, Ávila CRB. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Rev. CEFAC*. 2012;14(1):30-8.
20. Nunes C, Frota S, Mousinho R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Rev. CEFAC*. 2009; 11(2): 207-12.
21. Santos MTM, Befi-Lopes DM. Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. *J Soc Bras Fonoaudiol*. 2012; 24(3):269-75.
22. Soares AJC, Jacinto LA, Cárnio MS. Memória operacional fonológica e consciência fonológica em escolares ao final do ciclo I do ensino fundamental. *Rev soc bras fonoaudiol*. 2012; 17(4):447-53.
23. Simões D. *Fonologia em nova chave: considerações sobre a fala e a escrita*. 2ª ed. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação; 2005.
24. Deuschle-Araújo V, Souza APR. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. *Rev CEFAC*. 2010; 12(4):617-25.
25. Busnello FB, Jou GI, Sperb TM. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. *Psicol Reflex Crit*. 2012;25(2):311-9.
26. Santos MJ, Barrera SD. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. *Psicol Esc Educ*. 2012;16(2):257-63.
27. Schneider ACB, Souza APR, Deuschle VP. Intervenção fonoaudiológica com gêneros textuais em um grupo de escolares. *Rev CEFAC*. 2010; 12(2):337-45.
28. Bigarelli JFP, Ávila CRB. Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.* 2011; 23(3):237-47.
29. Ribeiro N, Souza LAP. Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas. *Rev. CEFAC*. 2012; 14(5):808-15.
30. Hora D, Aquino MF. From speech to reading: variation analysis. *Alfa*. 2012; 56(3):1089-105.
31. Vasconcellos ZMC. Alguns subsídios interdisciplinares para o tratamento da questão da natureza cognitiva da linguagem. *Alfa*. 2011; 54:593-620.
32. Oliveira RML, Serafim MS. A correction in text for children: a look dialogic. *Alfa*. 2010; 54(2):565-92.
33. Lorandi A. Variation acquisition: interface between language acquisition and language variation. *Alfa*. 2013; 57(1):133-62.
34. Santos VB, Horta VF, Lacerda CC, Nemr K. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. *Rev. CEFAC*. 2008;10(1):29-37.
35. Oliveira JP, Natal RMP. A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. *Rev. CEFAC*. 2012; 14(6):1036-46.
36. Penna MGO. Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento. *Educ. rev.* 2012; 44:201-16.
37. Lelis I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*. 2012;14(29):152-74.
38. Kleiman AB. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Ling. (dis)curso*. 2008; 8(3):487-517.

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201414413>

Recebido em: 01/08/2013

Aceito em: 20/12/2013

Endereço para correspondência:

Renata Christina Vieira Gomes

Rua Guaxupé, 100, n° 101, Tijuca

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

CEP: 20510-400

E-mail: renata_c_vieira@yahoo.com.br