

# A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA POR ALUNOS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela Martins de Melo

Universidade Estadual do Rio de Janeiro/FFP

Rio de Janeiro – Brasil

marcelammelo@yahoo.com.br

**Eixo temático: Alfabetização e infância**

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa acerca da aquisição da língua escrita por alunos do segundo ano do ensino fundamental. Foram observadas aulas de redação realizadas em uma turma de escola particular, nas quais se constatou que a metodologia empregada não estimulava a escrita significativa. Posteriormente, foi proposta uma atividade de produção de textos, com o objetivo de recolher dados sobre as capacidades linguísticas e textuais das crianças.

**Palavras-chave:** produção de textos; capacidades linguísticas; aquisição da escrita.

*Abstract: This paper presents the results of a qualitative research about the acquisition of written language by students of the second grade of elementary school. We observed writing classes in a private school class in which it was found that the method did not stimulate significant writing. Afterwards, we proposed a text production activity, with the aim of collecting data on the linguistic and textual skills of children.*

*Keywords: textuality; language skills; Writing acquisition*

## **Introdução**

O ensino da língua enquanto instrumento de comunicação cuida de quatro áreas em especial: falar, escrever, ouvir e ler. Sabemos que o indivíduo possui a capacidade de comunicar-se desde o seu nascimento. Todos possuem internalizada a língua materna e aos poucos, no convívio com a sociedade, em contato com os falantes de uma mesma língua materna vão produzindo sentenças, ainda não sistematizadas para auxiliar e desenvolver a comunicação. Uma das finalidades da instituição escolar, no que diz respeito ao ensino da língua, é auxiliar o aluno na sistematização e aperfeiçoamento dessas sentenças levando-o a ampliar seu nível de competência linguística tanto na emissão quanto na compreensão de mensagens, tanto na forma oral quanto na forma escrita.

Embora menos antiga que a tradição oral, a língua escrita possui um caráter de superar os limites da língua falada. Conforme aponta Margarida Basílio:

A língua escrita, de caráter secundário, tem sobretudo o objetivo de superar os limites inerentes à língua falada em termos de tempo de espaço. Tendo sobretudo o objetivo de permanência e não apresentando necessariamente pressão de tempo para sua produção, a língua escrita tende a ser mais cuidadosa, isto é, mais tensa e formal que a língua falada, assim como mais conservadora. (2002: 81)

Sabemos que o não domínio da língua escrita formal é fator que gera preconceito em alguns setores de nossa sociedade. Embora todos os aprendizes tomem como referência a oralidade, aqueles que são oriundos de grupos sociais cuja variante de menor prestígio social não corresponde à norma tomada como padrão tendem a apresentar mais diferenças com relação ao padrão escrito do que aqueles vindos de grupos mais privilegiados econômica e linguisticamente. Sendo assim, nas escolas públicas e particulares situadas em lugares onde as crianças têm acesso a melhores condições de escolarização também observamos que nas séries iniciais, quando estão adquirindo a escrita, escrevem da mesma maneira que falam, mas com o passar do tempo, vão aperfeiçoando sua competência linguística e quando bem orientadas pelo professor conseguem estabelecer a diferença entre língua falada e língua escrita e assim não entram de desacordo com as normas ortográficas ao escreverem.

Observamos em nossa prática docente que muitos professores não levam em consideração ao avaliar as produções de seus alunos que a aquisição da escrita é um processo gradual e que há certas competências que são correspondentes a cada nível de ensino, e por isso, acabam rotulando como “erro” formas em desacordo com a norma padrão, sem considerar o trabalho de reflexão dos alunos ao optarem por uma ou outra forma.

Assim, analisaremos as redações dos alunos do segundo ano de uma escola particular situada no município de São Gonçalo, com base nos estudos de Vygotsky, Luiz Carlos Cagliari, Mary Kato e Darcilia Simões, comentando os seguintes aspectos notacionais da Língua Portuguesa: ortografia, paragrafação e discursos direto e indireto. Selecionamos os seguintes aspectos, pois durante a observação das aulas percebemos que a professora os enfatizou. No que tange à textualidade, observaremos a coerência entre a proposta e o produto, a organização das ideias ao longo do texto e os conhecimentos sobre o funcionamento de textos escritos.

A coleta dos dados analisados ocorreu a partir da observação de aulas de redação desenvolvidas numa classe de alfabetização no período de dois meses e de uma intervenção didática realizada no mesmo grupo.

## **Reflexões sobre práticas de ensino de redação e análise de produções infantis**

Segundo Cagliari (1993, p. 106), a produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização de ideias, de escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto, entre outros. No entanto, as normas gramaticais, a caligrafia e a ortografia recebem maior destaque na escola que a capacidade de se usar a língua escrita a fim de se formular ideias. Cagliari enfatiza que a escola tem se preocupado muito mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa. Ao final de um período de alfabetização espera-se que a criança saiba escrever e não que o faça com correção absoluta.

A esse respeito, Mary Kato (1995, p. 99) aponta que para se ensinar algo a alguém é necessário conhecer o que e como esse alguém aprende em virtude da intervenção externa. Dessa forma, para ensinarmos um aluno a escrever é necessário sabermos a natureza do objeto a ensinar, ou seja, a língua escrita, conhecermos o aprendiz a quem nos direcionamos e o modo como o mesmo recebe o que é ensinado.

Para Darcília Simões o processo de aquisição da escritura na alfabetização se apresenta como um processo de enorme complexidade, pois envolve “desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observadas as variantes linguísticas, até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico” (2003, p.59). A autora ressalta que, enquanto essa distinção não é estabelecida pelo alfabetizando, a produção de textos parece fluir de maneira mais solta e eficiente, pois na maior parte das vezes o aluno tenta reproduzir na escrita a sua fala. Dessa forma, exigir que a criança no início da aquisição escrita tenha responsabilidade em grafar de acordo com a forma dicionarizada pode prejudicar o processo de aquisição.

No tocante à aquisição da escrita, há duas linhas de investigação ligadas à alfabetização: a psicogenética, que se preocupa em analisar o modo como a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes de chegar ao sistema alfabético, e a metalinguística, que requer que a criança desenvolva uma consciência linguística a partir da compreensão da forma de representação da linguagem definida pelo sistema alfabético (MOOJEN In: SCOZ, 2000, p. 476 – 483). Vemos tanto em uma linha de investigação como na outra que as representações e conhecimentos que a criança traz sobre a escrita são fundamentais para seu desenvolvimento no período escolar.

Maria Cecília Iannuzzi Ferreira afirma que

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos para as crianças, os adultos criam novas formas para a criança ver a realidade, levando-as ao processo de construção e desenvolvimento de conceitos. (2000:196).

Posteriormente, a criança sistematiza as sentenças produzidas em sua mente e adquire a escrita. Com o tempo, esta será aprimorada através do domínio de outras competências linguísticas necessárias para escrever adequadamente como o uso da pontuação, ortografia, recursos de coesão, entre outros. Contudo, o papel que escrever ocupa no ambiente escolar é menor que o papel que ocupa no desenvolvimento da criança.

A esse respeito, Vygotsky (1998, p. 139) aponta que a escola acaba obscurecendo a verdadeira escrita, pois tem se ocupado apenas em ensinar letras e, unindo as letras, a formar palavras, sem levar em consideração o significado que as mesmas têm para a criança. Muitas vezes, na escola, a aquisição é dada de forma mecânica. Na alfabetização, percebemos a preocupação excessiva em fazer com que os alunos leiam o que está escrito e saibam escrever mesmo sem saber o que estão escrevendo.

Segundo Vygotsky, a escrita é constituída através de um sistema de signos (palavras) e seu domínio se dá ao longo de um processo de desenvolvimento das funções da mente. Por esse motivo, seu domínio não pode ser alcançado de forma mecânica. O autor concorda que a criança tem dificuldades para escrever, pois precisa se conscientizar de sua própria fala. Na fala, não há uma preocupação exacerbada com estruturas gramaticais. Aprender a falar exige que alguém estimule. No entanto, a fala é um dentre os muitos motivos que a criança tem para começar a escrever.

Durante o período de observação das aulas, vimos que, após a entrega do material, a professora conversava sobre o tema proposto, escutava o que as crianças tinham a dizer sobre o assunto apresentado e, algumas vezes, fazia uma dramatização sobre o tema estimulando a participação das crianças e solicitando que usassem a criatividade.

Observamos que a maioria das atividades acontecia da mesma forma. A professora escrevia o texto no quadro e deixava espaços em branco para que os alunos completassem. Transcrevemos algumas das tarefas propostas:

Redação sobre a Primavera

A primavera é a estação das \_\_\_\_\_. Quando a primavera chega, os passarinhos saem dos seus \_\_\_\_\_, os animais \_\_\_\_\_, o clima fica mais \_\_\_\_\_.

Eu adoro a Primavera, porque o jardim fica \_\_\_\_\_ e tudo fica mais \_\_\_\_\_.

Viva ! A \_\_\_\_\_ chegou!

A professora chamava a atenção dos alunos para que usassem nas lacunas palavras que tinham coerência com o texto. Depois da atividade pronta, fazia algumas perguntas de interpretação, bastante pontuais, com base no texto e pedia que as crianças lessem e ilustrassem o que foi escrito.

Neste trabalho, nosso objetivo não é o de analisar criticamente as atividades de redação propostas aos alunos. No entanto, alguns comentários são importantes para o desenvolvimento da pesquisa que pretendemos realizar. Percebemos que no tipo de redação proposto pela professora as crianças não produziam seus próprios textos, pois apenas completavam um texto elaborado por uma outra pessoa.

Observamos também que os temas apresentados pela professora eram relacionados a conteúdos desenvolvidos em outras aulas. Por estarmos próximos à chegada da primavera, foram trabalhados muitos textos com este tema. Vejamos outra atividade de redação sugerida aos alunos:

1- Leia e complete a redação com atenção

A borboleta e a lagarta

A borboleta colorida tem bem viva a cor \_\_\_\_\_.  
Ela voa bem perto da \_\_\_\_\_. A árvore é \_\_\_\_\_.

A lagarta vê a \_\_\_\_\_ voar.

A borboleta fala para a \_\_\_\_\_:

– Você sabe \_\_\_\_\_?

E a lagarta responde:

– Ainda não, mais um dia eu serei uma borboleta igual à \_\_\_\_\_!

Ao iniciar essa atividade a professora explicou às crianças a metamorfose sofrida pela lagarta até esta virar borboleta e mostrou outros seres que também passam por transformação como os girinos. Nessa atividade, trabalhou a função do título, que seria a primeira informação dada ao leitor sobre o assunto a ser desenvolvido na redação e também a estrutura dos discursos direto e indireto, por meio do diálogo entre a lagarta e a borboleta. Novamente frisou a importância e a função da pontuação e também o uso de letras maiúsculas no início de frases.

Por observarmos que os alunos apenas preenchiam os espaços em branco deixados pela professora, surgiu a curiosidade em saber se já conseguiam produzir textos escritos com

mais liberdade. A resposta da professora foi afirmativa, os alunos conseguiam produzir seus próprios textos em uma folha em branco, para isso bastava que exigíssemos um número de linhas, aliás, foi possível perceber também que a preocupação com o número de linhas é inculcada nas crianças já no 1º ciclo escolar.

Assim, elaboramos uma atividade na qual os alunos pudessem escrever seu próprio texto, em que tivessem liberdade para expor suas ideias e utilizar de fato a criatividade. Nosso objetivo era, além de obter informações acerca da produção escrita de alunos do segundo ano do ensino fundamental, perceber como se comportam diante de uma folha em branco, pois em tal atividade a difícil tarefa de elaborar, selecionar, organizar, enfim escrever era de total responsabilidade deles.

Solicitamos à professora que entregasse a atividade aos alunos, que conversasse com eles sobre o tema como era de costume fazer durante as aulas e que explicasse a finalidade daquela atividade. As crianças tiveram conhecimento de que não estavam produzindo para o leitor habitual de seus textos, a professora, e sim para um outro leitor, o que observava as aulas de redação.

Foi proposto que nessa redação as crianças continuassem uma história que começava da seguinte forma: Era uma vez um peixinho que se chamava... Observamos o modo como as crianças se organizaram para escrever, ficaram em silêncio e se concentraram na atividade a ser realizada, percebemos que alguns alunos já possuíam a preocupação em escrever de acordo com as normas ortográficas, pois em muitos momentos perguntavam de que forma uma certa palavra da qual tinham dúvida deveria ser grafada. Ao final da atividade, recolhemos o total de vinte e uma redações.

Dando continuidade à pesquisa, analisamos as redações produzidas pelos alunos a fim de observarmos o que sabiam sobre a escrita e o funcionamento de textos. As análises foram feitas com base nos PCN's e também na observação das aulas de redação para constatar se os alunos alcançaram os objetivos destinados à fase em que se encontravam. Nosso olhar esteve voltado para os seguintes aspectos notacionais: ortografia, paragrafação e uso dos discursos diretos e indiretos.

Na maioria das redações, encontramos muitas palavras em desacordo com a norma padrão. Apareceram nos escritos construções como “começol”, “voutar”, “quiz”, “prasinha”, “palhasada”. Em tais construções, observamos que as crianças ainda não haviam estabelecido totalmente a diferença entre língua escrita e língua falada e por esse motivo grafavam muitas palavras da mesma maneira que falavam. Como, em português, um segmento pode representar vários fonemas é aceitável que no início da fase de aquisição da língua escrita e de

domínio do sistema alfabético tais construções apareçam. O ideal diante das redações observadas seria pedir às crianças que reescrevessem o texto consertando as palavras em que percebessem o desacordo.

Vimos que os alunos têm consciência de como um texto escrito deve ser organizado em seu aspecto formal, porém na Redação nº 12 nos chamou atenção o fato do aluno não ter ido até o final das linhas em sua escrita. Ainda no aspecto formal, observamos que as crianças não utilizaram parágrafos em seus textos e que as redações eram produzidas por meio da construção e junção de enunciados conforme percebemos na Redação nº 7. Podemos dizer que, apesar de não conhecerem nem dominarem as normas de coesão e de coerência, a redação nº 7 é textual, uma vez que o leitor consegue compreender o sentido da produção escrita do aluno.

### Redação 7

Era uma vez um peixinho que se chamava Dasi. Ele morava no aquário. A dona do peixinho se chamava Bete. A dona do peixinho dava comida para ele todas as dias. A cor do peixinho era laranja e amarelo. A água do aquário era bem limpinha. O peixinho era bem corbilão. Quando a dona do peixinho dava comida para ele o peixinho comia tudo de uma vez. O peixinho tem uma nadadeira bem grande. O peixinho ficava pulando para fora do aquário. A dona do peixinho tinha um gato. O gato ficava de olho no peixinho. O gato adorava comer pei

### Redação 12

Era uma vez um peixinho que se chamava Rafael. Ele gostava de se esconder ele morava no fundo do mar. Era um peixe muito encrenca as pessoas não gostava dele. Tere uma festa para os peixes muito legal. Mais um dia ele se tornou um príncipe era muito legal todas foram amigas dele.

Sabemos que, em geral, um aluno em fase de aquisição da língua escrita tende a reproduzir em sua grafia sua fala. Tal prática se justifica, pois a conversação é uma das

primeiras e mais recorrentes experiências que a criança tem com a linguagem. (Kato, 1995). Muitas vezes, o aluno erra ortograficamente por estar reproduzindo na escrita sua própria fala.

Nas redações analisadas, encontramos muitos casos em que o fenômeno descrito acima acontece. Primeiramente, observaremos os casos de apócope, ou seja, omissão da consoante final das palavras. Em alguns verbos como comer, dormir, matou, é possível notarmos a apócope das consoantes finais: [ˈkome], [ˈDoRmi] e [Maˈto]. O aluno faz a apócope do r em posição final de palavras, pois tal omissão também acontece na oralidade: *faze, come* (redação 1); *passsea* (redação 2) e *brinca* no trecho “*Ele gostava muito de brinca com sua amiga a peixinha*” (redação 2); *dormi* que aparece em “*Na ora de dormi*” (redação 11); *da* em “*pegaram o aquario e voram da uma vouta pela prasinha*” (redação 15). O mesmo acontece com grafema z em *veze* (redação 1).

A alternância vocálica é outro fenômeno recorrente nas produções escritas analisadas. Tais ocorrências também explicitam a prática do aluno de reproduzir na escrita o texto oral. Em uma enunciação, ao pronunciar o pronome oblíquo me o falante utiliza a construção [mi]. Em algumas das redações, o aluno grafia i no lugar de e e u no lugar de o: *mi* (redação 6) e *todu* (redação 17). Observamos outro caso de alternância vocálica. A alternância se dá em posição final de sílaba: em *sinhora* (redação 9) a substituição de e por i acontece na grafia justamente por pronunciarmos [i] e não [e]. O mesmo ocorre em *preucupar* (redação 13), o aluno grafia dessa forma, pois na oralidade [u] é pronunciado no lugar do [o] marcando novamente um caso de alternância vocálica. As construções *todu* (redação 17), *Léu* (redação 18) e *paciar* (redação 18) são exemplos do mesmo fenômeno. No entanto, em *paciar* observamos que não houve apenas aproximação da escrita com a fala, a grafia sem ss acontece por conta da complexa relação entre o som e a letra em Língua Portuguesa, já que mais de um segmento pode representar o mesmo som, assim o aluno acaba confuso diante da escolha que irá fazer. Não raro encontramos alunos de 2º ano cometendo tais “erros”, pois nessa fase estão em aquisição da língua escrita e sua memória visual, que nos ajuda a resolver algumas dúvidas ortográficas, ainda é pequena, uma vez que tal memória é adquirida ao longo do tempo, através de nossas experiências enquanto leitores e produtores de textos.

Encontramos ainda alguns casos de ditongação: o uso de duas vogais no lugar de uma. A ditongação também ocorre na fala. Nas produções dos alunos, o fenômeno acontece nas palavras: *naisceu* (redação 8) e *caistelo* (redação 17). Na palavra preocupou grafada *procupou* (redação 13) vemos que ocorre um outro fenômeno, a monotongação, ou seja, o apagamento da semivogal. Provavelmente, a criança escreveu dessa maneira por pronunciar [Procuˈpou] e não [Preucuˈpou].



Darcilia Simões ressalta com base nas concepções de Mattoso Câmara Junior que os vocábulos podem ser classificados em dois tipos: vocábulos formais e fonológicos e que a representação dos espaços em branco na escrita não corresponde a pausas na fala (Cf. Câmara Junior, 1973, citado por Simões, 2003). Segundo a autora, o sujeito em fase de aquisição da língua escrita escreve em *cordão* por esse motivo. Na fala, as pausas são provocadas pelo intervalo respiratório que não acontece na escrita. A escrita em *cordão* citada por Simões seria equivalente ao que Cagliari define como juntura intervocabular. Isso acontece porque na fala não existe separação entre as palavras. O modo como a criança juntará as palavras está ligado aos critérios que utiliza para analisar sua própria fala. Encontramos nas redações alguns casos de escrita em *cordão*: “*ele não tinha como sair do aquário para ir promar*” (redação 9). Nessa construção, além da escrita em *cordão*, observamos também a ocorrência de metaplasmos na preposição *para* em que há síncope e apócope da vogal a, respectivamente. Em outra redação, temos a construção *jatava*: “*no dia seguinte ele jatava um pouco melhor*” (redação 16). Em *jatava*, vemos a escrita em *cordão* e também a ocorrência de aférese na palavra estava. Em “*não foi porque ele não tava*” (redação 13), ocorre aférese na mesma palavra. Ocorre em outras produções, o fenômeno inverso ao descrito anteriormente: a segmentação das palavras. Cagliari aponta que isso ocorre por conta da acentuação tônica das palavras. Vemos nas produções dos alunos, alguns casos de segmentação indevida: *de le* (redação 16), *do ente* (redação 16). Simões (2003) trata a respeito da capacidade de observação e regularização sistêmica, ou seja, o aluno ao observar determinadas grafias deduz que tais ocorrências são constantes. Na redação 16, o aluno grafa “*Ele gostava de fazer muitas brincadeiras com os ceus amigos da escola de lê (...) um dia ele faltou a escola porque ele estava do ente*”, podemos observar que o aluno associou a forma *de ele* a *da escola*, pois para a criança ambos são precedidos por preposição. O mesmo ocorre com a palavra *do ente*. Cabe ressaltarmos que após a segmentação indevida de *de le* e *de do ente* o aluno fez uma juntura também indevida dos conectivos: “*(...) ceus amigos da escola de le eo peixinho é educado (...) faltou a escola porque ele estava do ente eai ele foi no medio*” (redação 16).

Atentamos também, nas produções analisadas, para o uso indevido de letras. A esse respeito, Cagliari aponta: “o uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra” (1993, p.140). Em algumas produções, o uso indevido de letras é perfeitamente explicado sob o ponto de vista fonético e fonológico. Observemos as seguintes construções: *apronadar* (redação 1), *fui* em “*quando ele pulou Livia fui ele pular*” (redação 4), *cato* (redação 6), *voram* (redação 15). O uso indevido da consoante d no lugar de t em *apronadar* se

dá, pois ambas possuem o mesmo ponto e modo de articulação, são oclusivas linguodentais e se diferenciam apenas pelo traço sono, t é surdo ao passo que d é sonoro. É comum crianças em fase de aquisição da língua escrita trocarem uma letra por outra por conta da proximidade de seus traços distintivos, mesmo que ainda não percebam que a troca de um fonema por outro altera o significado da palavra. A confusão por conta da proximidade dos traços distintivos acontece da mesma forma em outros exemplos. Foneticamente *cato* é diferente de *gato*, apenas por conta do grau de vozeamento e *voram* é diferente de *foram* pelo mesmo motivo. Na construção *fui* percebemos através do contexto que a intenção do aluno era grafar *viu*. Nessa construção, além do uso indevido de letras gerado pela proximidade entre o ponto e modo de articulação dos segmentos /f/ e /v/ houve a inversão das vogais i e u.

As crianças também erram ao escolherem as letras por não existir uma relação binária entre sons e letras. Uma letra em português pode representar vários fonemas. Depreendemos nas redações as seguintes construções: *bomzinho* (redação 1), *comesaram* (redação 2), *vouta* (redação 4), *quen* (redação 9), *ninguén* (redação 10), *cempre* (redação 11), *tras* (redação 11), *velinho* (redação 13), *serta* (redação 13) *teimozo* (redação 14), *quiz* (redação 14). Em *bomzinho*, *quen* e *ninguén* observamos que os alunos não sabem quando usar m e quando usar n.

Ao tratar a questão da produção de textos espontâneos pelas crianças, Cagliari resalta que existe um trabalho de reflexão na grafia de cada palavra e este não pode ser desprezado ainda que ortograficamente o aluno tenha escrito incorretamente:

Ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, [os alunos] aplicam nesta tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem sempre é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. (1993, p.137)

Ao escrever *cempre* o aluno seguiu a mesma linha de raciocínio da palavra certa, ou da palavra merece. Sua reflexão está de acordo com as possibilidades do sistema. Na grafia da palavra *teimozo*, podemos observar que a escolha do aluno se insere nas possibilidades que a língua oferece, uma vez que em língua portuguesa existem formas ortográficas que são grafadas com z ou s para representar o som /z/ intervocálico, como em *casa*, por exemplo. Em *teimozo*, o aluno fez a escolha errada, mas dentro das possibilidades da língua. Em alguns casos, o uso indevido de letras ocorre por conta de outro fenômeno a ser analisado: a hipercorreção.

Ao analisar textos espontâneos, Cagliari aborda a questão da hipercorreção. Ressalta que por conhecer a grafia de determinadas palavras e saber que a pronúncia das mesmas é diferente, o aluno generaliza a forma de escrever. A esse respeito, Darcília Simões afirma que ao escrever *chapel*, a criança faz uma analogia as formas como anel, papel, etc. Nas produções analisadas, encontramos casos em que o aluno grafa formas hipercorrigidas: *começol* (redação 13) e *morrel* (redação 13). Percebemos que o aluno fez analogia das formas verbais com substantivos como anzol, farol, pincel. Cabe ressaltar, que a pronúncia do aluno para morreu provavelmente é [ˈMoReu] e não [MoˈReu], caso contrário a analogia com pincel, papel, anel não seria possível.

Acerca da estrutura formal de um texto, os conteúdos a serem trabalhados no 2º ano de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa são: a divisão do texto em frases e a utilização dos recursos do sistema de pontuação – maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências. Ao analisarmos as 21 redações produzidas percebemos que em geral os alunos não utilizam parágrafos em seus textos. No entanto, o uso adequado de parágrafos não é uma exigência dos Parâmetros Curriculares para este ciclo.

Ao observamos as aulas de redação, vimos que as atividades propostas pela professora enfatizavam o uso de parágrafos. Apesar disso, percebemos que as crianças não adquiriram tal conhecimento através das atividades realizadas. Apenas em quatro dos 21 textos analisados constatamos a ocorrência de parágrafos, ainda de forma não sistematizada, pois todos os alunos deram um espaço muito pequeno da margem para a frase inicial.

Kato (1995) afirma que a primeira experiência viva da criança com a linguagem é a conversação diária espontânea. A autora ressalta que a criança que até então teve seu contato limitado à prática do diálogo espontâneo, ao ingressar na escola, entra em contato com o livro didático e tem o desafio de reconhecer novos gêneros. Vemos que a conversação por ser uma das primeiras experiências da criança com a língua aparece muitas vezes em suas produções. No entanto, apesar de ser uma das exigências dos Parâmetros Curriculares para o 2º ano percebemos por meio da análise das redações que a separação dos discursos direto e indireto não é um conhecimento sistematizado pelas crianças observadas.

Depreenderemos e comentaremos a ocorrência do discurso direto e indireto nas redações em que apareceram:

### **Redação 2**

a) (...) e ficava muito feliz quando o seu dono Carlos dava a sua comida. Oba e hora do almoço! (...)

b) (...) *E no dia seguinte o gato foi até o aquário e disse: Não se assustem eu não vou comer vocês por o contrário eu vou ser amigo de vocês (...)*

c) (...) *E no seu próximo aniversário ele disse ao seu pai que queria ganhar um cachorrinho e um papagaio e o seu pai começou a rir e ele falou que era verdade e o seu pai disse então tabom. (...)*

No fragmento a, o aluno omitiu a presença do verbo *dicendi* o que é permitido pelo sistema da língua. No entanto, de acordo com a norma padrão ao omitir o verbo cabe ao contexto e a recursos gráficos – aspas, dois pontos, travessão e mudança de linha – indicar a fala do personagem. Vemos que no discurso analisado o escritor não utilizou nenhum recurso gráfico e a identificação da fala se dá por meio do contexto.

No fragmento b, o discurso direto é corretamente empregado mesmo o aluno não tendo utilizado nenhum sinal de pontuação. Isso é possível, pois em fase de aquisição da língua escrita o conhecimento acerca do uso devido da pontuação não é sistematizado, como podemos constatar nos PCN's o domínio dos recursos do sistema de pontuação é progressivo.

No fragmento c, o aluno inicia o diálogo utilizando o discurso indireto corretamente, reproduzindo os diálogos de Carlos e de seu pai. No entanto, no último diálogo do pai “*e o seu pai disse então tabom*” faz uso do discurso direto, utilizando o verbo *dicendi*, mas não utilizando os recursos gráficos dois pontos e travessão. Certamente, por empregar dois discursos indiretos o aluno seguiu a mesma linha de raciocínio no emprego do último discurso. Podemos afirmar que agiu por associação. Portanto, não podemos desprezar o trabalho de reflexão dispensado na execução desta tarefa.

#### **Redação 4**

a) (...) *E Livia o chamava – Bruno, bruno mais ele não a respondia (...)*

O aluno construiu o enunciado corretamente de acordo com a gramática tradicional no que tange ao uso do verbo *dicendi* e também ao uso do travessão. Contudo, não fez uso devido de recursos gráficos – dois pontos e vírgula. Isso é perfeitamente aceitável em crianças que estão adquirindo a língua escrita e o sistema da mesma.

#### **Redação 5**

a) (...) *Um dia a filha da dona do disse assim: eu quero um peixe laranja claro e escuro.*

O aluno faz uso devido do verbo *dicendi* e dos dois pontos, omitindo apenas do uso do travessão.

### **Redação 6**

a) (...) *aí eu encontrei e botei ele na água eu falei (Nunca mais faça isso) (...)*

b) (...) *um gato ele mi arranhou eu botei o gato para corre e o gato chorou e o peichinho falo: coutado.*

c) (...) *chamei minha colega juni e ela me deu um concelho falou não chore mais vc e uma menina muito bonita esta bem eu não vou chora.*

No fragmento a, observamos que o aluno utilizou corretamente o verbo *dicendi* falei, porém utilizou um recurso gráfico diferente do habitual para a construção de discursos diretos. Em b, o mesmo aluno faz uso de um recurso gráfico permitido pelo sistema – os dois pontos – mas não utiliza outro recurso – o travessão.

Na construção c, constatamos um discurso muito próximo da conversação. O aluno faz uso de apenas um verbo *dicendi* para introduzir a fala de duas personagens em situação de conversação. Na fala, ao produzirmos discursos diretos não utilizamos verbos *dicendi* para introduzir um enunciado. Mesmo não utilizando os recursos de pontuação e o verbo *dicendi* em cada discurso, a fala de cada personagem é recuperada pelo contexto.

Percebemos que, ainda de maneira não sistematizada, ao utilizarem os discursos direto e indireto as crianças têm um trabalho de reflexão que corresponde ao sistema da língua. Os “deslizes” maiores encontrados dizem respeito ao domínio da pontuação, ora usada adequadamente, ora não usada. Contudo, ressaltamos que o domínio correto da pontuação é progressivo e crianças em fase inicial de escrita pouco a usam.

### **Considerações finais**

Dividimos as redações em grupos de acordo com as características apresentadas. Nas redações de 1 a 11, os alunos não desviaram do tema proposto. Os textos 12, 13 e 14 foram agrupados porque são bons exemplos de como é difícil para as crianças selecionar as informações que querem dar e que muitas vezes por darem informações excedentes acabam construindo textos confusos. Nas redações 12 a 19 as crianças utilizaram na produção de seus textos elementos que não possuíam coerência com a temática apresentada. Ao lermos as redações 20 e 21 percebemos que os alunos trouxeram para seus textos elementos de suas vivências como: nome de filme, time de futebol, desenhos animados, entre outros.

Após a divisão escolhemos 1 texto de cada grupo para tecermos comentários mais específicos. Na redação nº 2 percebemos a pertinência do que foi escrito com o que foi pedido e também elementos que estão em coerência com o exterior, como o fato de gatos não gostarem de peixes, por exemplo. Vemos também que o conhecimento acerca dos discursos diretos e indiretos ainda não foi sistematizado pelo aluno, pois o mesmo confunde os discursos e não utiliza os sinais de pontuação – dois pontos e travessão – para iniciar os diálogos.

Na redação 13, o aluno insere várias informações em seu texto: começa falando que o peixinho era teimoso e troca a informação sem terminar de explicar a anterior. Depois escreve que a Dona não se preocupava mais com ele, conta que o peixe morreu e encerra dizendo que não são só os animais que morrem, as pessoas também. O excesso de informações torna o texto confuso. Só compreendemos a intenção do aluno por conta das inferências que fazemos, enquanto leitor, ao fazermos uma interpretação. No entanto, sabemos que um texto escrito deve transmitir uma informação inteligível a seu interlocutor. Encontramos outro fato curioso nessa redação: a ideia e as palavras utilizadas foram as mesmas da redação 14. Talvez por encontrar dificuldade em escrever, um aluno reproduziu o mesmo pensamento do outro.

Observando a redação 19, vemos que o aluno não escreveu o que esperávamos que fosse escrito e utilizou em seu texto uma informação incoerente quando disse que o peixe ia à casa de todas as pessoas para maltratá-las. Muitas vezes, na busca pela criatividade as crianças acabam se distanciando do tema por inserirem em suas produções elementos incoerentes aos olhos do professor. Por estarem em fase de aquisição da língua escrita os alunos não dominam certos recursos importantes para tornar um texto coeso e coerente. Embora o texto não tenha coerência para nós na condição de leitores, acreditamos que há coerência para quem o escreveu.

Percebemos que há um trabalho de reflexão nas produções dos alunos até mesmo quando utilizam formas em desacordo com a norma padrão da língua. No que diz respeito às questões ortográficas, podemos dizer que os desvios acontecem, pois em fase de aquisição da língua escrita, o aluno tende a reproduzir no papel sua fala. Assim a ocorrência de formas como *brinca* em “*ele gostava de brinca com sua amiga*” ou *todu* (redação 17) se justificam. Além da apócope e da alternância vocálica encontramos também nas redações analisadas, a ocorrência de outros fenômenos: ditongação, monotongação, escrita em cordão, segmentação de palavras, uso indevido de letras e hipercorreção.

Observamos quanto ao uso de parágrafos que em apenas quatro dos 21 textos analisados tal recurso é utilizado. Nas demais produções, os alunos não utilizam outra divisão.

Embora nas atividades realizadas em sala a professora enfatizasse o uso da paragrafação, cabe ressaltarmos que tal conhecimento ainda não foi sistematizado pelos alunos, já que os que utilizaram a paragrafação em seus textos deram um espaço pequeno entre a margem e a frase inicial.

Com relação ao uso de discursos diretos e indiretos, percebemos que os alunos não ainda sistematizaram esse conhecimento. No entanto, observamos que fazem uso de tais discursos em seus textos mesmo não dominando normas gramaticais, pois a conversação é uma de suas principais experiências com a linguagem. Ainda que não o façam de forma sistematizada utilizam a gramática que já possuem antes de ingressarem na escola na construção de tais discursos. Nas redações observadas, o desvio cometido pelos alunos foi em geral a ausência de recursos de pontuação na construção dos discursos. Contudo, cabe ressaltarmos que o domínio do sistema de pontuação é progressivo, portanto é aceitável que alunos em fase de aquisição da língua escrita não dominem o uso de tal sistema.

Consideramos que muito poderia ser dito acerca da aquisição da língua escrita por alunos do segundo ano do ensino fundamental. No entanto, esperamos que os breves comentários aqui tecidos prestem alguma contribuição aos estudos linguísticos sobre o processo de aquisição do sistema da escrita.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

BASILIO, Margarida. *Teoria Lexical*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 6ª ed. São Paulo: Scipione Ltda., 1993

CARETTA, Tânia Márcia. “Escrever para aprender”. In: SCOZ, Beatriz J. Lima et alii. (orgs.). *Psicopedagogia avanços teóricos e práticos: escola, família, aprendizagem: IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos*. São Paulo: Vetor, 2000, p. 199 - 202.

FERREIRA, Maria Cecília Iannuzzi. “A construção do processo da escrita”. In: SCOZ, Beatriz J. Lima et alii. (orgs.). *Psicopedagogia avanços teóricos e práticos: escola, família, aprendizagem: IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos*. São Paulo: Vetor, 2000, p. 196 - 198.

FERREIRA, Vicente José Assencio. *O que todo professor precisa saber sobre neurologia*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1995.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. “A relação entre a consciência fonológica e a alfabetização”. In: SCOZ, Beatriz J. Lima et alii. (orgs.). *Psicopedagogia avanços teóricos e práticos: escola, família, aprendizagem: IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos*. São Paulo: Vetor, 2000, p. 476 - 483.

OLSON, David R. *Mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

SIMÕES, Darcília. *Fonologia em nova chave: considerações sobre a fala e a escrita*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. Trad. de Marcos Bagno. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.