

## ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS: ORIENTAÇÕES PARA UM POSSÍVEL DIAGNÓSTICO<sup>1</sup>

*ANALYSIS OF TEXTS PRODUCED BY STUDENTS OF THE EARLY YEARS: GUIDELINES FOR A POSSIBLE DIAGNOSIS*

Submetido em: 28-09-2012

Publicado em: 23-02-2013

Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
(UNIOESTE)  
terecostahubes@yahoo.com.br

**RESUMO:** A análise de textos produzidos por alunos requer, do professor, conhecimentos científicos sobre a língua que deem conta de subsidiá-lo no diagnóstico das produções. Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de uso de uma tabela diagnóstica, elaborada com o propósito de orientar o professor – no momento de avaliação do texto do aluno – quanto à identificação dos aspectos dominados e não-dominados na produção escrita. Sua elaboração é resultado de estudos desenvolvidos por um grupo de estudos em Língua Portuguesa, composto por professores dos anos iniciais e sustentados pela teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e textuais (BRONCKART, 2003); do texto como unidade de ensino (GERALDI, 1984) e, mais especificamente, sobre práticas de análise linguística (GERALDI, 1984 e 1997). Para testar o uso da tabela, serão tomados textos do gênero bilhete, produzidos por alunos de 3º ano do ensino fundamental, considerando o gênero, o texto e os aspectos ortográficos.

**Palavra-chave:** Gêneros discursivos; Texto; Análise diagnóstica

*ABSTRACT: The analysis of students' texts requires from the teacher scientific knowledge about language which provides him subsidies for the diagnosis of the writings. Thus, this paper aims to present some reflections on the possibilities of using a diagnostic table, designed with the purpose of guiding the teacher – when assessing the student's text – in the identification of the mastered and non-mastered aspects in writing. The designing of the table is the result of studies carried out by a study group on Portuguese language, consisting of teachers of the early years and supported by the theories of speech genres (BAKHTIN, 2003) and text genres (BRONCKART, 2003), the concept of text as a teaching unit (GERALDI, 1984) and, more specifically, the discussions on practices of linguistic analysis (GERALDI, 1984 and 1997). In order to test the use of the table, we will take texts of the genre 'note' produced by students of the 3rd year of elementary school, considering genre, text and spelling aspects.*

**Keywords:** *speech genres, text, diagnostic analysis*

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma adaptação do texto publicado nos Anais do SIGET de 2011.

## 1 Introdução

Resultado de uma pesquisa<sup>2</sup> efetuada na região Oeste do Paraná, por meio da qual levantamos, junto com professores dos anos iniciais, suas maiores necessidades em relação ao ensino da Língua Portuguesa, no início de 2006 propusemos para a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná<sup>3</sup> – um projeto de formação continuada, planejado em forma de grupo de estudos em Língua Portuguesa. O objetivo consistia em aprofundar, teoricamente, conhecimentos relativos à concepção de linguagem que orienta o ensino de língua e ao seu conteúdo de ensino: os gêneros textuais. É importante lembrar que os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) foram selecionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como conteúdo de ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que a proposta dessa disciplina passou a sustentar-se, com maior ênfase, na concepção sociointeracionista da linguagem.

Planejado para 80 horas de estudos (8 horas mensais), defendemos que parte seria destinada para o aprofundamento teórico e parte à elaboração de atividades que abordassem o ensino da língua a partir da orientação teórica estudada, ou seja, dos gêneros textuais, dentro de uma proposta sociointeracionista da linguagem.

O grupo consolidou-se, em 2006, com apenas 11 integrantes, professoras e coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, de 09 municípios da região Oeste do Paraná. Mesmo se revelando, na pesquisa, o interesse de muitos professores da região em participar da formação, o grupo constituiu-se, inicialmente, com esse pequeno número de participantes, o que comprova que o professor tem consciência da necessidade de estudos constantes; entretanto, o sistema oficial de ensino nem sempre oferece oportunidades para continuar as reflexões que irão mantê-lo atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da(s) disciplina(s) que leciona.

Conscientes de que o grupo seria mais uma modalidade de formação que, acreditávamos, acrescentaria ao conhecimento do professor, embora não solucionasse os problemas educacionais da região, investimos na coordenação do grupo. Julgávamos importante comprovar a eficiência dessa modalidade de formação, desde que planejada e projetada a partir de necessidades reais, previamente elencadas, como foi o caso. A comprovação, portanto, revelar-se-ia na aquisição de conhecimentos dos participantes, ampliando seus saberes em relação aos gêneros textuais<sup>4</sup> e às práticas de ensino propiciadas pelos mesmos.

Podemos afirmar, como uma das integrantes desse grupo (atuando desde 2006, como coordenadora), que houve avanços significativos em termos de conhecimentos, revelados não só nas ações didáticas, mas também na elaboração de propostas teórico-metodológicas de ensino. Como resultado dos estudos de 2006, publicamos o Caderno Pedagógico 01 (AMOP, 2007), além de estendermos essa formação a outros 95 professores, pois algumas das integrantes socializaram as reflexões com seus colegas de município. Na continuidade dos estudos em 2007, compondo-se o grupo com 16 integrantes, publicamos o Caderno Pedagógico 02 (BAUMGARTNER e COSTA-HÜBES, 2007) e ampliamos, assim como no ano anterior, a atividade de formação a outros 193 professores. Dando prosseguimentos ao grupo em 2008, com 18 integrantes, organizamos o Caderno Pedagógico 03 (COSTA-

---

<sup>2</sup> Pesquisa do Projeto de Doutorado em Estudos da Linguagem – UEL, iniciada em 2004 e concluída em 2008.

<sup>3</sup> A AMOP tem seu Departamento de Educação que atua diretamente com os municípios, oferecendo assessoria à formação de professores e nos demais assuntos relacionados à educação.

<sup>4</sup> O grupo optou por denominar os gêneros, assim como os PCNs, como “gêneros textuais”, tratando o termo como sinônimo de “gêneros discursivos”, tendo em vista que em nenhum momento desconsiderou-se a orientação bakhtiniana para as reflexões sobre a linguagem.

HÜBES e BAUMGARTNER, 2009) e, mais uma vez, o aprofundamento teórico-científico foi estendido a outros 147 professores.

No ano de 2009, o grupo contou com 24 participantes, seguindo a mesma proposta organizacional, porém concentrada, dessa vez, na análise linguística de textos. A opção por esse tema decorreu da constatação de que a atividade de produção de texto na escola, por mais que viesse sendo discutida há mais de três décadas, ainda se revelava como uma celeuma para o ensino, por não ter se consolidado como uma necessidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. Muitos professores preferiam ancorar-se numa prática sistemática de leitura, decodificação e ensino da gramática. Quando a produção de textos acontecia, despontavam-se inúmeras questões: o que fazer com o texto produzido pelo aluno? Como ler, corrigindo esse texto? Que atividades poderiam ser desenvolvidas em função do texto produzido? Como encaminhar a prática da reescrita? Ela era realmente importante e necessária? O que era análise linguística? Era possível desenvolvê-la com os alunos?

Estávamos conscientes de que, diante desse contingente de dúvidas, muitos estudiosos e pesquisadores estavam discutindo e até tinham respondido a tais indagações, porém, nem sempre as respostas haviam chegado até o professor (a sala de aula) como realmente deveriam chegar, ou seja, com clareza, reflexões teóricas, discussões e exemplificações acessíveis. E, quando chegavam, faltava ao professor tempo para reflexões mais arrazoadas, tão envolvido que estava com o “ato de ensinar”.

Conhecendo tão bem essa realidade do ensino da Língua Portuguesa, o grupo de estudos de 2009 e 2010, em seu quarto e quinto ano de realização, optou, na esteira das discussões, por buscar um arcabouço teórico que possibilitasse o aprofundamento de leituras sobre a prática de produção e reescrita de texto. O objetivo premia-se na intenção de educar nosso olhar para que, ao ler um texto produzido pelo aluno, pudéssemos conduzir as atividades de análise linguística com mais propriedade e maior conhecimento, criando situações de reflexão sobre a língua de forma que permitissem ao aluno compreender a funcionalidade da língua.

Uma vez garantido um domínio maior aos componentes do grupo, o passo seguinte consistia em produzir o Caderno Pedagógico 04 (no prelo), voltado exclusivamente para a produção de atividades de análise linguística, focadas na reescrita do texto do aluno. Entendíamos que, com tal produção, propiciaríamos aos demais professores dos anos iniciais o acesso a um material teórico-metodológico compatível às suas necessidades.

Esboçado o contexto da pesquisa, este texto tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de uso de uma tabela diagnóstica, elaborada no grupo, com o propósito de orientar o professor – no momento de avaliação do texto do aluno – quanto à identificação dos aspectos dominados e não-dominados na produção escrita. A elaboração da tabela resultou de estudos desenvolvidos pelo grupo desde 2006, sustentados pela teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e textuais (BRONCKART, 2003); e do texto como unidade de ensino (GERALDI, 1984, 1997). Para testar o uso dessa tabela, tomaremos, como análise, textos do gênero bilhete, produzidos por alunos 3º ano, em pleno processo de aquisição da escrita, os quais serão analisados, seguindo cada item elencado na tabela. Com isso, pretendemos confirmar se esse instrumento pode contribuir (ou não) com o trabalho do professor.

Assim, inicialmente, arrolamos sobre a concepção de análise linguística/(re)escrita que subsidia este trabalho; em seguida, apresentamos a tabela diagnóstica, tecendo considerações sobre os conteúdos que a constituem; e, finalmente, focalizamos-nos na análise de um texto do gênero bilhete, produzido por aluno de 3º ano do ensino fundamental (de 9 anos), diagnosticando-o conforme apontamentos contidos na referida tabela.

## **2 Concepção de escrita**

Quando se fala de produção escrita de textos nos anos iniciais, mais precisamente no 3º ano do ensino fundamental (foco deste estudo), devemos considerar, inicialmente, que estamos falando de alunos ainda em processo de aquisição da língua escrita, com apenas 7 ou 8 anos de idade, que foram matriculados com seis anos incompletos no ensino fundamental de 9 anos. Portanto, não há como desconsiderar esse fator, haja vista que ele interfere diretamente na maneira de conduzir a escrita e, especialmente, na forma de mediação do professor no processo de revisão e reescrita do texto, ou seja, nas atividades de análise linguística.

Sendo assim, é importante definir, inicialmente, a concepção de linguagem que engendra essas reflexões e, conseqüentemente, de escrita de texto, pois a maneira como compreendemos a língua orienta metodologicamente as ações com a linguagem na sala de aula. Nesse sentido, Geraldi pontua que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados na sala de aula” (GERALDI, 1984, p. 42).

Quando falamos da escrita, sua compreensão passa, inexoravelmente, pelo entendimento que temos da linguagem e de como essa compreensão se revela nas ações de mediação do processo de aprendizagem.

A postura aqui adotada coaduna com os pressupostos bakhtinianos que consideram a linguagem produto das interações humanas, estando, portanto, sempre a serviço dessas interações. No contexto, a língua não é algo dado ao aluno como se ela estivesse pronta, acabada, cabendo a ele apenas assimilá-la para o seu uso diário. Ao contrário, nas palavras de Bakhtin/Volochinov,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 108)

Em univocidade com as palavras do autor, entendemos que o ensino da língua (mais especificamente da escrita) só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa “mergulhar” em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a lidar com a escrita se vivenciar práticas cotidianas de uso da língua escrita. Portanto, quando falamos do ensino da escrita, colocamo-nos no lugar da interação, ou seja, de uma concepção sociointeracionista da linguagem que compreende a língua como social, histórica e ideológica, sempre a serviço da interação. Reportando-nos a Geraldi (1984), nessa concepção, “a linguagem é vista como o lugar de interação humana: por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos, vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43).

Trabalhar com a aquisição da escrita, segundo Vygotsky (1991), significa criar situações de intermediação, partindo do conhecimento já sistematizado pela criança, o “*nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 95, grifos do autor), atuando decisivamente sobre aquilo que a criança ainda não conhece.

De que forma isso pode realmente se efetivar? O ponto de partida para o ensino da linguagem, conforme já postulava Bakhtin (2003) e parafraseada por Geraldi (1997) é o texto: “considero a produção de textos (orais e escritos) como o ponto de partida (e o ponto de

chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Olhando para a singularidade da escrita do aluno, é possível destacar quais conhecimentos já foram por ele sistematizados, quais “funções já amadureceram” (VYGOTSKY, 1991, p. 97) e, a partir dessa indicação, nosso papel como professor mediador deve ser aquele de interferir, provocar reflexões sobre os aspectos da língua escrita que ainda não se encontram definidos e que somente serão apreendidos com a “*orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (VYGOTSKY, 1991, p. 97, grifos do autor).

Em se tratando da aquisição da escrita, a criança, quando chega à escola, já traz consigo algumas experiências relativas ao uso da escrita (advindas da televisão, dos *outdoors* dos jornais, revistas, rótulos etc.). Todavia, não se trata ainda de um conhecimento sistematizado, ou seja, ela ainda não foi exposta às convenções socialmente estabelecidas para o uso da escrita. Quem deve criar condições para que essa aprendizagem ocorra é o professor por meio das ações de mediação. Trata-se de uma tarefa um tanto árdua, pois estamos falando de um sistema de abstração que constitui um simbolismo de segunda ordem. Conforme Vygotsky, “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, as quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VYGOTSKY, 1991, p. 120). Assim, a criança, quando chega à escola, em situação de alfabetização, é provocada a transpor sua noção de fala para a escrita, ou seja, compreender “a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala” (VYGOTSKY, 1991, p. 120). E, gradualmente, seu elo exclusivo com a língua falada deve ir desaparecendo e a língua escrita deverá ocupar outro espaço na abstração do conhecimento.

Como se trata de um processo complexo que passa do concreto (fala) para a abstração (escrita), sem a interferência do professor (ou de uma pessoa que tenha domínio da escrita), tal abstração dificilmente se realiza. Contudo, não se trata apenas de “ensinar” a escrita e suas convenções gráficas; ao contrário, é preciso ir além da simples abstração, fazendo com que a criança supere o abstrato no concreto pensado.

Essa transição ocorrerá de forma mais dinâmica e acelerada quanto mais o professor estabelecer relações entre a escrita e suas funções sociais. Conforme Bakhtin/Volochinov (2004), a língua deve ser compreendida como social, histórica e ideológica, sempre a serviço da interação. Mas, em um processo de aquisição da língua (seja ela falada ou escrita), necessariamente passamos pelo processo de “monologização” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) ou “internalização” (VYGOSTSKY, 1991). O processo de monologização ou de internalização ocorre do social para o individual, por intermédio da mediação, que permite à criança apropriar-se do material exterior (a escrita, por exemplo), internalizando seus procedimentos de uso.

Todavia, essa transposição do social para o individual não é instantânea; ao contrário, depende de várias mediações, por meio das quais a criança vai amadurecendo, sedimentando seu conhecimento. Como diz Vygotsky: “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOSTKY, 1991, p. 64). Em se tratando do processo de aquisição da escrita, é preciso compreender que ele vai se consolidando no decorrer dos anos iniciais, não se esgotando apenas no 1º e 2º ano de ensino, porém estendendo-se ao 3º ano e, muitas vezes, até o 5º ano. Ter essa compreensão significa adotar uma postura de professor alfabetizador durante os anos iniciais do ensino fundamental a fim de se colocar como mediador dessa aprendizagem, independente da turma e do ano de ensino em que os alunos se encontrem matriculados.

Mas como mediar o aluno no processo de aquisição da escrita? Como reconhecer os aspectos já internalizados (dominados) da escrita, dentre aqueles ainda não sistematizados?

Essas foram algumas das reflexões que fizemos durante longos estudos no grupo, levando em consideração a escrita organizada em textos de diferentes gêneros com propósitos de interagir com outro(s) interlocutor(es). Nesse caso, a mediação se daria a partir de situações reais de escrita, tomando o texto do aluno (produzido para essa situação de interação) como revelador dos aspectos já internalizados pela criança, bem como daqueles ainda não abstraídos.

E, numa tentativa de criar um instrumento que pudesse auxiliar o professor durante o processo de avaliação do texto produzido pelo aluno, elaboramos, no grupo de estudos, uma tabela na qual pontuamos alguns critérios linguístico-discursivos, sobre os quais discorreremos a seguir. Destacamos, desde já, que os critérios elencados na tabela não são estanques e nem esgotam as possibilidades de avaliação de um texto. Apenas funcionam como um norte para o professor.

### 3 Critérios linguístico-discursivos para a análise de textos de diferentes gêneros

A elaboração da tabela, conforme já assinalado, é resultado de muitas discussões ocorridas com integrantes do grupo de estudos em 2009/2010<sup>5</sup>, passando por várias adaptações, tendo em vista a concepção de linguagem, de gênero textual como objeto de estudo, de texto como unidade de ensino e dos aspectos linguístico-discursivos que permeiam os textos.

Na perspectiva de atender aos propósitos do estudo, sistematizamos três tabelas, procurando aproximar-nos cada vez mais da escrita de alunos do 1º ano (tabela 1), 2º e 3º anos (tabela 2) e 4º e 5º anos (tabela 3), entendendo que, em cada ano de estudo, os textos produzidos se aproximam pelo nível de complexidade da escrita para a criança.

Porém, como nosso objeto de estudo são textos produzidos por alunos de 3º ano, apresentaremos e discorreremos apenas sobre a tabela 2, haja vista nosso interesse pelas produções desses alunos. Não obstante destacamos que os itens elencados na tabela não podem ser vistos de modo aprisionado, pois eles se inter-relacionam, já que estamos tratando não apenas de aspectos formais do texto, mas, acima de tudo, de questões discursivas.

**CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA  
TABELA DIAGNÓSTICA – 2º e 3º ANOS**

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X															
	Nome dos Alunos															
<b>1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO</b>																
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? para quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?																
1.2 Está adequado à esfera de circulação?																

<sup>5</sup> O grupo de estudos contava, naquele ano, com as seguintes integrantes: Sara de Oliveira, Claudete Aparecida Simioni, Lauciane Piovesan Zago, Janice Aparecida Salvador, Marcia Sponchiado, Fabiane Moser, Margarete Aparecida Nath, Denize Theis, Alice Rosália Cattelan, Marcia Palharini Pessini, Elaine Margarida Comissio, Ivone Luiza Carneiro, Carmen Silvia Santos, Jucelene Rios, Edena Carla Dorne Cavalli, Marli Maccari Corso, Conceição de Fátima Soares, Mariza Martins de Jesus Jung, Maria do Carmo Cabreira, Mirtes Theis e Selma França Rodrigues.



linguagem, compreendendo o processo de aquisição da escrita como resultado das práticas sociais que se fazem com a língua. Essas, por sua vez, organizam-se em textos produzidos/lidos pelos alunos, sistematizados a partir de um gênero textual para atender a uma determinada situação de interação.

Com o propósito de atender a essa compreensão teórica, os critérios estabelecidos para a análise dos textos agrupam-se em três componentes essenciais para a sistematização da escrita: 1) o gênero textual produzido, levando-se em consideração a situação social de produção; 2) a materialidade linguística do texto; e 3) os aspectos ortográficos que convencionalizam a escrita. Passemos à especificação de cada agrupamento:

- 1) **Gênero/situação social de produção:** considerando os aspectos sociais da linguagem, é importante garantir, no processo de mediação, que a sua internalização se sustente numa necessidade de escrever para alguém, pois, como diz Vygostsky, “a escrita deve ter significado para as crianças [...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOSTSKY, 1991, 133). Consideramos, antes de qualquer tentativa de escrita, a escolha de um gênero, tendo em vista um interlocutor socialmente definido como essencial para que a produção escrita se efetive. Conforme Bakhtin, “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Portanto, avaliar o texto nessas condições significa verificar se ele:

*1.1) Remete à necessidade de interação estabelecida (Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde?):* avaliamos se o texto atende ao contexto de produção. A escolha de um gênero é determinada pela “especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 282);

*1.2 Está adequado à esfera de circulação:* nesse caso, verificamos se a linguagem do texto corresponde, discursivamente, à esfera onde o texto irá circular – religiosa, familiar, escolar, jornalística etc.;

*1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação:* por suporte entendemos, conforme Marcuschi, “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174);

*1.4 Abrange o tema:* o tema é compreendido, nesse contexto, não simplesmente como o assunto do texto, nos limites da escrita, mas de acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), para quem o tema só pode ser compreendido se atrelado à situação de produção: “se perdermos de vista a situação de produção, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 129);

*1.5 Faz aproximações com o formato do gênero:* considerando que cada gênero possui um formato próprio, “isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas da *construção de um todo*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 282, grifos do autor);

*1.6 Expressa tentativas de domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer* (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações). Essas capacidades de linguagem se sustentam em Dolz e Schneuwly (2004), os quais justificam a necessidade desse agrupamento para a construção de um currículo que leve em consideração a progressão do trabalho com os gêneros. Assim, nessa forma de agrupar os gêneros, estaria garantido, no ensino da língua, o enfoque em diferentes



capacidades de linguagem que residiria no fato de ensinar o aluno a narrar, ou seja, à “mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 60), representada pela cultura literária ficcional; a relatar, isto é, à “interpretação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 60) e marcadas pela documentação e memorização das ações humanas; a argumentar, ou seja, à “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 61) diante de problemas sociais controversos; a expor, que consiste na “apresentação textual de diferentes formas dos saberes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 61); e, finalmente, a descrever ações, que significa a “regulação mútua de comportamento” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 61) por meio de instruções, prescrições e descrições de ações.

- 2) **Texto:** na fase de análise diagnóstica do texto, passamos a considerar seus aspectos físicos, atrelados à situação de produção que o norteou; pois, se estamos falando de uma proposta de escrita sustentada na língua como forma de interação, é fundamental considerar, na materialidade do texto, a configuração linguística de forma que atenda à situação de interlocução estabelecida, pois “cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 308). Portanto, os usos da língua, sua forma de materialização estão intrinsecamente ligados ao processo de interação. Nesse sentido, avaliamos se o texto:

*2.1 Apresenta clareza / coerência* (considerando se suas ideias progredem, se o grau de informatividade está adequado e se não há ideias contraditórias). Para a análise de tais pressupostos científicos, recorreremos à base teórica da Linguística Textual que interage com os pressupostos da língua como forma de interação. Assim, ao considerar a coerência, aprofundamos que ela “é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 1998, p. 41). Amparadas nesse arcabouço teórico, analisamos se o texto mantém um certo nível de progressão, revelado por meio de novas informações a partir da retomada de outras já apresentadas. Para isso, consideramos as palavras de Costa Val, para quem a progressão acontece quando o texto apresenta “a soma de ideias novas às que já vinham sendo tratadas” (COSTA VAL, 1999, p. 23). Quanto ao grau de informatividade, esse é analisado, também recorrendo a Costa Val (1999), como “a capacidade do texto acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas” (COSTA VAL, 1999, p. 31), verificando se o autor efetivamente deu conta das informações que deveria repassar ao seu interlocutor. E, finalmente, quando verificamos se há, no texto, ideias contraditórias, ou não, essas são analisadas tanto no âmbito do texto, quanto na sua relação com o mundo, com o espaço de circulação. Conforme Costa Val, um texto “para ser coerente, não pode contradizer o mundo a que se refere. O mundo textual tem que ser compatível com mundo que o texto representa” (COSTA VAL, 1999, p. 25).

*2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão referencial e sequencial.* Nesse item, mais especificamente, verificamos se os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, formando sequências veiculadoras de sentido. Para isso, consideramos a *coesão referencial*, a qual pode ocorrer por meio da retomada de elementos já citados no texto ou que ainda serão citados. A coesão referencial, conforme Koch (1999), geralmente é marcada pelo uso de pronomes, de artigos, de numerais, de advérbios, de palavras sinônimas (hiperônimas, quase sinônimas) e

também por nomes genéricos. Já a *coesão sequencial*, para a mesma autora, “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 1999, p. 49). Essa forma de coesão se estabelece pela recorrência de termos, de estruturas, de conteúdos semânticos, de recursos fonológicos, de tempo e de aspecto verbal. Ainda, é marcada pelos conectivos (geralmente conjunções), que estabelecem diferentes relações significativas entre as orações, os períodos, os parágrafos, em suma, partes do texto. Olhar para esses marcadores linguísticos significa avaliar se o aluno já está incorporando algum desses elementos que muitas vezes também são usados na fala.

*2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação.* Consideramos, em relação a esse aspecto, que a língua apresenta variedades, principalmente quando se trata da fala. Como diz Alkimim “[...] as línguas não são homogêneas e a variação observável em todas elas é produto de sua história e de seu presente” (ALKIMIM, 2004, p. 42). Por outro lado, é possível observar, principalmente no texto falado, um conjunto de variedades linguísticas que se estabelecem nas relações sociais em determinado contexto sócio-historicamente definido. Tendo em vista que alunos do 3º ano estão em processo de aquisição da escrita, é comum que eles transponham para o texto as variantes da fala, pois, de acordo com Fishman (2004), os membros de qualquer comunidade “adquirem lenta e inconscientemente as competências comunicativa e sociolingüística, com respeito ao uso apropriado da língua” (*apud* ALKMIM, 2004, p.37). Assim, é importante que, como professores, intermediemos essa compreensão de que a língua deve se adequar ao gênero, ao interlocutor, enfim, ao contexto de circulação do texto.

Os itens seguintes estão pautados em regras gramaticais, as quais normatizam a escrita da língua considerada padrão e que, portanto, devem ser gradativamente compreendidas e aplicadas na sistematização da escrita, toda vez que o gênero selecionado requerer esse padrão de escrita.

*2.4 Faz tentativas de uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos;*

*2.5 Aproxima-se do emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo);*

*2.6 Aproxima-se do emprego adequado da concordância verbal;*

*2.7 Aproxima-se do emprego adequado da concordância nominal;*

*2.8 Aproxima-se do emprego adequado dos sinais de Pontuação;*

*2.9 Faz tentativas de uso dos parágrafos.*

Ao olhar para esses elementos normativos na produção escrita dos alunos, estamos entendendo, conforme Antunes, que “não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua” (ANTUNES, 2007, p. 26). Portanto, compreender a língua escrita significa entender, incorporar e aplicar (em determinadas situações de uso), o conjunto de regras que regulam o uso da norma padrão da língua. Tais normas não são definidas por razões internas à própria língua, mas sim, “por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar (ou a escrita) social mais aceito” (ANTUNES, 2007, p. 30). Nas palavras de Bakhtin, “por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 309-310). Quando apontamos esses conteúdos como elementos a serem diagnosticados nos textos produzidos pelos alunos, não intencionamos, de forma nenhuma, estandardizar a gramática, promovendo-a como o sistema de representação da escrita que deve ser dominado pelo aluno para que saiba

escrever corretamente. Entendemos, assim como estudiosos da Sociolinguística, que nenhuma variedade linguística é melhor do que a outra, pois conforme Britto argumenta: “insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que se fale, e, em consequência, no seu privilegiado e exclusivo, inclusive na escola, é uma forma perversa de exclusão” (BRITTO, 1997, p. 107).

**3) Aspectos ortográficos:** estamos denominando de aspectos ortográficos a sistematização da escrita propriamente dita, no que se refere mais especificamente à palavra e sua composição, ou seja, à formação de sílabas e ao emprego de determinadas letras conforme as convenções de escrita. À medida que a criança vai compreendendo o sistema alfabético, mediada pelo professor, ela entende que não há uma relação direta entre a fala e a escrita e que um único som pode ser representado por diferentes letras ou, então, que uma única letra pode apresentar diferentes sons, dependendo do contexto no qual está inserida. Nesse sentido, consideramos, conforme Monteiro, que “a ortografia pode ser tomada como um objeto de reflexão, uma vez que o sistema é organizado por regras sobre as quais os alunos devem constantemente refletir para serem capazes de explicitá-las” (MONTEIRO, 2010, p. 274). Logo, no processo inicial de aquisição da escrita, é natural que a criança cometa erros ortográficos na tentativa de transpor a palavra oral para a forma escrita. Todavia, esses erros irão diminuir quanto mais a criança conviver com a escrita e perceber a distinção entre essas diferentes manifestações da linguagem. Entretanto, para que isso ocorra, é muito importante que o professor engendre atividades que promovam a aprendizagem da escrita, explicitando a diferença entre os modos de linguagem. Tais aspectos são apontados na tabela diagnóstica com a intenção de levantar aspectos da escrita ainda não dominados pelo aluno para, a partir desses apontamentos, focalizar situações de ensino. Assim, os aspectos observados, em textos de 3º ano, são:

*3.1 emprego da letra maiúscula;*

*3.2 traçado da manuscrita;*

*3.3 escrita de palavras com sílabas complexas;*

*3.4 relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência cruzada ou arbitrária;*

*3.5 segmentação das palavras;*

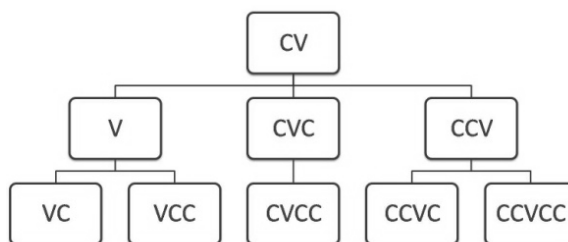
*3.6 hipercorreção;*

*3.7 acentuação.*

Por que observar exatamente esses aspectos em textos de alunos de 2º e 3º anos (conforme tabela)? Porque espera-se que nesse momento do processo de aquisição da escrita a criança já tenha uma noção de quando deve empregar a letra maiúscula inicial. Por outro lado, o traçado da letra manuscrita já pode ser ensinado à criança no final do 1º ou início do 2º ano (caso a turma já demonstre habilidades suficientes para a aquisição desse traçado da letra). Embora entendamos que a importância desse traçado fique restrito à cultura escolar, e que a sociedade hoje oferece outras opções de registro das letras, como *script* e caixa alta (também chamada de bastão ou maiúsculas), destacamos que, caso o professor opte por introduzir o conhecimento desse traçado à criança, então que ele seja efetivamente ensinado, evitando que ela adquira um traçado ilegível. Quanto à escrita de palavras com sílabas complexas<sup>6</sup>, esperamos que o aluno já tenha adquirido pelo menos algumas estruturas e que, da

<sup>6</sup> Estamos denominando como sílabas complexas todas as sílabas com sequências maiores que a estrutura canônica C + V (consoante + vogal).

mesma forma, já esteja estabelecendo diferentes construções silábicas as quais, conforme Mirada e Matzenauer (2010), podem ser representadas da seguinte forma:



Fonte: Mirada e Matzenauer (2010, p. 369)

Por outro lado, a criança já deve apresentar noções de segmentação entre as palavras, destacando o espaço em branco entre uma e outra, demarcando o seu início e término. E ao incorporar determinadas regras ortográficas, é importante confirmar se elas não estão sendo generalizadas pela criança, provocando o que chamamos de hipercorreção e que Monteiro (2010) denomina de supergeneralização, ou seja, “Tal fenômeno ocorre quando as crianças não levam em consideração sub-regularidades do sistema e generalizam regras a um contexto em que ela não se aplica” (MONTEIRO, 2010, p. 278). E, finalmente, outro fato que deve ser observado nos textos produzidos pelos alunos é se já há sinais de incorporação de algumas regras de acentuação, reveladas nas palavras devidamente acentuadas.

Os critérios estabelecidos na tabela diagnóstica podem ser tomados como elementos norteadores do processo de avaliação de um texto escrito produzido por alunos de 2º e 3º ano. Todavia, queremos destacar que os itens apontados não esgotam, de forma alguma, as possibilidades de análise de um texto, haja vista a diversidade de gêneros textuais e suas diferentes formas de estruturação. Ao contrário, trata-se apenas de suporte adotado durante as análises efetuadas com a intenção de subsidiar colegas professores nesse exercício de mediação da aquisição da escrita. Tais orientações estarão organizadas no Caderno Pedagógico 4 que se encontra em fase de elaboração final.

Para demonstrar parte desse percurso efetuado pelo grupo, apresentamos, em seguida, a aplicação dos critérios linguístico-discursivos na análise de 10 textos do gênero bilhete, produzidos por alunos de 3º ano de uma turma pertencente a um município da região Oeste do Paraná.

#### **4 Processos de aquisição da linguagem escrita**

Os textos objeto de análise foram produzidos por alunos de uma turma de 3º ano de um município da região Oeste do Paraná, os quais se encontram em processo de aquisição da escrita. Com a mudança do ensino fundamental de 8 para 9 anos, criou-se, entre os professores, uma certa instabilidade e a pergunta que passou a nortear as discussões sobre o ensino foi: alfabetiza-se ou não no 1º ano? Essa turma, em específico, faz parte dessa realidade e, de um modo geral, representa a incerteza dos professores alfabetizadores do município que, na dúvida, optaram por não alfabetizar no 1º ano, já que se tratavam de alunos que ainda completariam 6 anos durante o ano letivo, priorizando-se, assim, o desenvolvimento de habilidades motoras, sensitivas e de linguagem oral, principalmente por meio de atividades lúdicas e do brincar, conforme proposto no currículo da Educação Infantil, entendendo que “é enorme a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança (VYGOTSKY, 1991, p. 109). Além disso, os professores enfatizaram, ainda, o desenho como representação

das histórias lidas e contadas e iniciaram, sem muitas cobranças, o processo de reconhecimento da escrita, deixando ao professor do 2º ano a responsabilidade maior por essa intermediação.

Como consequência dessa postura, encontramos, no 3º ano, alunos que ainda estão em pleno processo de aquisição da escrita, exigindo do professor dessa turma uma constante mediação no sentido de dar continuidade à reflexão sobre a língua escrita que foi efetivamente iniciada no 2º ano.

Antes de olharmos para alguns dos textos produzidos, é importante destacarmos em que condições a escrita ocorreu, ou seja, qual foi a situação social de produção estabelecida. Durante a aplicação de um simulado da Prova Brasil<sup>7</sup>, os alunos foram expostos a situações de leitura e leram, dentre outros textos, um bilhete. E para avaliá-los em relação à escrita, nesse mesmo simulado, estabeleceu-se a seguinte proposta de produção:

**5 PRODUÇÃO DE TEXTO**  
RELEIA O PRIMEIRO TEXTO:

*Escola das Letras  
Educação Infantil e Ensino Fundamental*

*Cascavel, 28 de julho de 2009.*

*Senhores Pais!*

*Convidamos os senhores para a entrega das atividades e do Relatório Avaliativo referente ao 1º semestre de aulas. Aos pais de alunos da professora Maria, será na quinta-feira, dia 30 de julho, das 16h 30min. às 17h 30min. Desde já agradecemos, colocando-nos à disposição para demais esclarecimentos.*

*Atenciosamente,*

*Professora e Equipe Pedagógica*

Assim como a professora escreveu um bilhete aos pais, ESCREVA UM BILHETE PARA A PROFESSORA CLAUDETE, CONVIDANDO-A PARA FAZER UMA OUTRA VISITA A SUA ESCOLA E A SUA TURMA.

É importante esclarecer que esse simulado foi aplicado por uma professora (não a da turma), de outra cidade, não conhecida dos alunos, o que justifica o fato de, na proposta de produção do bilhete, eles terem como interlocutor essa professora (Claudete), com o propósito de convidá-la a fazer outra visita à escola e à turma.

Tomando como base os textos dos alunos, selecionamos, dentre os 22 textos produzidos nessa turma, 10 deles que atenderam (com algumas restrições) à proposta de produção. Os demais ou se distanciaram da proposta ou nem sequer conseguiram traçar o perfil do bilhete (como é o caso de 7 tentativas onde só aparece o vocativo “Professora”). Destacamos que essa seleção não ocorreu em função da tabela diagnóstica, mas sim, considerando-se o proposto no encaminhamento da produção escrita.

A título de exemplificação, destacamos 3 dos 10 textos selecionados, considerando a escrita em diferentes processos: um com um domínio maior da escrita (texto 1); outro com um

---

<sup>7</sup> Esse simulado foi aplicado por pesquisadores que integram o Núcleo de Pesquisa do Observatório da Educação, o qual está vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Unioeste, Cascavel/PR, que conta com o apoio da CAPES, tendo como objetivo contribuir com municípios da região que ficaram com índice abaixo de 5,0 no IDEB de 2009. O simulado, portanto, é uma das ações no sentido de aferir as dificuldades dos alunos em leitura e escrita para, a partir dos dados coletados, investir na formação continuada dos professores, focalizando, especialmente, as ações de alfabetização e letramento. São sete os municípios da região que estão envolvidos nesse projeto.

domínio um pouco inferior (texto 2); e, por último, um outro texto que representa uma criança em um processo bem inicial de aquisição da escrita (texto 3).

Texto 1

professora claudete algum dia  
você poderia voltar  
na nossa escola

Texto 2

professora claudete eu com vida  
você para uma visita aqui na  
Escola municipal Getúlio Vargas  
para conhecer a nossa escola dia 27 de  
março espero você

Texto 3

PROFESSORA CLAUDETE JOSUE  
SEU QUERIDO JOAO DO REI  
TERQUE VALA COMPANHIA DA CILENE  
CELEBRIZÉ O ACILENE TAMEIDESE  
O PAIOA QUE TERQUEZE QUE VOVÉ  
ORAIRO 5

Dessa forma, procuramos traçar, na sequência, um diagnóstico desses textos, na perspectiva de destacar os aspectos internalizados ou não pela criança, aplicando, para isso, os critérios linguístico-discursivos elencados na tabela. A esse procedimento denominamos de *análise linguística*, já que cumpre ao professor analisar os aspectos dominados (ou não) pelo aluno:

- 1) Quanto ao gênero / à situação social de produção: os alunos atenderam à proposta de interação estabelecida, escrevendo um bilhete à professora Claudete, convidando-a para fazer outra visita à escola e à turma. Talvez por ser um bilhete, gênero que, embora escrito, aproxime muito da oralidade, os textos não atenderam

satisfatoriamente à esfera de circulação, neste caso, a escolar (aluno escrevendo para professora). Quanto ao suporte físico de produção, consideramos que esse item não deveria ser avaliado, tendo em vista as condições de produção (eles produziram em espaço próprio da prova e não em um papel específico, independente, como comumente escrevemos bilhetes). Em relação à temática, entendemos que todos a atenderam, uma vez que consideraram o que estava posto no enunciado e escreveram o bilhete fazendo um convite à professora, mesmo que o formato do gênero (considerando-o com os indicativos de destinatário, local, desenvolvimento da temática, despedida e a assinatura) não tenha sido garantido plenamente em nenhuma das situações de escrita, o que é perfeitamente compreensível nesse processo de aprendizagem e que, portanto, requer trabalhos sistemáticos também sobre a estrutura composicional do gênero bilhete. Mesmo assim, conseguiram apresentar, razoavelmente, a capacidade de linguagem que o gênero requer que, no caso de um bilhete com a função de convite, seria o de relatar (estabelecer o convite em si, indicando dia e local) e de argumentar (no sentido de influenciar a pessoa a aceitar o convite, o que, nesse caso, se deu parcialmente). Em suma: os alunos compreenderam a proposta e estabeleceram uma situação de interação por meio da escrita, demonstrando, ao mesmo tempo, o processo no qual se encontram de compreensão e uso social da escrita.

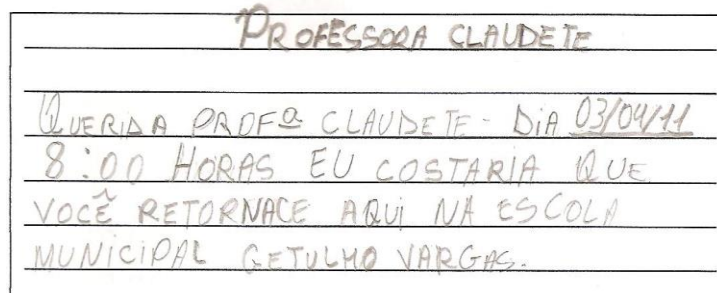
- 2) Quanto à organização textual, alguns aspectos podem ser destacados: os textos são todos coerentes, pois apresentaram o conteúdo com sequenciação lógica, correspondendo aos parâmetros de uso da língua escrita. Todavia, considerando os aspectos teóricos da progressão, conforme destacados anteriormente, entendemos que nos textos houve pouca progressão, já que não há retomada e acréscimo de novas informações, conforme pressupõe Costa Val (1999). Apenas no texto 3 é possível visualizar um dado novo. Embora com toda a dificuldade de sistematização da escrita, o aluno escreveu da seguinte forma:

“Professora Claudete Se você quiser vir aqui pode vir Tem que falar com o Paiola da Sirlene Se ele quiser a Sirlene também deixa Se o Paiola quiser que volte é Horário 5”
---

O dado novo apresentado pelo aluno é o fato de sugerir que a professora (Claudete) peça permissão ao diretor da escola (Paiola) e à coordenadora pedagógica (Sirlene). Essa informação apareceu somente neste texto. Outra informação que se repetiu em 7 dos textos analisados é a proposta de data (e em alguns, horário) para a professora retornar. Entretanto, essa sugestão foi dada oralmente pela professora que aplicou o simulado. Sendo assim, o grau de informatividade pode ser considerado baixo (com exceção do texto 3), pois os locutores não apresentaram nenhuma informação nova, inesperada, ao interlocutor. Dois textos, dos 10 analisados, apresentaram uma informação a mais, ao indicar o nome da escola (Escola Municipal Getúlio Vargas). Já em relação às ideias contraditórias, em nenhum dos textos houve essa ocorrência. Todos foram coerentes em suas informações, não contradizendo o mundo ou a situação social representada.

Em se tratando do uso adequado (ou não) dos mecanismos de coesão (referencial e sequencial), por se tratarem de textos relativamente pequenos (a maioria organizados em uma única frase) quase não foi necessário empregar elementos linguísticos que funcionassem como sequências veiculadoras de sentido, principalmente no que se refere às marcas da coesão sequencial. Quanto à coesão referencial, destacamos apenas algumas ocorrências empregadas adequadamente, como é o caso do texto que segue, no qual o aluno utiliza-se do pronome “você” para retomar “professora Claudete”.

Texto 04

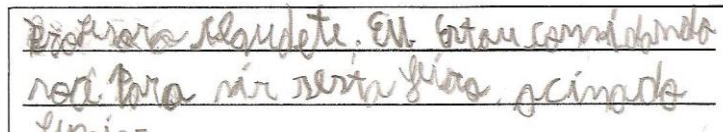


A variante linguística empregada pelos alunos, por sua vez, aproximou-se, em alguns casos, mais da oralidade informal do que propriamente da escrita formal. Isso é perceptível em estruturas assim organizadas: “*Professora Claudete, algum dia desses você poderia voltar na nossa escola*”; “*Convidamos Claudete para vir ver nós...*”; “*...estamos convidando você para vortar...*”; “*Nós convidamos você para votar na escola...*”. Todavia, em outras situações, a variante padrão foi empregada adequadamente: “*Eu convido você para uma visita aqui na escola*”; “*Nós convidamos você...*”; “*Estamos convidando você...*”; “*Eu costaria que você retornace aqui na escola*”. Embora nesse último exemplo se destaquem problemas de ordem ortográfica, a língua obedeceu às convenções normativas da escrita no que se refere à concordância verbal e nominal, e à conjugação verbal. Porém, quando se trata das convenções de uso da pontuação, os alunos deixaram transparecer, em seu texto, que essa normatização da língua escrita não está ainda assimilada, pois em nenhum dos textos a pontuação foi empregada adequadamente. Somente um aluno usou o ponto no final no texto (ver texto anterior), enquanto que os demais não apresentaram nenhuma tentativa de uso de quaisquer sinais de pontuação. Portanto, trata-se de um conhecimento que deve ser trabalhado pelo professor em situações de uso da leitura e da escrita.

- 3) Ao diagnosticarmos os aspectos ortográficos, percebemos o seguinte: dos 10 textos analisados, em 6 deles encontramos tentativas do traçado da cursiva e, nos demais, ainda se destaca a letra em caixa alta (maiúsculas). Sendo assim, fica difícil avaliar quando a letra maiúscula foi empregada devidamente no início de frases e também para demarcar os nomes próprios. Contudo, nos textos traçados com letra manuscrita, tanto no início das frases, quanto nos nomes próprios (Claudete, por exemplo) destacou-se a letra minúscula, o que demonstra que essa regra ainda não foi incorporada à escrita. Em apenas neste texto, visualizamos uma tentativa na palavra “Eu” iniciando a frase:

Texto 05





Em relação ao traçado da manuscrita, nos textos que fizeram essa tentativa, os alunos apresentaram dificuldades, demonstrando que ainda não dominam esse processo. Basta olharmos para o texto anterior, o qual se torna quase ilegível. E isso se repete na maioria deles. Entendemos que em nossa sociedade, hoje, o traçado da manuscrita perdeu sua importância e que, mais importante do que saber traçar as letras, é a apropriação da leitura e da escrita. Mas vale ressaltar que um texto considerado legível facilita a interlocução entre seus pares.

Ao verificarmos *se o aluno escreve adequadamente palavras com sílabas complexas*, encontramos apenas nas palavras “covidamos” e “pofessora” marcas dessa ocorrência, mostrando dificuldades, conforme Mirada e Matzenauer (2010), na estruturação de sílabas com CVC e CCV. Outras construções com VC (*Algem*) também foram encontradas no texto, mas traçadas devidamente. Palavras com sílabas mais complexas, com sequências VCC, CCV e CCVCC, não foram encontradas.

Quanto às *relações entre fonema e grafema com correspondência cruzada ou arbitrária*, encontramos, nos textos, pouca ocorrência que revelasse essa troca de letras ou de fonemas. Dentre as encontradas, destacamos:

Cestafera	Sexta-feira
Ci vei	Que vem
costaria	Gostaria
retornace	Retornasse
acinado	Assinado
vortar	Voltar
profecora	Professora
vicita	Visita
Getulhio	Getúlio
Municipau	municipal
Ora	hora
profesora	professora
Nosa	nossa

Em relação às palavras destacadas, entendemos, conforme Monteiro (2010), que em “cestafera”, “vortar”, “vicita” e “Getulhio” ocorreu um erro relacionado à motivação fonética, ou seja, as crianças escrevem conforme falam. Já em relação às palavras “costaria” e “ci” ocorreu o que Monteiro (2010) denomina de “erro relacionado à motivação fonológica” (MONTEIRO, 2010, p. 277), os quais decorrem do fato dos sons de /g/ e de /k/ serem muito parecidos. Na palavra “municipau” houve, segundo a autora, uma supergeneralização de regras, ou seja, aprendeu que “pau” termina com /u/ e assim passa a generalizar essa finalização de palavra. Em se tratando das palavras “cestafera”, “retornase”, “acinado”, “ora” “profesora” e “nosa”, encontramos erros relacionados à correspondência irregular do sistema ortográfico, pois, “nesse caso não há regra que defina a utilização de determinada letra para um dado contexto. São, portanto, os casos considerados arbitrários no sistema ortográfico” (MONTEIRO, 2010, 280). Embora os textos tenham apresentado alguns equívocos de ordem

ortográfica, reconhecemos que essas “falhas” na escrita são próprias desse processo de aquisição da escrita e que, com a mediação do professor, de atividades constantes de leitura e de escrita, facilmente serão superadas.

No que se refere à *segmentação adequada das palavras*, encontramos estas ocorrências, considerando os textos 01, 02 e 03:

<i>nanossa</i>	Texto 01
<i>com vidamos</i>	Texto 02
<i>sextafera,</i> <i>sevocequise,</i> <i>temque,</i> <i>copaola,</i> <i>acilene,</i> <i>tameidesa</i>	Texto 03

Nas palavras do quadro, predomina a junção e destaca-se apenas um caso de segmentação (*com vidamos*). Essa compreensão da palavra ainda está muito presente no processo inicial de escrita, pois, ao escrever, a criança se apóia na oralidade e, como essa não é composta de tantas pausas como na escrita, ocorrem os casos de juntura e segmentação, como nos exemplos dados. De acordo com Cristofolini: “durante a fala, as sequências de consoantes e vogais são produzidas com a sobreposição de gestos articulatórios (co-articulação), resultantes da produção de 8 a 10 consoantes por segundo. Em contrapartida, a escrita é segmentada, o que torna a representação alfabética bastante abstrata” (CRISTOFOLINI, 2008, p. 1).

E, finalmente, quanto à acentuação, as palavras acentuadas empregadas foram “você” e “nós” e nos casos onde elas apareceram, foram acentuadas adequadamente.

Importa ressaltarmos que, de todos os textos diagnosticados, alguns conteúdos despontaram como ainda não dominados pelos alunos, os quais podem ser trabalhados pelo professor em atividades que envolvam a reescrita dos textos, provocando a análise linguística. Dentre os aspectos que despontaram destacamos: em relação ao gênero, trabalhar com a estrutura composicional do bilhete (como se organiza, em que suporte); em relação ao texto, mais precisamente à coerência, focalizar a progressão e a informatividade das ideias, de forma a ampliar as informações e trazer dados novos; destacamos, ainda, em relação ao texto, o emprego dos sinais de pontuação; e, finalmente, no que se refere aos aspectos ortográficos, dar continuidade ao processo de reconhecimento do sistema ortográfico brasileiro.

Uma vez que o diagnóstico apontou para esses conteúdos, o próximo passo no trabalho com alunos, nesse processo de aquisição da escrita, consiste em encaminhamentos de análise linguística mediados pelo professor, no sentido de auxiliá-los a interiorizar determinados conhecimentos. Mas essa discussão ficará para outro texto.

### **Considerações Finais**

O objetivo inicial desse texto consistiu em refletir sobre as possibilidades de uso de uma tabela diagnóstica, elaborada com o propósito de orientar o professor – no momento de avaliação do texto do aluno – quanto à identificação dos aspectos dominados e não-dominados na produção escrita.

Assim, apresentamos brevemente a base teórica que sustenta nossa compreensão de escrita; depois apresentamos a tabela, explicitando teoricamente cada um dos critérios

elencados com a intenção de assegurar a teoria que a subjaz; e, finalmente, analisamos 10 textos produzidos por alunos de 3º ano, tomando a tabela como aporte do diagnóstico.

Ao efetuar as análises, a intenção foi apresentar algumas contingências de diagnóstico do texto do aluno em processo de aquisição da escrita, conscientes de que as possibilidades para isso são várias. Mas, na esteira do pensamento didático-pedagógico, defendemos a necessidade de, como estudiosos e pesquisadores na área da Linguística Aplicada, apontarmos alguns caminhos, sem efeitos coercitivos, que orientem reflexões sobre a escrita e contribua com o trabalho do professor na sala de aula.

Não tivemos a intenção, em nenhum momento, de esgotar a discussão ou de encapsular os aspectos que podem ser analisados em um texto. Ao contrário, trata-se de uma proposta a qual está aberta para críticas, contrapropostas, complementações e revisões no sentido de somar as nossas preocupações com a criança e o professor envolvidos nesse processo tão importante e necessário de aquisição da língua escrita.

## Referências

ALKIMIM, T. M. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 1. V

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 01.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUMGÄRTNER, C. T.; COSTA-HÜBES, T. *Sequência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais*. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 02.

BRITTO, L. P. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1997.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

CRISTOFOLINI, C. *Trocas ortográficas: uma interpretação a partir de análises acústicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COSTA-HÜBES, T. da C.; BAUMGARTNER, C. T. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais*. Cascavel – PR: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In. \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In. \_\_\_\_\_ (org.). *O texto na sala de aula: Leitura & Produção*. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, nº 35, p. 359-405, janeiro/abril 2010.

MONTEIRO, C. R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, nº 35, p. 271-302, janeiro/abril 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.