

# AQUISIÇÃO DA ESCRITA: O QUE AS CRIANÇAS SABEM SOBRE A PONTUAÇÃO QUE USAM

Iúta Lerche Vieira<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo mostramos como a pontuação é percebida por crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental, durante tarefas de revisão de textos narrativos. A partir da identificação dos critérios infantis para pontuar os textos, discutimos as duas concepções mais produtivas na amostra analisada – a concepção gráfico-espacial e a concepção prosódico-discursiva. Para melhor ilustrar o ponto de vista do aprendiz, apresentamos fragmentos de respostas e elaborações feitas pelas crianças entrevistadas.

**Palavras-chave:** Aquisição da escrita; Aquisição da pontuação; Concepção de texto.

## Abstract

*In this paper, we discuss how punctuation is perceived by children in the early grades of Basic School, observed at the task of reviewing narrative texts. From the identification of children's criteria to punctuate the texts, we discuss the most productive two conceptions in the analyzed sample – graphic-spatial conception, and prosodic-discursive conception. To better illustrate the pupil's standpoint, we provide fragments of replies and narratives by the surveyed children.*

**Keywords:** *Writing acquisition; Punctuation acquisition; Text conception.*

## INTRODUÇÃO

De há muito se admite que o conhecimento é algo ativamente construído pelo aprendiz e que a inteligência se forma na interação entre sujeito e objeto (Piaget, 1969).

Agora sabe-se também que, ao adquirirem a escrita, as crianças exploram as propriedades da linguagem, questionando diferentes aspectos de sua natureza. Tais questões e hipóteses, contudo, não são pacíficas nem definitivas no processo de aquisição. Ao contrário, elas vão sendo confrontadas com a informação disponível no contexto social, colocadas em xeque, substituídas por outras, até que, gradativamente, as crianças dominem a escrita convencional (FERREIRO, *apud* GOODMAN, 1990).

Já que as crianças assim procedem nos vários momentos que marcam a aquisição da escrita, o que pensar da *pontuação*, esse sistema de signos complementares à escrita alfabética que elas constroem num momento posterior, quando já se defrontam com os problemas ortográficos? A questão desta investigação é, pois, de ordem *metacognitiva*: qual o saber explícito que as crianças têm sobre a pontuação?

Neste artigo, teceremos algumas considerações sobre as concepções infantis acerca do sistema de pontuar, no período da 1ª. a 3ª. série do Ensino Fundamental, valendo-nos de dados de uma pesquisa mais ampla (Rocha, 1994), realizada com crianças de duas escolas de Fortaleza, uma da Rede Pública Municipal e outra da Rede Particular. Tais concepções nos foram reveladas em 29 entrevistas sobre três tarefas de revisão de textos.

A situação experimental consistiu em repontuar trechos (CHAFE, 1987, p. 4) do conto “O Chapeuzinho Vermelho”, redigidos anteriormente por outras crianças da mesma faixa etária e nível de escolaridade. Na tarefa em questão, utilizamos duas versões sem pontuação de recontos desta história, uma delas (Texto 1 ou T1) com formato textual graficamente definido e outra (Texto 2 ou T2) sem formatação e, ainda, uma terceira versão pontuada (Texto 3 ou T3) onde só havia vírgulas (bem e mal colocadas, isto é, algumas vírgulas distribuídas de forma adequada e outras

\* Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC/SP, professora da Universidade Estadual do Ceará e aposentada da Universidade Federal do Ceará.

de forma inadequada). Os textos empregados (ver Anexo 1) foram redigidos por crianças da mesma faixa etária das entrevistadas, conservando os aspectos que poderiam interferir na pontuação, como por exemplo, a distribuição de linhas nos originais. Para não dispersar os sujeitos de nossa questão central, a ortografia dos textos foi apresentada de forma convencional, conservando-se tudo o mais. Ao entrevistar as crianças, o pesquisador teve o cuidado de criar um propósito para a tarefa e procurou manter a mesma postura indagatória. O propósito apresentado foi pedir a opinião e a ajuda dos entrevistados sobre textos infantis para um livro de histórias.

Ao procurarem solucionar os problemas de pontuação desses textos, as crianças (entrevistadas em trios, em entrevistas livres, numa situação de trabalho colaborativo), foram apresentando justificativas e discutindo razões para as alterações feitas, demonstrando os critérios mais relevantes para elas. É o que passamos a comentar a seguir.

## 1 A PERCEPÇÃO DA PONTUAÇÃO NA REVISÃO DE TEXTOS

Na análise das entrevistas, as respostas das crianças foram vistas em paralelo com seus procedimentos de revisão, buscando-se identificar nas informações diferentes níveis de elaboração.

Assim, inicialmente, a pontuação é algo pouco visível para as crianças, de tal modo que sua primeira reação nas tarefas experimentais foi revisar apenas o conteúdo dos textos, só focalizando a pontuação através de interferência do entrevistador. Elas também revelaram que preferem *inserir a pontuação que falta*, do que corrigir a já existente. Na investigação, respostas desta natureza coincidiram também com as operações privilegiadas na revisão dos textos. Sobre tal preferência uma criança da 2ª. série nos disse:

(1) *É mais fácil botar. A que tá feita você passa por cima, fica coisa feia ... muito feio. Já tá ponto, deixa ponto mesmo.*

A mesma idéia foi expressa por um aluno da 3ª. série, que assim se expressou:

(2) *Melhor botar a (pontuação) que não tem, porque se for ficar daquele jeito vai ficar errado*

Muitas crianças da 1ª. série transformaram a revisão numa atividade lúdica, como se brincassem com a situação. O diálogo seguinte (3) além de ilustrar este aspecto, mostra como o foco de atenção da criança está mais dirigido para o conteúdo e o sentido da estória:

(3) E (entrevistador): *Tá faltando alguma coisa nesse pedaço (T1)?*

C (criança): *Sei não.*

E: *Não? Mas quando você disse que estava, você tava pensando em quê?*

C: *O... armário virou.*

E: *O quê?*

C: *O armário.*

E: *Não estou entendendo o que você quer dizer com isso.*

C: -

E: *O que aconteceu com o armário?*

C: *Virou.*

E: *O armário virou? E tem isso na estória?*

C: *De Nelson...<sup>2</sup>*

As crianças menores tiveram mais dificuldade em perceber a pontuação. Tanto a falta, como o excesso de signos lhes foi indiferente. O diálogo abaixo (4), mantido com um aluno da 1ª. série, mostra como a pontuação ainda não faz parte de suas preocupações:

(4) E: *Qual o tipo de ponto que tem aí nesse texto?*

C: *Muito bonito.*

E: *O quê?*

C: *Muito bonito, bonito.*

E: *Bonito é ponto?*

C: *Sei o que é ponto, não.*

A mesma tendência aparece nesse outro diálogo da 1ª.série (5), em que o entrevistador insiste em checar se uma marca no texto seria ponto ou não:

(5) E: *Olha. Bem aqui onde tem “esta mão tão grande”, isso aqui (mostrando um ponto bem desenhado), o que é isto aqui?*

C: *Aqui? É um “d” e um “e” (na palavra “grande”)*

E: *Depois em cima do “e”, que que é?*

C: *Um pingo...*

E: *Um ponto?*

C: -

E: *Um ponto pra quê? Esse ponto aqui?*

C: -

E: *Pra que você fez esse pontinho aí?*

C: *Porque... eu se enganei.*

E: *Ah... se enganou. Quer dizer que não tem que botar ponto no texto?*

C: *Tem não.*

Crianças que já focalizavam a pontuação demonstraram consciência de suas limitações, como o menino que nos disse:

<sup>2</sup> No Ceará a expressão “de Nelson” significa “de brincadeira”, ou “de mentira”.

(6) - *Tia, você faz os pontos todos que eu não fiz. Esqueci...* (6)

Ou o aluno da 1ª. série que fez esta curiosa autocrítica:

(7) - *O meu problema é que quando eu faço uma estória, acabo fazendo ela comprida demais! E prá pontuação eu sou péssimo! Tem vezes que eu faço um texto bem grandão, mas não boto pontuação! Isso acontece muito* (7).

Outro trecho interessante desta entrevista (8) nos revela em mais detalhe as concepções iniciais sobre a pontuação:

(8) E: *E você acha que todo texto tem que ter pontuação?*

C: *Eu acho... porque faz pergunta e bota... faz um monte de coisa que precisa de pontuação e não bota...*

E: *E prá que que serve a pontuação? Precisa prá quê?*

C: *Prá botar no final, né. Ou prá saber se é uma pergunta...prá ver se é ex... admiração, exclamação, né.*

E: *E quando você tá escrevendo, você se lembra de pontuar?*

C: *É... Poucas vezes... Muitas vezes eu esqueço.*

E: *E quando você termina de escrever, você costuma ler o que já tá escrito?*

C: *Não...*

E: *De reler o texto?*

C: *Reler texto eu não releio não, mas reler revistinha eu releio. (...) Ah, a mamãe faz comigo.*

E: *A sua mãe?*

C: *É porque às vezes ela que... eu peço prá ela botar a pontuação. Eu não sei qual é a pontuação certa!*

E: *Você sabe tão bem, que botou aqui em tudinho, ó... Como é que você soube aqui?*

C: *Ah porque aqui já é fácil, né.*

E: *Por que que é fácil?*

C: *Eu tenho dois livros...*

E: *Ah, é porque você já viu a estória?*

C: *É!*

E: *E quando você já viu fica fácil?*

C: *Ora, se não..*

Agrupando nossos dados por nível de escolaridade, verificamos que, nas tarefas de *revisão*, tal como já acontecera na análise da produção das narrativas na pesquisa mais ampla realizada (Rocha, 1994), houve um movimento

lento, mas visível na habilidade de pontuar, à medida que aumentava a escolaridade das crianças (ver Anexo II, Quadro 2). Apenas na 1ª. série elas nada alteraram em termos de pontuação e somente na 3ª. série foram capazes de revisar acima de 30% dos signos de pontuação. De um modo geral, na 1ª. série percebe-se que as crianças começam a focalizar a pontuação, expandindo-a na 2ª. série, onde não apenas aumentou o percentual de revisões nos dois primeiros intervalos (até 10% e até 20% da pontuação do texto), como também os sujeitos já foram capazes de revisar até 30% da pontuação dos textos.

Embora inicialmente a pontuação pareça pouco visível para a criança, atribuímos esses resultados mais à dificuldade de revisar em geral, que à própria interferência da escolaridade na habilidade de pontuar. Evidências de pesquisas anteriores mostram que o fator escolaridade por si só não explica o desenvolvimento da pontuação (FERREIRO, 1991 e ROCHA, 1991). Já a habilidade de revisar sim, cresce com a idade e com a escolaridade (LANDSMANN & SANDBANK, 1990). Este último estudo mostra também que as crianças menores praticamente não fazem revisões materiais no texto, que as correções aumentam ao longo das séries escolares e que, para elas, é mais fácil a operação de inserir algo no texto, do que modificar ou suprimir. Só na 3ª. série é que a criança vai demonstrar uma preocupação maior com a correção formal, surgindo a possibilidade de eliminar elementos do texto (CALKINS, 1989).<sup>3</sup>

## 2 O GRAU DE ELABORAÇÃO DAS RESPOSTAS

Em geral os sujeitos pouco explicitaram seus procedimentos para pontuar, talvez por não terem ainda uma consciência metalinguística suficientemente desenvolvida, ou pela própria complexidade dos problemas de pontuação dos textos. Analisando as respostas, paralelamente aos procedimentos de revisão, encontramos diferentes níveis de elaboração: desde a ausência de revisão, respostas genéricas ou evasivas, até algumas respostas que funcionaram como metarespostas, explicitando as próprias pistas levadas em conta pelas crianças para tomarem decisões sobre a distribuição da pontuação (ver 3.1. e 3.2.). A seguir relataremos o que conseguimos extrair, a partir de suas respostas (apenas as respostas específicas), procurando inferir os critérios mais relevantes em que se apoiaram.

## 3 CRITÉRIOS INFANTIS PARA PONTUAR

Paralelamente à habilidade emergente para usar a pontuação, as crianças de fato detêm um conhecimento sobre ela, ainda que nem sempre o consigam verbalizar

<sup>3</sup> Em nossos dados, a 2ª e a 3ª séries não se diferenciaram nas poucas supressões que fizeram (5 supressões em cada série).

adequadamente, ou que seu ponto de vista não coincida com a visão escolar instituída. Chamou-nos a atenção a maneira lógica e criativa como elas lidaram com os problemas de pontuação e como recorreram a pistas que, em geral, não são levadas em conta pelos professores.

Entre os diferentes fatores que parecem motivar a pontuação infantil no gênero estudado, destacaram-se os *gráfico-espaciais* e os *prosódico-discursivos*. Assim, nossos sujeitos demonstraram sensibilidade para a organização e formatação do texto e para a simetria gráfica. Do mesmo modo, revelaram-se sensíveis a alterações discursivas no curso da narrativa (como a representação dos diálogos, onde a pontuação se concentrou e diversificou, e neles, a introdução dos turnos de falas).

A primeira concepção observada orientou a *pontuação externa* (prioritária para a criança e com ocorrência nos limites finais do texto, dos parágrafos e das frases). Já a segunda concepção guiou o detalhamento da *pontuação interna* (loais privilegiados de fala dentro do texto escrito, como por exemplo, os diálogos). Indicamos, a seguir, como cada uma dessas concepções se revelou no estudo, apresentando exemplos retirados de trechos das entrevistas durante as tarefas de repontuação dos textos.

### 3.1 CONCEPÇÃO GRÁFICO-ESPACIAL

a) Delimitação dos enunciados + conceitos gramaticais:

- (9) - *Virgula é pra separar e o ponto pra terminar o parágrafo.*
- (10) - *Porque no final do parágrafo não tem que ter virgula, tem que ter ponto.*
- (11) - *Virgula porque são duas coisas diferentes (...) pra não ficar muito junto.*
- (\*12) - *Frase é onde tem mais a palavra e fica o branco.*

b) Delimitação do final da estória ou do texto:

- (\* 13) - *Porque terminou a composição.*  
- *Porque já era final assim da estória, final assim... aqui já vinha pra outra linha .*

c) Presença de maiúsculas (critério amplamente utilizado):

- (\* 14) - *Aqui é ponto porque já é um final, né, já tem letra maiúscula .*
- (15) - *Era pra ser ponto porque tem letra maiúscula.*

d) Distância entre as palavras e/ou quantidade de signos:

- (16) - *Eu botei ponto na linha 13 porque já tava*

*aqui, aí já ia começando a ficar outra por aqui... botei... já tava no final.*

(17) - *Era pra botar ponto, porque aqui já é outra palavra, distante dessa aqui (...) Eu coisei aqui na linha 9, eu risquei porque já tinha muito por aqui, aí eu risquei... A vírgula fica porque ela tinha que vir aqui, mas se tivesse outra aqui perto de outra palavra, aí eu via riscar.*

(18) e) Distribuição do texto impresso nas linhas:

C: *É porque... porque era... não dava certo aí. Tinha que botar o ponto, porque aqui (l.3) já é outra coisa.*

E: *Que coisa?*

C: *Não sei.*

E: *Como é que você sabe que aqui é outra coisa?*

C: *Que aqui já é outra linha.*

f) Associação entre os signos e determinadas palavras.

(19) - relação entre “perguntou”, “perguntas”, “disse” e dois-pontos:

(...) *E ele “perguntou”, dois pontos. Depois de “perguntou”, tia. É óbvio!*

- relação entre a conjunção “e” (+ verbo declarativo):

(20) *Eu botei (um ponto) na linha 4, porque já ia começar outra coisa disso daqui... essa eu achei que devia botar (...) Aqui é “sua mãe chamou ela” / “e disse”. Aqui em “e disse” já é outra coisa .*

(21) (...) *Antes de “e bateu na porta”, porque aí já era outra coisa. Chegou primeiro, agora é outra parte.*

### 3.2 CONCEPÇÃO PROSÓDICO-DISCURSIVA

a) Delimitação dos turnos de fala e introdução dos falantes (dificuldade em lidar com o falante posposto e busca da ordem canônica):

(22) - *Porque tinha que colocar primeiro quem foi que falou.*

b) Marcação de pausas:

(23) - *Virgula depois de “colocou a camisola da vovó” porque tem que respirar.*

(24) - *Virgula porque quando ela (Chapeuzinho) chegou começou a fazer perguntas, aí para.*

c) Alusão à fala e função dos signos de pontuação (o ponto e a vírgula tiveram uso polivalente, a vírgula foi o signo mais referido e a interrogação o de maior consenso quanto à sua função):

(25) - (...) *que tá perguntando, na linha 12 eu botei uma interrogação, porque o lobo perguntou “prá onde você vai”. A interrogação tem que vir depois da pergunta.*

(26) - *Dois pontos porque a pessoa vai falar, porque o Chapeuzinho vai falar com a vovó.*

- *Botei dois pontinhos, porque aqui vai falar alguma coisa.*

(27) - *Travessão usa quando alguém vai falar.*

(28) - *Na linha 12 coloquei travessão, que indica o Chapeuzinho conversando com a vovó.*

(29) - *Porque são os personagens da estória falando.*

(30) - *O ponto serve prá ler... prá botar a estória mais bonita. Se a gente não botar o ponto não vão saber de nada. Vai ler assim direto...*

(31) - *É porque indica que eles já terminaram o diálogo.*

(32) - (...) *porque a gente só bota vírgula nas coisas que é ... de falar, a gente só bota vírgula assim... só assim... essa casa é bonita, vírgula, feia, vírgula...*

(33) - *Tinha que botar vírgula, porque não tem jeito de falar tudo junto.*

(34) - (...) *depois da palavra “quarto”, porque tem uma pausa.*

(\*35) - *Tá faltando pontuação depois de “biscoitos, bolo e geléia”, porque a gente não pode falar tudo de uma vez. Se a gente for escrever a estória, tem que botar vírgula. (/3a. série)*

#### 4 COMENTÁRIOS FINAIS

Ao longo da investigação observamos como o conhecimento da organização gráfica e espacial do texto, ao lado da percepção das pausas e do ritmo funciona, para as crianças, como meio para orientar a distribuição da pontuação. Nossos dados sugerem que, para elas, a pontuação de uma narrativa (contendo diálogos) tem diferentes motivações, destacando-

-se fatores de ordem gráfico-espacial e prosódico-discursivos. A partir desses critérios, é possível inferir duas concepções: a primeira regulando a pontuação externa e a segunda em jogo na pontuação interna, especialmente nos locais onde a fala é priorizada dentro do texto escrito.

Neste sentido, é importante esclarecer que, embora as crianças entrevistadas tenham aludido freqüentemente à fala (concepção prosódico-discursiva), isto não significa necessariamente que elas estejam adotando um critério especificamente prosódico para pontuar. O que parecem buscar é, antes, uma maneira de representar, na escrita, distinções pragmáticas e discursivas que muito cedo elas já demonstram perceber. Na verdade, elas seguem elaborando a convencionalidade da escrita, mas enquanto ainda não dispõem de suficiente informação sobre a linguagem escrita, nem dos recursos que a organizam, tendem a se apoiar nas representações da fala (MOREIRA, 1991, p. 40). Suas preocupações seriam de ordem conceitual, regidas pelos conhecimentos linguísticos disponíveis, que certamente incluem a prosódia e o ritmo, mas em um plano secundário. Suas escolhas indicariam um tratamento à pontuação mais delimitador que rítmico; mais funcional que entonacional.

As colocações infantis aqui discutidas deixam entrever, especialmente, o trabalho cognitivo que envolve a construção do sistema de pontuação, da mesma forma que a aquisição da escrita em geral. É curioso notar quantas analogias existem entre essa construção e o próprio desenvolvimento histórico do sistema de pontuação. Atendo-nos apenas aos aspectos abordados neste artigo, destacamos algumas dessas afinidades.

a) A pontuação foi uma lenta conquista na história da escrita, do mesmo modo que na escrita infantil ela só surge quando a criança já compreendeu sua natureza alfabética e passa a focalizar os problemas ortográficos.

b) O ponto, signo mais empregado na amostra (e de forma polivalente), durante longo período da história acumulou diversas funções. A correção no uso da interrogação é outra analogia: historicamente houve um uso unívoco do ponto de interrogação, diferentemente do que ocorreu no emprego de outros signos. A “lista”, outro espaço de pontuação privilegiado pelas crianças da amostra, foi o primeiro tipo de escrita de que se tem notícia. A preocupação maior com os locais do texto onde pontuar, do que com a adequação dos signos também tem registro histórico. Como se sabe, havia uma grande flutuação no emprego da pontuação e coexistiam vários sistemas para pontuar. Uma outra analogia da escrita infantil com o desenvolvimento histórico, entre tantas verificadas nos textos arcaicos, é a junção dos diálogos no corpo da narrativa, aparecendo no texto de forma estruturalmente dependente do discurso narrativo.

c) As justificativas das crianças para a pontuação, contemplando os aspectos prosódicos também coincidem

historicamente. Esses aspectos (os prosódicos) estão na própria origem da pontuação que, como se sabe, inicialmente era usada para indicar as pausas na leitura em voz alta. Assim como, em nossa amostra, as crianças menores não sentiram falta da pontuação; ao ser introduzida na escrita, a pontuação não era colocada durante a composição do texto, mas atribuída pelo leitor, durante a leitura.

d) A menor focalização dos aspectos gramaticais pelas crianças também ocorreu na história do sistema de escrita, onde só posteriormente a pontuação refletiria uma motivação de ordem gramatical. A mesma evolução de uma concepção pausal para uma gramatical pode ser observada nas duas situações. Pelo que podemos perceber, a criança quando escreve não está diretamente sintonizada na gramática. Ela se mostra bem mais sensível aos aspectos discursivos do texto, do que propriamente à sua organização sintática (embora o esforço de delimitar o texto de forma coerente também reflita uma motivação dessa ordem). Tanto em termos de aquisição, como no uso geral da pontuação, parece insolúvel o conflito entre a motivação prosódica ou gramatical da pontuação.

Como se vê, há muitas semelhanças entre a construção do sistema de pontuação pela criança e a trajetória deste sistema na história da escrita. Em ambos os casos está em jogo a tomada de consciência de propriedades fundamentais da linguagem.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever – O desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

CHAFE, Wallace. What good is punctuation? In: *Occasional Paper 2*, Center for the Study of Writing, University of California, Berkeley and Carnegie Mellon University, Pittsburgh, November, 1987, 6 p.

FERREIRO, Emilia. L'uso della punteggiatura nella scrittura di sotrie di bambini di seconda e terza elementare. In: ORSOLINI, Margherita; e PONTECORVO, Clotilde. (ed.). *La Costruzione Del Testo Scritto Nei Bambini*. Florença, La Nuova Itália, 1991:233-257.

GOODMAN, Yetta M. (editor). *How Children Construct Literacy – Piagetian Perspectives*. Newark/Delaware, International Reading Association/IRA, 1990.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky; SANDBANK, Ana. Production y Reflexion Textual: Processos Evolutivos e Influencias Educativas. In: *Lectura y Vida Ano 11 no. 4*, Diciembre, 1990: p. 11-13.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. *O Nome Próprio na Aquisição da Escrita - A construção da nasal pré-consoantal*. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 1991, 165 p.

PIAGET, Jean. *El Nacimiento de la Inteligência*. Madrid, Aguilar, 1969 (original: 1936).

ROCHA, Íuta Lerche Vieira. *Aquisição da Pontuação: Usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 1994, 330 p.

\_\_\_\_\_. Análise da produção escrita de crianças de 2ª. a 4ª. séries do 1º. Grau: Explorando a aquisição da pontuação. Fortaleza, 1991, mimeog. 15 p.

## 6 ANEXOS

### ANEXO I – Textos das tarefas experimentais de revisão (durante as entrevistas):

#### TEXTO 1

- 1 Então Chapeuzinho entrou e vendo a vovozinha muito estranha
- 2 Vovó para que estes olhos tão grandes falou Chapeuzinho São
- 3 para te ver melhor disse o lobo mau para que estas orelhas
- 4 tão grandes falou Chapeuzinho São para te ouvir melhor falou
- 5 o lobo Para que esta boca tão grande falou Chapeuzinho É para
- 6 te comer melhor falou o lobo mau indo para cima de Chapeuzinho
- 7 E Chapeuzinho correu para o armário

#### TEXTO 2

- 8 O lobo mau entrou e logo devorou a vovó Depois colocou a ca-
- 9 misola da vovó os óculos e a toca e ficou esperando a Chapeuzi-
- 10 nho para sobremesa
- 11 Quando Chapeuzinho chegou começou a fazer perguntas
- 12 Vovó para que esses olhos tão grandes
- 13 São para te ver melhor
- 14 E esses braços tão grandes
- 15 Para te abraçar melhor
- 16 E esses ouvidos
- 17 Para te ouvir melhor
- 18 E essa boca
- 19 Para te comer melhor
- 20 Aí Chapeuzinho saiu correndo e se trancou dentro do quarto

#### TEXTO 3

- 1 Era uma vez, uma menina muito bonita que se chamava Chapeuzi-
- 2 nho Vermelho,
- 3 Um dia, Chapeuzinho Vermelho estava brincando, e sua mãe cha-
- 4 mou ela, e disse leve esta cesta de biscoitos bolos geléia e do-
- 5 ces, mas não vá pela floresta eu ouvi dizer que tem um lobo mau na
- 6 floresta,
- 7 E Chapeuzinho foi andando e viu umas flores bonitas e
- 8 pensou, eu vou fazer um ramalhete para avovozinha, foi pegando
- 9 daqui e de lá e sem perceber entrou na floresta,
- 10 E o lobo mau com seu focinho grande sentiu um cheiro muito
- 11 bom foi andando e achou Chapeuzinho Vermelho e perguntou pra onde
- 12 você vai, para a casa da vovozinha sabe ela está doente, disse
- 13 Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau perguntou, a sua avó mora longe
- 14 só alguns quilômetros e aonde é que ela mora na última árvore
- 15 grande da vila, e então o lobo mau foi andando pela floresta e che-
- 16 gou primeiro do que a Chapeuzinho vermelho e bateu na porta, toc,
- 17 toc, toc, toc,

## ANEXO II – QUADROS:

Quadro 1 – Operações de revisão no texto 3 por nível de escolaridade.

Escolaridade	1ª. série	2ª. série	3ª. série	N
Operações				
Inserções	8	35	51	94
Substituições	4	19	34	57
Supressões	-	5	5	10
N	12	59	90	<b>161</b>

Quadro 2 – Intervalos de frequência de revisões no texto 3.

% revisões	0	1 a 10%	11 a 20%	21 a 30%	> 30%	N
Escolaridade						
1ª. série	8	2	1	-	-	11
2ª. Série	-	4	3	3	-	10
3ª. série	-	2	-	3	3	8
N	8	8	4	6	3	29