

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DOS ERROS NA ESCRITA DAS CRIANÇAS  
DOS I E II CICLOS**

**ZULEICA DE SOUSA BARROS**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> MARIA DO SOCORRO SILVA DE ARAGÃO**

Fortaleza  
2010

**ZULEICA DE SOUSA BARROS**

**UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DOS ERROS NA ESCRITA DAS CRIANÇAS  
DOS I E II CICLOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Socorro Silva de Aragão

Fortaleza  
2010

**ZULEICA DE SOUSA BARROS**

**UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DOS ERROS NA ESCRITA DAS CRIANÇAS  
DOS I E II CICLOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Avaliado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Maria do Socorro Silva de Aragão** (Orientadora)

Doutora em Linguística

---

**Profª. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**

Doutora em Educação

---

**Profº. Wilson Júnior de Araújo Carvalho**

Doutor em Letras

À minha família

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre!

À Universidade Federal do Ceará - UFC, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos no mundo fascinante da Linguística;

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por permitir a minha qualificação profissional;

Ao Centro de Formação do Educador I – CEFE I, em especial Arsênia, Batalha, Soraya, Maria Antônia e Zilma por me possibilitarem um outro olhar sobre a educação. É um grande prazer fazer parte dessa família!

Ao projeto Atlas Linguístico do Maranhão - ALiMA, por compartilhar comigo o doce sabor da pesquisa;

À minha orientadora Maria do Socorro Silva de Aragão, por ser não somente uma orientadora dessa minha caminhada, mas por ser uma pessoa especial, que cativa a todos com um simples “*e aí, minha bichinha!*”. Minha admiração e respeito por tudo o que você é. Muito obrigada mesmo!

Minha mãe, Zuleide, amor incondicional. Obrigada por tudo!

Irmãos – Clayton, Layana e Daliany, por serem sempre presentes em minha vida;

Tia *Chica*, Aécio, Aerllen e Anderson por estarem sempre ao meu lado.

À Monica, obrigada sempre...

Às amigas Cibelle (demorou, mas está aqui!) e Nilce Helena, por compartilharem os momentos de agonia, rrsrsr...

A Todos que torcem e acreditam em mim: MUITO OBRIGADA!

Indiferente às diferenças, o fracasso escolar persistirá.

Philippe Perrenoud

## RESUMO

Nesta dissertação foram pesquisadas as dificuldades das crianças com relação ao aprendizado da escrita. Para o desenvolvimento da temática, foram selecionadas escritas de estudantes do I e II Ciclo de Aprendizagem de escola pública da rede municipal de educação de São Luís, Maranhão. Por meio dessa análise, esta pesquisa de cunho qualitativo investigou os problemas na escrita infantil, enfocando a interferência da oralidade e o desconhecimento das convenções arbitrárias da ortografia, classificando os erros em quatro categorias a partir do modelo sugerido por Bortoni-Ricardo (2005): 1) erros decorrentes do desconhecimento da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2) erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita. Estes últimos, subdivididos em: i) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; ii) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e iii) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas descontínuas.

Palavras-chave: Sociolinguística; Escrita Infantil; Erro

## **ABSTRACT**

In this dissertation we investigated children's difficulties about the learning of writing. To develop this issue, we selected writings of students from the I and II Learning Cycles of a municipal public school located in São Luís, Maranhão. Through the analysis, this qualitative research investigated problems in children's writing, focusing the interference of the orality and the ignorance of orthography arbitrary conventions, classifying the errors into four categories from the model suggested by Bortoni-Ricardo (2005): 1) errors due to the ignorance of the arbitrary nature of the writing convention system; 2) errors arising from the transposition of oral habits for writing. This latter one is subdivided into: i) errors due to the interference of categorical phonological rules in the dialect we study; ii) errors due to the interference of gradual variable phonological rules; and iii) errors due to the interference of discontinuous phonological rules.

Key words: Sociolinguistics; Children's Writing; Error.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro1 – Quadro organizacional do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de São Luís.....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 2 – Blocos de conteúdos e capacidades de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização - escrita.....</b>	<b>24</b>
<b>Quadro 3 – Blocos de conteúdos e capacidades de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização – leitura.....</b>	<b>25</b>
<b>Quadro 4 – Traços graduais e traços descontínuos.....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 4 – Algumas regras fonológicas variáveis do português falado no Brasil.....</b>	<b>37</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Quantidade de escolas oferecidas 2002 – 2008.....</b>	<b>19</b>
<b>Tabela 2 – Crescimento do número de matrículas 2002 – 2008.....</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 3 – Resultados do IDEB.....</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 4 – Rendimento escolar 2002 – 2008.....</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 5 – Distorção idade/série.....</b>	<b>21</b>

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Grafismo primitivo.....	48
Figura 2 – Escritas pictográficas.....	48
Figura 3 – Escritas ideográficas.....	49
Figura 4 – Escritas sem controle de quantidade.....	49
Figura 5 – Escritas fixas.....	50
Figura 6 – Quantidade constante com repertório fixo parcial.....	50
Figura 7 – Quantidade variável com repertório fixo parcial.....	51
Figura 8 – Quantidade variável com repertório variável.....	51
Figura 10 – Escritas diferenciadas com valor sonoro inicial.....	52

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 SÃO LUÍS EM CENA: o contexto ludovicense em sala de aula.....</b>	<b>18</b>
1.1 Da estrutura da rede municipal de educação.....	18
1.2 Da implantação e funcionamento do Ciclo de Alfabetização .....	22
<b>2 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO.....</b>	<b>28</b>
<b>3 SOBRE A ORALIDADE NA ESCRITA: na trilha de um contínuo tipológico.....</b>	<b>37</b>
<b>4 O TRATAMENTO DA ESCRITA EM SALA DE AULA: algumas considerações.</b>	<b>42</b>
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>61</b>
5.1 Escola.....	61
5.2 Sujeitos.....	63
5.3 <i>Corpus</i> .....	65
<b>6 ANÁLISES: o que revelam os dados.....</b>	<b>67</b>
6.1 I Ciclo.....	67
6.2 II Ciclo.....	82
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: novas perspectivas.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu em 2006 quando o “problema” que muitos alunos têm em relação à escrita/leitura se tornou queixa recorrente nas formações continuadas<sup>1</sup> de professores alfabetizadores da rede municipal de educação de São Luís, Maranhão. Contudo, a concretização desse desejo só começou a ser possível no ano de 2008, com o início do Mestrado em Linguística. Considerando vários contextos, esta pesquisa, que enveredou por muitos caminhos, buscou metodologias, teorias, objetos, sujeitos e, acabou encontrando no solo sociolinguístico – com uma leve brisa etnolinguística – um campo fértil para o amadurecimento de muitas questões inquietantes.

Do campo (sócio)linguístico foram colhidos: ABAURRE (2001); AGUILERA (1999); ARAGÃO (2004); BAGNO; STUBBS; GAGNÉ (2002); BAGNO (2004) BATISTA; COSTA VAL, (2004); BOLZAN (2007); BORDÓN (2006); BORTONIRICARDO (2004, 2005, 2006); CAGLIARI (1991); CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI (1999); CALLOU; LEITE (2001); CARVALHO (2005); CASTILHO (1998); CONDEMARÍN (1997); CRISTÓFARO SILVA (2001); FARACO (2003); FÁVERO (2007); FERREIRO; TEBEROSKY (1999); FRANCHI (2001); ILARI (2006); KATO (2005, 2002); LABOV (2006); LEMLE (2005); MARCUSHI (2001); MENDONÇA (2007); MOLLICA; BRAGA (2003, 2004, 2007); MONTEIRO (2000); MORAIS (2004, 2007); MOURA (2007); RAMOS (1997); SCLiar-CABRAL (2003); SEBER (1997); SIGNORINI (2001); SILVA (1981); SIMÕES (2006); SOMONETTI (2005); TANNEN (1982); TARALLO (1986). A brisa da pesquisa etnográfica veio com BORTONIRICARDO (2008).

A dificuldade que muitos professores dizem ter é não entender como e por que as crianças não conseguem compreender o funcionamento da escrita/leitura. Diante desses questionamentos, surge, então, o desejo de compartilhar com os professores algumas questões que possam ser relevantes para o entendimento dos motivos que levam muitas crianças a não progredirem na escrita.

---

<sup>1</sup> Trabalhei do ano de 2006 ao ano de 2007 com o Programa Pró-letramento (alfabetização e linguagem). Atualmente, continuo com o trabalho de formação continuada de professores, com o Programa Gestar.

A realidade educacional brasileira encontra-se em um estágio não muito satisfatório. Ainda é grande o número de analfabetos no país e alguns índices mostram que os alunos não demonstram ter domínio de conteúdos básicos para as suas idades/séries. Para uma visualização mais objetiva desse quadro, faz-se necessário recorrer à apresentação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007)<sup>2</sup> divulgados pelo Ministério da Educação.

Os índices estão organizados em uma escala de 0 a 10. No Brasil, a média geral nas séries iniciais foi de 4,2; no Nordeste, 3,5; no Estado do Maranhão, de 3,3; em São Luís, de 4,0. Com esses índices, o IDEB divulga que houve uma melhora em relação ao ano de 2005 e estima que até 2021 haja uma melhoria significativa para a educação em todo o país. Dessa forma, espera que a média no Maranhão chegue a 5,5 e, em São Luís, a 5,8, ou seja, até 2021 as redes estaduais e municipais continuarão abaixo da média.

Apesar desse avanço, as diferenças regionais continuam latentes. Os melhores resultados estão concentrados nas escolas do eixo Sudeste/Sul enquanto nas regiões Norte/Nordeste os números caem consideravelmente. A partir desses dados, muitas questões são passíveis de serem feitas, porém as respostas carecem de uma investigação para, talvez, revelar as causas desse quadro tão alarmante da educação brasileira.

Focando não apenas em índices, mas no sujeito, o aluno, é necessário entender que, como membro de determinada comunidade, este aluno sofre constante influência cultural, religiosa, histórica, econômica e, sobretudo, linguística. A produção linguística desse sujeito é o reflexo não apenas de um comportamento passivo em que ele “aprende” o que lhe é ensinado, mas também, o resultado das interações estabelecidas entre adultos, crianças, o meio em que vive, revelando a forma com que compreende e usa a língua materna.

Assim, o trabalho escolar necessita compreender o processo de criação e de formulação de hipóteses desse sujeito ao se deparar com questões de escrita/leitura que não podem ser aprendidas sem a existência de um trabalho sistematizado. Enquanto falante nativo, utilizará todas as informações que dispõe sobre o seu sistema linguístico, ou seja, a realidade linguística adquirida na comunidade de que faz parte. O sucesso ou o “fracasso” desse sujeito na escola, no aprendizado da escrita/leitura, dependerá, em grande parte, da

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resultado\\_ideb2007.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resultado_ideb2007.pdf)

forma como ele compreenderá as relações entre a fala, as letras, os sons e a importância desses conhecimentos para a sua qualidade de vida.

A jornada desse aluno é grande e por vezes árdua. Nesse processo de compreensão, terá que aprender, por exemplo, que as letras do alfabeto não são meras transposições dos sons da fala, que nosso sistema de escrita é alfabético, aprender como se processa a escrita ortográfica, ou melhor, as arbitrariedades da ortografia, que as marcas da oralidade não são aceitas na escrita, entender que a sua variedade linguística nem sempre será aceita nas produções orais e, aí, começará o embate com a norma culta. Enfim, esse aluno terá que dar conta dessas e muitas outras questões que estão imbricadas no trabalho com a língua materna.

Partindo dessa reflexão, os problemas levantados para a sistematização da pesquisa foram:

- quais as dificuldades de aprendizado da língua escrita que são motivadas por interferências da variação (sócio)linguística e/ou pelo pouco domínio do caráter arbitrário das convenções ortográficas?
- as interferências da oralidade na escrita infantil estão diretamente relacionadas ao perfil sociolinguístico dos alunos?

É importante verificar que os três problemas levantados tratam de questões amplamente relevantes no ensino de língua materna: variação (sócio)linguística, oralidade e escrita. Durante toda a pesquisa, essas questões foram discutidas de maneira clara a fim de colaborar para a análise dos dados coletados, e para a confirmação das seguintes hipóteses:

- há relações entre as dificuldades de aprendizado da língua escrita, a interferência da variação (sócio)linguística e a falta de domínio do caráter arbitrário da ortografia.
- as interferências da oralidade na escrita são resultantes do perfil sociolinguístico dos alunos.

Sobre a variação linguística, é importante dizer que é uma realidade em todas as línguas naturais. É a variação inerente a todo sistema linguístico. No entanto, o que precisa ser repensado é o tratamento que muitas variedades dialetais recebem em nosso país. Na

escola, por exemplo, por quanto tempo sofreram, ou ainda sofrem, alunos usuários de variedades não aceitas socialmente? Considerar erro qualquer variedade linguística é como não reconhecer a riqueza cultural do povo que é capaz de usar a língua das mais diversas formas.

Cabe à Sociolinguística, então, esclarecer uma série de equívocos que comumente são ocasionados, fruto do desconhecimento acerca das questões de variação. Ainda para a Sociolinguística, agora aplicada em sala de aula, resta a tarefa de conduzir o maior número de pesquisas e de trabalhos que possam, de maneira bem significativa, ajudar a escola no trabalho de ensino da língua quer falada, quer escrita.

O papel da escola deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos, tanto nos contextos de escrita quanto nos de oralidade. Os estudos recentes sobre letramento e ensino de língua materna mostram que há um expressivo número de trabalhos que discutem os problemas enfrentados por alunos e professores no tocante ao ensino/aprendizagem da língua escrita. Esse crescente número de produções pode ser justificado pela carência de reflexões teóricas para a análise e o tratamento de alguns fenômenos que são recorrentes na escrita das crianças das séries iniciais.

Outra possível justificativa para esse crescimento da produção científica pode ser o aumento nos índices do fracasso escolar, sobretudo nas primeiras séries. As estatísticas referentes aos índices de alfabetização revelam que a educação brasileira enfrenta um dos maiores problemas sociais do século. O aumento da população, sobretudo nas áreas urbanas, mostra que ou o número de escolas é insuficiente ou a qualidade do ensino está aquém das reais necessidades educacionais.

Partindo da análise de todos esses pontos, esta pesquisa se propõe a descrever e analisar os erros ortográficos influenciados pela oralidade e pela falta de familiaridade com as regras da ortografia na escrita das crianças do I e do II Ciclo da rede municipal de educação de São Luís/MA.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é:

Investigar os problemas na escrita infantil, enfocando a interferência da oralidade e o desconhecimento das convenções arbitrárias da ortografia.

Seus objetivos específicos são:

- discutir as dificuldades das crianças no processo de aprendizagem da escrita;
- descrever e analisar os erros ortográficos relacionados com a falta de domínio da ortografia e à interferência da oralidade na escrita;
- analisar na escrita infantil as interferências da oralidade que estão relacionadas com perfil sociolinguístico dos alunos.

Dessa maneira o trabalho aqui apresentado está organizado da seguinte forma:

*São Luís em cena: o contexto ludovicense em sala de aula:* o primeiro capítulo traz um panorama da rede municipal de educação de São Luís, constando de dados quantitativos desde a estrutura da rede até a implantação do Ciclo de Alfabetização. *Sociolinguística e ensino:* o segundo capítulo aborda os estudos sobre a relação entre a Sociolinguística e o ensino em que se apresentam algumas considerações sobre estudos desenvolvidos acerca de questões sobre ensino de língua materna. *Sobre a oralidade e a escrita: na trilha de um contínuo tipológico:* o terceiro enfoca a relação fala e escrita na perspectiva dos contínuos e a importância desse conhecimento para o ensino da escrita. *O tratamento da escrita em sala de aula: algumas considerações:* no quarto capítulo são feitas considerações sobre a escrita e apresenta a proposta de análise dos erros ortográficos a partir do modelo sugerido por Bortoni-Ricardo (2005). *Metodologia da pesquisa:* o quinto capítulo é dedicado à metodologia e aos sujeitos da pesquisa. *Análises: o que revelam os dados?:* o sexto capítulo mostra o trabalho de análise realizado. Finalizando, *Considerações finais: novas perspectivas* em que se busca retomar as ideias discutidas ao longo do trabalho.



## 1 SÃO LUÍS EM CENA: o contexto ludovicense em sala de aula

O primeiro capítulo traz um esboço da realidade educacional da rede municipal de educação de São Luís. Apoiando-se em informações quantitativas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, objetiva-se refletir sobre a estrutura da rede, bem como sobre a implantação dos Ciclos de Aprendizagem.

### 1.1 Da estrutura da rede municipal de educação

São Luís<sup>3</sup>, capital do estado do Maranhão, está localizada na parte norte do Estado, na ilha de Upaon-Açu ou, como é nacionalmente conhecida, ilha de São Luís. A ilha de São Luís é composta por quatro municípios: São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Raposa e São Luís. Atualmente, o município de São Luís é o município de maior destaque econômico em todo o Estado e, por conta desse quadro, a cidade assiste, nas últimas décadas, a um rápido crescimento populacional, resultante de fluxo migratório intenso, principalmente do interior do Estado. O crescimento populacional convive com o desafio constante de adequação das necessidades econômicas à nova realidade de São Luís, enquanto centro urbano, comercial, econômico e político da ilha.



<sup>3</sup> Mapa disponível em: <http://acta.inpa.gov.br/fasciculos/37-4/img/n4a17f01.jpg>. Acesso em: 09/04/2010.

Em decorrência desse crescimento populacional, a cidade sofreu/sofre com mudanças no cenário organizacional do município. Grande parte da população que migra do interior do estado se localiza em áreas periféricas urbanas. Essa população enfrenta problemas diversificados como: desemprego, falta de moradia, assistência médica e educação, o que exige grande comprometimento por parte dos governantes.

O sistema de ensino municipal tem de estabelecer estratégias que sejam capazes de atender a essa demanda de alunos em suas escolas. Contudo, ainda há déficit nesse atendimento e a Secretária Municipal de Educação de São Luís – SEMED precisa trabalhar na perspectiva da democratização do acesso ao ensino público em todos os níveis e modalidades, aumentando o número de vagas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A macro política da rede municipal de educação tem como concepção garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola, garantindo a aquisição do conhecimento em todas as áreas e o acesso à cultura letrada e à plena participação social. Objetiva ainda o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos e a contribuição para o fortalecimento da formação pedagógica dos educadores.

Atualmente, é possível verificar um crescimento significativo do número de escolas oferecidas pela SEMED. Todos os dados apresentados são do *2º Relatório Quadrimestral – 2009*, da Secretaria Municipal de Educação.

**Tabela 1 – Quantidade de escolas oferecidas – 2002 a 2009**

<b>Quantidade de escolas oferecidas – 2002 a 2009</b>			
<b>Escolas</b>	<b>2002</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Educação Infantil	60	78	78
Ensino Fundamental/EJA	73	89	98
<b>TOTAL</b>	<b>134</b>	<b>167</b>	<b>170</b>

Além desse número, a rede ainda conta com o total de oitenta e seis escolas comunitárias com aproximadamente sete mil e duzentos alunos. O aumento no número de escolas pode ser o reflexo do aumento da demanda de matrícula.

Tabela 2 – Crescimento do número de matrículas – 2002 a 2008

<b>Crescimento do número de matrículas – 2002 a 2008</b>			
<b>2002</b>	<b>2004</b>	<b>2006</b>	<b>2008</b>
85.979	95.089	104.295	104.820

Outro dado que merece destaque é o resultado do IDEB 2007. As escolas de São Luís obtiveram média maior que a projeção feita para o período de coleta dos índices em 2007.

Tabela 3 – Resultados do IDEB

<b>IDEB</b>										
Ensino Fundamental	<b>IDEB</b>		<b>METAS PROJETADAS</b>							
	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Anos iniciais	3,6	<b>4,0</b>	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Anos finais	2,9	<b>3,5</b>	2,9	3,0	3,3	3,7	4,1	4,3	4,6	4,9

A média alcançada no IDEB pode estar diretamente relacionada ao índice do rendimento escolar em toda a rede municipal.

Tabela 4 – Rendimento escolar - 2002-2008

<b>Rendimento escolar 2002-2008</b>				
<b>Indicadores</b>	<b>2002</b>	<b>2004</b>	<b>2006</b>	<b>2008</b>
Aprovação	74,5	74,7	76,9	85,7
Reprovação	11,2	12,7	12,1	9,2
Evasão	12,6	12,6	11	5,2

Acompanhado dos índices de rendimento escolar, a distorção idade/etapa é outro indicativo que mostra uma melhora com relação ao problema enfrentado por muitas escolas. As escolas municipais recebem muitos alunos de outras localidades do Estado que

nunca tiveram contato com a escola e, por conta disso, ingressam com a idade distorcida em relação à etapa. Esse problema é mais recorrente nas séries finais, por registrar o maior índice de retenção.

**Tabela 5 – Distorção idade/ série**

<b>Distorção idade/etapa Ensino Fundamental 1ª a 4ª 2002-2008</b>			
<b>2002</b>	<b>2004</b>	<b>2006</b>	<b>2008</b>
32,3	25,6	18,0	15,9
<b>Distorção idade/etapa Ensino Fundamental 5ª a 8ª 2002-2008</b>			
<b>2002</b>	<b>2004</b>	<b>2006</b>	<b>2008</b>
50,7	56,6	39,8	27,6

Para assegurar os resultados positivos, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís investe em cursos de formação continuada para professores e funcionários da escola. Atualmente, a SEMED, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, desenvolve vários cursos permanentes de formação continuada na rede. Dentre eles destacam-se: i) *Programa de formação continuada em alfabetização*; ii) *Formação de gestores escolares*; iii) *Formação de coordenadores pedagógicos*; iv) *Formação de profissionais da educação na escola*; v) *Formação da equipe de acompanhamento às escolas*; vi) *Programa pró-letramento*; vii) *Programa pró-funcionário*; viii) *Formação continuada do PCN Meio Ambiente na escola*.

Dentre os cursos de formação continuada, merece destaque o Programa Pró-letramento, por estar voltado para as questões do letramento na sala de aula. Além disso, o curso trabalha de forma intensiva as questões relacionadas às dificuldades das crianças com relação ao aprendizado da escrita e ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escuta. O Pró-letramento<sup>4</sup> está organizado em um fascículo que contempla diferentes aspectos do trabalho com a língua materna.

---

<sup>4</sup> O Pró-letramento surgiu como uma ação emergencial do Governo Federal, junto às universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, após os índices alarmantes do SAEB 2003. Os índices foram registrados com os alunos ao final da 4ª série e, com resultado obtido, os índices foram classificados em: *Muito crítico* 18,7%; *Crítico* 36,7%, *Intermediário* 39,7% e *Adequado* 4,8%. Os dados estão disponíveis no endereço <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/brasil.pdf> saeb2003. O fascículo está organizado em sete grandes temáticas, a saber: **1** – Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação; **2** – A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; **3** – Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; **4** – Práticas linguístico-pedagógicas desenvolvidas com o tema “história de vida”; **5** – Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa; **6** – Modos de falar/Modos de escrever; **7** – O livro didático em sala de aula.

## 1.2 Da implantação e funcionamento do Ciclo de Aprendizagem

Recentemente, a rede municipal de educação implantou o sistema de Ciclos de Aprendizagem e séries para atender ao Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/01 que propõe “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 07 a 14 anos”.

A organização do ensino em Ciclos está embasada no artigo 23 da atual Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que afirma que:

A Educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

A SEMED elaborou a *Proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*. Esse documento organiza toda a estrutura da rede no que se refere à organização estrutural, curricular e avaliativa do Ciclo de Alfabetização.

Atualmente, o Ensino Fundamental em série e ciclos encontra-se organizado em:

**Quadro –1– Quadro organizacional do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de São Luís<sup>5</sup>**

ENSINO FUNDAMENTAL								
ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS					
I CICLO			II CICLO		SERIADO			
I etapa	II etapa	III etapa	I etapa	II etapa	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
06 anos	07 anos	08 anos	09 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos

De acordo com a *Proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos* (Secretaria Municipal de Educação 2005, p.24),

A opção por essa forma de organização respalda-se na prioridade a ser dada ao processo de alfabetização em contexto letrado nas séries iniciais, tendo em vista que durante o ciclo o educando terá um tempo maior para construção de seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, assegurar o seu sucesso no percurso escolar.

<sup>5</sup> Até a coleta dos dados, a rede não havia implantado os III e IV Ciclos de Aprendizagem, o que só veio a ocorrer em 2009.

Para a organização curricular do Ciclo, foram considerados os aspectos legais, psicológicos, sócio-econômicos, culturais e filosóficos que norteiam o trabalho com educação, e todas as intenções educativas da Proposta (Secretaria Municipal de Educação 2005, p.34) apóiam-se nas seguintes propostas:

- respeito às variedades curriculares que existem na rede pública municipal de São Luís;
- respeito às características de um currículo aberto;
- definição das capacidades que as crianças devem construir no Ciclo de Alfabetização;
- consideração à relevância cultural dos conteúdos segundo sua tipologia (conceituais, atitudinais e procedimentais);
- reconhecimento e valorização dos contextos multiculturais;
- ênfase no tratamento lúdico a ser dado aos conteúdos e atividades; e
- ênfase na área de Língua Portuguesa como uma das áreas mais importantes no currículo escolar do Ciclo de Alfabetização.

No Ciclo foi adotado o trabalho com capacidades<sup>6</sup>, visando à formação integral dos alunos da rede municipal de educação. As capacidades estão divididas por blocos de conteúdos nas áreas de Língua Portuguesa, História, Ciências Naturais, Ensino Religioso, Matemática, Artes e Geografia. Cada capacidade vem sinalizada com as letras I (iniciar), RA (retomar e aprofundar) e C (consolidar) que representam a gradação didática a ser considerada no processo educativo. Na verdade, cada uma dessas letras representa um princípio organizativo do trabalho pedagógico constante na *Proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*.

- **I – Iniciar:** iniciar é o princípio norteador do trabalho didático, em que as atividades propostas terão a intenção de aproximar, pôr em contato e familiarizar o aluno com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, em função das capacidades a serem desenvolvidas;

---

<sup>6</sup> Não há na Proposta de ampliação do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação de São Luís nenhuma discussão mais aprofundada sobre o termo *capacidade*. A escolha desse termo é justificada na página 34 como “A opção pelo uso do termo “capacidade” deu-se em função de considerá-lo amplo o suficiente para abranger todas as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento do aluno”.

- **RA – Retomar e aprofundar:** retomar e aprofundar é o princípio organizativo em que o trabalho didático é constituído a partir do que já foi, inicialmente, compreendido pelo aluno, envolvendo-os em atividades que retomem e aprofundem sistematicamente os conteúdos, observando sempre a construção das capacidades previstas; e
- **C – Consolidar:** consolidar é o princípio que demonstra as capacidades aprendidas, o domínio dos conteúdos, assegurando as condições para o avanço nas séries subsequentes.

Como o objetivo principal das séries iniciais de Ensino Fundamental em São Luís é a alfabetização/letramento, o currículo foi organizado de modo a ter como foco o ensino da Língua Portuguesa, garantindo a formação básica por meio da aquisição de conhecimentos universais, respeitando a diversidade local. Como o interesse da pesquisa é o ensino da língua escrita, serão apresentadas as capacidades e os blocos de conteúdos de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização da *Proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*.

Quadro 2 – Blocos de conteúdos e capacidades de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização - escrita

Blocos de conteúdos	Capacidades	Ciclo de Alfabetização		
		I etapa	II etapa	III etapa
Língua escrita: usos e formas.	Compreender o funcionamento do sistema de escrita.	I etapa	II etapa	III etapa
	Conhecer e utilizar os modos de produção, circulação e funções da escrita na sociedade.	I	I – RA	RA – C
	Reconhecer e classificar pelo formato diversos suportes da escrita tais como: livros, revistas, jornais, folhetos e outros.	I	I – RA	RA – C
	Identificar as finalidades e funções da leitura de alguns textos a partir do exame de sua superestrutura.	I	I – RA	RA – C
	Conhecer o uso da escrita na cultura escolar (foco: exploração dos suportes e instrumentos de escrita e suas características materiais): - localizando informações sobre o autor e sobre a obra; - consultando índices e sumários; - reconhecendo a disposição da página, margem, parágrafo, título e acentos; - identificando índices gráficos, ilustrações e			

<b>Análise e reflexão sobre a língua</b>	imagens; - dispondo de letras e recursos gráficos, ilustrações e imagens; - explorando os recursos tecnológicos, em especial o computador, como forma de acesso à escrita produzida pela tecnologia digital; - percebendo que a escrita tem diferentes funções na sociedade, ou seja, orientar, informar, divertir, emocionar, instruir, registrar, dentre outras, e para cada uma é preciso o uso de uma linguagem específica; - perceber e reconhecer a presença da escrita em diferentes materiais utilizados no dia-a-dia; - diferenciar a escrita de outros símbolos, desenhos, imagens, números, ilustrações, dentre outros.	<b>I</b>	<b>RA</b>	<b>RA</b>
	- produzir textos escritos considerando o leitor, objetivo da mensagem, o gênero que melhor atende a intenção comunicativa.	<b>I</b>	<b>RA</b>	<b>RA – C</b>
	- Escrever textos utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica.	<b>I – RA</b>	<b>RA</b>	<b>RA – C</b>
	- revisar e reelaborar a própria escrita com a ajuda ou autonomamente considerando as seguintes questões: gênero, destinatário, regras ortográficas e pontuação; - compreender e utilizar a escrita como fonte de informação e prazer, percebendo que tudo que se fala pode ser representado graficamente.	<b>I RA</b>	<b>RA</b>	<b>RA – C</b>

**Quadro 3 - Blocos de conteúdos e capacidades de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização – leitura**

<b>Bloco de conteúdos</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Ciclo de alfabetização</b>		
		<b>I etapa</b>	<b>II etapa</b>	<b>III etapa</b>
LEITURA	Interessar-se pela leitura de diferentes gêneros textuais indicados para a faixa etária.	I – R/A	I – R/A	I– R/A
	Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor.	I – R/A	R/A	C
	Participar de situações de leitura compartilhada, identificando pistas linguísticas que possibilitem leitura atribuindo determinados sentidos (com ajuda).	I	R/A	R/A-C

Utilizar diversos procedimentos de pesquisa, selecionando de maneira autônoma livros, textos e informações em fontes variadas (jornais, revistas, enciclopédias, entre outros, na classe e na biblioteca).	I – R/A	R/A	R/A-C
Ler autonomamente diferentes gêneros textuais indicados para faixa etária utilizando as estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência, verificação e decodificação.	I	I-R/A	R/A
Formar hábitos de leitura, valorizando-a como fonte de informação, aprendizagem, lazer e artes.	I – R/A	I – R/A	I– R/A
Utilizar a leitura em seus diferentes propósitos, adequando à modalidade.	I/R	R/A	R/A
Escolher livros para ler, apreciar, indicar. Reconhecer e acompanhar, em leitura apontada à direção da escrita	I	R	R/A-C

O sistema de avaliação da SEMED para o Ciclo de Alfabetização trabalha com o desenvolvimento das capacidades previstas para cada etapa. A avaliação das capacidades está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, sendo feita de forma sistemática e progressiva. Consta na *Proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos* (Secretaria Municipal de Educação 2005, p.54) a seguinte recomendação para a avaliação:

Uma avaliação mediadora e diagnóstica percebe o aluno no seu desenvolvimento global e particular. E, também, exige dos educandos e da escola responsabilidades com os julgamentos emitidos com a tomada de decisões sobre as possibilidades e necessidades do aluno. Assim, ela garante ao aluno o respeito a sua individualidade e possibilita o acesso a outros níveis de escolaridade. Além disso, a avaliação mediadora, ao valorizar o diálogo e a relação professor/aluno/conhecimento/contexto, contribui no desenvolvimento de um ambiente escolar democrático, com relações interpessoais de ajuda dos atores educativos (professor/aluno/família).

Os instrumentos utilizados para o acompanhamento das capacidades asseguram uma avaliação formativa e continuada. É importante destacar que esses instrumentos são sugestões e podem ser reformulados de acordo com o processo de formação dos professores. A rede dispõe de três instrumentos de avaliação (Conferir anexos 1, 2 e 3).

O instrumento 1 descreve a compreensão sobre o sistema de escrita que o aluno apresenta no ciclo, o instrumento 2 faz o diagnóstico da apropriação do sistema de escrita

alfabético e das capacidades necessárias para a aquisição e uso da leitura, o instrumento 3 fornece informações de todo o percurso do aluno nas três etapas do ciclo. Os indicadores presentes nos instrumentos 2 e 3 são as letras AD (a desenvolver), ED (em desenvolvimento) e D (desenvolveu).

Diante das informações apresentadas sobre a estrutura da rede municipal de educação de São Luís, é possível dimensionar as possibilidades de estudo das dificuldades dos alunos, sobretudo nas séries iniciais. Para isso, o primeiro passo dado foi o de dialogar com a Sociolinguística e suas contribuições para o ensino, conforme evidencia o segundo capítulo.

## 2 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

O fenômeno da variação linguística é um elemento característico da cultura de qualquer comunidade de fala, que permite a investigação, análise e descrição de muitos fatores que contribuem para o dinamismo da língua. Partindo do entendimento/aceitação da variação linguística, esse capítulo faz um breve percurso ao encontro da relação entre variação/ mudança, Sociolinguística e ensino. Para isso, evidencia, no primeiro momento, a importância da Sociolinguística para a investigação dos fatores que contribuem para a diversidade linguística, os tipos de variação – diatópica, diafásica, diastrática, diacrônica; feitas as considerações de natureza mais conceitual, o segundo momento será o de relacionar a importância desse aparato sociolinguístico para o ensino da língua, considerando questões sobre o entendimento/função da escola frente às variedades estigmatizada e de prestígio social, bem como a noção de erro.

A variação linguística existe em toda e qualquer língua natural e já é convencionalizado que a existência da variação é inerente ao sistema linguístico. Grande parte dos estudos dialetológicos e sociolinguísticos tem mostrado que o estudo dessa variação pode contribuir para o conhecimento mais detalhado e produtivo acerca da estrutura das línguas. É possível, então, sistematizar a variação em diferentes níveis: fonético/fonológico, semântico, lexical e morfossintático. Os exemplos apresentados para exemplificar os níveis citados são resultantes da pesquisa, em andamento, desenvolvida pelos pesquisadores do Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA<sup>7</sup>.

- Fonético/fonológico: casos de *iotização*, seguidos ou não de apagamento do /k/: *grelha* [ˈgrɛɫa] > [ˈgrɛia] > [ˈgrɛa]; *monotongação*: *caixa* [ˈkaiʃa] > [ˈkaʃa]; *palatalização*: as consoantes /t/ e /d/ passam às africadas *tch* [tʃ] e *dj* [dʒ], como em *tímido* [ˈtimidu] e *dia* [ˈdia], em que se pode verificar as realizações alternantes *tchímido* [ˈtʃimidu] e *djia* [ˈdʒia].

---

<sup>7</sup> O projeto Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMa integra o projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB. O objetivo do projeto ALiMA é descrever a realidade do português falado no Estado do Maranhão, identificando fenômenos da natureza fonética, lexical, morfossintática, semântica, prosódica. A investigação do projeto constitui-se do *corpus* que está sendo coletado por meio da aplicação de questionário em dezoito municípios maranhenses previamente selecionados a partir da localização geográfica, história do município, tipo de povoamento situação econômica e demográfica. Os municípios escolhidos são: São Luís, Alto Parnaíba, Araiões, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Brejo, Carolina, Carutapera, Caxias, Codó, Imperatriz, Maracaçumé, Pinheiro, Raposa, Santa Luzia, São João dos Patos e Turiaçu.

- Semântico/lexical: em recente estudo, Alves e Barros<sup>8</sup> (2009) mostram a variação semântico-lexical nas lexias *galinha d'angola* e *libélula*. Foram obtidas, desse estudo, as variantes: (i) para *galinha d'angola*: *angulista*, *capote*, *catraio*, *cocá*, *guiné* e *to fraco*; (ii) para *libélula*: *cafuringa*, *cambito*, *catirina*, *cavalo-do-cão*, *macaco seco* e *macaquinho*.

A variação linguística geralmente pode ser classificada como:

i) diatópica<sup>9</sup>: aqui inserem-se as diferentes formas de pronúncia, vocabulário e sintaxe entre regiões. Observando o uso da língua em comunidades mais amplas, é possível constatar a formação de comunidades linguísticas em escalas menores que revelam os padrões linguísticos utilizados na região, decorrentes da interferência de fatores sociais, culturais, políticos, econômicos, históricos, dentre outros. Não é fácil estabelecer o limite entre um e outro padrão de fala entre comunidades, as suas diferenças linguísticas são gradualmente marcadas e as fronteiras que as separam não coincidem com as fronteiras territoriais de cada localidade e, assim, cada região apresentará uma forma peculiar de uso da língua que a torna particular dentro de um mesmo sistema linguístico.

ii) diastrática: está relacionada à variação social a que todas as línguas estão sujeitas. Em toda sociedade é comum a existência de grupos sociais diferenciados e cada um desses grupos usa certa variedade social da língua – socioletos – que identifica os falantes como pertencentes ou não a determinado grupo. São fatores dessa variação: *grupos etários* – diferenças linguísticas entre gerações; *gênero* – diferença entre a fala de homens e mulheres; *nível socioeconômico* – aqui pode ser relacionada a diversidade entre a fala de pessoas de classes sociais diferenciadas. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “as diferenças de *status* socioeconômicos representam desigualdades na distribuição de bens materiais e de bens culturais, o que se reflete em diferenças sociolinguísticas”; *escolaridade* – diferença no repertório linguístico das pessoas com diferentes níveis escolares. É interessante ressaltar que o avanço nas séries escolares não é o único

---

<sup>8</sup> ALVES, Cibelle Corrêa Béliche; BARROS, Zuleica de Sousa. A variação semântico-lexical e a geolinguística no português falado no Maranhão. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (org.). **Estudos em lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia**. Fortaleza: UFC/MÍDIA, 2009.

<sup>9</sup> Nem sempre é fácil separar o que é diatópico do que é diastrático (diferentes camadas sociais). O que queremos dizer com isso é que, como regra geral, os traços tipicamente regionais aparecem com mais nitidez nas falas mais informais, as mesmas que permitem o uso de variedades não-padrão. Em contextos mais formais, os falantes tendem a seguir uma norma que pode ultrapassar o estritamente regional: valha como exemplo a tendência da escola para reprimir o uso do chamado “erre caipira” na região central do estado de São Paulo, onde essa pronúncia ainda é corrente na comunicação informal (ILARI, BASSO, 2006, p. 163).

responsável por uma mudança nesse repertório, mas sim, a qualidade do ensino que foi realizado com esse indivíduo; *ambiente profissional* – diferenças linguísticas condicionadas às atividades profissionais que as pessoas desempenham;

iii) diafásica: engloba as diferentes situações de comunicação em que um mesmo indivíduo pode estar inserido; considerando o ambiente (familiar, profissional), o grau de intimidade, o interlocutor, o tipo do assunto tratado é possível verificar as adequações que cada falante é capaz de fazer ao usar a língua. Essas adequações podem estar ligadas aos contextos formais ou informais de comunicação ou, seguindo a proposta de Bortoni-Ricardo(2004), pode-se falar no contínuo da monitoração estilística em que o falante monitora mais (situações que exigem mais atenção do falante) ou menos (interações cotidianas que exigem atenção mínima sobre a fala) o seu estilo, seja para causar uma boa impressão ou mesmo quando deseja dar um tom menos sério à sua fala/escrita;

vi) diacrônica: todo processo de mudança é gradual e, na maioria das vezes, é possível observar a existência de formas consideradas nova e velhas disputando o mesmo espaço na comunidade linguística. Os casos de variação diacrônica estão relacionados à história interna (casos em que a mudança ocorre com elementos relacionados à gramática da língua, fonologia, sintaxe, morfologia) e externa (evolução que atende às necessidades e interferências sociais) da língua e, segundo Ilari e Basso (2006), “é às vezes percebida comparando gerações. Por exemplo, todos nós conhecemos gírias que, embora compreensíveis, soam “antigas”, e também é comum caso de gírias compreensíveis somente aos mais velhos ou mais novos”.

Apesar dessa realidade, muitas variedades linguísticas ainda são alvo de preconceitos, o que gera conceitos equivocados sobre possíveis formas “certas” e “erradas” de dizer a mesma coisa. As variedades dialetais que não passam na avaliação social acabam sendo marginalizadas e estigmatizadas, ocasionando a seus usuários um sentimento de exclusão diante de outras variedades ditas padrão.

Atentando para a questão da variação linguística, Monteiro (2000, p.57), ao comentar o texto de Labov (2009), afirma que

Contra esta posição homogeneizadora insurgiu-se a sociolinguística, tentando provar a premissa oposta, ou seja, a de que a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana e, sendo assim, dado o tipo de atividade que é a comunicação linguística, seria a ausência de variação no sistema o que necessitaria ser explicado.

A contribuição das pesquisas e estudos sociolinguísticos tem revelado que se há variação há produtividade dos falantes que usam a língua, e o que antes era considerado erro, passa a ser visto como fenômenos previsíveis e sistemáticos, resultando na compreensão de que todas as variedades linguísticas não podem ser consideradas melhores ou piores, uma vez que constituem sistemas linguísticos lógicos e estruturados, capazes de atender aos mais diferenciados propósitos comunicativos.

Tendo como suporte teórico o aparato sociolinguístico no que tange ao estudo da heterogeneidade linguística, faz-se necessário evidenciar algumas considerações sobre os aportes da Sociolinguística para o ensino. Sobre sua definição, pode-se dizer que:

A sociolinguística é uma subárea da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2004, p.9).

E ainda que

A sociolinguística tem sido uma área de ampla investigação nos últimos anos, resultados que se refletem não apenas nas descrições das línguas enquanto sistemas, mas também nas decisões políticas e educacionais exigidas pelas inúmeras questões que a diversidade linguística vem suscitando no mundo moderno. Tais questões, como por exemplo a do fracasso escolar devido às dificuldades surgidas pelo pluridialealismo, adquirem no Brasil um significado especial, face à situação em que se encontra o ensino das camadas mais baixas da população (MONTEIRO, 2000, p.9).

Refletindo sobre as palavras de Monteiro (2000), é necessário repensar qual o espaço que a variação linguística ocupa nas salas de aula e, ainda, pensar que a escola não pode, em hipótese alguma, ignorar a existência desse fenômeno em sala. A sociolinguística voltada para as questões educacionais fundamenta o avanço de pesquisas que tratam do ensino/aprendizagem da língua, mostrando que é possível o trabalho de práticas e metodologias eficazes para o desenvolvimento nos educandos de várias competências, relacionadas aos conhecimentos e usos da língua materna, sem trazer o julgamento de valor a respeito da variedade que o aluno usa. Dentre elas, a competência comunicativa.

A definição do termo competência tem se mostrado um tanto quanto confusa e por vezes controversa em muitas áreas da Linguística. Segundo a proposta gerativista de Chomsky (1965), há uma relação dicotomizada entre competência e desempenho, em que

a competência está associada ao conhecimento das estruturas e das regras da língua que o falante usa e o desempenho, por sua vez, diz respeito ao uso real da língua em situações concretas de comunicação.

O conceito de competência, atendendo às necessidades da investigação proposta nesta pesquisa, encontrou uma relação mais produtiva no conceito desenvolvido por Dell Hymes (1979) por mostrar a interferência social na dimensão da competência comunicativa dos falantes. Desse modo, pode-se inferir que não cabe ao falante somente o conhecimento das regras da sintaxe, da fonologia, do léxico e de todos os componentes da estrutura da língua, uma vez que, pertencendo a uma sociedade histórico-política e ideologicamente organizada, esse falante reflete em todos os seus atos de fala marcas que revelam o seu verdadeiro conhecimento a respeito da língua que usa.

Hymes parte de la Idea de que, si se pretende desarrollar una Teoría sobre el uso de la lengua y los usuarios de elle, se debe empezar reconociendo que no es posible basarse sólo en los criterios de gramaticalidad (con respecto a la competencia) y aceptabilidad se en una Teoría de la Comunicación, entendida ésta en sentido amplio, es preciso tener en cuenta otros componentes. (BORDÓN, 2006, p.30).

O indivíduo, então, demonstra ter competência comunicativa quando é capaz de relacionar os conhecimentos que possui à habilidade de usar esses conhecimentos em contextos diversificados. Sob a ótica dos pressupostos sociolinguísticos, espera-se que todo indivíduo seja capaz de aprender o que, como e quando dizer a qualquer interlocutor em qualquer circunstância.

Os estudos desenvolvidos no Brasil acerca do ensino/aprendizagem da língua materna tiveram, com os trabalhos linguísticos, uma importante base teórica para o aprofundamento das questões sobre a linguagem. Contudo, ainda há uma espécie de negligência no tratamento que a ciência linguística pode oferecer ao ensino, sobretudo no tratamento da diversidade linguística. Bortoni-Ricardo (2005, p. 19) avalia essa situação da seguinte maneira:

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva e fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área, não se podem restringir, portanto, a uma simples importação.

É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional.

O apelo feito por Bortoni-Ricardo para uma presença mais significativa dos estudos sociolinguísticos voltados para a educação pode revelar que, de fato, as contribuições sociolinguísticas podem ser uma ajuda para o entendimento de qual seria o trabalho da escola no que concerne o ensino da língua materna. Uma das primeiras contribuições é a própria discussão sobre qual língua é ensinada nas escolas quando do trabalho com o ensino de língua materna, ou melhor, o que a escola defende e chama de língua materna.

Na visão de Scherre e Naro (2006, p.237), a língua materna

é entendida como primeira língua ou como língua vernácula, não pode e nem precisa ser ensinada, tendo em vista que todos os falantes de uma dada comunidade têm completo e perfeito domínio de suas línguas maternas adquiridas sem ensino formal. O que pode ser ensinado é um sistema que a comunidade não possui, a saber, uma segunda língua, um segundo dialeto, uma variedade padrão, a gramática normativa ou uma língua estrangeira.

Os autores ainda chamam a atenção para a constante confusão feita entre “a língua nativa de um povo e sua gramática normativa” (SCHERRE; NARO, 2006, p.237), destacando que a gramática normativa é o reflexo das elites e que o ensino das variedades de prestígio deveria ser considerado com um ensino de uma segunda língua capaz de garantir a ascensão social.

Ramos e Duarte (2005, p.91) discorrem a respeito de um possível ensino de língua materna e dizem que

Um falante que domina a sua língua materna é aquele que domina não só a gama de estilos de seu grupo social, mas também a gama de estilos do grupo de prestígio de sua comunidade. Garantir o acesso aos padrões de comportamento desse grupo, inclusive aos linguísticos, constitui um objetivo da educação formal.

O entendimento de grupo de prestígio, sem dúvida, reforça a ideia de uma variedade de prestígio e, diante disso, pergunta-se: a função da escola é o ensino das formas de prestígio? Se a resposta a essa pergunta for positiva, outras questões emergem imediatamente: o que fazer então com as variedades que os alunos usam e que não são prestigiadas? Caberia à escola fechar os olhos ou simplesmente ignorar essas questões e tratar de ensinar o que é socialmente aceito? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a questão da função da escola sobre o que deve ocorrer em sala de aula reforça a ideia de um ensino não homogeneizador da língua como instrumento de prestígio em

detrimento de outras formas socialmente estigmatizadas, mas de tornar o aluno proficiente na sua língua.

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (...) A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 26).

É preciso entender e aceitar que na sala de aula acontecem situações comunicativas dos mais diferentes tipos e que o espaço de vivência é heterogêneo por excelência, uma vez que os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino provêm de ambientes com diferentes culturas, realidades distintas e, principalmente, possuem hábitos lingüísticos diferenciados. Segundo Aragão (2004), essa realidade lingüística caracteriza o multidialetalismo na sala de aula que é entendido como:

O uso de diferentes variações, ou dialetos que devem existir na sala de aula. Como se sabe, o aluno é um caldeirão de “dialetos” (...) envolvendo, nessa mistura, os dialetos regionais, diatópicos, os sociais, diastráticos, nesses, os diageracionais, diagenéricos e estilísticos ou diafásicos.

O resultado da combinação desse conjunto de variáveis é o reflexo, na sala de aula, de uma ampla variação lingüística bem parecida com o que acontece na sociedade de um modo geral. No entanto, os conflitos entre variação lingüística e ensino da língua materna são constantes, pois, no espaço escolar, qualquer manifestação da variação que se distancie da variedade padrão é vista ou como erro ou como fator colaborador para o não aprendizado das noções da Gramática Normativa. Entre alguns pesquisadores, essa noção de erro é entendida de forma diferente; nas palavras de Bagno (2004, p.24),

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando no computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto

com o leite materno. Por isso qualquer criança entre 3 e 4 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua.

De acordo com a visão defendida por Bagno (2004), as crianças só erram naquilo que é aprendido e é constituído como saber secundário; daí, pensando especificamente na escrita, a necessidade de evidenciar que esses erros são fenômenos que merecem ser pesquisados com o objetivo de entender a construção e a forma como a criança concebe a língua em todas as suas modalidades. No entendimento de Bortoni-Ricardo (2006, p. 6),

Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2006), o estatuto do erro na escrita tem uma natureza diferente daquela considerada na fala. Na fala, pode ser explicado por uma inadequação de determinada forma a um determinado uso; já na escrita representa uma transgressão de um código que foi convencionado e prescrito pela ortografia. Então, qual seria a postura a ser adotada no tratamento do erro de escrita na sala de aula?

Em primeiro lugar, os professores têm de aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 270).

Para o tratamento do erro, é necessário ter em mente que diferentes erros exigem tratamentos e análises diferenciados. Não se pode esperar que os mesmos erros aconteçam sempre da mesma forma entre todas as crianças. Daí a necessidade de observar diretamente a realidade de cada localidade, bem como a especificidade do ensino de língua que existe em cada escola.

Mesmo com o crescimento de toda a produção científica a respeito do ensino da língua materna, o comportamento linguístico, quer seja na fala quer seja na escrita, ainda é um estratificador social. No Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são levadas em conta. Na escola, a linguagem das crianças das classes mais pobres é vista de forma diferente, há uma enorme rejeição por ser considerada variante estigmatizada.

As variantes estigmatizadas geralmente são associadas ao *status* socioeconômico dos falantes. Normalmente, os alunos que residem em áreas de periferia, pertencentes ou provenientes de zonas rurais e com baixa renda econômica são estigmatizados na escola por trazerem marcas dessas variantes estigmatizadas em suas falas.

Ao contrário das variantes estigmatizadas, as variantes de prestígio, como a norma culta, são amplamente aceitas na sala de aula e nos mais diversos lugares. “Uma variante em geral adquire prestígio se for associada a um falante ou grupo de status considerado superior. E, com isso, tal como se verifica na moda, pode passar a ser imitada por outras pessoas de classe inferior” (MONTEIRO, 2000, p.64).

Assim, o trabalho com a escrita ainda privilegia o ensino do registro formal, reforçado por exercícios mecânicos de fixação de regras, o que muitas vezes constitui-se, nas palavras de Simões (2006, p.47), como um aprendizado de uma língua estrangeira:

É óbvio que o compromisso da escola é com o domínio da língua em seu registro-padrão, o qual é manifestado, na escrita, pelo estilo formal. Contudo, o período de letramento quase sempre coincide com o choque entre a variante popular (do aluno) e a variante-padrão (do professor), especialmente nas metrópoles. Assim, para o aluno, aprender a forma escrita no modelo da fala do professor é quase como aprender a escrever em uma língua estrangeira.

Dessa forma, dentre as múltiplas contribuições que a Sociolinguística oferece ao ensino da língua, está a possibilidade de revelar de que maneira as crianças relacionam fatores de sua vivência com os conteúdos trabalhados em sala de aula, sobretudo no que se refere às questões sobre escrita e fala. Partindo dessa discussão, o enfoque do próximo capítulo é uma trilha pelo contínuo oralidade e escrita.

### **3 SOBRE A ORALIDADE E A ESCRITA: na trilha de um contínuo tipológico**

Partilhando a ideia de que entre a língua falada e escrita existam mais semelhanças do que divergências, o estudo a seguir trilha o caminho que tenta revelar o contínuo tipológico que há entre essas modalidades. Certamente, alguns gêneros escritos, como uma crônica ou uma piada, podem se assemelhar à modalidade oral e, da mesma forma, o inverso é possível. Uma palestra, em um contexto mais formal, pode apresentar marcas da modalidade escrita, uma vez que requer um maior grau de monitoração linguística do falante. De maneira geral, os estudos selecionados para este capítulo contemplam opiniões que dialogam diretamente com a orientação da pesquisa: o de que não se pode estabelecer relações dicotomizadas entre essas duas modalidades.

Tanto a fala quanto a escrita estão presentes na realidade humana desde muito tempo. É bem verdade que a escrita é uma criação muito recente se for comparada com o surgimento da fala, mas em nada se mostra inferior quando da comparação de usos e funções nos mais diversos contextos sociais da vida humana.

As pesquisas linguísticas têm demonstrado que há um crescente número de estudos acerca da língua oral e da língua escrita. Essas duas modalidades são vistas em muitas pesquisas sob uma perspectiva dicotômica e em muitos estudos elas aparecem inteiramente distintas; já em outros, essa relação obedece a um contínuo. Contudo, “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2001, p.17).

Na verdade, a visão dicotômica da língua – escrita e falada – foi capaz de criar uma atmosfera heterogênea entre essas duas modalidades, ao ponto de serem estabelecidas diferenças tipificadas em relação à fala, do tipo não planejada, redundante, contextualizada e, para a escrita, planejada, não redundante, descontextualiza. Essa visão pressupõe possíveis imprecisões entre as modalidades, pois faz pensar que diante da escrita encontra-se uma estrutura fixa e imutável e, somente diante da fala, uma realidade variável.

Na mesma linha de pensamento de Marcuschi, Fávero (2007, p.69) também salienta a condição da oralidade e da escrita de fazerem parte do mesmo sistema linguístico.

Ao tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema lingüístico: o sistema da Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia considerar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais.

Ilari (2006) chama atenção, sobretudo, para a diferença de planejamento entre o escrito e o falado. Essa diferença ganha *status* de variação e é chamada de *variação diamésica*. Nessa concepção, o texto escrito é um texto capaz de ser reelaborado, pensado, planejado previamente, corrigido, apresenta pouca redundância, fala por si só e não exige do destinatário um conhecimento muito exato de quando foi produzido. Já os textos falados são planejados à medida que são produzidos. Ainda segundo Ilari (2006, p.182) há textos escritos que são feitos para serem falados e isso descaracteriza “a língua verdadeiramente falada”.

A língua falada aqui comentada seria então aquela que serve para a comunicação diária, conversa entre amigos, por exemplo. É a fala das situações cotidianas. Um texto jornalístico, apesar de ser falado, vai conter expressamente características da modalidade escrita. Da mesma forma, um texto escrito pode conter elementos próprios da língua falada. Tannen (1982) sintetiza as estratégias entre essas modalidades, destacando duas grandes diferenças: i) a língua oral é dependente do contexto enquanto a escrita apresenta-se descontextualizada; ii) o uso de recursos paralingüísticos e não-verbais para o estabelecimento da coesão na linguagem oral, ao passo que na linguagem escrita a coesão é realizada por meio de elementos lexicais e de estruturas sintáticas. Nesse caso, essas diferenças acontecem em função do gênero textual e do recurso lingüístico e não da modalidade.

No estudo acerca do tratamento das questões da fala e da escrita, Marcuschi (2001) apresenta várias tendências da questão, a saber:

- a perspectiva das dicotomias estritas divide a língua falada e a língua escrita em blocos com características distintas;
- a tendência fenomenológica de caráter culturalista observa a natureza das práticas de letramento e oralidade sob o ponto de vista cognitivo;

- a perspectiva variacionista analisa a relação fala e escrita sob o ponto de vista dos processos educacionais, tratando a variação entre padrão e não-padrão e
- o modelo sociointeracionista percebe a língua como fenômeno interativo e dinâmico.

Após as considerações a respeito dessas tendências de estudo da língua escrita e da língua falada, Marcuschi (2001) apresenta o que, para ele, deve ser considerado ao se estabelecer as relações entre essas duas modalidades de contínuo tipológico, em que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2001, p.37).

De fato, o conceito de contínuo tipológico reforça a ideia de que há mais semelhanças entre as modalidades do que as grandes diferenças que em outros tempos foram estabelecidas e que serviram de modelo para o ensino da língua materna nas escolas brasileiras. Ainda na ideia do contínuo, é possível observar a existência de gêneros que possuem muitas similaridades entre si, como por exemplo, blogs, chats, bilhetes, telejornal, o que marca uma quebra nos limites entre essas duas modalidades.

Nessa mesma linha, Bortoni-Ricardo (2004), no livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, desenvolveu uma metodologia para a análise do português falado no Brasil e propôs um modelo de análise que considera três contínuos: o primeiro é o de urbanização, que se estende das variedades rurais que são de uso comum de comunidades isoladas até as variedades urbanas que receberam padronização motivada por processos sócio-históricos. “No contínuo de urbanização não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos<sup>10</sup> ou urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de contínuo)” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.53).

- Representação para o contínuo de urbanização

---

<sup>10</sup> Zona rurbarana é a zona que se localiza entre os polos rural e urbano. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.52), são grupos formados pelos imigrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

----->  
*Variedades  
 Rurais Isoladas*

*Zona Rurbana*

*Variedades  
 Urbanas Padronizadas*

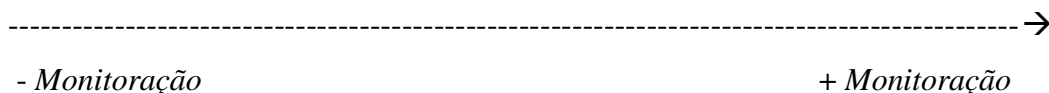
É oportuno lembrar que não existem limites que separem de maneira contundente esses falares. Observando a fala de pessoas de áreas rurais, é possível constatar que existem usos diferentes de formas que são usadas nas áreas urbanas. Diz-se que esses traços terão o uso descontinuado, visto que os seus usos diminuem à medida que o falante se aproxima das localidades urbanas. Também há traços que têm uso recorrente na fala de um número significativo de falantes. Esses traços, ao contrário dos descontínuos, têm uma distribuição gradual. A autora classifica essa distribuição de traços em *graduais* e *descontínuos*. Sobre os descontínuos, vale destacar que eles sofrem maior estigmatização social, por serem considerados “erros” pela comunidade urbana. Em seu trabalho (2004, p.54), a autora, exemplifica alguns desses traços:

**Quadro 3 – Traços graduais e descontínuos**

Nº	Exemplo	Traço gradual	Traço descontínuo
01	Inté		XXX
02	Limoero	XXX	
03	Prantei		XXX
04	Artura		XXX
05	Ocê	XXX	
06	Ponhei		
07	Dos vento	XXX	
08	Sor		XXX
09	Dexei	XXX	
10	Tive	XXX	
11	Dibaixo	XXX	
12	Uma foia		XXX
13	Percisá		XXX
14	Muié		XXX
15	Dispois		XXX

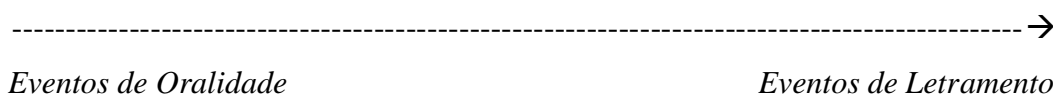
O segundo contínuo defendido na proposta é o de monitoração estilística em que se situam as interações espontâneas e aquelas em que o falante planeja previamente com muita atenção todos os momentos de interação. Esse modelo possibilita a compreensão mais abrangente de muitos aspectos que caracterizam a fala de um indivíduo.

- Representação para o contínuo de monitoração estilística



O terceiro e último contínuo é o da oralidade e do letramento que trabalham os eventos de comunicação que são mediados pela língua escrita (letramento) e pela língua falada (oralidade). Esse último contempla práticas sociais que oscilam entre práticas predominantemente orais e práticas predominantemente letradas.

- Representação para o contínuo oralidade e letramento



De fato, essa é uma discussão muito válida quando se trata do ensino da língua materna, no entanto, a questão que deve ser o cerne da discussão é a de como essa visão é trabalhada na escola. De que forma a escola trabalha os assuntos voltados para a oralidade e para a escrita? O trabalho na perspectiva dos contínuos pode ajudar o professor a destacar os traços que precisam de um trabalho mais sistemático em sala de aula?

Muito provavelmente, os traços *descontínuos* terão uma produtividade menos intensa por se tratar de formas que facilmente são percebidas com “erradas” e estigmatizadas entre os alunos. Contudo, os traços *graduais* podem passar despercebidos até mesmo pelo professor, que muitas vezes também utiliza esses traços e não consegue percebê-los na produção dos alunos.

#### 4 O TRATAMENTO DA ESCRITA EM SALA DE AULA: algumas considerações

É inquestionável a afirmação de que toda criança, quando chega à escola, já possui um vasto conhecimento sobre a estrutura da sua língua materna, sobretudo no que diz respeito à modalidade oral. Esses conhecimentos são aprendidos de maneira natural mediante a participação das crianças em contextos sociais diversificados. No entanto, saberes sobre a modalidade escrita da língua ainda são para as crianças, em fase de alfabetização, um dos maiores obstáculos para uma participação mais efetiva nas práticas sociais. Diante disso, o presente capítulo mostrará algumas propostas de análise da escrita infantil, na tentativa de melhor visualização das propostas que são usadas nas escolas brasileiras como metodologia de análise e intervenção pedagógica.

Nas escolas brasileiras, o ensino da escrita é um dos principais focos de discussão entre os educadores. A apropriação do sistema alfabético exige, por parte dos alunos, o desenvolvimento de habilidades muito específicas, o que desperta nos professores a necessidade de adoção de práticas que contribuam de forma mais significativa para esse aprendizado. A questão centraliza-se, então, em torno da adoção de métodos diversos de ensino que tornam, ou não, o trabalho com a língua materna mais eficiente.

Historicamente, a questão dos métodos tem servido de base para a história da alfabetização no Brasil; “novos” e “velhos” métodos têm disputado o posto de mais eficiente no que diz respeito a uma das mais preocupantes realidades das salas de aula: a grande dificuldade, sobretudo na escola pública, de aprendizado da escrita/leitura das crianças. E assim, a história da educação brasileira vai sendo contada com a adoção de métodos e a dificuldade de aprendizado da escrita/leitura parece ter se tornado um problema sem fim na sociedade atual. Para o ensino da escrita/leitura pode-se destacar os métodos sintéticos (das partes para o todo), os analíticos (do todo para as partes) e os ideários construtivistas, a saber:

Dentre os métodos sintéticos: *silábico* (emissão de sons) – contempla alguns aspectos importantes da apropriação do código escrito; *soletração* (nome das letras); e *fônico* (emissão de sons) – conhecimento da relação entre fonemas e grafemas, valorizando a codificação e decodificação. Assim, o professor oferecia ao aluno uma leitura iniciada com a apresentação dos nomes das letras, seus sons e famílias silábicas.

Eram/são usadas frases descontextualizadas, ditados, cópias e o trabalho com a escrita ficava no nível da caligrafia e da explicação das regras ortográficas. O problema dos métodos de base sintética é que desconsideravam a função social da escrita, reduzindo o progresso do aprendiz ao mero conhecimento linguístico.

Os métodos de base analítica orientam que o ensino da apropriação do sistema de escrita deve partir do entendimento do todo para as partes, como o trabalho de decomposição de textos e palavras em sílabas. Era/é constante o uso de frases repetitivas com o objetivo de “facilitar” a memorização dos alunos. Novamente, o grande problema dos métodos de base analítica é a desconsideração da função social da língua. Esse breve panorama dos métodos de ensino pode mostrar que, apesar de novos estudos terem surgido, essa prática ainda é recorrente em muitas escolas brasileiras.

A aplicação desses métodos começa, sobretudo na década de oitenta, a ser questionada. Se muda o cenário político, econômico e social, a educação também sente a urgência de uma transformação que seja capaz de atender a todos os anseios da sociedade. A discussão deixa de ser o método de ensino e passa a se centralizar nos processos que envolvem o aprendizado da criança, ou seja, como a criança aprende; inicia-se, assim, a fase dos ideais construtivistas que até hoje ecoam fortemente em muitas escolas brasileiras, sobretudo em documentos nacionais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*.

As práticas dos ideais construtivistas, diferentemente dos métodos de base sintética e analítica, contribuem substancialmente para o entendimento dos usos e funções sociais da escrita na sociedade. No entanto, assim como em todos os outros métodos, há sempre leituras equivocadas na interpretação dos pressupostos teóricos. Por exemplo, no construtivismo é comum a idéia que o aluno é capaz de construir sozinho todo o seu conhecimento sem que haja o acompanhamento sistematizado desse trabalho, o que limita a ação pedagógica, gerando fracasso escolar.

Novos e velhos, velhos e novos. Na atual realidade escolar, e aqui uma antecipação de algumas observações realizadas em sala durante a constituição do *corpus* da pesquisa, o que é verificável é uma mescla de todos esses métodos no trabalho docente, confirmado na ficha de identificação respondida pelos professores que participaram da pesquisa. Muitos dizem que adotar somente um método é muito

complicado, uma vez que a heterogeneidade da turma requer uma prática diferente para conseguir trabalhar os conteúdos satisfatoriamente.

A questão da adoção dos métodos é sem dúvida entrelaçada por duas concepções bastante discutidas com relação ao ensino de língua materna. Trata-se dos conceitos de alfabetização e letramento.

O conceito de alfabetização por muito tempo foi entendido como o aprendizado do sistema alfabético de escrita ou, em sentido mais restrito, à capacidade de codificar e decodificar. Parece que essa definição é muito limitada frente às reais possibilidades de uso da escrita/leitura. Acreditando nisso, nos anos oitenta, primeiros ecos dos ideais construtivistas, o conceito de alfabetização foi ampliado com os estudos relacionados à psicogênese da língua escrita, especificamente, com os trabalhos das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Aprender o sistema de escrita não se reduz à simples compreensão das relações grafema e fonema. A questão volta-se para o processo de construção ativa que a criança desenvolve, construindo hipóteses a respeito do funcionamento e organização da escrita. Aqui, outras possibilidades como o entendimento da escrita enquanto prática social, começam a ser relacionados ao conceito de alfabetização. Os conceitos de alfabetização e letramento se confundem, contudo, foi adotada nesta pesquisa a perspectiva da alfabetização enquanto “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2008, p. 15).

A palavra *letramento* começa a ser conhecida no meio acadêmico por volta da segunda metade dos anos oitenta, tendo como pioneira a pesquisadora Mary Kato<sup>11</sup> em 1986. Seguem-se ao estudo de Mary Kato as discussões entre letramento e alfabetização realizadas em Leda Tfouni<sup>12</sup> em 1988 e depois, em 1995, a publicação do livro *Os significados do letramento*<sup>13</sup>, organizado por Ângela Kleiman.

Focando nos aspectos sócio-históricos da aprendizagem, o letramento escolar não se restringe somente ao ensino da leitura/escrita. É necessário criar situações que

---

<sup>11</sup> Conferir: KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

<sup>12</sup> Conferir: TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

<sup>13</sup> Conferir: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

despertem na criança o entendimento da leitura/escrita enquanto prática de inserções e de valorização de uma cultura letrada.

Pesquisadores da área de educação em língua materna, mais especificamente da Linguística e da Sociolinguística, têm desenvolvido grandes estudos no âmbito do ensino/aprendizagem da língua escrita, como ABAURRE (et al. 2001), BORTONIRICARDO (2001 e 2005), MARCUSCHI (2001), MORAIS (2004). Esses estudos mostram que, diferentemente da fala, as atividades de leitura/escrita precisam ser ensinadas de forma sistemática. O conhecimento que as crianças têm sobre os usos da língua não permite que elas possam aprender sozinhas todos os mecanismos de organização e funcionamento da escrita.

Sendo o sistema da escrita um objeto de conhecimento, a sua compreensão não pode ser concebida por meio de aulas expositivas, com explicações simplificadas ou por meio da aplicação de exercícios mecânicos de fixação. Torna-se, então, necessário submeter essas práticas a procedimentos que provoquem reflexões contínuas sobre a composição gráfica e sonora das palavras, bem como sobre o reconhecimento da escrita enquanto prática social.

Muitos estudos que contemplam a língua escrita foram/são desenvolvidos sempre na perspectiva de contribuir para o seu maior conhecimento. Destaque para a grande contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Com esses estudos psicolinguísticos, aproximadamente em meados da década de 1970, há uma (re)significação do conceito de alfabetização. Emília Ferreiro e Ana Teberosky buscaram no construtivismo de Jean Piaget elementos fundamentais para o entendimento de como as crianças aprendem a língua escrita, analisando o processo de desenvolvimento da leitura/escrita por meio da lógica do pensamento e da construção das hipóteses construídas pelas crianças. Assim, mostraram como o sistema alfabético é compreendido pela criança, descrevendo, então, a *psicogênese da escrita*, que mostra o percurso da evolução conceitual das crianças até a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Partindo desses conhecimentos, as palavras principais entre os alfabetizadores foram *reflexão* e *valorização*, ou seja, reflexão sobre os processos de aprendizagem das crianças e valorização de experiências significativas de aprendizagem e, principalmente, valorização da lógica do erro infantil. A descoberta da psicogênese permitiu/permite aos

professores reconhecerem os erros das crianças como o resultado de um longo percurso cognitivo, com o intuito de descobrir os mistérios do sistema de escrita que está sendo apresentado.

Para as autoras, a construção da escrita acontece por meio da relação entre a organização das ideias, a internalização de conceitos e a elaboração de hipóteses feitas pela criança até o surgimento da escrita alfabética; cada erro concebido serve como uma pista que favorece reflexões e (re)construções de possibilidades de aprendizagem mediadas diretamente pelo professor. Com isso, as crianças passam por quatro diferentes níveis de escrita, representados pelas hipóteses: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética:

Ao estabelecer a hipótese pré-silábica, a criança confia que a escrita pode ser representada por quaisquer desenhos ou mesmo símbolos sem representação de valor sonoro. Sem estabelecer relação entre grafia e som, a criança considera que apenas o desenho é suficiente para representar palavras

Em síntese, na hipótese pré-silábica a criança:

- demonstra predomínio de rabiscos e pseudo-letas;
- não estabelece vínculo entre fala e escrita;
- demonstra intenção de escrever por meio de traçado com formas diferentes;
- usa letras do próprio nome ou letras e números da mesma palavra;
- caracteriza uma palavra como letra inicial; e
- tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever.

Na hipótese silábica a criança percebe a sílaba como um segmento da fala e, para isso, acredita que cada letra representa uma sílaba, estabelecendo dessa forma uma associação entre a oralidade e escrita. É comum nessa fase grafias do tipo “OEA” (BONECA) e “AO” (CARRO).

Em síntese, na hipótese silábica a criança:

- escreve uma letra para representar a sílaba, podendo ser com ou sem correspondente sonoro;
- marca o núcleo silábico ora com consoante ora com vogal;
- já supõe que a escrita representa a fala;
- tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; e
- já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba;

Na hipótese silábico-alfabética, a criança já demonstra ter conhecimento do valor sonoro das letras. Algumas crianças ora escrevem a sílaba completa ora utilizam apenas uma letra para representá-la. É a tentativa de superação da criança da hipótese silábica.

Em síntese, na hipótese silábico – alfabética a criança:

- alcança a fase de superação da hipótese silábica;
- compreende que a escrita representa o som da fala;
- usa ora uma letra para representar a sílaba ora escreve toda a sílaba;
- apresenta dificuldades em escrever sílabas complexas;
- passa a fazer uma leitura termo a termo; e
- faz combinação de letras, vogais e consoantes para representar os sons que cada letra pode ter.

Por fim, na hipótese alfabética a criança já consegue resolver muitos problemas com relação à escrita; há uma correspondência entre grafemas e fonemas organizada, muitas vezes, na vinculação entre a escrita e a oralidade. A criança também já percebe com maior clareza as unidades menores constituintes da língua, os fonemas, às vezes produzindo escrita como “patu” e “cavalu”.

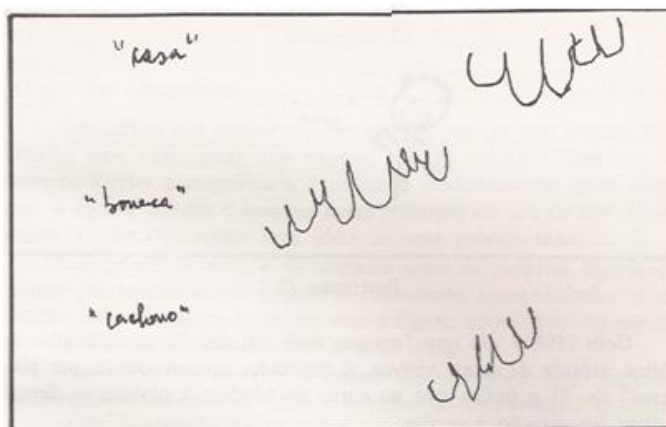
Em síntese, na hipótese alfabética a criança já compreende o sistema de escrita, faltando somente a apropriação das convenções ortográficas.

Esse estudo de fato contribuiu para o desenvolvimento de muitas metodologias voltadas para uma melhor didática com relação ao ensino da língua escrita e é amplamente aceito na rede municipal de educação de São Luís, servindo como modelo diagnóstico para a escrita das crianças. Contudo, parece carecer de estudos mais detalhados o que acontece

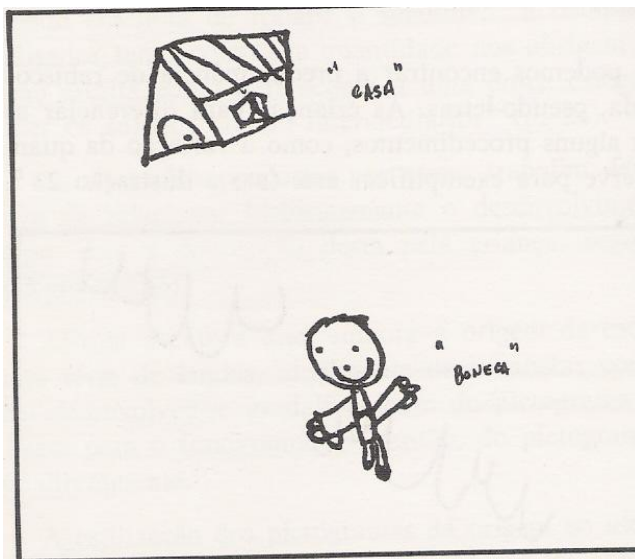
com as crianças depois que se apropriam do sistema alfabético, ou seja, o que acontece com as crianças após sua inserção na hipótese alfabética?

Voltando à contribuição dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, outra contribuição que tem como base essa pesquisa, é o estudo desenvolvido pelo pesquisador José Contini Junior (2002,). Seus estudos objetivam a compreensão de como as crianças em idade pré-escolar concebem o sistema de escrita até a vinculação entre a escrita e a oralidade. Para isso, o autor propõe algumas categorias de análise da escrita infantil tomando como objeto de análise a escrita de crianças na fase pré-silábica:

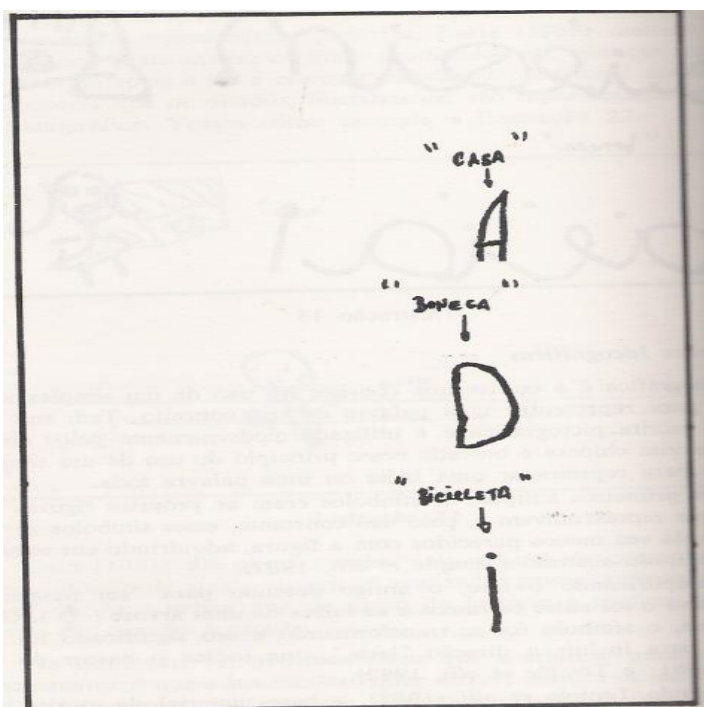
- **GRAFISMO PRIMITIVO:** predominância de rabiscos indecifráveis ou pseudo-letras. A diferenciação da escrita é feita pela variação na quantidade de rabiscos que a criança faz.



- **ESCRITAS PICTOGRÁFICAS:** nessa fase, a criança utiliza desenhos para representar a palavra solicitada.



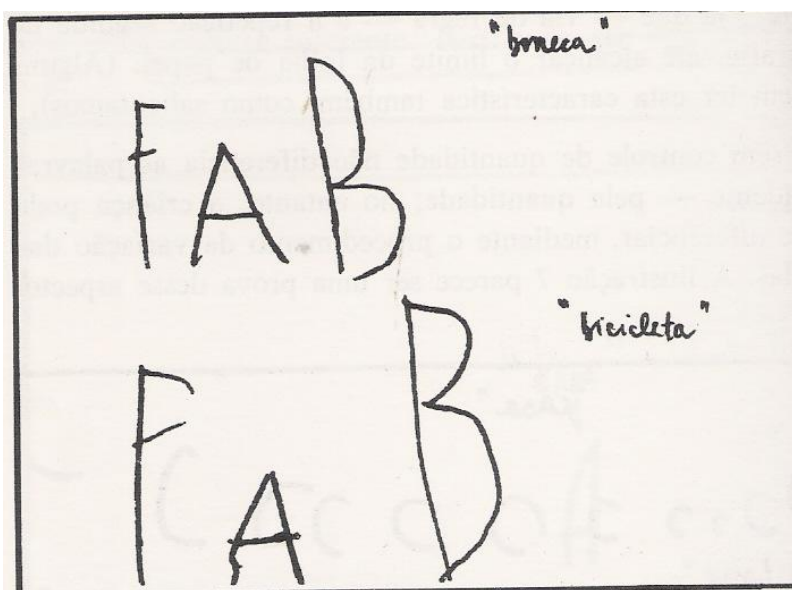
- **ESCRITAS IDEOGRÁFICAS:** utilização de sinais gráficos para a representação de palavras e ideias.



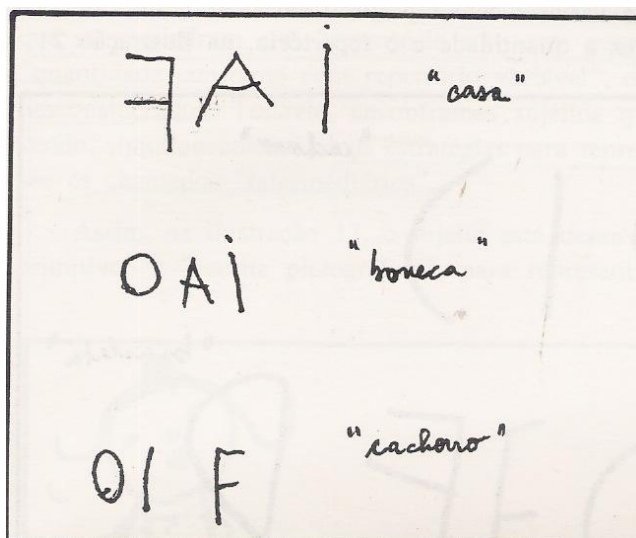
- **ESCRITAS SEM CONTROLE DE QUANTIDADE:** normalmente, nessa fase, a criança usa a mesma grafia até chegar ao final da folha de papel. A diferenciação da escrita não é feita pela quantidade e sim pela variação das grafias utilizadas.



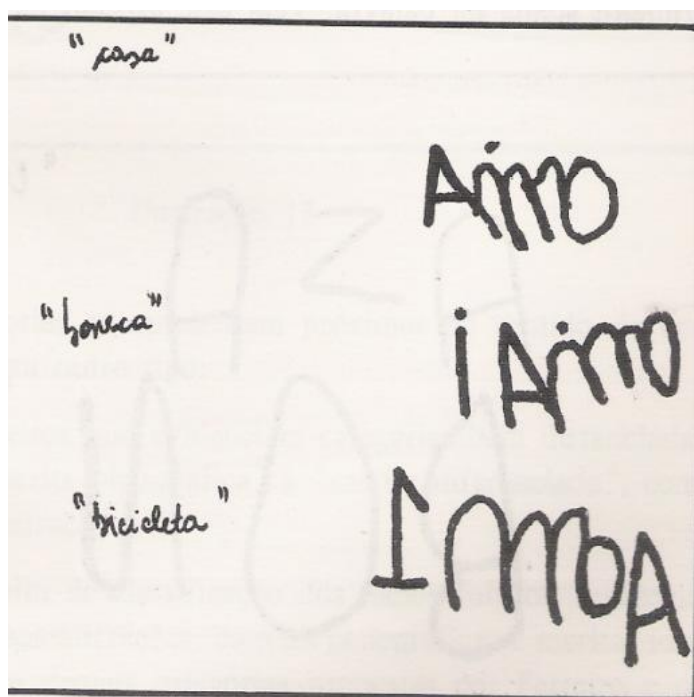
- **ESCRITAS FIXAS:** controle de quantidade de grafias e predomínio de grafias convencionais. A mesma série de letras pode indicar palavras diferentes.



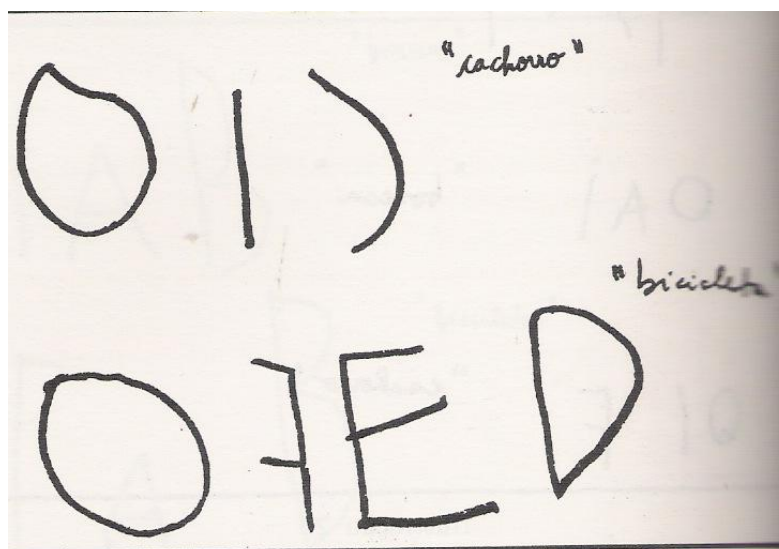
- **ESCRITAS DIFERENCIADAS:** uso de grafias convencionais e variadas e quantidade controlada.
  1. **quantidade constante com repertório fixo parcial:** há uma quantidade constante para todas as grafias.



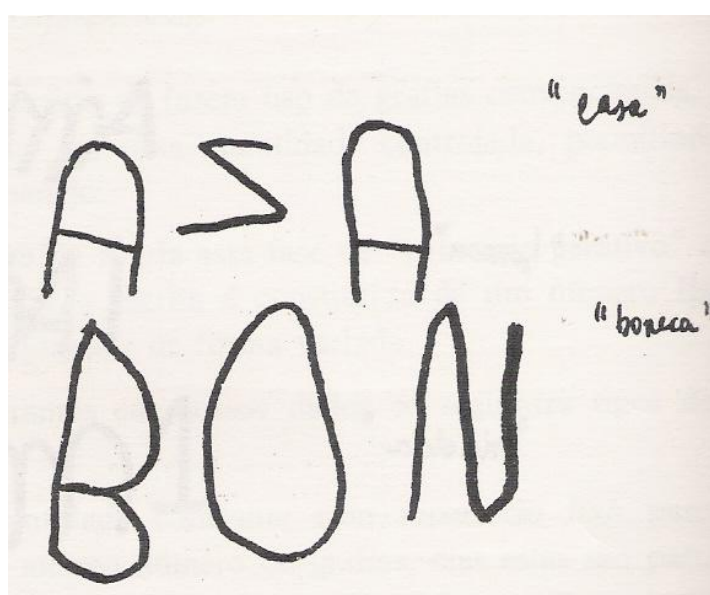
2. **quantidade variável com repertório fixo parcial:** a quantidade de grafias nem sempre aparece na mesma quantidade. Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar.



3. **quantidade variável com repertório variável:** há diferença controlada pela criança entre a quantidade e a variação de grafias.



- **ESCRITAS DIFERENCIADAS COM VALOR SONORO INICIAL:**  
a letra que inicia a palavra geralmente tem a ver com o valor sonoro da sílaba.



Ao refletir sobre os níveis propostos pelos autores, pode-se perceber que o avanço ou a permanência da criança em um nível ou outro, depende de estímulos, possibilidades de aprendizagens diferenciadas e depende, substancialmente, do trabalho de intervenção desenvolvido pelo professor em sala de aula. As teorias apresentadas não podem ser consideradas modelos que não necessitam de críticas; são teorias que tratam dos

primeiros passos das crianças com a cultura escrita e, diante da importância desse trabalho, precisam ser aprimoradas, buscando no campo sociolinguístico conhecimentos que levem a um ensino reflexivo da língua materna.

Sobre os trabalhos com a escrita, merecem destaque os estudos de Moraes (2004). O autor reflete sobre algumas questões relacionadas com o que a escola qualifica como erro. O que a escola chama de erro na verdade pode evidenciar diferentes níveis de conhecimento. Além disso, durante muito tempo as escolas se esqueceram de ensinar a escrita justamente por acreditar que as crianças iriam escrever de forma natural apenas pelo contato com os livros. De fato, o contato com os livros e textos ajuda no processo de aprendizado, mas, sem a presença de um trabalho sistematizado, esse aprendizado pode não acontecer.

O trabalho de Moraes (2004) sobre o aprendizado da ortografia mostra que o aluno pode compreender elementos e que existem formas que ele necessita memorizar é o que ele chama de *regularidades e irregularidades* ortográficas.

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a idéia de que a superação dos erros requer estratégias de ensino aprendizagem diferentes (MORAIS, 2004, p. 28).

Para sistematizar de forma mais didática as especificidades da ortografia, Moraes relaciona, por grau de dificuldade; as do primeiro caso, que o autor denomina de casos das *regularidades*, dividem-se em:

a) *regularidades diretas*<sup>14</sup>: cada letra é responsável por representar um único som; nesses casos, grafias de palavras com /p/ /b/ /t/ /d/ /f/ /v/ oferecem menor grau de dificuldade por não existir nenhuma outra forma competindo com elas. O autor ressalva que nas grafias com /f/ /v/ podem aparecer trocas entre os grafemas F e V e, crianças em etapa inicial de aprendizagem, produzem formas como “vazer” para fazer e “faca” para vaca.

---

<sup>14</sup> No caso da realidade linguística maranhense os fonemas /t/ /d/ podem apresentar variações palatalizadas diante de segmentos terminados em /i/ e assim, respectivamente, tem-se: /tʃ/ /dʒ/.

b) **regularidades contextuais**: nesse caso a relação som/letra é regular, determinada no contexto dentro da palavra. Os principais casos destacados são os usos de: R ou RR (barata, guerra, rato, honra e prato); G ou GU (garoto e guerra); C ou QU (capeta e quilo); J, formando sílabas com a, o, u (jabuti, jogada e cajuína); letra Z em palavras que começam com som [z] (zabumba); letra S em início de palavras formando sílabas com a, o, u (sapinho, sorte e sucesso); letras O ou U no final de palavras que terminam com o som [u] (bambo e bambu); letras E ou I no final de palavras que terminam com o som [i] (perde e perdi); e letras M, N, NH ou ~ (til) para grafar as formas nasais (campo, canto, minha, pão e maçã).

c) **regularidades morfológico-gramaticais**: são considerados não mais os aspectos relacionados aos componentes fonéticos e/ou silábicos, mas aqueles ligados à categoria gramatical das palavras presentes em substantivos, adjetivos e flexões verbais.

- Palavras terminadas em ESA (palavras que indicam local de origem, como *portuguesa*), EZA (substantivos derivados de adjetivos e que terminam em *eza*, como *beleza*) e ÊS (adjetivos que indicam local de origem como *francês*).
- Coletivos que terminam em L: *cafezal, milharal*.
- Adjetivos escritos sempre com S: *gostoso, famoso*.
- Substantivos terminados com o sufixo ICE são escritos sempre com C: *chatices, doídices*.
- Substantivos derivados terminados em ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA são escritos sempre com C ou Ç: *ciência, esperança e importância*.
- Formas verbais da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) são escritas sempre com U final: *cantou e bebeu*.
- Os casos de terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO: *cantarão, beberão*. Todas as outras formas de terceira pessoa em todos os outros tempos verbais se escrevem com M final: *cantam e bebem*.
- Todas as flexões do imperfeito do subjuntivo são terminadas em SS: *cantasse e dormisse*.
- Todos os infinitivos terminam em R: *cantar e beber*.

As dificuldades do segundo caso estão no grupo das *irregularidades*, casos em que não há regras e o aprendiz necessita memorizar as palavras para dominar com segurança a escrita, são exemplos:

- representação de /s/: *seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força, exceto*;
- representação de /z/: *girafa e jiló*;
- representação de /z/: *zebu, casa, exame*;
- representação de /ʃ/: *enxada e enchente*;
- o emprego da letra H no início de palavras: *hora e harpa*;
- uso das letras E, I, O e U em posição átona: *cigarro, seguro, bonito e tamborim*;
- emprego de L ou LH antes de alguns ditongos: *Júlio e julho*; e
- casos de monotongação de alguns ditongos também estão presentes: *caixa e madeira*.

Observando o desconhecimento das arbitrariedades da ortografia, Lemle (2005) sistematiza as relações entre a fala e a escrita sob o ponto de vista da correspondência fonema e grafema. A primeira etapa da correspondência é a do “casamento monogâmico” quando um fonema é representado por uma letra apenas. Outra teoria é a da “poligamia”, quando o fonema pode ser representado por diferentes letras. O terceiro caso é o da arbitrariedade e da variação dialetal. Para a quarta etapa, alguns aspectos da morfologia da língua portuguesa.

O trabalho de Lemle (2005) evidencia muitos aspectos que os professores devem conhecer para entender de forma mais aprofundada as dificuldades que os aprendizes têm durante o aprendizado da língua escrita. “Há algo importantíssimo que o alfabetizador deve saber, para não cometer erros crassos de pensamento e de atitude em seu trabalho. É o entendimento de que as partes do sistema da convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto” (LEMLE, 2005, p.34).

Assim como Lemle (2005), Simões (2006) aborda os problemas da escrita infantil, mostrando o raciocínio linguístico no período da aquisição da escrita. A grafia incorreta não pode ser considerada incompetência linguística, mas importante dado para a análise do professor. A autora elaborou um estudo gradativo dos fatos detectados na escrita infantil capazes de estimular o progresso da produção linguística do aluno e também de assegurar o domínio eficiente das formas da língua.

O estudo de Simões (2006) está dividido em uma “abordagem triádica”. Primeiramente, a autora mostra a fase da *escrita fonética*. Nessa fase é comum a tentativa de reprodução, na escrita, da fala, registrando as mudanças de pronúncia decorrentes da variação linguística. O segundo estágio é o da *regularização sistêmica*, aqui, a criança já apresenta uma percepção da estrutura da língua. A terceira etapa é a *instabilidade gráfica*: a criança sofre influência na escrita de formas gráficas conhecidas sobre as formas gráficas desconhecidas, ou seja, há um conflito com as formas que não fazem parte da rotina de leitura da criança.

Segundo Morais (2004), por conta das convenções sociais da natureza da escrita, as crianças em fase de aprendizado não podem depreender somente por observação todos os seus mecanismos de funcionamento. Segundo ele, a compreensão da escrita parte, primeiramente, do entendimento da natureza do princípio alfabético do português para em seguida desenvolver o conhecimento da norma ortográfica. Dessa forma, Morais (2004) admite que para o desenvolvimento da escrita é necessário o entendimento da diferenciação entre princípio alfabético e norma ortográfica<sup>15</sup>.

Nesse ponto, é necessário discutir o que significam os termos *princípio alfabético* e *norma ortográfica*. Neste trabalho será considerado princípio alfabético o princípio de representação da língua, ao passo que a ortografia está relacionada às condições estabelecidas socialmente para a organização da escrita. Bagno (2003) diz que a ortografia de uma língua é resultante de atos políticos, é determinada por decretos e sofre pressões ideológicas, políticas e econômicas.

---

<sup>15</sup> O sistema de escrita do Brasil é alfabético. Há um princípio básico, ainda que não único, de representação dos fonemas por grafemas. No entanto, outras sociedades, como a japonesa, têm um sistema de representação da língua que não associa a idéia de fonema e grafema, pois trabalham com representações de conceito, mais conhecido como sistema ideográfico.

Para o aprendizado sistemático da escrita, Lemle (2005) apresenta, de forma resumida, algumas capacidades necessárias para a alfabetização. Em ordem de discussão tem-se: i) a criança necessita estabelecer uma relação simbólica entre os sinais gráficos e os sons da fala; ii) o reconhecimento das formas gráficas das letras; iii) a discriminação dos sons da fala; iv) a consciência da unidade de significação da palavra; v) a compreensão da organização da escrita.

Simões (2006) destaca que o reconhecimento das questões fonológicas para o domínio das formas escritas é um trabalho paulatino. A complexidade do sistema alfabético-ortográfico é, desde cedo, um grande obstáculo para o estudante na fase inicial. Dessa forma, a autora diz que os professores necessitam de competência técnico-pedagógica específica para ajudar a minimizar o problema.

Para Carvalho (2005) um dos fatores de maior relevância para o aprendizado da escrita é o contato da criança com objetos de escrita diversificados. As crianças, intuitivamente, sabem que os sinais gráficos transmitem algum tipo de informação embora não possam reconhecer os significados dos sinais escritos no papel. Outra consideração feita é sobre as experiências de escrita vivenciadas por crianças de diferentes classes sociais. Crianças pobres, que mantêm pouco contato com a escrita, podem apresentar maiores dificuldades de aprendizado do que aquelas, de classe média, cujo contato é constante.

Os diferentes contextos culturais também são abordados nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004). Nesse trabalho, a autora trabalha a perspectiva dos contínuos de oralidade e letramento. As crianças integram saberes da oralidade no período de aquisição/desenvolvimento da escrita e a autora destaca que os “erros” são ocasionados por dois tipos de fatores: presença da oralidade e desconhecimento das arbitrariedades da ortografia.

Todas as pesquisas apresentadas possuem mérito no tratamento das questões sobre as dificuldades de ensino da língua escrita, no entanto, esta pesquisa analisa as produções escrita dos alunos do I e II Ciclo por meio da proposta de Bortoni-Ricardo (2005), que traz quatro importantes categorias de análise: 1) erros decorrentes do desconhecimento da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2) erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita. Estes últimos, subdivididos em: i) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto

estudado; ii) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; iii) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas descontínuas.

Para a categoria 1 estão classificados os erros que resultam do pouco conhecimento que o aluno tem com relação às convenções que regem o sistema de escrita. Há ocorrência de muitas relações plurívocas entre fonema e letras, caso dos silibilantes que são possuidores de diversas representações ortográficas. Também há letras que representam dois fonemas. Diferenças ortográficas do sufixo de número-pessoa da terceira pessoa do plural /ãw/ grafado como “ão” na forma tônica e “am” na forma átona são também considerados nessa categoria.

Nas outras categorias, 2, 3 e 4, estão classificados os erros que decorrem da transposição de hábitos de fala para a escrita. Faz-se a primeira distinção entre as regras fonológicas categóricas e as regras fonológicas variáveis. As primeiras aplicam-se sempre, independentemente das características sociodemográficas do falante e do contexto situacional. As regras fonológicas variáveis, por outro lado, podem ser aplicadas ou não, dependendo de fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos. A aplicação e a classificação em regras categóricas ou variáveis, graduais ou descontínuas, têm de considerar o dialeto regional que está sendo focalizado.

Após analisar textos escritos, a autora (2005, p.55) mostra os erros que foram resultantes das regras fonológicas.

- *Regras fonológicas categóricas – categoria 2:*
  - a) vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como vocábulo formal: ‘*uque*’, ‘*levalo*’, ‘*janotei*’;
  - b) Crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte: ‘*a tenção*’;
  - c) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica;
  - d) Nasalização do ditongo em ‘*muito*’ por assimilação progressiva
- *Interferência de traços fonológicos graduais – categoria 3:*
  - a) despalatalização das consoantes sonoras palatais: *olhar* > *oliar*, *carinhoso* > *carioso*;

- b) monotongação de ditongos decrescentes: *beira* > *bera*, *outro* > *outro*;
- c) desnasalização das vogais átonas finais: *homem* > *homi*;
- d) assimilação do /nd/: *mostrando* > *mostranu*
- e) queda do /r/ final nas formas verbais.

A categoria (3) compreende os erros decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais. Marcam as variedades de registro de falantes que estão mais próximos do contexto urbano, sendo mais produtiva em registros não monitorados.

- *Interferência de traços fonológicos descontínuos – categoria 4:*
  - a) semivocalização do /lh/: *velho* > *veio*;
  - b) epítese do /i/ após sílaba final travada: *paz* > *pazi*, *pessoal* > *pessuali*;
  - c) troca do /r/ pelo /l/: *sirva* > *silva*;
  - d) monotongação do ditongo nasal: *‘muito’* > *munto*;
  - e) supressão do ditongo crescente em sílaba final: *veio* > *vei*, *padrinho* > *padrim*;
  - f) simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba: *dentro* > *dentu*;
  - g) metátese

A categoria (4) compreende os erros decorrentes da interferência de traços fonológicos descontínuos. Marcam as variedades de registro de falantes que estão mais sujeitas à estigmatização e ao preconceito linguístico.

**Quadro 4 – Regras variáveis do português brasileiro**

<b>ALGUMAS REGRAS VARIÁVEIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO<sup>16</sup></b>	
<b>Traços graduais</b>	
Aférese ou supressão de um ou mais fonemas iniciais	está > tá; estava > tava; você > cê
Síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra	para > pra; xícara > xicra

<sup>16</sup> Algumas regras variáveis do português brasileiro, organizado pela Equipe do Pró- Letramento – CFORM/UnB.

Apócope ou supressão de um fonema final, como o /r/	correr > corrê; almoçar > almoçá; senhor > senhô
Epêntese ou adição de um fonema no interior da palavra	ritmo > ritimo; decepção > decepição
Ditongação das vogais "a" e "e", seguidas do fonema /s/	Goiás > Goiais; faz > faiz; vez > veiz
Formação de grupos de força	de repente > derepente; por isso > porisso
Monotongação do ditongo nasal "ão" na palavra 'não', que aparece em posição átona no grupo de força	não é > num é; não tem > num tem
Supressão /s/	nós fazemos > nós fazemu
Elevação da vogal /e/ para /i/	azeite > azeiti; leite > leiti
Elevação da vogal /o/ para /u/	comeu > cumeu; quando > quandu
Monotongação de ditongos orais decrescentes	ouro > oro; beijo > bejo; caixa > caxa
<b>Traços descontínuos</b>	
Prótese ou adição de um fonema no início da palavra	levantar > alevantar
Epêntese ou adição de um fonema no interior da palavra ou hipercorreção	bandeja > bandeija; caranguejo > carangueijo
Síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra	número > numru; lâmpada > lâpda; porque > puque
Metátese ou troca de posição de um fonema para melhor acomodação fônica	estupro > estrupo
Rotacismo ou neutralização - /l/ > /r/	planta > pranta; bloco > broco
Lambdacismo ou neutralização - /r/ > /l/	Garfo > galfo
Nasalização de sílabas iniciais	identidade > indentidade
Desnasalização de sílabas finais	homem > homi; fizeram > fizeru
Supressão do /l/ em palavras oxítonas	carnaval > carnavá

Supressão do ditongo crescente oral na sílaba final i;	Meio > mei; veio > vei;
Assimilação de um fonema sobre o outro	falando > falanu; também > tamém
Uso do morfema (-im), em substituição a (-inho)	geladinho > geladim, beijinho > beijim
Concordância não-redundante, tanto nominal quanto verbal	nós estávamos > nós tava; nas bicicletas > nas bicicleta
Vocalização da consoante lateral palatal /lh/ ou despalatalização	mulher > muié; velho > véio; galho > gaio



## 5 METODOLOGIA

Procurando descrever e analisar os erros de escrita influenciados pela oralidade e pelo desconhecimento das convenções ortográficas, esta pesquisa de cunho qualitativo tomou por base para a classificação dos erros, a proposta de Bortoni-Ricardo (2005) para a análise e diagnose dos erros no ensino da língua materna. Nessa proposta, a autora sugere que os erros sejam classificados em dois tipos: erros decorrentes do desconhecimento da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita. Nestes últimos, a autora divide os erros em: i) decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; ii) decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; iii) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas descontínuas.

Nessa pesquisa, todos os textos utilizados são resultantes da produção espontânea<sup>17</sup> dos alunos dos I e II Ciclos de Alfabetização da escola Menino Jesus de Praga, da rede municipal de educação de São Luís. Considerando o objetivo da pesquisa, foram descartadas, no primeiro momento das análises, todas as amostras de textos que apresentam características das fases pré-silábicas e silábicas<sup>18</sup>. Uma vez selecionados os dados considerados válidos para a pesquisa, foram analisados os erros referentes à interferência de regras fonológicas variáveis graduais e variáveis descontínuas e erros decorrentes do desconhecimento da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.

### 5.1 Escola

A escola, *locus* da pesquisa, fica localizada no bairro Planalto Vinhais II e funciona regularmente nos três turnos, matutino, vespertino e noturno. Nos turnos matutino e vespertino, atende crianças do Ciclo Alfabetização e, no turno noturno, trabalha na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos. O espaço físico e as instalações da escola são

---

<sup>17</sup> Apesar do contexto formal da sala de aula e da sistematização da atividade, considerou-se, atendendo aos interesses da pesquisa, *produção espontânea* todas as atividades produzidas pelos alunos sem intervenção da professora.

<sup>18</sup> Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a criança, no período pré-silábico, não reflete na escrita a tentativa de representar graficamente os sons da fala. Já no período silábico, a criança começa a estabelecer relações entre as letras e a língua falada, atribuindo a cada sílaba um símbolo, e não possui ainda uma escrita convencional.

satisfatórias para o trabalho com as crianças. A escola possui oito salas, três banheiros (1 adulto e 2 infantis), uma biblioteca e um pátio.

A clientela atendida por essa escola é composta de estudantes que residem em localidades consideradas invasões (Vila Conceição e Vila Menino Jesus de Praga) e que, em sua grande maioria, são provenientes de classe baixa. O conceito de classe baixa, aqui empregado, toma como parâmetro informações a respeito da renda familiar. Vale ressaltar que, para muitos alunos, essa renda não chega a dois salários mínimos. Outro dado observado é que grande parte dos pais de alunos são provenientes de regiões do interior do Maranhão, não possuem ainda o Ensino Fundamental completo e são estudantes da EJA.

A filosofia de trabalho da escola está em consonância com o que é desenvolvido em toda a rede municipal de ensino e parte dos preceitos dos ideais sócio-construtivistas para o planejamento e aplicação de todas as suas atividades. O trabalho desenvolvido na UEB Menino Jesus de Praga assegura a participação efetiva de um grande número de professores, que realizam estudos e planejamentos mensais em conjunto.

Com relação à formação continuada, são realizados estudos temáticos. Dois momentos, mensais de formação: um para o planejamento e outro de estudo a partir de temática previamente escolhida por toda a comunidade escolar e/ou por encaminhamento da rede municipal de ensino.



**Foto 1 - Escola Menino Jesus da Praga.**



**Foto 2 - Escola Menino Jesus da Praga.**

## **5.2 Sujeitos**

Para esta pesquisa, a escolha dos sujeitos seguiu alguns critérios, a saber:

a) alunos:

i) faixa etária: entre os seis e os doze anos de idade;

ii) escolaridade: alunos do I e II Ciclos; e

iii) foram escolhidos alunos do sexo feminino e masculino.

Houve a seleção de apenas uma sala de cada etapa do Ciclo, totalizando cinco turmas pesquisadas e cinco professores. A escolha dos professores não seguiu nenhum padrão específico na coleta dos dados. Normalmente, o perfil era bem parecido: professores formados em Letras ou Pedagogia, mais de cinco anos de profissão e mulheres. Os alunos pesquisados são moradores de localidades consideradas periferias. Segundo os dados fornecidos pela escola, os alunos estão, de acordo com a proposta de Ferreiro e Teberosky (1999), em diferentes níveis de hipótese de escrita, a saber:

**I ETAPA – I CICLO (25 alunos) - Resultado da avaliação em Junho 2009<sup>19</sup>**

<b>Hipótese</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Pré-silábica</b>	0
<b>Silábico sem valor sonoro</b>	0
<b>Silábico com valor sonoro</b>	7
<b>Silábico-alfabético</b>	7
<b>Alfabético</b>	11

**II ETAPA – I CICLO (25 alunos)– Resultado da avaliação em Junho 2009**

<b>Hipótese</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Pré-silábica</b>	1
<b>Silábico sem valor sonoro</b>	10
<b>Silábico com valor sonoro</b>	16
<b>Silábico-alfabético</b>	8
<b>Alfabético</b>	0

**III ETAPA – I CICLO (35 alunos) – resultado obtido em Maio**

---

<sup>19</sup> Causou estranhamento a avaliação feita com os alunos da I etapa do I ciclo, pois, diante das análises das atividades de escrita realizadas por eles, foi possível verificar que a grande maioria ainda está na hipótese silábica e não no nível alfabético como consta na avaliação.

<b>Hipótese</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Pré-silábica</b>	<b>0</b>
<b>Silábico sem valor sonoro</b>	4
<b>Silábico com valor sonoro</b>	4
<b>Silábico-alfabético</b>	8
<b>Alfabético</b>	19

A Secretária Municipal de Educação - SEMED não utiliza os critérios de hipóteses de escrita com as crianças do II CICLO, por considerar que nesse ciclo todos os alunos já estão no nível alfabético. Para acompanhar o desempenho semestral dos alunos, é utilizada uma ficha com competências em que são registrados os indicadores AD, ED e D (cf. item 1.2), para avaliar o avanço gradativo das crianças. Em Língua Portuguesa são observadas duas capacidades: i) lê com autonomia diferentes gêneros textuais previstos na etapa; ii) produz textos com autonomia utilizando os conhecimentos já construídos sob os padrões da escrita (ortografia, segmentação dos textos em palavras, pontuação etc.) previstos na etapa.

### **5.3 Corpus**

O *corpus* é constituído de produções escritas das crianças. Para esta pesquisa, foi solicitada a escrita de textos espontâneos dos alunos. Com os alunos da II e III etapa do I ciclo e I e II etapa do II ciclo foi realizada a produção de texto livre a partir de uma figura (cf. Apêndice D) que representava o ambiente da sala de aula. No decorrer do trabalho, alguns alunos da II e da III etapa do I Ciclo demonstraram não ter domínio da escrita convencional e, neste caso, foi solicitado que escrevessem palavras a partir da visualização das figuras que estavam no texto.

Com os alunos da I etapa do I ciclo, o trabalho teve que ser um pouco diferenciado, tendo em vista que quase todos os alunos ainda não sabiam produzir textos e nem escrever convencionalmente, muitos ainda se encontram na hipótese silábica. Para

eles, foi entregue uma lista de atividade (cf. Apêndice E) com figuras de televisão, rádio, liquidificador, telefone, tesoura, caminhão, carro e ventilador; após a leitura em voz alta de todas as figuras, foi solicitado que eles escrevessem o nome de cada uma delas.

Durante a aplicação das atividades, foi possível verificar que muitos professores tentavam corrigir os alunos por não entenderem que o que realmente era válido para a análise era a escrita tal qual o aluno conhece e é capaz de realizar e, para controlar essa possível interferência, foi solicitado que o professor apenas incentivasse a produção e não desse nenhuma pista sobre a forma correta de grafar as palavras sobre as quais os alunos tinham dúvidas.

Além da produção escrita das crianças, foi entregue a cada professor uma ficha (cf. Apêndice B) com informações sobre o método de ensino utilizado, material didático. Em geral, todas as professoras afirmaram que seguem os ideais construtivistas e não adotam uma metodologia tradicional em sala de aula. Sobre as dificuldades das crianças com relação à língua escrita, muitas acreditam que é resultado das difíceis condições de trabalho que são oferecidas.

## **6 ANÁLISES: o que revelam os dados?**

Para o momento de análise, foram selecionados alguns textos produzidos espontaneamente por alunos do I e II Ciclo de Alfabetização da escola municipal UEB Menino Jesus de Praga. Será realizada uma análise com a intenção de classificar os erros de acordo com a proposta de Bortoni-Ricardo (2005) e sistematizá-los em erros decorrentes do desconhecimento da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita. Estes últimos subdivididos em: i) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; ii) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; iii) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas descontínuas.

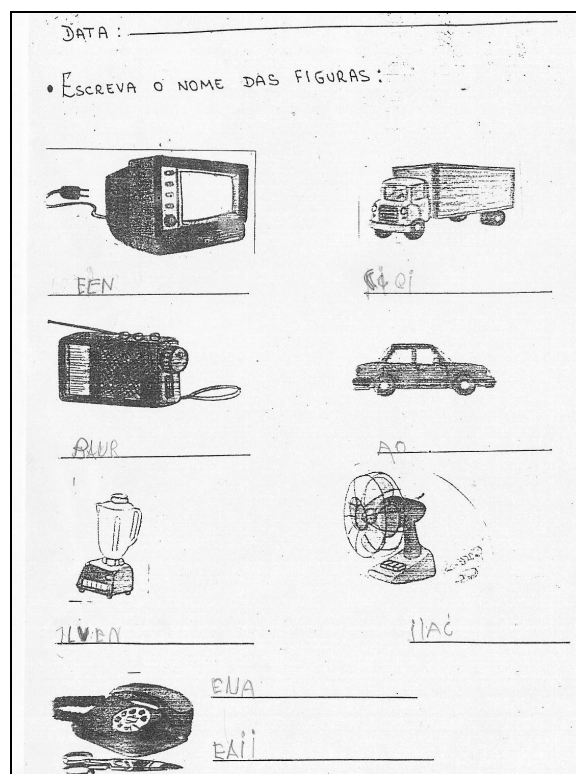
### **6.1 I Ciclo**

Analisar a escrita das crianças do I Ciclo foi, em um primeiro momento, um dos objetivos propostos nesta pesquisa. No entanto, a partir da análise da produção escrita das I, II e III etapas, foi possível observar que o nível de muitas crianças não lhes permitia uma produção escrita convencional; muitas, de acordo com a classificação de Ferreiro e Teberosky (1999) (cf. cap. 4), ainda estavam no período pré-silábico e, dessa forma, não compreendiam o funcionamento da escrita. A espontaneidade pretendida durante o momento da produção foi barrada à medida que muitos alunos solicitavam a presença constante da professora para solucionar dúvidas referentes a alguns padrões e normas ortográficas.

Diante dessa constatação, o caminho percorrido foi o de demonstrar os erros da escrita infantil por meio de uma análise mais despretensiosa, entendendo que a que a pretensão referida na pesquisa é a de analisar as produções escritas que possam ser feitas por meio do que propõe Bortoni-Ricardo. Os textos da I etapa foram selecionados para exemplificar as hipóteses de escrita que esses alunos possuem e serão acompanhados da respectiva transcrição.

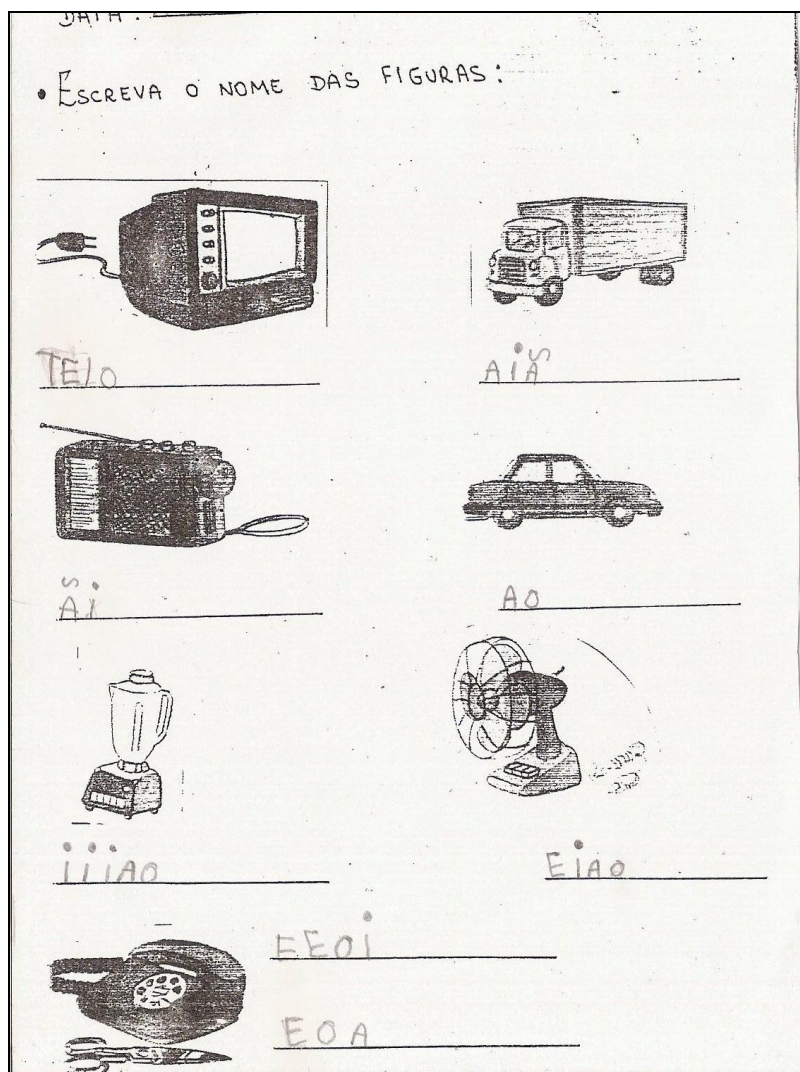
### 6.1.1 I etapa

#### Texto 1



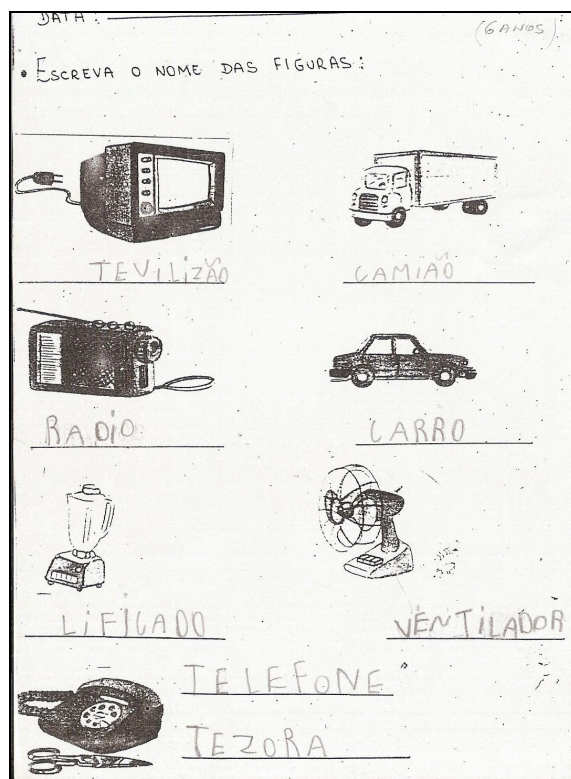
Esse texto foi produzido por um aluno com idade de sete anos. Ao analisar o texto acima é possível destacar as seguintes características: uso de repertório de letras e quantidade variadas. *Een* (televisão), *baur* (rádio), *ilvea* (liquidificador), *ena* (telefone), *eaii* (tesoura). Em alguns casos, com exceção da tentativa de escrita da palavra *carro* (AO), o aluno não usa o número de letras de acordo com a quantidade de sílabas da palavra. Na palavra *caminhão* parece haver a tentativa de reproduzir o uso da letra C para sinalizar a sílaba inicial “Ca”. O mesmo pode ser observado em *telefone*, *televisão* e *tesoura*, isso pode significar a consciência do valor sonoro que algumas letras têm na escrita de palavras. Considerando os estágios de cada hipótese, é possível dizer que esse aluno está se aproximando da hipótese silábica.

## Texto 2



O texto 2 é o resultado da produção de uma aluna de seis anos. Não resta dúvida alguma de que essa aluna está na hipótese silábica com valor sonoro. Ela utiliza uma letra para representar cada sílaba, conservando a vogal como núcleo silábico. *Teio* (televisão), *iiiao* (liquidificador), *eeoi* (telefone), *eoA* (tesoura), *ao* (carro), *eiao* (ventilador) É interessante registrar a representação da nasalidade na palavra *caminhão* (*AIÃ*) com uso do acento gráfico, o que para muitas crianças é um verdadeiro obstáculo.

### Texto 3



O terceiro texto é uma produção de um aluno de seis anos. A compreensão dos mecanismos de funcionamento de escrita para esse aluno já está bem desenvolvida. Por mais que esqueça de colocar letras ou usar os sinais gráficos, ele demonstra já ter compreendido a relação fonema/grafema para a construção da escrita. Os erros que comete na escrita são até certo ponto previsíveis: troca de /b/ por /v/ e elevação de /e/ em *tevilizão*; monotongação em *tezora*; traço de despalatalização em *camião*. Supressão do /r/ e redução de sílaba em *lificado*. De acordo com as hipóteses, esse aluno está bem próximo do nível alfabético, sendo necessário então um trabalho mais sistemático com as convenções da ortografia.

Como o interesse da pesquisa aqui é mostrar a realidade da escrita das crianças da I etapa, foram mantidas e apresentadas as 19 produções coletadas durante a constituição do *corpus*. Entendendo, então, que o espaço não permita comentar cada dado observado, foi organizada a tabulação das formas variantes de cada palavra e, em seguida, feito um

pequeno comentário das formas consideradas mais produtivas e pertinentes para a discussão do tema.

Faz-se necessário, antes da apresentação dos dados, considerar a situação de produção da escrita. Os sujeitos, de uma maneira ou de outra, propõem modelos singulares de como resolver as questões que são apresentadas frente à grafia de determinada palavra. E, assim, os dados mostram uma singularidade nos caminhos percorridos por cada criança no processo de aprendizagem da escrita. É interessante comentar que, no trabalho de produção das crianças, as tentativas de escrita das palavras solicitadas foram quase todas diferentes para cada uma delas, conforme a tabela abaixo:

#### I ETAPA - I CICLO

	<i>Televisão</i>	<i>Caminhão</i>	<i>Rádio</i>	<i>Carro</i>	<i>Liquidificador</i>	<i>Ventilador</i>	<i>Telefone</i>	<i>Tesoura</i>
<b>1</b>	een	cioi	baur	ao	ilven	iiac	ena	eaii
<b>2</b>	telo	aia	Ãi	ao	iiiao	eiao	eeoi	eoaa
<b>3</b>	tevilizão	camião	radio	carro	lificado	ventilador	telefone	tezora
<b>4</b>	televisão	camião	rabo	carro	likidicado	vetilado	telefoni	tezora
<b>5</b>	televizão	camião	radio	carro	liquidodificador	ventilador	telefoni	tezora
<b>6</b>	telvioã	cãivãonero	ratro	cacoro	ivicado	veicadobo	tcetelocone	odadca
<b>7</b>	telicão	cão	são	cão	laião	clt	tli	tala
<b>8</b>	terivtão	kmimão	oddu	kro	iiiko	mevi	tefomi	tezma
<b>9</b>	teio	aio	aio	aou	iiiao	eiao	teoi	toa
<b>10</b>	telesião	camião	radu	cavo	litudificado	vilado	talani	tivola

11	teeviv	caminão	rado	carro	lidica	vilado	taleni	titegoa
12	televiãõ	kãomoão	rago	kroru	lidugifi	vigilado	telefo	tizola
13	telião	cião	aoioãco	cão	raiacã	vicodade	telte	teveoa
14	televizã	camiã	rada	caro	lidikdo	vidilado	televoni	dizora
15	telilão	calião	raru	caro	licalão	vntilalão	teleão	telizão
16	tevizo	cômico	rati	calico	iiotioavi	vtivita	televi	toso
17	teãols	camioão	rads	cavo	ilicao	alvo	tlcna	tecia
18	televizãõ	camião	radiu	caro	lificado	vetilado	telefone	tezora
19	dlevsãõ	cmeão	raru	cro	livicdo	vdilado	dlefone	dsora

Na escrita das palavras solicitadas foram registradas as seguintes variações: *Televisão* (18); *Caminhão* (15); *Rádio* (17); *Carro* (12); *Liquidificador* (18); *Ventilador* (16); *Telefone* (17); e *Tesoura* (17). O que podem revelar os dados?

Na grafia de *televisão* o repertório de possibilidades apresentado mostra que nessa turma as crianças estão refletindo sobre o traço da nasalização da sílaba final e, dessa forma, em quase todas as escritas, é possível observar claramente a presença do acento til. Outro dado diz respeito à percepção do fonema inicial ser representado pela letra “t”. Uma das crianças que não fizeram a opção da letra “t” para a representação do som inicial

utilizou a letra “d” (*dlevsão*) para preenchimento do fonema inicial e, nesse caso, essa troca é perfeitamente aceitável sob o ponto de vista fonético/fonológico em crianças na fase inicial da escrita; a outra criança que também não fez essa opção ainda está no nível pré-silábico (*een*).

As tentativas de escrita da palavra *liquidificador* também mostraram ser muito produtivas nessa etapa. As 18 variações revelam a instabilidade dos alunos quando se deparam, por exemplo, com segmentos em que haja a necessidade de registro do dígrafo “qu” para a composição da palavra. Já em *tesoura*, fica evidente a monotongação do ditongo “ou” talvez por ser resultante do apagamento dessa forma na fala de muitos alunos em decorrência das regras resultantes de traços fonológicos graduais; além da monotongação, a dificuldade claramente observável é a troca da letra “s” pela letra “z” para a representação do fonema /z/. Essa troca está associada às questões que envolvem os conhecimentos da natureza arbitrária das convenções da ortografia.

Em *ventilador* o destaque é o apagamento do /r/ na posição final. Normalmente, é resultante da interferência dos modelos de fala na produção escrita, mais especificamente das regras fonológicas graduais. Para *telefone*, a dúvida principal de algumas crianças ficou por conta da representação do som final da palavra e, o alçamento da vogal “e” torna-se comum para essas crianças que ficam oscilando entre a escrita final com “i” e “e”. A elevação do “e” é um erro que está classificado como resultante da interferência de regras fonológicas categóricas. Finalizando as observações, a grafia da palavra *caminhão* revela que a representação do /ɲ/ foi o maior obstáculo para os alunos que, na tentativa de escrita da palavra, optaram por utilizar apenas a forma “*mião*” para preenchimento do segmento palatal. Essa despalatalização é resultante das interferências das regras fonológicas graduais.

A impossibilidade de analisar detalhadamente cada um dos dados coletados é claramente explicável, pois, seriam tantas as observações, possíveis explicações e levantamento de hipóteses acerca das produções que a pesquisa precisaria alargar o campo dos objetivos propostos para o trabalho. Mas essas observações podem contribuir para esquentar a necessidade de investigar de forma mais minuciosa os múltiplos percursos que as crianças fazem até compreenderem o funcionamento da escrita. Outra relevância dos dados apresentados é a de mensurar a singularidade das reflexões e, sobretudo, das produções de indivíduos que trazem em sua vivência, particularmente na vivência escolar,


marcas da sua comunidade, da sua história, da sua família e da sua relação com língua – escrita e falada.

### **6.1.2 II etapa**

Assim como as produções da I etapa, as produções dos alunos da II etapa mostraram que ainda há, para essas crianças, muita insegurança com relação à escrita. O que causa um certo estranhamento é que os alunos que estão nessa etapa têm em média 07 anos, já tiveram contato anterior com ambientes letrados das salas de aula e, de acordo com as atividades diagnósticas realizadas em sala, muitos ainda não estão no nível alfabético. A questão que pode ser levantada é: será que essas crianças chegaram a essa etapa sem que houvesse um trabalho mais sistematizado das questões da escrita? Alguns professores relatam que uma das prováveis causas dessa dificuldade é que muitas crianças não têm apoio familiar no tocante ao trabalho pedagógico. Para uma melhor visualização da realidade destacada, foram selecionadas algumas produções escritas.

#### **Texto 4**

Escola: Menino Velho de Prata  
 ALUNO: Thaysen Diego de Castro Gomes 24/02/2002 n. (Turmas)  
 18 | 06 | 2009



Era uma vez a professora tirando da  
 a sala da sala tinha alguns alunos  
 e com um dia as provas chegaram os alunos  
 bons e os alunos teimosos os bons conseguiram  
 cusigiram tirando 10 os teimosos tiraram o  
 zero. Fim

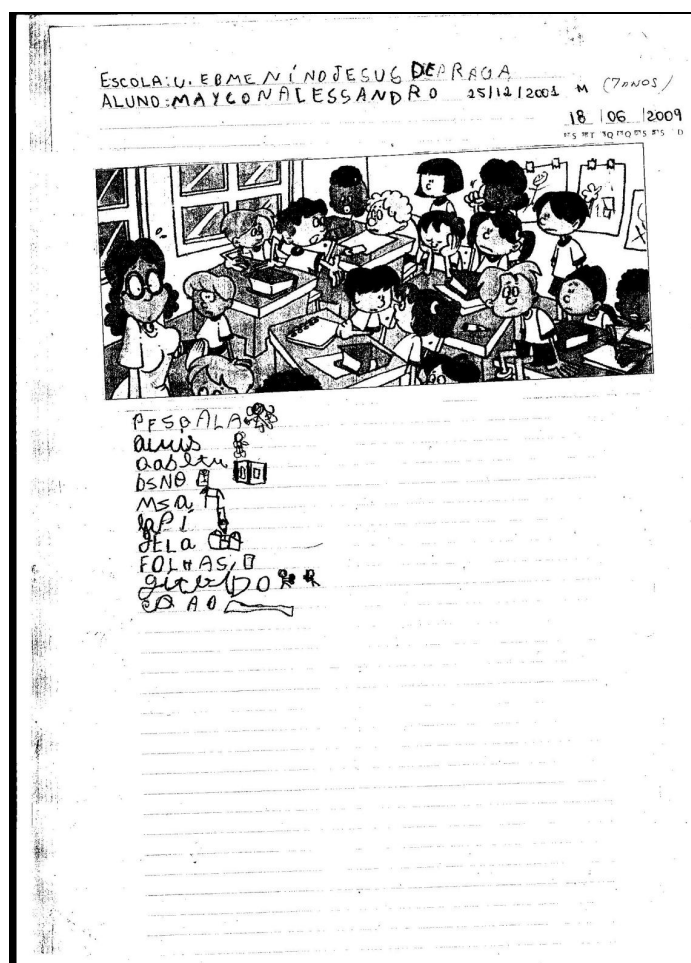
Era uma vez a professora ensinando os alunos na sala. Tinha alunos teimosos e bons. Um dia as provas chegaram. Os alunos bons e os alunos teimosos. Os bons se concentraram conseguiram tirar 10 os teimosos tiraram 0. Temos que ser bonzinho.

Fim

O texto 4 é uma produção do aluno TD (7 anos). O texto chama atenção por conter basicamente interferências de três naturezas: convenções arbitrárias da ortografia interferências fonológicas graduais e descontínuas. As do primeiro caso são passíveis de análise em: *veis*, *profecora*, *cegato*, *sicoçetraro*, *cusigiran*, *çe* e *bonsinho*. O aluno dá pistas de que ainda não compreendeu as possibilidades de grafar os fonemas /s/, /ʃ/ e /z/. Na palavra *sicoçetraro* há caso de junção vocabular ou hiposegmentação. Na palavra

*isinado* o aluno mostra dificuldade em registrar o traço de nasalidade e ainda, ocorre caso de elevação da vogal “e”. Em todo o texto há uma forte tendência da não marcação da concordância, como em *os aluno temoso, as prova cegaro, os alunos bom*, entre outros.

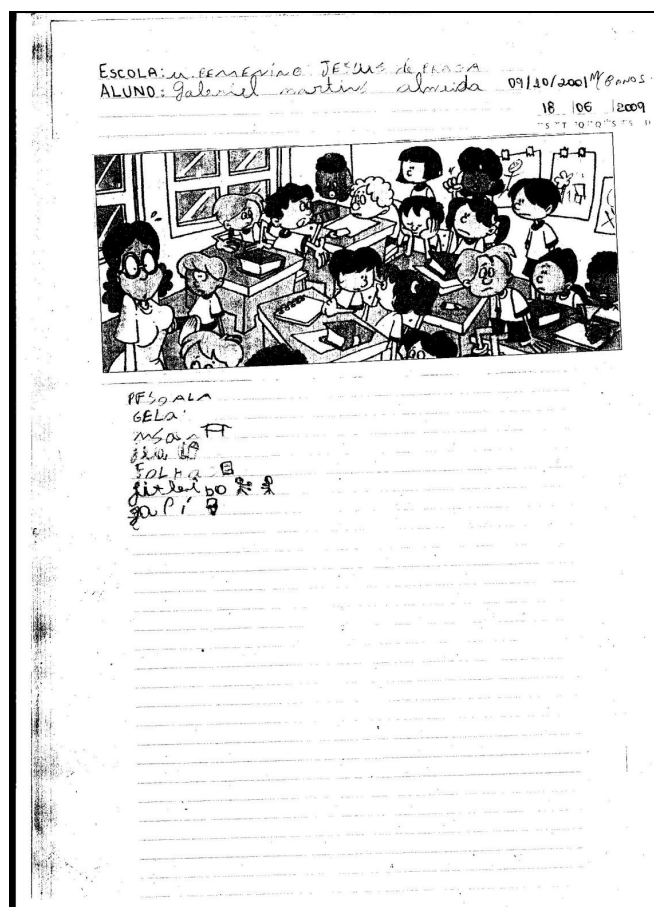
### Texto 5



O texto 5 também é uma produção do aluno MA (7anos). Diferentemente do primeiro texto analisado, esse aluno demonstra ter muitas dificuldades em grafar palavras. Note que em *pfsoala* (professora), *aluis* (alunos), *qabetu* (caderno), *dzno* (desenho), *mza* (mesa), *lapi* (lápis), *gela* (janela), *folhas*, *gitbido*, *coao* (quadro) é possível constatar que a criança está transitando nos níveis silábico, silábico-alfabético; contudo, é interessante a conquista da palavra *folha* e, com isso, pode-se questionar de que forma essa criança chegou à grafia correta dessa palavra; seria um modelo que ela já conhecia? Pois, de acordo com algumas análises feitas nessa pesquisa, muitas crianças têm insegurança ao

registrar a palatal / ʃ/. Outro caso que chama atenção é o da tentativa de escrita *gitbido*. O entendimento dessa palavra só foi possível por conta da leitura feita pela própria criança, segundo ela, *gitbido* significa gente brigando, ou seja, caso típico de hiposegmentação vocabular.

### Texto 6



Apesar das poucas palavras escritas nesse texto, produção do aluno GM de oito anos, o que chama atenção é que as opções para a escrita das palavras *pfsoala* (professora), *jela* (janela), *jitbido* (gente brigando) é muita parecida com as tentativas de escrita do aluno MA; a diferença fica por conta da escolha do grafema para a representação do fonema / ʒ/; MA optou em escolher a “g”, enquanto GM marcou com “j”, ou seja, um caso típico, segundo MORAIS (2004), dos casos de irregularidades ortográficas.

#### 6.1.3 III etapa

Os alunos da III etapa do I Ciclo produziram textos mais longos diante da proposta solicitada. Durante a produção, muitos ficaram bem à vontade para escrever e, assim, foi possível conseguir ótimos textos para serem analisados. Devido à grande quantidade de textos obtidos, serão apresentados apenas alguns para uma visualização do entendimento sobre escrita, bem como para a análise proposta no trabalho.

O primeiro ponto que deve ser relatado são as muitas tentativas de escrita das palavras *em pé* e *conversando*. Respectivamente, podem ser apresentadas:

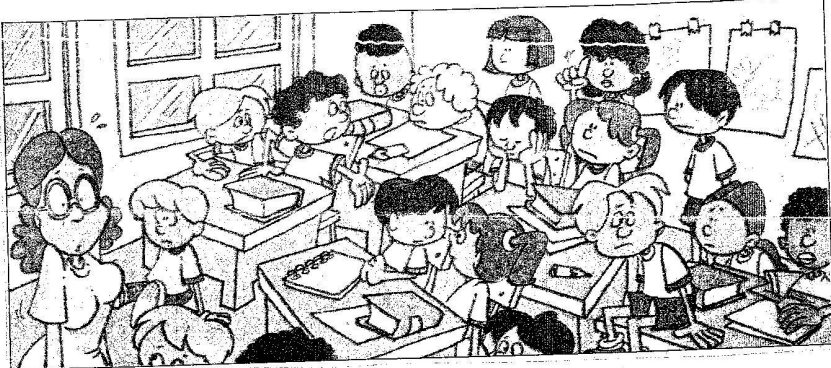
- *en pe, enpe, tadipé, i pé*: podem ser destacados os casos de juntura vocabular, alçamento da vogal “e”, dificuldade em marcar a nasalização de “em” e falta do uso do acento agudo em “pé”; e
- *con vesando, coverçano, convesado, covisado, tacovesado, comversando, covesado* (registrado em quatro produções), *coveçando*: foram muito produtivas as possibilidades de escrita da palavra *conversando*. Chama atenção a dificuldade em marcar a nasalidade na sílaba inicial, em que ora é feita com caso de hipersegmentação, *con vesando*, ou juntura, *tacovesado*, ora é feita com o acréscimo da letra “m” ocasionado pela natureza arbitrária das convenções de escrita. Outro aspecto relevante é a supressão do /r/; já em *coverçano* há uma interferência fonológica descontínua com o apagamento do /d/. Não deve ser esquecido o uso indevido da letra “c” com cedilha diante de “a”, caso de convenção ortográfica.

## Texto 7



Texto 8

ESCOLA: *us* menino *Josão de Paga*  
 ALUNO: *FELIPE de a guiar* 30/03/04 (8 ANOS) 17 | 06 | 09  
 INSTITUIÇÃO: *ESCOLA*



*a professora is, taclano  
 aula para os alunos  
 e os alunos, entao cover  
 jano e os alunos is  
 tao e nada para a trais.*

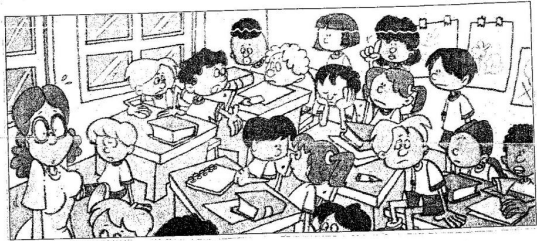
A professora está dando aula para os alunos e os alunos estão conversando e os alunos estão olhando para trás.

FA é um aluno de oito anos. O texto é bem marcado pro interferência das quatro categorias sugeridas para análise. Em *profesora* há interferência das convenções de escrita. Em *is todano* pode-se notar dois casos: no primeiro caso, o alçamento de /e/, reflexo de regras categóricas, seguido da hipersegmentação; em *todano* vê-se o apagamento de /d/ ou seja, interferência das regras descontínuas. Em *us*, novamente regras categóricas; *coverçano* apresenta ausência da marca de nasalidade, uso indevido da lera “c” com

cedilha – interferência das convenções de escrita – e também, apagamento de /d/ resultante das regras descontínuas. No caso de *trais*, a ditongação é sem dúvida motivada pelas regras fonológicas graduais, ou seja, na realidade linguística maranhense esse tipo de interferência não indica uma demarcação definida dos grupos que a utilizam e, assim, é muito comum, tanto na fala quanto na escrita o aparecimento da ditongação. Nas tentativas *estao* e *is tao* é nítida a reflexão que FA faz para conseguir a forma *estão*: no primeiro caso, há uma aproximação da forma desejada, contudo a marcação do traço nasal é suprimida e, no segundo caso, o aluno mostra-se confuso e recorre à hipersegmentação, seguida de alçamento e ausência do traço de nasalidade.

### Texto 9

Escola: CEB Ensino de língua  
 ALUNO: Gabriel Gabriel 20/03/01 (analis) 17/06/09  
 ESTUDANDO ESTÁ



O menino está na aula  
 porque é importante. O menino está fazendo tarefa  
 de casa para sua mãe. O menino  
 aprende a estudar. O menino  
 aprende a ler. O menino  
 para os alunos ela tá passando a tarefa  
 O menino da estudante  
 O menino da estudante. O menino da estudante

Os meninos estão estudando a aula porque é importante. O menino está fazendo a tarefa de casa para responder o dever. A professora está ensinando os alunos. A professora está dando aula para os alunos. Ela

está passando a tarefa. O menino está estudando. O menino está aprendendo a ler, formando as palavras.


GA tem oito anos. Nitidamente, o texto de GA é marcado pela troca de consoantes vozeadas/desvozeadas:

- t > d = *iportade* (importante), *respote* (responder), *da tano* ( está dando), o menino da (está) *estudano*, o menino da *aprededo* (está aprendendo); e
- f > v = *vazedo* (fazendo), *vomano* (formando).

Em *estudano*, é *sinano*, *pasano*, *da tano* nota-se o apagamento de /d/ resultante das regras descontínuas. Já em *atarefa*, *a profesora*, *ale* aparecem os casos de juntura vocábular.

## Texto 10

ESCOLA U.E.D. menino Jesus de Praya  
ALUNO: *Renata Grandão Vieira* (8 anos)  
21/09/00 N 17106109  
15.11.2000



*Os menino e as meninas estão  
em pé enquanto os outros estão  
calados e tem os outros que estão  
parados e a professora também.*

Os meninos e as meninas estão em pé enquanto os outros estão calados e tem os outros que estão parados e a professora também.

O aluno RB tem nove anos. O texto desse aluno foi selecionado por conter questões referentes ao problema de marcação da nasalidade das sílabas finais, como em *estau*, *es stau*, e *tabei*. Em *o sotros* houve a formação do grupo de força *sotros*; é importante que a marca da concordância, aos ouvidos de RB, seja feita por meio dessa formação *sotro* em que o fonema /z/ no começo da palavra foi representado pelo grafema “s” e isso é caso de desconhecimento das convenções ortográficas, pois a letra “s”, em início de palavras, não pode ser usada para a representação do som [z]. Ainda foi percebida a juntura nos termos *iquado*, com supressão da nasal, e *aprosora* seguida da ausência do uso do dígrafo “ss”.

## 6.2 II Ciclo

Antes da análise da escrita das crianças do II Ciclo, é necessário evidenciar algumas questões referentes à realização da atividade. O II Ciclo tem duas etapas, I e II, correspondentes às antigas 3ª e 4ª séries. Ao propor a atividade de *produção de texto*, foi notório que muitos alunos não compreenderam o que estava sendo solicitado e assim, foi necessária uma troca de comando da atividade para *contar uma história*. Dessa forma, os alunos se mostraram mais receptivos e desafiados no trabalho de contar a melhor história. Era esperado que os alunos do II Ciclo não tivessem tantas dificuldades quanto os alunos do I, mas, em alguns casos, as crianças não conseguiram escrever textos, tão pouco fazer uma pequena descrição da cena mostrada na atividade. E, diante disso, novamente foi observado que, embora algumas crianças já estejam nas séries finais do II Ciclo, ainda não dominam as capacidades básicas necessárias para a escrita convencional.

A partir dessa constatação, foi realizada uma triagem dos textos com condições de análise para a temática proposta. É bem verdade que a qualidade da produção, em termos de estrutura textual, dos alunos do II ciclo está bem mais definida e a maioria dos textos coletados serviu para compor o *corpus* da pesquisa. Sobre o momento da produção, os alunos não solicitavam a presença constante da professora para que os auxiliassem na escrita mas, ainda assim, a preocupação em “escrever certo” era maior do que a preocupação em criar histórias coerentes.

Talvez a preocupação em “escrever certo” esteja muito relacionada ao espaço que a escrita ocupa nas salas de aula. Em São Luís, mais especificamente na escola observada, essa realidade não é diferente. Há uma cobrança constante sobre o aprendizado da escrita sem erros e, possivelmente, questões relacionadas à produção de textos, em que os alunos sintam-se suficientemente livres para expor suas ideias e criatividade, não sejam contempladas, mas essa é uma outra discussão que por agora não tem um espaço maior na pesquisa; no entanto, vale a questão: será que o trabalho com escrita na sala de aula está se resumindo a correção de erros de ortografia?

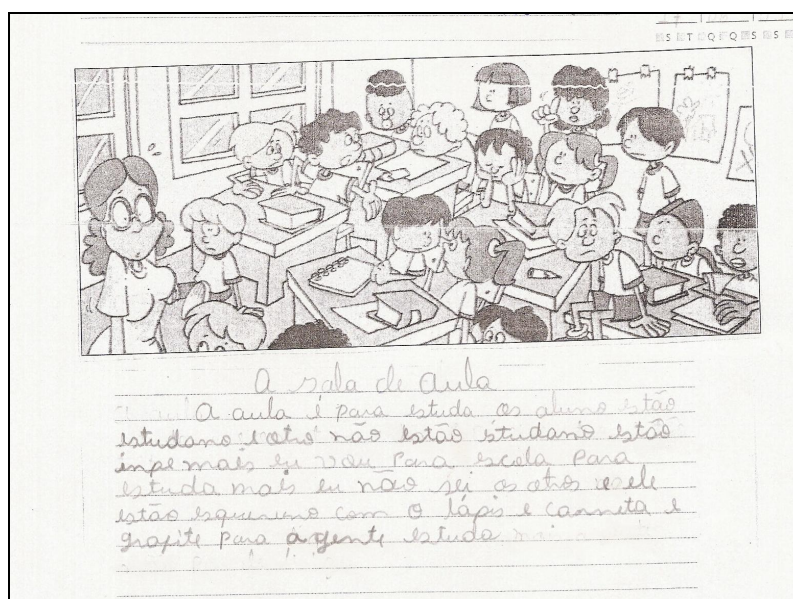
Por meio da análise das atividades, assim como as dos alunos do I ciclo, a variação na escrita das palavras *em pé* e *conversando* também se mostrou muito produtiva:

- *imper, inpe, ir per, in pé, enpe (2), inper, ei pé, enpé (2), en pé, taipe, em per, inpé, ínper, empé, imber; e*

- *com vesavom, conveçado, convesando, comversando, comversam, covesado (3), comvesando, converssando, comvesado, convesando, convessando, convesado, covesando, com vesando.*

## 6.2.1 I etapa

### Texto 11



#### A sala de aula

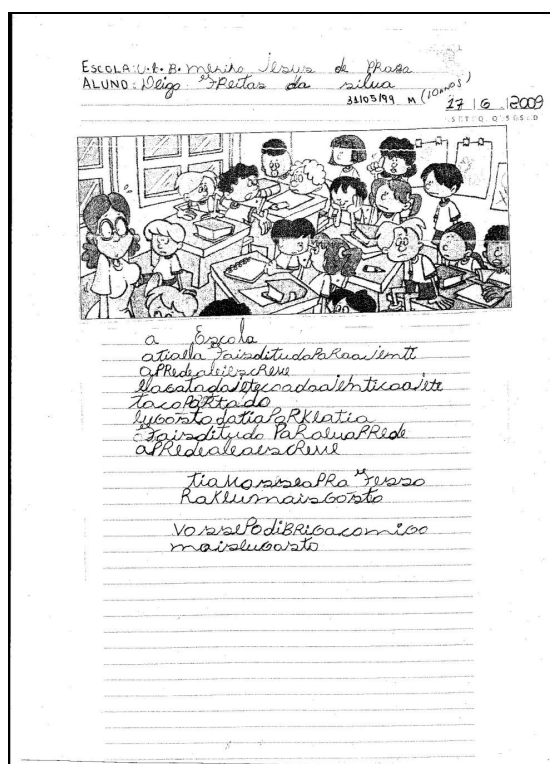
A sala de aula é para estudar. Os alunos estão estudando e outros não estão estudando. Estão em pé. Mas eu vou para a escola para estudar. Mas eu não sei os outros. E eles estão escrevendo com o lápis e caneta e grafite para a gente estudar.

O primeiro texto a ser analisado é uma produção da aluna JS (9 anos). As interferências fonológicas graduais (categoria 3) aparecem em muitas palavras grafadas, como em:

- *estuda*: caso de apagamento do /r/ em posição final. Esse tipo de fenômeno é muito recorrente na fala de grande parte da população brasileira e, em decorrência dessa produtividade, os alunos têm demonstrado, cada vez mais, dificuldade em recuperar essa forma na língua escrita;

- *estudano, esqueveno*: aqui, o caso da assimilação do /nd/ nas formas de gerúndio. Assim como o apagamento do /r/, a assimilação tem se tornado muito comum na fala das pessoas de várias regiões do Brasil.
- *Otro*: exemplo de monotongação bastante recorrente na fala das pessoas.

## Texto 12



### A escola

A tia ela faz de tudo para a gente aprender a ler e escrever. Ela gosta da gente quando a gente está comportado. Eu gosto da tia porque a tia faz de tudo para eu aprender a ler e a escrever.

Tia você é a professora que eu mais gosto.

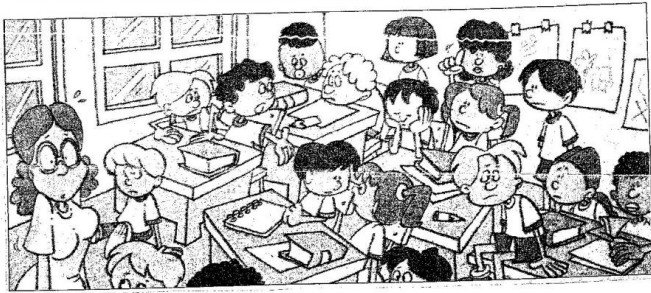
Você pode brigar comigo mais eu gosto.

O aluno DF (10 anos) tem como principal característica a juntura ou hiposegmentação de praticamente todas as palavras do texto. Causa muito estranhamento que esse aluno ainda não tenha tomado consciência da necessidade dos espaços em branco para a constituição dos sentidos das palavras. Voltando ao que propõe a análise dessa pesquisa, percebe-se que a interferência das regras fonológicas categóricas está bem visível nessa produção, como os casos de elevação de /e/ -ditudo, -jenti, leiescrever, podi; estão presentes também nos casos de ditongação *fais*, seguido do uso indevido da letra “s” no

final da palavra. Esse uso indevido é marca da interferência das convenções de escrita, assim como em *jenti* (uso indevido de “j”), *vosse* (uso de dígrafo e ausência de acentuação). As regras fonológicas graduais são percebidas na queda do /r/ nas palavras *aprende, le, escreve, briga*. Nas palavras *tacoportado, coado* (quando) registra-se, além da juntura, a dificuldade em marcar a nasalidade de “com” e “quan”.

### Texto 13

ESCOLA: UFR Memmo José de Góes  
 ALUNO: Julia Luane Rome de Castro  
 15105194 F (15ª PS) 16/06/09  
 S I T I Q U E T S S L D



A professora muito nova  
 Os meninos estão muito satisfeitos  
 porque chegou uma nova professora  
 Eles pensam que era a mesma professora  
 querida de sempre que eles queriam porque  
 ela pediu licença para trabalhar ali  
 porque ela não está mais agitando  
 mais ela ficou com muitas coisas de  
 muitos alunos ficando da sala de aula  
 todos os dias ia virar ali para eles não  
 ficar com raiva que ela pediu licença  
 e pediu desculpa pela professora com  
 Ela porque ela todos os dias ia virar  
 com muito amor e muito carinho  
 quando a professora veio para cá  
 recebeu com muito carinho e amor  
 depois de muito abito de novo  
 Gab

### A professora muito nervosa

Os meninos estão muito estressados porque entrou uma nova professora. Eles pensaram que era a mesma professora querida de sempre que eles queriam bagunçar.

Ela pediu licença para sair da escola porque ela não estava mais aguentando, mas ela ficou com muita saudade de muitos alunos queridos da sala de aula. Todos os dias ela ia visitar eles para eles não ficarem com raiva que ela pediu licença e pediu desculpas. Não fiquem preocupados com ela porque ela todos os dias ia visitar com muito amor e muito carinho. Querida professora, você sempre vai ser recebida de braços abertos dentro do meu coração.

O texto produzido pela aluna GR (15) foi escolhido por dois motivos: i) ser um texto longo e muito produtivo para análise; e ii) em razão da idade da aluna. Como já foi comentado no decorrer do trabalho, a distorção idade/série é um dos graves problemas que a rede de educação municipal de São Luís enfrenta. É muito comum encontrarmos esse tipo de situação nas salas de aula, o que gera nos professores, pais e principalmente nos alunos um desconforto com algumas situações de sala de aula. Imagina-se que uma aluna nessa idade sintasse desestimulada em frequentar uma sala de aula repleta de crianças, qual será o estímulo que a escola pode oferecer a ela? Há algum tipo de trabalho diferencial que possa ser feito para tentar minimizar conflitos como esse? Esses são temas abertos para uma grande reflexão por parte de todas as pessoas que estão envolvidas com a educação.

Voltando à análise do texto de GR, em *nevosa*, *eles pensaro*, *eles queria*, *muitos alunos querido*, *eles não fica* há uma forte interferência das regras fonológicas descontínuas. Em *nevosa*, o apagamento de /r/ é uma marca caracterizada por ser estigmatizada. Os outros casos, relacionados à concordância, também são alvo constante de estigmatização e de preconceitos sociais. Provavelmente, e aqui é um comentário feito a partir da observação direta da fala dessa aluna, essa marca é bem comum na comunidade em que GR está inserida, pois foi notório, durante a conversa para a leitura do texto, essa realização na fala da aluna.

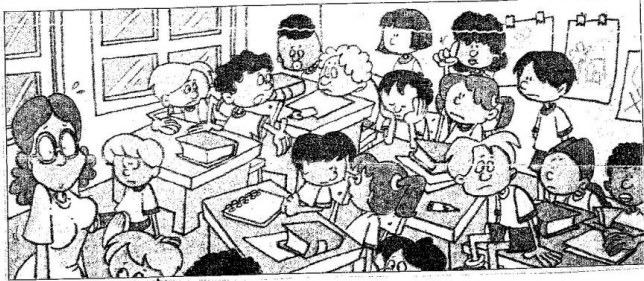
O caso de *amerma* é sem dúvida um dos dados mais singulares observados no montante dos textos analisados, pois trata-se de uma caso de aspiração em que é possível

verificar claramente a influência dos traços descontínuos na produção escrita da criança, além de ter sido o único registro dessa forma.

Além dos casos de interferência das regras fonológicas, sejam graduais, categóricas ou descontínuas, a produção mostra fortemente a falta de domínio de algumas questões relacionadas às convenções, casos como, *estresado, lisensa, sadade, descupa, resebida*.

#### **Texto 14**

Escola: Unidade Integrada Memmo Jesus de Proença  
 ALUNO: Milena Layoni da Silva da Costa  
 01101100 F(9anos) 12 06 09  
 INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



Três amigas estudiosas

Numa manhã os alunos da 2ª série foram para escola mas tinham três amigos que eles estudavam muito mais. Naquela manhã os amigos ficaram surpresos porque entrou uma nova professora. Os outros alunos só conversavam. Os três foram para trás e gritaram: - por favor, callem a boca. Por que vocês gritam? A gente está numa sala.

Ora, ora, ora vocês de novo. O que você está falando?  
 - A professora saiu, está doente e entrou uma nova professora.

### Três amigas estudiosas

Numa manhã os alunos da 2ª série foram para escola, mas tinha três amigos que eles estudavam muito mais. Naquela manhã os amigos ficaram surpresos porque entrou uma nova professora. Os outros alunos só conversavam. Os três foram para trás e gritaram: - por favor, callem a boca. Por que vocês gritam? A gente está numa sala.

- Ora, ora, ora vocês de novo. O que você está falando?
- A professora saiu, está doente e entrou uma nova professora.

O texto 14 foi produzido por ML (9anos), aluna da primeira etapa. Destaca-se primeiramente no texto a ausência do uso dos acentos gráficos em *manha*, *tres*, *esta*. A ausência do uso dos sinais gráficos é uma constante na produção dos alunos das séries

iniciais e, segundo relato dos professores, é muito difícil fazer o aluno entender que determinadas palavras só possuem um significado adequado se estiverem acentuadas.

Na palavra *voron* ML oscila entre f/v, fato que já foi bem discutido na produção dos alunos do I ciclo, além disso, novamente aparece a dificuldade em marcar a flexão de tempo no verbo; essa dificuldade é a mesma em *estudavom*, *ficarom com vesavom*, *forom* e *gritarom*. O interessante dessa escrita é que, diferentemente de algumas crianças que oscilam entre marcar o pretérito ora com “ão” ora com “am”, ML resolve esse impasse com o uso de “om”. Os outros casos registrados são influências das convenções, como os casos *emtrou*, *doemte*, *profesora*. O caso de *saio* (saiu) soa como uma tentativa de hipercorreção da escrita, pois o comum é observar a marcação final grafada com a letra “u” e não com “o”, como fez a aluna. Talvez ela possa ter confrontado alguma informação repassada anteriormente ou mesmo ter associado a outras formas que, apesar de terem a pronúncia [u], são grafadas com a letra “o”.

## 6.2.2 II etapa

## Texto 15



### A escola bagunçada

A sala tá bagunçada e os alunos estão conversando. Tá em pé. Tá sentado é sentado em cima da mesa. Tá em pé. Sentado no chão. E a professora tá assustada.

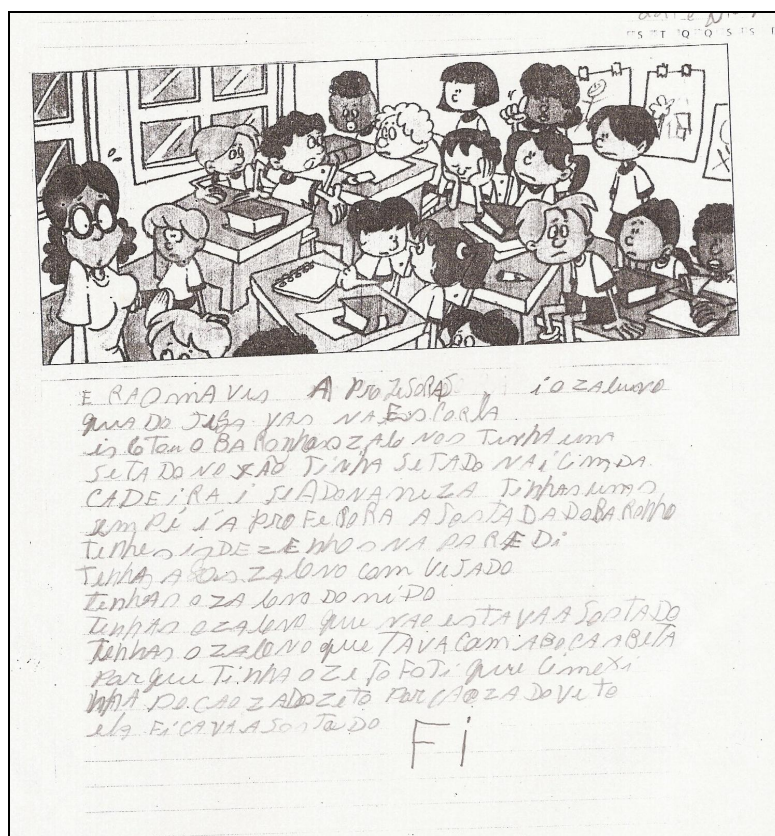
Chama atenção, nesse texto produzido por R (12), a quantidade de junctura vocabular que a aluna realiza. Questões sobre segmentação de palavras parecem ainda não estar muito bem definidas para ela. Aliada a essa junctura, é possível destacar alguns outros casos de desconhecimento ortográfico.

- Troca da letra “d” por “b”: *bagusaba*;
- Dificuldade em marcar a nasalidade: *covizado*, *bagusaba*, *tasetado setadoisima*;

- Falta do uso do dígrafo “SS”: *taasuda, profesora;*

Das regras fonológicas graduais, destaca-se a elevação do /e/ e /o/: *iusaluno.., ia profesora;* Registra-se também as tentativas de grafar *taipe* (ta em pé) em que ocorre junctura, perda do traço nasal e alçamento de /e/. Outra forma criativa é a escrita de *chão> sãou*. Com essa escrita fica registrado, a dificuldade que possivelmente a aluna tem com as letras que possuem múltiplos correlatos sonoros, talvez seja até mesmo um caso de hipercorreção, pois já deve ter se deparado com contextos em que palavras grafadas com a letra “x” possuam o som [s].

## Texto 16 – II



Era uma vez a professora e os alunos. Quando chegava na escola escutou um barulho. Os alunos, tinha um sentado no chão. Tinha sentado em cima da cadeira e sentado na mesa. Tinha uns em pé. E a professora assustada do barulho. Tinha uns desenhos na parede. Tinha uns alunos conversando. Tinha uns alunos dormindo. Tinha uns alunos que não estavam assustados. Tinha uns

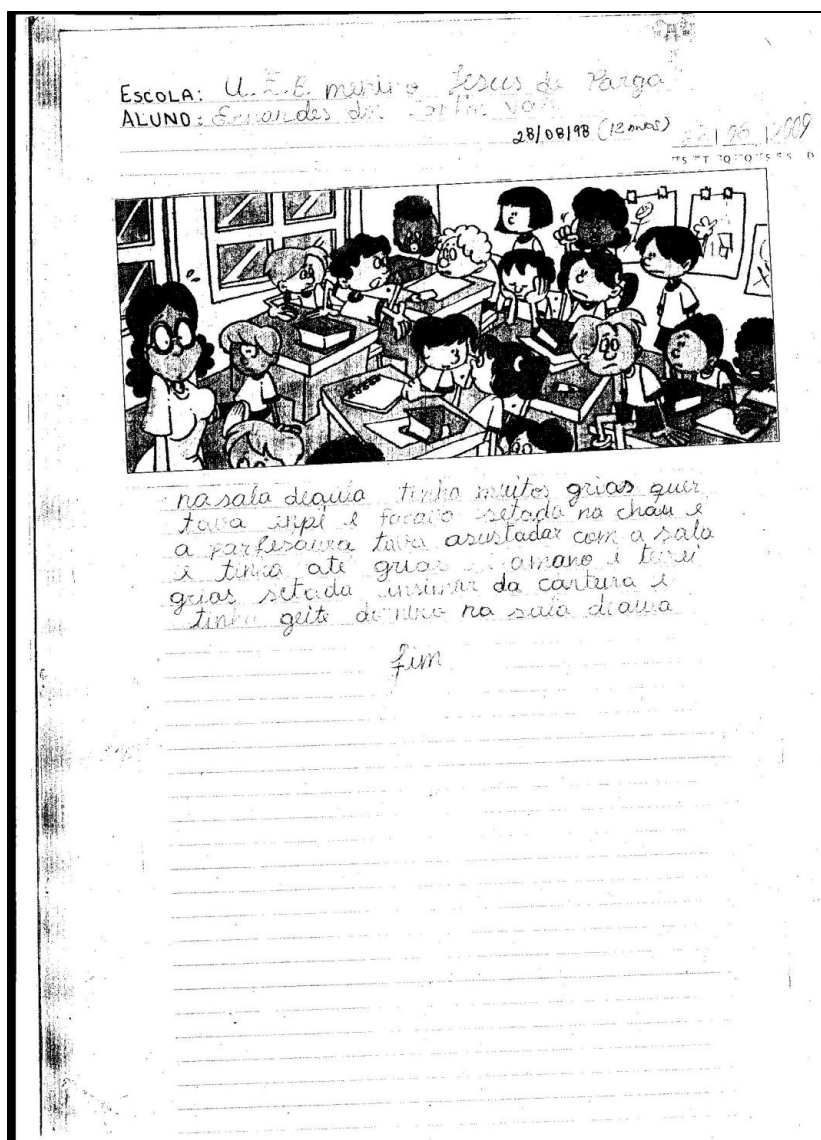
alunos com a boca aberta porque tinha o vento forte que se mexia por causa do vento por causa do vento. Ela ficava assustada.

Ao analisar a produção de D (10 anos) pode-se verificar que há erros que são cometidos em sua grande maioria pelo desconhecimento das regras de escrita (categoria 1). Destaca-se o grande número de juntura vocabular das palavras *naescorla* (na escola), *setadonaicimada* (sentado em cima da), *seatonameza* (sentado na mesa), *aosstadadobaronho* (assustada do barulho), *oszaluno* (os alunos), *abocaabeta* (a boca aberta), *cimexinha* (se mexia), *ficavaaaostado* (ficava assustado). Além dos casos de juntura, há que se considerar também os casos de hipersegmentação observáveis em *eraomaves* (era uma vez), *qua do* (quando), *jega vas* (chegava). Casos de interferência fonológica gradual nos casos de *i* (e), *paredi* (parede).

A produção desse aluno apresenta, em maior quantidade, marcas que resultam do desconhecimento da ortografia, destacando:

- troca de letras com múltiplos correlatos sonoros: *dezenho*, *xão*, *cimexia*;
- troca das letras “j” e “g”: *jega vas*
- ausência do uso do dígrafo “SS”: *profesora*, *asostado*;
- dificuldade em marcar a nasalidade: *dormido*, *veto*.

A palavra *pecaoza* grafada no texto pode ser uma marca da interferência das regras fonológicas descontínuas por ser, em muitas localidades, uma forma muito produtiva de *por causa* > *percausa*.



Na sala de aula tinha muitas crianças que estavam em pé e ficavam sentadas no chão e a professora estava assustada com a sala e tinha até crianças reclamando e também crianças sentadas em cima da carteira e tinha gente dormindo na sala de aula.

O texto de ES (12) apresentou um dado que por muitos dias ficou sem entendimento de significado; fez-se muitas leituras, tentativas de formular ou até mesmo de adivinhar o que exatamente o aluno quis escrever em *grias*. À primeira vista, foi pensado em *gurias*, mas ficava um pouco distante da realidade linguística do Maranhão posto ser *guria* uma realização muito comum, mas no do sul do país; e, durante as observações e detalhamento do perfil sociolinguístico dos alunos não foi detectada


nenhuma criança advinda de tal região. Além disso, é muito comum em São Luís o uso da palavra *pequena* ou *pequeno* como referência a outra pessoa, seja ela adulta ou criança. Enfim, o significado de *grias* só foi desvendado por meio de uma consulta ao autor da escrita que confirmou serem *crianças*. Enfim, o fim do mistério de *grias*.

Além desse mistério, pode-se observar interferência de várias naturezas. Em *setada*, *chau*, *tabei* casos relacionados ao traço nasal; já em *dormino* e *reclamano*, clara interferência das regras fonológicas graduais. A palavra *parfessoura* é um pouco intrigante; parte-se da suposição de uma interferência fonológica descontínua com a troca da posição do /r/ e, depois, nota-se uma ditongação. Na linha dos contínuos tem-se nessa palavra um estilo mais estigmatizado e outro que pode beirar a hipercorreção, visto que os casos de monotongação são amplamente questionados e corrigidos em sala de aula. Dessa forma, o aluno ao escrever essa palavra pode ser levado a entender que assim como em *touro*, *couro* em que o ditongo não é realizado na fala, mas tem que ser registrado na escrita, deve fazer o mesmo com a palavra *professora*.

## Texto 18

ESCOLA: U.E. B. Menino Jesus de Braga.  
 ALUNO: Milena. 13/07/198 F (12 anos) 22.106.109

A Sala mais baqueradas.



Era uma vez a Professora saiu para a outra sala para pedir para a professora a cola para eles fazerem uma atividade na hora que a Professora entrou na sala de aula ela ficou assustada quando viu as crianças: uma sentada na carteira e uma no chão, umas em pé, umas dormindo. Ela não acreditou que elas estavam fazendo em pé. Ela falou: - vocês estão em pé. Essa é a minha história.  
 fim

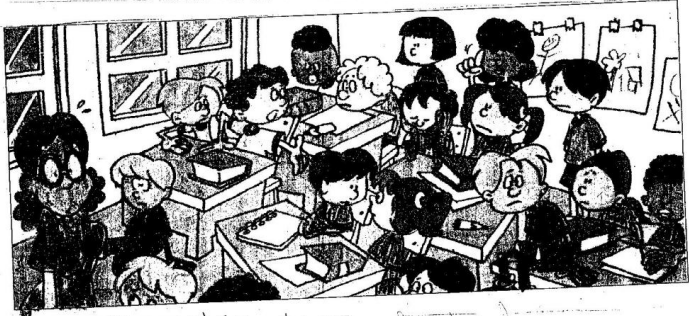
Era uma vez a professora saiu para a outra sala para pedir para a professora a cola para eles fazerem uma atividade. Na hora em que a professora entrou na sala de aula, ela ficou assustada quando viu as crianças: uma sentada na carteira e uma no chão, umas em pé, umas dormindo. Ela não acreditou que elas estavam fazendo em pé. Ela falou: - vocês estão em pé. Essa é a minha história.  
 fim

M (12) tem uma relação bem peculiar com a escrita de algumas palavras, mais especificamente em *ortá* (outra), *pirde* (pedir), *quardo* (quando), *estra* (estão); nas duas primeiras palavras há um claro deslocamento da última para a primeira sílaba do fonema /r/; no entanto, nas duas últimas palavras, o que justificaria essa presença? Que hipóteses

M formula para preencher essa posição com o apoio de um rótico? É notório que em ambos o rótico aparece na posição destinada a um segmento nasal “quan” e “estão”, mas ainda assim, seria necessário confrontar outras produções da aluna para tentar traçar um entendimento do que a levaria a tal uso. Há outros casos relevantes como a grafia de *ei pé*, *ei tro* (entrou). Aqui, a aluna escolhe o segmento “ei” para representar “em” e, no caso de *entrou*, há um apagamento do “u” na sílaba final. Em *acutada* (assustada), *aqueditou*, *profesora*, ora exemplos de interferências das convenções de escrita.

## Texto 19

ESCOLA: Maria J. de P. Braga  
 ALUNO: Raquel Diniz Dias  
 13/06/98 (11 anos)



Uma História de uma sala de aula

Nã uma escola tem 18 alunos e uma professora para dezesseis alunos que não acham. Nã quer na própria professora porque não a própria professora que ele não gosta de ouvir a professora. Tem gente que está sentado no chão também tem gente que tá no fundo em cima da mesa e a professora não sabe mais o que fazer.

Fim

### Uma história de uma sala de aula

Em uma escola tem 18 alunos e uma só professora para 18 alunos que não obedecem ninguém, nem a própria professora. Se eles não respeitam nem a própria professora, quem eles vão obedecer será a professora. Tem gente sentada no chão, também tem gente que está sentado em cima da mesa e a professora não sabe mais o que fazer.


Fim

O texto de R (11 anos) também foi escolhido por sua relação com o /r/: *nir* (em), *sor*, *obredise* (obedecem), *nirger* (ninguém), *ner* (nem), *ser* (se), *nor* (no), *tar* (está) *serir* (será), *ser tando* (sentando). Normalmente, a aluna usa o /r/ em monossílabos ou assim como o caso de M, citado anteriormente, preenche a posição do traço nasal com o rótico, como em *nir*, *nirger*, *ner* e *ser tando*. A grafia da palavra *dezoito* também é bem peculiar, pois a aluna nota a presença de mais um segmento “u” para a constituição da palavra.

Em *samber* e *obedecer*, a hipótese levantada para o uso das letras “m” e “n” deve ser o de um resquício da forte repetição da regra de ortografia que afirma que diante de “p” e “b” deve-se usar “m” e nas demais situações “n”. Diante disso, porque não fazer o mesmo para *saber e obedecer*? Já em *tanbém*, a regra parece ter sido esquecida. É provável que as regras motivadas pelas convenções de escrita sejam a maior dificuldade para R, pois em *tem* e *ten* é notória a insegurança na escolha do grafema.

## Texto 20

Escola: U. S. B. Menino Jesus de Praga  
 ALUNO: Aline Silva Sousa  
 15/03/1999 (10 anos) 22 Id. 103



A sala bagunçada

Era uma vez uma sala que nunca era arrumada, sempre os alunos e alunas sentavam na carteira, outros dormiam e alguns ficavam em pé, sentavam no chão. A professora ficava com medo; parece que um terremoto passou pela escola e deixou a sala toda bagunçada. Eles conversavam a toda hora e a professora ficava se tremendo de medo. Nenhum ficava quieto. Todo santo dia era isso. Certo dia, eles não fizeram mais isso. A professora ficou muito feliz.

## A sala bagunçada

Era uma vez uma sala que nunca era arrumada. Sempre os alunos e alunas sentavam na carteira, outros dormiam e alguns ficavam em pé, sentavam no chão. A professora ficava com medo; parece que um terremoto passou pela escola e deixou a sala toda bagunçada. Eles conversavam a toda hora e a professora ficava se tremendo de medo. Nenhum ficava quieto. Todo santo dia era isso. Certo dia, eles não fizeram mais isso. A professora ficou muito feliz.

A (10 anos) produziu um texto muito rico de informações. O destaque desse texto é a forte presença das interferências fonológicas descontínuas. Os casos de concordância

não marcados aparecem em toda a produção: *os alunos e alunas sentava no chão, outros dormia e alguns ficava em pé, eles conversava, eles não fazia mais isso*. Das regras de interferência das convenções aparecem as palavras *arumada, inper, teremoto, nenhum e felez*.

O resultado da análise dos textos produzidos trouxe contribuições valiosas para uma possível sistematização e categorização dos erros de escrita das crianças dos I e II Ciclos. Embora não tenha havido uma seleção criteriosa dos professores para a pesquisa, a variável escolaridade mostrou-se relevante para o entendimento de algumas realidades em sala de aula. Os professores com formação superior em Letras, aparentemente, demonstraram maior conhecimento das dificuldades dos alunos e procuravam adequar metodologias e conteúdos que contribuíssem para o desenvolvimento dos educandos.

Sobre a análise da escrita, a primeira consideração a ser feita é que cada etapa evidencia erros de natureza diferente, a saber:

Os alunos das I e II etapas do I Ciclo revelaram com maior nitidez as dificuldades em estabelecer relações grafofônicas, necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica e necessidade de entendimento das regras e convenções da escrita.

No caso dos alunos do II Ciclo, a insegurança de muitos é com relação às convenções da escrita, sobretudo na marcação da nasalidade, troca de letras com múltiplos correlatos sonoros e flexões verbais nas formas de terceira pessoa do singular no passado. Categóricas um alto índice de elevação de /e/ e /o/. As interferências fonológicas mais presentes são a monotongação, a assimilação do /d/ e a queda do /r/ final. As interferências fonológicas descontínuas mostraram-se pouco produtivas nos dois ciclos.

A variável sexo evidenciou que a escrita das meninas apresenta menor interferência das convenções da escrita e das regras fonológicas, o que pode ser um comprovação de que, além da fala, as mulheres também são mais conservadoras na escrita. Os meninos, além de apresentarem maior número de interferências provocadas por desconhecimento das convenções, também revelam que as interferências fonológicas são muito presentes nas produções.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: novas perspectivas**

Muitas pesquisas têm surgido no Brasil com o objetivo de entender e muitas vezes minimizar os problemas que as crianças vivem ao longo do processo de letramento escolar. Os baixos índices de aprendizagem refletidos em estatísticas alarmantes, ecoam nas escolas de todo o país, despertando em muitos professores a sensação de fracasso frente aos inúmeros desafios da educação atual.

Percebe-se, então, que as pesquisas sobre ensino de língua materna têm apontado cada vez mais para a necessidade do professor de compreender o aluno como um sujeito que interage nos mais diversificados contextos sociais, históricos e culturais. Assim, todas as suas ações são reflexos de sua experiência ao longo da vida.

Tratar do ensino de escrita, em um estudo que busca como pressupostos teóricos as contribuições sociolinguísticas, foi sem dúvida um grande desafio trilhado na construção de algumas compreensões, reflexões e, por que não dizer, ações. Assim, foi possível perceber a grande contribuição que cada educador desempenha na formação de um aluno.

Observando os resultados com relação à análise dos erros, a partir da proposta de Bortoni-Ricardo (2005), é possível compreender que os erros que as crianças cometem não podem ser julgados de maneira a garantir sempre um valor negativo. Primeiramente, é preciso entender o funcionamento do sistema de escrita e as possíveis interferências que estejam levando o aluno ao erro para, só então, pensar em estratégias que possam diminuir os prejuízos que um ensino sem sucesso pode ocasionar.

Para Possenti (2004), faz-se muita confusão entre dois aspectos muito importantes que o professor precisa considerar: o número de erros e os tipos de erros. Erros de natureza diferenciada exigem estratégias e análises também diferenciadas. A intervenção do professor deve ser no sentido de ajudar o seu aluno, considerando todas as peculiaridades que lhe são comuns.

Um passo muito importante, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é a escola não ignorar as diferenças sociolinguísticas dos alunos e também não colaborar para a criação de estigmas com relação aos modos de falar e aos modos de escrever dos educandos.

A proposta de Bortoni-Ricardo para análise e categorização dos erros em: 1) decorrentes do desconhecimento das convenções de natureza arbitrária das convenções da

escrita; 2) decorrentes da transposição dos hábitos de fala, subdivididos em: i) regras fonológicas categóricas; ii) regras fonológicas descontínuas; e iii) regras fonológicas graduais, pode ser usada por professores dos mais diversificados níveis. Os resultados alcançados nesta pesquisa permitem dizer, entre outras constatações, que:

- há relações entre as dificuldades de aprendizado da escrita, a interferência da oralidade e o desconhecimento das convenções da escrita;
- as variáveis escolaridade e sexo se mostraram significativas na análise dos dados obtidos, revelando a tendência das mulheres em serem mais cuidadosas com a escrita;
- a escolaridade do professor e o seu comprometimento com o ensino fizeram uma grande diferença na aprendizagem das crianças pesquisadas; e
- O percurso que cada criança faz até o entendimento dos mecanismos de funcionamento do sistema de escrita serve de base para o aprofundamento de questões que podem revelar quais as maiores dificuldades que cada aluno possui e, assim, facilitar o trabalho docente a partir da elaboração de metodologias mais específicas para cada necessidade apontada.

Os registros apresentados do decorrer do trabalho mostraram também que o trabalho em sala de aula necessita de muita atenção no tratamento das questões sobre a escrita, uma vez que é grande a preocupação dos professores em corrigir somente os erros ortográficos, desconsiderando a grande criatividade dos alunos durante as suas produções. Outro dado referente à natureza desses erros é que, em cada etapa, as necessidades são diferenciadas, ou seja, não se pode achar que um aluno do II ciclo terá as mesmas dúvidas que um aluno do I ciclo e, com isso, os professores precisam agir em conjunto, por meio de um planejamento coletivo, com o intuito de melhor sistematizar os tipos de conteúdos que precisam ser trabalhados em cada etapa.

Os alunos que participaram da pesquisa demonstraram muitas inseguranças ao longo do processo de criação dos textos e, por conta dessa insegurança, muitos textos tiveram que ser descartados. O que leva uma criança a não se sentir segura com relação a sua produção textual? Desconhecimento das convenções da escrita? Medo de simplesmente errar e ser corrigido? Essas questões abrem espaço para novas perspectivas de investigações.

E assim, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de aprendizagens das crianças, sobre o entendimento da língua enquanto fenômeno heterogêneo e, principalmente, sobre o entendimento do erro enquanto elemento produtivo para a construção de novas metodologias para o ensino da língua.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Um estudo geolinguístico no português brasileiro. In: \_\_\_\_ (org.). **Português no Brasil**: estudos fonéticos e fonológicos. Londrina: Editora da UEL, 1999, p. 155-179.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus, 2003.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. O multidialetalismo na sala de aula. In: Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, 2, João Pessoa **Anais...** João Pessoa, 2004.01 CD-ROM.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Parábola, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. (Orgs). **Livros de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: UFMS, 2007.

BORDÓN, Teresa. **La evaluación de la lengua en el marco de e/12**: bases y procedimientos. Madri: Arco Libros, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete L. (Orgs). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 267-276.

\_\_\_\_. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_. **Educação em língua materna**: a sociolinguística aplicada na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. Da cultura de oralidade para a cultura letrada: as dificuldades na hora de tirar o passaporte. **Revista do GELNE**. Vol. 5, n. 1 e 2, 2003 (165-174).

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CONDEMARÍN, Mabel et. al. **Oficina de linguagem: modelos para desenvolver a linguagem oral e escrita**. São Paulo: Moderna, 1997.

CONTINI JR., José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 2002.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda, G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_.(Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 2002.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

LOPES, Adna de Almeida. A emergência do erro ortográfico singular em textos de alunos do Ensino Fundamental. In: MOURA, Denilda (Org.). **Os desafios da língua: pesquisa em língua falada e escrita**. Maceió: EDUFAL, 2008.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **“O português são dois...” Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contradições no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2000.

MEC. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações gerais. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação do Ensino Fundamental.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização: método sociolinguístico – consciência silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOURA, Denilda. (Org.). **Leitura e escrita: a competência comunicativa**. Maceió: UFAL, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_; DUARTE, Maria Eugênia. O papel da sociolinguística aplicada. **Revista do GELNE**. Vol.5, n. 1 e 2, 2003 (131-136).

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony J. Variação linguística, expressividade e tradição gramática. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito.** São Paulo: Parábola, 2005.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. **Proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.** São Luís, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. Política municipal de educação de São Luís – Ma. **2º relatório quadrimestral – 2009.** São Luís, 2009.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção.** São Paulo: Scipione, 1997.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito – e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado das letras, 2001.

SILVA, MYRIAN Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola, 2006.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar.** Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

TANNEN, D. The oral/literate continuum in discourse. In: Deborah Tannen (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, NJ: Ablex, 1982.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sócio-linguística.** São Paulo: Ática, 1986.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006.

# APÊNDICES

**Apêndice A - Ficha da escola**

<b>Nº de identificação:</b> ____
<b>Escola:</b>
<b>Endereço:</b>
<b>Número de alunos:</b>
<b>Turno de funcionamento</b> ( )M ( )V ( )N
<b>Séries atendidas:</b>
<b>Número de professores:</b>
<b>Possui cursos de formação continuada</b> ( )S ( )N
<b>Descrição dos cursos:</b>

**Apêndice B - Ficha dos professores**

<b>Nº de identificação:</b> ____
<b>Nome:</b>
<b>Idade:</b>
<b>Naturalidade:</b>
<b>Escolaridade:</b>
<b>Tempo de serviço:</b>
<b>Etapa em que trabalha:</b>
<b>Quantidade de alunos:</b>
<b>Material de ensino que utiliza:</b>
<b>Método de ensino utilizado (breve descrição):</b>

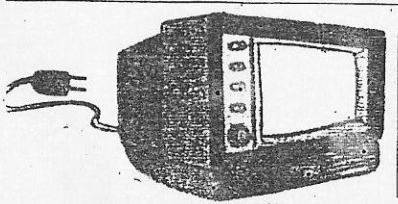
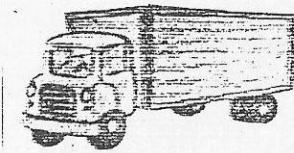
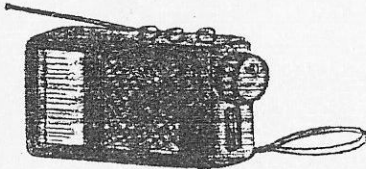


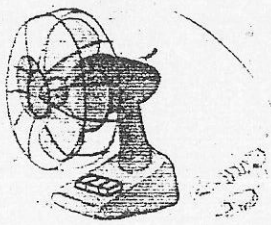


**Apêndice C - Ficha dos alunos**

<b>Nº de identificação:</b> ____
<b>Nome:</b>
<b>Idade:</b>
<b>Sexo:</b>
<b>Naturalidade:</b>
<b>Escolaridade:</b>

Apêndice D – TEXTO 1

DATA : \_\_\_\_\_

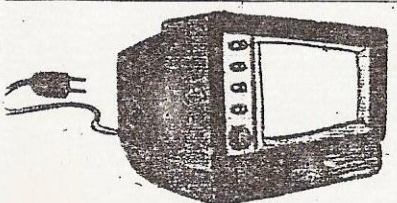
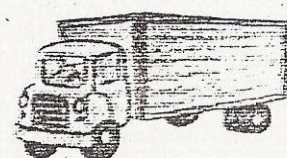
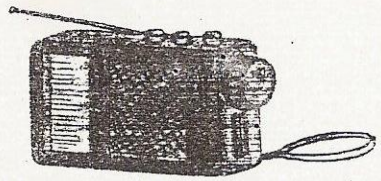


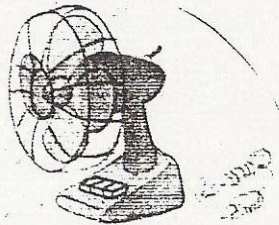
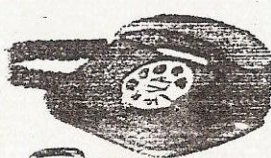

• ESCREVA O NOME DAS FIGURAS : \_\_\_\_\_

	
<u>TEEN</u>	<u>TRUCK</u>
	
<u>RADIO</u>	<u>CAR</u>
	
<u>BLENDER</u>	<u>FAN</u>
	<u>PHONE</u>
	<u>SCISSORS</u>

Apêndice E – TEXTO 2

DATA: \_\_\_\_\_

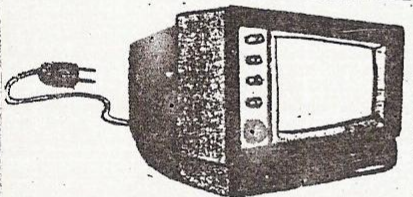
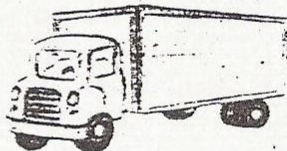
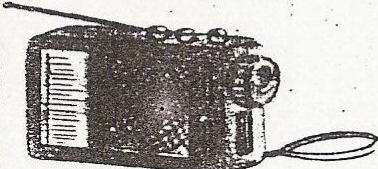


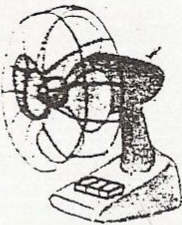


• ESCREVA O NOME DAS FIGURAS:

 TELO	 AIA
 S. AI	 AO
 IIIAO	 EIAO
 EEOI	 EOA

Apêndice F – TEXTO 3

DATA : \_\_\_\_\_ (6 ANOS)

• ESCREVA O NOME DAS FIGURAS :

	
<u>TEVILIZÃO</u>	<u>CAMIAO</u>
	
<u>RADIO</u>	<u>CARRO</u>
	
<u>LIFICADO</u>	<u>VENTILADOR</u>
	<u>TELEFONE</u>
	<u>TEZORA</u>

Apêndice G – TEXTO 4

Escola: Merionete Veloso de Paiva  
ALUNO: Thayron Diego de Castro Gomes

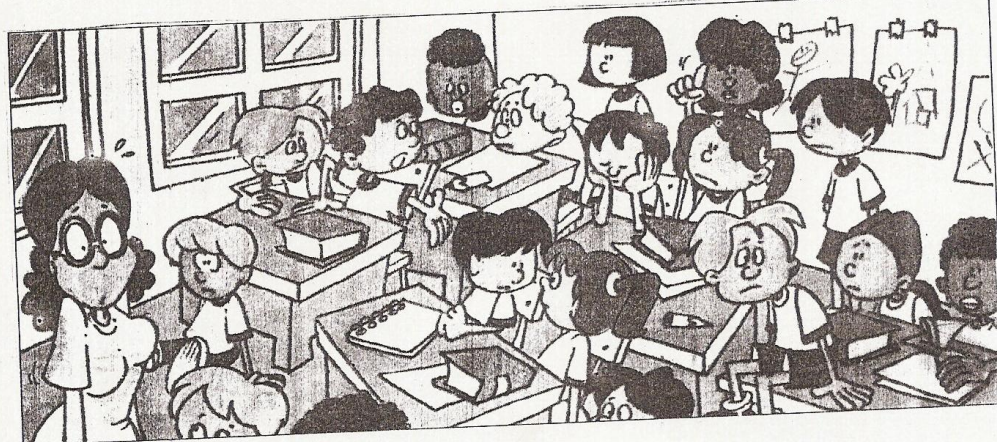
24/02/2002 m (Tardes)

18 | 06 | 2009



Era uma vez a professora tirando da  
aula na sala tinha alguns tempos  
e com um dia a prova clara os alunos  
com o os alunos temo os sem se esqueceram  
e usaram todos os tempos tiraram o  
fim. o fim  
fim

## Apêndice H – TEXTO 5



Uma O donis

O donis queria e no banheiro e  
 a professora decho e todonido queria  
 e no banheiro e a professora  
 ficou pensando sera seu,  
 deche des e não porque a de  
 reteria da esda, sai reguan  
 maparami, ento niquesi foi  
 para o banheiro e ela  
 deri todonida sola asua  
 bocarizeta, para agente fazer  
 uma com tinka O donis  
 ficou muito alegre mas  
 toka a pertado para irno  
 banheiro acalon, miseno na  
 Coarsa, e toda mundo ficou  
 alrado para O donis

FIM

Apêndice I – TEXTO 6

ESCOLA: UNIVERSIDADE JESUS DE PRAGA  
ALUNO: Gabriel Martins Almeida 09/10/2001 M BANOS

18 06 2009



PERSONAL  
GELA  
MONTA  
FOLHA  
fidel bo  
pupi

Apêndice J - TEXTO 7

ESCOLA: U. EBME NÍNO JESUS DE PRAÇA  
ALUNO: MAYCON ALESSANDRO 25/12/2004 M (7 ANOS)

18 | 06 | 2009



PESADIA  
ALUNO  
DADO  
MESA  
LAPI  
DELA  
FOLHAS  
GIZ DO  
CABO

## Apêndice K – TEXTO 8

ESCOLA: UEB, menino - João de Praga

ALUNO: FELIPE de a Guimaraes

30/03/04 (8 anos)

17 | 06 | 09

ESLIT QIBQES LIS TD



a professora is taclane  
 aula para os alunos  
 e os alunos, estão conversando  
 e os alunos is  
 ta e nada para a trais.

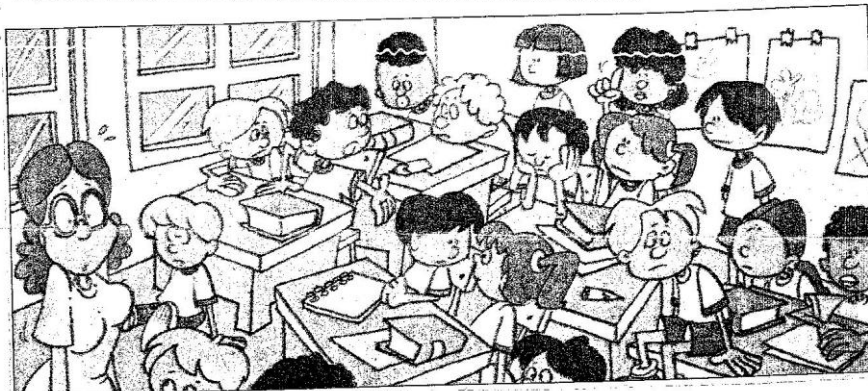
## Apêndice L – TEXTO 9

ESCOLA: El Estudiante Secundaria de la zona  
 ALUNO: Gabriel Carlos López

20/03/01 (3 años)

17 | 06 | 09

ESTADÍSTICAS



O menino está estudando a aula  
 porque é importante o menino esta fazendo a tarefa  
 de casa para sua mãe o pai  
 A professora está surrada o aluno  
 A professora da tarefa a ela  
 para os alunos ela ta passando a tarefa  
 O menino da estudante  
 O menino da felicidade ele tomara as palavras

Apêndice M – TEXTO 10

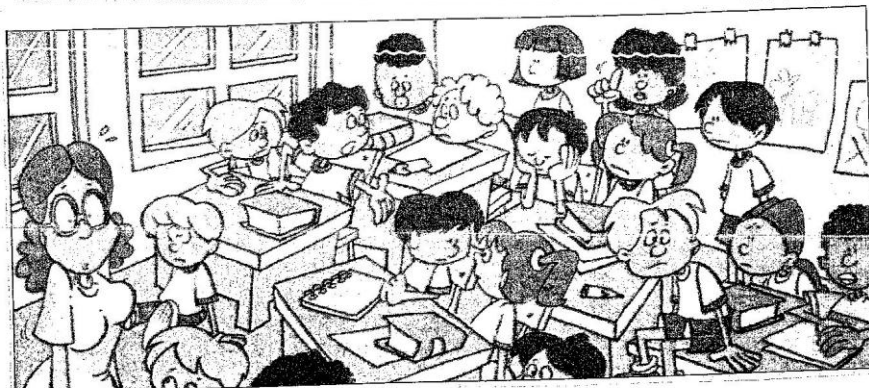
ESCOLA: U.E.B. menino Jesus de Praya

ALUNO: Ronald Brandão Silva (9 anos)

21/09/00 M

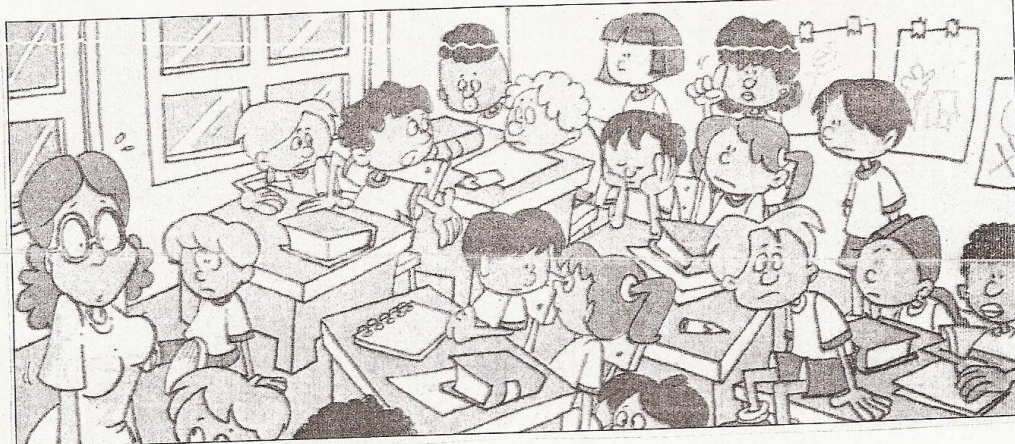
17/06/09

S.S.T. Q1085 S.S. 10



Os menino e as meninas estao  
e Pe isuado e o outros estao  
falado itei e outros que estao  
Parados e aprofesara talvez

## Apêndice N- TEXTO 11

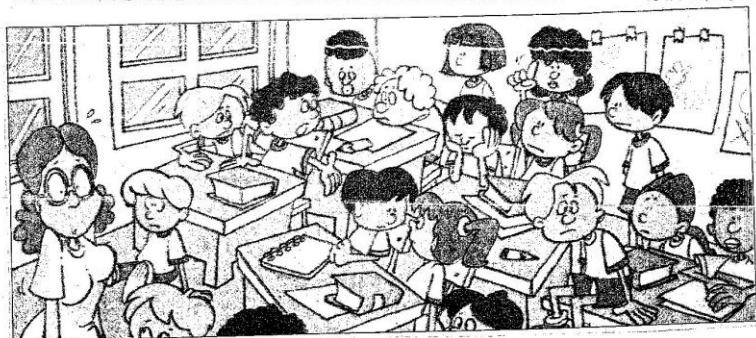


### A sala de aula

A aula é para estudar os alunos estão  
 estudando e outros não estão estudando estão  
 impel mais eu vou para escola para  
 estudar mais eu não sei os outros se eles  
 estão estudando com o lápis e caneta e  
 grafite para o gente estudar mais

Apêndice O – TEXTO 12

ESCOLA: U. A. B. Maria Jesus de Paula  
 ALUNO: Diego Freitas da Silva  
 31105199 M (10 ANOS) 27 | 6 | 2009



a Escola  
 atialla fairsditudo pakaaientti  
 a PRede alia PRede  
 laaatalada tje cadaa ientisa aite  
 taos paktado  
 lyuorsto datia pRklatia  
 fairsditudo pakalua PRede  
 a PRede alia PRede

Tia Maria se a PRa fessso  
 Rakumais gorsto

Voz se lo di BRica comico  
 mais lu gorsto

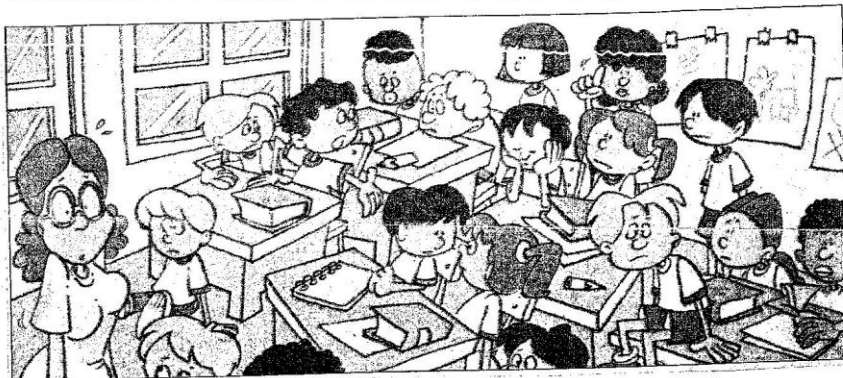
## Apêndice P – TEXTO 13

ESCOLA: UEB Memuro Jovao de Graça

ALUNO: Julia Lucreia Romo de Castro

15105194 F (15<sup>as</sup> PS) 16/06/09

SITIO QFS SLD



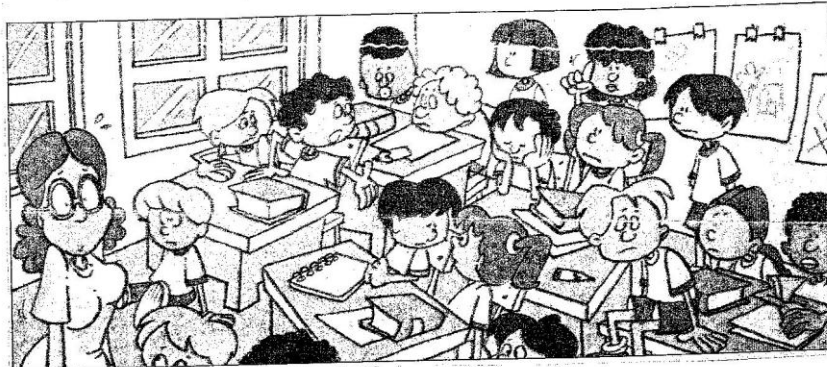
A professora muito nova  
 Os meninos estão muito estranhos  
 porque trouxeram uma nova professora  
 querida de repente que eles queria bagueta  
 Ela pediu licença para sair da sala  
 porque ela não está mais aguentando  
 mais ela ficou com muitos rancor de  
 muitos alunos querido da sala de aula  
 todos os dias ia virar eles para eles não  
 ficar com raiva que ela pediu licença  
 e pediu desculpa para eles com  
 Ela porque ela todos os dias trabalha  
 com muito amor e muito carinho  
 Quando professora vai sair vai ser  
 recebida com muito carinho e amor  
 depois de longo tempo de trabalho  
 Gab

## Apêndice Q- TEXTO 14

ESCOLA: Unidade Integrada Humano Jesus de Praga  
 ALUNO: Malina Layoni da Silva da Costa

04106100 F (9 ANOS) 17 | 06 | 09

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



### tres amigas estudiares

Numa manhã os alunos da 2ª série foram para escola mais tinha tres amigas que elas estudavam muito mais na quinta manhã os amigos falaram, supuramos porque entrou uma nova professora os outros alunos do com usaram os tres foram. Para tres e gatarem por favor eadem a bela. Por que vocês gostam a gente esta numa sala. Ora ora, ora vocês de novo e que que vocês esta falando a professora sou esta desente e entrou uma nova professora.

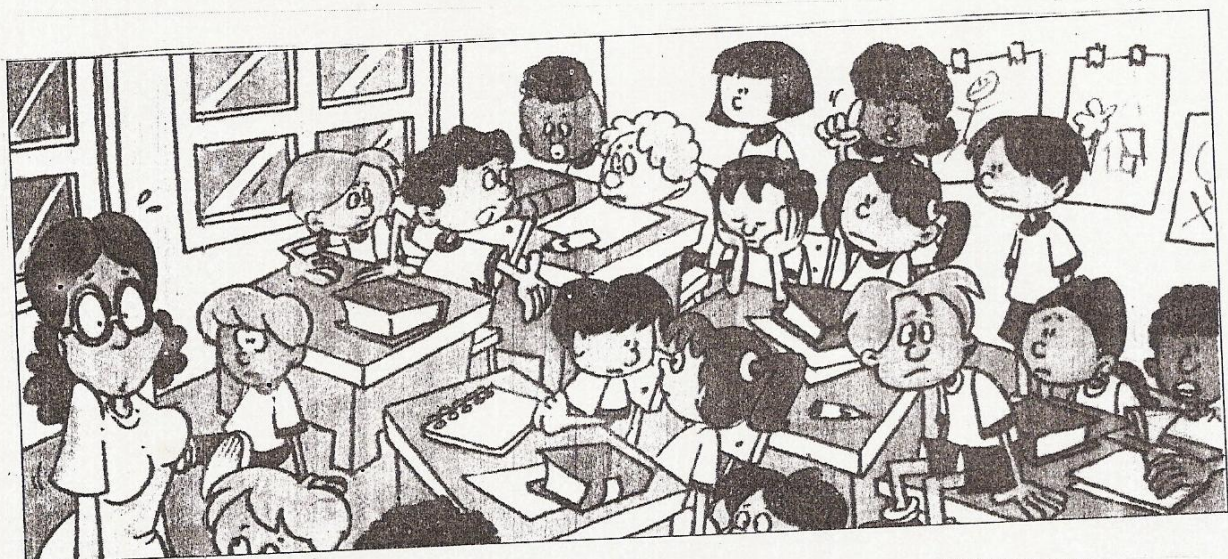
## Apêndice R- TEXTO 15



A escola bagusaba

asacatribagusaba iusalamataãscavzada  
 taípe taratado é ritadaizimado mesa  
 taípe ritadomusãou icapapazara taavuda

## Apêndice S – TEXTO 16



E RA DEMAIS A PROFESSORA E O ZALURO  
 QUANDO JÁ VAS NA ESCOLA  
 E TÃO O BA ROLHO ZALO NO TAMBÉM UMA  
 SETA DO NO XAD Tinha SETA DO NA CIMA DA  
 CADEIRA E SI A DONA MIZA Tinha UM O  
 EMPÉIA PROFESSORA A SETA DA DO BA ROLHO  
 Tinha INDEZ E MO NA PAREDE  
 Tinha A DO ZALURO COM UJADO  
 Tinha O ZA LOU DO NIPO  
 Tinha O ZALURO QUE NAE ESTAVA A SOTADO  
 Tinha O ZALURO QUE TAVA COM A BOCA ABERTA  
 PARQUE TINHA O ZALURO FOTI QUE CIMEXI  
 NHA DO CAO ZALURO FOLGAZA DO VU TO  
 E LA FICAVA A SOTADO

Fi

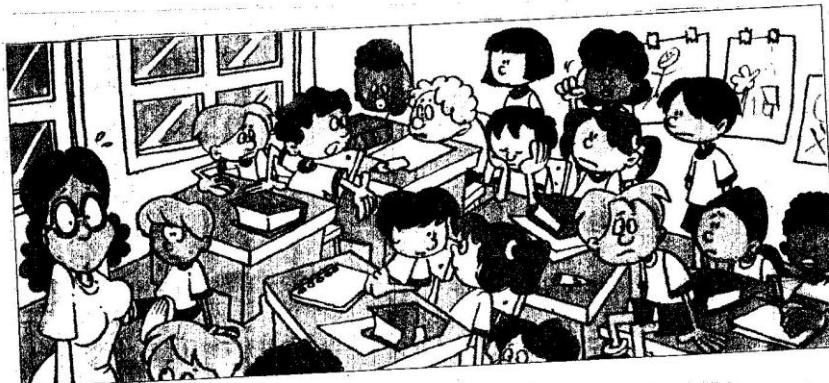
## Apêndice T- TEXTO 17

ESCOLA: U.E.B. menino Jesus de Parga

ALUNO: Senandes de ...

28/08/98 (12 anos)

22/08/2009



na sala de aula tinha muitos giras que  
tava aqui e facia setada na chana e  
a professora tava ajustada com a sala  
e tinha ate giras e amano e tava  
giras setada insinar da cantura e  
tinha gente dentro na sala de aula

fim

## Apêndice U- TEXTO 18

ESCOLA: U.E. B. Menino Jesus de Braga.

ALUNO: Milena.

13/07/98 F (12 anos)

22.106.109

75 77 79 81 83 85 87

A Escola mais laqueadas!



Era uma vez a Professora saiu para a sala  
para ir para a Professora a sala para eles fazer  
uma atividade na sala que a Professora e a  
na sala de aula ela ficou atenta quando  
ela viu as crianças uma setadana e  
um rolo e umas e pi umas domine e  
não aquidit que eles estão fazendo que  
estão e pi ela falou e eis e tra e pi  
essa é a minha história.

o fim

## Apêndice V- TEXTO 19

ESCOLA: Maria Jesus de Praga  
 ALUNO: Raquel Brindade Dias  
 13/06/98 (11 ANOS)



### Uma História de uma sala de aula

Tivemos uma escola tem 18 aulas e uma ser professora para dezesseis aulas que não acabou. Não quer ser a própria professora por ele não a própria professora que ele não quer deixar de ser a professora. Tem gente que está sentada no chão, também tem gente que tá sentada em cima da mesa e a professora não sabe mais o que fazer.

Fim

## Apêndice W- TEXTO 20

ESCOLA: U.E. Benedito Jesus de Praga

ALUNO: Ulina Silva Sousa

15/03/199 (10 anos)

22 | de | 103



A sala bagunçada

Era uma vez uma sala que nunca era limpa, sempre os alunos e alunas sentava na carteira, outros dormia e alguns ficava isper, sentava no chão. A professora ficava com medo parece que um terremoto pagou pela escola e deixou a sala toda bagunçada des conservava a toda hora. Mas a professora ficava se tremendo no de medo nenhum ficava quieto todo dia era isso. Certo dia eles não fazia isso mais a professora ficou muito feliz.

# **ANEXOS**

Anexo 1 – Instrumento 1

**UEB MENINO JESUS DE PRAGA**  
**MAPA DA CLASSE**  
 ETAPA: \_\_\_\_\_ TOTAL DE ALUNOS: \_\_\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_  
**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA**

	Nome do aluno	Data do nascimento	Escolaridade anterior	Sondagem inicial	Sondagem	Sondagem	Sondagem	Sondagem
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								
35								
36								
37								
38								
39								
40								

**HIPÓTESES:**  
 PRÉ-SILÁBICO / SILÁBICO SVS / SILÁBICO CVS / SILÁBICO ALFABÉTICO / ALFABÉTICO



**Anexo 3 – Instrumento 3**

Secretaria Municipal de Educação – SEMED  
U E B Menino Jesus de Praga

**DESEMPENHO SEMESTRAL DOS ALUNOS/AS DO 2º CICLO POR ETAPA**

TURNO: \_\_\_\_\_ SEMESTRE: \_\_\_\_\_ NÚCLEO: TURU BEQUIMÃO ANO: \_\_\_\_\_

E T A P A S	S E M E S T R E	Matricula Inicial + adm após 30 de abril	Afastados por Transferênci a	Matrícul a Atual	Alunos Infrequent es	LÍNGUA PORTUGUESA									MATEMÁTICA								
						Lê com autonomia diferentes gêneros textuais previstos na Etapa			Produce textos com autonomia utilizando os conhecimentos já construídos sob os padrões da escrita (ortografia, segmentação dos textos em palavras, pontuação, etc.) previstos na Etapa.			Resolve situações- problema envolvendo operações fundamentais previstas na Etapa.			Lê e interpreta informações gráficas e tabelas previstas na Etapa.								
						AD	ED	D	AD	ED	D	AD	ED	D	AD	ED	D						
I Etapa A	1º																						
	2º																						
<b>TOTAL</b>																							
I Etapa B	1º																						
	2º																						
<b>TOTAL</b>																							