

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*COMO SUBIR NAS TRANÇAS QUE A BRUXA CORTOU?*  
PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS COM E SEM SÍNDROME DE DOWN

ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES

FORTALEZA

2006

ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES

Doutoranda

*COMO SUBIR NAS TRANÇAS QUE A BRUXA CORTOU?*

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS COM E SEM SÍNDROME DE DOWN

Tese apresentada à Coordenação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Professora Doutora Rita Vieira de Figueiredo

Co-Orientador: Professor Doutor Artur Gomes de Morais

Fortaleza

2006

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Vieira de Figueiredo Ph.D- Presidente

---

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais Co-Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Célia Clementino Moura

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Cristina de Melo Mamede

---

Prof. Dr. Jean-Robert Poulin

---

*In Memoriam*

Para o meu tio Zezinho, que, na sua pureza e inocência, me possibilitou compreender as diferenças.

## DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Narcélio e Helenira, que me possibilitaram saborear a delícia das palavras escritas.

Para Luciano, que, na minha ausência constante, buscou compreender a importância deste trabalho.

Para Luciana, Isabela e Marcela, cujas escritas embelezam minha alma.

Para todos os alunos e suas famílias que concordaram em participar deste estudo.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> PhD. Rita Vieira de Figueiredo, minha orientadora, por sua seriedade, generosidade, amizade, paciência e por toda a sua objetividade, e por tudo o mais que, com certeza, não caberia neste espaço.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, co-orientador desta tese, pela seriedade e rigor acadêmico, e por ter sido importante interlocutor ao longo desta pesquisa. Por suas indicações de leitura e inúmeras observações, sugerindo modificações.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Célia Clementino Moura, pelo constante apoio e sugestões importantes antes, durante e após a organização dos dados desta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Cristina de Melo Mamede, pela amizade, bondade, carinho e paciência, e por ter sido importante interlocutora ao longo da minha formação de pesquisadora.

Ao Prof. PhD. Jean Robert Poulin, pelas contribuições e sugestões de caminhos possíveis a trilhar na avaliação cognitiva dos participantes deste estudo; e também pela gentileza, boa-vontade e paciência com que sempre me atendeu.

Ao Prof. PhD. Francisco Cavalcante Júnior, por suas observações, no momento da qualificação, em abril de 2006.

À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento deste estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete Porto, que, com criatividade e leveza, trouxe importantes contribuições a este trabalho.

A todas as famílias dos participantes desta pesquisa, que, com muita confiança, me permitiram a realização do estudo.

A todos os participantes desta pesquisa, sem os quais não teria sido possível a sua realização.

Ao professor Vianney Mesquita, pelo exaustivo trabalho de revisão.

Aos colegas de doutorado que estiveram presentes de alguma forma, ouvindo, falando, desculpando, dialogando e rindo comigo.

À amiga Selene, não só pela amizade, mas também pela paciência em ouvir muitas das minhas lamentações ao longo deste trabalho.

Aos companheiros participantes do Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, pelo espaço de aprendizagem e discussão.

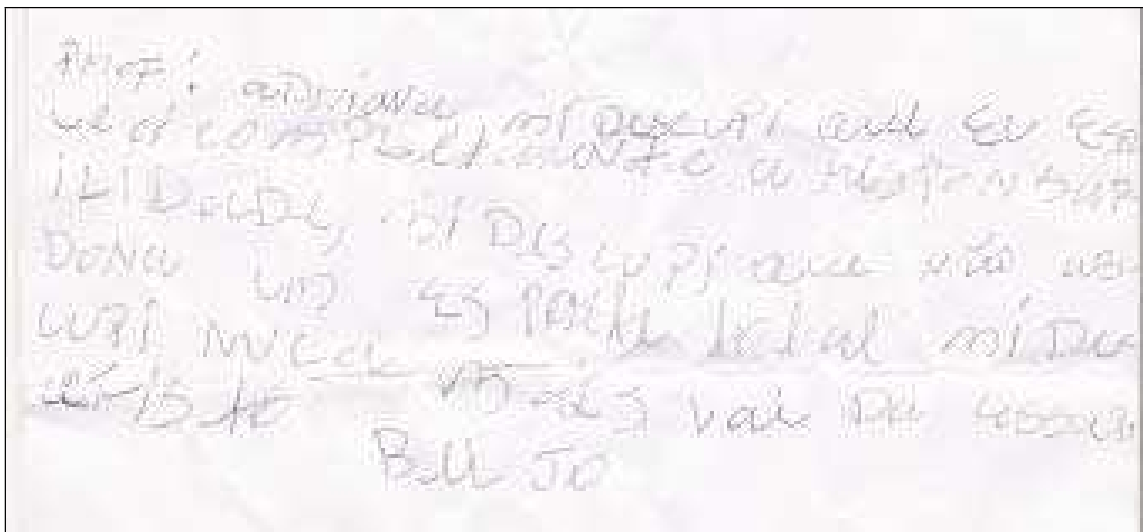
Aos coordenadores, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, pelas orientações e apoios recebidos.

À Secretaria Executiva Regional II, que possibilitou a minha dedicação a este estudo.

À Faculdade 7 de Setembro, pelo apoio constante ao longo desta pesquisa.

A todas as escolas que me acolheram carinhosamente em todas as etapas deste estudo.

Muito obrigada!



Prof: Adriana, Mi desculpi que eu esqueci completamente a responsabilidade, mi desculpi que não abadona um esporte total mi desculpi nuca mais vai da esse prefisto.

Beijo

Victor



## RESUMO

Este estudo propõe uma análise das produções escritas de alunos com e sem síndrome de Down. Seu principal objetivo é compreender seus limites e possibilidades em materializar e organizar seus textos. A fim de analisar a escrita desses alunos, coletamos cinco textos – a reescrita do conto de *Rapunzel*, a escrita com imagens com e sem o uso da mediação, a reescrita da história do cachorro Totó, com a solicitação de mudança do desfecho e a produção de um bilhete de vinte e um alunos de diferentes escolas da cidade de Fortaleza-CE. A coleta, feita no período de dois anos, em quatro fases distintas, caracteriza uma pesquisa qualitativa do tipo comparativo. O percurso desta investigação compreende quatro fases principais: 1ª) fase exploratória; 2ª) estudo-piloto; 3ª) sessões de avaliação com onze alunos com síndrome de Down e 4ª) sessões de avaliação com dez alunos sem síndrome de Down. Nossa análise revelou semelhanças qualitativas entre os dois grupos, em relação à apropriação da norma ortográfica e ao uso dos sinais de pontuação. Constatamos a concentração de erros por omissão e trocas de letras. No uso da pontuação, os participantes centralizaram o emprego do ponto final para delimitar o fechamento do texto. O emprego da pontuação nem sempre ocorreu de forma adequada. Verificamos diferenças significativas entre os dois grupos nos aspectos lingüísticos-textuais. Algumas produções dos alunos com síndrome de Down expressaram uma escrita sem a presença de elementos característicos da linguagem escrita. De um modo geral, essas produções são permeadas pela escrita de palavras soltas e fragmentadas, com o predomínio do registro de substantivos e verbos. Enquanto, os alunos ditos normais, apresentaram maior coerência no emprego das palavras e na construção de sentido do texto. Nem sempre, no entanto, o avanço escolar determinou a melhor qualidade nas produções textuais. Por fim, concluímos que, ao longo do desenvolvimento da escrita, a prática escolar e as experiências diversificadas com a leitura e a escrita influenciam na produção escrita, independentemente da condição cognitiva do aluno.

Palavras-chave (síndrome de Down – Linguagem escrita – Produção textual)

## ABSTRACT

This study it considers an analysis of the written productions of students with and without Down syndrome. Its main objective is to understand its limits and possibilities in materializing and organizing its texts. In order to analyze the writing of these students, we collect five texts - the rewrite of the story of *Rapunzel*, the writing with images with and without the use of the mediation, the rewrite of the *history of the Totó dog*, with the request of change of the outcome and the production of a ticket of twenty one students of different schools of the city of Fortaleza - CE. The collection made in the period of two years, in four distinct phases, it characterizes a qualitative research of the comparative type. The passage of this inquiry understands four main phases: 1<sup>a</sup>) exploratória phase; 2<sup>a</sup>) study pilot; 3<sup>a</sup>) sessions of evaluation with eleven pupils with Down syndrome and 4<sup>a</sup>) sessions of evaluation with ten students without Down syndrome. Our analysis disclosed qualitative similarities between the two groups, in relation to the appropriation of the ortografic norm and to the use of the punctuation signals. We evidence the concentration of errors for omission and exchanges of letters. In the use of the punctuation, the participants had centered the job of the end point to delimit the closing of the text. A job of the punctuation nor always occurred of adequate form. We verify significant differences between the two groups in the linguistic-literal aspects. Some productions of the students with Down syndrome had expressed a writing without the presence of characteristic elements of the written language. In a general way, these productions are included by the writing of untied and broken up words, with the predominance of the register of substantives and verbs. While, the said students normal had presented greater coherence in the job of the words and the felt construction of the text. Nor always, however, the pertaining to school advance determined the best quality in the literal productions. Finally, we conclude that, throughout the development of the writing, the practical pertaining to school and the experiences diversified with the reading and the writing influence in the written production, independently of the cognitive condition of the student.

Key-Words (Down syndrome - written language - text production)

## RESUMÉ

Cette étude propose une analyse des productions écrites d'élèves avec et sans syndrome de Down. Son principal objectif est comprendre leurs limites et possibilités de matérialiser et d'organiser leurs textes. Afin d'analyser à écriture de ces élèves, nous rassemblons cinq textes - la réécriture de l'histoire de Rapunzel, à écriture avec des images avec et sans l'utilisation de la médiation, la réécriture de l'histoire du chien Totó, avec la sollicitation de changement des résultats et la production d'un billet des vingt et élèves de différentes écoles de la ville de Fortaleza-CE. Il rassemble feita dans la période de deux ans, dans quatre phases distinctes, il caractérise une recherche qualitative du type comparatif. Le parcours de cette recherche comprend quatre phases principales : 1<sup>a</sup>) phase exploratória ; 2<sup>a</sup>) étude pilote ; 3<sup>a</sup>) sessions d'évaluation avec onze élèves avec syndrome de Down et 4<sup>a</sup>) sessions d'évaluation avec dix élèves sans syndrome de Down. Notre analyse a révélé des similitudes qualitatives entre les deux groupes, concernant l'appropriation de la norme orthographique et à l'utilisation des signes de ponctuation. Nous constatons la concentration d'erreurs par omission et les échanges de lettres. En l'usage de la ponctuation, les participants ont centralisé l'emploi du point final pour délimiter la fermeture du texte. L'emploi de la ponctuation s'est pas toujours produit de forme appropriée. Nous vérifions des différences significatives entre les deux groupes aspects linguístico-textuais. Quelques productions des élèves avec syndrome de Down ont exprimé une écriture sans la présence d'éléments caractéristiques de la langue écrite. D'une manière générale, ces productions sont des soyez inclus par l'écriture de mots déliés et fragmentés, avec la prédominance du registre de substantifs et de verbes. Tant que, les élèves dits normaux ont présenté plus grande cohérence dans l'emploi des mots et dans la construction de sens du texte. Pas toujours, néanmoins, l'avance scolaire a déterminé la meilleure qualité dans les productions littéraires. Finalement, nous concluons que, au long du développement de l'écriture, la pratique scolaire et les expériences diversifiées avec la lecture et à l'écriture influencent dans la production écrite, indépendamment à de la condition plus cognitive de l'élève.

Mots clés: (syndrome de Down - Langue écrite - Production littéraire)

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	p.19
Alguns norteadores teóricos da pesquisa.....	p.26
Organização da tese.....	p.31
2 PERCURSO METODOLÓGICO	
2.1 Os sujeitos da pesquisa .....	p.34
2.2 Perfil cognitivo dos sujeitos.....	p.38
2.3 Pesquisa exploratória.....	p.42
2.4 Estudo-Piloto – Testagem de Instrumentos de Avaliação da Linguagem Escrita de dois sujeitos com síndrome de Down.....	p.49
2.5 O desenvolvimento da pesquisa de campo.....	p.56
2.6 Referências conceituais.....	p.58
3 ASPECTOS NORMATIVOS	
3.1 A pontuação.....	p.64
3.2 A ortografia.....	p.88
3.2.1 Omissão de letras.....	p.90
3.2.2 Troca de letras.....	p.101
3.2.3 Acréscimo de letras.....	p.105
3.2.4 Omissão de sílabas.....	p.108
3.3 Acentuação.....	p.109
3.4 Segmentação.....	p.112
3.5 Algumas conclusões.....	p.114
4 ASPECTOS LINGÜÍSTICO-TEXTUAIS	
4.1 Estrutura Narrativa.....	p.118
4.1.1 A apresentação da história.....	p.120

4.1.2 O desenvolvimento da história.....	p.132
4.1.3 A resolução dos eventos narrativos.....	p.155
4.1.4 A avaliação dos eventos narrativos.....	p.162
4.1.5 A coerência narrativa.....	p.167
4.2 Texto comunicativo – o bilhete.....	p.180
4.2.1 O conteúdo dos bilhetes.....	p.180
4.2.2 A organização estrutural.....	p.188
4.2.2.1 O destinatário nos bilhetes.....	p.188
4.2.2.2 A seqüência do texto.....	p.191
4.2.2.3 A despedida/assinatura do bilhete.....	p.197
4.3 Os recursos coesivos.....	p.200
4.3.1 O uso de conectores.....	p.203
4.3.2 A presença ou ausência de advérbios.....	p.228
4.3.3 O uso de pronomes.....	p.233
4.4 Concordância.....	p.240
4.5 Aspectos semânticos.....	p.244
4.5.1 O contexto semântico na produção escrita.....	p.245
4.5.2 Ausência de palavras.....	p.253
4.6 Aspectos gramaticais	
4.6.1 A presença/ausência do sujeito e do complemento da frase.....	p.257
4.6.2 A ordenação sintática dos termos .....	p.264
4.6.3 O uso dos tempos verbais .....	p.267
4.7 Algumas conclusões.....	p.272
5 CONCLUSÕES.....	p.275

ANEXOS

Anexo 1: Textos utilizados no estudo exploratório:

1 *Os dois ladrões* - livro de fábulas de Monteiro Lobato – Editora Brasiliense

2 *A onça doente* - livro de fábulas de Monteiro Lobato– Editora Brasiliense

3 *O leão e o ratinho*- livro de fábulas de Monteiro Lobato– Editora Brasiliense

Anexo 2: Textos utilizados no estudo-piloto

4 *A formiguinha*- livro de fábulas de Monteiro Lobato – Editora Brasiliense

5 *As três galinhas da velha*- livro de fábulas de Monteiro Lobato – Editora Brasiliense

6 *O vaso de lágrimas*- livro de fábulas de Monteiro Lobato – Editora Brasiliense

Anexo 3: Imagens utilizadas no estudo-piloto

7 *O coreto e o jardim* – Lúcia Pimentel Góes – Editora Paulinas

8 *Seca* – André Neves - Editora Paulinas

9 *Zuza e Arquimedes* – Eva Furnari – Editora Paulinas

10 *Chuva* – Eliardo e Mary França – Editora Ática

Anexo 4: Textos utilizados no desenvolvimento da pesquisa

11 *Rapunzel* – Contos de Grimm – Editora Paulus

12 *A história do cachorro Totó*

Anexo 5: Imagens utilizadas no desenvolvimento da pesquisa

13 *A centopéia e os seus sapatinhos* –Milton Camargo – Editora Ática

14 *O papo do sapo* – May Shuravel – Editora Paulinas

Anexo 6: Alguns exemplos de textos produzidos durante a fase exploratória

Anexo 7: Alguns exemplos de textos produzidos no estudo-piloto

Anexo 8: Autorizações

15 Autorizações de participação na pesquisa- Grupo I

Anexo 9

16 Produções textuais dos sujeitos do Grupo I

Anexo 10

17 Autorizações de participação na pesquisa do Grupo II

Anexo 11

18 Produções textuais dos sujeitos do Grupo II

#### LISTA DE QUADROS

1 Identificação dos sujeitos do grupo I.....	p.37
2 Identificação dos sujeitos do grupo II.....	p.38
3 Avaliação cognitiva – Grupo I.....	p.40
4 Avaliação cognitiva – Grupo II.....	p.41
5 Identificação dos grupos que fizeram a apresentação da história no texto .....	p.120
6 Identificação dos grupos que escreveram a apresentação da história, conforme a escolaridade.....	p.130
7 Identificação percentual da escrita da apresentação da história pelo grupo II.....	p.131
8 Identificação percentual da escrita da apresentação da história pelo grupo I.....	p.132
9 Identificação total de sujeitos, por grupo e texto, que apresentaram o desenvolvimento nas histórias .....	p.133
10 Identificação dos níveis no texto de reescrita com mudança de final do grupo I, segundo a escolaridade.....	p.145
11 Identificação dos níveis no texto de reescrita com mudança de final do grupo I, segundo a escolaridade.....	p.149
12 Identificação dos grupos que escreveram os eventos complicadores da história, conforme a escolaridade.....	p.150

13	Identificação da presença da resolução dos eventos nos textos produzidos pelos dois grupos.....	p.156
14	Identificação da escrita da resolução dos eventos nas produções dos grupos I e II....	p.161
15	Identificação da escrita de avaliação dos eventos nas produções dos grupos I e II....	p.163
16	Identificação da avaliação dos eventos nas produções dos dois grupos.....	p.163
17	Apresentação das ocorrências de coerência textual presentes nos textos dos dois grupos.....	p.169
18	Identificação dos conteúdos dos bilhetes apresentados pelos dois grupos.....	p.181
19	Apresentação dos conteúdos dos bilhetes por grupo e nível escolar.....	p.181
20	Apresentação dos conteúdos dos bilhetes por sujeito e nível escolar.....	p.182
21	Identificação da presença/ausência do destinatário por grupo.....	p.188
22	Identificação do número de orações escritas pelos grupos.....	p.257
23	Identificação dos aspectos gramaticais: Presença/ausência do sujeito e do complemento.....	p.258
24	Identificação de ocorrência de falta de ordenação sintática.....	p.265
25	Identificação de ocorrência de falta de ordenação sintática, segundo o nível de escolaridade.....	p.266

#### LISTA DE TABELAS

1	Identificação do uso dos sinais de pontuação.....	p.68
2	Apresentação da ocorrência zero na pontuação, segundo o grupo e a escolaridade.....	p.69
3	Apresentação dos textos por série em relação ao número de uso dos sinais de pontuação.....	p.72
4	Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 2ª série.....	p.73
5	Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 3ª série.....	p.76
6	Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 4ª série.....	p.79



7	Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 5ª série.....	p.81
8	Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 6ª série.....	p.84
9	Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 8ª série .....	p.85
10	Identificação dos erros por omissão de letras.....	p.91
11	Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 2ª série.....	p.97
12	Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 3ª série.....	p.98
13	Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 4ª série.....	p.98
14	Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 5ª série.....	p.99
15	Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 6ª série.....	p.100
16	Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 8ª série.....	p.100
17	Apresentação da frequência de erros por trocas de letras.....	p.104
18	Apresentação da frequência de trocas de letras por nível escolar.....	p.105
19	Apresentação dos erros por acréscimo de letras em cada grupo.....	p.106
20	Apresentação dos erros por acréscimo de letras por nível escolar.....	p.107
21	Apresentação dos erros por omissão de sílabas em cada grupo.....	p.108
22	Apresentação da frequência de erros de acentuação em cada grupo.....	p.110
23	Apresentação dos erros de acentuação segundo o nível escolar.....	p.111
24	Apresentação dos erros por segmentação em cada grupo.....	p.113
25	Identificação de conectores por grupo.....	p.204
26	Identificação de conectores e frequência por grupo.....	p.208
27	Identificação do uso de conectores por alunos da 2ª a 4ª séries.....	p.209
28	Identificação do uso de conectores pelos alunos da 5ª a 8ª séries.....	p.213
29	Conjunções escritas pelos grupos.....	p.217
30	Identificação dos tipos de conectores utilizados pelos grupos.....	p.219

31	Identificação dos tipos de conectores utilizados pelos alunos da 2ª a 4ª séries.....	p.220
32	Identificação do tipo de conectores utilizados segundo o nível escolar.....	p.222
33	Identificação do uso de advérbios por grupo.....	p.228
34	Identificação dos tipos e freqüência do uso de advérbios por grupo.....	p.229
35	Identificação do uso de advérbios pelos alunos da 2ª a 4ª série.....	p.231
36	Identificação do uso de advérbios pelos alunos da 5ª a 8ª série.....	p.232
37	Identificação de pronomes por grupo.....	p.234
38	Identificação dos pronomes e freqüência de uso.....	p.235
39	Identificação do uso de pronomes pelos alunos de 2ª a 4ª série.....	p.237
40	Identificação do uso de pronomes pelos alunos de 5ª a 8ª série.....	p.238
41	Apresentação dos erros por concordância em cada grupo.....	p. 241
42	Identificação da ausência de palavras dos textos dos grupos I e II.....	p.253
43	Quantidade das formas verbais para a expressão do presente, passado, futuro, infinitivo e gerúndio.....	p.269
44	Uso dos tempos verbais– Grupo I.....	p.270
45	Uso dos tempos verbais – Grupo II.....	p.271

## 1 INTRODUÇÃO

Na realidade educacional brasileira, as pesquisas acerca da evolução da linguagem escrita na criança têm merecido muita atenção, porém não há uma dedicação significativa a investigações sobre a produção de textos escritos (CARDOSO, 2003). A incidência de publicações sobre a aprendizagem da linguagem escrita concentra-se em elucidar os processos identificados em pessoas sem deficiência, no entanto, mesmo diante dessa constatação, os estudos que tratam da produção textual ainda são raros na população dita normal.

Esta tese apresenta um estudo comparativo sobre a produção textual, cujas bases de investigação foram constituídas nas sessões individuais de avaliação realizadas em diversos contextos<sup>1</sup>, com alunos de 2ª a 8ª séries. Revela, pois, uma investigação sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em sujeitos com e sem síndrome de Down, visando a compreender seus limites e possibilidades quanto às dificuldades em materializar e organizar seus textos. É nossa intenção buscar subsídios teóricos, contemplando aspectos normativos e lingüístico-textuais das produções escritas desses alunos.

Uma das hipóteses iniciais que orientou nossa investigação é que as produções textuais dos sujeitos com síndrome de Down não devem ser consideradas aprioristicamente como produções sem sentido ou incoerentes. Nossa hipótese fundamenta-se na compreensão de que alunos com e sem síndrome de Down podem apresentar textos com problemas de construção de sentido. Além disso, alguns estudos (GOMES, 2001; FIGUEIREDO, 2002, 2004) revelam que a evolução conceitual da língua escrita desses sujeitos apresenta muitas similaridades com aquelas observadas em crianças sem essa síndrome. Assim, a evolução na produção textual deve seguir de acordo com o avanço da escolaridade, bem como segundo as oportunidades de acesso aos diversos tipos de textos, ofertados pelo grupo social e também pelo ensino. Nessa perspectiva, o contexto escolar, as mediações dos docentes e os diversos tipos de textos devem influenciar no desenvolvimento da linguagem escrita de todos os alunos.

Nesta pesquisa, consideramos que as condições de produção textual de sujeitos com síndrome de Down constituem fator essencial para o estabelecimento da coerência. Além disso, a mediação pedagógica de um adulto com maior experiência com a escrita e a

---

<sup>1</sup> As sessões de avaliação foram realizadas em diferentes espaços, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos: nas residências, nas escolas e na associação Pró-Down.

interação com o mundo letrado são aspectos fundamentais para a emergência e o desenvolvimento da textualidade na pessoa com síndrome de Down.

O tema deste estudo originou-se de um projeto maior, que envolveu pesquisa longitudinal sobre a emergência das estratégias de leitura e escrita em sujeitos com deficiência mental, sob a coordenação da professora doutora Rita Vieira de Figueiredo, da qual participamos. Nessa investigação, verificamos que esses sujeitos passavam por processos semelhantes aos das pessoas ditas normais, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita, entretanto não foi possível identificar a existência de padrão diferenciado na sua produção textual, após a conquista da escrita alfabética.

As constantes pesquisas (CAGLIARI, 1996; CARRAHER, 1992; CURTO ET AL, 2000; FERREIRO, 1987,1995; FERREIRO & TEBEROSKY, 1986; KATO, 1988, 1990,1995; KLEIMAN, 1993; ROJO, 1998; SOARES, 1998; TERZI, 1995), que investigam sobre os processos cognitivos implicados durante a aquisição da linguagem escrita, e ainda a influência sociocultural sobre essa apropriação, se dedicaram ao grupo de pessoas consideradas normais. Tal fato configura a existência da necessidade de investigação a respeito dos processos implicados no desenvolvimento da escrita em sujeitos com síndrome de Down, uma vez que esse conhecimento ainda não foi devidamente esclarecido.

A pesquisa nesta área ainda é rara, e não se concentra em explicitar como esses sujeitos formulam o texto escrito. Segundo Figueiredo (2001), grande parte da literatura que trata desse aspecto privilegia o esclarecimento das habilidades requeridas para o aprendizado da leitura e da escrita, sendo esta preocupação realizada de modo isolado.

Diversos estudos realizados (ALVES, 1987; BONETI, 1995, 1996, 1997, 1999; GOMES, 2001; KATIMS, 1994; MARTINS, 1996; MERIIL, 1984; MOURA, 1997) sobre o aprendizado da leitura e da escrita com alunos com síndrome de Down e deficiência mental revelaram semelhanças dos processos cognitivos em relação aos das crianças ditas normais, embora o ritmo de aprendizagem se diferencie, requerendo, portanto, um período mais longo para a aquisição desse conhecimento. Outros estudos (BENZONI, 1998; FIGUEIREDO & GOMES, 2003a; JATOBÁ, 1995; MIRANDA, 1999; SOLER, 2001) também verificaram que esses sujeitos atingiam a escrita alfabética, observando-se ainda os mesmos níveis identificados por Ferreiro e Teberosky (1986).

Os dados dessas pesquisas que apontam para a semelhança de aprendizagem da leitura e da escrita entre as crianças consideradas normais e aquelas com deficiência mental reforçam a necessidade de continuidade e aprofundamento de estudos neste campo, já que nesses estudos não foi possível identificar a existência de algum padrão diferenciado quanto à produção textual entre sujeitos com e sem deficiência mental.

Ao analisar os trabalhos acadêmicos realizados sobre a produção textual, notamos similaridade quanto aos resultados das pesquisas de (FERNANDES, 1999; RAVAZZI, 2003; ROCHA, 2002). Nesses estudos, os pesquisadores destacaram que os alunos do Ensino Fundamental apresentam dificuldades de produção escrita em todos os níveis. Essas dificuldades podem ser justificadas pelo fato de a produção textual configurar-se como apropriação da linguagem escrita inscrita no domínio da metacognição<sup>2</sup>. Deste modo, a escrita é uma ação complexa que envolve uma tomada de consciência de sua elaboração.

Estudo realizado por Fernandes (1999) analisou o ensino/aprendizagem da produção textual em uma quinta série do Ensino Fundamental, buscando refletir sobre o papel do professor em relação ao desempenho comunicativo escrito dos estudantes. Seus indicadores apontaram que a artificialidade e o simulacro dos processos distanciam os alunos da apreensão do caráter dialógico da escrita, de seus usos, funções sociais e da visão da escrita como trabalho. Os resultados indicaram que o mau desempenho escrito dos alunos mantém estreita ressonância com o ensino/aprendizagem a que eles foram submetidos e retratam as falhas apontadas no desenvolvimento da escrita desses alunos.

Discutindo sobre o desenvolvimento da criança na produção de seus textos, Ravazzi (2003) assinala que é comum encontrar alunos com dificuldades na elaboração de seus textos, apesar de conviverem num ambiente familiar e escolar rico de estímulos lingüísticos e culturais. Ravazzi buscou compreender que elementos poderiam estar relacionados aos problemas que os alunos do Ensino Fundamental apresentam quando produzem os textos. A autora se baseou teoricamente na epistemologia genética de Piaget, buscando compreender o desenvolvimento da maturação biológica, priorizando o entendimento do esquema de conservação. A análise dos textos dos alunos na faixa etária de 6-7anos e 11-12 anos procurou verificar as características do material produzido e a possível relação com a presença ou ausência do esquema de conservação nos alunos. Os resultados dessa investigação apontaram para a possibilidade de haver uma relação qualitativa importante entre o texto produzido por um aluno com esquema de conservação bem formado e a escrita de um aluno que não tem conservação.

---

<sup>2</sup> Segundo Falvell (1979:232), *Metacognição é o conhecimento que cada um tem dos seus próprios processos e produtos cognitivos ou de qualquer aspecto com eles relacionados; envolve monitoramento ativo e conseqüente regulação desses processos em relação à cognição, usualmente no serviço de algum objeto concreto.*

Um estudo de Rocha (2002) consistiu em descrever e analisar os processos de reescritas presentes na produção textual de um aluno da segunda série do Ensino Fundamental, identificadas nas versões escritas de um conto. Seus resultados indicaram a necessidade de a escola incentivar a prática de reescrita de textos, justificando o fato de que esta atividade poderá contribuir para o redimensionamento das práticas tradicionais relacionadas às solicitações de escrita textual.

Pesquisa de Maranhã (2004) investigou sobre o desenvolvimento de habilidades de narrar histórias por escrito em alunos com dificuldades de aprendizagem. O estudo foi desenvolvido com dois grupos mediante dois programas. O primeiro foi aplicado para um dos grupos e teve a finalidade de proporcionar às crianças experiência prévia com recontagem de histórias. O segundo foi desenvolvido com ambos os grupos e tinha o objetivo de ensinar às crianças a identificar as categorias estruturais de história (por exemplo; cenário, tema, enredo e resolução) em narrativas orais. Após o programa de identificação de categorias, os resultados evidenciaram uma melhora no desempenho dos dois grupos, especialmente, nas tarefas de produção oral e de recontar livre. A experiência textual prévia, proporcionada pelo programa 1 a um dos grupos indicou um resultado superior em relação ao desempenho do outro grupo. A autora concluiu que as habilidades de narrar histórias podiam estar relacionadas a experiências prévias com um modelo oral, em que o adulto lê ou conta histórias para a criança, na escola ou na família.

Os estudos realizados por Alcici (2004), Catarinacho (2003), Cerqueira, (2003), Leal (2004), Marcuschi (2004), Rezende (2004), Schinigoski (2004), Silva (2002) e Soares (2004) analisaram a produção de textos na escola com alunos no Ensino Fundamental. Os resultados revelaram efeitos da intervenção didática sobre as estratégias utilizadas pelos alunos, bem como a influência do contexto imediato de produção. Os dados apontaram, ainda, que as estratégias de escrita das crianças eram orientadas pelas representações que elas possuíam sobre as práticas escolares de elaboração textual. De maneira conclusiva, essas pesquisas indicaram que muitas dificuldades dos alunos tinham origem nos processos didáticos inadequados, que não conduziam a práticas diversificadas de escrita, ou ainda nas dificuldades em lidar com o desdobramento das finalidades textuais no contexto escolar.

Todas essas pesquisas denunciam as práticas tradicionais de escrita, que formam escritores copistas de frases soltas e denunciam que a má qualidade na produção textual de alunos no Ensino Fundamental pode ser explicada pelos modelos de práticas escolares de escrita desvinculados do contexto social letrado. Assim há uma lacuna entre as propostas textuais das escolas e as necessidades de escrita que os alunos encontram em seu contexto social.

Utilizando as contribuições desses estudos com alunos sem deficiência, procuramos averiguar outras pesquisas que se dedicaram a investigar a aprendizagem da linguagem escrita em sujeitos com síndrome de Down. No levantamento realizado, confirmamos a escassez de pesquisas centradas nos alunos com essa síndrome. Os raros estudos que contam com a participação desses indivíduos (ALABARSE, 2002; BALLABEN, 2001; COUSSEAU, 2001; FARIA, 1993; LINK, 2002; POTRICH, 1999; RABELO, 2002; SILVA, 1999) se concentram em investigar sobre a evolução da escrita alfabética desses alunos, bem como sobre suas possibilidades de desenvolver conhecimentos. Os indicativos destes estudos mostraram que esses indivíduos tinham capacidade de aprender a escrever, que esta capacidade é influenciada pela forma como o professor concebe seu objeto de ensino e ainda pelas suas expectativas diante da capacidade de aprendizagem desses sujeitos. Verificaram, ainda, que a construção de conhecimentos é favorecida pelas relações entre o sujeito que aprende, sujeito mediador e objeto de conhecimento. Outro fator importante refere-se à relevância da função social da afetividade na elaboração de conhecimentos. Ressaltamos também que esses estudos questionaram a concepção comum de que criança com síndrome de Down tem uma incapacidade diretamente proveniente de seu “defeito”. Assim, a tendência é interpretar resistências das crianças com síndrome de Down em relação a atividades sem sentido, como sendo uma manifestação de incapacidade.

Outro estudo (GUERRA, 2004) investigou o discurso narrativo em crianças com síndrome de Down. Ele objetivou descrever a feitura desse discurso, com a finalidade de compreender os processos que subjazem à capacidade de narrar dos sujeitos com essa síndrome. O estudo baseou-se nas características existentes na narrativa, relacionando à perspectiva estrutural de Labov (1972) e interacional de Perroni (1992). A investigação foi realizada durante situações interativas em sala de aula de reconto de história e relato de experiência pessoal. Segundo a autora, os resultados indicaram que a perspectiva estrutural não dá conta do processo constitutivo evidenciado nos dados analisados; já a perspectiva interacionista permitiu compreender a riqueza dos processos envolvidos na construção das narrativas pelas crianças ao longo do tempo.

Ainda durante o levantamento de estudos realizados, constatamos, no banco de teses da CAPES, duas investigações (ANUNCIÇÃO, 2004; BLOCH, 1997), que se destacaram por sua proximidade com a temática da presente tese. O primeiro estudo se propôs a analisar as produções escritas de adolescentes considerados deficientes mentais leves e moderados. A análise dos dados mostrou que há similaridades entre os processos engendrados na escrita inicial de crianças sem diagnósticos de patologias e a escrita de sujeitos com deficiência mental em relação aos aspectos textuais. De acordo com a pesquisadora, esse resultado denota uma defasagem da deficiência mental em relação à duração das etapas constitutivas da aquisição da escrita por sujeitos sem deficiência mental. Nessa investigação, a pesquisadora acrescentou também que existem similaridades entre a escrita de sujeitos com deficiência mental e a de sujeitos surdos e afásicos, especialmente no que se refere às omissões de elementos pertencentes à categorias funcionais.

O estudo de Bloch (1997) consistiu em uma análise sobre a produção textual de uma jovem com síndrome de Down em situações de interação com a pesquisadora. Os textos analisados indicaram que as tomadas de turno não cooperativas da aluna participante eram impregnadas de linguagem fossilizada e que ela fazia uso freqüente de estratégias de associação e digressão temáticas. Apesar dessas dificuldades na produção textual, a pesquisadora considerou que essas estratégias eram socialmente produtivas, visto que desencadeavam mecanismos de aprendizagem.



O tema desta pesquisa buscou aliar-se com esses e outros estudos desenvolvidos nesta área, no sentido de poder contribuir para explicar a produção textual em sujeitos com síndrome de Down. A explicitação deste objeto de investigação poderá auxiliar na compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita nessas pessoas. A elucidação desse desenvolvimento poderá possibilitar também a compreensão dos processos cognitivos envolvidos nessa aquisição, concorrendo para esclarecer quais as dificuldades de aprendizagem que se apresentam no decorrer da apropriação da língua escrita, fato observado com freqüência no grupo de pessoas com síndrome de Down.

O presente estudo busca contribuir no campo de pesquisas sobre produção textual, especialmente àquelas voltadas para alunos com síndrome de Down. Ele pode oferecer contribuição teórica por imprimir reflexões sobre a formulação textual desses alunos, buscando compreender se há características específicas no contexto dessa produção.

Este estudo se constituiu em quatro etapas principais: 1ª - pesquisa exploratória; 2ª - estudo-piloto com dois alunos com síndrome de Down; 3ª - sessões de avaliações com onze alunos com síndrome de Down; 4ª - sessões de avaliações com 10 alunos sem deficiência<sup>3</sup>.

Vale ressaltar que, na etapa inicial, realizamos um estudo exploratório na cidade de Fortaleza, com o objetivo de identificar sujeitos com deficiência mental matriculados nas redes públicas e particular e ainda em instituições especiais. Esse levantamento inicial visava a analisar a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita nesses sujeitos. Após esse levantamento, optamos por investigar a produção textual de alunos com síndrome de Down e seus colegas sem deficiência. Essa descrição será apresentada no capítulo da metodologia.

Partindo do que foi apresentado, formulamos algumas questões norteadoras desta investigação.

1- Quais as características da produção textual escrita em sujeitos com e sem síndrome de Down e qual a relação dessas produções com os tipos de textos solicitados?

---

<sup>3</sup> Essas sessões foram realizadas com alunos sem deficiência que estudavam na mesma sala de seus colegas com síndrome de Down. Quando esta avaliação não era possível, foi priorizado o contato com alunos que permaneciam na escola onde o sujeito com síndrome de Down havia estudado, considerando também seu nível de escolaridade.

2- Existe algum padrão diferenciado de desenvolvimento da produção textual entre sujeitos com e sem síndrome de Down?

A seguir, passamos a apresentar os principais norteadores teóricos que deram sustentação a este trabalho.

### **Alguns norteadores teóricos da pesquisa**

Na literatura, identificamos diversas definições para a palavra texto. Concordamos com a definição de Teberosky (2003: 89), que considera texto *como o conjunto de enunciados lingüísticos auto-suficientes, organizados seletivamente, em função do gênero a que pertencem*. Segundo a autora, a utilização da palavra conjunto justifica-se porque ela também define o texto como uma unidade maior do que o enunciado. O texto, *geralmente, ainda que não necessariamente, está constituído por vários enunciados que tratam do mesmo tema*. (TEBEROSKY, 2003:89). A mesma autora adianta ainda que o texto *num sentido estrito, é algo mais que uma combinação de enunciados: a informação no texto está codificada em enunciados mais do que composta por eles*. (BIBLER, 1988 apud TEBEROSKY, 2003:89).

A composição de textos pressupõe conhecer as normas de como organizar esta linguagem na sua forma gráfica. Teberosky denomina esse conhecimento de *notacional*. Para que um aluno seja capaz de reconhecer o que é um texto, devemos considerar seu conhecimento letrado e as experiências com leitura e escrita, sendo esta experiência denominada de conhecimento letrado. Segundo Teberosky (2003:99),

*(...) se o conhecimento letrado está influenciado pelas experiências sociais com diversos livros e leitores, e o conhecimento notacional com a exposição ao impresso e à possibilidade de ensaiar no espaço gráfico, devemos estudar previamente tais experiências, tendo antes a precaução de diferenciá-las.*

Para Teberosky (1992:52), a organização de um texto como uma história

*(...) não requer apenas falar uma língua e ter tido experiências sociais de intercâmbio de conversações, mas também, e especialmente, fazer parte de uma comunidade alfabetizada, porque a escrita e a tradição literária é que difundiram esse tipo de texto.*

Concordamos com os que afirmam que o desenvolvimento da língua escrita é marcado por novas aprendizagens que permitem a incorporação de competências lingüísticas cada vez mais complexas. Tais aquisições decorrem do constante contato interativo com o outro e o objeto de conhecimento, no caso, a língua escrita. O contato com a língua escrita ocorre em diversos ambientes de convivência. Essas diferentes oportunidades influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências. O contexto escolar é o ambiente privilegiado de desenvolvimento das habilidades textuais. Ele deve se constituir de atividades que possibilitem oportunidades de convívio com os diferentes tipos de textos, sendo a sala de aula um espaço de reflexão sobre a prática de escrita. Essa reflexão deve proporcionar ao professor a indicação de novas propostas didáticas que visem ao acesso ao contexto letrado, de forma significativa.

Comumente, as atividades de escrita na sala de aula são orientadas pela centração de aspectos normativos, como, por exemplo, o uso correto da língua. Partimos da hipótese de que as situações de atividades escritas propostas em sala de aula se configuram de forma relevante para formação do aluno escritor. Consideramos também que as relações estabelecidas entre o professor e o grupo de alunos, e os alunos entre si, constituem também importante aspecto no desenvolvimento da linguagem escrita. As condições de solicitação para produção textual, bem como o acesso aos diferentes gêneros e tipos de textos, interferem na qualidade da escrita dos alunos. Assim as características das atividades de produção textual põem em jogo as situações de interação pedagógica.

Para desenvolver este trabalho, elegemos dois aspectos – normativo e lingüístico-textual, que nos serviram de aportes teóricos, no sentido de compreender as possibilidades e limites na produção textual de alunos com e sem síndrome de Down. Neste estudo, fizemos análise do uso da pontuação, como um aspecto normativo, embora este possa ser considerado um mecanismo de textualidade. Relativamente à pontuação, os estudos de Cardoso (2003), Ferreira (1996), Kato (1992), Steyer (1999) e Teberosky (1992) foram primordiais para compreender o uso adequado e inadequado dos sinais de pontuação. De acordo com Teberosky (1992), a aprendizagem da pontuação ocorre de forma tardia. E mesmo uma pessoa alfabetizada *pode desconhecer o uso correto da pontuação*. (TEBEROSKY, 1992:155). A pontuação trata de signos multifuncionais, isto é, possui funções diversas que constituem a interface de três planos de estrutura: sintático, textual e

pragmático (TEBEROSKY, 1992). Dentre os sinais de pontuação, a vírgula é o mais difícil, tendo em vista suas diferentes funções: pode abrir e fechar partes de um enunciado maior, enumerar, indicar sentido de oposição, separar um tema, dentre outras. O conhecimento do uso da pontuação decorre de uma freqüente interação com os textos escritos.

Para análise do aspecto normativo, buscamos também os estudos de Abaurre (1991), (1992) Cagliari (1989), (1998), Massini-Cagliari (1999), Morais (2002) e Teberosky (1992), para nos apoiar na compreensão da expressão escrita da norma ortográfica. A ortografia é um objeto de conhecimento normativo, portanto, convencional. Cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, permitindo que o aluno tenha acesso a esse saber, e não deixá-lo sozinho na busca de compreensão dessa norma (MORAIS, 2005). *Nem todas as regras e convenções, porém são evidentes por si mesmas; algumas delas requerem uma prática mais ajustada, compreendida e compartilhada com outros, isto é, requerem o ensino.* (TEBEROSKY, 1992:70). Segundo Morais (2005:15),

*Numa escrita alfabética as letras representam as unidades sonoras mínimas, isto é, os fonemas, é preciso reconhecer que esses não são exatamente unidades com uma identidade estável .*

A escrita convencional exige que o aluno se preocupe com aspectos ortográficos da língua. As regras ortográficas não pertencem à mesma natureza e envolvem diferentes competências para sua aquisição. Do ponto de vista ortográfico, Morais (2002) apresenta uma distinção entre as ortografias regulares e irregulares. As regulares permitem a compreensão das regras subjacentes, possibilitando uma escrita baseada em normas ortográficas e podem ser aprendidas pela compreensão, ao passo que as irregulares dependem da memorização para a escrita correta. Na relação regular, identificamos inúmeras regras que implicam o uso de raciocínios distintos. *Mas sempre implicam uma compreensão do por que aquela letra e não outra é correta.* (MORAIS, 2005:19). Muitas regras de correspondência som/grafia podem ser aplicadas universalmente, o que possibilitaria a escrita correta de todas as palavras que apresentam essa correspondência (Morais, 2005). *No caso das irregulares não há regra ou princípio gerativo que se aplique de maneira mais ou menos generalizada ao conjunto de palavras de nossa língua.* (MORAIS, 2005:19).

Na análise dos aspectos normativos, constatamos nos estudos de Cardoso (2003), Goulart (2006), Schneuwly (1998) e Teberosky (2003) que a linguagem escrita implica a apropriação de novas características que exigem, por exemplo, a segmentação entre as unidades lingüísticas que compõem um texto. A segmentação constitui um dos tipos de operação de textualização. Sua ausência interfere na legibilidade do texto.

Em relação aos aspectos lingüístico-textuais, trataremos de sua análise nos baseando, dentre outros autores, nos estudos de Fávero & Koch (2005), Halliday e Hasan (1976 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1995), Koch (2006), Koch & Travaglia (1995), Labov e Walestky (1967), Spinillo (1997) Teberosky & Tolchinsky (2003). As produções textuais deste estudo foram analisadas segundo a estrutura narrativa e a função comunicativa. Dentre os cinco textos, quatro são narrativos e um tem uma função comunicativa. Para analisar a estrutura narrativa, discutimos sobre o modelo de seqüência narrativa, e ainda a importância da coerência textual.

O discurso narrativo é bastante comum em situações de trocas de experiências. Seu conteúdo resulta dessa troca de experiências, sendo composto por seqüência de eventos que surgem com freqüência no processo comunicativo. Assim, a estrutura da história é aprendida mais cedo do que as estruturas de outros gêneros discursivos. Tal aprendizagem implica que a criança, antes de aprender a escrever, já domina estratégias relacionadas à estrutura narrativa. Um aspecto importante no discurso narrativo é a seqüência narrativa, que indica a organização dos eventos. O início da história é um dos componentes essenciais ao discurso narrativo. Freqüentemente, os alunos apresentam os personagens, bem como a localização espacial e temporal; em seguida, expressam os acontecimentos, geralmente ocasionados por um conflito ou problema. Os eventos narrativos estabelecem a trama e as resoluções de complicações ocorrentes ao longo da história. Sua conclusão é considerada como a última ação de uma série de acontecimentos que motivaram a história. Ainda em relação à estrutura do texto, consideramos que a coerência dá origem à textualidade. Ela hierarquiza os elementos de um determinado texto. Segundo Koch & Travaglia (1995:26), *textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não uma seqüência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras*. Os autores acentuam ainda que

*A coerência é vista como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto. Essa conexão não é apenas do tipo lógico e depende de fatores socioculturais diversos, devendo ser vista não só como o resultado de processos cognitivos, operantes entre os usuários, mas também de fatores interpessoais como as formas de influência do falante na situação de fala, as intenções comunicativas dos interlocutores, enfim, tudo que se possa ligar a uma dimensão pragmática da coerência. (1995:12).*

Para analisar a função comunicativa, no caso, a escrita do bilhete, tomamos por base dois aspectos: o conteúdo e a organização estrutural. O quadro de referências do conteúdo desses textos foi organizado a partir de sua análise. Já os aspectos de organização estrutural foram considerados a partir da existência do destinatário, da seqüência do texto e da escrita da despedida ou assinatura.

Na análise dos recursos coesivos, consideramos que *a coesão é revelada mediante o uso de marcas lingüísticas, que são organizadas linearmente seguindo uma organização seqüencial do texto. A coesão é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes dela se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional. (HALLIDAY E HASAN, 1976 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1995:12 e 13).*

Para analisar a concordância, identificamos a ocorrência de problemas de concordância nominal e verbal nas produções textuais.

Ainda na análise dos aspectos lingüístico-textuais, consideramos que os aspectos semânticos podem interferir na compreensão textual. Os critérios de análise foram organizados em dois subitens a saber: o contexto semântico na produção escrita e a ausência de palavras nos textos. A manutenção do tópico e a continuidade no desenvolvimento das idéias parecem estar associados aos componentes essenciais que constituem um texto. Os componentes essenciais de um texto dizem respeito ao estabelecimento de relação da coerência e da coesão. A não-articulação desses elementos pode interferir na inteligibilidade do texto. Em relação aos aspectos semânticos, conservados ou não na escrita de um texto, estes podem demonstrar a capacidade do escritor em expressar suas idéias, de acordo com o contexto de produção escrita. Esses

aspectos foram analisados, especialmente, nas produções narrativas, em cujas escritas examinamos a explicitação de palavras ou situações presentes em cada texto.

Por fim, neste estudo, analisamos os aspectos gramaticais, tratando, especialmente, de identificar a presença/ausência do sujeito e do complemento, a ordenação sintática dos termos e o uso dos tempos verbais, como elementos que podem ou não interferir na construção de sentido no texto. Assim, verificamos a organização dos enunciados dos textos com o objetivo de estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma seqüência escrita significativa. A descontinuidade entre os enunciados e entre os enunciados e o tema proposto decorrem de problemas de competência textual. Essa falta de competência pode estar relacionada às dificuldades de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. Esta competência é lingüística, em sentido amplo (SPINILLO, 1997).

A organização dos capítulos deste estudo será apresentada no item seguinte.

### **Organização da Tese**

Esta tese é dividida em cinco capítulos, nos quais buscamos fazer a descrição, análise e interpretação do fenômeno pesquisado, em torno da atividade de solicitação de produto textual como recurso para análise do desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com e sem síndrome de Down. No nosso trabalho analisamos 105 produções textuais de alunos, que cursavam entre a 2ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Participaram deste estudo 21 alunos, sendo onze com e dez sem síndrome de Down. Dentre os 11 alunos com síndrome de Down, quatro deles, na época da coleta de dados, não freqüentavam escola regular. Considerando os quatro alunos, três estavam em instituições especiais e um deles participava de um projeto que não oferecia escolaridade.

Inicialmente, apresentamos a introdução, com a indicação de alguns norteadores teóricos da pesquisa e, ainda, a organização dos capítulos da tese. A introdução traz um levantamento de pesquisas realizadas sobre produção textual. Realizamos também uma exposição de motivos, justificando a relevância do tema, haja vista a escassez de estudos destinados à população com síndrome de Down. Nos indicadores teóricos, apresentamos os principais autores, conceitos e princípios teóricos que deram suporte às nossas análises. O conceito de texto exposto por Teberosky confere sustentação ao nosso entendimento sobre

o que diferencia um texto de um aglomerado de enunciados. Outros autores (ABAURRE, 1991, 1992; CAGLIARI, 1989, 1998; CARDOSO, 2003; FÁVERO & KOCH, 2005; FERREIRO, 1996; HALLIDAY E HASAN, 1976 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1995; KATO, 1992; KOCH, 2006; KOCH & TRAVAGLIA, 1995; LABOV E WALESTKY, 1967; MASSINI-CAGLIARI, 1999; MORAIS, 2002; STEYER, 1999; TEBEROSKY, 1992; TEBEROSKY & TOLCHINSKY, 2003) deram contribuição no tocante à compreensão dos aspectos normativos e lingüístico-textuais.

No Capítulo 2- Percurso Metodológico- apresentamos os aspectos teórico-metodológicos, enfatizando os pressupostos da pesquisa qualitativa, aplicados a uma circunstância avaliativa da produção de textos escritos em indivíduos com e sem síndrome de Down. Neste item, delineamos toda a trajetória desenvolvida ao longo da pesquisa, incluindo também o perfil cognitivo dos participantes, bem como alguns conceitos referenciais deste estudo.

No terceiro capítulo – Aspectos normativos dos textos – iniciamos a análise dos dados. Este segmento descreve e analisa as produções textuais, evidenciando a pontuação, a ortografia, a acentuação e a segmentação. No que concerne à pontuação, analisamos a quantidade e a variedade dos sinais de pontuação em cada um dos textos. A análise também considerou o emprego dos sinais de pontuação mais freqüentes nos textos. Comparamos ainda os resultados apresentados pelos dois grupos participantes, considerando as características de cada um, além do nível escolar dos sujeitos. Na ortografia, examinamos os tipos de erros ortográficos com base na seguinte classificação: omissão de letras, troca de letras, acréscimo de letras e omissão de sílabas. Em cada uma delas verificamos a qualidade, variedade e freqüência de erros. Em seguida, para efetuar a comparação entre os dois grupos, consideramos os aspectos mencionados, incluindo o nível escolar diversificado. Para efetuar a análise da acentuação, consideramos as ocorrências de emprego desses sinais, identificando seu uso adequado ou não nos diferentes níveis de escolaridade. Na análise do uso da segmentação, averiguamos se essa ocorrência estava presente e como se manifestava nas diversas produções dos participantes deste estudo, independentemente do nível escolar.



Em aspectos lingüístico-textuais, módulo quatro - expomos e analisamos esses aspectos sob o ponto de vista de seis critérios – estrutura narrativa, texto comunicativo, os recursos coesivos, a concordância, os aspectos semânticos, e, por fim, os aspectos gramaticais. Para analisar a estrutura narrativa, examinamos seus componentes básicos, tais como a apresentação da história, seu desenvolvimento a partir da presença de eventos complicadores, a resolução e avaliação desses eventos. Incluímos também a coerência narrativa. A análise do texto comunicativo – bilhete – foi realizada a partir de duas referências, quais sejam: o conteúdo dos bilhetes e a organização estrutural. No que diz respeito à organização estrutural, examinamos a presença ou não do destinatário, a seqüência do texto, a despedida/assinatura do bilhete. Já os recursos coesivos, constituíram elementos de análise a presença ou ausência do uso de conectores, advérbios e pronomes. O interesse foi examinar a escrita de elos coesivos como elementos que contribuem para a compreensão textual. Já a concordância foi analisada com base nas produções escritas, considerando a relação nominal e verbal entre os diversos enunciados de uma frase. Para analisar os aspectos semânticos, consideramos o contexto semântico nas produções escritas e ainda se a ausência de palavras interferia na compreensão do texto. Em relação aos aspectos gramaticais, tratamos de identificar a presença/ausência do sujeito e do complemento, a ordenação sintática dos termos e o uso dos tempos verbais como elementos que podem ou não interferir no sentido do texto.

O capítulo 5 apresenta o texto que explicita as Conclusões, seguido de Referências Bibliográficas e Anexos.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação foi realizada com base na pesquisa qualitativa, tendo como eixo um estudo comparativo. Na Educação, o emprego da comparação possibilita reaver a heterogeneidade, a singularidade e a complexidade dos processos educativos. Para a elaboração do conhecimento considerado científico, a comparação é fundamental e inerente ao processo epistemológico. O uso dessa metodologia implica a explicitação dos critérios de sua comparação. As indagações (o quê, por quê e como) permeiam um estudo comparativo.

Neste estudo, nos apoiamos nos autores que discutem sobre pesquisa qualitativa na educação, entre eles Bogdan e Biklen (1982); Lüdke e André (1986). Essa abordagem de pesquisa tem raízes nas ciências humanas e sociais, priorizando, especialmente, os fenômenos sociais (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Neste trabalho, foi utilizada como procedimento de investigação a realização de sessões de avaliação da escrita, com o uso de cinco instrumentos, os quais serão descritos posteriormente. O percurso desta investigação compreendeu quatro fases principais: 1ª - pesquisa exploratória; 2ª - estudo-piloto com dois alunos com síndrome de Down; 3ª - sessões de avaliações com onze alunos com síndrome de Down<sup>4</sup>; 4ª - sessões de avaliações com dez alunos sem síndrome de Down, em cuja avaliação foram utilizados os mesmos instrumentos aplicados com alunos com síndrome de Down. Essas fases serão detalhadas mais adiante. Participaram deste estudo 21 sujeitos, sendo onze com síndrome de Down e dez sem essa sintomatologia.

### 2.1 Os sujeitos da pesquisa

Durante todo o percurso deste estudo, registrou-se a participação de um número diferenciado de sujeitos. Assim, na fase exploratória, participaram 75 alunos com deficiência mental, enquanto no estudo-piloto colaboraram dois alunos, e, na fase de desenvolvimento da pesquisa de campo, contamos com 21 sujeitos, sendo 11 com e dez sem a síndrome de Down.

Na fase exploratória os critérios definidos para participação eram:

- ter deficiência mental e
- ser leitor e escritor independente<sup>5</sup>.

Nessa etapa, foram avaliados 75 alunos com deficiência mental e, desse universo, 25 com síndrome de Down, dos quais apenas 13 eram leitores e escritores independentes. O nível de escolaridade era bem diversificado, pois a maioria cursava entre a 1ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, dois estudavam na Educação de Jovens e Adultos, dois numa classe

---

<sup>4</sup> Neste estudo, o número de alunos com síndrome de Down é superior ao daqueles sem essa patologia, em virtude da impossibilidade de avaliar um colega de um dos participantes. No período desta pesquisa, essa aluna freqüentava uma instituição especial e a escola onde havia estudado tinha sido desativada.

<sup>5</sup> Nesta pesquisa, consideramos alunos que utilizam a leitura e a escrita de modo independente aqueles que se encontram no nível alfabético de escrita e que lêem sem a necessidade da mediação pedagógica.

de Aceleração, dez em Classe Especial<sup>6</sup> e 20 freqüentavam instituições especiais e estudavam em salas organizadas por níveis correspondentes à escolaridade de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. A faixa etária variava entre sete e 29 anos.

A maioria desses sujeitos era do sexo masculino. Do total de alunos, 59 estudavam em escolas regulares, 17 em escolas públicas e 42 em particulares. Os outros 16 freqüentavam instituições especiais.

Durante cerca de sete meses, percorremos a cidade de Fortaleza realizando esse estudo exploratório. Em determinado período, percebemos que havia um número significativo de alunos da escola pública com história de fracasso escolar, a maioria não dominava o sistema alfabético, e por isso eram segregados em espaços diferentes no interior da escola, nas denominadas classes especiais, sendo ainda considerados, na maioria das vezes, como *deficientes mentais*. Essa constatação apontou para a necessidade de redimensionarmos esta pesquisa, uma vez que constatamos haver preconceitos em relação ao aluno da classe popular que não aprendia, com atribuições de estigmas que não correspondiam à condição e à capacidade de aprendizagem desse alunado. A ausência do diagnóstico que comprove a presença da deficiência mental dos alunos foi responsável pela decisão de selecionar para esta pesquisa apenas os alunos com síndrome de Down, considerados leitores e escritores. Essa escolha se justifica pelo fato de essa síndrome apresentar como uma das suas características a deficiência mental. A opção por esses sujeitos permitiu finalizar o levantamento da pesquisa empírica exploratória, pois já havíamos identificado um número de sujeitos que possibilitava a realização desse estudo. Assim, todas as possibilidades de identificação e avaliação de sujeitos leitores e escritores com síndrome de Down na cidade de Fortaleza não foram esgotadas.

É importante registrar o fato de que, para identificação nominal dos sujeitos participantes, declinamos seus nomes verdadeiros. Esta decisão foi tomada em comum acordo com todos eles e suas famílias, que assinaram um termo de consentimento (anexos 8 e 10).

Do estudo-piloto participaram dois alunos de uma escola regular da rede particular de ensino, um dos quais cursava a 3ª e o outro a 4ª série do Ensino Fundamental. O sujeito do sexo masculino tinha 21 anos e a do sexo feminino 22 anos.

Para participação do estudo-piloto, foram definidos os seguintes critérios:

- ter participado da fase exploratória;
- ter síndrome de Down; e
- ser leitor e escritor independente.

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma sala de aula que funciona no interior de uma escola regular, contando apenas com alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem.

Do período de coleta de dados propriamente dito participaram 21 sujeitos pertencentes a dois grupos, um com e o outro sem síndrome de Down. A escolaridade variava da 2ª a 8ª série do Ensino Fundamental. A faixa etária era bem diversificada, de nove a 29 anos. O grupo I, formado pelos sujeitos com síndrome de Down, tinha entre 14 e 29 anos, enquanto o grupo II, composto por alunos considerados normais, tinha entre nove e 18 anos.

A escolha dos sujeitos do grupo I obedeceu aos seguintes critérios:

- ter participado da fase exploratória;
- ter síndrome de Down; e
- ser leitor e escritor independente.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos dados informativos sobre os sujeitos do grupo I.

Quadro 1: Identificação dos sujeitos do grupo 1

Escola	Sujeito	Idade	Nível de escolaridade
Sem escola (Pró-Down)	Samara	28	Cursou até a 2ª série
Instituição Especial	Mariana	27	Cursou até a 2ª série
Regular	Lívia	16	2ª série
Regular	Alice	14	3ª série
Instituição Especial	Lya	18	Cursou até a 3ª série
Regular	Beatriz	14	4ª série
Regular	Janaina	18	4ª série
Regular	Levi	15	5ª série
Instituição Especial	Ana Paula	20	Cursou até a 6ª série
Regular	Victor	16	6ª série
Regular	Maria Luisa	29	8ª série

Fonte: Dados da Pesquisa

A maioria dos sujeitos freqüentava escolas regulares, exceto Mariana, Ana Paula, Lya e Samara. A primeira migrou para uma instituição especial, quando entrou na adolescência. Já Ana Paula freqüentou escola particular até o ano de 2003 e cursou até a 6ª série. Na época da pesquisa, estava em uma instituição especial e freqüentava a sala mais avançada.

Lya frequentou escola regular até o ano de 2001 e cursou até a 3ª série, e estava em uma instituição especial desde o ano de 2002. Samara cursou até a 2ª série e tinha parado de estudar há dois anos. Na época da pesquisa, frequentava um projeto, onde participava de atividades lúdicas e ocupacionais, tais como pintura, desenho etc. Esse projeto não oferecia escolaridade formal.

Para participação do grupo II, os critérios foram assim determinados:

- ser colega de sala de um dos sujeitos com síndrome de Down<sup>7</sup>;
- concordar em participar do sorteio para seleção dos sujeitos deste estudo; e
- após o sorteio, concordar em participar da pesquisa.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos dados dos sujeitos do grupo II

Quadro 2: Identificação dos sujeitos do grupo II

Escola	Sujeito	Idade	Nível de escolaridade
Regular	Jairo	11	2ª série
Regular	Lucas	10	3ª série
Regular	Pedro	9	3ª série
Regular	Engelberto	10	4ª série
Regular	Ruth	10	4ª série
Regular	Sílvia	10	4ª série
Regular	Abraão	11	5ª série
Regular	Élson	13	6ª série
Regular	Bruno	13	6ª série
Regular	Andréia	18	8ª série

Fonte: Dados da Pesquisa

Os quadros um e dois mostram a discrepância em relação à idade cronológica dos sujeitos dos dois grupos, no entanto, considerando as características dos sujeitos do grupo I,

<sup>7</sup> Com um dos sujeitos não foi possível a realização desta avaliação correspondente, em virtude do fechamento de sua escola anterior. A alternativa para esse impasse foi a avaliação de um sujeito sem deficiência com o seu mesmo nível escolar. Com dois deles, que haviam saído da escola regular, foi possível realizar duas avaliações nas suas escolas anteriores. Essas avaliações foram realizadas com alunos sem deficiência que frequentavam a mesma escola daquele com síndrome de Down e cursavam o mesmo nível escolar.

não foi possível identificar sujeitos com idades mais próximas, em equivalente escolaridade.

Os alunos com síndrome de Down que participaram desta pesquisa não tinham feito avaliação cognitiva. Nesse sentido, optamos por fazer essa avaliação com ambos os grupos, o que será descrito no item a seguir.

## **2.2 Perfil cognitivo dos sujeitos**

Neste item, analisamos o perfil cognitivo dos participantes desta investigação, incluindo os dois participantes do estudo-piloto, bem como aqueles sem síndrome de Down. Essa etapa foi necessária, haja vista a inexistência de registros sobre o desenvolvimento intelectual dos sujeitos especialmente daqueles com síndrome de Down, aspecto que consideramos importante para análise da produção textual. A ausência dessa informação impossibilitava estabelecer relação entre a importância da deficiência sobre a capacidade de desempenho desses sujeitos na produção escrita. A literatura médica aponta correlação entre síndrome de Down e deficiência mental, mas é impossível asseverar que todos aqueles com essa síndrome apresentam capacidade semelhante de aprendizagem e desenvolvimento. Tal fato justifica a necessidade de se conhecer o perfil cognitivo dos participantes deste estudo.

Pesquisas (JARROLD, BADDLEY & HERVES, 1999, 2000, 2001) mostram que sujeitos com síndrome de Down apresentam representações gráficas consideradas relativamente boas, no entanto, é importante verificar os aspectos de organização do pensamento, para identificar qual o nível mais elaborado dessa organização; se eles são capazes de generalizar a estrutura do pensamento com base na conservação, seriação e inclusão.

Aplicamos o *Stadex – Figures Graduees*<sup>8</sup>, com o objetivo de avaliar o funcionamento operatório de todos os participantes desta pesquisa, sua capacidade de estruturação e compreensão cognitiva. Trata-se de única prova constituída de 16 cartões com figuras geométricas, com grau progressivo de complexidade, sendo, portanto, um instrumento não verbal. Esse teste permite explorar o desenvolvimento do nível sensorio para o formal,

---

<sup>8</sup> Stadex – Figures Graduees – Epreuve de développement portant sur la reproduction de figures géométriques- Gerald Noelting e colaboradores. Ecole de Psychologie – Université Laval, Quebec, 1980.

mediante a utilização de único recurso. Permite também explorar com precisão as transições entre os estádios de desenvolvimento.

A prova consiste em solicitar a reprodução de uma figura com base em cada um dos 16 cartões, apresentados separadamente. Nas figuras, são representadas formas geométricas que se diferenciam segundo o grau de dificuldade para sua reprodução. No momento de execução gráfica das figuras, os alunos consultam cada uma das fichas, não sendo permitido utilizar borracha. O aluno poderá, no entanto, refazer a figura até duas vezes.

A análise do teste foi realizada a partir de nove estádios, organizados do menos para o mais evoluído: simbólico inferior (OA), simbólico superior (OB), intuitivo inferior (IA), intuitivo médio (IB), intuitivo superior (IC), operatório concreto inferior (IIA), operatório concreto superior (IIB) e operação formal inferior (IIIA1), transição para o formal (IIIA2).

A análise do teste aplicado com os 13 sujeitos com síndrome de Down indicou que apenas um obteve desempenho compatível com o estádio concreto superior, sendo o melhor resultado deste grupo, seguido do concreto inferior, também apresentado por um sujeito. O estádio simbólico superior, considerado o de menor evolução nesse grupo, foi identificado em três do total dos sujeitos com síndrome de Down. Oito deles, portanto, a maioria, apresentou desempenho compatível com o nível intuitivo superior. Nesse estádio, ocorreram resultados diferentes quanto à idade desses alunos. Essas idades corresponderam a dez (dois sujeitos), nove (quatro sujeitos) e oito anos (dois sujeitos).

Examinando o desempenho do grupo I, os dados revelaram que a análise do nível cognitivo de organização espacial coincide com o desempenho dos sujeitos em relação à produção textual. Isto é, aqueles de melhor desempenho no teste Stadex apresentaram também melhor qualidade nos textos escritos. O quadro a seguir apresenta o resumo desses resultados, que foram organizados do estádio mais evoluído para o menos.

Quadro 3: Avaliação cognitiva – Grupo I

Relação nominal	Idade	Nível conceitual
Samara	28	II –B concreto superior
Janaina	18	II-A concreto inferior
Ana Paula	20	IC intuitivo superior
Levi	15	IC intuitivo superior

Alice	14	IC intuitivo superior
Lya	18	IC intuitivo superior
Victor	16	IC intuitivo superior
Diego <sup>9</sup>	21	IC intuitivo superior
Maria Luisa	29	IC intuitivo superior
Melina <sup>10</sup>	22	IC intuitivo superior
Mariana	27	IB intuitivo médio
Beatriz	14	IB intuitivo médio
Lívia	16	IA intuitivo inferior

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao grupo II, os resultados indicaram a concentração entre os três estádios mais avançados: operatório concreto inferior (IIA), operatório concreto superior (IIB), operação formal inferior (IIIA1). A seguir, apresentamos um quadro sintético dos dados referentes ao desempenho do grupo II. A organização segue a ordem decrescente de desempenho.

Quadro 4: Avaliação cognitiva – Grupo II

Relação nominal	Idade	Nível conceitual
Pedro	9	IIIA1-formal inferior
Ruth	10	IIIA1- formal inferior
Sílvia	10	IIIA1-formal inferior
Élson	13	IIIA1- formal inferior
Bruno	13	IIIA1- formal inferior
Engelberto	10	IIB - concreto superior
Lucas	10	IIB - concreto superior
Abraão	11	IIB - Concreto superior
Andréia	18	IIB - concreto superior
Jairo		II A - concreto inferior

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados do grupo II indicaram uma concentração do nível conceitual de operação formal inferior. Esse resultado revela que a maioria do grupo se encontra em uma etapa de transição entre o nível operatório concreto superior e o de operação formal inferior. Tal

<sup>9</sup> Sujeito participante do estudo- piloto.

<sup>10</sup> Sujeito participante do estudo- piloto.



constatação coincide com o nível cognitivo esperado nessa fase de desenvolvimento. O nível formal inferior não foi identificado em nenhum dos sujeitos do grupo I. Em relação ao operatório concreto superior, quatro deles apresentaram esse nível cognitivo e apenas um o operatório concreto inferior.

Comparando os resultados entre os dois grupos, constatamos que o nível cognitivo de organização espacial do grupo II é superior ao I. Assim, pudemos concluir que o nível intelectual dos sujeitos do grupo II só é similar ao I, em relação ao desempenho identificado como operatório concreto inferior, em apenas um deles. As diferenças identificadas entre os dois grupos podem ser explicadas pelas estruturas de pensamento que se diferenciam entre eles, sendo, portanto, de um nível mais avançado naqueles do grupo II. Assim, a capacidade de organização do pensamento é mais elevada no grupo II. Tais resultados evidenciam que os sujeitos do grupo I apresentaram maiores dificuldades em relação à capacidade de representar graficamente as figuras. Essa representação inadequada refletiu na dificuldade desses sujeitos em realizar essa atividade gráfica. Os resultados do perfil cognitivo aqui apresentados indicaram diferenças importantes entre os dois grupos que podem interferir nas atividades que exigem funcionamento cognitivo mais elaborado.

Descreveremos na sequência as etapas desta pesquisa.

### **2.3 Pesquisa Exploratória**

Esta fase foi desenvolvida durante o período de maio a dezembro de 2003, na cidade de Fortaleza-CE, em quatro realidades distintas: oito escolas particulares, quatro escolas públicas, duas instituições especiais que atendiam alunos com deficiência mental e ainda uma associação para pessoas com síndrome de Down (Pró-Down<sup>11</sup>).

O estudo exploratório tinha o propósito inicial de identificar alunos com deficiência mental que estivessem lendo e escrevendo de modo independente. Nesse sentido, estava interessada em identificar o maior número de sujeitos; buscávamos na cidade de Fortaleza, onde estavam esses sujeitos leitores, quantos havia, como liam e escreviam. Essa fase da pesquisa foi importante, porque possibilitou uma identificação desses escolares, permitindo avaliá-los nos seus ambientes escolares. Nesse momento, procurávamos um perfil desses leitores e escritores.

---

<sup>11</sup> O Projeto Pró-Down é coordenado por pais de pessoas com síndrome de Down. Eles oferecem oficinas profissionalizantes e atendimento pedagógico por meio de reforço escolar.

Para definição das escolas públicas a serem visitadas, contatamos previamente técnicos das Secretarias de Educação do Estado e do Município de Fortaleza, com a finalidade de identificar quais eram as escolas que ofereciam atendimento a esses alunos. No que se refere às escolas particulares, percorremos algumas delas, realizando esse levantamento, tendo como referência nossa dissertação de mestrado (GOMES, 2001). Posteriormente, fizemos um levantamento nas instituições filantrópicas que atendiam alunos com deficiência mental e na Associação Pró-Down.

Essa etapa do estudo foi desenvolvida por intermédio de visitas, nas quais eram realizados contatos com a direção e supervisão da escola, com a finalidade de solicitar que eles apontassem a presença de alunos com deficiência mental que já utilizavam a escrita de modo autônomo.

Todas as escolas regulares visitadas atendiam em suas salas de aula estudantes com as mais diversas deficiências. Durante as visitas, identificamos alunos com deficiência mental, física, síndrome de Down, surdez, paralisia cerebral e visão subnormal. Enquanto isso, as instituições especiais visitadas atendiam exclusivamente alunos com deficiência mental em espaços segregados dos demais alunos sem deficiência. Já a Associação Pró-Down desenvolve um trabalho social, de iniciação profissional e pedagógica, destinado apenas a pessoas com síndrome de Down. Não se caracteriza, portanto, como uma instituição escolar, uma vez que a maioria de seus frequentadores está matriculada em escolas regulares ou instituições especializadas, em outro período.

As escolas públicas eram todas pertencentes à rede estadual<sup>12</sup> de ensino e atendiam desde o Ensino Fundamental até o Médio. Dentre essas quatro escolas, duas estavam situadas em bairros de classe média e as demais em comunidades localizadas na periferia, sendo que apresentavam características bastante diversas; uma encontrava-se em uma zona litorânea e a outra em um bairro afastado da zona metropolitana de Fortaleza. Todas essas escolas eram consideradas pólos centrais de referência, uma vez que dispunham de uma equipe multidisciplinar e ofereciam atendimento clínico e psicopedagógico aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências.

Em relação a escolas particulares, constatamos que, dentre as oito visitadas, havia diferenças quanto ao atendimento de escolaridade e a localização geográfica. Cinco

---

<sup>12</sup> As escolas públicas da rede municipal atendem alunos com deficiência mental incluídos em suas salas regulares, no entanto os sujeitos identificados na fase exploratória deste estudo se encontravam na Educação Infantil, não atendendo, portanto, os critérios estabelecidos para escolha dos sujeitos do presente estudo.

possuíam desde salas de Educação Infantil até 8ª série do Ensino Fundamental, enquanto duas atendiam da Educação Infantil até o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Uma dessas escolas estava em fase de expansão do Ensino Fundamental, atendendo no ano de 2003 desde a Educação Infantil até a 5ª série. No que se refere à localização, cinco estavam situadas em bairros de classe média alta, duas de classe média e uma de classe média-baixa.

As instituições especiais, assim como a Associação Pró-Down, estavam situadas em bairros de classe média e média-alta. Elas apresentavam características bem similares no que se refere ao alunado. Todas ofereciam atendimento a pessoas com deficiência mental e apenas a Associação, de modo diferente das instituições especiais, não tinha características de escola, pois oferecia um espaço de convívio social, bem como oficinas de artes e de estimulação pedagógica, com vistas a apoiar o trabalho desenvolvido nas escolas desses alunos. Enquanto isso, as instituições especiais ofereciam atendimento desde a estimulação precoce, destinada a bebês de 0 a 3 anos, até a fase adulta, na forma de oficinas pedagógicas. A escolaridade era organizada em salas de Educação Infantil e por níveis (I, II e III), correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com as informações prestadas pelas coordenadoras dessas instituições, dependendo do grau de deficiência, os alunos eram agrupados e avançavam entre esses diferentes níveis. Na fase adulta, eles podem ser encaminhados para as oficinas pedagógicas (tapeçaria, papel reciclado, marcenaria, bordados, confecção de bonecos etc) ou para salas de Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de prosseguir com a escolaridade. Alguns alunos também são inseridos no mercado de trabalho em parceria com empresas públicas e privadas da Cidade, na forma de estágio remunerado.

Nesta fase da pesquisa, essas visitas tiveram a finalidade de avaliar a produção escrita e a leitura em alunos com deficiência mental. O instrumental foi constituído de três textos (anexo 1) aplicados durante três sessões de avaliação com cada sujeito. A aplicação desses instrumentos visava a avaliar a produção textual e a compreensão leitora dos sujeitos, bem como a qualidade da produção escrita, para posterior seleção dos participantes do estudo-piloto e dos sujeitos para o desenvolvimento da pesquisa. Para identificação dos textos, será utilizada a numeração 1,2 e 3.

#### Primeira Avaliação

- 1) A pesquisadora lê o texto (1) e em seguida solicita que
- 2) o sujeito realize a sinopse oral desse texto.

#### Segunda Avaliação

- 1) A pesquisadora lê o texto (2) e solicita que
- 2) o sujeito faça o relato da história por escrito, tendo como base o texto lido.

#### Terceira Avaliação

- 1) A criança e/ou jovem realiza a leitura oral do texto (3) e, em seguida,
- 2) a pesquisadora solicita o relato da história por escrito, tendo como referência o texto lido.

Todo esse procedimento avaliativo era gravado em fita cassete, transcrito posteriormente, reanalisado, a fim de obter um perfil de leitores e escritores com deficiência mental na cidade de Fortaleza.

Os sujeitos com síndrome de Down avaliados na fase exploratória totalizaram 25, sendo que 12 ainda se encontravam em processo de alfabetização; destes, três cursavam entre a alfabetização e 1ª série do Ensino Fundamental, ao passo que os outros nove estavam em instituições especiais, freqüentando salas organizadas em níveis diferentes, correspondentes às séries de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental. Esses 12 alunos, no entanto, ainda estavam em fase inicial de alfabetização, portanto, não foram sujeitos dessa investigação, uma vez que tínhamos interesse por leitores e escritores independentes, haja vista o objeto de estudo, qual seja, a análise da produção de textos escritos.

No decorrer da etapa exploratória de avaliação, observamos que esses 12 sujeitos apresentaram hipóteses correspondentes aos níveis pré-silábico e silábico na forma descrita por Ferreiro e Teberosky (1986), quando investigaram a apropriação da linguagem escrita em crianças sem deficiências. Constatamos, ainda, que os alunos por nós avaliados utilizavam estratégias de leitura e de escrita semelhantes àquelas encontradas em pessoas sem deficiência (KATO, 1990; SOLÉ, 1998). Esse dado também confirma resultados similares aos encontrados nos estudos realizados por Figueiredo (2002, 2004) acerca da emergência das estratégias de leitura e de escrita em alunos com deficiência mental.

A avaliação em leitura realizada com o grupo dos sujeitos não-leitores permitiu identificar procedimentos e estratégias semelhantes àquelas identificadas por Figueiredo (2001, 2002, 2004) com sujeitos com deficiência mental. Dentre as estratégias de leitura, as mais utilizadas foram a de associação de letras e com base no contexto.

Figueiredo e Gomes (2003b:5-6) consideram

*...uma estratégia com base no contexto quando o sujeito mobiliza seus próprios conhecimentos quanto à atividade proposta, quanto aos indicadores textuais (gravuras, portadores de texto) e em relação aos conhecimentos do seu meio social. A estratégia de associação de letras se caracteriza essencialmente pela comparação de letras ou palavras do texto àquelas do seu vocabulário visual. A tentativa de ler uma palavra apoiando-se unicamente em letras de seu repertório indica que a criança está fazendo uma leitura global, orientando-se pelo reconhecimento de letras isoladas, sem atribuir importância ao conjunto e às particularidades dos caracteres que compõem a palavra. Nessa situação, observa-se que a criança ainda não opera*

*com as regras de funcionamento da escrita alfabética. O emprego dessa estratégia pode ser um indicador da capacidade da criança de fazer associações e pode ser compreendido também como um indício da competência de mobilização de conhecimentos anteriores, na tentativa de atribuir significado à escrita. A mobilização do conhecimento prévio é de extrema importância nesses sujeitos por envolver habilidades metacognitivas, aspecto indicado na literatura como de grande fragilidade no deficiente mental.*

Rocha (2002) realizou um estudo com crianças remanescentes. A pesquisadora considerou como crianças remanescentes as que apresentam defasagem idade/série, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em sua investigação, identificou a existência de quatro níveis de interpretação da linguagem escrita. No nível X (considerado pela Pesquisadora como inicial), a leitura da criança é baseada em critérios visuais ou figurativos. Nessa fase, a criança utiliza o sentido do enredo e da ilustração na tentativa de atribuir sentido ao texto escrito. Com efeito, a autora caracterizou essa leitura como um *contar histórias*. No nível 1, Rocha acentua que a criança inicia o estabelecimento da relação biunívoca entre palavra falada e palavra escrita. *Este nível se caracteriza pelo começo da atenção aos aspectos textuais (fonológicos) como instrumentos para a análise da palavra.* (IDEM, 2002:116). No nível 2, a criança centra a interpretação do escrito nos aspectos textuais (fonológicos). Inicia a análise da palavra, no entanto, ainda não é capaz de realizar a síntese. *Nesse nível, a criança centraliza sua atenção no conhecimento de letras, sobretudo na relação entre forma (grafema) e som (fonema) da letra e/ou da relação entre a sílaba inicial e as outras partes da palavra (radical, sufixo, prefixo, sílabas.*(IDEM, 2002:116). No nível 3, a criança conclui a análise da palavra, e, principalmente, a síntese, mas ainda não consegue recuperar o sentido da palavra decodificada. E, finalmente, no nível 4, a criança inicia a recuperação do sentido do texto, ocorrendo também a utilização conjunta de aspectos fonológicos e dos aspectos visuais.

Os resultados da pesquisa realizada por Rocha são importantes para este estudo, porque apresentam a emergência das estratégias de leitura em alunos remanescentes ainda em decurso de aprendizagem da leitura e da escrita, indicando que mesmo aqueles alunos não-leitores são capazes de interpretar a linguagem escrita, utilizando estratégias para sua interpretação, aspecto que, aliás, foi também observado neste estudo exploratório

No que se refere à linguagem escrita, notamos que, no grupo composto por aqueles sujeitos não-leitores, havia resultados semelhantes aos encontrados nos estudos de Figueiredo (2001, 2002), no que se refere ao uso de estratégias de escrita. Nesse sentido, assim como nos ensaios citados, foram observadas estratégias de identificação e associação de letras/palavras e de comparação de letras/palavras.

Nos estudos realizados por Figueiredo (2002:9-10), foi considerada

*... uma estratégia de identificação e associação de letras/palavras quando o sujeito utiliza conhecimentos de letras ou palavras do seu repertório como suporte para a produção da escrita. Nessa situação, geralmente a criança orienta-se pela produção escrita de letras isoladas sem, no entanto, atribuir importância ao conjunto e às particularidades dos caracteres que compõem a escrita de uma palavra. Na maioria das vezes, essa situação ocorre quando a criança ainda não opera com a escrita alfabética. O emprego dessa estratégia pode ser um indicador da capacidade de fazer associações e pode ser compreendido também como um indicio da competência de mobilização de conhecimentos anteriores na tentativa de atribuir significado à escrita.*

*A estratégia de comparação de letras/palavras ocorre quando o sujeito é capaz de estabelecer semelhanças e diferenças entre as produções escritas. Caracteriza-se também pela comparação de letras ou palavras do texto àquelas do seu vocabulário visual.*

No grupo avaliado, constatamos que os sujeitos não-leitores se utilizavam dessas mesmas estratégias, quando solicitados a escrever textos, ainda que, em alguns momentos, percebessem que seu escrito era ininteligível. Nessa fase, um percentual de 60% de sujeitos não leitores, utilizou com maior frequência a estratégia de associação de letras.

As estratégias descritas emergiram no decorrer dos encontros de avaliação, quando do processamento dos textos escritos. Alguns desses sujeitos oralizavam suas ações enquanto escreviam, no entanto, neles não foram identificados outros aspectos pertinentes à escrita, tais como: a segmentação das palavras, a orientação e seqüência das letras e das palavras na frase, dentre outros.

Os demais alunos (13) com síndrome de Down, identificados na fase exploratória, já podiam ser considerados leitores e escritores independentes, constituindo-se, portanto, nos sujeitos selecionados para este estudo. Nesse grupo havia dez sujeitos do sexo feminino e três do sexo masculino, observando-se ainda diferenças quanto à idade cronológica e escolaridade. A idade variava entre 14 e 29 anos. No que se refere à escolaridade, averiguamos que dez cursavam entre a 2ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, dois estudavam em instituições especiais e um freqüentava a associação Pró-Down. Em relação

a esses últimos alunos, observamos que todos haviam estudado em escolas regulares, sendo que suas famílias optaram por transferi-los para instituições especializadas, em virtude da distorção série/idade, do histórico de multirrepetência e ainda das dificuldades de aprendizagem apresentadas ao longo da escolarização em contextos regulares de ensino.

Dentre os dez alunos que freqüentavam escolas regulares, nove estudavam em escolas da rede particular e um no sistema público de ensino. Em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, certificamo-nos de que todos eles, incluindo aqueles de instituições especiais, utilizavam estratégias de leitura de decodificação com ou sem atribuição de sentido ao texto. Este dado também já foi observado e analisado nos estudos de Figueiredo (2002:6), anteriormente citados. Nesses estudos, a autora considerou que,

*...a estratégia de decodificação se caracteriza pela tentativa de decifração do código, utilizando-se da análise e síntese. Na decodificação sem compreensão, a análise do escrito se caracteriza pelo reconhecimento da relação fonema-grafema que constitui as unidades silábicas da palavra, sem, contudo, realizar a síntese da mesma, ou seja, o sujeito decodifica cada uma das unidades que formam a palavra, mas não consegue nomeá-la ao término da decodificação. Este procedimento pode ser identificado como a decodificação sem a recuperação do sentido da palavra. Na decodificação com sentido, os sujeitos decodificam e constroem o sentido da palavra ou do texto em questão.*

No que se refere à escrita, os sujeitos leitores apresentavam estratégia com apoio nas unidades sonoras das palavras/sílabas, resultado similar aos achados dos estudos de Figueiredo (2002). O emprego dessa estratégia se caracteriza, essencialmente, pela orientação sonora de uma sílaba ou palavra para produzir a escrita. Nessa situação, as crianças realizavam a escrita mediante uma relação de correspondência termo a termo entre os fonemas da língua portuguesa e as letras do alfabeto. Isso significa que esses sujeitos, apesar de compreenderem o sistema de notação alfabética da língua escrita, ainda apresentavam dificuldades de natureza ortográfica. São exemplos de uso dessa estratégia as seguintes seqüências de escrita: KAZA/CASA; FETICERA/FEITICEIRA; RAPONZEU/RAPUNZEL; TRANSSA/TRANÇA.

Os dados coletados na fase exploratória desta pesquisa indicaram que há indícios de existência de algumas características peculiares (conforme descrições no estudo-piloto) na

produção escrita dos sujeitos com deficiência mental, se comparados com pessoas sem deficiência, que estejam cursando a mesma série ou tenham escolaridade de nível semelhante. No decorrer da avaliação da produção textual, há ocorrências significativas de dificuldades no processamento e produção escrita, conseqüentes, em particular, da quase-inexistência de coerência e coesão textual, de acentuados erros ortográficos, dentre outros. Atentamos, ainda, para o fato de que o texto escrito se apresentava com um discurso fragmentado, caracterizando uma escrita com muitas interrupções e acréscimos de palavras ou frases alheias ao texto.

Concluída essa etapa, começamos o estudo-piloto, que será descrito no item a seguir.

#### **2.4 Estudo-Piloto – Testagem de Instrumentos de Avaliação da Linguagem Escrita de dois sujeitos com síndrome de Down**

Essa etapa foi desenvolvida apenas com os alunos com síndrome de Down, haja vista as dificuldades identificadas na fase exploratória. As dificuldades diziam respeito, principalmente, ao entendimento das solicitações das atividades de escrita. Nessa perspectiva, o estudo-piloto teve a finalidade de testar os instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, a fim de verificar a sua viabilidade para alunos com síndrome de Down.

Essa fase foi realizada em uma escola da rede particular, pertencente ao grupo de escolas visitadas na fase exploratória desta pesquisa. Esta seleção se baseou nos seguintes critérios:

- atendimento de número significativo de estudantes com necessidades educativas especiais incluídos em salas regulares da Educação Infantil à oitava série; e
- existência de número representativo de alunos com síndrome de Down, considerados leitores e escritores independentes<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> A avaliação das produções desses alunos nessa fase implicaria a ausência desses textos da etapa de análise propriamente dita da tese. Considerando a identificação de quatro alunos leitores autônomos nessa escola, optamos por fazer o estudo-piloto com dois deles, já que teríamos ainda dois sujeitos dessa escola que poderiam participar da fase de coleta de dados para efeito de análise dos indicadores da tese.



Nessa fase, foram selecionados dois alunos, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino: Diego - que na época tinha 21 anos e cursava a 4ª série, e Melina, com 22 anos e estava na 3ª série do Ensino Fundamental. A opção por esse nível de escolaridade considerou o número de sujeitos deste estudo que tinham semelhante escolaridade, já que, na etapa final, esses dados não seriam utilizados na análise de indicadores da tese.

O estudo-piloto foi realizado no decorrer de seis sessões individuais de avaliação, de aproximadamente 30 minutos cada uma. Em cada sessão, era proposta uma atividade de escrita, cujos procedimentos eram:

1º) produção textual sem nossa intervenção com base em imagens que representavam seqüências narrativas, (anexo 3);

2º) reescrita de uma fábula lida por nós em voz alta, sem o uso da mediação (anexo 2);

3º) produção textual com o uso da mediação com base em imagens que representavam seqüências narrativas (anexo 3). O uso da mediação foi realizado a partir dos nossos apelos orais, que consistiam em chamar a atenção para as imagens, apontando o cenário, as personagens. As intervenções visavam a orientar o aluno para dar continuidade ao seu texto, atentando, especialmente, para a progressão e relação entre os eventos escritos.

4º) reescrita de uma fábula, também lida por nós, com o uso da mediação (anexo 2). A mediação compreendia três fases, antes, durante e após a leitura e a escrita: na primeira, utilizávamos estratégias com o objetivo de mobilizar os conhecimentos anteriores sobre o conto, cuja referência era o título. Na segunda, antes de iniciar a produção, havia um diálogo, cujo objetivo era ativar a memória das principais fases do texto lido. Na terceira, durante a reescrita, auxiliávamos na organização temporal dos fatos, bem como na continuidade das idéias;

5º) reescrita de uma fábula, a partir da nossa leitura, sem o uso da mediação (anexo 2);  
e

6º) solicitação de uma produção espontânea, com indicação para ser lida por outros colegas da mesma série. O pedido consistia em solicitar que o aluno escrevesse um texto, cujo gênero e conteúdo fossem escolhidos por ele.

Nesses encontros, avaliávamos como esses alunos realizavam suas produções e se eles eram capazes de:

- redigir dois textos narrativos com base na nossa solicitação, sendo um com e o outro sem o uso da mediação;
- reescrever dois contos com base na leitura destes feita por nós, sendo um com o uso da mediação e o outro sem esse recurso; e
- escrever um texto espontâneo sem indicação de gênero.

Para o desenvolvimento das sessões, privilegamos a interação com os dois sujeitos na escola, em espaços reservados, fora do ambiente da sala de aula. Consultamos as professoras e a coordenadora da escola, que informaram sobre o desempenho desses alunos nas atividades de produção escrita. Os contatos tiveram por objetivo verificar se os instrumentos eram pertinentes ao nível de escolaridade e, ainda, se havia relação destes com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

O estudo-piloto permitiu analisar vários aspectos. O primeiro deles refere-se às características dos textos produzidos com o emprego de imagens. No momento em que os sujeitos observavam as imagens que lhes eram apresentadas de forma seqüenciada, corroboramos o fato de que todos eles apresentavam produções escritas predominantemente descritivas. A lógica constituinte destes textos se vinculava à despreocupação pertinente à seqüência dos eventos expressos por imagens e a produção escrita resultante. Portanto, não havia uma tentativa de relacionar as imagens que antecederiam às que precediam. Essa dificuldade interferia no estabelecimento da seqüência dos eventos e, conseqüentemente, na coerência e coesão das idéias escritas. Spinillo (1993) estudou a aquisição de um esquema narrativo próprio de histórias em crianças brasileiras. Seus resultados indicaram que, ao ler e escrever, a criança parece estar exposta a maior número e diversidade de oportunidades e situações que envolvem textos. Tais experiências parecem importantes para a produção de histórias mais estruturadas, coesas e coerentes, e para o desenvolvimento de habilidades narrativas diversas. Crianças ainda no nível inicial de escolarização experimentam dificuldades em definir e manter o tópico ao longo da narrativa, e, principalmente, dificuldades em elaborar um desfecho relacionado com o evento principal e os acontecimentos narrados. Não apresentam, no entanto, dificuldades em definir e manter a

personagem ao longo de toda a história (SPINILLO, 1997). Em outro estudo, Spinillo (1996) verificou que a presença de episódios em histórias produzidas por crianças de sete anos era elemento mobilizador no uso de elos coesivos mais freqüentes e diversificados; isto é, histórias mais densas do ponto de vista da coesão, eram aquelas que apresentavam eventos e episódios que envolviam as personagens em ações diversas. Os resultados deste estudo permitiram comparar com o nosso, no sentido de verificar como ocorre a apropriação do esquema narrativo.

Em nosso estudo, alguns indícios da desvinculação entre a seqüência dos eventos apresentados e a escrita dos sujeitos implicava as seguintes características:

- as produções apresentavam desvinculação da imagem em relação à escrita dos sujeitos;
- em decorrência da primeira constatação, o produto escrito era descontextualizado dos estímulos apresentados; e
- os textos não apresentavam um enredo, e, portanto, se constituíam de escritas fragmentadas e interrompidas, sem continuidade narrativa.

O segundo aspecto está relacionado ao que intitulamos *pseudotexto*. Apesar da identificação de uma escrita do tipo descritiva, os alunos sugeriam idéias fragmentadas, sem correlação com as demais; tratava-se de uma escrita sugestiva aos *textos* apresentados em cartilhas. Esses textos eram formados por enunciados soltos, sem relação entre si. Esse resultado pode indicar os modelos de textos escolares e ainda a qualidade das experiências socioculturais que eles têm disponíveis.

O terceiro aspecto observado se refere à reescrita das fábulas. A escolha de fábulas desconhecidas parece que influenciou na compreensão textual, dificultando o atendimento à nossa solicitação. Durante a realização da reescrita, eles se queixavam de falta de compreensão e demonstravam certa resistência para atender a solicitação. Eles realizaram, entretanto, a atividade, evidenciando em seus textos dificuldades vinculadas, principalmente, à memória imediata, característica identificada em pessoas com deficiência mental. Por diversas vezes, solicitavam a releitura das fábulas, porém o atendimento a essa solicitação não causou nenhum impacto positivo sobre o seu desempenho.

O quarto aspecto diz respeito à escrita espontânea. A produção dos alunos parece ter sido alterada a partir do estabelecimento da liberdade de criação. São indícios dessa afirmação: o fato de os sujeitos passarem a escrever com uma preocupação de manter a continuidade de suas idéias, apesar da presença de erros ortográficos, de pontuação e, principalmente, das dificuldades relacionadas aos aspectos textuais, tais como coerência, coesão, falta de palavras nas frases, dentre outras. Mesmo considerando essas dificuldades, o produto escrito se diferenciava qualitativamente das outras solicitações explicitadas anteriormente. Esse aspecto sugeriu que, quando os sujeitos tinham liberdade para elaborar seus escritos, apresentavam um produto que se centrava no aspecto interno do texto. Nesse caso, demonstravam preocupação quanto à seleção, organização e progressão de idéias com sentido, resultando numa produção textual coerente e coesa. Esse cuidado refletia a noção de que os textos espontâneos favoreciam a criação e a elaboração de suas idéias.

O quinto aspecto percebido refere-se ao uso da mediação pedagógica durante a produção escrita por meio de imagens, bem como da reescrita dos contos. A mediação pedagógica compreendia momentos de nossa intervenção, no sentido de auxiliar os sujeitos a produzirem seus textos. No caso dos textos por imagens, a mediação se constituía de apelo às ilustrações, da solicitação da leitura de cada parte escrita, e retomada da gravura anterior, com o objetivo de chamar a atenção para a continuidade do texto. A mediação por nós estabelecida não beneficiou de modo semelhante os dois alunos participantes do estudo-piloto. As dicas fornecidas, o tipo de pistas, e/ou o ensino de estratégias favoreceram mais um dos sujeitos. A partir dessa experiência, levantamos a hipótese da necessidade de estabelecer por escrito quais, como e quando utilizar os recursos da mediação. Tomando como base esse resultado, refletimos então que talvez não tenhamos utilizado o mesmo rigor com os dois sujeitos, haja vista que um dos participantes, aquele que menos se beneficiou da mediação, não fazia tantos apelos orais quanto o outro.

Finalmente notamos, no último aspecto, que um dos sujeitos, que era mais fluente na escrita, empregou um variado repertório de procedimentos. Esses procedimentos consistiam, inicialmente, em descrever oralmente as imagens, ler e reler sua produção. O uso dessas estratégias auxiliou na organização e na progressão de suas idéias. A utilização desses procedimentos e o benefício da mediação podem estar relacionados ao nível de conhecimento de sua escrita, o que modifica o desempenho nas atividades propostas. Trata-

se, portanto, de uma variável a ser considerada na análise dos dados, haja vista que o sujeito de melhor desempenho cursava uma série mais avançada.

Ainda em relação à reescrita das fábulas propostas em dois momentos distintos - com e sem mediação - foram observados vários aspectos. A mediação compreendia o uso de estratégias de predição a partir do título, bem como ao longo da leitura, quando era chamada a atenção acerca dos principais eventos surgentes no texto. Após o término da leitura, estabelecíamos um diálogo na tentativa de fazer emergir estratégias de compreensão leitora. Essas estratégias consistiam em realizar questionamentos sobre as principais personagens e eventos narrativos presentes na fábula. Nessa atividade, a mediação não favoreceu o desenvolvimento da atividade dos dois sujeitos. Essas observações indicaram o fato de que a reescrita das fábulas, mesmo com a mediação, apresentava uma dificuldade maior do que a escrita de textos por meio de imagens. Ambos os sujeitos apresentaram reescritas com reproduções de idéias soltas e fragmentadas nos dois momentos, com mediação sem mediação. Esses comportamentos indicaram que o uso de reescrita de fábulas expressou um tipo específico de dificuldade, que tem relação com a capacidade de mobilização e memorização das informações contidas no texto. Portanto, a reescrita de uma fábula envolve a utilização de estratégias mais complexas do que aquelas empregadas para produção de textos por meio de imagens. A maior complexidade pode ser justificada a partir das dificuldades que emergem, considerando as características textuais. As fábulas requerem o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e essas últimas implicam mobilização de conhecimentos anteriores e coordenação desses conhecimentos com fins de organização das idéias.

Um dado que nos chamou a atenção diz respeito à exitosa experiência com a produção espontânea. Essa constatação possibilitou refletir sobre a manutenção da proposta de incluir na tese uma solicitação de escrita livre.

A utilização de livros de literatura que apresentavam apenas imagens implicou uma produção escrita descritiva, sem nenhuma preocupação com a seqüência de eventos, o que constituiu um produto característico de textos cartilhados. O uso de fábulas não conhecidas pela maioria dos sujeitos implicou dificuldades de compreensão leitora, fato que pode ter interferido na reescrita desses textos. A partir dessas constatações, surgiram as seguintes

indagações: como selecionar instrumentos que possibilitassem um produto escrito com características de uma narrativa? De que maneira manter a solicitação da escrita espontânea?

Inicialmente, para responder à primeira pergunta, pensamos em manter a solicitação de escrita a partir de imagens, mas não sabíamos como utilizá-las. Começamos, então, uma pesquisa, buscando esses modelos de publicações. Nesse levantamento, percebemos que a dificuldade apresentada no estudo-piloto tinha relação com a solicitação e a forma de apresentar as imagens. Tomando como base essa reflexão, selecionamos algumas imagens e montamos duas seqüências fixas que suscitassem a idéia de continuidade de um enredo.

Ainda na primeira indagação, optamos por manter a reescrita, mas utilizando um conto bem conhecido, como o de *Rapunzel*. Outra opção foi a inclusão da leitura de outro texto narrativo, cuja extensão fosse curta. Essa produção consistia inicialmente em uma leitura realizada por nós, seguida da solicitação da sua reescrita com mudança de final, que teria que ser diferente.

Quanto ao segundo questionamento, mantivemos a escrita espontânea, mas delimitando um comando - que eles escrevessem um bilhete para um (a) amigo (a). A escolha do bilhete se baseou em experiências ocorridas durante a fase exploratória. No referido período, as solicitações para escrever bilhetes apresentavam-se bem recorrentes, assim como o era quantidade significativa de bilhetes que eles nos entregavam. Esses fatos demonstravam o interesse deles por esse texto. A mudança de comando favoreceu a escrita de um gênero mais próximo da modalidade oral, típico da esfera privada.

Após a redefinição desses procedimentos, retornamos à escola onde realizamos o estudo-piloto e reaplicamos esses novos instrumentos. Nesse momento, ratificamos nossas hipóteses a respeito da reescrita de uma história conhecida. Deste modo, quando eles são solicitados a reescrever textos que já conhecem, é possível constatar menos dificuldades para sua escrita. Outro dado verificado diz respeito à melhoria na qualidade da produção escrita nos textos que tiveram como suporte o uso de imagens. A melhor produção foi verificada quando as imagens eram apresentadas em forma de seqüência, mediante o uso de

um recurso<sup>14</sup> que possibilitou noção de continuidade. Outra confirmação diz respeito à produção do bilhete, cuja escrita despertou maior envolvimento e interesse.

Tomando como base as experiências vivenciadas durante o estudo-piloto, prosseguimos com maior segurança para a etapa final desta investigação, descrita na seqüência.

## **2.5. Desenvolvimento da pesquisa de campo**

O desenvolvimento da pesquisa de campo consistiu em sessões individuais de avaliação, realizadas nas escolas ou nas residências dos sujeitos deste experimento.

Essa etapa foi realizada durante os meses de novembro a dezembro de 2004, quando foram utilizados os novos instrumentos, definidos a partir do estudo-piloto, consistentes em cinco solicitações de produção textual.

A seguir mostramos o detalhamento dos procedimentos criados, tendo como referência as constatações feitas durante as seis sessões de avaliação realizadas durante o estudo-piloto. Deste modo, para investigar a produção textual dos sujeitos do presente estudo, utilizamos os seguintes procedimentos:

1 reconto escrito de uma história;

1.1 leitura feita por nós do conto de *Rapunzel*, seguida da solicitação para que cada sujeito reescreva o conto (anexo 4);

2 produção escrita de um texto por meio de imagens com contextos narrativos;

2.1 apresentamos uma seqüência de imagens (anexo 5), em seguida solicitamos que o sujeito produzisse um texto escrito sobre elas (atividade realizada sem o uso da mediação);

3 produção escrita de um texto por intermédio de imagens com contextos narrativos;

3.1 apresentamos uma seqüência de imagens (anexo 5), em seguida pedimos que o sujeito escrevesse um texto escrito sobre elas (atividade realizada com o uso da mediação);

4 reescrita de um texto;

4.1 leitura do texto feita por nós sobre *A história do cachorro Totó*<sup>15</sup>, seguida da solicitação para que cada sujeito (anexo 4) reescrevesse o texto, mudando seu final;

5 escrita do bilhete;

5.1 solicitamos que cada sujeito escrevesse um bilhete para um amigo.

Os instrumentos utilizados nessas sessões foram constituídos de cinco solicitações: duas de reescrita e as demais de produção espontânea, sendo duas baseadas em imagens e a outra na solicitação de escrita de um bilhete para um amigo (a). As primeiras consistiram na leitura do conto de *Rapunzel*, por nós realizada,

---

<sup>14</sup> Para a produção escrita por meio de imagens, foi confeccionado um instrumento, utilizando um recurso doméstico, no caso, colheres de pau. Esse recurso possibilitou que as imagens fossem apresentadas à proporção que os alunos escreviam. Essa situação proporcionou a impressão de continuidade, haja vista o movimento das imagens com o auxílio dessas colheres.

<sup>15</sup> Este texto foi criado com base em produções realizadas por alunos do Ensino Fundamental.

seguida da solicitação da sua reescrita. A outra solicitação se baseava também na leitura de um texto, com o pedido de mudança do final. Nesse pedido, era ressaltada a necessidade de introduzir outro desfecho, diferente do original, e que este fosse feito por meio de fatos que não podiam ser tristes. Nessas duas sessões, não houve nossa intervenção durante a produção textual dos sujeitos.

Nas outras sessões, os alunos produziram três textos. Nos dois primeiros, foram apresentadas imagens para que escrevessem uma narrativa, realizada mediante dois procedimentos distintos, um com e o outro sem a nossa mediação. A mediação consistiu em orientar os alunos quanto ao apelo às imagens e à seqüência textual. No outro texto, solicitamos que eles escrevessem um bilhete para um amigo (a) que eles não viam há muito tempo. Nessa ocasião informamos que eles poderiam escrever em duas vias: uma para nos entregar e outra para enviar ao amigo (a).

Essas solicitações resultaram em desempenhos diferentes em relação às produções anteriores, realizadas na primeira fase do estudo-piloto. Destacamos a presença da preocupação com a seqüência narrativa, principalmente durante a produção escrita por intermédio de imagens e ainda com a elaboração escrita dos textos, considerando, na sua maioria, a explicitação dos eventos narrativos.

As sessões de avaliação constituíram procedimentos privilegiados para o desenvolvimento da pesquisa, visto que, por meio delas, foram evidenciados os aspectos fundamentais da investigação. O estudo focalizou as interpretações escritas efetuadas pelos sujeitos sobre os materiais (instrumentos) a eles apresentados. Em todas as etapas da pesquisa, os diálogos, as ocorrências durante as sessões de avaliação, a descrição das atividades desenvolvidas e o comportamento de todos os envolvidos foram cuidadosamente registrados mediante vários recursos, como diário de campo, filmagem, fotografias e trabalhos escritos dos participantes.

Para a análise dos textos, foram utilizadas algumas referências conceituais que serão apresentadas no item a seguir.

## **2.6 Referências conceituais**

A análise dos textos foi realizada com base em alguns conceitos que foram referência neste estudo. Essas referências dizem respeito aos conceitos de texto, de estrutura narrativa, função comunicativa, evento, frase e mediação. Com o objetivo de defini-los, exibiremos cada um deles.

### **Texto**

A definição fundamental se apóia na concepção de textualidade. Trata-se de um conjunto de propriedades que permitem a organização de uma seqüência lingüística e não um amontoado de frases e expressões sem relação entre si.

Beaugrande e Dressler (1983 apud ROCHA, 1999:82) assinalam que *a constituição da tessitura textual está relacionada a sete fatores: a coerência e a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade.*

A coerência está relacionada ao sentido do texto, sendo um princípio de interpretação que confere ao texto uma unidade e relação entre seus elementos. Marcuschi (1983) define a coerência como uma conexão conceitual-cognitiva manifesta macrotextualmente, referindo-se à sua potencialidade em transmitir conhecimentos de forma a expressar a existência de um sentido, que garante a compreensão de um texto. Assim, a coerência é um produto de combinação de conceitos e relações dentro de uma rede composta por tópicos.

A coesão é um mecanismo de textualização realizada por organizadores textuais (pronomes, conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, conectores). Segundo Beaugrande (1997), a *situacionalidade*, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *informatividade* e *intertextualidade* são fatores pragmáticos relevantes no estabelecimento da coerência. A *situacionalidade* diz respeito a um conjunto de fatores que tornam um texto essencial em uma situação de comunicação corrente. Já a *intencionalidade* e a *aceitabilidade* são constituídas pelo princípio de cooperação entre os interlocutores. Enquanto isso, a



*informatividade* se refere ao grau de novidade e previsibilidade implícitos em um texto. A *intertextualidade* implica a dependência do conhecimento prévio dos interlocutores em relação a outros textos. Assim, a produção e a compreensão de um texto envolvem conhecimentos prévios.

Consoante a justificativa de Rocha (1999), ao produzir um texto, o indivíduo realiza uma proposta de compreensão ao seu interlocutor, e, *nesse processo, desenvolve ações com a linguagem e sobre a linguagem* (p.41). Segundo Geraldi (1993:137), para a produção de um texto, é necessário que *se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias anteriores.*

Tendo como referência essas conceituações, foi estabelecida uma base de análise dos textos produzidos a partir dos aspectos normativos e lingüístico-textuais, os quais objetivaram verificar se as produções textuais, sob o ponto de vista do plano lógico-semântico-cognitivo, tinham continuidade e progressão, e, ainda, sob o ponto de vista sintático, como eram elas organizadas, considerando os recursos coesivos. Foi observado também o uso de convenções, como a ortografia, a acentuação e a pontuação. Esta última também compreendida como um elemento de textualidade.

Tomando como base o conceito de texto, as produções foram identificadas como sendo de estrutura narrativa ou função comunicativa. A seguir, reproduziremos suas definições.

### **Estrutura Narrativa/Função Comunicativa**

Na cultura escrita, considerando a existência de grande diversidade dos gêneros, que se apresentam por meio de um caráter multiforme e maleável, fica difícil realizar uma descrição sistemática e funcional. Ao se referir a essas dificuldades, Cardoso (2002:100) assinala que,

*... a partir de três critérios – domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade, tipologias já construídas e capacidades de linguagem implicada – narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações são apresentadas como grandes pilares, a partir dos quais é possível situar uma infinidade de gêneros, orais e escritos.*

Considerando, esses agrupamentos, situamos a maioria dos textos analisados nesta pesquisa na capacidade de narrar, acrescentando, ainda, a capacidade de comunicar. O ato de narrar está relacionado à reescrita de um conto ficcional, à reescrita de um texto lido com mudança de final, bem como à formação de dois textos com base em imagens. A ação de comunicar está relacionada com a escrita do bilhete, que se apresentou sob diversos aspectos e conteúdos.

No pensamento de Tolchinsky (1998: 77 -78), certas qualidades enriquecem a narração.

*A primeira dessas qualidades é a relação especial que existe entre o dizer e o dito; a segunda, a contraposição entre a presença e a ausência do narrador; a terceira refere-se à possibilidade de explicitar as motivações das ações das personagens; e a quarta está relacionada com a interpretação dos acontecimentos da narrativa.*

O dizer e o dito referem-se à apresentação dos acontecimentos que seguem uma ordem de sucessão. Relativamente à contraposição da presença e a ausência do narrador, diz respeito à explicitação dos acontecimentos que devem falar por si mesmos. A terceira indica que *o relato desenvolve-se simultaneamente em dois planos: o plano da ação e o da subjetividade das personagens.* (TOLCHINSKY, 1998: 80). E a quarta refere-se à dualidade narrativa. *Nos acontecimentos narrados sempre se superpõem o plano e a organização do que o relator ou o ouvinte do relato sabe e viveu.* (IDEM, 1998:83).

Os textos com função comunicativa são aqueles que se voltam para situações de comunicação, em que se produzem unidades comunicativas.

Os textos narrativos, cuja estrutura está organizada em começo, meio e fim, foram constituídos de eventos. No item a seguir, trazemos a definição do termo evento.

### **Evento**

O evento é constituído de elementos do enredo da história, compõe a estrutura de uma narrativa. Assim, os eventos expressam o início, o desenvolvimento e a conclusão de um texto narrativo. De acordo com Brewer (1985), os eventos referem-se ao conjunto de ações organizadas com objetivos que pertencem ao esquema da narrativa. São a expressão dos conflitos e das resoluções dos complicadores presentes em uma história.

### **Frase**

No dicionário de Bueno (2000:370), frase *é a reunião de palavras que formam um sentido completo*. Levando em conta as inúmeras conceituações na literatura utilizadas para definir o que é frase, nesta pesquisa, adotamos a noção de frase para o registro de uma idéia completa; isto é, a cada idéia produzida com sentido foi considerada como uma frase. A frase é um enunciado lingüístico com sentido completo.

### **Mediação**

A palavra mediação é apresentada nos dicionários por intermédio do emprego de uma variedade de acepções. No Novo Dicionário Aurélio, destacamos duas definições empregadas para o termo mediação: *1. Ato ou efeito de mediar; 2. Intervenção, intercessão, intermédio* (FERREIRA, 1986:1109). O Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano define mediação como *a função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral*. (NICOLA, 1982: 627). De acordo com o Dicionário de Psicologia de E. Dorin, mediação é: *1 - O meio utilizado pelo indivíduo (ser humano ou animal) para vencer obstáculos e atingir um objetivo (...); 2 - Processo geralmente verbal que serve como elo, como ligação entre estímulos e respostas*. (DORIN, 1978: 173).

O conceito de mediação tem base na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1991), que assevera ser esta uma característica presente em toda atividade humana. Trata-se dos instrumentos técnicos e sistemas de signos, historicamente constituídos. De acordo com o autor, a linguagem é um signo mediador por excelência, por permitir a difusão da cultura humana. Assim, a relação do homem com o mundo não se estabelece de forma direta, pois ela é mediada por meios que funcionam como ferramentas auxiliares da atividade humana. Nesse sentido, a linguagem exerce papel preponderante no ato de pensar. Vygotsky (1991) apresenta a mediação semiótica como a característica que distingue os comportamentos elementares das funções psicológicas superiores, argumentando que

*Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo*

*organismo (o que pode ser representado pela fórmula simples  $S \rightarrow R$ ). Por outro lado, a estrutura das operações com signo requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. (...) O termo 'colocado' indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado neste elo de ligação. (p. 44-45).*

Os estudos sócio-históricos, notadamente a partir da ampla divulgação dos trabalhos de Vygotsky, possibilitaram a popularização da palavra mediação. Segundo Figueiredo (2003:4), o emprego da expressão *mediação pedagógica* e a aplicação do termo *mediador* passaram a ser utilizados como sinônimos de *ensino* e *professor*, respectivamente. A mesma autora acrescenta ainda que, *a despeito da constância de sua utilização e da infinidade de contextos teóricos e práticos em que estas expressões são empregadas, a natureza e as características dos processos de mediação do ensino-aprendizagem são ainda pouco conhecidas. (p. 4).* O conhecimento da natureza e das características do conceito de mediação, no entanto, são imprescindíveis à *tarefa de instrumentalizar as análises teóricas e o trabalho pedagógico. (IDEM, p.4).*

Sánchez (2002) apresenta dois tipos de mediação que auxiliaram a compor o referencial para esta pesquisa. Ele indica a existência das mediações genéricas e específicas. As primeiras são aquelas em que o professor auxilia o aluno a organizar o seu trabalho, enquanto as específicas tratam de apontamentos feitos pelo professor a respeito de determinada operação, que deve ser feita para redação dos textos, por exemplo.

No presente trabalho, adotamos a mediação específica como pressuposto, na medida em que, em alguns momentos, foram realizadas intervenções diretas sobre a produção textual dos sujeitos. Essas intervenções priorizaram a linguagem e consistiram em apelos às imagens, mobilização de conhecimentos anteriores a respeito de um texto a ser lido e, ainda, outras intervenções que permitiram a emergência de estratégias para planejamento e controle do texto escrito. Essas mediações foram rigorosamente sistematizadas, de modo a serem utilizadas uniformemente com cada sujeito.

Os indicadores recolhidos foram analisados em duas grandes categorias, que focalizaram os aspectos normativos e os lingüístico-textuais de cada texto. Essas referências foram aplicadas como unidade de exame dos indicativos. Os aspectos normativos foram examinados a partir de quatro referências: a) pontuação, b) ortografia, c) acentuação e d) segmentação.

Os aspectos lingüístico-textuais do material escrito produzido pelos sujeitos dessa pesquisa foram analisados tendo como referência seis aspectos: estrutura narrativa, função comunicativa, recursos coesivos, concordância, aspectos semânticos e aspectos gramaticais.

Quanto à estrutura narrativa, dos cinco tipos de textos produzidos, quatro se caracterizavam como narrativos e um deles, o bilhete, como função comunicativa.

Nos recursos coesivos, três critérios principais foram focalizados: o uso de conectores, a presença ou ausência de advérbios e o uso de pronomes. A concordância foi analisada com base na ocorrência ou não de concordância nominal e/ou verbal nos textos escritos. Em relação aos aspectos semânticos, analisamos o contexto semântico na produção escrita e ainda a ausência de palavras nas produções escritas. Já nos aspectos gramaticais, consideramos três aspectos para análise: a presença/ausência do sujeito e/ou complemento da oração, a ordenação sintática dos termos e o uso dos tempos verbais.

No próximo capítulo iniciamos a análise das produções textuais dos participantes deste estudo.

### **3 ASPECTOS NORMATIVOS DOS TEXTOS**

Os textos produzidos pelos sujeitos do presente estudo foram analisados com base em dois aspectos: os normativos e os lingüístico-textuais. Cada um deles foi tratado em capítulos separados. No presente capítulo, abordaremos os aspectos normativos dos textos que serão analisados quanto a pontuação, ortografia, acentuação e segmentação.

#### **3.1 A pontuação**

A pontuação é considerada um recurso de coesão. Para efeito de organização da análise das produções textuais, trataremos a pontuação como um aspecto normativo. Sabemos, porém, que a pontuação difere da ortografia, porque não deve ser analisada sob o ponto de vista do *certo* ou *errado*, mas deve ser entendida como uma das opções possíveis (SILVA, 2003). Assim, a flexibilidade do emprego dos sinais de pontuação permitirão ao autor optar quanto ao seu uso, segundo o gênero textual, por exemplo. Mas essa liberdade implica também considerar certas normas que regulamentam seu uso (SILVA, 2003).

Schnewly (1998) considera a pontuação como um dos componentes de mecanismo da textualização. Os sinais de pontuação têm o papel de conectar e ainda de segmentar o texto escrito. São recursos lingüísticos necessários à construção da textualidade. Segundo Silva (2003:1), *são de fundamental importância na compreensão e na produção de textos,*

*capacidades estas consideradas centrais no desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua.* Os sinais de pontuação aparecem nos diversos gêneros textuais. Para Cardoso (2003:110), as marcas textuais aparecem *como indicadores de organização temática e seqüencial dos textos, sua apreensão traduz formas de planejamento cada vez mais sofisticadas.*

Nesse item, procuramos identificar e analisar os sinais de pontuação utilizados pelos sujeitos deste estudo, objetivando compreender se eles os utilizam e em que situações esses sinais apareciam. Buscamos situar essa análise na perspectiva da apropriação da língua escrita, que implica o progressivo uso desses sinais para que o texto se torne legível e compreensível.

Na perspectiva de Ferreiro (1996:128), *a análise da evolução da pontuação apresenta grande complexidade. Tratando-se de um aspecto muito pouco normalizado da ortografia, fica excluída qualquer análise em termos de presença/ausência.* A autora acrescenta, ainda, ser possível afirmar que um texto tem escassa ou pouca pontuação, ou que certos textos têm sobrecarga de pontuação. Estudos realizados por Ferreiro & Teberosky (1986) e Ferreiro (1996) indicaram que a aprendizagem da pontuação é posterior à apropriação da escrita alfabética. Tal constatação não implica afirmar que a criança, ao apreender a hipótese alfabética, será capaz de empregar os sinais de pontuação em seus textos.

Cardoso (2003), em seus estudos sobre a pontuação em textos narrativos, assinala que no Brasil os estudos ainda são raros a respeito dessa temática. A autora cita um artigo escrito por Kato (1992), acrescentando que o trabalho trata de um estudo de caso longitudinal, realizado com uma criança, ao longo das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, cujo objetivo era *determinar as estratégias que ela utiliza para obter um produto coeso e coerente.*(KATO, 1992:193 apud CARDOSO, 2003:114). Os dados desse artigo revelaram que a criança enfrenta alguns problemas e que estes têm *relação com o aumento da quantidade do que a criança deseja dizer no texto* (2003:114), exigindo que ela busque *estratégias de segmentação do texto em unidades menores, mantendo, no entanto, a coesão e a coerência do discurso.* (2003:114).

O terceiro estudo, citado por Cardoso (2003), é de autoria de Steyer (1999), cuja pesquisa objetivou *estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual*

(STEYER, 1999:1 apud CARDOSO, 2003:115). Os textos produzidos pelas crianças na faixa etária de 5 a 8 anos revelaram que *existe uma linha de evolução, que vai da ausência de necessidade de utilização de um sistema formal de apresentação textual (por exemplo, a criança não marca o final do texto) à constituição desse sistema.* (CARDOSO, 2003:115).

Cardoso (2003), em sua pesquisa de estudo de caso longitudinal, objetivou investigar o desenvolvimento da escrita sob a perspectiva da socioconstrução do texto escrito. Em seus dados, a autora apontou que, de forma precoce, as crianças já utilizam os sinais de pontuação. *De modo tateante, nem sempre formalmente correto, aparece, nos textos iniciais, sobretudo o ponto final. Outras marcas, em especial, dois pontos, ponto de interrogação, de exclamação e a vírgula aos poucos vão sendo usadas e/ou aprendidas (...).* (CARDOSO, 2003:120).

Silva (2003) analisou o uso da pontuação em três gêneros textuais produzidos por dois grupos de alunos da escola pública da cidade do Recife, sendo um formado por estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental e o outro composto por alunos da Educação de Jovens e Adultos (correspondente às 3ª e 4ª série séries do Ensino Fundamental). Em termos quantitativos, nos três gêneros analisados (carta, fábula e notícia), a menor parte dos alunos não usou sinais de pontuação em suas produções. Em contrapartida, a maioria deles marcou convencionalmente os limites externos do texto e ainda utilizou alguma pontuação interna. Nas produções textuais, o ponto e a vírgula foram os sinais mais freqüentes, independentemente dos gêneros textuais. Os dados deste estudo indicaram que a pontuação usada nas produções textuais dos alunos parecia ter relação com os gêneros textuais elaborados. De acordo com Silva (2003:15), *esses resultados contribuíram para mostrar que a relação existente entre a pontuação e os gêneros textuais precisa ser considerada tanto no âmbito do aprendizado como no do ensino.*

Em outro estudo, Rocha (1994) analisou 115 narrativas escritas por crianças que cursavam a 3ª série em duas escolas do Ceará, sendo uma da rede pública e a outra da particular. O estudo consistiu em solicitar que as crianças reescrevessem a história de *Chapeuzinho Vermelho*. Nessa pesquisa, a autora observou que o controle da pontuação ocorria paralelamente ao domínio do formato gráfico do texto, ou seja, a ausência ou pouca presença dos sinais de pontuação também não apresentava organização gráfico-espacial.

Verificou ainda que a evolução da pontuação e do formato gráfico do texto ocorriam da organização gráfica externa do texto (formato global) para o formato interno do texto e ainda que a pontuação externa antecedia à pontuação interna.

Mencionamos, ainda, o estudo realizado por Ferreiro (1996), que analisou os limites do discurso em relação ao uso da pontuação como organizador textual em produções de crianças após a apropriação da hipótese alfabética.

A análise das produções escritas quanto ao emprego da pontuação será efetuada, considerando a utilização do ponto final, da vírgula, do travessão, do ponto de interrogação, de exclamação, dos dois-pontos e das reticências.

Para analisar a frequência de uso dos sinais de pontuação, optamos por efetuar um tratamento diferente do adotado para os itens subseqüentes deste estudo. Assim, a análise será realizada em bloco, tendo como referências os sinais citados.

Nesta pesquisa, para explorar do ponto de vista do desenvolvimento, verificamos o que muda com o avanço da escolaridade, analisando a capacidade dos alunos de ambos os grupos de usar adequadamente os sinais de pontuação em seus escritos. É importante ressaltar que a pontuação é um dos elementos analisados sob o ponto de vista da construção da textualidade, com o propósito também de identificar seu uso adequado ou não.

Nesta pesquisa, em todos os textos analisados, foi possível constatar que o uso do ponto final apareceu precocemente nos textos dos alunos, enquanto os demais sinais de pontuação não se apresentavam assim tão comuns. Segundo Teberosky (1992:156),

*(...) a vírgula é um dos mais difíceis sinais de pontuação, devido à sua multifuncionalidade. Entre as funções da vírgula estão as seguintes: a vírgula que abre e fecha partes de um enunciado maior, a vírgula de enumeração, a de final de uma constatação sintagmática, a de aposição, a de separar um tema, a de coordenação.*

O uso dos sinais de exclamação, interrogação e travessão, não foi recorrente neste estudo. Segundo Teberosky, eles *costumam aparecer ligados aos verbos declarativos e aos discursos diretos* (1992:156).

A partir dessas explicações, é importante destacar o fato de que, dentre os sinais de pontuação, o mais utilizado pelos dois grupos foi o ponto final, evidenciando a preocupação

inicial na fase de desenvolvimento da linguagem escrita. Essa preocupação pode ser compreendida como uma intenção dos sujeitos em indicar o final de uma idéia, mesmo que em alguns casos eles o façam de forma inadequada. Na maioria das práticas escolares de ensino da língua escrita, observamos rotineiramente a insistência no emprego do ponto final como marcador da conclusão de uma frase no texto. Tais procedimentos sistemáticos, muitas vezes, transgridem as convenções vinculadas à pontuação. Assim, verificamos sobrecarga no emprego desse sinal.

A análise comparativa do material produzido pelos dois grupos de sujeitos permite verificar importante diferença quanto ao emprego dos sinais de pontuação e a sua adequação. Os números permitiram verificar quais os sinais mais utilizados. O grupo II usou 180 sinais de pontuação, enquanto o grupo I (sujeitos com síndrome de Down), 86. Tomando como base os sete sinais utilizados, em apenas dois, é possível identificar menor ocorrência de uso pelos sujeitos do grupo II. O menor uso desse grupo foi dos dois-pontos e do ponto de exclamação. Comparando os dois grupos de sujeitos, concluímos que os alunos do grupo II demonstraram ter um desempenho melhor quanto à pontuação.

A Tabela 1 apresenta um panorama desses dados.

Tabela 1: Identificação do uso dos sinais de pontuação

Grupos	Ponto Final	Vírgula	Dois pontos	Ponto de Interrogação	Ponto de Exclamação	Travessão	Reticências	Total
GI	43	28	3	2	4	4	2	86
GII	98	58	2	6	3	10	3	180

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns textos (17) chamaram a atenção pela ausência absoluta dos sinais de pontuação, especialmente aqueles produzidos por alguns sujeitos do grupo I. Essa ausência denunciou o pouco convívio desses alunos com os diferentes materiais escritos. Sabemos que a apropriação dos sinais de pontuação não ocorre pela análise sintática ou uso de entonação, mas como consequência de uma freqüente e diversificada oportunidade de acesso aos materiais escritos (TEBEROSKY, 1997). A variedade no convívio com os diferentes gêneros textuais possibilita à criança imitar os modelos impressos. Assim, o uso de sinais de pontuação, por se tratar de uma aquisição tardia, vincula-se à qualidade e variedade de



textos disponíveis, principalmente, no ambiente escolar. Assim, as diferentes características presentes nos diversos gêneros textuais ensejam a apreensão desse conhecimento.

No grupo I, 15 textos foram escritos sem pontuação. Um dos sujeitos não fez uso de pontuação em todos os textos; dois deles não utilizaram pontuação em três textos; e quatro sujeitos deixaram de apresentar aquelas marcas textuais em apenas uma das produções. Neste entretempo, no grupo II, em apenas duas produções não identificamos o uso da pontuação. Dos dez sujeitos, apenas um não usou a pontuação em dois dos cinco textos.

Quanto à ausência de qualquer sinal de pontuação, nesse estudo, conforme tabela 2, parece não haver relação entre o uso da pontuação e a escolaridade dos sujeitos, especialmente daqueles com síndrome de Down, visto ser esse grupo o que mais apresentou essas características. No grupo I, há produções de alunos que cursam entre a 2ª e a 8ª séries, com exceção daqueles com nível de 6ª série.

Tabela 2: Apresentação da ausência na pontuação, segundo o grupo e o nível de escolaridade

Grupo	Sujeitos	Idade	Nível de Escolaridade	Textos
I	Lya	18	Cursou até a 3ª série	Todos
I	Lívia	16	2ª série	T.1 – T.2 – T.3
I	Beatriz	14	4ª série	T.2- T.4- T.5
I	Levi	15	5ª série	T.2
I	Samara	28	Cursou até a 2ª série	T.4
I	Janaina	18	4ª série	T.5
I	Maria Luisa	29	8ª série	T.2
II	Abraão	11	5ª série	T.2 – T.3

Legenda: T1: Reescrita do conto de Rapunzel – T2: Escrita mediante a utilização de imagens sem o uso da mediação – T3: Escrita mediante a utilização de imagens com o uso da mediação – T4: Reescrita de um texto lido pela pesquisadora, com a solicitação de mudança do final – T5: Escrita do bilhete.

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns estudos (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1996) indicaram que é muito comum não encontrarmos qualquer sinal de pontuação em textos de alunos que cursam a 2ª e 3ª séries, ou ainda emprego de modo escasso. No caso do presente estudo, a ausência de pontuação em algumas produções de alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries pode ser um

indicativo de práticas escolares que excluem o acesso aos diferentes gêneros textuais. Ser alfabetizado não é condição suficiente para que os alunos utilizem sinais de pontuação em seus textos. Longo caminho ainda será percorrido, e a escola desempenha papel fundamental nessa aquisição.

Dentre os textos em que não foram utilizados os sinais de pontuação, a maior ocorrência pode ser verificada no texto 2, cuja proposta era a escrita com imagens e sem o uso da mediação. A escrita autônoma sem a interferência do pesquisador parece que fortalece o uso de conectores com a função de substituir os sinais de pontuação. A ausência da pontuação é muito comum em textos de alunos de 2ª ou 3ª série, dado que confirma a maior ocorrência entre aqueles que estão nesse nível de escolaridade. Neste estudo, a ausência de pontuação foi verificada com maior intensidade no grupo I. Essa constatação pode sugerir que, apesar de esses alunos terem adquirido a notação alfabética, ainda não aprenderam a usar e atribuir importância à pontuação como recurso de coesão textual. Das 21 produções dos dois grupos, cinco não tinham qualquer sinal de pontuação. O menor índice de ausência de pontuação pode ser observado nos textos 1 e 5. O primeiro consistiu na reescrita do conto de *Rapunzel*<sup>16</sup>; já o quinto solicitou a escrita de um bilhete para um (a) amigo (a). Em seguida, os textos 3 e 4, que tinham como proposta a escrita com imagens que contava com o uso da mediação e o outro a reescrita de um texto com mudança de final, em cada um, foram identificados dois textos com ausência de pontuação.

Para exemplificar essas ocorrências, destacamos os textos de Beatriz (4ª série, escola particular), do grupo I, e de Abraão (5ª série, escola particular), do grupo II, que ilustram esses dados.

---

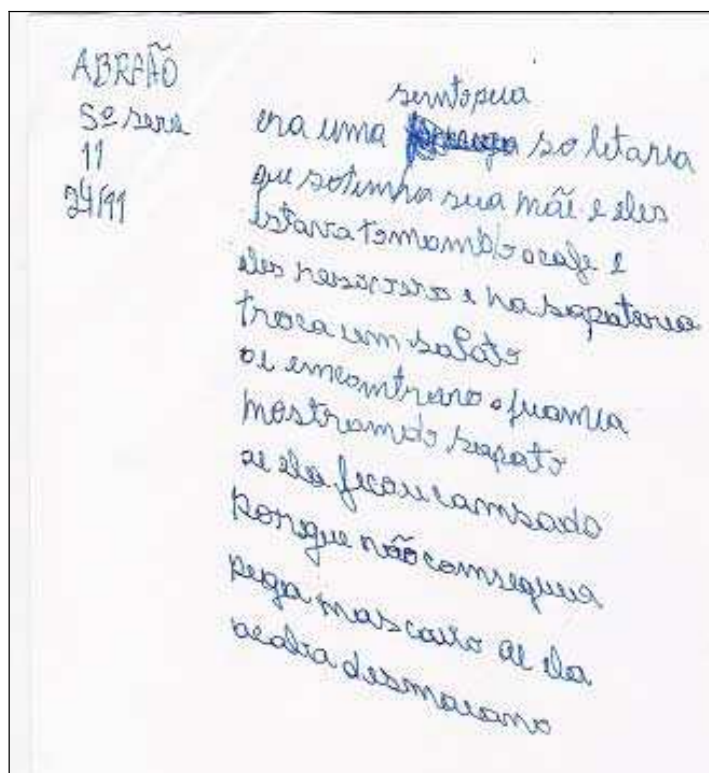
<sup>16</sup> O texto de *Rapunzel*, lido neste estudo, está no anexo 4, texto 11.

TIA ADRIANA BEIÇOS  
Em gosto muito de você ARISE  
COM CARINHOS AMOR PAZ AMIZADES  
Beijos ARISE TIA CARME  
BEATRIZ DIMIZ ZENAIDE

Texto 1: Escrita do bilhete



Foto 1: Beatriz, durante a escrita do bilhete



Texto 2: Escrita do texto com imagens e mediação



Foto 2: Abraão, durante a escrita do texto com imagens e mediação

Comparando o uso dos sinais pontuação pelos dois grupos, segundo o nível de escolaridade, é possível constatar diferentes ocorrências quanto a esse uso. Embora nem sempre os números traduzam a evolução ascendente, segundo o avanço escolar, é possível que isso ocorra quando as condições são as mesmas, como, por exemplo, a mesma quantidade de participantes em cada nível escolar, bem como a reescrita de um mesmo texto, segundo o modelo apresentado. No caso deste estudo, se analisarmos

proporcionalmente o número de sujeitos por série em relação à frequência do uso dos sinais de pontuação, é possível verificar que os sujeitos que cursam nível mais elevado de escolaridade utilizaram mais intensamente os sinais de pontuação. Contudo, nesta pesquisa, estes não representam o maior número de alunos por série. Portanto, neste estudo, foi possível verificar que a ausência de pontuação ocorreu com maior frequência nas produções do grupo I, entre os alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, que representam o maior número de alunos, segundo o nível escolar.

A Tabela 3 demonstra que os alunos de 8ª série utilizaram menos sinais de pontuação do que os de 2ª série, enquanto os alunos da 6ª série usaram maior quantidade. A maior utilização dos sinais de pontuação pelos alunos da 2ª e 6ª séries não tem relação com o maior nível escolar, e sim com a maior quantidade de alunos que representam esses níveis de escolaridade. Constatamos ainda que ocorreu utilização significativa da pontuação entre os alunos da 6ª série, pois foi possível verificar avanço significativo, se considerarmos o desempenho dos sujeitos desde a 2ª série.

Tabela 3: Apresentação dos textos por série em relação ao número de uso dos sinais de pontuação<sup>17</sup>

Nível Escolar	2ª série		3ª série		4ª série		5ª série		6ª série		8ª série	
	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII
Sem pontuação	2	-	1	-	2	-	1	1	-	-	1	-
Número de sinais de pontuação utilizados	23	25	26	45	9	41	14	3	21	78	10	5
Total de sinais de pontuação	48		71		50		17		99		15	

Fonte: Dados da pesquisa

Dando continuidade à análise quanto ao uso da pontuação, pretendemos apresentar a ocorrência por série. Assim, é nossa intenção analisar o uso adequado ou inadequado e ainda a variação desses sinais segundo o texto. Inicialmente, destacaremos o desempenho dos alunos de ambos os grupos que cursam a 2ª série.

<sup>17</sup> Os grupos têm um diversificado número de participantes. O maior grupo é o da 4ª série, composto por cinco sujeitos, portanto, são 25 textos contabilizados. Em seguida, o da 3ª e da 2ª séries, que têm quatro sujeitos cada um, totalizando 20 textos para cada um. Por fim, as 5ª, 6ª e 8ª séries possuem dois sujeitos em cada um, perfazendo um total de 10 textos para cada nível escolar. Essas quantidades interferem no número de pontuações.

Considerando o desempenho dos sujeitos que cursam a 2ª série, não há dados significativos quanto à variedade ou quantidade de sinais de pontuação utilizados, se for realizada uma comparação entre os grupos I e II.

Nesse nível escolar, os dados apontaram que, nos textos 1 e 2, os sujeitos utilizaram sinais de pontuação que se diferenciam apenas no aspecto quantitativo. Quanto à variedade, eles apresentaram três tipos de sinais de pontuação: ponto final, vírgula e ponto de exclamação. Dada a similaridade quanto aos tipos de sinais de pontuação, um aspecto chama a atenção - ele se refere ao seu uso adequado ou inadequado. Assim, no texto 1, um sujeito do grupo I utilizou uma vez o ponto final de forma inadequada, ao passo que no texto 2, a vírgula e o ponto de exclamação apareceram duas vezes de forma inadequada. No texto 4, aparece um menor número de uso desses sinais e de sua variação. Assim, os sujeitos usaram apenas o ponto final e a vírgula.

Na escrita dos textos 3 e 5, ocorre maior variedade quanto ao uso de sinais de pontuação, embora alguns deles tenham sido utilizados de forma inadequada. Essa tendência indica que nessas produções os sujeitos buscam diferentes sinais para assinalar as frases dos seus textos. Ao analisar o uso de pontuação pelos alunos da 2ª série, verificamos que o grupo I utilizou 24 sinais de pontuação e, desse total, eles usaram 13 vezes de forma adequada. Enquanto isso, o grupo II, apesar de ter usado menor quantidade desses sinais, durante 22 vezes, em 18, eles usaram de forma adequada. A Tabela 4 a seguir resume os resultados apresentados pelos alunos da 2ª série.

Tabela 4: Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 2ª série

Textos	2ª série																				
	Ponto final			Vírgula			Dois- pontos			Interrogação			Exclamação			Travessão			Reticências		
	Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq	
		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	1	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	1	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	1	-	GII	3	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	1	-	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-
	GII	1	-	GII	6	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-

3. Escrita do texto com imagens e mediação	GI	-	5	GI	1	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	1	-	GII	4	3	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
4. Reescrita do texto com mudança de final	GI	5	-	GI	1	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
5. Escrita do bilhete	GI	2	-	GI	1	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	1	GI	-	1
	GII	2	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
Total	GI	9	6	GI	3	2	GI	-	-	GI	-	-	GI	1	3	GI	-	1
	GII	5	-	GII	13	4	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-

Legenda : Gr: Grupo. As letras A(uso adequado) I (uso inadequado)

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 4 revelou que, apesar dos sujeitos do grupo I utilizarem o maior número de sinais de pontuação em termos absolutos, proporcionalmente, os sujeitos do grupo II utilizaram a maior quantidade de forma adequada. Assim dentre os 31 sinais usados pelos alunos desse nível escolar de forma adequada, o grupo II utilizou 18 deles, portanto o equivalente a 58,06%, enquanto o grupo I, 41,94%. Esses dados sugerem que, embora esses sujeitos curse o mesmo nível de escolaridade, suas produções foram qualitativamente diferentes.

Para exemplificar a maior variedade de emprego dos sinais de pontuação pelos alunos de 2ª série, destacamos o texto de Mariana (cursou até a 2ª série, escola particular), do grupo I.

Nas três primeiras linhas, identificamos o uso do ponto final de forma adequada. Entre a quarta e a sexta linha, ela omite o ponto final. Nas últimas linhas, Mariana usou durante duas vezes os sinais de pontuação de forma inadequada.

Maria 02/12/2004  
27, 2" segunda Serie  
Patricia  
Só precisa-me entregar o meu lado  
da cidade da minha vida é simples  
Eu quero pedir um Felicidade.  
Ser importante na minha vida é  
uma pessoa que eu te amo da  
funda do meu coração para  
sacé me compreender meu lado,  
Profissional & pessoal!

Texto 3: Escrita do bilhete



Foto 3: Mariana, durante a escrita do bilhete

Em relação aos alunos de 3ª série de ambos os grupos, constatamos que a maior ocorrência de variedade do uso de sinais de pontuação pode ser observada no texto 3, em cuja escrita aparecem quatro tipos de sinais diferentes: ponto final, vírgula, dois-pontos e reticências. Nessa produção, ocorre o uso inadequado do ponto final e da vírgula. Nos textos 1, 4 e 5, podem ser observadas semelhanças e diferenças quanto à utilização das marcas textuais. As semelhanças dizem respeito a sua variedade, enquanto as diferenças se



referem ao número de vezes que elas aparecem nessas produções. Nesses textos ocorrem também algumas utilizações de sinais de forma inadequada, como, por exemplo, o uso do ponto final, da vírgula e das reticências.

Na tabela 5, é possível identificar a frequência de uso de 71 sinais de pontuação; desse total, 36 foram utilizados de forma adequada. Em termos proporcionais, o grupo II usou 45 sinais, o equivalente a 63,38% do total desse grupo, enquanto o grupo I, 26, resultando em 36,62%. Para melhor visualização dos dados apresentados pelos alunos da 3ª série, apresentamos a Tabela 5.

Tabela 5: Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 3ª série

Textos	3ª série																				
	Ponto final			Vírgula			Dois-pontos			Interrogação			Exclamação			Travessão			Reticências		
	Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq				
		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I			
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	2	4	GI	-	1	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-			
	GII	6	3	GII	2	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-			
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	2	4	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-			
	GII	7	4	GII	8	2	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-			
3. Escrita do texto com imagens e mediação	GI	-	3	GI	-	1	GI	-	2	GI	-	-	GI	-	-	GI	1	-			
	GII	2	-	GII	1	3	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-			
4. Reescrita do texto com mudança de final	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	3			
	GII	1	-	GII	-	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-			
5. Escrita do bilhete	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	1			
	GII	2	-	GII	2	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-			
Total	GI	4	11	GI	-	3	GI	-	3	GI	-	-	GI	-	-	GI	1	4			
	GII	18	7	GII	13	7	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-			

Legenda: Gr: Grupo. As letras A(uso adequado) I (uso inadequado)

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda analisando a escrita dos alunos da 3ª série, no texto 2, eles utilizaram dois tipos de marcas textuais, quais sejam, o ponto final e a vírgula. Esta última foi escrita algumas vezes de forma inadequada. Teberosky (1997) anota, repetimos, que a vírgula é um dos sinais mais difíceis, por causa de sua multifuncionalidade. Dentre as funções, mais bem compreendido é o emprego da vírgula que indica a enumeração de elementos no interior de uma série.

Comparando as produções escritas dos alunos de 2ª e 3ª séries dos dois grupos, constatamos que, ao longo do desenvolvimento da escrita, há uma tendência ascendente quanto ao uso dos sinais de pontuação. Podemos comprovar, a partir da identificação de outros sinais não utilizados em nenhum dos textos dos alunos da 2ª série, como é o caso do uso dos dois-pontos e das reticências. Também constatamos que nessa série há uma concentração do uso do ponto final e da vírgula. Nesse nível, o uso do ponto final indica que a maioria desses sujeitos, na busca pela indicação do final de uma frase, utiliza um ponto, apesar de alguns apresentarem produções com ausência de pontuação.

De acordo com Cardoso (2003:146), (...) *do ponto de vista sintático, é comum encontrar, especialmente nos textos das crianças mais novas, o fenômeno da subpontuação (nem todas as frases são delimitadas por pontos)*. A autora acrescenta ainda que esse aspecto pode ser explicado como sendo o *traço de uma relação diferente entre operações de planejamento e de textualização, em que notadamente a autonomia das últimas não estaria ainda completamente estabelecida por ponto*. (SCHNEUWLY, 1988:80 apud CARDOSO, 2003:146). Portanto, independentemente do nível escolar, nem sempre o funcionamento da pontuação ocorre de forma adequada. A diferença qualitativa quanto à aquisição dos sinais de pontuação vincula-se, especialmente, às experiências com os gêneros textuais.

Neste estudo, examinando as produções de ambos os grupos, os alunos da 3ª série apresentaram algumas diferenças. Um dos sujeitos do grupo I não utilizou nenhum sinal de pontuação em todas as suas produções, fato não observado em nenhum dos alunos do grupo II. Quanto à variedade dos sinais de pontuação, os dois grupos não utilizaram pontos de exclamação, de interrogação, nem travessão, enquanto as reticências e dois-pontos apareceram apenas no grupo I. Assim, de acordo com o gênero, haverá maior solicitação de

emprego de certos sinais de pontuação. No estudo de Schneuwly (1998), que examinou a pontuação de textos informativos e argumentativos produzidos por estudantes de 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, o autor constatou pontuação diferente entre esses dois textos. Nos textos informativos ocorreu a maior frequência das vírgulas, já nos argumentativos a maior frequência ocorreu no uso do ponto. De acordo com Silva (2003), existe uma relação entre pontuação e gêneros textuais, na dimensão do aprendizado. A presença ou ausência da variedade de sinais de pontuação em um texto depende do gênero textual em questão. Trata-se de uma importante observação, que ainda não foi explorada suficientemente nos estudos acadêmicos.

Em relação aos sujeitos da 4<sup>a</sup> série de ambos os grupos, os resultados não indicaram diferenças significativas quanto ao uso de sinais de pontuação, em comparação aos níveis anteriormente apresentados. Ao contrário, os sujeitos de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> apresentaram maior variedade interna quanto ao uso qualitativo e quantitativo de sinais de pontuação, do que aqueles da 4<sup>a</sup> série. Uma vez constatada essa tendência, é necessário verificar se a curva descendente persiste nos demais níveis mais avançados. Tal fato merece uma reflexão mais aprofundada, que será realizada posteriormente.

Na 4<sup>a</sup> série, a maior variedade quanto ao uso de sinais de pontuação aparece no texto 5. Os sujeitos usaram três vezes o ponto final, sendo uma de forma inadequada, uma vez a vírgula e o ponto de interrogação, esses últimos de modo adequado. Na escrita do texto 1, aparecem dois sinais de pontuação, como, por exemplo, o ponto final e o travessão. O primeiro foi utilizado nove vezes, todos de forma adequada, e o segundo duas vezes, inadequadamente. Já no texto 3, os alunos utilizaram apenas o ponto final durante seis vezes, todas de forma adequada.

Ao verificar os sinais de pontuação dos textos 2 e 4, é possível distinguir a existência de uma quantidade significativa do uso do ponto final, sendo este empregado de forma exclusiva. Ressaltamos apenas a utilização inadequada dessa série na quarta produção.

Os alunos da 4<sup>a</sup> série utilizaram 34 sinais de pontuação, e, em apenas seis vezes, o uso foi inadequado. Apesar de menor frequência de uso de sinais em relação aos alunos da 3<sup>a</sup> série, em termos proporcionais, os da 4<sup>a</sup> série usaram maior quantidade de forma adequada,

embora os primeiros tenham apresentado maior variedade de sinais, especialmente, os alunos do grupo II.

Em relação aos dois grupos de alunos de 4ª série, é possível identificar algumas diferenças quanto ao uso quantitativo e qualitativo de sinais de pontuação. As diferenças se referem ao uso da vírgula e do ponto de interrogação, que é usado por apenas um aluno do grupo II. Enquanto isso, os dois-pontos aparecem na produção de um sujeito do grupo I. Outra constatação diz respeito à prevalência do uso do ponto final nas produções dos alunos do grupo I. Nessas condições, entendemos que os sujeitos do grupo I ainda priorizam o uso mais comum dentre os sinais de pontuação.

A Tabela 6 ilustra essa tendência.

Tabela 6: Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 4ª série

Textos	4ª série																				
	Ponto final			Vírgula			Dois- pontos			Interrogação			Exclamação			Travessão			Reticências		
	Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq	
		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	2	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	1	GI	-	-
	GII	7	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	1	GII	-	-
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	2	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	2	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
3. Escrita do texto com imagens e mediação	GI	1	-	GI	-	-	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	5	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
4. Reescrita do texto com mudança de final	GI	1	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	4	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
5. Escrita do bilhete	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	2	1	GII	1	-	GII	-	-	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
Total	GI	6	-	GI	-	-	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	1	GI	-	-
	GII	20	3	GII	1	-	GII	-	-	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	1	GII	-	-

Legenda: Gr: Grupo. As letras A(uso adequado) I (uso inadequado)  
 Fonte: Dados da pesquisa

A ilustração dessas ocorrências pode ser esclarecedora e complementar aos dados apresentados na Tabela 6. Assim, destacamos o texto de Ruth, do grupo II, que utilizou o maior número de sinais de pontuação nesse nível escolar. O trecho destacado a seguir ilustra as marcas textuais utilizadas por ela.

*(...) Para acistir um filme, brincar no quend-play e fazer um lanchinho. Você aceita?*

Tendo como referência o desempenho dos alunos da 5ª série em relação aos de 2ª a 4ª série, os números revelaram que a quantidade e variedade de sinais de pontuação não aumentaram na medida em que esses alunos avançavam na escolarização.

No nível escolar da 5ª série, o desempenho dos dois grupos indica semelhança quanto ao uso dos sinais de pontuação em quatro dos cinco textos produzidos. A semelhança diz respeito, especialmente, à frequência quantitativa de uso dos sinais. Nos textos predomina o uso significativo do ponto final, sugerindo pouca ampliação de outros sinais de pontuação. Embora os textos já se apresentem de maneira mais longa, o uso da pontuação não acompanha a relação com a sua extensão, ao contrário, sugere uma tendência pelo decréscimo em relação à quantidade e à variedade desse uso. Um dado surpreendente é a ausência de pontuação na escrita do texto 2, realizada pelos dois grupos, resultado que repete o desempenho de sujeitos que apresentam menor nível de escolaridade. Provavelmente essa ausência de pontuação ocorreu devido ao modelo de solicitação de escrita. Nessa produção, o nosso comando se restringia ao pedido de uma produção textual com base em imagens apresentadas; assim, não havia leitura prévia, e os alunos produziram seus textos sem nenhuma interferência oral nossa. Essa característica pode ter interferido na necessidade ou não dos sujeitos utilizarem sinais de pontuação, uma vez que não houve indicações que poderiam ser fornecidas pela leitura. É evidente que a ausência de pontuação nesse nível de escolaridade provoca algumas preocupações. Por que esses alunos, em alguns textos, não usam sinais de pontuação? Para eles, qual seria a função dos sinais de pontuação? Esses e outros questionamentos podem impulsionar a realização de estudos mais aprofundados.

Na tabela 7, apresentada a seguir, os dados revelaram o uso de 18 sinais de pontuação, oito deles de modo inadequado. No nível escolar de 5ª série, participaram apenas dois alunos, um de cada grupo, sendo que o sujeito do grupo I usou a maior frequência de sinais, cerca de 14 vezes, e, em seis delas, inadequadamente.

Destacamos a Tabela 7, que resume o desempenho dos alunos de 5ª série.

Tabela 7: Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 5ª série

Textos	5ª série																				
	Ponto final			Vírgula			Dois pontos			Interrogação			Exclamação			Travessão			Reticências		
	Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq	
		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	1	GI	-	-
	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
3. Escrita do texto com imagens e mediação	GI	2	2	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
4. Reescrita do texto com mudança de final	GI	-	1	GI	5	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
5. Escrita do bilhete	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	1	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
Total	GI	2	4	GI	5	1	GI	-	-	GI	1	-	GI	-	-	GI	-	1	GI	-	-
	GII	2	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-

Legenda: Gr: Grupo. As letras A(uso adequado) I (uso inadequado)

Fonte: Dados da pesquisa

Para exemplificar a concentração maior do uso do ponto final pelos alunos desse nível de escolaridade, apresentamos o texto de Levi, do grupo I (5ª série, escola particular).

Levi 95 anos 5ª série 16/11/14  
A Formiga estava dormindo numa  
folha os dois estavam tomando  
café, as duas entopeiras foram  
para sapataria, dentro da sape-  
taria estava escolhendo sapato  
a Joaquina foi guardada todas cai-  
xas. A Joaquina tomou em  
alguma, ela estava meio doente e  
fizou tonta.  
Fim

Texto 4: Escrita com imagens e mediação



Foto 4: Levi, durante a escrita com imagens e mediação

Os dados mostraram que o número de sinais de pontuação cresceu progressivamente no nível de escolaridade equivalente à 6ª série em ambos os grupos. Nesse caso, foi evidente que esse crescimento avança em comparação com os sujeitos dos níveis de escolaridade inferior. Os alunos revelaram maior apropriação dos sinais de pontuação, sendo possível identificar nos textos 2 e 5 todos os sinais de pontuação categorizados a partir das produções realizadas pelos sujeitos. Examinando cada texto, constatamos que, no texto 1, eles utilizaram o ponto final, a vírgula e as reticências, enquanto nas produções 3 e 4 foi

possível identificar o ponto final e a vírgula. Esta última foi utilizada em maior número de vezes na escrita do texto 3.

Considerando os critérios quantitativo e qualitativo, os grupos apresentaram desempenhos diferentes. Em termos qualitativos, os sujeitos desse nível escolar usaram maior variedade de sinais de pontuação. Os alunos do grupo I usaram apenas dois tipos de pontuação, como, por exemplo, o ponto final e a vírgula, enquanto os alunos do grupo II utilizaram todos os tipos. A diferença mais significativa em termos de comparação pode ser identificada no texto 2, quando os alunos do grupo II usaram cinco tipos de sinais de pontuação, enquanto no grupo I apenas um deles. Os dados indicaram que, à proporção que os sujeitos do grupo II avançam na escolaridade, há maior número de variação de sinais de pontuação e de sua quantidade nas produções escritas. No grupo I, não é possível essa constatação, já que não identificamos a presença de maior variedade e quantidade quanto ao uso da pontuação. Os alunos da 6ª série usaram 91 sinais de pontuação, sendo em apenas 13 vezes de forma inadequada. Ao comparar os sujeitos da 5ª com os da 6ª série, identificamos dados importantes quanto ao uso da pontuação. O grupo da 6ª série apresenta maior variedade e quantidade de uso da pontuação, especialmente aqueles do grupo II. Apesar de o grupo I revelar avanços quanto ao uso dos sinais de pontuação, essa progressão não provoca tanto impacto quando comparamos com os alunos do grupo II.

A seguir, a Tabela 8 pode auxiliar nessa reflexão.



Tabela 8: Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 6ª série

Textos	6ª série																				
	Ponto final			Vírgula			Dois- pontos			Interrogação			Exclamação			Travessão			Reticências		
	Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq	
		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	1	-	GI	6	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	10	-	GII	3	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	2	-
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	1	2	GI	-	2	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	11	-	GII	3	-	GII	1	-	GII	5	-	GII	-	-	GII	9	-	GII	-	-
3. Escrita do texto com imagens e mediação	GI	1	-	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	7	-	GII	2	3	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
4. Reescrita do texto com mudança de final	GI	-	1	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	8	-	GII	3	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
5. Escrita do bilhete	GI	1	-	GI	-	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	3	-	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
Total	GI	4	3	GI	6	6	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	39	-	GII	12	4	GII	1	-	GII	5	-	GII	-	-	GII	9	-	GII	2	-

Legenda: Gr: Grupo. As letras A(uso adequado) I (uso inadequado)

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos alunos da 8ª série participantes dos dois grupos, os dados revelaram que, na maioria dos textos, com exceção do quinto, os sujeitos utilizaram a mesma quantidade de sinais de pontuação. Nos primeiros textos, é possível verificar uma concentração exclusiva do uso do ponto final. Outra constatação importante diz respeito à utilização adequada dos sinais de pontuação, sendo esta superior àquela utilizada pelos sujeitos de nível escolar mais baixo.

Ao comparar os dois sujeitos dos grupos I e II, que cursam a 8ª série, observamos que a aluna do grupo I utilizou mais sinais de pontuação do que a do grupo II, no entanto, em termos qualitativos, a aluna do grupo II apresentou maior variedade, especialmente no texto

5. Outro dado comparativo se refere ao texto 2, cuja escrita apresentou o uso exclusivo dos sinais de pontuação pela aluna do grupo II.

Os dados revelados pelas alunas que cursam a oitava série não indicavam o aumento do uso de pontuação, segundo o avanço no nível escolar. No caso deste estudo, os alunos de escolaridade mais avançada não apresentaram maior uso de variedade naquelas marcas textuais, embora, quando eles as utilizavam, faziam de maneira mais adequada do que os demais sujeitos de escolaridade inferior. Nesse nível escolar, as duas alunas usaram apenas 15 vezes os sinais de pontuação, e, em apenas quatro delas, de forma inadequada. A análise das composições textuais nesse nível revelou um dado preocupante a respeito das práticas escolares de leitura e escrita. Após a apreensão da notação alfabética, e a suposição de uma constante prática escolar de leitura e escrita, espera-se que os alunos evoluam no que diz respeito ao uso da língua escrita.

A tabela 9 apresenta o desempenho dos sujeitos da 8ª série.

Tabela 9 – Apresentação do uso de sinais de pontuação pelos alunos da 8ª série

Textos	8ª série																				
	Ponto final			Virgula			Dois pontos			Interrogação			Exclamação			Travessão			Reticências		
	Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq		Gr	Freq	
	A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I		A	I	
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	4	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	-	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
3. Escrita do texto com imagens e mediação	GI	2	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
4. Reescrita do texto com mudança de final	GI	1	1	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-
5. Escrita do bilhete	GI	-	2	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	1	-	GII	-	-	GII	-	-
Total	GI	7	3	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-	GI	-	-
	GII	4	1	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	-	GII	-	1	GII	-	-	GII	-	-

Legenda: Gr: Grupo. As letras A(uso adequado) I (uso inadequado)

Fonte: Dados da pesquisa

Para exemplificar o uso de sinais de pontuação pelos alunos da 8ª série, ilustraremos com o texto da Maria Luísa (8ª série, escola pública).

nome: Maria Luísa Rocha da Silva  
nr: 29  
Data: 14/11  
2012  
8º ano  
Disciplina: A

A Rapunzel

~~Em um reino muito distante...~~

Num dia lindo jardim estava cheio de flores or-todo  
dia o homem pulava no jardim da feiticeira maldad  
-Ela é muito chata.

Num dia apareceu um príncipe Castan Rapunzel Rapunzel  
el ajaga as suas feições poro seu cabelo até no terra

Num dia feiticeira cortou o cabelo da Rapunzel ela  
ficou muito triste de mais com neticava.

Texto 5: Reescrita do conto *Rapunzel*

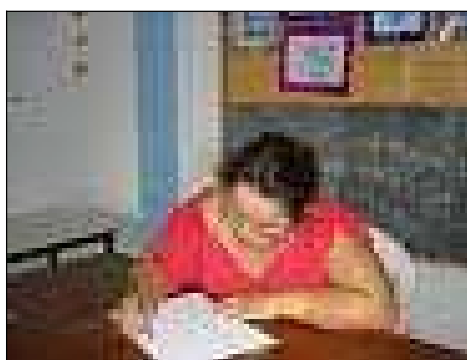


Foto 5: Maria Luísa, durante a reescrita do conto de *Rapunzel*

Em decorrência de todas as observações aqui apresentadas, foi possível constatar a utilização freqüente do ponto final pelos sujeitos de todos os níveis escolares. Essa

ocorrência revelou preocupação dos alunos em colocar um ponto final em cada linha, mesmo que em alguns casos eles o fizessem de forma inadequada. Kato (1992) denomina esse fenômeno de *estratégia espacial*, que aponta para *uma reminiscência do treinamento na pré-escola de escrever frases, quase sempre do comprimento da linha* (KATO, 1992:195). Segundo Cardoso (2003:155-156), *sem dúvida esse é um aspecto visível do processo de interação da criança com a escrita e, certamente, influencia sua produção inicial*.

Em todos os níveis escolares, alguns alunos revelaram que o uso dos sinais de pontuação provocava rupturas na progressão de suas idéias, no entanto, em alguns textos, essa utilização parecia refletir um processo de planejamento da escrita que superava a automação, isto pode significar que o uso da pontuação era analisado previamente. Assim, algumas produções revelavam que o uso das marcas textuais coincidia com a tentativa de clarear as idéias ali contidas.

Nos textos analisados, ocorreram dois tipos de fenômenos: a subpontuação e a sobrepontuação (esse fenômeno foi identificado por Schneuwly e Fayol em textos de língua francesa) e também por Kato e Steyer (em textos de língua portuguesa). O primeiro fenômeno identificado nos estudos referidos diz respeito aos textos analisados por esses autores, que não traziam nenhuma pontuação, ocasionando dificuldades para compreensão leitora. Enquanto isso, o segundo, conforme resultados desses estudiosos, revelou uma pontuação exaustiva em alguns textos. Essa constatação também foi apontada no estudo realizado por Cardoso (2003:155), que indicou três características principais da sobrepontuação: *a) cada proposição é pontuada; b) cada proposição se apresenta em novo parágrafo; c) as frases são, em geral, curtas*. Essas características estiveram presentes em textos produzidos pelos dois grupos.

De acordo com Teberosky (1992:155), *a pontuação é uma aquisição tardia na evolução da escrita da linguagem, assim como foi tardia na história da escrita*. A autora acrescenta ainda que *a dificuldade de pontuar deve-se ao fato de se tratar de signos multifuncionais, isto é, com funções diversas e que constituem a interface entre três planos de estrutura: sintático, textual e pragmático*.

De modo geral, independentemente da escolaridade, foi possível identificar variadas ocorrências quanto ao uso de pontuação. Desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, os alunos de ambos os grupos usavam o ponto final. À proporção que avançam na escolarização, há indícios de apropriação de novos sinais de pontuação, cuja aplicação nem sempre se dava de forma adequada. A diversificação dos sinais de pontuação continuava e seu uso seguia rumo ao emprego adequado dos sinais de pontuação, assemelhando-se cada vez mais à escrita adulta.

Em síntese, o uso da pontuação revelou que os alunos da 6ª série dos dois grupos escreveram 96 vezes aqueles sinais de pontuação, sendo considerado o maior número de uso da pontuação neste estudo. Desse total, apenas em 16 vezes eles fizeram o uso de maneira inadequada. Analisando os textos produzidos pelos sujeitos desse nível escolar, verificamos que os do grupo II obtiveram desempenho superior ao I, já que os sujeitos desse grupo usaram os sinais de pontuação 74 vezes, e, em apenas quatro delas, de forma inadequada.

A menor ocorrência do uso de pontuação foi verificada nos textos dos alunos da 8ª série. Proporcionalmente, os alunos da 6ª série utilizaram 83,33% dos sinais de pontuação de forma adequada, enquanto os da 8ª série 68,75 %. Assim, os estudantes da 8ª série escreveram 16 vezes aqueles sinais de pontuação. Interessante é ressaltar que os grupos apresentaram a mesma quantidade, sendo que o grupo I escreveu a maior quantidade de forma adequada.

Com a finalidade de prosseguir com a análise dos aspectos normativos do texto, o item a seguir tratará da ortografia.

### **3.2 A ortografia**

A língua portuguesa tem um sistema alfabético de escrita, cujos sons da fala podem ser representados graficamente. Para escrever corretamente, entretanto, os alunos não poderão se basear apenas no conhecimento das regras básicas de correspondência grafofônica. Na escrita convencional, os alunos deverão se preocupar com aspectos ortográficos da língua que constituirão uma nova etapa de dificuldade para eles. As regras ortográficas possuem naturezas distintas e envolvem diferentes competências para sua aprendizagem. Ao longo

do desenvolvimento, o aluno passará a realizar análises cada vez mais complexas da língua escrita.

A análise da ocorrência de dificuldades ortográficas será realizada tendo como base a classificação de quatro erros, quais sejam: omissão de letras e/ou de sílabas, acréscimo de letras, e, por fim, troca de letras.

Neste estudo, não há preocupação em avaliar ou verificar detalhadamente o conhecimento ortográfico dos sujeitos, mas, sim, identificar, categorizar e analisar os tipos de erros mais freqüentes apresentados pelos dois grupos. É válido afirmar que a ortografia não constituiu o objeto principal deste estudo, sendo este um aspecto, dentre outros. Assim, não é nossa intenção analisar de forma exaustiva os tipos de erros apresentados. Pretendemos, portanto, examinar quais os erros ortográficos recorrentes e em que níveis de escolaridade eles ocorreram com maior freqüência.

Morais (2002:18), ao comentar sobre os erros de ortografia como forma de censura e discriminação, assinala que, *no interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico.*

Segundo Moraes (2002), na fase inicial da escrita, as crianças podem apresentar muitos erros ortográficos, que devem ser considerados como compreensíveis. *Eles revelam que o aprendiz precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita.* (p.22).

Esses *erros* comuns podem ser explicados a partir da compreensão de que nem todas as correspondências letra-som são perfeitamente fonéticas e regulares. Assim, o contato freqüente com textos impressos é necessário como suporte para que a criança possa fazer progresso na ortografia.

Quando a criança se apropria da escrita alfabética, ainda necessita percorrer longo caminho em direção à norma ortográfica. De acordo com Moraes (2002:23),

*...a ortografia é, uma norma, uma convenção social. Embora muitas vezes existam regras por trás da forma como se convencionou escrever as correspondências letra-som que usamos hoje, essas regras não deixam de ser convenções que, em sua gênese, não têm em si um sentido de obrigatoriedade, de necessidade.*

A aprendizagem da norma ortográfica não implica uma atividade que exige apenas a memória. Essa norma é organizada de acordo com as correspondências letra-som que podem ser regulares ou irregulares. As regulares podem ser *incorporadas pela compreensão* (MORAIS, 2002:27), enquanto as segundas exigem que o aluno as memorize.

Nesta pesquisa, os erros ortográficos foram categorizados de acordo com o seu aparecimento nas produções textuais. Para a análise da ocorrência dos erros ortográficos, foi considerada a extensão dos textos produzidos pelos sujeitos. Portanto, para uma análise rigorosa, devemos considerar essa relação, porquanto aqueles sujeitos que apresentaram menos erros não indicavam, necessariamente, ser aqueles que apresentavam melhor desempenho quanto à escrita ortográfica.

Neste estudo, considerando a proposta de produção textual espontânea, com base em algumas solicitações distintas, os produtos escritos se apresentaram de forma variada, tanto em relação à extensão do texto quanto à seleção autônoma de palavras a serem escritas. Creemos que essa característica do estudo não permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre os tipos de erros ortográficos, uma vez que as produções obtidas se diferenciavam quanto à complexidade de sua escrita.

Para analisar os erros ortográficos apresentados pelos grupos, iniciamos pelas palavras cuja escrita apresentou omissão de letras.

### 3.2.1 Omissão de letras

A análise do número de palavras escritas pelos dois grupos nas cinco produções textuais permitiu identificar diferença significativa. Assim, o grupo II escreveu 3.138 palavras, enquanto o grupo I, 1.988. Proporcionalmente, o grupo I cometeu o maior percentual de erros por omissão de letras, cerca de 31,75% das palavras escritas, enquanto o grupo II 20,28%.

Tendo como referência as produções dos dois grupos, identificamos 257 casos de omissões de letras. Esses casos se concentraram mais no M e N, que marcam a nasalização da sílaba. Ocorreu também significativo número de erros por omissão da letra R no final das palavras. A maioria deles está ligada às dificuldades comuns enfrentadas por alunos que recentemente se apropriaram da língua escrita, aspecto que não pode ser generalizado para todos os participantes deste estudo, considerando a variedade de série escolar.

Ao comparar os dois grupos, constatamos que o grupo I cometeu mais erros por omissão de letras do que o II. Considerando os cinco tipos de textos produzidos na ordem descendente, o grupo I apresentou maior número de erros na reescrita do conto de *Rapunzel*, na escrita por meio de imagens sem mediação, na reescrita com mudança de final do texto, na escrita por meio de imagens com mediação, e na escrita do bilhete. Enquanto isso, os sujeitos do grupo II cometeram mais erros na reescrita do conto de *Rapunzel*, na escrita com imagens e com mediação, na reescrita com mudança de final, na escrita por meio de imagens sem mediação e na escrita do bilhete.

Considerando os cinco tipos de textos, tanto o grupo I quanto o II cometeram mais erros na reescrita do conto de *Rapunzel*, no entanto, o grupo II apresentou maior número do que o I. Vale ressaltar a diferença entre esses grupos quanto à extensão dos textos, que, no caso do grupo II, era significativamente mais longa. No grupo I, o menor índice foi identificado na escrita do bilhete, apresentado também pelos sujeitos do grupo II. A tabela 10 ilustra esses dados.

Tabela 10: Identificação dos erros por omissão de letras

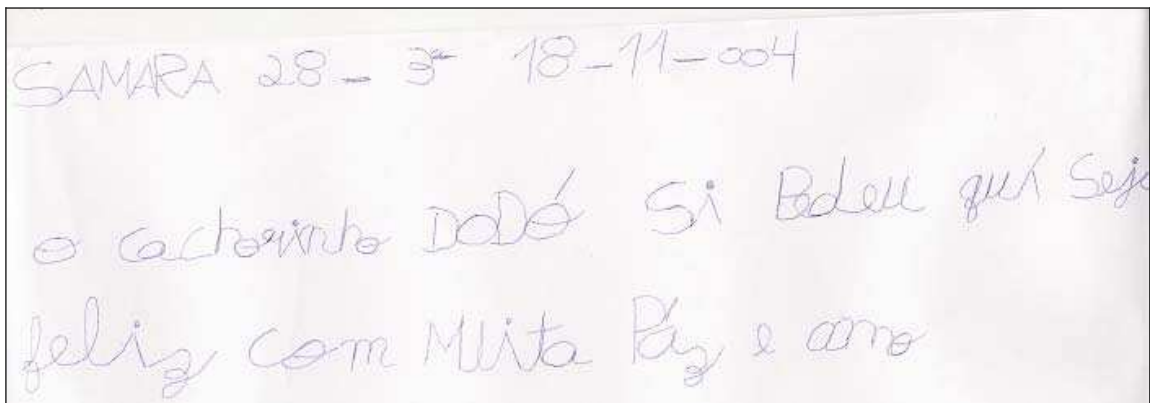
Textos	Omissão de letras			
	Grupos	Número de palavras escritas	Frequência	Percentual
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	502	42	8,36%
	GII	1385	53	3,82%
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	GI	434	20	4,60%
	GII	542	12	2,21%
3.Escrita de textos imagens e com mediação	GI	454	29	6,38%
	GII	509	39	7,66%
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	GI	294	22	7,48%
	GII	455	19	4,17
5.Escrita de um bilhete	GI	304	15	4,93
	GII	247	6	2,42
Total		5126	257	-



Com a finalidade de exemplificar os erros mais recorrentes do grupo I, evidenciamos o bilhete, escrito por Mariana (cursou até a 2ª série, escola particular)<sup>18</sup>, e a reescrita com mudança do final, produzido por Samara (cursou até a 2ª série, escola particular).

Em seu texto, Mariana cometeu vários tipos de erros. Nesse momento, pretendemos destacar apenas aqueles identificados como de omissão de letras. Os mais comuns foram omissão das letras M e I. Assim, Mariana escreveu *sipilis* em vez de *simples*; *compreeder* em vez de *compreender*; *profissonal* em vez de *profissional*. Já no texto de Samara, ela escreveu *pedeu*, no lugar de *perdeu*, e *amo*, em vez de *amor*.

A seguir apresentamos o texto de Samara.



Texto 6: Reescrita da história do cachorro Totó



Foto 6: Samara, durante a reescrita da *História do cachorro Totó*

Com relação aos erros mais comuns do grupo II, a escrita do texto com imagens e com mediação, realizada por Sílvia (4ª série, escola particular), e a reescrita do conto de *Rapunzel*, por Pedro (3ª série, escola particular), ilustram esse grupo.

---

<sup>18</sup> Essa produção foi exemplificada anteriormente neste capítulo (Texto 3, página 74).

O trecho final do texto de Sílvia ilustra os erros por omissão. A partir desse trecho, é possível compreender como está ela se apropriando da norma ortográfica. Para a escrita convencional da palavra comprar, ela escreve *coprar*, omitindo o M, que indica a nasalização, sendo este um dos erros mais comuns em todos os textos dos grupos. A ausência do dígrafo (nh), erro bastante recorrente, pode ser percebida na escrita da palavra *juania*, em vez de joaninha. E, por fim, a omissão da letra U no final da palavra *acabo*, no lugar de acabou.

*ela queria coprar um sapato Para ela demorou tanto que a juania ficou cansada e depois ela acaba dormindo.*

Sílvia.  
06/12/04  
10  
42

Era uma vez uma  
sentença que estava acordando  
depois que ela levantou ela foi  
tomar café depois que ela ~~acabou~~  
tomou café ela foi na sapateria  
ela queria comprar um sapato  
Para ela demorou tanto que  
a juania ficou cansada  
e depois ela acaba dor-  
mindo.

Texto 7: Escrita do texto com imagens e com mediação



Foto 7: Sílvia, durante a escrita do texto com imagens e com mediação

A seguir a ilustração da produção de Pedro.

Pedro 8 anos / Data 29/11/04  
Fundamental III

Era uma vez um homem que  
queria muito ter filhos.  
Ele não rapunzel na casa  
da feiticeira, ela começou a  
imaginar e disse.  
Se eu não comer rapunzel  
eu não moro...  
Então o marido dela foi lá  
pegou os rapunzéis e fez  
uma salada e ela comeu  
no outro dia ela disse  
quero mais.  
Ele foi lá pulou o muro e  
lá estava a feiticeira e ela disse  
Porque você quer acabar meus  
rapunzéis?  
Se eu não pegasse minha mãe  
não moro, ela disse.  
Pode pagar mas quando sua filha  
morreu não muda de opinião.

Texto 8: Reescrita do conto de Rapunzel- Parte I

Quando a filha morreu ela foi  
 lá e pegou a olha o nome de  
 rapunzel ela pondeu na torre  
 que não tinha escada. Quando  
 a feiticeira queria subir ela dizia  
 rapunzel joga meus cabelos e ela  
 jogava e subia,  
 um dia ~~ela subiu~~ um príncipe  
 veio com um conto e disse  
 rapunzel jogue meus cabelos  
 e a louca estava lá ele veio e  
 pulou ficou logo um dia ele veio  
 um conto recantou e ela  
 chorou muito e as lágrimas dela  
 curou ele foram felizes para sempre

Texto 8: Reescrita do conto de *Rapunzel*- Parte II



Foto 8: Pedro durante a reescrita do conto de *Rapunzel*

Para ilustrar os tipos de erros identificados na escrita de Pedro, destacamos um fragmento do seu texto.

*Um dia um príncipe ovio um canto e disse rapuseu jogue seus cabelos e a bruxa estava lá ele vio e pulou e ficou sego.*

Para a palavra príncipe, ele escreve a pauta *pricipi*, cometendo três tipos de erros, um dos quais é a ausência do N, que indica a nasalização da sílaba inicial PRÍN. Os outros dois erros serão comentados nos itens a seguir. Na escrita da palavra *ouviu*, ele escreveu *ovio*, apresentando dois erros, omissão do U e troca do U pelo O. Outros tipos de erros identificados no seu texto serão comentados posteriormente.

Para uma compreensão do funcionamento da ortografia, segundo o nível escolar, destacaremos as omissões de letras mais comuns, identificadas nos sujeitos de 2ª a 8ª série de ambos os grupos. Esses dados permitem estabelecer relação entre a escolaridade e o desempenho ortográfico dos sujeitos.

A Tabela 11 indica a freqüência de erros por omissão de letras. Os alunos da 2ª série, dos dois grupos, escreveram ao todo 675 palavras, sendo 371 pelos alunos do grupo I, e 304 por aqueles do grupo II. Proporcionalmente, os alunos do grupo I cometeram maior índice de erros por omissão, totalizando 12,93% dos erros, enquanto aqueles do grupo II, 0,98%. Um dado importante a ser destacado é que os erros por omissão podem ser explicados, haja vista as dificuldades comuns enfrentadas por alunos que recentemente se apropriaram da língua escrita, como é o caso da omissão de N e M, que indicam a nasalização, bem como do R medial e final. Quatro alunos desse nível escolar apresentaram erros por omissão. Dos quatro, três pertencem ao grupo I e apenas um ao grupo II. Duas alunas do grupo I estão sem freqüentar salas de aula, portanto, não estão convivendo com situações escolares que implicam ler e produzir textos. No momento, uma delas participa de situações informais, mediante atividades de reforço da leitura e da escrita, enquanto Mariana freqüenta oficinas pedagógicas em uma instituição especial. Essa aluna apresentou o maior número de erros por omissão entre os dois grupos de alunos que cursam a 2ª série. A única aluna do grupo I que estava freqüentando escola também cometeu significativo número de erros por omissão, se considerarmos o sujeito do grupo II que estava em semelhante condição.

A seguir a Tabela 11 ilustra esses dados.

Tabela 11: Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 2ª série

Sujeitos/Grupo	Nº de palavras escritas	Omissão	Percentual total
Mariana/GI	675	27	7.55%
Samara/GI		9	
Livia/GI		12	
Jairo/GII		3	
Total	675	51	7.55%

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 12, persistem os dados numéricos elevados nos erros por omissão. Em termos quantitativos, a análise do efeito do tempo de escolaridade sobre esses dados até aqui apresentados não permite concluir que, à proporção que os alunos avançam, esses tipos de erros tendem a diminuir, no entanto, proporcionalmente, ocorreu discreta diminuição do percentual de erros por omissão de letras. Enquanto os alunos da 2ª série omitiram letras em 7,55% das palavras, os da 3ª série cometeram semelhantes erros em 7,09% delas. É importante ressaltar que os alunos da 3ª série escreveram 1015 palavras, portanto, 340 palavras a mais do que as escritas pelos alunos da 2ª série. No caso dos alunos de 3ª série, é esperada a superação de alguns erros por omissão, visto que eles já se apropriaram da hipótese alfabética. Esse aspecto não foi observado nos alunos deste estudo. De acordo com Moraes (2002), na maioria das vezes, as práticas escolares pouco evoluíram em relação ao ensino da ortografia. O mesmo autor acrescenta ainda que muitos educadores privilegiam a verificação da escrita correta, no lugar de promover situações de ensino sistemático das normas ortográficas.

Ao comparar os grupos entre si, verificamos que o grupo II cometeu elevado índice de erros por omissão. Essa constatação, também verificada em relação aos alunos de 2ª série, pode ser explicada a partir do número de palavras escritas por esses alunos de escolaridade distinta. Assim os alunos da 3ª série escreveram 649 palavras e aqueles de 2ª série 304, fato que deve ter influenciado na probabilidade de erros ortográficos.

Tabela 12: Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 3ª série

Sujeitos/Grupo	Nº de palavras escritas	Omissão	Percentual total
Lya/GI	1015	9	7,09%
Alice/GI		24	
Lucas/GII		11	
Pedro/GII		28	
Total	1015	72	7,09%

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos da 4ª série de ambos os grupos escreveram o total de 1291 palavras, sendo 347 escritas pelo grupo I e 944 pelos alunos do grupo II. Proporcionalmente, os alunos da 4ª série começam a apresentar uma tendência de redução desse tipo de erro, já que eles apresentaram omissão de letras em 3,64% do total de palavras escritas. Um dado interessante é demonstrado mais uma vez pelos alunos do grupo II. Eles apresentaram maior número de erros por omissão do que os do grupo I. Essa constatação pode ser explicada pela quantidade de sujeitos, que é superior no grupo II, além da extensão dos textos que é significativamente mais longa nas produções desse grupo. Examinando proporcionalmente cada grupo nesse nível escolar, no entanto, verificamos que os alunos do grupo II cometeram erros em 3,91% das palavras escritas, enquanto os do grupo I em 2,59%. Os dados comparativos entre os dois grupos revelaram melhor desempenho do grupo I.

A tabela 13 exemplifica esses resultados.

Tabela 13: Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 4ª série

Sujeitos/Grupo	Nº de palavras escritas	Omissão	Percentual total
Beatriz/GI	1291	8	3,64%
Janaina/GI		1	
Sílvia/GII		17	
Engelberto/GII		15	
Ruth/GII		5	
Total	1291	46	3,64%

Fonte: Dados da pesquisa

É importante verificar o que constatamos nos textos produzidos pelos alunos de 5ª série dos dois grupos. Os dados confirmaram, em parte, nossa expectativa relativamente à diminuição da quantidade de erros por omissão. Por outro lado, proporcionalmente, ocorreu discreto aumento em termos percentuais de erros por omissão. Esse dado é relevante, considerando também o número de palavras escritas por esses alunos que, em comparação com aqueles da 4ª série, escreveram 743 palavras a menos. Ressaltamos ainda a quantidade de sujeitos que, no caso daqueles da 5ª série, há 3 alunos a menos em relação aos da 4ª série. O melhor desempenho nesse nível se refere, além da diminuição quantitativa desse tipo de erro, ao próprio grau de sofisticação desses erros.

É importante destacar o fato de que Levi, do grupo I, cometeu o menor índice de erros por omissão. A Tabela 14 ilustra essa constatação.

Tabela 14: Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 5ª série

Sujeitos/Grupo	Nº de palavras escritas	Omissão	Percentual total
Levi/GI	548	4	5,65%
Abraão/GII		27	
Total	548	31	5,65%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao examinar as produções dos alunos da 6ª série, notamos menor índice de erros por omissão naqueles do grupo I. A maioria dos erros decorre de omissão de nasalização e dos dígrafos. Esses aspectos confirmam dados já comentados. A discreta ascensão na quantidade de erros pode ser explicada pela quantidade de palavras escritas, que foi superior no grupo de alunos de 6ª série, em relação aos demais níveis de escolaridade. Nesse nível escolar, os quatro alunos escreveram ao todo 1142 palavras, enquanto os alunos da 5ª série 548. Comparando esses dois níveis escolares, os alunos da 5ª série, proporcionalmente, cometeram maior índice de erros por omissão, pois omitiram letras em 5,65 % das palavras escritas, enquanto os da 6ª série em 3,06%.

As tabelas 15 e 16 indicam essas constatações.



Tabela 15: Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 6ª série

Sujeitos/Grupo	Nº de palavras escritas	Omissão	Percentual total
Ana Paula/GI	1142	9	3,06%
Victor/GI		18	
Bruno/GII		2	
Élson/GII		6	
Total	1142	35	3,06%

Fonte: Dados da pesquisa

Tomando como base uma análise ao longo da escolaridade, é possível perceber uma curva descendente dos erros por omissão. Alguns desses erros que ainda persistem podem ser ainda considerados como decorrentes de processos iniciais de aquisição da notação alfabética. Os alunos da 8ª série de ambos os grupos escreveram o total de 455 palavras, sendo 239 escritas pelo grupo I e 216 pelo grupo II. Em termos percentuais, o grupo II apresentou menor índice de erros por omissão de letras. Nesse nível escolar, ocorreu o menor índice quantitativo de erros, além de um menor percentual, em relação aos demais níveis de escolaridade já apresentados. A tabela 16 indica essa diminuição.

Tabela 16: Apresentação da quantidade de erros por omissão dos alunos da 8ª série

Sujeitos/Grupo	Nº de palavras	Omissão	Percentual total
Maria Luisa/GI	455	4	1,09%
Andréia/GII		1	
Total	455	5	1,09%

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse item, foram analisados os erros por omissão de letras. Considerando os dados apresentados, notamos a persistência de erros primários, apesar da sua diminuição segundo o avanço escolar. Esses erros mais simples se referem, especialmente, ao uso das letras M, N e R, as duas primeiras indicando a nasalização e a última a omissão no final das palavras. Examinando essa ocorrência nos dois grupos, verificamos semelhanças quanto à incidência desse tipo de erro, e diferenças em relação a sua frequência, que foi maior nas produções do grupo I.

A seguir analisamos os erros por troca de letras.

### 3.2.2 Troca de letras

Nesse item, objetivamos analisar as produções escritas dos sujeitos, enfocando, na análise de cada texto, seus aspectos mais presentes em relação à troca de letras. Quanto a essa ocorrência, identificamos a frequência de 318 casos de trocas de letras. Desse total, os sujeitos do grupo II apresentaram um índice de frequência maior do que aqueles do grupo I. Proporcionalmente, os alunos do grupo II escreveram 1150 palavras a mais do que aqueles do grupo I, dado que pode justificar a maior ocorrência de erros cometidos por esse grupo. Em termos percentuais, no entanto, os alunos do grupo II apresentaram troca de letras em 16,52% das palavras, enquanto aqueles do grupo I, 11,13% do total das palavras escritas.

Ao analisar textos produzidos pelos participantes, vimos que, em ambos os grupos, os sujeitos, com frequência, trocam o E/I, I/E, O/U, M/N. No caso das trocas das vogais, é comum os alunos realizarem uma hipercorreção, atentando para verificar se existe relação entre a pauta sonora e a escrita. Esse tipo de erro é considerado de menor complexidade e pode indicar o uso de generalização de regras ortográficas, como é o caso do E/I e O/U. Os exemplos a seguir ilustram esse tipo de troca.

*Raponcel (Maria Luisa do GI, 8ª série, Texto 1)*

*Juaninha (Maria Luisa do GI, 8ª série, Texto 3)*

*Consigui (Victor do GI, 6ª série, Texto 4)*

*Ilumini (Levi do GI, 5ª série, Texto 4)*

*Vio (Abraão do GII, 5ª série, Texto 1)*

*Paciar (Ruth do GII, 4ª série, Texto 4)*

Em relação ao uso das letras M e N, as trocas ocorridas indicam o desconhecimento da regra ortográfica que estabelece normas para seu uso. Essa ocorrência é bastante comum nas produções escritas dos alunos, independentemente do nível escolar. Chamamos a atenção para esse tipo de troca nas palavras destacadas a seguir.

*Jumto (Janaina do GI, 4ª série, Texto 3)*

*Emcontrouce (Mariana do GI, cursou até a 2ª série, Texto 1)*

*Rapomsos (Bruno do GII, 6ª série, Texto 1)*

*Numca (Ruth do GII, 4ª série, Texto 4)*

Nos estudos realizados por Morais (2002), essas trocas foram consideradas como de regularidade contextual. Trata-se de uma relação letra-som, cuja regularidade é compreendida pelo contexto, no interior da palavra; isto é, a escrita é definida em função do contexto em que aparece a relação letra-som; assim o aluno poderia produzir grafias corretas sem precisar usar a memória.

Outras trocas também foram identificadas, como foi o caso do V/F, D/T, P/B. Essa ocorrência é definida por Morais (2002) como erro de correspondência fonográfica regular direta. De acordo com o autor, os alunos não apresentam, comumente, dificuldades para grafar palavras com esses sons. Nesta pesquisa, os sujeitos do grupo I, em comparação com os do II, apresentaram uma frequência maior desse tipo de erro. Os alunos do grupo I cometeram 20 trocas no total, sendo sete em relação às letras V/F, oito às letras D/T e cinco P/B. Já os do grupo II trocaram seis vezes, sendo duas V/F, três D/T e uma P/B. Essa confusão sonora é mais comum em uma etapa inicial da compreensão do sistema alfabético. Atualmente, ela é explicada em razão da semelhança da realização sonora dessas letras. Algumas palavras extraídas dos textos podem ilustrar essas trocas.

*Veticeira (Maria Luisa do GI, 8ª série, Texto 1)*

*Cordou/cortou (Maria Luisa do GI, 8ª série, Texto 1)*

*Salgatinho (Lya do GI, cursou até a 3ª série, Texto 3)*

*Podou/botou (Alice do GI, 3ª série, Texto 2)*

*Recepeu/recebeu (Bruno do GII, 6ª série, Texto 2)*

*Supio/subiu (Abraão do GII, 5ª série, Texto 1)*

Na escrita dos alunos do grupo I, surgiram algumas trocas impossíveis de categorizar como aquelas em que há uma confusão entre a pauta sonora e a escrita, como, por exemplo, o N/R, Z/M, D/C, M/R, S/N, L/T, G/P, C/T. Essas trocas não apresentam indícios que

permitam compreender qual foi a lógica utilizada por esses alunos. Provavelmente, o uso aleatório dessas letras indica o conhecimento que eles possuem a respeito da composição da sílaba. Isto é, eles acreditam que, para que uma sílaba esteja escrita, é necessário usar consoantes seguidas de vogais. Em determinadas palavras, parece que esses alunos, ao desconhecerem a letra que representa o som pronunciado, fazem opção pela escrita de qualquer grafema, para atender a lógica consoante acompanhada da vogal. Trata-se de uma característica comum na maioria das palavras da língua portuguesa. É importante ressaltar que essa ocorrência não foi freqüente, mas merece reflexão em virtude de sua incidência nos níveis de escolaridade da 4ª e 6ª séries. Provavelmente esses tipos de erros podem ter vinculação com algumas dificuldades ainda presentes na fase de transição entre a fase alfabética da escrita para uma ortográfica. Nessa etapa, o aluno passa a lidar com outros aspectos ortográficos que vão além das correspondências básicas entre letra e som.

Algumas palavras selecionadas ilustram essa ocorrência.

*Joarinha/joaninha (Ana Paula do GI, cursou até a 6ª série, Texto 3)*

*Nono/sono (Janaina do GI, 4ª série, Texto 3)*

*Pravida/grávida (Engelberto do GII, 4ª série, Texto 1)*

*Entrotou/encontrou (Engelberto do GII, 4ª série, Texto 1)*

Em termos quantitativos, se compararmos os dois grupos, o II apresentou maior freqüência de erros por trocas de letras do que o grupo I. Essa constatação pode ser explicada, visto que os textos dos sujeitos pertencentes ao grupo II eram mais longos do que os do grupo I, fato também verificado no erro por omissão de letras. O grupo II escreveu 3138 palavras e apresentou discreta diferença em termos percentuais em relação ao grupo I, que escreveu o total de 1988 palavras. Assim o grupo II cometeu erros por troca de letras em 16,52% das palavras, enquanto o grupo I em 11,13%.

A Tabela 17, a seguir, resume os dados dos dois grupos.

Tabela 17: Apresentação da frequência de erros por trocas de letras

Textos	Grupos	
	GI= 1988 palavras escritas	GII= 3138 palavras escritas
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	43	92
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	22	23
3.Escrita de textos com imagens e com mediação	34	37
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	12	33
5.Escrita de um bilhete	17	5
Total	128	190

Fonte: Dados da pesquisa

Para ilustrar as trocas mais comuns verificadas nas produções do grupo I, cujos alunos possuíam menor escolaridade, destacamos o texto de Samara (cursou até a 2ª série, escola particular)<sup>19</sup>.

Além dos erros por omissão de letras, já comentados, há também erros por trocas de letras T/D e E/I. Assim, Samara escreveu *dodô* em vez de escrever Totó; *si* em vez de se; *qui* em vez de que.

Já as produções dos sujeitos que têm maior nível de escolaridade podem ser exemplificadas a partir do destaque do texto de Maria Luísa, do grupo I (8ª série, escola pública)<sup>20</sup>. Algumas palavras extraídas do seu texto exemplificam as trocas mais comuns.

<p><i>o/u; z/c – raponcel/Rapunzel</i></p> <p><i>z/ç trazas/tranças</i></p> <p><i>v/f veticeira/feiticeira</i></p> <p><i>d/t cordou/cortou</i></p>
--

Tomando como base o nível escolar, realizamos um estudo comparativo, segundo a frequência de erros por troca de letras. Os dados revelaram evidências quanto à diminuição

<sup>19</sup> Este texto já foi apresentado neste capítulo (texto 7, página 94).

<sup>20</sup> Produção já apresentada (Texto 6, página 93).

desse tipo de erro, à proporção que os alunos avançam na escolaridade. Assim os sujeitos que cursam a 2ª série cometeram 49 trocas de letras, enquanto os de 8ª apresentaram uma frequência de 13 trocas. Entre os alunos da 2ª e 8ª séries, há significativo decréscimo, com exceção dos alunos que cursam a 3ª série. O aumento da frequência de erros tem relação com o número de palavras escritas e ainda com o número maior de participantes nesse nível escolar. Proporcionalmente, o menor percentual de erros por troca de letras foi apresentado pelos alunos da 6ª série, que trocaram 2,80% das palavras escritas, enquanto o maior índice foi de 8,57%, apresentado pelos alunos da 5ª série, seguidos pelos da 3ª série, com 8,27% dentre o total de palavras escritas pelos sujeitos dos dois grupos.

A Tabela a seguir exemplifica a frequência de trocas de letras, segundo a escolaridade.

Tabela 18: Apresentação da frequência de trocas de letras por nível escolar

2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	8ª série
49	84	76	47	32	13

Nas dificuldades ortográficas que envolveram trocas de letras, percebemos que elas aconteceram em situações variadas. Houve casos em que elas podiam ser explicadas em decorrência da confusão entre a pauta sonora e a escrita, e, em outros, esse tipo de erro ocorreu sem nenhuma justificativa de natureza sonora. Algumas dessas trocas implicavam o aprendizado de regras ortográficas, enquanto outras envolviam a memorização, e, conseqüentemente, uma crescente experiência sociocultural com a leitura e escrita. A persistência de alguns erros ortográficos parece vincular-se às oportunidades de convívio com a escrita impressa. Além desse fator, destacamos também os modelos de ensino que não proporcionam atividades de reflexão sobre a norma ortográfica da língua escrita.

No item a seguir, prosseguiremos no exame dos tipos de erros, dedicando-nos a identificar aqueles por acréscimo de letras.

### 3.2.3 Acréscimo de letras

Nesse item, os erros dos alunos foram analisados considerando o acréscimo de letras. Constatamos significativo decréscimo desse tipo de erro, se compararmos com os demais anteriores analisados. Nesse caso, ocorreu a frequência de 46 vezes nas produções dos dois grupos. Considerando esse total, o grupo I apresentou maior índice, acrescentando letras durante 35 vezes, enquanto o grupo II apenas 11. Considerando os cinco tipos de textos, a

maior ocorrência de acréscimo de letras registrou-se na reescrita do conto de *Rapunzel*, enquanto a menor foi observada na reescrita com mudança do final. A Tabela 19 ilustra esses dados quantitativos.

Tabela 19: Apresentação dos erros por acréscimo de letras em cada grupo

Textos	Grupos	
	GI	GII
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	10	3
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	7	2
3.Escrita de textos com imagens e com mediação	6	3
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	6	1
5.Escrita de um bilhete	6	2
Total	35	11

Legenda: G: Grupo – Freq: Frequência do erro  
Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que a maioria dos acréscimos de letras se concentrou na adição do R no meio e no final das palavras. Essa ocorrência apareceu nove vezes. Quanto a outros acréscimos de letras, identificamos em menor intensidade a adição das letras N e S. Encontramos também um número significativo de vogais acrescidas a algumas palavras, além do uso inadequado do dígrafo NH. As palavras a seguir, extraídas dos textos dos alunos, serão utilizadas para ilustrar essas ocorrências.

Mar/ má (Samara do GI, cursou até a 2ª série, Texto 1)

Moscar/mosca (Samara do GI, cursou até a 2ª série, Texto 2)

Corme/come (Lívia do GI, 2ª série, Texto3)

Centopreia/centopéia (Andréia do GII, 8ª série, Texto 3)

Desmanhando/desmaiando (Ruth do GII, 4ª série, Texto 3)

Rasposos/ raponços (Abraão do GII, 5ª série, Texto 1)

Ao analisar o efeito do tempo da escolaridade sobre a frequência de erros por acréscimo de letras, constatamos um decréscimo na sua quantidade, com exceção do intervalo entre a 5ª e a 6ª séries nas produções de ambos os grupos. Entre essas duas últimas séries, destacamos que, no caso da 6ª série, havia maior número de alunos, e, conseqüentemente, número mais elevado de textos. Outro aspecto importante a destacar é o superior número de palavras escritas por esses alunos, cuja quantidade foi de 1142 palavras, enquanto os da 5ª escreveram 548. Em termos proporcionais os alunos da 6ª série cometeram esse tipo de erro em 1,40% das palavras escritas, e aqueles da 5ª série em 0,54%. Nos demais níveis escolares, na medida em que os sujeitos avançam na escolaridade, a tendência é diminuir esse tipo de erro. Enquanto os sujeitos de 2ª série acrescentaram letras durante 11 vezes, os de 8ª série escreveram desse modo na frequência de cinco vezes. A Tabela 20 ilustra esses dados quantitativos.

Tabela 20: Apresentação dos erros por acréscimo de letras por nível escolar

2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	8ª série
11	9	5	3	16	5

Fonte: Dados da pesquisa

As pesquisas sobre a aquisição da escrita (ABAURRE, 1991, 1992; CAGLIARI, 1989, 1998; KATO, 1992; MASSINI-CAGLIARI, 1999) indicam que os fenômenos de escrita, tais como as trocas e/ou omissões, acréscimos de letras e sílabas, são evidências das reflexões dos sujeitos sobre o funcionamento da língua escrita. Esses estudos demonstram que os primeiros textos produzidos pelas crianças são marcados, principalmente, pela influência da oralidade. No caso do presente estudo, foram analisados textos de alunos ainda em fase inicial da escrita, bem como daqueles que já se encontravam na etapa de conclusão do Ensino Fundamental. Esse dado é relevante, haja vista que, nesta pesquisa, foi possível reconhecer a existência de erros ortográficos considerados ainda primários em alunos de nível escolar mais avançado. Esse dado possibilita refletir sobre as atividades escolares que promovem a apreensão das normas ortográficas. Os ditados e as cópias são práticas corriqueiras nas escolas com o pretexto de fazer correções. Essas, na maioria das vezes, são coletivas, e acontecem por meio da solicitação para que os alunos corrijam o que erraram; ou, ainda, que eles copiem repetidas vezes aquelas palavras que cometeram erros. Morais (2002) chama a atenção para essas situações, afirmando a predominância de uma



verificação de quem acerta ou não. *Não ocorre, geralmente, qualquer discussão sobre por que tal palavra se escreve de tal maneira.* (IDEM, 2002:54).

A seguir, trataremos dos erros cometidos por omissão de sílabas.

### 3.2.4 Omissão de sílabas

Retomando os erros ortográficos, constatamos ainda omissão de sílabas na escrita de algumas palavras nas produções dos dois grupos, com predominância nos textos do grupo I. Esse tipo de dificuldade indica uma escrita com características da hipótese silábico-alfabética. Nessa fase, os alunos demonstram que já compreenderam o funcionamento da escrita, embora em algumas construções não utilizem as letras que compõem algumas sílabas das palavras. Essa característica indica também falta de automatismo no domínio da convenção som/grafia. Esses tipos de erros são muito comuns em escritas de alunos da 1ª série, aspecto constatado no estudo realizado por Morais (1986).

Neste estudo, a frequência de erros dessa natureza não foi significativa, considerando o total de textos produzidos, pois ocorreram apenas 7 omissões de sílabas. Desse total, apenas uma foi apresentada pelo grupo II. A Tabela 21 resume esses dados.

Tabela 21: Apresentação dos erros por omissão de sílabas em cada grupo

Textos	Grupos	
	GI	GII
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	2	-
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	1	-
3.Escrita de textos com imagens e com mediação	2	1
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	1	-
5.Escrita de um bilhete	-	-
Total	6	1

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando a ocorrência desses erros, comprovamos maior índice relacionado à omissão de sílaba final das palavras. Enquanto isso, verificamos a inexistência de omissão das sílabas iniciais. A sílaba medial esteve ausente em duas palavras. Para exemplificar a escrita com omissão de sílabas, ressaltamos algumas palavras escritas pelos alunos.

*Fesera/feiticeira (Mariana do GI, cursou até a 2ª série, Texto 1)*

*Mada/ malvada (Beatriz do GI, 4ª série, Texto 1)*

*Come/comendo (Lya do GI, cursou até a 3ª série, Texto 3)*

Os dados indicaram ainda concentração de omissão de sílabas nas produções dos alunos que cursam entre a 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, a maioria do grupo I. Na fase inicial de apropriação da notação alfabética, os alunos podem escrever palavras usando algumas sílabas incompletas. À proporção que desenvolvem sua capacidade escrita, a tendência é abandonar essa hipótese. A persistência nesse modelo denuncia práticas escolares que não favorecem o acesso ao mundo letrado.

No item a seguir, trataremos dos erros cometidos por acentuação.

### **3.3 Acentuação**

Ao analisar o uso da acentuação gráfica pelos sujeitos em suas produções textuais, buscamos compreender como eles utilizavam essa norma e se as empregam de forma adequada ou não. Sendo a escrita uma ação complexa, a apreensão das regras de acentuação constitui longo aprendizado.

Considerando o uso de acentos, notamos que os alunos dos dois grupos omitiram a acentuação em 106 palavras. Dentre elas, a maior ocorrência de ausência se concentrou na escrita de PRÍNCIPE – TOTÓ- CENTOPÉIA. Quanto ao uso inadequado do acento, verificamos essa ocorrência na escrita de 26 palavras. O maior índice de uso inadequado foi observado na escrita da palavra SAUDADE, cuja grafia foi apresentada como SÁUDADE. Essa ocorrência foi verificada em 11 produções escritas, sendo a de maior quantidade nos textos dos alunos do grupo II, cujo acento inadequado esteve presente em 10 textos. Proporcionalmente, o uso inadequado de acento ocorreu em 1,97% das palavras escritas em todas produções textuais.

Comparando os dois grupos, o grupo II apresentou índice maior de frequência de omissão e uso inadequado de acento. Dentre as 132 ocorrências, os alunos desse grupo apresentaram erros em 84 palavras, o que equivale a 63,63% dos erros por acento omitido.

Examinando os textos, na escrita com imagens e com mediação, os grupos apresentaram a maior frequência de erros de acentuação ortográfica, ao passo que o menor índice foi verificado na escrita do bilhete. Em termos proporcionais, na escrita com imagens e com mediação, os grupos utilizaram o acento inadequadamente em 29,53% das palavras, enquanto na do bilhete 16,65%.

A tabela 22 resume esses dados.

Tabela 22: Apresentação da frequência de erros de acentuação em cada grupo

Textos	Grupos		Percentual	
	GI	GII	GI	GII
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	8	25	6.06%	18,93%
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	9	13	6.81%	9,84%
3.Escrita de textos com imagens e com mediação	10	29	7.57%	21,96%
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	12	10	9.09	7,57%
5.Escrita de um bilhete	9	7	6.81%	9,84%
Total	48	84	36.34%	68,14%

Fonte: Dados da pesquisa

A reflexão sobre o emprego da acentuação também pode ser realizada a partir do nível escolar dos alunos. Assim, neste estudo, o avanço na escolaridade não foi fator determinante relativamente à apreensão do uso de acentuação gráfica, embora os alunos de maior nível escolar tenham omitido ou utilizado de forma inadequada o acento em apenas nove palavras, e os de menor nível - aqueles que cursavam a 2ª série - em 19 palavras. Ao observar os demais níveis, não é possível identificar um dado significativo que demonstre a relação entre o avanço escolar e a menor ocorrência de omissão ou uso inadequado de acentos. Proporcionalmente, os alunos da 8ª série usaram o acento de forma inadequada em 6,81% do total de palavras escritas com esse tipo de erro, representando, portanto, o nível escolar com menor índice de erros, enquanto o maior percentual foi identificado nos alunos da 3ª série, perfazendo 25,75% das palavras acentuadas indevidamente.

A tabela 23 a seguir auxilia o esclarecimento dessa observação.

Tabela 23: Apresentação dos erros de acentuação segundo o nível escolar

2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	8ª série
19	34	30	17	22	9

Comumente, a aprendizagem das normas de acentuação gráfica vincula-se ao tempo de instrução formal de um aluno. Encontramos, no entanto, diferenças individuais entre alunos de uma mesma série, independentemente de apresentarem ou não síndrome de Down. Além desses fatores, o uso do acento gráfico depende ainda da tarefa ou situação de escrita que possibilite a necessidade de usar ou não esse conhecimento. No que diz respeito aos erros apresentados pelos alunos, Morais (2003 In: TEBEROSKY & TOLCHINSKY, 2003: 68) acentua que,

*(...) para o escritor iniciante a tarefa de redação de um texto implica uma sobrecarga cognitiva: selecionar e articular idéias, selecionar a forma retórica para expressá-las e representá-las sob a forma ortograficamente correta. Assim torna-se compreensível que freqüentemente encontremos mais erros nas produções espontâneas das crianças do que em seu ditados.*

Em síntese, o estudo sobre a natureza dos erros e sua quantidade apresentou diferenças, segundo o tipo e a extensão do texto escrito. Os dados apontaram que, na primeira produção textual, ocorreu maior variedade de erros de acentuação, tanto no que se refere ao tipo quanto à quantidade. Esse fato foi observado nos dois grupos. Provavelmente, esse número quantitativo elevado decorra, em parte, da longa extensão do texto lido. O que fortalece a relação, a existência de maior quantidade de palavras escritas, pode implicar maior índice de uso inadequado da acentuação.

Saber usar corretamente os sinais de acentuação implica a apropriação de um conhecimento de domínio específico. Essa aprendizagem requer convívio sistemático com a língua escrita, e também é influenciada pelas características de uso convencional de cada acento.

No item a seguir, trataremos da análise sobre o uso ou não da segmentação entre palavras de um enunciado escrito.

### 3.4 Segmentação

Ao longo da evolução da escrita, apenas a partir dos séculos XVII e XVIII, apareceu a necessidade de separação sistemática e convencional do texto em palavras e frases. Tal necessidade ocorreu graças à pontuação, ao uso de parágrafos, e ainda em virtude da imprensa (TEBEROSKY, 2003).

A segmentação tem como característica comum a necessidade de pontuar o discurso, isto é, dividi-lo em partes, interferindo, portanto, nas operações de textualização. A escrita influencia a capacidade de segmentar unidades da linguagem falada (TEBEROSKY, 2003).

Segundo Schneuwly (1998:50) *aprender a produzir textos escritos implica sempre aprender a agir linguisticamente em situações novas*. Trata-se de dominar uma diferente circunstância de comunicação, que pressupõe a transformação de um sistema: a linguagem oral. A escrita envolve operações de linguagem de diferentes níveis para situações de comunicação cada vez mais complexas (CARDOSO, 2003). Essas situações implicam a apropriação de novas características, como, por exemplo, a exigência de segmentar as unidades lingüísticas utilizadas no texto escrito. De acordo com Cardoso (2003), a segmentação constitui um dos tipos de operação de textualização. Sua ausência interfere na legibilidade do texto.

As situações apresentadas a seguir discutirão dois tipos de ocorrência nos textos analisados. A primeira diz respeito à presença da segmentação das letras/sílabas no interior das palavras. De modo contrário, a segunda refere-se à falta dessa segmentação entre as unidades lingüísticas que compõem um texto. Essa última ocorrência é comum nas produções textuais iniciais dos alunos, cuja escrita é bastante influenciada pelo discurso oral.

Tendo como referência as produções textuais, notamos a frequência de 12 segmentações. Desse total, o maior índice foi apresentado pelo grupo II. Por um lado, essa ocorrência pode ser explicada a partir da extensão dos textos desse grupo, que foram significativamente maiores do que os do grupo I. Por outro lado, é surpreendente constatar esse tipo de ocorrência em níveis mais avançados da escolaridade, já que tais características são mais comuns nas produções iniciais das primeiras séries do Ensino Fundamental.

A Tabela 24 exemplifica esses dados.

Tabela 24: Apresentação dos erros por segmentação em cada grupo

Textos	Grupos	
	GI	GII
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	2	5
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	1	-
3.Escrita de textos com imagens e com mediação	-	1
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	-	1
5.Escrita de um bilhete	2	-
Total	5	7

Fonte: Dados da pesquisa

Os trechos a seguir exemplificam a ocorrência de presença de segmentação no interior de uma palavra, e a ausência entre as unidades lingüísticas de uma frase no texto.

*Fotido/forte do (Livia do GI, 2ª série, Texto 5)*

*Precipicamoto/príncipe caiu morto (Lya do GI, cursou até a 3ª série, Texto 1)*

*Nomermodea/ no mesmo dia (Abraão do GII, 5ª série, Texto 1)*

*Deitouce/deitou-se (Jairo do GII, 2ª série, Texto 4)*

Ao examinar essas fragmentos das produções dos dois grupos, duas frases destacadas chamam nossa atenção, pelo fato de revelarem ainda atitudes de escritores principiantes. A primeira diz respeito à frase de um aluno do grupo II – *nomermodea* (no mesmo dia) - esta sugere ainda a presença de dificuldades iniciais na escrita, visto que o aluno cursa a 5ª série. A segunda foi identificada na escrita de uma aluna do grupo I – *precipicamoto* (príncipe caiu morto), que possui nível escolar inferior ao aluno, cujo texto foi exemplificado anteriormente. Em relação a essas ocorrências, sabemos que essa apropriação depende e é influenciada pelas experiências individuais com textos escritos. Essas experiências são proporcionadas, especialmente, no decorrer das práticas escolares.

O aparecimento dos critérios de segmentação das palavras como unidades nos textos depende da observação freqüente dos textos escritos a que as crianças têm acesso, bem

como de seu desenvolvimento da escrita. Esse desenvolvimento implica a progressiva compreensão das características do sistema de escrita. Aos poucos ocorre a categorização das palavras como unidades autônomas. De acordo com Goulart (2006:10),

*(...) as formas dependentes (como as preposições, p.ex.), por serem passíveis de, graficamente e, muitas vezes, semanticamente, estarem contidas em outras formas, mostram-se mais resistentes a ser consideradas como palavras.*

A forma escrita da linguagem se diferencia da oral por diversos aspectos, particularmente em relação à necessidade da segmentação das palavras em um texto. Vimos que se trata de uma apropriação evolutiva da escrita. Nessa evolução, a criança continuamente vai constituindo e modificando a complexa relação entre oralidade e escrita. Nessa compreensão, ela percebe as diferenças, a partir da manipulação e experiência com os diversos materiais escritos. Essas experiências proporcionam novas operações da criança sobre o texto escrito, e o aparecimento de hipóteses, no intuito de compreender o seu funcionamento. À proporção que o aluno avança na escolaridade, espera-se a apropriação progressiva desse conhecimento.

### **3.5 Algumas conclusões**

Examinando as produções textuais, verificamos que o emprego dos sinais de pontuação ocorreu, sobretudo, para delimitar o fechamento do texto. À proporção que o aluno avança na sua escolaridade, espera-se o desenvolvimento da habilidade para efetuar a legibilidade do texto, com o uso adequado da pontuação. Essa habilidade é uma das características importantes de um bom escritor. As produções analisadas evidenciaram que os alunos, ao longo do desenvolvimento da escrita, ampliaram a frequência e a variedade das marcas de pontuação. Examinando as produções dos dois grupos, verificamos a maior frequência do emprego de pontuação de maneira adequada nos textos do grupo II.

A análise das ocorrências ortográficas revelou que os grupos cometeram mais erros por omissão e troca de letras. Os casos de omissão de letras se concentraram mais no M e N, que marcam a nasalização da sílaba. Ocorreu também significativo número de erros por omissão da letra R no final das palavras. Outro dado que chamou a atenção foi a quantidade

de omissão de sílabas, que só ocorreu no meio e final das palavras. Tal ocorrência se concentrou em algumas produções do grupo I.

Outra constatação diz respeito aos resultados globais, segundo o nível de escolaridade. Os dados sugerem que o menor índice de erros ortográficos tem relação, na sua maioria, com o maior nível de escolaridade. Além da diminuição da quantidade de erros, observamos mudança quanto ao grau de sofisticação desses erros. A tendência de melhor desempenho nos alunos de nível mais avançado confirma estudos realizados por Morais (2002:49), ao constatar que *o tempo de contato vivido com a escrita constitui, em princípio, uma oportunidade para o indivíduo se apropriar da norma ortográfica.*

Tomando como base essa análise do efeito da escolaridade, é possível perceber, principalmente, a partir da 4ª série, um decréscimo de erros ortográficos. O pior rendimento, no entanto, ainda se encontra focado nos erros por omissão e troca de letras. Alguns desses erros podem ser justificados como característicos de uma fase em que os alunos ainda estão se apropriando da norma, enquanto outros são considerados ainda primários. Os resultados sugerem que há diminuição significativa de erros por concordância e por acréscimo de letras, sendo este último considerado como um tipo simples de transgressão da norma ortográfica. Já os primeiros demonstram a complexidade do aprendizado da norma, que implica uma reflexão constante do aprendiz, já que, ao escrever, não agimos como meros repetidores das formas escritas. A escrita implica também uma capacidade de planejar e revisar para, se necessário, rever e modificar a produção.

A ortografia da língua portuguesa envolve um aprendizado complexo, por ser constituída de regularidades e irregularidades, das quais precisamos nos apropriar para escrever corretamente. Segundo Morais (2002:37), *em muitos casos essa apropriação se dá pela compreensão dos princípios gerativos da norma. E que em outros casos será preciso memorizar as formas corretas, porque não existe nenhuma regra a ser inferida.*

Examinando o desempenho ortográfico de todos participantes deste estudo, verificamos algumas ocorrências que merecem destaque. Os erros por omissão de letras, embora ainda persistam nas produções dos alunos da 8ª série, têm frequência menor, se fizermos uma comparação entre os níveis menos avançados. A análise entre os níveis de escolaridade revelou que, entre a 2ª e 3ª, bem como entre a 5ª e 6ª séries, houve aumento na frequência



desse tipo de erro. Os textos produzidos pelos alunos que cursavam a 3ª e 6ª séries, em comparação com os demais das outras séries, apresentaram maior extensão, conseqüentemente, maior quantidade de palavras escritas. Tais aspectos podem ocasionar maior probabilidade de ocorrência de erros ortográficos.

As trocas e o acréscimo de letras também ocorreram em menor freqüência nos textos dos alunos de 8ª série. Em relação às trocas de letras, observamos aumento dessa ocorrência nas produções dos alunos entre a 2ª e a 3ª séries. Provavelmente essa ocorrência decorra, em parte, da extensão dos textos escritos pelos grupos. Essa constatação pode ser verificada no menor número de palavras escritas pelos sujeitos da 2ª série em todos os textos. Esses sujeitos escreveram 675 palavras, enquanto os de 3ª série grafaram 941. É possível pensar que, ao escrever 266 palavras a mais, os alunos da 3ª série teriam maior probabilidade de cometer um índice mais elevado de erros.

Já no acréscimo de letras, os alunos da 6ª série cometeram maior índice de erros do que aqueles da 5ª. Argumento semelhante ao apresentado anteriormente também pode justificar esse aumento, já que os alunos da 6ª série escreveram 1142 palavras, enquanto os da 5ª série, 548.

Concluimos, portanto, que, apesar da semelhança qualitativa de ocorrência de erros ortográficos, os textos do grupo II apresentaram proporcionalmente menor freqüência na quantidade de erros do que as produções dos alunos do grupo I.

Nas produções escritas, a presença ou ausência da segmentação foi identificada nos textos de ambos os grupos, inclusive em níveis mais avançados de escolaridade. Embora, as produções do grupo I tenham apresentado mais problemas de segmentação. O uso da segmentação entre os enunciados de um texto caracteriza a linguagem escrita, sua ausência é mais freqüente entre as produções de alunos em fase inicial da escolaridade. A apropriação dessa característica depende do convívio freqüente com textos escritos. Essa aprendizagem implica progressiva compreensão das características do sistema da escrita.

#### 4 ASPECTOS LINGÜÍSTICO-TEXTUAIS

O objetivo deste capítulo é analisar, do ponto de vista dos aspectos lingüístico-textuais, as fragilidades e potencialidades apresentadas nas produções escritas dos dois grupos de alunos. A análise será realizada com base em seis itens, a saber: estrutura narrativa, função comunicativa, o uso de recursos coesivos, a concordância, os aspectos semânticos, e, por fim, os aspectos gramaticais.

Dentre os cinco tipos de textos, objetos desse estudo, quatro são de caráter narrativo e um de teor comunicativo.

A produção de um texto narrativo consiste na escrita de fatos narrados em uma sucessão de episódios, que revelam um domínio da seqüência cumulativa do escrito, mediante a sucessão dos acontecimentos ordenados cronologicamente. *Portanto, a dependência temporal entre os enunciados é a característica fundamental do discurso narrativo, constituindo-se formalmente pelo uso de verbos de ação flexionados no tempo perfeito.* (ANUNCIÇÃO, 2004:37).

Labov considera *a narrativa como uma técnica de construção de unidades que recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais e mostra que a seqüência temporal é uma propriedade definidora.* (In: BASTOS, 1994:20).

Para análise da estrutura narrativa dos textos, utilizamos cinco subitens, quais sejam; apresentação da história, o desenvolvimento da história, a resolução, avaliação dos eventos narrativos. Incluímos também a análise da coerência narrativa.

O texto de função comunicativa, no caso o bilhete, foi analisado com base no conteúdo da mensagem e organização estrutural. A análise dessa organização foi realizada tendo em vista a presença do destinatário, a seqüência do texto, e ainda a presença da escrita da despedida e/ou assinatura.

Quanto ao uso de recursos coesivos, foram feitas considerações a partir de três referências, como, por exemplo, o uso de conectores, a presença ou ausência de advérbios e o emprego de pronomes.

Em relação aos aspectos semânticos, organizamos dois subitens: o contexto semântico na produção escrita e a ausência de palavras. Os aspectos gramaticais foram apresentados

em três subitens, separadamente; a presença/ausência do sujeito e/ou complemento da oração, a ordenação sintática dos termos e o uso dos tempos verbais. Assim, a partir das referências já citadas, organizamos os cinco itens separadamente, buscando fomentar, inicialmente, a discussão sobre a estrutura narrativa dos textos.

#### **4.1 Estrutura Narrativa**

Os textos narrativos apresentam inicialmente as personagens, situam o cenário onde se desenvolve a história e ainda sua cronologia. No corpo da narrativa, é possível identificar *uma série de transformações que vão modificar a situação estática do estado inicial: trata-se então de um processo, de uma dinâmica.* (BASTOS, 1994:33). Nessa dinâmica, encontra-se o detonador, que é a ação mais explícita e *a sanção que daria conta da passagem para um novo estado, também estático. A narrativa termina assim em um novo equilíbrio, resultante das transformações que ocorreram – O estado final.* (IDEM, 1994:33).

O modelo de seqüência narrativa proposto por Labov e Walestsky (1967) é composto por cinco fases principais:

- a) de situação inicial - é apresentado um estado de coisas que pode ser considerado equilibrado; na medida em que a história se desenvolve, é introduzida uma perturbação;
- b) de complicação - é introduzida uma perturbação, criando uma tensão;
- c) de ações – são apresentadas as ações decorrentes da fase anterior;
- d) de resolução – introduzem-se os acontecimentos que levam a uma efetiva redução da tensão criada pela fase de complicação; e
- e) de situação final - a partir da resolução, um novo estado de equilíbrio é explicitado.

No presente estudo, a análise da estrutura narrativa foi realizada sobre quatro produções textuais escritas pelos sujeitos pertencentes aos dois grupos. A primeira consistia na reescrita do conto *Rapunzel*, produção que requereu como habilidade textual a capacidade de memorizar, gerar e articular idéias. A segunda e a terceira eram semelhantes – Escrita com o emprego de imagens - consistiam na produção de um texto, com o apoio de imagens. Nessas produções foi exigida como habilidade textual a capacidade de gerar e articular

idéias a partir de imagens, com e sem o uso de mediação<sup>21</sup> de nossa parte. A quarta produção consistiu na reescrita de um texto com mudança do final<sup>22</sup> em relação ao original. Nessa tarefa foi exigida como habilidade textual a capacidade de memorizar e articular idéias, com o propósito de introduzir novo desfecho, articulado com a idéia original.

A opção pela reescrita de dois textos se justifica pela sua importância como uma atividade que faz parte *de um procedimento mais geral que dá lugar à citação, à imitação, à simulação, à paráfrase* (TEBEROSKY,1992:94). Apesar de sua importância, a atividade de reescrita ocupa um espaço restrito nas atividades escolares de produção textual. Nesta pesquisa, o propósito que mobilizou essa atividade se ancora na perspectiva de uma produção não mecanizada ou de cópia, e, sim, em uma produção que coincida com a do texto-fonte. Teberosky, ao se referir à coincidência entre o texto lido e aquele reescrito pelo aluno, assinala que, *evidentemente, o grau de coincidência depende da capacidade das crianças, das condições da tarefa e do tipo de texto a ser reescrito* (1992:94).

A análise das produções escritas deste estudo será efetuada tendo como referência os elementos constituintes de um texto, sendo este composto pelo começo, meio e fim. No começo, o escritor escreve os eventos iniciais que correspondem à apresentação da história. Já no meio deve estar presente o desenvolvimento do enredo, formado pelos eventos complicadores de uma narrativa, bem como pelas ações que reúnem os acontecimentos decorrentes da complicação. E, o fim, constitui, evidentemente, o desfecho da história, onde podem estar escritos os eventos que constituem a resolução e a avaliação. Nesta fase, introduzem-se os acontecimentos que levam a se reduzir a tensão. O desaparecimento da tensão torna explícito o novo estado de equilíbrio como consequência da resolução. Ainda nesta fase, a avaliação pode aparecer mediante comentário em relação ao desenrolar da história.

---

<sup>21</sup> A mediação consistiu em um diálogo realizado com cada sujeito, na tentativa de suscitar o levantamento de hipóteses em face das imagens apresentadas. Por meio de questionamentos, o diálogo foi ocorrendo com a alternância de fala e de escrita. O diálogo funcionou como uma provocação, levando os alunos a se questionarem sobre o desafio de manter a coerência da escrita, a partir das imagens seqüenciadas. A mediação proporcionou aos sujeitos estratégias cognitivas e metacognitivas para estabelecer a adoção de relação entre o discurso escrito, sua progressão e as imagens.

<sup>22</sup> Nessa produção, foi solicitada uma reescrita a partir de um texto lido por nós, com o pedido de mudança do seu final, atentando para a recomendação de que ele não poderia ser triste.

Tomando como base os elementos do texto narrativo, pretendemos analisar quatro itens principais que caracterizam esse tipo, quais sejam: a presença ou ausência da apresentação da história, o desenvolvimento do texto, formado pelos eventos complicadores, a resolução e a avaliação dos eventos narrativos, sendo que este último não foi considerado como um elemento obrigatório na estrutura narrativa.

Para efeito didático, examinaremos o cuidado quanto à coerência na seqüência narrativa em um item separado.

Trataremos, a seguir, dos aspectos da análise que correspondem à estrutura narrativa, e posteriormente nos dedicaremos ao texto com função comunicativa.

#### 4.1.1 A apresentação da história

A análise da apresentação da história será realizada a partir da identificação dos eventos iniciais. De acordo com Bastos (1994:25), *é freqüente o aluno iniciar o texto, apresentando uma espécie de justificativa da narrativa, fazendo referência ao tema proposto e estabelecendo uma ligação entre esse tema e seu texto.*

O estado inicial de um texto narrativo é constituído de três aspectos: no primeiro, o autor realiza a apresentação inicial das personagens. No segundo aspecto, as personagens são situadas em um cenário, e, por fim, no terceiro, elas são inseridas em uma história ou cronologia. Essa apresentação inicial é considerada estática, não em si mesma, na medida em que a seqüência da história introduz nela uma perturbação.

O Quadro 5, a seguir, ilustra a freqüência e a relação de proporcionalidade em relação à apresentação da história nas quatro produções narrativas dos dois grupos.

Quadro 5: Identificação dos grupos que fizeram a apresentação da história em cada texto

Textos	Grupos		Total
	GI= 11 sujeitos	GII= 10 sujeitos	
1. Reescrita do conto de Rapunzel	4/11	8/10	12
2. Escrita por meio de imagens sem mediação	10/11	10/10	20
3. Escrita por meio de imagens com mediação	11/11	10/10	21
4. Reescrita com mudança do final	4/11	8/10	12
Total	29	36	65

Tomando como base os 84 textos narrativos produzidos pelos dois grupos, identificamos a presença da apresentação da história em 65 produções. Desse total, o grupo I escreveu a maior quantidade de textos, sem explicitar a apresentação da história. Dentre os 44 textos produzidos por esse grupo, em 15 eles não apresentaram a história, totalizando em 34,09%. Enquanto isso, o grupo II teve esse cuidado em trinta e seis textos, não apresentando, portanto, em quatro deles, o que equivale apenas a 10% das produções desse grupo. A estrutura da história é aprendida mais cedo do que as estruturas de outros gêneros. A criança, antes de aprender a escrever alfabeticamente, já domina estratégias características da estrutura narrativa. Se considerarmos os alunos com síndrome de Down, é possível levantar a hipótese sobre a frequência de situações que privilegiam a narração de histórias. Em outro estudo, Gomes (2001) verificou que os alunos com síndrome de Down que apresentavam leitura fluente e boa compreensão leitora eram aqueles que participavam de contextos letrados. De forma precoce, eles participavam de rodas de leitura, escutavam histórias em seus lares, e, principalmente, freqüentavam escolas regulares que privilegiavam a diversidade de gêneros textuais.

A ausência da apresentação de uma história pode comprometer a sua compreensão, visto que sua presença permite a construção do sentido dos fatos subsequentes. A apresentação da história auxilia o leitor a estabelecer uma espécie de relação temporal entre os eventos presentes em um texto, além de auxiliar o leitor no que diz respeito à localização espacial do texto e seu cenário, por exemplo. A organização da relação temporal e espacial permite acessar as informações armazenadas em nossa memória. No caso de produções que envolvem sua reescrita, a memória constitui aspecto importante que influencia na organização hierárquica das idéias em um texto.

A análise de cada texto revelou ocorrências diversificadas nas produções textuais dos dois grupos. Em relação ao grupo I, observamos que a maioria dos alunos apresentou a história, especialmente na escrita por meio de imagens com e sem mediação. Enquanto apenas quatro sujeitos de um total de onze apresentaram essa característica, nos textos de reescrita do conto de *Rapunzel* e no texto que solicitou a mudança do final. Essas produções, de modo diferente daquelas escritas com apoio de imagens, requeriam, especialmente, o uso da memória para organizar os eventos presentes no texto. A ativação desse recurso implica também a aplicação de processos de auto-regulação, que são frágeis

em alunos com dificuldades de aprendizagem. Além dessa fragilidade, identificamos também escasso planejamento, monitoração, avaliação e revisão nos processos de escrita.

Ao analisar a presença da escrita da apresentação da história pelos sujeitos do grupo II, identificamos resultados diversificados. É importante ressaltar, contudo, que os sujeitos do grupo II, em maior quantidade do que os do grupo I, expressaram o estado inicial do texto. Esse resultado foi significativo, especialmente na escrita dos textos com imagens com e sem mediação. Em relação aos demais textos, constatamos menor número de sujeitos que não escreveram a apresentação da história nas duas reescritas solicitadas, se compararmos com as outras produções. A menor quantidade de alunos que não tiveram essa preocupação foi daqueles que compõem o grupo II. Esses resultados evidenciaram algumas dificuldades presentes em alguns textos do grupo I. Tais dificuldades vinculam-se ao conhecimento metacognitivo da estrutura do texto, à consciência dos próprios processos cognitivos quando se envolve na escrita, à consciência sobre a importância de planejar a escrita, bem como de organizá-la (SÁNCHEZ, 2004). Outro fator importante nessas produções diz respeito à dificuldade de expressar suas idéias na escrita.

Com o objetivo de ilustrar os dados apresentados no quadro 3, destacamos a seguir os textos de Janaína (4ª série, escola particular) do grupo I, e de Pedro (3ª série, escola particular), do grupo II. Esses textos representam aqueles que apresentaram a história. Antes de ilustrar esses textos, apresentaremos as imagens utilizadas para essa produção. Essa ilustração tem a finalidade de auxiliar o leitor no sentido de compreender a relação entre as imagens e os textos escritos pelos sujeitos.

Ilustração 1: Imagens utilizadas para produção do texto com mediação



Capa do livro

Imagem1

Imagem 2



Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5



Imagem 6

Nos trechos destacados a seguir, poderemos verificar como Pedro e Janaína apresentaram sua história na fase inicial da narrativa.

*Evento inicial extraído do texto de Janaína*

*A formiga*

*Evento 1: estava deitando na folha espriguiçando*

*Evento inicial extraído do texto de Pedro*

*Evento 1: Era um centopea que estava acodano na primavera*

Os textos produzidos por Pedro e Janaína revelaram a experiência deles com a produção textual. No trecho inicial, escrito por Janaína, ela não explicitou personagem, nem tempo, e o título apareceu aclopado à primeira frase de seu texto. Nesse trecho, a aluna apresentou os fatos observados de modo descritivo. Já a produção de Pedro não apresentou o título, no



entanto explicitou personagem e cenário. A produção de Pedro evidenciou sua familiaridade com os textos narrativos comumente utilizados no ambiente escolar. Não há uma forma lingüística fixa que determina a estrutura inicial de uma história escrita. Nas produções escritas iniciais, o início e o final da história são componentes explicitados com muita frequência (GRAESSER et . al, 1991). A seguir apresentaremos a produção completa escrita por Janaína.

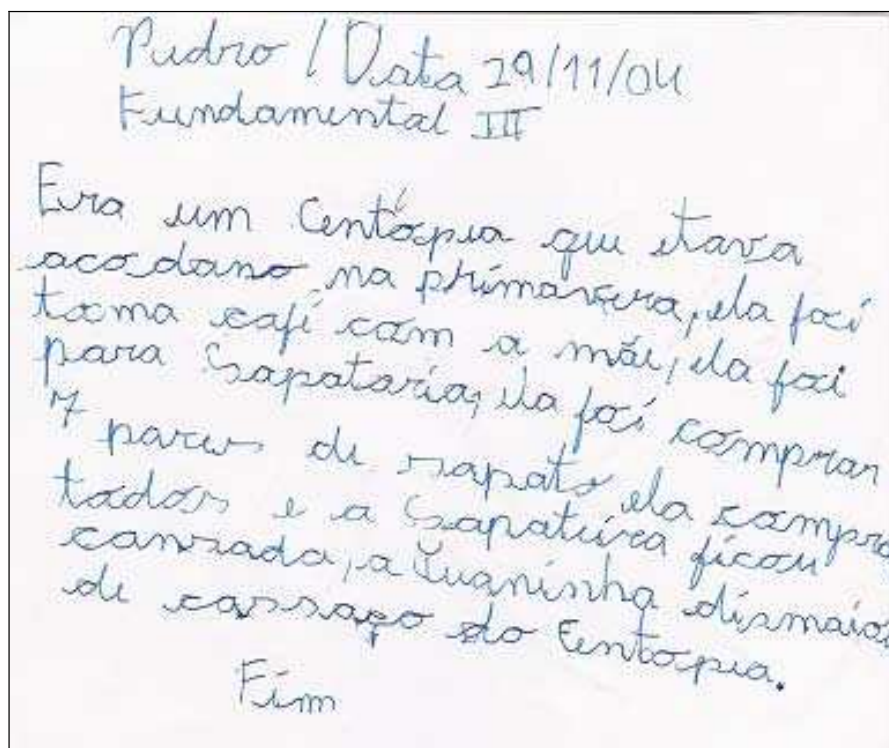
Janaína 13 anos, 4ª Série 18/11/04  
A formiga  
estava deitando na folha espreguçando  
a centopeia estava na mesa comendo os  
bolinhos e outra amiga dela chegou e ela sentou  
junto com ela a centopeia levou a sua amiga  
na loja sapataria a centopeia ela entrou uma  
loja de sapato a formiga estava levando a caixa  
de sapato a formiga estava morrendo de sono.  
Fim

Texto 9: Escrita do texto com o uso de imagens com mediação



Foto 9: Janaína, durante a escrita do texto com imagens com o uso da mediação

Já o texto de Pedro, ilustrado a seguir, apresenta um problema de referência (ela, ela, ela). Apesar do uso repetido do pronome ELA, com o qual iniciou cada frase, observa-se uma progressão narrativa em sua escrita.



Texto 10: Escrita por meio de imagens com o uso da mediação



Foto 10: Pedro, durante a escrita por imagens com o uso da mediação

De acordo com os dados representados no quadro 5, o grupo II apresentou maior quantidade de sujeitos que escreveu a apresentação da história. Com exceção dos textos 1 e 4, em todos os demais os alunos do grupo II apresentaram a história.

Nas produções do grupo I, a maior frequência da presença da apresentação da história ocorreu na escrita por meio de imagens com mediação. Tal ocorrência justifica a importância da mediação para a apropriação da estrutura de um texto. Ressalta ainda que alunos com síndrome de Down se beneficiam da mediação pedagógica no decorrer do

desenvolvimento da linguagem escrita. A interação e a mediação constituem fatores importantes para a evolução escrita de qualquer aluno. De modo semelhante ao grupo II, a menor frequência de textos com apresentação da história ocorreu nas produções 1 e 4.

Ainda no que concerne à apresentação da história, exemplificaremos por meio do texto realizado por Bruno (6ª série, escola particular), do grupo II, a escrita com o suporte de imagens, sem mediação. Antes de proceder à apresentação dessa produção, destacaremos as imagens que foram utilizadas para essa escrita.

Ilustração 2: Imagens utilizadas para produção do texto sem mediação



Capa do livro

Imagem 1

Imagem 2



Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5

O texto de Bruno, em comparação com os que foram ilustrados anteriormente, apresenta melhor elaboração do discurso escrito. Em seu texto, há um marcador de narrativa abrindo a história – *Era uma vez*. A continuidade de sua escrita indicou uma preocupação com todas as ações subsequentes, o que revela a explicitação da progressão das idéias com relação temporal entre si.

Bruno, 13 anos  
6<sup>o</sup> Serie  
14/12/04

Era um vez um sapo que morava num Brejo.

certa vez ele recebeu uma mensagem, mas seu amigo lhe advertiu:

- Leia com atenção.

Ele tinha uma companheira para todas as horas assim que ele recebeu a mensagem ela apareceu.

- O que foi? - perguntou ela

- recebeu minha mensagem?

- Esta é.

- E você pi lêu?

- Não vou ler.

- Vou logo dizer quer fazer amigo?

- Sim então quando vai ser?

- Amanhã.

Então viveram felizes para sempre.

Texto 11: Escrita do texto com imagens sem o uso da mediação



Foto 11: Bruno, durante a escrita do texto com imagens sem o uso da mediação

A ausência da apresentação da história foi observada em 19 do total de 84 textos produzidos pelos dois grupos. Para exemplificar essa ocorrência, destacaremos a reescrita do conto de *Rapunzel* realizada por Beatriz (4ª série, escola particular), do grupo I.

PARA VISITAR RAPUNZEL QUE ERA PRISONEIRA  
NA TORRE DE UM CASTELO, O PRÍNCIPE SUBIA  
PELAS TRANCAS DA SERRA MADA, A DIVINDADE  
QUE A COMEÇOU NO DIA EM QUE  
A BRUXA DESCOBRIU ISSO.  
E VIAVA PRESA NA TORRE CHORANDO  
LAGRIMAS E CAIA NO CHÃO AMARADO  
FEZ QUE RAPUNZEL FOIS E AMBOS NA  
ABRUXA MADA AMARADA NA TORRE  
E TERMINOU A HISTÓRIA FIM

Texto 12: Reescrita do conto *Rapunzel*



Foto 12: Beatriz, durante a reescrita do conto *Rapunzel*

Nesta produção, apesar da ausência da apresentação da história, Beatriz tenta exercitar o recurso da mobilização de conhecimentos anteriores sobre o conteúdo do texto. Essa

constatação pode ser observada no início de sua escrita, cujo estilo de linguagem sugeriu uma síntese do conto – *Para visitar rapunzel que era prisioneira na torre de um castelo, o príncipe subia pelas tranças da sua amada* - Tal fato demonstrou sua capacidade de compreensão e de memorização. Durante essa produção, a aluna comentou que escutava diariamente a história de *Rapunzel* e também tinha assistido ao filme na televisão. Provavelmente seria essa a justificativa que poderia explicar o estilo inicial de sua escrita.

Na fase inicial do texto de Beatriz, ela introduziu ações que traduziram os acontecimentos complicadores da narrativa. O leitor desavisado não compreenderá o que ocasionou tal complicação. A seqüência imediata do seu texto leva-nos a aventar a hipótese de que há uma aparente ligação entre os acontecimentos. Tal constatação não é confirmada nas ações subseqüentes. O texto de Beatriz privilegiou as duas seqüências iniciais, cuja escrita se diferencia das demais, aspecto comentado anteriormente.

Essa constatação pode ser identificada nos eventos de 1 a 3.

*Evento 1: Para visitar rapunzel que era prisioneira na torre de um castelo, o príncipe subia pelas tranças da sua amada,*

*Evento 2: Adivinhe o que aconteceu no dia em que a bruxa descobriu isso.*

*Evento 3: Vivia presa torre chorando lágrimas e caía no chão*

*Evento 4: Amulher fez que raponsel foi se- embora*

*Evento 5: A bruxa mada amarada na torre é terminou a história fim*

Ainda com referência à explicitação da apresentação da história, os dados revelaram resultados significativos, do ponto de vista do nível escolar, conforme o Quadro 6 apresenta.

Quadro 6: Identificação dos grupos que escreveram a apresentação da história, conforme o nível de escolaridade

Textos	Grupos	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	Total
Nº de sujeitos por série/grupo		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		8ª		por texto
		3	1	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>		-	1	-	1	1	3	1	1	1	2	1	-	12
2. Escrita com imagens sem mediação		2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	19
3. Escrita com imagens com mediação		3	1	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	21
4. Reescrita com mudança do final		-	1	-	2	2	3	-	-	1	2	1	-	12
Total por grupo (apresentaram a história)		5	4	4	7	7	11	3	3	6	8	4	2	
Total por série (apresentaram a história)		9/16		11/16		18/20		6/8		14/16		6/8		

Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dois grupos indicou que a maior presença da apresentação da história ocorreu nas produções dos alunos da 4ª série, enquanto a menor nos textos dos alunos da 2ª e 3ª séries. Proporcionalmente, os dados confirmaram a ocorrência de apresentação da história em 90% dos textos da 4ª série e em 75% das produções da 5ª e 8ª séries. Esses resultados permitiram verificar que o efeito da escolaridade não determinou maior índice quantitativo de explicitação do início da história, no entanto, os alunos de 5ª a 8ª série produziram histórias com início mais elaborado do que aquelas da 4ª série.

No que respeita ao grupo I, os alunos da 2ª e 3ª séries não escreveram a apresentação da história nos dois textos que exigiram sua reescrita. Já os de 5ª e 8ª séries não tiveram essa preocupação, na reescrita com mudança do final. Enquanto isso, os alunos da 4ª série, na

sua maioria, escreveram a apresentação da história, levando-se em consideração os quatro textos analisados. Este é um dado importante, pois permite indagar quais fatores são responsáveis pelo melhor desempenho nesse nível de escolaridade. Parece que não é o simples fato do avanço na escolaridade que influencia a quantidade de textos com a explicitação da apresentação da história, mas, talvez, as diferentes oportunidades de situações de leitura e escrita proporcionadas pela escola.

Quanto aos alunos do grupo II, a apresentação da história esteve ausente de três textos de dois níveis escolares distintos, 5ª e 8ª série. Os alunos da 5ª omitiram a apresentação da história na reescrita com mudança do final, enquanto os da 8ª não escreveram o estado inicial nas duas produções que exigiram reescritas. Considerando o seu nível escolar mais avançado, o que normalmente deveria ocorrer era a apropriação desse conhecimento, visto que a presença da apresentação da história é de fundamental importância para a compreensão do sentido do texto. No caso do grupo II, em termos percentuais, a proporção que os alunos avançavam na escolaridade, não foi mantido maior índice da presença da escrita da apresentação da história entre as produções dos alunos que cursavam a 6ª e 8ª séries. Esses resultados podem ser verificados no quadro 7 a seguir.

Quadro 7: Identificação percentual da escrita da apresentação da história pelo grupo II

GRUPO II					
2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	8ª série
100%	87.5%	91.6%	75%	100%	50%

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo I, dos três alunos da 2ª série, nenhum deles fez a apresentação da história nos dois textos de reescrita. Quanto aos demais textos, apenas na escrita com imagens e com mediação, todos apresentaram o estado inicial da história. E, na escrita com imagens e sem mediação, dois deles escreveram. Já os alunos de 3ª série obtiveram resultados semelhantes aos da 2ª, visto que nos dois textos de reescrita nenhum aluno apresentou a história. Proporcionalmente, a partir da 4ª série, os alunos escreveram em maior quantidade a apresentação da história. Os resultados permitiram estabelecer relação entre nível escolar e a presença da escrita da apresentação da história. Não ocorreram, todavia, diferenças quantitativas entre as produções da 5ª e 6ª séries. Já entre a 6ª e 8ª séries, os resultados foram significativamente diferentes. Nesse caso, o exame do efeito da escolaridade sugeriu que alunos com síndrome de Down se apropriaram da estrutura inicial de um texto



narrativo e podem se beneficiar do ensino formal, ao longo do desenvolvimento da escrita. Os dados percentuais apresentados a seguir confirmam esses resultados.

Quadro 8: Identificação percentual da escrita da apresentação da história pelo grupo I

GRUPO I					
2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	8ª série
41.6%	40%	87.5%	75%	75%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados dos dois grupos permitiram concluir que, dentre as quatro produções textuais, as que foram objeto da reescrita da história dificultaram a explicitação da apresentação desta em todos os níveis escolares. Assim, esses textos, por fazerem apelo à memória, provavelmente interferiram no estado inicial da escrita da maioria dos sujeitos dos dois grupos.

Na perspectiva do efeito da escolaridade, ao examinar o desempenho dos sujeitos, constatamos que o avanço escolar nem sempre determinou maior ocorrência de sujeitos que escreveram a apresentação da história. Examinando os quadros 5 e 6, é possível identificar algumas oscilações em termos percentuais entre os diferentes níveis escolares, especialmente aqueles do grupo II. Esse dado indicou que a apropriação sobre a importância da escrita inicial de uma narrativa pode ou não ter relação com o maior nível escolar. Já às produções do grupo I, o aumento mais significativo ocorreu entre a 3ª e 4ª séries, além do período compreendido entre a 6ª e 8ª séries. Nesse grupo, o desenvolvimento da linguagem escrita, proporcionado pela escolaridade, apareceu como fator importante na progressão quantitativa de alunos que explicitaram a apresentação da história.

No próximo item, prosseguiremos no exame da estrutura narrativa, identificando as transformações ocorridas ao longo do desenvolvimento dos textos.

#### 4.1.2 O desenvolvimento da história

A análise do desenvolvimento da história foi realizada, considerando o corpo do texto. Segundo Bastos (1994:33), *o corpo de uma narrativa expõe uma série de transformações que vão modificar a situação estática do estado inicial: trata-se então de um processo, de uma dinâmica*. A autora acrescenta ainda que, no interior das transformações ocorridas ao longo do texto, encontramos o detonador – que explicita a dinâmica de um texto narrativo,

o qual *seria a ação propriamente dita e a sanção que daria conta da passagem para um novo estado, também estático.* (p.33).

O quadro 9, a seguir, objetiva apresentar o total de sujeitos por grupo e texto, que incluíram a fase de desenvolvimento nas histórias.

Quadro 9: Identificação total de sujeitos, por grupo e texto, que apresentaram o desenvolvimento nas histórias

Textos	Grupos		Total
	GI= 11 sujeitos	GII= 10 sujeitos	
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	2/11	8/10	10
2. Escrita com imagens e sem mediação	5/11	10/10	15
3. Escrita com imagens e com mediação	7/11	10/10	17
4. Reescrita com mudança do final	5/11	6/10	11
Total	21	34	53

Fonte: Dados da pesquisa

O desenvolvimento da história foi analisado também com base na relação entre o número de eventos<sup>23</sup> dos textos propostos e o de eventos escritos pelos sujeitos. Nessa relação, buscamos examinar se os sujeitos foram capazes de explicitar os fatos que indicaram a complicação da narrativa.

Como mencionamos antes, um aspecto relevante a ser considerado refere-se à relação entre o desenvolvimento do texto e a escrita dos eventos, que compõem a seqüência narrativa. Assim os textos utilizados nesta investigação apresentaram características diferentes quanto a esse número. Na reescrita do conto de *Rapunzel*<sup>24</sup>, havia o maior número de eventos, seguido da escrita do texto com imagens e com mediação<sup>25</sup>. Na

<sup>23</sup> Cada texto está dividido em três partes: apresentação, desenvolvimento e conclusão. Os eventos são constituídos de elementos do enredo da história. Assim, um texto pode ter diferentes números de eventos. Esses eventos constituem o que se denomina de complicação. De acordo com Bastos (1994:26), *é o corpo propriamente dito da narrativa. É constituída formalmente por cláusulas ordenadas temporalmente e vai praticamente até o clímax do acontecimento, terminando quando começa a RESOLUÇÃO.*

<sup>24</sup> O conto de *Rapunzel* foi organizado em 19 eventos.

<sup>25</sup> Esse texto foi composto de seis eventos.

perspectiva descendente, a escrita do texto com imagens e sem mediação<sup>26</sup> e, por fim, a reescrita do texto com mudança do final<sup>27</sup>. No caso dos textos de reescrita, os mecanismos requeridos para sua produção eram diferentes daqueles exigidos para a escrita com o uso de imagens. Enquanto na primeira situação o texto já existia, na segunda, era algo a ser criado. Portanto, as relações com os textos eram bastante distintas nas duas situações.

Nos dois grupos, notamos que, nas produções com imagens, com e sem mediação, ocorreu a maior quantidade de escrita de eventos narrativos correspondentes aos apresentados pelas imagens, ao passo que a menor foi identificada na reescrita do conto de *Rapunzel*. É importante destacar que a análise dos eventos identificados na reescrita da *História do Cachorro Totó*<sup>28</sup> foi feita por níveis, em razão da grande diversidade de resultados quanto ao número de eventos e ainda da existência de várias particularidades, que serão abordadas quando oportuno.

Tendo como referência os 84 textos produzidos pelos dois grupos, em 53, verificamos a escrita dos eventos complicadores das narrativas. O grupo II obteve melhor desempenho do que o I, uma vez que em 34 textos foi possível constatar a explicitação desses eventos. Comparando os dois grupos, os resultados evidenciaram que, para alguns alunos do grupo I, a presença de várias complicações dificultou a organização e o desenvolvimento de uma história. Spinillo (1991, 1993) e Spinillo e Pinto (1994) realizaram estudos sobre a progressão da estrutura narrativa em crianças com idades de 4 a 8 anos. Analisando as produções textuais, as autoras verificaram que crianças entre 4 e 5 anos escreveram apenas a introdução da história ou ainda a introdução seguida do esboço de uma situação-problema. Entre 6 e 7 anos, elas escreveram o esboço de uma situação-problema, embora ainda não de modo explícito. Já as crianças de 8 anos produziram histórias completas, algumas de mais de um episódio seguidas de um desfecho. Esses resultados permitiram asseverar que o desenvolvimento da estrutura narrativa inicia aos 4 anos de idade, embora ainda não estejam presentes os eventos que envolvem conflitos.

Neste estudo, a análise do número de eventos relativos ao desenvolvimento dos textos, permitiu caracterizar a preocupação com o desenvolvimento da narrativa. A análise

---

<sup>26</sup> A produção desse texto é formada por cinco eventos.

<sup>27</sup> O texto apresenta três eventos principais.

<sup>28</sup> O texto da história do *Cachorro Totó*, que foi lido por nós pode ser consultado no anexo 4, texto 12.

consentiu verificar que, na produção dos textos, em um grupo ocorreu o maior número de produções sem a preocupação com o desenvolvimento da narrativa. Esse dado foi constatado, especialmente, e na maioria dos textos do grupo I. Com relação aos demais, o grupo II escreveu a maior quantidade de produções, nas quais a explicitação da ação e das transformações dos fatos narrativos esteve presente. Na maioria das produções do grupo I, a falta de estruturação no desenvolvimento da história indicou dificuldades quanto ao domínio da estrutura narrativa. Sugeri também problemas de articulação entre um evento e outro. Essa dificuldade influencia na capacidade de compreender, produzir e reproduzir histórias. Os dados comparativos entre os dois grupos evidenciaram diferenças quanto à capacidade composicional do texto nas produções do grupo I.

No que concerne à organização das idéias que traduziram os eventos de transformações, verificamos resultados distintos entre os dois grupos. A organização de um texto implica a seqüência dos eventos e a relação entre eles. Isto demanda uma organização e coerência de idéias. Assim, o grupo II apresentou uma escrita mais elaborada que explicitou, na sua maioria, os fatos complicadores das narrativas. Esse grupo tratou com maior desenvoltura a modalidade escrita da língua. Esses dados refletem a complexidade implícita na explicitação dos eventos detonadores de uma reescrita. Tal complexidade se refere à capacidade de utilizar operações cognitivas e metacognitivas. Essas operações dizem respeito à capacidade de planejar, monitorar e controlar as ações para executar uma solicitação, no caso deste estudo, as produções textuais. Essa capacidade pode traduzir o nível conceitual dos sujeitos.

Nas produções do grupo I, uma análise mais detalhada dos modos de elaboração desses eventos mostrou uma falta de progressão e inter-relação das idéias na maioria das produções. Esses aspectos indicaram as fragilidades de escrita, bastante evidenciadas nessas produções. Em relação às dificuldades cognitivas apresentadas por pessoas com deficiência mental, estudos realizados por Busemann (1966), Luria (1974), Poulin (1975) e Rey (1965) indicaram que sujeitos com deficiência mental apresentam dificuldades de evocação e representação, além de limitada representação do mundo. Esta forma (mais empobrecida) de interiorização da realidade pode ter uma influência muito negativa sobre a capacidade de significação desses alunos; ou seja, sobre a capacidade de dar sentido às atividades de natureza intelectual que lhes são propostas, e, conseqüentemente, de mobilizar

eficientemente seus esquemas cognitivos ou lingüísticos. A integralização de novas informações ao repertório anteriormente constituído parece que é feita por esses sujeitos de forma muito fluida, sem que a nova informação possa ser reconhecida e integrada na estrutura anteriormente elaborada (FIGUEIREDO & POULIN, 2006).

A análise particular de cada texto dos grupos I e II revelou características peculiares na reescrita da história com mudança de final. Nessas produções, identificamos seis níveis de evolução. Os níveis de evolução foram organizados quanto ao desenvolvimento da história, além da complexidade dos eventos escritos. No caso dos textos do grupo I, identificamos características de seis níveis. Já no grupo II, as produções ficaram em três níveis, justamente aqueles considerados mais evoluídos. Os níveis serão descritos a seguir, partindo dos mais para os menos evoluídos.

No primeiro nível do grupo I, é possível distinguir todos os eventos presentes na narrativa, inclusive daqueles que indicaram as transformações, além do acréscimo de outros para designar a mudança do final do texto. Os textos de Victor (6ª série, escola particular) e Maria Luisa (8ª série, escola pública) correspondem às características desse nível.

Para exemplificar o texto situado no primeiro nível, utilizaremos a produção de Victor (6ª série, escola particular), do grupo I. Nessa produção, encontramos cinco eventos. Destacamos as quatro últimas linhas que indicaram o desenvolvimento de sua narrativa, bem como seu cuidado em evidenciar um final adequado ao que lhe foi proposto.

*(...) Ele pediu par subi na roda gigante mais não consegui ir para casa, mais pediu ajuda ele foi finalmente pra casa descançou e um final da historia que ele estava alegre e estava num seu quarto dormino.*

Victor Thiago Diniz Nomenon  
 Data: 05/10/2004  
 Idade: 16 anos  
 Sexo: G

Um cachorro lóto estava muito feliz  
 PUM seu aniversário um dia PUM  
 Te foi passar num zoológico e numa  
 que diverte, ele pediu para subir na montanha  
 a gigante mais não conseguiu ir porque  
 sa, mais pediu ajuda ele foi final me  
 Na primeira descendo um final  
 da história que ele estava em  
 :~~o~~ ele e estava num seu quarto  
 MIMO

Texto 13: reescrita do texto com mudança de final



Foto 13: Victor, durante a reescrita do texto com mudança de final

No segundo nível, apenas uma das produções apresentou dois dos três eventos lidos. Nesse caso, houve apenas a tentativa de mudança do final da história, sem o cuidado em explicitar os eventos complicadores da narrativa. Apenas o texto de Janaína (4ª série, escola particular), do grupo I, representou esse nível.

A seguir, a apresentação do texto de Janaína.

Janaína  
4ª série 18 anos  
12/11/2004

Cachorro Totó

Essa uma vez o cachorro  
Totó que ele estava na cidade  
ele ficou sem a mãe e o ladrão  
Pegou a facinheira do cachorinho que  
não conheceu pela facinheira.

Texto 14: Reescrita do texto com mudança do final



Foto 14: Janaína, durante a reescrita do texto com mudança do final

O terceiro nível tem como característica comum a escrita de outro texto. Essa produção foi realizada a partir do final do texto, desconsiderando, portanto, os demais eventos. Neste nível, os sujeitos incluíram outros eventos, que explicitaram conteúdos diferentes dos daqueles apresentados. Dos 11 sujeitos, quatro apresentaram esse tipo de procedimento. As produções de Levi (5ª série, escola particular), Alice (3ª série, escola particular), Samara (cursou até a 2ª série, escola particular) e Mariana (cursou até a 2ª série, escola particular),

todos do grupo I, expressaram essa particularidade. Tendo como referência essa característica, nas produções de Alice e Samara, apesar da ausência dos eventos iniciais, foi possível identificar a presença dos eventos complicadores, a partir da explicitação do evento final do texto lido.

Os fragmentos retirados do texto de Levi (5ª série, escola particular) ilustram a inclusão de outros eventos.

*Toto ele muito alegre e gostava de os amigos. diferentes como gato, coelho, lagarto e muitos outros comia pra valer as vezes ficava com raiva brigava como qualquer outra como briga por causa de comida, remédio, saúde, dinheiro e muitos outros moral quem briga em que o rabo fica pequeno*

A seguir, apresentaremos o texto de Levi (5ª série, escola particular).



Levi 15 anos 5ª série

O fotó ele muito alegre e gosta  
de de os amigos. diferentes como  
gato coelho, Lagarto e muitos ou  
frase comia pra valer as vezes ou  
cava com Rainha brigava como Ft  
foer outra como brigava por causa de  
Lomida Remedio saude dinheiro e  
muitos ~~briga~~ ou frase moral quem  
briga em ~~foer~~ o Rabo Fica pegado  
no

ass Levi

Texto 15: Reescrita do texto com mudança do final



Foto 15: Levi, durante a reescrita do texto com mudança do final

Levando-se em conta o nível intermediário desse grupo, apresentamos a seguir uma produção do terceiro nível. Nesta não estão indicados os fatos que culminaram com o problema enfrentado pela personagem, no caso, o cachorro Totó. Assim, a produção de Alice (3ª série, escola particular), do grupo I, ilustra esse nível.

A LICE  
11 3 FUMENTAL  
ELE SETI MAL.  
ELE SETIA DOBITE E FOI O HOSPITAL E ~~FOI~~ FEMERA  
CHAMOU ELE ESTAVA POENTE E MEDICO ESTAVOU  
E PASSOU REMEDIO E DISSE PARA MORTAS ESTE  
REMEMBRO PARA SEU ~~DE~~ FICHO:

Texto 16: Reescrita do texto com mudança de final

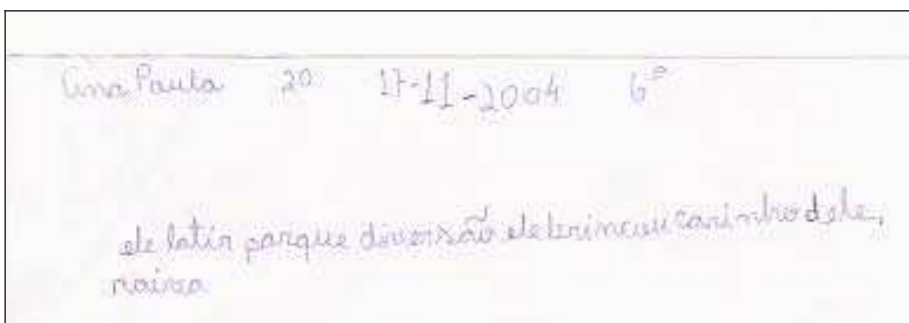


Foto 16: Alice, durante a reescrita do texto com mudança de final

Podemos atribuir a presença de explicitação de eventos relativos a outra história à dificuldade desses sujeitos de evocarem as informações iniciais do texto para integralizar seus conhecimentos, incluindo também novas informações na sua produção. Essa capacidade requer o uso da memória de trabalho, aspecto considerado frágil nas pessoas com deficiência mental.

Ao analisar os textos do quarto nível, observamos que eles têm em comum a reescrita de um dos eventos, sem a continuidade dos demais. Foi desse modo que Beatriz (5ª série, escola particular) e Ana Paula (cursou até a 6ª série, escola particular), pertencentes ao grupo I, realizaram suas produções.

Para exemplificar esse nível, destacamos a produção de Ana Paula.

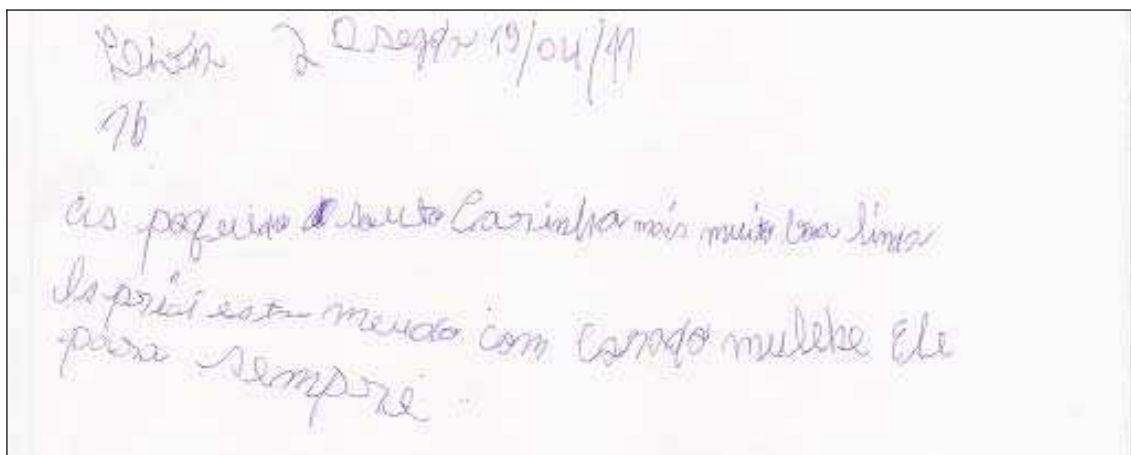


Texto 17: Reescrita com mudança de final



Foto 17: Ana Paula, durante a reescrita do texto com mudança de final

Com relação ao quinto nível, notamos que um dos sujeitos utilizou palavras, na tentativa de produzir um texto, sem, no entanto, atender a solicitação realizada para essa produção. A ausência de algumas palavras, bem como a falta de ordenação dos eventos, ocasionaram dificuldades na compreensão leitora. Essa característica esteve presente no texto de Lívia (2ª série, escola particular), do grupo I. Nessa produção, Lívia revelou uma escrita alfabética, com saberes complexos sobre a escrita. Surgiram, no entanto, determinadas questões ligadas à composição textual. A produção do texto escrito envolve questões mais amplas do que a escrita de palavras soltas e até mesmo a escrita de frases. As palavras que compõem a frase de um texto devem constituir unidade de sentido entre si, assim como as frases entre si.



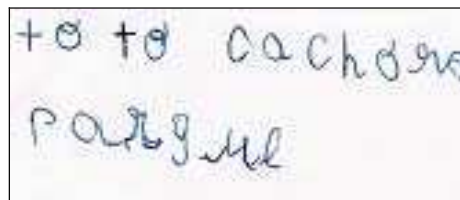
Texto 18: Reescrita do texto com mudança de final



Foto 18: Lívia, durante a reescrita do texto com mudança de final

Finalmente, no sexto nível, um sujeito utilizou a escrita de três palavras do texto lido. Há indicações de um evento no texto, sendo este expresso de forma implícita, mediante a escrita de palavras que pertenciam ao contexto semântico do texto lido.

Nesse nível, a ausência dos eventos complicadores foi identificada apenas no texto de Lya (cursou até a 3ª série, escola particular), do grupo I, cuja escrita foi expressa por palavras, indicando o conhecimento de algumas delas que pertenciam ao texto lido.



Texto 19: Reescrita do texto com mudança de final



Foto 19: Lya, durante a reescrita do texto com mudança de final

No grupo I, a constatação da existência de uma variedade de níveis indicou que, no caso da reescrita com mudança de final, predominaram dificuldades mais importantes do que

aquelas identificadas nos textos analisados anteriormente. A dupla solicitação parece que favoreceu o aparecimento de fragilidades nesse grupo. Considerando a classificação das produções textuais em seis níveis, foi possível identificar o fato de que o mais avançado era formado pelos sujeitos de maior nível de escolaridade, enquanto o menos avançado apresentou relação com o menor nível de escolarização. Ao longo do avanço na escolaridade, alunos com síndrome de Down se beneficiam do ensino sistemático. De forma crescente, eles aprendem a lidar com os diferentes aspectos que a produção de textos envolve. O quadro 10 exemplifica a organização do nível mais avançado para o menos.

Quadro 10: Identificação dos níveis no texto de reescrita com mudança de final do grupo I, segundo a escolaridade

GRUPO I						
Escolaridade	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2ª série	-	-	Mariana Samara	-	Lívia	-
3ª série	-	-	Alice	-	-	Lya
4ª série	-	Janaína	-	-	-	-
5ª série	-	-	Levi	Beatriz	-	-
6ª série	Victor	-	-	Ana Paula	-	-
8ª série	Maria Luisa	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

No caso do grupo II, também foi possível identificar diferenças quanto ao atendimento da solicitação de reescrever o número de eventos correspondentes ao texto 4. Deste modo, os textos foram organizados nos três níveis mais avançados, conforme anteriormente apresentados. Os níveis foram organizados considerando a ordem decrescente, quanto ao desempenho dos sujeitos. Dos dez participantes desse grupo, sete, além de reescreverem os eventos correspondentes ao texto, foram capazes de incluir os fatos complicadores da narrativa, além de um novo desfecho. No primeiro nível, estão Bruno e Élson (6ª série, escola particular), Engelberto, Ruth e Sílvia (4ª série, escola particular), Pedro (3ª série, escola particular) e Jairo (2ª série, escola particular).

Para exemplificar o melhor desempenho do grupo II, selecionamos o texto de Bruno (6ª série, escola particular). Inicialmente comentaremos um trecho do texto de Bruno (nível 1).

As cinco últimas linhas revelaram sua preocupação em incluir um novo desfecho, bem como a escrita de todos os eventos narrativos, que culminaram com os eventos complicadores.

*Quando saiu da roda gigante ele ficou tonto e não conseguia voltar para casa.*

*Saindo pela rua ele encontrou algo familiar um carro de seu dono o toto entrou no carro e conseguiu voltar para casa.*

Bruno 6<sup>o</sup> série 13 anos  
14/12/04  
A história do cachorrinho  
toto

Essa uma vez um cachorrinho chamado  
toto.

Uma vez ele foi para um parque de diversões  
e viu a roda gigante quando resolveu entrar  
na roda gigante, mas ele acabou decaído sentiu  
um peso na barriga.

Quando saiu da roda gigante ele ficou tonto  
e não conseguia voltar para casa.

Saindo pela rua ele encontrou algo  
familiar um carro de seu dono o toto entrou  
no carro e conseguiu voltar para casa.

Texto 20: Reescrita do texto com mudança de final



Foto 20: Bruno, durante a reescrita do texto com mudança de final

Já no nível dois, notamos que apenas Abraão (5ª série, escola particular) considerou a existência do evento inicial, pois ele omitiu os eventos que correspondiam ao desenvolvimento do texto, antecipando o final da narrativa.

No texto de Abraão (5ª série, escola particular), observamos que ele considerou três aspectos na sua produção: o primeiro se referiu ao cuidado em explicitar a apresentação da narrativa. No segundo, ele se preocupou em escrever de forma seqüencial o evento seguinte. E, finalmente, no terceiro aspecto, ele omitiu o evento que traduzia o fato complicador da narrativa, antecipando o final de seu texto. Essa ocorrência revelou o não-atendimento a nossa solicitação, que consistia em reescrever o texto, mudando o seu final.

Os trechos da segunda e terceira linhas do texto de Abraão ilustram o terceiro aspecto observado na sua produção.

*(...) ai ele vio a roda gigante e vio que ele podia e ai ele foi ele.*

ABRAÃO  
11  
24/11  
Série 3ª

Toto veio um parque de diversão ai ele foi para  
de o parque ai de novo a roda gigante, e viu que de  
Roda 1. ai ele foi ele.

Texto 21: Reescrita do texto com mudança de final

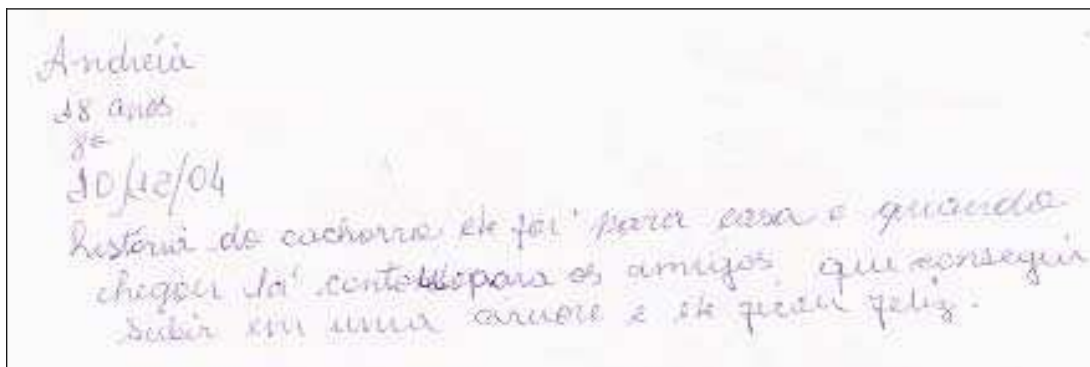




Foto 21: Abraão, durante a reescrita do texto com mudança de final

Em relação ao nível três, dois sujeitos iniciaram a narrativa de forma coerente com o texto lido. Na continuidade do seu texto, no entanto, eles incluíram outros conteúdos, distanciando-se da nossa solicitação. Os textos de Lucas (3ª série, escola particular) e Andréia (8ª série, escola pública) apresentaram essa característica.

Para ilustrar esse nível, utilizaremos a produção de Andréia (8ª série, escola pública).



Texto 22: Reescrita do texto com mudança de final



Foto 22: Andréia, durante a reescrita do texto com mudança de final

No texto de Andréia, as duas primeiras linhas ilustram sua dificuldade em reescrever os eventos.

*história do cachorro ele foi para casa e quando chegou lá contou para os amigos que consegui subir em uma árvore*

O grupo II, de modo diferente do I, não revelou resultados tão diversificados quanto à organização de níveis de produção, a partir da análise do texto 4. A maioria do grupo II apresentou desempenho classificado como nível I, independentemente da escolaridade. Assim, foram incluídos no melhor desempenho do grupo, os textos de alunos de 2ª, 3ª, 4ª e 6ª séries. Enquanto no nível 2, o texto do aluno da 5ª. O nível 3, considerado o de pior desempenho desse grupo, foi identificado na produção de uma aluna da 8ª série. Nesse sentido, podemos afirmar que muitos fatores determinam melhor organização textual. Do ponto de vista das questões analisadas nesse texto, o movimento, nesse grupo, em direção ao desenvolvimento da capacidade composicional não teve, necessariamente, vinculação com a escolaridade. O quadro 11 exemplifica a organização do nível mais avançado para o menos.

Quadro 11: Identificação dos níveis no texto de reescrita com mudança de final do grupo II, segundo a escolaridade

Escolaridade	Nível 1	Nível 2	Nível 3
2ª série	Jairo	-	-
3ª série	Pedro	-	Lucas
4ª série	Engelberto Ruth Sílvia	-	-
5ª série		Abraão	-
6ª série	Bruno Élson	-	-
8ª série		-	Andréia

Fonte: Dados da pesquisa

Em síntese, ao analisar as duas produções de reescrita, vimos que os sujeitos do grupo I, na sua maioria, apresentaram maiores dificuldades do que os do grupo II. Essas

dificuldades se referiam, principalmente, ao atendimento de duas solicitações distintas: a primeira se referia à reescrita do texto e a segunda ao pedido de incluir um novo desfecho para a história. Essa última parece ter sido o aspecto que complicou a elaboração da escrita de alguns sujeitos do grupo I.

Concluimos, portanto, que a relação entre a presença dos eventos complicadores e o nível escolar dos sujeitos não foi observada em 53 textos produzidos por eles. Mesmo aqueles de maior nível não escreveram os eventos complicadores nos textos de reescrita da história. No que respeita à explicitação do desenvolvimento da história, verificamos essa escrita em textos pertencentes a diferentes níveis de escolarização. Esses dados podem indicar que o avanço escolar não influenciou, necessariamente, na escrita desses eventos.

O quadro 12 ilustra esses resultados.

Quadro 12: Identificação dos grupos que escreveram os eventos complicadores da história, conforme a escolaridade

Textos	Grupos	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	Total por texto
Nº de sujeitos por série/grupo		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		8ª		
		3	1	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>		1	-	1	2	-	1	-	1	1	2	-	1	10/21
2. Escrita com imagens sem mediação		-	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	13/21
3. Escrita com imagens com mediação		1	1	1	2	2	3	1	1	1	2	1	1	17/21
4. Reescrita com mudança do final		1	-	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	8/21
Total por grupo		3	2	4	7	4	7	2	3	4	6	3	3	
Total por série		5/16		11/16		11/20		5/8		10/16		6/8		

Fonte: Dados da pesquisa

Tendo como referência o quadro 12, identificamos o fato de que na escrita com imagens com mediação ocorreu a maior quantidade de produções com a presença dos eventos complicadores da história. Tal resultado pode ser explicado pela mediação por nós realizada. Essa mediação consistiu em realizar apelo às imagens, relacionando a escrita dos alunos. O apelo teve a finalidade de auxiliar os alunos na progressão de suas idéias, a partir das referências das imagens e do texto que eles escreviam. A menor quantidade de eventos complicadores foi apresentada na reescrita com mudança do final. Provavelmente essa ocorrência possa ser explicada em decorrência da presença de duas solicitações distintas, quais sejam: a reescrita do texto e o acréscimo de novo desfecho ao final original.

Com o objetivo de apresentar os sujeitos que incluíram em suas narrativas os eventos complicadores, destaco a seguir os textos de Victor (6ª série, escola particular), do grupo I, e de Ruth (4ª série, escola particular), do grupo II.

No texto de Victor, é importante ressaltar a reescrita do evento inicial da narrativa, que explica a causa da prisão de *Rapunzel*. Nos eventos seguintes, apesar da existência de algumas idéias incompletas, o leitor é capaz de compreender a trama que culminou com a prisão de *Rapunzel*.

A quantidade de eventos no texto de Victor foi assim distribuída:

*Evento 1: Era uma vez pais filhos que tinha muita coisa pa acontece, rapouso nos jardim*

*Evento 2: mais era tão alto um murro que pulou e aracou, mais foi sua mulher que pedio,*

*Evento 3: Agora a raponzeu tia uma fetisera era tão ruin*

*Evento 4: que ela arancou uns cabelos, dela,*

*Evento 5: Quando príncipe foi se encontrou com fetisera, ai ficou puto da vida*

*Evento 6: Mais ele com vida mais caio da torre, e caio em cima de espinho*

*Evento 7: Ele ouviu um chorro e ficou com olho melho*

*Evento 8: E um final da história ele foi fala com rei e viveu para senpre*

Nessa produção, a escrita dos eventos de um a quatro expressou compreensão textual, na medida em que houve demonstração da capacidade de retomar o início de um texto lido,

mediante a articulação de idéias correlacionadas. Essa capacidade se efetivou com a utilização do recurso da memória, que auxiliou na reconstrução da seqüência dos eventos.

A produção de Victor, apesar da presença de truncamentos que revelaram hesitação - recorrentes na fala - evidenciou sua capacidade de escrita. A interferência da oralidade na escrita pode perturbar a progressão do discurso escrito, sendo esta característica freqüentemente atestada em produções textuais de alunos de níveis diferentes de escolaridade, que não apresentam síndrome de Down. A escrita com a presença da oralidade foi atestada até em exames vestibulares por Costa Val (1999).

Na seqüência, o texto completo escrito por Victor<sup>29</sup>.

*Era uma vez pais filhos que tinha  
muita coisa pa acontece, rapouso  
Nos jardim mais era tão alto um  
murro que pulou e aracou, mais  
Foi sua mulher que pedio,  
agora a raponzeu tia uma  
Fetisera era tão ruin, que ela  
Arancou uns cabelos, dela, qua  
ndo príncipe foi se encotrou  
com fetisera, ai ficou puto davida  
mais ele com vida mais caio  
Da torre, e caio em cima do  
Espinho, ele ouviu um chorro e fic  
ou com olho melho, e um final  
Da história ele foi fala co  
m rei E viveu para senpre*

<sup>29</sup> O texto de Victor, diferentemente dos demais aqui apresentados, foi digitado, porque sua escrita foi realizada a lápis, fato que dificulta a leitura.

Dando continuidade à análise dos textos, apresentamos a seguir a distribuição realizada nos eventos que Ruth (4ª série, escola particular), do grupo II, escreveu:

*Evento 1: Que um dia uma mulher grávida estava com vontade de comer raponsos ai o marido dela todo dia ia pegar*

*Evento 2: mais um dia uma feitiçeira disse para ele que poderia pegar mas em troca eu quero seu bebê em troca que eu criarei.*

*Evento 3: Quando ela tinha doze anos a feitiçeira prendeu ela em uma torre que só tinha uma janelinha.*

*Evento 4: Ai um dia um príncipe subia nas tranças dela.*

*Evento 5: Ai outro dia a feitiçeira cortou suas tranças*

*Evento 6: mas quando chegou lá ensima ele vio que não era a rapunzel*

*Evento 7: e se jogou e facou cego*

*Evento 8: Quando ele andava na cidade ele escudou uma voz e reconheceu e foi abraça-la.*

*Evento 9: A rapunzel começou a chorar e suas lágrimas molharam seus olhos e ele voutou a enchergar.*

*Evento 10: Eles se casaram e vivera felizes para sempre.*

Esses eventos traduzem o sentido do texto. A existência de menor número em comparação com o texto lido não compromete os aspectos significativos presentes em sua narrativa. Nessa perspectiva, Ruth privilegiou a expressão escrita de todos eles, embora não incluísse o seu detalhamento. Ela demonstrou habilidade na produção textual, por intermédio de uma escrita que se apresentou com regularidade em relação aos eventos que definiam a complicação do conto de *Rapunzel* (aspectos identificados nos eventos de 3 a 7). A aluna apresentou uma seqüência narrativa, mediante a organização do conteúdo temático em uma ordem que privilegiou a cronologia efetiva dos fatos narrados, evidenciada, por exemplo, nos trechos destacados a seguir:

*Evento 3: Quando ela tinha doze anos a feitiçeira prendeu ela em uma torre que só tinha uma janelinha.*

*Evento 4: Ai um dia um príncipe subia nas tranças dela.*

*Evento 5: Ai outro dia a feitiçeira cortou suas tranças*

Evento 6: mas quando chegou lá ensima ele vio que não era a rapunzel

Evento 7: e se jogou e facou cego

Na seqüência destaque para a produção de Ruth.

Que um dia uma mulher gorda  
estava ~~estava~~ com vontade de comer  
rapunzel ai o marido dele todo dia la pegar  
mas um dia uma feiticeira disse para ele  
que poderia pegar mas em troca eu  
quero seu bebê em troca que eu  
criarei.  
Quando ela tinha doze anos a feiticeira  
prendeu ela em uma torre que só tinha  
uma janelinha. Ai um dia um príncipe  
subiu nas tranças dela. Ai outro dia a  
feiticeira ~~ela~~ cortou suas tranças mas  
quando chegou lá ensima ele vio que  
não era a rapunzel e se jogou e facou  
cego. Quando ele andava na cidade ele  
escutou uma voz e reconheceu e foi aherano  
la. A Rapunzel começou a chorar e suas  
lágrimas molharam seus olhos e ele bateu  
a encheragar. Eles se casaram e viveram  
felizes para sempre.

Texto 23: Reescrita do conto *Rapunzel*



Foto 23: Ruth, durante a reescrita do conto *Rapunzel*

Os textos analisados evidenciaram diferenças significativas. Sob o ponto de vista das produções apresentadas pelo grupo I, os resultados revelaram marcas mais heterogêneas do que as do grupo II. Essas marcas traduziam, principalmente, o aspecto relacionado aos diferentes níveis de desempenho apresentados pelos sujeitos do grupo I. O nível de escolaridade diversificado, no entanto, nem sempre determinou o melhor ou pior resultado. Muitas explicações determinam o melhor ou pior resultado em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita. Do ponto de vista dos fatores analisados nesse item, os dados evidenciaram que as fragilidades nas produções textuais podem estar relacionadas ao tipo de texto e ainda à qualidade de acesso à leitura e escrita proporcionadas a esses sujeitos. Outra explicação também pode ser atribuída aos modelos escolares de produção textual aos quais os alunos são submetidos. A partir dessas experiências escolares, os alunos vão construindo concepções e imagens sobre os vários tipos de textos. Os textos socialmente significativos possibilitam que os alunos formulem estratégias e hipóteses cada vez mais elaboradas para a escrita de seus próprios textos.

No item destacado a seguir, pretendemos analisar a presença/ausência da resolução dos eventos narrativos nos textos escritos pelos grupos.

#### 4.1.3 A resolução dos eventos narrativos

Dedicamos esse item a decompor a resolução, que se refere ao desenlace dos acontecimentos. De acordo com Bastos (1994:26), esta é *definida como a parte da seqüência narrativa que segue a avaliação* dos eventos narrativos presentes em um texto. A autora acentua que a resolução, assim como a complicação, apresentam-se indispensáveis para que se estabeleça uma narrativa.



Considerando 84 textos produzidos, a resolução dos eventos narrativos foi identificada em 60 deles. Desse total, o grupo II apresentou resolução em 36 dos 40 textos, enquanto o grupo I em 24 de um total de 44. A produção que apresentou o maior número da resolução dos eventos foi a da escrita com imagens e sem mediação, ao passo que a de menor número foi a da reescrita da história com mudança do final e do conto de *Rapunzel*.

O quadro 13 ilustra esses dados.

Quadro 13: Identificação da presença da resolução dos eventos nos textos produzidos pelos dois grupos

RESOLUÇÃO DOS EVENTOS NARRATIVOS			
Textos	Grupo I=11	Grupo II=10	Total
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	4/11	9/10	13/21
2. Escrita com imagens e sem mediação	9/11	10/10	19/21
3. Escrita com imagens e com mediação	7/11	10/10	17/21
4. Reescrita do texto com mudança do final	4/11	7/10	11/21
Total	24/44	36/40	60/84

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar as ocorrências de resolução em cada texto, também foi possível verificar que o grupo II apresentou maior número de textos com a presença de resolução. Examinando cada texto, verificamos, quase de forma unânime, a presença da resolução dos eventos na produção textual de número 1, realizada pelo grupo II. Enquanto isso no outro texto que exigiu sua reescrita, todos os alunos do grupo II apresentaram tal característica. No caso das produções de reescrita, a apreensão do sentido do texto teria influenciado na organização da estrutura textual. Em relação às produções apresentadas pela maioria dos sujeitos do grupo I, parece que a falta de compreensão textual interferiu na atividade de reescrita. A recomposição textual envolve, dentre outras habilidades, a capacidade de compreender o texto lido.

Para exemplificar a expressão da resolução dos eventos narrativos, destacamos os textos de Mariana (cursou até a 2ª série, escola particular), do grupo I, e Engelberto (4ª série, escola particular), do grupo II.

Um dos trechos do texto da Mariana apontou os elementos complicadores, com a preocupação de apresentar sua resolução; apesar dos problemas de natureza coesiva, que dificultaram sua compreensão, além de palavras com erros ortográficos.

*Chegou prispe cantdo qubrou secando da fesera*

*prispe emcontrouce com rapocel ficaram feliz para sempre.*

mariana  
15/12/2004  
27 2º Serie  
Rapocel  
Era uma vez A vida de Rapocel era  
com a sua mãe separadas mãe e Elia  
Sadderto na Branca Pai Assi que  
Elia nasceu foi pela dare Lisa  
com Eesera.  
Chegar prispe cantada quella  
Secando da Eesera  
prispe emcontrouce com Rapocel  
ficaram feliz para sempre.

Texto 24: Reescrita do conto *Rapunzel*



Foto 24: Mariana, durante a reescrita do conto *Rapunzel*

A produção textual de Engelberto, destacada a seguir, revela haver ele apreendido aspectos importantes da narrativa que configuram sua reescrita. O aparecimento da resolução dos eventos complicadores do texto evidenciou sua capacidade de escrita, revelando avanços na sua produção em comparação com a da Mariana. O exemplo de um escrito por Engelberto mostra a explicitação da resolução dos eventos narrativos.

*(...) e veio o prinsipe e bruxa jogou o prinsipe na janela e o prinsipe ficou cego e a rapozel e entotrou o prinsipe e ele viverão feliz para sepre.*

Engelberto 10 anos 4 serie 25/11/2009

era uma vez uma mulher e o homem e a  
mulher estava travada e ela queria  
as Fruta que era da bruxa e o homem  
foi pega as Fruta e a bruxa viu e ela  
falou - põe pega as Fruta mais quanto o  
bubi morse eu pegarei a bruxa pegou o  
bubi quanto ela morse e ela colocou na  
torre e veio o príncipe e bruxa ~~foi~~  
deitou o príncipe na janela e o príncipe  
ficou ~~logo~~ logo e a ~~bruxa~~  
Rapunzel e entendeu o príncipe e ele  
tiverão feliz para sempre

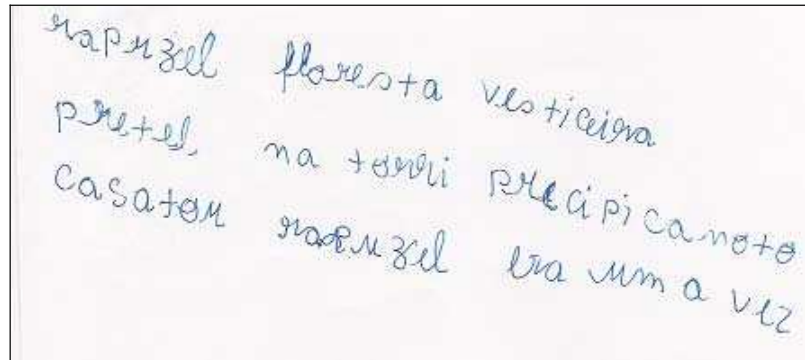
Texto 25: Reescrita do conto *Rapunzel*



Foto 25: Engelberto, durante a reescrita do conto *Rapunzel*

Dando continuidade à análise da resolução dos eventos, destacamos os textos que revelaram dificuldades para expressar de maneira explícita a resolução dos eventos

narrativos. Assim, o texto de Lya (cursou até a 3ª série, escola particular) ilustra essa ocorrência. O fragmento final de seu texto ilustra de forma implícita o final da história - *casatou rapuzel era uma vez*. Com a inclusão de outras palavras, a pauta escrita seria organizada dessa forma: o príncipe casou com a *Rapunzel*.



Texto 26: Reescrita do conto *Rapunzel*



Foto 26: Lya, durante a reescrita do conto *Rapunzel*

Ainda do ponto de vista da resolução dos eventos, a produção de Lya do grupo I, revelou características de uma escrita com o uso de palavras presentes no texto lido. Nessa produção, a aluna abreviou o desenvolvimento de seu texto e se apressou em escrever o final da história. As palavras nem sempre obedeciam a uma seqüência que traduzia uma frase, já que foi possível observar a ausência de conectores, verbos, artigos e sujeito de algumas frases. Sua produção, todavia, expressou a manutenção de um contexto semântico, aspecto a ser discutido posteriormente.

No texto de Lya, em virtude da apresentação de um segmento de escrita caracterizado por inúmeras ausências de palavras, o leitor é obrigado a lançar mão de conclusões não

explicitadas no escrito. Essas omissões não fornecem os detalhes que compõem a fase de resolução dos eventos. As duas últimas linhas ilustram esses dados.

*Pretel na torri recipicamoto*

*Casatou rapuzel era uma vez*

Ao analisar a presença da resolução dos eventos narrativos nos 84 textos de ambos os grupos, foi possível verificar que existia relação entre o melhor desempenho e o avanço escolar dos sujeitos. Proporcionalmente, o desempenho melhora segundo o maior nível escolar. Assim, em todas produções, não houve concentração de nenhum nível escolar. É interessante registrar que um dos sujeitos do grupo I, que apresenta o maior nível escolar, não teve essa preocupação em um dos textos, enquanto aqueles de menor escolarização escreveram em todos os textos. A presença da resolução indica reconhecimento do seu papel de destaque na redação de textos narrativos.

O quadro 14 sintetiza esses resultados.

Quadro 14: Identificação da escrita da resolução dos eventos nas produções dos grupos I e II

Textos	Grupos	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	Total por texto
		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		8ª		
Nº de sujeitos por série/grupo		3	1	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>		1	1	1	1	1	3	-	1	2	2	-	1	14/21
2. Escrita com imagens sem mediação		1	1	1	2	2	3	1	1	2	2	1	1	18/21
3. Escrita com imagens com mediação		2	1	-	2	1	3	1	1	2	2	1	1	17/21
4. Reescrita com mudança do final		1	1	1	1	1	2	-	-	1	2	-	1	11/21
Total por grupo		5	4	3	6	5	11	2	3	7	8	2	4	
Total por série		9/16		9/16		16/20		5/8		15/16		6/8		

Fonte: Dados da pesquisa

Dando continuidade à análise da estrutura narrativa, apresentamos a seguir o aspecto relacionado à avaliação dos eventos narrativos.

#### 4.1.4 A avaliação dos eventos narrativos

Para analisar o item referente à avaliação dos eventos narrativos, apoiar-nos-emos em Bastos (1994:26), quando ela anota que a avaliação *incide sobre a complicação. É a parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à narrativa, enfatizando a importância de algumas unidades narrativas em relação a outras.*

A avaliação precede a resolução. Se ela é o último elemento de uma narrativa, então, a resolução coincide com a avaliação. Segundo Bastos (1994:26), *muitas narrativas terminam com a resolução, mas outras têm um elemento adicional – coda. A coda é um mecanismo funcional que faz com que a perspectiva verbal volte ao momento presente. A autora acrescenta ainda a idéia de que avaliação e coda não aparecem necessariamente em um texto. Para se caracterizar qualquer uma dessas seções no texto atenta-se basicamente para três pontos: a função dessa seqüência no texto, sua localização e o tipo de oração que a constitui (IDEM, 1994:27).*

Considerando os 84 textos escritos, os aspectos relacionados à avaliação foram identificados em 49 produções dos dois grupos. Desse total, em apenas 11 textos do grupo I ocorreu essa presença da avaliação, enquanto no grupo II ocorreu em 38 textos. Embora a presença da avaliação não seja considerada obrigatória na escrita de um texto narrativo, decidimos quantificá-la, com o objetivo ilustrativo desse dado. No grupo I, o melhor desempenho quanto à explicitação desse elemento teve relação com o maior nível escolar dos sujeitos. Assim, em todas as produções, houve concentração de sujeitos, cuja escolaridade estava no período compreendido entre a 5ª e 6ª séries, utilizando a avaliação dos eventos narrativos, com exceção da escrita com imagens e sem mediação. Tal constatação não ocorreu com as produções textuais do grupo II, uma vez que na maioria dos textos é possível verificar a avaliação dos eventos em todos os níveis escolares.

O quadro 15 a seguir auxilia nessa observação.

Quadro 15: Identificação da escrita de avaliação dos eventos nas produções dos grupos I e II

Textos	Grupos	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	Total por texto
		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		8ª		
Nº de sujeitos por série/grupo		3	1	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>		-	1	-	2	-	3	1	1	1	2	-	1	12/21
2. Escrita com imagens sem mediação		1	1	-	2	1	3	1	1	1	2	1	1	15/21
3. Escrita com imagens com mediação		-	1	-	2	1	3	1	1	1	2	-	1	13/21
4. Reescrita com mudança do final		-	1	-	1	-	3	-	-	1	2	-	1	9/21
Total por grupo		1	4	-	7	2	12	3	3	4	8	1	4	
Total por série		5/16		7/16		14/20		6/8		12/16		5/8		

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à presença da avaliação dos eventos narrativos, percebemos que na reescrita do texto com mudança do final, seguida da reescrita do conto de *Rapunzel*, o grupo I apresentou a menor quantidade de textos com essa particularidade. Já o grupo II exibiu a avaliação na maioria das produções, com exceção da reescrita do texto com mudança do final.

O quadro 16 ilustra esses dados.

Quadro 16: Identificação da avaliação dos eventos nas produções dos dois grupos

AVALIAÇÃO DOS EVENTOS			
Textos	Grupo I	Grupo II	Total
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	2/11	10/10	12
2. Escrita com imagens e sem mediação	5/11	10/10	15
3. Escrita com imagens e com mediação	3/11	10/10	13
4. Reescrita do texto com mudança do final	1/11	8/10	9
Total	11/44	38/40	49/84

Fonte: Dados da pesquisa

Para exemplificar a escrita da avaliação dos eventos, traremos os textos de Levi (5ª série, escola particular), do grupo I, e Élson (6ª série, escola particular), do grupo II.



Levi 15 anos 5ª série 16/IV/07  
 O sapo estava numa pedra ai o  
 sapinho veio entregou o uma car  
 ta para o sapo ai o sapinho  
 estava olhando o mar o sapo  
 estava tomando banho na Lagoa  
 os dois Foi para a montanha  
 olhando estrela chegou o dia  
 do casamento os dois se casa  
 ram teve os dois filhos e  
 foram felizes para sempre fica-  
 fim

Texto 27: Escrita com imagens e com mediação



Foto 27: Levi, durante a escrita com imagens e com mediação

Elson  
 30/11/04  
 13 anos  
 6ª Série

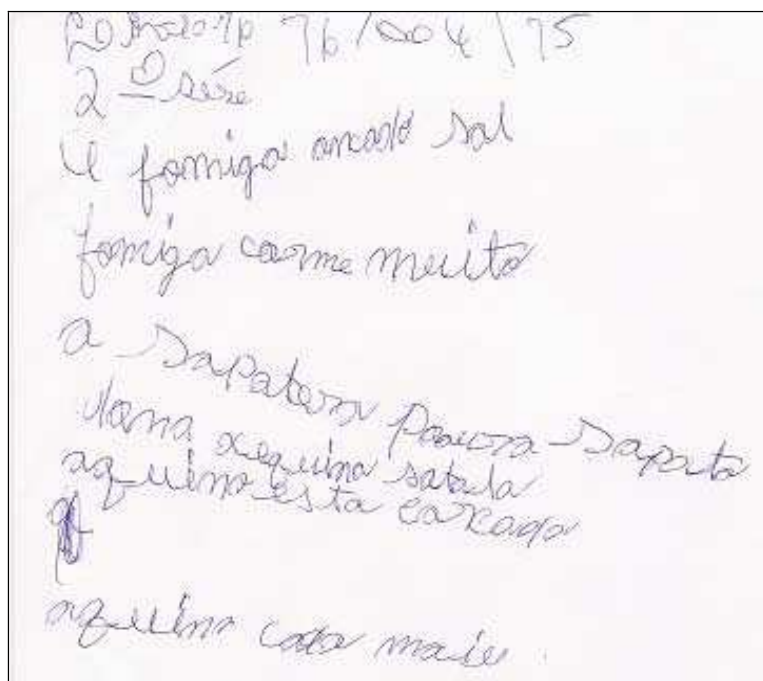
Um casal queria ter um filho. Um certo dia  
 eles olham pela janela e veem um jardim com  
 muitas flores bonitas até que um dia a  
 mulher falou que queria com um planta que  
 ali tinha mas eles não tinham lá pois uma filha  
 era morena ali.  
 mais um dia ela falou que se não comesse  
 aquela planta ela morreria, ele foi e tirou a planta,  
 mais ela queria mais ele foi mais encontrou  
 a substitua ele disse que ele poderia trazer  
 mais a filha deles ela queria e pronto  
 foi assim.  
 Quando o menino nasceu ele foi lá e nasceu  
 ela, quando ela tinha 12 anos a substitua  
 morreu ela tem uma torre, com o telhado  
 cubos grandes ela subiu pelos os cabelos,  
 até que um dia o príncipe passou por ali e  
 pediu para que ela descesse dos cabelos...  
 a substitua desceu... mais não foi feliz  
 para o amor dos dois.  
 FIM

Texto 28: Reescrita do texto de *Rapunzel*



Foto 28: Elson, durante a reescrita do texto de *Rapunzel*

Já nas produções de Lívia (2ª série, escola particular), do grupo I, e Abraão (5ª série, escola particular), do grupo II, eles não escreveram a avaliação dos eventos narrativos.



Texto 29: Escrita com imagens e com mediação



Foto 29: Lívia, durante a escrita com imagens e com mediação

Na produção de Abraão (5ª série, escola particular)<sup>30</sup>, ele manifestou dificuldades em delinear objetivos mais elaborados. Sua produção apresentou também problemas em algumas questões referentes a sintaxe, ortografia e pontuação. Dois desses aspectos já foram analisados.

O trecho a seguir ilustra essas características.

<sup>30</sup> Essa produção foi citada (Texto 2, página 71).

*Ai ele viu a roda gigante e viu que ele podia e ai ele foi ele*

Quanto ao desempenho dos dois grupos, comprovamos resultados bem superiores do grupo II. Ao final dos itens correspondentes à análise da estrutura narrativa, tentaremos fazer exame detalhado em relação aos dados referentes a essa estrutura.

O item a seguir constitui um aspecto importante da estrutura narrativa, que não deve ser tratado de modo separado dos demais já analisados; no entanto, ressaltamos que sua apresentação de forma separada tem uma finalidade para efeito didático.

#### 4.1.5 A coerência narrativa

Nesse item, pretendemos analisar as produções textuais, sob a perspectiva da coerência na seqüência narrativa. Koch & Travaglia (1995) revelam sua preocupação quanto à dificuldade em definir coerência. Segundo os autores, na literatura, nenhum dos conceitos é capaz de conter todos os aspectos que definem coerência. Assim, eles apresentam algumas definições com o objetivo de refletir sobre cada uma delas.

A primeira diz respeito à compreensão de que coerência significa o cuidado em elaborar um texto que possa permitir boa interlocução com o leitor. *Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários.* (KOCH & TRAVAGLIA, 1995:11). Outra definição apresentada pelos autores refere-se à compreensão da coerência como uma continuidade de sentidos que deve ser percebida na produção textual, *resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto.* (IDEM, 1995:12). Os autores acrescentam ainda que *essa conexão não é apenas do tipo lógico e depende de fatores socioculturais diversos.* (IDEM 1995:12). Isto significa que ela não é resultante apenas de processos cognitivos, mas também de *fatores interpessoais como a intenção comunicativa entre os interlocutores.* (IDEM, 1995:12). Ao concluir suas reflexões sobre essas definições, eles acrescentam que a coerência é global e obedece a uma hierarquia dos elementos do texto, sendo, portanto, subjacente à sua superfície. Essas definições implicam afirmar que a coerência é um princípio de *interpretabilidade* que possibilita a compreensão textual. *O estudo da coerência poderia ser visto como uma teoria do sentido do texto.* (IDEM, 1995:13).

O estudo realizado por Costa Val (1999) também é de grande importância para a compreensão do significado de coerência textual. Sua pesquisa objetivou analisar as redações de vestibulares. Para isso, ela considerou quatro requisitos: continuidade, progressão, não-contradição e articulação. De acordo com a pesquisadora, esses requisitos foram constituídos a partir da definição de Charolles (1978, apud COSTA VAL, 1999) a respeito de coerência. Segundo Costa Val (1999), a continuidade se manifesta pela retomada de conceitos, de idéias. Já *a progressão é percebida pela soma de idéias novas às que já vinham sendo tratadas*.(IDEM, 1999:23). Segundo a autora, o terceiro requisito, o da não-contradição, *deve ser observado tanto no âmbito interno quanto no âmbito das relações do texto com o mundo a que se refere*.(1999:24-25). O quarto e último requisito é o da articulação. Ao avaliar a articulação das idéias, devemos verificar se elas têm relação umas com as outras e qual é o tipo de relação estabelecida entre elas.

Já Van Dijk (1981) e Van Dijk e Kintsch (1983) (in KOCH & TRAVAGLIA, 1995:19) assinalam que *o termo coerência pode ser usado em sentido geral para denotar que alguma forma de relação ou unidade no discurso pode ser estabelecida*. Esses autores consideram a coerência uma propriedade lógica do texto, que *se estabelece numa situação comunicativa entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em dada cultura*. (IDEM, 1995:19).

Tendo como referência essas definições, analisamos a coerência na seqüência narrativa de 84 textos produzidos pelos sujeitos de ambos os grupos, sendo 44 dos alunos do grupo I e 40 do grupo II. Essa análise foi realizada com base na compreensão de que coerência implica considerar a existência de uma relação de sentido entre os elementos que compõem os textos, bem como suas seqüências consecutivas e inter-relacionadas.

Dentre os 84 textos narrativos produzidos pelos dois grupos, 58 indicaram a preocupação com a coerência na seqüência narrativa. Desse total, todos os 40 textos apresentados pelo grupo II tiveram esse cuidado. Em relação ao grupo I, das 44 produções, em 18, foi possível identificar a coerência na seqüência narrativa.

Tomando como base as produções do grupo I, os textos de reescrita do conto de *Rapunzel* e o de escrita de texto com imagens com mediação, foram aqueles em que os sujeitos apresentaram a menor quantidade de produções com a devida coerência na

seqüência narrativa. Assim, tanto no primeiro quanto no segundo texto citados, quatro dentre os 11 sujeitos escreveram respeitando a coerência. Enquanto isso, na escrita com imagens e sem mediação, bem como na reescrita do texto com mudança do final, cinco sujeitos apresentaram coerência.

O quadro 17 ilustra as ocorrências, quanto à coerência textual, verificadas nas produções dos dois grupos.

Quadro 17: Apresentação das ocorrências de coerência textual presentes nos textos dos dois grupos

COERÊNCIA NA SEQUÊNCIA NARRATIVA			
Textos	Grupo I	Grupo II	Total
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	4/11	10/10	14/21
2. Escrita com imagens e sem mediação	5/11	10/10	15/21
3. Escrita com imagens e com mediação	4/11	10/10	14/21
4. Reescrita do texto com mudança do final	5/11	10/10	15/21
Total	18/44	40/40	58/84

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da presença da coerência textual será ilustrada por meio de alguns textos produzidos pelos grupos. Assim, os textos produzidos por Levi (5ª série, escola particular) e Maria Luisa (8ª série, escola pública), pertencentes ao grupo I, e o de Pedro (3ª série, escola particular)<sup>31</sup>, Sílvia (4ª série, escola particular) e Ruth (4ª série, escola particular), do grupo II, serão referência para análise da presença da coerência textual.

Na reescrita do conto de *Rapunzel*, Levi (texto 31) acrescentou palavras que não pertenciam ao contexto do texto lido, no entanto tal ação não comprometeu o desenvolvimento e a progressão de suas idéias. Assim, ele demonstrou capacidade de articular fatos que se assemelhavam, atentando para sua experiência cotidiana. Essa ligação com seu cotidiano pode ser encontrada no início de seu texto: (...) *e queria vingança igual Soraia Montenegro na novela Maria do bairro*. Em sua fala, o aluno revelou que essa personagem seria má, igual à feiticeira da história de *Rapunzel*. A dificuldade em definir e

<sup>31</sup> Esta produção já foi ilustrada. (Texto 9, página 124).

manter um tópico ao longo do texto pode comprometer a relação entre o principal evento e seu desfecho final, incluindo os demais eventos narrados. No caso do texto de Levi, entretanto, verificamos sua capacidade de recuperar a progressão de suas idéias, relacionando-as com os eventos da narrativa. O trecho a seguir dá continuidade à frase já exemplificada e ilustra essa recuperação: (...) *ai muito tempo depois ela a bruxa queria matar e cortar as tranças de rapuzel veio o príncipe chamou rapuzel para as tranças e como pode o príncipe subir nas tranças que a bruxa cortou (...)*

Levi 15 anos 5ª série 17/10/07  
RAPUZEL estava na gruta e entra  
uma bruxa muito má que ela fazia  
feitiçaria fazia muita maldade e  
queria vingança igual sofria  
temegro na novela Maria do Bairro  
ai muito tempo depois ela a  
bruxa queria matar e cortar  
as tranças de rapuzel veio o  
príncipe chamou rapuzel para  
as tranças e como pode o príncipe  
subir nas tranças que a  
bruxa cortou morar da história  
de demta da a  
Fim  
a s s Levi

Texto 30: Reescrita do conto Rapunzel



Foto 30: Levi, durante a reescrita do conto *Rapunzel*

Já na produção de Pedro (3ª série, escola particular), do grupo II, ele apresentou indícios de experiência com o texto narrativo. Sua escrita revelou uma organização que demonstrou seu conhecimento acerca dessa estrutura. Foi possível verificar a presença da continuidade de seu texto, mediante a retomada de suas idéias. Pedro, em seu texto, se comprometeu com o tópico e manteve coerência ao longo de sua narrativa. Apresentou, portanto, episódios conectados com um desfecho final. A seguir a ilustração de um trecho retirado da produção de Pedro.

*(...) Se eu não pegasse minha molhe vai morrer, ela diss  
pode paga mas quando sua filha nasser você mida ele aceitou  
quando a filha nasseu ela foi e pegou e deu o nome de rapunzeu (...)*

Outras características também estão presentes no texto de Pedro, porquanto revelam seu cuidado quanto à progressão, à não-contradição e à articulação de suas idéias. O trecho inicial de sua produção indica tal cuidado.

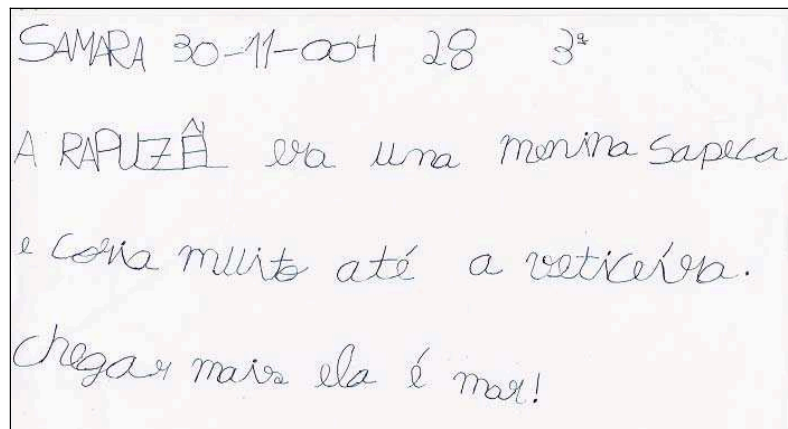
*Era uma vez um casau que quiria muito ter filho. Ela vio raponsso na casa da feiticera, ela começou a emagrecer e disse se eu não comer raposso eu vou morrer.  
Então o marido dela foi lá (...)*



Em relação à ausência de coerência textual, foram destacadas as produções de Samara (cursou até a 2ª série, escola particular), de Lya (cursou até a 3ª série, escola particular), de Beatriz (4ª série, escola particular) e de Ana Paula (cursou até a 6ª série, escola particular), todas do grupo I. Para exemplificar essa ocorrência, destacamos apenas a reescrita do conto de *Rapunzel*, realizada por Samara (cursou até a 2ª série, escola particular).

No *texto* de Samara, identificamos algumas informações sobre o conto lido. Em sua produção, ela buscou estratégias baseadas em conhecimentos que possuía sobre o seu conteúdo, ou ainda se baseou em fatos relevantes que conseguiu ativar em sua memória. O texto que envolve sua reescrita, implica uma atividade complexa, que, além da capacidade de mobilizar conhecimentos, exige uma habilidade de planejar a escrita para que possa guiar e articular as idéias, e, assim, conseguir uma articulação entre as frases. Essa dificuldade interfere na possibilidade de estabelecer relações entre as idéias contidas no texto. Na tentativa de produzir um texto coerente, a aluna não foi capaz de explicitar os eventos iniciais, nem os demais complicadores e seu desfecho. O desenvolvimento da habilidade de narrar envolve, dentre outros aspectos, a capacidade de estabelecer relação de coerência e coesão, além da apropriação do esquema narrativo.

No texto de Samara, exemplificado a seguir, foi possível distinguir algumas frases que apresentavam relação com o conteúdo lido por nós, apesar de ela não ter apresentado continuidade na expressão escrita dos eventos pertencentes ao conto.



SAMARA 30-11-004 28 3ª  
A RAPUZÊ era uma menina sapeca  
e corria muito até a reticêes.  
chegar mais ela é mar!

Texto 31: Reescrita do conto *Rapunzel*



Foto 31: Samara, durante a reescrita do conto *Rapunzel*

Sanches (2002), ao se referir às fragilidades nas produções textuais, salienta que a não-percepção das relações entre as idéias do texto dificulta

*(...) a organização temática que ajuda a identificar as idéias globais, ou dos conectores que indicam as relações entre as idéias. Assim, está provado que os sujeitos de menor compreensão mostram menos capacidade para reconhecer o padrão organizativo dos textos. (IDEM, 2002:130).*

O autor acrescenta ainda que essas dificuldades ocorrem em razão de um menor contato com os textos ou de um convívio com êxito menor do que o normal. Outra justificativa diz respeito à mobilização de estratégias, que permitem operar com a informação do texto. Em relação a esse aspecto, Sanches (2002:131) evidencia que os alunos *encontram dificuldades para transformar as palavras do texto em suas próprias palavras, para identificar o tema específico tratado em cada parágrafo, ou para impor, por si mesmos, ordem às idéias.*

Outra dificuldade ainda referida pelo mesmo autor diz respeito à capacidade de auto-regular a compreensão, isto é, de planejar seu contato com o texto e detectar incoerências. A capacidade de detectar essas incoerências nem sempre esteve presente em alguns dos textos do grupo I, como já citado.

A preocupação quanto à coerência na seqüência narrativa evidencia a necessidade de integração do diálogo interior com o potencial leitor. Essa integração indica uma preocupação quanto à continuidade, progressão e articulação das idéias para que o texto se torne inteligível. Essas afirmações permitem concluir que a coerência se importa com os sentidos de um texto, expressando a sua lógica interna, com a finalidade de promover a inter-relação dos elementos do discurso escrito.

Como visto, alguns textos produzidos pelos sujeitos do grupo I não tinham coerência. Este fato evidenciou fragilidades quanto ao domínio em selecionar, controlar e organizar as idéias para elaborar um texto coerente.

Em síntese, concluímos que os alunos do grupo II, embora produzindo textos mais longos, operavam com maior competência com os elementos que traduziam o cuidado quanto à coerência na seqüência narrativa. Nos dois grupos, a coerência na seqüência narrativa apareceu, embora fosse mais freqüente nas produções apresentadas pelo grupo II. Esse grupo apresentou estratégias poderosas para mobilizar os recursos cognitivos que permitiram articular conhecimentos anteriores e focalizá-los na produção e articulação de suas idéias no texto.

Os dados permitiram refletir acerca das dificuldades com as quais alguns alunos do grupo I se deparavam na tentativa de produzir um texto coerente. Verificamos, por exemplo, que alguns desses sujeitos experimentavam dificuldades em elaborar um desfecho em estreita relação com o evento principal e com os eventos narrados. Não apresentaram, porém, dificuldades em definir e manter a personagem principal ao longo de toda a história escrita, mesmo quando a história era incoerente se considerarmos outros indicadores. O estudo realizado por Spinillo (1997) evidenciou semelhante resultado. Em sua pesquisa, a autora examinou as possibilidades e dificuldades de crianças de 6-7 anos em estabelecer a coerência ao produzir um texto. Seus resultados indicaram que, de forma precoce, a criança domina a indicação e manutenção da personagem central em seus textos.

Nesse item e nos demais anteriores, nos propusemos analisar a estrutura narrativa que caracterizou quatro das cinco produções realizadas pelos grupos. Essa análise evidenciou diferenças significativas. Os alunos do grupo I, na tentativa de produzir seus textos, seguiam um caminho que apresentava duas fases. A primeira se caracterizou pela produção de enunciados condensados em certa unidade, que podia ser escrita por meio de uma palavra, de uma frase ou apenas do título de um texto. Nessa fase, foi possível identificar alguns textos produzidos por Lya, Lívia, Ana Paula, Beatriz, Samara e Mariana. A segunda correspondeu à progressão gradual do controle de coerência e coesão textual. À proporção que o aluno desenvolvia sua escrita, ela se tornava cada vez mais complexa. Essas

características foram observadas na maioria dos textos produzidos pelo grupo II e em algumas produções apresentadas por Levi, Victor, Alice, Janaína e Maria Luisa.

As produções escritas dos alunos, tanto do grupo I quanto do grupo II, apresentaram marcas heterogêneas. Essas traduziam, principalmente, o aspecto relacionado ao desempenho no interior de cada grupo, quanto a todos os aspectos analisados na estrutura narrativa. Esses resultados indicaram a inexistência de uma característica comum nas produções textuais de cada um dos grupos. Nessa perspectiva, a heterogeneidade se manifestou em ambos os grupos. Qualitativamente, os textos dos alunos com síndrome de Down se diferenciaram daqueles produzidos pelo grupo II. Não identificamos, porém, características que podem representar especificidades na produção escrita dos alunos com essa síndrome, visto que alguns alunos com síndrome de Down produziram textos apresentando todas as características, segundo o gênero.

A análise dos textos revelou, ainda, que a escrita de um texto envolve uma operação gradual de controle consciente de um conjunto de ações, que implicam operações cognitivas e metacognitivas. Essas operações promovem o desenvolvimento da capacidade metalingüística. Essa habilidade pressupõe capacidade de controlar e monitorar o pensamento, sendo estas operações da ordem da metacognição. Estudos recentes (MARTIN & MARCHESI IN COLL, 1995; FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2003a, 2003b) indicam que os sujeitos com deficiência mental apresentam fragilidade metacognitiva, fato que interfere na capacidade do sujeito em regular e controlar o próprio conhecimento. Essa dificuldade compromete os processos de monitoramento e de planejamento das ações. Todas essas fragilidades parecem interferir na qualidade da produção textual desses sujeitos.

Olson (1997:273-274) assinala que, para compreender as implicações conceituais e cognitivas da escrita, é necessário

*....distinguir os recursos cognitivos envolvidos na percepção, na fala e na ação (processos cuja origem precisa ser explicada em termos evolutivos), dos processos cognitivos implicados na criação, armazenamento e uso de artefatos e símbolos que têm funções de representação (processos e produtos cujas origens precisam ser explicadas cultural e historicamente).*

Em se tratando do domínio da escrita, o mesmo autor (1997:289) assegura que não podemos tratar de forma igual textos diferentes

*É -evidentemente – uma competência que se refere a textos escritos: diferentes tipos de textos escritos mobilizam competências distintas. O domínio da escrita é funcionalmente orientado: é possível ser competente no uso da escrita apenas para alguns fins e não para outros.*

A escrita possibilita que os indivíduos dominem melhor os processos psíquicos de planejamento, controle e gestão da linguagem (...) *trata-se de conceber a linguagem escrita como a álgebra da linguagem, cuja apropriação permite à criança ascender ao plano abstrato e mais elevado da linguagem, ao mesmo tempo em que reorganiza o sistema psíquico anterior da linguagem oral.* (VYGOTSKY apud CARDOSO, 2002: 89-90)

Ainda em relação às produções realizadas por seis sujeitos do grupo I, vários textos expressaram dificuldades na recomposição do sentido global dos eventos narrativos. Esses sujeitos desse grupo demonstraram compreensão episódica ou desconexa dos eventos narrativos presentes nos textos, especialmente durante a solicitação dos textos um e quatro, que exigiram sua reescrita. Essa falta de compreensão pode estar relacionada à dificuldade de apreender os eventos presentes na narrativa para, em seguida, reescrevê-los. Nesse tipo de texto, a exigência na capacidade de fixar alguns caracteres, como as personagens, ações e enredos, demandam o uso de habilidades metacognitivas de detecção do sentido global do texto, a partir desses indícios principais. Nesse sentido, a reescrita de um texto ultrapassa a mera repetição de situações presentes, enfatizando a monitoração do pensamento para construção de sentido. Nesse caso, a reescrita se configura como uma habilidade que envolve um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas, exigindo daquele que escreve uma capacidade de organizar, planejar, monitorar e controlar suas ações com vistas a produzir sentido em seu texto.

Semelhante resultado foi identificado no estudo realizado por Figueiredo (2005) sobre a aprendizagem da notação escrita em sujeitos com deficiência mental. Seus dados indicaram que, na atividade de reescrita de histórias, os alunos apresentaram dificuldades na tecedura das tramas. Seus registros eram realizados por fragmentos da história, sem a preocupação com a seqüência narrativa e, conseqüentemente, com o estabelecimento da relação entre

início, meio e fim. Os registros eram marcados pela escrita das personagens, do cenário e às vezes pela escrita de pelo menos um evento complicador da história.

No presente estudo, os dados revelaram, ainda, indícios de um enorme esforço dos sujeitos para atenderem nossa solicitação, durante os encontros de avaliação da produção textual. Este esforço pôde ser observado nas relações que eles buscavam estabelecer entre o momento de escuta da leitura do texto e a sua produção escrita. Nesse sentido, alguns ficavam na posição de reivindicar a repetição da leitura, na tentativa de mobilizar seus conhecimentos de forma imediata, solicitação esta que não foi atendida. As atividades que exigem a utilização da memória de trabalho podem interferir no desempenho de sujeitos com síndrome de Down. Na pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2005), anteriormente citada, os sujeitos com deficiência mental revelaram dificuldades para reescrever textos narrativos. Indicando, ainda, que alunos com deficiência mental apresentam dificuldades de compreensão, memória e organização dos aspectos objetivos que compõem a notação escrita.

Tanto nos textos 1 e 4 de reescrita, como no caso da produção com imagens, alguns sujeitos do grupo I apresentaram dificuldades. Nas produções de reescrita, tais dificuldades eram refletidas no esforço demonstrado para compreender o detalhamento das situações presentes nos eventos narrativos. A principal delas se referia à dificuldade em reconstruir a trama do texto narrativo. Parece que essa dificuldade se acentuava nesses textos, porque eles exigem um nível mais avançado de funcionamento cognitivo, por apresentarem grau elevado de complexidade. Enquanto isso, na escrita com imagens, essas dificuldades tinham relação com a exigência da composição de um enredo narrativo seguido da sucessão de suas transformações. Na maioria das vezes, a superação dessa dificuldade foi possível na produção de texto que contou com a nossa mediação, visto que o apelo feito às imagens e à escrita do sujeito implicava a necessidade de dar continuidade ao texto escrito. A elaboração de textos com imagens é menos complexa do que aqueles de reescrita, no caso em que o aluno produz de acordo com o contexto, sem apelar para memória.

Apesar dessas dificuldades, todos os sujeitos do grupo I foram capazes de formalizar sua escrita, aspecto que demonstrou sua capacidade de utilizar maior grau de abstração, uma vez que a linguagem escrita é uma aprendizagem simbólica e conceitual.

A linguagem escrita é definida como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve. Esse controle é realizado mediante definição e redifinição constantes dos seus objetivos. Trata-se, portanto, de uma atividade que exige controle de sua ação.

De acordo com Carvalho (1999:76), *a aquisição e desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo são processos que se encontram relacionados, influenciando-se mutuamente.*

Consoante Carvalho (1999), o ato de escrever é complexo, sendo resultante da multiplicidade de aspectos nele envolvidos. Além das características que o discurso escrito apresenta, ele envolve capacidades cognitivas, características do pensamento formal que permitem trabalhar na ausência do real. O autor pressupõe a escrita *como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta.* (IDEM, 1999:55).

Carvalho assinala, também, que *no âmbito da memória de longo prazo, considera-se o conhecimento que a pessoa que escreve tem sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que tem que realizar, o tipo de texto que tem que produzir* (1999:56). O mesmo autor acrescenta ainda que

*... a referida memória constitui uma entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa. O acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas que envolvem alguma dificuldade.* (1999:56).

Esta reflexão requer uma análise rigorosa sobre o desempenho de alguns sujeitos do grupo I na reescrita dos textos um e quatro. Os resultados indicaram que ocorreram dificuldades significativas na tentativa de atender ao que era solicitado.

Com o intuito de evidenciar as produções do grupo II, destacamos as dificuldades mais comumente encontradas. Essas diziam respeito, principalmente, à seleção, organização e seqüência dos eventos narrativos do texto um. A maioria dos sujeitos desse grupo parecia centrar-se mais na coerência da seqüência dos eventos, aliando o seu conhecimento de mundo sobre o tema apresentado. Suas produções apontaram para uma atitude de reflexão

sobre o texto escrito e a própria linguagem que deviam utilizar, já que parecia que alguns tinham consciência de que o texto escrito contém uma linguagem que difere da oral.

Os textos do grupo II trouxeram marcas visíveis de operações de reelaboração. Ao longo da produção dos textos, havia indícios dessas operações. Estas podem ser representadas pelos borrões e inserções de palavras, após sua leitura. Nesse sentido, os sujeitos desse grupo, em comparação com os do grupo I, demonstraram maior preocupação quanto à revisão da escrita dos eventos narrativos. Durante as produções, houve indícios de monitoramento e controle da escrita, fatos que ocorreram por meio das pausas frequentes durante a reescrita dos textos.

Ao analisar cada texto, os dados revelaram que, nas produções dois e três, nas solicitações de produção escrita com base na utilização de imagens, houve influência positiva no desempenho dos sujeitos de ambos os grupos. Sob essa perspectiva, observamos, considerando a natureza abstrata da linguagem escrita, que o uso de imagens sugestivas contribuiu para a planificação e elaboração do discurso escrito. No caso do grupo I, a utilização do recurso de imagens parece ter favorecido a produção textual de todos os sujeitos. A seqüência de imagens auxiliou esses sujeitos a recuperarem os eventos em sua seqüência narrativa, embora nem sempre de forma efetiva.

Outro aspecto importante observado nas produções dos textos dois e três diz respeito à capacidade demonstrada por ambos os grupos em exercer com autonomia a sua produção escrita. Por se tratar de solicitações diferentes, que exigiam outras habilidades textuais<sup>32</sup>, podemos garantir que os textos com imagens favoreceram mais do que os textos que exigiram a reescrita, sem o apoio de imagens. Tal aspecto não foi observado nas produções um e quatro.

Particularmente, em relação ao texto quatro, foram observados níveis diferentes nos dois grupos. Não ocorreu, porém, uma discrepância tão acentuada no grupo II como a encontrada no I. As diferenças quanto ao desempenho nem sempre foram identificadas segundo a escolaridade, mas sim conforme as qualidades e características comuns em cada um deles, conforme já apresentadas.

---

<sup>32</sup> No caso dessas produções, as habilidades textuais requeridas foram de compor o enredo da narrativa e a sucessão de suas transformações.



A evolução da capacidade de escrita implica um crescente contato com essa linguagem, que envolve também a possibilidade de propiciar seu desenvolvimento por meio de experiências que compreendem as diferentes dimensões envolvidas para tal aquisição. Essas dimensões dizem respeito às oportunidades socioculturais e escolares.

Considerando que já apresentamos a análise da estrutura narrativa característica das quatro produções, a partir do próximo item, passamos a analisar o bilhete, o texto que apresentou como característica a função comunicativa.

#### **4.2 Texto comunicativo – o bilhete**

Os textos com função comunicativa são aqueles que se voltam para situações de comunicação, em que se produzem unidades comunicativas. Assim, neste estudo, a escrita do bilhete foi categorizada como de função comunicativa. Esses textos produzidos pelos sujeitos apresentavam características de conteúdos comunicativos no formato de bilhetes. Eles apresentavam como critério comum a comunicação de algo para alguém, seja mediante uma informação, um convite ou uma declaração de amizade.

A proposta para a produção desse texto consistiu em solicitar que cada sujeito escrevesse um bilhete para um (a) amigo (a) que há muito tempo eles não viam.

A análise dos bilhetes foi realizada tendo como referência dois aspectos: o conteúdo e a organização estrutural. A partir dos bilhetes produzidos, foi elaborado um quadro de referências, cujos conteúdos foram identificados como afetivo (AF), informativo (INF) e de comunicação informal (CI). Esses conteúdos não são excludentes. Assim, houve bilhetes que traduziam mais de um deles, no entanto, para efeito de organização dos dados, optamos por classificá-los considerando a presença daqueles conteúdos mais significativos. Foram levados em conta aspectos de organização estrutural das propriedades do texto, tais como: a existência do destinatário, a seqüência do texto e a despedida/assinatura.

##### **4.2.1 O conteúdo dos bilhetes**

A análise dos conteúdos dos bilhetes indicou que, dentre os 21 textos produzidos, dez foram identificados como de conteúdo afetivo, nove de comunicação informal e apenas dois informativos. Considerando esse número global, cinco sujeitos do grupo I e cinco do grupo II produziram bilhetes de conteúdo afetivo. Cinco do grupo I apresentaram uma

escrita considerada como comunicação informal, enquanto quatro do grupo II escreveram utilizando esse mesmo conteúdo. Um sujeito de cada grupo produziu um texto informativo.

O quadro 18, a seguir, resume os dados dos dois grupos sobre esses conteúdos.

Quadro 18: Identificação dos conteúdos dos bilhetes apresentados pelos dois grupos

Conteúdos	Grupo I	Grupo II
Afetivo	5	5
Informativo	1	1
Comunicação Informal	5	4

Fonte: Dados da pesquisa

Os quadros 19 e 20 ilustram os conteúdos apresentados pelos sujeitos em cada grupo, incluindo ainda o nível de escolaridade.

Quadro 19: Apresentação dos conteúdos dos bilhetes por grupo e nível escolar

Sujeitos	Escolaridade	Conteúdo
Lívia	2ª série	AF
Mariana	2ª série	CI
Sâmara	2ª série	CI
Alice	3ª série	CI
Lya	3ª série	AF
Beatriz	4ª série	AF
Janaina	4ª série	AF
Levi	5ª série	AF
Victor	6ª série	CI
Ana Paula	6ª série	I
Maria Luisa	8ª série	CI

Legenda: AF: afetivo – CI: Comunicação informal – I: Informativo

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, destacaremos o quadro 20, que corresponde aos conteúdos apresentados pelos sujeitos do grupo II.

Quadro 20: Apresentação dos conteúdos dos bilhetes por sujeito e nível escolar

Sujeitos	Escolaridade	Conteúdo
Jairo	2 <sup>a</sup>	AF
Pedro	3 <sup>a</sup>	CI
Lucas	3 <sup>a</sup>	AF
Engelberto	4 <sup>a</sup>	AF
Ruth	4 <sup>a</sup>	CI
Sílvia	4 <sup>a</sup>	AF
Abrão	5 <sup>a</sup>	CI
Élson	6 <sup>a</sup>	CI
Bruno	6 <sup>a</sup>	I
Andréa	8 <sup>a</sup>	AF

Legenda: AF: afetivo – CI: Comunicação informal – I: Informativo

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando os dados representados nos quadros, destacaremos, a seguir, alguns exemplos de bilhetes, segundo o seu conteúdo. Para ilustrar aqueles que escreveram os bilhetes, cujo conteúdo era afetivo, apresentaremos o de Levi (5<sup>a</sup> série, escola particular), do grupo I, e o de Andréia (8<sup>a</sup> série, escola pública), do grupo II.

Alguns trechos dos bilhetes de Levi e de Andréia exemplificam esse conteúdo.

Texto de Levi

Hélio você gosta de mim vou fazer uma carta de amor

(...) O meu Deus ilumini a mente a cabeça do hélio (...)

*Texto de Andréia*

*Oi você é uma pessoa muito legal espero que a nossa amizade seja para sempre*

Esses trechos se caracterizam como seqüências de idéias que explicitam o teor afetivo. No caso do texto escrito por Levi, ele misturou bilhete com carta de amor, conforme intenção declarada em sua escrita inicial destacada.

NÚLIO você gosta de mim, e gostaria  
você fazer uma carta de amor?  
Meu Deus ilumine a mente e a ca  
rega do Núlio. Núlio você gostou  
da carta de amor? feito para  
o seu colega Levi

as = Levi

Levi 10      Levi 10

Texto 32: Escrita do bilhete



Foto 32: Levi, durante a escrita do bilhete

Andréia  
38 anos  
8<sup>ª</sup>  
10/12/04

Amiga

ei' você é uma pessoa muito legal espero que a  
nossa amizade seja para sempre e que  
nunca mude nada entre nós.  
entre a nossa amizade,  
Te adoro!

Texto 33: Escrita do bilhete



Foto 33: Andréia, durante a escrita do bilhete

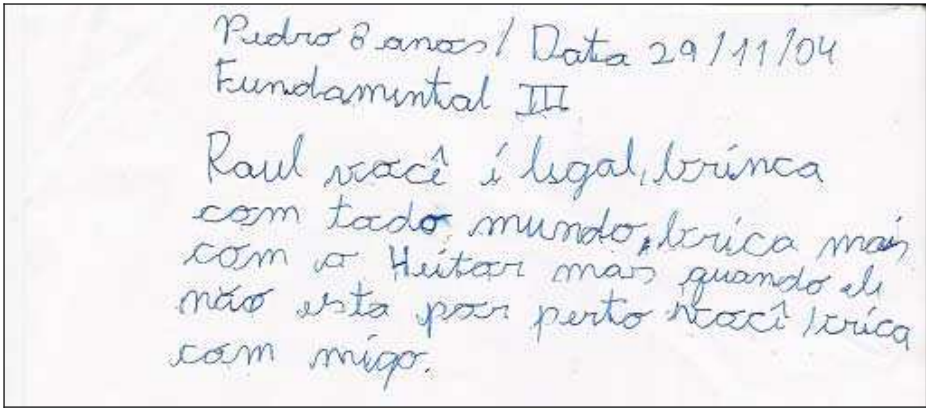
Para analisar o conteúdo de comunicação informal, selecionamos os textos de Mariana (cursou até a 2ª série, escola particular)<sup>33</sup> e Pedro (3ª série, escola particular). Embora o bilhete de Mariana sugira uma conversa com uma amiga sobre dificuldades que ela pode estar enfrentando ou com quaisquer outras pessoas de sua convivência, em seu final, ela escreveu uma declaração de amor. Na produção do seu texto, ela fez opção pela primeira pessoa do singular, confundindo o leitor, já que sugere que seu bilhete é dirigido a Patrícia. Para ilustrar, exemplificamos o trecho inicial.

*Patrícia*

*Você precisa – me entender o meu lado da verdade da minha vida é siplis. Eu quero pedir um fedelidade.*

Os trechos finais do bilhete de Pedro indicam sua intenção de comunicação informal, expressando também sua amizade por um colega.

*(...) brica mais com o Heitor mas quando ele não esta por perto você brica com migo.*



Handwritten text from Pedro's note, written in cursive on lined paper. The text reads: 'Pedro 8 anos / Data 29/11/04', 'Fundamental III', 'Raul xacê é legal, brinca com todo mundo, brica mais com o Heitor mas quando ele não esta por perto xacê brica com migo.'

Texto 34: Escrita do bilhete

<sup>33</sup> O texto de Mariana já foi exemplificado (Texto 3, página 75).



Foto 34: Pedro, durante a escrita do bilhete

Os textos de Ana Paula (cursou até a 6ª série, escola particular) e Bruno (6ª série, escola particular) ilustram aqueles que escreveram um conteúdo informativo.

O texto escrito por Ana Paula sugere que está comunicando para alguém a gravidez de uma amiga, no caso a de nome Valnice.

*Valnice está grávida vai ter o filho chamado Levi*

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink. At the top, it says "Ana Paula 20", followed by the date "17-11-2004" and "6ª". The main body of the text reads "Valnice está grávida vai ter o filho chamado Levi".

Ana Paula 20 17-11-2004 6ª  
Valnice está grávida vai ter o filho chamado Levi

Texto 35: Escrita do bilhete



Foto 35: Ana Paula, durante a escrita do bilhete

No texto de Bruno, apesar de sua curta extensão, ele contemplou a estrutura do texto que caracteriza um bilhete, e apresentou uma escrita com caráter informativo.

Bruno, 13 anos  
6<sup>a</sup> série  
14/12/04

Caro, Eric

Não pude ir a sua festa porque me aconteceu  
Um contra tempo espero que me perdoe.

Bruno

The image shows a close-up of a handwritten letter on a white background. The text is written in cursive and includes the sender's name, age, grade, date, a greeting, an explanation for not attending a party, and a signature.

Texto 36: Escrita do bilhete



Foto 36: Bruno, durante a escrita do bilhete

Em relação aos conteúdos dos bilhetes, não ocorreram dados significativos que diferenciem os dois grupos quanto às suas opções de conteúdo. Os resultados sugeriram



diferenças na qualidade da escrita entre os dois grupos, aspecto que será analisado no item a seguir.

#### 4.2.2 A organização estrutural

A organização estrutural dos 21 bilhetes produzidos será analisada a partir de três referenciais: a presença/ausência do destinatário nos bilhetes, a preocupação quanto à seqüência textual, e, por fim, a presença/ausência da despedida/assinatura.

##### 4.2.2.1 O destinatário nos bilhetes

A presença do destinatário indica conhecimento sobre a estrutura desse tipo de texto. O bilhete pressupõe a existência de seu destinatário, isto é, quando eu escrevo, me dirijo a alguém, que é o interlocutor direto da minha produção.

Tomando como base os 21 bilhetes escritos pelos dois grupos, em 19, foram escritos os nomes dos seus destinatários. Essa referência foi usada por todos os sujeitos do grupo II, enquanto, entre os do grupo I, nove escreveram de forma explícita e dois omitiram ou escreveram os próprios nomes. O quadro 21 indica esses dados.

Quadro 21: Identificação da presença/ausência do destinatário por grupo

Grupos	Presença do destinatário	Ausência do destinatário
I	9	2
II	10	-
Total	19	2

Fonte: Dados da pesquisa

Os textos de Alice (3ª série, escola particular) do grupo I e Sílvia (4ª série, escola particular), do grupo II, exemplificam a presença do destinatário em seus bilhetes.

Na produção de Alice (texto 38), foi fácil verificar que ela escreveu o nome do seu destinatário, no entanto, na seqüência de seu texto, observa-se a escrita do seu nome, e, em seguida, retoma seu destinatário. Na seqüência de seu texto, sua escrita não sugeriu a produção de um bilhete, mas sim a escrita de frases soltas relacionadas a uma amiga. As cinco primeiras linhas da escrita de Alice podem ilustrar o movimento de retomada do seu destinatário.

Querida Bia

8/11/04

Alice este biquente para você que gostava de brincar você setia de saudade?

Bia gosta de comer:

Bia goste de maquiagem...

QUERIDA BIA  
SIMION  
ALICE ESTE BIQUENTE PARA VOCÊ QUE VIXE GOSTAVA  
DE BRINCAR VOCÊ SETIA DE SAUDADE?  
BIA ~~GOSTA~~ DE COMER:  
BIA GOSTE DE MAQUIAGEM.  
BIA VOCÊ GOSTA DA SUA MÃE AZUNDA?  
BIA VOCÊ ARRUMA A CASA UOCE MORAR?  
BIA VOCÊ GOSTA DE ~~FAZER~~ TUDO CASA?  
EU QUB RO BANHA LOVE YOU  
BEIJOS  
DA  
ALICE

Texto 37: Escrita do bilhete



Foto 37: Alice, durante a escrita do bilhete

Já o bilhete de Sílvia indicou, de forma explícita, o seu destinatário. Em seu texto, ela explicitou o nome da amiga a quem foi destinado o seu bilhete.

*Bianca*

*Bianca eu acho você muito legal e também muito amigável.*

Silvia  
06/12/04  
10  
40  
Bianca  
Bianca eu acho você muito  
legal e também muito amigável.

Texto 38: Escrita do bilhete



Foto 38: Sílvia, durante a escrita do bilhete

A presença do destinatário na escrita do bilhete indica a apropriação de sua estrutura inicial. Essa estrutura difere da de outros textos, como, por exemplo, aqueles narrativos aqui exemplificados. Nesse sentido, ao apropriar-se da linguagem escrita, o aluno necessita ainda percorrer longo caminho, que envolve o aprendizado e desenvolvimento de habilidades de produção de um determinado tipo de texto.

Em termos da presença do destinatário, observamos que não há diferenças significativas entre os dois grupos. Esse resultado pode sugerir que a produção de bilhetes envolve habilidades simples e por isso facilitou sua elaboração escrita.

Dando continuidade à análise do bilhete, apresentamos a seguir algumas considerações a respeito da seqüência escrita desse texto.

#### *4.2.2.2 A seqüência do texto*

A análise em relação à seqüência do texto será realizada considerando a progressão e a articulação das idéias produzidas nos bilhetes.

Tomando como base os 21 bilhetes, em 19, os alunos apresentaram seqüência de comunicação ou informações. Desse total, nove dos 11 sujeitos do grupo I escreveram com essa preocupação. Aqueles que não escreveram com esse cuidado apresentaram idéias fragmentadas ou evocações desarticuladas, com indicações da ausência de reflexão sobre a modalidade escrita. Quanto aos do grupo II, todos apresentaram coerência de suas idéias na elaboração de seus textos.

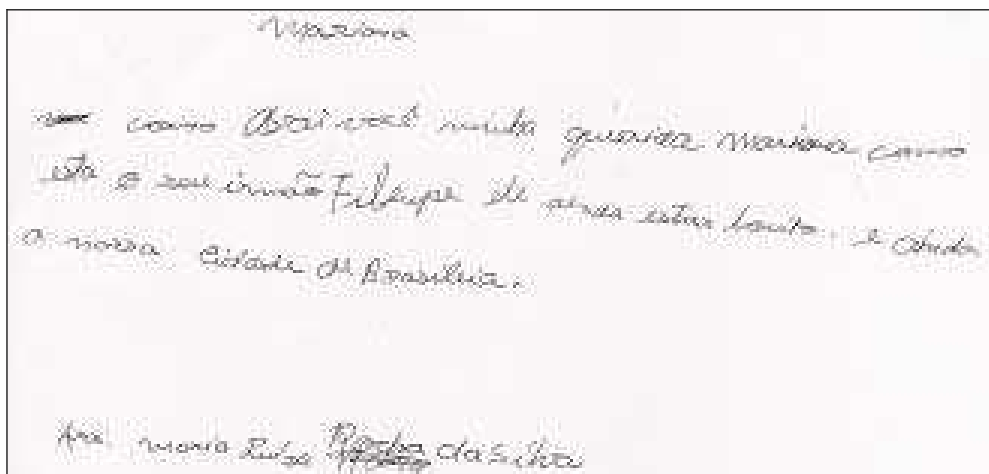
A escrita dos bilhetes compreendeu uma diferença qualitativa em relação aos demais textos até aqui analisados. O melhor desempenho dos sujeitos, pode ser explicado, considerando que a escrita do bilhete se aproxima dos gêneros orais privados, sendo estes de menor complexidade do que as demais solicitações feitas neste estudo.

Os bilhetes de Maria Luisa (8ª série, escola pública), do grupo I, e o de Ruth (4ª série, escola particular), do grupo II, serão exemplificados a seguir.

O texto de Maria Luisa (40) sugere que ela organizou as idéias de forma hierarquizada e seqüencial. A organização do seu discurso escrito permitiu compreender o que ela desejava comunicar à amiga. As duas primeiras linhas revelaram essa preocupação quanto à seqüência de sua escrita.

*Mariana*

*Como vai você minha querida mariana como esta o seu irmão Fileupe ele ainda estar bonito (...)*



Mariana  
Como vai você minha querida Mariana como  
esta o seu irmão Fileupe ele ainda estar bonito e ainda  
a minha cidade de Brasília.  
Amor Maria Luisa *[assinatura]*

Texto 39: Escrita do bilhete



Foto 39: Maria Luisa, durante a escrita do bilhete

O bilhete que Ruth produziu, transcrito a seguir, revelou sua experiência com esse tipo de texto, pois sua produção se caracterizou pela progressão e articulação de suas idéias. Sua escrita revelou todas as propriedades e o cuidado em organizar suas idéias para que elas produzissem sentido, apesar da escrita de uma frase na quarta linha, comprometendo a unidade de sua produção. Essa frase teria sentido se viesse na seqüência após a segunda linha. A seguir o bilhete de Ruth.

*Oi Marilia,*

*Eu estava pensando, pensando e resolve le chamar para ir ao iguateme.*

*Já que você é a minha melhor amiga*

*Para acistir um filme, brincar no quend play e fazer um lanchinho. Você aceita?*

Ruth  
4ª Série  
Dia: 29.11.09  
10 ~~ano~~

Oi mocinha,  
Eu estava pensando, pensando e  
resolvi te chamar para ir ao iguatueme  
já que você é a minha melhor amiga.  
Para assistir um filme, brincar no  
quand play e fazer um lanchinho. Você  
aceita?

Texto 40: Escrita do bilhete



Foto 40: Ruth, durante a escrita do bilhete

Ao contrário dos bilhetes exemplificados anteriormente, a produção de Lya (cursou até a 3ª série, escola particular), do grupo I, se caracterizou pelo uso de idéias condensadas e de palavras que não permitiram uma unidade textual. Seu bilhete indicou ainda dificuldade em organizar o encadeamento de suas idéias. Essa fragilidade demonstrou que ela ainda não se apropriou de habilidades textuais que requerem, dentre outros aspectos, a preocupação com a unidade na formulação do discurso escrito.

O trecho inicial ilustra essas características.

*Nirla tia mor querida bonida linda amor voce Lya beijos minha pate foto*

*Com Lya tepois tia driana bela ela*

*Querosa fois casa fora come*

*pastel Lya mandou beiho para Lya*

*centou cadeira*

nirla tia mor querida bonida linda  
amor voce Lya Beijos minha pate foto  
com Lya +LPOIS tia driana bela ela  
querosa fois casa fora come  
pastel Lya mandou beijo para Lya  
centou cadeira

Texto 41: Escrita do bilhete



Foto 41: Lya, durante a escrita do bilhete



Ao analisar a seqüência das idéias durante a escrita dos bilhetes, há que se considerar algumas diferenças entre os dois grupos. No grupo formado por sujeitos com síndrome de Down, temos dois tipos de textos. Aqueles que já preservam as marcas da escrita social, com a internalização da estrutura do texto, e os que ainda estão em decurso de apropriação de habilidades textuais. Há ainda um longo percurso a cursar até que essas habilidades sejam apropriadas. Apesar disso, suas produções, particularmente nos bilhetes, chamam a atenção quanto à demonstração de competência em relação à sua capacidade escritora. Tal aspecto demonstrou que na escrita do bilhete eles apresentaram melhor desempenho do que nos demais textos analisados anteriormente.

Nesta pesquisa, o melhor desempenho na escrita dos bilhetes apresentado pelo grupo I, confirma os resultados do estudo realizado por Figueiredo (2005), que investigou a motivação sobre atividades de notação escrita em sujeitos com deficiência mental. A pesquisa analisou também as dificuldades implicadas na escrita do texto narrativo. Nesse estudo, a autora propôs a realização de seis tarefas que consistiam em: escrever o nome próprio, registrar histórias, acontecimentos e festas, escrever bilhetes, escrever uma lista de compras, bem como realizar registro com suporte em figuras. Ao comparar o envolvimento e empenho dos alunos para realizarem tais atividades, os resultados revelaram que mais de 70% dos participantes manifestaram forte motivação na escrita dos bilhetes, enquanto no registro de histórias apenas 16% indicaram semelhante motivação. Na pesquisa de Figueiredo (2005), assim como no presente estudo, a escrita do bilhete indicou preocupação quanto às unidades estruturais do texto, resultando em coesão textual e compatibilidade em relação ao conjunto das frases que compunham o texto.

Dentre os textos produzidos pelos sujeitos do grupo II, foi possível observar similaridade quanto ao desempenho de seus componentes. Todos escreveram seus bilhetes com a preocupação em atender a uma seqüência temporal de suas idéias, buscando sua relação. Tal fato confirmou que a escrita do bilhete facilitou a progressão de idéias de ambos os grupos.

O item a seguir conclui a análise dos bilhetes. Ele se refere à capacidade dos sujeitos em explicitar um fechamento no final de sua escrita, por meio de uma despedida ou assinatura.

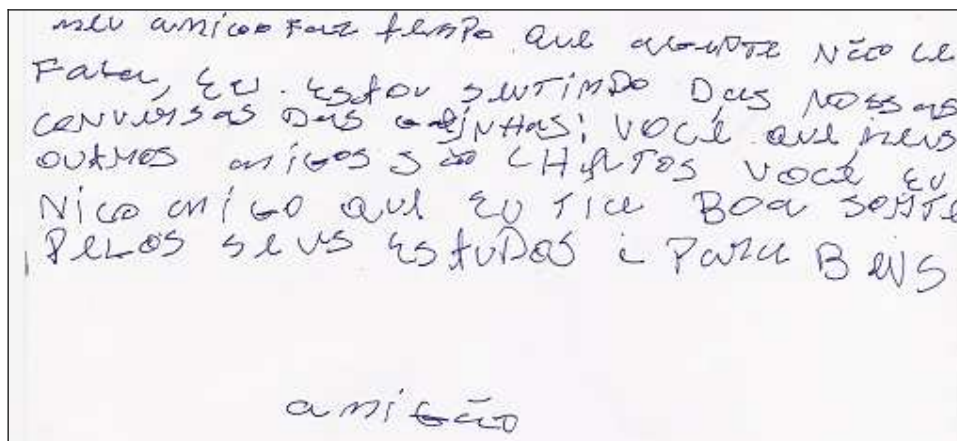
#### 4.2.2.3 A despedida/assinatura do bilhete

A análise da conclusão do bilhete será realizada a partir da presença de uma assinatura ou a escrita de algo que indique uma forma de despedida.

Tendo como referência a produção de 21 bilhetes, foi possível identificar a presença de sua conclusão em 14 deles. Não houve diferenças em termos de quantidade de alunos que usaram esse recurso entre os dois grupos, pois cada um deles apresentou o total de sete bilhetes escritos com a inclusão desse aspecto.

Os textos de Victor (6ª série, escola particular), do grupo I, e de Bruno (6ª série, escola particular), do grupo II, exemplificam os bilhetes que tiveram o cuidado de escrever a conclusão ou uma saudação final no texto. O trecho final do bilhete de Victor apresentou sua despedida, apesar da ausência de sua assinatura.

voce e único amigo que eu tia boa sorte pelos seus estudos i para bens  
amigão



meu amigo faz tempo que não vejo não le  
Pater, eu. estou sentindo das nossas  
conversas das coisas; você que meus  
outros amigos são chatos você eu  
Não amigo que eu tia Boa sorte  
pelos seus estudos i para BWS  
amigão

Texto 42: Escrita do bilhete

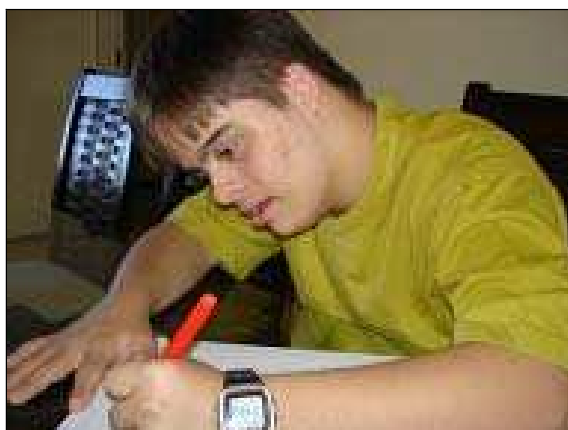


Foto 42: Victor, durante a escrita do bilhete

Já no texto de Bruno, ele escreveu seu nome, indicando a conclusão do seu texto. O trecho a seguir ilustra essa característica.

*Caro Eric*

*Não pude ir a sua festa porque me aconteceu*

*um contra tempo espero que me perdoue.*

*Bruno*

Para ilustrar aqueles bilhetes nos quais não há despedida, destacaremos os textos de Samara (cursou até a 2<sup>a</sup> série, escola particular), do grupo I, e Pedro (3<sup>a</sup> série, escola particular)<sup>34</sup>, do grupo II.

Ressaltamos que os bilhetes de Samara e de Pedro expressaram uma escrita coerente e seqüenciada; eles apenas omitiram a despedida.

A seguir, o destaque para o bilhete de Samara.

*Cristiane a gente é parceira, e também somos amigas para sempre.*

<sup>34</sup> Os bilhetes cuja escrita não explicitaram a conclusão já foram exemplificados neste estudo. Para ilustrar a ausência de despedida, exemplificaremos novamente essa produção. O texto de Pedro foi ilustrado na página 187.

SAMARA 19-11-004 28 3<sup>a</sup>  
Cristiane a gente é Parceira e  
também somos amigas Por Sempre

Texto 43: Escrita do bilhete



Foto 43: Samara, durante a escrita do bilhete

No trecho inicial da produção de Samara e de Pedro, a presença do cabeçalho descaracterizou o bilhete, apesar de eles na continuidade, retomarem à estrutura que define esse texto.

A transcrição do bilhete de Pedro expressou sua preocupação inicial com o seu destinatário, omitindo, portanto, a finalização por meio de despedida ou saudação.

*Raul você é legal, brinca com todo mundo, brinca mais com o Heitor mas quando ele não está por perto você brica com migo.*

A escrita dos bilhetes possibilitou maior motivação e envolvimento dos sujeitos, se for realizada uma comparação entre os outros textos já analisados. No caso do bilhete, especialmente, os sujeitos do grupo I revelaram maior facilidade quanto a atribuir sentido à

sua escrita do que nos textos anteriores. Provavelmente, a motivação desses sujeitos relacione-se ao aspecto funcional implicado nessa atividade, bem como ao nível de exigência para sua realização. O bilhete possui uma funcionalidade imediata, que é atribuída pelo leitor, além de possibilitar autonomia ao escritor quando ele deseja comunicar algo a alguém. O nível de exigência para escrita do bilhete é menor do que aquela requerida na produção de texto com imagens e nos textos que solicitaram sua reescrita. O caráter do texto e o envolvimento da afetividade são aspectos importantes que podem interferir na produção escrita.

A complexidade de fatores inerentes à produção de sentidos por meio da escrita parece ser atenuada quando os escritores são solicitados a produzir textos próximos aos gêneros orais, como foi o caso da solicitação da escrita de um bilhete. Essa solicitação envolveu menor complexidade em relação à orientação e solicitação da tarefa, relativamente aos demais textos aqui solicitados.

A produção textual compreende habilidade que exige planejamento prévio autônomo. Esse planejamento influencia na capacidade de elaboração escrita dos sujeitos, originando preocupação no que diz respeito ao sentido do texto.

No item a seguir, trataremos da análise dos recursos coesivos.

#### **4.3 Os recursos coesivos**

A análise dos textos será efetuada a partir de três referências: a presença ou ausência do uso de conectores, advérbios e pronomes. Estes são alguns dos componentes das operações de textualização. As ocorrências quanto ao uso dessas referências podem comprometer ou não a progressão coerente das idéias de cada texto escrito.

As noções de coesão para a análise dos textos serão utilizadas a partir das concepções da lingüística textual. Pretendemos utilizar o termo *noção*, considerando que este trabalho não tem pretensões de realizar uma análise sob o ponto de vista da Lingüística textual.

De acordo com Cagliari e Massini (2001: 36-37)), para pesquisadores como Halliday e Hasan (1976), Reinhart (1980) e Hassan (1984),

*...a coesão é condição necessária da coerência, porém não suficiente; outros distinguem estes conceitos como independentes, reconhecendo, entretanto, a sua*

*interpenetração, aceitando o fato de que um texto pode ser coerente sem ser coeso ou coeso sem ser coerente (embora o mais normal e desejável seja um texto coeso e coerente) – (KOCH,1989; KOCH E TRAVAGLIA,1989, 1990 E MARCUSCHI, 1983 apud CAGLIARI E MASSINI, 2001).*

Cagliari e Massini (2001:37) acrescentam, ainda, que *se pode dizer que a coerência é um fenômeno diretamente ligado à interlocução, enquanto que a coesão encontra-se no nível formal do texto, estabelecendo diversas relações semânticas entre os seus elementos.*

A idéia de coesão textual, desenvolvida em Halliday, defende a noção de que um texto não é o produto de uma justaposição de elementos lingüísticos sem referência entre si. Na concepção de texto, está implícita a idéia de que no discurso escrito há nexos entre seus componentes, que conferem mútua dependência na progressão da escrita.

*A coesão é recurso lingüístico de natureza sintático-semântica que assegura a continuidade, a seqüência e a unidade do texto. (KOCH, 1989 apud SPINILLO 2000:71).*

Nesta tese, o conceito de coesão será apoiado em Koch (1989), ao ressaltar a existência de duas grandes modalidades de coesão: referencial e seqüencial. A autora define *a coesão referencial como aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) do universo textual. (p.30).*

De acordo com Cagliari e Massini (2001), os mecanismos de coesão referencial incluem todos aqueles elementos do texto que fazem referência a outros elementos do próprio texto. De acordo com Koch (1989:49), a coesão seqüencial diz respeito aos

*...procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes dos enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais maiores), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.*

Cardoso (2002), ao citar a pesquisa de Fayol sobre o estudo de narrativas escritas, destaca a idéia de que seus resultados indicaram que certos conectores aparecem aproximadamente entre 6 e 10 anos. Na pesquisa desse autor, ele se propõe a discutir por que alguns desses conectores aparecem tardiamente na escrita, em comparação com a linguagem oral.

Para justificar esse surgimento tardio, Cardoso (2002) comenta que, para Fayol,

*...a explicação se prende à organização das tramas/acontecimentos das narrativas: crianças de 6/7 anos produzem textos com tramas pouco organizadas (justaposição de fatos ou seqüências de acontecimentos), que não exigem outros conectores além do E (In Cardoso, 2002:185).*

De acordo com Cardoso (2002: 177),

*... a complexificação nos procedimentos de textualização está relacionada com a apropriação de gêneros discursivos: quando a criança aprende a escrever, passa por um processo de expansão das possibilidades enunciativas.*

Moura (2002) realizou estudo longitudinal sobre as relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua. Seus resultados revelaram que, inicialmente, a criança seqüencia os eventos, alternando entre o uso de construções sem qualquer conector, e o uso da partícula AÍ e do conector aditivo E. Esses conectores aparecem, em geral, nos primeiros textos das crianças e logo desaparecem. Já o uso do ENTÃO e as causais ocorrem com maior freqüência, na medida que as crianças evoluem na escrita. Dentre as causais, predomina o uso do PORQUE. Já as temporais, os verbos aparecem na sua forma mais simples, no pretérito perfeito. A pesquisadora adianta ainda que as relações causais e temporais são mais freqüentes do que as adversativas. Seu estudo concluiu, então, que o uso de conectores formais torna-se mais sofisticado em número e variedade à proporção que as crianças se desenvolvem e têm oportunidade de conviver com textos escritos.

Spinillo (1991, 1992 apud SPINILLO, 2005: 99) *levantou a possibilidade de que o estabelecimento de relações coesivas poderia estar associado ao nível de competência narrativa que a criança (4-8anos) apresenta, i.e, ao domínio de um esquema narrativo.* De acordo com a autora, os resultados não foram conclusivos, visto que essa relação não ficou esclarecida acerca do efeito da representação pictográfica na produção de narrativas por crianças.

Em outro estudo (SPINILLO, 2005), analisou o uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. Os dados indicaram que a progressão quanto ao uso de coesivos pelas crianças *não é necessariamente acompanhada por um aumento na idade, mas pelo domínio que o narrador possui quanto à estrutura*

*narrativa do texto.* (IDEM, 2005:109). A autora acrescenta ainda que *a progressão quanto ao uso de coesivos se expressa em duas direções: aumento na média de elos coesivos por história e na variedade de tipos de relações coesivas estabelecidos.* (2005:109).

No presente estudo, distinguimos algumas diferenças entre os dois grupos quanto ao uso de recursos coesivos. Tais diferenças diziam respeito à frequência e à diversidade de uso dos recursos coesivos, sendo maior nas produções do grupo II. É importante ressaltar a variedade dos níveis de escolaridade (da 2ª a 8ª série) dos participantes deste estudo, além da diferença significativa entre a faixa etária dos alunos dos dois grupos.

A seguir, tendo como referência os recursos coesivos que serão tratados no presente experimento, iniciamos a análise quanto ao uso de conectores nos textos produzidos.

#### 4.3.1 O uso de conectores

Neste item, tencionamos analisar o esforço dos sujeitos quanto ao uso de conectores. Esses organizadores textuais têm papel importante na constituição do texto. Seu uso é resultado de uma operação complexa sobre o funcionamento e estrutura da linguagem escrita. No decorrer da produção de um texto, o autor, na tentativa de retomar seus elementos conceituais e formais, apresenta novas informações a propósito dos elementos retomados. *São esses acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam* (COSTA VAL, 1999:23). No que diz respeito ao plano da coesão, Costa Val (1999:25), acentua que

*... a língua dispõe de mecanismos especiais para manifestar as relação entre o dado e o novo. (...) o dado costuma coincidir com o tópico, em geral é retomado anaforicamente e aparece no início de frases ou mesmo parágrafos ou seqüências de frases. Já a informação nova com frequência se expressa pelo comentário e figura no final das frases.*

A análise das produções textuais indicou que os grupos utilizaram um total de 375 conectores. Desse total, apenas 85 foram empregados pelos sujeitos do grupo I. Esse dado pode evidenciar dificuldades e limites de alguns sujeitos desse grupo quanto à utilização de conectores.



Tomando como base os textos escritos, os dois grupos utilizaram maior número de conectores na reescrita do conto de *Rapunzel*. Enquanto isso, o menor foi identificado na escrita do bilhete.

A Tabela 25 evidencia essa diferença entre os grupos.

Tabela 25: Identificação de conectores por grupo

Textos	CONECTORES		
	Grupos		Total
	GI	GII	
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	26	144	170
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	19	49	68
3.Escrita de textos com imagens e mediação	19	52	71
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	15	33	48
5. Escrita do bilhete	6	12	18
Total	85	290	375

Fonte: Dados da Pesquisa

Os textos do grupo I mostraram a emergência e/ou apropriação dos conectivos como organizadores textuais. Esses elementos funcionaram como elos de ligação e se apresentaram de modo menos elaborado do que nas produções do grupo II.

As produções textuais dos dois grupos evidenciam marca forte do uso do conector E. Essa frequência indicou que este funciona como operador dos textos, não sugerindo, portanto, intenção em explicitar os marcadores de sucessão temporal. O seu uso parece ser uma tentativa de elo de ligação, como também de progressão do discurso escrito. Segundo Fayol (1994/1998 apud CARDOSO, 2003:185)

*o aparecimento tardio de alguns conectores na escrita, se prende à organização das tramas/acontecimentos das narrativas: crianças de 6/7 anos produzem textos com tramas pouco organizadas (justaposição de fatos ou seqüências de acontecimentos).*

O mesmo autor acrescenta ainda que dos seis aos dez anos, as crianças tendem a utilizar um sistema de oposição cada vez mais diversificado. E adianta ainda que,

*... para marcar as relações entre as proposições e/ou acontecimentos escritos em um texto, as línguas desenvolvem sistemas de marcas cujas funções específicas consistem ou em indicar explicitamente as ligações, ou em assinalar uma ruptura nos encadamentos dos fatos. No primeiro caso, se tem o subsistema de conectores e, no segundo, a pontuação. (FAYOL, 1986:101 In: CARDOSO, 2003, 186).*

A incorporação de outros conectores pode ser observada na maioria dos textos do grupo II. Algumas formas utilizadas buscam precisar um eixo temporal, que só é observado no uso do QUANDO. Essa ocorrência aparece em todos os textos do grupo II, e apenas em um dos textos do grupo I.

A análise dos textos revelou ainda que os conectores AÍ e DEPOIS, na maioria das vezes, assinalaram mudanças de episódios. Verificamos que, à proporção que os alunos são capazes de centrar seu texto, de modo delimitado e bem desenvolvido, eles tendem a usar menos os conectores E, AÍ e DEPOIS. Esses últimos são conectores mais simples, e eles foram bastante utilizados pela maioria dos alunos do grupo I. Acreditamos, no entanto, que, à proporção que esses sujeitos passem a conviver mais com a língua escrita, os conectores AÍ e E tendem a ser menos utilizados. Segundo Moura (2002), o termo AÍ é muito utilizado em textos orais, portanto seu uso ainda é freqüente na escrita inicial das crianças. Neste estudo, nos surpreende a freqüência desse conector em níveis de escolaridade mais avançados em ambos os grupos.

Um dos objetivos da escola é ensinar ao aluno a se expressar usando uma forma elaborada de linguagem. Para isso, deve criar condições para que ela seja aprendida. No sistema educacional brasileiro, a atual situação do ensino da língua escrita consiste em propor exercícios contínuos e repetitivos de descrição gramatical, além de ênfase no estudo de regras ortográficas. Esses propósitos destituem a escrita como objeto de conhecimento significativo. De acordo com Geraldí (1999:65) *a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor: quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial.*

Consoante Geraldí (1999: 45),

*... a alteração da situação atual do ensino da língua portuguesa não passa apenas por uma mudança de técnicas e nos métodos empregados em sala de aula. Uma diferente*

*concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino.*

Na maioria dos textos do grupo II, foi possível identificar o uso de variados conectores. Esse dado revelou maior refinamento desse grupo quanto a essa utilização. Portanto, os sujeitos desse grupo demonstraram habilidade em usar esses organizadores textuais. Suas construções revelaram que eles parecem se expressar adequadamente por meio da língua escrita.

A maior frequência quanto ao uso de conectores centrou-se no uso do E. Em suas produções, os grupos escreveram 230 vezes, enquanto a menor foi a utilização de NEM, ENQUANTO, POR ISSO, LOGO, ASSIM, TAMBÉM, APESAR. Esses conectores apareceram apenas uma vez em um dos textos dos sujeitos do grupo II. Esses organizadores textuais constituem nova fase para o desenvolvimento da escrita. Desse modo, foi importante, mesmo com pouca frequência, encontrar essa tendência de uso nas produções desses alunos. Esse dado pode sugerir a complexidade no emprego dos recursos coesivos.

Dentre os textos produzidos, a escrita com imagens e mediação apresentou a menor quantidade de variedade de conectores. Essa ocorrência foi identificada no grupo I. No caso desse texto, a expressão frequente do conector E revelou uma utilização com finalidade aditiva contínua entre os enunciados do texto. Ocorreu, na maioria das vezes, uma quase-enumeração de descrições de imagens. Assim, a presença desse conector parecia garantir a exigência de continuidade e progressão do discurso escrito.

Alguns fragmentos dos textos exemplificam a concentração de uso do conector E.

*A centopéia estava na mesa comendo os bolinhos e outra amiga dela chegou e ela sentou junto com ela (Janaina, 4ª série, escola particular – grupo I).*

*(...) tinha juaninha para vender sapatos para as duas moças e a juaninha chorou elas não compraram a juaninha virou e dormiu de raiva das duas moças (Maria Luisa, 8ª série, escola particular – grupo I)*

*ela si arcodando e levandando os braços e também ela foi para mesa do café da manhã, e saiu para sapataria i estão olando os sapatos a vededora ficou comsono e si deidou no clão (Samara, cursou até 3ª série, escola particular – grupo I)*

Já a reescrita do conto de *Rapunzel*, realizada pelo grupo II, apresentou a maior quantidade e variedade de conectores. Tal constatação pode ser explicada, haja vista a extensão dos textos, bem como a necessidade de uso desses recursos para a construção do seu sentido. Essa preocupação esteve presente na maioria das produções do grupo II. Alguns trechos ilustram a utilização diversificada de conectores.

*(...) até que um dia a mulher falou que queria comer uma planta que ali tinha mais eles não queriam ir pois uma feitiçeira morava ali. (Élson, 6ª série, escola particular- grupo II)*

*(...) ai o marido dela todo dia ia pegar, mas um dia uma feitiçeira disse para ele que poderia pegar mas em troca eu quero eu bebê (...). (Ruth, 4ª série, escola particular- grupo II)*

A Tabela 26 resume as ocorrências apresentadas pelos grupos, em relação ao uso de conectores.

Tabela 26: Identificação de conectores e frequência por grupo

TEXTOS	CONECTORES		
	GRUPOS	TIPOS	FREQUÊNCIA
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	GI	E Mais Ai Quando Depois Porque	16x 5x 3x 2x 1x 1x
	GII	E Mas Mais Ai Quando Depois Então Enquanto Porque Pois Nem	77x 10x 7x 25x 15x 2x 5x 1x 1x 1x 1x
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	E Porque Ai	17x 1x 1x
	GII	E Ai Então Mas Quando Por isso Assim Depois	33x 3x 5x 3x 4x 1x 1x 1x
3. Escrita com imagens e mediação	GI	E Ai	15x 4x
	GII	E Ai Depois Mais Quando Logo Porque Então	30x 12x 5x 1x 3x 1x 2x 1x
4. Reescrita com mudança do final	GI	E Mais Depois	12x 2x 1x
	GII	E Mais Mas Ai Quando Pois Então	19x 2x 3x 3x 4x 1x 1x
5. Escrita do bilhete	GI	E Depois Porque	4x 1x 1x
	GII	E Também Porque Quando Mas Mais Apesar	7x 1x 1x 1x 1x 1x 1x

Fonte: Dados da Pesquisa

No levantamento realizado por escolaridade, os dados sugeriram a permanência da utilização exagerada dos conectores mais simples, como, por exemplo, o E. Essa utilização

constante, embora de forma adequada, não modificou entre a 2ª e 5ª séries. Já os alunos que cursam a 6ª e 8ª séries começaram a incorporar outros conectores mais complexos, como, por exemplo, MAIS, QUANDO, POIS, especialmente os sujeitos do grupo II.

Nesse sentido, na perspectiva longitudinal, verificamos que as produções do grupo II apresentaram aumento significativo do uso de conectores, aliado ao grau de escolaridade. Com o objetivo de exemplificar o uso de conectores, de acordo com o nível escolar, destacamos inicialmente os alunos que freqüentavam da 2ª à 4ª série.

Tabela 27: Identificação do uso de conectores por alunos da 2ª a 4ª séries

CONECTORES									
Textos	2ª série			3ª série			4ª série		
	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	E Mais	3x 1x	GI	E Porque	2x 1x	GI	E Quando	5x 1x
	GII	Mas E Quando	2x 3x 1x	GII	Mas E Então Ai	4x 1x 10x 1x	GII	E Então Quando Nem Depois	28x 3x 2x 1x 1x
2.Escrita de texto com imagens e sem mediação	GI	E	4x	GI	E Porque	7x 1x	GI	E	1x
	GII	Mas E Então	2x 6x 3x	GII	Ai E	1x 3x	GII	Quando Por isso E Ai	1x 1x 8x 1x
3.Escrita de texto com imagens e mediação	GI	E	6x	GI	E	3x	GI	E	1x
	GII	E Então Ai	9x 1x 4x	GII	E Ai Porque Quando	1x 4x 1x 1x	GII	Depois E	2x 9x
4.Reescrita de um texto lido, com mudança do final	GI	E	1x	GI	E	5x	GI	E	2x
	GII	Mas E	2x 1x	GII	-	-	GII	Então E Ai	1x 2x 1x
5. Escrita de um bilhete	GI	E	2x	GI	Depois	1x	GI	Porque	1x
	GII	-	-	GII	-	-	GII	E Também	1x 1x

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise do uso de conectores, segundo o nível escolar, revelou uso variado qualitativa e quantitativamente. Para exemplificar sua variedade e quantidade, destacaremos dois

textos em cada grupo. No grupo I, o texto da escrita com imagens, sem mediação, apresentado por Alice (3ª série, escola particular), representa aqueles que escreveram o maior número e variedade de conectores. Enquanto isso, a escrita do bilhete de Lya (cursou até a 3ª série, escola particular)<sup>35</sup> indica aqueles que não usaram conectores. O início de seu bilhete exemplifica a ausência de conectores.

*Nirla tia mor querida bonida linda*  
*Amor voce Lya beijos minha pate foto*

A análise da escrita do bilhete de Lya revelou que ela omite elementos essenciais para formação das frases, e apresenta uso demasiado de substantivos, adjetivos e pronomes possessivos (*querida, bonida, linda, voce, minha*). Ela se apropriou do sistema alfabético da escrita como código, mas não se apropriou das *regras* ou do formato usual da expressão escrita que implica emprego de conectores, pontuação etc. Essas são marcas culturais que dão vida ao texto.

No grupo II, a reescrita do conto de *Rapunzel* feita pela aluna Ruth (4ª série, escola particular)<sup>36</sup> exemplifica o melhor desempenho. A seguir apresentamos alguns trechos, iniciando pelo texto de Alice.

*(...) ai o marido dela dodo dia ia pegar mas um dia uma feitiçeira disse para ele...*

---

<sup>35</sup> O texto de Lya já foi exemplificado (Texto 42, página 200).

<sup>36</sup> A produção de Ruth já foi ilustrada neste capítulo (Texto 24, página 159).

ALICE  
 3ª  
 14 ANOS  
 16/11/04

O SAPO OLHANDO PELA LAGOA E ENTROU  
 LAGOA. E VEIO UMA SADA ENTRA NO RIO  
 COVITE PARA DE ESADO PEGOU COVITE. E  
~~LEU~~ LEU E QUE ISSO DONA SADA.  
 ELE ABIDOU NO BLOUSO DELE E  
 ELE DA DENTRO NA ~~LAGOA~~ LAGOA E  
 SADA ESTA NA FORA. ELE SAIU NO LAGOA  
 E FICOU JUNTO DELE E COVERCANDO E  
 SADA ESTA PRONTA PARA NATA RADA  
 ELA FLOR NO CABELO  
 ELA PEGOU O VELGO E FOLCOU LINDA  
 E GBIROZA ETEA PEGOU UMA FLOR  
 PARA ELE PORQUE: E DITRE  
 ESTA ROSA PARA VOCE...

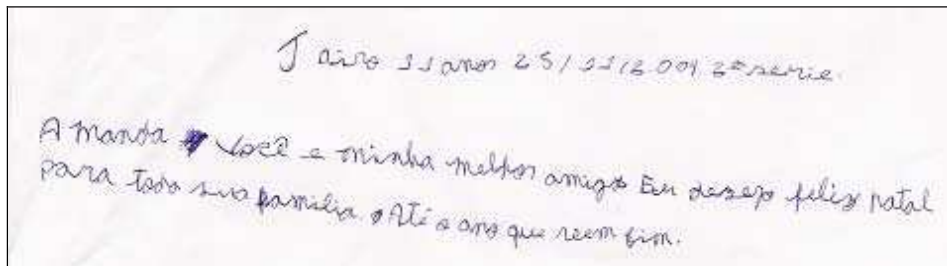
Texto 44: Escrita com imagens e sem mediação



Foto 44: Alice, durante a escrita com imagens e sem mediação



Já a escrita do bilhete feita por Jairo (2ª série, escola particular) apresentou aqueles que não utilizaram conectores. Nesse tipo de construção, embora não haja conectores formais, foi possível verificar que sua escrita apresentou relações implícitas na progressão de suas idéias. Nessa produção, Jairo encadeou enunciados por mera justaposição, sem explicitar a relação entre eles, atribuindo ao leitor a função de repor mentalmente a marca oral. O emprego de construções sem conectores é freqüente nos textos de crianças e mesmo de adultos.



Jairo 31 anos 25/05/00, 2ª série.  
A manda a você e minha melhor amigos Em desejo feliz natal  
para toda sua família. Até a ano que vem fim.

Texto 45: Escrita do bilhete



Foto 45: Jairo, durante a escrita do bilhete

Dando continuidade à análise do uso de conectores, segundo o nível de escolaridade, apresentamos o desempenho dos sujeitos de 5ª a 8ª séries.

Tabela 28: Identificação do uso de conectores pelos alunos da 5ª a 8ª séries

CONECTORES									
Textos	5ª série			6ª série			8ª série		
	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	E Ai Depois	2x 1x 1x	GI	E Ai Mais Quando	4x 2x 4x 1x	GI	-	-
	GII	E Ai Depois Enquanto	11x 12x 1x 1x	GII	E Pois Mais Quando	15x 1x 4x 5x	GII	E Mais Quando	1x 3x 1x
2. Escrita de texto com de imagens e sem mediação	GI	Ai E	1x 1x	GI	E	3x	GI	E	1x
	GII	E	6x	GII	E Mas Assim Então Quando Depois	4x 1x 1x 2x 1x 1x	GII	E	3x
3. Escrita de texto com imagem e mediação	GI	E Ai	1x 2x	GI	E Ai	2x 2x	GI	E	2x
	GII	E Ai Porque	2x 3x 1x	GII	E Depois	2x 1x	GII	E Depois Mais	4x 1x 1x
4. Reescrita de um texto lido, com mudança do final	GI	E	3x	GI	E	1x	GI	Depois	1x
	GII	E Ai	2x 2x	GII	E Mas Quando Mais	4x 1x 1x 1x	GII	E Quando	2x 1x
5. Escrita de um bilhete	GI	-	-	GI	E	1x	GI	E	1x
	GII	E	1x	GII	E Porque Apesar	2x 1x 1x	GII	E	1x

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise do uso de conectores pelos alunos de 5ª a 8ª séries de ambos os grupos revelou redução do uso do E, à medida que os alunos avançavam na escolaridade. Nesse nível, foi visível a presença de ligações mais complexas, como, por exemplo, ENQUANTO, ASSIM, POIS, APESAR, especialmente, nos textos dos alunos do grupo II.

O avanço escolar revelou que o crescente domínio da linguagem escrita interferiu no uso exagerado que havia dos conectores mais simples, como era o caso do E. Na

perspectiva longitudinal, houve aumento significativo do uso de outros conectores, aliado ao seu grau de complexidade.

Em ambos os grupos, foi possível verificar que, na medida em que os sujeitos avançam em sua escolaridade, o controle exterior da atividade é enfraquecido em favor de um controle interno. O controle exterior é estabelecido pelo uso mais freqüente da mediação do outro, enquanto o controle interno requer um planejamento da atividade de modo mais autônomo. Já no grupo I, essa ocorrência foi constatada de modo mais marcante nos textos produzidos por Victor (6ª série, escola particular).

A reescrita com mudança do final realizada por Maria Luísa (8ª série, escola particular), do grupo I, e a escrita do bilhete por Élon (6ª, escola particular), do grupo II, exemplificam o uso de conectores. No caso do texto de Maria Luísa, ela usa DEPOIS com sentido de seqüência temporal, dando continuidade ao texto, como podemos verificar no trecho a seguir – (...) *ele ficou muito tonto depois da roda gigante não tinha para casa (...)*.

maria luísa  
8ª série  
9/11/00  
idade 89

O toto

ele é muito inteligente ele foi ao ~~parque~~ porque  
divertido brigando de roda gigante ele ficou muito tonto  
Depois da roda gigante não tinha para casa.  
Ele ficou muito feliz da vida.

Texto 46: Reescrita da história do texto com mudança do final

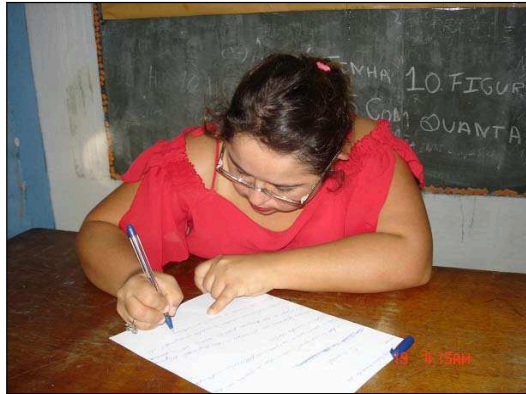


Foto 46: Maria Luísa, durante a reescrita do texto com mudança do final

No texto de Élson, apareceu o E com uma função de marcar a relação entre as idéias subseqüentes – (...) *apesar das brigas e outras coisas (...)*. Esse uso revelou sua compreensão quanto às exigências de linearização do discurso escrito. A utilização do APESAR demonstrou o seu desejo em marcar as rupturas no *continuum* de sua escrita, como podemos explicitar no fragmento a seguir – (...)  *você já faz parte da minha vida, apesar de brigas e outras coisas mais eu te amo muito!*

Élson  
30/11/04  
13 anos  
6ª série

Lora,  
Desde de pequeno convivo com você...  
você já faz parte de minha vida, apesar  
de brigas e outras coisas eu te amo muito!  
que pena que você vai sair da escola.  
Espero que você não esqueça de mim.  
Um beijo e boa sorte nessa nova vida!

Texto 47: Escrita do bilhete



Foto 47: Élson, durante a escrita do bilhete

O uso demasiado do conector E revelou também que essa tendência expressou mais uma tentativa de dar progressão à escrita, na busca pela sua textualização. O E funcionou ainda como a alternativa de dar seqüência à atividade de linguagem. Nos textos, houve situações em que os sujeitos combinavam esse conectivo com outros organizadores textuais, apesar de que, do ponto de vista das exigências da escrita, ainda há um longo caminho a ser percorrido por esses alunos.

Em relação ao grupo I, os conectores mais elaborados foram identificados nos textos dos alunos que cursavam a 4ª, 5ª e 6ª séries. Nessa perspectiva, houve indicações de que o uso de conectores tinha relação com o avanço conceitual na linguagem escrita. Tal dado confirma outro estudo realizado por Figueiredo (2005), que objetivou investigar a motivação sobre as atividades de notação em sujeitos com deficiência mental. Nessa pesquisa, os resultados indicaram que, à proporção que os sujeitos se apropriavam da hipótese alfabética, eles tendiam a utilizar conectivos em seus textos.

O emprego de conectores revelou diferentes funções. No caso do uso do E, ocorreram indicações com a finalidade de progressão linear das idéias. O uso com o objetivo de oposição aconteceu com menor freqüência, como foi o caso do emprego do MAS, NEM, APESAR. O aumento no emprego de conectores adversativos ocorreu em níveis escolares mais avançados. Moura (2002:163) ressalta que

*... a relação adversativa se trata de uma construção complexa, porque exigirá da criança capacidade de compreender e elaborar pensamentos antagônicos. Nas adversativas, as informações encadeadas interligam-se de*

*forma indireta, ou seja, como algo a ser associado por inferência.*

As relações temporais e causais apareceram em ambos os grupos, embora em menor frequência. Nas produções foi possível identificar o uso do DEPOIS, QUANDO, PORQUE. As relações de causalidade implicam o acréscimo de informações no interior de uma frase. Essa ação requer que o escritor armazene informações da frase principal. Trata-se portanto de uma construção complexa. Já as relações temporais são explicitadas por meio do uso freqüente do QUANDO e DEPOIS, acompanhado ou não pelo uso adequado do tempo verbal.

Outros recursos coesivos, como, por exemplo, o emprego de conjunções com funções de conectores, também foram utilizados. Elas apareceram 208 vezes. Examinando cada texto, vê-se que há maior utilização desse recurso na reescrita do conto de *Rapunzel*, enquanto a menor pode ser observada na escrita do bilhete.

Na análise comparativa entre os dois grupos, encontramos pequena diferença em favor do I, quanto à quantidade geral de conjunções escritas. Olhando os dados por texto, vemos que, dentre as cinco produções, o grupo I usou conjunções na maioria dos textos, com exceção da reescrita do conto de *Rapunzel*. Para melhor visualização desses dados, trazemos a Tabela 29, que ilustra a quantidade de conjunções escritas por grupo, segundo os textos produzidos.

Tabela 29: Conjunções escritas pelos grupos

Textos	CONJUNÇÕES		
	Grupos		Total
	GI	GII	
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	22	37	59
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	20	15	35
3.Escrita de textos com imagens e mediação	26	24	50
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	21	17	38
5. Escrita do bilhete	16	10	26
Total	105	103	208

Fonte: Dados da Pesquisa

Um aspecto que parece também ter relevância é o fato de aparecerem diferentes preposições em todos textos dos dois grupos. Neles, a emergência dos organizadores textuais revelou o conhecimento desses sujeitos quanto ao seu uso. Essa utilização é resultado de uma tentativa de construir textos com a devida coerência e coesão. Dela é possível depreender um aumento progressivo dos organizadores textuais, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade e frequência. Assim, é lógico pensar que, na medida em que os alunos avançam na escolaridade e são capazes de empregar recursos mais complexos, cresce o seu número e, conseqüentemente, aumenta a sua variedade de recursos coesivos.

Nas produções ocorreu uso exaustivo do PARA. Esse fenômeno tem relação com a competência escrita desses sujeitos. Tal competência indicou que, apesar da variedade, as preposições mais complexas são bem mais raras: ou não aparecem, ou eles ainda não sabem como utilizá-las.

A Tabela 30 representa a síntese dos dados relacionados às diferentes preposições utilizadas pelos grupos.

Tabela 30: Identificação dos tipos de conectores utilizados pelos grupos

TEXTOS	PREPOSIÇÕES		
	GRUPOS	TIPOS	FREQUÊNCIA
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	GI	Com De Para Até Em	8x 6x 5x 2x 1x
	GII	Com Para Até Em Por A	5x 18x 4x 6x 1x 3x
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	Para De Em Sem	9x 7x 3x 1x
	GII	Para De Em Com	9x 1x 3x 2x
3. Escrita com imagens e mediação	GI	Para De Em Com	13x 8x 2x 3x
	GII	Para Em Com Sem Sobre	13x 1x 6x 2x 2x
4. Reescrita com mudança do final	GI	Com De Para Em Sem	6x 3x 7x 2x 1x
	GII	Para Em Até	12x 2x 1x
5. Escrita do bilhete	GI	De Para Com	9x 5x 2x
	GII	Para Até Com Por	5x 1x 3x 1x

Fonte: Dados da Pesquisa

Em função do aparecimento constante do PARA, passemos a verificar se essa presença também foi marcante nos textos onde os participantes pouco utilizaram recursos coesivos.



Os dados revelaram que, mesmo nas produções onde apareceu menor quantidade de preposições, o PARA é escrito, como, por exemplo, no caso dos textos de reescrita com mudança do final pelo grupo II e a escrita do bilhete pelo grupo I.

Outras preposições também foram escritas pelos grupos. Assim, algumas delas foram identificadas, como, por exemplo, COM, DE, EM, ATÉ, SEM, SOBRE.

A tabela a seguir evidencia as variáveis qualitativas referentes ao uso de preposições, segundo o nível escolar dos sujeitos de ambos os grupos. Inicialmente, apresentaremos os dados dos alunos que cursavam da 2ª a 4ª séries.

Tabela 31: Identificação dos tipos de conectores utilizados pelos alunos da 2ª a 4ª séries

PREPOSIÇÕES									
Textos	2ª série			3ª série			4ª série		
	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	De Com Para Até	1x 3x 1x 1x	GI	Com De	1x 1x	GI	Com Para De	1x 1x 1x
	GII	Para	1x	GII	Por Para	1x 5x	GII	Para Até Com Em	4x 2x 1x 1x
2.Escrita de texto com imagens e sem mediação	GI	De Sem	1x 1x	GI	Para	3x	GI	-	-
	GII	Para	1x	GII	De	1x	GII	Em Para Com	1x 2x 1x
3.Escrita de texto com imagens e mediação	GI	De Para	1x 2x	GI	De Para	2x 3x	GI	Com De Em	1x 2x 1x
	GII	-	-	GII	-	-	GII	Para Com	4x 2x
4.Reescrita de um texto lido, com mudança do final	GI	Com De Para	6x 1x 1x	GI	Para	2x	GI	Sem De	1x
	GII	Para	1x	GII	-	-	GII	-	-
5. Escrita de um bilhete	GI	Para	3x	GI	Para De Com	2x 5x 1x	GI	Com	1x
	GII	Para até	1x 1x	GII	-	-	GII	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa

No período compreendido entre a 2ª a 3ª séries, buscamos verificar se existia influência sobre o aumento do uso de preposições nos textos. O grupo II, nos textos 1, 2 e 3,

apresentou um movimento ascendente quanto à utilização desses recursos diferentes. Quanto ao grupo I, esse movimento só foi percebido no texto três. Esses dados evidenciaram a não-existência de aumento significativo na passagem da 2ª para a 4ª série, especialmente, nos sujeitos do grupo I. No período da 2ª a 4ª série, os estudantes escreveram apenas quatro tipos de preposições: COM, DE, POR, PARA.

Pensando conjuntamente os dados dessa tabela com os da seguinte, constatamos diferenças. Na perspectiva ascendente, o grupo I revelou aumento do uso das preposições nos textos 1, 3 e 4, no período compreendido da 5ª a 8ª série. Tal ocorrência não foi identificada em nenhum dos textos do grupo II.

Na faixa escolar entre a 5ª e 8ª série, os alunos incorporaram, além das já citadas, outras preposições de uso mais complexo, como foi o caso do uso do EM, SEM e SOBRE. Os escritores mais experientes apresentaram construções que evidenciaram modificação qualitativa à proporção que avançaram na escolaridade. Assim a evolução na composição do texto implica também o uso coerente e correto de recursos coesivos que influenciam na construção de sentido.

A Tabela 32, resume esses dados.

Tabela 32: Identificação do tipo de conectores utilizados segundo o nível escolar

PREPOSIÇÕES									
Textos	5ª série			6ª série			8ª série		
	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	De Para	1x 1x	GI	Para Em De Com	1x 1x 1x 2x	GI	De Para Com Até	1x 1x 1x 1x
	GII	Para	1x	GII	Com Até Em Para	2x 2x 3x 2x	GII	Com Para	1x 1x
2. Escrita de texto com imagens e sem mediação	GI	Para Em	1x 1x	GI	Em De Para	2x 2x 1x	GI	Para De	4x 4x
	GII	Para	1x	GII	Para Até Com	2x 1x 1x	GII	Para	1x
3. Escrita de texto com imagens e mediação	GI	Para	3x	GI	Com De Em	1x 1x 1x	GI	Para Com De	5x 1x 2x
	GII	-	-	GII	Em Para Sem Sobre	1x 3x 1x 2x	GII	Para	2x
4. Reescrita de um texto lido, com mudança do final	GI	Para Em	1x 2x	GI	Para	2x	GI	De Para	1x 1x
	GII	Para	1x	GII	Em Até Para	1x 1x 4x	GII	Para Em	2x 1x
5. Escrita de um bilhete	GI	De	2x	GI	-	-	GI	De	1x
	GII	Para Com	1x 1x	GII	Com	1x	GII	Para	1x

Fonte: Dados da Pesquisa

Com o objetivo de ilustrar a escrita de preposições, destacaremos quatro textos. Dois do período da 2ª a 4ª série e dois da 5ª a 8ª série. Em cada período escolar, escolhemos um texto com maior e outro com menor uso desse recurso.

Nos textos de nível escolar equivalente de 2ª e a 4ª séries, selecionamos a reescrita do conto de *Rapunzel* realizada por Sílvia (3ª série, escola particular), do grupo II, que escreveu o maior número de preposições e/ou conjunções.

Em função do aparecimento do maior número desses organizadores, destacamos alguns trechos do texto de Sílvia, onde aparecem as preposições PARA, ATÉ, EM.

(...) e o homem respondeu eu vim pega os raponsos para a minha mulher(...)

Quando a menina tinha 12 anos a bruxa prendeu a em uma torre (...)

(...) até que um dia um príncipe apareceu (...)

A seguir a ilustração do texto de Sílvia.

Era uma vez um homem  
e uma mulher que desejava ter  
um filho. ~~mas~~ eles desejaram tanto  
que ~~o~~ a mulher ficou ~~grávida~~ ~~uma~~  
a mulher ficou grávida um  
dia a mulher ficou olhando  
a janela e ela tinha visto aqueles  
raposos e a mulher desejou tanto  
que ela começou a ficar fraca  
e o homem tinha percebido e  
ele perguntou o que ela queria  
e ela disse eu queria a aqueles raponsons  
e tu o homem foi buscar ele trouxe os  
raposos e a mulher fez o salado e ela  
gostou tanto que pediu para o homem trazer  
mais e o homem foi novamente buscar  
e até que el feiticeira encontrou  
o homem e que é que ~~ela~~  
vata fazendo com

Texto 48: Reescrita do conto de Rapunzel- Parte I

O meu rapunzel e o homem respon-  
 deu eu vim logo os rapunzel sou.  
 e minha mulher e a feiticeira respondeu  
 sim se voce mide isso. Quando que  
 foi nacer entao o homem disse ta sim  
 a feiticeira logo e menino. Quando  
 a menina tinha 12 anos a bruxa  
 prendeu a em uma torre alta que não  
 tinha escada, nem nada, e quando a bruxa  
 queria entrar no ~~castelo~~ quarto da bruxa  
 rapunzel rapunzel quite a bruxa  
 rapunzel jogou suas tranças  
 Rapunzel e rapunzel jogou suas tranças  
 para a feiticeira. ate que suas tranças  
 Rapunzel apareceu no floresta, dia em  
 bruxa dizendo ate Rapunzel Rapunzel jogou  
 suas tranças. ate Rapunzel Rapunzel jogou  
 Rapunzel Rapunzel Rapunzel jogou suas  
 suas tranças Rapunzel Rapunzel encontrou  
 jogou suas tranças a feiticeira encontrou  
 tranças. Entao Rapunzel Rapunzel  
 o principe e ele furou os olhos e  
 ele encontrou o Rapunzel  
 floresta..

Texto 48: Reescrita do conto de Rapunzel- Parte II



Foto 48: Sílvia, durante a reescrita do conto de Rapunzel

Ainda nesse nível de escolaridade, apresentaremos a escrita com imagens e sem mediação feita por Lya (cursou até a 3ª série, escola particular), do grupo I, que escreveu apenas o NA. Sua produção foi marcada por frases que se encerravam em si mesmas, sem nenhuma idéia de continuidade.

*O sapo sapeca*

*O sapo beijato na boca*

O Sapo rulum apento caeta  
O Sapo sapeca  
O Sapo Beijato na boca  
O Sapo casamento lelijo

Texto 49: Escrita com imagens e sem mediação



Foto 49: Lya, durante a escrita com imagens e sem mediação

Quanto ao período de 5ª a 8ª série, foram selecionadas as produções de Maria Luísa (8ª série, escola particular) e Victor (6ª série, escola particular)<sup>37</sup>, ambos do grupo I. Esses

<sup>37</sup> O texto de Victor será digitado, pois não é possível sua leitura

textos representam, respectivamente, aqueles que escreveram o maior e o menor número de preposições/conjunções.

Maria Luísa escreveu PARA e COM em diversos segmentos do seu texto. No trecho destacado, ela dá continuidade ao seu texto, escrevendo *foi para sapataria*, no lugar de *foi para a sapataria*. O PARA sem o A. Em seguida, após a escrita da palavra *sapataria e juaninha*, ela empregou o PARA duas vezes com a função de conector da frase. E, no final do trecho, o PARA, apareceu com a função de preposição na seguinte construção: *para as duas moças*. Para ilustrar tal ocorrência, apresentamos o trecho a seguir.

(...) *foi para sapataria para comprar um sapato tinha juaninha para vender sapatos para as duas moças* (...)

nome: maria luísa maria da Silva  
8ª série

DATA 18/10/2018  
Teresa

Sentopria

A Sentopria está ~~em~~ adiversa de uma filha  
mãe chamou sua filha para tomar café e  
biscoito de leite. ~~foi para a sapataria~~  
~~ela saiu~~ para Sapataria para comprar um  
sapato tinha juaninha para vender sapatos  
para as duas moças e a juaninha chorou  
não compraram.

A juaninha ~~foi~~ e dormiu de joelhos  
das duas moças.

Texto 50: Escrita com imagens e mediação



Foto 50: Maria Luísa, durante a escrita com imagens e com mediação

No texto de Victor, foi possível identificar a preposição EM. O trecho a seguir exemplifica seu uso.

*A formiga em seu bairro ecossistema (...)*

A seguir, o texto completo de Victor.

*Boa tarde*

*A formiga em seu bairro ecossistema*

*Que a formiga está num sono profundo*

*Di manhã as formiguinhas estava tomando o café da manhã,*

*Elas foi voista a nossa minha num sapataria,*

*Elas foram compra sapatos novos*

*A coitada da formiga esta muita*

*cansada carrega sapatos,*

*Um final da história as caixas sem num usos, e pegou num sono*

Os dados referentes ao uso de conectores, conjunções e preposições permitiram supor que essa utilização implica processo longo, que envolve experiências diversificadas com as práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, esses organizadores textuais têm papel fundamental para o desenvolvimento e progressão das idéias no texto. O emprego desses recursos tem a função de unir frases, bem como palavras no interior de uma frase.



Concluimos afirmando que o desenvolvimento da capacidade escrita implica uma construção gradativa na direção de um texto autônomo, e, conseqüentemente, mais comunicativo e claro. Essa aprendizagem implica a utilização de recursos coesivos cada vez mais complexos. No item a seguir, ressaltamos o uso de advérbios como um dos recursos coesivos.

#### 4.3.2 A presença ou ausência de advérbios

Os advérbios têm papel fundamental, especialmente nos textos narrativos. Como os demais elementos coesivos, eles se associam aos tempos verbais; e também são importantes elementos para fazer coesão via referenciação.

Nas produções foram identificados 183 advérbios. Tomando como base essa quantidade, o grupo II escreveu 132, enquanto o I apenas 51. Na reescrita do conto de *Rapunzel*, os grupos escreveram a maior quantidade, enquanto na produção do bilhete eles utilizaram a menor. Em todos os textos, o grupo II obteve melhor desempenho.

A Tabela 33 ilustra esses dados.

Tabela 33: Identificação do uso de advérbios por grupo

Textos	ADVÉRBIOS		
	Grupos		Total
	GI	GII	
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	15	50	65
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	12	27	39
3.Escrita de textos com imagens e mediação	6	21	27
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	11	17	28
5. Escrita do bilhete	7	17	24
Total	51	132	183

Fonte: Dados da Pesquisa

Nas produções dos dois grupos apareceram 20 tipos de advérbios. O uso mais freqüente foi o MUITO (A), escrito 46 vezes. Seu emprego nem sempre teve a função de coesão textual. Essa palavra pode ter a função de advérbio, adjetivo e pronome indefinido. Já os de menor freqüência foram AGORA, DEMAIS, CÁ, COMO, ATENCIOSAMENTE,

FINALMENTE, cuja escrita só apareceu uma vez. A função de cada um deles na frase pode ser modificada. Assim, a palavra AGORA pode ser advérbio, conjunção ou interjeição. Tendo essas noções como referência, examinaremos os tipos e a frequência quanto ao uso de advérbios pelos grupos.

A Tabela 34 retrata os diferentes advérbios escritos pelos alunos.

Tabela 34: Identificação dos tipos e frequência do uso de advérbios por grupo

TEXTOS	ADVÉRBIOS		
	GRUPOS	TIPOS	FREQUÊNCIA
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	GI	Muito(a)	8x
		Sempre	2x
		Tão	2x
		Agora	1x
		Demais	1x
	GII	Muito (as)	3x
		Sempre	3x
		Tanto	3x
		Todo	1x
		Não	10x
		Lá	8x
		Mais	5x
		Cá	1x
		Ali	3x
Logo	1x		
Como	1x		
2. Escrita com imagens e sem mediação	GI	Sempre	3x
		Muita	4x
		Também	2x
		Todas	1x
		Atenciosamente	1x
	GII	Sempre	3x
		De repente	1x
		Toda (s)	1x
		Não	2x
		Logo	1x
		Amanhã	1x
		Muito(s)	2x
		Lá	1x
		Dentro	1x
Mais	1x		
3. Escrita como imagens e mediação	GI	Sempre	1x
		de manhã	1x
		também	1x
		De repente	1x
	GII	Muito (a)	5x
		Vários	1x
		Tanto(s)	3x
		Mais	1x
		Não	3x
		Tão	1x
Todos	3x		

		Dentro	1x
		Lá	1x
4. Reescrita com mudança do final	GI	Muito(as)	7x
		Sempre	2x
		Finalmente	1x
	GII	Muito(s)	5x
		Lá	3x
		Algo	1x
		Tanto	1x
		Bastante	1x
		Nunca	1x
		Não	1x
5. Escrita do bilhete	GI	Muito (a)	3x
		Ainda	2x
		Melhor	1x
		Sempre	1x
	GII	Muito	7x
		Não	3x
		Melhor	2x
		Sempre	1x
		Nunca	1x
		Todo	1x

Fonte: Dados da Pesquisa

Tendo essas ocorrências como referência, mostramos como o uso de advérbios se distribuiu ao longo dos diferentes níveis de escolaridade. A Tabela 36 retrata como os alunos de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série interagiram com esse recurso. A Tabela 37 apresenta os dados referentes aos alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Globalmente a análise da Tabela 35 revelou que o aumento quanto ao uso de advérbios ocorreu da 3<sup>a</sup> para a 4<sup>a</sup> série. O advérbio preponderante nos níveis de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> é MUITO (A/S). Na 4<sup>a</sup> série, aconteceu a intensificação de uma variedade de uso de advérbios, especialmente na reescrita do conto de *Rapunzel* pelo grupo II.

A apropriação e o uso de uma variedade de advérbios fez com que os textos do grupo II apresentassem avanço qualitativo em relação àqueles do grupo I. Tal apropriação apontou para um aumento quanto ao uso de advérbios, segundo o nível escolar dos sujeitos.

Os dados revelaram, ainda, um número significativo de textos que apareceram sem nenhum advérbio, especialmente aqueles do grupo I. Quanto ao grupo II, os alunos da 2<sup>a</sup> série não escreveram advérbios nos textos 1 e 5. Os da 3<sup>a</sup> série não utilizaram no texto 2. No caso do texto 5, foi solicitada a produção de um bilhete, que se apresentou com extensão curta, e, por isso, poderia prescindir de advérbios. No caso do texto 2, foram apresentadas seqüências de imagens.

A Tabela 36 indicou aumento significativo quanto ao uso de advérbios pelos alunos dos dois grupos, considerando o avanço escolar. No total, os alunos da 5ª a 8ª série escreveram oitenta e dois advérbios, trinta e nove a mais do que os da 2ª a 4ª série. Esse resultado apontou para um crescimento ascendente segundo o nível escolar.

A apropriação crescente de uma variedade de advérbios foi verificada entre a 5ª a 6ª séries em todos os textos. A análise longitudinal revelou que, nos textos quatro e cinco, o grupo II apontou para um crescimento quanto à variedade e quantidade de uso de advérbios. Já no grupo I, resultado semelhante foi verificado apenas no texto 5.

A seguir as Tabelas 35 e 36 resumem esses dados.

Tabela 35: Identificação do uso de advérbios pelos alunos da 2ª a 4ª série

ADVÉRBIOS									
Textos	2ª série			3ª série			4ª série		
	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	Muito Sempre	2x 1x	GI	Sempre	1x	GI	-	-
	GII	-	-	GII	Mais Cá	1x 1x	GII	Tanto Alta Mais Sempre	3x 1x 1x 1x
2.Escrita de texto com imagens e sem mediação	GI	Muito Sempre Também	1x 1x 1x	GI	-	-	GI	Também Muita	1x 1x
	GII	-	-	GII	-	-	GII	Lá Sempre	1x 1x
3.Escrita de texto com imagens e mediação	GI	De repente também	1x 1x	GI	-	-	GI	-	-
	GII	Todos	1x	GII	Muito	1x	GII	Muito Muita	2x 1x
4.Reescrita de um texto lido, com mudança do final	GI	Sempre Muito Muita	2x 1x 1x	GI	-	-	GI	-	-
	GII	-	-	GII	Muito	1x	GII	Bastante Muito	1x 1x
5. Escrita de um bilhete	GI	Sempre Muito	1x 1x	GI	-	-	GI	Muita Muito melhor	1x 1x 1x
	GII	-	-	GII	Muito	1x	GII	Muito	4x

Fonte: Dados da Pesquisa

A seguir a tabela 36.

Tabela 36: Identificação do uso de advérbios pelos alunos da 5ª a 8ª série

Textos	5ª série			6ª série			8ª série		
	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	GI	Muito Muita	1x 1x	GI	Muita Tão Agora Sempre	1x 2x 1x 1x	GI	Muito Demais	3x 1x
	GII	Não Logo	3x 1x	GII	Como Sempre Muitas Ali Mais Não Lá	1x 1x 1x 3x 3x 2x 1x	GII	Muito lá Não Muita Sempre	1x 1x 1x 1x 1x
2.Escrita de texto com imagens e sem mediação	GI	Todas	1x	GI	Muita Sempre	1x 1x	GI	Muito Sempre	1x 1x
	GII	-	-	GII	Todas Não Logo Amanhã Sempre Muito	1x 1x 1x 1x 1x 1x	GII	Não Dentro Mais Muitos Sempre	1x 1x 1x 1x 1x
3.Escrita de texto com imagens e mediação	GI	Sempre	1x	GI	De manhã	1x	GI	-	-
	GII	Não	1x	GII	Tantos Logo Vários Não Mais	2x 1x 2x 2x 1x	GII	Dentro Lá Muito	1x 1x 1x
4.Reescrita de um texto lido, com mudança do final	GI	Muito Muitos	1x 2x	GI	Muito Finalmente	1x 1x	GI	Muito	1x
	GII	-	-	GII	Lá Todas Não Algo	1x 1x 1x 1x	GII	Lá	1x
5. Escrita de um bilhete	GI	-	-	GI	-	-	GI	Ainda	2x
	GII	Melhor	1x	GII	Não Muito	2x 1x	GII	Muito Sempre nunca	1x 1x 1x

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir desses dados, destacaremos alguns trechos nas produções dos alunos de 2ª a 4ª série, cuja escrita de advérbios pode ser identificada.

*Texto um*

*E coria muito até a veticeira (Samara do grupo um, cursou até a 2ª série).*

*Casamento foi saíram foi feris para sempre (Alice do grupo um, 3ª série)*

*(...) eles desejavam tanto que a mulher ficou grávida (Sílvia do grupo dois, 4ª série)*

*Texto dois*

*(...) outro sapinho também estava na água (Janaina do grupo um, 4ª série).*

O trecho seguinte corresponde ao uso de advérbios nas produções de alunos da 6ª e 8ª séries.

*Texto um*

*(...) os todos os dias o homeem pulava no jardim da feticreira muito mal (...) (Maria Luisa do grupo um, 8ª série).*

*Texto três*

*Di manhã as formigas estava tomando o café da manhã (Victor do grupo um, 6ª série).*

*Logo elas vão para sapataria (Bruno do grupo dois, 6ª série).*

Ao analisar o uso de advérbios como um dos recursos coesivos, verificamos que os sujeitos do grupo II utilizaram maior variedade e quantidade desse tipo de organizador textual, em comparação com os do grupo I. Esses dados sugerem que, na tentativa de construir um texto com maior sentido, os sujeitos do grupo II apresentaram melhor resultado.

Na busca pela confirmação dessa tendência, prosseguimos analisando o uso de pronomes como outro recurso coesivo.

#### 4.3.3 O uso de pronomes

Os grupos escreveram um total de 565 pronomes em suas produções. A maior quantidade de pronomes escritos foi apresentada pelos alunos do grupo II, na reescrita do conto de *Rapunzel*. Nesse texto, eles escreveram cerca de 183 pronomes. Na escrita com imagens e mediação foi constatada a menor quantidade de pronomes. Essa ocorrência foi verificada nos textos dos alunos do grupo I, que escreveram 24 pronomes.

A Tabela 37 exemplifica esses dados.

Tabela 37: Identificação de pronomes por grupo

Textos	Grupos		Total
	GI	GII	
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	33	183	216
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	28	64	92
3.Escrita de textos com imagens e mediação	24	66	90
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	33	49	82
5. Escrita do bilhete	41	44	85
Total	159	406	565

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à variedade quanto ao uso de pronomes, os grupos escreveram 19 tipos. Do total de pronomes, o mais utilizado foi ELE (a-s). Esse pronome é considerado um dos mais simples e apareceu 263 vezes nas produções. Os menos usados foram NELE (a-s), QUAL, QUALQUER, QUEM e MIM, escritos pelo menos uma vez em cada um dos textos.

Para visualizar os tipos e frequência dos pronomes em cada texto, apresentamos a Tabela 38.

Tabela 38: Identificação dos pronomes e frequência de uso

TEXTOS	TIPOS	GI/Frequência	GII Frequência
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	Que	11x	42x
	Ele (a)	11x	90x
	Sua	4x	13x
	Eu	2x	10x
	Se	1x	14x
	Dela	1x	2x
	Você	1x	5x
	Meu (a-s)	-	3x
	Aquele (a-s)	-	2x
	Se	-	2x
	-	-	-
2. Escrita com imagens e sem mediação	Que	3x	16x
	Ele(a- s)	14x	35x
	Se	3x	10x
	Dele	2x	2x
	Seu (a)	3x	3x
	Esta	1x	-
	Nela	1x	-
	Minha	1x	1x
	Lhe	-	3x
3. Escrita com imagens e mediação	Ele(a-s)	14x	43x
	Se	2x	-
	Seu (a-s)	3x	4x
	Que	1x	11x
	Esta	1x	-
	Dele (a)	2x	1x
	Qual	-	1x
4. Reescrita com mudança do final	Ele	15x	39x
	Que	5x	7x
	Seu	3x	2x
	Se	2x	2x
	Qualquer	1x	-
	Quem	1x	-
	Este	1x	-
	Esta	1x	-
	Dele	1x	-
	Seu (a)	1x	-
	5. Escrita do bilhete	Você	9x
Eu		6x	5x
Meu (a)		9x	3x
Que		4x	6x
Seu(a-s)		3x	2x
Nossa(s)		2x	3x
Te		2x	2x
Me		1x	-
Ele (a)		2x	-
Este		1x	-
Me		-	2x
Se		-	1x
Mim		-	1x
Lhe		-	1x



O uso de pronomes tende a ser recurso coesivo de remissão, isto é, tem função referencial e não seqüencial. O uso do pronome ELE, em alguns casos, apareceu de modo repetitivo, e por isso nem sempre teve a função de remissão. Por exemplo, em algumas produções textuais do grupo I, o emprego do pronome ressaltava a construção de frases que se iniciavam de forma repetitiva.

Os trechos a seguir ilustram essa tendência.

*Texto um*

*(...) Elas foi voista u nossa minha num sapataria*

*Elas foram compra sapatos novos (Victor, 6ª série, escola particular)*

*Texto quatro*

*Ele seti mal.*

*Ele setia doente (...) (Alice 3ª série, escola particular)*

*Ele é muito inteligente ele foi ao parque*

*Divisões birgando de roda gigante ele ficou muito toto (Maria Luisa, 8ª série, escola pública)*

A análise do uso de pronomes segundo os níveis de escolaridade da 2ª a 4ª série indicou uma variedade de resultados. No texto 1, os sujeitos do grupo II apresentaram um aumento quanto ao uso de pronomes segundo o maior nível escolar. Enquanto isso, os do grupo I só apresentaram esse resultado da 3ª para a 4ª série. Em relação aos textos 2 e 3, a quantidade só aumentava nas produções dos sujeitos de 3ª para 4ª do grupo I. Já no texto 4, só foi possível identificar uma curva ascendente nos textos dos alunos de 2ª a 3ª série do grupo II. Quanto à produção de número 5, não ocorreu nenhum aumento do uso de pronomes segundo o maior nível escolar. Interessante é registrar que não houve alterações na quantidade de uso de pronomes entre os alunos da 2ª e 3ª nas produções dos textos 2 e 3, e ainda entre a 3ª e 4ª no texto 5, todas do grupo II. Quanto ao grupo I, não houve alteração entre a 2ª e 3ª no texto 5. Os dados revelaram que, entre a 2ª e a 3ª séries, ocorreu pouca evolução quanto ao uso de pronomes como um dos recursos coesivos. Esse dado confirma que as produções iniciais de alunos que se encontram nas séries iniciais de escolarização não alteram quanto ao uso de recursos coesivos

As Tabelas 40 e 41 ilustram as tendências identificadas, respectivamente, nos textos de 2ª a 4ª e da 5ª a 8ª série.

Na perspectiva longitudinal da 5ª até a 8ª série, o grupo II revelou a tendência de usar maior número de pronomes na escrita do texto 4. Nos demais textos, essa tendência se repetiu da 5ª a 6ª série na maioria dos textos, com exceção do 3. Com relação ao grupo I, ocorreu o maior uso de pronomes entre a 5ª e 6ª séries em todos os textos. Já em relação à passagem da 6ª para 8ª, não se repetiu o aumento do uso em nenhum dos textos.

De acordo com os dados, a competência quanto ao uso quantitativo e variável de pronomes pode ser identificada em maior número entre os alunos de 5ª a 6ª série.

Tabela 39: Identificação do uso de pronomes pelos alunos de 2ª a 4ª série

Textos	2ª série			3ª série			4ª série		
	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	G1	Você Sua Que Ela	1x 1x 1x 1x	G1	Sua Se	2x 1x	G1	Ele Que Sua	1x 4x 1x
	GII	Que Ela Ele	3x 2x 4x	GII	Que Eu Ee (a) Você Dele Se	1x 1x 4x 1x 1x 2x	GII	Ela (a) Que Eu Aqueles Você Meu (a) Sua (s)	16x 12x 3x 2x 1x 2x 3x
2.Escrita de texto com imagens e sem mediação	G1	Ele Se Minha	2x 2x 1x	G1	Que Ele (a) Dele Esta	1x 6x 1x 1x	G1	Dele Se	1x 1x
	GII	Se Que Ele Dele	2x 1x 5x 1x	GII	Que Dele Ele Se	2x 1x 2x 1x	GII	Ele (as) Se Que	7x 2x 2x
3.Escrita de texto com imagens e mediação	G1	Esta Ela Se	1x 2x 2x	G1	Ela	3x	G1	Dela Ela Sua	1x 4x 1x
	GII	Que Ele(as)	2x 6x	GII	Ela (s) Dela	8x 1x	GII	Que Ela (s)	4x 10x
4.Reescrita de um texto lido, com mudança do final	G1	Seu (a) Se Que Esta Ele	2x 2x 1x 1x 1x	G1	Ele Este Seu	3x 1x 1x	G1	Ele Que	2x 1x
	GII	Ele	4x	GII	Se Ele	1x 2x	GII	Ele	7x

5. Escrita de um bilhete	G1	Você Meu Me Minha Que Eu Te	3x 4x 2x 1x 1x 1x 1x	G1	Este Que Sua Você Minha Ela	1x 1x 1x 1x 1x 1x	G1	Você Eu Te Meu Minha	3x 2x 1x 1x 1x
	GII	Que Você Minha Eu sua	1x 1x 1x 1x 1x	GII	Você Nós	1x 1x	GII	Eu Você	2x 3x

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 40: Identificação do uso de pronomes pelos alunos de 5ª a 8ª série

PRONOMES									
Textos	5ª série			6ª série			8ª série		
	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq	Grupo	Tipo	Freq
1. Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	G1	Que Ela	2x 2x	G1	Que Ela Dela Ele Eu Seu	4x 2x 1x 3x 1x 1x	G1	Ela Tua Eu	2x 1x 1x
	GII	Que Ele(s) Dela(s) Minha Seus Eu Sua	8x 7x 2x 1x 1x 1x 1x	GII	Ele(s) Que Ela Aquela Dele(s) Sua(s) Seu Dela	9x 9x 16x 1x 1x 4x 1x 1x	GII	Que Dela Seu Ele	2x 1x 1x 2x
2. Escrita de texto com imagens e sem mediação	G1	Ela	1x	G1	Nela Seu Que Ele Ela	1x 2x 1x 2x 1x	G1	Ele(s) Que Sua	2x 1x 1x
	GII	Dele Lhe Ele Que Se	1x 2x 3x 2x 1x	GII	Que Seu Ele(s) Sua Lhe Minha Ela	5x 2x 6x 1x 1x 1x 4x	GII	Que Ele(s)	1x 3x
3. Escrita de texto com imagens e mediação	G1	-	-	G1	Ele(s) Dele Seu Que Elas	2x 1x 1x 1x 1x	G1	Sua Elas	1x 1x
	GII	Que Sua Eles Ela	1x 1x 2x 2x	GII	Ela(s) Sua Que Qual	7x 1x 2x 1x	GII	Ela Que	5x 1x

4. Reescrita de um texto lido, com mudança do final	GI	Ele Que Quem	1x 2x 1x	GI	Ele Dele Seu Que	5x 1x 2x 1x	GI	Ele	4x
	GII	Ele Que	5x 1x	GII	Ele Que Sua Seu	11x 1x 1x 1x	GII	Ele Que	2x 1x
5. Escrita de um bilhete	GI	Seu	1x	GI	Que Eu Nossas Você Seu(s)	2x 3x 1x 1x 1x	GI	Você Minha Seu Ele Nossa	1x 1x 1x 1x 1x
	GII	Você Meu Se	3x 1x 1x	GII	Sua Me Que Você Mim Nossa Minha Eu te	1x 2x 2x 3x 1x 1x 1x 1x	GII	Você Que Nossa Nós Te	1x 2x 2x 1x 1x

Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados nos permitiram pensar que o uso de recursos coesivos não ocorre de forma linear, na medida em que observamos, nos textos produzidos, a utilização de conectores mais simples aliados aos mais complexos, independentemente do nível escolar.

Concluimos, afirmando que, durante as produções dos 105 textos, a maior frequência de uso de recursos coesivos ocorreu na escrita dos pronomes, cuja quantidade foi de 565. Quanto à menor, foi o uso de advérbios, cuja escrita ocorreu 183 vezes.

Esse quadro revelou indícios que sugerem complexidade distinta quanto ao uso de recursos coesivos. Assim, a escrita de pronomes aparecia com muita regularidade e de forma precoce nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental, independentemente de eles apresentarem ou não síndrome de Down.

Analisando cada texto, verificamos que as produções em que os sujeitos escreveram recursos coesivos mais variados foi na reescrita do conto de *Rapunzel*, resultado apresentado pelos alunos do grupo II. Em relação à menor variedade, constatamos situações diferentes. O grupo I escreveu a menor quantidade nos textos 3 e 5. Quanto ao grupo II, os sujeitos escreveram menos recursos coesivos no texto 5. Essa menor variedade pode ser identificada no uso de preposições.

Resumindo, nesse item, pinçamos o uso de recursos coesivos nos textos dos alunos dos dois grupos. A utilização desses recursos revelou que o pronome foi um dos elementos de coesão mais usado por todos os sujeitos, seguido dos conectores mais simples. As produções textuais revelaram que os participantes já dominavam os conceitos básicos de escrita. A partir do domínio do sistema alfabético, é preciso contextualizar o lugar onde essa escrita é produzida. Tradicionalmente, o ensino da língua portuguesa prioriza os conteúdos gramaticais. E o ensino da leitura e da escrita centralizam a escrita de texto, com pouco ou quase nenhum espaço para sua reelaboração. A atividade de reescrever próprios textos permitiria o aluno avaliar sua escrita e eliminar aspectos que interferem na textualidade. *Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo.* (ABAURRE, 1994:77).

A seguir, pretendemos realizar uma análise sobre os erros de concordância.

#### **4.4 Concordância**

Nas produções textuais dos dois grupos, os erros no âmbito da análise de concordância nominal e verbal ocorreram com a frequência de 50 vezes. Desse total, 31 foram de concordância verbal e as demais nominais. Comparando os dois grupos, os sujeitos do grupo II apresentaram maior índice do que os do grupo I. No texto 1, em ambos os grupos, os alunos apresentaram a maior ocorrência desse problema, sendo este apresentado em maior quantidade por aqueles sem deficiência. Na escrita desse texto, provavelmente o número significativo de erros de concordância se justifica por suas características, quais sejam; a longa extensão, além da presença de inúmeros personagens e eventos narrativos. Enquanto isso, nas produções 4 e 5, não foram verificados problemas de concordância, respectivamente, nas produções dos grupos I e II. Já as outras duas produções – escrita por meio de imagens sem e com mediação – houve o decréscimo na frequência de erros por concordância, se compararmos com o texto de reescrita do conto de *Rapunzel*; provavelmente, porque as frases tendiam a ser escritas no singular, aspecto que reduziria a probabilidade de cometerem esse tipo de erro.

A Tabela 41 exemplifica esses dados.

Tabela 41: Apresentação dos erros por concordância em cada grupo

Textos	Grupos	
	GI	GII
1.Reescrita do conto <i>Rapunzel</i>	9	13
2.Escrita de textos com imagens e sem mediação	8	7
3.Escrita de textos com imagens e com mediação	6	5
4.Reescrita de um texto lido, com mudança de final	-	1
5.Escrita de um bilhete	1	-
Total	24	26

Fonte: Dados da pesquisa

Examinando o nível escolar e a ocorrência de erros por concordância, os resultados indicaram diferenças entre os dois grupos. No caso do grupo I, os alunos de 2<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, com exceção daqueles que cursam a 3<sup>a</sup>, apresentaram tanto erros por concordância nominal quanto verbal. Neste ínterim, quanto aos do grupo II, os erros se concentraram entre os sujeitos que cursam a 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries. Alguns trechos das produções foram destacados para ilustrar essas ocorrências.

*Os dois foi (Levi do GI, 5<sup>a</sup> série, Texto 2)*

*Dois sapo (Ana Paula do GI, cursou até a 6<sup>a</sup> série, Texto 2)*

*Eles gosta (Maria Luisa do GI, 8<sup>a</sup> série, Texto 2)*

*Alguns minuto (Lucas do GII, 3<sup>a</sup> série, Texto 1)*

*Na rio (Ruth do GII, 4<sup>a</sup> série, Texto 2)*

*As frutas que era (Engelberto, 4<sup>a</sup> série, Texto 1)*

Ainda exemplificando os erros por concordância, é importante destacar a produção textual de Maria Luísa (8<sup>a</sup> série, escola pública), do grupo I, que apresentou dois erros de concordância verbal. Esses problemas podem ser identificados nos dois fragmentos a seguir.

*Eles gosta de subir nas plantas procurando o alimento para comer.*

*(...)O sapo e a sapa esta namorando no lango muito feliz*

Nesses trechos, Maria Luísa cometeu, além de erros de concordância verbal e nominal, o acréscimo da letra N na palavra LAGO. Em relação à concordância verbal, para a escrita da palavra estão, ela escreveu *esta*. Quanto à nominal, em vez de felizes, ela escreveu *feliz*.

Nessa produção, as questões relativas à concordância demonstram não existir domínio das normas de prestígio quanto à construção das frases nos textos. A ausência desse domínio indica fragilidade nos textos de alunos com síndrome de Down, mesmo naqueles de nível escolar mais avançado. Tal constatação não foi verificada nos alunos sem deficiência.

Com o objetivo de ilustrar por completo o texto de Maria Luísa, exibimos a seguir sua produção. Nesse texto, a aluna demonstrou domínio na concordância quando o protagonista da frase está no singular, no entanto, quando aparecem duas personagens, os erros ocorreram.

Nome: Maria Luísa, N.º do aluno  
8ª série

Data: 13/11  
n.º 29  
classe 29  
mata

O Dapo

Ele é muito importante para a vida das Sapa.

Ela gosta de subir nas plantas procurando o  
alimento para comer.

Gosta de ficar deitada ali ver o rio cheio de  
esperança na vida dela.

O Dapo e a Sapa está namorando no largo  
muito feliz que queria ficar juntos para toda  
vida.

O Dapo chamou a Sapa a sua  
mãe de casamento ficou para sempre feliz.

Texto 51: Escrita do texto com imagens e sem mediação



Foto 51: Maria Luísa, durante a escrita do texto com imagens e sem mediação

Na escrita dos alunos com síndrome de Down, ocorriam erros de concordância nominal e verbal, independentemente do nível escolar. Tal fato não foi observado naqueles sem essa



síndrome. Talvez esse dado sugira que esses problemas podem ter como uma de suas causas o pouco uso da modalidade escrita da língua. Como justificar, porém, esse argumento, se eles freqüentam ou freqüentaram a mesma escola dos alunos do grupo II? Será que existe alguma relação entre a articulação oral das palavras e sua escrita?

Em síntese, nas produções do grupo II, ocorreu a concentração de erros por concordância no nível escolar inferior àqueles identificados no grupo I. Esse resultado sugeriu que, na medida em que os alunos do grupo II avançavam em sua escolaridade, superavam essas dificuldades. Essa constatação apontou para uma reflexão a respeito do desenvolvimento da escrita em sujeitos com síndrome de Down. Por que a relação entre avanço escolar e superação de erros por concordância se diferencia nos dois grupos? Será que os alunos com síndrome de Down não estão evoluindo na sua produção escrita em relação a essa apropriação?

O próximo item analisa se os alunos produziram seus textos, considerando a vinculação com o contexto semântico.

#### **4.5 Aspectos semânticos**

No presente estudo, consideramos a existência de uma infinidade de maneiras de se analisar as produções escritas dos alunos. Nesse item, enfocaremos o conteúdo/tema tratado com a finalidade de verificar se os textos produzidos conservavam o aspecto semântico, apesar das dificuldades até aqui já apontadas. Para efeito de análise dos aspectos semânticos, examinaremos o modo como as idéias foram relacionadas e conectadas ao longo do texto ou como a continuidade de sentido foi garantida.

A análise dos textos de ambos os grupos revelou dados importantes em relação ao contexto semântico dos textos escritos. As características das produções escritas influenciaram na qualidade dos textos de todos sujeitos. Tais aspectos provocaram diferentes níveis de performances: os alunos se saíram melhor em uma situação do que em outras, visto que as situações escritas propostas envolveram diferentes habilidades cognitivas. Na escrita de textos narrativos, por exemplo, a forma como os alunos estruturaram suas histórias foi influenciada pela natureza do material usado durante a produção. Nessa perspectiva, verificamos o aparecimento de maiores dificuldades na estruturação do esquema narrativo dos textos de reescrita do que na escrita com o uso de

imagens. Os diferentes níveis de estrutura narrativa apareceram em função da presença ou ausência de estímulos visuais (como foi o caso do uso das imagens). Na ausência do estímulo das imagens, as histórias se apresentavam menos elaboradas do ponto de vista do uso de recursos que contribuem para a textualidade.

Examinando as produções de cada grupo, verificamos algumas singularidades em relação aos processos de construção do texto. Essas singularidades, todavia, não traduziram a característica de um determinado grupo, visto que em ambos os grupos constatamos resultados heterogêneos quanto às suas características de escrita. A análise dessas características será realizada com base na manutenção do contexto de produção e na ausência de palavras que poderiam comprometer a textualidade.

#### 4.5.1 O contexto semântico na produção escrita

Neste item, buscamos averiguar se os sujeitos criavam distintas realidades de significação, sem atentar para as relações de coerência entre o tema e o conteúdo escrito. Além dessas relações, analisaremos também outros elementos presentes nos textos, como, por exemplo, a escrita coerente dos nomes das personagens de um determinado texto.

Na compreensão de Marcuschi (1983), Van Dijk (1973, in: FÁVERO & KOCH, 1988), a adequação ao tema proposto constitui também fator de coerência textual; isto é, a manutenção do tópico sobre o qual versa a história é um dos aspectos que avalia o nível de coerência de um texto. No caso das narrativas, os eventos se organizam ao redor de um tópico, que deve ser mantido ao longo da narração. A manutenção desse tema/tópico ao longo de toda a narrativa traduz sua adequação.

A escrita de um texto desconectado em relação ao tema solicitado pode comprometer o produto final, já que interfere na construção de sentido. Ao escrever, temos que pensar em palavras apropriadas e efetivas, num turno extensivo como parte de uma interação com o leitor ausente. Devemos buscar enunciados inteligíveis para nossos leitores. Segundo Koch (2006:17), *Nessa concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos.*

As diferentes solicitações de produções textuais aqui propostas implicaram o uso da memória, como foi o caso dos dois textos de reescrita (*Rapunzel* e a *História do cachorro*

*Totó*). No funcionamento da memória, tem-se postulado a existência de uma memória de curtíssimo termo ou memória de percepção, e de uma memória de longo termo, onde os conhecimentos são representados de forma permanente. Na primeira, é possível manter certo número de unidades de informações, enquanto na memória de longo termo existe uma capacidade de armazenamento mais elaborada do que a memória a curtíssimo prazo. Para Koch (2006), a memória de longo termo incorpora dois sistemas de conhecimento funcionalmente distintos; seriam, então, dois tipos de memória: memória semântica, *que abrange o conhecimento geral sobre o mundo e as proposições acerca deste*. (p.39); e memória episódica ou experiencial, *que contém informações sobre vivências pessoais* (p.39). Ela armazena episódios sensíveis às variações contextuais.

Estudos realizados por Figueiredo (2001, 2005) apontaram que sujeitos com deficiência mental operavam com melhor desempenho em situações cotidianas de experiências vivenciais. Nesse sentido, as propostas de produção textual que consistiam em relatar passeios e visitas resultavam em textos mais bem elaborados, significando assim que sujeitos com deficiência mental utilizavam com maior competência fatos armazenados na memória de longo termo, especialmente a episódica ou experiencial.

Pesquisas também realizadas por Figueiredo (2001, 2003a) e Figueiredo & Poulin (2006) constataram que sujeitos com deficiência mental apresentavam dificuldades de integralização de novas informações ao repertório anteriormente construído. Essa integralização parece que é feita por esses sujeitos de forma muito fluída, sem que a nova informação possa ser reconhecida e integrada na estrutura anteriormente constituída. Considerando que a organização de um texto narrativo implica a seqüência dos eventos e a relação entre eles, isto demanda uma organização e coerência de idéias de acordo com o tema proposto.

Nas produções textuais dos dois grupos, ambos conservaram o contexto semântico de produção. No caso das produções do grupo I, entretanto, uma análise microgenética pode revelar algumas características importantes. Para efeito dessa análise, utilizaremos algumas produções realizadas por Lya (cursou até a 3ª série, escola particular), Lívia (2ª série, escola particular), Beatriz (4ª série, escola particular), Janaína (3ª série, escola particular), Samara (cursou até a 3ª série, escola particular) e Mariana (cursou até a 2ª série, escola particular) .

As produções de Lya se caracterizaram, na sua maioria, pela ausência de conectores. Em seus textos narrativos, ela foi capaz de escrever as idéias centrais, sem, contudo, expressar ou organizar seu texto no formato da escrita, de acordo com as normas culturalmente utilizadas para expressar a linguagem escrita. Lya demonstrou em suas produções que já se apropriou do sistema alfabético de escrita como código, mas não se apropriou das normas de funcionamento da escrita. Essas normas dizem respeito à necessidade de uso de conectores, por exemplo. Para exemplificar essas características aqui apontadas, apresentaremos alguns fragmentos do texto de reescrita do conto de *Rapunzel*, bem como alguns trechos da reescrita do texto com a solicitação de mudança do final. Ambas as produções foram realizadas por Lya.

Rapunzel floresta vesticeira (Texto 1 - Lya, cursou até a 3ª série, escola particular)

Totó cachorro parque (Texto 4 - Lya, cursou até a 3ª série, escola particular)

Na escrita do texto 1, a frase inicial revelou compreensão coerente do conto lido. Inicialmente, Lya apresentou as personagens e o cenário mediante o uso de palavras que pertenciam à história – *rapunzel, floresta, vesticeira*. A expressão escrita dessas palavras indicou a manutenção do contexto semântico da história. Em seguida, introduziu o evento complicador, não apresentando a fase de complicação, utilizando novamente palavras presentes no contexto do conto de Rapunzel – *pretel na torri precipicamoto* (prendeu na torre príncipe caiu morto). Nessa frase, verificamos a ausência do sujeito, ele fica subentendido pela presença do verbo: Quem prendeu o príncipe na torre?

No trecho exemplificado do texto 4, Lya novamente mantém o contexto de produção, preservando a escrita dos substantivos dentro de um campo semântico. Essa escrita se assemelha a linguagem telegráfica. Na criança, o uso de substantivos com valor frasal é uma característica na fase inicial de aprendizagem da fala. A ausência de elementos essenciais que constituem as frases pode interferir na legibilidade do texto.

Nos exemplos aqui destacados, verificamos que a dificuldade de Lya não é na apropriação do sistema alfabético, pois ela é capaz de ler e escrever, mas na incorporação/assimilação, no sentido piagetiano, dos demais elementos que integram a

escrita de um texto e permitem que a expressão de conteúdos possam ser compreendidos no meio cultural. A escrita, como sistema, é cultural, mas a organização da escrita (o uso de pontuação, conectores) é elemento cultural que implica a utilização adequada desse sistema em um contexto específico.

Nos textos de Livia e Beatriz, do grupo I, verificamos constantes ausências dos sujeitos das frases, dos verbos, artigos e conectores. Tais características são comuns nas produções iniciais das crianças que recentemente se apropriaram da hipótese alfabética. Essas características foram também verificadas em estudos realizados por Teberosky (1992), Teberosky e Ferreiro (1986), Ferreiro (1980, 1987, 1996), quando investigaram a apropriação da linguagem escrita em crianças ditas normais.

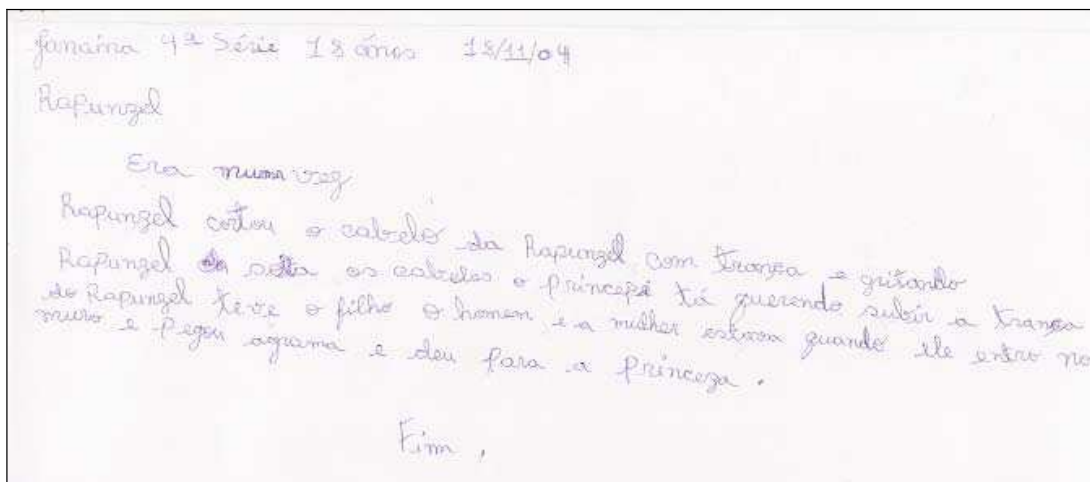
Para exemplificar essas características, destacaremos fragmentos de alguns textos.

Neila gosto muito você carinho (Texto 5 – Livia, 2ª série, escola particular)

Setopeia sapataria setopeia (Texto 3 – Beatriz, 4ª série, escola particular)

Na reescrita do conto de Rapunzel, o texto de Janaína (Grupo I, 4ª série, escola particular) indicou sua compreensão sobre os eventos narrativos. As dificuldades se referem à expressão dos elementos que caracterizam ou são necessários para exprimir com clareza a idéia. Em sua produção, Janaína iniciou pelo evento complicador da narrativa – *Rapunzel cortou o cabelo da Rapunzel com trança e gritando Rapunzel solta os cabelos*. De forma inusitada, contudo, ela retornou ao evento inicial. Assim, ela recuperou, ainda que de forma confusa, o que ocasionou a prisão de *Rapunzel* na torre – *teve o filho o homem e a mulher estava quando ele entro no muro e pegou agrama e deu para a princeza*.

A seguir o texto de Janaína.



Texto 52: Reescrita do conto de *Rapunzel*



Foto 52: Janaína durante a reescrita do conto de *Rapunzel*

Na escrita do texto por imagens com o uso da mediação, Samara (Grupo I, cursou até a 3ª série, escola particular), apresentou seqüências descritivas, preservando o campo semântico e a seqüência temporal – *ela si arcodando e levandando os braços é também ela foi para mesa do café. Da amanhã, e saiu para sapataria i estão olando os sapatos a vededora ficou comsono e si dedou no clão*. As três seqüências aqui exemplificadas expressam sua coerência – *acorda, levanta e toma café – foi para sapataria e olhando os sapatos* (considerando que era uma centopéia, ela tinha muitos pés e de tanto experimentar sapatos a vendedora ficou cansada e dormiu). Nessa produção, o sentido foi implícito, o texto preservou o contexto semântico e apresentou uma lógica interna. O difícil é saber expressar por meio da escrita com os elementos que a constituem.

A seguir o texto de Samara.

SAMARA 26-11-004 28 3º  
ela está si acordando e lembrando e  
branças é também ela foi para mesa do café  
la amanha, e saiu para SARTARIA à noite.  
dando os sapatos a verdadeira ficou  
temosano e si deitou no chão

Texto 53: Escrita com o uso de imagens com mediação



Foto 53: Samara durante a escrita com imagens com o uso da mediação

Na reescrita da *História do cachorro Totó*, verificamos que Mariana (cursou até a 2ª série, escola particular), reescreveu outra história. Apesar disso, ela foi capaz de manter a escrita da personagem. Enquanto o de Beatriz (4ª série, escola particular) exemplifica a tentativa de reescrita apenas no início do texto, sem atentar para introdução de novo desfecho no final da história.

Mariana 102/12/2004  
27, 2<sup>o</sup> andar Sere  
correria até Andando na cama  
com sua mãe Esta - Se Cuidado  
da Saúde,  
Sempre com a Sola É um  
conto de fadas Questão de Sere,  
Feliz com seu Lilroquis

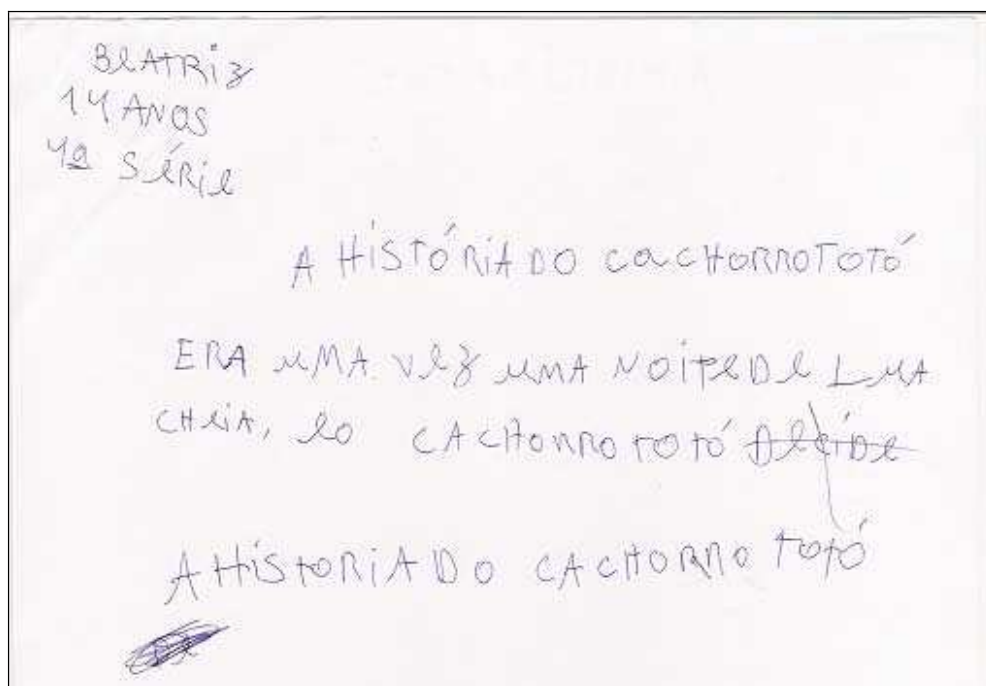
Texto 54: Reescrita da história do cachorro Totó



Foto 54: Mariana, durante a reescrita da história do cachorro Totó

A produção textual de Mariana, apesar de ela manter o nome da personagem, redigiu outro texto, utilizando frases sem relação entre si. Já o texto de Beatriz iniciou de forma coerente a história e apontou para sua continuidade, no entanto, não prosseguiu e se negou a dar continuidade, mesmo diante de nosso apelo, lembrando a solicitação inicial





Texto 55: Reescrita da *História do cachorro Totó*



Foto 55: Beatriz durante a reescrita da *História do cachorro Totó*

Em relação às produções realizadas pelos alunos do grupo II, o texto de Bruno (6ª série, escola particular)<sup>38</sup> ilustra as produções com adequação ao tema proposto. A seguir, os trechos iniciais que indicaram essa adequação.

*Era uma vez um cachorrinho chamado Totó.*

<sup>38</sup> O texto de Bruno foi ilustrado anteriormente (Texto 20, página 146).

*Uma vez ele foi para um parque de diversões e viu a roda gigante facinado resolveu entrar na roda gigante, mas ele a cada decida sentia um frio na barriga.*

A inadequação ao tema proposto ocorreu na produção que exigiu duas solicitações: a sua reescrita e a introdução de um final diferente do original. Essas duas solicitações interferiram na compreensão de alguns sujeitos do grupo I, já que teriam que manter o tema proposto e incluir outro desfecho. É provável que essas solicitações simultâneas tenham influenciado na organização do pensamento desses sujeitos, bem como na atribuição de sentido ao que foi por nós sugerido. Para organizar o pensamento, o sujeito faz uso de esquemas cognitivos para alcançar a compreensão, e, nesse caso, ele tinha que processar o conteúdo da linguagem em duplo movimento – a reescrita e a inclusão de um novo desfecho. O resultado apresentado por alguns sujeitos do grupo I é compreensível, uma vez que sujeitos com deficiência mental podem apresentar dificuldades para expressar por escrito suas idéias, de forma autônoma, e integralizar novos conhecimentos aos anteriores.

Ao analisar esse item, verificamos algumas características nas produções, especialmente naquelas do grupo I. Esses alunos expressaram uma escrita, preservando seu conteúdo semântico, apesar da ausência dos elos de ligação, de sujeitos na frases e dos verbos. Tais características de escrita ocasionaram problemas com o uso dos mecanismos de textualização, sendo estes os fatores que levaram a uma produção escrita com algumas incoerências.

A seguir trataremos de analisar a ausência de palavras dos textos escritos.

#### 4.5.2 Ausência de palavras

Nesse item, pretendemos analisar se a ausência de uma ou mais palavras comprometeu ou não a compreensão da idéia de uma frase no texto. Para ilustrar a ocorrência da ausência de palavras, apresentaremos a seguir a tabela 42 que será base de análise.

Tabela 42: Identificação da ausência de palavras nos textos dos grupos I e II

Grupos	1.Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	2.Escrita de texto com imagens e sem mediação	3.Escrita de texto com imagens e com mediação	4. Reescrita da história do cachorro Totó	5. Escrita do bilhete
I	6	5	5	6	5
II	-	1	-	-	-

A análise revelou que várias produções dos sujeitos do grupo I, em comparação com as do grupo II, refletiram diferenças importantes. Pelo menos em duas ou três produções por texto, os alunos do grupo I não incluíam marcas que caracterizam a linguagem escrita. Esses textos apresentavam ausências significativas dos elementos de coerência e de coesão. Essas características podem indicar que esses alunos ainda concebem a escrita como o registro de palavras isoladas.

Dentre o total de 44 textos do grupo I, em 27 constatamos a ausência de palavras. Tal ocorrência comprometeu a compreensão textual. Frequentemente, foi possível perceber que esses alunos falavam o que tencionavam redigir, mas, ao realizar a escrita, deixavam de registrar algumas palavras que haviam sido emitidas oralmente.

O apoio na oralidade como recurso de planejamento da escrita é uma ação que pode auxiliar na internalização e organização do pensamento. Segundo Luria (1991), a linguagem, além de possibilitar a reorganização dos processos de percepção, pode também criar leis dessa percepção. De acordo com esse autor, a linguagem pode mudar os processos de atenção e de memória do homem, e ainda permitir o aparecimento da imaginação e reorganização de sua vivência emocional. Para esse autor, toda essa possibilidade *se deve à plasticidade e ao caráter dirigível dos processos de atividade consciente do homem.* (LURIA, 1991:84).

Em relação ao grupo II, dos 40 textos, em apenas um, identificamos a falta de palavra, comprometendo a compreensão textual. A ocorrência no grupo II foi identificada apenas na escrita de texto com imagens sem mediação. Esse dado não parece significativo para efeito de análise.

Em todas cinco produções do grupo I faltavam palavras. Examinando cada um dos textos, a maior frequência dessa ausência ocorreu nas duas produções que exigiram sua reescrita (textos 1 e 4). No trabalho com essa modalidade escrita, constatamos certas dificuldades de compreensão. A tarefa cognitiva de reescrita pode ser simples, quando o enredo da história já foi internalizado ou memorizado. No caso da reescrita do conto de *Rapunzel*, as dificuldades pareciam maiores, visto que a extensão do texto constituiu elemento dificultador para organizar a reescrita. A memória desempenha papel fundamental em qualquer atividade que envolva a cognição humana. Em relação à *História do cachorro*

*Totó*, o enredo era menos previsível, além da exigência de incluir um novo desfecho diferente do original. As características desse texto, conseqüentemente, não possibilitavam que eles tivessem um modelo pronto. Todas essas características podem ter influenciado as condições de composição, que exigiram a reescrita de textos.

Os textos de Mariana, do grupo I (cursou até a 2ª série, escola particular)<sup>39</sup> e Beatriz, do grupo I (4ª série, escola particular)<sup>40</sup>, ilustram as ocorrências de ausência de palavras nas produções de reescrita.

Os trechos a seguir ilustram essas ausências.

*Texto de Mariana*

*Separadas mãe e filha sofreto na promessa pai assi que*

*Filia naceu foi pela tore fica com fesera*

*Texto de Beatriz*

*Era uma vez uma noite de lua cheia, e o cachorro totó*

*A história do cachorro totó*

Quanto às demais produções, ocorreu quantidade equivalente de sujeitos que escreveram faltando palavras; isto é, em cada uma delas, cerca de cinco sujeitos produziram seus textos omitindo palavras. A escrita de texto com imagens pode ser caracterizada como uma forma mais simples do que as produções anteriormente comentadas. A diminuição desse esforço intelectual, incidiu sobre algumas produções. Nessas situações de produção, em uma delas não ocorreu interação dialógica com o nosso objetivo de mediação. A maioria das ausências de palavras revelava a omissão de verbos e substantivos. Tais aspectos caracterizam as produções iniciais de alunos que recentemente se apropriam da hipótese alfabética da língua escrita. Acreditamos que a participação ativa do professor e de sua linguagem é fundamental para o aluno construir conhecimentos sobre a escrita. Ele é quem atribui intenções e interesses ao que o aluno realiza, orientando a intenção do aluno para os aspectos peculiares da língua escrita.

<sup>39</sup> Texto ilustrado anteriormente (Texto 24, página 157).

<sup>40</sup> Texto apresentado anteriormente (Texto 55, página 252).

Apesar de não ser um tipo de discurso tão estudado quanto o narrativo, o bilhete surgiu em nosso estudo a partir da motivação demonstrada pelos participantes na fase do estudo-piloto. Nessas produções, observamos marcas de uma linguagem mais informal do que naquelas anteriores.

Embora nem sempre a ausência de palavras interfira na progressão textual, no caso dos exemplos aqui citados, essa ocorrência comprometeu a construção de sentido. O uso de palavras soltas e fragmentadas obrigam o leitor a inferir sobre o discurso escrito desses sujeitos.

Apesar de problemas de omissão de palavras evidenciados em vários textos dos alunos do grupo I, percebemos que alunos com síndrome de Down têm capacidade de compor textos. Alguns deles demonstraram capacidade de organizar o conteúdo temático em uma ordem que refletia a cronologia dos acontecimentos narrados. Outros apresentaram seus textos, indicando sua dificuldade com o funcionamento da escrita em uma situação de produção textual. Essas dificuldades não podem ser consideradas como específicas de alunos que apresentam síndrome de Down, uma vez que essas ausências são comuns nas produções iniciais dos alunos. Acreditamos que o ensino poderá contribuir para superação das dificuldades na produção textual.

A presença de comportamentos de oscilação no processo de aprendizagem não é específica nos alunos que têm síndrome de Down, apesar de que alguns sujeitos, mesmo avançados na escrita, ainda guardarem marcas de uma fase precedente. Nessa perspectiva, verificamos que alguns sujeitos, ao longo do desenvolvimento da escrita, evoluem em alguns aspectos e em outros permanecem em uma fase precedente.

O item a seguir trata dos aspectos gramaticais.

#### **4.6 Aspectos gramaticais**

Nesse item, como já mencionado, identificamos três aspectos relevantes, que serão tratados separadamente: a presença/ausência do sujeito e do complemento da frase, a ordenação sintática dos termos e o uso dos tempos verbais. Inicialmente, trataremos do primeiro deles.

#### 4.6.1 A presença/ausência do sujeito e do complemento da frase

A análise desse subitem foi realizada, considerando se a ausência do sujeito e do complemento era inadequada, isto é, se interferia na compreensão textual. Incluímos ainda o número de frases em cada um dos textos produzidos pelos dois grupos, com o objetivo de averiguar a relação proporcional entre o número de frases e a quantidade de vezes em que a ausência do sujeito e do complemento interferiu na progressão e compreensão textual.

Ao analisar quantitativamente o número de frases, constatamos que o grupo II escreveu a maior quantidade no texto que solicitava a reescrita do conto de *Rapunzel*, enquanto a menor quantidade foi observada nas produções do grupo I, no texto de reescrita da *História do cachorro Totó*, bem como na redação do bilhete. Já o grupo II também escreveu o menor número de frases no texto do bilhete.

O quadro 22 ilustra esse dado quantitativo.

Quadro 22: Identificação do número máximo e mínimo de frases escritas pelos grupos

Textos	Grupos	Máximo de frases escritas	Mínimo de frases escritas
1.Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	I	12	2
	II	29	9
2.Escrita com imagens sem mediação	I	12	4
	II	15	4
3.Escrita com imagens e com mediação	I	10	5
	II	9	6
4.Reescrita com mudança de final	I	7	1
	II	9	3
5.Escrita do bilhete	I	9	1
	II	6	1

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar os 105 textos produzidos pelos dois grupos, observamos a presença do sujeito em 91 produções, e a do complemento esteve presente em 61. Enquanto isso, verificamos a ausência do complemento em 44 textos. Desse total, 33 textos produzidos pelos sujeitos do grupo I apresentaram essa ocorrência, e apenas 11 do grupo II escreveram apresentando tal ocorrência. Quanto à ausência do sujeito, ocorreram apenas nas 14 produções do grupo I. Outro aspecto identificado refere-se à ausência simultânea do sujeito

e do complemento. No caso dessa ocorrência, identificamos em sete alunos do grupo I. O Quadro 23 apresenta esses dados.

Quadro 23: Identificação dos aspectos gramaticais: Presença/ausência do sujeito e do complemento

ASPECTOS GRAMATICAIS					
Grupos	Presença do sujeito	Presença do complemento	Ausência do sujeito	Ausência do complemento	Ausência do sujeito e do complemento
GI	41	22	14	33	7
GII	50	39	-	11	-
Total	91	61	14	44	7

Fonte: Dados da Pesquisa

Em termos quantitativos, o quadro 23 indica o melhor desempenho do grupo II, em relação à presença tanto do sujeito quanto do complemento na frase. Tal constatação pode ser explicada pelo uso de recursos lingüísticos para compor seu texto. A apropriação e o emprego desses recursos permitiram a elaboração escrita com sentido. Ressaltamos que, nas produções do grupo II, a ausência da explicitação do sujeito não comprometeu a inteligibilidade das frases que compuseram seus textos. De modo contrário, em cerca de 15 produções do grupo I, essa ausência interferiu na composição e construção de significado de seus textos. Desse modo, a ausência do sujeito na modalidade escrita, em alguns casos, pode ser considerada inadequada, visto que pode interferir na compreensão de sentido. A falta de complemento nas frases foi observada nas produções dos dois grupos, sendo a de maior frequência nos textos de alguns sujeitos do grupo I. Assim, observamos, especialmente nesse grupo, que a falta de planificação e controle sobre a atividade ocasionava problemas de organização seqüencial do conteúdo temático, acarretando descontinuidade, prejudicando também a própria coerência textual.

Examinando cada texto, é possível inferir que a produção que exigiu a capacidade de reescrever a história, em 17 delas, os alunos apresentaram dificuldades de organizar sua escrita como um todo, deixando de escrever o sujeito e/ou complemento. Assim, na reescrita do conto de *Rapunzel*, dentre os 11 alunos do grupo I, três não escreveram o sujeito e oito não explicitaram o complemento das frases. Quanto ao grupo II, seis deles escreveram com ausência de complemento. A análise no interior desse texto revelou que a ausência do sujeito foi identificada cinco vezes, exclusivamente por aqueles alunos do

grupo I, enquanto a do complemento 32, sendo 18 apresentada pelo grupo I e 14 pelo grupo II.

Em relação à outra produção que requereu a reescrita<sup>41</sup>, identificamos 11 ocorrências, sendo dez apresentadas pelo grupo I, e apenas uma por um sujeito do grupo II. A análise interna da reescrita de cada sujeito revelou 20 ocorrências, sendo 15 de ausência de complemento e cinco de sujeito, esta última apresentada apenas pelos sujeitos do grupo I. Quanto à primeira das 15 ocorrências, 14 foram identificadas em alguns textos do grupo I. Portanto, os dois textos que requereram sua reescrita totalizaram 42 produções apresentadas por ambos os grupos; desse total, em 26 delas ocorreu ausência do sujeito e do complemento.

A presença do sujeito e do complemento na frase será exemplificada mediante os textos de Levi (5ª série, escola particular), do grupo I e Jairo (2ª série, escola particular), do grupo II.

---

<sup>41</sup> Esta produção solicitou a reescrita da *História do cachorro Totó* com a solicitação de introduzir outro desfecho.



Levi 15 anos 5ª SÉRIE 17/10/07

Rapunzel estava na gruta e entrou  
 uma bruxa muito má que ela fazia  
 feitiçaria fazia muita maldade e  
 queria vingança igual sobria ma  
 temegro ma novela Maria do Bairro  
 ai muito tempo depois ela a-  
 bruxa queria matar o conto  
 as tranças de Rapunzel veio o  
 príncipe chamou Rapunzel pra ir  
 as tranças e como pode o prin-  
 cipe subi nas tranças que a  
 bruxa cortou moras de historia  
 quem corta as tranças cai  
 de dentro da ca

Fim

ass Levi

Texto 56: Reescrita do conto de *Rapunzel*



Foto 56: Levi, durante a reescrita do conto de *Rapunzel*

A análise do texto de Levi evidenciou a predominância da presença do sujeito em cada frase, bem como o seu complemento. Nessa produção, prevaleceu a busca pela organização textual. As três primeiras linhas desse texto ilustram a importância que ele atribuiu a esses organizadores gramaticais.

*Rapunzel estava na gruta e entrou uma bruxa muito má que ela fazia feitiçaria fazia muita maldade e queria vingança (...)*

Na produção de Jairo, ele demonstrou capacidade de recuperar o sentido do que escreveu, havendo também apresentado elementos coesivos que facilitaram a progressão e a seqüência de suas idéias. A seguir o texto de Jairo.

JAIRO 53 anos 25/11/1974 2ª série

Rapunzel

Era umavez uma mulher que estava com desejo que era de ramos  
mas havia uma feiticeira que ganhava os ramos ela estava grávida  
quando ela nasceu ela pegou a criança e colocou nome de Rapunzel  
rapunzel ~~rapunzel~~ tinha tranças altas a feiticeira falou  
rapunzel, rapunzel, foge suas tranças ~~o~~ príncipe ouviu  
a feiticeira falar. No dia seguinte ele falou a mesma coisa mas quando  
ele ouviu ele encontrou a feiticeira, a feiticeira jogou um ~~po~~ fei-  
tizo e ele não chegou a ~~o~~ príncipe ouviu a voz ~~o~~ da rapun-  
zel a rapunzel chorou as lágrimas caíram nos olhos do príncipe e ele voltou  
a ~~o~~ chegar e ficaram felizes para sempre ~~o~~ fim

Texto 57: Reescrita do conto de *Rapunzel*



Foto 57: Jairo, durante a reescrita do conto de *Rapunzel*

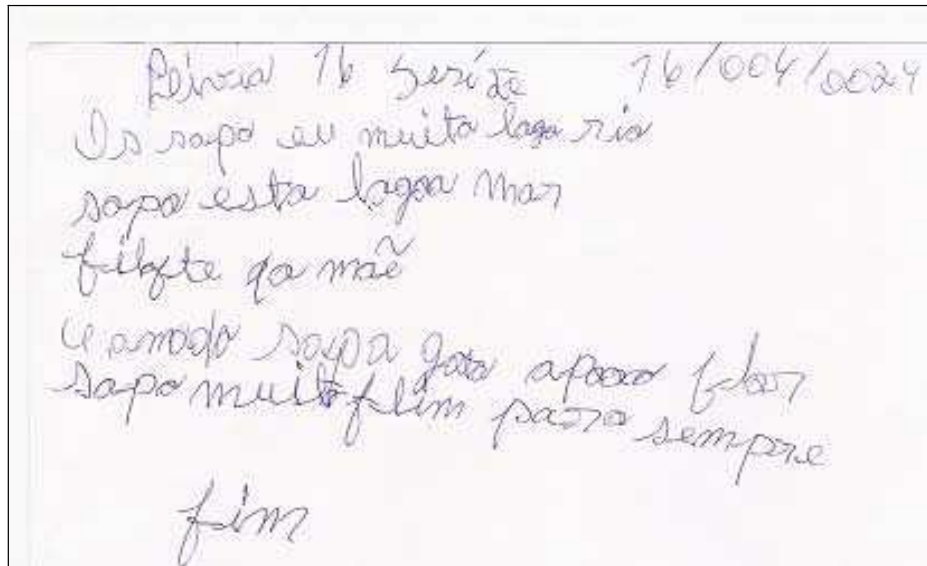
Cabe destacar alguns fragmentos do texto de Jairo, em que ele expressou a presença do sujeito e do complemento.

*(...) rapunzel, rapunzel jogue suas transas o prinsipe ouvil a feiticeira falar. No dia seguinte ele falou a mesma coisa mas quando ele subil ele encontrou a feiticeira (...)*

Nas produções que os sujeitos redigiram por meio de imagens com e sem mediação, identificamos a ausência do sujeito e do complemento em 26 textos de ambos os grupos, sendo 22 do grupo I e quatro do grupo II. Por tratarem de produções da ordem da narração, a falta desse aspecto interferiu na constituição das fases que formavam a narrativa. Ao analisar internamente essas produções, verificamos a ausência do sujeito e do complemento durante 45 vezes. Desse total, o grupo I apresentou 39 delas.

Ao comparar as produções de reescrita com aquelas em que foram utilizadas imagens, verificamos que, nos textos 1 e 4 (reescrita), registraram-se 28 ocorrências de ausência de sujeito e/ou complemento, enquanto nos textos 2 e 3 (escrita por meio de imagens com e sem mediação) identificamos essa falta em 26 produções. Examinando internamente esses textos, constatamos 97 dessas ausências, sendo as produções de reescrita aquelas que apresentaram a maior quantidade, cerca de 52 vezes.

Para ilustrar a ausência do sujeito e/ou complemento nas produções com o uso de imagens, destacamos o texto de Lívia (2ª série, escola particular) do grupo I.



Texto 58: Escrita com o uso de imagens sem mediação



Foto 58: Lívia, durante a escrita do texto com o uso de imagens sem mediação

No texto de Lívia, destacamos dois trechos, em cujas escritas identificamos a ausência do sujeito e do complemento.

*Ausência do complemento*

*os sapos eu muita lago rio*

*Ausência do sujeito e do complemento*

*Filofte da mãe*

Na produção espontânea, no caso o bilhete, identificamos apenas ausência de complemento em 2 textos do grupo I, cuja frequência ocorreu durante cinco vezes. Esse dado revelou que o bilhete, por se tratar de uma escrita simples e curta, não ofereceu dificuldade para os sujeitos com síndrome de Down como os demais textos até aqui comentados.

Concluimos que as ocorrências de falta de sujeito e/ou complemento, em alguns textos do grupo I, indicaram que esses sujeitos, apesar de não conseguirem usar adequadamente os elementos para expressar sua escrita, buscaram exprimir uma seqüência de idéias. O fato de não explicitar o sujeito e/ou complemento causou uma descontinuidade que prejudicou a coerência textual para o leitor.

Pretendemos no próximo subitem tratar da seqüência da ordenação sintática dos termos, que constitui também aspecto gramatical dos textos analisados.

#### 4.6.2 A ordenação sintática dos termos

A ordenação sintática dos termos pressupõe a consciência sintática. Segundo Gombert (1992), a definição da consciência sintática refere-se à capacidade que o indivíduo tem de refletir sobre os aspectos sintáticos da língua e de controlar sua aplicação. Refere-se, portanto, à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. A organização sintática das unidades menores que compõem um texto desempenha um papel importante na construção de sentido. Essa habilidade avança segundo o nível escolar.

No nosso estudo, vimos que os sujeitos do grupo II não apresentaram frases com problemas de ordenação sintática, ao passo que no grupo I, das 44 produções, em 11 delas constatamos essa dificuldade. Tal ocorrência foi observada nas cinco propostas de escrita de textos, sendo que a maior frequência ocorreu na reescrita do conto de *Rapunzel*. Essas dificuldades na reescrita desse texto indicaram que a ordenação sintática das frases é influenciada por sua complexidade, visto que frases mais longas fazem com que o desempenho na escrita possa variar também em relação às funções cognitivas, como, por exemplo, à memória de trabalho. Desta forma, o aumento da complexidade das frases em um texto interferiu, principalmente, no desempenho dos alunos do grupo I, que devem possuir níveis menores de capacidade de memória de trabalho.

A seguir, o quadro 24 resume os dados de ocorrência de problemas de ordenação sintática.

Quadro 24: Identificação de ocorrência de falta de ordenação sintática

Textos	Grupo I	Grupo II
1.Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	4	-
2.Escrita com imagens sem mediação	2	-
3.Escrita com imagens e com mediação	1	-
4.Reescrita com mudança de final	3	-
5.Escrita do bilhete	1	-
Total	11	-

Fonte: Dados da Pesquisa

Examinando o desempenho do grupo I, segundo o nível escolar, verificamos que os problemas de ordenação sintática se concentraram naqueles que cursavam entre a 2ª e 3ª séries, no entanto, em três textos de uma aluna que cursou a 6ª série, verificamos tal dificuldade. Esta ocorrência pode ser justificada pelo fato de a referida aluna não mais frequentar escola regular. Segundo sua mãe, o ingresso em uma escola especial aconteceu em virtude das dificuldades que ela apresentava para acompanhar seu nível de escolaridade. Frequentemente ouvimos relatos de famílias que justificavam a saída de seus filhos da escola regular em virtude do não-acompanhamento nas atividades escolares. As queixas concentram-se na área de linguagem escrita e matemática. Considerando tais dificuldades, observamos que as práticas pedagógicas, especialmente aquelas destinadas ao desenvolvimento da escrita, ainda se sustentam em filosofias punitivas; isto é, importa a escrita correta e não a geração de idéias. Diante de uma escrita com problemas ortográficos, são exigidos exercícios repetitivos, sem nenhuma intenção de desenvolvimento na capacidade de composição textual.

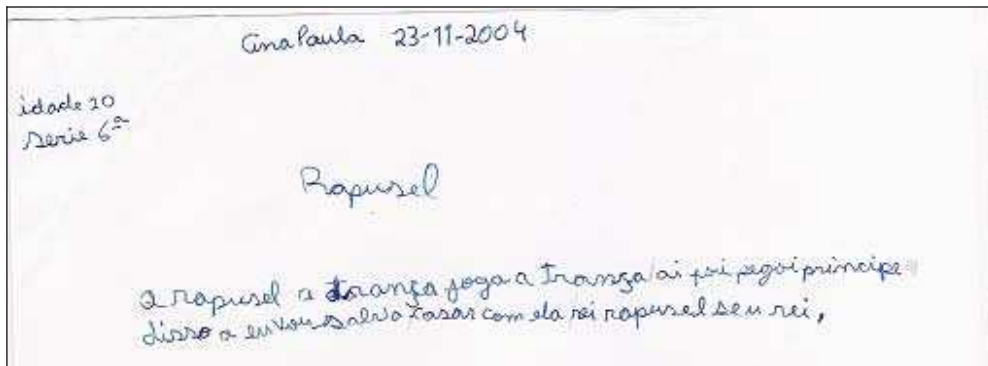
Dando continuidade ao exame da ordenação sintática, apresentamos o quadro 25, que demonstra, por nível escolar, os problemas de ordenação sintática dos sujeitos do grupo I.

Quadro 25: Identificação de ocorrência de falta de ordenação sintática, segundo o nível de escolaridade

Textos	Grupo I	Nível de Escolaridade
1. Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	Lívia	2ª série
	Mariana	
	Lya	Cursou até a 3ª série
	Ana Paula	Cursou até a 6ª série
2. Escrita com imagens sem mediação	Lívia	2ª série
	Ana Paula	Cursou até a 6ª série
3. Escrita com imagens e com mediação	Lya	Cursou até a 3ª série
4. Reescrita com mudança de final	Lívia	2ª série
	Lya	Cursou até a 3ª série
	Ana Paula	Cursou até a 6ª série
5. Escrita do bilhete	Alice	3ª série

Fonte: Dados da Pesquisa

Para exemplificar a ocorrência de problemas de ordenação sintática, utilizaremos o texto de Ana Paula (cursou até a 6ª série, escola particular).



Texto 59: Reescrita do conto de *Rapunzel*



Foto 59: Ana Paula, durante a reescrita do conto de *Rapunzel*

Na análise que fizemos do texto de Ana Paula, verificamos os problemas de ordem sintática nas frases: *a rapusel a trança joga a trança - ai foi pegoi príncipe disso*. Notamos que, na primeira frase, ela cortou bruscamente o complemento referente à personagem principal da história e tentou reestabelecer o fluxo do texto repetindo a palavra *trança*. Já na segunda, a personagem *príncipe* foi escrita após o verbo – *pegoi* (pegou). Além da inversão dos termos, a ausência de palavras comprometeu sua compreensão. O discurso escrito da aluna indicou também o apoio na oralidade. Se levarmos em conta a memória de curto prazo, podemos assinalar que Ana Paula apresentou dificuldades em organizar os elementos que constituem a escrita, no entanto preservou o conteúdo semântico da história.

Na análise da ordenação sintática dos termos, observamos a influência da escolaridade relativamente à apropriação desse ordenamento – verificamos uma progressão de melhor desempenho em função do nível escolar, com exceção das produções de uma aluna da 6ª série, fato já comentado. Portanto, parece que um maior tempo de exposição ao ensino formal da leitura e da escrita favoreceu o processo de composição textual e, conseqüentemente, o de construção de sentido.

Finalmente, analisaremos o uso dos tempo verbais.

#### 4.6.3 O uso dos tempos verbais

Na língua portuguesa, o verbo é o principal indicador da noção de tempo. Além dele, a idéia de temporalidade pode ser expressa por outras expressões temporais, como, por exemplo, os adjuntos verbais.



A ideação de tempo indica três referências definidas: presente, passado e futuro. Essas referências relacionam-se com a situação de quem fala ou da circunstância da qual se fala. O passado expressa acontecimentos anteriores, o presente indica o momento simultâneo da situação, e o futuro expressa acontecimentos posteriores.

Nesse item, trataremos de verificar se a escrita dos textos indicou o uso adequado ou não dos tempos verbais em cada idéia completa. A análise do tempo verbal foi realizada na totalidade das cinco produções de ambos os grupos.

Na produção de uma narrativa, o tempo verbal é um elemento importante, porque exige do aluno duas representações: a primeira de ações e de acontecimentos, e a outra de personagens, cenário e espaço. A primeira diz respeito à narração propriamente dita, enquanto a segunda caracteriza os elementos de um texto narrativo. Unir essas representações não é tarefa simples para qualquer escritor, independentemente de seu nível de escolaridade. Esta tarefa, além do conhecimento e uso autônomo do sistema alfabético, implica também experiência com esse tipo de texto. Assim, a narrativa pressupõe o emprego de expressão da temporalidade, visto que está presente uma cronologia de eventos subseqüentes. Nesse sentido, o desenvolvimento dos eventos narrativos apóia-se, especialmente, numa marcação temporal/causal. Todos esses aspectos mencionados definem a narrativa.

Na produção do bilhete, os alunos usaram com freqüência expressões de uso cotidiano que definem a fala. Sua estrutura seguia uma característica que implicava a presença do destinatário, na redação do bilhete propriamente dito, e, finalmente, na expressão de uma saudação, despedida ou apenas a assinatura do remetente.

Ao longo do desenvolvimento da escrita, a criança vai adquirindo expressões temporais. Na lição de Ferreiro (1990), essas expressões são marcadas pelo aparecimento de relações de temporalidade mais complexas de anterioridade, posterioridade ou simultaneidade, mediante o uso de relações complexas de tempo e advérbios temporais. Nessa perspectiva, com o avanço da escolaridade, espera-se que os alunos incorporem novas expressões de temporalidade.

Inicialmente, apresentaremos as expressões de temporalidade utilizadas pelos dois grupos em seus textos; isto é, interpretaremos as diferentes formas verbais que os sujeitos

utilizaram para expressar o tempo verbal, verificando, particularmente, se esse uso ocorreu de modo adequado ou não. A tabela 43 ilustra esses dados.

Tabela 43: Quantidade das formas verbais para a expressão do presente, passado, futuro, infinitivo e gerúndio

Grupos	Presente		Passado		Futuro		Infinitivo		Gerúndio		Total
	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	
I	95	24	175	12	4	-	23	12	41	3	389
II	71	15	470	20	11	6	90	18	31	1	733
Total	166	39	645	32	15	6	113	30	72	4	1122

Fonte: Dados da Pesquisa

Detectamos a ocorrência de 1.122 utilizações de modos diferentes de expressão verbal que indicaram a noção de presente, passado, futuro, infinitivo e gerúndio. Desse total, 295 expressaram o presente, 677 o passado, 21 a noção de futuridade, 143 de infinitivo e 76 de gerúndio. Em relação ao emprego do tempo presente, ocorreram 166 usos adequados, enquanto em 36 expressões identificamos aplicação inadequada. Já quanto à noção do passado, constatamos seu emprego coerente em 645 expressões, e, em apenas 32, de modo inexato. A noção de futuro foi utilizada 15 vezes de maneira conforme, e seis de forma inadequada. O uso do infinitivo foi adequado em 113 expressões verbais e 30 vezes despropositado. Por fim, o gerúndio foi utilizado em 72 expressões de forma congruente, e, em apenas quatro, imprecisamente.

As formas de expressão de futuridade ocorreram com a menor frequência, enquanto a de maior foi a do passado. Proporcionalmente, contudo, a noção de futuro indicou a maior ocorrência de uso adequado do que a expressão verbal do passado. A expressão do futuro foi utilizada na relação de 21/15, enquanto a do passado de 677/645.

Em ambos os grupos ocorreu maior frequência das expressões que indicavam o momento passado. Proporcionalmente, todavia, o grupo I escreveu a maior quantidade de modo não propício.

Analisando de modo decrescente, quanto à quantidade de expressões verbais em cada texto, constatamos que essa ordem é semelhante nos dois grupos. Assim, em ambos os grupos, ocorreu uma relação de equivalência de seqüência quantitativa, isto é, da maior

para menor quantidade de ocorrência de expressões verbais nos textos. A diferença entre eles ocorreu relativamente ao ajustamento de emprego.

Para efeito comparativo, utilizaremos as tabelas 44 e 45 que ilustram, separadamente, o uso de expressões verbais pelos grupos.

Tabela 44: Uso dos tempos verbais– Grupo I

Textos	Presente		Passado		Futuro		Infinitivo		Gerúndio		Total
	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	
1.Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	31	7	49	5	2	-	7	3	2	1	107
2.Escrita com imagens sem mediação	14	3	45	3	-	-	3	1	18	-	87
3.Escrita com imagens e com mediação	15	7	42	1	-	-	4	5	18	2	94
4.Reescrita com mudança de final	8	1	35	2	1	-	2	2	2	-	53
5.Escrita do bilhete	27	6	4	1	1	-	7	1	1	-	48
Total	95	24	175	12	4	-	23	12	41	3	389

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 45: Uso dos tempos verbais – Grupo II

Textos	Presente		Passado		Futuro		Infinitivo		Gerúndio		Total
	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	
1.Reescrita do conto de <i>Rapunzel</i>	20	4	255	16	4	1	42	8	2	-	352
2.Escrita com imagens sem mediação	10	1	65	1	3	3	7	1	5	1	97
3.Escrita com imagens e com mediação	11	8	75	2	-	1	20	5	16	-	138
4.Reescrita com mudança de final	-	1	72	-	1	1	15	4	6	-	100
5.Escrita do bilhete	30	1	3	1	3	-	6	-	2	-	46
Total	71	15	470	20	11	6	90	18	31	1	733

Fonte: Dados da Pesquisa

Examinando cada texto produzido pelos dois grupos, detectamos a ocorrência de maior quantidade de expressões verbais no conto de *Rapunzel*. Essas expressões indicaram, na sua maioria, a noção de passado. Já a menor quantidade de indicações temporais foi apresentada na produção do bilhete. Nesse texto, a maior frequência ocorreu no tempo presente. Comparando as produções de todos os textos, o conto de *Rapunzel* apresentou a maior extensão e, conseqüentemente, a maior quantidade de palavras escritas. No caso dessa produção, o uso adequado da noção de passado obteve proporcionalmente o resultado de 304/325. Já na escrita do bilhete, o uso do tempo presente de modo adequado atingiu a relação de 57/64. Assim, proporcionalmente, a utilização do tempo presente na escrita do bilhete ocorreu de modo mais adequado do que a indicação temporal passada, expressa na reescrita do conto de *Rapunzel*.

Para exemplificar a maior frequência de uso de tempos verbais, apresentaremos a reescrita do conto de *Rapunzel* realizada pela componente desta pesquisa Ruth, do grupo II

(4ª série, escola particular)<sup>42</sup>. Já a menor frequência será exemplificada por meio do bilhete de Victor (6ª série, escola particular)<sup>43</sup>.

Vários trechos da reescrita de Ruth exemplificam o uso freqüente da expressão verbal no passado.

*Que um dia uma mulher grávida estava com vontade de comer raponsos (...)*

*(...) quando ela tinha doze anos a feiticeira prendeu ela em uma torre que só tinha uma janelinha. Ai um dia um príncipe subiu nas tranças dela (...)*

Alguns trechos do bilhete de Victor ilustram o uso de expressões verbais.

*Meu amigo faz tempo que agente não ce fala, eu estou sentindo das nossas*

*Conversas das gatinhas: você que meus*

Em nossa análise, o uso de expressões temporais revelou resultados diferentes entre os grupos, indicando avanços da maioria dos alunos do grupo II em relação ao uso diversificado e adequado dessas expressões. Tal ocorrência expressou melhor domínio da escrita por esses alunos.

Na escola, o ensino dos tempos verbais, na maioria das vezes, é distanciado do contexto de produção escrita. Comumente são ensinados como um conhecimento abstrato, mediante frases fragmentadas, com o pretexto de instruir para que as crianças percebam algumas ocorrências de temporalidade. Frequentemente, enfatizam também a noção de tempo, de forma exclusiva, por meio do ensino de verbos. Todas essas práticas influenciam a produção textual dos alunos, independentemente de ele ter ou não síndrome de Down.

#### **4.7 Algumas conclusões**

Neste capítulo, analisamos os aspectos lingüístico-textuais, com a pretensão de examinar as diferenças e/ou semelhanças apresentadas pelos dois grupos. Os resultados indicaram diferenças significativas entre as produções analisadas. Os textos apresentados pelo grupo I revelaram marcas mais heterogêneas do que os do grupo II. Tais sinalizações indicaram, no interior desse grupo, diversificados níveis de desempenho na escrita, os quais revelaram produções que iam desde a escrita de palavras fragmentadas, enunciados

<sup>42</sup> Esse texto foi ilustrado (Texto 23, página 154).

<sup>43</sup> O texto de Victor foi exemplificado no Texto 42, página 197.

desconexos, até uma tentativa de busca de construção de sentido em seus textos. A escolaridade diversificada, entretanto, nem sempre determinou o melhor ou pior resultado.

O tratamento dos dados permitiu classificar as produções em diferentes aspectos, possibilitando refletir acerca das dificuldades específicas com as quais os alunos se deparavam na tentativa de escrever um texto narrativo coerente. Verificamos, por exemplo, que a maioria das produções do grupo I não apresentou coerência. Este fato evidenciou fragilidades quanto ao domínio em selecionar, controlar e organizar as idéias para elaborar um texto com sentido. Em contraste, a maioria dos alunos do grupo II operava com maior competência, com os elementos que traduziam o cuidado quanto à coerência, principalmente no que dizia respeito à seqüência narrativa. Nem sempre a explicitação do desenvolvimento da história, porém, estava ligada ao avanço na escolaridade. Já na escrita do bilhete, não ocorreram diferenças tão significativas entre os dois grupos quanto na escrita de textos narrativos. Nessa produção, os alunos do grupo I demonstraram também competência em relação à sua capacidade de escrita. Suas produções revelaram, na sua maioria, conhecimento quanto à estrutura e às características desse texto. O uso desse texto ocorre com maior freqüência em situações informais. A escrita do bilhete possibilitou maior motivação e envolvimento de todos os participantes.

O exame dos recursos coesivos permitiu supor que a coesão textual implica processo longo, que envolve experiências diversificadas com as práticas sociais de leitura e escrita. Os recursos coesivos têm papel fundamental para o desenvolvimento e progressão das idéias no texto. Nas produções analisadas, o pronome foi um dos elementos de coesão mais usado por todos os sujeitos, seguido dos conectores mais simples. A maior freqüência desses recursos mais simples indica que esses alunos se encontram em uma fase de desenvolvimento da habilidade de narrar. Essa habilidade envolve, além da coesão, a coerência e a apropriação de um esquema narrativo. A operação de forma integrada de todos esses aspectos proporcionarão a feitura de textos cada vez mais coerentes (SPINILLO, 1997).

A análise de todos os textos revelou erros de concordância tanto verbal quanto nominal. Esses erros foram freqüentes nos textos dos alunos com síndrome de Down, mesmo naqueles de nível escolar mais avançado. Já os alunos sem essa síndrome, apesar da

presença de erros por concordância, a ocorrência diminuía de acordo com o avanço na escolaridade. Tais aspectos merecem estudos mais aprofundados: por que a relação entre avanço escolar e superação de erros por concordância se diferencia nos dois grupos?

No presente estudo, chamou atenção o estabelecimento da relação entre o texto escrito e os aspectos semânticos neles envolvidos. Essa constatação foi observada em todas produções de ambos os grupos. Apesar da ausência de elementos de recursos de coerência e coesão, especialmente em alguns textos do grupo I, esta falta não constitui característica comum em todas produções do grupo I.

Ao produzir seus textos, os alunos do grupo I utilizaram tempos verbais menos diversificados e, com maior frequência, de uso inadequado. O uso inadequado revelou problemas de flexões verbais, além da falta de concordância entre o sujeito e o verbo que acompanhava a frase. Do ponto de vista da ordenação sintática, esses alunos manifestaram algumas dificuldades quanto à compreensão dessa ordem. Ocorreram situações em que o sujeito era escrito após o complemento. Os princípios que constituem a ordenação sintática de uma frase são relevantes para a compreensão textual. Verificamos, todavia, uma progressão de melhor desempenho em função do nível escolar .

As produções de ambos os grupos denunciaram fragilidades que podiam estar relacionadas ao tipo de texto e ainda à qualidade de acesso à leitura e à escrita proporcionadas a esses alunos. As fragilidades presentes revelaram que esses alunos experimentavam dificuldades na tentativa de produzirem seus textos de maneira coerente. No caso das narrativas, a principal delas se referia à explicitação dos eventos que envolviam as personagens em situações diversas. Foi o caso, por exemplo, da reescrita do conto de *Rapunzel*, na qual verificamos baixa frequência de todas as personagens envolvidas na história. A concepção de escrita ainda presente, na maioria das práticas escolares, não favorece o desenvolvimento de habilidades que incluem a compreensão e produção de textos, independentemente de suas características. Com base nessas experiências escolares, os alunos constroem concepções e imagens sobre os vários tipos de textos. A promoção de atividades que favoreçam a construção textual é papel a ser realizado pela escola.

Sonho Impossível  
J. Darion/M. Leigh – versão: Chico Buarque/Ruy Guerra

Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável  
Romper a incabível prisão  
Voar num limite improvável  
Tocar o inacessível chão!

É minha lei, é minha questão  
Virar esse mundo, cravar esse chão  
Não me importa saber se é terrível demais  
Quantas guerras terei que vencer por um pouco  
de paz!

## 5 CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, realizamos uma investigação sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em sujeitos com e sem síndrome de Down, visando a compreender seus limites e possibilidades quanto às dificuldades em materializar e organizar seus textos. Desta forma, nossas reflexões buscaram uma compreensão ampla dessas produções, no intuito de compreender os aspectos normativos e lingüístico-textuais dessas escritas.

Com base no que foi discutido neste trabalho, pudemos supor que a escolaridade, em particular o desenvolvimento da linguagem escrita, aparece, na maioria das vezes, como fator decisivo nesta progressão. Os alunos, quando avançam nessa escolaridade, tendem a produzir histórias mais coerentes. Assim, na trajetória de aprendiz, as oportunidades oferecidas possibilitam compreender o funcionamento da língua escrita. O domínio da escrita, por não se tratar de uma atividade espontânea, decorre de um sistemático aprendizado. Ao longo do desenvolvimento, os alunos precisam compreender que os sinais gráficos representam as unidades mínimas de sons. Na formulação das palavras, e das palavras nas frases e nos textos, a preocupação com o sentido é fundamental, por garantir a legibilidade de uma escrita.

No presente estudo, foi visto, mediante a comparação entre os dois grupos de alunos, que as dificuldades decorrentes da ortografia aconteceram em situações variadas, independentemente do grupo de sujeitos. A ocorrência das dificuldades relacionadas ao domínio da norma ortográfica revelou que os grupos cometeram mais erros por omissão e



trocas de letras. A não-apropriação da norma ortográfica pode ser explicada em decorrência da confusão entre a pauta sonora e a escrita, e, em outros momentos, não há nenhuma justificativa de natureza sonora. Algumas dessas trocas implicavam o aprendizado de regras ortográficas, enquanto outras envolviam a memorização e, conseqüentemente, uma crescente experiência sociocultural com a leitura e a escrita. Assim, a superação desses erros depende, especialmente, da diversidade de acesso ao material escrito, além das diferentes situações que envolvem a produção escrita. Todas essas situações são proporcionadas, principalmente, pelo ensino. As práticas escolares de leitura e escrita devem priorizar reflexões dos alunos no que diz respeito ao funcionamento da língua escrita. Desta forma, nossas reflexões neste trabalho podem levar os profissionais da Educação a reverem suas práticas, especialmente quando trabalham a aquisição da linguagem escrita.

Os dados evidenciaram fragilidades nos dois grupos, no que diz respeito ao uso dos sinais de pontuação. Em termos comparativos, no entanto, as produções do grupo II evidenciaram maior variedade e quantidade de uso desses sinais, de maneira adequada. Nas produções, verificamos dois tipos de fenômenos: a subpontuação e a sobrepontuação. Desde as séries iniciais, os alunos centralizavam o emprego exagerado do ponto final. Esse uso ocorria, sobretudo, para delimitar o fechamento do texto. A utilização adequada da pontuação vincula-se à busca da legibilidade do texto. Nesta pesquisa, a diversificação dos sinais de pontuação se ampliava de acordo com o avanço escolar. Nem sempre sua aplicação, todavia, ocorria de forma adequada. Do ponto de vista desses fatores analisados, os dados evidenciaram que essas dificuldades relatadas podiam estar relacionadas às suas experiências escolares, e não apenas a sua condição intelectual .

Diferenças significativas entre os dois grupos foram apontadas nos aspectos lingüístico-textuais. Os sujeitos ditos normais apresentavam maior desenvoltura na modalidade escrita da língua do que aqueles com síndrome de Down. Não podemos garantir, porém, a existência de identidade própria no grupo de sujeitos com síndrome de Down em relação à produção de textos. Identificamos características comuns em ambos os grupos. Na produção com o uso de imagens, por exemplo, alguns alunos de ambos os grupos alternavam seqüências descritivas de imagens com seqüências narrativas, mediante um movimento confuso de acréscimo de idéias sem relação entre si.

Alguns alunos com síndrome de Down expressaram uma escrita com problemas em relação ao desenvolvimento de idéias. Suas produções revelaram dificuldades com o uso dos mecanismos de textualização, sendo estes os fatores que levaram a uma produção escrita com maior freqüência de incoerências. Na tentativa de produzir um texto coerente, alguns alunos com síndrome de Down se deparavam com algumas dificuldades. Na escrita de textos narrativos, verificamos, por exemplo, que esses sujeitos experimentavam dificuldades em elaborar um desfecho em estreita relação com o evento principal e com os eventos narrados. Eles eram, entretanto, capazes de definir e manter a personagem principal ao longo de todas as histórias produzidas, mesmo quando os textos eram incoerentes, se considerarmos outros indicadores.

Algumas produções textuais de alunos do grupo I, especialmente aquelas de reescrita (textos 1 e 4), evidenciaram a ausência da escrita de verbos, artigos, preposições e sujeitos nas frases. Essas fragilidades, identificadas em algumas dessas produções, podem ser explicadas por intermédio de três possíveis limitações:

1 desconhecimento das possibilidades de recursos próprios da linguagem escrita;

2 dificuldade de se expressar pelas características da escrita. Transposição direta da fala para a escrita. Tal característica indica que esses alunos ainda não perceberam a diferença entre oralidade e escrita; e

3 manutenção de resquícios do estágio inicial da escrita.

Esse último indica a presença da oscilação entre diferentes níveis de estruturação do pensamento. De acordo com Figueiredo e Poulin (2006:2), *em um dos primeiros estudos sobre o desenvolvimento operatório de pessoas com deficiência mental, Inhelder (1963 apud FIGUEIREDO & POULI, 2006:2) observou a presença de oscilações anormais entre diferentes níveis de estruturação do pensamento em 10% dos sujeitos de sua pesquisa. Os autores acrescentam ainda que o fenômeno da oscilação identificado por Inhelder pode ser definido como uma maior incidência de níveis intermediários de construções cognitivas apresentadas por um mesmo sujeito (2006:2). Em um estudo longitudinal realizado por Figueiredo (2001, 2002), a autora identificou fenômenos de oscilação em alguns sujeitos com deficiência mental. Esse fenômeno se manifestou em dois padrões principais: Um caracterizado pela alternância de respostas de diferentes*

níveis. e o outro, caracterizado pela alternância de respostas, mas com limitada mobilidade entre os estágios, permanecendo com maior estabilidade de respostas típicas de estágios precedentes (FIGUEIREDO & POULIN, 2006:2-3). Os autores acrescentaram ainda que

*... parece que essas crianças desenvolviam os esquemas que lhe permitiam evoluir nas suas conceitualizações, mas não eram capazes de conservar esses esquemas, o que sugere a dinâmica de um desenvolvimento circular, conforme aquele observado em sujeitos ditos normais, descrito por Dolle (1994 apud FIGUEIREDO & POULI, 2006:3).*

Examinando os textos quanto à ausência de palavras escritas, verificamos essa ocorrência nas produções dos dois grupos, sendo que no grupo II tal fato não foi significativo em termos quantitativos. Nas produções do grupo I, a maioria dessas ausências revelava a omissão de verbos e substantivos. Tais aspectos caracterizam as produções iniciais de alunos ainda em fase de aquisição da língua escrita. Acreditamos que a participação ativa do professor e de sua linguagem são fundamentais para o aluno elaborar conhecimentos sobre a escrita. Ele é quem atribui intenções e interesses ao que o aluno realiza, orientando a atenção do estudante para os aspectos peculiares da escrita. Nesse sentido, a presença de níveis mais avançados de escolaridade permitiram refletir sobre a permanência, ainda, dessas dificuldades relatadas. Que tipos de textos esses alunos produzem na escola? Quais as propostas apresentadas pelo professor após a conclusão da escrita de um texto? Que estratégias de escritas são desenvolvidas?

Outros dados também delinearão as diferenças entre os dois grupos. Assim, os alunos ditos normais utilizaram com maior frequência as expressões verbais de maneira mais diversificada e adequada. Tal ocorrência expressou melhor domínio da escrita por esses sujeitos. Apesar desses avanços, porém, percebemos que o uso das expressões verbais revelou o modelo de ensino a que esses alunos foram submetidos. O ensino dos verbos, na maioria das vezes, é distanciado do contexto da produção escrita. Comumente são ensinados como um conhecimento abstrato por meio de frases fragmentadas, com o pretexto de instruir para que os alunos percebam algumas ocorrências de temporalidade.

Deste modo, as produções do grupo II revelaram a persistência de formas temporais simples na redação dos enunciados dos textos.

Em síntese, os dados evidenciaram fragilidades em ambos os grupos, apesar de sua preponderância na maioria dos textos do grupo de alunos com síndrome de Down. Assim, verificamos que esses alunos podem apresentar produção escrita compatível com aquela de sujeitos ditos normais, especialmente nas produções espontâneas, como foi o caso da escrita do bilhete. Nessa produção, não observamos incongruências de sentido, pelo contrário, a maioria dos participantes lançou mão de palavras que permitiram compor seus escritos de modo coerente e com significado, além da demonstração do conhecimento acerca da estrutura desse texto, pela incorporação de seus componentes.

Ao longo do desenvolvimento da escrita, ocorrem mudanças significativas na maneira como conceitualizamos e fazemos uso da linguagem. A expressão desse conhecimento depende, principalmente, da escolarização. É possível pensar que o aluno com experiência escolar sistemática, em contextos significativos, tem maior possibilidade de apresentar níveis de coerência textual mais elaborados. Tal observação estaria relacionada também ao contato pessoal com textos, além do papel representado pela escola, por meio da proposta de atividades pedagógicas que exploram a diversidade de gêneros e tipos de textos. No caso deste estudo, no momento de coleta de dados, quatro alunos do grupo I não estavam usufruindo de escolarização regular, sendo que três deles freqüentavam instituições especiais e um permanecia em um projeto que não atendia escolaridade. Tais fatos são importantes indicadores porque possibilitam refletir sobre a relevância de participar de contextos nos quais a leitura e a escrita são favorecidas de modo sistemático.

Com base no estudo da produção textual, ficou evidente que o desempenho dos alunos deve ser avaliado também a partir da consideração de todos os contextos implicados na aquisição e desenvolvimento da escrita. É imprescindível, portanto, que o professor compreenda melhor como ocorre a aprendizagem de aspectos relacionados à estrutura de um texto, bem como os níveis de conhecimento que o aluno alcança acerca da língua escrita. Isto pode influenciar sua prática, possibilitando a elaboração de situações didáticas que promovam o desenvolvimento da escrita, proporcionando espaços interativos para discussão e elaboração deste objeto de conhecimento.

As reflexões aqui desenvolvidas poderão contribuir para melhor compreensão acerca da produção textual dos alunos, independentemente de apresentarem ou não síndrome de Down. A maior frequência (além da presença de algumas dificuldades no interior das produções dos alunos com síndrome de Down) poderá interferir no planejamento escolar de atividades de produção textual. Essas características demarcadas de maneira mais explícita permitem que o professor identifique as ocorrências de dificuldades que permeiam a produção escrita de todo e qualquer aluno. A consciência de que as pessoas aprendem de maneira diferente e em ritmos variados independe de sua condição intelectual. Acreditamos que a formação de alunos produtores de textos se torna um desafio, em decorrência da multiplicidade de fatores que devem ser considerados definidores de um texto. Esses fatores deverão sempre interferir nas opções de modelos de atividades de escrita. Nesta perspectiva, estamos cientes que a aprendizagem da língua escrita deve possibilitar ao aluno um maior contato com a diversidade de textos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralin**, n. 11, 1991.

\_\_\_\_\_. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito. In: KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1992.

\_\_\_\_\_ et al. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

ADLER, Anna Helena. **Aquisição da linguagem escrita em crianças portadoras de síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, 1992.

ALABARSE, Valéria Mondin. **Estudo do desenvolvimento cognitivo e da linguagem em crianças com síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Ciências – Fisiopatologia experimental). Universidade de São Paulo, 2002.

ALCICI, Ana Paula dos Santos. **O escritor-aprendiz: um olhar diferenciado para sua produção textual**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

ALVES, José Moisés. **Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por crianças portadoras de síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 1987.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

---

. **Estudo de caso em pesquisa.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANUNCIACÃO, Vera Lúcia. **A produção de textos na deficiência mental.** Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, 2004.

BAKHNTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1990.

BALLABEN, Maria Cecília Guimarães. **Interações em sala de aula:** fatores que favorecem a aprendizagem de alunos com síndrome de Down. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2001.

BARTZ, Alessandra Steffens. **Memória implícita e explícita em portadores de deficiência mental por síndrome de Down e por outras etiologias.** Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BENZONI, Selma Aparecida Geraldo. **Avaliação de crianças com queixa de dificuldade na aprendizagem escolar, diferenciadas quanto ao nível cognitivo.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

BEUAGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse, cognition, communication, and tje freedom of Access to knowledge and society.** New Jersey: Norwood, 1996.

BEUAGRANDE, R. de & DRESSLER, W.U. **Introducción a la lingüística del texto.** London: Logran, 1997.

BLOCH, Silviane Bonaccorsi Barbato. **Processo de produção textual de uma jovem com síndrome de Down.** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, 1997.

BOGDAN e BICKLEN. In LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. **L'émergence du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle**. Université Laval. Québec, 1995.

\_\_\_\_\_. Le développement du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle: L'interprétation du prénom. **Archives Psychologie**. Genève, 1996, n° 64.

\_\_\_\_\_. **A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual** - Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.

\_\_\_\_\_. A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Educação em Debate** - V. 1. n° 37 - 1999. Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará.

\_\_\_\_\_. A Interpretação da Escrita pela Criança Portadora de Deficiência Intelectual - **Revista Brasileira de Educação Especial** . V. 3. N° 5. St/1999.

\_\_\_\_\_. **A emergência de estratégias de leitura em crianças e jovens com deficiência mental**. Relatório de pesquisa - CNPq. Fortaleza, 2000.

BORGES, Ladimari Toledo. **Imagários de jovens com síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

BREWER, William, F. The story schema: universal and culture-specific properties. In: **Literacy, Language and Learning**. OLSON, David R. (org.). New York: Cambridge University Press, 1985.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

BUSEMANN, Adolf. **Psychologie des déficiences intellectuelles**. Paris: PUF, 1966.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1996.

\_\_\_\_\_. **Marcadores prosódicos na escrita**. *Estudos lingüísticos*: XVIII Anais de Seminários do Gel. Lorena: Gel, 1989.



CAGLIARI, Luiz Carlos & MASSINI, Gladys. **O texto na alfabetização: coesão e coerência.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. **Era uma vez... O contar história para crianças com síndrome de Down.** Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade Estadual de Campinas, 1994.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento. In: SORIANO, Maria Eunice. **Novas contribuições da Psicologia para o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 1992.

CARVALHO, José Antonio Brandão. **O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas.** Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.

CASTARINACHO, Deborah Cristina. **Aspectos da produção do texto narrativo nas séries iniciais de escolarização.** Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CELLIS, Gloria Inostroza de. **Aprender a formar crianças leitoras e escritoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CERQUEIRA, Mirian Santos. **Atividade ou exercício no trabalho com a produção escrita em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística). Universidade Federal de Alagoas, 2003.

CHARTIER, Anne Marie et al. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONNERS, F. Reading instrucion for students with moderate mental retardation: review and anlysis of research. **American Journal on Mental Retardation**, 1992.

COUSSEAU, Salete Rocio. **A aquisição da escrita por portadores da síndrome de Down.** Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Paraná, 2001.

COSTA VAL, M. A. M. **Entre a oralidade e a escrita: desenvolvimento da representação do discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

\_\_\_\_\_. **Como avaliar a textualidade.** In: COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Loreta Maria. **Aplicabilidade do uso do computador na alfabetização de portadores da síndrome de Down.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

CURTO, Maruny Lluís, MORILLO, Ministrat Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel.

**Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DOMENICONI, Camila. **Análise de controle restrito de estímulos na aprendizagem de leitura de palavras por indivíduos com síndrome de Down.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2002.

DORIN, E. **Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, Maria Natalia Mesquita de. **Alfabetização de crianças portadoras de síndrome de Down:** analisando uma proposta de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 1993.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G.V. **Linguística textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental:** análise do processo e do produto. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). Universidade Estadual de Maringá, 1999.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, E. **Os Processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E. **A escrita antes da criança.** In: SINCLAIR, H. et al. **A produção de notações na criança.** São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M (org). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita.** Perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_ et al. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever.** São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO & TEBEROSKY. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FIGUEIREDO, R. V. **Leitura, Cognição e Deficiência Mental**. In: XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2001, São Luis. Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania, 2001.

\_\_\_\_\_. **A emergência de estratégias de leitura em crianças e jovens com deficiência mental**. Relatório de pesquisa - CNPq. Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. **El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental**. In: IV Congreso Internacional sobre la Aquisición de las Lenguas del Estado: language e Interculturalidad. Salamanca. 2004.

\_\_\_\_\_. **L' apprentissage dès systèmes de notation pour des élèves présentant une déficience intellectuelle**. Anais do Colóquio Internacional. Noter Pour Penser. Universidade de Angers, França, 2005.

FIGUEIREDO, R. V. ; GOMES, A. L. L. **L'apprentissage de la lecture d'élèves porteurs de retard intellectuel issus de classe moyenne ou défavorisée**. In: Colloque international de l'AFEC. Dijon 2003a.

FIGUEIREDO, R. V. & GOMES, Adriana Limaverde. **A Emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental**. In: 26 Reunião da ANPED. Poços de Caldas - MG, 2003b.

FIGUEIREDO, R. V & POULIN, Jean Robert. **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa**. no prelo, 2006.

FLAVEL, J. H. Metacognition and cognition monitoring: a new area developmental inquiry. **American Psychologist**, 34 (10) , 1979.

FREITAS, Ana Paula de. **A construção de narrativa por adolescentes com síndrome de Down**: um estudo da dinâmica interativa na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMBERT, J. **Metalinguist development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOMES, Adriana L. Limaverde. **Leitores com síndrome de Down**: a voz que vem do coração. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Federal do Ceará, 2001.

GOULART, Cecília Maria. **A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola**. Anais da Anped. Caxambu, 2004.

GRAESSER, Artur C, GOLDING, Jonathan M e LONG, Debra L. Narrative Representation and Compreension. In: **Handbook of reading research**. Vol. 2. New York: ed. Rebecca Bare et al., 1991.

GUERRA, Adriana Maciel. **O discurso narrativo em crianças com síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade Católica de Pernambuco, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, H. **Coeson in English**. London: Logman, 1976

JARROLD, C. & BADDELY, A. D. et HENVES, A.K. Genetically dissociated components of working memory: evidence from Down and William syndrome. In: **Neuropsychologia**, 1999, 37, pp. 637-651.

\_\_\_\_\_. Verbal short term memory in Down syndrome: a consequence of problem in rechearch? In: **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 2000, 41, pp 233-244.

JARROLD, C. & BADDELY, A. D. Short term memory in Down syndrome: applying the working models. In: **Down syndrome Research and Practice**, 2001, 7 (1), pp 17-23.

JATOBÁ, Carla Mercês da Rocha. **Eles conseguem:** estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.

KATO, Mary A. **A concepção da escrita pela criança.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: KATO, M (Org.). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas-SP: 1992.

\_\_\_\_\_. **O Aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KATIMS, D. S. Emergency of literacy in preschool children with disabilities. **Learning Disability Quarterly**, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de Leitura.** Teoria & Prática. Campinas: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, S.P.: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.

LABOV, W & WALETSKY. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JILM, J. (Ed). **Essays on the verbal and visual arts**. Washington: University of Washington Press, 1967.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

LINK, Deizi Cristina. **A narrativa na síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, 2002.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v.1.

MASSINI – CAGLIARI, Gladis. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Kuarup/PUC – RS, 1999.

MARANHE, Elisandra André. **Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

MARCHESI, Álvaro & MARTÍN, Elena. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, César. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, Elizabeth. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: como é e como se faz.** *Série Debates 1.* Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Letras e Linguística, 1983.

MARTINS, Darci Aparecida. **Cuidando do portador de síndrome de Down e seu significante.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

MARTINS, Nadia Cesar da Silveira. **Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica.** Dissertação ( Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1996.

MARTIN, Ellen & MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, César. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MERILL, E. & JACKSON, T. S. Disorder of communication: investigating the development of language of mentally retarded children. **American Journal of Mental Deficiency**, 1984.

MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. **O que dizem as letras? – O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de síndrome de Down –** Duque de Caixias, RJ. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

MORAIS, Artur Gomes. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_ (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_ & SILVA, Alexsandro(orgs.), MELO, Kátia Leal Reis. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOURA, Vera. **O Poder do saber**: relato e construção de uma experiência em alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

MOURA, Ana Célia Clementino. **A construção das relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua**: Um estudo evolutivo do emprego e elos coesivos. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena. **Alfabetização e consciência fonológica**: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de síndrome de Down. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2002.

NICOLA, Abbagnano. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

OLSON, David. **O mundo no papel**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POTRICH, Jurema Kalua. **O desenvolvimento da criança com síndrome de Down**: as questões que remetem a um diferencial significante. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

POULIN, Jean-Robert. **Rééducation de type opératoire basée sur l'intériorisation de l'action et appliquée à des enfants ayant une déficience intellectuelle légère âgés de six et sept ans**. Thèse de maîtrise, Université Laval, 1975.



RABELO, Gabriela Monteiro. **Alfabetização e síndrome de Down:** um estudo microanalítico. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, 2002.

RAVAZZI, Norma Maria. **Os primeiros passos da produção textual.** Um estudo do desenvolvimento da criança na produção de seus textos. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Assis, 2003.

REY, André. **Arriération mentale et premiers exercices éducatifs.** Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé. 1967.

REZENDE, Lucinéia Cristina. **A produção de texto no contexto escolar:** o que os alunos dizem sobre o processo de produção escrita e o que eles escrevem. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

ROCHA, Andréa Vaz de Moura. **A criança no processo da reescrita:** um estudo de caso sobre o príncipe Rá e suas versões. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. **Ensinando a redigir:** do processo ao produto. Apostila do curso de atualização em língua portuguesa – Fundamentos para a prática da leitura e produção de textos. Universidade Federal do Ceará, 1993.

\_\_\_\_\_. Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças nas escritas narrativas. São Paulo, Pontífica Universidade Católica. Tese (Doutorado em Educação), 1994.

ROCHA, Sílvia Roberta. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola:** programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2002.

RODRIGUES, Bernadete Biasi. **Tratamento de gêneros textuais na escola.** Fascículo para a formação continuada de professores da rede pública. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste, 2003 (no prelo).

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento**. Perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, Emílio Miguel. **Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas**. São Paulo: Artmed, 2002.

SCHINIGOSKI, Jocimara. **Produção textual: a relação entre o encaminhamento metodológico e o desenvolvimento da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2004.

SCHNEUWLY, B. **Lê langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs**. Paris : Delachaux & Niestlé, 1998.

SILVA, Cynthia Aparecida P.P. Gomes da. **A construção do conhecimento por portadores da Síndrome de Down no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado interdisciplinar de lingüística aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, Alexsandro. **Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública**. Poço de Caldas, MG. Anais da ANPED, 2003.

SILVA, Esther Giacomini. **A interação social e o desenvolvimento cognitivo do deficiente mental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade Católica de São Paulo, 1998.

SPINILLO, Alina Galvão. **O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1991

\_\_\_\_\_. Era uma vez... e foram felizes para sempre. Esquema narrativo e variações experimentais. **Temas em Psicologia**. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem, 1, 1993.

SPINILLO, Alina Galvão & PINTO, G. Children's narratives under different conditions: a comparative study. **British Journal of Developmental Psychology**, 1994.

\_\_\_\_\_. **O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo**. In: DIAS, M.G.B.B. & SPINILLO, A.G. (Eds.). Tópicos em Psicologia Cognitiva. Recife: Editora da UFPE, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia, Reflexões e Críticas**. Vol. 1 n.2, Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_\_. A aquisição da coesão textual: uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: **Aquisição da linguagem: Teoria e Pesquisa**. Recife: Editora da UFPE, 2000.

\_\_\_\_\_. **O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo**. In: Tópicos em Psicologia Cognitiva. Recife: Editora da UFPE, 2005.

SOARES, Gildete Miriam. **Leituras, textos e ensino fundamental: percursos e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SOLER, Laís Aparecida Fernandes. **Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento**: um estudo em deficiência mental leve. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2001.

SPRICIGO, Rosa Maria. **O computador na educação de portadores de síndrome de Down, como reforço no processo de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

STEYER, V. **O sistema formal de apresentação textual**: considerações sobre o processo de aquisição. Reunião Anual da ANPED/22, Caxambu: MG, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo, SP: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_ & TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da Leitura**. Uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes Editores, 1995.

TOLCHINSKY, Liliana. **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Ática, 1998.

VAN DIJK, Teun A. **Studies in the pragmatics of discourse**. Paris, Mouton Publishers, 1981.

\_\_\_\_\_ & KINTSCH, W. **Strategies in discourse comprehension**. New York, Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## ANEXOS

## ANEXO 1

### TEXTOS UTILIZADOS NO ESTUDO EXPLORATÓRIO

#### 1. Os dois ladrões

Autor: Monteiro Lobato

Dois ladrões de animais furtaram certa vez um burro, e como não pudessem reparti-lo em dois pedaços surgiu a briga.

- O burro é meu! – alegava um. O burro é meu porque o vi primeiro...
- Sim – argumentava o outro – você o viu primeiro; mas quem primeiro o segurou fui eu. Logo, é meu...

Não havendo acordo possível, engalfinharam-se, rolaram na poeira aos socos e dentadas.

Enquanto isso um terceiro ladrão surge monta no burro e foge de galope.

Finda a luta, quando os ladrões se ergueram, moídos da sova, rasgados, esfolados....

- Que é do burro?

Nem sombra! Riram-se – risadinha amarela – e um deles, que sabia latim, disse:

- *Inter duas litigantes tertius gaudet, que quer dizer: quando dois brigam, lucra um terceiro mais esperto.*

#### 2. A onça doente

Autor: Monteiro Lobato

A onça caiu da árvore e por muitos dias esteve de cama seriamente enferma. E, como não pudesse caçar, padecia fome das negras.

Em tais apuros imaginou um plano.

-comadre irara – disse ela – corra o mundo e diga à bicharada que estou à morte e exijo que venham visitar-me.

A irara partiu, deu o recado e os animais, um a um, principiaram a visitar a onça.

Vem o veado, vem a capivara, vem a cutia, vem o porco-do-mato.

Veio também o jabuti.

Mas o finório jabuti, antes de penetrar na toca, teve a lembrança de olhar para o chão. Viu na poeira só rastos *entrantes*, não viu nenhum rasto *sainte*. E desconfiou:

- Hum!... Parece que nesta casa quem entra não sai. O melhor, em vez de visitar a nossa querida onça doente, é ir rezar por ela...

E foi o único que se salvou.

### 3 O leão e o ratinho

Autor: Monteiro Lobato

Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão. Estacou, de pêlos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

- Segue em paz, ratinho; não tenhas medo de teu rei.

Dias depois o leão caiu numa rede. Urrou desesperadamente, debateu-se mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava.

Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

- Amor com amor se paga – disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Num instante conseguiu romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha as outras se afrouxam, pôde o leão deslindar-se e fugir.

*Mas vale paciência pequenina do que arrancos de leão.*

## ANEXO 2

### TEXTOS UTILIZADOS NO ESTUDO-PILOTO

#### 4. A formiguinha- Livro de Fábulas – Monteiro Lobato – Editora Brasiliense

Uma formiguinha tinha acordado muito cedo, escuro ainda para trabalhar na armazenagem de suas provisões de inverno, saiu de casa, nevava. Mal havia chegado à rua, uma pequenina gota de neve, caída naquele instante, engelhou-se prendendo-lhe os pezinhos.

A formiguinha pôs-se a chorar, vendo-se presa, julgando que ia morrer. Até que, ao meio dia, como o sol surgira de novo, conseguiu livrar-se.

Então a formiguinha dirigiu-se a neve e disse-lhe:

- Neve, que és tão forte que os meus pezinhos prendeu?

A neve respondeu:

- Mais forte é o sol que me derreteu.

A formiguinha, então dirigiu-se ao sol.

- Sol, tu és tão forte que derreteu a neve, a neve que meu pezinho prendeu.

O sol respondeu:

- Mais forte é a parede que me tapa.

A formiguinha dirigiu-se a parede.

- Parede tu és tão forte, que tapou o sol, que derreteu a neve, a neve que os meus pezinhos prendeu.

A parede respondeu:

- Mais forte é o rato que me rói.

A formiguinha dirigiu-se ao rato:

- Rato, tu és tão forte, que rói a parede, a parede que tapa o sol, o sol que derrete a neve, a neve que os meus pezinhos prendeu.

O rato respondeu:

- Mais forte é o gato que me come.

A formiguinha dirigiu-se ao gato:

- Gato tu és tão forte que come o rato, o rato que rói a parede, a parede que tapa o sol, o sol que derrete a neve, a neve que os meus pezinhos prendeu.

O gato respondeu:

- Mais forte é o cão que me morde.

A formiguinha dirigiu-se ao cão:

- Cão, tu és tão forte que morde o gato, o gato que come o rato, o rato que rói a parede, a parede que tapa o sol, o sol que derrete a neve, a neve que os meus pezinhos prendeu.

O cão respondeu:

- Mais forte é o homem que me bate.

A formiguinha dirigiu-se ao homem:

- Homem tu és tão forte que bate no cão, o cão que morde o gato, o gato que come o rato, o rato que rói a parede, a parede que tapa o sol, o sol que derrete a neve, a neve que os meus pezinhos prendeu.

O homem respondeu:

- Mais forte é a morte que me mata.

A formiguinha dirigiu-se a morte:

- Morte, tu és tão forte que mata o homem, o homem que bate no cão, o cão que morde o gato, o gato que come o rato, o rato que rói a parede, a parede que tapa o sol, o sol que derrete a neve, a neve que os meus pezinhos prendeu.

A morte respondeu:

-Sou tão forte, que mato reis, fidalgos, ricos e pobres, escravos e senhores, homens e mulheres, nivelando e fazendo todos iguais. Sou tão forte que te mato!



## 5. As três galinhas da velha - Livro de Fábulas – Monteiro Lobato – Editora Brasiliense

Havia uma velha que possuía, por toda a riqueza, apenas três galinhas, uma branca, uma amarela e a terceira preta.

Mal rompia a madrugada, abria a porta do pequeno galinheiro e deixava-as a volta pelo meio do campo até vir a noite.

As duas primeiras com eram de boa raça, linda penas, crista vermelha, afugentavam a preta a bicadas. Quando passeavam pelo campo, bicando em busca de bichinhos, as fidalgas escorraçavam sempre a companheira, que ficava atrás, muito triste por se ver assim desprezada.

Uma vez, andava a branca a remexer na terra, quando bateu com o bico numa panela com dinheiro.

Chamou logo a amarela e mostrou-lhe o dinheiro. A preta aproximou-se também mas deram-lhe muita bicada, e afugentaram para longe.

-Que faremos com esse dinheiro, perguntou a branca?

- Levaremos para nossa dona – lembrou a amarela.

- Credo, exclamou soberba – Nem falar nisso é bom! Com o dinheiro vou mandar construir uma casa para nós.

Quando a casa ficou pronta, entraram, fecharam as vidraças, trancaram a porta pelo lado de dentro e deixaram fora a preta.

- Onde estão as outras? – perguntou a dona. A preta roubou-lhe tudo.

- Deixe as ingratas que me pagarão – disse a velhinha.

E recolheu-a no galinheiro dando-lhe muito milho.

No meio da noite, a raposa que andava muito esfomeada a rondar pelas capoeiras da vizinhança passou pelo quintal da velhinha, e disse com os seus botões:

- Aqui nem vale a pena tentar! A velha fecha tão bem a porta que é melhor ir me embora.

E foi andando de mansinho, farejante.

No meio do campo topou com uma casinha nova, e exclamou:

- Olá! Prédio novo! Vamos ver o que é isto.

Encaminhou-se pra lá, farejou e sentiu cheiro de galinhas.

Trepou no telhado, quebrou as telhas, e desceu para casa.

As duas galinhas caíram no papo da raposa, que, depois de comer, saiu pelo mesmo lugar por onde tinha entrado.

Pela manhã, a galinha preta e a dona foram ver a casa das outras. Quando chegaram a velhinha chamou pelas galinhas, mas elas não apareceram. Subiu numa janela, Empurrou-a, arrombou-a e viu penas pelo chão, e um grande rastro de sangue.

#### 6. O vaso de lágrimas - Livro de Fábulas – Monteiro Lobato – Editora Brasiliense

Uma piedosa e bondosa viúva vivia com uma filha muito boa e gentil, e quem amava sobre todas as coisas, sem poder separar-se dela um só instante sequer.

A tão querida menina, porém ficou doente e morreu pouco depois.

Ao vê-la partir, a pobre mãe que havia velado dia e noite, durante toda a sua enfermidade, sentiu-se possuída de inexprimível dor. Não quis tomar alimento algum e sem parar chorava e lamentava-se amargamente.

Uma noite, em que se achava mais do que nunca entregue à dor e ao desespero, no próprio lugar em que a filha exalou o último suspiro, a porta do quarto abriu-se, e a viúva viu surgir a querida filhinha morta, com um olhar e um sorriso de anjo.

Trazia na mão um vaso cheio até as bordas e dirigiu-lhe a palavra:

- Oh minha mãe, não chores mais! O anjo do luto e da dor recolheu nesse vaso todas as suas lágrimas. Se chorares ainda elas transbordarão, escorrendo sobre mim, perturbando o meu repouso no túmulo e a minha felicidade no céu.

A menina desapareceu. A mãe acalmou-se, e deixou de chorar, para não perturbar a alegria de sua filha, no paraíso.

### ANEXO 3

#### IMAGENS UTILIZADAS NO ESTUDO-PILOTO

7 O coreto do jardim – Lúcia Pimentel Góes – Editora Paulinas



Capa do livro

Imagem 1

Imagem 2

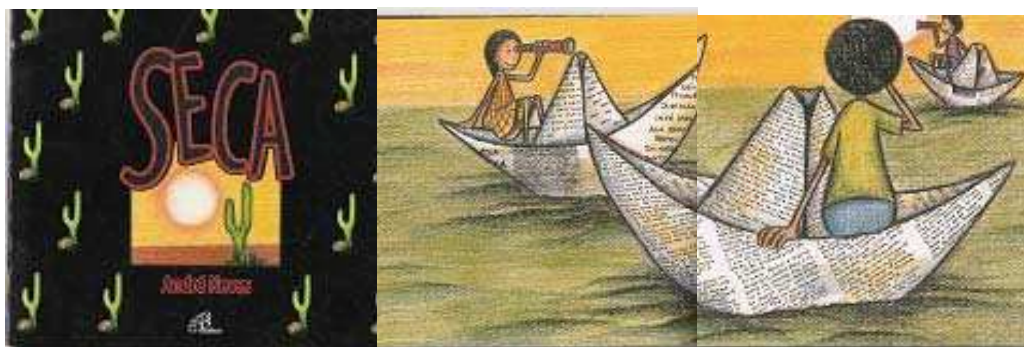


Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5

8 Seca – André Neves – Editora Paulinas



Capa do livro

Imagem 1

Imagem 2



Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5



Imagem 6

Imagem 7

Imagem 8

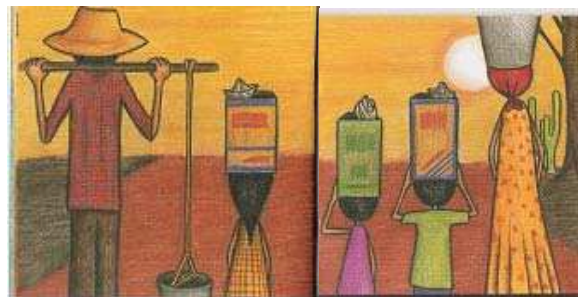


Imagem 9

Imagem 10

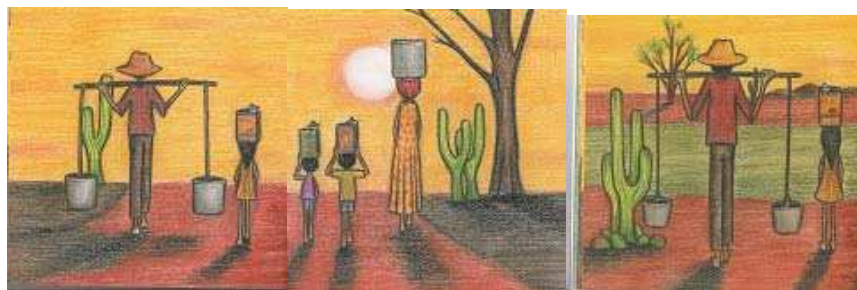


Imagem 11

Imagem 12

Imagem 13

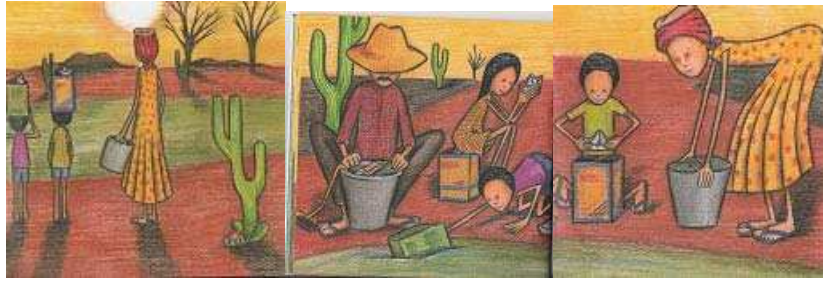


Imagem 14

Imagem 15

Imagem 16



Imagem 17

Imagem 18

Imagem 19

Imagem 20

9 Zuza e Arquimedes – Eva Furnari – Editora Paulinas



Capa do livro

Imagem 1

Imagem 2



Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5



Imagem 6

Imagem 7

Imagem 8



Imagem 9

Imagem 10

Imagem 11



Imagem 12

Imagem 13

Imagem 14



Imagem 15

Imagem 16

Imagem 17



Imagem 18



## ANEXO 4

### TEXTOS UTILIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

#### 11 Rapunzel – Os contos de Grimm – Editora Paulus

Era uma vez um homem e uma mulher que há muito tempo desejavam em vão ter uma criança. Finalmente eles tiveram esperança de que o bom Deus atenderia o seu desejo. O casal tinha no fundo da casa uma janelinha, da qual se podia ver formoso jardim, cheio de flores e ervas – mas estava cercado por muro alto, e ninguém se atrevia a entrar, porque ele pertencia a uma feiticeira que tinha muito poder e era temida por todo mundo.

Certo dia estava a mulher diante da janela, olhando para o jardim, quando viu um canteiro cheio de lindos raponços, que são plantas de salada. A mulher desejou muito aqueles raponços, desejou tanto que começou a emagrecer, ficar pálida e tristonha. Então o marido ficou assustado e perguntou:

- o que te falta, querida mulher?
- - ai respondeu ela, - se eu não puder comer aqueles raponços do jardim, eu vou morrer.

Ao entardecer, o homem pulou o muro do jardim da feiticeira, arrancou com toda pressa um punhado de raponços e levou-os até à sua mulher. Imediatamente ela fez uma salada, comeu-os com a maior vontade e no outro dia desejou muito mais. Ao entardecer, lá foi ele de novo ao jardim da feiticeira, mas quando desceu do muro, tomou o maior susto, pois a feiticeira estava parada na sua frente.

- como te atreves, - disse ela com olhar raivoso, - a invadir o meu jardim, para roubar os meus raponços, como um ladrão?
- Ai senhora, - respondeu ele, - use de compaixão em vez de justiça; eu só decidi a isso por necessidade: minha mulher viu os seus raponços pela janela, e ficou com tanto desejo que ia morrer se não conseguisse comê-los.
- eu te permitirei levar quantos raponços tu quiseres. Só que com uma condição: terás de me dar a criança que o bom Deus vos dará. Eu cuidarei da criança como se fosse a mãe dela.



No seu medo o homem prometeu tudo, e quando a criança nasceu a feiticeira apareceu imediatamente, pôs na criança o nome de rapunzel e levou-a embora consigo.

Rapunzel era a criança mais linda debaixo do sol. Quando ela fez doze anos, a feiticeira trancou-a numa torre, que ficava na floresta e não tinha escada nem porta, só lá em cima uma janela pequenina. Quando a feiticeira queria entrar, ficava embaixo da janela e gritava:

Rapunzel, rapunzel,  
Solta o teu cabelo.

Rapunzel tinha longos cabelos e maravilhosos. E quando ela ouvia a voz da feiticeira soltava as tranças, prendia-as num gancho da janela, soltava-as e a feiticeira subia por elas.

Alguns anos depois aconteceu que o filho do rei, cavalgando pela floresta, passou pela torre e ouviu um canto que era tão lindo, que ele parou e ficou escutando. Era rapunzel. O príncipe queria subir até ela, mas não conseguiu. Quando ele estava um dia parado atrás de uma árvore, viu chegar uma mulher, e ouviu ela gritar para cima:

Rapunzel, rapunzel  
Solta o teu cabelo.

E, no dia seguinte, quando começou a escurecer ele foi lá na torre e gritou:

Rapunzel, rapunzel  
Solta o teu cabelo.

As tranças caíram, e ele subiu por elas. No começo, rapunzel se assustou um pouco. Mas o príncipe começou a falar com ela delicadamente, disse que o canto dela lhe tocou profundamente.

Então rapunzel perdeu o medo, e o príncipe perguntou se ela o aceitaria para marido, e ela respondeu que sim, porque ele iria amá-la mais do que a velha mulher.

Rapunzel pediu que quando ele voltasse trouxesse fios de seda para ela tecer uma escada e assim puder descer daquela torre.

Todos os dias ao entardecer, o príncipe visitava rapunzel.

A feiticeira não percebeu nada até que um dia rapunzel perguntou:

Por que é muito mais difícil puxar-te para cima do que o jovem filho do rei?

A feiticeira com muita raiva, agarrou os lindos cabelos de rapunzel e cortou as belas madeixas e guardou as tranças.

Quando o príncipe chegou e gritou, ela deixou cair as tranças e quando ele subiu encontrou a feiticeira muito raivosa e disse nunca mais vai encontrar rapunzel.

O príncipe ficou fora de si, se atirou da torre, mas escapou com vida, mas os espinhos furaram-lhe os olhos.

Assim ele passou a vagar pela floresta, até que um dia numa região deserta, ele ouviu uma voz que lhe pareceu familiar. Rapunzel reconheceu-o, caiu nos seus braços e chorou. Duas das suas lágrimas molharam os olhos do moço, e ele voltou a enxergar novamente.

O príncipe levou-a para o seu reino, onde foi recebido com alegria e viveram felizes e contentes por muito tempo.

## 12 A história do cachorro Totó

Era uma vez uma noite de lua cheia, e o cachorro Totó decidiu fazer seu passeio pela cidade.

Na cidade tinha festa. Totó estava animado e foi olhar o parque de diversões. Ele ficou encantado com a roda gigante subindo e descendo. Totó acabou subindo na roda gigante e sentiu um friozinho na barriga em todas as descidas.

Quando Totó desceu da roda gigante ficou meio tonto, se sentiu perdido e nunca mais conseguiu voltar para sua casa.

IMAGENS UTILIZADAS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

13 O papo do sapo – May Shuravel – Editora Paulinas



Capa do livro

Imagem 1

Imagem 2



Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5

14 A centopéias e seus sapatinhos – Milton Camargo – Editora Ática



Capa do livro

Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3



Imagem 4

Imagem 5

Imagem 6

**EXEMPLOS DE ALGUMAS PRODUÇÕES ESCRITAS DA FASE  
EXPLORATÓRIA**

**REESCRITA DA FÁBULA OS DOIS LADRÕES E O BURRO**

1.

Mariana 20 anos  
EJA  
Ladrões Roubaram fumento  
teceiro Ladrão fugiu com fumento  
Ladrões Roubados Reagiram ao  
Salto

2.

30 anos  
APAE  
burro ladrão

3.

Joana 21 (0,2)  
ladrão burro

4.

2009  
APAE  
gilda ladrão

5.

Raquel <sup>19</sup> ~~19~~ 19  
APAE  
ladrão burro

6.

Daniela 23 APAE  
ouelma ladrão

7.

Levi pimenta dusti  
do burro e os ladrões fugiram e o burro deu  
uma dentada e os ladrões sumiu e o burro deu  
um pontapé

REESCRITA DA FÁBULA A ONÇA DOENTE



## ALGUNS EXEMPLOS DE TEXTOS PRODUZIDOS DURANTE O ESTUDO PILOTO

### 1. Escrita por meio de imagens: Seca

4ª série  
26/06/83  
ena uma vez dois meninos um menino.  
Ele foi para passar com ele o mano.  
ficou perto de você e tava a cima da lata.  
carregado um baluti para pega um água.  
teria uma baluti cheia de nopa.  
carregado dois baluti para pega leite marmado  
um velho dormido di coca.  
dois meninas e um menino.  
feliz para quem quer.

### 2. Reescrita da fábula “As três galinhas da velha”

nome Malina Data 25/08/2004 } 3ª série  
As Três galinhas da Velha  
Filinha Tenha Água e ovo

### 3. Escrita do bilhete

Kilúvia e Dyego

Eu quero da um beijo no rosto /  
faça um muito carinho  
para você e carinho /  
aguardar pontar minha mala do material  
do colegio Regima Pacis /  
fica com você e beemita  
linda e muito com você  
e xeroga e sakida

↓

De Dyego  
Rana KILUVIA  
20/09/2004



22/5ere

Zuzo e Arquimedes

era um fez o Arquimedes Ele setava  
o Lhondo Para mau para mau em aperto  
e Ele foi Assuntar e Ele fogiz, dois meni  
no vestindo di lobo ai APareceu ~~lobo~~  
Eles ASSuntar A Volo foi fogio mau des  
chando ~~o~~ APareceu picho lobo ASSuntar  
o bixinho o menino ficou mento e foi Dentro  
o mau Ai APareceu Cavalo fice ASSuntar  
Picho foi gine fice Trinto

##### 5. Reescrita do conto de Rapunzel

o Pequeno gogó seu cabelo Príncipe chegou na Caste  
subiu o cabelo

##### 6. Escrita com imagens: A chuva

era uma feliz uma menina chamada  
natalia ela estava comendo o tempo  
dechau ficava na chuva levado mutia chua  
um vento espalhou um cabelo da natalia  
ela estava na chuva e desconsegou  
feliz para sempre

## AUTORIZAÇÕES DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA – GRUPO I

1 Alice



The image shows a document from the Universidade Federal do Ceará (UFC) Faculty of Education, Postgraduate Program in Education. It is an authorization form for the participation of a student named Alice. The text is in Portuguese and includes the following details:

- UFC** logo and name: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
- Project Description:** O Projeto de Tese de Alice Adriana Leite Lima em nível de Doutorado tem por objetivo investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com síndrome de Down. A pesquisa de campo consiste na realização de encontros individuais, através de propostas de atividades escritas de produção textual. Esses encontros deverão ser filmados e fotografados, para posteriormente serem utilizados como objeto de análise para elaboração de tese, sem outra utilização em qualquer contexto.
- Authorization:** Diante do exposto autorizo a participação de meu filho(a) Alice no presente estudo, sem prejuízo de sua privacidade, suas imagens, foto e filmagem, sendo que a utilização desses recursos em qualquer contexto acadêmico.
- Date:** Fortaleza, 11 de novembro de 2024.
- Signatures:** There are two handwritten signatures. The second one is identified as Alice Adriana Leite Lima, with the name also typed below the signature line.

2 Ana Paula



The image shows a document from the Universidade Federal do Ceará (UFC) Faculty of Education, Postgraduate Program in Education. It is an authorization form for the participation of a student named Ana Paula. The text is in Portuguese and includes the following details:

- UFC** logo and name: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
- Project Description:** O Projeto de Tese de Alice Adriana Leite Lima em nível de Doutorado tem por objetivo investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com síndrome de Down. A pesquisa de campo consiste na realização de encontros individuais através de propostas de atividades escritas de produção textual. Esses encontros deverão ser filmados e fotografados, para posteriormente serem utilizados como objeto de análise para elaboração de tese, sem outra utilização em qualquer contexto.
- Authorization:** Diante do exposto autorizo a participação de meu filho(a) Ana Paula no presente estudo, sem prejuízo de sua privacidade, suas imagens, foto e filmagem, sendo que a utilização desses recursos em qualquer contexto acadêmico.
- Date:** Fortaleza, 11 de novembro de 2024.
- Signatures:** There are two handwritten signatures. The second one is identified as Alice Adriana Leite Lima, with the name also typed below the signature line.

3 Beatriz



4 Janaina



5 Levi



6 Livia



7 Lya



8 Maria Luisa



9 Mariana



10 Samara



11 Victor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Projeto de Tese de mestrado Adriana Leite Lins e André Gomes objetiva investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com distúrbios de leitura. A pesquisa de caráter qualitativo na realização de encontros individuais, através da proposta de atividades escritas de produção textual. Esses encontros deslata-se sob o âmbito da fenomenologia, com o propósito de ser utilizado como objeto de análise para elaboração de tese, bem como utilização em encontros científicos.

Diante do período anterior à participação de sua filha na UFCE, a autora declara que não possui vínculo com a instituição de ensino superior, bem como não possui vínculo com a instituição de ensino superior, bem como não possui vínculo com a instituição de ensino superior.

Caracolé, 11 de novembro de 2004

Diante: Adriana Leite Lins e André Gomes

**ANEXO 9**  
**TEXTOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS DO GRUPO I**





ALICE  
3ª  
14 ANOS  
16/10/2017

O SAPO OLHANDO PELA LAGOA E ENTROU NA  
LAGOA. E VEIO UMA SARA ENTRA NA RIO  
CONTINUA PARA DE O SAPO PEGOU COMEÇA E  
~~EU~~ EU É QUE ESTE DONA SARA.  
ELA AGORRA NO BOSQUE DAS E  
ELA SAÍ DENTRO DO NA LAGOA E  
SARA ESTÁ NA TORA. ELE SÓU NA LAGOA  
E FICOU JUNTO DAS E CONVERSANDO E  
SARA ESTA PONTA PARA NARRAR  
ELA FICOU NO CABELO  
ELA PEGOU O VELHO E MOLCOU LINDO  
E GAISSA ERA BOM DIA A FLOR  
PARA DE PARAVO. ESTE  
COMO UMA FOLHA VERDE

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

ALICE  
3ª  
14 ANOS  
16/10/2017

A FALTA ESTÁ ACOPLAR O DE NA MEXIL  
ELA FOI TRABALHA E ISOPRE DE CARRA  
DEBATO CIRCA TOMADO CAFE E O ESCOPO  
ESTÁ SARRADA EM OUTO CAMPANO PARA TIRAR  
UM SARRA PARA O DE LUGA - CONDIÇÃO DE  
SARRA BOLA BOLA - VENTURADA DE SARRA  
ELA BOLA CARRA - E PENSO O SARRA  
CAIU TODA CARRA...

Texto 3: Produção através de imagens com mediação

ALICE  
 17 FUNDADA  
 ELE SOU MAL  
 ELE SOU BOBO E FOI O BOBO E FIZO  
 CHAMO ELA BOBA E FOI O BOBO E FIZO  
 E PASSO COMO E DESSE DIA PARA O  
 RECONHEÇO PARA SEU FLEOR:

Texto 4: Reescrita com mudança do final

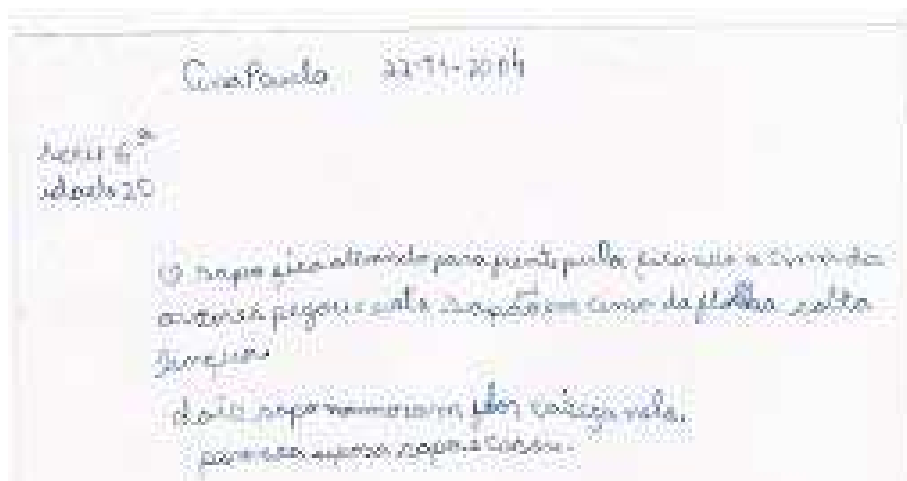
QUERIDA RIA  
SIMON  
 ALGO BOM BOMENTO PARA VOCE QUE ME GOSTA  
 DE BRINCAR. VOCE SOU DE SARDANHA?  
 RIA ~~SOU~~ DE COLO:  
 SJA COITE DO MANTO:  
 SJA VOCE GOSTA DA SUA MIA ADORADA?  
 RIA VOCE, AQUIVA A CADA VOCE MIA:  
 RIA VOCE GOSTA DE ~~UMA~~ 1000 COISA?  
 EU AMO O CAROCE COLO POR  
 SEUS  
 DA  
 ALICE

Texto 5: Escrita do bilhete

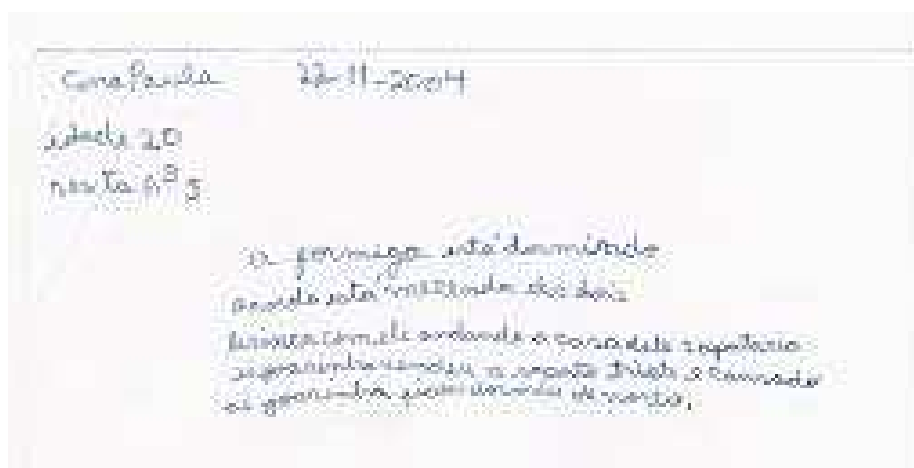
## 2 Produção Textual de Ana Paula



Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel



Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação



Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

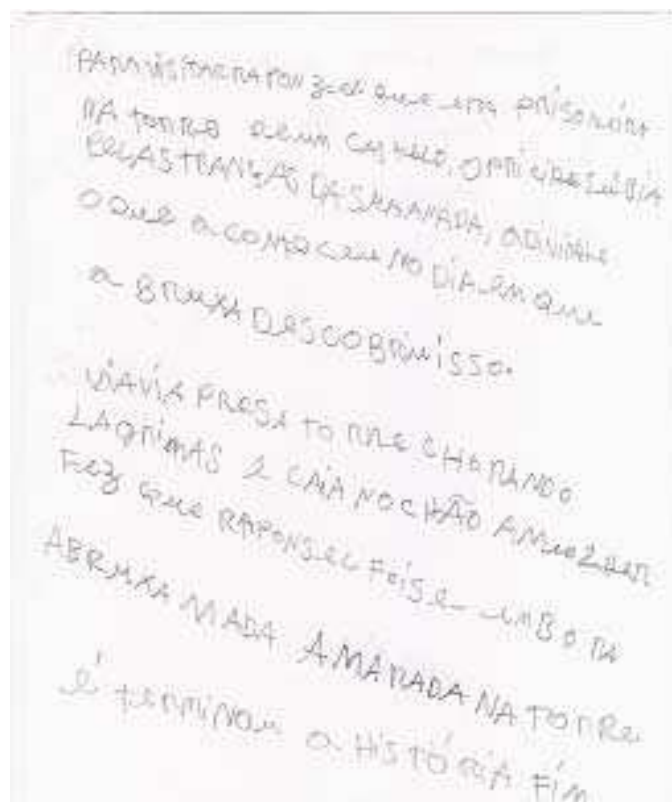


Texto 4: Escrita com mudança do final



Texto 5: Escrita do bilhete

### 3 Produção Textual de Beatriz



Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

BIATRIZ DINIZ BEAUME  
DATA: 16/11/04 QUARTA SÉRIE  
PROFª: ZSABELLE TIA ADRIANA  
TEXTO  
O SAPO ESTAVA EM NO LAGO  
SUBIU NA ARVORE TÔ VENDO NA LUZ  
CARTA ESTÃO OLANDO A BRUXA E MUITA  
EUA

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

BIATRIZ DINIZ BEAUME  
DATA: 16/11/04 QUARTA SÉRIE  
PROFª: TIA ADRIANA ZSABELLE  
TEXTO:  
① SETORIA ESTÁ EM UM MODO  
MODO ELA ESTÁ TOMANDO CAFE  
SEMPREIA SAPATARIA SETORIA  
SOMENTE MOSTRANDO SAPATO SETORIA  
CASADA O QUE CANTO O SAPO E O SAPO  
CALM DORMINDO

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

BIATRIZ  
14 ANOS  
72 SÉRIE  
A HISTÓRIA DO CACHORRO TOTO  
ELA MANTÉM UM MÓDULO LEM  
CHAMAR O CACHORRO TOTO AFFEE  
A HISTÓRIA DO CACHORRO TOTO

Texto 4: Reescrita com mudança do final

TIA ADRIANA BAIXOS  
 Eu gosto muito de você acife  
 com carinho amor faz amizade  
 Beijos acife tia carmel  
 BRATRIZ DIMIZ FERNAIDE

Texto 5: Escrita do bilhete

#### 4 Produção Textual de Janaina

Janaina 12/04/04  
 Rapunzel  
 Era uma vez  
 Rapunzel, uma princesa, de cabelos longos e dourados, e estava  
 trancada de cima de uma torre, e ninguém podia entrar lá. Um dia  
 de repente veio o príncipe e levou-a para o reino dele e eles se  
 casaram e viveram felizes para sempre.  
 Fim.

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

Janaina 12/04/04  
 Rapunzel  
 O príncipe estava na torre  
 Rapunzel estava a castela  
 O príncipe fez o conto  
 A rapunzel estava na torre e ele  
 entrou e levou-a para o reino dele  
 E eles se casaram e viveram felizes  
 O príncipe estava se casando a rapunzel  
 e eles se casaram.  
 Fim

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Junqueira 18 de Maio 1904  
A família  
Estava distante na folha espigando  
de tentação estava no meio círculo de  
trabalho e cada um de nós chegou a da ordem  
quanto com da a distância levou a não mais  
no tipo repetição a distância da ordem uma  
fim de respeito a família estava dizendo a cada  
de respeito a família estava dizendo a cada  
fim

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Junqueira  
42 de Maio 1904  
12/11/1904  
Cachorro Tolo  
Essa uma coisa o cachorro  
Tolo que da ordem em cidade  
de ficar com a mãe a se trabalhar  
Pegou a família do Cachorro que  
não conhecia fica feliz.

Texto 4: Escrita com mudança do final

família 7ª série 22/11/2004  
 amigos

Yara: Uéé é muito linda  
 charosa eu quero saber muita  
 coisa sobre ela eu te conto  
 no fundo da rua porque não  
 é melhor a minha amiga

Grande  
 família

Texto 5: Escrita do bilhete

5 Produção Textual de Levi

LEVI 15 ANOS 5ª SÉRIE 17/10/01

RAPUZEL estava na gruta e tinha  
 uma bruxa muito má que ela fazia  
 feitiçaria fazia muita malícia e  
 queria virar ela (ela) e sua mãe  
 também em pedra. Então ela ficou  
 lá muito tempo depois ela a-  
 bruxa queria matar o conto e  
 as crianças de Rapuzel. Então o  
 príncipe chamou Rapuzel pra fora  
 do trapézio e como pôde o príncipe  
 fugiu mas trouxe que de  
 trouxe o corpo morto da história  
 que com o fim da história eu  
 de Rapuzel.

Fim

ASS: Levi



Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

Leti 95 anos 5ª série 16/11/09  
O Sapo estava numa pedreira e  
Sapinho veio estragou a uma cara  
foi para o sapo e o sapinho  
estava olhando omax o sapo  
estava tomando banho na Lagoa  
os dois Foi para a montanha  
olhando estrela chegou o dia  
do Casamento os dois se casou  
num tempo os dois Filhos se casou  
Rapunzel e Filha  
Rapunzel e Filha sempre  
Fim  
ass l v i

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Leti 95 anos 5ª série 16/11/09  
a Família estava dormindo num  
folha os dois estavam tomando  
café, as duas Lintopelas foram  
para Sapataria dentro da Sape-  
taria estava escolhendo sapato  
a Joaquina foi guardada as cai-  
xas de a Joaquina tombar em  
alguma coisa estava meio doente e  
Ficou feia,  
Fim  
ass l v i

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Levi 15 ANOS 5ª SÉRIE

Oteto é o mais alegre e gostoso  
da de os amigos. Di FORCATEA  
yato: Lado, Lagarto e muitos de  
três comia pra valer os pezus  
Lata com raiva bairava como qual  
foza outra como briga por carta de  
Lamina Alameda, Sardo, Vinheiro e  
Mitos ~~de~~ Eufros manar quem  
briga em que o Rabo Éca pegou  
no

as s l l v i

Texto 4: Escrita com mudança de final

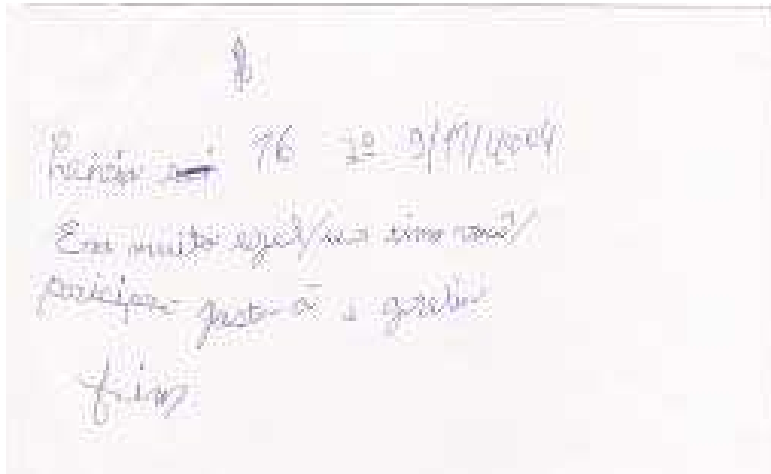
NILIO você gosta de min. agora  
você fazer uma carta de amor o  
meu Deus ilumina a mente a ca  
lefa do NÍLIO NÍLIO você gostou  
da carta de amor? feito para  
o seu colega Levi

as s l l v i

Levi

Texto 5: Escrita do bilhete

6 Produção Textual de Lívia




1  
Parceira 76 20 3/11/2004  
Está muito aqui/na casa não?  
participa just-ã a gratia  
fim

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel



Bom dia 76 20 3/11/2004  
De rapo eu muito na casa  
nao participa logo mais  
bilhete para mãe  
U conto rapo ja apara bilhete  
rapo muito filia para sempre  
fim

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação



Parceira 76 20 3/11/2004  
a mãe  
U familia grande tal  
familia com muito  
a - rapunzel para sempre  
filia de rapunzel para sempre  
a - rapunzel para sempre  
a - rapunzel para sempre

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

2010 2.º semestre  
 26  
 As pessoas muito bonitas não são bonitas  
 de verdade, mas são bonitas porque elas  
 são bonitas.

Texto 4: Escrita com mudança de final

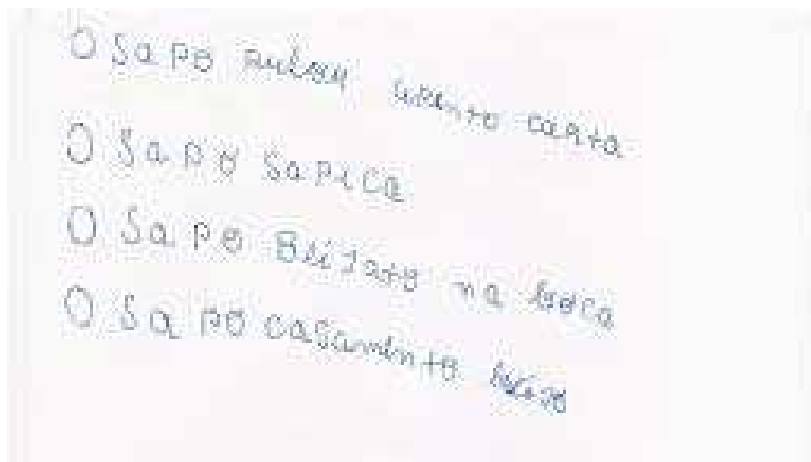
Rábria 76 7-3 (2004)  
 Não gostei muito das crianças  
 e o amigo falou que eu não gostei  
 para ficar feliz.

Texto 5: Escrita do bilhete

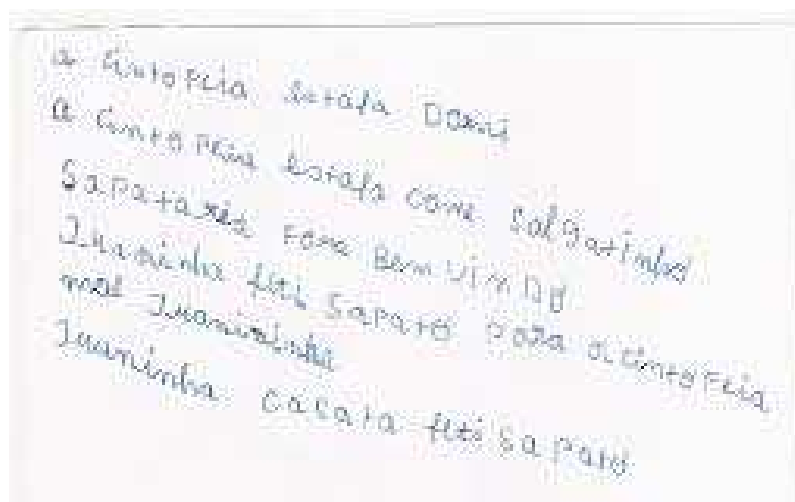
## 7 Produção Textual de Lya

Rapunzel floresta vestimenta  
 Princesa na torre príncipe camoteiro  
 Casarão sapato de uma vez

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel



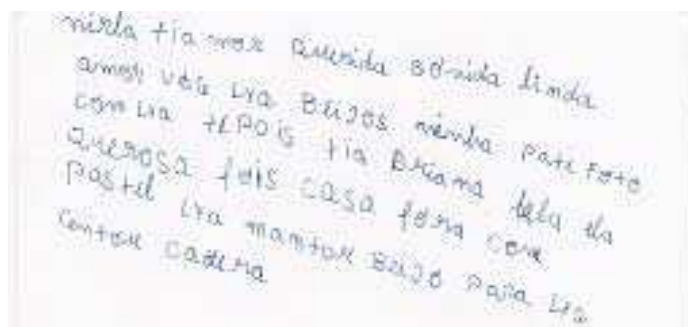
Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação



Texto 3: Escrita através de imagens com mediação



Texto 4: Escrita com mudança de final



Texto 5: Escrita do bilhete

8 Produção Textual de Maria Luisa

14/04/2011  
10h

Caro Rapunzel

~~Eu sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar~~

que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar  
que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar  
que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar

que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar  
que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar  
que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

14/04/2011  
10h

Caro Rapunzel

que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar  
que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar  
que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar

que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar  
que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar  
que sou a mãe de Rapunzel e estou aqui para te contar

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Uma história muito boa  
8º ano

Santiago

O Santiago era uma criança muito feliz  
muito feliz com seu filho por isso  
fazendo de tudo por ele. ~~ele sempre~~  
sempre muito feliz para ele. Um  
dia ele viu quando ele estava  
fazendo um trabalho e quando ele  
estava comprando.

O filho quando ele estava a fazer o trabalho  
de um dia.

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Uma história  
8º ano

O texto

Ele é muito inteligente de si e ele sempre  
fazendo coisas de cada vez de fazer uma história  
depois de cada coisa não tinha para ele.  
Ele ficou muito feliz com a vida.

Texto 4: Escrita com mudança de final

Uma história

Uma história muito boa com uma história  
de um menino muito feliz de um dia de um dia  
de um dia de um dia.

Uma história muito boa com uma história

Texto 5: Escrita do bilhete

9 Produção Textual de Mariana

Mariana  
95175/2008  
27 de Junho  
Professora  
Caro senhor Sr. Ailton de Barros  
com a sua mãe Sra. Sônia Maria de Barros  
Saldanha na Rua da Boa Vista 1000  
bairro Inhaúma por favor não se esqueça  
de responder.  
Com carinho  
Diana da Silva  
Cidade Universitária com o parcel  
livro de 100 reais.

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

Mariana 95175/2008  
27 de Junho  
Era uma vez um Sapo com um  
sapo de vidro em casa na rua  
Luzia. Seu nome era Sapo de  
Cristal de vidro.  
Seu nome era Sapo de vidro e sua  
filha Sônia da



Texto: Escrita através de imagens sem mediação

março 1912  
15/12/2004  
27, 1º Junho 2004

Caro pai, mãe e irmãos  
com a sua mãe e irmãos da cidade.  
Apresento a família de vocês e todos  
com carinho!

Com amor, Pai da Família, Mãe e Irmãos  
Cristina de Sousa

Abraços a todos.

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

março 1912  
15/12/2004  
27, 1º Junho 2004

Caro pai, mãe e irmãos  
com a sua mãe e irmãos da cidade.  
da família.

Sempre com a família e com  
amor de todos. Unidos de coração,  
Felicidade com seu filho(a)

Texto 4: Escrita com mudança de final

maior 03/12/2024  
27, 2ª segunda-feira  
Patrícia  
Sei que, no futuro, o meu lado  
da história da minha vida é  
em Belo Horizonte com Felicidade.  
Sei também que minha vida é  
uma pessoa que se dá ao  
fundo de tudo, com alegria para  
seu trabalho, mas não  
procurando a pessoa!

Texto 5: Escrita do bilhete

#### 10 Produção Textual de Samara

SAMARA 30-11-2021 28 3ª  
A RAPUNZEL era uma menina sapota  
e com muito até a reticela.  
Diga a mãe da é mãe!

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

SAMARA 22-11-004 28 2ª  
ela está olhando uma foto e colega  
na minha foto a casa é também.  
tudo embora está si olhando e com  
sua amiga!

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

SAMARA 26-11-004 28 3ª  
ela está si olhando e lembrando e  
briga é também ela foi para mesa de café  
la amanda, e saiu para SAMARA é está  
olhando os sapatos a redutora de  
amanda e si deu no dia

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

SAMARA 28-11-004 28 3ª  
o cachorro dela si deu que está  
feliz com muita água e com

Texto 4: Reescrita com mudança de final



Victor + a todos DINTO a família  
 10/08/2014  
 Sobre 6  
 Data: 11/11/2014

Na noite em que todos viram a morte de  
 GILBERTO

a culpa estava em quem ele  
 queria que ele fez

com culpa sobre a morte de  
 a morte de todos eles

Na noite de Luca a morte dos outros  
 todos a família

a morte de Luca a morte de todos  
 a morte de todos a morte de todos  
 a morte de todos a morte de todos

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Victor + a todos DINTO a família  
 10/08/2014  
 Sobre 6  
 Data: 11/11/2014

a morte de todos a morte de todos  
 a morte de todos a morte de todos

a morte de todos a morte de todos  
 a morte de todos a morte de todos

a morte de todos a morte de todos  
 a morte de todos a morte de todos

a morte de todos a morte de todos  
 a morte de todos a morte de todos

a morte de todos a morte de todos  
 a morte de todos a morte de todos

a morte de todos a morte de todos  
 a morte de todos a morte de todos

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação



**ANEXO 10**  
**AUTORIZAÇÕES DE PARTICIPAÇÃO DO GRUPO II**

1 Jairo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Projeto de Tese de doutorado da aluna Adriana Leite Linservêde Flores objetiva investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com síndrome de Down, com o objetivo de comparar a produção escrita desses alunos em relação a alunos sem deficiência. A pesquisa de campo consiste na realização de encontros individuais, através de processos de atividades escritas de produção textual. Para complementação dos dados é de fundamental importância a aplicação das mesmas atividades com alunos que não apresentem síndrome de Down e que ocupam o mesmo funcionamento em escolas regulares. Essas atividades deverão ser filmadas e fotografadas, para posteriormente serem utilizadas como objeto de análise para elaboração da tese, bem como utilizadas em encontros acadêmicos.

Declaro, de acordo com o artigo 1º da Lei nº 11.651/08, que autorizo a participação do meu filho (a) Jairo Linservêde Linservêde no projeto referido, desde que a utilização do seu nome seja devidamente avaliada, suas imagens, fotos e filmagens referidas não sejam utilizadas de forma que possam causar danos acadêmicos.

Fortaleza, 25 de novembro de 2004.

Adriana Leite Linservêde Flores  
Mãe do aluno Jairo Linservêde Linservêde

Adriana Leite Linservêde Flores  
Cidade: Adriana Leite Linservêde Flores

2 Lucas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Projeto de Tese de doutorado da aluna Adriana Leite Linservêde Flores objetiva investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com síndrome de Down, com o objetivo de comparar a produção escrita desses alunos em relação a alunos sem deficiência. A pesquisa de campo consiste na realização de encontros individuais, através de processos de atividades escritas de produção textual. Para complementação dos dados é de fundamental importância a aplicação das mesmas atividades com alunos que não apresentem síndrome de Down e que ocupam o mesmo funcionamento em escolas regulares. Essas atividades deverão ser filmadas e fotografadas, para posteriormente serem utilizadas como objeto de análise para elaboração da tese, bem como utilizadas em encontros acadêmicos.

Declaro, de acordo com o artigo 1º da Lei nº 11.651/08, que autorizo a participação do meu filho (a) Lucas Linservêde Linservêde no projeto referido, desde que a utilização do seu nome seja devidamente avaliada, suas imagens, fotos e filmagens referidas não sejam utilizadas de forma que possam causar danos acadêmicos.

Fortaleza, 25 de novembro de 2004.

Adriana Leite Linservêde Flores  
Mãe do aluno Lucas Linservêde Linservêde

Adriana Leite Linservêde Flores  
Cidade: Adriana Leite Linservêde Flores

### 3 Engelberto



### 4 Abraão





5 Pedro

  
**UFC**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Projeto de Tese de doutorado da aluna Adriana Leite Lima e Silva tem por objetivo investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com síndrome de Down, com o objetivo de comparar a produção escrita desses alunos em relação a alunos sem deficiência. A pesquisa de campo consiste na realização de encontros individuais, através de propostas de atividades escritas de produção textual. Para complementação dos dados e de fundamental importância a aplicação das mesmas atividades com alunos que não apresentem síndrome de Down e que cursam o ensino fundamental em escolas inclusivas. Esses encontros deverão ser filmados e fotografados, para posteriormente serem utilizados como objeto de análise para elaboração da tese, bem como utilizados em eventos acadêmicos.

Desta do respeito ao tempo e participação do meu filho (a)

*[Assinatura]*  
em presente modo, faço como a autorização de uso pré-nome-ventadoiro, suas imagens, sons e vídeos na referida tese e ainda a utilização desses recursos em eventos acadêmicos.

Fortaleza, 27 de novembro de 2014.

*[Assinatura]*  
Coord. Adriana Leite Lima e Silva

6 Sílvia

  
**UFC**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Projeto de Tese de doutorado da aluna Adriana Leite Lima e Silva tem por objetivo investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com síndrome de Down, com o objetivo de comparar a produção escrita desses alunos em relação a alunos sem deficiência. A pesquisa de campo consiste na realização de encontros individuais, através de propostas de atividades escritas de produção textual. Para complementação dos dados e de fundamental importância a aplicação das mesmas atividades com alunos que não apresentem síndrome de Down e que cursam o ensino fundamental em escolas inclusivas. Esses encontros deverão ser filmados e fotografados, para posteriormente serem utilizados como objeto de análise para elaboração da tese, bem como utilizados em eventos acadêmicos.

Desta do respeito ao tempo e participação do meu filho (a)

*[Assinatura]*  
em presente modo, faço como a autorização de uso pré-nome-ventadoiro, suas imagens, sons e vídeos na referida tese e ainda a utilização desses recursos em eventos acadêmicos.

Fortaleza, 27 de novembro de 2014.

*[Assinatura]*  
Coord. Adriana Leite Lima e Silva

7 Ruth



8 Bruno



9 Élson

  
**UFC**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FAVULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Projeto de Tese de doutorado da aluna Adriana Leite Lima Mendes Gomes, visando investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com síndromes de Down, com o objetivo de compreender a produção escrita desses alunos em relação a alunos sem deficiência. A pesquisa de campo consiste na realização de encontros individuais, através de propostas de atividades escritas de produção textual. Para complementação dos dados é de fundamental importância a aplicação das mesmas atividades com alunos que não apresentem síndrome de Down e que cursam o ensino fundamental em escolas regulares. Esses encontros deverão ser filmados e fotografados, para posteriormente serem utilizados como objeto de análise para elaboração da tese, bem como utilizados em encontros acadêmicos.

Diante do exposto autorizo a participação do meu filho (a) Élson Baldino de Albuquerque no presente estudo, bem como a utilização de seu nome verdadeiro, sua imagem, foto e film no referido tese e ainda a utilização desses recursos em encontros acadêmicos.

Fortaleza, 17 de novembro de 2014

Adriana Leite Lima Mendes Gomes  
Aluna: Adriana Leite Lima Mendes Gomes

10 Andréia

  
**UFC**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FAVULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Projeto de Tese de doutorado da aluna Adriana Leite Lima Mendes Gomes, visando investigar o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com síndrome de Down, com o objetivo de compreender a produção escrita desses alunos em relação a alunos sem deficiência. A pesquisa de campo consiste na realização de encontros individuais, através de propostas de atividades escritas de produção textual. Para complementação dos dados é de fundamental importância a aplicação das mesmas atividades com alunos que não apresentem síndrome de Down e que cursam o ensino fundamental em escolas regulares. Esses encontros deverão ser filmados e fotografados, para posteriormente serem utilizados como objeto de análise para elaboração da tese, bem como utilizados em encontros acadêmicos.

Diante do exposto autorizo a participação do meu filho (a) Andréia de Albuquerque de Albuquerque no presente estudo, bem como a utilização de seu nome verdadeiro, sua imagem, foto e film no referido tese e ainda a utilização desses recursos em encontros acadêmicos.

Fortaleza, 17 de novembro de 2014

Adriana Leite Lima Mendes Gomes  
Aluna: Adriana Leite Lima Mendes Gomes

**ANEXO 11  
PRODUÇÕES TEXTUAIS DO GRUPO II**

1 Produção Textual do Jairo

JAIRO Jairo 23/02/2011 2ª série

Rapunzel

Era uma vez uma mulher que viveu com um príncipe até de novo  
 Mas o dia em que nasceu que nasceu com um príncipe e ela se tornou  
 quando ele nasceu um príncipe e ela se tornou de Rapunzel  
 Rapunzel ~~o~~ tanto tempo até a feiticeira falou  
 Rapunzel Rapunzel, põe as tuas longas  
 Rapunzel Rapunzel. No dia seguinte ele falou a mesma coisa  
 a feiticeira falou. No dia seguinte ele falou a mesma coisa  
 ele falou ele encontrou a feiticeira, a feiticeira falou com  
 Rapunzel e ela falou a feiticeira falou com Rapunzel  
 Rapunzel e ela falou a feiticeira falou com Rapunzel  
 Rapunzel e ela falou a feiticeira falou com Rapunzel  
 Rapunzel e ela falou a feiticeira falou com Rapunzel

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

JAIRO Jairo 23/02/2011 2ª série

3 Era uma vez um rapaz que nasceu quando nasceu ele não tinha  
 nome e então ~~o~~ a mãe dele nasceu ele deu ~~o~~ nome  
 então e então ~~o~~ ele queria seguir o papai mas o papai não queria  
 então, chegou o Natal, a mãe dele falou, lembra, e ele se tornou  
 então, e ele se tornou, e ele se tornou, e ele se tornou  
 para sempre feliz.

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação



## 2 Produção Textual do Lucas

Lucas 10 anos 3<sup>o</sup> 25/11/04

então o príncipe curtiu uma vez rapunzel rapunzel  
joga a trança pra ele subir no outro dia o príncipe  
fez lá e disse rapunzel rapunzel joga a trança pra eu  
subir aí o príncipe subiu aí o rapunzel ficou apertado  
muito por alguns minutos ele se aliviou aí o príncipe disse  
rapunzel você quer se casar comigo e o rapunzel disse  
o rapunzel disse quero aí o príncipe ficou feliz aí no  
outro dia o príncipe fez uma coroa mas quem tá na  
lá era a feiticeira aí o príncipe disse rapunzel rapunzel  
joga a tu trança pra eu subir aí a feiticeira  
jogou a trança aí o príncipe subiu aí a feiticeira  
disse olha fosse mais fofinho para o príncipe  
feiticeira empurrou o príncipe aí ele caiu da coroa  
mas ele não morreu mas ele ficou cego no olho dele  
e ali ele morreu.

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

Lucas 10 anos 3<sup>o</sup> 25/11/04

Era uma vez um sapo que gostava muito de  
nadar. Aí um dia o sapo recebeu uma carta que a  
mãe de vinho visitava ele quando passou dois dias  
a mãe dele veio visitar a mãe de vinho um sapo  
bonito e namorou com ele. e quando passou dois meses  
e se casou.

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Lucas 10 anos 3ª 25/11/04

Era uma vez uma ~~uma~~ vez uma sapateira chamada  
Lulu ela morava numa floresta chamada amagoria  
e ela estava dormindo aí quando ela acordou ela  
viu da de comer ~~ela~~ a filha aí elas foi tomar  
banho porque ela ia para sapataria porque os sapatos  
dela estavam todo rasgado aí ela comprou um sapato  
de burito aí adora guaminha estava muito cansada  
de tanto lavar os sapatos aí ela dormiu.

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Lucas 10 anos 3ª 25/11/04

Era uma vez um cãozinho muito alegre ele se  
chamava toto ele morava numa floresta muito  
animada todas as noites de Piqui isguradi.

Texto 4: Reescrita com mudança de final

Lucas 10 anos 3ª 25/11/04

Emgiberto eu gosto muito de você nos brincamos  
muito no jardim.

Texto 5: Escrita do bilhete

### 3 Produção Textual do Engelberto

Engelberto 10 anos 4ª série 25/11/2004

era uma vez uma mulher e o homem a  
mulher estava preguiçosa e ela queria  
as Frutas que era da bruxa e o homem  
foi pegar as Frutas e a bruxa viu e ela  
falou - não pode pegar as Frutas mais quero  
bibi mais eu pegarei a bruxa pegou o  
bibi com a maçã e ela colocou na  
torre e veio o príncipe e bruxa ~~foi~~  
jogou o príncipe na janela e o príncipe  
ficou ~~logo~~ logo e a ~~bruxa~~  
Rapunzel e entendeu o príncipe e ele  
viveu feliz para sempre

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

Engelberto 10 anos 4ª série 25/11/2004

O rapunzel estava aliado os peixes e veio outro  
rapunzel com uma coroa e o rapunzel foi para a  
beira do lago e outro Também e ela se apaixonou  
não foi na praia e ~~ela~~ ela se apaixonou e viveu  
feliz para sempre.

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação



Engelberto 10 anos 9ª série 25/11/2009

Era uma vez um jabim que morava numa  
caçapica e era hora de almoço e ele comia  
muito e ele era muito comilona e ele  
foi para ~~o~~ a sapataria para ~~comprar~~  
o sapato dele e a mãe foi com ele  
e elas permaneceram muito para compra  
o sapato e a joanina estava com muita  
coisas e ela saiu.

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Engelberto 10 anos 1ª série 25/11/2009

Era uma vez o wicheiro tolo de via a roda-  
fegada, ele queria andar na roda fegada  
ele andou e ele ficou muito alegre e queria  
o dinheiro

Texto 4: Reescrita com mudança de final

Engelberto 10 anos 9ª série 25/11/2009

Dizem você é muito alegre você também é muito  
legra eu também sou legra também.

Texto 5: Escrita do bilhete



ABRAÃO  
SE/BR  
11  
24/11

sinopse  
era uma ~~parceira~~ solitaria  
que solinha sua mãe e sua  
lutará tomando o café e  
do honorário e na hospitalidade  
trouxe um salato  
e lembrando o quanto  
necessário do tempo  
e ele ficou lambado  
porque não conseguia  
paga mais tudo de dia  
e não desistia como

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

ABRAÃO  
11  
24/11  
SE/BR

tudo não um pouco de distração... ele foi preso  
de porque as de não a toda... quanto... não que de  
podem e ou de foi de...

Texto 4: Reescrita com mudança de final

ABRAÃO  
SE  
11  
24/11

foi All. Tudo bom  
não se não melhor  
amigo deca foy  
e torça de volta  
na estrada  
participando  
tudo a vida  
na cidade  
se trata com  
punição de  
e tem honra  
ass. ABRAÃO

Texto 5: Escrita do bilhete

## 5 Produção Textual de Pedro

Pedro 8 anos / Data 29/11/04  
Fundamental III

Era uma vez um casal que  
queria muito ter filho.  
Ela veio rapunzel na casa  
da feiticeira, ela começou a  
amarrecar e disse.  
Se eu não comer rapunzel  
eu não moro...  
Então o marido dela foi lá  
pegou os rapunzels e fez  
uma salada e ela comeu  
no outro dia ela disse  
quero mais.  
Ele foi lá pulou o muro e  
ela estava a feiticeira e ela disse  
Porque você quer comer meus  
rapunzels  
de dito  
Se eu não pegar minha filha  
não moro, ela disse  
Pode pagar mas quando sua filha  
morreu não se pôde de acatar

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel – Parte I

Quando a filha morreu ela foi  
lá e pegou e olhou o nome de  
rapunzel ela prangeu na terra  
que não tinha escada quando  
a feiticeira queria saber ela dizia  
rapunzel jogue seus cabelos e ela  
jogou e saiu,  
um dia ~~o príncipe~~ um príncipe  
veio com um conto e disse  
rapunzel jogue seus cabelos  
e a lenda estava lá de novo e  
pela ficou no dia de então  
um conto recantado e ela  
chorou muito e as lágrimas dela  
quando ele foram feitas para compra

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel – Parte II

Pudro 8 anos / Data 29/11/04  
Fundamental III  
Era uma vez um rapo que  
morava no mar que recebeu  
uma cata, ele mudou até a  
mamãe dele ele chamou ele  
pela cata, eles ~~se~~ se casa-  
ram e tiveram um filho  
Fim

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Pudro / Data 29/11/04  
Fundamental III  
Era um Centopéia que estava  
acordando na primavera, ela foi  
toma café com a mãe, ela foi  
para Sapataria, ela foi comprar  
7 pares de sapatos, ela comprou  
tudo e a Sapataria ficou  
convidada, a Luquinha disse  
de conserto do Centopéia.  
Fim

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Pedro 9 anos / Data 29/11/09  
Fundamental III

Era uma vez um cachorro tãto  
ia ter uma porta na praça de ficas  
muito contente pã, foi com o parça  
de disceptu, quando ele chegou lá  
ele viu a nada gigante subindo  
e ele viu ele quis andar na nada  
gigante tãto. Ele fez cada vez que  
a nada ~~foi~~ fazia ele sentir  
um frio na barriga quando ele  
via ele starca tãto. Ele pediu um  
médico e quando ele parca casa

Texto 4: Reescrita com mudança de final

Pedro 8 anos / Data 29/11/04  
Fundamental III

Raul está legal, brinca  
com todo mundo, brinca mais  
com a Hitar mas quando ele  
está perto está brinca  
com amigos.

Texto 5: Escrita do bilhete

6 Produção Textual de Sílvia

Era uma vez um homem  
e uma mulher que desejavam ter  
um filho ~~ela~~ ~~que~~ ~~desejavam~~ ~~ter~~  
~~uma~~ ~~filha~~ ~~que~~ ~~desejavam~~ ~~ter~~  
a mulher ficou ~~grávida~~ ~~um~~  
dia a mulher ficou grávida um  
a fendo e ela ficou ~~abandonada~~  
razões a mulher ~~desejou~~ ~~ter~~  
que ela ~~começou~~ ~~a~~ ~~ficar~~ ~~para~~  
e o homem ~~teve~~ ~~que~~ ~~receber~~ ~~e~~  
de Bergantim e que ~~ela~~ ~~queria~~  
e ela ~~deseja~~ ~~em~~ ~~quero~~ ~~a~~ ~~que~~ ~~elas~~ ~~razões~~  
e ~~teve~~ ~~o~~ ~~homem~~ ~~foi~~ ~~busca~~ ~~o~~ ~~de~~ ~~trazer~~ ~~as~~  
razões e a mulher ~~foz~~ ~~o~~ ~~salado~~ ~~e~~ ~~ela~~  
gostou tanto ~~que~~ ~~sedio~~ ~~para~~ ~~o~~ ~~homem~~ ~~trigo~~  
mais e o homem ~~foi~~ ~~novamente~~ ~~busca~~  
e até ~~que~~ ~~o~~ ~~particere~~ ~~encontrou~~  
o homem ~~o~~ ~~que~~ ~~o~~ ~~raio~~  
esta ~~fazendo~~ ~~com~~

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel – Parte I

... meu nome é o homem resson...  
 deu eu vim logo os rapunzel para  
 a minha mulher e a futura rapunzel  
 no se voce mide esse bronze que  
 vai nacer entao o homem disse ta sim  
 a feiticeira pegou a menina. Quando  
 a menina tinha 12 anos a bruxa  
 prendeu a em uma torre alta que não  
 tinha porta nem nada e quando a bruxa  
 queria entrar no ~~torre~~ quarto da chamada  
 rapunzel rapunzel jogou suas tranças  
 rapunzel e rapunzel jogou suas tranças  
 para a feiticeira que um dia um  
 principe apareceu na floresta e viu a  
 bruxa dizendo que rapunzel jogou  
 suas tranças. O principe que um dia o  
 principe chamou rapunzel jogou suas  
 tranças. Então a feiticeira encontrou  
 o principe e ele furou o olho e  
 ele encontrou o Kari  
 floresta.

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel – Parte II

Era uma vez um sapo  
 que tinha recebido uma carta  
 de outro sapo. Quando o sapo  
 tinha recebido a carta ele não  
 tinha entendido por isso que  
 ele sabia e ai ele encontrou  
 o sapo e ele viu a ela  
 em casamento.

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação



Era uma vez uma  
sentença que estava acordando  
depois que ela levantou ela foi  
tomar café depois que ela ~~se~~  
tomou café ela foi via reatativa  
ela queria entrar um espaço  
para ela demora tanto que  
a juaria ficou cansada  
e depois ela acabou do-  
mindo.

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Silvia  
Data 06/12/04  
idade 10  
menor 4ª série

Era uma vez um cachorrinho preto  
ele tinha ido ao parque de diversões  
tudo viu e nada gigante então ele  
respondeu na roda gigante e ele  
gostou bastante.

Texto 4: Reescrita com mudança de final

Silvia  
06/12/04  
10  
42

Bianca

Bianca eu acho você muito legal ; também muito amigável.

Texto 5: Escrita do bilhete

## 7 Produção Textual de Ruth

Ruth - Data: 29/11/04  
10  
42

Uma vez havia uma mulher gordinha  
estava ~~com~~ com vontade de comer  
rapunzel e o marido dele todo dia ia pegar  
mas um dia uma feiticeira disse para ele  
que poderia pegar mas era preciso que ele  
tivesse seu cabelo em troca que ele  
criaria.

Quando ela tinha dez anos a feiticeira  
perdeu ela em uma torre que só tinha  
uma janela ali um dia um príncipe  
subiu nas tranças dela. Ali outro dia a  
feiticeira ~~deu~~ cortou suas tranças mas  
quando chegou lá ensinou ele tudo que  
mas era a rapunzel e se jogou e ficou  
no chão. Quando ele acordou na cidade ele  
escreveu uma vez e reconheceu e foi até lá.  
Lá a rapunzel começou a chorar e suas  
lágrimas molharam seus olhos e ele voltou  
a enxergar. Eles se casaram e viveram  
felizes para sempre.

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

Ruth - Data: 29.11.04  
Eunel ~~IV~~ - 10 anos

Um dia uma sapa estava nadando no rio e de repente um sapinho apareceu com uma carta para ela que estava escrito um convite convidando-a para um encontro. O ela se ~~aproveitou~~ <sup>acabou</sup> e ~~se~~ acabaram se casando.

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Ruth - Data: 29.11.04  
4ª Eunel - 10 anos

Um dia uma sapa estava acabando de ~~acando~~. Depois ela foi tomar café da manhã com sua mãe quando acabou de tomar café da manhã ela foi para o sapato com sua mãe para ~~experimentar~~ ~~os~~ sapatos. Ela comprou 7 pares de sapato e quis todos e a loja ficou sem pares de sapato. A dona da loja de tão cansada que ~~teve~~ acabou desmaiando.

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Ruth, Livro 21  
Domingo: 23.11.09

Ele um cachorro chamado toto  
resolheu fazer ~~um~~ um passeio pela cidade  
e acabou indo para o ~~park~~ <sup>park</sup> de diversão.  
Ele foi na rede gigante e ~~começou~~ começou  
a ficar tanto e nunca mais conseguiu  
voltar para casa.

No outro dia a dona foi procurar  
ele e acabou ~~encontrando~~ encontrando-o ele  
ficou muito feliz e levou ele para  
fazer. Eles tomaram sorvete brincaram  
e se divertiram muito.

Texto 4: Reescrita com mudança de final

Ruth  
4ª série  
Dia: 29.11.09  
10 ~~anos~~

Oi marília,  
Eu estava pensando, pensando e  
resolvi te chamar para ir ao iguati me  
já que você é a minha melhor amiga.  
Para assistir um filme, brincar no  
quadr play e fazer um lanchinho. Você  
aceita?

Texto 5: Escrita do bilhete

Bruno, 13 anos

6ª série

19/12/09

## Rapunzel

Era uma vez um rei e uma rainha que desejavam um filho. Certo dia sua esposa deu rapunzel no deserto do mundo por ajudar suas mulheres que não resistiam.

Quando ele foi preso como prisioneiro fez um contrato com ela.

Um dia sua mulher teve uma filha e a colocou a pagar como recompensa e a cuidou dela. Quando ela completou 12 anos ela foi presa numa torre que tinha só uma janela.

Um homem chamado cetro a Torre e a ela. Mas antes ela a chamou ele subiu e retornou com um gato, quando a feiticeira viu o gato riu do homem e ele saiu em cima do telhado e perdeu a visão.

Um dia ele veio encontrar rapunzel e ela a deu um vaso com o qual ela podia sempre.

Bruno, 13 anos  
6º Ano  
14/12/04

Era um vizinho um sapo que morava num  
Brazo.

Uma vez ele recebeu uma mensagem, mas  
seu amigo lhe advertiu:

- Leia com atenção,

Ele tinha uma companhia para todos os dias  
assim que ele recebeu a mensagem ela apareceu

- O que foi? - perguntou ele

- recebeu muita mensagem?

- Esta é.

- É você palha?

- Não vou ler.

- Vou logo dizer que quero comiss?

- Sim então quando vai ser?

- Amanhã

Então viveram felizes para sempre.

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Bruno, 13 anos  
6º Ano  
14/12/04

Numa certa manhã Gigi a centopéia acordou  
e depois ela tomou café com a monda.

Depois eles vão para sapataria Gigi ficou inde-  
ciso sobre qual sapato escolher a vendadora já está  
cansada sobre tentar sapatos que desmoronou no  
chão

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Bruno 6º ano Bano  
14/04  
O historico do cachorrinho  
toto

Essa uma vez um cachorrinho chamado  
toto.

Uma vez ele foi para um parque de diversões e viu a roda gigante quando resolveu entrar na roda gigante, mas ele acabou decida sentiu um pino na ferrassa.

Quando viu a roda gigante ele ficou triste e não conseguia voltar para casa.

Quando parou sua ele encontrou alguns familiares um carro de seu dono e toto entrou no carro e conseguiu voltar para casa.

Texto 4: Reescrita com mudança de final

Bruno, 13 anos  
5º ano  
14/12/04

Caro Pai

Não pude ir a sua festa porque me aconteceu um contra tempo espero que me perdoe.

Bruno

Texto 5: Escrita do bilhete

9 Produção Textual de Élson

Élson  
30/11/04  
13 anos  
6º ano

Um casal queria ter um filho um belo dia  
eles disseram para a Jureia e nos um jardim com  
muitas flores Bonitas até que um dia a  
mulher falou seu sonho com um conto que  
ali tinha muito que não gostava em mais uma mulher  
lida no caso de...  
mas um dia ela falou que se não comete  
aquela planta era maldade, ele vai e ela com  
lida ele gostava mais ela não gostava  
e falava em mais que ela gostava de  
mais a filha deles em gostava e muito  
foi assim.  
quando a menina nasceu ela foi lá e viu  
ela quando ela tinha 12 anos a mãe  
falava ela em uma torre com o vidro  
libres grandes e suas portas de  
ele que um dia a menina passou para ali e  
para ela que ela gostava sua filha  
a menina descobriu... mais não foi  
para o amor das duas.  
FIM

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

Élson  
30/11/04  
13 anos  
6º ano

Era uma vez um casal que adorava  
no lado a mulher.  
Um belo dia seu filho João nasceu e  
Deu uma parte para ele a parte era de  
sua mãe, ele foi ali ele deu um  
qualde e falou que ele era um  
impaciente.  
DEPOIS dessa declaração eles se  
e tiveram 8 filhos e foram o filho e a  
FIM

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação



Elson  
 30/11/04  
 13 anos  
 6º série

Um belo dia a dona Sylvia foi ao parque do Maluco.  
 Ela encontrou sua prima Joana que estava fazendo  
 um piquenique, elas resolveram jogar paninho fora.  
 Ela resolveu ir em uma cafeteria para fazer  
 compras, elas começaram a discutir vários assuntos.  
 Quando não gostava mais tinha todos os dias  
 para elas serem a mesma nos assuntos e depois  
 de um dia de discussão elas foram para casa sem  
 poder falar.

FIM

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Elson  
 30/11/04  
 13 anos  
 6º série

Era uma vez um velho e novo.  
 Um belo dia ele resolveu de uma volta pela cidade.  
 Lá na cidade já não tinha festa.  
 Ele resolveu ir na rua grande, em casa as meninas  
 ele tinha um filho na barriga do pai e da mãe.  
 Ele falou como o pai dele com a mãe dele.  
 Não que tinha um filho e ele tinha a mãe dele.

Texto 4: Reescrita com mudança de final

Elson  
 30/11/04  
 13 anos  
 6º série

LOTA,  
 Desde de quando convivi com você...  
 Você se faz de vítima de minha vida, apressa  
 de brigas e outros coisas se te amo muito!  
 Que pena que você vai sair da escola.  
 Espero que eu não esqueça de mim.  
 Um abraço e boa sorte nessa nova vida!

Texto 5: Escrita do bilhete

## 10 Produção Textual de Andréia

Andréia  
16 anos  
10/12/04

Rapunzel era uma menina muito legal mas tinha uma avó que atrapalhava a vida dela mas Rapunzel decidiu ir a um passeio quando chegou lá na floresta encontrou seu príncipe que tinha caído de uma torre mas ele não tinha morrido Rapunzel encontrou ele e foram recebidos com muita alegria e foram felizes para sempre.

Texto 1: Reescrita do conto de Rapunzel

Andréia  
16 anos  
10/12/04

O sapo é uma coisa interessante que não consegue viver fora do mar e sabe que morando uma coisa de um dia na floresta que dentro daquela ele fica muito confortável, e eles os dois sabem estes gostos muito felizes e eles estavam quando foi para sempre.

Texto 2: Escrita através de imagens sem mediação

Andréia  
16 anos  
10/12/04

É entretido dentro de um mata ele consegue encontrar uma amiga e acabou Tomando o café gostoso ele está muito feliz com a sapatinha de madeira ele sentiu espumante um sapato depois de muita a guarda as coisas de sapatos para guardá-lo ele fica muito confortável e adormece muito feliz e sabe que acabou a amiga.

Texto 3: Escrita através de imagens com mediação

Andressa,  
38 anos  
10/12/04  
Resolvi te escrever, e foi por uma razão pessoal.  
Chegar lá, contatá-la, e dizer que gostaria  
de saber um pouco mais e se poderia falar.

Texto 4: Reescrita com mudança de final

Andressa,  
38 anos  
10/12/04  
Oi, você é uma pessoa muito legal, espero que eu  
tenha amizade contigo, porque sempre a gente  
macha muito mais fácil não.  
Até a nossa amizade,  
T. Adriano

Texto 5: Escrita do bilhete

