

■ A hipercorreção na escrita de crianças e adultos em processo de alfabetização

PRISCILA RUFINO DA SILVA

Mestranda e bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL).

Resumo: Neste trabalho, discutiremos sobre os casos de hipercorreção presentes na escrita de crianças e adultos em processo de alfabetização da cidade de Maceió trazendo para reflexões iniciais as seguintes questões: (a) Quais são os fenômenos de hipercorreção mais recorrentes na escrita dessas crianças e adultos? (b) Que motivações sociais e/ou linguísticas estariam no cerne dessas ocorrências? (c) e (d) Como os professores, a partir do conhecimento de fonética e fonologia, poderiam ajudar seus alunos a entenderem melhor o processo de aprendizagem da escrita? As hipercorreções que iremos focalizar são aquelas que envolvem o uso de pronomes clíticos e o uso das letras <l> e <o> para representar o fonema /u/. Com esse intuito, abordaremos a importância do conhecimento de fonética e fonologia no tratamento da escrita de iniciantes; assim como, apresentaremos algumas reflexões acerca da Teoria da variação linguística e o tratamento dado às questões da escrita. Para implementação da análise, foram levantados 66 fontes escritas (40 sem hipercorreção e 26 com hipercorreção). Os dados de língua escrita foram extraídos de textos produzidos por crianças e adultos em processo de alfabetização com a idade entre 8 e 36 anos, estudantes de escola pública.

Palavras-chave: alfabetização, escrita, hipercorreção

Abstract: In this work, we will discuss the occurrences of hypercorrection observed in the writing of children and adults from Maceió (state of Alagoas, Brazil) who are in process of writing learning, bringing the following initial questions to discussion: (a) What are the most recurrent hypercorrection phenomena in those children and adults' writing? (b) What social and/or linguistic motivations are at the core of those occurrences? (c) and (d) How could teachers, using their knowledge of phonetics and phonology, help their students to better understand the process of writing learning? The hypercorrections on which we will focus are those that involve the use of clitic pronouns and the use of the letters <l> and <o> for the phoneme /u/. With that purpose, we will analyse how important the knowledge of phonetics and phonology is in the approach to beginners' writing, as well as present some reflections on the language variation theory and the approach to writing-related issues. For the realization of the analysis, there were raised 66 written sources (40 without hypercorrection and 26 with hypercorrection). The data of written language were extracted from texts produced by children and adults in process of writing learning, matriculated in public schools and ranging from 8 to 36 years old.

Key words: literacy, writing, hypercorrection

Introdução

Neste trabalho, discutiremos sobre os casos de hipercorreção presentes na escrita de crianças e adultos em processo de alfabetização da cidade de Maceió trazendo para reflexões iniciais as seguintes questões: (a) Quais são os fenômenos de hipercorreção mais recorrentes na escrita dessas crianças e adultos? (b) Que motivações sociais e/ou linguísticas estariam no cerne dessas ocorrências? (c) e (d) Como os professores, a partir do conhecimento de fonética e fonologia, poderiam ajudar seus alunos a entenderem melhor o processo de aprendizagem da escrita? As hipercorreções que iremos focalizar são aquelas que envolvem o uso de pronomes clíticos e o uso das letras <l> e <o> para representar o fonema /u/:

- (1) Ala levou pra casa-lhe deu comida e remedio e ele continuou a voar muito alegre.
- (2) O passarinho caio a menina veio ela pegou o passarinho.

O trabalho vem dividido da seguinte forma na seção 1, apresentamos considerações sobre a importância do conhecimento de fonética e fonologia no tratamento da escrita de iniciantes; na seção 2, apresentamos algumas reflexões acerca da Teoria da variação linguística e o tratamento dado às questões da escrita; na seção 3, apresentamos o fenômeno da hipercorreção na escrita; na seção 4, tratamos sobre a constituição do corpus utilizado na análise; e, finalmente, na seção 5, apresentamos os fenômenos de hipercorreção presentes na escrita de crianças e adultos em processo de escolarização.

1. A importância do conhecimento de fonética e fonologia no tratamento da escrita de iniciantes

Muitos são os problemas encontrados na escrita dos alunos em processo de alfabetização que são deixados

de lado pelo professor ou por este não saber como intervir ou por pensar que com o tempo e o avanço na escola esses problemas serão resolvidos.

Devido a esses fatos cada vez mais se tem discutido sobre a solução senão total, mas parcial desses problemas para que nossos alunos não cheguem ao final do ensino formal apresentando resquícios de uma alfabetização deficiente.

A linguística em suas diversas subáreas apresenta um aporte teórico que leva o professor a entender e, a partir do entendimento do problema apresentado pelo seu aluno, encontrar caminhos que o levem a refletir sobre o funcionamento da sua variedade linguística não se tratando, portanto, de dar receitas, mas sim de proporcionar o entendimento de aspectos que antes pareciam sem solução.

Problemas como os da alfabetização tem sido muito discutidos por aqueles que fazem da educação e do ensino/aprendizagem de língua sua área de atuação, “ainda assim, dada a gravidade do problema, é desejável que mais pesquisadores da macro-área dos estudos da linguagem se detenham sobre esses temas, pois estamos falando de uma questão que certamente precisa merecer um tratamento multidisciplinar”. (BORTONI-RICARDO, p.204)

Tendo em vista que um dos aspectos mais problemáticos do início de vida escolar é a aprendizagem do sistema de escrita do português fica evidente que “aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve”. (BORTONI-RICARDO, p. 204)

Conhecer como funciona o sistema da variedade linguística do aluno, bem como saber quando as produções escritas apresentam fenômenos de variação linguística ou contém erros que denotam a não familiaridade com as convenções ortográficas, ou mesmo quando ocorre algum fenômeno que evidencia o conhecimento inicial

da criança/ adulto e suas tentativas de adequação e monitoração ajudam o professor a preparar suas aulas mais voltadas às reais necessidades dos seus alunos e àquilo que eles realmente precisam saber.

“Antes que uma criança possa decodificar ou codificar usando um léxico de sons, ela tem de ser capaz de distinguir padrões sonoros e de saber o que significam conceitos como som, letra e palavra.” (CLARK 1999 apud BORTONI, p. 205)

Ao entrar na escola, por ser falante nativo, a criança/ adulto possuem intuitivamente o conhecimento das sequências sonoras permitidas e excluídas da sua língua e esse conhecimento pode ajudar ao professor a ensinar o que os alunos intuitivamente já sabem, dessa forma “a escola poderá apoiar-se na competência lingüística que os alunos possuem para tornar mais fácil e eficiente sua aprendizagem da língua escrita”. (BORTONI-RICARDO, p. 207)

Seguindo essa linha de raciocínio, buscaremos mostrar que munidos dos conhecimentos de fonética e fonologia o professor pode entender alguns fenômenos presentes na escrita de seus alunos, utilizaremos para esse fim uma breve análise de fenômenos de hipercorreção presentes na escrita de crianças e adultos analfabetos de duas escolas públicas de Maceió.

2. A teoria da variação e o tratamento dado às questões da escrita

Fundada com o intuito de romper com a noção de homogeneidade e estrutura vigentes nos estudos linguísticos, a sociolinguística variacionista trouxe ao cerne das discussões linguísticas o desafio de sistematizar, controlar e descrever o caráter variante das falas que outrora fora colocado em segundo plano nos estudos linguísticos.

Mais conhecida por seus trabalhos feitos com as variações existentes na fala de comunidades linguísticas,

a sociolinguística variacionista abriu margem para se pensar, também, nas variações presentes em textos escritos e a consequente atuação de fatores linguísticos e extralinguísticos no momento dessas realizações.

Com objetivo de ajudar professores a se desprenderem da concepção tradicional de “língua padrão, culta e una”, muitos trabalhos tem sido feitos levando em consideração a relação entre a importância de se conhecer as variações possíveis da nossa língua e a aplicação desse conhecimento no processo de aprendizagem da escrita, visto que a

Não observância ou desconhecimento [desses aspectos] tem gerado a não aceitação, por parte dos professores, das variações da língua ou da gramática da língua do aprendiz, em nome de uma língua nacional, homogênea e uniforme, imposta pela instituição escolar. E isso, tem causado como consequência, problemas de diversas ordens, gerando muitas dificuldades para a produção escrita desses alunos. (MOURA, 1997, p.9)

Além do conhecimento e aplicação da noção de variação linguística, os estudos feitos com base na Teoria da variação tentam amenizar o preconceito linguístico e a reconceituar a ideia de erro tão difundida pela visão tradicional.

Para tanto o enfoque dado ao que antes era chamado de erro muda, passando, por conseguinte, a ser visto como

Simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, p. 37, 2004)

Dessa forma, com os pressupostos e com os trabalhos realizados, espera-se que em sala de aula o professor conscientize seus alunos “quanto às diferenças sociolinguísticas e [forneça] a eles a variante adequada aos estilos monitorados orais e à língua escrita” (BORTONIRICARDO, p.43), não se tratando, portanto, de promover a exclusão de uma variedade em função de outra mais prestigiada, mas sim evidenciar os seus contextos de uso para que os alunos possam entender e assim usar essas formas com mais segurança.

3. Hipercorreção na escrita

Ao entrar na escola, a criança e o adulto já sabem falar a variedade linguística pertencente à comunidade linguística que eles fazem parte, bem como entendem tudo que ouvem e são capazes de criar novas sentenças que não vão de encontro à gramaticalidade da sua língua.

No entanto, ao iniciarem a educação formal, eles começam a entrar em contato com formas provenientes de textos lidos, da tradição oral de contar histórias, de expressões orais feitas, da frequência a cerimônias religiosas, das regras existentes na Gramática Tradicional que foram explicitadas pelo (a) professor (a) em sala de aula, bem como das correções a que a criança e/ou adulto foi exposta tanto em relação a sua fala quanto em relação à escrita. (cf. KATO, 1999, p.133)

Essas correções feitas em sala de aula, bem como o contato com elementos novos podem provocar um choque na variedade que o aluno já é usuário e na que ele está começando a aprender. Devido à grande disparidade entre ambas as formas e ao prestígio dado a elas de forma diferenciada e preconceituosa, o aluno percebe que ele tem que usar a variedade prestigiada e, para tal, lança mão dos elementos que ele sabe que pertencem ao padrão, mas como ele não detém muitas informações sobre o uso, acaba lançando hipóteses a partir das poucas evidências que a escola o proporcionou, dessa forma, esse aluno

irá, empregar os elementos novos em todos os contextos possíveis ou deixará de empregá-los por insegurança.

Sendo assim a partir do exposto acima, assumiremos, neste artigo, que esse movimento com tendência a norma pode gerar uma restituição exagerada das formas prestigiosas. Essa tendência geralmente manifesta-se na grafia de crianças em processo de aprendizagem da escrita. Trata-se de um processo que ocorre quando a criança e/ou adulto entra em contato com formas que ela não tinha na sua fala, mas que são cobradas pela escola, esse fenômeno é denominado de hipercorreção (cf. DUBOIS et al, 1973; LABOV, 2008 [1972]; CALVET, 2002).

O nível ao qual a hipercorreção atinge, normalmente, é aquele tido como demonstrador de competência¹ na escrita, ou seja, como marcador do padrão escrito esse fenômeno pode ser causado por “pressões mecânicas sobre o desempenho linguístico de alguns falantes, procedentes das diferenças da estrutura de seu vernáculo e da estrutura do seu padrão de prestígio.” (LABOV, p. 69, 1974)

¹ O termo competência não está relacionado à competência nos termos chomskyanos. Ver o que significa competência para Chomsky.

Essa atitude visa demonstrar que o aluno possui certo conhecimento do que aquele elemento significa, do prestígio em relação ao uso de formas consideradas como pertencentes ao padrão da língua, fato esse que conferirá ao aluno o status de “bom escritor”, visto que paralelamente a norma mais abstrata e geral, coexistem normas subjetivas que vigoram no interior de subgrupos sociais, cujo conhecimento e cumprimento também caracterizam o falante/escrivente bem sucedido.

Muitas vezes mal interpretados, esses fenômenos são vistos somente como erros, porém eles são uma forte evidência para demonstrar que desde o início o processo de aprendizagem da escrita se dá por meio de atitudes e tentativas de correção por parte daqueles que se mostram motivados a adquirir a variedade escrita da sua língua.

4. Constituição do corpus

Para implementação da análise, foram levantados 66 fontes escritas (40 sem hipercorreção e 26 com hipercorreção). Os dados de língua escrita foram extraídos de textos produzidos por crianças e adultos em processo de alfabetização com a idade entre 8 e 36 anos, estudantes de escola pública. Os textos foram produzidos em sala de aula e tiveram como elemento motivador duas figuras. Os informantes deveriam se basear nas figuras apresentadas e construir um pequeno texto, não foi estabelecido número mínimo e nem máximo para as redações, com isso o informante tinha total liberdade para desenvolver sua história.

5. Análise dos dados

Ao nos depararmos com as produções escritas dos alunos em processo de alfabetização, previamente esperamos que eles produzam construções que se justificam por fazerem parte do processo de aprendizagem da escrita, a saber, troca de letras com sons foneticamente semelhantes, dificuldade no uso de marcadores de nasalização, erros de segmentação, omissão de letra (cf. ZUANETTI, CORREA-SCHNEK e MANFREDI, 2008). Contudo, encontramos textos que trazem formas no que diz respeito ao uso da variedade escrita que não seguem esse paradigma, se tornando uma incógnita para os professores que estão acostumados com os ‘desvios’ acima citados.

Alguns autores afirmam que conforme a criança vai tendo contato com novas possibilidades de se grafar determinado contexto ortográfico, vai havendo uma reestruturação das hipóteses anteriores a partir das novas informações e, isto gera uma fase de generalizações indevidas, pois a criança ainda não sabe onde deve empregar a nova grafia, podendo inclusive cometer erros em palavras que antes escrevia corretamente. (cf. ZUANETTI, CORREA-SCHNEK e MANFREDI, 2008)

Seguindo as reflexões acima expostas, analisaremos alguns textos utilizando o conhecimento da fonética e da fonologia para melhor compreender os fenômenos de hipercorreção presentes nessas produções dos informantes, evidenciando que não se tratam de erros, mas sim de tentativas de adequação a norma padrão exigida pela escola, ao lançarem mão de elementos que eles estão entrando em contato, do seu julgamento como falante nativo e das possibilidades que o sistema ortográfico os proporciona.

5.1 Casos de hipercorreção encontrados na escrita de alfabetizandos da cidade de Maceió

TABELA I

Informante	Hipercorreção no uso das letras o para representar o fonema /u/
V.E./8/3ºano/F	[o passarinho caio a menina veio ela pegou o passarinho]
P./8/3ºano/F	[No parque ai um passaro caio do céu]
V./8/3ºano/F	[um minina vedo o passrinho machocado desidio]
A.F./8/3ºano/F	[O pintinho caio no chão]
A.F./8/3ºano/F	[Mas a menina pegou ele e deu comida para Ele e ele conseguiu voa]
L.S./8/3ºano/F	[Ela vio um pasario con a asa maxucada]
P./9/ 3º ano/M	[E raum ves um menena qeadaiva nopraqe e i taovio]
P./9/ 3º ano/M	[um pasareno e lavio]
P./9/ 3º ano/M	[i rezouveo pegou elvou pracasa]
P./9/ 3º ano/M	[opasarano qreseo ei to a menena rezouveo]

Sabemos que o processo de aprendizagem do código escrito, de acordo com as convenções ortográficas, envolve atividades de regulação do uso das letras por parte de quem está aprendendo a escrever. Podemos dizer que o aluno quando começa a adquirir certa consciência dos ditames gramaticais, procura desenvolver alguns

mecanismos para se aproximar da grafia correta. Tal procedimento tem a ver com a influência que a escola exerce sobre o aluno no ato de corrigir e lidar com os erros no espaço escolar. Na tentativa de se autocorrigir, o aluno acaba por estabelecer algumas analogias que não condizem com registro padrão.

Na tabela I, podemos perceber que os informantes tendem a usar a letra <o> para representar o fonema /u/ em final sílaba.

Bortoni-Ricardo (p.214, 2006) afirma que o emprego da letra <o>, na sílaba pretônica, pode ser uma evidência de hipercorreção, pois esse é um ambiente em que a vogal <o> é pronunciada /u/.

O mais natural segundo alguns estudos seria a criança fazer o contrário, ou seja, representaria o <o> final com a letra <u> influenciada pela oralidade, já que como afirma Lemle (1987, p.20), “no fim das palavras é a letra o que transcreve o som [u], e é a letra e que transcreve o som [i]”, sendo assim, “o alfabetizando é coerente ao supor que o som [i] corresponde sempre à letra i, e que o som [u] corresponde sempre à letra u.” (LEMLE, 1987, p. 19).

Contudo, o professor que tenta corrigir o uso dessas letras o faz de tal forma que o aluno assimila a correção imposta e começa a generalizar determinada aplicação, pois muitas vezes o que se impõe não é o entendimento de como esse sistema ortográfico funciona, pelo menos parcialmente, mas sim regras sem aplicação devidamente explicadas.

Além disso, ao recorrerem a ditados para tentar sanar o problema, os professores acabam por forçar sua pronúncia fazendo com que o aluno apoiado nisso produza hipercorreção.

Podemos inferir com isso que o fator que conferi esse tipo de ocorrência, assim como afirma Labov (p.71, 1974), reside “no conflito de valores simbolizado pela diferença entre a fala dos professores e dos alunos”.

TABELA II

Informante	Hipercorreção no uso da letra l para representar o fonema /u/
T.V./8/3º ano/ F	[quando amanhesel ela disi]
V.E./8/3ºano/F	[o levol para dentro de casa e cuidar]
V.E./8/3ºano/F	[depois que ela o criou elo o libetol para que]
V.E./8/3ºano/F	[ele viversa livre na natureza ele voal]
R.B/36/ EJA	[a outra menina jogol a bola longe]

Na tabela II, ocorre a generalização na representação do fonema /u/ pós-vocálico e em posição final de sílaba como sendo <l>, sendo que o esperado seria que o informante o representasse com a letra <u>.

Os informantes generalizam a representação do morfema de terceira pessoa do singular do indicativo, representado pelo ditongo decrescente /ow/, mas grafados como , <el>, refletindo como afirma Bortoni-Ricardo (p.214, 2006) a neutralização dos fonemas /u/ e /l/ em posição final de sílaba, fato esse que provoca a dúvida no informante que se vê diante de um som que pode ser grafado de duas maneiras.

Além disso, esses informantes por motivações da escola podem estar utilizando o <l> com o intuito de não serem mais corrigidos, em algum momento eles usaram a letra <u> para representar o mesmo som e ao serem corrigidos, assimilaram que se deve usar apenas a letra <l> para representar o fonema /u/.

TABELA III

Informante	Hipercorreção no uso de pronome clítico
P./8/3ºano/F	[o passarinho caiu ai ele machucou a pata e ela levou para casa-lhe deu comida e remédio e ele continuou a voar muito alegre.]
P./9/ 3º ano/M	[a menena rezouveo soutaul]
V./8/3ºano/F	[um minina vedo o passrinho machocado desidio levoula]
V./8/3ºano/F	[quoido muito bei um belo Dia soutalo]
P./8/3ºano/F	[Casa e cuidio muito bem dele e depois A liberlou o passarinho]
M./27/EJA	[porque timha que devovelo para anaturasa]

Na tabela III, podemos notar que as construções feitas pelos alunos demonstram que eles conhecem, parcialmente, o que a presença desses segmentos indica, contudo, por não terem visto ainda esse tipo de pronome e seu uso, eles acabam por usá-los de forma generalizada e em construções cristalizadas, além disso, podemos notar que devido a não-familiaridade com esses pronomes eles acabam escrevendo-os colados a forma verbal e ao substantivo.

5.2 Aspectos sociais das hipercorreções

Gráfico I. Distribuição dos informantes quanto à faixa etária.

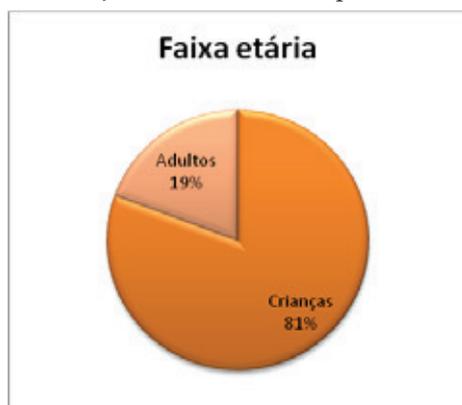
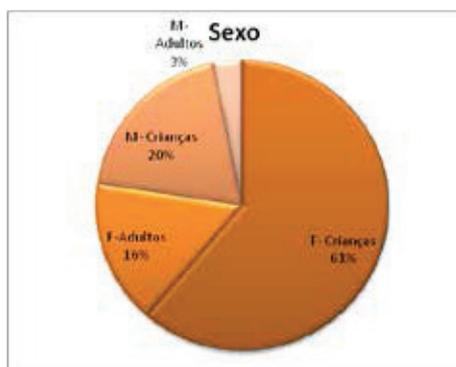


Gráfico II. Distribuição dos informantes quanto ao sexo.



Com relação aos fatores extralinguísticos, podemos perceber (ver gráfico I) como o esperado, que as crianças

produzem mais hipercorreções do que os adultos, fator esse que pode denotar maior sensibilidade por parte das crianças, no que diz respeito às correções feitas pelos professores, bem como à entrada de novos itens advindos da variedade padrão apresentada pela escola.

Além disso, os informantes do sexo feminino (ver gráfico II) mostram ter mais sensibilidade quanto ao uso da norma padrão produzindo, dessa forma, mais hipercorreções do que os informantes do sexo masculino.

Podemos inferir, a partir desse resultado, que o tipo de coleta que fizemos pode ter motivado determinadas hipercorreções, visto que esse tipo de texto apresenta construções pertencentes apenas à variedade culta escrita do português, principalmente no que se refere ao uso dos pronomes clíticos. Além disso, é de mais fácil acesso às crianças tanto por ser lido em casa pelos seus parentes, como por ser utilizado na escola² como método de incentivo tanto à leitura, quanto à escrita.

As crianças sabem que o texto narrativo requer certos tipos de construções, por isso elas tentam utilizar esses mecanismos que demonstram que elas sabem contar uma “boa história”, contudo, devido a pouca familiaridade com a norma padrão, esses informantes produzem construções que nem mesmo no padrão culto encontramos.

Conclusão

De acordo com o breve estudo apresentado nesse artigo, a hipercorreção presente na escrita de crianças e adultos em processo de alfabetização pode estar sendo motivada: a) pelo acesso a novos elementos provenientes de textos escritos; b) pela tentativa de se adequar ao padrão exigido pela escola ou à necessidade de não serem mais corrigidas; c) pela grande ênfase dada ao uso de determinadas letras, no caso do nosso estudo o <l> e o <o>, como sendo as únicas que podem representar o fonema /u/; d) pela não explicitação dos contextos de uso de determinadas formas; e e) pela idade e o sexo, visto

² No caso específico da escola visitada para realização dessa pesquisa.

que as crianças, principalmente, as meninas são mais propensas a utilizarem formas hipercorretas.

A partir do exposto e das discussões apresentadas, podemos atestar a importância de se conhecer e aplicar alguns conceitos que ajudarão os professores a verem as produções como as dos nossos informantes com um olhar diferenciado e daí por diante modificar o enfoque em relação a como trabalhar em sala de aula para que os fenômenos de hipercorreção ou outros que aparecerem na escrita dos seus alunos sejam usados a favor da aprendizagem dos alfabetizados.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna - Sociolingüística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALVET, L. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1993.

KATO, M. A. Gramática do Letrado: questões para a teoria gramatical. In: Moraes, J. e L. Grimm-Cabral (orgs). *Investigações à Linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulheres. 201-225, 1999.

KATO, M. A., M.L.CYRINO & R. CORREA (1994) “*The Recovery of Diachronic Losses through Schooling*”. Encontro da N.WAVE 1994, Universidade da Pensilvânia.

KATO, M. Aquisição e Aprendizagem da Língua Materna: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico. In: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 131-145, 2005.

LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês standard. In FONSECA, M. S. V. NEVES, M. F. (org) *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p.49-85.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MOURA, D. *Variação e Ensino*. Maceió: EDUFAL, 1997.

ZUANETTI, P. A; CORREA-SCHNEK, A. P; MANFREDI, A. K. S. Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online]. 2008, vol.13, n.3, pp. 240-245.

Anexos

REDAÇÕES UTILIZADAS NA ANÁLISE³

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: Julho de 2009

NÚMERO DE REDAÇÕES FEITAS: 66

IDENTIFICAÇÃO DOS INFORMANTES

CODIFICAÇÃO ⁴	
1	C.G/8/3ºano/F
2	A.F/8/3ºano/F
3	I.K./8/3ºano/F
4	V./8/3ºano/F
5	D./11/3ºano/M
6	S./8/3ºano/F
7	M.M./8/3ºano/F
8	D.R/8/3ºano/F
9	V./8/3ºano/F
10	V.E./8/3ºano/F
11	T.S./8/3ºano/F
12	M.B/8/3ºano/F
13	P./8/3ºano/F
14	E.M./8/3ºano/F
15	W.F/11/5ºano/M
16	M./27/EJA
17	J.B./17/ EJA
18	E.S./15/ EJA
19	R.B/36/ EJA
20	R.S./27/ EJA
21	J.S./18/ EJA
22	J.A/8/3ºano/M
23	C.O./8/3ºano/F
24	B.S.F.A/8/3ºano/F
25	I.L.S./8/3º ano/F
26	D.R.S/8/3ºano/F
27	21. R.B./36/EJA/F
28	

³ Apenas as redações utilizadas na análise foram transcritas.

⁴ A codificação foi feita da seguinte forma: Nome, idade e série/ano.

<p><u>Informante 10</u> - V.E./8/3ºano/F</p> <p>a menina e o passarinho</p> <p>o passarinho caio a menina veio ela pegou o passarinho e o levou para dentro de casa e cuidar com muito carinho e amar para que não machucasse depois que ela o criou ele o libertou para que ele vivera livre na natureza ele voal para que ele encontrasse a sua faminha felis. FIM</p>
<p><u>Informante 13</u> - P./8/3ºano/F</p> <p>a menina eo passarinho</p> <p>Era uma vez uma bela menina brincando No parque ai um passaro caio do céu e a Menina pegou o passaro e levou para Casa e cuidou muito bem dele e depois A liberlou o passarinho</p>
<p><u>Informante 14</u> - E.M./8/3ºano/F</p> <p>Eu e o passarinho</p> <p>Era uma vez uma menina chamada livia que gostava de passear em um parque que levava Seu passarinho, aí ela estava andando e de repente o passarinho caiu aí ele machucou a pata e ela levou pra casa-lhe deu comida e remedio e ele continuou a voar muito alegre =) Fim</p>
<p><u>Informante 16</u> - R.S./27/EJA/F</p> <p>Proteija anaturêsa</p> <p>Era uma vez uma menina que passava pela floresta quando ela encontrou um pequeno passaro ela não sabe a u que fase pegou o bixio e levou para casa pensando o que poderia fazer mais com o passaro do tempo ela percebeu que aquele não era o seu lugar ela estava muito triste porque tinha que devolve-lo para a natureza mais o que acalmava o seu pobre coração era saber que teria feito a sua parte eu le digo si você amar a vida así você poderá amar a natureza</p>

Informante 9 - V./8/3ºano/F

O Passaro i a minina

Avia um passarinho felis cereperte
o passarinho bateu na arvore e simechucou pasado um minina
vedo o passrinho
machocado desidio levoula quoido muito bei um belo Dia soutalo
i ele vuou

Informante 19 - J.B./17/EJA/M

A menina que achou um passaro

Era uma vez a menina estava brincando de bola a outra menina jogol a bola longe e ela foi pega quando ela foi pega ela achou um passarinho ela olhou para ele e dice vou cuidar de você e depois vou le liberta ela levou ele para casa e deu comida água e libertou.Sera que ela ficou engrata por causa disso, ele vou libertalmente.
A mae dela disse minha filha eu estou admirada com você.
Ponto FIM NAL

Informante -- - A.F./8/3ºano/F

O pintinho

O pintinho caio no chão
A menina que estava jogando bola
Pegou o pintinho ele não conseguia voar
Mas a menina pegou ele e deu comida para
Ele e ele conseguiu voa

Informante-- - L.S./8/3ºano/F

O a mo de uma menina

Era uma veis uma minina istava andando de patis Ai andado di patis
Ela vio um pasario con a asa maxucada i amenina pegou i levou para casa dela Ela pegou o pasario pegou napacadeconida ino ou tro dia o pasario istava meilho i ela lha gou opasario iele vo ou vo ou fim

Informante - P./9/ 3º ano/M

A menina e o pesarino

E raum ves um menena qeada nopraxe e i taovio um pasareno e lavioalhal praxe passareno i rezouveo pegou elvou pracasa au pasra 1 ano opasarano qreseo ei to a menena rezouveo soutaul e i elipraquida casa e tuo pasareno:

I suetudupesau

Informante – T.V./8/3º ano/ F

A maça qui ua minina tia cuidado

Era ua veis ua minina gosta di brica ai ela bricava ai ela foi puquita ma dela tava istededo as ropas ai tia ua maça qui era tão vemelha aida ela pegou a maça da menina foi robada quando amanhesel ela disi mai cadê mia maça i onsei mais mai tava na ária mais vai vosi traquo a pota da ária não filha vatumacafe qui voci va pra escola filha