



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Renata Christina Vieira

Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção

Rio de Janeiro

2012

Renata Christina Vieira

Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

V658 Vieira, Renata Christina.
 Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção / Renata
Christina Vieira. – 2007.
 145 f.

 Orientadora : Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos.
 Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

 1. Língua portuguesa - Ortografia e silabação – Teses. 2. Crianças
- Escrita – Teses. 3. Aprendizagem - Teses. I. Vasconcellos, Zinda
Maria Carvalho de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-1

Renata Christina Vieira

Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 22 de março de 2007.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a.Dra. Leila Couto Mattos
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rio de Janeiro

2007

RESUMO

VIEIRA, Renata Christina. Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Realizada no espírito da pesquisa-ação, a presente dissertação historia a atuação de sua autora, uma fonoaudióloga escolar, na condução de um grupo de estudos junto com um grupo de professoras da sua escola, no sentido de juntas buscarem subsídios sobre os fatores subjacentes às dificuldades ortográficas do alunado, de modo a possibilitar o desenvolvimento de atividades pedagógicas capazes de reverter essas dificuldades. Relata como foi feito o diagnóstico inicial de tais dificuldades e o desenvolvimento do processo de apropriação de conhecimentos e de reavaliação pedagógica ocorrido durante os encontros do grupo, que duraram seis meses, bem como apresenta a avaliação posterior do trabalho realizado feita pelas participantes, inclusive pela própria pesquisadora, que também testemunha sobre o seu próprio desenvolvimento pessoal durante o processo. Também é estabelecida na dissertação uma correlação entre a questão das dificuldades ortográficas com outros aspectos da aquisição da escrita; e são ainda apresentados boa parte dos saberes, conclusões e resultados obtidos pelo grupo, com o objetivo de fazer deste próprio texto uma contribuição para outros professores e técnicos escolares que se defrontem com problemas de aquisição da ortografia.

Palavras-chave: Ortografia. Escrita. Aprendizagem.

ABSTRACT

Done in the light of the research-action, this dissertation outlines the history of its author, a school speech therapist, while she conducts a study group with a group of school teachers so as to find the roots of the students' difficulties in spelling, so that it would be possible to develop pedagogical activities to counter these difficulties. The initial diagnosis of such difficulties and the development of the learning and pedagogical reassessment processes are described, as well as the post-evaluation of the work done by the participants, including the researcher herself, who also makes a statement about her own personal development in the process. A correlation is also established between the subject of spelling difficulties and other aspects of the acquisition of the written language, and a good deal of the knowledge obtained and the conclusions and results arrived at by the group are presented aiming at making out of this very text a contribution to other teachers and school staff who are challenged by problems of spelling acquisition.

Keywords: Ortoghaphy. Writing. Learning.

Sumário

1.Introdução	8
1.1.Motivação e objetivo principal do presente estudo	8
1.2.Espírito da pesquisa e questões de ordem metodológica	9
1.3.Capítulos da dissertação	13
2.Diagnóstico inicial dos problemas dos alunos	15
2.1.Apresentação do capítulo	15
2.2.Coleta dos dados	15
2.3.Análise dos resultados encontrados	15
3.O desenrolar da intervenção junto aos professores da escola	22
3.1.Apresentação do capítulo	22
3.2.Os encontros com as professoras	23
4.O sistema de escrita ortográfico e os problemas para aquisição de escrita dele decorrentes	41
4.1.Apresentação do capítulo	41
4.2.Tipos de sistema de escrita	41
4.3.O sistema alfabético ortográfico	45
4.4.Algumas considerações	54
5.Alguns conceitos fonológicos e sobre consciência fonológica necessários aos alfabetizadores	56
5.1.Apresentação do capítulo	56
5.2.Constituintes prosódicos	56
5.3.Processos fonológicos (ou metaplasmos)	59
5.4.Consciência fonológica	61
6.Tipos de erros ortográficos e fatores a eles subjacentes	65
6.1.Apresentação do capítulo	65
6.2.Tipos de erros ortográficos	65
7. Ortografia e domínio da escrita	77

7.1.Apresentação do capítulo	77
7.2.Reanálise das redações	77
7.3.A questão específica da influência da oralidade	86
8.Avaliação do trabalho realizado	87
8.1.Apresentação do capítulo	87
8.2.Teor da avaliação	87
9.Considerações finais	98
10.Bibliografia	103
Anexo	108

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO E OBJETIVO PRINCIPAL DO PRESENTE ESTUDO

O objetivo principal deste trabalho é avaliar a importância da atuação do fonoaudiólogo na equipe escolar, auxiliando o corpo docente nas questões referentes ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas do alunado, atuando não só nas questões relativas ao estabelecimento dos padrões lingüísticos na modalidade oral, como também na escrita¹. Assim, nesta dissertação, apresentaremos uma das diversas tarefas que o fonoaudiólogo que trabalha no âmbito escolar possui, que é o de atuar como assessor ou consultor da equipe pedagógica nas questões de ordem lingüístico-cognitivas, tarefa essa que muitos especialistas da área educacional desconhecem que o fonoaudiólogo possa ter.

Sobre a atuação do fonoaudiólogo, temos no artigo 3º do nosso Código de Ética:

O Fonoaudiólogo é o profissional da área da saúde, legalmente credenciado nos termos da Lei nº 6.965, de 9 de dezembro de 1981, e pelo Decreto nº 87.218, de 31 de maio de 1982, que atua na comunicação oral e escrita, voz e audição, pesquisando, prevenindo, diagnosticando, habilitando, reabilitando e aperfeiçoando, sem discriminação de qualquer natureza.

A motivação para o presente estudo surgiu da nossa necessidade profissional. Por fazermos parte do Programa Saúde na Escola, atuando como fonoaudióloga escolar em um CIEP, percebemos que a chegada da Fonoaudiologia na escola foi vista pelo corpo docente como a “solução” dos problemas de linguagem escrita das crianças. Isso reflete a mentalidade de que o fonoaudiólogo é um profissional que não faz parte da equipe escolar, que deve “tirar” a criança de sala de aula e atendê-la em seu consultório, sendo único responsável em resolver a dificuldade que a criança tem em aprender. O problema da dificuldade no aprendizado é vista como apenas do fonoaudiólogo e não da

¹A Fonoaudiologia é uma ciência que atua na comunicação de uma forma geral mas, apesar disso, muitos acreditam que o trabalho do fonoaudiólogo se restringe a possíveis problemas de fala. É nossa intenção mostrar que a Fonoaudiologia tem por objeto de estudo das questões relativas à linguagem de uma forma geral, assim, tanto a modalidade oral como a escrita fazem parte da atuação deste profissional.

escola. Não acreditamos que o papel do fonoaudiólogo escolar seja este, o de “tratar as crianças que não aprendem”. Acreditamos que ele possa dar uma contribuição muito mais substantiva.

1.2 ESPÍRITO DA PESQUISA E QUESTÕES DE ORDEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação. De acordo com Michel Thiollent (2005, p.16, 10):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.

Assim, o que caracteriza uma pesquisa-ação é o fato de, a partir de um determinado problema, o pesquisador se unir ao grupo participante no intuito de buscarem subsídios para uma melhor conscientização da questão, gerando mudanças de atitude perante a situação. No nosso caso, o grupo participante é formado pela pesquisadora, pelas professoras do ensino fundamental, a professora de Português da quinta série e a orientadora pedagógica da escola, e o problema a ser “esclarecido-solucionado” são as dificuldades ortográficas do alunado da escola, as quais estavam angustiando especialmente as professoras e causando reclamações por parte dos pais.

Procuramos inicialmente fazer um diagnóstico da situação. Nos inúmeros encaminhamentos, que os professores fizeram, de alunos para avaliação fonoaudiológica no início de nosso trabalho no CIEP, já tinha sido possível hipotetizar, ao avaliar um pequeno percentual deles, que as maiores dificuldades

apresentadas se davam pela influência da oralidade na escrita, e não por “trocas pedagógicas” ou “trocas auditivas”².

Para verificar essa hipótese, foi pedido que as professoras do grupo recolhessem redações de todos os seus alunos e entregassem para a pesquisadora. Não foi especificado nenhum tipo de tema ou maneira de cobrança das redações aos alunos, simplesmente deveriam agir com as turmas da mesma maneira que agem sempre que pedem redações. Coletamos 97 redações produzidas pelos estudantes de quatro turmas, uma de cada série da segunda à quinta. A escolha das turmas foi realizada obedecendo ao critério “melhor turma”, de acordo com a opinião da equipe pedagógica da escola.

Pretendíamos extrair, desse material, dois tipos diferentes de informações. Inicialmente, apenas para termos uma idéia mais concreta dos tipos específicos de erros ortográficos que estariam sendo cometidos pelos alunos, fazer uma análise quantitativa sob o modelo de pesquisa realizada por Zorzi (1998) em escolas de São Paulo, em que o autor investigou como se dá a apropriação do sistema ortográfico. Posteriormente, realizar uma reanálise mais qualitativa, que nos permitisse avaliar a correção ou não de nossa hipótese.

Os resultados do diagnóstico inicial são apresentados no capítulo dois. Eles revelaram algumas “descobertas”³ impressionantes. Segundo tais resultados, os erros ortográficos estariam aumentando no primeiro segmento do primeiro grau à medida que as séries avançam!

Entre as modalidades de erros considerados no método de Zorzi (ver mais a respeito no Cap. 6) consta o tipo de erros intitulado *apoio na oralidade*. Constatamos que esse tipo de erro foi o mais comum em todas as séries pesquisadas – um sinal confirmatório de nossa hipótese. Ao que tudo indicava,

² De acordo com Zorzi (1998, p.19): “Vistas, em geral, como distúrbios, tais trocas tendem a ser interpretadas como alterações do processo perceptivo visual, quando envolvem as chamadas ‘trocas pedagógicas’ (s, ss, ç; j, g; ch, x) ou como falhas do processo perceptivo auditivo, quando dizem respeito às chamadas ‘trocas auditivas’ (f, v; p, b; t, d)”.

³ A importância e o sentido de tais “descobertas”, como veremos na seqüência do trabalho, não são o que se poderia deduzir à primeira vista. Ver mais a respeito no capítulo seis, referente à análise qualitativa.

para os alunos do CIEP, a escrita ainda era vista como transcrição da oralidade, e não como sistema de representação próprio.

Assim, apesar do prognóstico aparentemente sombrio apontado por nosso diagnóstico inicial, não fizemos dos resultados dele uma leitura negativa. Formulamos a hipótese que os alunos da segunda série teriam cometido poucos erros ortográficos devido a estarem ainda muito presos a modelos de texto como os de cartilhas e se limitaram ao vocabulário “já ensinado”, ao passo que os alunos das séries posteriores estariam progressivamente se libertando dessas amarras. Ao escreverem mais livremente tenderiam, então, a grafar as palavras “não dadas” baseando-se no único critério disponível, ou seja, o da própria fala. Dessa forma, quanto mais escrevem livremente, e mais palavras usam, mais incorrem em situações de erros, e mais crescem os erros ortográficos à medida que as séries do ensino fundamental avançam. Porém esse teria sido o preço a pagar pelo aumento do vocabulário e maior pessoalidade na escrita, características que só podem ser interpretadas como positivas.

No caso dessa interpretação estar correta, esse resultado já seria uma importante contribuição para tranquilizar os professores, visto que mostraria que a quantidade de erros pode não representar um bom indicador quanto ao real domínio da escrita. Apesar de considerarmos indispensável o trabalho de prevenção e/ou correção dos erros ortográficos, acreditamos que a escola não deve privilegiar esse trabalho deixando a textualidade em segundo plano. É necessário valorizar o uso da criatividade e deixar o aluno se apresentar em seu texto como um escritor que se dirige a um possível leitor.

Assim, uma primeira dimensão desta pesquisa será uma avaliação da adequação da hipótese, que será feita por meio da reanálise qualitativa das redações de nosso corpus apresentada no Cap. 7.

Uma outra dimensão desta pesquisa, coerente com os princípios da pesquisa-ação, foi o trabalho com as profissionais da escola diretamente envolvidas com o problema tematizado. De acordo com Thiollent (2005, p.18):

A participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas.

O objetivo visado foi o de, juntas, buscarmos conhecimento quanto aos possíveis fatores subjacentes aos problemas dos alunos. Consideramos isso necessário para o aumento da autonomia profissional das professoras para que, a partir de uma melhor compreensão dos fenômenos, elas próprias possam desenvolver estratégias didáticas capazes de reverter os problemas dos alunos, tornando-se mais livres e críticas em relação a livros didáticos.

Foi também uma de nossas preocupações não limitarmos nosso foco apenas a fatores diretamente relacionados a problemas de ortografia, mas estendê-lo a questões mais amplas, como as relacionadas a textualidade e gênero, e também à variação lingüística.

Nossa principal tarefa foi a de escolher textos para leitura pertinentes aos problemas de aquisição do sistema ortográfico, os quais pudessem não só trazer esclarecimentos sobre questões especificamente de ortografia, como suscitar reflexões sobre a alfabetização de uma maneira mais ampla, criando para os participantes do grupo um momento para repensar a sua prática pedagógica e mudar condutas que acaso se estivessem mostrando ineficientes.

É necessário ressaltar que se nos tivéssemos baseado apenas em nosso conhecimento profissional de fonoaudióloga, o grupo de estudos teria sido realizado de uma forma mais limitada, focalizando principalmente a correspondência entre sons e grafemas. Mas, ao contrário, como dissemos anteriormente, buscamos ver as dificuldades ortográficas de modo integrado à questão da aquisição de escrita em geral. Mostraram-se necessários, durante o trabalho, conhecimentos de diferentes ordens: fonológicos; etimológicos; psicolingüísticos; sociolingüísticos e educacionais. Uma questão especialmente salientada foi a da variação lingüística, que influi nos problemas ortográficos dos alunos e precisa ser respeitada, cabendo ao professor a responsabilidade de lidar da melhor maneira possível em sala de aula com as diferenças.

Os Caps. 4, 5 e 6 resumem uma parte do conhecimento obtido pelo grupo e se pretendem uma contribuição por nós oferecida a outros profissionais que venham a se defrontar com problemas semelhantes. Afinal, faz parte do espírito de uma pesquisa-ação o levantamento de “recursos de conhecimento” e sua disponibilização.

Ao término do grupo de estudos, foram utilizados dois critérios de avaliação dos resultados da nossa prática. O primeiro foi um questionário que as professoras participantes do grupo responderam. O segundo critério adotado foi a avaliação, realizada pela pesquisadora, que apresenta, com base nas anotações feitas durante o desenvolvimento do grupo, sua própria interpretação do processo. Além disso, a pesquisadora apresenta o seu testemunho sobre o próprio crescimento profissional durante o trabalho e as coisas que aprendeu com ele.

1.3 CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO

No segundo capítulo, apresentamos a análise quantitativa do nosso *corpus*⁴ que serviu para que tivéssemos um primeiro diagnóstico sobre a situação, e os resultados encontrados.

No terceiro capítulo apresentaremos dia a dia o percurso do trabalho com o grupo de estudos, mencionando os textos, os temas abordados e as práticas pedagógicas concebidas pelas professoras durante o processo para lidar com as dificuldades dos alunos, além de outros tópicos que surgiram durante o processo.

Os capítulos 4, 5 e 6 apresentam alguns dos conhecimentos obtidos pelo grupo considerados relevantes para a questão da compreensão de problemas ortográficos. O Cap. 4 aborda os diversos tipos de sistemas de escrita, apresentando as características do nosso sistema alfabético ortográfico, mostrando como as variações de tempo, espaço físico e social interferem na diferença entre fala e escrita, além de explicitar as diferentes relações entre som e letra na nossa língua, com o objetivo de apontar a dificuldade que estas relações apresentam para a aquisição da ortografia.

O Cap. 5 apresenta alguns conceitos fonológicos e sobre consciência fonológica importantes para a compreensão do modo como os alunos analisam a fala e como aspectos da fala podem se refletir na escrita dos alunos.

Em nosso Cap. 6 trataremos dos tipos de erros que foram usados na classificação efetuada em nosso diagnóstico inicial, incluindo aqui também vários

⁴ Ou seja, as redações dos alunos das turmas de segunda à quinta séries de 2005 antes mencionadas, realizadas e coletadas antes do início do trabalho com os professores.

tipos de conhecimentos fonológicos especificamente relevantes para a compreensão dos erros de cada tipo.

O Cap. 7 representa a primeira dimensão da nossa pesquisa, ou seja, a reanálise qualitativa das redações dos alunos, que buscou verificar a adequação de nossa interpretação da situação-problema.

O Cap. 8 contém as duas avaliações do trabalho em grupo realizado, a das professoras e a da pesquisadora, incluindo o testemunho pessoal desta sobre o processo.

No Cap. 9, apresentamos nossas considerações finais.

As redações coletadas, objeto das análises apresentadas nos capítulos 2 e 7, são apresentadas no Anexo.

Esperamos com este estudo ter demonstrado como a atuação conjunta da Fonoaudiologia com a equipe pedagógica da escola, pode ser benéfica para o corpo docente e o discente, influenciando positivamente nos resultados obtidos em sala de aula.

2 DIAGNÓSTICO INICIAL DOS PROBLEMAS DOS ALUNOS

2.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo apresenta os resultados da análise quantitativa inicial das redações do nosso *corpus*, que foi utilizada como um instrumento de diagnóstico a respeito dos tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos.

2.2 COLETA DOS DADOS

Como dissemos na Introdução, foram recolhidas 97 redações produzidas pelos alunos da melhor turma de cada uma das 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries do CIEP, 20 da turma de 2ª série, 23 da de 3ª, 28 da de 4ª e 26 da 5ª.

Em cada redação, anotamos as palavras que continham erros e classificamos tais erros segundo a tipologia de erros adotada em Zorzi (1998) Os tipos de erros considerados são apresentados no Cap. 6, onde também procuramos apontar os fatores subjacentes a cada um deles.

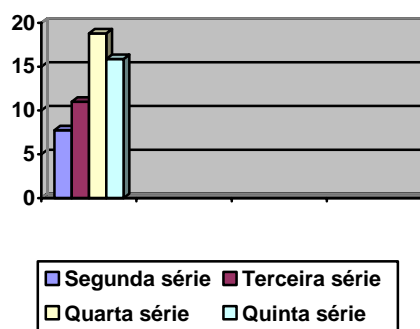
2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Inicialmente é necessário explicar que, pelo fato da dissertação estar focada na influência da oralidade e de haver quatro diferentes tipos de erros decorrentes dessa influência, a saber: *apoio na oralidade*, *junção-separação*, *confusão am & ão* e *erros múltiplos*, resolvemos na realização de nossos cálculos, além de considerá-los separadamente, uni-los também em mais uma classe, intitulada *conjunto oralidade*.

Apresentamos a seguir os gráficos relativos: à média de erros ortográficos em cada uma das quatro séries; à média de erros do *conjunto oralidade* nessas mesmas séries; aos tipos de erros mais comuns considerados os erros de todos os alunos das turmas pesquisadas; aos tipos de erros mais comuns em cada série (quatro gráficos, um por série, indo da figura 4 à figura 7); além dos percentuais por série do *conjunto oralidade* em relação ao total de erros da série.

2.3.1 Média de erros ortográficos em cada série

Figura 1

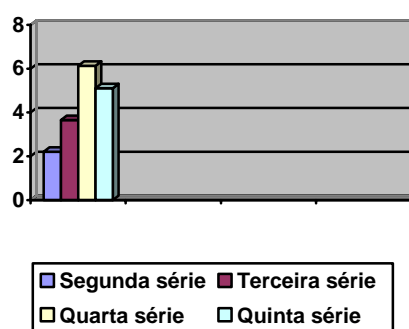


Como podemos perceber ao observar a fig.1, na segunda série encontramos uma média de 7,75 erros por aluno, na terceira, a média foi 11 erros por aluno, na quarta, de 18,82 erros, na quinta série, 15,88 erros por aluno. Podemos constatar que, no primeiro segmento do primeiro grau, à medida que as séries avançam, a quantidade de erros aumenta. No início do segundo segmento do primeiro grau, há uma queda do número de erros, que passa, de 18,82 erros da quarta série, para 15,88 na quinta.

Esse resultado à primeira vista surpreende, dado que a média de erros por aluno aumenta com o progresso da escolaridade, ao invés de diminuir. No entanto, como já dissemos no capítulo de introdução deste trabalho, foi esse resultado que guiou em parte a hipótese de base deste trabalho, ou seja, de que essa pretensa “involução” representa na verdade um progresso: os erros estariam aumentando à medida que os alunos iam se libertando das amarras de modelos e ousando escrever mais livremente e usando palavras ainda não ensinadas.

2.3.2 Média de erros do *conjunto oralidade* em cada série

Figura 2

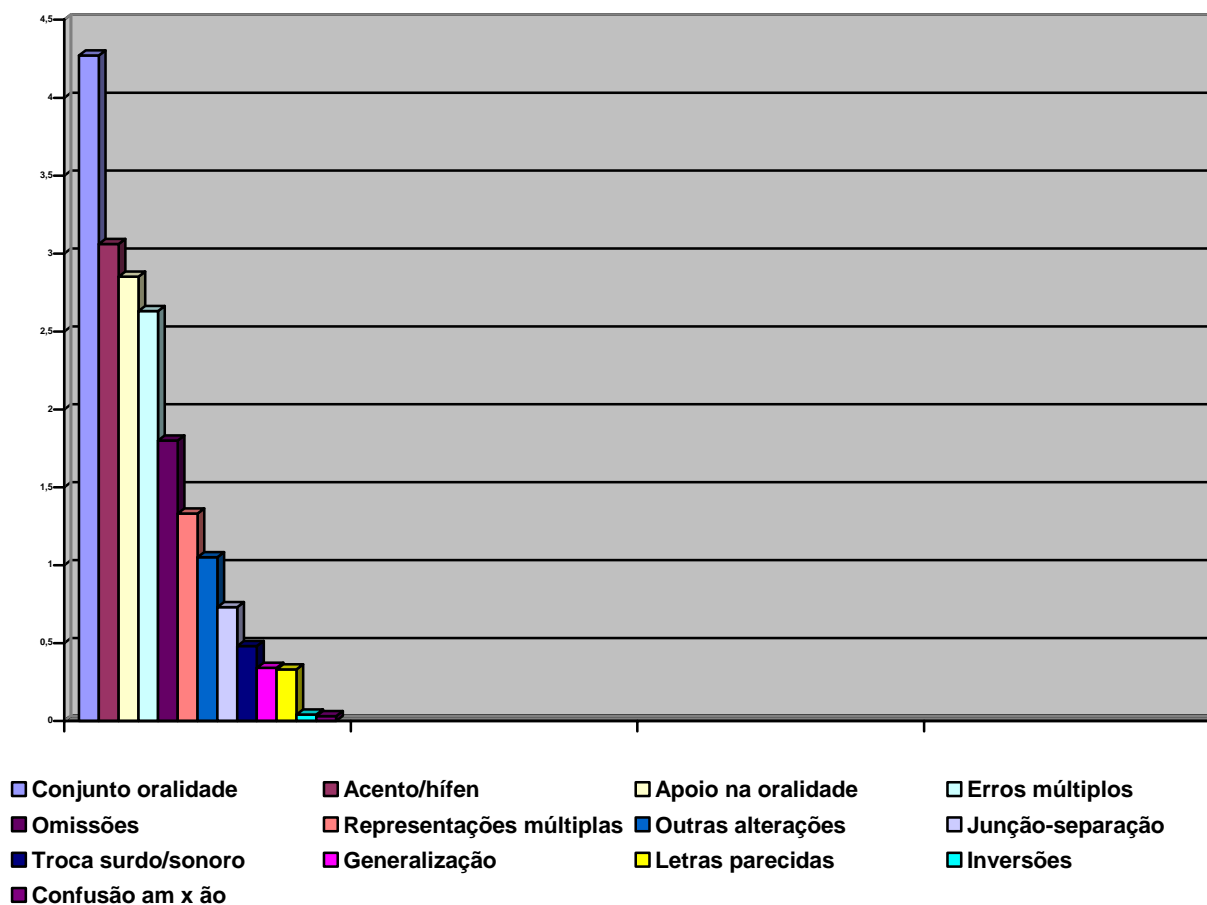


Passamos agora a considerar especificamente os erros provocados pela influência da oralidade. Como podemos perceber ao observar a fig.2, na segunda série encontramos uma média de 2,2 erros; na terceira, uma de 3,65 erros; na quarta, 6,14 erros; e, na quinta, de 4,27 erros. A média de erros do conjunto total de alunos das turmas pesquisadas foi de 4,27 erros. Ou seja, também em relação aos erros do *conjunto oralidade*, a média de erros dos alunos por turma aumenta de uma série para outra, e, como no caso do gráfico anterior, apresenta uma leve queda na quinta série⁵.

⁵ Ver mais sobre a relevância ou não desses percentuais no Cap. 7.

2.3.3 Tipos de erros mais comuns

Figura 3



Ao observarmos a fig.3, podemos constatar que os números médios de erros de cada tipo cometidos pelos alunos de todas as turmas pesquisadas, apresentando-os por ordem de magnitude, ou seja, dos mais freqüentes aos mais raros⁶. Nela vemos que os alunos apresentaram uma média de 4,27 erros do tipo *conjunto oralidade*; média de 3,06 erros de *acento/hífen*; média de 2,85 erros do tipo *apoio na oralidade*; média de 2,63 erros do tipo *erros múltiplos*; média de 1,80 erros do tipo *omissões*; média de 1,33 erros do tipo *representações múltiplas*; média de 1,05 de *outras alterações*; média de 0,48 erros do tipo *troca de surdo-sonoro*; média de 0,34 erros do tipo *generalização*; média de 0,33 erros do tipo *letras parecidas*; média de 0,04 erros do tipo *inversões* e média de 0,03 erros do tipo *confusão am & ão*.

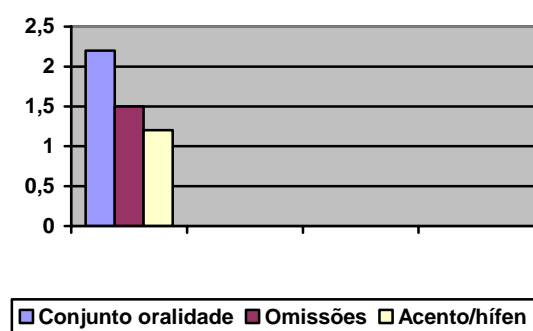
⁶ Essa ordem está apresentada lateralmente na legenda da figura, ou seja, por linha, e não por coluna.

Verificamos que, quando consideramos os quatro tipos de erros incluídos no *conjunto oralidade* como uma categoria própria, o mesmo é o tipo de erro mais comum entre os alunos. Analisando os tipos de erros que compõem o *conjunto oralidade* isoladamente, os erros por ausência ou mau uso de *acento/hífen* são os mais comuns, seguidos dos erros de *apoio na oralidade*, *erros múltiplos* e *omissões*.

2.3.4 Tipos de erros mais comuns em cada série

a Segunda Série

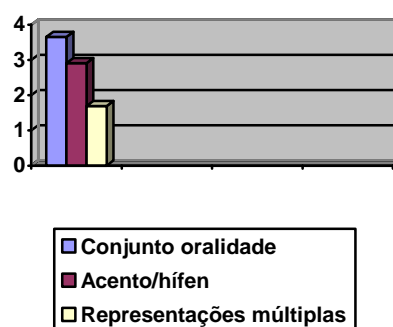
Figura 4



Ao observarmos a fig.4 podemos perceber que a segunda série apresenta uma média de 2,2 erros por aluno do tipo *conjunto oralidade*; média por aluno de 1,5 erros do tipo *omissões* e média por aluno de 1,2 erros do tipo *acento/hífen*;

b Terceira Série

Figura 5

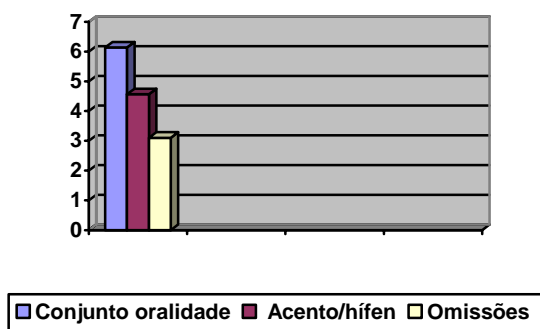


Através da verificação da fig.5 é possível constatar que a terceira série

apresenta uma média de 3,65 erros por aluno do tipo *conjunto oralidade*; média de 2,91 erros do tipo *acento/hífen* e média de 1,69 erros do tipo *representações múltiplas*.

c Quarta Série

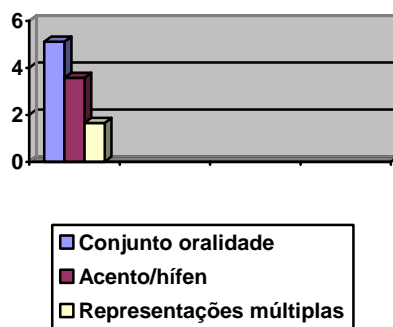
Figura 6



Podemos constatar através da observação da fig.6, que a quarta série apresenta uma média de 6,14 erros por aluno do tipo *conjunto oralidade*; média por aluno de 4,57 erros do tipo *acento/hífen*; e média de 3,1 erros do tipo *omissões*.

d Quinta Série

Figura 7

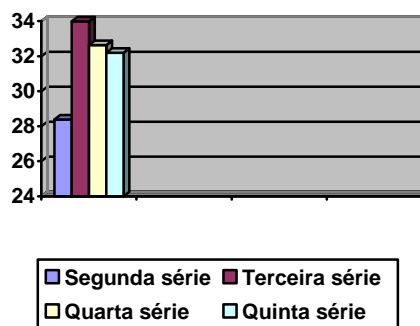


Como constatamos através da verificação da fig.7, a quinta série apresenta uma média de 5,11 erros por aluno do tipo *conjunto oralidade*; média de 3,57 erros do tipo *acento/hífen* e média de 1,65 erros do tipo *representações múltiplas*.

Podemos observar que, em todas as séries pesquisadas, o erro do tipo *conjunto oralidade* é o erro mais comum.

2.3.5 Percentuais por série dos erros do *conjunto oralidade* em relação ao total de erros

Figura 8



Através da verificação da fig. 8 podemos concluir que, entre os erros dos alunos de 2^a série, 28,38% são erros resultantes da influência da oralidade; na terceira série, o percentual de erros deste tipo foi de 33,99%; na quarta foi de 32,63%; e, na quinta série, de 32,20%. O percentual de erros do conjunto oralidade cometidos pelos alunos de todas as séries pesquisadas em relação ao total de erros deles foi de 31,8%.

3 O DESENVOLVER DA INTERVENÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES DA ESCOLA

3.1 OBJETIVO DO CAPÍTULO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar como foi realizado o grupo de estudos com as professoras do CIEP, do qual a orientadora pedagógica da escola também fez parte. Com base nos princípios da pesquisa-ação, o grupo de estudos foi realizado com a intenção de, a partir do debate de questões de ordem lingüística que influenciam na aquisição do sistema ortográfico, aumentar a conscientização dos seus membros sobre as causas das dificuldades ortográficas que o alunado apresenta, favorecendo a reorientação de práticas pedagógicas e minimizando a situação-problema que foi dividida com a Fonoaudiologia à respeito da alfabetização na escola. Como dito no capítulo de introdução deste trabalho, a partir do assessoramento dado ao grupo com a intenção de conduzi-lo a um maior conhecimento, foi possível que as participantes se sentissem confiantes para conduzir seu trabalho de forma diferente, baseando suas condutas nos novos conhecimentos que foram compartilhados durante o período do grupo de estudos, alterando desta maneira as atividades pedagógicas em sala de aula.

Para isso, foram utilizados diversos textos de autores como Cagliari, Massini-Cagliari, Abaurre, Zorzi, Câmara Jr.. Além disso, foi apresentado um artigo da própria pesquisadora, que apresenta exatamente a questão da dificuldade ortográfica na escola no ano de 2005 e que foi escrito com o objetivo de demonstrar como foi realizada a investigação das dificuldades de natureza ortográfica dos alunos e apresentar um diagnóstico inicial do problema. No artigo, é descrita a análise da situação a partir da contagem dos diversos tipos de erros dos alunos, que foi exposta no capítulo dois.

Com base nas anotações feitas em cada um dos doze dias de grupo de estudos, descrevemos como se deu sua realização, que ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2006, durante uma hora por semana.

3.2 OS ENCONTROS COM AS PROFESSORAS

3.2.1 Primeiro dia de grupo de estudos

No dia cinco de maio de 2006, primeiro dia de grupo de estudos, foi introduzida a questão da alfabetização. Iniciamos o trabalho com o debate do texto de Maria Bernadete Abaurre (1986, p.29-36) “Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização...”. O texto foi escolhido para o primeiro dia do grupo com o objetivo de explicitar que o foco de nossa preocupação não deveria estar nos erros ortográficos, mas na escrita de forma geral. Devido ao tema de nosso trabalho estar relacionado às dificuldades ortográficas, nos angustiou a idéia de que as professoras participantes de nosso grupo entendessem que nossa proposta pudesse estar centrada apenas nas relações letra/som, fortalecendo uma tendência de alguns trabalhos sobre alfabetização em tratar apenas da decodificação. Outra função do texto de Abaurre foi o de trazer exemplos de redações de alunos com erros ortográficos e mostrar as hipóteses sendo construídas. As redações apresentadas pela autora ficaram na memória do grupo e foram comentadas em outros encontros.

Abaurre também apresenta questões sociolingüísticas a respeito dos usos sociais da escrita e da leitura e aponta dois temas para reflexão: a relação entre as classes sociais e os estímulos que as crianças destas classes recebem para aprender a ler e escrever; e se a escola permite que o aluno utilize a linguagem escrita de maneira espontânea e natural ou se, na verdade, apenas capacita a criança a reproduzir frases vistas nas cartilhas. Para esta reflexão, a autora apresenta dois tipos de textos infantis: que possuem maior informatividade, mas contém formas ortográficas incorretas; e os que apenas repetem o modelo de texto de cartilha, ou seja, são pobres em significados, mas apresentam um maior domínio das formas ortográficas corretas.

Segundo Abaurre, a escola não estimula as experimentações das crianças para a aquisição da escrita e entende a construção de hipóteses como meros erros ortográficos, e não como hipóteses de grafia que se deva incentivar, com o intuito de conduzir o aluno na direção da escrita correta.

O grupo se identificou bastante com o texto lido. As professoras começaram a relatar o que percebem da bagagem lingüística de seus alunos.

Todas disseram que é muito perceptível a diferença entre os alunos que convivem no ambiente doméstico com a leitura e os que não são estimulados em casa a ler.

Também narraram que os alunos, de uma forma geral, apresentam dificuldades na produção de escrita espontânea, que preferem sempre descrever algo que já tenha ocorrido ou que seja pedido um tema. Esta dificuldade se faz presente tanto nos alunos que já estudavam na escola no ano passado como nos alunos novos, vindos de escolas públicas e particulares.

Sobre a questão que Abaurre aponta em seu artigo acerca dos textos espontâneos e repletos de erros ortográficos e os textos como os de cartilha com a grafia correta, as professoras demonstraram ter consciência de que produzir um texto com maior conteúdo é mais importante no início da alfabetização do que escrever um texto vazio e sem erros ortográficos, mas relatam que existe uma cobrança muito grande por parte dos pais para que seus filhos escrevam com a grafia correta. Em vista disso, ficam sem saber se privilegiam o uso da criatividade nos textos ou a diminuição dos erros de ortografia.

As professoras demonstraram angústia por terem seu trabalho criticado pelos pais dos alunos, além de não saberem exatamente qual caminho seguir. A atitude da pesquisadora foi de tranquilizá-las falando sobre a importância do erro, já que, quando uma criança erra na escrita de determinada palavra, na verdade pode estar testando uma hipótese, e que este é um processo que faz parte do aprendizado. Além disso, estimular a liberdade e a criatividade na escrita é estimular a formação de reais escritores, e não apenas de meros copiadores. Também foi frisado que o erro ortográfico é algo presente na vida de todos os alfabetizados e que mesmo nós, em algum momento, podemos ter dúvidas sobre a maneira correta de grafar alguma palavra, mas que aprendemos a lidar com esta dificuldade através do uso de dicionários ou de estratégias associativas, em que buscamos em nossa mente outras palavras da mesma “família” para descobrirmos a escrita correta.

Consideramos o primeiro dia do grupo de estudos muito proveitoso e que a finalidade foi atingida, pois as professoras se mostraram muito atentas, preocupadas e abertas para exporem suas dificuldades e debaterem sobre elas.

3.2.2 Segundo dia de grupo de estudos

No dia doze de maio de 2006, segundo dia do grupo de estudos, foi debatida a questão dos métodos de alfabetização. Como base do trabalho, selecionamos alguns trechos do livro de Marlene Carvalho (2004) “*Guia Prático da Alfabetização*”, e do texto de Cagliari (2001, p.217-226), “A mediação do professor na alfabetização“, dado que os conteúdos foram considerados importantes e os textos originais serem longos demais para a nossa disponibilidade de tempo.

Sabemos que há um debate enorme em torno do Construtivismo, muitas vezes sem que os profissionais saibam do que se trata, levando a críticas superficiais ou a aprovações sem fundamento. Muitas vezes se critica o abandono do ensino e se defende a volta da tradicional abordagem extremamente centrada na decodificação, que já revelou todos os seus problemas. Assim, escolhemos autores, ora críticos, ora favoráveis às abordagens cognitivas. Também resolvemos abordar o tema por prevermos que as professoras participantes já ouviram bastante sobre o assunto e consideramos importante conhecer suas opiniões a respeito.

O texto de Cagliari lança críticas à teoria da psicogênese da linguagem escrita por Ferreiro e sua abordagem construtivista. O autor afirma que a abordagem não aponta o que o professor deve fazer se o aluno não seguir o caminho esperado pela psicogênese.

Para ele, a mentalidade educacional criada a partir do construtivismo, de que o professor deve exercer apenas o papel de mediador passivo, levou muitos professores a acreditar que seu papel é apenas o de observar o progresso ou dificuldade do aluno.

Além disso, o autor afirma que a psicogênese “*queria ver as idéias dos alunos através da prática de produção de textos, e não a produção de textos através de idéias aprendidas formalmente*” (Op. Cit.,p. 221), ou seja, menospreza o ensino e enfatiza a aprendizagem.

O texto de Carvalho explicita os métodos de alfabetização analíticos (que partem da letra para a palavra) e sintéticos (que partem do texto ou da frase), apresenta as habilidades que cada um deles estimula. A autora declara sua

preferência pelos métodos globais, mas aponta que o êxito ou fracasso de determinado método depende principalmente da competência do professor que o aplica.

Além disso, o texto traz sua opinião sobre os trabalhos de Emília Ferreiro e sobre o construtivismo. Para Carvalho, as pesquisas de Ferreiro causaram “*o reexame das práticas tradicionais de alfabetização e evidenciou a necessidade de tornar o ensino da leitura mais coerente com os pontos de vista da criança*” (2004, p. 83-84).

A autora também declara que os treinamentos de curta duração que apresentam noções de construtivismo para professores não são a solução para a questão da alfabetização no Brasil por poderem causar insegurança nos professores quanto à orientação a seguir. Para ela, esses treinamentos acabam por resumir o construtivismo em algumas poucas idéias, que são: utilizar os nomes dos alunos em sala de aula e ensinar o alfabeto associado a esses nomes; ser mais tolerante com os erros que os alunos cometem e classificar a escrita das crianças em fases silábica, silábico-alfabética ou alfabética.

As professoras falaram sobre sua forma de trabalho e sobre qual método preferem utilizar. Uma professora defende que usa o método “construtivista”, principalmente em sua classe de alfabetização de adultos, pois considera mais interessante para os alunos o uso de materiais significativos para a leitura, como rótulos e propagandas.

Outra professora diz que prefere o trabalho com os sons, pois acredita ser a melhor maneira de ensinar a ler, principalmente com crianças.

Também debatemos sobre as habilidades que cada tipo de método desenvolve preferencialmente e, a partir dessa informação, as professoras concluíram que a melhor maneira de alfabetizar seria fundindo o que há de melhor em cada um deles, ou seja, utilizando um método analítico-sintético.

As professoras salientaram que muitos professores acreditam que seguir o construtivismo é simplesmente deixar que os alunos produzam apenas escritas espontâneas, como se o conhecimento fosse adquirido naturalmente, sem a necessidade da interferência do professor induzindo os alunos a chegar as suas hipóteses. Elas acreditam que muitas crianças que passaram pelo primeiro

segmento do primeiro grau e que mesmo assim não aprenderam a ler e escrever bem são herança de idéias deturpadas sobre o construtivismo.

Todos esses comentários me parecem justificar o acerto de abrir um espaço para as vozes delas aparecerem, e para que certas idéias errôneas fossem esclarecidas.

3.2.3 Terceiro dia de grupo de estudos

No dia dezanove de maio de 2006, terceiro dia do grupo de estudos, tratamos de dois assuntos: variação lingüística e as hipóteses que as crianças estabelecem sobre o sistema de escrita.

Para abrir a questão da variação lingüística, utilizamos um trecho do livro de Miriam Lemle, “*Guia teórico do alfabetizador*” (2004), do texto de Cagliari, “A Ortografia na escola e na vida”(2001), além do texto de Massini-Cagliari “‘Erros’ de Ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita?”(2001).

Lemle enfatiza em seu texto a importância dos professores darem respostas corretas aos alunos quando estes fazem questionamentos sobre as diferenças que existem entre a fala e a escrita e sobre o motivo delas. Segundo a autora, para dar estas respostas, o professor precisa saber sobre os tipos de relações entre sons e letras no nosso sistema ortográfico, além de conhecer e respeitar as variações lingüísticas.

Já o texto de Cagliari aborda os diversos sistemas alfabéticos e explica os motivos para a criação de normas ortográficas, relacionando as convenções da grafia e as variações lingüísticas existentes em nossa fala.

Para tratar da questão das hipóteses que são utilizadas pelas crianças, utilizamos o texto de Massini-Cagliari, em que a autora apresenta duas maneiras para lidar com os erros ortográficos: considerá-los como escrita fonética; ou considerá-los como hipótese sobre o próprio sistema de escrita ortográfico. O texto discute as duas opções à partir da análise de redação de um aluno do primeiro ano do ensino fundamental. A autora conclui que o professor precisa conhecer os sistemas de escrita para auxiliar o aluno a dominar a escrita ortográfica.

As professoras disseram que, antes da leitura do texto de Abaurre, achavam que os erros de seus alunos, de uma forma geral, fossem apenas fruto da influência da oralidade na escrita. Elas não imaginavam que um erro ortográfico pudesse ser ocasionado por uma hipótese que a criança pudesse ter sobre a natureza do sistema ortográfico.

Com os textos apresentados por Abaurre como exemplos de escrita infantil criativa que apresentam erros de grafia, que já tinham sido mostrados no primeiro dia de grupo, começamos a observar as hipóteses que a criança poderia ter para escrever daquela maneira. As professoras relataram que nunca tinham imaginado que, por trás de um erro ortográfico, pudesse haver uma lógica que o justificasse. Elas puderam perceber que, compreendendo as hipóteses que as crianças fazem ao escrever, fica muito mais fácil estabelecer estratégias para que a criança chegue a compreender as regras ortográficas, chegando a escrever da forma correta.

Depois dessa constatação, as professoras passaram a pensar em como facilitar a apreensão das formas corretas de escrita e, com base no texto lido, começaram a estabelecer analogias entre palavras, como em “prédio, médio, tédio, remédio”, que possuem grafias semelhantes para, em sala de aula, quando algum aluno tivesse dúvida sobre alguma palavra, elas utilizassem este recurso facilitador da aprendizagem.

Sobre a questão da variação lingüística, as professoras concordaram com o texto de Lemle e pensam não ser correto estimular a criança a falar da mesma maneira que se escreve a palavra, produzindo uma fala artificial. Uma professora relatou que lembra ter sido alfabetizada desta forma e que não repete esta atitude com seus alunos. Concluíram com base no texto, que a melhor maneira de lidar com a variação lingüística é explicando para as crianças que as pessoas falam de formas diferentes um dos outros e que nenhuma das formas de falar deve ser tratada como errada, mas como diferente. Neste momento a atenção do grupo se voltou para o trecho do texto de Cagliari sobre a ortografia. O trecho mostra que, se cada um escrevesse da maneira que fala, teríamos diversas formas de grafar cada palavra, o que causaria muita dificuldade para compreendermos a escrita. Cagliari também afirma que utilizamos uma forma para escrever uma palavra, mas a falamos de acordo com nossa variante lingüística, e a forma de escrever as palavras é uma convenção chamada ortografia.

As professoras gostaram da explicação sobre o motivo da existência da ortografia e relataram que, muitas vezes, os alunos perguntam o motivo pelo qual falamos de uma forma mas escrevemos de maneira diferente, e confessaram não saber o que dizer nesses casos, então respondem simplesmente que “é assim e pronto”. Disseram também que, após este dia de grupo, passariam a explicar a importância da ortografia e ficaram de começar a observar os erros dos próprios alunos para estabelecer hipóteses sobre os possíveis motivos dos erros de grafia.

3.2.4 Quarto dia de grupo de estudos

No dia vinte e seis de maio de 2006, quarto dia do grupo de estudos, foi explicada a classificação utilizada por Zorzi e adotada na primeira fase desta pesquisa para diferenciar os tipos de erros ortográficos existentes no *corpus* de redações dos alunos de 2005. Foram apresentados os gráficos que mostram os erros das turmas e as professoras demonstraram preocupação com o gráfico que aponta aumento do número de erros à medida que as séries avançam.

As professoras perguntaram o que a pesquisadora achava do aumento dos erros. Foi respondido que nossa hipótese pessoal é que, na segunda série, as crianças ainda estavam presas ao “modelo cartilha”, só usariam vocabulário reduzido por isso não errariam muito. Já nas outras séries é possível que o vocabulário das crianças seja maior, que eles escrevam com mais liberdade e criatividade, portanto tendo mais possibilidade de errar.

As professoras relacionaram o conteúdo apresentado com o texto debatido na semana anterior. Vendo exemplos de erros encontrados no corpus, começaram a estabelecer hipóteses para eles, o que consideramos positivo, pois um dos objetivos deste trabalho é o aumento da consciência do grupo em relação aos fatores subjacentes aos problemas de ordem ortográfica. Vendo que as professoras, ao observarem um erro de ortografia, já começam a pensar nas possíveis causas que levam o aluno a escrever daquela maneira, percebemos que já houve um certo grau de conscientização sobre a questão.

3.2.5 Quinto dia de grupo de estudos

No dia dois de junho de 2006, quinto dia de grupo, e nos subsequentes,

começamos a focalizar os tipos de erros separadamente⁷, com o intuito de que as professoras melhor compreendessem cada um deles e, a partir desta compreensão, que elas pudessem criar estratégias e utilizá-las em sala de aula; atividades que facilitassem a elaboração de hipóteses corretas por parte dos alunos, melhorando assim a grafia dos mesmos.

Particularmente nesse encontro tratamos do erro do tipo *junção-separação* de palavras. Preferimos que o início da apresentação dos tipos de erros se desse por uma unidade maior, que é a frase, para depois serem apresentados os erros específicos das palavras.

Foi explicada a natureza deste tipo de erro, sua origem essencialmente auditiva, por se tratar da transferência da característica de fluxo contínuo, existente na fala, para a escrita, provocando a grafia escrita em cordão ou separando as sílabas das palavras.

As professoras começaram a pensar em atividades para minimizar problemas desse tipo. Resolveram apresentar em aula, diversas frases escritas em cordão sem separar as palavras, para que os alunos pudessem consertar.

Da ótica da pesquisa-ação, gostamos muito do fato de mais uma vez elas estarem utilizando o conhecimento lingüístico sendo adquirido em atividades pedagógicas criadas por elas mesmas. Devido ao início da Copa,e, logo em seguida, das férias escolares, decidimos interromper o grupo até o dia nove de agosto de 2006.

3.2.6 Sexto dia de grupo de estudos

No dia nove de agosto de 2006, retomamos o grupo de estudos com uma revisão sobre o último tema tratado.

As professoras retornaram das férias bastante motivadas e relataram as atividades que fizeram com suas turmas durante o período da Copa do Mundo, em que não tinham ocorrido os nossos encontros. Disseram que conversaram e, juntas, resolveram aplicar as mesmas atividades em todas as turmas e que gostaram muito dos resultados. Relataram dois tipos de atividades: uma para

⁷ Os tipos de erros serão apresentados no Cap. 6.

explicar a importância da convenção ortográfica; e outra para que os alunos “consertem” a escrita pseudofonética contínua.

A primeira atividade foi elaborada com base no texto de Massini-Cagliari lido anteriormente. Consiste em escolher alguns alunos e dar a cada um deles uma pronúncia diferente de uma mesma palavra, para que falem para a turma (como por exemplo a palavra *poste*, que pode ser falada como: *postsi*, *poste*, *posti*, *poxtsi*, *poxte*, *poxti* etc). Depois da fala de cada aluno, escrever a palavra no quadro procurando reproduzir a maneira como foi dita. Mostrar aos alunos e perguntar se eles conseguem reconhecer a palavra dita por eles em todas as variantes escritas. Daí concluir que a escrita se tornaria mais difícil de ser compreendida se cada um escrevesse do jeito que fala e que, por isso, podemos falar de acordo com nossa variante lingüística, mas devemos escrever respeitando uma convenção, que é a ortografia.

A segunda atividade foi a escrita de frases em cordão, de modo contínuo, para os alunos dizerem o que estava errado na frase e consertarem. Algumas frases usadas foram: *agentinaugostamu*, *ucaxorulati* e *usmininu soutaro balão na rua*.

As professoras relataram que as turmas, além de gostarem das atividades, se divertiram muito corrigindo os “erros das tias”.

Percebemos que, intuitivamente, criaram exercícios bastante interessantes e parecidos com os aplicados por Eglê Pontes Franchi e explicados em seu livro “*Pedagogia da Alfabetização: da Oralidade à Escrita*” (2001, p.177-182). Além disso, a professora da segunda série relatou que, após realização das atividades, seus alunos diminuíram os erros do tipo *junção-separação*.

Consideramos que os dois meses de intervalo que tivemos de fazer nos preocupou de início, mas este período foi bastante produtivo, já que as professoras tiveram tempo para transformar o conhecimento adquirido em prática pedagógica eficiente.

3.2.7 Sétimo dia de grupo de estudos

No sétimo dia de grupo, dia onze de agosto de 2006, debatemos sobre os tipos de relações ortográficas, baseadas nos três tipos apresentados por Lemle e

abordados no Cap. 4, que trata dos sistemas de escrita. Estudamos a primeira e a segunda etapa da aquisição da ortografia, ou seja, vimos as relações biunívocas entre sons e letras e as relações de acordo com o contexto.

Após tratarmos dos dois tipos de relações e percebermos que, no início da alfabetização, se apenas oferecermos às crianças palavras com letras que tenham relação biunívoca com o som, estamos dificultando a compreensão delas acerca dos outros tipos de relações entre sons e letras. As professoras se impressionaram ao constatarem que os livros didáticos próprios para alfabetização costumam usar apenas relações biunívocas no início da alfabetização e elas nunca tinham questionado este critério.

Em virtude disso, resolveram criar atividades que fizessem as crianças elaborarem as hipóteses de uso das letras e sons regulares de acordo com o contexto, e o grupo, junto, pensou nas seguintes atividades para as letras *e; o; r; s* e *l*:

Escrever no quadro a letra *e*, e perguntar o som da letra. Depois perguntar o som do *e* nas palavras: *dee; neve; late; café; bone...*

Levar as crianças a perceber que, quando o *e* está no final da palavra, se a sílaba for tônica, o som é de *e*, se for átona. O som é de *i*.

Para ajudar as crianças a perceber melhor a diferença, colocar as palavras com *e* final em sílaba átona em uma coluna e *e* final em sílaba tônica, em outra coluna.

Para a letra *o*, que pode ter som de *u* se estiver em sílaba átona em fim de palavra, foi pensada a mesma atividade, só mudando as palavras, que foram: *belo; tombo; ouro; pato; medo; cabelo; pelo; morto; jiló; paletó; totó...*

Para a letra *r*, as professoras elaboraram a seguinte atividade: escrever a sílaba *ra* no quadro e pedir que os alunos leiam. Depois escrever as palavras *ramo* e *mora*, e pedir que leiam novamente. Depois perguntar-lhes se o som que a letra representa é igual nas duas palavras.

Fazer listas de palavras com a letra *r* em início de palavra e entre vogais para que os alunos percebam a diferença sonora.

Levar as crianças a inferir que o som que a letra *r* representa é fraco entre

vogais e forte em início de palavras. Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se inferiram a regra.

Para a letra *s* as professoras criaram atividade semelhante: escrever a sílaba *sa* no quadro e pedir que os alunos leiam. Depois escrever as palavras *sara* e *rasa* e pedir que leiam novamente. Perguntar se o som do *s* é igual nas duas palavras.

Fazer listas de palavras com a letra *s* em início de palavra e entre vogais para que os alunos percebam a diferença sonora.

Exemplos de listas de palavras com a letra *s* no início da palavra: *sede* – *sino* – *sonho* – *sujo* – *salada* – *semana* – *sol* – *sapo*.

Exemplos de listas de palavras com a letra *s* entre vogais: *asa* – *casa* – *princesa* – *mesa* – *musa* – *asiló* – *casulo* – *raso* – *quase*.

Levar as crianças a inferir que a letra *s* corresponde ao fonema /s/ em início de palavra, e o fonema /z/ entre vogais. Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se inferiram a regra.

Para a letra *l*, as professoras pensaram em colocar no quadro as sílabas *la* e *al* para que as crianças comparem o som da letra *l* e percebam se é o mesmo nos dois casos. Se tiverem dificuldade em achar o som da sílaba *al*, mostrar as palavras *lama* e *alma*.

Fazer listas de palavras com a letra *l* em início e em fim de sílaba para que os alunos percebam a diferença sonora.

Exemplos de listas de palavras com a letra *l* em início de sílaba: *lado* – *lenha* – *lírio* – *loto* – *luta* – *lua* – *linha* – *leito*.

Exemplos de listas de palavras com a letra *l* em final de sílaba: *altar* – *alface* – *alfazema* – *última* – *volta* – *molde* – *peralta*.

Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se compreenderam a regra.

Foi dito a elas que atividades deste tipo poderiam ser realizadas com todas as letras e sons que tenham relação regular de acordo com a posição, e elas ficaram de planejar exercícios para todos que fizessem parte deste tipo de relação

ortográfica.

3.2.8 Oitavo dia de grupo de estudos

No oitavo dia de grupo de estudos, dia dezoito de agosto de 2006, debatemos sobre o terceiro tipo de relações ortográficas, que são as de concorrência, que, neste trabalho, convencionamos chamar de erros de *representações múltiplas*.

Como neste tipo de relação não há nenhuma regra que possamos aplicar, existe a tendência de que as crianças procurem se basear na hipótese da correspondência biunívoca⁸ para escrever as palavras que possuam representações múltiplas.

Com base nisso, foi apresentada às professoras uma atividade aprendida pela pesquisadora no curso “Alterações da escrita nos Distúrbios de Aprendizagem e nas Dislexias”, ministrado pelo fonoaudiólogo Jaime Zorzi em doze de agosto de 2006. A atividade que foi considerada bastante interessante para desestabilizar a idéia da correspondência biunívoca e estabilizar a idéia das representações múltiplas a partir da rede de “parentesco” entre as palavras, ou seja, estimulando o aluno a desenvolver a consciência morfossintática.

A atividade se divide em três fases. Na primeira fase, quando a criança tem a idéia da correspondência biunívoca estabilizada, perguntamos oralmente “que som do *s* (ésse) tem?” De forma geral, algumas crianças confundem e repetem o nome da letra, outras dão apenas o som do fonema /s/.

A segunda fase tem por objetivo desestabilizar a idéia da correspondência biunívoca. Escrevemos no quadro uma lista de palavras e pedimos que as crianças identifiquem quais possuem som de /s/. Apresentamos abaixo um exemplo de lista:

Cabeça – cresça – mesa – próximo – pássaro – mês – nascer – princesa – massa – exceção – espera – riqueza – percebe – persegue.

Depois que as crianças digam quais são as palavras com som de /s/, mostrar as letras que representaram este som, além da letra *s* (que foram: ç; sc; x;

⁸ Que será explicada no Cap. 4.

ss ;sc ;xc ;c).

Na terceira fase deve-se explicar que diversas letras podem representar o som /s/ e que não há uma regra para ensiná-las sobre quando usar qual letra, mas que podemos acertar mais na escrita das palavras se pensarmos nas famílias delas, assim, por exemplo, se ficamos na dúvida na grafia de *cabeçudo*, como sabemos escrever *cabeça*, podemos relacionar as palavras e descobrir que *cabeçudo* se escreve com ç como *cabeça*, pois fazem parte da mesma “família”.

As professoras se interessaram bastante pela atividade apresentada. A pesquisadora as estimulou a aplicar o mesmo modelo de exercício utilizando também outras letras e sons que possuam relação ortográfica arbitrária, como o som do /x/, por exemplo.

3.2.9 Nono dia de grupo de estudos

No nono dia de grupo de estudos, dia vinte e cinco de agosto de 2006, a partir da leitura de trechos do capítulo de Zorzi (2004) “Desvios na Ortografia”, falamos sobre a *confusão entre am e ão* em final de palavra.

Em seu texto, Zorzi trata das regras da grafia correta das palavras e apresenta a classificação dos desvios ortográficos que adota, além de apontar propostas de intervenção pedagógica e/ou fonoaudiológica para cada tipo de erro.

A *confusão entre am e ão* é um erro de natureza oral por ser ocasionado pela semelhança fonética entre estas terminações. Palavras como *comeram* e *comerão*, do ponto de vista fonético, possuem, no final das palavras, o mesmo som, a diferença está no tempo verbal e na entonação. Deste modo, as crianças podem diferenciar as duas terminações se levarem em consideração qualquer um desses dois aspectos.

Foi demonstrada para as professoras uma dica que foi dada por Jaime Zorzi em seu curso sobre a questão em foco. O fonoaudiólogo utiliza a técnica do prolongamento da palavra para que a criança identifique melhor a sílaba tônica e possa descobrir se a palavra deve ser escrita com *am* ou *ão*.

Quando a palavra é dita como se estivéssemos “chamando de longe”, características da sílaba tônica – como sua maior intensidade e duração - ficam mais perceptíveis. Assim, se a sílaba tônica for a última, ou seja, se a palavra for

oxítona, grafa-se *ão*, se a sílaba tônica for a penúltima, ou seja, se for paroxítona, grafa-se *am*.

As professoras gostaram da estratégia e resolveram fazer a brincadeira de “chamar as palavras” em suas turmas, para facilitar a detecção das sílabas tônicas, não só nas palavras com terminação *am* e *ão*, mas em todas as palavras, já que consideram que a identificação da sílaba tônica é algo que as crianças muitas vezes apresentam dúvidas

3.2.10 Décimo dia de grupo de estudos

No décimo dia do grupo de estudos, dia cinco de setembro de 2006, conversamos sobre as razões etimológicas das convenções ortográficas do Português.

Baseadas no Cap. 9 do livro “*Manual de Expressão Oral e Escrita*” de Câmara Jr.(1986) que trata da Ortografia, vimos que as regras ortográficas podem possuir um critério fundamentado na Etimologia para a representação letra-som na ortografia do português, que normalmente não é apresentado para as professoras quando ainda estão no curso de formação de professores mas que é importante que tenham conhecimento.

Foi mostrado o critério etimológico das palavras de origem latina e não-latina, como as palavras de origem africana e indígena, conforme apontado por Câmara Jr. e apresentado neste trabalho no Cap. 4, referente aos sistemas de escrita.

As professoras demonstraram surpresa ao conhecerem a origem de diversas palavras e de como se relacionam. Uma professora, por exemplo, começou a entender o motivo da relação entre *chuva* e *pluvial*, que antes não compreendia por não saber que as palavras do Português escritas com *ch* que possuem origem latina eram escritas em latim com *cl*, *pl* ou *fl*, daí *chuva* em latim ser *pluvia* e derivar a palavra *pluvial*.

As professoras consideraram que o conteúdo apresentado foi muito útil para o enriquecimento pessoal delas e disseram não achar complexo, ao grafar alguma palavra de origem africana ou indígena, aproveitar para esclarecer aos alunos que estas palavras devem ser escritas com *j*, e não com *g*, e com *x*, e não

ch.

3.2.11 Décimo primeiro dia de grupo de estudos

No penúltimo dia de grupo de estudos, dia treze de setembro de 2006, voltamos a tratar dos erros ortográficos. Utilizando o livro de Zorzi “*Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem escrita*” (2003) em que o autor analisa como se dá a apropriação da ortografia do Português; os tipos de erros ortográficos mais comuns; além de apresentar as contribuições que a fonoaudiologia com enfoque educacional pode proporcionar em uma atuação conjunta com a escola; conversamos sobre os erros de *omissão e acréscimo de letras*, apresentados pelo autor nas páginas 84 à 88 e 99, onde Zorzi apresenta os fatores para tais erros, plano de atuação terapêutico/pedagógica e além de abordar sobre o planejamento de atividades para as dificuldades ortográficas.

Inicialmente debatemos as principais causas dos erros de *omissão e acréscimo*, que são: a confusão entre o nome e o som da letra; falhas na correspondência letra-som (quando a criança conhece o som, mas não sabe que letra pode representá-lo) e dificuldades nas construções silábicas distintas da tradicional CV (Consoante-Vogal).

Para trabalhar em sala de aula com os problemas de *omissão* causados pela confusão entre o nome e o som da letra, as professoras pensaram na seguinte atividade: apresentar no quadro aos alunos os nomes e os sons das letras, mostrando as diferenças entre eles. Em seguida, grafar palavras com omissões desta natureza para que digam o que está errado e consertar. Exemplos de palavras com omissões: *tlefone – bb – bijo – cbola – ddo – qijo – zbra – lfante*.

Continuamos o grupo tratando de uma questão intimamente relacionada aos erros por *omissão e acréscimo de letras*, que é o conhecimento fonológico, que será focalizado no Cap.5, referente aos tipos de erros ortográficos. Foi apresentado ao grupo, os quatro níveis de conhecimento fonológico, que são: sensibilidade à rima; conhecimento silábico; conhecimento intra-silábico e conhecimento fonológico propriamente dito.

No nível de sensibilidade à rima, a criança percebe quando as palavras possuem a mesma seqüência de sons em seu final. Esta etapa pode ser estimulada tanto oral como graficamente e é o primeiro nível de percepção fonológica, ou

seja, é o primeiro degrau que a criança avança no caminho do desenvolvimento da habilidade em segmentar sílabas e fonemas de uma palavra. As professoras confessaram que sempre gostaram de atividades com rimas, mas que não tinham conhecimento do objetivo da estimulação à identificação e criação de rimas e que, agora, este tipo de atividade ganhou um valor muito maior, pois, além de serem atividades extremamente lúdicas e que agradam muito aos alunos, os prepara para identificar melhor os sons das palavras.

No nível de conhecimento silábico, a criança percebe as semelhanças entre as sílabas das palavras. Brincadeiras que estimulem esta fase podem ser realizadas através da escrita e da oralidade.

No nível intra-silábico podemos apresentar para as crianças os mais diversos tipos de estruturas silábicas e as dificuldades desta natureza podem ser diluídas através de atividades de identificação de *onset* e rima da sílaba⁹.

O último nível é o do conhecimento fonológico propriamente dito, em que as crianças percebem os fonemas que compõem as palavras, segmentando e identificando suas partes.

As professoras compreenderam a importância das habilidades fonológicas para a alfabetização e resolveram utilizar atividades para estimular esses conhecimentos. Pensaram em exercícios como: achar rimas para as palavras dadas; identificar rimas em versos de músicas e poesias; achar palavras com a mesma sílaba em um pequeno texto; achar o maior número de palavras com determinada sílaba no início, no meio e no fim de palavra; achar palavras com o mesmo *onset* em textos; achar o maior número de palavras com determinado *onset* no início, meio e fim de palavra; achar palavras com a mesma rima (na sílaba) em um texto; achar o maior número de palavras com determinada rima (em sílaba) no início, no meio e fim de palavra; apresentar às crianças os sons de determinado fonema e pedir que achem palavras que o contenham; apresentar palavras escritas e pedir que selecionem as que possuam determinado fonema.

Para finalizar, foi dito às professoras que omissões e acréscimos de *m* e *n*, muitas vezes ocorrem devido ao fato de algumas palavras possuírem traço de

⁹ A sílaba é dividida em duas partes, a inicial é denominada *onset* (também conhecido como formante ou afixo) e a final é a *rima*.

nasalidade que, na grafia, não é marcado, como no caso da palavra *muito*. Isso pode causar dúvidas para as crianças na hora da escrita, levando-as ao erro.

Este penúltimo dia de grupo foi muito satisfatório, pois, apesar do grande conteúdo discutido, foi possível apresentar diversas causas de erros, relacionando a noções de Fonologia que foram facilmente inferidas a ponto de as professoras proporem diversos exercícios para a estimulação de habilidades fonológicas.

3.2.12 Décimo segundo dia de grupo de estudos

No último dia do grupo de estudos, dia vinte e seis de setembro de 2006, falamos sobre os quatro últimos tipos de erros que faltavam: *troca entre consoantes surdas-sonoras*; *troca de letras parecidas*; *inversões* e *generalizações de regras*. Estes tipos de erros foram deixados para o final por se tratarem de erros de menor ocorrência em nosso *corpus*, e foram debatidos tendo por base o próprio texto deste trabalho, mais especificamente o Cap. 6, que apresenta os tipos de erros ortográficos.

Sobre a *troca entre consoantes surdas-sonoras*, foram mostradas as razões de ordem acústico-articulatória. A confusão entre estes sons na fala e como esta dificuldade pode ser transferida para a escrita, pode ser considerada uma falha de análise fonológica destes sons, pela inabilidade para reconhecer a ausência/presença do traço de sonoridade no fonema, ou seja, este tipo de erro também ocorre devido a uma falha na consciência fonológica.

A troca de *letras parecidas* como da letra *m* pelo *n*, por exemplo, é um tipo de dificuldade que pode ocorrer por dois motivos: dificuldades de automatização dos traçados das letras, ou de percepção visual.

As *inversões* de letras, são de dois tipos: em relação ao próprio eixo; e quanto a posição na sílaba ou na palavra.

O primeiro tipo é uma dificuldade de ordem gráfica, em que a criança deve aprender o nome da letra e seu(s) som(ns) correspondente(s) de acordo com a posição.

O segundo tipo é uma dificuldade de segmentação sonora, ou seja, na habilidade fonológica, em que podemos mostrar ao aluno a diferença sonora que ocorre quando mudamos a posição das letras e/ou sílabas dentro de uma palavra.

Foi dito às professoras que as falhas apresentadas anteriormente devem ser identificadas em sala de aula e que é papel do professor orientar os pais sobre a dificuldade da criança e da importância da realização de uma avaliação fonoaudiológica.

A *generalização de regras* foi apresentada como uma falha favorável, pois demonstra que a criança procura utilizar a regra que aprendeu, apenas não a utilizou no contexto ideal. Foi dito às professoras que, ao encontrar erros desse tipo, é importante estimular o aluno mostrando que a regra está correta, apenas foi utilizada no lugar errado, explicando novamente quando usar a regra ortográfica.

4 O SISTEMA DE ESCRITA ORTOGRÁFICO E OS PROBLEMAS PARA A AQUISIÇÃO DE ESCRITA DELE DECORRENTES

4.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

No presente capítulo, iniciaremos a apresentação de uma série de conhecimentos obtidos durante o grupo de estudos, que consideramos importantes para a boa compreensão de dificuldades ortográficas e que, como dito na Introdução, desejamos apresentar como contribuição para outros profissionais que se defrontem com o problema.

Este capítulo tem o objetivo de explicitar as características dos diferentes sistemas de escrita, tratando de forma mais profunda do sistema fonográfico alfabético ortográfico, que é o sistema de escrita utilizado na língua portuguesa, para, assim, demonstrarmos suas peculiaridades, tornando claros sua natureza e os motivos que dificultam a aquisição do mesmo. Concordamos com Simões (2005, p.12) quando esta diz: “*observamos a complexidade do sistema alfabético-ortográfico com que os ocidentais grafam seus enunciados. Este é um grande obstáculo para o estudante em seus primeiros contatos com o texto escrito*”.

Assim, inicialmente, classificaremos os tipos de sistemas de escrita ideográficos e fonográficos; depois diferenciaremos os sistemas fonográficos alfabéticos do tipo fonético, acrofônico e ortográfico. Posteriormente, apontaremos os motivos para a existência de uma escrita ortográfica, além de, sucintamente, apresentarmos a política ortográfica vigente.

Por último, discorreremos acerca dos tipos de relações entre som e letra existentes em nossa ortografia, por acreditarmos ser um dos fatores que levam os alunos a apresentarem dificuldades na aquisição da ortografia do Português.

4.2 TIPOS DE SISTEMAS DE ESCRITA

Os sistemas de escrita são de dois tipos: escrita do tipo *ideográfica* e do tipo *fonográfica*. A escrita *ideográfica* parte dos significados para o som e a escrita *fonográfica* faz o caminho inverso, partindo do som para o significado (Cagliari, 1999, p.22).

A língua portuguesa é um exemplo de idioma em que a escrita utilizada é do tipo *fonográfica*. Apesar disso, utilizamos como recursos, sistemas semiológicos do tipo *ideográfico* em diversas situações, como nos sinais de trânsito, nos números e gráficos. Já o Chinês utiliza esta escrita de forma preferencial.

A *escrita fonográfica* representa o significante da linguagem. Na leitura, recuperamos os sons da palavra, imediatamente nos remetemos ao seu significado, formando assim o signo lingüístico. Existem vários tipos de escrita *fonográfica*: a escrita *silábica*, a *consonantal* e a *alfabética*.

A *escrita silábica* representa as sílabas da palavra, ou seja, parte das sílabas para chegar ao seu significado. A escrita japonesa, apesar de sua natureza ideográfica, possui um componente silábico. De acordo com Kato (2005, p.16):

Atualmente, entre as línguas mais conhecidas, uma que ainda mantém o sistema silábico é o japonês, que tem, na verdade, dois sistemas: o hiragana, para flexões, e o katakana, para os empréstimos. Os radicais das palavras ficam por conta dos ideogramas de origem chinesa.

A *escrita consonantal* utiliza apenas as consoantes, ou seja, representa apenas os fonemas de tipo consonantal e é a partir deles que se chega ao significado. A escrita consonantal ocorre em línguas onde o uso de vogais é restrito, como no caso das línguas semíticas, que possuem apenas as vogais *a*, *i* e *u*.

A *escrita alfabética* pode ser dividida em dois tipos: as que não se baseiam na ortografia e a que se baseia na ortografia. Trataremos a seguir das escritas alfabéticas não baseadas na ortografia e, na próxima divisão deste capítulo, nos deteremos na escrita alfabética ortográfica.

Entre os tipos de escrita *alfabética* não baseadas na ortografia, consideramos importante distinguir dois tipos: um utilizado no meio científico; e outro que corresponde a uma hipótese sobre a natureza da escrita que as crianças costumam formar antes da aquisição plena da escrita ortográfica. Assim, faremos uma diferenciação entre os dois, nomeando-os respectivamente de: *escrita fonética científica* e *escrita fonética acrofônica*.

A *escrita fonética científica* é utilizada em pesquisas lingüísticas, por isso a tratamos por “científica”. Há na verdade dois subtipos de escrita fonética

científica, a fonológica, que representa os fonemas da língua, e a fonética propriamente dita, que representa os fonemas realmente pronunciados e é usada com o objetivo de transcrever da maneira mais fiel possível as pronúncias dos diferentes dialetos existentes. Nos dois casos utiliza-se o Alfabeto Internacional de Fonética, estabelecido em 1888 e depois aperfeiçoado por Daniel Jones. De acordo com Cagliari (2001, p.181):

Os lingüistas inventaram o alfabeto fonético no qual uma letra representa apenas e sempre um único som, e há tantas letras quantas forem necessárias para representar todas as consoantes e vogais de todas as línguas do mundo ou que uma pessoa possa articular.

Para explicitarmos o conceito de *escrita alfabética acrofônica* se faz necessário definirmos *princípio acrofônico*. O *princípio acrofônico* se estabeleceu de uma maneira inicial entre os fenícios, quando, ao representarem listas de palavras, relacionaram o primeiro som de uma palavra escolhida a um símbolo, criando um alfabeto que era consonantal. O primeiro nome da lista significava boi e era chamado *alef* (oclusiva glotal). Para ele, foi escolhido um hieroglifo egípcio semelhante à cabeça de um boi, que nos lembra um A invertido, ou seja, as letras eram motivadas pelas imagens do objeto designado pela palavra. A segunda palavra da lista era *beth* (oclusiva bilabial sonora), que significava *casa*. Assim, sabendo o nome da letra, sabemos a palavra correspondente e podemos identificar o som que a inicia, que é representado pela letra; está estabelecido o princípio acrofônico, embora ainda com motivação da forma da letra no significado da palavra.

Os gregos adaptaram o alfabeto fenício utilizando o mesmo princípio, escolhendo palavras gregas em vez de palavras fenícias, desta forma, *alef* passou a ser *alfa* e *beth*, *beta*, dando origem ao alfabeto grego. É com os romanos que o sistema deixou de lado completamente os resquícios de ideografia que ainda havia antes, e as letras passaram a corresponder apenas a um dado som, sem ligação com nenhuma palavra específica. Os romanos modificaram o nome das letras assim, *alfa* transformou-se em *a*, a letra grega *beta* passou a se chamar *b* e o

alfabeto ficou mais próximo do que utilizamos atualmente, ou seja, o início do nome de cada letra é o som que a mesma representa¹⁰.

Para Cagliari (2001, p.104):

*O Princípio Acrofônico é a chave da decifração das letras do alfabeto mas, como nosso sistema de escrita tem a ortografia além do alfabeto, esse princípio serve apenas como indicador de um dos possíveis sons das letras*¹¹.

O autor também aponta o uso do princípio acrofônico nas cartilhas escolares:

As cartilhas usam um tipo de princípio acrofônico para alfabetizar, ou seja, o Bá, Bé, Bi, Bó, Bu, etc. a maioria dos professores também usam o mesmo recurso como ferramenta principal do ensino da leitura e escrita.(...) Acontece, porém, que não basta lidar com o princípio acrofônico, (...) ele é um bom ponto de partida, mas não é o ponto de chegada, como as cartilhas e alguns estudiosos acham. (1999, p.146).

Em consequência disso, o princípio exposto acaba por trazer dificuldades na aquisição da escrita, tanto na decodificação quanto na transcrição, já que nossa ortografia não se baseia somente em relações desse tipo. O princípio acrofônico pode levar o aluno que está em fase de alfabetização a acreditar que só existam relações biunívocas entre letras e sons, e é fundamental que o aluno seja exposto desde o início a outros tipos de relações entre sons e letras para que essas dificuldades não sejam fortalecidas. Sobre a questão, diz Cagliari (Op. Cit., p.71-72):

Para uma criança que vai aprender a escrever, qualquer coisa é difícil, e a motivação para se preferir uma palavra à outra ou a escrita de uma letra a outra não se justifica em termos lingüísticos, mas com base em critérios e interesses da criança. Certamente, há palavras mais fáceis e mais difíceis do ponto de vista dos métodos. Se se adota um método silábico, palavras com a estrutura CV (consoante + vogal) são mais simples do que palavras com sílabas do tipo CCVCC (por exemplo trens). Se, em vez disso, a criança parte do alfabeto, palavras curtas (por exemplo trens) são mais fáceis do que palavras longas (por exemplo matemática) – mesmo que estas

¹⁰ Na recitação do alfabeto utilizada atualmente no Rio de Janeiro, há várias letras cujo nome não começa com o som que ela representa principalmente, por exemplo as letras F, M, N, R e S, embora esses sons façam parte dos nomes das letras; o caso do H é ainda mais interessante, porque a letra não corresponde a nenhum som.

¹¹ Trataremos ao final deste capítulo sobre as relações entre letras e sons na ortografia do Português.

palavras longas só tenham sílabas do tipo CV. A dificuldade está nos métodos e não na ação de quem aprende. Por isso, não vejo como se pode dizer que escrever uma palavra como peixe constitui uma atividade mais complexa, mais difícil do que escrever pata ou casa, para quem está aprendendo a escrever.

Aburre nos mostra que a escola muitas vezes desconhece uma maneira adequada de conduzir os alunos na construção de hipóteses sobre a escrita e, em decorrência disso, acaba estimulando a produção de textos baseados apenas no vocabulário das cartilhas, o que causa dificuldade na produção de textos. A autora nos dá como exemplo um texto de aluno de primeira série, que considero importante transcrever para clarificar o quanto a escrita de uma criança pode ser influenciada por uma falha pedagógica deste tipo (1986, p.35):

*Dadá dá na macaca.
A macaca da mata é má.
O dado é da Dadá.
A macaca dá na pata.
Naná dá na macaca.
A pata nada.
Esta casa é da Zazá.*

4.3 O SISTEMA ALFABÉTICO ORTOGRÁFICO

4.3.1 Aspectos gerais

O dicionário Houaiss define ortografia como:

Conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções, etc. (2001).

Com a criação da ortografia, o sistema de escrita alfabético encontrou um ponto de equilíbrio entre o ideográfico e o fonográfico, já que a escrita passa a se basear não apenas na imagem acústica da palavra, mas na imagem visual que temos da escrita. Cagliari (1999, p.150) diz: “*O sistema alfabético só funciona quando perde a sua natureza fonética e passa a ser interpretado como um compromisso com o sistema ideográfico*”. Isso porque quando o aluno ainda não adquiriu proficiência na leitura e na escrita, as palavras são vistas como segmentos fonéticos que, unidos, nos remetem a significados. Mas, quando o aluno que já está alfabetizado, consegue, a partir da imagem visual da palavra como um todo, chegar ao seu conceito. Por isso, podemos dizer que a escrita ortográfica possui

um aspecto ideográfico, pois a imagem visual da palavra também nos remete ao significado dela, e não apenas aos segmentos fonéticos que a compõem. Sobre isso, diz Câmara Jr. (1986, p.81): “*A forma visual que a palavra assim assume concorre para fazer-nos reconhecê-la e auxilia a evocação dos seus sons ou fonemas*”.

É necessário pensar nos motivos que tornam a ortografia necessária. Vemos principalmente dois: a variação lingüística; e decisões baseadas em critérios etimológicos. Devido à variação lingüística, o modo de produção oral de uma palavra pode ser realizado de distintas maneiras, de acordo com o tempo e o lugar em que é realizado. O tempo é um fator determinante para a variação lingüística, pois, devido à natureza rápida que a fala possui em virtude do seu fluxo contínuo, existe a tendência de, com o passar do tempo, ocorrerem processos fonológicos que causam mudanças na língua em sua modalidade oral. O espaço físico e social onde a fala é produzida também é determinante para a variação lingüística. As mudanças ocorridas devido ao fator tempo ocorrem de maneiras diversas de acordo com o lugar e a comunidade de falantes.

Para evitar os efeitos de variação lingüística, foi inventada a ortografia, que é utilizada em todas as línguas de cultura. A ortografia sistematiza a maneira de escrever cada palavra da língua, assim, as palavras possuem diversas formas de produção oral, mas apenas uma maneira de produção escrita. Se todas as formas variantes fossem escritas foneticamente, haveria na mesma língua várias representações gráficas de uma mesma palavra. Sobre isso diz Massini-Cagliari (2001, p.124)]:

Na verdade, o que acontece é que as formas ortográficas não representam a fala de ninguém – sua função é, basicamente, anular a variação lingüística no nível da palavra. Portanto, eu posso falar “BAUDGI”, meu vizinho “BAUDI”, um conhecido “BARDGI”, e um amigo do Sul, “BALDE”, mas todos escrevemos “BALDE”, não porque esta forma representa uma “pronúncia correta” (o que não é verdade), mas porque houve um consenso, na sociedade, de que todos devem escrever esta palavra assim. Não adianta ficar se perguntando o porquê de se ter escolhido esta forma e não outra (por exemplo, “BAUDE”), já que esta escolha esbarra em questões históricas, que nos escapam com o passar dos anos.

Diz Kato (2005, p.19): “*A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas*”. A fala é atualizada a cada

dia pelos falantes, enquanto a escrita se mantém inalterada devido às convenções de natureza ortográfica, não acompanhando a evolução da língua falada e criando um distanciamento entre fala e escrita. Além disso, cada comunidade de falantes utiliza uma variação lingüística na fala, diferenciando ainda mais a sua fala da escrita, que continua sendo a mesma para todas as comunidades de falantes de uma determinada língua.

Adicionalmente aos efeitos da variação lingüística, há também, como fator de distanciamento entre a fala e a escrita, decisões de instâncias normatizadoras que definem a ortografia quanto à maior ou menor fidelidade da palavra escrita à sua origem etimológica.

Para exemplificarmos melhor a diferença entre a fala e a escrita alfabética ortográfica que ocorre nas línguas, podemos observar a língua inglesa. Ao compararmos o inglês falado e escrito, percebemos uma grande diferença entre as duas modalidades. Sobre esta questão, Kato (2005, p.17) exemplifica com as palavras do inglês *thorough*, *through* e *cough* que, apesar de serem escritas com final igual, possuem pronúncias distintas. A autora explica da seguinte forma:

Embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética.

4.3.2 A ortografia do Português

Câmara Jr. (1986, p.81) cita dois tipos de critérios possíveis para o sistema ortográfico: o primeiro tipo é um sistema flexível que apenas estabelece as bases da ortografia; o segundo tipo é um sistema mais rigoroso e estabelecido pelo governo. No Brasil, a ortografia era flexível até 1931, após esta data, foi adotado um critério mais rigoroso e de acordo com o utilizado pelo governo português.

A ortografia brasileira atual está baseada na reforma ortográfica ocorrida em 1943. Em 1945 foi realizada uma nova reforma ortográfica, que foi seguida apenas por Portugal. Foi feita uma nova reforma ortográfica parcial em comum entre os dois países em 1971, e retirou o acento diferencial.

No português utilizado pelo Brasil, as letras *w*, *k* e *y* foram descartadas do alfabeto, sendo usadas somente em alguns casos, como de nomes próprios estrangeiros. A letra *k* foi substituída pelo *c* com as vogais *a*, *o* e *u* e pelo *qu* com

as vogais *e* e *i*, como na palavra *quilo*. Ainda encontramos o *k* em fórmulas como em *Km* e *Kg*.

Com a reforma ortográfica de 1931 foram simplificadas as letras dobradas como *pp*, *ff*, *tt*, *ll*, *mm*, *nn*, que tinham sido herdadas da escrita do latim, como na palavra *sílaba*, que antes da reforma era grafada *syllaba*; e *difere*, antes grafada *differe*. Também simplificou-se o *sc*, e passou a ser utilizado apenas o *c*, como em *sciencia* que passou a ser grafado *ciência*. As letras dobradas *ss* foram mantidas entre vogais para diferenciar o uso da letra *s* com som de *z* nesse contexto. Também foi mantido o grupo *rr* distinto do *r* simples, já que esses dois usos representam dois fonemas diferentes do Português.

Houve também outros tipos de eliminações de letras. A letra *h* foi eliminada como segundo elemento do par de consoantes no *ph*, *th* e *ch*, como em *orthographia* que passou a ser *ortografia*, *chrystal* que passou a ser grafada *cristal*, e *sepulchro* que passou a grafar *sepulcro*. Manteve-se, no entanto, nos dígrafos como *nh*, *lh* e *ch*: os dois primeiros correspondentes a fonemas do Português para os quais não há uma letra correspondente.

Embora não seja mais uma ortografia propriamente etimológica, a ortografia do português procura respeitar a etimologia da palavra para selecionar a letras que podem ser utilizadas nos mesmos contextos com o mesmo som. Câmara Jr. (1986, p. 85) nos diz que, para representar o fonema /s/ se, na forma original do latim, a palavra era representada pela letra *c* ou *t*, em português será grafada com a letra *c* (ou *z* se for em fim de palavra), como por exemplo na palavra *vez*, oriunda do latim *vice*. Se na forma latina, a palavra era representada pela letra *s* ou *x*, em português será grafada com a letra *s*, como em *ânsia*, do latim *anxia*.

Para a representação do fonema /z/ entre vogais, as palavras que, na forma originária latina eram representadas por *c*, *t*, *d* ou *z*, em português são grafadas com *z*, como em *trezentos*, oriunda do latim *trecentos*. Já as palavras que eram grafadas com *s* em latim, mantém o *s* no português, como é o caso de *presa*, em latim *prensa*.

Para o uso do *ch* ou *x*, devemos observar se, no latim, a palavra era grafada com *cl*, *pl*, *fl*, nestes casos, usa-se *ch* em português, como em *chave*, *claven* em latim. Quando no latim, observamos o uso de *x*, *s*, *sc* na representação do fonema

/x/ na palavra, utilizamos a letra *x* para grafá-la, como em *luxo*, do latim *luxu*.

Para o uso de *g* ou *j* diante de *e* e *i*, mantém-se o critério do latim, palavras grafadas em latim com *g* são escritas em português com *g* e as que são grafadas com *j* ou *di* em latim são escritas com *j* na língua portuguesa, como nos exemplos *angélico*, *angelicum* em latim, *majestade*, *majestatem* em latim, e *hoje*, em latim, *hodie*.

Câmara Jr. também nos esclarece que o critério histórico também é utilizado para palavras não-latinas, como as vindas do árabe, do alemão e do inglês, as línguas africanas e as da Índia. Em palavras de origem árabe, usa-se *c* e não *s*, *z* em vez de *s* entre vogais, *j* em vez de *g* e *x* em vez de *ch*, como em *açucena*, *giz*, *laranjeira* e *paxá*. Nas palavras de origem alemã, o *z* das palavras alemãs passa a ser representado pela letra *c*, como em *suíça*, do radical *switz*. Nas palavras de origem inglesa, o *sh* original passa a ser representado pelo *x*, como em *xerife*, do inglês *sheriff*. Nas palavras de origem africana ou da Índia, prefere-se o *x* ao *ch*, como em *xará* e *Xangô* e o *j* ao *g*, como em *jibóia* e *jiló*.

Câmara Jr. mostra que as distinções gráficas entre homônimos nada mais são do que consequência das diferentes origens das palavras e não, como alguns podem supor, uma maneira de diferenciar uma da outra, como em *massa* e *maça*, em que a primeira tem por significados pasta ou termo da física, e, a segunda, espécie de machado (e possui por derivados *macete*, *maciço* e *maçudo*). Assim, a distinção gráfica, para o autor, é acidental e não ocorre necessariamente. Um exemplo de semelhança gráfica com significados distintos são os homônimos *pus* substantivo e forma verbal, que não são diferenciados apesar de possuírem formas originárias latinas distintas (*pus* e *posi*).

4.3.3 Algumas consequências dos princípios adotados na ortografia do português

Apresentaremos a seguir as relações letra/som da língua portuguesa para que possamos melhor compreender os motivos das dificuldades encontradas pelos alunos para adquirir nosso sistema ortográfico. Na ortografia do Português existem três tipos de relações entre os sons e as letras: regulares; regulares de acordo com o contexto; e arbitrárias, que costumam causar dificuldades para alunos que fazem a hipótese acrofônica. Explicitaremos abaixo com base em

Lemle (2004) os três tipos de relação para demonstrar como é complexa a aquisição do nosso sistema ortográfico.

O primeiro tipo de relação é a regular ou biunívoca entre sons e letras, ou seja, um fonema é representado por uma mesma letra e uma letra é representada por um mesmo fonema em qualquer contexto. Este tipo de relação nos remete à idéia do princípio acrofônico, apresentada anteriormente. De acordo com Lemle (Op. Cit., p.17), este tipo de relação é “*o modelo ideal do sistema alfabético (...), mas essa relação só se realiza em poucos casos*”. Apresentamos abaixo as correspondências regulares entre letra e som:

Letra → Som

P → /p/

B → /b/

T → /t/

D → /d/

F → /f/

V → /v/

A → /a/

LH → /ĩ/

NH → /ñ/

O segundo tipo de relação é a que Lemle chama de regular de acordo com o contexto e ocorre de duas formas: uma letra representa diferentes sons de acordo com a posição, e um som é representado por uma letra de acordo com a posição. Apresentaremos abaixo os dois tipos de correspondência¹², baseados na pesquisa de Lemle.

i) Da letra para o som:

Uma letra → Sons → Posição → Exemplo

S → [s] → Início da palavra → Sofá

¹² Os quadros de correspondência apresentados registram os sons do falar carioca, especialmente em relação aos falares mais normatizados.

[z] → Entre vogais → Asa

[x] → Antes de consoante surda → Rosto
ou final de palavra

[z] → Antes de consoante sonora → Vesga

M → [m] → Início de sílaba → Mola

[m] → Final de sílaba, → Tampa
antes de *p* ou *b*

N → [n] → Início de sílaba → Nota

[n] → Final de sílaba → Santo

L → [l] → Início de sílaba → Leite

[u] → Final de sílaba → Mel

E → [e] ou [ɛ] → Não-final → Cedo, Meta

[i] → Final de palavra → Come

O → [o] ou [O] → Não-final → Mofo, Toca

[u] → Final de palavra → Jogo

ii) Do som para a letra:

Um som → Letras → Posição → Exemplo

[k] → C → Antes de *a, o, u* → cada, comida, cuia

QU → Antes de *e, i* → queijo, quina

[g] → G → Antes de *a, o, u* → garrafa, gosma, agulha

GU → Antes de *e, i* → guerra, guincho

[i] → I → Posição tônica → sino

E → Posição átona → pote

[u] → U → Posição tônica → mundo

O → Posição átona → modo

L → Depois de vogal → mil

[R] (r forte) → RR → Entre vogais → torre

R → Outra posição → morte

[aw] → ÃO → Posição tônica → chorão

AM → Posição átona → choram

[ku] → QU → Antes de *a, o* → quarenta, quociente

QÜ → Antes de *e, i* → cinqüenta, equino

CU → Outras → curau

[gu] → GÜ → Antes de *e, i* → ungüento, lingüística

GU → Outras → égua, gula

Pelo fato destas relações entre som-letra e letra-som serem regulares, os aprendizes, quando devidamente estimulados para isso, conseguem formular hipóteses a respeito das regras ortográficas. Mesmo não querendo centrar a alfabetização na decodificação, o professor pode e deve realizar um trabalho que leve os alunos a perceber essas regularidades, seja de forma sistemática, seja à medida que os erros ocorrem.

No terceiro tipo de relação entre sons e letras, há concorrência, ou seja, mais de uma letra pode representar o mesmo fonema em uma mesma posição. Isso causa dificuldade não apenas ao alfabetizando, mas, em menor grau, ao já alfabetizado. Diz Lemle (2004, p.23): *“Esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes”*. Apresentamos abaixo as relações de concorrência em que mais de uma letra representa o mesmo fonema:

Som → Posição → Letras → Exemplo

[z] → Entre vogais → S → asa

Z → moleza

X → exército

[s] → Entre vogais, → SS → nossa

antes de *a, o, u* Ç → moça

SÇ → nasça

Entre vogais, → SS → passeio

Antes de *e, i* C → acenar

SC → descendente

Antes de *a, o, u*, → S → bolsa

precedido por consoante Ç → calça

Antes de *e, i*, → S → personagem

precedido por consoante → C → percevejo

[x] → Antes de vogal → CH → chave

X → xale

Antes de consoante → S → mescla

X → texto

Final de palavra e antes de → S → freguês

consoante ou pausa Z → matriz

[g] → Início ou meio de palavra → J → canjica

e antes de *e, i* G → geléia

[u] → Final de sílaba → U → véu

L → mal

Zero → Início de palavra → zero → ontem

H → hoje

Podemos perceber que o tipo de relação biunívoca entre som/letra pode dar ao alfabetizando a falsa idéia de que a ortografia é motivada inteiramente pela fonética, ou seja, a relação entre o símbolo e o som é perfeita, pois, uma letra simboliza um som e o som é simbolizado por uma letra. Se a escola só apresenta inicialmente palavras em que ocorrem esse tipo de relação, sob o falso pretexto de que assim seria mais fácil para o alfabetizando, a escrita deste alfabetizando quando ainda não conseguiu dominar esta fase se tornará semelhante a uma transcrição fonética da fala, com seus textos apresentando muitos erros

ortográficos do tipo que Zorzi denomina de *apoio na oralidade*¹³.

Nas relações de concorrência, não há motivação fonética para a escolha entre as letras, assim, não só os alfabetizandos apresentam dificuldades na hora de escrever palavras onde existam este tipo de relação, adultos alfabetizados também podem apresentar dúvidas na escrita de palavras não usuais. Diz Simões (2005, p. 51):

De vez em quando somos surpreendidos por algum tipo de dúvida gráfica sobre o item léxico não pertencente ao nosso vocabulário usual. Em outras palavras: basta que seja preciso escrever palavra de estrutura gráfica complexa pertencente ao jargão de outro campo profissional, para que sejamos levados ao vocabulário ortográfico ou a um dicionário em busca da grafia correta da palavra problemática. Logo, dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização.

Os erros ortográficos típicos deste tipo de relação são os de *representações múltiplas*. Os alunos que apresentam apenas falhas desta ordem são considerados alfabetizados, visto que a aprendizagem desta etapa pode durar a vida toda.

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assim, este capítulo teve o objetivo de explicitar as características dos diferentes sistemas de escrita, e se preocupou especialmente em tratar do sistema fonográfico alfabético ortográfico, e de como este é utilizado na língua portuguesa. Além disso, classificamos os tipos de sistemas de escrita ideográficos e fonográficos; diferenciamos os sistemas fonográficos alfabéticos do tipo fonético, acrofônico e ortográfico. Também consideramos conveniente apontar os motivos para a existência de uma escrita ortográfica, então, esclarecemos a importância das variáveis tempo, espaço físico, espaço social e também apresentamos a política ortográfica vigente e suas justificativas etimológicas. Ao fim, sucintamente distinguimos os tipos de relações entre som e letra existentes em nossa ortografia.

Nossa intenção foi demonstrar as peculiaridades da ortografia da língua portuguesa, clarificando sua natureza e assim, explicitando os motivos que tornam esta aquisição tão complicada quando esta não é realizada levando-se em

¹³ A classificação dos tipos de erros ortográficos será apresentada no Cap. 6.

consideração suas características. Acreditamos que não apenas as crianças que apresentam patologias de ordem lingüística apresentam dificuldades nesta aquisição, mas que todas as crianças podem apresentar dúvidas, em maior ou menor grau, em decorrência da natureza do nosso sistema ortográfico.

5 ALGUNS CONCEITOS FONOLÓGICOS E SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NECESSÁRIOS AOS ALFABETIZADORES

5.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, abordaremos especialmente conceitos de ordem fonológica ou psicolinguística especialmente relevantes para elucidar as dificuldades encontradas na representação da fala através da escrita. Na divisão 5.2 trataremos dos constituintes prosódicos, ou seja, falando informalmente, dos diferentes níveis hierárquicos de “fragmentos” de que os enunciados se compõem (e que estão na origem de algumas das dificuldades das crianças em dividir suas frases em palavras escritas). Na divisão 5.3 focalizaremos os principais tipos de processos fonológicos que causam a existência de formas variantes das palavras na fala – o que, por sua vez, pode resultar em problemas na escrita, pelo fato da convenção ortográfica vigente raramente reconhecer todas essas variantes. Na divisão 5.4, finalmente, discorreremos sobre o conceito de consciência fonológica – ou seja, a habilidade psicolinguística de perceber os elementos sonoros de que se compõe a fala -, já que essa habilidade é indispensável para a representação adequada desses elementos na escrita.

5.2 CONSTITUINTES PROSÓDICOS

Na divisão anterior, em que apresentamos o capítulo, definimos os constituintes prosódicos informalmente. A definição técnica dos constituintes prosódicos nos obrigaria a um nível de complexidade teórica incompatível com nossos objetivos. O que é importante saber sobre os constituintes prosódicos é que eles são diferentes níveis de partes naturais da fala, e que influenciam o modo como as crianças segmentam na escrita.

Outra coisa relevante é que os constituintes prosódicos representam “domínios de aplicação” de processos fonológicos. Desse modo, como os próprios processos fonológicos são eles mesmos muitas vezes causas de dificuldades ortográficas, torna-se necessário reconhecer os constituintes prosódicos de que tais processos dependem.

O processo de redução vocálica, por exemplo, que será visto no Cap. 6 em relação aos erros ortográficos devido ao *apoio na oralidade*, ocorre dentro do domínio de *palavra fonológica*; já a vocalização do fonema lateral /l/ pós-vocálico ocorre no domínio da *sílaba*, etc.

Entre os constituintes prosódicos, existe uma relação de hierarquia e eles se dispõem, segundo Bisol (1999), da menor para a maior categoria, da seguinte maneira: *sílaba*; *pé métrico*; *palavra fonológica*; *grupo clítico*; *frase fonológica*; *frase entonacional* e *enunciado*. Apresentaremos abaixo, de forma sucinta, cada um deles.

Sílaba: é a menor categoria da hierarquia prosódica. Sua parte dominante, ou cabeça, é sempre constituída por vogal na língua portuguesa e seus dominados são as consoantes e semivogais. O padrão silábico básico do português é CV (consoante-vogal). De acordo com Simões (2005, p.26-27), além das sílabas simples que apresentam apenas uma vogal, temos sete tipos de sílabas complexas, que são os tipos: VC, como na palavra *ir*; CV (o básico), como na palavra *na*; CVC, como na palavra *nós*; CVV, como na palavra *sei*; CCVC, como na palavra *três*; CVVV¹⁴, como na palavra *Paraguai*; e CVVVC, como na palavra *quais*.

Quando a criança não é apresentada desde cedo às sílabas fora do padrão consoante-vogal (CV), pode sentir dificuldades na ordenação dos grafemas na palavra, grafando-a invertendo a posição das letras. Omissões e acréscimos de letras também podem ocorrer devido à dificuldade do alfabetizando em reconhecer tipos silábicos diversos do encontrado mais usualmente na nossa língua.

Pé Métrico: de acordo com Bisol (1999, p. 250): “*entende-se por pé métrico a relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas*”. Não observamos em nosso *corpus* nenhuma dificuldade ortográfica atribuível à natureza dos pé métricos.

Iremos agora definir conjuntamente os constituintes: *palavra fonológica*, *grupo clítico* e *frase fonológica*. Porque pudemos observar que o principal

¹⁴ Na verdade, à medida que se defina a sílaba não apenas em termos fonéticos, mas em termos fonológicos, ou seja, como núcleo de sílaba, só pode haver uma vogal por sílaba; as outras letras V nesses símbolos dados aos padrões silábicos se referem a semivogais.

problema ortográfico explicável em relação a esses constituintes é o mesmo, o de *junção-separação* de palavras, o qual é causado sobretudo pela existência do fenômeno do *sândi*, que explicaremos abaixo.

Palavra Fonológica: sua característica principal é o fato de não possuir mais de um acento primário. Apresenta um bom grau de correspondência com a palavra definida do ponto de vista morfossintático – aquela que é separada por espaços na escrita -, mas essa correspondência não é absoluta.

Grupo Clítico: constituinte hierarquicamente superior à palavra fonológica. Bisol (1999, p. 252). define grupo clítico “*como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo*”. A autora aponta que autores importantes, como Câmara Jr. (1986, p.36), defendem que o grupo clítico coincide com a palavra fonológica. Ela explica que existem dois tipos de clíticos: os que se unem à palavra de maneira dependente e que formam uma unidade fonológica apenas; e os que se comportam de forma independente da palavra de conteúdo, podendo ser identificados como palavras fonológicas separadas.

Frase Fonológica: constituinte que agrega grupos clíticos e/ou palavras fonológicas. Bisol (Op. Cit., p.255) salienta que “*não há a priori nenhuma relação de isomorfismo entre a frase fonológica e a sintática*¹⁵ (...), *embora possam vir a coincidir*”.

Trask, em seu Dicionário de Linguagem e Lingüística (2004, p.260), define *sândi* como:

*qualquer modificação de pronúncia numa fronteira gramatical (...). No **sândi interno**, a modificação ocorre no interior de uma palavra, numa fronteira entre dois morfemas. (...) no **sândi externo**, a mudança acontece na divisa entre duas palavras consecutivas.*

Dubois, no Dicionário de Lingüística.(1993, p.525), diz sobre *sândi*:

*Este termo designa os traços de modulação e de modificação fonética que afetam a inicial e/ou o final de certas palavras, morfemas ou sintagmas. A forma pronunciada em posição isolada é a forma absoluta; as formas que aparecem em posição inclusa são as formas do **sândi**.*

¹⁵ O que Bisol chama de “frase sintática” é um dos sintagmas em que se dividem as frases – aquilo que a Gramática Tradicional chama de “termos de frase”.

Os sândis podem unir os elementos de grupos clíticos e das frases fonológicas, causando reestruturações silábicas que fazem com que estes elementos, na fala, sejam percebidos pelas crianças como uma só unidade, o que, por sua vez, causa a escrita das palavras de forma unida em cordão, o que definimos neste trabalho como erro ortográfico do tipo *junção-separação*, que será apresentado no Cap. 6. Esse tipo de dificuldade se dá porque a fala tem por característica o fato de ser contínua, enquanto a escrita é segmentada em palavras morfossintáticas.

Frase Entonacional: Sobre frase entonacional, Nestor e Vogel (1986, p.188) dizem que: “a frase entonacional é o domínio de um contorno de entoação e que os fins de frases entonacionais coincidem com posições em que pausas podem ser introduzidas”.

Enunciado: o maior constituinte prosódico, que pode ser identificado por uma linha melódica clara e pausa final. Coincide geralmente com a unidade sintática de sentença. Pudemos perceber problemas de pontuação atribuíveis à natureza das frases entonacionais e dos enunciados, mas eles não foram objeto do nosso estudo.

5.3 PROCESSOS FONOLÓGICOS (OU METAPLASMOS)

Processos fonológicos ou metaplasmos são, de acordo com Jota, em seu Dicionário de Lingüística (1976, p. 205):

Mudança da forma de uma palavra. A forma alterada por metaplasmo constitui uma variante.(...) os metaplasmos podem ser de adição (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síncope e apócope), a que se pode acrescentar: subarácti, haplologia, supressão, crase, etc., além dos metaplasmos de troca: assimilação, dissimilação, sonorização, apofonia etc.

Barbosa (2002, p.129-133) apresenta os metaplasmos como divididos em quatro tipos: por permuta; por aumento; por subtração e por transposição. Apresentamos resumidamente alguns tipos de metaplasmos mais comuns, tendo como base o esquema do autor, que se fundamenta na sistematização de Coutinho (1976). Para exemplificar os tipos de processos fonológicos, utilizaremos exemplos extraídos do *corpus* desta pesquisa.

Metaplasmos por permuta: quando ocorre a substituição de um fonema por outro.

a) sonorização: permuta de fonemas homorgânicos, havendo troca do elemento surdo do par pelo elemento sonoro. Exemplo: time → *dime*; que → *gue*.

b) vocalização: permuta de consoante por vogal. Exemplo: polvo → *pouvo*; legal → *legau*; voltar → *voutar*.

c) nasalização: permuta de fonema oral por fonema nasal. Exemplo: ao → *ao*.

d) desnasalização: permuta de fonema nasal por fonema oral. Exemplo: junto → *juto*; andei → *adei*; branquinho → *braquinho*.

Metaplasmos por aumento: quando ocorre adição de fonemas na palavra.

e) prótese: aumento de fonemas no início da palavra. Exemplo: zoológico → *isologico*; vestiário → *revestiário*.

f) epêntese: aumento de fonemas no meio da palavra. Exemplo: sexo → *secixo*; abóbora → *aborbora*; ônibus → *onisbus*; unha → *uinha*.

g) anaptixe ou suarabácti: aumento de fonema no meio de grupo de consoantes. Exemplo: admirável → *adimiravel*; basquete → *basciquete*.

h) paragoge ou epítese: aumento de fonema no fim da palavra. Exemplo: vez → *veze*, lá → *lar*; dormi → *dormie*; mim → *minhe*.

Metaplasmos por subtração: eliminação de fonemas de uma palavra.

i) aférese: eliminação de fonemas no início da palavra. Exemplo: existe → *siste*; estava → *tava*.

j) síncope: eliminação de fonemas no meio da palavra. Exemplo: faltasse → *fatasse*; fazendo → *fazeno*.

l) haplogogia: eliminação de sílaba do meio da palavra por haver outra semelhante. Exemplo: biblioteca → *bioteca*.

m) apócope: eliminação de fonemas no fim da palavra. Exemplo: viu → *vi*; anos → *ano*; tomou → *tomo*; tudinho → *tudin*.

Metaplasmos por transposição: mudança de posição de fonemas ou da tonicidade de uma sílaba da palavra.

n) metátese: transposição de fonema na sílaba ou entre sílabas. Exemplo: gargalhadas → gragalhadas.

o) hiperbibasmo: transposição de acento tônico.

- sístole: transposição para a sílaba anterior. Exemplo: está → *esta*.

- diástole: transposição para a sílaba posterior. Exemplo: família → *família*, xícara → *xicara*.

Os diferentes tipos de metaplasmos podem ocasionar erros ortográficos quando as formas faladas que decorrem de sua aplicação não são reconhecidas pelas convenções ortográficas. No Cap. 6 veremos diversos casos deste tipo, extraídos de lista de Lemle (2004, p.52-53), que mostra algumas variações lingüísticas do Português do Brasil.

5.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Os autores do National Reading Panel (2000 apud Capovilla, 2005, p.33-34), conceituam consciência fonológica e consciência fonêmica da seguinte maneira:

Consciência fonológica, (grifo do autor) isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são alguns dos indicadores de consciência fonológica (...). Consciência fonêmica, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma seqüência de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.

Esse tipo de conhecimento nos habilita a segmentar a fala em constituintes fonológicos, entre os quais a palavra, e a palavra em sílabas e fonemas, assim, o aluno possui a capacidade de analisar os sons e juntá-los formando uma palavra e também de realizar o inverso, ou seja, partindo da palavra, perceber os sons que a constituem isoladamente, identificando os fonemas.

De acordo com Zorzi (2003, p.28), a consciência fonológica também pode ser encontrada na literatura com diversos termos, entre eles: conhecimento

fonológico; sensibilidade fonológica; conhecimento segmental; conhecimento fonêmico e consciência fonêmica, ou seja, para o autor, consciência fonológica e consciência fonêmica possuem o mesmo significado. Neste trabalho, optamos pela denominação *consciência fonológica*, por ser o termo mais genérico.

A consciência fonológica é uma habilidade com diferentes níveis de profundidade. Zorzi, com base em Rueda (1993), aponta quatro níveis: conhecimento da rima¹⁶; conhecimento silábico; conhecimento intra-silábico e conhecimento fonêmico, ou segmental.

Nessa classificação, o primeiro nível de consciência fonêmica é o de sensibilidade à rima, que ocorre quando a criança é capaz de perceber que palavras diferentes podem possuir a mesma seqüência de sons no seu final, podendo identificar palavras que rimem. Desta forma, ela consegue perceber que *pato* rima com *rato*, por exemplo.

O segundo nível de conhecimento é o silábico, que ocorre quando a criança é capaz de segmentar e identificar as sílabas que compõem as palavras. Assim, ela pode, a partir da palavra *pato*, perceber que *panela* e *copa* possuem a mesma sílaba *pa*. Os dois níveis apresentados geralmente são adquiridos pela criança antes da alfabetização, visto que podem ser estimulados através da oralidade, sem a necessidade do uso da escrita.

O terceiro nível é o denominado intra-silábico e é adquirido quando a criança é capaz de perceber que a sílaba pode ser dividida em unidades menores que a mesma e maiores que o fonema. A sílaba é dividida em duas partes, a inicial é denominada *onset* e a final é a rima. Deste modo, na palavra *planta* a sílaba *plan* possui o *onset pl* e a rima *an*. Neste nível a criança consegue identificar que *planta* e *plural* possuem o mesmo *onset* e *planta* e *tranca* possuem a mesma rima.

O quarto e último nível é o fonêmico propriamente dito, que está adquirido quando a criança consegue perceber que a palavra é composta de fonemas, e é capaz de separá-los e identificá-los. Assim, neste nível a criança sabe que os

¹⁶ Zorzi (apoiando-se em Rueda), não se refere à rima como subconstituente silábico que leva esse nome em diversas teorias fonológicas, mas sim à rima no sentido em que essa palavra é frequentemente utilizada em língua portuguesa, ou seja, à coincidência sonora entre os finais de duas palavras.

fonemas /p/, /a/, /t/, /w/ formam a palavra *pato* (processo de síntese) e que a palavra *pato* é formada pelos fonemas /p/,/a/, /t/, /w/ (processo de análise).

Diversos estudos vêm sendo realizados no intuito de estabelecer o grau de relação entre a consciência fonêmica e a alfabetização. Scliar-Cabral (2003, p. 49-51) aponta que na literatura podemos encontrar três correntes de pensamento sobre esta questão. Há pesquisadores que acreditam que a consciência fonêmica é um pré-requisito para a alfabetização; outros acreditam que o desenvolvimento da consciência fonêmica depende da alfabetização; um terceiro grupo defende a idéia que há uma relação dialética entre as duas, ou seja, a alfabetização é favorecida pela consciência fonêmica e a consciência fonêmica se desenvolve na medida em que o processo de alfabetização ocorre.

A primeira hipótese é defendida por McBride-Chang (1995, p.179) que aponta a consciência fonêmica como um importante pré-requisito para capacidade de leitura; Adams (1990) acredita que o estabelecimento da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético como importantes pré-condições para a aprendizagem da leitura é o fato científico mais importante para a ciência cognitiva da leitura dos últimos trinta anos. Goswami e Mead (1992) atestam que capacidade de reconhecer *onset* e rima (conhecimento intra-silábico) traz implicações para a leitura.

A hipótese que defende que o desenvolvimento da consciência fonêmica depende da alfabetização é sustentada por McGuinness, McGuinness e Donohue (1995) e Vandervelden e Siegel (1995) e apresentada por Zorzi (2003): “*os conhecimentos fonológicos mais elaborados têm sido considerados como dependentes dos próprios avanços que a criança realiza em termos de alfabetização*”.

A terceira hipótese é a que defende a idéia que os dois processos ocorrem paralelamente. Segundo os autores desta corrente “*a relação entre a aquisição da consciência sobre o fonema e a aquisição do letramento alfabético é o de causalidade recíproca*” (Morais et al., 1998; e Moraes et al, 1997, apud Scliar-Cabral, 2003, p.51).

Percebemos que o debate dos estudiosos sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a alfabetização está longe de chegar

a um final. Contudo, já podemos concluir que, independente do grau de relação entre esses processos, é de vital importância que a habilidade de segmentação dos elementos da fala seja estimulada com práticas lúdicas. Acreditamos que, desde antes do período de alfabetização, essa estimulação possa ser realizada através de atividades de natureza oral, com o objetivo de preparar a criança para a aquisição da escrita. Durante a alfabetização, deve-se manter esse tipo de estímulo, dando continuidade a essas práticas sem abrir mão da natureza de ludicidade das atividades realizadas na pré-alfabetização, apenas adequando os exercícios aos contextos abordados em aula e aos interesses infantis. Cremos ser essa a melhor maneira possível para fazer uso em sala de aula de práticas que estimulem a consciência fonêmica utilizando a escrita.

Podemos encontrar em Carvalho (2004) excelentes sugestões de atividades envolvendo análise de palavras que podem ser utilizadas tanto na etapa de pré-alfabetização através de estímulos de natureza oral como na etapa de alfabetização utilizando atividades escritas.

6 TIPOS DE ERROS ORTOGRÁFICOS E FATORES A ELAS SUBJACENTES

6.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo de contribuição para outros profissionais que também venham a se deparar com problemas ortográficos, apresentaremos agora os tipos de erros considerados neste trabalho, buscando ver os fatores causais subjacentes a cada um deles.

A classificação dos erros ortográficos utilizada para esta pesquisa é a mesma de Zorzi (1998). Os tipos de erros resultantes são: *representações múltiplas; apoio na oralidade; omissões; junção-separação; confusão am & ao; generalização; trocas surdas/sonoras; acréscimos; letras parecidas; inversões e outras alterações*. Apenas consideramos importante acrescentar dois itens: sobre o uso inadequado ou ausência de *acentuação/hífen* e *erros múltiplos*, ou seja, quando, na mesma palavra, são encontrados dois ou mais dos outros tipos de erros onde, obrigatoriamente, um deles seja por influência da oralidade.

É nossa intenção descrever os tipos de erros, exemplificando-os com elementos encontrados no *corpus*, além de os relacionarmos com o conceito de consciência fonológica e com outros conceitos operacionais da Fonologia tratados no capítulo anterior.

6.2 TIPOS DE ERROS ORTOGRÁFICOS

6.2.1 Representações múltiplas

Este tipo de erro ocorre quando o aluno ainda não domina o tipo de relação entre sons e letras onde há concorrência, ou seja, em que existem diversas letras que podem representar o mesmo fonema em uma mesma posição. Já pudemos constatar que a nossa ortografia não se baseia somente em relações de correspondência biunívoca, ela também apresenta outros tipos de relação entre sons e letras, como a de concorrência, quando não há motivação fonética para a escolha de uma ou outra entre essas letras alternativas.

Muitas vezes, a maneira como a ortografia é ensinada, usando apenas

palavras constituídas de fonemas sempre representados pela mesma letra, pode levar o aluno que está em fase de alfabetização a formular e manter a hipótese de que só existam relações biunívocas entre letras e sons, e este tipo de pensamento induz o aluno ao erro. Concordamos com Faraco (2003, p. 55) quando este diz:

Os “erros” observados na grafia dos alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema. Em geral, esses “erros” são perfeitamente previsíveis e decorrem, em boa parte, das próprias características do sistema gráfico (...) e da hipótese generalizante de que há correlações uniformes e biunívocas entre letras e sons.

Para que a criança não cometa erros do tipo *representações múltiplas*, é necessário que ela compreenda que as relações entre sons e letras de um sistema ortográfico não são necessariamente biunívocas e se aproprie deste conhecimento. É indispensável que deduza que uma letra pode representar diversos sons e que um som pode ser representado por diversas letras, além de vir a conhecer as regras utilizadas nas relações regulares de acordo com o contexto.

São exemplos de erros de representações múltiplas: *gogei* – joguei; *cuadra* – quadra; *ese* – esse; *delisia* – delícia; *nervoza* – nervosa; *bixos* – bichos; *çaiu* – saiu; *amiginho* – amiguinho.

6.2.2 Apoio na oralidade

As crianças, nas etapas iniciais de aquisição da escrita, tendem a utilizar a oralidade como modelo, desta forma, os padrões da fala são registrados na escrita. De acordo com Abaurre (1986, p. 34): “*Ao construir suas hipóteses sobre a escrita, a criança, que ainda não escreve, usa muito freqüentemente a própria fala como um ponto de referência*”. Os erros ocorrem quando a palavra é escrita da forma como é falada, ou seja, a escrita se aproxima de uma transcrição fonética. Em decorrência disso, podemos encontrar diversos tipos de metaplasmos na escrita das crianças que se apóiam na oralidade para escrever, principalmente os de subtração e de aumento de fonemas. Também podem ser encontrados metaplasmos de permuta do tipo vocalização¹⁷.

¹⁷ Recomendamos que o leitor retorne o Cap. 5 para observar os exemplos de erros cometidos pelas crianças em cada tipo de metaplasmo citado.

Como apontamos no Cap. 4, a variação lingüística é um dos motivos que tornam as regras ortográficas necessárias, visto que, se as formas variantes oralmente pudessem ser escritas foneticamente, teríamos diversas representações gráficas para cada palavra da nossa língua.

É importante frisar que o profissional deve ter respeito com a pessoa que utiliza uma variante dialetal diferente da sua, principalmente se o tipo utilizado pelo aluno for tido como marca de *status* social inferior. Diz Lemle (2004, p. 35):

Faz parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho. É muito importante para o alfabetizador ter a percepção de que as partes do sistema ortográfico que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto.

Lemle (Op. Cit., p.52-53) nos lista algumas variações lingüísticas do Português do Brasil, que serão apresentadas abaixo:

Troca de sons	Representação lexical (na mente dos falantes)	Representação lexical (na convenção ortográfica)
l > r / depois de consoante	crube	clube
	afrição	aflição
	prano	plano
r > Ø / final de palavra	falá	falar
	amô	amor
	trabaiadô	trabalhador
l > i / entre duas vogais	muié	mulher
	trabaiadô	trabalhador
	mió	melhor
l > r / final de sílaba	armoço	almoço
	arma	alma
	fartava	faltava
i > Ø / átono, diante de vogal	salaro	salário
	operaro	operário

	rodoviara	rodoviária
l > Ø/ final da palavra	arraiaá	arraial
	peçoá	peçoal
	anzó	anzol
d > Ø/ depois de nasal	falano	falando
	trabaiano	trabalhando
	sínico	síndico
r > Ø/ depois de consoante	dento	dentro
	cadasto	cadastro
	pobrema	problema
s > Ø/ final de palavra	vinte minuto	vinte minutos
	aquelas moça	aquelas moças
	sabemo	sabemos
	tivemo	tivemos
Ø > i/ depois de consoante final	adivogado	advogado
De sílaba	adimito	admito
	atimofera	atmosfera
l > u/ final de sílaba	sau	sal
	auto	alto
l > L	Getulho	Getúlio
diante de ditongo iniciado	ólho	óleo
por [i]		

Dentro do tipo *apoio na oralidade* ocorrem frequentemente erros devido à redução vocálica. Segundo Simões (2005), no Português temos, na posição tônica, sete vogais: /a/ de *nave*; /ɛ/ de *neto*; /e/ de *medo*; /i/ de *mico*; /o/ * de *cobra*; /o/ de *molho* e /u/ de *luta*. Na posição pretônica, o número de vogais diminui para cinco, assim, temos: /a/ de *ator*; /e/ de *feriado*; /i/ de *menino* e *sirene* /o/ de *sofá* e /u/ de

coruja. Na posição postônica também ocorre redução, temos nas palavras proparoxítonas apenas quatro vogais, que são: /a/ de câmara, /i/ de célebre e cético; /o/ de pérola e /u/ de mácula. As vogais átonas finais são três: /a/ de lata; /i/ de gente e táxi e /u/ de moto. Além disso muitas das oposições entre as vogais se perdem em contextos determinados, como por exemplo nos casos de harmonização vocálica. Sobre essa questão, diz Câmara Jr. (2000, p. 24):

No Brasil, (...), a oposição entre /e/ e /i/ ou entre /o/ e /u/, pretônicos, é funcionalmente pobre, porque a vogal alta se substituiu à vogal média correspondente, na pronúncia usual, para a maior parte dos vocábulos que têm vogal alta na sílaba tônica. Assim, cumprido <<longo>> se tornou homófono de cumprido <<executado>>, da mesma sorte que se diz /kuruja/, /mininu/ etc. Há, porém, certa flutuação. Um mesmo vocábulo pode ter a forma com /i/ (ou /u/) ou a forma com /e/ (ou /o/), de acordo com o registro, informal ou formal, respectivamente, que adota um mesmo falante.

Os métodos de alfabetização silábico e fônico podem, de certa forma, contribuir para que o alfabetizando tenha dúvidas quanto ao modo de grafar as palavras, visto que se baseiam nos sons dos fonemas e/ou das sílabas de forma isolada e não dentro de uma palavra, e, como vimos acima, de acordo com a posição em que se encontra na palavra, a vogal pode representar sons vocálicos diferentes.

Muitas vezes, para evitar a ocorrência desse tipo e com o objetivo de facilitar a aquisição do sistema ortográfico, os professores adotam uma pronúncia diferente da utilizada fora do ambiente escolar. Este tipo de conduta dá a impressão ao aluno que a escrita deve ser baseada apenas nos padrões orais artificiais apresentados pelo professor, e que estes padrões são os corretos para a fala, ou seja, a variante lingüística utilizada pelo aluno passa a ser vista como incorreta. Sobre este tipo de prática diz Cagliari (2001, p.153):

Alguns professores acham que passando a idéia de que a escrita é fonética os alunos aprendem mais rapidamente, o que pode até acontecer em um primeiro momento. Porém, isto cria vícios que irão prejudicar profundamente os alunos, sobretudo quando forem escrever. Forma alunos que, depois, não se convencem das necessidades de uma escrita ortográfica nem de uma leitura numa fala natural.

Profissionais que agem dessa maneira não levam em consideração o fato de que os alunos não escrevem apenas palavras lidas ou ditas pelo professor. Essa prática, na verdade, só serve para retardar a interiorização, pelo aluno, da

correspondência letra-som nesses contextos. Condutas desse tipo procuram evitar que os alunos cometam erros e, conseqüentemente, evitam também que os alfabetizandos tenham o “conflito cognitivo” necessário para que modifiquem suas hipóteses anteriores.

Para que o aluno não cometa erros de *apoio na oralidade*, é essencial que o mesmo compreenda que a fala e a escrita são sistemas distintos. É importante que a criança utilize esquemas visuais para auxiliá-la na escrita, além de associá-los a seus valores morfológicos, como, por exemplo, utilizando como pistas para a escolha das letras a comparação com palavras da mesma família, e não apenas as pistas acústico-articulatórias. Estas, usadas isoladamente, induzem ao erro de apoio na oralidade, já que a escrita ortográfica não é regida apenas por motivações fonéticas.

São exemplos de erros do tipo apoio na oralidade: *us* – os; *bichu* – bicho; *pouvo* – polvo; *soutaro* – soltaram; *incinio* – ensino; *buneco* – boneco.

6.2.3 Omissões e Acréscimos¹⁸

Omissões e acréscimos são erros que ocorrem quando a criança deixa de grafar/acrescentar uma ou mais letras da palavra, podendo omitir/acrescentar letras isoladas ou sílabas. O aluno pode omitir letras por diversos motivos, segundo Zorzi (2004, p. 879):

Escrever sem omitir letras implica uma capacidade de identificação de todos os fonemas que compõem as palavras. Essa capacidade significa que existe um conhecimento fonológico avançado, assim como uma habilidade para relacionar cada fonema à sua letra (correspondência um a um) ou às letras que lhe são correspondentes quando a relação não for biunívoca (como no caso dos dígrafos).

Assim, é necessário que a criança consiga segmentar as palavras, identificando todos os sons da mesma, ou seja, é fundamental que seja estimulado o desenvolvimento da consciência fonológica. Como vimos no Cap. 5, apesar de não haver ainda consenso entre os cientistas sobre como se dá a relação entre a habilidade de segmentação fonêmica e o processo de alfabetização, podemos dizer que esta capacidade é importante para a melhor percepção dos elementos sonoros

¹⁸ As *omissões* e os *acréscimos* são tipos de erros que costumam ocorrer pelos mesmos motivos, por isso, optamos por apresentá-los no mesmo item.

que compõem as palavras e o seu desenvolvimento facilita a diminuição de erros por omissões/acréscimos de grafemas.

Também é importante frisar que muitas vezes, erros de *omissão* ou *acrécimo* de letras podem ocorrer não como resultado de falhas de consciência fonológica – isto é, de percepção equivocada do número de segmentos na representação fonológica da palavra – mas devido ao fato de que o segmento que seria representado pela letra omitida ou acrescentada efetivamente não ocorrer/ocorrer naquela palavra na variante dialetal usada pelo aluno (ou mesmo no uso oral coloquial de todas as variantes), como acontece, por exemplo, quando os alunos não grafam o *r* de infinitivos, o *s* resultantes de concordância, (que eles não façam), o *n* em gerúndios, etc., ou escrevem algo como *ingrejinha*.

Outro fator que pode causar erros de omissão/acrécimo é a existência de tipos de sílabas diferentes do padrão silábico básico do português, que é CV (consoante-vogal). Como vimos no Cap. 5, além desse tipo de sílabas, temos sílabas formadas apenas por uma vogal (V), e sete tipos de sílabas complexas: VC; CV; CVC; CVV; CCVC; CVVV e CVVVC. Também neste caso, a dificuldade para grafar essas sílabas fora do padrão pode ser agravada pelo fato de, no início da alfabetização, com o intuito de facilitar a aprendizagem, serem dadas apenas as palavras consideradas “fáceis”, ou seja, com correspondência biunívoca entre letras e sons e sílabas CV. Quando a criança, posteriormente, quer escrever palavras de estrutura silábica diferente, pode não saber como fazer isso.

Os sons nasais também podem ser causa de omissões/acréscimos, visto que, na língua portuguesa, podem ser marcados com til, como na palavra *pão*; com consoante nasal (*m* ou *n*)¹⁹ como nas palavras *tonto* e *sempre*; e, em alguns casos, não são marcados, como na palavra *muito*. Muitas vezes as crianças omitem o *m* e o *n* pelo fato de que, nas palavras em que estas letras marcam nasalidade da vogal precedente, o número de letras grafadas é diferente do número de sons produzidos na fala, o que pode causar dúvidas na grafia.

Outros casos de omissão podem resultar do fato das crianças acharem que uma letra possui o valor sonoro do seu próprio nome e, assim, omitirem na escrita

¹⁹O uso das letras *m* e *n* dependem de regra contextual “antes de *p* e *b* só se usa *m*”.

de uma palavra, outras letras que também façam parte daquele nome, por exemplo, escrevendo a palavra *telefone* como *tlfone*.

Também existem casos de acréscimos resultantes da generalização de regras: corrigidas frequentemente por não escreverem o *r* final de infinitivos, algumas crianças passam a acrescentar a letra *r* no final das palavras terminadas em vogal, como em *falor*.

São exemplos de erros do tipo omissões: *pedao* – pedaço; *briquei* – brinquei; *mutto* – muito; *queo* – quero; *vecer* – vencer; *fatasse* – faltasse; *via* – vida. E do tipo acréscimo: *novre* – nove; *engraçaada* – engraçada; *onibus-ônibus*; *ingrejinha* – igreja.

6.2.4 Junção-separação

Os erros do tipo *junção-separação* ocorrem quando várias palavras são escritas como se fossem uma só ou quando uma palavra só é grafada separando suas sílabas como se fossem várias, ou ainda em casos em que ambas essas coisas ocorrem.

A fala é realizada de maneira contínua, sem pausas entre as palavras, enquanto na escrita as palavras são separadas por espaços em branco. De acordo com Kato (2005, p.12):

O contínuo de sinais acústicos, como sabemos, não apresenta unidades discretas, invariantes, que correspondam a unidades lingüísticas. Somos nós, ouvintes, que reestruturamos a cadeia sonora em unidades não-físicas, mas psicologicamente significativas como o fonema, a palavra e a oração (ou cláusula). Essa reestruturação é uma operação cognitiva da qual não temos consciência, pois tais entidades só passam a ser conscientemente sentidas através de letramento. Todos nós passamos, em nossa alfabetização, por uma fase em que as palavras apareciam grudadas umas nas outras(...).

Há uma dificuldade na segmentação dos blocos sonoros e no reconhecimento das palavras contidas no fluxo da fala. Na fala e na escrita a segmentação se dá em momentos diferentes; como pudemos ver no Cap. 5, os *sândis* que unem os elementos de grupos clíticos e de frases fonológicas provocam reestruturações silábicas que ocorrem apenas no nível da oralidade. Na escrita, as segmentações não acompanham as transformações ocorridas na fala, o que causa dificuldade para o aluno no início da alfabetização, que encontra

dificuldades no reconhecimento das palavras contidas no fluxo da fala. Em alguns casos, deixam de separar palavras; em outros, podem segmentar demais.

Para a diminuição de erros deste tipo, a criança deve ser esclarecida de que a fala possui um fluxo contínuo que não ocorre na escrita, e que esta deve ser dividida em palavras. Além disso, as palavras possuem tamanhos e números de sílabas diferentes. São exemplos de erros do tipo *junção-separação*: *avontade* – a vontade, *porisso* – por isso, *enfrente* - em frente, *a sim* - assim, *de pois* - depois, *em bora* – embora, *a o* – ao.

6.2.5 Confusão *am* & *ão*

A *confusão entre am & ão* em final de palavra ocorre devido à semelhança fonética existente entre estas duas terminações, ou seja, este tipo de erro também tem como causa a influência da oralidade.

Para a correção de erros deste tipo, deve-se dar ênfase à noção de sílaba tônica. É necessário que a criança perceba que, de acordo com a tonicidade da última sílaba, esta será escrita com *am* ou *ão* (no caso da última sílaba ser sílaba tônica, a terminação correta é *ão*, nos outros casos, a escrita é *am*). Assim os aspectos entonacionais das palavras devem ser enfatizados. São exemplos de erros do tipo *confusão am & ão*: *sam* – são, *gostarão* – gostaram.

6.2.6 Generalização

Os erros do tipo *generalização* ocorrem quando o alfabetizando utiliza algum princípio da escrita convencional de forma indevida. A criança infere determinada regra e a aplica em qualquer situação que julgue compatível com o conhecimento recém adquirido, resultando em erro.

Diz Zaccur (2001, p. 25) sobre a generalização:

A lógica de ‘escrever como fala’ é penalizada pelo implacável lápis vermelho. A criança busca orientar-se por outra lógica, a da ultracorreção: onde fala |i|, coloca e; onde fala |u|, escreve o; onde fala |ow|, escreve ol, e assim por diante. Novo impasse: sua hipótese leva-a a cometer novos erros.

Vemos os erros desta natureza como positivos, visto que ocorrem pelo fato da criança conhecer determinada regra e aplicá-la, mesmo se de forma equivocada. Para a diminuição dos erros de *generalização*, o adulto deve apenas,

na hora que observar o erro, mostrar ao aluno que a regra está correta, mas não deve ser aplicada naquela circunstância, e comparar com as situações corretas de uso da mesma.

São exemplos de erros do tipo *generalização*: *suol* – suou; *moito* – muito; *correl* – correu; *polei* – pulei; *colégeo* – colégio; *ensistem* – insistem; *boraco* – buraco; *vol* – vou.

6.2.7 Trocas surdas/sonoras

Os erros desta natureza ocorrem quando a criança realiza trocas entre pares de fonemas que apenas se diferenciam pelo traço de sonoridade, confundindo os grafemas que representam estes sons. Esses pares são: [p] e [b]; [f] e [v]; [t] e [d]; [k] e [g]; [x] e [j]; [s] e [z], onde os primeiros elementos dos pares são os considerados surdos, e os demais são elementos de característica sonora. Os erros na escrita que ocorrem devido à troca de fonemas surdos por sonoros são metaplasmos de permuta do tipo sonorização, como vimos no Cap. 5.

Para que a criança não cometa erros deste tipo é importante que seja estimulada a sua consciência fonológica, aprendendo a identificar os sons isoladamente e a relacioná-los aos grafemas correspondentes. São exemplos de erros do tipo *trocas surdas/sonoras*: *obricado* – obrigado; *regreação* – recreação; *carota* – garota; *bringadeira* – brincadeira; *boderia* – poderia; *voi* – foi.

6.2.8 Letras parecidas

Erros deste tipo ocorrem quando há o uso de letras incorretas mas que possuem grafia parecida com a da letra correta. Crianças que apresentam confusão entre letras parecidas podem estar apresentando dificuldades de automatização dos traçados das letras, ou de percepção visual. São exemplos de erros do tipo *letras parecidas*: *bamho* – banho; *uma* – uma; *fin* – fim; *acaban* – acabam; *con* – com; *Alhan* – Allan.

6.2.9 Inversões

Os erros do tipo *inversões* ocorrem quando há troca quanto à ordem ou orientação das letras. As inversões podem ser de dois tipos: em relação ao próprio eixo do grafema ou quanto à posição do grafema ou sílaba dentro da palavra.

Nas inversões em relação ao eixo do grafema, verificamos um problema de natureza gráfico-espacial. Nelas ocorre o que chamamos de espelhamento, em que a criança confunde letras de mesmo traçado que apenas se diferenciam pela orientação espacial, como por exemplo, o *p* e *q*, ou o *b* e *d*. Sobre alterações desta natureza, diz Scliar-Cabral (2003, p.82):

Quando um leitor apresenta dificuldades para decodificar 'bela, lendo 'dela', ou 'bela' como 'pela', sem que apresente desvios nos testes de recepção e de produção oral, pode-se inferir que o indivíduo tenha problemas em lidar com a rotação dos traços gráficos que diferenciam tais letras.

As inversões quanto à posição do grafema ou sílaba dentro da palavra são mais comuns que a inversão quanto ao eixo do grafema. Erros dessa natureza podem ser causados por falhas na consciência fonológica ou ser decorrentes de metaplasmos de transposição do tipo metátese.

Há outros casos de inversões de grafemas que resultam da inversão dos próprios fonemas representados na fala coloquial, Simões (2005, p.54): trata desta questão exemplificando com a forma *ni*, que é usualmente encontrada tanto na fala como na escrita em lugar do *em*:

A forma ni – de alta frequência na fala popular – além de representar uma forma oral, parece-nos reiterar a força do padrão CV na escritura dessa primeira fase do letramento. Não é concebível ao aluno desta fase uma sílaba com estrutura VC como em.

São exemplos de erros do tipo *inversões*: *praticipei* – participei; *fiu* – fui; *mun* – num; *cardeia* – cadeira.

6.2.10 Acentuação/hífen

Os erros desta natureza acontecem pelo uso indevido ou ausência de *acentuação e hífen*. As séries que foram pesquisadas para este estudo são do ensino fundamental e, por isso, ainda não aprenderam as regras de acentuação e de uso de hífen, apenas acentuam levando em consideração a sílaba tônica das palavras. Pudemos perceber que muitas vezes os erros se dão por falhas no reconhecimento da sílaba tônica da palavra. Em outros casos decorrem de metaplasmos de transposição do tipo hiperbibasmo, que vimos no Cap. 5.

São exemplos de uso indevido ou ausência de *acentuação e hífen*. Ex: *ão* – ao; *familía* – família; *é* – e ; *la* – lá; *tém* – tem; *pula-corda* – pula corda; *chegou-la* – chegou lá.

6.2.11 Erros múltiplos

Pra melhor observamos a incidência de erros por influência da oralidade, acrescentamos este tipo de erro que abrange os outros erros em que percebemos a presença de padrões orais acrescidos de alguma outra alteração em uma mesma palavra. São exemplos de *erros múltiplos*: *a asaulta* – assaltar; *pirigozo* – perigoso; *sutrinha* – sobrinha; *poriso* – por isso; *pe gu do* – perguntou; *a go e ra* – agora.

6.2.12 Outras alterações

Incluimos nesta categoria todos os demais tipos de erros encontrados que não foram classificados nos itens anteriores. São exemplos: *ficom* – ficam; *tabes* – também; *vriti* – vesti; *flamago* – flamengo; *sale* – sair; *guandinuamos* – continuamos; *jaba* - jaula.

7 ORTOGRAFIA E DOMÍNIO DA ESCRITA

7.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Como já foi mencionado no capítulo de introdução, os resultados do diagnóstico inicial feito através da análise quantitativa dos erros ortográficos contidos nas redações dos alunos nos fizeram estabelecer como hipótese inicial que o fato de haver um maior número de erros à medida que as séries progredem estaria relacionado ao aumento da influência da oralidade, como consequência das crianças estarem produzindo uma escrita mais criativa e mais livre de modelos.

Com o objetivo de melhor avaliar essa hipótese, resolvemos realizar uma reanálise qualitativa dessas redações, pois acreditamos que o material lingüístico produzido pelos alunos apresentava diversos conteúdos que apenas observados de uma maneira qualitativa poderíamos compreender e esclarecer.

A seguir, apresentaremos como se deu a reanálise realizada: o que se tentou verificar, os procedimentos adotados e os resultados encontrados, que acreditamos revelar características dos textos que qualquer análise meramente quantitativa seria incapaz de captar.

7.2 REANÁLISE DAS REDAÇÕES

7.2.1 O que se tentou verificar

Como dissemos no início do capítulo, não interpretamos negativamente os resultados de nossa análise quantitativa, que mostraram um aumento no número absoluto de erros dos alunos de série a série, mas, ao invés, tínhamos feito uma hipótese inicial de que esse aumento seria um reflexo de uma maior liberação dos alunos em relação aos “modelos de cartilha” e ao conjunto de palavras “já ensinadas”. Com o intuito de verificar essa hipótese, voltamos às redações coletadas, procurando verificar se teria ocorrido aumento do vocabulário usado e da extensão média das redações nas séries progressivamente mais avançadas, e se haveria nas redações sinais de um melhor domínio dos padrões textuais e de gênero.

7.2.2 Os procedimentos

Para efetuar essa verificação, em primeiro lugar procuramos computar, em cada redação: o número total de palavras utilizado, para medir a extensão dos textos; o número de palavras lexicais, e, entre elas, quantas diferentes entre si, para avaliar o tamanho e a variedade do vocabulário. Também calculamos o percentual de erros encontrados em cada redação em relação ao número de palavras usado, por considerarmos que seria uma medida mais adequada para observar o grau de dificuldades ortográficas do que o mero número absoluto de erros.

Em seguida, reunimos esses resultados por série. No que diz respeito à extensão média dos textos, simplesmente somamos cada redação da série e dividimos pelo número dessas redações. No que se refere ao aumento do tamanho e da variedade do vocabulário, somamos o número de palavras lexicais diferentes usado por cada aluno da série e dividimos pelo número deles. No que toca ao grau de problemas ortográficos, também fizemos a média dos percentuais individuais de cada série.

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

Especificamente para tentar captar a influência da oralidade, observamos ainda se os alunos aplicavam ou não as regras de concordância, o que consideramos um bom índice dessa influência, pelo fato do uso sistemático de tais regras ocorrer, quando ocorre, muito mais freqüentemente na escrita do que na fala.

7.2.3 Análise dos resultados

Os resultados das medidas calculadas são:

	Segunda série	Terceira série	Quarta série	Quinta série
Extensão média das redações em número de palavras	61,05	54,26	91,82	89,88
Número médio de palavras lexicais diferentes por aluno	25,7	26,23	42,96	38,80
Média dos percentuais de erros por número de palavras dos alunos da série	11,89	22,01	15,63	13,06

Esses resultados, ainda quantitativos, nos mostram a inadequação das conclusões da análise quantitativa inicial em que, seguindo-se a metodologia adotada por Zorzi (1998), o desempenho dos alunos das diferentes séries foi medido pelas médias dos números absolutos de erros apresentados em cada redação, em vez de pela média dos percentuais de erros de cada aluno em relação ao número de palavras por ele usado.

Assim, como podemos verificar, observando a Fig. 1 do Cap. 2, da 2ª para a 3ª série a média de erros dos alunos teria aumentado de 7,75 para 11 erros por aluno, um crescimento de aproximadamente 41,9%; da 3ª para a 4ª, a média de erros teria ido de 11 para 18,82, um aumento de cerca de 71%; e, da 4ª para a 5ª, a média teria ido de 18,82 para 15,88, uma diminuição de aproximadamente 15,63%. Segundo esses resultados, a principal “piora” (aumento de erros) teria sido da 3ª para a 4ª série.

Já se avaliarmos o desempenho dos alunos segundo os percentuais de erros por número de palavras, agora calculados, a principal “piora” teria sido da 2ª para a 3ª série, do percentual de 11,89% para o de 22,01%, num aumento relativo de

86%²⁰. Já da 3ª para a 4ª, o percentual de erros diminuiu de 22,01% para 15,63%, uma diminuição relativa de cerca de 30% - ou seja, em vez de um desempenho pior, os alunos apresentaram uma boa melhora em relação à série anterior. Da 4ª para a 5ª, o percentual de erros outra vez cai, porém menos: de 15,63 para 13,06, uma queda relativa de 16,6%.

Observando nosso *corpus* com um olhar mais qualitativo, podemos perceber que, quanto ao uso de modelos temos, na segunda série, o uso de um modelo bastante rígido de redação. O tema das redações dessa série foi sugerido pela professora através de um desenho de um menino vestido de mergulhador, nadando ao lado dos peixes e de um polvo. As redações que adotam o modelo apresentam todas as mesmas informações, quase sempre na mesma ordem: dizem o nome e a idade do menino, o que ele vê no mar e onde ele estuda. Das vinte redações da série, doze seguem este modelo, que exemplificamos abaixo por meio da redação número 3 da série:

O menino que gosta de nadar

Este menino se chama Lucas

Ele esta nadano no funda do mar

Ele esta nadando

Ele viu um peixe e um golfinho no fundo do mar

Ele gostou do golfinho

Ele tem sete ano

Ele estuda no CIEP-135

Entre as redações dessa série, encontramos um texto que consideramos particularmente interessante. Podemos perceber, na redação número cinco, que o autor inicia sua escrita baseando-se no modelo seguido pela maioria dos alunos mas, ao final, sentindo-se “aprisionado” por ele, foge do modelo, revelando sua subjetividade ao dizer o que realmente considerava importante, como podemos observar a seguir:

O menino dentro do mar

Este menino se chama Lucas

Ele esta no fundo do mar

Ele esta nadando.

²⁰Trata-se do percentual de aumento do percentual de erros da 3ª série em relação ao da 2ª.

Ele viu o polvos.

Ele gosta de mergulho.

Ele tem sete anos.

Ele estuda no Guararapes.

Você gostaria de nada assim como ele sim.

Era uma o menino dentro do ma a menina

ele gosta muito de nada ele e muito bom. FIM

Podemos observar outras inadequações textuais nas redações da segunda série, sobretudo nessas “conforme o modelo”. Como vemos nesses exemplos, os alunos apresentam o personagem principal do texto e, a partir daí, acumulam várias frases sobre o que ele estaria fazendo, todas seguindo o mesmo padrão textual, com a repetição exaustiva do pronome *ele* no início de cada frase. Não há um “fio textual”, apenas um “empilhamento” de frases curtas e soltas entre si. Inclusive muitas vezes os conteúdos dados não se acham agrupados de modo coerente: por exemplo, o personagem é identificado como aluno de uma dada escola não quando apresentado inicialmente, sim no final do texto, pulando-se abruptamente do que ele estaria fazendo no fundo do mar para a escola que freqüenta. Várias vezes também houve inadequações no uso de artigos, sendo empregado o artigo definido onde cabia o indefinido (por ex., na redação de nº 9: “*Era uma vez o menino que é Lucas*”). Além disso, quase não há o uso de conectivos nas redações da segunda série, de um modo geral, e, quando esse uso ocorre, se limita à conjunção *e*.

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

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

organizou a seqüência textual à sua maneira, como podemos observar a partir das redações de números quatro e dezenove, apresentadas a seguir:

Redação a recreação na quadra

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

A regreação na Quadra

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

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

Essas observações nos mostram a insuficiência de análises puramente quantitativas no que toca ao domínio da escrita. Se levarmos em conta apenas o resultado das medidas calculadas, mesmo nessa reanálise mais qualitativa do que a primeira, aparentemente estaria confirmada uma “piora” dos resultados dos alunos da terceira série para com os da segunda. Com efeito, não apenas o grau de dificuldades ortográficas se mostra maior, mesmo medido em termos percentuais

(22,01 X 11,89), como também diminui a extensão média dos textos (54,26 palavras X 61,05).²¹

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

Já quanto à quarta e a quinta séries, mesmo se nos basearmos apenas nos resultados das medidas calculadas, perceberemos a “melhora” dos resultados desses alunos em relação aos da terceira série: não só o percentual de erros ortográficos dessas séries (15,63 e 13,06 respectivamente) se mostra bem menor que o da terceira série (22,01), como também aumentou a extensão média dos textos de 54,26 palavras na terceira série para 91,82 na quarta e 89,88 na quinta. E praticamente dobrou o número médio de palavras lexicais diferentes (42,96 na quarta e 38,80 na quinta, em relação a 26,33 na terceira).

Assim, vemos que na quarta e na quinta série há um grande aumento de vocabulário, que acreditamos ter se dado pelo fato das turmas não adotarem modelos de redação, e apresentarem temas bastante diversificados. Deste modo, tiveram maior oportunidade de utilizar, em seus textos, o vocabulário que conhecem.

Essa melhora fica ainda mais saliente com exame acurado dos textos.

²¹ A exceção seria o aumento do número médio de palavras lexicais diferentes – 26,33 X 25,7 – ou seja, da variedade do vocabulário, aumento que é ainda maior do que esses números deixam perceber, porque, em relação ao número médio de palavras utilizado nas redações de cada uma dessas duas séries, os percentuais de palavras lexicais diferentes apresentam uma diferença razoavelmente significativa (tais percentuais são de aproximadamente 48%, na terceira série – 26,33 para 54,26 – *versus* aproximadamente 42% na segunda – 25,7 para 61,05).

Podemos encontrar, nas redações da quarta série, narrativas com maior qualidade textual e diversidade de temas, contando histórias ficcionais, como a redação vinte e dois, apresentada abaixo:

O menino Poti

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

Também observamos nas redações descritivas desta série, abordagens sociais, como nas redações de números um e oito, apresentadas a seguir:

Morro do cavalinho

*O morro do cavalinho é desse jeito.
É um morro pirigozo e tem muita violencia,
os menino de 11 anos tudo brigão.
Uma vez eu fui jogar bola lá no morro
do Cavalinho, os garotos não deicharam eu
jogar bola quando eu fui pra casa do
meu colega.
O meu colega, quando deu 6 horas o meu
colega falou que já estava escurecendo
porque lá é muito pirigozo.
O morro do cavalinho
é pirigozo e os garotos
maldozos.*

O morro da Igreginha

*O morro da Igreginha é assim.
Tranqüilo não tem perigo são tudo amigo.
E não tem perigo de tu ficar na Rua até tarde*

porque não tem bandido para te a asaulta você.
 Eu moro la des queu naicie poriso não gosto que fala
 mal da onde queu moro.
 É vida é assim aonde queu vivo é um paraizo
 La na Barraca os rapais ficom bebendo na deles.
 são tudo trabalhador, também são tudo respeitado.
 E dão o Respeito para os colegas.
 A que a cabou a minha redação.
 O morro da Ingreginha é um amor
 O morro da Ingreginha é pais e amor.

Nas redações da quinta série, podemos encontrar textos com temática social, como a redação doze, além de redações onde aparecem recados para o leitor, como a de número dez. Ambas as redações serão apresentadas a seguir:

O mundo de agora

O mundo de agora é só violensia. Antés
 o mundo eram só páz e amor agora e so violensia
 matar, rouba e otras coisa que si mundo no vazi
 a direto agora e direto.
 O mundo todos tinha que para com essas
 violências que ta acontecendo agora assachina matando
 muintas geites que não tem nada vez crianças morren-
 do adolescente as mãe perdendos os filho de bobera.

A Briga!!!

A briga é a pior coisa que sisti
 uma vez eu tentei brigar com uma pessoa
 que era minha amiga.
 E ai eu estava brincando com
 outra garota so que ela estava com a perna machucada.
 E ai a outra chegou falou
 não bate nela não por que você esta
 machucada dexa que eu bato.
 Iai eu ela começamos a brigar!!!
 Quem está lendo esta redação!
 Por favor não brige!!!
 Estes fatos são reais. Obrigada.

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

7.3 A QUESTÃO ESPECÍFICA DA INFLUÊNCIA DA ORALIDADE

Até aqui abordamos, nos nossos comentários analíticos, o avanço no grau de domínio da escrita dos alunos à medida que prosseguiam seu curso, por oposição à idéia de que estariam “piorando”, como poderia sugerir uma interpretação apressada do nosso diagnóstico inicial. Nesta divisão, pretendemos vislumbrar a adequação do segundo componente de nossa hipótese, ou seja, o de que o aumento dos erros de ortografia seria devido à maior influência da oralidade na sua escrita – já que, ao empregar mais palavras ainda não apresentadas em sala de aula e escrever com mais liberdade em relação aos “modelos tipo cartilha”, a própria fala seria a única base disponível para guiar a escrita dos alunos.

A comprovação cabal dessa hipótese é impossível, claro, na falta de um meio de comparação com dados extraídos da própria fala das crianças. Procuramos, porém, um indício dessa influência através da observação dos erros de concordância nas redações das diferentes séries.

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

8 AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

8.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

O método de pesquisa escolhido por nós para a realização do presente trabalho – a pesquisa-ação - apresenta como uma de suas características a exigência de avaliação pelos participantes, que apresentaremos neste capítulo.

Essa avaliação é dividida em duas partes: a primeira é realizada pelas professoras, que apresentaram suas percepções sobre o desenvolvimento do grupo. Na segunda parte, a pesquisadora, com base nas anotações feitas no decorrer do desenvolvimento do grupo, dá a sua própria interpretação do processo. Além disso, a pesquisadora testemunha a respeito do seu próprio crescimento profissional durante o trabalho e as coisas que aprendeu com ele.

8.2 TEOR DA AVALIAÇÃO

8.2.1 A Percepção Das Professoras Envolvidas A Respeito Do Trabalho Realizado

Para obter a avaliação das professoras, a pesquisadora, ao final dos encontros, pediu que elas escrevessem suas percepções a respeito do grupo, procurando responder às seguintes questões: o que mais gostou no grupo de estudos; se algum tema discutido em nossos encontros as fez mudar algo em suas condutas em sala de aula; se suas visões sobre alfabetização mudaram; se algo que foi transmitido durante o grupo foi significativo para o conhecimento delas; se já puderam perceber algum tipo de mudança em suas turmas após sua participação no grupo de estudos; que outros temas gostariam que fossem abordados se nossos encontros puderem ter continuidade e; ao final, foi pedido ainda que elas fizessem uma avaliação geral do grupo de estudos. A maioria das professoras respondeu às questões por meio de um texto, desta forma, nem todas elas abordaram todos os tópicos sugeridos na íntegra. Passaremos, a seguir, a apresentar os trechos dos textos das professoras que se referem mais diretamente a cada questão formulada.

Em resposta à primeira pergunta, que pedia que a professora apontasse o que mais gostou no grupo de estudos, a professora A. disse que foi uma

“oportunidade de troca de experiências e vivências de cada um, convívio e calor humano”. A professora J. disse que *“foi uma oportunidade de tirar dúvidas à respeito da língua portuguesa e, conseqüentemente, foi um crescimento para minha carreira docente”*.

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

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

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

A pergunta sobre já terem percebido ou não algum tipo de mudança nos alunos após a participação delas grupo de estudos, a professora J. afirmou que sim

pois, *“na medida em que compreendem o porquê das regras ou o motivo delas, elas gravam, aprendem com mais facilidade”*.

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

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

Diante das respostas das professoras participantes, avaliamos que o grupo foi uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal para todos os envolvidos, incluindo a pesquisadora, como apresentaremos melhor no próximo tópico, que mostra a avaliação da pesquisadora tanto a respeito do desenvolvimento das professoras durante a realização dos encontros como sobre o seu próprio desenvolvimento durante a realização desta pesquisa.

8.2.2 Avaliação Da Pesquisadora

a Observação sobre o desenvolvimento do grupo

Nesta parte do trabalho, apresentaremos os indícios do processo de desenvolvimento dos participantes, que se mostram em algumas falas e ações das mesmas registradas nas anotações feitas pela pesquisadora no decorrer dos encontros do grupo. Esta apresentação será feita cronologicamente, ou seja, por encontro.

Como dissemos no Cap. 3, no primeiro encontro discutimos o texto “Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização...”, de Maria Bernadete Abaurre, que focaliza a escrita de forma geral, e não apenas os erros ortográficos. No texto, a autora apresenta textos infantis de dois tipos: em que os alunos procuram reproduzir em sua escrita os modelos apresentados na escola, isto é, um “modelo cartilha” de escrita, em que aparecem poucos erros de ortografia; e textos em que os alunos não se preocupam em seguir o modelo e escrevem suas redações apenas contando o que desejam, o que provoca erros de ortografia, mas uma escrita mais significativa.

Houve identificação das professoras com o texto apresentado. Contaram sobre sua experiência com os alunos, relatando o que percebem da bagagem lingüística deles. Para elas, é muito perceptível a diferença entre os alunos que convivem no ambiente doméstico com a leitura e os que não são estimulados em casa a ler. Também relataram as dificuldades na produção de escrita espontânea de seus alunos, o fato deles preferirem que seja dado um tema ou que a tarefa seja a descrição de algo que já tenha ocorrido.

Além disso, concordaram que a produção de um texto com maior conteúdo é mais importante no início da alfabetização do que a escrita de um texto vazio e sem erros ortográficos, mas confessaram que existe uma cobrança muito grande por parte dos pais para que seus filhos escrevam com a grafia correta. Por isso, ficam em dúvida se privilegiam o uso da criatividade nos textos ou a diminuição dos erros de ortografia.

Assim, esse primeiro encontro foi um momento em que as professoras se apresentaram bastante abertas para exporem suas dúvidas, problemas e

preocupações, atitude que consideramos essencial para o sucesso de nossos encontros. Acreditamos que as professoras tomaram a palavra e mostraram suas questões devido à postura da pesquisadora, pois, neste primeiro dia ficou explícito que, em nosso grupo, não haveria relação assimétrica entre as partes do tipo “a pesquisadora sabe e o professor ouve e aprende“. Desta forma, todos os participantes perceberam que tinham contribuições valiosas a dar e que a função da pesquisadora era apenas o de coordenar, escolher os textos e mediar os debates do grupo.

No segundo dia do grupo de estudos, foi debatida a questão dos métodos de alfabetização. As professoras falaram sobre sua forma de trabalho e sobre qual método preferem utilizar. Após o debate dos textos escolhidos, concluíram que a melhor maneira de alfabetizar seria fundindo o que há de melhor em cada um dos tipos de métodos de alfabetização, ou seja, utilizando um método analítico-sintético.

Ao apresentarem seus comentários sobre o Construtivismo, pudemos constatar como os conhecimentos sobre os métodos em geral e, em particular, sobre os trabalhos de Emília Ferreiro, podem chegar fragmentados até os principais interessados, que são os professores de ensino fundamental. O encontro foi uma oportunidade de suas vozes aparecerem apresentando, cada vez mais, suas opiniões e experiências.

No terceiro encontro, debatemos sobre a variação lingüística e as hipóteses que as crianças estabelecem sobre o sistema de escrita. As professoras relataram que não sabiam que um erro ortográfico pudesse ter uma lógica que o justificasse. Assim, passaram a pensar nas hipóteses que as crianças fazem ao escrever. Perceberam que, desta maneira, fica muito mais fácil estabelecer estratégias para que o aluno chegue a compreender as convenções ortográficas. Em consequência disso, começaram a pensar em analogias entre palavras que possuem grafias semelhantes para utilizar este recurso facilitador da aprendizagem.

Vemos, aqui, o quanto o conteúdo exposto foi significativo: a partir das leituras debatidas, as professoras adquiriram um conhecimento sobre as hipóteses de escrita das crianças que antes não possuíam e, a partir da percepção da lógica do pensamento infantil, puderam, a partir de então, refletir sobre suas atuações em sala de aula, reformulando uma série de condutas.

No que se refere à questão da variação lingüística, as professoras relataram que, muitas vezes, os alunos perguntam o motivo pelo qual falamos de uma forma mas escrevemos de maneira diferente, e elas confessaram não saber o que dizer nesses casos. Disseram também que, após este dia de grupo, passariam a explicar a importância da Ortografia mostrando as diferentes variantes lingüísticas de uma palavra e do quanto seria complicado se cada palavra pudesse ser explicada de acordo com todas as suas variantes, concluíram que a melhor maneira de lidar com a variação é explicando para as crianças que as pessoas falam de formas diferentes umas das outras e que nenhuma das formas de falar deve ser tratada como errada.

Mais uma vez, podemos constatar como, a partir da aquisição de um conhecimento, desta vez sobre a importância do uso da convenção ortográfica, se abre uma porta para a mudança. Acreditamos que possivelmente haverá uma diferença na atitude das professoras no que se refere à variação, o que provavelmente influirá positivamente no alunado.

No quarto dia do grupo de estudos, foi explicada a classificação dos tipos de erros ortográficos adotada na primeira fase desta pesquisa. As professoras relacionaram o conteúdo apresentado com o texto debatido na semana anterior e, observando os exemplos de erros encontrados no *corpus*, estabeleceram hipóteses para eles.

Do quinto dia de grupo em diante, começamos a focalizar os tipos de erros separadamente. Foi explicada a natureza do erro do tipo *junção-separação* e sua origem essencialmente auditiva. Nesse dia, as professoras não apenas levantaram hipóteses explicativas sobre os fenômenos expostos, mas também começaram a pensar em atividades didáticas para tratá-los com os alunos: como dissemos no capítulo quatro, resolveram apresentar para os alunos frases escritas pseudofoneticamente (tentando representar a fala) sem separação, para eles corrigirem.

Desta vez, pudemos perceber claramente a aquisição de um novo conhecimento se transformar em atividade pedagógica, criada pelas próprias professoras.

No sexto encontro, as professoras contaram as práticas que fizeram com

suas turmas. Aplicaram dois tipos de atividades: uma para explicar a importância da convenção ortográfica; e outra para que os alunos “consertassem” a escrita fonética contínua. Relataram também que as turmas, além de gostarem das tarefas, se divertiram muito corrigindo os “erros das tias”. A professora da segunda série relatou que, após esse dia, seus alunos diminuíram os erros do tipo *junção-separação*, fato esse que motivou todo o grupo.

Ouvindo os relatos das professoras sobre as atividades que realizaram, pudemos perceber que elas descobriram a importância das atividades propostas serem agradáveis aos alunos, fazendo sentido para eles. O caráter lúdico das tarefas propostas seguramente terá ajudado a diminuir o constrangimento dos alunos diante da possibilidade do “erro”, o que deve ter sido um dos fatores que contribuiu para o prazer deles.

No sétimo dia de grupo, começamos a conversar sobre os tipos de relações ortográficas, tratando das relações biunívocas entre sons e letras e as relações de acordo com o contexto. As professoras se mostraram mais críticas, questionaram diversos livros didáticos por costumarem usar apenas relações biunívocas no início da alfabetização, ao invés de apresentar à criança outros tipos de relações desde o início da alfabetização. Além disso, criaram diversas atividades para estimular a elaboração de hipóteses de uso das letras e sons regulares de acordo com o contexto. Gostamos de perceber as professoras mais confiantes para elaborar atividades próprias, e de vê-las mais livres dos livros didáticos.

No oitavo encontro, tratamos do terceiro tipo de relações ortográficas, que são as de concorrência, ou, erros de *representações múltiplas*.

A pesquisadora apresentou às professoras uma atividade (aprendida no curso “Alterações da escrita nos Distúrbios de Aprendizagem e nas Dislexias”, ministrado pelo fonoaudiólogo Jaime Zorzi em doze de agosto de 2006) que tem por objetivo a desestabilização da idéia da correspondência biunívoca e estabilização da idéia das representações múltiplas a partir da rede de “parentesco” entre as palavras, ou seja, estimulando o aluno a desenvolver a consciência morfossintática.

Neste dia, as professoras demonstraram bastante interesse pela atividade e ficaram estimuladas a utilizá-la como modelo de exercício, bastando apenas trocar

as letras e sons por outras que possuam relação ortográfica arbitrária, como o som do /x/, por exemplo.

No nono dia de grupo de estudos, falamos sobre a confusão entre *am* e *ão* em final de palavra. A pesquisadora apresentou práticas às professoras, para que a criança identifique melhor a sílaba tônica e possa descobrir se a palavra deve ser escrita com *am* ou *ão*.

Consideramos que as professoras estão assimilando diversos conteúdos novos e adequando-os às suas necessidades, pois, ao perceberem a lógica das estratégias mostradas no encontro, resolveram utilizá-las não apenas nas palavras com terminação *am* e *ão*, mas em todas as palavras, já que consideram que a identificação da sílaba tônica é algo sobre o que as crianças muitas vezes apresentam dúvidas

No décimo encontro, conversamos sobre as razões etimológicas das ortografias adotadas no Português, vendo que elas são parcialmente baseadas em critérios etimológicos, o que normalmente não é apresentado para as professoras quando ainda estão no curso de formação de professoras.

As professoras demonstraram surpresa ao conhecerem a origem de diversas palavras e o relacionamento existente entre outras. Uma professora, por exemplo, disse que antes não entendia porque o adjetivo *pluvial*, dizia respeito a *chuva*.

As professoras consideraram que o conteúdo apresentado foi muito útil para o enriquecimento pessoal delas, e não acharam complexo, por exemplo, utilizar este conhecimento em sala de aula, aproveitando para esclarecer a grafia de alguma palavra de origem africana ou indígena, quando algum aluno tenha dúvida sobre a escrita correta da palavra ser com *j*, e não com *g*, e com *x*, e não *ch*. Acreditamos que a apresentação do conteúdo, considerado complexo por muitos, foi um sucesso, já que todos os participantes ficaram felizes com a aquisição deste novo conhecimento e de perceber que este pode ser bastante útil em sala de aula

No penúltimo encontro, voltamos a tratar dos tipos de erros ortográficos, debatendo sobre os erros de *omissão* e *acrécimo* de letras e suas principais causas. As professoras logo pensaram em uma atividade para trabalhar em sala de aula com os problemas de *omissão* causados pela confusão entre o nome e o som

da letra. Além disso, tratamos ainda, no mesmo dia, da questão da consciência fonológica, ou seja, o conhecimento intuitivo que os falantes têm sobre a divisão das palavras em sílabas e fonemas. As professoras compreenderam a importância da consciência fonológica para a alfabetização, e elaboraram atividades para estimulá-las.

No último dia do grupo de estudos, debatemos sobre os quatro tipos de erros que ainda não tinham sido vistos: *troca entre consoantes surdas-sonoras*; *troca de letras parecidas*; *inversões*, e *generalizações de regras*. As professoras concordaram que estes são os tipos de erros menos encontrados em sala de aula. Também foi esclarecido às professoras que as falhas do tipo *troca de surdos-sonoros*, de *letras parecidas* e *inversões* podem ser indícios de dificuldades de ordem estritamente fonoaudiológica, e que orientar os pais sobre a necessidade da realização de uma avaliação fonoaudiológica.

Quanto aos erros decorrentes de *generalização* de regras, foi salientado que esses erros representam, na verdade, um progresso dos alunos, e que seria importante mostrar aos alunos que generalizaram, que a regra existe, apenas não se aplica naquele caso, explicando em que casos ela se aplica.

Fechamos nossos encontros com a sensação de que fomos bem sucedidos, e constatando que, a cada encontro, foi havendo uma maior tomada de consciência das professoras, sobre os fatores subjacentes às dificuldades dos alunos e a possíveis meios de superá-las.

b Testemunho sobre a experiência

A seguir, será apresentado o relato da própria pesquisadora sobre o seu crescimento pessoal durante o processo. Por isso, nesta parte da presente monografia, o uso do “nós” dará lugar ao “eu”, por considerarmos incômodo e estranho relatar uma experiência pessoal utilizando o pronome nós.

A vontade de realizar minha pesquisa de mestrado sobre as dificuldades ortográficas surgiu quando fui transferida para trabalhar como fonoaudióloga no Programa Saúde na Escola, em um CIEP, e sentir, ao iniciar minhas atividades profissionais neste ambiente, a angústia das professoras do ensino fundamental quanto à evolução da escrita de seus alunos.

Foi quando, avaliando as crianças encaminhadas, observei que a maior parte das dificuldades de escrita tinham origem no apoio dos padrões orais.

Tendo proposto à escola uma atuação conjunta com o corpo docente, foi necessário aprofundar meus conhecimentos sobre: os aspectos lingüísticos da alfabetização, sobretudo no que diz respeito às possíveis causas fonológicas de erros ortográficos. Deparei-me então com vários aspectos do processo de alfabetização que não tinha focalizado antes, em especial com a influência da variação lingüística, a relação entre ortografia e etimologia, aspectos referentes à textualidade, enfim, diversas questões que me fizeram olhar para meu objeto de estudo de uma maneira mais ampla do que como olhava anteriormente. Daí, desde o início dos encontros, a ênfase em apresentar às professoras textos que salientassem a importância da textualidade e do caráter lúdico das atividades destinadas ao desenvolvimento da criação textual.

Com esta experiência, pude entender melhor a importância de se analisar os dados não apenas de forma quantitativa. Os resultados da reanálise realizada, apresentados no capítulo anterior, me fizeram ver o quanto os fenômenos, quando observados através de uma perspectiva meramente quantitativa, podem dizer pouco sobre o objeto investigado e até nos induzir a conclusões distorcidas. Acredito que avaliações quantitativas são importantes como parte de um conjunto de avaliações, mas não devem ser utilizadas como único recurso para a análise de fenômenos lingüísticos. Após este estudo, sinto que passei a valorizar ainda mais os aspectos qualitativos das avaliações que faço em meu trabalho como fonoaudióloga.

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

Durante o período de funcionamento do grupo descobri como as professoras são cobradas quanto aos erros ortográficos de seus alunos, tanto pela escola como pelos pais, o que torna a opção delas por priorizar a melhora da produção textual

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

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia a correta ênfase no teor comunicativo dos alunos leva muitos professores a considerar os problemas ortográficos como secundários na alfabetização. Não concordamos com esse entendimento. É claro que a valorização dos aspectos textuais é extremamente necessária, mas entendemos que a aprendizagem das convenções da ortografia é algo que não deve ser negligenciado, pois a “escrita correta” ainda é um quesito bastante valorizado tanto pela escola como pela sociedade de uma forma geral. Entendemos que o tema ainda é causa de tensões. Com efeito, no decorrer da pesquisa apresentada, nos deparamos com as dificuldades dos professores de primeiro grau, que muitas vezes sentem seu trabalho questionado por pais e até pela própria escola, por estes entenderem a ortografia como um critério de avaliação da escrita do aluno

Por isso, com este trabalho procuramos demonstrar as características da ortografia da nossa língua, expondo os motivos que tornam a aprendizagem desta convenção algo tão complicado. Acreditamos que qualquer pessoa alfabetizada pode apresentar dúvidas na grafia das palavras, em decorrência da natureza do sistema ortográfico do Português. Assim, esperamos que esta pesquisa seja uma contribuição para tranquilizar os professores, visto que tentamos mostrar que a quantidade de erros de ordem ortográfica pode não ser um bom indicador quanto ao real domínio da escrita. Também foi nossa intenção apresentar o tema de forma integrada às demais questões textuais, já que, apesar de considerarmos indispensável o trabalho de prevenção e/ou correção dos erros ortográficos, acreditamos que a escola não deve privilegiar esse trabalho e deixar a textualidade em segundo plano. Pensamos **que é necessário valorizar o uso da criatividade e deixar o aluno se apresentar em seu texto como um escritor que se dirige a um possível leitor.**

A hipótese inicial deste trabalho diz: o fato de haver um **maior número de erros por turma à medida que as séries progridem pode estar relacionado ao aumento da influência da oralidade**, como consequência das crianças estarem produzindo uma escrita mais criativa e mais livre de modelos.

Percebemos que, na medida que as turmas vão se desprendendo de modelos, aumentando seu vocabulário e testando sua escrita através do uso de novas palavras, há um aumento no percentual de erros por número de palavras, que passa de 11,89 da segunda série para 22,01 da terceira série mas, ao mesmo tempo, encontramos também textos mais diversificados e ricos, com um maior uso de conectivos. Nas demais séries, há uma autonomia ainda maior na escrita dos alunos, e a média dos alunos por palavra vai caindo gradativamente. Temos, na quarta série, uma média de 15,63 erros, e, na quinta, 13,06.

Concluimos que, com relação ao aumento progressivo de erros nas séries iniciais da escola observada, os erros aumentam da segunda para a terceira série mas em seguida há queda gradativa na média de erros por palavras. **A hipótese de que os erros aumentam na medida em que as séries avançam não pode ser confirmada quando levamos em consideração a média de erros por palavras utilizadas**, que é um critério que acreditamos ser mais correto que o da média dos números absolutos de erros por turma²², que foi o que aplicamos inicialmente com base no trabalho de Zorzi (1998), para formular tal hipótese. Esse resultado ajuda a tranquilizar as professoras no que se refere à quantidade de erros, na verdade, vemos que os erros não estão aumentando, como pareciam estar ao medirmos a quantidade de erros por turma.

Com nosso estudo pudemos perceber que análises meramente quantitativas podem, muitas vezes, esconder fenômenos. Observando nossos resultados com um olhar apenas quantitativo, vemos que as médias da segunda série, 0,118, e da quinta, 0,130, são praticamente as mesmas. Poderíamos ter a falsa idéia de que não existem muitas diferenças entre estas séries no que se refere à textualidade, mas, analisando qualitativamente as redações apresentadas pelas duas turmas, vemos a grande evolução em termos de criatividade, vocabulário e recursos textuais. Assim, como dissemos em nosso testemunho sobre esta experiência, consideramos que a análise dos dados, quando feita apenas com um enfoque quantitativo, pode nos induzir ao erro.

Sobre os resultados do nosso grupo de estudos, pudemos acompanhar as mudanças de pensamento e a tomada de consciência acerca das questões da escrita

²² Como podemos conferir na Fig. 1 do Cap. 2.

ocorridas com as professoras participantes que, ao terem acesso a este tipo de conhecimento, logo o tomaram para si, criando a partir do conteúdo discutido, diversos exercícios com objetivos claramente definidos.

Percebemos que, agora, nosso grupo possui a capacidade de olhar para a escrita dos alunos de uma maneira distinta de como viam antes: entendendo o sistema ortográfico e o que pode levar o aluno a determinado erro; **quais hipóteses o aluno pode estar fazendo para grafar as palavras daquela forma; e que tipo de conhecimento pode induzir seu aluno a inferir para conseguir grafar corretamente as palavras.**

Pensamos que, hoje, as professoras participantes compreendem muito mais as dificuldades dos alunos, e, a partir deste conhecimento, podem intervir para a diminuição dos problemas ortográficos. Acreditamos que, neste ano – 2007 - será possível iniciar a colheita dos frutos do grupo de estudos realizado no CIEP em 2006 e esperamos que, devido a sua relevância, possamos dar continuidade a ele.

Após esta experiência maravilhosa com as professoras do CIEP, nos sentimos em condições de dizer algo aos professores que lerão este trabalho: encontrar momentos para reunir-se com seus pares, conversar sobre as dificuldades que possam ter em sala, estudar em grupo e chegar junto a possíveis soluções é uma forma rica de diluir problemas escolares, fortalecer laços e aumentar conhecimento. Além disso, trabalhar em conjunto em uma equipe multidisciplinar, onde cada um transmite para os outros parte de seus conhecimentos específicos, pode ser muito útil. Desta forma, para a realização de um segundo grupo de estudos no CIEP, consideramos que seria enriquecedor para todos a participação de outros membros da comunidade escolar além da orientadora pedagógica, da fonoaudióloga e das professoras. Acreditamos que a participação do psicólogo, do psicopedagogo, e dos demais professores de Português da escola traria uma importante contribuição para todos ao envolvidos.

Para os fonoaudiólogos que lerão este trabalho, temos a dizer que, apesar da Fonoaudiologia ter tido início no Brasil a partir de necessidades escolares, atualmente a escola mantém uma relação distanciada com a Fonoaudiologia que inclui, basicamente, o encaminhamento de pacientes com alterações de fala, problemas de aprendizagem, disfonias de professores ou avaliações auditivas de alunos.

Devido a esse distanciamento, poucos educadores sabem ser papel do fonoaudiólogo a atuação em questões da linguagem escrita. Consideramos válido que o fonoaudiólogo retome seu caminho em direção à escola, realizando este trabalho, pudemos perceber o quanto a Fonoaudiologia pode contribuir com a escola. Desta maneira, é importante que o profissional que resolve se dedicar a esta área se envolva cada vez mais nos estudos ligados à aprendizagem e à psicolinguística de forma mais geral, aperfeiçoamento esse que buscamos com este mestrado.

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

Vemos como uma questão particularmente importante a atitude que devemos ter frente à escola. Uma coisa que percebemos em nossas leituras foi a necessidade do espaço para a discordância. Os professores não podem se sentir constrangidos para apresentar suas dúvidas, assim, assumir a postura do “técnico que sabe”, pode provocar uma dificuldade no relacionamento entre o grupo. Aconselhamos ainda para não se deixarem enganar quanto ao pedido, que provavelmente vão receber, de se transformar num substituto dos professores, o “herói salvador” que vai resolver os problemas dos alunos, pois, como fonoaudiólogos, jamais conseguiremos realizar tal feito, e nem é essa a nossa função. Por último, sugerimos que se dêem a oportunidade de aprender com os professores, afinal, são eles que estão na sala de aula e conhecem diretamente as dificuldades dos alunos.

Apresentamos nesta dissertação parte dos conhecimentos compartilhados por nosso grupo de estudos com a intenção de contribuir com os profissionais da escola – professores, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos entre outros – que estejam vivenciando as mesmas dificuldades que passamos. Esperamos que esta experiência sirva para a reflexão sobre a importância do trabalho em conjunto e sobre a necessidade do estudo dos aspectos lingüísticos da alfabetização para

que o profissional possa ter uma maior compreensão das dificuldades ortográficas e textuais dos alunos.

10 BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B. M. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. *Abralin*. 1986.

ADAMS, M. J. *Beggining to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIP Press, 1990.

ÁVILA, C. R. B. Consciência fonológica. In: Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M. E Limongi, S. C. O . *Tratado de Fonoaudiologia*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Roca, 2004

BAGNO, M. *A língua de Eulália – novela sociolingüística*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BARBOSA, F. Uma análise dos metaplasmos detectados em um corpus do Português falado contemporâneo. In: *Caderno Seminal – vol. 14, nº14*. 1ª ed. Rio de Janeiro: DIALOGARTS, 2003.

BELLENGER, L. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BERBERIAN, A. P. Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. In: Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M. E Limongi, S. C. O . *Tratado de Fonoaudiologia*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Roca, 2004

BISOL, L. *Introdução aos estudos da fonologia do Português Brasileiro*. EDIPUCS, 1996.

CAGLIARI L. C. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: Rojo, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

_____. O que é preciso saber para ler. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas:

Mercado das Letras, 2001.

_____. Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CÂMARA, JR. J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. J. Ozon editor, 1964.

_____. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Problemas de lingüística descritiva*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, F. C. (Org.) et al. *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CARDOSO, W, CUNHA, C.. *Português através de textos: estilística e gramática histórica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Alfabetizar e letrar – um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 7ª ed. rev., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CRYSTAL, D. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. Cultrix, 1993.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. 6ª ed. Cortez ed., 1991.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, C. A. Pesquisas fonológicas no Brasil: indicadores e questões. In: *Caderno Seminal – vol. 14, nº14*. 1ª ed. Rio de Janeiro: DIALOGARTS, 2003.

- GOSWAMI, U.; MEAD, F. Onset and rime awareness and analogies in reading. *Reading Research Quarterly*, 27, 1992, p. 153-162.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 1.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (CD-ROM).
- KATO, M.A. *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes, 1990.
- _____. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.
- KOCH, I.G.V. *A coerência textual*. São Paulo: Ed. Contexto, 1996.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Ed. Contexto, 1996.
- JOTA, Z.S. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, G. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- _____. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- _____. Escrita ideográfica e escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- McBRIDE-CHANG, C. What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 1995, p. 179-192.
- MCGUINNESS, D.; MCGUINNESS, C.; DONOHUE, J. Phonological training and the alphabet principle: evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, v.30, n.4, p.830-852, 1995.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; VENTURA, P.; CLUYTENS, M. Levels of Processing in the phonological segmentation of speech. *Language and Cognitive Processes*, 12 (5/6), 1997, p. 871-5.

- MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: C. HULME; R. M. JOSHI (Orgs.) *Reading and spelling: development and disorders*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, p.1 27-151, 1998.
- NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: Rojo, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.
- OLIVEIRA, A. M. N. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. ”. In: GARCIA, R. L. (Org). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PASSARELLI, L. G. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 3ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- RUEDA, M. A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? *Lenguaje y Comunicación*, v.8, p. 79-94, 1993.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- SILVA, M. A. S. S. *Conquistando o mundo da escrita*. Ed. Ática, 1994.
- _____. *Construindo a leitura e a escrita*. Ed. Ática, 1995.
- SILVA, T.C. *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SIMÕES, D. *Fonologia em Nova Chave. Considerações Sobre a Fala e a Escrita*. 2ª ed. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2005.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/Reduc, 1991.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14ª ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.

- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Contexto, 2004.
- VANDERVELDEN, M. C.; SIEGEL, L. S. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: a developmental approach. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 854-875, 1995.
- VIEIRA, R. C. A influência da oralidade na produção da escrita de alunos do ensino fundamental de uma escola pública. *Caderno de resumos II JEL*. Rio de Janeiro, 2005.
- _____. A influência da oralidade na produção da escrita de alunos do ensino fundamental de uma escola pública. In: Shepherd, T.M.G., Vasconcellos, Z. *Linguagem: teoria, análise e aplicações (2)*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2006.
- _____. O sistema de escrita ortográfico e os problemas para a aquisição de escrita dele decorrentes. *Caderno de resumos III JEL*. Rio de Janeiro, 2006.
- WAJNSZTEJN, A. B. C; WAJNSZTEJN, R. *Dificuldades escolares: um desafio superável*. 1ª ed. São Paulo: Ártemis Editorial, 2005.
- ZACCUR, E. “Fala português, professora”. In: GARCIA, R. L. (Org). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ZORZI, J.L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- _____. Desvios na ortografia. In: Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M. E Limongi, S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Roca, 2004.

11 ANEXO

11.1 REDAÇÕES DA SEGUNDA SÉRIE

1)Nome: M.

Lucas e Nadador

Este meni no chama Luca

Ele esta nadando fundo mar

Ele esta nadando

Ele viu um peixe no fundo do mar

Ele gostou do golfinho

Ele tem sete anos

Ele estuda no ciep – 135

2)Nome: C. H. P.

Luan o Mergulhador

Era uma vez um minino que se chamavu Luan

Ele mergulha bem no fundo do mar.

Ele tem 9 amo. no fundo do mar ele joviou pouvo, baleia, e peixes

Ele estuda no José Bonifácio.

3)Nome: E.

O menino que gosta de nadar

Este menino se chama Lucas

Ele esta nadano no funda do mar

Ele esta nadando

Ele viu um peixe e um golfinho no fundo do mar

Ele gostou do golfinho

Ele tem sete anos

Ele estuda no CIEP-135.

4)Nome: A. G. da S.

O menino que foi no fundo do mar

Era uma vez um menino que se chama Beto

Ele nadava no fundo do mar

E um dia ele foi nada no fundo do mar

e Ele viu um buca do de peixes e também um pouvo.

5)Nome: L. C. de J. R.

O menino dentro do mar

Este menino se chama Lucas

Ele esta no fundo do mar

Ele esta nadando.

Ele viu o polvos.

Ele gosta de mergulho.

Ele tem sete anos.

Ele estuda no Guararapes.

Você gostaria de nada assim como ele sim.

Era uma o menino dentro do ma a menina

ele gosta muito de nada ele e muito bom. FIM

6)Nome: W. da S.

O menino quecechama Lucas

Lucas estava no fundo domar.

nadano ele viu a baleia.

ele gostolda baleia.

ele têm seteanos.

A onde ele estudava.

CIEP – 135 afonso Henriques de Lima Barreto.

7)Nome: S. M. G. C.

O meneno e o mar

Era uma vez um menino que gostava de nadar.

No mar ele adorava peixes e ele estudava no Ciep 135

e ele tinha 11 anos e ele gostava de praia e nadar no fundo

do mar ele viu muitos pexies e polvo e depois ele

viveu feliz para sempre. fim.

8)Nome: W. C. M.

Era uma vez o menino Marcos

Marcos estava no vundo do mar

Ele viu peixes e povo e baleia

Ele tinha 10 ano

Ele estuda na escola principal

Ele gostava do tubarão
 Eu fazia mesma do que ele

9)Nome: F. C.

Lucas

Era uma vez o menino que é Lucas. Ele queria nadar no mar. Ele viu muito peixes no mar. Ele está nadando no mar. Lucas gostou dois peixes Ele está procurando um peixe no mar. Mãe falou que Ele era muito abusado queria nada mar com as baleias e os tubarão Ele é muito grande. as baleia gostou dos peixes os peixes e muitos bonito nadando no mar e Ele era muitos bonito no mar lindo. Ele queria nadar no fundo do mar e mergulhar no mar e mergulhou muito. A baleia gostou dois peixes. Ele ficou feliz para sempre.

10)Nome: T. C. do C.

Beto mar e Laila

Era uma vez um menino que nadava pelo mar. Nadando pelo mar viu os peixes e viu até uma baleia. Ele saiu do mar e contou para a sua mãe. ela falou para o Beto que não era para não ir ao mar. ele para e mãe que viu uns peixes vai contar para Laila que é a sua amiga o que você fala para ela, fala para Laila que ela saiu com a sua mãe que saiu de carro ele saiu de bicicleta e ao alcançou o carro da mãe de Laila ela para o carro e foi na barraca ao um sorvete para Laila e o Beto fala bigado a mãe de Laila e leva para casa o Beto ele fala para Laila

11)Nome: C. H.

O menino e o mar

Era uma vez um garoto que foi pro fundo do mar ele viu muitos peixes ele adorou com e

se o fundo do mar ele estuda no CIEP 135
 ele te 11 anos e o nome dele e marcelo.
 ele estava mergulhado no fundo do mar.

12)Nome: T. dos S. R.

O Pequeno luças

O Lucas viu o povo
 Ele estava no fundo do mar
 O bichinho o golfinho
 O Lucas gostava de peixes
 O Lucas viu a baleia branca
 O Lucas tem oito anos
 O Lucas falou para a mãe que viu o peixe
 O Lucas estava nadando.

13)Nome: G. A. S. M.

O menino no mar ele se chama Lucas

Era uma vez um menino no mar ele adorava os
 animais ele gostava da baleia.
 os animais são muito bom para Lucas assim a sua
 mãe nos peixes ele gostava de visita ao fundo do mar.
 Lucas gostava de bichos.
 Lucas estuda no Colégio Municipal.
 ele tem muitos amigos ele caiu do mar e conta para
 a sua mãe sua mãe ficou feliz de mais
 Lucas pediu a sua mãe para ir para o mar sua
 mãe deixa Lucas ir para o mar ele Lucas
 ficou muito feliz da vida. seus amigos e
 brincava com ele amigos para sempre.

14)Nome: G.

O menino que gosta de nadar

Era uma vez o menino que se chama Gustavo.
 Ele tem 9 anos e gosta de nadar.
 Gustavo saiu para nadar ele viu peixes e tubarão.
 e o tubarão correu atrás dele e Gustavo começou
 a nadar rápido e sua mãe nervosa chamou o

salvavidas para a judar seu filho e Gustavo
saiu da água juto com o salvavidas sua
mãe falou para Gustavo nunca mas vai sozinho
para o fundo do mâr.

FIM!

15)Nome: L. A. dos S.

Era uma vez um menino brincalhão

Era uma vez um menino brincalhão o menino chamado de Carlos esse
menino gosta de nadar. Ele viu o peixe o povo. Ele gostou do mar.
Ele têm 10 anos. Ele estudo no Instituto de educação ventura. Ele e muito
legal quando ele eria para escola a mãe de Carlos preparava a lam
chera deve ser muito bom quando calos chegou em casa Ele
trocou de roupa foi para o fundo do mar. Carlos falou
Ai mas que delisia de água. Eu vou voutar amanhã
pode mãe quando pai de Carlos chegou Carlos falou assim
pai vamos nadar seu pai falou meu filho seu pai esta
muíto camsado. Carlos falou assim tabom pai deixa pra
amanhã a mãe de Carlos chamou para ir jantar Carlos
falou mãe mas que comida gostosa feliz parasempre.

16)Nome: K. M. R.

O menino peixes

Era uma vez.

O papai pe gu do como se chama este menino
e ra Paulo. O Paulo vi O peixes a go e ra Rosa
como se chama este mãe Bia. a Bia o da va
do papai. O Lucas de Silvia cazaro. LIM.

17)Nome: M. V.

O nadador

Hugo

No fundodomar.

Ele estava mergulhado.

A cobra a sacina.

de mergulhar e us bichu.

11 anos.

CIEP-135.

eu gostaria.

18)Nome: G. L. da S.

Era uma vez menino

Era uma veze o nome Beto ele viu um peixe

Ele está na mar

ele que ele um peixe

os golfinho

ele viu um menino viu um peixe

sete ano fazeno o que mar

no mar ele está viu peixe

ele viu um baleia

19)Nome: S. da S. de A.

O menino que foi no fundo do mâr

Era uma fez um menino que se chamava Beto.

Ele gostava da manda no fundo do mâr Ele estava mandado e viu

um peixe e viu um pouvo e muitos pexios mandado no fundo do mar

Ele gostou mais do pouvo e também da baleia. Ele saiu do fundo

do mâr e falou para sua mãe. Mãe eu fui no fundo do mâr

e vim um golfinho e muitas baleia e também vi o peixe

fim da História.

20)Nome: V.

Este menino se chama Lucas

ele está no fundo do ma

ele está fazendo pipi

ele viu um peixe

ele gostou mais do peixe

a sua idade é 10

não.

11.2 REDAÇÕES DA TERCEIRA SÉRIE

1)Nome: M. P. O. dos S.

A recreação na quadra

Nesta segunda feira a educação física foi muito bom.

Eu joguei bola e fis 4 gou fui o artilheiro.

Datime joguei basquete.

Emuitas outras coizas comu cabo de
guera e joguei queimado.

E tambem brinquei muito De mimica.

2)Nome: C. A.

A recreação Na quadra

A recreação foi mutobanho

Eu bicei muta joguei muto bola

praticipei de bicadera

cai e sirolei no chau

e sabcadeira foi muto bou e divetida

biquei de coda e bobola

gogei bola

pati cipei de tudo

3)Nome: M. P. C.

Eu brinquei bastante. Pulei corva, joguei queimado brinquei de mímica
e muito mais.

Tudo foi muito legau só não gostei de cabo de gerra. Porque soutaro a corda e eu
dei de bumbum no chão e o que mais gostei de pular corda

E a tia Debora estava ensinando a brincadeira zigue zague

e eu tambani joguei bola e eu diblei o caroto e fis dois col

Eu estou daida Para que comesa a natação o nome do prof.
era Alan Por fim tudo isto.

4)Nome: M. J.

Redação a recreação na quadra

hoje na quadra foi muito legal eu brinquei de

queimado, zigui-zague, mimica, galinha-choca paça a bola

cabo de guerra e muito mais eu me si diverti

muito e de pois acabo eu fui para o vestiário

e tomei banho. E os pessoal do incinio medio foram

em bora a brinca dera acabo

A gente subiu e a professora

mandou a gente fazer uma redação. Fim

5)Nome: L. V.A recreação na quadra

hoje segunda feira no Ciep 135 joguei bola, brinquei de cabo de guerra e polei corda e etc.

Ganhei doces brinque com os maiores do primeiro ano joguei basquete e fui bem tratado

E não tomamos banho de piscina

E adorei as brincadeira.

6)Nome: R.Redação A Recreação na quadra

hoje agente brincamos muito depois tomamos banho

foi uma zona

foi tudo bom mais bozeria ser melhor tomando banho de piscina

agente correl prala e praca agente riamuito

Eu adorei brincar de tudo com a truma do terceiro ano

Ele gosteu da bricadeira de zige zage.

Eu adorei brucar la na quadra foi bom

teve brucadeira de corda cabo de quera etc...

foi muito bom ejas brincadeira.

7)Nome: T. do C. S.A Recreação na Quadra

A recreação na quadra foi muito legal e a gente

brincamos muito. Lá a gente brincamos de muitas coisas como:

cabo-de-guerre, corda, queimado e etc.

Lá eu conheci o Professor Alan e umas garotas. Eu

fiquei triste porque não tinha piscina mas tudo

bem pelo-menos eu me diverti bastante.

Mas não teve piscina porque a água estava

suja e vasia a gente suol muito e fomos tomar banho no vestiário.

8)Nome: H. C.A Recreação na Quadra

hoje segunda-feira foi a recreação da minha turma

301 nós brincamos muito brincamos de: pular corda,

queimado, cabo de guerra é depois que acabou a brincadeira
 nós fomos tomar banho no vestiário a água estava
 muito gelada mas mesmo assim eu tomei banho
 ficou muito chato porque não teve piscina mas eu
 não tinha roupa depois que a Caroline me
 emprestou uma roupa tomara que tenha outro dia.

9)Nome: W. B.

A Redação Na Quadra

Hoje foi o melhor dia da
 minha vida

Hoje eu brinquei muito
 eu brinquei de queimado
 eu brinquei de grito de guerra
 brinquei de zigi-zagi.

10)Nome: M.

A recreação na quadra

A recreação foi muito boa eu brinquei de
 futebol e de corrida tomei banho no vestiário 2 vezes
 e brinquei de corda e vil as meninas e os meninos também
 vil eles brincando de cabo de guerra e de quemado
 e também de sique saque e foi muito
 legal.

11)Nome: T.

Eu brinquei muito joguei bola
 a pulei corda e conheci muitos amigos
 e pulei corda joguei basquete e brinquei
 de cabo de guerra e de mimiga e de
 zigue saque e de roda pringamos
 avontade aquela turma e amei de
 todas muito bom vocês estão de parabéns
 Eu quero crescer sempre porque eu sou
 criança ainda.

12)Nome: N.

A recreação na quadra

Oi meu nome é Neide. eu gostei muito da recreação na quadra. A brincadeira que eu mais gostei foi brincar de galinha choca e também de queimado e gostei muito dos alunos e alunas que deu aula de recreação para gente.

O professor Alan é um ótimo professor para a gente eu queria que ele fosse meu professor de física.

13)Nome: T. G.

A recreação na quadra

Comesou assim dois grupos de meninas e meninos correndo em zigue zague até chegar na menina. e aí achente voltava tenovo e dava para a outra criança e aí a outra criança ia e voltava também e aí acabou a brincadeira e eu fiquei doida para de recreação na quadra mais só que não deve.

14)Nome: C.

A recreação na quadra

A recreação na quadra foi muito legal porque eu brinquei de cabo de guerra e de pular corda, e de zigue zague, queimado mais o meu preferido foi o queimado. E a gente brincamos de mímica e a gente ficamos muito feliz porque agente fazemos hoje a nossa recreação.

15)Nome: D.

A recreação na quadra

Oi meu nome é Djessika e gostei muito da recreação na quadra foi muito bom e gostei também da brincadeira de mímica, pulei corda e fiz outras coisas também e não se

de queimado foi ótimo, agora eu estou preparada para a nataçãõ vou dar um dos meus pulos e tamtem vou fazer a cambalhota. Conto com você.

16)Nome: T. de S. L.

A recreaçãõ na quadra

A minha recreaçãõ hoje foi muito legal.
 Eu brinquei de bola, de corda, bombole e etc.
 Eu tomei banho no vestiario só que não tive piscina porque estava vasia.
 Eu gosto do professor porque ele insina muito bem.
 As garota é muito legal.
 Eu gostei das brincadeira de cabo de guerra.
 Eu pretendo ter outra recreaçãõ.

17)Nome: R

A recreaçãõ na quadra

A recreaçãõ foi muito bom, briquei muito, briguei de queimado, brandeira, cabo de guerra, e moito mais. O professo Alandeu a dica para os alunos, foi um poquinho ruim porque não teve picina. Teve uma vez que o professo mandou a gente sibi e dece na escada, o time que perdí-a fez isso, Ai eu fui brincar de pula-corda e ziquezaque.

18)Nome: L. de S. C.

A recreaçãõ na quadra

Eu sou Lucilene tenho 10 ano e brinquei com muitas coizas com corda, com bola de quemado e mimica.
 Eu gostei muito de bricar la na quadra sab e por que eu brinquei muito foi muito bom com os professores teve muitas brincadeiras
 Eu gostei muito obricado

19)Nome: C.

A recreação na Quadra

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

20)Nome: S.A recreação na quadra

Briguemuto e goistei de bricar
 A que ele futibom a do rei
 O profeso junu e muto leguau
 brique é de pula corda
 brique é de joga abolia na cesta
 briquei de coda
 ado rei bricar
 volto ler.

21)Nome: D. G.A recreação na quadra

A recreação foi muito boa e u joguei muita
 bola e eu tomei muito banho e joguei muita
 bola, eu brinquei muitos pulei corda, brinquei de bola
 e eu brinquei muito de bola.
 e eu tomei banho fiquei todo molhado.

22)Nome: L.A recreação na quadra

Foi muito bom porque tevi
 muita brincadeira por que a gen-
 te tomo banho eu brinquei de fute-
 bol. Também brinquei de corrida e de pulo corque e cabo de guerra
 e galinha choca quemado zigue
 zague.

23)Nome: H.C dos S.A recreação na quadra

A recreação na quadra foi muito legal Eu e minhas amigas brincamos muito de pular corda, zigue-zague. galinha-choca banbole, cabo de guerra e muitas outras coisas mais a brincadeira que mais gostei Foi pular corda e zigue-zague.

11.3 REDAÇÕES DA QUARTA SÉRIE**1)Nome: A.**Morro do cavalinho

O morro do cavalinho é desse jeito.

É um morro pirigozo e tem muita violencia, os menino de 11 anos tudo brigão.

Uma vez eu fui jogar bola lá no morro do Cavalinho, os garotos não deicharam eu jogar bola quando eu fui pra casa do meu colega.

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

O morro do cavalinho é pirigozo e os garotos maldozos.

2)Nome: D. M. dos S.O meu amigo

Ele é baxinho, braquinho, com os olho azuis, oreludo, e eu e ele adoramos joga futebol todos os dias da semana é ele adora agara mais as vezes

ele jogar na linha é eu
 adoro jogar na linha
 mais as vezes eu jogo no
 col, mais eu odeio jogar no
 col é muito rui eu so godor
 de jogar na linha.

3)Nome: L. L. L.

Sobre a minha melhor amiga.

Érica a Érica ela é a minha,
 melhor amiga, ela tem olhos casta-
 nho claro, e o cabelo também, ela
 é branquinha, ela também e bem
 magrinha ela calça (35 e 36), ela tem
 a letra bonita, ela tem as
 pontas do cabelo cachiadas, ela não
 gosta de usar brinco, também
 não gosta de usar maquiage, muito
 menos batom, ela não gosta de
 pinta as unhas dos pés, ela
 sempre centa com migo, e também
 sempre na primeira mesa, e ela
 é muito esigente, e tem orelhas pe-
 quenas, e tem uinha média.

Tudo posso naquele que me
 fortalece. Deus é justo e Fiel.

4)Nome: A. S. M. S.

Um passeio ao Chopim

Quando eu fui ao chope eu brinquei
 nós brinquedos todos eram bom.
 Eu andei no minhoção andei no carro
 bate bate na roda gicante eu é minha irmã
 é minha prima agente andamos na barca
 na xicara cardeira folante é na jala dos macacos.
 Foi muito bom no parque e depois agente

famos pra lanchonete comemos piza com coca-cola- e depois agente comemos batata-frita e depois compramos mequelanche é comemos muito quando agente foi embora tinha uma baraquinha de sorvente agente combramos.

5)Nome: L.

mia mãe

Mia mãe milevou prapacia itão eu fui a sisti um joco de futibol e ai eu vriti uma camiza do meu dime e mia maê tabes vistimos uma camiza do flamago e dali fomos para caxuera e cortamos da caxuera. E ai mia maê tosreu o pé. e eu tivi que leva ela pracaza e ai meu pai custou da mia maê.

6)Nome: T. C. da S. A.

O isologico

La no isologico eu conheci o elefante, leão, macaco, tigre, e etc. La foi muito bom eu conheci os animais e como eles é. La eu fiz amizade com as pessoas eu conheci uma menina e um menino que chama-se Luana e Gustavo eles eram muito legal eles brincaram com migo eles era muito amigos e depois eu fui em bora. A i eu fui para o parque e brinquei, dei gragalhadas, fui na roda gigante no samba, no bate bate, no miocão e etc. Depois eu fui para a minha casa

e deitei na cama e dormie. Fim.

Final da História.

7)Nome: G. L. da S.

Um dia no pão de açuca

Um dia fui ão pão de acuca
 e me diverti muito teve um hora que
 uma menina que ranco um plantinha e
 não podia rancar por que a professora
 falou que não podia mais ela ranco
 nes queria sale mais então guandinuamos
 a pacia famos no bondinho dentro dele
 la de sima parecia que as casa parecia
 pequena e deu para vir o cristo redento
 diramos retrato em grupos de cores de armarelo
 vermelho azul marom cor de aborbora
 guantinuando paramos para lancha na
 quela Hora um dos americanos me pediu
 piscoito e eu não sabia que ele queria
 mas ele abondou para o biscoito ai eu
 pesibi que ele queria biscoito e eu dei
 guantinuando Hora de ir embora entramos no
 onibus em grupos pasamos pelo simiterio
 da cidade pela vavelinha e então fui para
 minha casa e comesei a conta tudin para
 minha mãe e irmã.

8)Nome: J. G. L.

O morro da Igreginha

O morro da Igreginha é assim.
 Tranquilo não tem perigo são tudo amigo.
 E não tem perigo de tu ficar na Rua até tarde
 porque não tem bandido para te a assaulta você.
 Eu moro la des queu naicie poriso não gosto que fala
 mal da onde queu moro.
 É vida é assim aonde queu vivo é um paraizo

La na Barraca os rapais ficom bebendo na deles.
 são tudo trabalhador, também são tudo respeitado.
 E dão o Respeito para os colegas.
 A que a cabou a minha redação.
 O morro da Ingreginha é um amor
 O morro da Ingreginha é pais e amor.

9)Nome: D. do N. S

A casa da minha madrinha

A casa da minha madrinha e muito
 boa é eu gosto muito de brincar
 com o meu primo e eu adoram joga
 pinguepongue e gosto de estuda para
 passa de ano e eu adoro fazer tudo
 que minha madrinha gosta. Ela
 gosta de pedir para minhe varre a
 casa é também pedir para a ruma o
 quarto para minhe dormi e também
 pedir para minhe dormi a tarde para
 quado eu arcodar para minhe tomar café.

10)Nome: D.

A minha família

É muito bom ser uma família reunida
 com todas as pessoas da família todas as pesso-
 as são muito alegre e muito boas com migo
 e adoram brincar e mi ajudar na esco-
 la porque se eu não estudar minha mãe mi bota
 di castigo e na escola e muito bom brincar
 mas tem um momento que tenque estu-
 dar disem na escola que eu sou um aluno
 esemplar e com eu leio muitos livros pos
 também sou muito bom de ler em falar em
 familia muitos não conhecem os pais
 querem reconhecer e ter uma familia
 pos a minha redação acaba pura qui.

11)Nome: JO Futebol

O futebol é um esporte
 que todos os omens gostam de
 pratica e as vez as muleres também
 gostam de jogar e também você sabia
 que as pessoas créce saldavel e veja
 como o Zinho, Pelé, ronaldo, ronaldinho G,
 e Rubinho, observe o flamengo esta
 3 a zero em cima do fluminense fautando
 três minutos para acabo o jogo e
 o fluminense se esforçanado para faze
 pelomenos um gol para não sair sem
 nada e acaba o jogo no maracana
 e 5 para o flamengo e 0 para o fluminense.

12)Nome: G. de F. L.Meu melhor amigo

Meu melhor amigo tem cabelo
 que chama Hugo nos bricamos
 junto deis da terceira seres eu e ele
 se gotamos muito vomos abiblioteca
 na bioteca, bricamos pega pega e
 de pique escode, pique auto e pique
 gelor e estudamos junto tem as
 veses que eu falor com ele não
 olvi bem. Tem varas deferesa de
 bricar como quemado e chuti-
 boal nais te gostanos muitos.

13)Nome: G.Meu passeio

Meu passeio para o sítio do tucano foi muito
 legal. Eu brinquei muito na piscina. Eu fui com
 o meu pai, minha mãe, minhas irmãs e meus a-
 migos. Eu brinquei muito com as minhas irmãs e

meus amigos. Depois desse dia eu fiquei muito feliz. E também quando eu fui no banheiro do sítio o banheiro era lindo, limpo eu tomei banho passei shampoo no cabelo. Ai depois desse passeio eu fui para o Norte Shopin e passei nas lojas para compra roupas. Depois fui na Praça da Alimentação fiz um lanche. Eu comi piza de calabresa bebi uma coca-cola e depois comi um sorvete de chocolate e depois fui ao cinema ver o filme do Procurando Leno e comecei a comer pipoca.

Essa é a minha redação.

14)Nome: R. L. da S.

Redação tema livre

Um dia eu fui jogar bola com meu pai, e meu irmão é meu time perdeu e o do meu irmão ganhou é eu fiquei – triste e perdemos mais também. é depois fomos na casa da minha vó e brinquei muito com a minha prima e depois eu fui para casa e tomei banho e gantei e escovei os dentes e fui dormi e acorde e fui para a escola.

15)Nome: E.

O meu amigo

O meu amigo Alhan tem o cabelo loro e baixo ele o menino legal ele tem olhos verde caro ele é legal e nunca me deixa na mão ele é o menino mais confi

ado que tem o naris auto e tem os dentes
branco que nem o meu dentes ele
tem a orelha peque e ele é folgado
ele não batiben da caxola ele
mora em Jd. Redentor ele tem os pés
brancos tem os dedo pequeno ele
agara bem pacaramba não fais
bagunça.

16)Nome: D. J. F.

Sobre a minha mãe

Alguém no mundo como você
Quando embala a gente ainda pequenino
coladinho ao seu peito amor tem para dar
tão confiante a gente quer mil aventuras
e você estende a mão nos ensina a caminhar
e chega a a hora em que a gente vem para escola
e os rabisco numa folha do papel so você
Com muito ambor saber ler e entedera o tempo
passa tão depressa e o gente cresce mas
você nunca se esquecer de nos dar a sua mão
Fim

17)Nome: R. S. do N.

O futebol e um esporte muito bom de brin-
car e os meninos se amaram em jogar Quando
fazem um gol todo mundo grida e a platea
batem palmas e também o tequino ala-
liam os jogadores para não perde o jogo e para
não decepciona os torcedores o jogo estava 5 para
o flamengo e 0 para o Vasco da gama também
o futebol e muito bom para a saúde faltando
5 minutos para o jogo acaba e o Vasco se
esfosando para fazer um gol e o flamengo fez
mais um gol e ficol muito feliz e o jogo acabou
Flamengo 6 Vasco 0

18)Nome: P. C. dos S.Um dia no capo

Era uma vez uma familia que morava na cidade
e que as crinças não conhecia o capo e um dia o seu pai
resouvel leva-los para conhecer o campo.

E a sim foi e come saram a aruma as coisas.

Chegaram no canpo e as crianças correram
para o Rio e sua mãe gritou marcos e Fernando
e respondeu. Fernando au rio mãe e disse sua-
mãe não sem eu e o seu pai e o seu pai levo.

Todos para o rio mais dunito do luga e
quando chegou-la todos nadaram e a doraram tudo
e todos resou veram ficar mais um pou e seu
complou uma casa porla todas as ferias
deles ele passavam la.

19)Nome: R. da S. M.A familia

A família e muito bonita era rica que conseguia tudo que queria.

A casa deles era tam bonita que era muito grande,

E a familia deles era tam grande que cada um tinha teu quarto.

Que cada um dorme no teu quarto.

Eles toma café juntos na mesma mesa.

Eles aumoçam junto na mesma mesa.

Os filho jogam bola.

As filhas rodam bambole.

Eles sam douze.

Seis homens e seis molheres.

20)Nome: M.Um dia car Familia

A minha família é muito boa um

dia A minha familia saiu para

ir no parque diversão e a ir a

gente andou na roda jigante e a ir

a gente cumeu pipoca e a ir a gente

formo para casa e a gente dumiu um
 Dia de pois foi dia do meu aniverssario
 A minha mãe comprou um presente para
 mim a ir eu falei para ela mãe a senhora
 e melho mãe do mundo todo e a sim
 eu braceir ela.

21)Nome: S. F. da S.

Tema um passeio no Zologico

3 de outubro foi o dia do meu aniversário eu
 fiquei muito triste por que eu não ganhei neum
 presente minha irmã viu que eu estava triste
 e no dia seguinte ela me levou e levou a minha
 irmã no zologico eu fiquei muito feliz agente
 andamos de metrô que eu nonca tinha andado
 bebemos água de coco chegamos no zologico
 primeiro agente viu os patos eram muitos lindos
 depois os jacáres eu vi também os pônes e os
 cavalos foi a única coisa e eu odiei tinha
 um leão dormindo e os escoteiros ficaram
 gritando leão, leão! E por utimo eu vi o curila
 ele ficou tacando coco na gente e quando
 eu sequei em casa minha mãe fez um bolo
 de chocolate para mim e estava muito gostoso.

22)Nome: R. da S.

O menino Poti

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

o pai de poti foi pega uma rede para eles durmi,
e o pai de poti mostrado a lua e o macaco cumendo
banana.

23)Nome: A. C. da S. C.

O meu Amigo

O meu amigo Eduardo tem o cabelo enrolado e
os cabelos são preto e os olhos castanhos ele é moreno
ele e baixinho que nem eu ele é legal e nunca me
deixa na mão ele é o meu melhor amigo eu tenho outros
amigos mas ele é o melhor amigo e joga muito futebol
ele e cheio de sarda ele é folgado ele não bate bem
da caxola ele mora em São João de Meriti e faz muita
bagunça e a irmã dele bate muito nele da com a testa dele
na parde ela parece um palito o o irmão de o Eduardo
parece um palito de fósforo que nem da pra ver.

24)Nome: A. P. M.

A Floresta

Era uma vez uma floresta muito linda cheia
de animais, flores, árvores e todos eram felizes
Mais um dia veio uns homens e começaram
a corta arvores tudo o que viam pela
frente os animais começaram a corre
apavorados com medo dos homens
10 minutos depois os homens foram
em bora os animais voltaram triste com
a natureza destruida não tinham a
onde morar as arvores foram cortadas
as plantas destruidas a floresta que era
bonita ficou destruída.

25)Nome: E. C. R. de B.

A Festa da Escola

Na festa da Escola Eu comi muito.

A festa foi muito legal.

Eu corri fiz tudo que podia fazer.

Fazemos representações vemos teatro.
 Brinquei de tudo comi pizza sorvete açaí
 ganhei bolsa escolar fizemos uma festa pra
 professora no dia da festa da Escola.
 Todos meus colegas vieram a festa.
 As minhas colegas todas estavam
 linda na festas da Escola todas são legais.

26)Nome: G. B. da S.

Meu passeio quando eu fui no sologico

No meu passeio eu conheci muito animais e gostei muito
 dele, eu vi O Cristo redentor, vi o pão de açúcar, o
 passeio foi na quinta da boa vista.
 Eu gostei muito do passei, eu fui de manhã
 e só voltei de noite.
 E foi eu meu tio minha tia e meu primo.
 E eu também fui na Terra encantado lá na barra
 da tijuca, eu andei na montanha russa, eu
 andei no cabum, na barca eu adorei este passeio
 lá é muito lindo tinha muitos animais bonitos,
 eu adorei o passeio.

27)Nome: E. A. A.

Sobre minha amiga Letícia.

Ela e bonita e muito legal ela
 tem os olhos verdes, ela e branca, e muito
 fofinha, para dizer melhor ela e gordinha,
 ela calça 37, ela gosta de pintar as
 uinhas, gosta de botar brincos, pusseras
 arcos, ela gosta de se enfeitar. Ela gosto
 muito da mãe e do pai dela, ela tem
 uma mania de fica passando a lingua
 em volta da boca, ela é muito organizada,
 a letra dela e muito.
 Estudar sempre, desistir nunca.
 Samos brasileiros e vamos conseguir.

O sorriso custa menos que a
eletricidade e dá muito mais luz
soria muuuuito.

28)Nome: L. E. A. de A.

Minha Família

Minha mãe é muito boua eu amo ela
ela é boua dimais com migo eu adoro
ela eu amo ela ela é a minha vida eu
nunca quero perde ela se eu perde ela
eu não so nada minha vo também é
muito boua para mim eu
gosto muito dela ela também é minha
via a minha família é a mais
feliz do mundo meu pai mora sepa-
rado com a minha mamaë mais ele
faz.

Ele também é a minha família
eu li garanto que ele é feliz tambem.
Fim.

11.4 REDAÇÕES DA QUINTA SÉRIE

1)Nome: J. da S. W.

A Briga

Tudo começou no dia 15-04-2005 no patio do Colégio tinha duas
garotas brigando niguem quis separa pegaram as garotas e, levaram para
diretoria aí falaram que iam chamar a nossa mãe so que com
jeitinho elas conseguiram.

Fim.

2)Nome: L. F. F.

mun dia eu tava num isologico
eu vin um macaco que gritava
muito elé se batia e Tambem
vim uma cobra muito grande
eu axo que ela tinha uns 3 metros

eu vim uma girafa ela tem um
 pescoso muito mas muito grande
 eu vim uma zebra ela e ingual
 cavalo mais era toda listrada
 ingual uma linha de caderno
 eu vim pingüim ele era muito
 engraçado ele andava muito
 engraçado eu e o meu pai e a minha
 manhe remos muito dele
 quando ele pulava dentro da
 água inspirava água em todo
 mundo o xexo era femia
 ela princava muito com dodos
 foi muito legau
 eu nunca mais vou esquece dece passeio.

Fin.

3)Nome: N. W. P. da S.

Férias

Férias é condo acabam as aulas, eu nós alunos temos que aguenta e para os adutos e condo eles ficam um tempo em casa, descansando e depois ele voltam a trabalhar e nós a estudar.

Mais não vamos fala de estudar ou trabalhar, vamos falar de se diverti serto. As férias é muito, bom pois nessa temporada nos podemos se diverti avontade, e encontra parentes que só vemos nas férias.

4)Nome: W.

Uma história que vai fazer você polar de alegria o nome dela é férias?

Era uma vez que era dia 18 de dezembro perto do Natal e perto do ano novo, ai ja passou o natal e o ano novo: chegou as ferias primeiro dia de ferias fui na casa do meu pai jogar video game e adei de bicicleta, segundo dia, fui vizitar minha vô peguei dez reais com ela e fui se diverti e a sim foi as

férias os dias se passaram, e eu fui para casa estudar para o teste de matemática, ai acabou as ferias e eu fui para escola estuda mais só que eu não sabia que era so fazer o teste e ir embora a e os dias se passaram e chegou al domingo e eu fiu se diverti fui para praia, e etc.

Fim.

The end.

5)Nome: A. O. de S.

O meu melhor passeio

O meu melhor paceio fo quando eu fui no muzeu do índio foi muito legal eu vi as armas dos indios, e também o homem que trabalha no muzeu mostrou uma fita gravada no indio mostrou o índio apresentando a família, e também onde os índios fasiam comida e também os irmãos deles e, onde eles fasiam as neccidades deles e depoi nós fomos fer as armas dos índios.

E nós vimos as casas deles e tambem onde eles durmiam e dopois nós fomos para casa.

6)Nome: R. dos S. C.

Buneco Feliz

Era uma fez um garoto que não tinha nada para fazer e fiu um pedaço de madeira e uma lata. pegou e princou como foçe uma boneca e, um dia o boneco começo a brilha, e o garoto estava com medo e entrou para casa.

E depois de pasa o susto o ogaroto foi dormi. e no dia seginte o

boneco foi acorda o menino. é o
 menino dise quem e você eu sou
 aque pedao de madeira e a
 quela lata velha mais como foi
 que você creseu e viveu. asin
 con un toque de magica.
 mai ejante e amigo não e sin
 famos brinca sim dão ta.

7)Nome: J. R. de O. N.

Qualquer coisar

Era uma fez um gato muito atrapalhado
 tudo que ele fazia era tudo erado nada
 que ele fasia era serto.

Tevi uma fez ele foi numa festa da
 sutrinha e ele estragou a festa da
 subrinha ele ficou muito tristi ele falou
 para o amigo cachorro minajuda e o
 cachorro falou o que poso ajudar
 eu falso tudo errado e não sei o que
 fazer mada direito.

Eu queria poder fazer uma feista
 para a minha subrinha por que eu
 estraque a festa dela e.

O gato falou por que vose estragou
 a festa dela e o fato rustondeu
 por que eu não sabia o que fazer
 na quele momento.

Em você fai uma festa para a minha
 sulcrinha.

Eu faso.

Eu nunda tive um amigo asim
 como você.

8)Nome: A. da S. M.

Circo maluco

Era uma vez um circo
 que todos gostavam de ir.
 Mas um menino não gostava.
 Ele tinha 12 anos e seu nome
 era Junior, ele achava
 aquele circo muito sem graça,
 pois só tinha um ipinotizado.
 E todos que foram lá vouta-
 vam ipinotizados porisso ele
 nunca foi no circo maluco.

9)Nome: D. do N. S.

Férias

Eu tão queria ter uma ferias em paiz,
 queria ir para a praia só eu queria tanto escutar
 o som do mar e os passaros pasando e as ondas baten
 do sobre as águas do mar e eu, sosinho dentro da
 água.

Eu queria voutar prá casa, só no ano qui vem
 e morava lá no orizonti na casa de rico.
 eu e a minha família em paz indo para
 Barra da tijuca prá, morar numa casa enfrent
 e para praia.

Só escutando as onda do mar refletindo
 sobre elas mesmos ia ir prá praia, só pra
 ficar na areia sentado na cadeira ficando jogan-
 do água ni mim, ficar lá pegando um bom
 vento isso e feria.

10)Nome: T. B..

A Briga!!!

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

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

E ai a outra chegou falou
 não bate nela não por que você esta
 machucada dexa que eu bato.
 Iai eu ela começamos a brigar!!!
 Quem está lendo esta redação!
 Por favor não brige!!!
 Estes fatos são reais. Obrigada.

11)Nome: Y. Z. da S.

Era umas meninas

Thayane Raquel Yasmin
 Julina e Carol brinca de grende
 amigas elas engraçáada que
 um dia Thayane e Juliena brigarol
 mais a mães das duas madarol
 elas fica de beis e as grendes
 a amigas ficava filiz.

12)Nome: M. C. M.

O mundo de agora

O mundo de agora é só violensia. Antés
 o mundo eram só páz e amor agora e so violensia
 matar, rouba e otras coisa que si mundo no vazi
 a direto agora e direto.
 O mundo todos tinha que para com essas
 violências que ta acontecendo agora assachina matando
 muintas geites que não tem nada vez crianças morren-
 do adolescente as mãe perdendos os filho de bobera.

13)Nome: H. C. S. de S.

Era uma veis

No Passinho com minha mãe

Eu e a minha colega as vezi ela dava na
 minha casa minha mãe cotava uma estória,
 para mim todo Dia.

Batatinha

Batatinha quando nasce

Se esparrama pelo chão.
 Basta á tia eu pedir
 Que me cante uma canção
 Que ela vira batatinha
 E me póe no coração.

14)Nome: M.

Primavera

A primavera e uma estação
 linda flores cheirosas e muitos
 flutos todos os tipos de flor amarela
 branca, rosa e flutos, a estação
 e uma primavera e todas as
 primaveras e lindas e cheirosas
 aqueles cheirinho de encanto por onde
 você passa a um cheiro, cheiro de
 primavera.

15)Nome: P. A. T. R

Futebol – o meu time

O futebol é um esporte muito legal, pois meu time é
 Flamengo de coração o símbolo dodele e TVF Torcida Jovem
 Fla. Eu inventei uma musica que é mais ou menos assim.
 Somos da Jovem
 Somos invenciveis
 Nenhum time vai nos vencer.
 E a outra música que não foi inventada é assim.
 Uma vez flamengo
 Sempre flamengo
 Flamengo sempre eu ei de ser
 É o meu maior prazer ve-lo brilhar
 Seja na terra seja no mar
 Vencer, vencer, vecer...
 Uma vez famengo
 Flamengo até morrer
 Na regata ele me mata

Me maltrata
 Me arrebatada
 De emoção no coração
 Consagrado no gramado
 O mais cotado no fla-flu
 É o meu ai Jesus
 Eu teria
 Um digosto profundo
 Se fatasse o flamengo no mundo
 Ele é fibra, muita fibra
 Já penso flamengo até morrer eu sou

16)Nome: S. C. A. da C.

Minha família

Meu nome é S. C. A. da C.,
 tenho 10 anos, ele tenho 3 irmãos eles se chamam Kely, Thiago e Jéssica. Gosto muito deles e dos meus pais, eles se chamam Walter e Vilma, também gosto muito deles. Desde que eu nasci eles cuidam muito bem de mim. Tenho uma irmã que não mora comigo o nome dela é Jéssica, porque ela não é filha da minha mãe só é filha do meu pai.
 Eu gosto muito dos meus primos e das minhas primas eles são muito legais agente brinca muito, brincamos de bola, de bonecas de pic pega, de pic esconde, nós adoramos nossas brincadeiras. Eu também gosto muitos dos meus tios e das minhas tias, tenho tantos tios e tantas tias que nos dedos não dar para contar.
 Eu amo todos da minha família.

17)Nome: L. de O. R.

Reunião de Amigas

Milena, Ariele, Yasmin e Juliana são amigas

a muito tempo.

Na volta das aulas nas foram a escola juntas, chegando lá acharam linda a nova escola e chique demais lá elas começaram a fazer nova amizades, mas chegou uma menina nova no colégio, mas não gostava de falar com ninguém, as meninas achou estranho mas deram um jeito. Milena disse:

_ Oi! Já sei que você e muito tímida. Por que?

_ Eu sou tímida!

- É claro! anda me conta que eu e minhas colegas podemos ajudala, pode confiar

- Bom, eu sou assim mesma nunca estudei em colegios tão grandes, como esse.

Yasmin disse:

_ Não fique assim o colégio e grande, mas pode confiar se não você vai ficar sempre sozinha.

Disse ela:

_ A tá já que vocês insistem, vou entrar pro seu grupo.

Assim as garotas ficaram com mais uma amiga que se chamava-se Andressa

Disse Ariele:

- Vamos amigas, nosso grito de guerra.

Amigas unidas jamais será vencidas!

18)Nome: R. S. S.

O gato e o cachorro

Era uma vez....

O gato da vizinha pulava todos os dias la na minha casa, e o cachorro latia toda hora, um dia eu não estava em casa aí o gato foi e pulou o muro e o cachorro latiu latiu, um dia o cachorro pegou o gato como o cachorro é esperto ficou

atrás da cozinha dele.

Ai o gato morreu e a vizinha
chorou, chorou, chorou até disse chega.

19)Nome: A. K.

Sala de Aula

Eu gosto muito de vir para a escola
quando falto fico triste, só foi 1 vez que
eu faltei fiquei triste, então não falto mais
gosto de todas as professoras principalmente a prof:
Alessandra e Marília, todas eu gosto até a de
matemática e de Arte, e de Ati-com
então não vou repetir que eu tenho muita
fé nos meus sonhos.

20)Nome: A. F. da S.

Tema = Futebol

O futebol é esporte e lazer para qualquer tipo
de pessoa e o futebol é muito bom e legal e
admirável muito por qualquer pessoa que ve
o futebol e gosta de jogar futebol porque o futebol
muito legal e divertido para se jogar futebol porque
meu time é o Flamengo e eu gosto de ver futebol.

21)Nome: R. B. G.da S.

Tema: Amigos

Era uma vez um grupo de
amigos que gostavam de com-
versa no intervalo.

E um dia eles pararam e pen-
saram: já que nós estamos ami-
gos faz muito tempo vamos dar nome a o nosso grupo.
Que se chamou grupo da a-
mizade.

22)Nome: P. da S. G.

Passeio

Era uma vez um grande menino que

gosta muito de passear. Um dia ele decidiu passear pelos caminhos livres. Na verdade ele era muito triste. Porque queria andar com os seus próprios pés. Ma como ele era doente não podia andar sozinho e por isso ele fica muito triste porque via os outros meninos correr, brincar sozinho. E ele não conseguia brincar, correr, andar.

E teve um dia que ele tentou levantar sozinho mais não conseguiu e caiu. Mais sua mãe ficou logo desesperada. E veio uma senhora chamando Dona Dulcinéia seu filho o Pedrinho caiu e sua mãe foi correndo ver seu filho que estava caído no chão. E ele chorava muito.

E teve um dia que o menino ficou alegre porque levantou sozinho e nesse dia a mãe de Pedrinho ficou feliz de seu filho ter ficado em pé. E seu pai que era médico também teve a notícia do seu filho. E lhe escreva uma carta porque estava longe. E escreveu. Filho eu estou muito feliz por você ter ficado em pé. Filho querido eu te amo e mando um beijo para sua mãe.

23)Nome: S. C. P.

As jabuticabras

Era uma vez uma menina chamada Narizinho.

Era a época das jabuticabras.

Ela narizinho gostava muito da jabuticabra.

Todo dia ela ia rapidinho pela manhã subir nas jabuticabras para comer as jabuticabras.

Ela escolia as melhores jabuticabras para comer, e ali também tinha um porco chamado de Rabicó, quando via a narizinho trepando nas jabuticabras ele logo

não perdia tempo corria para debaixo das jabuticabras
para comer os caroços.

Só se ouvia os barulhos da carota:

– Thoc! Phuy! Choc!

Era uma comidinha dali, um chupo de caudo
e as mastigadas do porquinho lá embaixo.

E assim era todo o dia a musiquinha das
jabuticabras: thoc! Phuf! Choc!

24)Nome: A . da S. A.

Casa mal assombrada.

Era uma vez uma casa
mal assombrada e Ca-
mila, Joana e Lucas es-
tavam passando por
perto da casa e Joana
disse: Ui, que mais
assombrada poderíamos
entras nela.

Lucas disse: Eu em-
tro mais com uma
com vocês me beijam
tá bom duvido.

Camila eu aceito
a tá bom eu também
ele entreu e era
esquisito apareceu
um fantasma ele
conseguiu, era 1 hora
la dentro Camila beijo
primeiro e tá mais
ou menos Joana beijou
esse tá bom quero mais
rá rá.

E foram embora.

25)Nome: B. L. M. da S.Dias das Mães

– O dia das mãis eu acho muito legal
e um dia feliz alegre e tudo mais.

Quando eu digo pra minha Feliz dias
das mães eu chego até a me emocionar
por só de saber que minha mãe e feliz!

Eu

26)Nome: A. B.O Gato e o Rato

Éra uma vez ...

O gato era muito mal e
quando via um rato ele fica
va doidinho e corria atrás do
rato parecia que estava com um
motozinho nas patas ele corria mui
to um dia apareceram um
monte de rato más eles esta
vam preparando uma armadi
lha para o gato mauvado o ga
tinho estava durmindo ai os ra
tos passaram o gatinho sentiu o
cheiro e deu um pulo da cami
nha dele e correu e o rato
correu também ai tinha um bo
raco com um monte de formi
gas e o gato mauvado cai dentro e
morreu as formigas comeram
ele todinho! E o gatinho não gostou
nada nada ficaram com muita
pena e pulo no boraco també
m e morreram comidos por formiga
s também.

E o gato nunca más se fala

Nele. Fim...