

**LETRAMENTO E IDENTIDADE: O QUE REVELAM OS  
TEXTOS DE ALUNOS EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMEN-  
TAL E MÉDIO?/ LITERACY AND IDENTITY: WHAT DO  
SECONDARY SCHOOL STUDENTS TEXTS REVEAL**

*Ademar da Silva\**

**Resumo:** Atualmente os textos escritos de muitos alunos egressos do ensino fundamental e médio chamam atenção pela forte marca da oralidade e pela ocorrência repetida dos mesmos tipos “desvios” cometidos pelas crianças no início da alfabetização. Com o objetivo de verificar o porquê dessas ocorrências e em que medida elas se repetem, foram analisadas 146 redações do SARESP de alunos das 8<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e médio de uma escola do interior de São Paulo. A análise de tais “desvios”, quer sejam de segmentação da palavra escrita ou ortográficos, mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira. Isso nos levou a postular o aparecimento de uma interescrita. Apesar de resistente e de persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos, essa escrita intermediária pode ser apenas uma fase no longo e árduo processo de autocorreção e aquisição do modelo convencional. A ausência de ensino e de correção sistemática de traços

---

\* Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [demas@ufscar.br](mailto:demas@ufscar.br)

que são próprios da modalidade escrita estavam presentes no ideário construtivista dos anos 1980 e 1990. Nessas ausências talvez estejam as causas desse fracasso escolar, que traz no seu bojo questões de identidade e letramento a serem discutidas.

**Palavras-chave:** letramento; identidade; oralidade; desvios; interescrita.

***Abstract:** Nowadays written texts of many secondary school students call the attention due to their strongly oral feature and also by the frequent occurrence of the same kind of “mistakes” made by children in the beginning of their literacy process. The aim of this paper is to discover the cause of these occurrences and also to point out to what extent they are repeated. In order to do so, 146 SARESP exam essays were analyzed. They were written by 8<sup>th</sup> graders of the secondary school and 3<sup>rd</sup> graders of high school from a countryside school of São Paulo. The analysis of such mistakes, being either of the written word segmentation kind or of orthographical kind, show that many students ignore the conventional features of the standard alphabetic writing and they leave the secondary course writing in their own way. That led us to postulate the emergence of an interwriting. In spite of being resistant and persist as a text production proposal of many students, this intermediate writing can be only a phase on the long and hard process of self-correction and acquisition of the conventional model. Lack of systematic teaching and correction of features that are proper of the written modality were present in the constructivist approach of the 1980 and 1990. Those lacks may be the causes of this education failure, which brings about questions of identity and literacy to be discussed.*

**Keywords:** literacy; identity; orality; mistakes; interwriting.

## **Introdução**

As provas de avaliação de rendimento do Ensino Fundamental e Médio (ENEM, SAEB, SARESP) têm revelado que muitos alunos egressos desses cursos têm uma relação precária com a escrita e a leitura, o que tem provocado expressões indignadas no rosto daqueles que buscam razões para isso.

Estagiários da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa de cursos de Licenciatura em Letras frequentemente manifestam a mesma atitude quando se deparam com alunos que apresentam defasagens de leitura e escrita. Estes, na maioria das vezes, não participam ativamente das tarefas de sala de aula. Tal atitude resulta de uma autoestima baixa que os leva a assumir uma postura apática ou rebelde, por isso são facilmente detectáveis. A pergunta que emerge desse fato é o porquê dessa situação.

Nas propostas de escrita de muitos alunos egressos do ensino fundamental e médio, excetuando problemas de coesão e coerência textual, que não entrarão no mérito dessa discussão, destaca-se a predominância de marcas da modalidade oral. Estas se refletem tanto na composição textual como nos erros ortográficos e de segmentação da palavra escrita, revelando, de certa forma, que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e escrevem a sua maneira. Esses “desvios” são comuns e esperados no início do aprendizado da escrita e, naquele momento, revelavam um processo de formulação de hipóteses e atuação das crianças sobre o novo objeto de conhecimento. Todavia, eles não são mais esperados nas propostas de escrita de egressos do ensino fundamental e médio.

Averiguar em que medida tais “desvios” se repetem nas propostas gráficas de concluintes do ensino fundamental e médio tem como objetivo evidenciar uma possível causa para tal fato e discutir questões de identidade e letramento que dele vão emergir.

## **1 Alfabetização e construtivismo – da cartilha à desmetodização**

Algumas crianças aprendem a ler e a escrever facilmente e outras, não. Para algumas, essa tarefa torna-se tão difícil que as levam ao abandono e à evasão escolar. Desde os anos 1980, este tema tem sido debatido entre autoridades governamentais e especialistas em educação. No auge da democratização do ensino, o grande número de reprovações e desistências na 1ª série do primeiro grau mostra-

va o fracasso do sistema educacional que não conseguia manter, no seu interior, os que não conseguiam seguir seus trilhos, tornando-os, assim, mais marginalizados e excluídos.

Na tentativa de superar essa situação e reorganizar o ensino de 1º grau, a Secretaria da Educação do governo do Estado de São Paulo, por meio da CENP – Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas, implementou o projeto do Ciclo Básico, no qual a alfabetização passaria para os dois primeiros anos escolares. Numa jornada única de 6 (seis) horas, as crianças teriam acompanhamento contínuo de seus rendimentos, podendo, por isso, ser remanejadas. Além disso, uma nova teoria – *construtivismo* – é apontada como apoio didático-pedagógico do projeto.

Tal teoria tem relação com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979) que, com base na psicologia genética de Piaget, demonstraram que a criança, muito antes de ir à escola, possui concepções sobre a escrita e que o percurso de construção desse novo conhecimento passaria por fases, de acordo com o seu processo de maturação.

As autoras definiram cinco etapas evolutivas, no longo caminho para a aquisição e domínio do sistema alfabético. Entre a representação inicial, constituída de simples rabiscos, até a final, na qual a criança já descobriu que cada letra de uma palavra corresponde a um som da fala (fonema), havia uma distância a ser percorrida. Período este marcado por conflitos cognitivos e os “erros”, resultantes desse processo, são vistos como “construtivos”, uma vez que a criança está agindo sobre a linguagem e construindo o seu próprio conhecimento.

Num primeiro nível, constataram que, para a criança, a escrita deveria refletir algumas características do objeto representado. Já num segundo, a escrita deveria apresentar diferenças objetivas para poder representar significados diferentes. Num terceiro estágio, a criança representaria a sílaba falada por um símbolo gráfico - *hipótese silábica*. Para ela cada letra valeria por uma sílaba (*bola = b l; o a; b a; o l*). Ao passar para esse nível, a criança deixaria de lado a correspondência global entre as formas escritas e a informação oral atribuída para operar com a relação entre as partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico da palavra). Ela notaria, enfim, um fato muito importante: a escrita representa partes da fala.

Na passagem da *hipótese silábica* para a *alfabética*, há um período em que as propostas de escrita das crianças penderiam entre o *silábico* e o *alfabético*

(bola = b la; bo a). Depois dessa transição, a *hipótese alfabética* seria o último estágio dessa trajetória. Ao formulá-la, a criança descobriria que cada letra de uma palavra deveria corresponder a um som da fala (fonema), portanto a valores menores que a sílaba.

À medida que a hipótese *silábica* e *alfabética* acontecem, os sinais escritos deixam de ser para a criança denotativos diretos de objetos e ações para se tornarem representativos dos sons e das palavras da linguagem oral. Segundo Vygotsky (1984), essa descoberta ocorre a partir do momento em que a criança descobre que “se pode desenhar, além das coisas, também a fala” (pg.131). Essa passagem do desenho de coisas para o de letras que representam a fala parece ser uma transição natural desse percurso para a aquisição da escrita.

Graças a esse trabalho, o tema alfabetização passou a ser amplamente discutido e também repensado no Brasil. Hernandez (1995) relata que, para implementar oficialmente o *construtivismo* como fundamentação teórica para a alfabetização no Ciclo Básico das escolas paulistas, o governo instalou Oficinas Pedagógicas em todas as Delegacias de Ensino, as quais contavam com um assistente pedagógico exclusivo para esse Ciclo. Nelas, foram oferecidos

inúmeros cursos de capacitação aos docentes da rede estadual. Textos são impressos e distribuídos. Livros, veiculando a *teoria construtivista*, bem como suas diferentes apropriações, chegam a todas as escolas e Delegacias de Ensino. Até os sistemas de multimeios são utilizados para divulgação das novas ideias. (...) O pensamento construtivista chegava através da televisão e de fascículos impressos pela CENP a todas as escolas do Estado. Esse projeto recebeu o nome de *Projeto Ipê*. Várias versões dele foram editadas até o ano de 1990 (Apud MORTATI, 2000, p. 268,269).

No início de 1990, os encargos da CENP passam à FDE que assume o projeto *Alfabetização: Teoria e Prática* em substituição ao *Projeto Ipê*. Dessa forma, artigos e documentos sobre alfabetização continuam a ser publicados e enviados às escolas.

Conta Hernandez (1995) que, apesar de os inúmeros cursos e seminários (editados em fitas de vídeo) contarem com a presença de renomados especialistas de todo o Estado e de os professores parecerem entender os avanços da nova teoria, havia muitas dúvidas entre eles no que se referia aos procedimentos para viabilizar uma alfabetização construtivista. Como não havia método e não se podia mais usar a cartilha, a questão era ensinar o quê e como?

Apesar desses conflitos, os professores continuavam com suas salas de alfabetização. Os mais tradicionais e avessos à mudança continuavam com a cartilha. Outros mesclavam sua experiência com a concepção de aluno autônomo do construtivismo, ou seja, incentivavam a produção significativa de textos na sala, para que o aprendiz construísse sua escrita naturalmente. Por isso, nesse mesmo espaço, circulava a ideia de que não era mais preciso ensinar ou corrigir essa produção da criança. Bastava esperar as fases, visto que o aluno, por si só, construiria o seu conhecimento.

Mortati (2000) informa que, diante desse impasse metodológico, surgem publicações de especialistas e linguistas (T. Weisz – Escola da Vila; L. C. Cagliari – IEL/Unicamp e L. Macedo – IP/USP, dentre tantos outros), nas quais relatam depoimentos de professores com experiências bem sucedidas em sala de aula. Isso se dá graças ao desenvolvimento da pós-graduação no Brasil que desencadeou a produção de inúmeros trabalhos (dissertações, teses, artigos e livros).

Com base no conceito de alfabetização como processo discursivo, interativo, muitos desses trabalhos apontam problemas e sugerem mudanças urgentes no processo de alfabetização (ABAURRE, 1988a/1988b; CAGLIARI, 1981, 1988 ; SILVA, 1991; GERALDI e SMOLKA, 1989). Diferentemente do *Construtivismo* que desconsidera o ensino no processo de construção de conhecimento, o *Interacionismo* (VYGOTSKY, 1984) considera a linguagem como interação e, como tal, reforça o papel do outro (do interlocutor, do professor) no ensino. Nessa atividade interativa de produção de sentido, o professor atua como mediador entre o aluno e o texto escrito. Apesar da diferença, uma abordagem parece não excluir a outra. De certa forma, complementam-se, haja vista os termos *sócio-interacionismo* ou *construtivismo-interacionista* terem surgido para dar conta de pesquisas então produzidas com o apoio desses dois aportes teóricos.

Mortati (2000) afirma que todo esse empenho e expectativas de renovação não surtiram efeitos positivos na escola, ou seja, as crianças pobres ainda vivenciavam o fracasso escolar e a causa recaía sobre o pressuposto teórico do *construtivismo*, que, a esta altura já se difundira em muitos estados do Brasil.

Na verdade, o discurso sobre o “novo” se amplificou e na, maioria das vezes, de forma equivocada. Na seara educativa, era de bom tom ser algo *construtivista*. Havia *escolas construtivistas*, *professores construtivistas*, como também uma *metodologia de alfabetização construtivista*. Dentre os vários entendimentos do termo, a ideia de que, no *construtivismo*, bastava esperar o pro-

cesso de maturação para que a criança naturalmente se autocorrigisse parece ter sido a mais equivocada.

Vejam-se, a seguir, alguns traços característicos da escrita inicial da criança.

## 2 Traços característicos da escrita inicial da criança

Atualmente, o contato da criança com a escrita é precoce. Desde muito cedo, imagens gráficas (anúncios, jornais, revistas, livros, televisão) e atos de escrita e leitura estão a sua volta. Com frequência, encontramos pré-escolares com lápis e papel na mão. Se questionados, dirão que estão escrevendo, arriscando até uma interpretação sobre aquilo que produziram. Tais práticas discursivas com o adulto levam a criança a interagir com esse objeto de conhecimento, passando a observá-lo como objeto linguístico, formulando e reformulando hipóteses acerca de suas formas e funções.

Esse processo continua na escola, onde à percepção da escrita no seu ambiente (letras do próprio nome ou de familiares) somam-se exemplos novos ensinados pelo alfabetizador. Isso leva a criança a formular hipóteses sobre a forma escrita de palavras desconhecidas, resultando, muitas vezes, em subsistemas que, refletem a sua atuação sobre essa nova linguagem. O produto dessa atividade são, na maioria das vezes, escritas de palavras, sentenças, ou um texto: *o texto espontâneo*, aqui entendido como qualquer produção escrita que reflita as intenções e opções da criança<sup>1</sup>.

À guisa de ilustração, apresentamos três textos. No primeiro, Vera Lúcia transpõe a estrutura de sua narrativa oral para o texto escrito:

- (1) O gato e a gata foi na casa da vovó  
O vovô falou esi gato a romou  
Uma gata e a vovó u que gato bonitinho  
A vovó falou Beto vanhaqui  
Conhese esse gato bonitinho

Veja-se que a garota discorre sobre seus avós. Para Britton (1970, p.165), a “fala escrita”, como proposta de escrita inicial da criança, é essencialmente expres-

---

<sup>1</sup> Diferencia-se das atividades de escrita praticadas em sala de aula, que se caracterizam pelo mecanicismo e controle excessivo por parte do professor.

siva e a expressividade, o caminho natural seguido por ela, pois tudo o que escreve está muito próximo de seu mundo, no qual verbaliza seus sentimentos e maneira de ser. Como no discurso oral, seu propósito, ao escrever, é meramente expressivo. Apresenta os fatos seqüencialmente, introduzindo o turno dialógico pelo verbo falar (discurso direto), sem se preocupar, ainda, com elaboração das diferenças entre o estilo oral e o escrito.

Note-se também que Vera Lúcia desconhece algumas das convenções da escrita: *esi*; *a romou*; *vanhaqui*; *conhese* são alguns exemplos de representações próprias de palavras desconhecidas que refletem um processo de intensa reflexão e atuação sobre a linguagem. A concordância verbal: *O gato e a gata foi (...)* evidencia que ela pode ser falante de uma variedade não culta do português.

Parece que o uso inadequado da letra {i} em *esi* e a ausência do {r} em *conhese* devem ter sido ocasionados pela influência da própria pronúncia [‘esi], [koñe’se]. Ao juntar *vanhaqui*, ela deve ter sido influenciada também por sua percepção da pronúncia: [veña’ki]. Ao escrever *esse* pela segunda vez, ela utilizou a letra {e} final, talvez com base na observação da própria ortografia. Além disso, ela se utiliza da letra {s} para representar o som [s], em *esse* e *conhese*, porque já deve ter notado que essa pode ser a possibilidade ortográfica, nesse contexto, em outras palavras da língua. A identificação da letra {a} como uma unidade independente, deve, talvez, ter dado origem ao corte: *a romou*.

Como vemos, o texto espontâneo representa graficamente, com freqüência, unidades e cortes semelhantes aos da linguagem oral, refletindo, assim, as várias tentativas da criança, nesse percurso. Representa também unidades da escrita convencional ou aspectos que as caracterizam, refletindo, dessa forma, todo o envolvimento da criança com a escrita. No segundo, André elenca os itens que lhe foram roubados:

- (2) amiharede foirobato  
de demi  
O meuradio foirobado  
A mia roda foirobada  
rara seupego e le

O destaque nesta listagem é a graduação do menos para o mais segmentado: *amiharede* / *O meuradio* / *A mia roda*. Tais variações são características das



reestruturações espontâneas com a linguagem feita pela criança (procedimentos epilinguísticos) (KARMILLOF-SMITH, 1979, 1986).

Para resolver os diversos problemas que a escrita lhe apresenta, a criança utiliza-se de critérios próprios que lhe parecem mais adequados para aquele dado momento. Esses critérios resultam, na maioria das vezes, da intermediação de tudo aquilo que percebe da fala e do que já percebeu e inferiu acerca da escrita nesta fase. Em suma, como desconhece, em grande parte, as convenções ortográficas, a criança formula hipóteses de escrita baseadas na própria fala, como também na observação do modelo escrito à sua volta.

Consequentemente, o seu texto representa graficamente, com frequência, unidades e cortes semelhantes aos da linguagem oral. Cortes para mais *hipersegmentação*: *a romou; e le* e cortes para menos *hipo-segmentação*: *vanhaqui; amiharede; meuradio; foirobato; seupego* são exemplos típicos de segmentação ocorridas no processo de aquisição da escrita.

Dentre os aspectos prosódicos da linguagem oral, as saliências fonéticas de Grupos Tonais (GT's) e de Grupos de Força (G's F) podem atuar como referencial importante para a criança na definição de suas unidades de escrita. (CAGLIARI, 1981; CÂMARA JR, 1970) As *hipo-segmentações* parecem, muitas vezes, resultar da percepção da pronúncia desses Grupos. Visto que a unidade de entoação do português é o GT – uma unidade rítmica, entoacional e, portanto, uma unidade de significação -, acredita-se que, em um dado momento do processo de aquisição da escrita, a criança deve achar que essas unidades em enunciados falados podem ser transferidas para a escrita, de forma não segmentada. No exemplo (1), *vanhaqui* é um exemplo de uma representação gráfica baseada na percepção de um GT.

Utilizou-se o termo Grupo de Força (GF) para explicar as junções formadas por um clítico mais uma palavra ou grupos de dois vocábulos: *miharede; meuradio; foirobato; seupego* (exemplo 2). Nesse sentido, considera-se o GF como um suporte segmental de uma proeminência acentual possível em termos de enunciado (unidade fonológica constituída de uma ou mais unidades morfológicas onde ocorre uma sílaba acentuada).

No exemplo 3, note-se que *Eu gosto da escola*, segmentado de acordo com as convenções ortográficas, deve ser resultado do discurso treinado nas atividades da escola:

- (3) Eu gosto da escola  
Porque é legal eugostodabrofesora

Eu gosto dabrofesora  
Porque eu aprendo a ler e a

No entanto, quando a expressividade entra em jogo e a criança passa a segmentar de acordo com a percepção da pronúncia de partes do enunciado, temos representações gráficas tais como: *eugostodabrofesora* (GT) *dabrofesora* (GF).

Já as *hipersegmentações* podem decorrer não só da percepção da escrita como também de um componente tônico. Em (1), tem-se *a romou e*, em (2), *e le*. Essas crianças já devem ter notado que as unidades (*a*) e (*e*) podem ser também separadas na escrita como também a partir de um componente tônico criado por ela, resultante do próprio ato de escrever, lhe assinala um ponto de corte.

O preenchimento dos espaços em branco revela que, para a criança, a escrita é mais complexa do que uma simples transcrição da fala. Revela também, por sua singularidade, o processo geral por meio do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre a realidade representada pela criança e a linguagem, o que pode contribuir não só para o entendimento de seus critérios para segmentar sua escrita inicial como também para o papel desempenhado pelas atividades de leitura/escrita no processo de reflexão sobre a própria linguagem.

Sabendo-se que questões relacionadas à identidade e letramento vão emergir dos dados, em seqüência, apresentamos nosso entendimento desses termos.

### 3. Identidade e letramento

Consideramos linguagem e interação nos mais diversos contextos sociais (família, trabalho, escola). A escrita e a fala, cujos usos se dão em contextos comunicativos reais, são duas de suas várias modalidades. Para Benveniste, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui com sujeito” (1995, p.286), ou seja, é na interação com o outro, por meio da linguagem, que a criança adquire sua língua materna, passando a entender o mundo e a realidade a sua volta. Em outras palavras, nessas práticas sociais, a criança passa a representar o outro e a si mesma, identificando-se como sujeito daquela comunidade discursiva, emergindo, assim, sua identidade.

Dependendo da classe social, a criança entra em contato com o mundo das letras muito cedo, ou seja, nas práticas sociais, mediadas pelo adulto, ela passa a compreender e a formular hipóteses sobre a função da escrita, tornando-se, assim, letrada. Todavia é na escola, espaço formal e institucional de ensino, que entra em

contato com a alfabetização, uma dentre as várias atividades do processo de escolarização. Nesse contexto, mediante ensino ativo e sistemático, pode aprender as habilidades de ler e escrever (MARCUSCHI, 2001, p.21). Práticas que também vão lhe forjar a identidade.

Enquanto alfabetização tem a ver com ensino formal e desempenho escolar específico, letramento caracteriza-se como aprendizagem informal para fins utilitários

e envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, (...) o ônibus que deve tomar (...), sabe distinguir as mercadorias pelas marcas (...) até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que (...) escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2001, p.25)

Nota-se então que há diferentes tipos de letramento. Street (1997) aponta dois que, de certa forma, abarcam toda a essa gama. O letramento *vernáculo* tem origem na informalidade, por isso é chamado de autogerado. Já o *institucional* tem a ver com a escola, com o ensino e com o padrão, por isso é considerado hegemônico.

Com isso em mente, partimos para a análise dos dados que serão caracterizados e explicitados abaixo.

#### 4. Descrição e análise dos dados

Foram analisadas 88 redações do ensino fundamental (8<sup>as</sup> A, B, C e D) e 58 do ensino médio (3<sup>os</sup> A, B e C) de uma escola situada em um bairro da cidade de São Carlos, interior de São Paulo. O objetivo era analisar em que medida os “desvios” ocorridos no processo de alfabetização se repetiam nas propostas de escrita de alunos das 8<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e médio e, a partir desses dados, inferir uma possível causa.

Os “desvios” foram separados de acordo com as seguintes categorias<sup>2</sup>: (a) *hipo-segmentação* e (b) *hipersegmentação* (têm a ver com a segmentação da pala-

---

<sup>2</sup> Esse tipo de categorização foi o mesmo utilizado nas propostas de escrita de crianças em processo de alfabetização (SILVA, 1991).

vra escrita); (c) *marcas da oralidade* (têm a ver com a influência da linguagem oral) e (d) *marcas da escrita* (têm a ver com a influência da própria ortografia). Das 88 redações do ensino fundamental, 37 apresentavam um ou mais “desvios” em qualquer uma dessas categorias. Veja-se o quadro (1):

**Quadro 1**

Série	Redações	Desvios
8ªA	33	06
8B	20	13
8C	14	08
8D	21	10
Total	88 -57,9%	37- 42,10%

Já no ensino médio, 13 das 58 redações também tiveram algum problema relacionado a um dos itens da categorização. Veja-se o quadro (2):

**Quadro 2**

Série	Redações	Desvios
3ªA	24	05
3B	13	02
3C	21	06
Total	58 -77,5%	13 – 22,5%

Tendo em vista que as porcentagens de “desvios” (42,10% e 22,5%) não ultrapassam a faixa dos 50% em cada um dos ciclos, elas podem nos levar a inferir que parece não existir muitos problemas nessas redações. No entanto, a análise de seu conteúdo e forma torna possível afirmar que, a grande maioria, apresenta muitos traços da modalidade oral. Poucos alunos demonstram conhecer as marcas próprias da modalidade escrita e as utilizam no seu texto.

Quanto à segmentação, houve ocorrências tanto de *hipo* como de *hipersegmentações*. No que diz respeito às *hipo-segmentações*, todas foram por GF - *Grupo de Força*. Assim como o alfabetizando, o aluno deve ter usado a saliência fonética desse grupo como referência para definir sua unidade de escrita. Vejam-se os quadros (3) e (4):

**Quadro 3**

<b>Hipo-segmentação</b>			
8 <sup>a</sup> A	8B	8C	8D
<i>Embusca;</i> <i>derepente;</i>	<i>Ensima; natinha; voir;</i> <i>Enverte (emfrente)</i>	<i>derrepente; ajudame;</i> <i>ladesima; encima;</i> <i>aumenos</i>	<i>Chamalo</i> <i>Vouta</i> <i>(vou estar)</i>

**Quadro 4**

<b>Hipo-segmentação</b>		
3 <sup>a</sup> A	3B	3C
<i>ápartir, enfrente ;</i> <i>inreais; utilizála;</i>	<i>adesunião;</i> <i>mautratada</i>	

No que diz respeito às *hipersegmentações*, parece que as motivações que levaram os alunos das 8<sup>as</sup> e dos 3<sup>os</sup> colegiais a hipersegmentarem nos quadros (5) e (6) foram as mesmas das crianças, em (1) e (2), quando escreveram *a romou* e *e le* dessa forma. Vejam-se os quadros (5) e (6):

**Quadro 5**

<b>Hipersegmentação</b>			
8 <sup>a</sup> A	8B	8C	8D
	<i>em fim; aero porto;</i> <i>final mente; da li; da quele</i>	<i>a onde; ao cançando;</i> <i>a quatendo (aqueitando);</i>	<i>Nova mente</i> <i>a lo</i>

**Quadro 6**

<b>Hipersegmentação</b>		
3 <sup>a</sup> A	3B	3C
<i>qual quer</i>	<i>a fora</i>	

Todas as ocorrências abaixo (Quadros 7 e 8) parecem ter sido feitas com base na própria pronúncia, atitude comum das crianças no início do processo de aquisição da escrita:

**Quadro 7**

Oralidade			
8ªA	8B	8C	8D
<i>gentiu;</i> <i>pra</i> <i>busca;</i> <i>fica;</i> <i>quando</i>	<i>bedir; pra;</i> <i>dorado;</i> <i>florestau;</i> <i>pro; tava;</i> <i>convido;</i> <i>fogeira;</i> <i>dumir;</i> <i>desmaio;</i> <i>voutarem;</i> <i>voutaria;</i> <i>chuveu;</i>	<i>tava; ta; voutei;</i> <i>estavamo; decemo;</i> <i>agaramo; ficamo;</i> <i>sauvar; ficamo; fomo;</i> <i>hopitar;</i> <i>obeservação;</i> <i>pego; istava; anda;</i> <i>ir fica; leva;</i> <i>rezouvi; discansar;</i> <i>pro; durmir.</i>	<i>ta; espera; pra;</i> <i>vc; vcs; pra; +</i> <i>(mais); thau</i> <i>(tchau);</i> <i>axa; axo; discupa;</i> <i>devolve; compra;</i> <i>tava; ligo; to; ta;</i> <i>queto (quieto);</i> <i>descupar; do</i> <i>(dou);ce (se); ligo;</i> <i>ta;</i> <i>causa (calça);</i> <i>conhece</i> <i>dinhero</i>

**Quadro 8**

Oralidade		
3ªA	3B	3C
<i>pra; pra; usa;</i> <i>procura; tomo;</i> <i>fica</i>	<i>afasta; viciu; mante; sucego;</i> <i>antesioso; maudade</i>	<i>disperdiço</i>

Note-se que *sauva*, *fica*, *istava*, *chuveu* e *causa* são exemplos prototípicos do que ocorreu num bom número de textos, ou seja, evidenciam a interferência oral no momento de sua produção. É possível notar, também, que, além da base fonética, ocorreram algumas soluções gráficas baseadas na própria escrita. Por exemplo, na palavra *causa* (*calça*), além da pronúncia, o escrevente notou que a letra {s} pode ser uma possibilidade ortográfica para o som [s] nesse contexto.

Tais desvios ortográficos ocorrem, na maioria das vezes, porque o aluno desconhece a convenção ortográfica e, diante do conflito no momento de escrever, recorre a soluções, muitas vezes, dadas pela própria escrita. Vejam-se os quadros (9) e (10):

**Quadro 9**

<b>Ortografia</b>			
8 <sup>a</sup> A	8B	8C	8D
<i>Mas(mais); sobir; começei; pal (pau); cede(sede); paralizado; dentei (deitei); escurecendo; cassando</i>	<i>chorrando;confeço; veses; paços; parace; erra (era); simples; prosimos;; descançar; cortaçe; pudeçe; encanto(enquanto) imprecionado; cidãnia; fiqui; mechendo; pedar (pedra); pedaso pegui;(peguei);; continui;fasia refecava; fis tamatuas, capivas, jaça(jaca); largatos; há (a); auto (alto); groso; hía (ia); corer; deci aranjar;chansses; riaço (riacho);avia, Indefezo</i>	<i>Largato;vierão; burraco; fío(frio); avetura; gave (grave); grebado (quebrado); baço(braço); decia; começei;. acançar; desidir; podesse; comesado; feroses; elicoptero; comesei;.  pezadelo; prasa pás (paz); assiço (acesso)</i>	<i>Enciste; mas calsadão; descussão mais (mas), vio (viu); flagante; consequio; mais (mas); atemdeu; comdo; liguie (liguei); falho(falou); pressico (preciso); tamto; devover;</i>

**Quadro 10**

<b>Ortografia</b>		
3 <sup>a</sup> A	3B	3C
<i>vei(vem);deichar; abuzivo;conciente; idelenquentos (delinqüentes); relaxionamento</i>	<i>mal(mau); esseço (excesso) insentivassem; umanidade insentivar (incentivar)</i>	<i>Esperimentar; analizando pesquizas; inesplicavel</i>

Por exemplo, na palavra *vezes*, já se notou que a letra {s} também pode ser uma possibilidade ortográfica para o som [z] e o aluno escreve *veses* dessa forma. O mesmo se aplica às letras {ç, c, s} em *paços; parace; prosimos*. Essas letras podem ser alternativas para o som [s]. Da mesma forma que as crianças no início da alfabetização, essas devem ter sido as estratégias utilizadas por um bom número de alunos das 8<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup>.

## Considerações finais

A análise dos dados revela que os mesmos tipos de *desvios* ocorridos no processo de alfabetização se repetem em grande quantidade nas redações de alunos egressos das 8<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e médio. Quer sejam de *segmentação* ou *ortográficos* (com base na oralidade ou na própria escrita) parecem evidenciar o modo como alguns alunos consideram a escrita, ou seja, eles escrevem, mas o fazem a sua maneira. Maneira esta que fere a marca convencional da escrita alfabética padrão. Em outras palavras, não incorporaram o letramento institucional.

Tal fato, de maneira alguma implica um processo de *estagnação*, *cristalização* ou *fossilização*<sup>3</sup> capaz de dar origem a uma nova modalidade de escrita. Como preferimos acreditar no amadurecimento e mutabilidade das coisas, pensamos que este jeito de escrever seja uma *interescrita*<sup>4</sup>, ou seja, uma escrita intermediária que, apesar de resistente e persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos, pode ser apenas uma fase no longo e árduo processo de autocorreção e aquisição do modelo convencional por esses alunos.

Nos dados analisados, chamam a atenção a alta incidência de desvios provocados pela influência da linguagem oral no processo de sua produção e também o fato de serem resistentes, ou seja, podem ocorrer repetidamente em outros momentos de escrita. Isso, talvez, decorra da ausência de um ensino e correção sistemática de traços que são próprios dessa modalidade. Tal procedimento parece ter sido típico do ideário *construtivista* dos anos 1980 e 1990.

Talvez, por uma interpretação errônea dessa teoria, deixou-se a criança letrar-se, interagir com a escrita de forma espontânea, mas não se ensinou e/ou corrigiu o suficiente<sup>5</sup>. Devido a essa conduta, o objetivo da reforma que apontava o

---

<sup>3</sup> Como no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), neste trabalho o termo *fossilização* é entendido como o processo de internalização de desvios que passam a fazer parte da língua do aprendiz e como, na maioria das vezes, não interferem na comunicação tornam-se difíceis de ser eliminados. (SELINKER, 1974).

<sup>4</sup> Neste trabalho, *interescrita* e *interlíngua* foram empregados analogamente. No ensino e aprendizagem de LE, a produção oral do aprendiz desde o seu primeiro contato com a LE até quando ele, de certa forma, já a domina é chamada de *interlíngua*. Essa produção traz no seu bojo toda a sorte de influências: da língua materna, de outras LE's e da própria LE (SELINKER, 1974; LIGTHBOWN e SPADA, 2000).

<sup>5</sup> Ao apontar o imaginário *construtivista* como possível causa, não se pleiteia a volta ao passado, à cartilha ou a qualquer outro método. Reivindica-se, sim, a interação significativa da criança com o texto oral e escrito e com correções sistemáticas e eficientes, logo no início do processo de alfabetização.



*construtivismo* como solução não foi atingido. O fracasso escolar continua presente. Enquanto no passado, reprovações e desistências ocorriam nas séries iniciais, evidenciando o fracasso no início. Hoje em dia, ele é camuflado e se revela no final. Aqueles que não conseguem seguir os trilhos da escola, alunos das classes mais pobres principalmente, ficam anos a fio no limbo da marginalidade e exclusão para se darem conta, no final do curso, que ainda não conseguem escrever de acordo com as normas ortográficas. Isso nos leva à questão do letramento e identidade. Se é pela linguagem que o homem se constitui e se identifica como sujeito (BENVENISTE, 1995), em que medida esses sujeitos são sujeitos letrados? Eles podem participar efetivamente de práticas sociais apenas com o letramento vernacular? Talvez possam, mas não vão muito adiante na escala social, sentem-se diferentes, tem sua identidade abalada, o que os leva a assumir uma postura apática ou rebelde.

Uma possível solução para esse problema - a passagem da *interescrita* para a modalidade escrita propriamente dita - talvez fosse levar esses alunos a tomar consciência das características desses tipos de “desvios” e sua relação com as convenções da escrita padrão para enfim assumirem a responsabilidade pelo seu letramento. Como já explicitado, este processo de autocorreção, apesar de longo e árduo, é possível. Basta ser remediado, tão logo se detecte sua existência. Mas para tanto, é preciso que o professor deixe de ser um mero transmissor de conteúdos e conhecimentos e se torne um agente de letramento, papel que o leva a participar com o aluno, ativa e simetricamente, na construção do saber.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito?. In: KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988a, p.135-142.

\_\_\_\_\_. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. *European Journal of Psychology of Education*, vol 3, n 4, 1988b.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luísa Néri, Campinas: Pontes, 1995.

BRITTON, J. *Language and learning*. Middlesex, England: Penguin Books, 1970.

CAGLIARI, L.C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Tese de LD, Campinas: IEL-Unicamp, 1981.

\_\_\_\_\_. A ortografia na escola e na vida. *Isto se aprende com o ciclo básico*, Projeto Ipê. São Paulo: CENP-SE-SP, 1988, curso II: 97-108.

CÂMARA JR. J.M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

FERRERO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo de niño*. México: Siglo XXI Editores, 1979.

HERNANDES, E.D.K. *Depoimento*. Outubro, 1995 (mimeografado).

KARMILLOF-SMITH, A. *Does metalinguistic awareness have any function in language acquisition process?* Mimeo, IEL-Unicamp, Campinas, 1979.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M.; BOCH, F.(Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, v. 1, 2006, p. 75-91.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, 3, 1982, p.97-126.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Cambridge: Oxford University Press, 2000.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala pra a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTATI, M. R.L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994*. São Paulo: Editora UNESP/CONPED, 2000.

SELINKER, L. Interlanguage. In: RICHARDS, J. (Ed.) *Error Analysis: perspective on second language acquisition*. London: Longman, 1974.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Ed. Cortez: Campinas: Unicamp, 1989.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: *Filologia e linguística portuguesa*, n° 1. São Paulo: Humanitas, 1997.

VYGOTSKY, L.S. A pré-história da linguagem escrita. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p.119-136.