

FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DA PERSONALIDADE

Dissertação de Mestrado

INVESTIGAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE UNIVERSITÁRIOS

ROSA LISE DE SOUSA KUSNER

Orientadora :Prof^ª. Dr^ª. Graciela Jou

Porto Alegre, fevereiro de 2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DA PERSONALIDADE

INVESTIGAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE UNIVERSITÁRIOS

Dissertação de Mestrado

ROSA LISE DE SOUSA KUSNER

Prof^a. Dr^a. Graciela Inchausti de Jou

Orientadora

Porto Alegre, fevereiro de 2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DA PERSONALIDADE

INVESTIGAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE UNIVERSITÁRIOS

ROSA LISE DE SOUSA KUSNER

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Faculdade de Psicologia da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social.

Prof^a. Dr^a. Graciela Inchausti de Jou

Orientadora

Porto Alegre, fevereiro de 2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DA PERSONALIDADE

Rosa Lise de Sousa Kusner

INVESTIGAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE UNIVERSITÁRIOS

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra Graciela Inchausti de Jou

Presidente

Profa. Dra Maria Lúcia Tiellet Nunes

PUCRS

Profa. Dra Maity Simone Guerreiro Siqueira

UFRGS

*A minha família, por me incentivar
durante toda a trajetória do mestrado.
Aos meus amigos, por acreditarem em
mim e entenderem minha ausência nesse
período.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que estiveram presentes na elaboração dessa pesquisa:

À Orientadora Graciela Inchausti de Jou por me acolher e direcionar meu trabalho,
com paciência , competência e dedicação;

À Profa. Dra Valéria Oliveira Thiers pelo período em que me orientou, no primeiro
ano de mestrado e pelo modelo profissional competente;

Aos colegas de mestrado pelo carinho e companheirismo dedicados durante essa
trajetória;

Às bolsistas de iniciação científica pela atenção dedicada;

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Psicologia PUCRS pela
disponibilidade e carinho dispensados.

À CAPES pelo auxílio financeiro concedido durante meu mestrado.

MUITO OBRIGADA!

SUMÁRIO

RESUMO	07
APRESENTAÇÃO	08
1. PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: “ Investigação do Desempenho Ortográfico deUniversitários”.....	15
3.ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA: “ Leitura e escrita: Aquisição e Desenvolvimento da Normas Ortográficas”.....	33
RESUMO.....	37
ABSTRACT.....	38
3.1. INTRODUÇÃO.....	39
REFERÊNCIAS.....	56
4. ARTIGO EMPÍRICO: “Escrita Ortográfica: Análise do Desempenho Ortográfico de Universitários”.....	57
RESUMO.....	58
ABSTRACT.....	60
4.1. INTRODUÇÃO.....	65
4.2.MÉTODO.....	65
4.3.RESULTADOS.....	67
4.4.CONCLUSÕES.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
ANEXOS.....	75
ANEXO 1 – Normas de publicação da Revista semestral do Programa de Pós- Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia da Universidade São Francisco.....	76
ANEXO 2 - Normas de publicação da Revista Psicopedagogia- ABPp	86

Resumo

Foram elaborados dois artigos para a composição da dissertação de mestrado. No primeiro, foi realizada uma revisão da literatura sobre leitura e escrita, com ênfase no processo de aquisição das normas ortográficas. Através da análise dos modelos cognitivos de leitura e escrita. Percebe-se, que tais modelos podem ser pensados de forma cooperativa e não de forma excludente, como aparece em algumas discussões. Também expuseram-se algumas pesquisas para exemplificar os processos de aquisição e desenvolvimento da escrita ortográfica. Concluiu-se que o conhecimento produzido nesta área, nos últimos anos, pode auxiliar num planejamento educacional mais adequado e eficiente para o ensino da ortografia.

O segundo artigo se propôs a realizar uma pesquisa sobre o Desempenho Ortográfico de Universitários, devido as queixas da academia e da sociedade quanto ao mal desempenho dos mesmos. Procurou identificar tipos de erros ortográficos cometidos, através da tarefa de ditado. Os resultados apontam para necessidade do desenvolvimento de estratégias educacionais, para evitar e corrigir os erros ortográficos, ainda no Ensino Fundamental e Médio, para que não cheguem na universidade cometendo erros não compatíveis com a escolaridade.

Palavras-chave: Ortografia; Leitura e Escrita; ensino

Área conforme classificação Cnpq:

7.07.00.00-1(psicologia)

Sub-área conforme classificação Cnpq: Escolher as área no site CNPq

7.07.0804-5 (Aprendizagem e Desempenho Acadêmicos)

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação de mestrado está inserida no Grupo de Pesquisas em Aprendizagem e Metacognição, coordenado pela professora Graciela Jou do programa de pós-graduação em psicologia da PUC.

A partir do projeto foram elaborados dois artigos a serem submetidos a publicação em periódicos científicos de acordo com a Resolução no 0021 2004 de 25/03/2004 do Programa de pós-graduação em psicologia, que refere a elaboração de um artigo de revisão da literatura e um artigo decorrente de pesquisa.

Artigo de Revisão se intitula “Leitura e escrita: Aquisição e Desenvolvimento da Normas Ortográficas ” será submetido a publicação na Revista semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, classificação A pelo Qualis Capes. A *Psico-USF* está indexada em Sociological Abstracts (EUA); Linguistics and Language Behavior Abstracts (EUA); Social Planning/Policy and Development Abstracts (EUA); Psycodoc (Espanha); CLASE (Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades, México); Index Psi (Brasil) e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) . Neste artigo, foi realizada uma revisão da literatura sobre leitura e escrita, especificamente sobre aquisição da norma ortográfica. O estudo demonstrou que o conhecimento produzido nesta área, nos últimos anos, pode auxiliar num planejamento educacional mais adequado e eficiente para o ensino da ortografia.

Artigo Empírico nomeado “Escrita Ortográfica: Análise do Desempenho Ortográfico de Universitários” será encaminhada a Revista Psicopedagogia – ABPp- classificação C pelo Qualis Capes. A revista indexada na IBICT- Sumários Correntes Brasileiros e CENP-Sumário

de Educação e no LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde). Esse artigo busca identificar os tipos de erros ortográficos cometidos, por universitários, através da tarefa de ditado. Os resultados apontam para necessidade do desenvolvimento de estratégias educacionais, para evitar e corrigir os erros ortográficos, ainda no Ensino Fundamental e Médio.

A partir do exposto, esta dissertação de Mestrado foi concluída, aprovada pela Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, com a seguinte modificação; no decorrer do ano a tarefa de Julgamento Ortográfico foi aplicada e corrigida; no entanto a ênfase no trabalho foi transferida para a investigação do desempenho ortográfico através da tarefa de Ditado.

1. PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DA PERSONALIDADE

Rosa Lise de Sousa Kusner

Projeto de Pesquisa:

INVESTIGAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE UNIVERSITÁRIOS

Prof^ª. Dr^ª. Graciela Inchausti de Jou

Orientadora

Porto Alegre

Novembro de 2004

Sumário

1. Introdução	p. 04
2. Método	p. 11
2.1. Delineamento.....	p. 11
2.2. Participantes.....	p. 11
2.3. Instrumentos.....	p. 11
2.4. Procedimento.....	p. 12
3. Proposta de análise de dados	p. 13
4. Considerações Éticas	p. 13
5. Referências Bibliográficas	p. 14
6. Anexos	p. 16
A. Cronograma	p. 16
B. Lista de palavras para ditado	p. 17
C. Lista de palavras para julgamento ortográfico	p. 18

INTRODUÇÃO:

Nas últimas duas décadas, as pesquisas na área do desenvolvimento da escrita produziram um grande número de trabalhos que mostram a importância do período de aquisição da mesma, mas a respeito do desenvolvimento da escrita ortográfica pouco se sabe (Mota et al , 2000).

A ortografia é uma invenção mais ou menos recente. Há trezentos anos, línguas como o francês e o espanhol não apresentavam uma ortografia definida por normas específicas. No caso de nossa língua — o português —, as normas referentes à escrita das palavras, tanto no Brasil como em Portugal, só surgiram no século XX e vêm sendo reformuladas de tempos em tempos (Morais, 1998).

De acordo com Zorzi (2003), o ensino da leitura e da escrita é enfatizado nas etapas iniciais do ensino fundamental, entretanto, dificuldades de graus variáveis podem surgir no decorrer da vida acadêmica. O processo de apropriação do sistema de escrita é lento, progressivo e na medida que o aluno interage com a escrita elabora hipóteses que revelam diferentes graus de conhecimento constituídos e organizados no decorrer de sua escolaridade.

A cobrança social de uma escrita ortográfica inicia muito cedo. Há uma grande expectativa de que as crianças se alfabetizem e tornem-se leitores e escritores competentes. Segundo Moraes (2000), uma das responsabilidades atribuídas à escola é a de trabalhar com a ortografia e essa, por sua vez, preocupa-se em verificar e avaliar o desempenho ortográfico dos alunos, criando poucas oportunidades para o ensino da norma ortográfica da nossa língua. Observa-se que os alunos são pouco incentivados a pensar sobre a escrita correta das palavras e, sim, a decorar regras sem sentido ou apenas lamentar as exceções da Língua Portuguesa.

Além do desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino da norma ortográfica, é preciso compreender que “aprender a escrever corresponde a um processo de apreensão, o que

significa conceituar conhecimentos e criar hipóteses que dirigirão o ato de escrever. Tal apropriação não ocorre de imediato, tampouco se reduz às séries iniciais. Podemos afirmar que ela demanda um longo período” (Zorzi, 2003, p.104).

Os erros fazem parte do processo de aprendizagem até que o aprendiz domine, de forma mais segura, o sistema ortográfico (Lemle, 2004; Morais, 1995; Zorzi, 2003). Há necessidade de um planejamento educacional mais adequado e eficiente para o ensino da ortografia.

Pode-se acrescentar a este quadro, ainda, a preocupante observação descrita no relatório final do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2004), segundo a qual “os jovens que pretendem seguir nas carreiras ligadas à Educação apresentam um desempenho bem inferior aos que preferem as áreas de Engenharia ou de Ciências Biológicas e da Saúde e inferior aos que preferem as áreas ligadas às Artes. Isso indica que os futuros professores serão pessoas que desenvolveram mais precariamente suas competências e habilidades durante o ensino médio, o que implicará, em média, preparação insatisfatória para exercer sua profissão nas escolas de ensino fundamental e médio” (p.42).

Morais (1995) salienta que o fraco desempenho ortográfico observado nos leva a considerar dificuldades tanto de ensino, quanto de aprendizagem das normas ortográficas. A escola tem se eximido do papel de ensinar, restringindo-se a cobrar um bom desempenho ortográfico dos alunos; ou tem adotado uma postura espontaneísta, apostando que o contato com a leitura e escrita garantem a escrita correta das palavras. No entanto, alguns alunos conseguem desenvolver estratégias para dar conta da escrita correta de palavras mais frequentes e usuais, recorrendo ao dicionário em caso de dúvida, por exemplo.

A correção das mensagens escritas facilita a tarefa do leitor e agiliza a comunicação, portanto a apropriação e automatização dos conhecimentos ortográficos liberam o escritor para centrar sua atenção na elaboração do conteúdo do que está escrevendo, propiciando a melhor expressão de suas idéias(Morais, 1997).

Os erros sistemáticos na ortografia são descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR (2003), como Transtorno da Expressão Escrita (classificação 315.2), que se referem ao desempenho acentuadamente abaixo do nível esperado nas habilidades de escrita, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e o nível escolar, próprios da idade do indivíduo. Para que os erros ortográficos sejam considerados como um transtorno, essa perturbação deve interferir, significativamente, no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária e pode estar combinado com dificuldades na capacidade de compor textos.

Na clínica psicopedagógica, é significativa a procura por atendimento de adolescentes e adultos universitários que não dominam a norma ortográfica, o que, na maioria das vezes, acarreta prejuízos na vida acadêmica e social dos mesmos.

Um estudante de graduação passa pelo menos doze anos de exposição formal a situações de leitura e escrita, no entanto, são crescentes as reclamações de professores sobre o desempenho ortográfico dos mesmos.

De acordo com Pereira (2002), o mau desempenho ortográfico de alunos em todos os níveis de escolaridade acentua-se e aprofunda as preocupações da escola, da academia e da sociedade em geral com o fato. O motivo dessa preocupação é justificável, pois aprender a escrever corretamente é uma tarefa fundamental em uma sociedade letrada.

A abordagem teórica do processamento da informação mostra-se útil para compreensão do funcionamento de atividades humanas específicas, como, por exemplo a aquisição e o desenvolvimento da leitura e a escrita (Pinheiro, 2001). Os processos envolvidos na compreensão (leitura) e produção (escrita) da linguagem são estudados separadamente na Psicologia Cognitiva, pois envolvem processos cognitivos distintos (Salles & Parente, 2002). A leitura parte da informação visual ao som (decodificação), enquanto na escrita os segmentos fonológicos são associados a letras (codificação).

Dentro desse enfoque, García (2004) propõe uma psicologia da leitura e da escrita, postulando que a leitura envolve quatro processos sucessivos e interativos, são eles: os processos perceptivos (extração da informação, memória icônica e de curto prazo, reconhecimento e análise lingüística), lexicais (recuperação da palavra pela estratégia fonológica ou lexical), sintáticos (agrupamento de palavras em frases e parágrafos, o manejo de sinais de pontuação) e semânticos (compreensão da leitura).

Com relação à escrita, Garcia (2004) inclui quatro processos e seus respectivos subprocessos. O processo de planejamento com os subprocessos de geração, organização e revisão de idéias, o processo de construção da estrutura sintática e os subprocessos de estruturas e chaves sintáticas, o processo recuperação de elementos lexicais com os subprocessos de recuperação de fonemas e grafemas e os processos motores com os subprocessos de recuperação de padrões motores gráficos.

Na escrita, o que é ouvido converge para um *buffer* grafêmico (estágio temporário), onde fica mantido como uma corrente de representação de sons. Estes fonemas são convertidos em grafemas e os processos motores apropriados são ativados (Chialant et al., 2002; Miozzo & De Bastiani, 2002).

A leitura competente pode ocorrer de acordo com um modelo de duplo-processo: a leitura fonológica ou por associação, e a leitura lexical ou por localização (Ellis, 1995; Hillis & Caramazza, 1992). A leitura fonológica consiste em discriminar os sons correspondentes a cada uma das letras que compõem uma palavra, permite ao leitor o reconhecimento das letras das palavras e sua transformação em sons. Através da leitura fonológica é possível ler palavras pouco frequentes, desconhecidas e inclusive pseudopalavras. Já a leitura lexical é utilizada para a decodificação de palavras familiares que estão armazenadas na memória, em decorrência de nossas experiências repetidas de leitura. Após o reconhecimento da palavra, o acesso ao sistema semântico permite a compreensão do seu significado. Em seguida, é possível produzir a pronúncia (pelo sistema de produção fonológica de palavras), finalizando, assim, a leitura em voz alta do item escrito.

A memorização da forma ortográfica das palavras envolve um grande esforço por parte do sujeito (Ellis, 1995). Os modelos cognitivos sugerem a existência de um local de armazenamento lexical da ortografia de palavras familiares que também é usado no momento da leitura. Este local conteria todas as palavras cuja ortografia foi armazenada na memória, Sánchez (1995) denomina essa estrutura mental como, *lexicon*, isto é, um dicionário mental, com *verbetes* para cada uma das palavras conhecidas, em que figura o significado geral da palavra, bem como informações sobre sua categoria sintática e sua fonologia.

Gregóire (1998), salienta que ler não envolve somente o reconhecimento de palavras, o principal objetivo é a compreensão do que está sendo lido. No entanto, a automatização do reconhecimento de palavras tem relação com um melhor desempenho na compreensão da leitura.

Outros modelos de desenvolvimento da leitura em teoria de processamento de informação (Morton, 1989), tendem a reconhecer três estágios: o logográfico, o alfabético, e o

ortográfico. Conforme descrito por Capovilla e Capovilla (1998), no estágio logográfico, a criança lê de maneira visual direta: a leitura depende do contexto e das cores e formas do texto. No estágio alfabético, a criança compreende que a escrita mapeia a fala e, portanto, começa a escrever como fala. No terceiro estágio, o ortográfico, a leitura e a escrita ocorrem por reconhecimento visual direto das formas ortográficas de morfemas ou de palavras, pré-armazenadas no léxico.

Em português, o grau de correspondência grafo-fonêmico é maior para a leitura do que para a escrita, pois na ortografia portuguesa, o alfabeto tem apenas 23 letras que são usadas para representar os 26 fonemas (Lemle, 2004). Assim, a norma ortográfica de nossa língua, estabelece diferentes critérios para as relações entre os sons e as letras.

Lemle (2004) explica os erros ortográficos por meio da analogia com o casamento. Para a autora, as relações entre os sons e letras são “um pouco mais complicadas do que a perfeição do casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos” (p.38).

As relações de monogamia pressupõem uma letra para cada som, isto é uma representação gráfica para cada fonema (por exemplo: boneca, panela). As relações de poligamia (casamento de um homem com várias mulheres) e de poliandria (casamento de uma mulher com vários homens), evidenciam o fato de que um fonema pode ser grafado por meio de diferentes letras, e que uma mesma letra pode ser representado por diferentes fonemas (por exemplo: calma e amigo, respectivamente). A rivalidade, ou concorrência ocorre quando duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar (como é o caso das letras s e z, que podem representar o mesmo som /z/ entre vogais, por exemplo: mesa e azar).

Para as diferentes relações entre fonemas e grafemas, Morais (1997) propõe as classificações: correspondências fonográficas regulares e irregulares. Apresentam

correspondências fonográficas regulares aquelas palavras cuja grafia podem ser previstas e escritas, mesmo sem conhecê-las, porque existe um princípio gerativo, uma regra que se aplica à maioria das palavras da nossa língua. As correspondências fonográficas regulares podem ser de três tipos: Regulares Diretas, Regulares Contextuais e Regulares Morfológico-gramaticais.

São nomeadas Regulares Diretas quando não existe outra letra que possa representar o mesmo som como p, b, t, d, f e v (pato, bode ou fivela). As Regulares Contextuais consideram o contexto em que aparece a relação letra-som, podem-se gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Exemplos desse tipo de correspondência são: o uso de r ou rr, de g ou gu, c ou qu e outros. São correspondências fonográficas Regulares Morfológico-gramaticais, porque existem regras que permitem ao aprendiz inferir um princípio gerativo como, por exemplo, os adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu, que são escritos com 'esa' (francesa, portuguesa).

As correspondências fonográficas irregulares são aquelas em que não há regras que ajudem o estudante a escrever corretamente. A única saída é memorizar a grafia ou recorrer ao dicionário; nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contém irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual. Por exemplo, o som do /s/ (seguro, cidade, auxílio).

Na prática, percebe-se que as irregularidades ortográficas e a acentuação são aspectos que os alunos erram mais e de forma mais persistente ao longo das séries. A partir do estágio ortográfico, o aprendiz torna-se capaz de ler e escrever palavras novas e palavras irregulares de alta frequência.

Essas considerações levam a refletir sobre a necessidade de verificar o desempenho ortográfico de universitários e, a partir daí, pensar em alternativas para o tratamento psicopedagógico dos mesmos.

O presente estudo enfocará os erros ortográficos em adultos alfabetizados e com alta escolaridade, usará a classificação dos tipos de erros encontrados na escrita do português, considerando os tipos conversão fonema-grafema, contextuais e arbitrários. Dados baseados em pesquisas que buscam descrever as correspondências fonográficas da norma ortográfica do português, podendo-se citar Kiguel (1985); Lemle (1995); Cagliari (1991); A. Morais (1995, 1998); Zorzi (1998), entre outros, citados por Costa (2002).

Os erros obtidos nas tarefas de escrita do tipo substituição fonema/ grafema, ocorrem quando um determinado fonema é grafado por uma letra que não pode representar esse som (por exemplo, grafar 'patata' para a palavra ditada batata). Estes tipos de engano são mais comuns em pessoas no início de seu processo de alfabetização. Outro tipo de erro passível de ser identificado, diz respeito ao efeito de contexto, quando as regras formais das palavras não são respeitadas (por exemplo, grafar 'macarão' para a palavra ditada macarrão). O terceiro tipo de erro, o arbitrário, contempla aquelas alterações ortográficas geradas pela ausência de formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons (por exemplo, grafar 'sidade' para a palavra cidade).

Para avaliar o desempenho ortográfico de um universitário devem ser propostas tarefas distintas, envolvendo escrita e leitura. A escrita sob ditado é o resultado de diversas atividades sobre a linguagem, como, por exemplo; evocar conhecimentos prévios sobre ortografia, considerar as diferenças entre fala e escrita, entre outros (Teberosky, 1995).

Segundo Barrera (2003) a escrita exige um alto nível de abstração e elaboração cognitiva, visto que o aprendiz necessita de reflexão consciente. Conforme Penã-Perez

(1995), o ditado permite estudar a capacidade de transcodificação de estímulos acústicos - verbais em padrões grafomotores.

As tarefas de Decisão Lexical são descritas por Cuadro (2001) , como atividades que visam à discriminação de palavras homófonas (exemplo: conserto e concerto), pseudo-homófonas (exemplo: viagem e viajem) ou com dificuldades ortográficas arbitrárias, e têm o objetivo de avaliar tempo de acesso ao léxico e o conhecimento da gramática normativa.

Na tarefa de Julgamento Ortográfico, derivada das atividades de decisão lexical, o participante deve ler e julgar se a palavra está escrita corretamente e em caso negativo escrevê-la como considera a forma correta. De acordo com Zorzi (2003, p.145): “A maneira de escrever, ou as dúvidas a serem levantadas, revelam o conhecimento que a pessoa tem a respeito da ortografia.”

Esse projeto tem como objetivo geral investigar o desempenho ortográfico de universitários. São objetivos específicos: (1) identificar os tipos de erros encontrados, em termos de trocas cometidas e suas relações com as características das palavras empregadas (regras, regulares e irregulares); e (2) comparar o desempenho ortográfico entre estudantes dos cursos de Educação e de Engenharia.

Serão investigadas as seguintes hipóteses:

1. Palavras irregulares tendem a ser mais difícil de se grafar corretamente, do que as palavras regulares.
2. Quando os erros ocorrem, há uma tendência a de encontrarmos mais erros do tipo arbitrário, do que contextual e de troca fonema grafema.
3. Há uma correlação entre características da palavra e tipo de erro identificado.
4. Estudantes de Engenharia tendem a cometer menos erros ortográficos que os estudantes de Educação.

2. MÉTODO

2.1. Delineamento

Trata-se de um estudo transversal, com emprego um delineamento fatorial do tipo 2 x 3, para análise de efeitos da prevalência do curso original (Educação ou Engenharia) e da característica psicolinguística de regularidade da palavra (regular, regra ou irregular) sobre a frequência de acertos e erros dos participantes.

2.2. Participantes:

Os participantes da pesquisa serão cerca de 100 alunos da graduação, cursando o terceiro semestre dos cursos de Pedagogia e de Engenharia da PUCRS. A justificativa do terceiro semestre se deve ao fato dos alunos se diferenciarem um pouco mais dos alunos de ensino médio.

De acordo com Hulley, Cummings et al (2003) o tamanho de amostra necessário por grupo quando se usa o Test t para comparar médias entre variáveis, para um $\alpha = 0,05$ e uma magnitude padronizada de efeito de $E/S = 0,8$, o tamanho amostral estimado seria de 42 participantes por grupo.

2.3. Instrumentos:

Serão empregadas, para as tarefas de avaliação de escrita e de leitura, uma lista de palavras para Ditado e uma lista de palavras para Julgamento Ortográfico. As listas de palavras foram geradas considerando as variáveis psicolinguísticas de regularidade, frequência e extensão.

O Ditado consta de uma folha em branco encabeçada pelos dados do participante, como: sexo, idade, curso e o tipo de escola (pública, privada ou supletivo) que cursou o ensino fundamental e médio; e espaços para a escrita das 36 palavras a serem ditadas (Anexo B), para as quais foram controladas as variáveis psicolingüísticas de regularidade (doze palavras regulares; doze, irregulares; e doze, regra), de extensão (metade das palavras com até três sílabas, e outra metade com mais de três sílabas), e de frequência.

O controle psicolingüístico para a frequência de ocorrência na língua foi feito através do emprego da Base de Dados do Núcleo Interinstitucional de Lingüística Computacional-NILC (Kuhn, Abarca & Nunes, 2000). A partir dessa lista, foram consideradas palavras de alta frequência aquelas com mais de 100 ocorrências na listagem.

A tarefa de Julgamento Ortográfico, consta de uma lista com 36 palavras (Anexo 5.5), para as quais foram controladas as variáveis psicolingüísticas de regularidade (doze palavras regulares; doze, irregulares; e doze, regra), extensão (metade das palavras com até três sílabas, e outra metade com mais de três sílabas) e tipo de erro (nove erros fonema/ grafema; nove por contexto; nove erros por arbitrariedade e nove palavras sem erro).

2.4. Procedimento:

A coleta de dados será realizada no Campus da PUCRS, com alunos de graduação. A coleta de dados será realizada de forma coletiva, em sala de aula. Serão aplicadas as tarefas de Ditado e de Julgamento Ortográfico, a partir das seguintes instruções:

Prezados alunos,

Os senhores receberão duas folhas: a primeira será empregada para uma tarefa de ditado e a segunda, para julgamento ortográfico. Solicito que usem uma caneta para o preenchimento das folhas, e no caso de rasura ou erro que reescrevam ao lado. Não escrevam

seu nome. Anotem sua idade, sexo, curso, semestre e em que tipo de escola concluiu o ensino fundamental e o ensino médio no topo da folha. Por favor, mantenham silêncio durante a execução das tarefas e só virem a folha quando eu disser. Alguma dúvida?

A primeira tarefa consiste de um ditado com trinta palavras. Lerei as palavras uma a uma pausadamente. A cada palavra lida será feita uma única repetição. Portanto, caso não tenham entendido ou escutado na primeira vez, aguardem porque a palavra será dita novamente. Escrevam a palavra como as tiver compreendido.

A segunda tarefa consiste em um julgamento ortográfico. Vocês irão ler a palavra da primeira coluna e deverão julgar se a palavra está escrita corretamente. Em caso afirmativo, assinalem a coluna SIM; em caso negativo, assinalem a coluna NÃO e, neste caso, escrevam como deveria ser, na coluna apropriada.

Evitem olhar para as respostas dos colegas. Quando terminarem, aguardem. Logo recolheremos o material.

3. PROPOSTA PARA ANÁLISE DE DADOS

Serão tratadas como variáveis independentes: as características psicolinguísticas de regularidade (escrita regular, irregular ou por regra), de extensão (pequenas ou longas) e frequência (alta e baixa) das palavras, e o curso frequentado pelo aluno (pedagogia ou engenharia). Serão computadas como variáveis dependentes o número de acerto e de erro, e os tipos de erros identificados (erro fonema-grafema, erro contextual, erro arbitrário). Os dados obtidos serão tabulados e salvos em arquivos tipo *.spo (terminação dos arquivos para o pacote estatístico SPSS) para posterior análises estatísticas, descritiva e inferencial dos mesmos.

Para a análise dos dados das tarefas serão efetivadas duas ANOVAS simples para verificação do efeito da palavra (regular, irregular e regra) sobre o número de erros e de acertos, uma delas para os dados obtidos a partir da tarefa de ditado e outra para dados oriundos da tarefa de julgamento ortográfico. Após a avaliação serão conduzidos testes Tukey para avaliação de diferença entre os pares.

Pretende-se empregar ANOVAS simples para verificação do efeito do tipo de erro (Contextual, Arbitrário e Fonema-grafema) sobre o número de erros e de acertos, para dados obtidos na tarefa de ditado e para dados oriundos da tarefa de julgamento ortográfico. Após, caso de observe efeitos principais na variável de interesse serão conduzidos testes Tukey para avaliação de diferença entre os pares.

Para a avaliação da interação entre característica da palavra e tipo de erro será empregado uma ANOVA 3x3, com as respectivas análises de pares feitas por testes Tukey. Finalmente, para comparação de desempenho entre estudantes de Engenharia e de Pedagogia será empregado o Teste t.

4. Considerações Éticas:

Após a obtenção de autorização com os diretores das faculdades, os alunos serão convidados a participar da pesquisa. Para aqueles que concordarem em participar será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa busca identificar tipos de erros ortográficos cometidos por universitários para possibilitar o desenvolvimento de estratégias educacionais para evitá-los e corrigi-los, ainda no Ensino Fundamental e Médio. Os riscos são minimizados quando é solicitado ao sujeito que participe, ou não, do estudo e em participando sua identidade será preservada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Barrera, S. D. (2003). Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. Em M. R. Maluf (Org.) *Consciência metalingüística e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. (p.65-87). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barrera, S. D. & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16: 491-502.
- Costa, C. A.(2002).Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. Dissertação de Mestrado - não publicada . Faculdade de Letras da PUCRS, Porto Alegre.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C. & Silveira, F. B. (1998). Tratamento de dificuldades fonológicas e de alfabetização. Ciência Cognitiva: Teoria, pesquisa e aplicação, 2 (4): 489-536.
- Chialant, D., Domoto-Reilly, K., Proios, H. & Caramazza, A. (2002). Preserved orthography length and transitional probabilities in written spelling in a case of acquired dysgraphia. Brain and Language, 82: 30-46.
- Cuadro, C. A. (2001). La evaluación de los transtornos en lectura y los subtipos de dislexia en lengua castellana. In: Resumo do V. Congreso Argentino de Neuropsicología, 2002, Argentina. – (23-24)
- DSM-IV–TR (2003). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (C. Dornelles, Trad.), 4ªed. rev. Porto Alegre: ArtMed.
- Ellis, A. W. (1995). Leitura, Escrita e Dislexia: Uma análise cognitiva. (2ª ed.) Artes Médicas: Porto Alegre.
- Exame Nacional do Ensino Médio (2004). Relatório Final: Enem 2003. Brasília: INEP. Texto disponível em www.inep.gov.br/download/enem/2004/enem_relatorio_final_2003.pdf

- Grégoire, J. (1998). Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- García, S. J. N. (2004). Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. (trad. E. Rosa). Porto Alegre: ArtMed.
- Hillis, A. E. & Caramazza, A. (1992). The reading process and its disorders. Em D. I. Margolin (Org.), Cognitive neuropsychology in clinical practice (pp. 229-261). New York: Oxford University Press.
- Hulley, S., Cummings, S., Browner, W. e cols.(2003). Delineando a Pesquisa Clínica: Uma abordagem epidemiológica – Porto Alegre: Artmed
- Kuhn, D. C. & S., Abarca, E. e Nunes, M. G. V. (2000). Corpus NILC de Português Escrito no Brasil: Situação em Maio/2000. Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional. São Paulo: USP, UFSCar, UNESP. Texto disponível em www.nilc.icmc.usp.br/nilc/publications.htm#TechnicalReports.
- Lemle, M. (2004). Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática.
- Miozzo, M. & De Bastiani, P. (2002). The organization of letter-form representations in written spelling: Evidence from acquired dysgraphia. Brain and Language, 80, 366-392.
- Morais, A. (1995). Representaciones infantiles sobre la ortografía del português. Tese de Doutorado. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Espanha.
- Morais, A.G. & Teberosky, A. (1997). Erros e transgressões infantis na ortografia do português. Discursos, 8: 15-51.
- Morais, A. (1998). Ortografia: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática.
- Morais, A. (1999). Ensino de Ortografia: Como vem sendo feito? Como transformá-lo? Projeto Revista de educação, 1 (1), 4-6.

- Morais, A. (2000). Avaliação as Aprendizagens: Os aportes da psicologia cognitiva. (B. Magne, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A. M. Galaburda (Ed.). From reading to neurons (pp. 43-86). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mota, M., Moussatchè, A., Castro, C., Moura, M., & D'Angelis T. (2000). Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13(1), 47-66.
- Pereira, V. (2002). Arrisque-se faça seu jogo. Letras de Hoje, 37, 47-63.
- Pinheiro, A. M. V. & Neves, R. R (2001). Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. Psicologia: Reflexão e Crítica, 14(2) , 399-408.
- Salles, J. & Parente, M. A. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras de crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. Psicologia Reflexão e Crítica, 15 (2): 321-331.
- Sánchez, E. (1995). A aprendizagem da leitura e seus problemas. In Coll, C., J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.) Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar (p. 100-115). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teberosky, A. (1995). Aprendendo a Escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática.
- Zorzi, J. (2003). Aprendizagem e distúrbios da língua escrita: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas.

1. Revisão teórica
2. Coleta de dados
3. Análise de dados
4. Discussão
5. Redação
6. Defesa

ANEXO B. DITADO

Sexo: _____ Idade: _____ Curso: _____ Semestre: ____

Cursou ensino Fundamental em escola: Pública Privada SupletivoCursou ensino Médio em escola: Pública Privada Supletivo

PALAVRAS A SEREM DITADAS:

1	Gafe	19	Estampadas
2	Embarço	20	Encaixe
3	Agarrado	21	Canelada
4	Hospedaria	22	Desembarque
5	Alçada	23	Seda
6	Determinado	24	Viúva
7	Crescendo	25	Julgado
8	Bóia	26	Interrogado
9	Acionados	27	Traje
10	Derivado	28	Cotovelo
11	Enxerga	29	Pavimento
12	Albergue	30	Necrose
13	Asfixia	31	Enredo
14	Pele	32	Capota
15	Casarão	33	Executado
16	Manobra	34	Balde
17	Alvorada	35	Monitora
18	Engate	36	Presumido

ANEXO C. LISTA DE PALAVRAS PARA O JULGAMENTO ORTOGRÁFICO

Palavra	Sim	Não	Como deveria ser escrito?
Escolhido			
Enxurada			
Ruido			
Refujiada			
Insenso			
Extradidato			
Sáira			
Aplido			
Sapatiado			
Internada			
Sargado			
Abriquo			
Acessora			
Encherto			
Adevogado			
Atrito			
Acorbado			
Honrra			
Porão			
Enquiço			
Amotinadoz			
Revoltabo			
Estrutúra			
Maudizer			
Figura			
Fosfatu			
Humiliado			
Vijia			
Alujado			
Complemento			
Hordenado			
Balde			
Arremeço			
Inciso			
Aceza			
Asilo			

3. ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA

LEITURA E ESCRITA: AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NORMA ORTOGRÁFICA

Rosa Lise de Sousa Kusner

Graciela Inchausti de Jou

-
1. Este artigo será submetido a publicação em revista PSICO-USF -normas de publicação em anexo 1).

1.1 Título pleno em português:

LEITURA E ESCRITA: AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NORMA
ORTOGRÁFICA

1.2 Sugestão de título abreviado:

LEITURA E ESCRITA ORTOGRÁFICA

1.3 Título pleno em Inglês:

READING AND WRITING: ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF
ORTHOGRAPHIC NORMS

2.1 Título pleno em português:

LEITURA E ESCRITA: AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NORMA
ORTOGRÁFICA

2.2 Sugestão de título abreviado:

LEITURA E ESCRITA ORTOGRÁFICA

2.3 Título pleno em Inglês:

READING AND WRITING: ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF
ORTHOGRAPHIC NORMS

2.4 Autores:

Rosa Lise de Sousa Kusner –Mestre em Psicologia Social e da Personalidade

Prof^a. Dr^a. Graciela Inchausti de Jou

Prof^a. Dr^a. Valéria Oliveira Thiers

2.5 Afiliação Institucional:

Rosa Lise de Sousa Kusner (PUCRS)

Graciela Inchausti de Jou (PUCRS)

Valéria Oliveira Thiers(PUCRS)

2.6 Reconhecimento da origem do trabalho e apoio financeiro:

Artigo derivado de dissertação de mestrado em Psicologia Social e da Personalidade no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Apoio: Bolsa CAPES para mestrado

2.7 Endereço para correspondência com o leitor:

Rosa Lise de Sousa Kusner , Graciela Inchausti de Jou e Valéria Oliveira Thiers.

Endereço: PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga, 6681. Prédio 11, 9º Andar, Sala 926. Porto Alegre, RS. CEP: 90619-900. Telefone(51)3320 3633. E-mails: rosakusner@hotmail.com , Gjou@puers.br , vothiers@puers.br

2.8 Endereço para correspondência com o editor:

Rosa Lise de Sousa Kusner. Avenida Protásio Alves, 771/ 208. Bairro Rio Branco. Porto Alegre, RS, Brasil. CEP: 90410-000. Fones: (51) 3331 1146 ou (51) 3381 7642. E-mail: rosakusner@hotmail.com

3.1 Resumo

Este estudo analisou os modelos de leitura e escrita, como os de estágios e de dupla rota, achados na literatura, enfatizando a aquisição do conhecimento ortográfico. Expuseram-se pesquisas, exemplificando os processos da escrita ortográfica que fazem referência, tanto aos estágios de aquisição de leitura e escrita, quanto aos processos envolvidos nestes. Conclui-se que na compreensão da leitura e escrita, os modelos mencionados são mais cooperativos do que excludente e que a interação desses conhecimentos produzidos nesta área, nos últimos anos, pode auxiliar num planejamento educacional mais adequado e eficiente para o ensino da ortografia.

3.2 Palavras-chave: leitura e escrita, ortografia, universitários.

4.1 Abstract

The aim of this paper is to analyze theoretical models of the reading-writing, developmental model and dual routes model. It is emphasized the acquisition of the orthographic knowledge. Researches in reading through information processes and developmental approaches were related. We concluded that both approaches are more cooperative than excluding; suggesting that this knowledge, produced in the last years, could oriented efficient educational projects to teach the orthographic writing.

4.2 Key-words: reading-writing models; orthography; students of university

5.1 LEITURA E ESCRITA: AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NORMA ORTOGRÁFICA

Pereira (2002), aponta que o baixo desempenho ortográfico de alunos em todos os níveis de escolaridade vem aumentando, preocupando a escola, a academia e a sociedade em geral. O motivo dessa preocupação é justificável, pois aprender a escrever corretamente é uma tarefa fundamental em uma sociedade letrada.

O baixo desempenho escolar dos estudantes brasileiros tem chamado a atenção dos profissionais da educação e da sociedade como um todo. Ultimamente, o baixo desempenho ortográfico dos estudantes brasileiros tem ficado em evidência, mediante os resultados publicados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2000 e 2003 (<http://www.anglo-vale.com.br/arquivos/conversando11.pdf>.) revelaram que, leitura e domínio da linguagem escrita são os pontos fracos da educação brasileira. O PISA visa traçar um panorama mundial da educação com a aplicação de testes trienais nas diversas áreas do conhecimento. No ano de 2000, o Brasil ficou em último lugar, na pesquisa que envolveu 32 países e avaliou, sobretudo, a compreensão de textos em alunos de 15 anos.

Neste contexto, cabe considerar que a leitura e a escrita, como manifestações da linguagem, dependem de um processo instrucional tanto para sua aquisição, quanto para seu desenvolvimento; portanto, a simples exposição da criança às letras não garante a aprendizagem e muito menos o domínio dessas habilidades.

Com relação à aquisição e ao desenvolvimento da leitura, Mota, Moussatchê, Castro, Moura e D'Angelis (2000) assinalam que, nas últimas duas décadas, produziu-se

um importante número de pesquisas; no entanto, a respeito do desenvolvimento da escrita ortográfica pouco se sabe. Contudo, a preocupação sobre esta área já está de manifesto na mídia. Na 168ª edição da revista Humor de fevereiro de 2003, publicou-se o artigo Pérolas do vestibular 2003 (http://www.catho.com.br/jcs/inputer_view.phtml?id=5442), apontando os erros dos vestibulandos, não só na organização das idéias, mas na ortografia básica da escrita.

A mesma preocupação também é manifestada pelos professores de escolas de ensino médio e das universidades. São cada vez mais freqüentes as reclamações sobre o desempenho ortográfico dos estudantes universitários. O que chama a atenção é que os estudantes que se candidatam para ingressar à universidade passaram por pelo menos doze anos de ensino formal, com tarefas que envolviam rotineiramente a leitura e a escrita e, muitas vezes, escrevem com erros ortográficos grosseiros.

A dificuldade na aquisição e desenvolvimento da escrita ortográfica também se reflete na clínica psicopedagógica, pois é significativa a procura por atendimento de adolescentes e adultos que não dominam a norma ortográfica, trazendo prejuízos na vida acadêmica e social dos mesmos.

Alinhando-se a esta preocupação, o presente trabalho tem como objetivo analisar a literatura sobre aquisição e o desenvolvimento da escrita ortográfica. Inicialmente, aborda-se a relação entre fala e escrita, como processos cognitivos, na aquisição da leitura e da escrita. Posteriormente, são revisados os modelos cognitivos de leitura e escrita achados na literatura. Após, analisa-se os processos específicos de aquisição do conhecimento ortográfico e, finalmente, expõem-se algumas pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita com ênfase na ortografia.

Uma das maneiras de analisar cognitivamente a linguagem escrita é relacioná-la com a linguagem falada, no processo de passagem do fonema para o grafema e deste para o primeiro (Jou, 2001), ou seja, na transformação de uma representação acústica para uma visual e vice-versa.

No começo do século passado, Saussure (1916/1974) afirmou que a língua escrita é um reflexo da língua falada e que as formas escritas representam e baseiam-se nas formas orais. Também para Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo e Alonso-Quecuty (1990), os sistemas de lecto-escrita são códigos de segunda ordem que refletem as propriedades da linguagem oral.

Outros autores que pesquisaram a relação entre língua falada e língua escrita foram Vygotsky (1977) e Luria (1987). Vygotsky, por exemplo, considera a escrita além de uma simples notação da língua falada e afirma que a aquisição da língua escrita configura-se como um sistema independente, como uma forma de linguagem com suas funções específicas e características próprias. Ele ressalta a importância da escrita mediante a seguinte frase: “A comunicação por escrito repousa no significado formal das palavras e requer um número maior de vocábulos que a linguagem oral para expressar a mesma idéia. É dirigida a uma pessoa ausente, que raramente tem em mente o mesmo tema do escritor” (Vygotsky, 1998, p.184-187)

Por outro lado, Luria, (1987) embora, considere a mediação inicial da língua falada na língua escrita, chama a atenção para o funcionamento do sistema cortical como responsável pela atividade da escrita que funciona diferentemente nos primeiros passos da aquisição da escrita e nos seguintes, quando esta já foi automatizada que passa a ser regulada também pelo sistema sub-corticais.

Considerando os aspectos acima citados, conclui-se que, apesar de existir uma íntima relação entre língua falada e língua escrita, ambas constituem processos diferenciados, desenvolvendo estruturas cognitivas específicas para leitura e escrita e especializando outras, na medida em que a aprendizagem avança. Por exemplo, quando a escrita passa a ser realizada de forma automática, isto é, constitui-se em conhecimento procedural, ativam-se estruturas sub-corticais com a finalidade de tornar a tarefa mais rápida e eficiente.

Nas pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita destaca-se a importância dos modelos cognitivos de processamento de informação como sendo um dos paradigmas utilizados. Pinheiro (2001) afirma que o modelo de processamento da informação mostra-se útil para a compreensão das funções de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Aparentemente, há um embate entre os modelos cognitivos de processamento de informação, como o de dupla rota, utilizados por Ellis e Young (1988); Lecours e Parente (1997); Pinheiro, (2001), e os modelos desenvolvimentistas/construtivistas que descrevem os estágios de aquisição de esquemas de leitura e escrita, como o de Frith (1985) e Morton (1989). No entanto, basta pensar que enquanto os primeiros são oriundos da epistemologia funcionalista os segundos estão ligados a uma epistemologia estruturalistas, portanto, a discrepância de cunho epistemológico entre as teorias atenua-se ao serem observados os atuais programas de pesquisas sobre cognição (Jou, 2001). Segundo Cellier e Ducret (1996), uma análise e síntese funcional das estruturas abrem um possível caminho de aproximação. Os autores esclarecem que um enfoque funcionalista renovado torna-se complementar ao enfoque estruturalista clássico.

Os modelos de processamento de informação para leitura e escrita descrevem o fluxo da informação e sua transformação mediante os sub-processos de codificação, reconhecimento, armazenamento e recuperação, como explica o modelo de leitura de Ellis (1995). Também pode ser citado o modelo Kinsch e van Dijk (1978) em relação à compreensão de textual. Esses autores descreveram o fluxo de informação entre o *input* (a palavra) até o *output* que pode ser ou a pronúncia da palavra ou a compreensão do texto, dependendo do modelo.

Os modelos de leitura de Frith (1985) e Morton (1989) especificam três estágios: o logográfico, o alfabético e o ortográfico. Conforme descrito por Capovilla e Capovilla (1998), no estágio logográfico, a leitura refere-se a uma representação global da palavra, isto é, não se considera o código fonema-grafema e a escrita reflete a representação global, na ordenação aleatória das letras que ainda não estão sob controle dos sons da fala. Portanto, nesse estágio, a criança lê de maneira visual direta, isto é, a leitura depende do contexto e das cores e das formas. Segundo os autores, este estágio de leitura logográfica, ao exigir muito da memória visual, leva a erros grosseiros, como trocas de palavras visualmente semelhantes.

No estágio alfabético, a representação da palavra realiza-se mediante o código fonema-grafema. Neste estágio, a criança compreende que a escrita mapeia a fala e, portanto, começa a escrever como fala, decodificando na leitura e codificando na escrita. Neste momento, de acordo com Lemle (2004), a criança incorpora a regra ortográfica da regularidade.

No estágio ortográfico inicia-se à discriminação da relação irregular entre fonema e grafema, contrapondo-se às regras aprendidas no estágio anterior. Segundo Capovilla e Capovilla (1998), a criança aprende a irregularidade na medida em que encontra as palavras

irregulares com certa frequência. Portanto, se os estágios logográfico e alfabético exigem mais da memória visual, o ortográfico exige mais da memória semântica do significado da palavra.

Pode-se concluir que, a partir do estágio ortográfico, o aprendiz torna-se capaz de ler e escrever palavras novas e palavras irregulares de alta frequência, cabe destacar que as irregularidades ortográficas e a acentuação são aspectos que os alunos erram mais e de forma mais persistente ao longo das séries, o que mostra que ter atingido o estágio ortográfico, não significa que o erro não acontece.

Autoras como Salles e Parente (2002), ao estudar as diferenças entre leitura e escrita, afirmam que estas são estudadas separadamente, pois envolvem distintos processos cognitivos. Um autor que diferencia os processos de leitura e escrita é García (2004). O modelo deste autor propõe uma Psicologia da Leitura e uma Psicologia da Escrita.

Na Psicologia da Leitura, o autor esclarece que existem quatro processos sucessivos e interativos de assimilação de informação, processos perceptivos de reconhecimento de letras mediante a memória icônica; processos lexicais, que correspondem à recuperação da palavra pela estratégia fonológica ou lexical, os processos sintáticos, que se referem à organização de palavras em frases e parágrafos e uso de sinais de pontuação e, por último, os processos semânticos, referentes à compreensão da leitura.

Na Psicologia da Escrita, por sua vez, o autor especifica também quatro processos sucessivos e interativos de produção de informação. O processo de planejamento, que consiste na organização e revisão de idéias; o processo de construção da estrutura sintática, que se refere ao uso de palavras funcionais e sinais de pontuação; processo de recuperação de elementos lexicais, isto é, de recuperação de fonemas e grafemas e por último os

processos motores, referentes ao traçado das letras, isto é, a escrita de palavras propriamente dita.

O modelo de leitura de dupla-rota (Ellis, 1995; Hillis e Caramazza, 1992) especifica que mediante o processo fonológico acontece a associação fonema grafema e mediante o processo lexical localizam-se as palavras armazenadas na memória lexical. Com relação a leitura os autores explicam que a leitura fonológica consiste em discriminar os sons correspondentes a cada uma das letras que compõem uma palavra, permitindo ao leitor o reconhecimento das letras das palavras e sua transformação em sons. Mediante a leitura fonológica, é possível ler palavras pouco frequentes, desconhecidas e inclusive pseudopalavras. Já a leitura lexical, permite o reconhecimento de palavras familiares que estão armazenadas na memória, em decorrência de nossas experiências repetidas de leitura. Após o reconhecimento da palavra, o acesso ao sistema semântico permite a compreensão do seu significado. Em seguida, é possível produzir a pronúncia, mediante o sistema de produção fonológica de palavras, finalizando, assim, a leitura em voz alta do item escrito (Ellis, 1995).

Analisando os modelos de leitura, conclui-se que eles tem de forma implícita um modelo de escrita. Com relação à escrita, os modelos cognitivos da ortografia postulam um local de armazenamento lexical dedicado à retenção da ortografia de palavras familiares (Ellis, 1982, Margolin, 1984; Morton, 1980). Esse local de armazenagem é chamado, pelos autores, de léxico de produção de grafemas, que contém todas as palavras cuja ortografia foi armazenada na memória e que também está relacionado aos outros componentes do sistema de linguagem.

Desde o referencial do processamento de informação, conclui-se que a leitura pode ser considerada mais como um processamento ascendente (*bottom up*), enquanto a escrita

mais como processamento descendente (*top down*). O processo *bottom up* é definido como o processo impelido pelas características dos estímulos, enquanto o processo *top down* é impelido pelo conhecimento prévio, pelos esquemas já formados pelo indivíduo (Jou, 2001). No entanto, cabe destacar, que todo processo cognitivo é produto da interação constante entre os estímulos e o conhecimento armazenado na memória.

Com a finalidade de abordar os processos específicos de aquisição do conhecimento ortográfico, pode-se analisar o processo *top down* dos modelos de escrita. Considerando que a produção escrita compõe-se do que se quer expressar (idéias) e do como se quer expressar (normas), o indivíduo ativa, inicialmente, esses conhecimentos já representados e armazenados na memória de longo prazo para serem manipulados e transformados mediante a atividade motora da escrita em letras e palavras.

Portanto, a produção da ortografia, foco deste trabalho, depende do conhecimento de correção e incorreção da palavra escrita, de acordo com a norma ortográfica específica da língua.

A ortografia, de acordo com Morais (1995), tem sua natureza reprodutiva, e cada palavra tem uma única forma autorizada, possibilitando apenas uma escrita correta ou incorreta, conseqüentemente, o erro é uma questão de conhecimento ou desconhecimento dessa forma autorizada.

Garcia (2004), coerente com o enfoque de processamento de informação, detalha os processos envolvidos na produção escrita. No seu modelo de escrita ortográfica, o autor especifica duas rotas de acesso à palavra. Uma direta ou ortográfica e a outra indireta ou fonológica. A primeira permite a extração da palavra do léxico ortográfico mediante o acesso ao depósito grafêmico. Quando a palavra é familiar, esta é ativada rapidamente na memória de trabalho, tornando essa rota mais eficiente. A outra rota, a indireta ou

fonológica, permite a extração da palavra do léxico fonológico, também a partir do depósito grafêmico, na memória de longo prazo, mas, passando por mecanismos de conversão fonema-grafema para o depósito da pronúncia. Em ambos os casos, conectam-se os léxicos com o sistema semântico na memória de longo prazo, para obter o significado de palavras. Sendo que na rota ortográfica não se exige uma transformação de códigos, não se aciona o processo de conversão fonema grafema, o que faz com que esta rota seja geralmente mais rápida.

Discriminando ainda mais as duas rotas, Garcia (1998) cita Templeton e Bear (1992) que afirmam que, mediante a rota ortográfica, identificam-se palavras familiares e palavras com ortografia arbitrária e cita Brady e Shankweiler (1991) que apontam que, por meio da rota fonológica, identificam-se palavras nunca vistas e pseudopalavras, desde que sejam regulares. Na maioria dos casos, o uso combinado de ambas as rotas permitirá a identificação correta das palavras.

Mediante a análise dos modelos de escrita, explicitando a dupla rota e os estágios de aquisição das normas de ortografia, é possível entender o tipo de erro que podem ocorrer, como por exemplo, de conversão fonema-grafema, contextuais e arbitrários. Esta classificação baseia-se nas pesquisas de Costa (2002); Lemle (2004); Morais (1995, 1997) que buscaram descrever as correspondências fonográficas da norma ortográfica do português.

A seguir serão descritas pesquisas sobre a aquisição e o desenvolvimento da escrita com ênfase na ortografia. Por exemplo, Rego (1997) estudou a relação da consciência sintática, da consciência fonológica e da aquisição de regras ortográficas; Guimarães (2003), por sua vez, pesquisou a relação entre a consciência fonológica e as representações ortográficas e Meireles e Correa (2005) examinaram as diferenças em

complexidade apresentadas por diferentes contextos ortográficos na aquisição da ortografia.

No estudo longitudinal de Rego (1997), investigou-se a relação da consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. Participaram do estudo 46 crianças brasileiras de uma escola particular de Recife, que foram avaliadas no início e no final da primeira série, e, posteriormente, no final da segunda série. No início da primeira série, aplicou-se nas crianças o sub-teste verbal de Memória para Dígitos do WISC e realizaram-se três tarefas, uma de consciência fonológica (Bruce, 1964), outra de consciência sintática (Pratt, Tunmer & Nesdale, 1988; Rego & Bryant, 1993; Rego, 1993, 1995, 1997) e uma outra de leitura e compreensão, utilizadas por Rego (1995, 1997). No final da primeira série, foram aplicadas três tarefas de ditado. Na primeira ditavam-se palavras e pseudopalavras e as crianças deviam escrevê-las; numa folha em branco; nas outras duas tarefas as crianças foram solicitadas a completar em uma folha com frases, as lacunas, sendo que para uma tarefa ditaram-se palavras e pseudopalavras e para a outra somente ditaram-se palavras. Os resultados deste estudo indicaram que a consciência sintática é um facilitador específico da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfo-sintáticas, enquanto que a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico.

Guimarães (2003) também pesquisou sobre a relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. Seu estudo foi realizado com 60 alunos da 1^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental de escolas do município de São Paulo. Foram avaliados o nível de consciência fonológica e as relações entre essa habilidade metalingüística e as diferenças de desempenho na escrita de palavras. Mediante tarefas de escrita de palavras regulares, irregulares e de regra, (diferenciadas também por alta e baixa frequência de ocorrência ,

segundo a lista de Pinheiro (2001)) e tarefas de avaliação da consciência fonológica, como de segmentação fonológica, de categorização e de subtração de fonema inicial, segundo Vernon (1998). Os resultados deste estudo também verificaram na escrita a relação entre consciência fonológica e competência ortográfica dos alunos.

Meireles e Correa (2005) examinaram diferentes contextos ortográficos, segundo seu grau de complexidade na aquisição da ortografia da língua portuguesa. As pesquisadoras estudaram 52 crianças da 2ª e 4ª séries do ensino fundamental de uma escola pública de Rio de Janeiro. As crianças realizaram um ditado de palavras de baixa frequência de exposição que incluía regras de natureza morfossintática (sufixos *esa*, *oso* e *eza*) e regras contextuais (usos do *r* e *rr* e da nasalização antes de consoantes). Ao fazer a análise de erros, observou-se uma hierarquia na aprendizagem de cada uma das regras ortográficas estudadas, isso é, as crianças tiveram melhor desempenho no uso das regras morfossintáticas do que nas regras contextuais, apesar da suposição de que as crianças teriam melhor desempenho nas regras contextuais do que nas morfossintáticas.

Conforme foi visto até agora, existem estudos com relação ao desempenho ortográfico das crianças do ensino fundamental; no entanto, há uma escassez de estudos sobre o desempenho ortográfico de jovens e de adultos, apesar deles cometerem bastantes erros ortográficos, como é apontado na mídia e na academia. Conseqüentemente, cabe-se perguntar sobre os tipos de erros cometidos, pelos alunos universitários, com a finalidade de estimular pesquisas de análise quantitativa e qualitativa dos mesmos. Os adultos cometem erros de ortografia? E de que tipo?

Considerações finais

A revisão da literatura realizada neste artigo mostrou que a aquisição da leitura e escrita pode ser estudada mediante diferentes abordagens e de forma interdisciplinar,

através de enfoques da Pedagogia, da Psicologia, da Neuropsicologia e da Linguística. Pesquisas nestas áreas permitem ter um panorama mais abrangente dos processos envolvidos na leitura e escrita. Especificamente, os modelos cognitivos, enfocando o processo de informação têm sido utilizados amplamente nas pesquisas da área, como já foi detalhado.

Considera-se que o enfoque de processamento da informação e o enfoque estrutural de estágios se complementam e não se excluem como as vezes é apresentado na literatura. Modelos híbridos são hoje aceitos na psicologia cognitiva com a finalidade de explicar de forma mais abrangente os fenômenos estudados.

A escrita da língua portuguesa, como todas as línguas, obedece a uma série de normas e convenções. Dentre estas, a norma ortográfica é adquirida desde cedo na aprendizagem escolar, mediante o processo instrucional da codificação escrita da linguagem oral, determinada pela morfologia e pela fonética das palavras. Portanto, seu ensino/aprendizagem envolve um processo complexo que requer grande capacidade de análise e de reflexão sobre as características do sistema de escrita. Cabe considerar que este sistema de escrita não é infalível, devido a sua própria natureza, isto é, sua arbitrariedade.

Constatou-se ainda que, ao longo do processo de aprendizagem dos códigos arbitrários da linguagem, acontecem erros frequentes, os quais podem ser agrupados em categorias diferentes, permitindo a análise dos tipos de erros. Autores, como Lemle (2004); Morais (1995) e Zorzi (2003) colocam que os erros fazem parte do processo de aprendizagem do sistema ortográfico, enquanto este não se torna familiar para o aluno.

No processo de aquisição e familiarização com a escrita, Morais (1995) aponta que a escola muitas vezes adota uma postura espontaneísta, achando que a experiência de leitura e de escrita é condição suficiente para garantir uma escrita correta. Desta forma,

segundo o autor, a escola tem se eximido do papel de ensinar de forma explícita, restringindo-se a cobrar um bom desempenho ortográfico dos alunos. Possivelmente, os baixos resultados na capacidade de escrever que mostra nossa população estudantil evidenciam que somente a exposição à regra ortográfica não garante a sua aprendizagem.

Os conceitos discutidos e os dados apresentados neste artigo permitem refletir sobre a importância da instrução na aprendizagem formal. O ensino específico de regras e normas ortográficas habilita aos estudantes a fazerem uso deste conhecimento nas mais diversas tarefas acadêmicas. Isto significa que o aluno deve desenvolver também a consciência ortográfica, isto é, explicitando o conhecimento, sabendo quando, onde e por que utilizar tal conhecimento.

Depois dessa fase de aquisição das normas, a prática realizará o resto, consolidando o conhecimento e incorporando definitivamente e processualmente o conhecimento específico da ortografia portuguesa.

A maioria dos modelos cognitivos de desenvolvimento mostra os estágios cognitivos que o indivíduo passa na aquisição das diferentes habilidades e competências, neste caso as de leitura e escrita. Vários estudos mostraram a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica e da Consciência Sintática, mas pouco se pensa e se trabalha em uma Consciência Ortográfica. Falhas nessa Consciência Ortográfica deixam em evidência a necessidade da instrução por parte dos professores ao longo do caminho percorrido pela criança no processo de alfabetização e aquisição da norma ortográfica. Parece haver, portanto, a necessidade de um planejamento educacional mais adequado e eficiente para o ensino da ortografia.

Referências

- Brown, A.L.(1997).Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters.*American Psychologis*, 52,(4), 399-413.
- Brown, A.L., Campione J. C. & Day, J. D. (1981). Learning to Learn: On Training Students to Learn from texts.*Educational Researcher*, 10,(2), 14-21.
- Bruer, J. T.(1993).Schools for thought: A science of learning in classroom.Cambridge, MA: MIT Press.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C. & Silveira, F. B. (1998). Tratamento de dificuldades fonológicas e de alfabetização.*Ciência Cognitiva: Teoria, pesquisa e aplicação*, 2 (4): 489-536.
- Cellérier, G. & Ducret, J.J. (1996). O construtivismo genético na atualidade.Em B. Inhelder, Cellérier G.& cols(Ed.)O desenrolar da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas.(pp. 212-238). Artes Médicas: Porto Alegre.
- Costa, C. A. (2002). Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita.
Dissertação de Mestrado - não publicada. Faculdade de Letras da PUCRS, Porto Alegre.
- Ellis, A. W. (1995). Leitura, Escrita e Dislexia: Uma análise cognitiva. (2ª ed.) Artes Médicas: Porto Alegre.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson; J.C. Marshall and M. ColtherartSurface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Analyses of Phonological Reading. London: Lawrence Erlbaum Associates
- García, S. J. N. (1998). Manual das Dificuldades de aprendizagem.(trad. Jussara Rodrigues). Porto Alegre: Artmed.

- García, S. J. N. (2004). Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. (trad. E. Rosa). Porto Alegre: Artmed
- Guimarães, S. R. K. (2003). O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. Em M. R. Maluf (Org.) Consciência metalingüística e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. (p.149-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hillis, A. E. & Caramazza, A. (1992). The reading process and its disorders. Em D. I. Margolin (Org.) Cognitive neuropsychology in clinical practice (pp. 229-261). New York: Oxford University Press.
- Jou, G. I. (2001). As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: Um processo de intervenção no contexto escolar. Tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil
- Kintsch, W & van Dijk, A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. Psychological Review, 85, (5) 363-394.
- Lecours, A. R. & Parente, M. A. M. P. (1997). Dislexia: Implicações do sistema de escrita do português. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Lemle, M. (2004). Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática.
- Luria, A. R. (1987). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Ediciones Akal.
- Morais, A. (1995). Representaciones infantiles sobre la ortografía del português. Tese de Doutorado. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Espanha.
- Morais, A. (1998). Ortografia: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática.
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A. M. Galaburda (Ed.). From reading to neurons (pp. 43-86). Cambridge, MA: MIT Press.

- Mota, M., Moussatchè, A., Castro, C., Moura, M., & D'Angelis T. (2000). Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13 (1), 47-66.
- Kuhn, D. C. & S., Abarca, E. e Nunes, M. G. V. (2000). Corpus NILC de Português Escrito no Brasil: Situação em Maio/2000. Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional. São Paulo: USP, UFSCar, UNESP. Texto disponível em www.nilc.icmc.usp.br/nilc/publications.htm#TechnicalReports.
- Pinheiro, A. M. V. & Neves, R. R (2001). Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. Psicologia: Reflexão e Crítica, 14 (2), 399-408.
- Salles, J. & Parente, M. A. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras de crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15(2): 321-331.
- Pereira, V. (2002). Arrisque-se faça seu jogo. Letras de Hoje, 37, 47-63.
- Programa Internacional de Avaliação de Alunos - (PISA) 2000 e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2000. www.pisa.ocde.org . Texto disponível em <http://www.anglo-vale.com.br/arquivos/conversando11.pdf>.
- Rego, LLB & Buarque, LL (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10(2)
- Revista Humor de fevereiro(2003) publicou-se o artigo Pérolas do vestibular 2003 -168ª edição (Documento original: http://www.catho.com.br/jcs/inpuer_view.phtml?id=5442 data 02/01/2006 19:56: th).
- Saussure, F. (1974). Curso de lingüística. (10 ed.) São Paulo: Cultrix.
- Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo & Alonso-Quecuty (1990). Lectura y comprensión: uma perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1998). Pensamento e Linguagem. (pp.184-187) 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- Zorzi, J. (2003). Aprendizagem e distúrbios da língua escrita: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas.

4. ARTIGO EMPÍRICO

INVESTIGAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE UNIVERSITÁRIOS:

Rosa Lise de Sousa Kusner

Graciela Inchausti de Jou

1. Este artigo será submetido a publicação Revista semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco (normas de publicação em anexo 2)

1.1 Título em português:

ESCRITA ORTOGRÁFICA: ANÁLISE DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE
UNIVERSITÁRIOS

1.2 Sugestão de título abreviado:

LEITURA E ESCRITA ORTOGRÁFICA

1.3 Título pleno em Inglês:

**ORTOGRAPHIC WRITING: ANALYSIS OF THE ORTOGRAPHIC
PERFORMANCE OF UNDERGRADUATES**

2.1 Título pleno em português:

ESCRITA ORTOGRÁFICA: ANÁLISE DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE
UNIVERSITÁRIOS

2.2 Sugestão de título abreviado:

LEITURA E ESCRITA ORTOGRÁFICA

2.3 Título pleno em Inglês:

**ORTOGRAPHIC WRITING: ANALYSIS OF THE ORTOGRAPHIC
PERFORMANCE OF UNDREGRADUATES**

2.4 Autores:

Rosa Lise de Sousa Kusner (PUCRS)

Graciela Inchausti de Jou (PUCRS)

2.5 Endereço para correspondência com o leitor:

Rosa Lise de Sousa Kusner e Graciela Inchausti de Jou.

Endereço: PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga,
6681. Prédio 11, 9º Andar, Sala 926. Porto Alegre, RS. CEP: 90619-900. E-mails:

rosakusner@hotmail.com ou Gjou@puers.br

Resumo

Percebe-se no ambiente universitário e profissional um declínio no desempenho ortográfico. Embora existam pesquisas sobre leitura e escrita em crianças, há poucos estudos sobre o desempenho ortográfico em jovens e adultos. Este estudo investigou, mediante um ditado, o desempenho ortográfico de 88 universitários. Os resultados apontaram que apenas 25% dos estudantes escreveram corretamente todas as palavras, enquanto que 75% deles cometeram erros diversos. Os erros cometidos, contrariando as expectativas, foram mais contextuais do que arbitrários. Os resultados também corroboraram que 12 anos de escolaridade não garantem o domínio da norma ortográfica. Concluindo, que deve ser repensado o ensino explícito das regras ortográficas.

Palavras-chave: desempenho ortográfico, universitários, tipo de erro.

Abstract

This study examined the use of orthographic knowledge by 88 undergraduate students (at the 2nd year) from a private university with mean age of 24 years. The students were orally presented 36 isolated words and were asked to write these words. The results showed that 75% of the students made orthographic errors while 25% did not do any mistake. The error's analysis revealed that there were more contextual errors than arbitrary ones. The results supported the suggestion that 12 years of formal instruction does not guarantee that students learn to write using orthographic norms. It concludes that an explicit teaching of orthographic rules must be reconsidered.

Key words: reading-writing models, orthography, orthography errors.

ESCRITA ORTOGRÁFICA: ANÁLISE DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE UNIVERSITÁRIOS

1. INTRODUÇÃO

Ultimamente, o baixo desempenho ortográfico dos estudantes brasileiros tem ficado em evidência, mediante os resultados publicados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (2000; 2003)[1]. Estes resultados confirmam, de certa forma, as queixas evidenciadas na mídia sobre a escrita ortográfica dos estudantes desde o ensino fundamental até o ensino superior. A procura de atendimento em clínicas psicopedagógicas, também, compõe o mesmo panorama. Escrever corretamente faz parte do desenvolvimento de toda sociedade letrada; portanto, o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita torna-se um investimento necessário para qualificar os futuros profissionais de qualquer área. Falhas no domínio da escrita, especificamente da norma ortográfica podem impactar o desenvolvimento social e ocupacional de um adulto.

Nas etapas iniciais do ensino fundamental, no período de alfabetização, enfatiza-se o ensino dos procedimentos básicos da leitura e da escrita, como a codificação de fonema-grafema. Uma vez superada essa etapa, segundo Zorzi (2003) [2], ler e escrever ainda podem ser um grande desafio, apresentando dificuldades, de graus variáveis, no decorrer da vida acadêmica. Pode-se considerar que um desses desafios é o uso das normas ortográficas, já que alunos do ensino médio e universitário cometem erros injustificados, considerando os anos de escolarização que tiveram. Muitas vezes, o tipo de erro cometido coloca em dúvida o grau de escolaridade de quem escreve.

Mota, Moussatchè, Castro, Moura e D'Angelis (2000)[3] assinalam que, nas últimas duas décadas, produziu-se um importante número de pesquisas sobre aquisição da leitura e da escrita, principalmente no que tange aos aspectos sintáticos e semânticos, no entanto, a respeito do desenvolvimento da escrita ortográfica pouco ainda se sabe.

Nas pesquisas sobre leitura e escrita destaca-se a importância dos modelos cognitivos de processamento de informação como sendo um dos paradigmas utilizados. Pinheiro (2001) [4] afirma que o modelo de processamento da informação mostra-se útil para a compreensão das funções de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Estes modelos descrevem o fluxo da informação e sua transformação mediante os sub-processos de codificação, reconhecimento, armazenamento e recuperação. Os modelos de processamento de informação, de epistemologia funcionalista, mais do que se contrapor aos modelos construtivistas ou estruturalistas de estágios, os complementam, obtendo-se, assim, uma visão mais abrangente do fenômeno de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Na língua portuguesa, como explica Lemle (2004) [5], o grau de correspondência grafo-fonêmico é maior para a leitura do que para a escrita, pois o alfabeto tem apenas 23 letras, que são usadas para representar os 26 fonemas. Desta correspondência, surge talvez uma das maiores dificuldades, saber quando a mesma letra representa diferentes fonemas como o /s/, por exemplo.

Com a finalidade de classificar as diferentes relações entre fonemas e grafemas, a lingüística distingue a correspondência fonográfica em regular e irregular. Morais (1997)[6] explica que a correspondência fonográfica regular refere-se à grafia da palavra que pode vir a ser escrita, mesmo sem que a pessoa conheça o seu significado ou como se escreve aquela palavra, porque responde a um princípio gerativo, isto é, uma regra que se aplica à maioria

das palavras da nossa língua. A correspondência fonográfica regular, por sua vez, classifica-se em de três tipos: Regulares Diretas, Regulares Contextuais e Regulares Morfológico-gramaticais.

São nomeadas Regulares Diretas quando o som é representado por uma única letra, como p, b, t, d, f e v (pato, bode ou fivela); as Regulares Contextuais consideram o contexto em que aparece a relação letra-som. Nesses casos, grafias corretas podem ser geradas sem o auxílio da memorização, desde que o aprendiz tenha consciência da regra envolvida em cada contexto de uso. Exemplos desse tipo de correspondência são: o uso de r ou rr (rosa e carro), de g ou gu (gira e guitarra), c ou qu (saco e quota), entre outros. São correspondências regulares morfológicas-gramaticais aquelas em que o uso de uma ou outra letra é orientado pela existência de regras morfossintáticas, que auxiliam o escritor no momento de decidir qual letra usar. É o caso, por exemplo, dos gentílicos (adjetivos que indicam o local de origem) que, em português, devem ser grafados com s, uma vez que possuem o sufixo -esa: francesa, inglesa, portuguesa, etc.

As correspondências fonográficas irregulares são aquelas em que não há regras que ajudem o estudante a escrever corretamente. A única saída é memorizar a grafia ou recorrer ao dicionário. Nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contém irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual. É exemplo deste tipo de irregularidade o som do /s/ em palavras como seguro, cidade, auxílio (Morais, 1997) [6]. Na prática, percebe-se que as irregularidades desse tipo e a acentuação são aspectos que os alunos erram com maior frequência e de forma mais persistente ao longo das séries.

Os tipos de erros realizados na escrita da língua portuguesa podem ser classificados, segundo a correspondência fonográfica da norma ortográfica, em: erros de conversão

fonema-grafema, erros contextuais e erros arbitrários (Costa, 2002[7]; Lemle, 2004[5]; Morais, 1998[8]). O tipo de erro conversor fonema-grafema ocorre quando um determinado fonema é grafado por uma letra que não pode representar esse som (por exemplo, grafar ‘patata’ para a palavra ditada ‘batata’). Este tipo de erro é mais comum no início do processo de alfabetização. A este respeito, Morais (1995) [9] insiste que a troca de letras nesse estágio não deveria ser considerada erro ortográfico, já que faria parte próprio do processo de aprendizagem da codificação. O erro de contexto acontece quando a convenção social, isto é, a correspondência contextual não é respeitada (por exemplo, grafar ‘canpo’ para a palavra ditada ‘campo’). O terceiro tipo de erro, o arbitrário, contempla aquelas alterações ortográficas que acontecem porque o som não tem uma forma fixa de representação gráfica ou regra de correspondência (por exemplo, grafar ‘sidade’ para a palavra “cidade”).

A complexidade das interações dos processos envolvidos no desenvolvimento do conhecimento ortográfico nos leva a considerar dificuldades tanto de ensino quanto de aprendizagem das suas normas. O ensino da ortografia evolui lentamente, se comparado a outros aspectos da língua portuguesa. Segundo Morais (2000) [11], a escola tem se eximido do papel de ensinar, restringindo-se a cobrar um bom desempenho ortográfico dos alunos; ou tem adotado uma postura espontaneísta, apostando que apenas o contato com a leitura e escrita garantem a grafia correta das palavras.

Morais (1998) [8] refere seu estudo, realizado em duas escolas de Recife, uma pública e outra particular. O autor constatou, a partir das observações feitas em sala de aula e das entrevistas com as professoras das turmas estudadas (2^a, 3^a e 4^a séries), que as professoras não tinham metas específicas para o ensino da ortografia. Também observou que a correção dos ditados era feita de forma coletiva, a partir do modelo correto

apresentado no quadro, sem ser explicado os motivos dos erros realizados. Isto evidencia que as crianças desse estudo não tinham contato com o uso da norma ortográfica de forma explícita. Corroborando isto, nas entrevistas, as professoras referiam que a escola não tinha um sistema ou procedimento claro para o ensino das normas de ortografia.

O estudo de Meireles e Correa (2005) [12] analisou, através de tarefa de ditado, os erros realizados por 52 crianças, da 2ª e da 4ª séries do ensino fundamental de uma escola pública de Rio de Janeiro, e constatou que existe uma hierarquia na aprendizagem de cada uma das regras ortográficas estudadas. Isso é, todas as crianças tiveram melhor desempenho no uso das regras morfofossintáticas do que nas regras contextuais, apesar da suposição de que as crianças teriam melhor desempenho nas regras contextuais do que nas morfofossintáticas. Este achado permite pensar na possibilidade de criar um corpo de conhecimento para o ensino da norma ortográfica de forma sistemática.

Na revisão de literatura foram encontradas várias pesquisas que estudaram os erros ortográficos em alunos de ensino fundamental e médio (Morais, 1995[9]; Rego, 1997 [13] e Zorzi, 2003[2]); no entanto, com relação ao desempenho ortográfico dos alunos universitários, não foram encontrados dados a respeito. Desta forma, o presente estudo pretende investigar o desempenho ortográfico de universitários, já que existem evidências de que estes também cometem erros ortográficos no seu desempenho acadêmico.

O estudo teve como objetivo geral investigar o desempenho ortográfico de universitários e, como objetivo específico, analisar os erros realizados pelos participantes, verificando se os mesmos são compatíveis com o nível de escolaridade dos mesmos.

Segundo a revisão da literatura e a prática psicopedagógica da pesquisadora, trabalhou-se com as seguintes hipóteses: de que a maioria dos universitários participantes

do estudo cometeria erros de ortografia; e que os erros mais freqüentes seriam os do tipo arbitrário, quando comparados com os tipos contextuais e de troca de fonema-grafema.

2. MÉTODO

2.1. Delineamento

Trata-se de um estudo quase-experimental. As variáveis independentes são as características psicolinguísticas de regularidade (regular, irregular ou por regra). Foram computadas como variáveis dependentes a quantidade e os tipos de erros (conversor fonema-grafema, contextual, arbitrário) realizados pelos participantes.

2.2. Participantes

Os participantes da pesquisa foram de 88 alunos de graduação, com média de idade de 24 anos, sendo 54 de sexo feminino e 34 de sexo masculino. Todos eles estavam cursando o terceiro semestre dos cursos de Pedagogia (45 alunos) e de Engenharia (43 alunos) da PUCRS. Quanto ao tipo de escola em que cursaram o ensino fundamental e médio, 37,5 % dos participantes eram advindos de escolas públicas; 38,6% de escolas privadas e 23,9% cursaram ambas.

2.3. Instrumento

O instrumento consistia de uma lista de 36 palavras, geradas considerando as variáveis psicolinguísticas de regularidade, freqüência, extensão. Foi feito um piloto com um ditado de 36 palavras, que se mostrou apropriado para o tempo disponível (um período de aula da faculdade).

Para a construção da lista, utilizou-se a Base de Dados do Núcleo Interinstitucional de Lingüística Computacional - NILC (Kuhn, Abarca & Nunes, 2000) [14], constituída por 2000 palavras com seu respectivo índice de freqüência de ocorrência escrita na língua portuguesa. Destas, foram selecionadas palavras regulares, irregulares e de regra. Desta

forma, geraram-se 3 listas de palavras, segundo a característica psicolinguística da palavra. Para chegar ao número de 36 palavras (12 em cada categoria) realizou-se uma seleção aleatória.

Para a aplicação do instrumento foi utilizada uma folha de ofício, encabeçada por uma ficha para preencher com dados do participante: sexo, idade, curso e o tipo de escola (pública, privada) que cursou o ensino fundamental e médio; e com linhas para a escrita das 36 palavras a serem ditadas.

2.4 Procedimento

A coleta de dados foi realizada no Campus da PUCRS, com alunos de graduação, de forma coletiva, em sala de aula. O ditado foi aplicado pelo pesquisador, a partir das seguintes instruções: “Nessa folha de ofício constam 36 espaços numerados, que vocês preencherão com as palavras ditadas. Não devem escrever seu nome, apenas anatem no local indicado, sua idade, sexo, curso, semestre e em que tipo de escola concluiu o ensino fundamental e o ensino médio. Escrevam a caneta e, no caso de rasura ou erro, reescrevam a palavra ao lado. As palavras serão ditadas e repetidas uma a uma”. No caso de algum participante perguntar novamente, respondia-se que escrevessem o que acharam que escutaram.

2.5 Considerações Éticas

Quanto a Considerações Éticas, após a obtenção de autorização dos diretores das faculdades, aprovação do Projeto de Pesquisa pela Comissão Científica da Faculdade de Psicologia e pelo Comitê de Ética da PUCRS, os alunos foram convidados a participar da pesquisa. Aqueles que concordaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise descritiva, obtidos mediante o Programa SPSS, versão 11.5, mostraram que 75 % dos participantes, isto é, 66 alunos, cometeram erros na escrita das palavras ditadas, enquanto apenas 25%, isto é, 22 alunos, não cometeram nenhum erro, corroborando a primeira hipótese. Esses resultados justificam o próprio estudo realizado, que queria confirmar o baixo desempenho ortográfico dos universitários apontado por avaliações nacionais e internacionais e pelas próprias queixas dos universitários ao procurar atendimento psicopedagógico.

A análise também mostrou que não houve diferença significativa no desempenho ortográfico, isto é, na quantidade de erros que cometeram os estudantes quando comparados por curso, por idade, por sexo e por tipo de escola que tinham frequentado (pública ou privada). Esperava-se que alunos advindos de escolas particulares tivessem melhor desempenho no ditado, esses dados mostram que variáveis, como curso, idade, sexo e tipo de escola não parecem influenciar no desempenho ortográfico.

Com a finalidade de comparar os tipos de erro cometidos pelos universitários do estudo, realizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon, que compara duas variáveis emparelhadas. A análise mostrou que os participantes cometeram mais erros do tipo arbitrário que do tipo conversor fonema-grafema [$z=5,458$, $p<0,0001$] e mais tipo contextual que tipo conversor fonema-grafema [$z=5,546$, $p<0,001$]. A análise não mostrou diferença estatisticamente significativa entre os erros arbitrários e contextuais, contrariando a hipótese de que os participantes cometeriam mais erros arbitrários que contextuais. Considerou-se, para todas as análises, o nível de significância de 5%.

Tabela 1. Média e desvio-padrão obtidos para cada tipo de erro identificado no Ditado.

Tipo de erro	Média (d.p.)
Conversor fonema-grafema	1,37 (0,68)
Contextual	2,57 (1,77)
Arbitrário	2,06 (1,26)
Total	4,06 (2,90)

A Tabela 1 ilustra o número de erros identificados para cada um dos tipos descritos. Ao discutir estas análises, verificamos que, devido ao baixo número de erros de tipo conversor cometidos pelos universitários, entende-se que este é um erro que corresponde ao período de alfabetização, portanto não esperado em universitários. No estágio alfabético, a criança aprende a representar a palavra mediante o processo de transformação do fonema num código gráfico ou grafema. Os erros de conversão são, portanto, próprios da fase inicial da aquisição da leitura e escrita (Lemle, 2004[5] ; Capovilla e Capovilla, 1998[15]). Sabe-se que um leitor competente automatiza o processo de decodificação do som em letra; portanto, nos universitários, o reconhecimento das letras na leitura e escrita já é um conhecimento procedural.

Como mostraram as análises, os erros do tipo contextual não apresentaram diferença estatisticamente significativa quando comparados aos erros arbitrários. De acordo com o desenvolvimento da aprendizagem, este resultado não é esperado.

Morais (1995) [9] aponta que, no decorrer da escolarização, os alunos cometeriam mais erros do tipo arbitrário do que do tipo contextual, pois, na língua portuguesa, há palavras em que o som não tem uma forma fixa de representação gráfica ou regra de

correspondência, isto porque existem 23 grafemas para representar 26 fonemas, por exemplo, para escrever as palavras, excelente e exato utiliza-se a letra x representando os sons de /s/ e de /z/, respectivamente.

Cabe considerar, como foi apontado na introdução, que existem evidências do baixo desempenho ortográfico dos universitários no ambiente acadêmico. Essa contradição, então, leva à reflexão a respeito da eficiência da escolarização. O erro tipo contextual está relacionado ao não conhecimento das regras ortográficas; portanto, esse resultado permite supor que houve uma falha no processo de ensino-aprendizagem da norma ortográfica de forma explícita, já que somente a exposição às regras ortográficas mediante a leitura e escrita não garante o domínio das mesmas.

A dúvida que surge da análise dos dados é se os professores estão instrumentalizados para o ensino das regras ortográficas de forma explícita ou se eles, numa visão espontaneísta, esperam que os alunos infiram a partir da leitura e escrita as regras ortográficas, para elas serem aplicadas a qualquer momento de sua vida acadêmica.

Com relação aos erros mais freqüentes dentro dos contextuais, os mais cometidos foram de acentuação, seguidos de trocas do tipo i/e, r/rr e u/l. Estes dados contrastam com os dados apontados por Moraes (2000) [11] de que as irregularidades ortográficas e a acentuação são aspectos que os alunos erram mais e de forma mais persistente ao longo das séries iniciais. No entanto, esta pesquisa mostrou que não somente esses erros persistem ao longo das séries, como eles perduram até a vida universitária.

Com relação aos erros arbitrários, se observou como mais freqüentes a omissão do h em início de palavra e as trocas do tipo: x/ch, x/ks, c/ss e s/z. Cabe salientar que esse tipo de erro é justificado pela ausência de regras de correspondência ortográfica, sendo, portanto, esperado que aconteça, até por falhas da memória.

CONCLUSÕES:

Os resultados apresentados corroboraram o baixo desempenho ortográfico dos estudantes brasileiros, já referido em avaliações internacionais, tanto no meio escolar como na sociedade em geral. Observa-se que, muitas vezes, as pessoas encaram os erros ortográficos com ironia, como se fosse sinônimo de falta de inteligência e/ou desinteresse por parte dos alunos. Entende-se que os erros ortográficos, às vezes, possam corresponder a momentos de distração ou falha na memória de recuperação, mas a maioria das vezes parece corresponder à falta do conhecimento das normas ortográficas.

Esses resultados vêm ao encontro da prática na clínica psicopedagógica, pois é significativo o número de jovens e adultos que procuram atendimento pelo fato de não dominar a norma ortográfica, o que interfere no desenvolvimento acadêmico e profissional. As queixas, ou os erros, aparecem de forma tão significativa que nos leva a pensar em como a escola vem trabalhando a ortografia. Todavia, a revisão de literatura constatou-se que existem pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento da ortografia em crianças, no entanto, existe uma lacuna, com relação a estudos sobre o desenvolvimento do conhecimento ortográfico dos alunos universitários.

Os resultados, deste estudo mostraram que não houve diferença entre o tipo de erro arbitrário e o tipo de erro contextual, como era esperado. Uma das explicações que podem ser pensadas para este fato é a de que os anos de escolarização, por si só, não garantem o domínio da norma ortográfica. A simples exposição à leitura e à escrita não é suficiente

para aprendizagem da ortografia; portanto, seria necessário trabalhar, durante o período escolar, a Consciência Ortográfica dos alunos.

No estudo também se estabeleceu uma comparação a partir do fato de os alunos terem freqüentado escola pública ou privada. Nesta comparação, se constatou que não houve diferença no desempenho ortográfico entre ambos os grupos. Estes resultados sugerem que os erros cometidos pelos participantes deste estudo estejam mais relacionados às lacunas na aprendizagem da ortografia no ensino fundamental e médio. Portanto, pensa-se que o professor deve ser instrumentalizado para trabalhar com ortografia, não só aprendendo novos métodos e técnicas de ensino, mas se apropriando do conhecimento teórico necessário para a aplicação dos mesmos.

Uma das formas mais utilizadas durante as últimas décadas para trabalhar o ensino aprendizagem em qualquer área é a metacognição. Segundo Brown (1997)[1], as habilidades metacognitivas para aprendizagem consistem no conhecimento que os estudantes têm sobre as suas estratégias de aprendizagem, sobre seus sentimentos e sobre o conhecimento específico, o qual os habilita a monitorar e controlar suas atividades. Aplicado ao caso da aprendizagem da ortografia, pode-se pensar que se trata do conhecimento que o aluno tem sobre quando e como utilizar a gramática e o dicionário; da sua consciência da possibilidade do erro para que possa monitorar e controlar como são escritas as palavras, passando da fase da simples transcrição da fala para a consciência da ortografia.

A investigação do desempenho ortográfico de universitários mostrou que os erros cometidos pelos participantes não são compatíveis com o nível de escolaridade. Aponta-se para a necessidade do desenvolvimento de estratégias educacionais durante o Ensino Fundamental e Médio, visando um melhor desempenho ortográfico de nossos estudantes.

Espera-se, com este trabalho, ter contribuído teoricamente e empiricamente na reflexão de ensino aprendizagem tão presente em nossos dias.

REFERÊNCIAS

1. Programa Internacional de Avaliação de Alunos - (PISA) 2000 e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2000. [On-line] www.pisa.ocde.org e (<http://www.anglo-vale.com.br/arquivos/conversando11.pdf>).
2. Zorzi, J. Aprendizagem e distúrbios da língua escrita: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 2003.
3. Mota, M., Moussatchè, A., Castro, C., Moura, M., & D'Angelis T. Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2000; 13(1): 47-66
4. 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*. 2001; 14(2): 399-408.
5. Lemle, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, SP: Ática; 2004.
6. Morais, A.G. & Teberosky, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*. 1997; 8 Suppl 1:15-51.
7. Costa, C. A. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita [dissertação]. Porto Alegre, RS: PUCRS; 2002.
8. Morais, A. Ortografia: Ensinar e Aprender. São Paulo, SP: Ática; 1998.
9. Morais, A. Representaciones infantiles sobre la ortografia del português [tese]. Espanha: Universitat de Barcelona; 1995
10. Morais, A. Ensino de Ortografia: Como vem sendo feito? Como transformá-lo? *Projeto Revista de Educação*. 1999; 1(1): 4-6.
11. Morais, A. Avaliação as Aprendizagens: Os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 2000.

12. Meireles, E, S, e Correa, J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2005; 21(1): 077-084.

13. Rego, LLB & Buarque, LL. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 1997; 10(2): 199-217.

14. Kuhn, D. C. & S., Abarca, E. e Nunes, M. G. V. (2000). *Corpus NILC de Português Escrito no Brasil: Situação em Maio/2000*. Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional. São Paulo: USP, UFSCar, UNESP. [On-line] www.nilc.icmc.usp.br/nilc/publications.htm#TechnicalReports.

15. Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C. & Silveira, F. B. Tratamento de dificuldades fonológicas e de alfabetização. 1998. *Ciência Cognitiva: Teoria, pesquisa e aplicação*, 2 (4): 489-536.

16. Brown, A.L. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*. 1997; 52(4): 399-413.

Considerações Finais

A partir da conclusão dessa dissertação de mestrado, é possível fazer algumas considerações sobre o tema em estudo.

Inicialmente, considero importante reconstruir a trajetória da escolha do tema da dissertação “O Desempenho Ortográfico de Universitários”, na minha prática clínica em psicopedagogia senti necessidade de investigar esse assunto, a ortografia em especial, uma vez que, a procura de tratamento por universitários vem crescendo a cada ano. Na maioria das vezes, com a queixa de dificuldades de escrita que interferem no desempenho acadêmico e ocupacional dos mesmos. A princípio pensava-se em um Transtorno de Aprendizagem, no entanto, na avaliação psicopedagógica já fica evidente não se tratar de um Transtorno de Escrita e sim de um déficit no ensino da norma ortográfica nas escolas. Não existe um Instrumento que de parâmetros quanto ao que é esperado em termos de erros cometidos por universitários, foi necessário cria-lo usando conhecimentos da linguística e psicologia.

Durante o mestrado o Instrumento foi elaborado, aplicado e os resultados foram analisados qualitativa e quantitativamente e estão nos artigos aqui anexados. Os resultados levam a repensar o ensino e a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental e Médio, evitando que os alunos cheguem na universidade cometendo erros bizarros.

ANEXOS

NORMAS DE PUBLICAÇÃO DA REVISTA

ANEXO 1

Normas para Publicação da Revista PsicoUSF

Normas retiradas da revista da publicação do ano de 2002

Regulamento

I. Tipos de colaborações aceitas pela revista PSICO-USF.

Trabalhos originais relacionados à Psicologia que se enquadrem nas seguintes categorias:

1. Relato de pesquisa: investigação baseada em dados empíricos, utilizando metodologia científica. Limitado a 20-25 laudas, incluindo resumo, abstract, figuras, tabelas e referências.

2. Estudo teórico: análise de construtos teóricos, levando ao questionamento de modelos existentes e à elaboração de hipóteses para futuras pesquisas. Limitado a 15-20 laudas, conforme as especificações do item 1.

3. Relato de experiência profissional: estudo de caso, com análise de implicações conceituais, ou descrição de procedimentos ou estratégias de intervenção, com evidência metodologicamente apropriada de avaliação de eficácia, de interesse para a atuação de psicólogos em diferentes áreas. Limitado a 10 laudas, conforme as especificações do item 1.

4. Revisão crítica da literatura: análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da Psicologia. Limitada a 15-20 laudas, conforme as especificações do item 1.

5. Comunicação breve: relato de pesquisa sucinto, mas complemento de uma investigação específica. Limitado a 7 laudas, conforme as especificações do item 1.

6. Carta ao editor: avaliação crítica de artigo publicado em PSICO-USF ou resposta de autores a crítica formulada a artigo de sua autoria. Limitada a 5 laudas.

7. Nota técnica: descrição de instrumentos e técnicas originais de pesquisa. Limitada a 5 laudas.

8. Resenha: revisão crítica de obra recém-publicada, orientando o leitor quanto a suas

características e usos potenciais. Limitada a 5 laudas.

9. Debate: registro de opiniões de pessoas envolvidas (direta ou indiretamente) em assuntos polêmicos. Limitado a 5 laudas.

II. Normas editoriais

1. Seleção de artigos: o manuscrito que se enquadra nas categorias 1 a 9 acima descritas será avaliado quanto à originalidade, à relevância do tema e à qualidade da metodologia científica, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Será aceito para análise pressupondo-se que: (a) todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento com vistas à publicação na revista PSICO-USF e (b) qualquer pessoa citada como fonte de comunicação pessoal aprovou a citação.

2. Ineditismo do material: o conteúdo do material enviado para publicação na PSICO-USF não pode ter sido publicado anteriormente, nem submetido para publicação em outro periódico. Os conteúdos e declarações contidos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores.

3. Revisão por pareceristas: os trabalhos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de Consultores ad hoc, a seu critério. Os pareceres dos consultores comportam três possibilidades: a) aceitação integral; b) aceitação com reformulação; c) recusa integral. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus artigos, sempre que possível, no prazo de três meses a partir da data de seu recebimento. Os originais, mesmo quando recusados, não serão devolvidos. Revisão de linguagem poderá ser feita pelo conselho Editorial da Revista. Quando este julgar necessárias modificações substanciais que possam alterar a idéia do autor, este será notificado e encarregado de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo máximo de um mês.

4. Direitos autorais: os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista PSICO-USF. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização escrita do Editor de PSICO-USF. Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos desta Revista (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter a permissão escrita do(s) autor(es).

Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações e se não for possível o manuscrito só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução em PSICO-USF. Em nenhuma circunstância PSICO-USF e os autores citados nos trabalhos publicados nesta Revista repassarão direitos assim obtidos.

5. Os trabalhos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola e inglesa.

6. Independentemente do número de autores, serão oferecidos 1 (hum) exemplar da revista e 20 separatas do artigo por trabalho.

7. Notas sobre o(s) autor(es): incluir uma breve descrição (30-40 palavras) sobre as atividades atuais do(s) autor(e)s e sobre a sua formação.

III. Como enviar artigo aos Editores

O trabalho para publicação deverá ser enviado aos Editores da PSICO-USF no endereço:

Universidade São Francisco
 Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
 A/C Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação
 Av. São Francisco de Assis, 218 - Jardim São José

Bragança

Paulista-SP

12916-900

revistapsico@saofrancisco.edu.br

Enviar aos editores: (1) carta solicitando publicação do trabalho na PSICO-USF; (2) três cópias do artigo em papel (não se aceita fax); (3) uma cópia no formato de disquete com o nome do arquivo, utilizando processador de texto escolhido entre as opções autorizadas pela Revista e cuja relação atualizada poderá ser obtida do Editor. Carta de solicitação: todo e qualquer manuscrito encaminhado à revista deve ser acompanhado de carta assinada pelo autor, explicitando a intenção de submissão ou re-submissão do trabalho à publicação, ou por todos os autores quando de autoria múltipla. A versão reformulada deverá ser encaminhada em três vias no formato de exemplar em papel e uma via no formato de disquete, como indicadas para a primeira versão. Aspectos éticos: na carta o(s) autor(es) deve(m) garantir que tenha havido consentimento das pessoas envolvidas nas amostras do trabalho, que a privacidade das pessoas envolvidas foi respeitada. Deve constar ainda que o trabalho foi aprovado pelo comitê de ética da instituição à qual estão vinculados os autores.

IV. Forma de apresentação dos manuscritos.

Os manuscritos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola e inglesa. Normas de publicação: a revista PSICO-USF adota normas de publicação da APA (4a. edição, 2001).

Formatação: os artigos devem ser digitados em espaço duplo (incluindo tabelas e referências) em fonte tipo Times New Roman, Courier New ou Arial, tamanho 12, não excedendo 80 caracteres por linha e o número de páginas apropriado à categoria em que o trabalho se insere, paginado desde a folha de rosto personalizada, a qual receberá número de página 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens

superior e inferior de 2,5 cm, esquerda e direita de 3 cm.

A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:

1. Folha de rosto sem identificação contendo apenas:

1.1 Título completo na língua em que o manuscrito foi preparado, não devendo exceder 15 palavras. O título deve ser pertinente, claro e pode ser criativo, informando ao leitor sobre o objetivo do artigo. Não deve incluir nomes de cidades, países ou outras informações geográficas.

1.2 Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder 5 palavras.

1.3 Título completo em inglês, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.

2. Folha de rosto com identificação contendo:

2.1 Título completo na língua em que o manuscrito foi preparado.

2.2 Sugestão de título abreviado.

2.3 Título completo em inglês, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.

2.4 Nome de cada um dos autores.

2.5 Afiliação institucional de cada um dos autores (incluir apenas o nome da universidade e a cidade)

2.6 Nota de rodapé com agradecimentos dos autores e informação sobre apoio institucional ao projeto.

2.7 Nota de rodapé com endereço do autor a quem o leitor do artigo deve enviar correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, o endereço eletrônico deve também ser indicado.

2.8 Indicação de endereço para correspondência com o editor sobre a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.

3. Folha contendo Resumo, em português ou em espanhol.

3.1 O resumo deve ter no máximo 150 palavras para trabalhos na categoria 1, 100 palavras para trabalhos nas categorias 2, 3, 4, 5, 9 e 10, e 50 palavras para trabalhos nas categorias 6 e 7. A categoria 8 não admite resumo.

3.2 O resumo não precisa incluir informações sobre a literatura da área, nem referências. O objetivo deve ser claro, informando, caso for apropriado, o problema, o método e as hipóteses do estudo. Para os relatos de pesquisa, o método deve oferecer informações breves sobre os participantes, instrumentos e procedimentos especiais utilizados. Apenas os resultados mais importantes, que respondem aos objetivos da pesquisa devem ser mencionados. O resumo de uma revisão crítica ou de um estudo teórico deve incluir: tópico tratado (em uma frase), objetivo, tese ou construto sob análise ou organizador do estudo, fontes usadas (p.ex. observação feita pelo autor, literatura publicada) e conclusões.

3.3 Fornecer após o resumo 3 a 5 palavras-chave na língua do manuscrito, em letras minúsculas e separadas com ponto e vírgula. Para utilizar descritores mais adequados, consulte o Thesaurus da APA, facilitando assim a futura indexação de seu trabalho.

4. Folha contendo Abstract, em inglês, compatível com o texto do resumo.

4.1 O Abstract deve obedecer às mesmas especificações do resumo, seguido de keywords, compatíveis com as palavras-chave.

4.2 PSICO-USF tem, como procedimento padrão, fazer revisão final do Abstract, reservando-se o direito de corrigi-lo, se necessário. No entanto, recomenda-se que os autores solicitem a um colega bilíngüe que revise o Abstract, antes de submeter o

manuscrito. Este é um item muito importante de seu trabalho, pois em caso de publicação será disponibilizado em todos os indexadores da revista.

5. Estrutura do texto:

5.1 Títulos e sub-títulos em todas as categorias de trabalho original. O texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. No caso de relatos de pesquisa, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar: introdução, método, resultados e discussão. Os manuscritos nas demais categorias editoriais deverão apresentar títulos e subtítulos de acordo com o caso.

5.2 Notas de rodapé. Devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser indicadas por algarismo arábicos no texto e listadas, após as referências, em página separada e intitulada de Notas.

5.3 Figuras e Tabelas. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto e apresentadas em Anexo. As palavras Figuras e Tabelas que aparecem no texto devem, sempre, serem escritas com a primeira letra em maiúscula e devem vir acompanhadas do número respectivo ao qual se referem. As normas não incluem a denominação Quadros ou Gráficos, apenas Tabelas e Figuras.

5.4 Citações dos autores. As citações de autores deverão se feitas de acordo com as normas da APA, exemplificadas no item V. Todos os nomes de autores, cujos trabalhos forem citados, devem ser seguidos da data da publicação, na primeira vez que forem citados em cada parágrafo. No caso de transcrição na íntegra de um texto, a transcrição deve ser delimitada por aspas e a citação do autor seguida do número da página citada. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de 5 espaços da margem, na posição de um novo parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, como no restante do texto. Não use comandos como negrito

ou itálicos nessa seção. Os grifos devem ser sublinhados.

5.5 PSICO-USF recomenda que os autores revisem seu texto, observando ligação entre as seções e subtítulos utilizados. Parágrafos de frase única devem ser evitados, pois fragmentam o texto. Salienta que o(s) objetivo(s) do estudo deve(m) ser claramente explicitado(s). Apenas as obras consultadas e mencionadas no texto devem aparecer na seção de referências.

6. Anexos

Os anexos devem ser apresentados em uma nova página, após as referências, e numeradas consecutivamente. Os anexos devem ser indicados no texto, identificados pelas letras do alfabeto maiúsculas (A, B, C, e assim por diante) e intitulados adequadamente. Utilize anexos se isso for realmente imprescindível para a compreensão do texto.

7. Figuras

Devem ser apresentadas com as respectivas legendas e títulos; uma por página em papel, e por arquivo de computador, quando preparadas eletronicamente. Os títulos devem ser apresentados abaixo das figuras, sempre em letras minúsculas. Para assegurar qualidade de reprodução, as figuras contendo desenho deverão ser encaminhadas em qualidade para fotografia. Não produza Figuras gráficas com cores ou padrões rebuscados que possam ser confundidos entre si, quando da editoração da revista. Como a versão publicada não poderá exceder a largura de 8,3 cm para figuras simples, e de 17,5 para figuras complexas, o autor devesse cuidar para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso a redução seja necessária.

8. Tabelas

Devem ser, preferencialmente, elaboradas no MSWord e apresentadas em preto e branco. Os títulos das Tabelas deverão ser colocados no alto das mesmas, e devem indicar o

conteúdo em até 15 palavras. A primeira letra de cada palavra do título das Tabelas deve ser escrita em letra maiúscula, sendo as demais letras devem ser minúsculas. Não utilize letras maiúsculas, negritos ou itálicos dentro da Tabela, que não deve exceder 17,5 cm de largura por 23,5 cm de comprimento.

V. Listas de Referência

Inicie uma nova página para a seção de referências. Utilize espaço duplo e não deixe espaço entre as citações. As referências devem ser citadas em ordem alfabética, pelo sobrenome dos autores. Sobrenomes dos autores não devem ser substituídos por traços ou travessões. As referências devem aparecer segundo as orientações da American Psychological Association (Manual de Publicação da American Psychological Association, 4a edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 2001). Os exemplos abaixo podem auxiliar na organização do seu manuscrito.

Textos de Autoria Múltipla:

Dois autores: cite os dois nomes sempre que a obra for referida no texto usando & conforme exemplo abaixo, e acompanhada da data entre parênteses.

“O método proposto por Siqueland & Delucia (1969)” mas, “o método foi inicialmente proposto para o estudo da visão (Siqueland & Delucia, 1969)”.

Três a cinco autores: cite todos os autores na primeira referência, separados por vírgulas e & entre o penúltimo e último nome, seguido da data do estudo entre parênteses. A partir da segunda referência, utilizar o sobrenome do primeiro autor seguido de “e colaboradores” e da data. Seis ou mais autores: cite apenas o sobrenome do primeiro autor, seguido de “e colaboradores” e da data.

Artigo de Revista Científica:

Sisto, F. F. (2000). Relationships of the Piagetian cognitive development to human figure drawing. *Child Study Journal*, 30(4), 225-232

Artigo de Revista Científica no Prelo:

Indicar no lugar da data, que o artigo está no prelo. Incluir o nome do periódico sublinhado, após o título do artigo. Não referir data e número do volume, fascículo ou páginas até que o artigo seja publicado. No texto, citar o artigo indicando, entre parênteses, que está no prelo.

Noronha, A. P. P. (no prelo). Problemas graves e freqüentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia: reflexão e crítica*.

Livro:

Romaro, R. A. (2000). *Psicoterapia breve dinâmica com pacientes borderline: uma proposta viável*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Livro organizado por editor:

Sisto, F. F.; Sbardelini, E. T. B. & Primi, R. (Orgs.). (2001). *Contextos e questões da Avaliação Psicológica*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Capítulo de livro:

Capitão, C. G. (2001). Uma breve avaliação da violência sexual: a vingança de Édipo. Em F. F. Sisto, E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.). *Contextos e Questões da Avaliação Psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 63-75.

Trabalho apresentado em congresso, mas não publicado:

Santarem, E. M. M. (1998). Efeito da fluoxetina sobre a polidipsia induzida por esquema enquanto possível modelo animal de comportamento compulsivo e sobre a resposta operante de pressionar a barra. Trabalho apresentado no I Congresso de Pesquisa e Extensão e IV Encontro de Iniciação Científica, Bragança Paulista, SP

Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em anais:
Santos, A. A. A. (2000). Remediação e Prevenção: Experiência em uma Universidade.
Anais do V Congresso de Psicologia Escolar e Educacional, Itajaí, 37.

Teses ou Dissertações Não-Publicados:
Güntert, A. E. V. A. (1996). Crianças com nódulo vocal: Estudo da personalidade por meio
da prova de Rorschach (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade Federal de São Paulo
– Escola Paulista de Medicina.

Informações

Universidade São Francisco

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

A/C Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação

Av. São Francisco de Assis, 218 - Jardim São José

Bragança Paulista-SP 12916-900

revistapsico@saofrancisco.edu.br

ANEXO 2

**Normas para Publicação- Revista Psicopedagogia - Associação Brasileira de
Psicopedagogica**

Revista Psicopedagogia - Associação Brasileira de Psicopedagogia. Normas retiradas da
revista da publicação do ano de 2005.

Normas para Publicação

A Revista Psicopedagogia, órgão de comunicação da Associação Brasileira de Psicopedagogia, indexada na IBICT - Sumários Correntes Brasileiros e CENP - Sumário de Educação, tem por objetivo publicar artigos inéditos na área de psicopedagogia, em especial: resultados de pesquisa de caráter teórico/ empírico; revisões críticas da literatura de pesquisa educacional - temática ou metodológica - e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas que ampliem e aprofundem o conhecimento na área e que não tenham sido publicados em outros periódicos.

A Revista Psicopedagogia utiliza as normas Vancouver (Uniform Requirements for Manuscript Submitted to Biomedical Journals, organizadas pelo International Committee of Medical Journals Editors, disponíveis em <http://www.icmje.org>) e aceita para publicação as seguintes colaborações:

- 1. Artigo Original:** relato completo de investigação. Limitado a 20 laudas, sua estrutura deve conter: introdução, métodos (procedimentos básicos), resultados, discussão e conclusão. Deve conter ainda: resumo e summary, unitermos e key words.
- 2. Artigo de Revisão:** revisão crítica da literatura abordando conhecimentos sobre determinado tema de forma abrangente, mediante consulta, análise e interpretação da bibliografia pertinente. Limite: 20 laudas e deve incluir resumo, summary, unitermos e key words.
- 3. Relato de Pesquisa ou Experiência:** análise de implicações conceituais/investigação e descrição de pesquisas originais. Limite: 20 laudas e deve conter: resumo e summary, unitermos e key words.
- 4. Dissertação, Tese e Monografia:** Limite: 20 laudas e deve conter: resumo, summary,

unitermos e key words.

5. Leitura e Resenha de Livros: abordagem de obra recém-publicada. Limite: 4 laudas.

Dispensam resumo, summary, unitermos e key words.

6. Ponto de Vista: temas de relevância para o conhecimento científico e universitário apresentados na forma de comentário que favoreçam novas idéias ou perspectivas para o assunto. Limite: 4 laudas. Dispensa resumo, summary, unitermos e key words.

INFORMAÇÕES GERAIS

Os artigos e correspondências deverão ser enviados à: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia Rua Teodoro Sampaio, 417 Cj 11 - 05405-000 - São Paulo - SP

Cada original deverá vir acompanhado de duas vias, inclusive com disquete em sistema PC, fotografias, gráficos, etc. O conteúdo do material enviado para publicação na Revista Psicopedagogia não pode ter sido publicado anteriormente, nem submetido para publicação em outros veículos.

A Revista Psicopedagogia possui os direitos autorais de todos os artigos por ela publicados.

A reprodução total dos artigos em outras publicações requer autorização por escrito do Editor. Todos os artigos publicados são revisados por membros do Conselho Editorial, e a decisão sobre a aceitação do artigo para publicação ocorrer, sempre que possível, no prazo de três meses a partir da data de seu recebimento. Na seleção dos artigos para publicação, são avaliados a originalidade, a relevância do tema e a qualidade da metodologia científica utilizada, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Artigos recusados não serão devolvidos ao autor. O Conselho Editorial reserva-se o direito de fazer pequenas modificações no texto dos autores para agilizar seu processo de submissão ou publicação. Quando da publicação, provas impressas serão enviadas aos autores, devendo ser revisadas

e devolvidas no prazo de cinco dias. Caso os autores não as devolvam, indicando possíveis correções, o trabalho será publicado conforme a prova.

PREPARAÇÃO DOS TRABALHOS

Os artigos podem ser escritos em português ou espanhol, e deve se enquadrar em uma das diferentes seções da revista. O trabalho deverá ser redigido em corpo 12 (Times New Roman), numa só face do papel, no máximo em 20 laudas de 30 linhas cada, espaço 1,5 linha, com margem de 3cm de cada lado, no topo e no pé de cada página. Os manuscritos devem ser apresentados nesta sequência: página título, resumos em português e inglês (summary), key words, unitermos, texto, referências bibliográficas, tabelas e/ou ilustrações.

PÁGINA TÍTULO

Deverá conter:

- A)** título do trabalho em português e inglês
- B)** nome, sobrenome do (s) autor (es) e instituição pertencente (s);
- C)** nome e endereço da instituição onde o trabalho foi realizado;
- D)** título resumido (não exceder quatro palavras);
- E)** Carta de apresentação, contendo assinatura de todos os autores, responsabilizando-se pelo conteúdo do trabalho, concordando com as normas de publicação e cedendo o direito de publicação à Revista Psicopedagogia, porém apenas um deve ser indicado como responsável pela troca de correspondência. Deve conter telefone, fax e endereço para contato.
- F)** Aspectos éticos - Carta dos autores revelando eventuais conflitos de interesse (profissionais, financeiros e benefícios diretos ou indiretos) que possam influenciar os

resultados da pesquisa. Na carta deve constar ainda a data da aprovação do trabalho pelo Comitê de ética em Pesquisa da instituição à qual estão vinculados os autores.

ESTRUTURA DO TEXTO

Os Artigos Originais devem conter, obrigatoriamente:

- A) Introdução:** Deve indicar o objetivo de trabalho e a hipótese formulada;
- B) Métodos (Procedimentos Básicos):** Breves descrições dos procedimentos utilizados;
- C) Resultados:** Síntese dos achados, podendo ser apresentados com figuras ou tabelas que ilustrem pontos importantes;
- D) Discussão:** Inclui o achado, a validade e o significado do trabalho;
- E) Conclusão:** considerações finais.

Referências de "resultados não publicados" e "comunicação pessoal" devem aparecer, entre parênteses, seguindo o(s) nome (s) individual (is) no texto.

Exemplo: Oliveira AC, Silva PA e Garden LC (resultados não publicados). O autor deve obter permissão para usar "comunicação pessoal".

RESUMO e SUMMARY

São obrigatórios para os Artigos Originais, de Revisão, Relato de Experiência ou Pesquisa, Dissertação, Tese e Monografia, devendo conter no máximo 250 palavras. Após o resumo deverão

ser indicados no máximo seis Unitermos (recomenda-se o vocabulário controlado do "Decs- Descritores em Ciências da Saúde", publicação da Bireme

(www.bireme.br/terminologiaemsaude). O Summary (tradução do resumo para o inglês) deve acompanhar o mesmo modelo do resumo e ser seguido de Key words (tradução dos Unitermos para o inglês).

AGRADECIMENTOS

Apenas a quem colabore de modo significativo na realização do trabalho. Devem vir antes das Referências Bibliográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências devem ser dispostas por ordem de entrada no texto e numeradas consecutivamente de forma sobrescrita, sendo obrigatória sua citação.

Exemplo: como já demonstraram diversos autores 6,9,15. Devem ser citados todos os autores do trabalho, quando até seis; acima deste número, citam-se os seis primeiros seguidos de et al. O periódico deverá ter seu nome abreviado segundo o

Cummulated Index Medicus ou, se não for possível, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Serão aceitas no máximo de seis ilustrações por artigo, as quais compreendem: figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotografias e desenhos esquemáticos. No caso de utilização de fotografias ou figuras, solicita-se o envio dos originais ou cópias digitalizadas em formato .TIF, com resolução mínima de 300 dpi. O aproveitamento ficará condicionado à qualidade do material enviado e devem ser apresentados em preto e branco, em folhas separadas e acompanhados de legenda que permita compreender o significado dos dados reunidos. Assinalar, no texto, pelo seu número de ordem, os locais em que os quadros e tabelas devem ser intercalados. Quando extraídos de outros trabalhos previamente publicados, devem vir acompanhados da permissão, por escrito, para a sua reprodução.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS E TRABALHOS

A partir deste momento, você poderá enviar seu artigo, resumo de trabalho monográfico, dissertativo ou tese, resenha ou relato de experiência, para que seja publicado no site da ABPp.

O conteúdo, que deve ser inédito e abranger assuntos pertinentes à psicopedagogia, será avaliado pela Comissão Editorial, a qual decidirá pela publicação ou não do material enviado, baseando-se em critérios científicos e também em padrões de qualidade, interesse despertado e atualidade da informação.

O texto, de no máximo 10(dez) laudas, deve ser enviado por e-mail ou em disquete, pelo correio, no formato word ou txt. Podem ser enviadas também imagens de 72 dpi de resolução, formato jpg ou gif.

Lembramos que pode ser necessária uma adequação do conteúdo ao nosso formato eletrônico, sem prejuízo da informação. Serão aceitos artigos escritos em português ou espanhol.

A ABPp reserva-se o direito de fazer uso do material enviado, no site ou no boletim informativo "Diálogo Psicopedagógico" ou ainda na revista "Psicopedagogia", conforme decisão das Comissões Editoriais responsáveis.

A publicação em qualquer veículo de comunicação da ABPp, não é remunerada e o conteúdo é de responsabilidade do autor, o qual deve se identificar devidamente . Os originais, publicados ou não, não serão devolvidos.

Casos aqui não previstos, serão resolvidos pela Comissão Editorial.

O envio deve ser feito para:

pela Internet para:

site@abpp.com.br

Associação Brasileira de Psicopedagogia

A/C Comissão Editorial / Site ABPp

Sede da Nacional - São Paulo

Associação Brasileira de Psicopedagogia

Rua Teodoro Sampaio,417 - conj.11 - Jardim Paulista

CEP 05405-000 - São Paulo - SP

Fone/Fax: (11) 3085-7567 / 3085-2716

