

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO:

“era uma vez os sete cabritinhos”

CECILIA M. A. GOULART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal Fluminense



A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO:

“era uma vez os sete cabritinhos”

CECILIA M. A. GOULART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal Fluminense



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Vice-Reitor

Fabio Barboza Passos

Eduff-Editora da Universidade Federal Fluminense

Conselho Editorial

Renato Franco [Diretor]

Ana Paula Mendes de Miranda

Celso José da Costa

Gladys Viviana Gelado

Johannes Kretschmer

Leonardo Marques

Luciano Dias Losekann

Luiz Mors Cabral

Marco Antônio Roxo da Silva

Marco Moriconi

Marco Otávio Bezerra

Ronaldo Gismondi

Silvia Patuzzi

Vágner Camilo Alves

© 2020 EDUFF

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

Equipe de realização

Editor responsável: Renato Franco

Coordenador de produção: Ricardo Borges

Revisão: Roberto Azul | MC&G Editorial

Normalização: Carlos Otávio Flexa | MC&G Editorial

Projeto gráfico e diagramação: Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Capa: Victória Sacagami | MC&G Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G694 Goulart, Cecília M. A.
A produção de textos escritos na alfabetização: "era uma vez os sete cabritinhos" [recurso eletrônico] / Cecília M. A. Goulart.
— Niterói, RJ : EDUFF, 2020. — 2,9mb.
Dados eletrônicos (e-Pub) .

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5831-075-4

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Linguagem e línguas. 4. Escrita. I. Título.

CDD: 372 . 4

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB - 7/6971

Direitos desta edição cedidos à

Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense

Rua Miguel de Frias, 9, anexo/sobreloja - Icaraí - Niterói - RJ

CEP 24220-008 - Brasil

Tel.: +55 21 2629-5287

www.eduff.uff.br - faleconosco.eduff@id.uff.br

*"Gostaria de adiantar que se trata de um professor utópico.
Por utópico não entendo ideal e impossível,
pois a utopia não é isto. Trata-se de um professor utópico
porque ora pode existir e ora pode desaparecer,
cuja permanência é fugaz porque, como seus alunos,
também é uma consciência dividida
que substitui o que realmente sabe por
uma prática negadora de seu saber efetivo.
É um professor possível (e não provável),
isto é, que tanto pode existir quanto não existir,
tudo dependendo das condições contingentes de seu trabalho.
É, portanto, um professor que não possui modelos para imitar
porque aceitou a contingência radical da experiência pedagógica."*

Chauí (1982, p. 39)

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, pelo apoio fundamental.

À Andréa Pessoa dos Santos, Angela Vidal Gonçalves, Érika Menezes de Jesus e Vanêsa Vieira Silva de Medeiros – sem vocês, pessoas queridas, a finalização do livro não teria sido possível.

Ao André Luiz Rodrigues Marques e à Amanda Marcicano, pela contribuição na recuperação de parte do texto da tese.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas, por mim coordenado, desde 2001, pela partilha de conhecimentos e de afetos e pela grande torcida pela preparação da tese como livro.

À Alice de La Rocque Romeiro, por me autorizar a acompanhar o seu trabalho ao longo de dois anos — professora que, com coragem, afeto e competência, ousou sempre se transformar no movimento com as crianças na sala de aula, porque aceitou a contingência radical da experiência pedagógica.

Às crianças que me cederam seus textos, pedaços candentes de suas vidas escolares.

Ao Colégio Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ, que abriu as portas para que eu realizasse o trabalho de campo.

Lista de quadros e tabelas

QUADROS

QUADRO 1: Numeração dos textos analisados e dados relativos às propostas de produção	98
QUADRO 2: Estratégias mais usadas no início do processo de produção de textos escritos	179

TABELAS

TABELA 1: Ocorrências de atividade epilinguística em nível sintático-discursivo, em relação ao % de textos, ao gênero textual e à média de ocorrências por texto de cada gênero	220
---	-----

Sumário

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE	21
1.1 POR UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	21
1.2 LINGUAGEM, LÍNGUA E CONHECIMENTO	27
CAPÍTULO 2	
LINGUAGEM ORAL, LINGUAGEM ESCRITA E LETRAMENTO	37
2.1 CONHECIMENTOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	49
2.2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA PERSPECTIVA DO PROCESSAMENTO	54
2.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA PERSPECTIVA DA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM	63
2.4 OS ESTUDOS DE ASPECTOS DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	68
2.5 O ESTUDO DE GERALDI (1991): O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA	78
CAPÍTULO 3	
A PESQUISA	87
3.1 O TRABALHO COM BASE EM DADOS SINGULARES, SEGUNDO ABAURRE (1991) – UMA PROPOSTA DE MÉTODO	88
3.2 AS CRIANÇAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA SALA DE AULA	92

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL INVESTIGADO, DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS E DA ANÁLISE REALIZADA	94
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: OS INDÍCIOS COMO DADOS	101
4.1 TRANSFORMANDO A MATÉRIA BRUTA EM LINGUAGEM ESCRITA	101
4.2 CONCLUSÕES	177
CAPÍTULO 5	
APROFUNDANDO O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	185
5.1 TEXTOS NARRATIVOS	186
5.2 TEXTOS DESCRITIVOS	202
5.3 TEXTOS ARGUMENTATIVOS	214
5.4 CONCLUSÕES	219
CAPÍTULO 6	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	230
ÍNDICE	240
SOBRE A AUTORA	248

APRESENTAÇÃO

Como as crianças aprendem a escrever? Como produzem sentido por escrito? Como conceber os processos de ensino-aprendizagem da escrita? Questões como essas nortearam a realização da pesquisa que apresentei como tese de doutorado em 14 de março de 1997. As questões continuam me inquietando. Voltar ao texto da tese me surpreendeu e alegrou, principalmente pela atualidade da temática e da discussão, mas não somente. Vinte e três anos se passaram.

No longo período muita coisa aconteceu. Profissionalmente, destaco o trabalho intenso realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, na docência na graduação da disciplina Alfabetização, para a qual fui concursada, além de outras atividades docentes; e, na pós-graduação, na disciplina Linguagem, cultura e educação, estudando conceitos e aspectos de obras de M. Bakhtin que têm contribuído para aprofundar a compreensão da relação linguagem-ensino-aprendizagem no trabalho escolar. Na extensão, uma atividade contínua de debate com professores de muitas redes públicas de ensino, realização de programas educativos na TV Escola e TV Cultura, e, nesse contexto, a coordenação, durante 14 anos, do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), programa de extensão ligado à direção da Faculdade de Educação. No PROALE, uma agenda de cursos e convênios, para profissionais da educação, e até mesmo a criação da revista *Sede de Ler*. A pesquisa, iniciada no curso de mestrado (1989- 1992), nunca mais parou. Entrou na veia. Muitos projetos, alguns com financiamento do CNPq ou da FAPERJ. No processo de orientação de monografias, dissertações e teses, foi-se organizando o grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas, que existe desde 2001. Algumas integrantes fazem parte dele desde seu início. O grupo tem vida intensa e já publicamos três livros coletivos com os resultados das investigações: *Aprender a escrita, aprender com a escrita* (Summus, 2013); *Como alfabetizar? Na roda com professoras alfabetizadoras* (Papirus, 2015); e *Alfabetização e discurso* (Mercado de Letras, 2019).

Para fora da UFF, a participação em inúmeros seminários, congressos e outros eventos. Muitas conversas com professoras e professores em eventos organizados por Secretarias de Educação e outras instituições. As publicações de artigos também marcam a minha trajetória de divulgação de resultados de pesquisas. Costumo dizer que sou “o samba de uma nota só”. Raramente me afastei da temática da alfabetização, tanto no sentido mais estrito da aprendizagem da escrita, quanto no sentido político da cultura escrita. Cada vez mais compreendo que um não vive sem o outro, portanto devem ser ensinados em estreita unidade dialógica. Tem sido mesmo uma reflexão intensa no sentido de cada vez mais compreender os processos de aprender e ensinar a ler e a escrever.

No horizonte político-pedagógico, o desejo de ver o nosso país democraticamente alfabetizado, ao considerar que o conhecimento da escrita é um direito que fortalece a participação das pessoas de modo íntegro na sociedade brasileira. Essa luta continua. E continua juntamente com professoras, professores e demais profissionais da Educação, da Linguística, da Psicologia e da Fonoaudiologia, que, dentro da sociedade e junto com ela, se interessam pela temática da alfabetização. Esse é o público convidado a caminhar comigo por essas antigas e renovadas linhas.

INTRODUÇÃO

O papel que a língua escrita assumiu nas sociedades letradas e complexas contemporâneas não mais permite uma oposição entre os estudos em língua oral e língua escrita, como foi verificado em trabalhos de muitos linguistas no século XX. Torna-se importante investigar a natureza e as características desse objeto cultural pelo que o seu estudo pode trazer para a compreensão da linguagem como fenômeno humano. Essa afirmação é possível dado que é o conhecimento linguístico, integrado a conhecimentos de outras ordens, que se coloca em relevo na atividade de ler e escrever.

As possibilidades de se investigar de uma forma mais integrada a aquisição da linguagem (e aqui incluída a aquisição da língua escrita) são certamente decorrentes dos avanços nas pesquisas que vêm contribuindo, principalmente a partir de meados do século passado, para a constituição de campos de estudos interdisciplinares, como a Psicolinguística, a Sociolinguística, entre outros, apesar das diferentes perspectivas teóricas, muitas vezes conflitantes, que as conformam.

A História, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, além da Linguística, e, principalmente, as pesquisas desenvolvidas nas interseções desses campos de estudo, têm revelado a linguagem escrita como um objeto de estudo altamente complexo e, pelas relações com o homem através dos tempos, revelador de características do seu desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento esse que, no presente trabalho, inclui o desenvolvimento linguístico, social e cultural, além de outros.

Na Linguística, é no contexto de desenvolvimento dos estudos da Teoria Gerativa, da Análise do Discurso e da Teoria da Variação que crescentemente se vem ampliando o campo de pesquisa em língua escrita, principalmente a partir da década de 1970. As investigações neste campo têm-se distinguido nas áreas de aquisição, compreensão, produção e ensino. O estudo que ora introduzo se insere num espaço de interseção dos estudos sobre a aquisição, na perspectiva da produção de textos, e daqueles sobre o ensino. Os estudos direcionados para o desenvolvimento

da escrita no período inicial de processo de aquisição são ainda incipientes.

Abaurre (1990) enfatiza a relevância dos dados da aquisição da escrita para uma reflexão sobre a adequação explicativa das teorias e modelos de análise linguística. A mesma autora afirma que as contribuições teóricas que a Linguística pode efetivamente trazer para a alfabetização “dependem crucialmente do real interesse de alguns linguistas, não só pela aquisição da língua oral e escrita, mas também pelas condições — nos vários sentidos do termo — em que o trabalho com a língua materna vem sendo desenvolvido em nossas escolas” (ABAURRE, 1994, p. 36).

Tradicionalmente, o ato de alfabetizar tem sido orientado pela escolha de um método,¹ em que há uma sequência de passos a serem seguidos. Esses métodos são regulados pela escolha de uma unidade linguística básica, que pode ser o fonema, a sílaba, a palavra, guiados por um critério de gradação de fonemas e de padrão silábico. Em geral, parte-se de fonemas que mantêm uma relação biunívoca com o grafema (considerados os mais fáceis) e do padrão silábico canônico CV, ou V. A língua escrita é considerada como um código de transcrição da língua oral, como se houvesse um isomorfismo entre estruturas sonoras e escritas. Os textos a que a criança tem acesso ficam limitados às palavras possíveis de serem formadas a cada momento do percurso. Isso faz com que sejam gerados conjuntos de frases, de um modo geral, estranhos ao conjunto de textos socialmente utilizados.

Muitos pesquisadores têm criticado os métodos tradicionais de alfabetização e as concepções de sujeito, texto, linguagem, entre outras, que lhes estão subjacentes (ABAURRE-GNERRE

¹ Em Soares (1989), a autora desenvolve uma excelente pesquisa sobre a produção acadêmica a respeito da alfabetização no período de 1950 a 1986, que revela a predominância do tema **método** (paradigmas didáticos tradicionais), nos anos 50 e 60, seu progressivo e acentuado decréscimo, nos anos 70 e 80, e o crescimento significativo da produção sobre o tema **proposta didática** (atribuído a propostas baseadas em novos paradigmas didáticos); em Soares (1990), a autora discute a questão do uso de métodos tradicionais pelos professores e a possibilidade de revisão deles à luz de novos referenciais teóricos.

et al., 1985; ABAURRE, 1987; GERALDI, 1985; DIETZSCH, 1991). Segundo Sinclair (1990, p. 17), uma longa tradição associacionista confunde métodos de ensino com processos de aprendizagem da criança, assim como técnicas ou hábitos perceptivo-motores com compreensão ou competência.

Kato (1985, p. 3-4) destaca a grande preocupação que os educadores têm por "métodos" de alfabetização como um instrumento seguro para ensinar a ler e a escrever. A autora salienta que para a grande maioria dos professores o método "é definido meramente como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir a um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno". Adverte também que um método para ser eficaz deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser aprendido e sobre a natureza da aprendizagem desse objeto. Ressalta que é necessário que o professor conheça plenamente essas hipóteses para que reformule sua metodologia a partir de evidências encontradas em sua prática.

Os métodos sintéticos de alfabetização se coadunam, em grande parte, com o que é proposto por Bloomfield (1933, *apud* ABAURRE, 1994). Segundo o autor, o planejamento do ensino das primeiras letras deveria garantir que as crianças fossem aprendendo de maneira organizada a relação entre sons e letras, do mais fácil para o mais complexo, a partir de pares mínimos de palavras, em que a comutação de um único elemento acarretasse distinção fonológica e, também, semântica. A questão que se coloca aí, como bem argumenta Abaurre, não se sustenta na teoria linguística, propriamente, mas na interface da teoria linguística estruturalista com os pressupostos psicológicos behavioristas, vigentes na época, gerando uma visão equivocada e ingênua do processo de aquisição da língua escrita, o que está de acordo com o que expressa Kato no parágrafo anterior.

O fato é que a fundamentação behaviorista associada a uma concepção de linguagem descolada do sujeito que a constitui, entre outras coisas, determinou métodos de ensino/aprendizagem da língua escrita que dissimulam o trabalho de elaboração cognitiva das crianças no esforço de aprender a ler e a escrever. O avanço das pesquisas nas várias áreas de conhecimento vem

permitindo acumular evidências sobre o papel ativo dos sujeitos nesse processo, em que eles mesmos e o contexto de produção de linguagem são marcados por injunções individuais e coletivas, culturais e históricas.

Diante do exposto, considero que o estudo da língua escrita, nas suas múltiplas facetas (SOARES, 1985), possa contribuir para aprofundar o conhecimento do papel da linguagem na formação do ser humano e, do ponto de vista especificamente da Linguística e de suas interseções, trazer novos enfoques para a formulação de uma teoria linguística compatível com aquele papel, ao iluminar a compreensão dos processos envolvidos na produção de linguagem. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico realizado no sentido da aprendizagem e do desenvolvimento da língua escrita pode ser recontextualizado (KRAMER, 1995).

Parto do pressuposto de que a constituição da linguagem escrita pela criança: (a) faz parte do processo geral de constituição da linguagem (ABAURRE, 1988); e (b) se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva, pela significação que a escrita passa a ter, através da inserção e interação sociais da criança.

Este estudo visa expandir o trabalho iniciado em Pacheco (1992), em que analisei aspectos da evolução do processo de produção de textos escritos por 10 crianças de 7 anos. Essas crianças faziam parte de duas turmas de 1ª série, de duas escolas, orientadas por trabalhos pedagógicos distintos. As conclusões específicas ao escopo do trabalho sugeriram-me as seguintes conclusões de ordem geral:

- as crianças estão continuamente reelaborando seus conhecimentos, ao procurarem meios de organizar os seus textos;
- as crianças, ao lidarem com as múltiplas demandas da elaboração do texto escrito, possuem pouco distanciamento reflexivo para realizá-lo como uma atividade com o outro, envolvidas com a construção do objeto textual propriamente dito;
- o percurso de construção do objeto textual é próprio a cada sujeito;
- crianças orientadas por trabalhos pedagógicos distintos elaboram questões relativas à produção do texto escrito de modo também distinto.

Ainda que as conclusões do trabalho sejam provisórias, dado o pequeno número de crianças observadas, as questões citadas passam a se constituir nas questões problematizadoras do estudo que ora proponho.

Àquela época, tive acesso a textos produzidos pelas crianças de uma das turmas pesquisadas, durante o ano anterior à 1ª série, quando cursavam a classe de alfabetização. No início do ano letivo, as crianças, com a intenção de produzir textos, escreviam aglomerados de letras (aparentemente aleatórios), que eram lidos por elas de forma significativa e adequada à proposta de produção da professora. Observei a progressão do que chamei de "intenção-de-texto", constatando que daqueles aglomerados surgiam, aos poucos, textos legíveis. Essa questão, entretanto, não foi objeto de análise no estudo a que estou me reportando, foi apenas evidenciada (PACHECO, *op. cit.*, p. 49-51).

Os textos de Mariana, uma das alunas da turma referida, escritos na classe de alfabetização, fazem parte do *corpus* analisado em Pacheco (1994a) e exemplificam a questão apresentada:

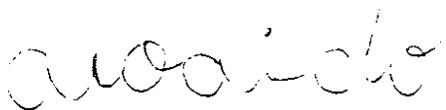
08/05/90



(Era uma vez os 7 cabritinhos.)



(O lobo saiu correndo.)



(Aí os cabritinhos ficaram em casa.)²

² As partes entre parênteses representam a leitura que a criança fez do que escreveu.

02/07/1990

O balãozinho teimoso	(copiado do quadro de giz)
donetia	(Estrelinha tinha uma boa amiguinha.)
oluoile itan	(O balão queria ficar pequeno.)
oluitiln	(O balão queria ficar pequeno para ter muitos amiguinhos.)

21/08/90

CINDERELA	(copiado do quadro de giz - letra maiúscula de imprensa)
Venham	(copiado do quadro de giz - letra cursiva)
Na Na Pa la SO Ra Na	(no Palácio Real....que)
SO PI SI SI PI	(o príncipe)
Va Icole a NO Va	(vai escolher a noiva)
NO O MACta	(uma carta)
PaO Pa Lacio	(no Palácio Real....que)
CINDERELA	

11/09/90

A IACATA erAMutoveNHA	(A lagarta era muito feia.)
A u NicacoZACi co FolHA	(Ela só comia folhas.)
e IAcO VIVINHA GOreDo	(Ela só vivia chorando.)
e COMeSoFaZi	(Ela começou a fazer...)
A IAcata PGO o PenHO	(... sua capa.)
ela VIVINHA Fili	(Ela vivia feliz...)
PACiAPA VA	(e passeava.)

Com base em Halliday (1975, *apud* LEMOS, 1977), cujo trabalho analisa questões referentes ao processo de aquisição da linguagem oral, suponho que a criança, no esforço de aprendizagem da língua escrita, faça uso dos conhecimentos e recursos de que dispõe, utilizando-se do que Halliday denomina de "estratégias semióticas". Essas estratégias permitiriam à criança se utilizar de um sistema pouco ou mal conhecido, enquanto ainda o está construindo, e de desenvolvê-lo através desse uso.

Essa "intenção-de-texto", do tipo aglomerado de letras, não deve aparecer (ou até ser compreendida) em quaisquer salas de aula. A maneira como a professora dessa turma encaminhou o trabalho pedagógico admitiu que as crianças escrevessem do modo como podiam e sabiam. Aos poucos, os alunos foram se apropriando de outros conhecimentos e incorporando-os aos seus textos. Esse trabalho me parece interessante no sentido de que a criança, desde o início, é apresentada à língua escrita como um sistema complexo, altamente convencional, e dissociado da língua oral (MONSERRAT, 1986).

Com base no que foi observado, a hipótese de trabalho que orienta o estudo é que o percurso de construção do objeto textual escrito é próprio a cada sujeito. Seu objetivo central é aprofundar a

análise do processo de produção textual de crianças iniciantes na atividade de escrever formalmente, na escola. Busca, então, como objetivos específicos caracterizar, por meio de dados indiciários:

(1) as estratégias que as crianças utilizam na atividade inicial de produção de textos, quando, ao manifestarem as suas "intenções de texto",³ como aglomerado de letras aparentemente aleatório, começam a estabelecer relações de convencionalidade com a língua escrita; e

(2) a atividade de contínua análise do material linguístico pelas crianças, isto é, oscilações, reelaborações, acréscimos, supressões de unidades linguísticas, que estudo, por meio da discussão de aspectos constituintes da concepção de linguagem de Franchi (1971; 1986; 1992 [1977]) e de seus entrelaçamentos com posições de outros estudiosos da linguagem. A discussão sobre a inter-relação das concepções de linguagem, língua e conhecimento também é foco do capítulo.

No terceiro capítulo, discuto a relação entre linguagem oral, linguagem escrita e letramento, na perspectiva do processo de produção de textos escritos, do processamento da produção de textos, da apropriação da linguagem e, mais especificamente, da apropriação da linguagem escrita. Na última parte desse capítulo, apresento o estudo de Geraldi (1991), destacando a sua relevância para o que proponho, relacionada aos processos de aprender e de ensinar a língua portuguesa na escola.

No capítulo 4, apresento a metodologia de trabalho que se configurou como o caminho promissor para tratar do material produzido pelas crianças, ao buscar dados que indiciassem aspectos do processo de produção de textos escritos, com base em Ginzburg (1989). Caracterizo, também, o tipo de proposta pedagógica que orientou o trabalho da professora da turma em que realizei a pesquisa, enfatizando a importância teórica que tem

³ Como "intenção de texto", estou chamando a produção de texto da criança, em resposta a uma proposta da professora, em que não se observam os padrões convencionais da língua escrita, embora seja lido com sentido pela criança e apresente adequação à proposta da professora.

para a realização deste estudo. Além disso, caracterizo as crianças cujos textos foram estudados, os critérios de seleção deles, o tipo de observação realizada e o conjunto do material analisado.

O capítulo 5 está dividido em duas seções, organizadas em função dos dois objetivos enumerados anteriormente. A análise dos dados em relação a cada objetivo é realizada, primeiro do ponto de vista individual, e, em seguida, do ponto de vista do conjunto de crianças selecionadas. Nesse capítulo, a análise se dá nos textos elaborados pelas crianças no primeiro semestre do primeiro ano da alfabetização.

No capítulo 6, analiso os textos produzidos em três semestres: o segundo semestre do primeiro ano da alfabetização e os dois semestres do segundo ano escolar, em função da atividade epilinguística que as crianças trazem à tona em suas produções escritas. Os textos são classificados em narrativos, descritivos e argumentativos. Conclusões parciais são apresentadas ao final dos capítulos 5 e 6.

No capítulo 7, apresento as conclusões finais sistematizadas com base nas conclusões parciais evidenciadas, apresentando, também, indicativos para uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita.

A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE

1.1 POR UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

O objetivo desta seção é apresentar aspectos da concepção de linguagem que estão orientando o trabalho, já que parto da pressuposição de Abaurre (1988) de que a aquisição da língua escrita faz parte do processo geral de aquisição da linguagem, conceito que se faz necessário circunscrever, uma vez que estou interessada na compreensão dos processos e nos fatores envolvidos na produção de linguagem escrita.

A concepção de linguagem proposta por Lahud (1979) é meu ponto de partida. O autor parte de uma perspectiva filosófica integrada a uma semiologia, em que a comunicação não é sua marca distintiva, mas, sim, o tratamento simbólico da realidade. Desse modo, a linguagem possibilita *pensar*, isto é, a linguagem é "considerada fundamentalmente como um trabalho cuja principal meta é fornecer uma forma ao conteúdo das experiências humanas" (p. 30), em que o seu caráter construtivo é privilegiado. Assim sendo, é concebida, "mais como uma atividade *estruturante* do que *estruturada*" (p. 30, grifos do autor; a partir de oposição ressaltada por Franchi, 1971), não em relação a um sistema formal, mas no sentido de que se apresenta "como um organizador da experiência que se exprime nela e por ela" (p. 37), do ponto de vista epistêmico, e não psicológico. Em outras palavras, o autor destaca a ação da linguagem sobre o sujeito.

O interesse de Lahud está nos condicionamentos absolutos que a língua, como mediador simbólico necessário e universal, impõe à organização de toda experiência vivida. As funções essenciais da linguagem parecem ser a reflexão e o pensamento. A concepção de linguagem, portanto, não é elaborada pelo autor para explicar fenômenos linguísticos do desenvolvimento.

Franchi ([1977] 1992) desenvolve uma profunda reflexão sobre a natureza da linguagem humana. O autor descarta a necessidade de discutir (não por incompatibilidade, mas por insuficiência) certos traços de diferentes concepções de linguagem, entrevistas em teorias linguísticas contemporâneas, tais como: a linguagem como instituição (segundo a tradição saussuriana) e a linguagem como tradição teórica desnecessária (segundo a tradição bloomfieldiana).

O autor analisa a perspectiva funcionalista do estudo da linguagem em diferentes vertentes teóricas e, embora a considere atraente, julga-a "parcial e insatisfatória" (p. 11).

O trabalho de Bühler (1950), reconhecido como uma das fontes do funcionalismo em linguística, mas cujas reflexões, segundo Franchi ([1977] 1992, p. 15), "certamente transbordam desse quadro limitado", é discutido, a propósito da Teoria dos Atos de Fala. Bühler (*apud* FRANCHI, p. 15) postula que toda fala pode ser considerada como "sub specie de uma ação humana", por estar em associação vital com o resto do comportamento. Franchi afirma que a Teoria dos Atos de Fala apenas abrange essa visão de Bühler, desconsiderando outras duas: o fato de o falar estar entre ações e de ser ele próprio uma ação.

A partir desta discussão, Franchi ([1977] 1992, p. 15-16, grifo do autor) postula, seguindo Bühler, que, para se compor uma teoria da linguagem, é necessário um sistema de coordenadas em que se considerem: (a) as situações concretas e efetivas de "ação verbal" (como na proposta funcionalista) e (b) "uma teoria do 'ato linguístico', completada por uma teoria da forma [...] em que se descrevem os processos [...] envolvidos na construção dos sistemas simbólicos".

Perspectivas formalistas de compreensão da *forma linguística* são revisadas por Franchi no que têm de essencial. Nenhuma delas, entretanto, dá conta de representar em uma linguagem formalizada os elementos e as relações que, nas expressões, são relevantes para a significação: "suspendendo a consideração dos aspectos sociais da linguagem, destacam o seu aspecto construtivo, aquele que a torna um instrumento dúctil de tratamento da realidade de representação e construção do pensamento" (p. 16).

Franchi ([1977] 1992, p. 25, grifo do autor) procura, entretanto, evitar reduzir a concepção de linguagem a um papel de ferramenta social e de instrumento de comunicação por acreditar que:

[...] se queremos imaginar esse comportamento como uma “ação” livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências.

E continua mais adiante:

Certamente a linguagem, por seu caráter histórico, estabelece alguns esquemas, por assim dizer, preferenciais, marcados, que fazem supor ao menos imaginoso que a realidade se dá por ela num “reflexo” sempre retomado; [...] A linguagem não é somente o instrumento da inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo. (p. 26, grifo do autor)

Franchi ([1977] 1992) apresenta W. V. Humboldt ([1936] 1974, que concebe a função da linguagem de *constituir* as nossas experiências. A concepção dinâmica da linguagem em Humboldt se relaciona a seu caráter de processo histórico, que recompõe o material temporalmente acumulado e reorienta as direções recolhidas do passado. Em síntese, esse processo se constitui, mas não se institui; não se fixa, mas retoma e se renova. A *forma* em Humboldt, segundo Franchi, designa os princípios dinâmicos do ato mesmo de *dar forma*: designa a universalidade de um processo e não dos

elementos variáveis que se tomam nesse processo como suscetíveis de revisão e transformação (p. 31). Franchi critica explicitamente o modo como Chomsky se apropriou da noção de *forma* em Humboldt (p. 30-31).

Franchi se afasta da visão funcionalista da linguagem e, ao mesmo tempo, rejeita sua redução a um sistema formal. Concebe-a como um trabalho, uma atividade constitutiva quase estruturante, mas não necessariamente estruturada. Nesse sentido, postula a indeterminação da linguagem. Ela é um sistema simbólico, mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. A linguagem é um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (p. 31-32).

Em Pacheco (1993a), discuto alternativas de análise do objeto da linguística e concluo alargando a proposta de Labov (1981), que analisa a controvérsia dos neogramáticos sobre a palavra ou o som como a unidade de mudança no sistema linguístico. O autor muda o eixo da questão, substituindo o *ou* pelo *e*: fonema e palavra, sincronia e diacronia, fonético e gramatical, procurando ilustrar uma concepção de como as teorias linguísticas podem ser construídas. Discuto, ainda que de forma breve, a oposição funcionalismo/formalismo, dilema da história da linguística. Considero, ao final, que um caminho promissor é inaugurado por Labov (1981, p. 14) e proponho estendê-lo: sintaxe e semântica, natureza e cultura, função e forma e outros e mais.

Franchi (1986, p. 32) me parece ter uma preocupação semelhante quando afirma: "não se vá substituir uma língua sem discurso por uma ingênua contrafacção de um discurso sem língua".

Esta visão não dicotomizada do objeto da linguística abre a perspectiva de tomar como objeto de estudo a linguagem como atividade do sujeito, enfrentando, assim, a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância do seu uso (LEMOS, 1982, p. 120). Motta Maia (1986) defende que se possam ter teorias do significante não literal (isto é, variável, elástico), da mesma forma que já se têm teorias

do significado não literal (DUCROT, 1973; SEARLE, 1969). Afirma, ainda, que se devem “encarar a mobilidade e a fluidez da fala não como epifenômenos que as teorias deveriam abstrair, mas como dados, que elas devem explicar” (MOTTA MAIA, 1986, p. 53).

No artigo de 1986 (p. 28), Franchi reafirma e aprofunda a concepção de linguagem como trabalho e considera que

por esse trabalho se constitui o conjunto de recursos expressivos que se organizam historicamente nas diferentes línguas humanas (e falo aqui na dimensão social e política de língua); ao mesmo tempo, cultural e antropológicamente, se constitui um sistema de referência em que estas questões podem ser interpretadas; finalmente, se selecionam as coordenadas linguísticas (delimitativas e dêiticas) pelas quais essas expressões podem dizer respeito a determinadas situações de fato.

Possenti (1992), analisando o trabalho de Franchi (1977), entende as noções de sistema de referência e de indeterminação como noções-chave (para a semântica e para a sintaxe, respectivamente) de um conjunto de prolegômenos relativos a uma concepção de língua natural. Segundo o autor, “é neste tipo de reflexão que reside a possibilidade de articulação efetiva de uma teoria da gramática e uma teoria do discurso”, com um lugar para a atividade do sujeito (p. 162). O sistema de referência, compreendido como uma construção histórica, elaborada linguisticamente, deixa clara a função cognitiva da linguagem: organizar, de certo(s) modo(s), o mundo pelo constante trabalho linguístico (p. 164). O sentido, por sua vez, não é carregado apenas pelas expressões: é-lhe atribuído pela consideração de algum parâmetro, seja ele de tipo cultural, seja de tipo histórico. Considero que os dois parâmetros possam atuar ao mesmo tempo também. Possenti conclui que interpretar é sempre fazer análise do discurso, já que se interpreta num sistema de referências.

Possenti enuncia quatro instâncias em que a indeterminação dos recursos expressivos (sintáticos) pode ser compreendida: (a) a da insuficiência dos recursos sintáticos para a sua interpretação num determinado enunciado; (b) a possibilidade de uma mesma

relação ou função semântica vir expressa por recursos expressivos redundantes num enunciado; (c) a possibilidade de mobilização dos mesmos recursos expressivos, segundo diferentes estratégias, para expressar diferentes significações; e (d) a possibilidade de uma função ou relação semântica ser expressa por diferentes recursos alternativos.

De acordo com Franchi (1986, p. 32), não há condições para uma linguagem se constituir fora da interação: "é, pois, na atividade do sujeito com os outros, sobre os outros e sobre o mundo que a linguagem se constitui". As condições de produção da linguagem, em consequência, assumem papel relevante na sua constituição. Isso posto, parece-me oportuno incluir algumas ideias de Vigotski.

Vigotski (1984) postula uma natureza intersubjetiva para a atividade de linguagem. Segundo o autor, é no ambiente social, nas ações e nas relações com as pessoas, que a criança, ao se apropriar da linguagem oral, encontra eco para inserir-se no mundo. Conjuga, deste modo, a natureza biológica do desenvolvimento à natureza sócio-histórica. É na linguagem e com a linguagem que a reflexão e a elaboração da experiência pela criança ocorrem. Para Vigotski, a criança em desenvolvimento vai internalizando a linguagem socialmente utilizada, tornando-a pessoal. O pensamento (pensamento e linguagem têm raízes distintas, segundo o autor) vai-se transformando em pensamento verbal; e a fala, em fala racional.

Franchi, prefaciando o livro de Geraldi (1991, p. xii), destaca, na concepção de discurso do autor, o fato de que essa "pressupõe o trabalho da linguagem e o fato de que existem esses sistemas-produtos que são as línguas naturais". Desse modo, fica clara a distinção que o autor estabelece entre língua e linguagem.

A essência da proposta de Franchi para a criação de uma teoria linguística me parece muito instigante. O autor busca o equilíbrio de sua proposta, conciliando terrenos que, de um modo geral, são tratados antagonicamente pelos linguistas. Abstrai dos estudos do autor as dimensões dialéticas caracterizadoras de aspectos da linguagem que me parecem mais pregnantes ao trabalho que ora conformo: língua e discurso; subjetividade e coletividade; natureza e cultura; diálogo e solilóquio; universal e particular; forma e função; presença e história. Assim, sem opor os lados da mesma moeda,

acredito que esta concepção de linguagem delineada abra espaço para a compreensão de muitas questões que, ou têm ficado sem resposta, ou têm sido consideradas anômalas na língua (MOTTA MAIA, 1986, p. 21), ou, ainda, têm sido ignoradas e omitidas em muitos estudos.¹

Pode-se, assim, pensar ao mesmo tempo a ação do sujeito na linguagem e a ação da linguagem no sujeito: a linguagem constituindo-se no sujeito e sendo constituída pelo sujeito abre a perspectiva de pensar o sujeito na linguagem e da linguagem. Como aponta Citelli (1991, p. 14), "as relações entre o ato de constituir e o elemento constituído vivem de tal modo articulados que não percebemos exatamente onde estão os limites entre uma e outra coisa".

1.2 LINGUAGEM, LÍNGUA E CONHECIMENTO

A linguagem, aqui considerada, a partir de Franchi, como uma atividade constitutiva, tem como universal o processo de organizar as experiências e, neste processo, constituir as línguas naturais como sistemas-produtos. As línguas, compreendidas desta maneira, revelariam as mesmas características da concepção de linguagem delineada na seção anterior.

As línguas são resultantes do trabalho coletivo e histórico, segundo Coudry (1988, p. 56), também fundamentada em

¹ Não estou defendendo (ingenuamente) com isso a elaboração de trabalhos que incorporem essa variada gama de maneiras de focar o estudo da linguagem. A complexidade dessa tarefa tem sido apontada através dos tempos, a necessidade de delimitação e o reconhecimento de limitações de toda investigação ressaltam, a todo momento, essa impossibilidade. Considero que os objetos de pesquisa sejam situados, principalmente aqueles que envolvem a atividade humana, não só numa perspectiva vertical (isto é, expandindo estudos já iniciados), mas também numa perspectiva horizontal, dentro da própria área de estudo (incorporando ou confrontando posições) e em outras áreas em que o mesmo objeto é observado. Essa ideia é defendida, no sentido de que espaços estejam abertos para o inexplicável por determinada base teórica e para o imprevisível (POSSENTI, 1993, p. 67). Não falo também de interdisciplinaridade (embora esta deva ser a utopia científica), falo, talvez, de uma metadisciplinaridade que não permita que os pesquisadores percam a noção do todo em que a questão em foco está envolvida.

Franchi, em que categorias e relações constituintes dos sistemas de referência são construídas culturalmente, afirmando, deste modo, a natureza pública, social e cultural da noção de língua.

Entender uma língua como sintática e semanticamente indeterminada não significa a impossibilidade de dizer-se o que se quer com precisão, mas que as construções linguísticas não dispõem de todas as informações necessárias para a sua interpretação – estas serão completadas por marcas das instâncias concretas de sua enunciação (POSSENTI, 1991, p. 68-69). O conceito de indeterminação diz respeito à ausência, nas línguas naturais, de uma das propriedades dos sistemas formais: a de que há uma e somente uma relação biunívoca entre expressões sintáticas e interpretações semânticas (LAHUD, 1979, p. 18). Isto não quer dizer, como afirma Possenti (p. 73), que a ordem não exerça nenhum papel, mas, sim, que não é um critério absoluto de interpretação semântica.

Ressalvo, então, na mesma direção de Possenti (p. 113-133), a noção de forma como o elemento essencial na construção do sentido, mas que não o esgota pela sua indeterminação – os elementos linguísticos não estruturais desempenham um papel importante no condicionamento da própria forma.

Possenti, discutindo o trabalho de Franchi, assinala em relação à criação de sistemas de referência na constituição da linguagem que “os falantes trabalham continuamente a relação entre a língua e os mais diversos sistemas de referência existentes” (p. 69). Desse modo, ampliam a potencialidade significativa dos recursos expressivos, ao mesmo tempo que esses podem também ser ampliados ou modificados.

Outra fonte multiplicadora de recursos expressivos, ressaltada por Possenti (p. 74), é a variação linguística. As línguas naturais, refletindo a organização da sociedade em que são faladas, apresentam formas linguísticas de peso social diferenciado, isto é, a que são atribuídos valores de acordo com o espaço e a cultura, em função de uma forma considerada padrão.

Partindo da reflexão anterior sobre aspectos constituintes da natureza da relação sujeito-linguagem, pressuponho que a linguagem possa ser compreendida como uma forma de apresentação da realidade. Essa pressuposição me habilita a pensar que é possível entrever, no discurso oral e escrito de crianças, sistemas

de referências em constituição, em que os conceitos que as crianças vêm desenvolvendo podem ser captados por meio das relações que estabelecem entre as categorias.

Os dados anedóticos a seguir exemplificam, isto é, funcionam como *flashes* do desenvolvimento de conceitos por crianças, observados no discurso infantil. A primeira situação se evidenciou em uma sala de aula de pré-escola pública e foi-me relatada pela professora da turma. Vinícius, de 4 anos, desenhando o Saci Pererê, faz a seguinte observação:

— “O Saci só tem uma perna porque ele é pequeno ... A outra ainda vai crescer”.

A segunda situação aconteceu com Paula, de 3 anos, quando saía, com a mãe, do prédio em que moram. Ao passarem pela portaria, a mãe, ao ver o porteiro, trava o seguinte diálogo com a menina:

Mãe: — Dá bom dia para o Seu Francisco, Paulinha...

Paula: — Bom dia...

Paula: — “Meu” Francisco, é mãe? “Meu” Francisco?...

A explicação que Vinícius, na primeira situação apresentada, encontra para a diferença no corpo do Saci em relação ao dele mesmo, por exemplo, parece se referenciar não no próprio corpo (em que as duas pernas estão crescendo simultaneamente), mas na ideia de que aquilo que não se tem agora vai-se ter quando crescer, tal como barba e seios.

Paula, por sua vez, parece estabelecer uma referência dêitica em relação ao pronome de tratamento “seu”, o que a obriga a compreendê-lo como um pronome possessivo.

As duas situações me levam a conjecturar que a linguagem e o conhecimento vão se constituindo ao mesmo tempo, no sentido apontado por Franchi, isto é, vão-se constituindo como sistemas de referência.

Em Pacheco (1993), procuro mapear perspectivas teóricas que possam vir a fundamentar uma análise da formação de conceitos pela criança, através da observação de como são explicitados

nos textos escritos. Os dois textos que seguem, de duas crianças de 7 anos, são o ponto de partida para aquele estudo. A análise que faço deles, entretanto, foi ampliada e, em certo sentido, modificada, na medida em que deixo de considerar algumas das observações feitas àquela época.

Texto 1: Escrito, em sala de aula, a partir da leitura e dos comentários de notícias do jornal do dia, em resposta a pedido da professora de que as crianças escolhessem uma das notícias comentadas e a reproduzissem.

A chuva de granizo
a ponte do Rio de Niterói
Fechou por causa da chuva de
granizo
a chuva de granizo
criou um temporau.
A chuva de granizo
quebrou os vidro e etc.
Renata-1ª. série

Texto 2: Escrito, em sala de aula, após visita à Fundação Oswaldo Cruz, depois de as crianças terem conversado sobre o que haviam aprendido lá.

A doença de chagas
Ele só ataca a noite ele só ataca no roto (rosto)
e ele viv nas fecha (frestas) da
casa. Ele se cha (chama) barbier (barbeiro) porque
ele só ataca no roto. Ele pica no roto
e a pessoa cosa e ele entra na corenti
senquinia (corrente sanguínea) e fica
com a doença.
Milton-1ª. série

As partes sublinhadas nos textos 1 e 2 expressam os conceitos que são discutidos como exemplares de outros encontrados no conjunto de 113 textos utilizados como dados em pesquisa anterior (PACHECO, 1992).

Em relação ao texto 1, pergunto-me por que a menina expressa “a ponte Rio-Niterói” como “a ponte do Rio de Niterói”, e faço as seguintes conjecturas:

- (a) a criança sabe que existem rios e que rios podem ter pontes. Na falta de conhecimento da ponte Rio-Niterói e do conhecimento expresso por este modo de organizar dois nomes, indicadores de espaços geográficos, relacionados por um hífen, garantindo-lhes o sentido de uma determinada distância, a criança procura referenciar no seu aparato conceitual as palavras ouvidas, isto é, nas relações entre os sistemas de referências que vem constituindo;
- (b) uma criança que conheça a ponte Rio-Niterói, ou porque mora próximo dela (o que não é o caso de Renata), ou porque tem o hábito de atravessá-la, por algum motivo particular, resolveria a questão da mesma maneira que Renata? Ou Rio-Niterói seria um rótulo para a ponte? Até que ponto esta criança poderia ter formado o conceito “Rio-Niterói” como a ponte que liga a cidade do Rio de Janeiro à cidade de Niterói?;
- (c) até que ponto é suficiente, aos 7 anos, ter a informação do adulto, sobre a relação que existe entre Rio e Niterói na expressão em foco, para que se compreenda o conceito ali expresso?

No texto 2, por outro lado, Milton dá indicações de que, para se adquirir a doença de Chagas, é necessário que o inseto transmissor penetre, ele próprio, na corrente sanguínea do ser humano. Será que as crianças de 7 anos não têm condições de abstrair uma outra maneira de transmissão da doença que não envolva uma materialidade tão forte? Terá sido esta a primeira oportunidade de a criança pensar sobre doenças transmissíveis por insetos?

Outra especulação pertinente neste momento seria pensar sobre que tipo de metáforas essas crianças criam e compreendem. Essa questão se mostra instigante a partir do conceito de metáfora de Lakoff e Johnson (1980), lido em Martins (1991, p. 76): “a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outro tipo de coisa”. A ideia central daqueles autores é que a metáfora seria um processo básico que afeta toda a natureza do sistema conceitual. A metáfora não se manifestaria

exclusivamente na linguagem, já que o sistema conceitual do ser humano governa também a experiência, a ação e o pensamento – extrapolaria assim o domínio linguístico. As metáforas teriam base na experiência física e cultural. Essa ideia se coadunaria com o que expressa Possenti, anteriormente citado, acerca das relações entre os sistemas de referência linguisticamente constituídos e os outros sistemas de referência existentes.

Considerando a linguagem como atividade constitutiva organizadora das experiências dos sujeitos em sistemas de referências, considero plausível pensar que no cruzamento desses sistemas se constituam as relações metafóricas. Na formação "Rio-Niterói" do texto 1, o hífen aproxima as duas palavras que, num certo sentido metafórico, passam a valer como um outro conceito.

O estudo de Schaff (1964) se mostra interessante para o meu trabalho neste momento. O autor discute o papel ativo da linguagem na atividade intelectual do pensamento, em três acepções:

- (i) o pensamento conceitual seria impossível sem um sistema definido de sinais, isto é, sem as línguas como um sistema de regras semânticas e gramaticais – a existência da linguagem é condição necessária para o pensamento conceitual;
- (ii) a linguagem constitui o fundamento social do pensamento individual – o homem não só aprende a falar, mas também a pensar. A unidade linguagem-pensamento é a experiência acumulada na filogênese e fixada nas categorias de linguagem. O pensamento do indivíduo é criador e inovador – a linguagem é mediadora entre o que é social e o que é criador no pensamento individual. A linguagem não é o único fator que determina o pensamento, sendo, contudo, um fator de uma enorme potência de ação;
- (iii) a linguagem não só é o ponto de partida social e a base do pensamento individual, como influencia também o "nível" da abstração e da generalização deste pensamento. A linguagem e o pensamento são geneticamente o produto da prática humana.

Crítico da versão radical do relativismo linguístico, Schaff admite a existência de universais linguísticos, todavia entende que a linguagem interfere no modo como os sujeitos percebem a realidade: a

linguagem é um reflexo específico da realidade e também, em certo sentido, cria a imagem que os sujeitos têm do mundo.

Considerar que a linguagem reflita a realidade e crie uma imagem do mundo, parece-me ser análogo a aceitar que a linguagem organize as experiências dos sujeitos no mundo como sistemas de referência, levando-se em conta tanto o papel do individual quanto do social nesta criação/organização.

Schaff afirma que a palavra é sempre uma operação do pensamento, no sentido da experiência que o sujeito faz das significações das palavras, tanto sob a forma de conceitos como sob a forma de representações. O autor considera a linguagem (de que a palavra é a atualização) como uma unidade verbal e mental.

Vigotski (1989, p. 104-112), estudando a relação do pensamento com a palavra, assegura que o significado de uma palavra representa um amálgama estreito do pensamento. Ao mesmo tempo, então, o significado de uma palavra é um critério indispensável da palavra, e também é uma generalização ou um conceito. Para o autor, os significados das palavras evoluem, são formações dinâmicas. Isto acontece à medida que as crianças se desenvolvem (seria então por conta da evolução dos conceitos) e de acordo com as várias formas de funcionamento do pensamento. Destacando a natureza processual da relação entre o pensamento e a palavra, o autor afirma que essa relação passa por transformações no curso do desenvolvimento, já que o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas é na linguagem que encontra a sua realidade e a sua forma, constituindo-se em pensamento verbal.

Os estudos dos autores levam-me a acreditar (embora Schaff não estude o desenvolvimento) que é possível depreender, no processo de constituição da linguagem pelas crianças, indícios da formação e da evolução de conceitos.

Olson e Astington (1990) discutem a questão de que o letramento vem sendo visto como um fator central, tanto na transformação conceitual quanto na cultural, isto é, na evolução de um modo distinto de pensamento e de formas de organização social. Os autores defendem que o letramento afeta a cognição indiretamente: o letramento afeta a língua e a língua

afeta o pensamento. Mais especificamente, o letramento afeta o pensamento através do desenvolvimento de meios para se falar sobre o texto.

Os autores elaboram uma extensa e cuidada revisão de estudos que tratam do tema, observando que todas as línguas possuem uma metalinguagem — recursos para a referência ao que está sendo dito e ao tipo de coisa dita. Na tradição letrada, o texto vem a ser identificado com o que foi transcrito, isto é, com as próprias palavras. Analisam as investigações de Scribner e Cole (1981), na aldeia Vai africana, e chegam a duas conclusões: (a) o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita — neste sentido, ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever; e (b) a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem. Concluem com base em trabalhos também de outros autores que as consequências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada e não diretamente às habilidades de leitura e escrita.

Olson e Astington criticam o trabalho já clássico de Luria (1976), em que o autor procura comprovar que as mudanças sociais são acompanhadas por mudanças nos processos cognitivos. Os autores argumentam que, quando Luria, numa determinada entrevista, se utiliza da expressão "*my words*"/minhas palavras ("*But what do my words imply?*"/Mas o que minhas palavras querem dizer?), ao repetir o silogismo para o entrevistado não letrado, centra o foco no texto (na expressão), e a resposta do entrevistado aponta para o foco no objeto em discussão (os ursos, no caso, o referente da expressão).

Os autores investigam uma grande entrada de verbos latinos na língua inglesa, entre os séculos XVI e XVII. Segundo Olson e Astington, esses verbos elaboram e especializam o uso dos verbos "*say*"/dizer e "*think*"/pensar, constituindo-se em verbos de atos de fala e de estados mentais, respectivamente. Examinam a possibilidade de esses verbos serem usados para falar sobre o texto e suas interpretações. O uso destes termos metalinguísticos e metacognitivos ("*notice, infer, remember, hypothesize, conclude,*"/

perceber, inferir, lembrar, hipotetizar, concluir, entre outros) permitiria caracterizar a atitude do falante em relação à proposição e ao discurso reportado, entre outras coisas.

O estudo de Corson (1985) é analisado pelos autores, já que o conhecimento sobre palavras inglesas de origem greco-latina, de adolescentes de meios socioeconômicos diferentes, é investigado. Para Corson, estes termos ampliam a complexidade semântica de um texto e permitem a caracterização precisa de relações e distinções abstratas, contribuindo também para o nível de dificuldade de textos escritos. Corson calculou o uso destes termos em 43 variedades de textos escritos e mostrou que o uso varia de 0% em textos de jovens com 5 a 6 anos de leitura a 40% em textos filosóficos.

Corson encontrou, em sua pesquisa com adolescentes de 12 a 15 anos, diferenças significantes, em classes sociais, na habilidade de uso destes termos. De acordo com o autor, tais termos são uma "barreira lexical", já que os adolescentes que compreendem este vocabulário possuem um conjunto de termos importantes para a compreensão dos temas tratados na escola secundária. O autor vê este conhecimento mais como característico de um reflexo direto dos hábitos letrados das famílias do que como uma característica geral de uma classe social. Refere-se a esses termos como parte do que se pode chamar de "língua-padrão letrada", não só de livros e escolas, mas também de instituições dominantes numa sociedade letrada.

A investigação propriamente dita de Olson e Astington visa a determinar o conhecimento de jovens da 6.^a a 13.^a série (12 a 19 anos) sobre alguns verbos de atos de fala e verbos de estados mentais. O instrumento preparado para tal fim é uma série de 12 histórias em que um personagem diz ou pensa algo, marcado na história por "say" ou "think". De acordo com o contexto da história, o verbo poderia ser substituído por um termo mais complexo, caracterizando um ato de fala ou um estado mental particular. As possibilidades de substituição eram dadas por um conjunto de quatro itens em que o jovem selecionava um.

Os autores observaram, como esperado, que a competência na tarefa aumenta significativamente com a idade. Especificam, a partir das substituições que os jovens fazem, sobre o que

mais precisaria ser adquirido para transformar o conhecimento inicial que possuem em conceito dos adultos, representado por verbos como observar, interpretar, inferir. Os autores sugerem que essa competência é adquirida, através de longos anos de prática, lidando com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os, e que seria através dessa linguagem especializada que o letramento contribui para o pensamento.

A abordagem desenvolvida pelos autores me parece muito interessante e me leva a associá-la aos conteúdos que, em geral, estão vinculados à linguagem escrita e à possibilidade de revê-los, de falar sobre eles, da relação entre eles, do ponto de vista conceitual, que é o que me parece estar subjacente ao trabalho de Olson e Astington. De alguma forma também o estudo citado antecipa e problematiza algumas questões que vão ser tratadas na próxima seção.

Todos os autores mencionados trabalham com a premissa da linguagem como atividade constitutiva do sujeito. Esta constituição se dá à medida que o sujeito vai, simultaneamente, construindo o conhecimento e a linguagem. Trata-se da mútua constituição dos domínios cognitivo e linguístico.²

No caso específico deste estudo, como meu interesse é analisar a evolução de aspectos relativos à constituição do discurso escrito de crianças que estão iniciando essa atividade na escola, torna-se pertinente discutir a relação entre língua oral e língua escrita, considerando os determinantes históricos e culturais desta relação.

² Os domínios cognitivo e linguístico são apresentados em separado por uma questão metodológica. Na verdade, considero que o domínio cognitivo inclua o linguístico.

LINGUAGEM ORAL, LINGUAGEM ESCRITA E LETRAMENTO

“A equivalência na diferença é o problema cardeal da linguagem”, escrevia Jakobson, em 1959, falando sobre os aspectos linguísticos da tradução. Julgo possível pensar que essa afirmação seja válida também quando o que se discute é a relação entre a língua oral e a língua escrita.

Há possibilidade de estabelecer fronteiras entre o oral e o escrito? Caso haja esta possibilidade, por onde passam estas fronteiras?

Chafe (1985), retomando o seu estudo de 1982, sugere que duas dimensões distinguem a língua escrita da língua falada. Essas dimensões seriam determinadas por duas diferenças básicas nos processos da fala e da escrita: (i) a qualidade integrada da língua escrita (por ser um processo lento, deliberado e editável), em oposição à qualidade fragmentada da língua falada (por se realizar ao mesmo tempo que vai sendo processada); e (ii) o isolamento na escrita (por ser uma atividade solitária) e o envolvimento na fala (por acontecer num ambiente de interação social).

O autor acrescenta que as unidades de ideia (*idea units*)¹, consideradas em pesquisas recentes como unidades fundamentais da língua falada, podem também estar presentes na língua escrita, ainda que sejam mais longas. O autor destaca a fragmentação destas unidades na fala e os recursos que são utilizados

¹ Para o autor, uma unidade de ideia consiste em uma expressão linguística que contém toda a informação que um falante pode manejar, de cada vez, isto é, em cada foco de consciência. Expressa o que é mantido na memória de curto-prazo por certo tempo.

na escrita para integrar as unidades de ideia. Essa diferença na explicitação das referidas unidades é justificada pelo tempo maior que os que escrevem dispõem para a atividade e também como uma necessidade gerada pelo afastamento da situação de interação face a face.

Outro ponto discutido pelo mesmo autor são as diferenças de atitude entre um falante e um escritor em relação ao conhecimento que é comunicado. A língua oral seria mais afirmativa em relação ao conteúdo que é veiculado (mais marcada pelo raciocínio indutivo); na língua escrita, com um tempo maior para a elaboração, há uma preocupação em se encontrar a palavra "certa" (caracterizada por um raciocínio mais dedutivo). O autor assinala que essas generalizações se aplicam melhor aos extremos da língua falada e escrita que investigou, isto é, à conversa informal à mesa na hora do jantar e à prosa acadêmica, respectivamente.

Pode-se observar que as questões evidenciadas como diferenças entre as duas modalidades de linguagem verbal se relacionam às dimensões de tempo para a produção e de contexto de produção. Esta observação me encaminha para entender o oral e o escrito como duas modalidades da linguagem verbal, que partilham semelhanças e apresentam diferenças. O próprio Chafe afirma que a língua escrita não é uma nova forma de linguagem, mas uma variedade que foi fundada com os recursos da língua falada, desenvolvendo, ao longo do tempo, outras possibilidades de expansão. A propósito, cito Michalowski (1994, p. 60),² ao afirmar

² É interessante destacar que o autor, neste artigo, se contrapõe à ideia dominante (da qual Sampson, op. cit.; e Gel, 1952, são adeptos) de que haveria uma origem comum aos vários sistemas de escrita e que eles teriam evoluído de sistemas pictográficos (símbolos icônicos) a sistemas alfabéticos (letras como sistemas gráficos representando os sons das palavras), de uma forma linear. Isto é, um sistema seria o aperfeiçoamento do outro (ou representaria o aprofundamento na descrição das unidades linguísticas do anterior). Segundo o autor, a escrita como sistema foi inventada quatro vezes na história humana: na Suméria, no Egito, na China e na Mesoamérica – "os outros sistemas teriam derivado de um modo ou de outro destes quatro, por meio de empréstimos, adaptação, ou simplesmente através de influência" (p. 53). O autor considera a visão da supremacia do sistema alfabético sobre os outros sistemas como uma visão etnocêntrica do problema (p. 62).

que a escrita “foi uma nova forma de comunicação que ocasionou uma nova semiótica e novas formas de discurso”.

Tannen (1985) estabelece a noção de “foco relativo no envolvimento interpessoal” como uma possibilidade de hipótese explanatória para a discussão da relação língua oral/língua escrita. Essa noção, relacionada a estudos recentes sobre interação, daria conta, também, da variação em todas as formas de discurso.

Tannen, no referido artigo, postula um *continuum* oral/escrito, em que as diferenças básicas que motivam o discurso não são oralidade *versus* letramento, mas pelo contrário, o foco relativo no envolvimento interpessoal e o foco relativo no conteúdo ou na informação veiculada. A autora discute as duas hipóteses que têm sido propostas para dar conta de diferenças entre o discurso falado e o escrito: a hipótese da contextualização e a hipótese da coesão. Observa que não é por acaso que a maioria das pesquisas sobre a relação língua falada/língua escrita analisa a conversa casual como língua falada e a prosa expositória como língua escrita. Segundo a autora, há algo tipicamente falado na conversação face a face, ou seja, no envolvimento interpessoal, e algo tipicamente escrito na prosa expositória, isto é, na comunicação centrada na mensagem. Salienta, entretanto, que estes gêneros tipificam, mas não caracterizam exaustivamente o discurso escrito e o falado.

Tannen destaca que, no discurso falado, a coesão é alcançada por meio de recursos paralinguísticos e prosódicos. Todos esses traços, segundo a autora, revelam a atitude do falante em relação à mensagem. Tannen sinaliza, no entanto, que é possível ter comunicação centrada na mensagem em língua oral: as conferências, as falas em rádio e televisão, entre outras. No discurso escrito, por sua vez, a coesão deve ser lexicalizada, devido à não disponibilidade dos canais não verbais e paralinguísticos. A relação entre as ideias e a atitude do escritor diante delas deve ser garantida por meios lexicais. A autora destaca que a imprensa e, de uma forma menos intensa, a escrita manuscrita são grandes niveladores: reduzem todos os enunciados contidos nas linhas de uma página a um “*status*” equivalente. Os escritores procuram superar essa limitação usando recursos como letras maiúsculas, sublinhados, itálicos, sinais de pontuação e outros. Tannen acrescenta que

o foco na relação interpessoal é possível no discurso escrito e exemplifica com determinados tipos de cartas pessoais.

Resumindo, observa-se que, para Tannen, tanto o discurso escrito quanto o oral podem refletir os traços associados à fala e à escrita – trata-se de uma questão de grau. A autora argumenta que, se a prosa expositória é minimamente dependente do contexto imediato e maximamente dependente de lexicalização, isto é, o escritor demanda o mínimo do leitor, em termos de preenchimento de referentes, informações anteriores, premissas, relações coesivas e avaliação, então o discurso literário é maximamente contextualizado, não no sentido de depender do contexto imediato, mas de requerer do leitor (ou ouvinte) preencher ao máximo informações elididas e anteriores.

Ainda de acordo com Tannen, é importante destacar que a boa escrita ("*successful writing*") procura lexicalizar o contexto e as relações coesivas necessárias. Esta atividade requer não a produção do discurso sem o sentido da audiência, mas, ao contrário, a postulação de uma audiência hipotética para preencher suas necessidades. É dessa forma que se pode entender a descontextualização da escrita: um contexto postulado, ao contrário de pensá-lo no cenário real. Segundo Tannen, um termo melhor neste caso seria recontextualização. A autora salienta que a habilidade de imaginar o que um leitor hipotético precisa saber é uma habilidade interativa.

Kato (1987) defende a tese de que a fala e a escrita sejam parcialmente isomórficas. Na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala, realizando-a de forma parcial; posteriormente, é a fala que tenta simular a escrita, alcançando-a também parcialmente. A autora organiza o seguinte esquema para apresentar esta direção:

FALA 1 → ESCRITA 1 → ESCRITA 2 → FALA 2

É possível pensar, entretanto, que a fala primeira (FALA 1) já seja atravessada pela linguagem escrita. Em sociedades letradas como a nossa, as crianças, principalmente de zonas urbanas, já revelam na fala traços característicos de língua escrita. O estudo de Blanche-Benveniste (1987) mostra evidências empíricas desta

questão. A autora, ao analisar textos ditados para serem escritos por crianças francesas de 4 e 5 anos, afirma que as crianças conhecem a linguagem formal antes de saber escrever. Esses textos estão tipicamente marcados como "linguagem literária", por meio de tempos verbais característicos, usos cerimoniosos corretos de pronomes relativos e formas de interrogação invertidas, entre outras coisas.

Dados anedóticos têm revelado que crianças brasileiras envolvidas em atividades de leitura e escrita desde cedo, através de responsáveis que leem e escrevem próximo a elas, com elas ou para elas, superam padrões de textos acartilhados trabalhados, nas classes de alfabetização, em grande parte das escolas. Talvez essas crianças percebam os textos acartilhados como algo para aprender a ler e a escrever, já que têm acesso a textos escritos socialmente valorizados (PACHECO, 1992, p. 19-20). A maioria da população infantil brasileira, no entanto, não se enquadra no perfil de criança apontado.

Voltando ao trabalho de Kato, a comparação entre as modalidades oral e escrita é realizada sob três perspectivas: (i) da diferença da natureza do estímulo; (ii) das diferenças formais; e (iii) das diferenças funcionais. Essas distinções se mostram relevantes ao meu trabalho, na medida em que o que está em foco é a aquisição da linguagem escrita.

Kato, referindo-se à natureza do estímulo nas duas modalidades de linguagem (auditivo e visual), afirma que a reestruturação da cadeia sonora da fala em unidades não físicas, mas psicologicamente significativas (como o fonema, a palavra e a oração), é uma operação cognitiva da qual não temos consciência, a não ser através do letramento. O contínuo de sinais acústicos da fala não apresenta unidades discretas³, invariantes, que correspondam a unidades linguísticas.

³ São chamadas unidades discretas aquelas que se distinguem umas das outras, que podem ser segmentadas, e que fazem parte de um sistema cujos outros elementos são em número limitado. Por exemplo, a substituição da unidade discreta l pela unidade discreta m leva a uma mudança de significado: ladeira > madeira. Discretizar, então, é destacar/segmentar uma unidade para fins de observação, estudo ou comparação.

No que tange à natureza da nossa ortografia, a autora assinala que a escrita procura representar o que é funcionalmente significativo na camada sonora, atendendo a motivações de diferentes ordens. Essas motivações geram uma escrita alfabética fonêmico-fonética, com aspectos ideográficos, que apresenta relações motivadas e arbitrárias.

Kato também postula que as diferenças formais, normalmente observadas entre fala e escrita, sejam acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem. Em vez de duas modalidades invariantes, entretanto, ressalta que, no interior de cada uma, haja múltipla variação. Essa variação é causada por diferentes fatores, dentre os quais a autora destaca e analisa: (i) as variáveis social e psicológica, (ii) o grau de letramento, (iii) o estágio de desenvolvimento linguístico, (iv) o gênero, (v) o registro, e (vi) a modalidade. Kato afirma a isomorfia parcial entre as duas modalidades dado que "fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções" (p. 30).

Do ponto de vista das diferenças funcionais, Kato aponta que há variação na maneira pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades. A variação é dependente da evolução histórica e, sincronicamente, dependente das diferenças sociais, principalmente funcionais, e, também, da variação individual.

Terzi (1995), por sua vez, afirma que o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da língua escrita se suportam e se influenciam mutuamente. A autora analisa a proposta de *continuum* oral/escrito de Kato, já vista, como base para criticar o trabalho que é realizado na escola. Afirma, fundamentada em pesquisas anteriores, que as práticas de sala de aula não favorecem o uso do conhecimento da língua oral pelas crianças como suporte para entender o funcionamento da língua escrita. Este impedimento é visto por Terzi como decorrente da própria definição do objeto na escola: a língua oral e a língua escrita não se constituem em duas modalidades de um mesmo objeto – a linguagem verbal –, mas dois objetos diferentes, não relacionados. Desse modo, a ruptura imposta pelas práticas escolares, pelo uso do que é chamado pela autora de pseudolinguagem, impede o desenvolvimento da oralidade das crianças de meios iletrados, cristalizando o que

Kato denomina de "fala 1". Apresenta dados, entretanto, evidenciando que, em situações propícias, a oralidade passa a influenciar a construção da escrita. A autora conclui, afirmando que as influências mútuas entre oralidade e escrita são mais bem representadas pelo esquema a seguir, que apresenta a reflexividade, inerente ao processo, no desenvolvimento das duas modalidades:

FALA 1 ↔ ESCRITA 1 ↔ FALA 2 ↔ ESCRITA 2

Levando em conta o que foi discutido a propósito do esquema de Kato (p. 38- 39), considero que talvez um esquema que expressasse uma circularidade pudesse garantir a possibilidade de influência da "escrita 2" sobre a "fala 1", influência que também é analisada por Terzi, mas não espelhada na sua proposta de esquema. Assim sendo, o falante letrado passa a ter na "origem" da sua fala marcas da língua escrita.

Com base nos estudos apresentados, vai-se tornando clara a complexidade de se estabelecerem fronteiras entre o oral e o escrito, tal e qual me havia proposto no início desta seção.

Stubbs (1982, pp. 28-30), também analisado por Kato, procura, a partir de Labov (1966; 1972; e outros), considerar para a língua inglesa um modelo de um *continuum* linear como uma afirmação teórica da relação entre língua falada e escrita. O autor observa que as duas modalidades apresentam variação estilística do formal para o informal, embora de maneiras diferentes. Ao acrescentar ao diagrama proposto (STUBBS, 1982, p. 41), a distinção entre língua oral padrão e não padrão, a questão se altera, tornando-se mais problemático estabelecer esse *continuum*. Toda língua escrita é caracterizada pelo autor como língua padrão, à exceção de poesias escritas em dialetos e da reprodução do inglês não padrão em novelas, por exemplo. A variação na fala não padrão é reconhecida por Stubbs. O autor, todavia, afirma que essa mudança envolve mudança dialetal, no sentido do dialeto padrão usado nas situações sociais mais formais. O autor destaca que a distinção padrão e não padrão se relaciona também à estratificação de classes sociais nas sociedades modernas, concluindo que isto implicaria um modelo linear diferente do comentado anteriormente. O autor conclui que esse

modelo se adequaria a alguns casos, como o da classe média da sociedade ocidental.

Tendo em conta a língua portuguesa falada e escrita pelos diversos segmentos da sociedade brasileira, parece-me que essa questão está longe de poder ser analisada de uma maneira menos complexa. Talvez seja possível especular que haja um *continuum* altamente heterogêneo, motivado pelos usos e pelas funções diferenciados que as diferentes camadas sociais fazem das duas modalidades e pela variação padrão/não padrão. Considera-se, conseqüentemente, a variação imanente à língua. Isso considerado, é plausível pensar tanto em descontinuidade funcional quanto em descontinuidade formal.

Essas questões são analisadas da maneira citada em função de outras, observadas em dados anedóticos, que reforçam o enfoque apresentado no parágrafo anterior.

É possível encontrar textos de pessoas em processo de alfabetização, ou que já estiveram na escola por algum tempo, escrevendo bilhetes, tais como os que duas faxineiras deixaram para suas patroas e que se encontram reproduzidos a seguir:

"Presiza-se de
bombril
obrigado
D.Hilza."

"S D Cíntia não tei açúcar
só tei da lata não tei
sabão em pó a roupa
estar no baude é
pará lavar na maqui
na estar no tedeJente
na estar esfregada
não o resto esta na
corda naó deu.
para passar porque
naõ seico
Baixinha
até certa

D. Cíntia: Não tem açúcar
só tem (o) da lata. Não tem
sabão em pó. A roupa (que)
está no balde é
para lavar na máqui-
na; está no detergente.
Não está esfregada,
não. O resto está na
corda. Não deu
para passar porque
não secou.
Baixinha (apelido da moça)
Até sexta

No primeiro bilhete, a pessoa demonstra conhecer a *chave* para dar início ao padrão de texto do tipo anúncio ou classificado, inadequado para a situação em questão. No segundo, a falta de marcação de pausas pela pontuação e alguns problemas ortográficos dificultam a compreensão do bilhete. Essas duas pessoas, no entanto, estão usando a língua escrita para dar conta de suas necessidades sociais. São, portanto, exemplos de textos escritos que estão circulando no espaço social.

É possível perceber, também, na fala de pessoas analfabetas ou pouco alfabetizadas palavras pronunciadas (ainda que seja por repetição de algo ouvido) como “senosite” por sinusite, apresentando efeitos de hipercorreções que são evidenciados na escrita de quem, aprendendo a escrever, busca regularidades ortográficas.

Do ponto de vista discursivo, têm-se textos de pessoas pouco alfabetizadas que, entretanto, dominam um discurso letrado, ou com marcas formais mais características deste discurso. Isso talvez possa ser atribuído a um contato intenso com o mundo letrado e/ou pela observação desses falantes sobre o valor simbólico que tais marcas possuem no contexto das relações sociais. Como afirma Gnerre (1985, p. 4, grifos do autor), “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Outra questão a ser observada é que pessoas letradas utilizam na sua fala recursos gráficos e operacionais da escrita, lexicalizando-os (um movimento semelhante, porém em sentido oposto, àquele visto por Tannen, da fala para a escrita), para dar ênfase a algo que está sendo dito, tais como:

“Deixa eu abrir um parêntese nesta história...”

“elas estão falando de um caso resolvido entre aspas porque o processo continua...”

“Vamos botar um ponto final nessa história.”

“Ele é um homem com H maiúsculo!”

“Apaga tudo o que eu falei...”

Uma pessoa sem acesso, ou com pouco acesso a textos e a um trabalho de análise da língua escrita, dificilmente faria uso dos recursos exemplificados, a não ser por repetição.

Todas essas considerações me levam a conjecturar que haja no processo de letramento um grande intercâmbio de características de uma e outra modalidade da linguagem verbal. Nesse sentido, parece-me que o processo de apropriação da língua escrita pela criança está relacionado a aprender a transitar pelas duas modalidades, ajustando-as formal e funcionalmente às situações de uso socialmente relevantes. Esse trânsito deve afirmar e ampliar a experiência linguística anterior da criança e todos os conhecimentos aí envolvidos, do ponto de vista linguístico e cognitivo.

Dessa maneira, a apropriação da língua escrita pela criança está sendo compreendida como parte do processo geral de aquisição da linguagem. Assim, a criança se apropria de outra forma de organização das experiências e de interação com a sociedade a que pertence. É possível, então, compreender Kleiman (1995, p. 30), que, adotando o pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto, com base em Bakhtin (1990), propõe que o ensino da escrita seja organizado, não através das diferenças formais entre linguagem oral e linguagem escrita, mas através das semelhanças constitutivas, permitindo pensar a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura das duas modalidades, que subjaz e determina a práxis escolar.

Sulzby (1987) analisa as relações entre língua oral e língua escrita com base em estudos históricos da língua inglesa e conclui que (i) a língua oral e a língua escrita se desenvolveram juntas e tiveram um impacto mútuo na totalidade da linguagem; e (ii) o letramento afetou os indivíduos diferentemente. Em seguida, afirma que, hoje em dia, em culturas altamente letradas, uma criança pequena de classe média está desenvolvendo tanto língua oral quanto escrita, bem antes de ser letrada no sentido convencional.

Até o presente momento, o termo *letramento* vem sendo utilizado de modo pouco específico. Segundo Kleiman (1995, p.

15-16), no mesmo artigo anteriormente mencionado, o uso do conceito de letramento se inicia, nos meios acadêmicos, com o intuito de distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, "cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita". A autora analisa várias acepções do conceito de letramento e argumenta que o uso deste termo em vez de *alfabetização* se justifica pelo fato de que, como já foi destacado no presente trabalho, "em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias sociais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas" (p. 18).

Letramento é definido por Kleiman como um conjunto de práticas sociais, culturalmente determinadas, que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (p. 19), que pressupõe a interface entre práticas orais e letradas. A autora enfatiza que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições sociais, como a escola. Nessa instituição, o processo de letramento é entendido como uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na própria escola, associada quase causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social (p. 20-21 *apud* STREET, 1984).

Soares (1995) contesta o uso do neologismo *letramento*, para traduzir o termo inglês "*literacy*", dado que temos o termo *alfabetismo* para esta tradução. O que nos falta, segundo a autora, é um termo que designe aquele que vive em estado de alfabetismo, já que *letrado* equivale a "versado em letras, erudito". Soares (1995, p. 10) chama atenção de que

o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto especial específico.

A autora defende a perspectiva de que as habilidades de leitura e escrita sejam vistas como "um conjunto de práticas

socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social" (p. 11).

A autora indica a impossibilidade de se formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, lugar, momento, contexto cultural ou político. Os conceitos de letramento de Kleiman e de alfabetismo de Soares me parecem, então, equivalentes. Embora compreenda as razões que levam Soares a propor o termo alfabetismo, opto por usar o termo letramento pelo fato de ser mais usual na literatura. A necessidade de apresentar o conceito de letramento neste estudo se impõe no sentido de considerar a aprendizagem e o ensino da língua escrita nessa perspectiva, ainda que considere a escola *uma* das instituições promotoras deste processo e não a promotora.

Teale ([1986] 1992) analisa as relações entre as experiências familiares e a língua escrita e o desenvolvimento do letramento de crianças pré-escolares. O autor realiza um estudo longitudinal com 12 meninos e 12 meninas, etnicamente diferenciados, de 2 anos e meio a 3 anos e meio de idade, ao começarem as investigações, por meio de anotações de campo e gravações de interações das crianças com seus familiares. O autor observa que tanto fatores estruturais sociais quanto culturais afetam as orientações das crianças para o letramento. O autor salienta que o seu trabalho corroborou as conclusões de uma meta-análise de 200 estudos sobre a relação entre o *status* socioeconômico e o desempenho acadêmico, realizada por White (1982). Esse autor observou que, opostamente ao que muitos acreditam, quando o indivíduo é a unidade de análise, a correlação entre as unidades tradicionais de SES⁴ e o desempenho acadêmico é relativamente fraca (p. 19-33). Os resultados do estudo de Teale indicam também que não são a etnia, o sexo das crianças, o nível de educação formal dos pais

⁴ Pelo que pude depreender na leitura do artigo, o SES é um instrumento de avaliação que inclui medidas tais como: ocupação do chefe de família, fonte de renda, qualidade da habitação e *status* da área residencial, entre outros fatores de ordem socioeconômica.

ou o tamanho da família os fatores geradores da variação, mas algo ligado à maneira como os pais criam seus filhos (p. 192-193). Pode-se depreender da análise dos dados realizada por Teale que o envolvimento entre os familiares e as relações desses com os vários objetos e materiais disponíveis na casa, entre eles os materiais escritos, tenham uma significação maior do que aqueles fatores já listados.

É interessante observar que a professora da turma em que desenvolvi a pesquisa, respondendo sobre o perfil socioeconômico das crianças, motivada por questões por mim levantadas, apresentou os mesmos argumentos dos dois autores para as diferenças de desempenho das crianças, extraídos da sua observação empírica, durante anos de experiência com classes de alfabetização.

Nas próximas seções, apresento os conhecimentos que estariam envolvidos no processo de aprender a produzir textos em língua escrita, levando em consideração tudo o que foi discutido no estudo até o momento. À luz desses conhecimentos, procuro refletir sobre o processamento de textos escritos, partindo do modelo levemente esboçado em Pacheco (1992). Em seguida, apresento estudos que vão, de uma forma mais específica, consubstanciar a análise que realizo no conjunto de textos das crianças.

2.1 CONHECIMENTOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

O ponto de partida desta subseção é a discussão sobre a relação língua oral, língua escrita e letramento estabelecida na seção anterior.

Considerando o *continuum* língua oral/língua escrita, marcado por descontinuidade formal e funcional, concebo como plenamente letrada aquela pessoa que transita por este *continuum*, ajustando a modalidade de discurso às diferentes situações sociais encontradas.

Levando em conta o início do processo de aprendizagem da língua escrita, pode-se dizer que esse processo envolve, entre outras coisas, desde o conhecimento da natureza da relação fonema-grafema, e de suas particularidades, e da utilização do espaço do papel, até a escolha de padrões de textos, a

postulação de um determinado leitor, que pode ser hipotético (ou de determinados leitores).

Apresento na sequência, em linhas amplas, diferentes tipos de conhecimentos envolvidos na produção escrita do texto, salientando que os organizo separadamente para fins metodológicos, por isso em alguns momentos os conhecimentos se superpõem. Na verdade, no momento de produção do discurso, os vários conhecimentos interagem complexamente.

- (a) conhecimento da linguagem escrita como outra modalidade de um mesmo objeto – a linguagem verbal – como um sistema de organização das experiências humanas, consagrado socialmente, isto é, como uma nova forma de apresentar o conhecimento de mundo; essa linguagem, como espaço de interlocução, pressupõe um determinado leitor ou um leitor hipotético, o conhecimento desse leitor e a relação escritor/leitor;
- (b) conhecimento relativo às especificidades da produção do texto escrito, em relação à produção do texto oral, ressaltando-se que aquele é produzido distante da situação de enunciação, o que exclui a possibilidade de uso de procedimentos paralinguísticos (gestos, entoação e outros), além da falta de fluxo contínuo falante/ouvinte, mas que, realizado no espaço do papel ou na tela de um computador, cria a possibilidade de revisão bidirecional (horizontal/vertical), favorecendo autocorreções e reelaborações;
- (c) conhecimento da natureza da relação entre a oralidade e a escrita, de forma a compreender o sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, os critérios de segmentação de palavras e as arbitrariedades de ambos;
- (d) conhecimento relativo à organização dos variados tipos de textos, tanto os de orientação gráfico-espacial quanto os discursivos, considerando-se o ajuste de uso nas diferentes situações sociais e as funções sociais que desempenham;
- (e) conhecimento relativo à coerência textual escrita, tanto a sentencial (local) quanto a temático-discursiva (global). Incluiria aqui os sinais de pontuação e outros recursos gráficos que fazem parte do conjunto de grafemas, disponíveis para a atribuição de coerência ao texto.

Com base em Ferreiro (1994, pp. 117-118), acrescentaria:

- (f) conhecimento da diferença entre atividades fortemente relacionadas, como desenhar e escrever;
- (g) conhecimento de termos metalinguísticos específicos, tais como: palavra, nome, letra, página, título; e de verbos como ler e escrever;
- (h) conhecimento da diferença entre o conjunto de formas gráficas chamado de "letras" e o conjunto de formas gráficas chamado de "números". O primeiro conjunto envolve muitos tipos de subconjuntos: letra de mão, letras minúsculas, letras maiúsculas e outros.

Aprender a escrever, e mais especificamente aprender a elaborar textos escritos adequados às variadas situações sociais, envolve um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resume a uma soma, mas a um enredamento em que muitos fatores estão em jogo. A imagem que Ferreiro, no artigo citado, faz para mostrar o quão complexo é para a criança encarar seu processo de alfabetização parece-me muito interessante.

Ferreiro descreve uma cena em que uma mãe e seu filho de 5 anos estão chegando de avião a Buenos Aires. A mãe mostra as luzes da cidade embaixo e diz: "Buenos Aires é lá". Ao mesmo tempo, mostra um mapa ao filho e diz, apontando para um ponto no papel: "Buenos Aires é aqui". Ferreiro pergunta, assumindo que a criança esteja fazendo um esforço de compreender o que a mãe lhe diz: que tipo de relação a criança pode estabelecer entre as luzes externas e um ponto no papel? Em que sentido Buenos Aires — uma cidade — está "lá" (através da janela) e "aqui" (no papel)? (FERREIRO, 1994, p. 119).

A autora afirma que se um ponto não é uma coleção de luzes, uma cidade também não é uma coleção de luzes — uma cidade não é um objeto dado como tal imediatamente, é um objeto construído (cognitivo). Com isso, Ferreiro assegura que a linguagem não é um objeto menos complicado que uma cidade, já que nunca se dá como um objeto inteiro, completo. Da mesma forma que as luzes não são a cidade, as letras não são a linguagem — a escrita não é uma coleção de letras. A autora chama atenção para algumas questões "estranhas" (aos olhos de quem aprende)

apresentadas pela escrita: sequências de formas estranhas organizadas em linha reta; cadeias de letras com espaços em branco entre elas (sendo o número de caracteres numa única cadeia tão variável!); e uma variedade de letras numa determinada cadeia (sendo a variedade de formas tão grande!).

De acordo com a hipótese de trabalho que norteia o presente texto, criada com base em estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos (PACHECO, 1992), o processo é vivenciado de modo singular por cada criança, ainda que algumas características desse processo sejam comuns a todas, ou à maioria das crianças, como características gerais do processo de conhecer. É importante observar que os desafios cognitivos que se colocam, por um lado, para a escrita de lista de palavras ou de frases soltas, e para a produção de textos, por outro lado, considerando uma proposta de produção, do próprio sujeito ou de outrem, e todos os conhecimentos que essa atividade envolve, parecem-me bastante diferentes.

É possível especular, entretanto, que os desempenhos de crianças orientadas por métodos de ensino da língua escrita de fundamentação condutivista, cujo controle seja exercido com muito rigor, possam evidenciar regularidades em sequência, que poderiam ser vistas mais como consequências dos métodos do que como evidências de mecanismos internos de aprendizagem das crianças. Um exemplo desse fato é uma observação comum na escrita de crianças que passam um bom tempo sendo apresentadas, em sala de aula, a palavras formadas por sílabas canônicas (bota, sapato, menina, por exemplo) e quando começam a escrever palavras que contenham sílabas do tipo V ou VC, fazem-no do seguinte modo: Veva (por Eva), secola (por escola), entre outras. Não quero dizer que não seja possível encontrar crianças que, independentemente do uso daqueles métodos citados, realizem a escrita de palavras como Eva e escola da mesma maneira que as crianças orientadas por tais métodos. As crianças, em busca de regularidades na língua, podem fazer essa generalização, assim como fazem outras. Isso é diferente, no entanto, de através de um trabalho (mesmo inconsciente) levar a criança a formar essa ideia. Do ponto de vista textual, é também comum encontrar crianças a quem somente são apresentadas frases escritas com os verbos

ser ou *estar*, e suas produções de frases ficam limitadas a estes verbos: A menina é bonita. Ela está no lago. Vovô é viúvo.

Voltando ao artigo de Ferreiro, o fato de as formas das letras de um nome, organizadas de modo linear, não estarem relacionadas à forma do objeto referido, enquanto no desenho as linhas e pontos seguem a organização do contorno do objeto, leva a autora a ressaltar que não é por acaso que a arbitrariedade das formas e a organização linear são os primeiros elementos presentes nas produções escritas iniciais – a criança pode desenhar letras, mas não escrever propriamente. A autora ressalta, também, que a continuidade gráfica entre o desenho e a escrita não implica continuidade conceitual. Deste ponto de vista, o que há é uma forte descontinuidade.

Como pode ser observado e a própria autora afirma (p. 118), seu principal interesse está centrado na natureza da relação entre a oralidade e os textos escritos em termos de um sistema representacional, em particular, na evolução do sistema de escrita como um objeto conceitual.

Torna-se importante destacar que, do ponto de vista do meu trabalho, um dos objetivos é caracterizar os procedimentos que estão subjacentes à atividade inicial de produção de textos escritos, quando as crianças começam a apresentar indícios de relações convencionais entre o que se fala e o que se escreve. Os textos que se constituem em dados deste trabalho de pesquisa são frutos do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora da classe, de tal forma que o controle da escrita das crianças se dá, principalmente, por meio dos textos escritos que são manuseados e lidos pela professora e, na medida do possível, pelos alunos, e pelas intervenções da professora.

Na pesquisa experimental de Ferreiro, de base piagetiana, palavras e frases são ditadas para serem escritas pelas crianças e, de alguma forma, as perguntas que orientam a entrevista com cada criança podem levá-las a um aguçamento da atenção para o aspecto quantitativo e qualitativo da relação oralidade/escrita, sem que, no entanto, tenham conhecimento dos conceitos que palavras, como letra, sílaba e frase, expressam, conhecimento este destacado pela própria Ferreiro como fazendo parte de um conjunto que se desenvolve ao longo do processo de alfabetização.

Cabe concluir a seção citando Smolka (1988, p. 75, grifo da autora), que, analisando o processo de alfabetização numa perspectiva discursiva, afirma que:

Quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do "discurso interior" (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com os outros).

2.2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA PERSPECTIVA DO PROCESSAMENTO

Ao iniciar esta seção, considero pertinente relembrar alguns pressupostos que estão consubstanciando este trabalho: (a) a apropriação da linguagem escrita está sendo compreendida como parte do processo geral de aquisição da linguagem; (b) a linguagem, como organizadora das experiências dos sujeitos, constitui-se na e pela atividade dos sujeitos e caracteriza-se pela indeterminação e pela elaboração da realidade como um sistema de referências; e (c) as línguas naturais são sistemas-produto da linguagem, determinadas pelas mesmas características da linguagem e pela variação, como "condição de que dispõe a língua para a mudança, a substância de sua própria vitalidade" (OSAKABE, 1991, p. 9).

Desenvolver a modalidade escrita da linguagem verbal, por conseguinte, é ampliar o universo de cognição, não só pelo conhecimento específico relativo à própria linguagem escrita, como pela possibilidade de adentramento em conhecimentos que, muitas vezes, só estão disponíveis por escrito. Sendo assim, ampliam-se também a compreensão do movimento social e a possibilidade de inserção e participação nele. No sentido do pressuposto anterior, aprender a produzir o discurso escrito, através do desenvolvimento de conhecimentos relativos à elaboração de textos escritos, faz parte do processo de alfabetização da criança.

Com a ampliação do universo de cognição, pode-se especular sobre uma conseqüente ampliação do sistema de referências em desenvolvimento pela criança e das possibilidades de organização sintático-discursiva dos textos.

Em Pacheco (1992, p. 30), partindo do modelo teórico de produção de textos orais de Van Dijk e Kintsch (1983), esboço uma concepção de produção de textos escritos, considerando que

[...] o conhecimento que a criança detém como produtora de textos orais não pode ser simplesmente transferido à produção escrita; além de não lhe ser suficiente, a aquisição dessa modalidade de linguagem traz a necessidade de diferenciação das duas manifestações verbais, através do conhecimento de suas especificidades.

Com base na discussão sobre a relação entre língua oral e língua escrita desenvolvida anteriormente, pode-se supor menos uma oposição entre as duas modalidades e mais um *continuum*, marcado por descontinuidade formal e funcional, em que características das duas modalidades são intercambiáveis. Isso significa que encontrar tanto textos orais quanto escritos, altamente formalizados, por um lado, e, por outro, textos orais e escritos, elaborados de modo informal – o foco relativo no envolvimento interpessoal refletindo-se no foco relativo na informação ou no conteúdo –, seria responsável por equilibrar essa diferença. Avaliando, a partir da concepção deste *continuum*, a consideração transcrita de Pacheco (1992, p. 47) para o parágrafo anterior, para efeito do presente trabalho, deve ser ampliada para: "a aquisição dessa modalidade de linguagem (escrita) traz a necessidade de diferenciação das duas manifestações verbais, através do conhecimento de suas especificidades e de suas semelhanças".

Nessa perspectiva, e como já foi expresso anteriormente, o aprendizado da criança em relação à língua escrita deve envolver uma contínua revisão e reelaboração dos seus conhecimentos de língua oral.

A concepção de texto escrito, desenvolvida no trabalho de 1992, pode ser mantida no presente estudo como:

[...] uma unidade de sentido demarcada em relação ao processo discursivo, que se constrói em torno de um tema, de acordo com um determinado padrão, em relação a um determinado contexto e leitor. As informações derivadas do tema devem estar organicamente relacionadas, de tal forma que se configure a textualidade do texto, garantindo-lhe unidade temático-discursiva (PACHECO, 1992, p. 28).

Em seguida, acrescento o que pode ser dito também em relação ao texto oral: "A realização do texto escrito, portanto, pressupõe a articulação de conhecimentos de diversas naturezas condicionados por fatores socioculturais" (p. 28).

Contudo, é preciso fazer uma revisão quanto à autonomia do texto em relação à situação de enunciação e à necessidade de critérios internos de completude no nível estrutural, consideradas no trabalho em foco. De acordo com a abordagem dialógica do sentido do texto de Nystrand e Wiemelt (1991), o significado do texto está entre o escritor e o leitor mediado pelo texto. Com base em Bakhtin (1973), os autores salientam que o significado do texto não é transmitido do escritor para o leitor, mas é construído entre eles, no processo de interação. Assim, um texto é explícito porque equilibra o que precisa ser dito com o que pode ser assumido no contexto de uso. Ressaltam também que, ao defenderem que o sentido do texto não seja estável e objetivo, como para os formalistas, não querem dizer que o significado do texto seja completamente relativo, arbitrário e indeterminado. Consideram, pelo contrário, que o escritor e o leitor sejam ambos restringidos, não somente pelos seus valores sociais partilhados, mas também pela reciprocidade que os une no trabalho comum de construir o significado do texto (p. 35).

Embora compartilhe do que é proposto pelos autores como aproximação dialógica do sentido do texto, considero necessário acrescentar, em relação à última questão discutida no parágrafo anterior, que as propriedades formais também restringem o sentido do texto. Refiro-me aqui não só a questões referentes à organização sintático-discursiva das palavras no texto, mas também à organização espacial e aos recursos tipográficos e de pontuação disponíveis ao escritor.

Dando prosseguimento à análise das implicações que a noção de *continuum* acarreta para se investigar o processo de produção de textos, verifico que o esboço de concepção de processamento da produção de textos escritos, elaborado em Pacheco (1992), também precisa ser revisto. Se aquele *continuum* é marcado por uma descontinuidade, do ponto de vista formal e funcional, não é pertinente a distinção entre modo de processamento do texto oral e do escrito. Ressalvando-se essa possibilidade de caracterização para o caso de uma polarização de dois tipos de textos, um oral e um escrito, em que as diferenças se mostrem bastante acentuadas, tomando-se como exemplo a fala informal e a prosa acadêmica. Na perspectiva do meu estudo, cujo foco são textos de crianças em início de aprendizagem de produção de textos em língua escrita, pode-se supor que quanto mais próximas as propostas dos textos forem da situação de fala, melhores serão seus desempenhos; quanto mais distantes, mais dificuldades as crianças terão.

Torna-se relevante, em consequência, apontar em que sentido a noção de foco relativo no envolvimento interpessoal e no conteúdo, proposta por Tannen, influenciaria o modo de processamento. Um texto, por exemplo, com foco maior no envolvimento interpessoal, caracterizaria um discurso mais preso à situação de enunciação. O conhecimento partilhado teria um papel relevante na escolha das referências de tal modo que seria interpretável por um ou poucos leitores. Esse fato pode ser observado no exemplo fictício a seguir: um bilhete que poderia ser deixado pela remetente no local de trabalho da destinatária:

Vera:

Tudo bem? Você foi lá? Nosso amigo está curioso para saber no que deu aquilo tudo.

Me liga, tá?

Clara

Pode-se observar que o contexto de uso do bilhete acima precisa estar claro tanto para a remetente quanto para a destinatária. Muito do que está dito se associa, de modo fundamental, com o que não é dito, afirmando que quanto mais conhecimento duas pessoas partilham, menos precisam expô-lo (GREGORY; CARROLL, 1978, p. 51-52 *apud* NYSTRAND, 1982, p. 9).

Van Dijk e Kintsch (1983) propõem um modelo teórico de processamento de discurso oral, relacionado principalmente à compreensão, em que está esboçado um modelo de produção. Os autores ressaltam que os discursos, como histórias, não ocorrem *in vacuo*, já que são produzidos e recebidos por falantes e ouvintes em situações específicas, dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Parece-me necessário ressaltar que os vários tipos de discurso, de um modo geral, ocorrem dentro de um contexto sociocultural mais amplo, não só as histórias, tal como presume Van Dijk (1992, p. 20). O autor entende que as dimensões sociais do discurso interajam com as dimensões cognitivas, o que significa que os usuários da língua constroem uma representação não só do texto, mas também do contexto social, em que ambas interagem.

Van Dijk (1992, p. 175, grifos do autor) pontua que "na última década, começamos a perceber que 'compreender o discurso' está intimamente relacionado com 'compreender o mundo'", ressaltando que, por não se ter ainda correlatos cognitivos a este mundo, criou-se a noção de modelo de situação. Nessa mesma linha de argumentação, parece-me possível entender que produzir o discurso também é compreender o mundo, no sentido da explicitação da compreensão que se tem da organização desse mundo. Ambas as situações, a compreensão e a produção, podem ser entendidas como situações de produção de sentido.

A partir dos dois estudos de Van Dijk, proponho-me a esboçar aspectos de um modo de produção, levando em conta a concepção de *continuum* da relação língua oral/língua escrita e o fato de as crianças em foco neste trabalho estarem se iniciando no processo escolar de produção de textos escritos. Segundo Van Dijk (1992, p. 160), os ouvintes, além de construírem uma representação mental do texto, constroem uma configuração da situação do discurso. O autor destaca, como um interessante produto adicional

dessa interpretação de discurso, o fato de o estabelecimento da coerência poder ser subjetivo e, portanto, variável. A representação do texto garante que os usuários da língua sejam capazes de reproduzir parte do que efetivamente foi dito em um texto, o que pode incluir sintaxe específica, expressões lexicais e sentidos expressos. A par disso, os usuários também tentam imaginar, derivando informações da representação, outras características do conteúdo do texto – coisas, pessoas, eventos, atos ou estado de coisas a que o texto ou o falante se referem. A configuração da situação daria conta desse tipo de "imaginação", já que grande parte do modo de representar o texto é recuperada de outros modos já construídos em situações anteriores similares, isto é, do conhecimento pessoal acumulado sobre essas situações. Isso explicaria, nos atos de leitura, a possibilidade de antecipação de informações e de inferências.

Para o autor, os membros de uma determinada sociedade partilham modelos de situação pela recorrência deles, tendendo a estandardizar seus modelos e formar modelos mais gerais, abstratos e descontextualizados de situações ou eventos estereotípicos ou prototípicos, tais como tomar café da manhã, ir trabalhar, dar aula, comer no restaurante, fazer compras no supermercado, dar ou participar de uma festa, ou golpes militares (VAN DIJK, 1992, p. 162).

Esse conhecimento tem sido explicado como *frames* ou *scripts* (SCHANK; ABELSON, 1977)⁵ e pode desempenhar um papel importante na construção de novos modos de representação dos textos ou na atualização dos antigos. A forma como a configuração do texto se organiza para a elaboração textual,

⁵ Segundo os autores, *frames* ou *scripts* são estruturas de conhecimento que representam sequências estereotípicas de ações para situações frequentemente repetidas, tais como a ida ao cinema, ao médico e ao restaurante (*apud* SEIFERT *et al.*, 1986, p. 396). Concordo com Tannen (1979), que, numa perspectiva mais sociológica, propõe que os *frames* sejam vistos não como uma sequência estática de eventos, mas como um conceito relacional de uma unidade interacional, organizada por atividades recorrentes, culturalmente determinadas.

então, incorpora a representação do texto e *scripts*, isto é, todo o conhecimento e crenças relevantes sobre o evento ou a situação. As representações servem apenas para criar os modos de representar os textos.

Importa para o presente estudo compreender que “as estruturas cognitivas básicas que usamos na percepção e memorização de eventos e situações deverão conservar também sua relevância na ‘formulação’ verbal desse conhecimento” (VAN DIJK, 1992, p. 167, grifo do autor).

De acordo com Van Dijk (1992, p. 163), os modos de representar os textos são relevantes, tanto na compreensão do discurso quanto na produção do discurso. Eles forneceriam o ponto de partida para a construção de representações semânticas na produção do discurso. Por meio daqueles modos, podem-se explicar muitos aspectos dos dois processos, tais como: coerência local e global, correferência, inferências, conhecimento pressuposto, ativação e formação de *frames* ou *scripts*, a variação pessoal na compreensão, a compreensão subjetiva, o papel de experiências pessoais, o papel do modelo de contexto e a aquisição de conhecimentos e crenças. O autor destaca, além disso, que os modelos explicam por que os textos podem ser incompletos, vagos ou cheios de ideais implícitos.

Considerando a concepção de linguagem pressuposta neste estudo, apresentada no capítulo 2, e os aspectos da noção de modo de representação dos textos considerando a situação de produção, de acordo com Van Dijk, é possível especular que as crianças vão, desde a mais tenra idade, desenvolvendo a linguagem como um sistema simbólico de constituição da realidade e, de acordo com as suas experiências sociais, construindo modelos de situação (partilhados, generalizados e pessoais) como microsistemas de referência. Esses modelos lhes permitiriam, cada vez mais, interagir com o mundo à sua volta, e compreendê-lo, ao mesmo tempo que o mundo à sua volta lhes possibilitaria ampliar e/ou solidificar modelos de tipos variados.

O modelo teórico de produção de textos orais de Van Dijk e Kintsch (1983) parte de uma concepção interativa do processamento do discurso, isto é, as informações provenientes dos vários níveis da língua (morfofonológico, sintático, semântico

e pragmático) interagem de forma complexa. Os autores levam em consideração o uso real da língua no contexto social. Uma das propriedades do modelo é a especificação de um sistema de controle geral do processo de produção, atuando tanto na elaboração de um planejamento global do texto como no monitoramento da sua execução.

O planejamento do texto equivale ao seu conteúdo proposicional global, formado por macroestruturas semânticas, hierarquicamente organizadas. Representações semânticas de unidades do discurso são então construídas sob o controle daquelas macroestruturas, gerando uma "cartografia" do texto, responsável pela sua coerência global.⁶ Consequente a esta formação está a elaboração local (ver nota 9) e linear daquela "cartografia".

A "operação" apresentada envolve a seleção das informações que estarão explícitas e implícitas no texto, a marcação apropriada da coerência local, levando à formulação pelo falante de enunciados sintaticamente organizados, condicionados também por aspectos pragmáticos e contextuais. Nessa concepção de produção textual, os usuários da língua, provavelmente, começarão a produzir o discurso antes da completa representação semântica do período ter sido formada. Por sua vez, as macroestruturas formadas podem ser mudadas devido a restrições de informação local, entre outros fatores.

Muitos padrões de discurso possuem uma estrutura esquemática convencional, embora flexível, culturalmente variável. Tais esquemas são chamados pelos autores de superestruturas (ativadas da memória semântica), fornecendo uma sintaxe global para a macroestrutura do texto e também denotando uma organização específica do conhecimento, ao categorizarem os tópicos de um texto.

Sintetizando, a necessidade de elaborar um texto ativa uma ideia global dele: uma macroestrutura, orientada por um esquema textual, uma superestrutura, que atribui uma determinada organização sintático-discursiva para o texto. Forma-se então uma representação pré-textual do texto, hierarquizada,

⁶ Coerência global diz respeito à coerência temático-discursiva, enquanto coerência local se refere à coerência intersentencial.

que deve ser representada textualmente de forma linear. A representação pré-textual equivale ao planejamento do texto. As frases, os períodos e as partes maiores do texto (por exemplo, os episódios) devem se articular, de modo a formar um todo coeso. O desenvolvimento da habilidade de representar a hierarquia e a recorrência de informações, isto é, as relações entre elas geram dificuldades para a criança que se inicia nesse processo, do ponto de vista tanto da linguagem oral quanto da escrita. A criança deve encontrar meios para expressar as proposições e a sua inter-relação dentro de uma realidade temporal linear, no caso da língua oral; e dentro de uma realidade espacial também linear, no caso da língua escrita.

O conceito de modelo/modo de representar o texto apresentado é compreendido por mim como algo dinâmico, flexível e, principalmente, compatível com a concepção de linguagem e de relação linguagem oral/escrita trabalhada anteriormente. Certamente, esse modelo teórico genérico de produção de textos precisa ser ajustado às diferentes situações sociais de produção de linguagem, considerando-se os condicionantes e os determinantes das situações, incluindo-se aqui a experiência linguística dos usuários.

Algumas pesquisas têm evidenciado o papel relevante do monitoramento na produção textual como uma atividade recursiva envolvendo diferentes níveis linguísticos. Cazden, Michaels e Labors ([1985] 1989) afirmam que os autorreparos espontâneos são excelentes evidências do monitoramento que as crianças fazem sobre o que dizem, desde os primeiros estágios da aquisição da linguagem. Os autores investigaram 14 protocolos de narrativas de experiência pessoal, contadas na "rodinha" (*sharing time*) de quatro salas de aula, etnicamente mistas, por 10 crianças de 1º e 2º ano de escolaridade. Encontraram dois tipos de reparos nos protocolos das 10 crianças: (1) substituições lexicais; e (2) "*bracketing*", isto é, a inserção de material, como um parêntese, no meio de uma sentença. Interpretam essa inserção como evidência de dois aspectos da compreensão comunicativa das crianças. Do ponto de vista estrutural, a inserção é considerada evidência dos recursos sintáticos dos falantes, usados de forma particularmente complexa. Do ponto de vista funcional, os autores entendem que

as inserções evidenciam as habilidades das crianças de monitorar, checar e reparar as sentenças, tal como Clark (1982) observara em crianças mais novas.

Os autores destacam que as crianças fazem reparos para o ouvinte da organização do conteúdo temático da narrativa como um todo. Demonstram estar envolvidas com o ouvinte, no sentido de fornecer a informação de que ele necessita para compreender a parte da história não contada, orientando-o. Segundo os autores, isso significa uma habilidade maior do que a de um monitoramento retrospectivo do que foi dito – significa pensar à frente, monitorando um sentido internalizado, em relação a informações compartilhadas ou não pela audiência, o que os autores tomam como consciência metalinguística ou metapragmática. Estudos sobre revisão de textos também têm apontado as habilidades de crianças nessa atividade, relacionando-as às habilidades das crianças de articular vários problemas do texto, o que, por sua vez, estaria relacionado à habilidade de articulação de planos e objetivos (BARTLETT, 1982).

2.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA PERSPECTIVA DA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM

É importante enfatizar que as crianças não se aproximam da linguagem escrita, como objeto de conhecimento, como “naive”: têm experiências linguísticas anteriores (o que inclui um universo de cognição), que equivalem a um conhecimento organizado sobre o mundo, que lhes habilita a buscar referências de relação entre o conhecimento anterior e o novo, formulando hipóteses, fazendo generalizações, criando expectativas, entre outras coisas.

A experiência de produtoras e “leitoras” de textos orais que as crianças possuem ao entrar para a escola deve ser fundamental para o desenvolvimento do processo de produção de textos escritos e para a expansão das possibilidades de produção de textos orais. Conforme já expressei, essa aprendizagem e expansão devem-se situar na compreensão das semelhanças entre as duas modalidades de linguagem verbal, ao mesmo tempo que se detectam as diferenças.

Os pesquisadores em aquisição da linguagem oral em geral se aproximam da descrição da aquisição da primeira língua, usando

o aparato tradicional de descrição da linguagem do adulto. Uma concepção cumulativa de conhecimentos nesse processo de aquisição, em que a criança se desenvolve expandindo o seu repertório de conhecimentos linguísticos, é associada àquela descrição. Outras perspectivas, entretanto, têm sido apontadas.

Lemos (1982) afirma que um dos pressupostos de uma hipótese construtivista em aquisição da linguagem é de que a natureza das unidades com que a criança opera não pode ser comparada com as do adulto ou com aquelas estipuladas pela teoria linguística. Assim, torna-se necessário estabelecer o estatuto ontogenético dos procedimentos analisados.

Figueira (1991) destaca uma posição processual ou qualitativa em relação ao estudo do desenvolvimento da linguagem pela criança, em que é enfatizada uma reorganização dos elementos presentes no repertório linguístico da criança. Nessa posição, as crianças podem ser capazes de produzir elementos de um domínio linguístico específico, de uma maneira bastante fácil e espontânea, dando a impressão de que tenham incorporado as regras sintáticas, semânticas e morfológicas que estão por detrás de tal desempenho. Essa suposição só vai ser questionada quando as crianças, num passo adiante, começam a discernir relações e regularidades entre formas e estruturas linguísticas que não tinham sido relacionadas e aí começam a produzir ocorrências desviantes, ao reorganizarem seus conhecimentos (p. 132). Enfatiza com isso a importância do erro ou desvio como indício, para o investigador, da elaboração de subsistemas.

Peters (1983, p. 16) propõe que a aproximação do estudo da aquisição da linguagem se dê do ponto de vista da criança, tentando-se evitar quaisquer pré-conceitos derivados da descrição pelo linguista do sistema linguístico do adulto. Segundo a autora, a aprendizagem de “unidades” é o primeiro passo na aquisição da linguagem oral pela criança, embora essas unidades não correspondam necessariamente aos constituintes da linguagem do adulto. O reconhecimento delas pelo linguista pode apresentar algumas dificuldades metodológicas que, entretanto, não são insuperáveis. Nessa visão do processo de aquisição da linguagem, a criança, imersa em um constante fluxo de sons da fala — desconhecido pela criança, tanto em termos estruturais como em

termos semânticos —, faz extrações ou recortes de determinadas porções dos enunciados ouvidos, elabora contextualmente seu significado e os armazena para usos futuros. Essas unidades, frequentemente, consistem em mais de uma palavra ou morfema, do ponto de vista do adulto. Para fins de armazenamento no léxico, a autora salienta que não há diferença entre unidades longas e aquelas mínimas: todas são consideradas unidades e recuperadas como tal. Aos poucos, as crianças vão segmentando aquelas porções em unidades menores, que vão entrando para o léxico. Essa segmentação, entretanto, não impede que a unidade original possa coexistir no léxico com o produto da segmentação.

Uma questão a ser criticada no trabalho de Peters é sua afirmação de que a aprendizagem da sintaxe não é o primeiro evento de interesse estrutural na aquisição da linguagem pela criança, mas, sim, "as análises de porções individuais em segmentos menores recorrentes e, quando um significativo número de porções diferentes for analisado, a percepção de padrões estruturais" (p. 90-91). Parece-me que a apreensão e a segmentação de unidades da fala dos adultos pelas crianças já são realizadas na perspectiva de princípios sintáticos, ainda que organizados de forma não convencional pela própria criança.

Outro processo destacado por Peters para o aumento do léxico infantil é o de fusão. Nesse processo, combinações de unidades frequentemente usadas são armazenadas como unidades pré-agrupadas para uma recuperação rápida e fácil. O processo de fusão continuaria na idade adulta, em que, apesar de os falantes adultos terem analisado a maioria de suas entradas lexicais em constituintes, grandes enunciados comumente usados parecem estar disponíveis como unidades lexicais fundidas na produção da fala.

Segundo Peters, acumula-se evidência de que as crianças não sigam os mesmos caminhos no percurso de aquisição da linguagem – pelo menos em relação aos tipos de enunciados que produzem (p. 101).

Lemos (1992) também critica aspectos da proposta de Peters, ao confrontá-los com o que propõe para analisar o processo de aquisição da linguagem oral pelas crianças. Lemos postula a interação com o outro como uma condição necessária para a

aquisição da linguagem, tomando o diálogo adulto-criança como a unidade de análise nas fases iniciais desta aquisição, e postulando processos de reorganização/ressignificação no interior do próprio enunciado da criança.

Com base em Saussure e Jakobson, levando em conta o conceito de relações sintagmáticas e paradigmáticas, Lemos tece os preliminares de sua proposta, trabalhando com as perspectivas de substituição e similitude no processo em questão. Aponta a possibilidade de entender o processo pelo qual o léxico é categorizado e da relação de solidariedade dessa categorização por meio da formação de estruturas.

O que me leva a reunir os trabalhos vistos anteriormente é o ponto que os identifica: todos os autores citados postulam o processo de desenvolvimento linguístico como de recorrente análise e organização do conhecimento, indicando a singularidade e a descontinuidade como marcas desse processo.

Lemos (1995) trata a aquisição da escrita (e aquisição da linguagem em geral) como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico, isto é, uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrair-se ao seu efeito. Sujeito e objeto passam a existir como efeitos desse funcionamento, em que o ponto de partida não é a interação sujeito-objeto, mas a linguagem. Essa relação, então, se refaz nesse funcionamento a cada ato de leitura/escrita, no sentido de que a linguagem, e mais especificamente a relação com o outro na linguagem, seja o ponto de partida.

Na perspectiva de Lemos, são as práticas discursivas orais que tornam o texto escrito significante para o sujeito, isto é, essas práticas estão na origem das relações entre as crianças e o texto. Sua interpretação da aquisição da língua oral é indicada como possibilidade para pensar o lugar do outro na aquisição da escrita. A autora, valendo-se de dois episódios gravados com uma criança de 2 anos e meio dialogando com a mãe, mostra que os fragmentos da fala do adulto se relacionam entre si na fala da criança, de um modo imprevisível, do ponto de vista da língua como sistema estabelecido, sem, entretanto, negar que essas relações possam indiciar uma sistematicidade. A fala do adulto não retorna na fala

da criança como produto de uma análise em constituintes fonológicos, morfológicos ou sintáticos, mas como fragmentos em que está inscrita, de algum modo, a relação instaurada pelo adulto na situação discursiva em que a criança foi interpretada. Essa interpretação se funda no discurso que encontra significado no funcionamento linguístico-discursivo.

Lemos destaca, com base em estudos de outros autores, que, assim como os fragmentos de fala do adulto retornam na fala da criança como significantes da situação discursiva, aspectos gráficos de textos escritos se repõem ressignificados na escrita inicial da criança, em relação com os textos orais também ressignificados.

O modo como Lemos interpreta a aquisição de linguagem é bastante instigante teórica e praticamente, isso porque dá conta de conceber o movimento dinâmico da situação do discurso em que seus "elementos", submetidos ao funcionamento linguístico-discursivo, são significados.

No que diz respeito à transformação que se opera através do funcionamento simbólico que a aquisição da linguagem representa, julgo necessário destacar que aquela transformação só é passível de ser pensada na medida em que a criança constitua a língua como um sistema, depreendendo os princípios organizadores do funcionamento discursivo, podendo, a partir daí, explorar-se e explorar o uso da linguagem em suas potencialidades.

Quero dizer com isso que o movimento da criança no processo de aprendizagem da linguagem deve incluir a busca da significação, no sentido mesmo de "entrar no circuito", de pertencer a um grupo que compartilha um determinado saber, busca essa que está intrinsecamente ligada à descoberta dos princípios que regem as atividades linguísticas, sem o que não há pertencimento, não há simbolismo.

O presente estudo tem como meta caracterizar aspectos deste percurso de busca e descoberta no processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. Como a apropriação da linguagem escrita é concebida como parte do processo geral de apropriação da linguagem, é possível encontrar semelhanças entre os processos de apropriação das duas modalidades de linguagem verbal.

2.4 OS ESTUDOS DE ASPECTOS DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Góes e Smolka (1993) destacam, a partir de Scardamalia e Bereiter (1987a), que o escritor iniciante, na elaboração de textos, aborda-os como "relatos do conhecimento", isto é, anuncia o que conhece, lembra ou quer dizer a respeito de algo. Segundo as autoras,

[...] o escritor constrói representações da tarefa com base na configuração de propósito e tópico, mas, ao gerar o texto, está preocupado com o que vai dizer em seguida e não monitora ou planeja deliberadamente a preservação de coerência. É o grau de organização das relações significativas na memória que vai determinar o quanto a informação expressa será relevante e as proposições organizadas (p. 65).

Já o escritor experiente aborda a atividade de elaboração de textos como "transformação do conhecimento".⁷ Segundo as autoras, nesta abordagem,

[...] o escrever impõe-se como uma tarefa de solução de problemas sobre os planos dos constituintes temáticos e dos princípios de organização do discurso. A geração do texto se caracteriza pelo planejamento e replanejamento conscientes (p. 65).

Ainda de acordo com as mesmas autoras, a trajetória da primeira para a segunda abordagem deve ser longa. Góes e Smolka (1993, p. 66) salientam a importância de que as experiências com o escrever, desde as etapas iniciais, "possam refinar tanto a enunciação do pensamento para o outro quanto a tomada dos próprios enunciados, exteriorizados de modo material na escrita,

⁷ Góes e Smolka (1993, p. 65) julgam interessante a distinção de abordagem sugerida por Scardamalia e Bereiter, mas ressaltam que a designação dada a estas abordagens pode "sugerir uma noção equivocada de linguagem escrita como sendo, primeiro, mero veículo do pensamento ("relato" do conhecimento) e, só depois, um processo constitutivo do pensamento ("transformação" do conhecimento)".

como objeto de análise". As autoras enfatizam, inclusive, a necessidade de, na esfera da pesquisa, se conhecer melhor o crescimento de níveis de deliberação no processo de elaboração de textos escritos. Supõem que as mudanças se iniciem nos esforços de distinção entre gerar o texto e pensar sobre o texto, o que não se manifesta imediatamente no escritor iniciante.

Em Pacheco (1992, p. 213), os resultados do trabalho de pesquisa com crianças de 7 anos me sugerem que

[...] as crianças, lidando com as múltiplas demandas do texto enquanto objeto conceitual, possuem pouco distanciamento reflexivo para realizar a linguagem escrita como uma atividade com o outro, envolvidas que estão na construção do objeto textual propriamente dito.

Observei, também, que os textos escritos das crianças apresentam soluções transitórias, típicas da construção de objetos linguísticos, evidenciando a intensa atividade epilinguística⁸ delas, ao procurarem meios de elaborar seus textos. O processo envolve idas e vindas em que as crianças continuamente reelaboram seus conceitos, o que, às vezes, dá a impressão de que retrocedem em relação a conceitos apresentados anteriormente (p. 213).

Gundlach (1982) analisa aspectos do processo por que as crianças passam para aprender a ler e a escrever. Do ponto de vista das formas utilizadas (na relação fonema-grafema), o autor observa que a escrita das crianças oferece indícios de evidências de que usam seus vários recursos linguísticos para construir grafias de palavras que podem falar e desejam escrever. O autor observa que os erros de grafia de escritores iniciantes podem ser vistos do mesmo modo que são vistos os erros na flexão do nome e do verbo na fala

⁸ Entendo a atividade epilinguística no sentido de Geraldi (1991, p. 24): "atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando." E continua: "Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc".

de crianças pequenas, isto é, como evidência de uma aprendizagem-em-processo, ao contrário de desvios de convenção (p. 131). Gundlach observou, também, que, do ponto de vista dos processos de coesão, ao mesmo tempo que a criança está crescentemente aprendendo a escrever sentenças complexas, está aprendendo a construir histórias, explicações e argumentos complexos.

Góes (1994, p. 9-10) explora em seu estudo os modos pelos quais crianças do 1º segmento do 1º grau⁹ identificam a organização temática de sua produção escrita, através da organização de partes do texto, e da elaboração de um esquema temático dele. A autora conclui que, fora de uma operação partilhada com o adulto, com o oferecimento de modelos e pistas, a criança revela um baixo nível de reflexividade, tanto no planejamento quanto na revisão. A criança diz diretamente o texto, ao invés de dizer sobre o texto. Góes aponta como direção produtiva para o estudo da constituição do leitor a compreensão sobre os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita: com seus leitores, seus modelos, seus personagens e os outros participantes do processo de produção (pares e professores), além da relação da criança consigo própria. Segundo a autora, a perspectiva dialógica traz para a criança a demanda de uma tomada de sua produção de linguagem como objeto de atenção e análise.

Outra questão também observada em Pacheco (1992) precisa ser destacada, considerando que as crianças da pesquisa em foco estão inaugurando o trabalho sistemático de produção de textos escritos. Muitas vezes, há perda da representação sintático-semântica de parte do texto armazenado na memória, porque, entre outros fatores, a criança ainda não coordena a execução do texto com a velocidade com que é capaz de produzir a escrita (SCARDAMALIA; BEREITER, 1987b). Preocupações de ordem caligráfica (o desenho das letras) e ortográfica (que letra usar) também devem interferir na elaboração do texto destas crianças.

O trabalho de Sulzby ([1986]1992) tem interesse especial para meu estudo na medida em que investiga a produção textual escrita de crianças de 5/6 anos. A autora procura observar as crianças individualmente, tentando perceber o mundo do

⁹ Hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

letramento do ponto de vista da criança, suspendendo as pressuposições teóricas e empíricas, enquanto observa, modificando a sua pesquisa e fazendo emergir a teoria do que ela (e outros autores) chama de *letramento emergente (emergent literacy)*, em resposta a estas observações. A base teórica da pesquisa se sustenta em duas fontes primárias: (i) da teoria do desenvolvimento, tanto de Piaget quanto de Vigotski; e (ii) do campo da leitura, teorias interativas que vêm sendo ampliadas para incluir leitura e escrita.

Sulzby, no artigo citado, partindo de um grande estudo, afirma que conhecimentos variados sobre a língua escrita estão em desenvolvimento. Essa variação, segundo a autora, pode ser tratada de duas maneiras: 1.^a) do ponto de vista da natureza organizada do letramento adulto convencional a que as crianças estão expostas na interação social (alude ao trabalho de Ferreiro, que enfatiza a importância do modelo convencional para fornecer às crianças situações conflituosas que as levem a posterior desenvolvimento); e 2.^a) em contraste com a visão piagetiana, essa variação implica que o letramento não é adquirido em uma sequência universal, organizada.

A autora considera que os conhecimentos das crianças não são organizados como o conhecimento convencional dos adultos. As crianças estão aprendendo sobre letras, sons, palavras e produção/compreensão de textos, ao mesmo tempo, e em várias ordens, como também estão desenvolvendo estratégias de monitoramento e de autocorreção. O estudo relatado por Sulzby foi realizado com 24 crianças americanas, pré-escolares, de 5 anos, de uma escola de um bairro de classe média.

Uma das críticas que tem sido dirigida ao trabalho escolar, quanto ao ensino da língua portuguesa, é que as crianças/jovens passam anos aprendendo-a e, no entanto, a maioria sai da escola com grandes dificuldades para escrever textos. Essa crítica, se explicitada do interior das condições históricas de desenvolvimento da escola brasileira, revela muitas facetas significativas, além daquela de ordem linguística e cognitiva que me ocupa no presente estudo (SOARES, 1985).

A necessidade de compreender melhor tais dificuldades tem levado alguns pesquisadores da área da Linguística a analisar

textos de alunos, no intuito de diagnosticar e analisar as questões que se constituem em problemas para aqueles alunos e, assim, levantar hipóteses quanto às fontes dessas dificuldades.

Lemos (1977, p. 61-62) define como tema do seu trabalho as estratégias utilizadas pelos alunos diante da organização sintático-semântica que deles se exige em provas de redação. O tema do estudo é escolhido com base na insuficiência de explicação para a atuação inadequada de vestibulandos na prova de redação, isto é, para definir a complexidade da tarefa que a prova de redação representa. A autora se pergunta por que, após anos de exposição sistemática a textos escritos, instrução e treinamentos específicos para a redação, os vestibulandos não transferiram e adaptaram as regras de uso de determinadas estruturas, subjacentes à sua produção oral, à sua produção escrita.

Atualmente, com o avanço dos estudos sobre análise do discurso e da discussão sobre a relação entre o escrito e o falado, é possível especular que a transição do oral para o escrito não deva ser tratada como um problema de "transferência e adaptação de regras de uso de determinadas estruturas", implícitos à produção oral dos alunos. Essa transição pode ser vista como um ajuste linguístico, que tem como base o conhecimento das semelhanças e das diferenças entre as duas modalidades de linguagem verbal, em função (i) das novas exigências e das dificuldades que a linguagem escrita traz para o usuário; e (ii) das condições sociais de produção do texto. Apesar dessas considerações, o estudo de 1977 de Lemos se mostra bastante relevante para o tema do meu trabalho.

Lemos trabalha com duas hipóteses: na primeira, o candidato chega ao vestibular sem ter adaptado os recursos sintáticos de que dispõe, e que utiliza na modalidade oral, para a produção escrita; e na segunda, a instrução ou o treinamento recebido pelo vestibulando funcionaria como a proposta de um modelo formal preexistente à reflexão do vestibulando sobre o tema, isto é, o candidato elaboraria o texto como um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada, ou inferida de textos-modelo, com asserções genéricas ou específicas, construídas a partir das evocações que o título da redação pudesse sugerir (p. 62).

A partir de Halliday (1975), Lemos designa como *estratégias reparatórias* as operações inferidas do comportamento verbal do vestibulando, quando, não estando preparado para a tarefa de produzir textos escritos, lança mão dos recursos de que dispõe, a despeito de sua maior ou menor eficácia (p. 63).

Em um *corpus* de 59 redações¹⁰ de candidatos da área biomédica, Lemos investiga as construções coordenativas e subordinativas (com conectivo) entre sentenças do mesmo período, de acordo com critérios sintático-semânticos tradicionais. As relações entre períodos no mesmo parágrafo e entre parágrafos são levantadas e classificadas, também, de acordo com o tipo de relação semântica (explicitada ou não por conectivo) que os períodos/parágrafos mantêm entre si. A autora define, ainda, os vários tipos de desvios constatados em enunciados do *corpus*, nos três níveis analisados (p. 68-70).

A autora pôde observar como resultados, entre outras coisas, o seguinte (p. 70): predomínio de relações aditivas e explicativas nos três níveis analisados; predomínio de subordinadas (subordinada gerundiva, principalmente) entre sentenças do mesmo período; grande número de conclusivas entre parágrafos; alto percentual de desvios nas relações explicativas nos três níveis; alto percentual de desvios em relações aditivas, entre períodos do mesmo parágrafo e entre parágrafos; e alto percentual de desvios entre as ocorrências de subordinadas gerundivas. Segundo a autora, esses resultados favorecem a segunda hipótese levantada. O principal fator de inadequação seria a utilização pelo vestibulando de estratégias de preenchimento de um arcajouço ou esquema formal previamente dado ou inferido, tanto no período quanto no parágrafo e no texto, pela tendência do vestibulando de manipular apenas um subconjunto de relações. De acordo com a autora, esse pequeno subconjunto de relações pode se constituir numa articulação de posições vazias, dada a alta porcentagem de desvios do tipo *nonsense* (quando um elemento – sentença, período ou parágrafo – é justaposto ou ligado por conectivo a um elemento do mesmo nível, sendo o conteúdo de um incompatível com o conteúdo do outro) e de circularidade (quando na mesma

¹⁰ O tema proposto para a redação é "Nenhum homem é uma ilha".

situação do *nonsense*, o conteúdo de um é total ou parcialmente idêntico ao outro).

Seria relevante desenvolver uma pesquisa como a de Lemos, comparando os dados escritos com dados relativos à produção oral destes alunos, sob a mesma temática. Em Pacheco (1992), observo que quanto mais familiares às crianças os temas dos textos são, melhor é o desenvolvimento sintático-discursivo. Essa observação me sugere que a complexidade temática afeta a complexidade da tarefa.

O trabalho de Pécora (1983, p. 17) se configura como um diagnóstico, e uma análise desse diagnóstico, dos problemas mais recorrentes encontrados na produção escrita de vestibulandos (em textos dissertativos) e universitários (em narrações, descrições e, predominantemente, textos dissertativos), à luz de noções relativas ao discurso, isto é, tendo em vista as suas condições de produção. O *corpus* é composto de 1.500 redações, realizadas em classe e em casa, individuais e em grupo. As unidades mais gerais para o diagnóstico e análise são: (i) problemas na oração; (ii) problemas de coesão; e (iii) problemas de argumentação.

O autor destaca que a análise das ocorrências problemáticas deve levar em conta, além das novas dificuldades e das exigências colocadas para a produção da escrita, em relação à produção oral, as condições históricas de seu aprendizado. Ressalta, também, que não faz um levantamento quantitativo dos dados, já que "o interesse fundamental do diagnóstico não é estabelecer um suporte numérico, mas permitir que a análise descubra as questões específicas que cada tipo de problema pode colocar em relação à sua manipulação na escrita" (p. 23-24). Pécora adverte que nem sempre os problemas que aparecem em maior número são aqueles que têm maior gravidade no interior de uma determinada condição de produção.

O autor observa três tipos básicos de problemas na oração: o primeiro reúne problemas relativos aos sinais de pontuação, de acentuação gráfica e à ortografia. Portanto, quanto às normas que permitem significar através da grafia. O segundo tipo se refere a problemas de concordância verbal e nominal, regência, uso de pronomes e outros, relacionados, então, ao domínio da norma

culta; e o terceiro tipo no que concerne a empregos lexicais inadequados, como uma sobreposição às condições específicas de produção da escrita de uma concepção de escrita que é veiculada pela escola, reduzindo as virtuais relações entre sujeito e linguagem. As observações do autor nesse nível, portanto, se referem às especificidades da modalidade em que as orações são produzidas, isto é, daquilo que é inalienável à sua realização por escrito.

Na análise dos problemas de coesão textual, Pécora (1983, p. 49-50) realça a caracterização do texto "como um uso particular de linguagem que tem uma função discursiva, ou seja, como um ato de linguagem que instaura uma relação de intersubjetividade em uma dada situação de produção desse ato". Os problemas entrevistados nesse nível são os seguintes: (i) de incompletude associativa, em que a relação entre os processos formadores de períodos compromete a realização de um deles, isto é, os processos se perdem na relação que estabelecem entre si; (ii) de inadequação no emprego de relatores (termos relacionais); (iii) de inadequação no emprego de anafóricos¹¹; e (iv) de redundância, em que o aluno ganha espaço e não estabelece relações de fato. O autor adverte que "a totalidade semântica de um texto não é ameaçada somente quando seus elementos são dispersos, mas também quando não têm uma função para o conjunto do texto" (p. 64). Segundo o autor, esses problemas, que afetam a unidade de significação dos textos, "representam invariavelmente uma combinação de desconhecimento das condições de produção da escrita e de utilização sistemática de estratégias de preenchimento" (p. 68), reportando-se ao estudo de Lemos, analisado anteriormente.

Os problemas de argumentação são tratados por Pécora em relação a uma propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso, ou seja, como problemas que afetam as próprias condições de produção do discurso. A argumentação implica o reconhecimento de uma ação entre sujeitos da

¹¹ Denomina-se anafórico o pronome pessoal ou demonstrativo que se refere a um nome/sintagma nominal anterior ou que lhe é posterior. Exemplos: Esse artigo, eu o escrevi em dois dias. Aprecio aquele que fala francamente.

linguagem, criando um espaço aberto às intersubjetividades em jogo. Em vista disso, o autor afirma que todos os problemas detectados se constituem em problemas de argumentação, já que contribuem para o fracasso da relação intersubjetiva de significação. O autor considera os problemas apontados aqui apenas como os mais típicos, em função de terem sido objeto, seja da retórica clássica, seja da estilística.

Os seguintes problemas são reconhecidos quanto à argumentação: (i) de noções confusas, em que os argumentos empregados pelos alunos não apresentam especificidade, recobrando instâncias genéricas e, até mesmo, contraditórias, cujo efeito básico é paradoxalmente a suspensão da criação de argumentos pelo texto (p. 78); (ii) de emprego de noções de totalidade indeterminada, compondo um discurso genérico, desdobrado em noções que, por si sós, nada acrescentam umas às outras; (iii) de emprego de noções semiformalizadas, em que um sentido técnico é pretendido, por meio do uso de termos de discursos de caráter científico, procurando criar uma ideia de objetividade; e (iv) de lugar-comum, em que a linguagem se fecha às condições particulares de uso, mostrando um rompimento da estratégia de interlocução, pelo apagamento do polo do interlocutor, ou pela sua redução ao polo do produtor.

Pécora conclui que o esvaziamento do sentido da escrita e o fornecimento de modelos para ocupar este vazio são consequências do processo histórico de falsificação das condições de produção da escrita. O autor destaca que tais problemas arrolados poderiam ser pensados como de origem puramente técnica. Adverte, entretanto, que, na história do aprendizado da escrita, é justamente esse componente técnico das condições da escrita que tem merecido maior atenção por parte da escola. Resumindo, o autor afirma que "o conhecimento do que a escrita tem de mais específico exige menos cuidados técnicos, e mesmo pedagógicos, do que os de atualizar uma concepção ética de linguagem" (p. 94), isto é, como uma forma de ação intersubjetiva.

O estudo de Bastos (1985) visa a mostrar os recursos que faltam aos alunos para um bom desempenho na produção de textos narrativos escritos e o que eles fazem para suprir essas falhas. Visa, também, a propor aos professores orientações de

ensino, análise e correção da produção escrita dos alunos. A autora analisou 85 narrativas escritas de alunos da segunda série do segundo grau de escolas de Campinas, produzidas em sala de aula, a partir da solicitação da professora de que relatassem um fato pitoresco, engraçado, estranho ou triste, ou que narrassem um acontecimento engraçado que aconteceu em suas vidas.

O trabalho se organiza em torno de questões ligadas ao estabelecimento de um modelo de organização e funcionamento do texto narrativo e com a inserção do texto na situação de interlocução, mais especificamente, o trabalho se organiza em torno da relação entre os conceitos de coesão e coerência. Coesão e coerência são vistas como fenômenos distintos, embora inter-relacionados e responsáveis, juntos, pelo significado do discurso. A coesão associa-se à organização textual, propriamente; e a coerência, à inscrição das proposições no mundo, sua verossimilhança e seu valor ilocucional. A coesão é considerada um efeito da coerência, e não a sua causa. A coerência é um fenômeno diretamente ligado à interlocução.

Com base em estudos sobre narrativas, a autora destaca dois aspectos da coerência a serem analisados nos dados de sua pesquisa: a coerência narrativa, estabelecida na estrutura, em termos dos tempos verbais; e a coerência ligada à interlocução, observando o envolvimento do aluno com o texto que produz. As consequências da coerência em relação à coesão também são analisadas.

No estudo de Bastos não foram encontrados modelos fixos de coesão, como propõem algumas teorias. Os resultados apontam que o fundamental para a produção de textos narrativos é a definição da situação de interlocução em que se inserem o aluno e o texto. Outra questão observada diz respeito à interferência no texto escrito de recursos da oralidade (frases incompletas, frases sem verbo, repetições, interrupções súbitas do narrador, em geral com caráter avaliativo). A autora credita esse problema a uma falta de familiaridade dos alunos com a escrita e à artificialidade da situação escolar de escrita, que começa pela não definição de interlocutores. Segundo a autora, a distinção língua oral/língua escrita frequentemente é confundida com questões de formalidade e informalidade.

2.5 O ESTUDO DE GERALDI (1991): O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Geraldi (1991) reflete sobre as condições de produção da escrita na escola criticadas nos estudos de Lemos, Pécora e Bastos, apresentados na seção anterior, e se propõe a pensar a questão do ensino de língua portuguesa à luz da linguagem. Privilegia a interlocução como posto de observação, isto é, como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. O autor desenvolve um estudo que busca perspectivas para o ensino de língua portuguesa que não sejam de reconhecimento, mas de conhecimento, que não sejam de reprodução, mas de produção, integrando a produção e a leitura de textos para que as "estratégias de dizer" sejam inferidas na prática de linguagem historicamente construída.

No estudo de Geraldi, a linguagem é concebida, principalmente, a partir de três eixos: (a) a historicidade da linguagem; (b) o sujeito e suas atividades linguísticas; e (c) o contexto social das interações verbais.

No que se segue, procuro sintetizar a parte do estudo de Geraldi que tem interesse direto para a fundamentação da análise que farei da atividade de contínua elaboração linguística entrevista nos textos escritos pelas crianças.

Considerando o eixo da historicidade da linguagem, o autor recupera o movimento constitutivo dela, que se dá na história pelo trabalho dos sujeitos, por meio de operações discursivas¹², afastando dois mitos: o da univocidade absoluta da linguagem (isto é, a transparência da linguagem) e o da indeterminação absoluta.

O sujeito e suas atividades linguísticas são vistos no entrecruzamento de dois níveis: (a) da produção histórica e social de sistemas de referência, em relação aos quais recursos expressivos se tornam significativos; e (b) das operações discursivas, que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos, apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados. Nessas operações, pode-se dizer

12 O autor conceitua operações discursivas como atividades de formulação textual, tais como: operações de argumentação, de determinação, de condensação, de explicitação (GERALDI, 1991, p. 196-217).

que há ações que os sujeitos fazem com a linguagem e ações que fazem sobre a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e, na produção de sistemas de referência, pode-se dizer que há uma ação da linguagem. Esses três tipos de ação se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos (p. 16). Segundo o autor, a linguagem permite tais ações em função de uma de suas características essenciais: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma.

O eixo do contexto social das interações verbais é considerado por duas razões: as interações verbais não acontecem fora do social mais amplo, e o ensino da língua não está infenso às interferências do sistema escolar e esse, do sistema social. Baseado em Foucault (1971), Geraldi destaca os mecanismos de controle que estabelecem limites à produção de discursos, logo controlando a produção de sentidos.

O autor considera a produção de textos (orais e escritos) como o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino-aprendizagem da língua (p. 135). A inspiração não é apenas ideológica, no sentido de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, mas, sobretudo, porque no texto a língua se revela em sua totalidade, tanto formal quanto discursiva. A discussão relativa ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos, é encarada como a articulação pelo sujeito de um ponto de vista sobre o mundo em que o novo pode se organizar por meio de velhas formas e de velhos conteúdos, desde que o sujeito se comprometa com sua palavra e se articule com a formação discursiva de que faz parte, ainda que dela não tenha consciência. As questões referentes às formações discursivas não são objeto do presente estudo.

De acordo com Geraldi (p. 137), "para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)."

As estratégias de dizer incluem as configurações textuais, concebidas de forma dinâmica, permitindo a permeabilidade de aspectos entre si.

De acordo com o autor, é no interior e a partir das atividades interativas efetivas de sala de aula, na produção ou na leitura de textos, que a análise linguística ocorre. Refere-se a ela como “[...] o conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato dela poder remeter a si própria [...]” (p. 189), entendendo essas atividades como atividades epilinguísticas ou metalinguísticas.

As atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, objetivando o uso dos recursos expressivos, em função da atividade linguística em que se está engajado. As atividades metalinguísticas são consideradas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos, falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais.

Geraldi entende que as atividades metalinguísticas só têm significado no processo de reflexão sobre a linguagem se tiverem sido antecedidas pelas atividades epilinguísticas. Essas são condição para a busca significativa de reflexões mais aprofundadas sobre a linguagem.

Não sendo possível prever o conjunto das atividades de análise linguística, o autor se vale de uma categorização de problemas emergentes em textos de alunos, já elaborada em outros estudos (Geraldi, 1981, 1982, 1984), passíveis de orientar as reflexões possíveis, “comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta” (p. 193). Transcrevo, na sequência, os aspectos da categorização de Geraldi:

1. problemas de ordem estrutural, que levantariam questões relativamente à configuração do texto como um todo, suas sequências, seus objetivos, etc.;
2. problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado;

3. problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais (por exemplo, uma descrição definida *versus* um nome próprio), os processos de flexão e de construção de itens lexicais, etc.;
4. problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até as convenções ortográficas (p. 193-194).

Com a minha necessidade de definir critérios para a seleção de dados como indícios da atividade de análise linguística desenvolvida pelas crianças no processo de aprendizagem da linguagem escrita, considero que os aspectos apontados por Geraldi possam se constituir em parâmetros para tal destaque.

A adoção destes aspectos é corroborada por um estudo que realizei (PACHECO, 1993a), intitulado "Aspectos do processo de produção de textos infantis: soluções transitórias não são erros". Nesse estudo, analiso seis textos escritos de diferentes crianças de 7 anos, no 2º ano de escolaridade, com o intuito de destacar questões que evidenciassem a atividade epilinguística das crianças, no processo de aprender a produzir textos escritos. Àquela época, desconhecia o trabalho de Geraldi (1991) e fundamentei a análise dessa atividade em Silva (1991), em Coudry (1988) e no meu próprio trabalho de pesquisa (PACHECO, 1992).

Neste momento, confrontando os achados do referido estudo com os aspectos categorizados por Geraldi, observo que, nos seis textos analisados, foi possível encontrar todos os níveis de problemas apontados pelo autor. Apresento, a seguir, os textos em questão, destacando os indícios da análise linguística realizada pelas crianças e relacionando-os aos aspectos categorizados por Geraldi.

Texto 1 - Arnaldo (1/04)

O rato foi para Roma mas Quando (*) chegou lá.
Ele estava faminto e (*) so achou um lugar para mora
com moito queijo e o melhor de tudo é que tinha queijo
branco mas e o mas defissio é que o rei chega o rei
chegou e o rato roeu a capa.

No texto 1, destaco duas ocorrências. Na primeira, a criança introduz o personagem principal da história por sintagma nominal definido (o rato) e mantém a referência a ele por \emptyset (elemento fonologicamente nulo), em duas situações marcadas com (*), e por pronome *ele*, em outra. O contexto sintático é o mesmo. A criança revela o conhecimento de ambas as possibilidades para a realização da manutenção de referência, oscilando entre o uso de uma e de outra. Essa manifestação se enquadra no item 3 da categorização de Geraldini.

A segunda ocorrência é a reelaboração que a criança faz de "o rei chega" para "o rei chegou", acompanhando a sequência temporal dos eventos da história. Insere-se, portanto, no aspecto 2 da referida categorização.

Texto 2 - Arthur (24/06)

O cachorro

A rasa dele é vira lata ele gosta de brincar de bola um dia o meu cachorro estourou a bola do garoto o garoto começou achora o meu pai pagou a bola do garoto. A noite eu fui em bora com o meu pai para casa

No texto 2, Arthur, na segunda linha, parece se dar conta de que não está explícito que ele fala de um cachorro e que este cachorro lhe pertence. Arthur recupera o tópico do texto, usando o sintagma nominal modificado pelo pronome possessivo "meu". O fato de o menino ter usado como título a expressão "O cachorro" deve ter-lhe garantido, num primeiro momento, que seriam suficientes as referências pronominais que usa no início do texto: "a rasa dele ...", "...ele gosta...". De acordo com a nossa tradição, de um modo geral, o título do texto é recuperado no seu corpo como uma informação nova e não como uma informação já dada. Novamente uma questão relativa à construção de expressões referenciais é trazida à tona (aspecto 3).

Texto 3 - Fernanda (19/06)

O amor de rodirgo e sabrina
sabrina era muito
sensível e muito bonita
sabrina ela gostava muito
de rodrigo.
Mais rodrigo gostava de ir ao
surfe ele sempre errava
rodrigo esta fazendo piano
e etc
mais eles tinham um cachorro
mais eles se amavãom muito
eles ficarãom muito triste so
tinhãom filha tinha
mais a sabrina esta grávida
quando nasceu ficarãom surpresos
naceu 2 filhos.
erãom gemios
e viverãom felizes para sempre.

Texto 4 (fragmento) - Milton (04/06)

Minha mãe me disse que quando eu nasi
um tubinho que leva cumita ele estava
enrolado no meu pescosso.
E quando eu sai da barriga da minha mãe
os medicos os meticos tiverão que cortar aquele
tubinho ele entrava pelo meu um pigo.
[...]

Nos textos 3 e 4, a atividade epilinguística se realiza quanto ao ponto de vista ortográfico. No texto 3, vê-se "rodirgo" reescrito como "rodrigo" e a oscilação na representação do som nasal final dos verbos na 3ª pessoa do plural. Fernanda, a autora do texto 3, indica primeiramente que conhece as possibilidades de representar a nasalidade neste contexto da nossa língua – "ão" e "m". Revela, entretanto, não dominar os princípios contextuais que regem esses

usos. Isso faz com que ela escreva: "tinham", "amavãom", "ficarão", "tinhãom", "erãom" e "viverão".

É interessante observar como fica explícita a reflexão epilinguística que Milton faz (texto 4): ele escreve "os medicos" e, logo em seguida, "os meticos". Se observo a palavra "cumita", percebo que a distinção consoante surda/consoante sonora se constitui em uma questão problemática ainda para ele, em alguns momentos e em alguns casos. O quarto aspecto apontado por Geraldi é aqui evidenciado.

Texto 5 - Cauê (5/06)

O piolho morana cabelera da
princesa isabel
ai ela botava nu mãotão (um montão) de
reindio (remédio)
e ai ele vivou feli para cempre
porque ele fuju (fugiu)

Texto 6 - Fernanda (10/06)

A femia tem a cara amarela
os dois tem 6 anos
o macho tem a cara branca.
E ele come torrada , aupisteis e etc e alface
o nome deles e princesa e prinspe.
Eles são namorados.
E eles são periquitos

Nos textos 5 e 6, o que se revela como marca da atividade epilinguística é o que se pode chamar de um "mergulho" no sentido do texto e a tomada de consciência pelos escritores da falta de informações fundamentais à compreensão. No texto 5, Cauê, ao dizer que o piolho fugiu, dá uma informação preciosa para a compreensão de por que "ele (o piolho) vivou feli para cempre". No texto original de Cauê, essa última frase está, inclusive, deslocada do corpo do texto, reforçando a ideia de algo que foi acrescentado. No texto 6, situação semelhante acontece. Fernanda expõe seu

conhecimento sobre algo que só nos revela ao final: "E eles são periquitos". Como se, ao fazer uma revisão do seu trabalho, tivesse verificado a ausência de uma informação essencial.

As duas últimas evidências apontam, de alguma forma, para o fato de que as crianças já estão escrevendo levando em conta a produção da linguagem escrita como uma atividade com o outro, isto é, pressupondo o leitor. Devido ao nível de abrangência do procedimento manifesto nos textos 5 e 6, considero-os como procedimentos epidiscursivos com base em Coudry (1988): originam-se de uma reflexão sobre toda a situação do discurso, afetando-o completamente. Do ponto de vista da categorização de Geraldi, esse tipo de atividade se enquadra no primeiro aspecto apontado.

As ocorrências anteriormente destacadas são, em geral, tratadas na escola sumariamente como erros, como um não saber das crianças. Na verdade, entendemos que indiquem o aprofundamento pelas crianças no conhecimento da língua. São soluções transitórias que as crianças elaboram no esforço de resolver os problemas da complexa atividade de produzir textos escritos.

Analisados os estudos de Lemos, Pécora e Bastos, e introduzido o trabalho de Geraldi, cabe perguntar, como Lemos (1977, p. 62), em que ponto do processo de apropriação da linguagem escrita se dá a sua ruptura ou bloqueio, dificultando a sua aprendizagem? E acrescentar: por que se dá esta ruptura ou bloqueio? Embora não seja este o objetivo direto de meu estudo, torna-se clara a necessidade de investigar o processo de produção de textos escritos na escola. Compreendendo melhor a gênese desse processo, é possível contribuir para a formulação de uma teoria de apropriação da linguagem escrita que forneça respaldo ao seu ensino, no sentido de um uso mais produtivo socialmente.

A PESQUISA

Considerando a complexidade do processo de produção textual, a dificuldade de acessá-lo e a escassez de trabalhos com a concepção de linguagem e os objetivos aqui propostos, o método de pesquisa adotado no trabalho fundamenta-se no que Ginzburg (1989) caracteriza como uma metodologia de investigação indiciária. É plausível, segundo o autor, reconhecer a totalidade de um fenômeno, de um fato ou de uma competência, a partir de seus indícios qualificados. Os indícios podem ser caracterizados como pormenores, detalhes, dados marginais, particularidades, considerados elementos reveladores do objeto em foco.

Ginzburg salienta o aparecimento de uma série de artigos de Giovanni Morelli (de 1874 a 1876), propondo um novo método para a atribuição de autoria a quadros antigos em que a apreciação de pormenores era relevada em detrimento do conjunto do quadro. Ginzburg apresenta as considerações de Freud sobre a metodologia:

Ele (Morelli) chegou a este resultado prescindindo da impressão geral e dos traços fundamentais da pintura, ressaltando, pelo contrário, a importância característica dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes, como a conformação das unhas, dos lobos auriculares, da auréola e outros elementos que normalmente passavam despercebidos e que o copista deixa de imitar, ao passo, porém, que cada artista os executa de um modo que o diferencia.

[...]

Creio que o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através

de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou "refugos" da nossa observação (FREUD *apud* GINZBURG, 1989, p. 147, grifo do autor)

Segundo Ginzburg, para Freud a leitura dos ensaios de Morelli representou a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, "reveladores porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais 'que lhes escapam sem que ele se dê conta'" (GINZBURG, 1989, p. 150, grifo do autor).

No final do século XIX, mais precisamente na década de 1870-80, começou a se firmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado na semiótica. Ginzburg procura mostrar que esse paradigma tem raízes muito antigas. O aparecimento de uma constelação de disciplinas, centradas na decifração de signos de vários tipos, dos sintomas à escrita; a conquista de uma nova autonomia social e epistemológica por parte das antigas disciplinas, como a medicina — "apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmavam os hipocráticos —, é possível elaborar 'histórias' precisas de cada doença: a doença em si é inatingível" (p. 155, grifo do autor).

O modelo de conhecimento prestigiado, entretanto, era aquele elaborado por Platão. O grupo de disciplinas chamadas de indiciárias (a medicina, inclusive) não entra nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. São disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais. O emprego da matemática e do método experimental implicava, respectivamente, a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, enquanto a perspectiva individualizante excluía por definição a segunda e admitia a primeira apenas em funções auxiliares (o conhecimento do médico, como o do historiador, é indireto, indiciário, conjectural).

O dilema do estudioso das disciplinas indiciárias apresenta-se da seguinte maneira: ou sacrificar o elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos

formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais e, só muito tempo depois, pelas ciências humanas. Segundo o autor, a tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador (p. 163). Tfouni (1992) lembra que o próprio investigador é uma pessoa com um sistema de crenças e um conhecimento constituídos sócio-histórica e culturalmente. E afirma que essas questões não estão desligadas da concepção de linguagem com que se trabalha.

A teorização e a discussão sobre a utilização de dados indiciais nos estudos sobre a aquisição da língua escrita, desenvolvida por Abaurre (1991), podem ser consideradas matrizes epistemológicas para o estudo que realizo. Devido à importância teórica e metodológica do referido artigo para este trabalho, organizo, a seguir, um breve resumo dele.

3.1 O TRABALHO COM BASE EM DADOS SINGULARES, SEGUNDO ABAURRE (1991) – UMA PROPOSTA DE MÉTODO

A autora parte do pressuposto de que os dados da aquisição da escrita podem vir a constituir-se em fonte de renovação epistemológica para a própria teoria linguística, já que, como tem sido apontado em relação aos dados da aquisição da língua oral, "são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos deste processo [...]" (p. 2).

Para fundamentar a metodologia indiciária que propõe, Abaurre analisa o problema da relação entre o sistemático, o variável e o singular na linguagem e também a maneira como a questão tem sido tratada no campo dos estudos da linguagem. A autora relata, ainda que de forma breve, os procedimentos que vêm caracterizando a investigação no campo dos estudos linguísticos, partindo dos filólogos do século XIX, passando por Saussure, até chegar à teoria gerativa e aos estudos sobre variação e mudança linguística, de inspiração laboviana, concluindo que:

Se, no entanto, na mudança do paradigma estruturalista para o gerativista, constata-se significativo avanço em termos da teoria da variação, o mesmo não pode ser dito com relação ao estatuto teórico dos dados **episódicos, assistemáticos, singulares** que ocorrem com maior ou menor frequência em qualquer evento linguístico significativo, oral ou escrito (p. 5, grifos da autora).

Chamando atenção para a importância fundamental da concepção de linguagem com que se trabalha e da concepção de sujeito e da natureza da relação que se postula entre sujeito e linguagem, que lhe estão subjacentes, a autora salienta que Lemos (1982) já explicita a preocupação relativa à natureza do objeto de investigação linguística. Lemos, àquela época, sugere que se aceite o desafio de tomar como objeto de estudo a linguagem como atividade do sujeito, enfrentando assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância do seu uso (LEMOS, 1982, p. 120 *apud* ABAURRE, 1991).

Abaurre, no artigo em questão, ressalta a situação de grande instabilidade dos dados coletados para pesquisas longitudinais ou transversais sobre aquisição da linguagem oral ou escrita. Durante o período de aquisição, dada a plasticidade natural da linguagem, os comportamentos linguísticos episódicos ou singulares, as hesitações, os indícios de manipulação e reelaboração (marcas inequívocas de um sujeito da/na linguagem, segundo a autora) adquirem maior visibilidade.

A autora destaca a forma equivocada como, durante algum tempo, foram tratados os primeiros enunciados infantis e as primeiras produções escritas. Essas primeiras expressões eram vistas com base em suas "faltas" e "imperfeições", em relação ao modelo de linguagem do adulto. Desse modo, negligenciam-se as operações da criança sobre a linguagem e as hipóteses que elabora continuamente no intuito de compreender o funcionamento das duas modalidades de linguagem.

Outra questão relevante no artigo de Abaurre é a forma como situa seu interesse teórico pelos dados episódicos e singulares. A autora explicita que esse interesse não se origina no interior de uma teoria psicológica específica,

[...] mas no contexto de um conjunto de estudos linguísticos em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história, é atribuído um estatuto teórico específico, em função das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas também no modo e na história da sua constituição e constante transformação (p. 15).

A autora defende a possibilidade de se alcançarem procedimentos rigorosos, do ponto de vista epistemológico, dentro de um paradigma indiciário, explicitando-se "os critérios que nos levem a selecionar os detalhes e indícios aos quais atribuímos particular significação" (p. 42). As hipóteses explicativas formuladas, a partir de então, pesarão para a definição e para a defesa de outro tipo de rigor metodológico, diferente daquele das metodologias experimentais hipotético-dedutivas.

Em Abaurre (1996) e Abaurre *et al* (1996), aprofundam-se as reflexões sobre a utilização de um paradigma indiciário nas investigações dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem nos processos de aquisição da linguagem escrita.

Como pressuposto básico desse modelo epistemológico baseado em indícios, considera-se que, sendo a realidade opaca, deve-se contar com aqueles dados privilegiados — os indícios, as marcas, os sinais — para decifrá-la. Assim, o procedimento em que se baseia a investigação é a *abdução*. Segundo Chauí (s.d. *apud* ABAURRE, 1996, p. 29), a abdução é: "uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos".

Sendo os processos de produção de textos escritos o foco de interesse deste trabalho, observei a necessidade de desenvolver um estudo longitudinal com vistas a dar conta de caracterizar aspectos daqueles processos. Verifiquei, em consequência, a relevância de investigar o repertório de textos criados por crianças em fase inicial de aquisição formal da língua escrita, na sala de aula, durante dois anos letivos.

Para fazer uma análise criteriosa da produção textual das crianças, valho-me do método indiciário, com a intenção de alcançar os dois objetivos definidos no capítulo 1: (1) caracterizar as estratégias que as crianças utilizam na transição do que chamo de "intenção-de-texto" para o texto, em que já se podem evidenciar indícios de convenções da língua escrita; e (2) caracterizar a atividade de elaboração e reelaboração do conhecimento linguístico, isto é, que evidencie a realização, pelas crianças, de constante análise do material linguístico.

Tomo como ponto de partida para a análise do primeiro objetivo os conhecimentos sobre a produção de textos escritos que cada criança apresenta no primeiro texto produzido. A partir daí, as marcas na escrita dos textos que indiquem mudança de concepção de alguma ordem ou a explicitação de conhecimentos novos, em relação ao que vinha sendo apresentado em textos anteriores, ou no próprio texto em análise, são destacadas e consideradas como dados indiciários.

Estabeleço como dados para a análise do segundo objetivo as marcas nos textos que indiquem a atividade linguística das crianças, isto é, apagamentos (supressões de elementos do texto), oscilações (na forma de grafar uma mesma palavra repetida no texto, por exemplo), reelaborações, inserções e outras marcas que deem visibilidade à presença do sujeito no processo de apropriação da linguagem escrita. Procuro interpretar os fatores que estariam condicionando e determinando a atenção das crianças especificamente para aquelas questões (e não para outras) e explicá-los.

As estratégias estão sendo encaradas como procedimentos heurísticos para lidar com as demandas cognitivas que uma situação objetiva de aprendizagem implica. Essa noção está relacionada à atividade criadora do sujeito que aprende e, nesse sentido, orienta e organiza aquela aprendizagem. Ao mesmo tempo, a organização da linguagem escrita e o seu uso social, no caso deste estudo, também devem ser estruturantes daquela aprendizagem, ao funcionarem como organizadores de probabilidades para a construção de estratégias pelo sujeito. Como o objeto e o sujeito vão se transformando, no processo de aprendizagem que se constitui no interior de relações discursivas, orais

e escritas, as estratégias também devem ser redesenhadas, em função da organização de esferas de necessidades diferentes¹.

No que diz respeito à investigação da atividade contínua de análise linguística, serão destacadas ocorrências relativas à categorização de aspectos problemáticos encontrados em textos escritos, elaborada por Geraldi (1991, p. 193-194), tratada anteriormente. Levando em conta o tipo de material a ser analisado e o método selecionado, é possível revelar traços individuais do processo de produção de textos escritos, ao mesmo tempo que traços comuns podem ser também evidenciados. Assim, embora a análise proposta tenha um caráter qualitativo, quando a avaliação quantitativa se mostrar pertinente, será realizada.

É importante salientar que o fato de estar interessada no particular não significa que não esteja interessada no geral: ao contrário, estou apenas tomando o particular como ponto de partida para pensar o processo geral de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

3.2 AS CRIANÇAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA SALA DE AULA

Realizei um estudo longitudinal exaustivo de textos elaborados por dez crianças, aos 6 anos, na classe de alfabetização (CA, como era conhecido esse ano escolar que precedia a 1ª série, no estado do Rio de Janeiro) e aos 7 anos, na 1ª série. O universo de crianças é composto por seis meninas e quatro meninos. A idade média das crianças, no início da CA, em março de 1994, era 6 anos e 4 meses.

As crianças eram alunas de uma mesma turma, em uma escola pública, conhecida como CAP da UERJ. Trata-se do Colégio de

¹ O ponto de partida da noção de estratégia apresentada é a concepção que consta em Pacheco (1992). Esta, entretanto, foi revista a partir do conceito de estratégia de Bourdieu (1979; 1990; 1994 a e b). Segundo este autor, este conceito é teoricamente relevante para a interpretação das práticas sociais desenvolvidas por diferentes agentes, em diferentes campos sociais (*apud* Souza e Silva, 1996). Considerando o conceito de letramento discutido no presente estudo, isto é, um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, culturalmente determinadas, esta aproximação do conceito de estratégia de Bourdieu se mostrou produtiva.

Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, pertencente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Do ponto de vista econômico-social, as crianças pertenciam, em sua maioria, a diferentes extratos da classe média, e outras, à classe baixa. As informações que me levaram a essa afirmação constavam nas fichas individuais dos alunos, sendo relativas às ocupações/profissões dos seus pais e local/características das moradias.

Na turma em que as crianças estudavam, havia um total de 20 alunos. O critério para a seleção das crianças foi que, ao iniciarem a CA, não tivessem estabelecido o princípio alfabético da língua escrita, organizando a "intenção-de-texto" como um aglomerado aparentemente aleatório de letras (9 crianças), ou, caso estivessem operando com o princípio alfabético, escrevessem o texto sem demarcação de palavras (1 criança).

A escolha do Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira tem interesse teórico e metodológico para o meu trabalho. O colégio foi selecionado como local privilegiado para o desenvolvimento do presente estudo pelo fato de os professores das primeiras séries estarem, desde 1986, aprimorando uma nova concepção do ato de alfabetizar e de alfabetização, através de um processo de estudos. Isso determinou uma atuação pedagógica em que o processo psicogenético de apropriação do conhecimento não se dissocia do processo sociogenético. O que equivale a dizer que, opostamente ao trabalho tradicional desenvolvido em classes de alfabetização, nessa classe as crianças leem e escrevem para aprender – a análise da língua está subordinada ao seu uso. Aprender a ler e escrever, em consequência, não se constitui em uma etapa prévia ao ler e escrever para aprender (ROCKWELL, 1987).

Os usos e as funções sociais da linguagem escrita orientam o trabalho cotidiano das classes, na perspectiva da aprendizagem dessa modalidade de linguagem, desde o início do trabalho na CA. Embora requerendo uma atenção diferenciada da professora, o conhecimento da linguagem escrita se engloba no conjunto de conhecimentos a serem desenvolvidos pelas crianças. Isso não impede que, tanto crianças que ingressam na CA, lendo e escrevendo de forma já bem próxima das convenções da língua,

quanto crianças que, às vezes, mal sabem que são necessárias letras para escrever participem do mesmo trabalho².

As atividades de leitura e escrita nessa classe se desenvolviam a partir do material escrito encontrado na sociedade de um modo geral – jornais, livros, regras de jogos, gráficos, receitas, poesias, músicas, avisos, bilhetes, anúncios e outros. Os temas englobavam tanto questões atuais da realidade local, nacional e internacional quanto aqueles relativos à cultura geral e à comunidade escolar.

As práticas de leitura e escrita eram realizadas, tanto coletivamente quanto individualmente, em um movimento de interação amplo entre professores e alunos, e entre alunos, por meio de, ou em torno da língua escrita.

Do ponto de vista específico do meu estudo, essa metodologia de trabalho pedagógico tornou observáveis características do processo que as crianças percorreram para se tornarem usuárias da linguagem escrita. O processo de elaboração do conhecimento da linguagem escrita foi vivido de forma não controlada por métodos que privilegiam o fonema, a letra, a sílaba, ou até mesmo a frase, de forma descontextualizada (como é usual), mas mediado pelos textos do universo social e pelo conhecimento da professora e dos alunos. Nesse sentido, a relação sujeito-linguagem se mostrava mais saliente.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL INVESTIGADO, DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS E DA ANÁLISE REALIZADA

O material coletado, durante dois anos letivos (1994 e 1995), revelou-se muito rico, do ponto de vista da produção de linguagem escrita, principalmente pela diversidade apresentada. Diversidade de concepções do sistema de escrita, de soluções dadas às várias situações encontradas pelas crianças, de tipos de textos

² O colégio apresenta uma procura de vagas muito grande pelo conhecido desempenho acadêmico que seus alunos apresentam, principalmente, em concurso vestibular. Na CA, as crianças são selecionadas por sorteio, o que, em geral, traz como consequência turmas bastante heterogêneas do ponto de vista sociocultural e, conseqüentemente, do tipo de conhecimentos que possuem.

produzidos e de temas trabalhados, entre outras. O ponto de partida, entretanto, era o mesmo: as mesmas propostas eram formuladas a todas as crianças.

Diante da diversidade do material recolhido, e pela necessidade de proceder a uma categorização dos textos, para fins de análise, procurei definir critérios para selecioná-los e organizá-los, de tal forma que, por um lado, permitisse uma análise rigorosa dos dados e, por outro, não perdesse a riqueza desses dados. Este tratamento dos textos é revelado a seguir.

Foram coletados 20 textos de cada aluno, na CA, e 21 textos, na 1ª série,³ perfazendo um total estimado de 410 textos. Meu propósito inicial era trabalhar com 32 textos de cada criança, considerando que seriam recolhidos dois textos a cada mês letivo, durante dois anos.

Como o material era proveniente de situações de sala de aula, isto é, de propostas de atividades de produção de textos orientadas pela professora da classe, não foi possível estipular um período médio de tempo entre a elaboração dos textos. Isso quer dizer que o intervalo entre a elaboração dos textos variou de 1 a 37 dias (sem considerar o tempo de férias de verão, isto é, entre uma série e outra).

Outra questão a destacar, durante o primeiro ano de investigação, é que nesse período houve interrupções de aula, provocadas por motivos variados. Além disso, doenças características da faixa etária das crianças em questão as acometeram, e às vezes em grupo. Estes episódios fizeram com que a quantidade de alguns textos ficasse reduzida à metade, ou quase à metade. Isso significa que, em vez de dez exemplares de determinados textos, recolhia somente cinco ou seis. A maioria dos textos analisados é fotocópia dos originais das crianças. Houve, entretanto, alguns textos que foram por mim copiados a mão, preservando ao máximo as características dos originais. Isso se deveu ao fato de esses textos terem sido escritos em papéis coloridos, ou de estarem inseridos em álbuns ou outros materiais, dificultando a reprodução pela máquina.

³ Muitos outros textos foram produzidos pelas crianças, em dupla, em grupo, e até mesmo individualmente. Motivos diversos tornaram difícil a recuperação de todos eles.

A leitura dos originais pelas crianças foi realizada em sala de aula, a pedido da professora. Muitas vezes, no entanto, esta atividade não era realizada com todos os alunos; em consequência, há alguns textos de que não possui a leitura das crianças.

A necessidade de realizar uma análise criteriosa dos indícios para a análise do primeiro objetivo desse estudo me levou a considerar todos os 14 primeiros textos produzidos pelas crianças para esse fim, isto é, para a análise das estratégias utilizadas pelas crianças, ao passarem da intenção-de-texto, como aglomerado de letras, ou sem segmentação em palavras, para a escrita de textos em que já estivessem operando com o princípio alfabético do sistema convencional de escrita e espaçando as palavras no texto de forma convencional.

Como escrita orientada pelo princípio alfabético, estou considerando a escrita que a criança realiza, revelando algum conhecimento do modo como as letras se organizam para formar palavras. Nesse momento, pode haver omissão de algumas, ou uma apresentação de parte das palavras fora das convenções ortográficas. Considero, então, que a criança esteja operando com o princípio alfabético do sistema de escrita, quando evidencia na sua escrita a discretização, a segmentação, de unidades linguísticas que deram origem ao sistema alfabético de escrita.

Os textos em que o primeiro objetivo é analisado estão numerados de 1 a 14. Ali especifico as propostas de produção dos textos e a data de sua realização, entre outras coisas. Os textos 1 a 14 abrangem o período de 24/03/1994 a 10/08/94, um semestre de trabalho, aproximadamente. Esse período foi definido com base na observação de que, até esta última data, todas as crianças já estavam operando com o princípio alfabético do sistema e segmentando o texto em palavras. Como nem todas as crianças produziram todos os textos, trabalhei, para fins do objetivo em pauta, com um material de 111 textos, o que determinou uma média de 11 produções por criança. Esse constituiu o primeiro material analisado.

No período delimitado, as crianças elaboraram tipos de textos variados: reprodução de histórias, de parlendas, de notícias de jornal, anúncios, mensagens, entre outros.

No 2º semestre de 1994 e durante o ano de 1995, continuaram a ser observados tipos de textos como os discriminados no

parágrafo anterior, mas numa escala muito menor. O trabalho da professora era mais centrado na elaboração de textos que demandavam mais explicitamente esquemas textuais de descrições, narrações e argumentações.

Durante a 1ª série, em 1995, chamou a atenção o fato de que, dos 21 textos coletados, 13 sejam descritivos, isto é, 63% do total. Desses 13 textos descritivos, 54% (7) são biográficos, incluindo a autobiografia das crianças ⁴.

Ao selecionar os textos que se constituíram no segundo material, levei em consideração o destaque dado pela professora à produção de textos descritivos. Foram selecionados 12 textos descritivos, 5 narrativos e 5 argumentativos. Do conjunto de 12 textos descritivos, somente 3 são biografias. Essa decisão deveu-se ao fato de que este tipo de texto apresenta um esquema temático-discursivo bastante típico, até estereotípico. Considerei esta característica pouco reveladora de traços diferenciadores das questões selecionadas para análise.

Dos 41 textos coletados, foram desconsiderados para a análise, portanto, 4 biografias e 1 convite, produzidos durante o ano de 1995.

Os textos destacados para a segunda seleção de textos foram categorizados dentro dos gêneros textuais com base nas propostas de produção da professora. São os seguintes: (I) descritivos: 16, 17, 18, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 34 e 36; (II) narrativos: 15, 22, 25, 26 e 32; e (III) argumentativos: 19, 20, 24, 33 e 35. Analisei, nesse material, 203 textos, produzidos no período de 11/08/94 a 10/11/95, ou seja, durante três semestres letivos. A média de produção por criança foi de 20 textos.

Em síntese, trabalhei com dois grupos de textos: o primeiro de 111 textos e o segundo de 203 textos, totalizando 314 textos. A média de textos selecionados por criança, durante os dois anos investigados, foi de 31 textos.

⁴ Os textos biográficos foram classificados como descritivos, já que as crianças apresentam, de um modo geral, os dados típicos da pessoa biografada – data de nascimento, filiação, atividade profissional característica, dados sobre casamento e filhos, entre outros. Trechos narrativos também são encontrados nestes textos, mas os aspectos descritivos predominam.

Os produtos escritos das crianças não são encarados como produtos acabados, mas como instâncias de um conhecimento em elaboração que podem fornecer informações em relação ao seu processo de apropriação.

Os textos produzidos pelas crianças, durante dois anos, foram numerados por ordem cronológica de produção de 1 a 36. Os dados que constam do Quadro 1 contribuem para uma melhor compreensão da análise do material que será realizada nos próximos capítulos.

QUADRO 1: Numeração dos textos analisados e dados relativos às propostas de produção

Nº	Data	Proposta de produção	Quantidade
1	24/03/94	Reprodução da parte da história sobre uma sereia de que mais tivesse gostado	9
2	25/03/94	Reprodução da parte da história "Os Três Porquinhos" de que mais tivessem gostado	14
3	5/04/94	Reprodução da parte da história "A Galinha e o Ovo de Páscoa"	10
4	15/04/94	Reprodução de uma parlenda	8
5	25/04/94	Elaboração de um anúncio de arroz	9
6	6/05/94	Elaboração de mensagem em homenagem a Ayrton Senna, por ocasião de sua morte	10
7	19/05/94	Elaboração do modo de jogar um jogo de dados	10
8	20/05/94	Reprodução de uma parlenda	10
9	31/05/94	Elaboração de mensagem para a seleção brasileira de futebol, por ocasião do embarque para a Copa do Mundo	8
10	17/06/94	Elaboração de texto descritivo sobre a vida de borboletas e mariposas	7
11	17/06/94	Elaboração de uma receita de pipoca	5
12	24/07/94	Reprodução da história "A Galinha Ruiva"	5
13	12/07/94	Reprodução de notícia de jornal	5
14	10/08/94	Reprodução de canção folclórica	5

Nº	Data	Proposta de produção	Quantidade
15	11/08/94	Reprodução da história "João e Maria"	10
16	16/09/94	Elaboração de texto descritivo sobre a cor vermelha: "Eu sou o vermelho"	10
17	13/10/94	Elaboração de texto descritivo com o tema "As Aves"	7
18	18/11/94	Elaboração de texto com o tema: "Minha Vida de Beija-flor"	10
19	25/11/94	Reprodução de notícia de jornal	9
20	1º/12/94	Elaboração de texto de avaliação do Trabalho, desenvolvido durante o ano letivo de 1994	9
21	16/03/94	Elaboração de texto descritivo com o tema "Os Índios Brasileiros"	10
22	29/03/94	Reprodução da história "Como Nasceram as Estrelas"	10
23	17/03/95	Elaboração de texto descritivo sobre um aspecto da vida dos índios: alimentação, habitação, trabalho ou outros	10
24	26/04/95	Elaboração de texto opinativo: "O que você achou da apresentação sobre os índios?"	10
25	18/05/95	Reprodução da história "O Curumim"	9
26	20/05/95	Reprodução da história "O Chapeuzinho Vermelho"	7
27	8/06/95	Elaboração de texto descritivo com o tema "O Polvo"	8
28	29/06/95	Elaboração de texto descritivo com o tema "O Piolho"	10
29	17/08/95	Elaboração da biografia de Maurício de Souza	10
30	30/08/95	Elaboração de texto descritivo da experiência de mistura de água e óleo	9
31	2/09/95	Elaboração da biografia de Antônio Carlos Jobim	10
32	21/09/95	Criação de história sobre o Tio Nená, personagem de uma história de que as crianças gostam muito	10

Nº	Data	Proposta de produção	Quantidade
33	2/10/95	Elaboração de texto de avaliação das Olimpíadas realizadas na escola	8
34	26/10/95	Elaboração de texto autobiográfico	10
35	8/11/95	Elaboração de texto de avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano	9
36	10/11/95	Elaboração de texto descritivo com o tema "As Baleias"	10

Fonte: Elaboração própria

Os textos são analisados de acordo com a cronologia de produção, buscando-se evidenciar, nos dois grupos de material, dados como indícios de contínua atividade de análise do material linguístico, isto é, da atividade epilinguística das crianças, procurando relacioná-los às atividades de planejamento e monitoramento no processamento da produção de linguagem escrita.

No primeiro material, além do que foi proposto no parágrafo anterior, são identificadas as estratégias utilizadas pelas crianças, ao começarem a operar com o princípio alfabético do sistema de escrita e o desmembramento do texto em palavras, ou seja, a utilização do espaçamento entre as palavras do texto.

No conjunto de textos que constitui o segundo grupo de material, a atividade epilinguística das crianças é analisada na perspectiva de indícios de reestruturação dos textos que apontem para uma revisão dos recursos expressivos utilizados.

Essas questões são analisadas de duas perspectivas:

- a) do ponto de vista individual, considerando a produção de cada criança;
- b) do ponto de vista geral, analisando a produção do conjunto de crianças, evidenciando ocorrências comuns àquelas crianças.

Nos dois grupos de material, quando se manifestam dados que caracterizam indícios de questões pertinentes à gênese do processo de produção de textos escritos, eles são destacados.

Procuro interpretar, à luz do quadro teórico apresentado nos capítulos 2 e 3, os fatores subjacentes às evidências destacadas.

ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: OS INDÍCIOS COMO DADOS

4.1 TRANSFORMANDO A MATÉRIA BRUTA EM LINGUAGEM ESCRITA

O primeiro objetivo deste estudo é investigar o processo de produção de textos escritos por dez crianças, visando analisar as estratégias que utilizaram para se aproximar dos padrões convencionais de textos escritos, principalmente em relação à compreensão do sistema alfabético da língua escrita e à segmentação de palavras. Esse aspecto vai ser analisado, levando em conta as atividades linguísticas das crianças e o processamento da produção textual, principalmente quanto ao seu planejamento e ao seu monitoramento.

A análise foi realizada com base nos textos de número 1 a 14 de cada criança, escritos entre 24/03/94 e 10/08/94. Essa delimitação ocorreu por conta da observação de que, ao longo desse período, todas as crianças mostravam conhecimento do princípio alfabético da língua escrita e já segmentavam o texto em palavras. A compreensão desses princípios se deu em diferentes momentos e de modos diferentes, conforme pode ser observado no detalhamento do processo de cada criança que farei a seguir.

Minha meta é, primeiramente, fazer uma rigorosa análise das estratégias utilizadas pelas crianças e das marcas deixadas por elas, como indícios da atividade de elaboração e reelaboração de textos escritos. Busco compreender (a) como as crianças se aproximam das convenções do sistema em questão e (b) aspectos

da natureza da relação sujeito/linguagem. Em seguida, analiso, do ponto de vista do conjunto de crianças, os resultados encontrados.

CAMILA – 10 textos

Camila inicia a CA escrevendo dois textos (textos 1 e 2), com apenas uma sentença, em uma linha, da esquerda para a direita. A menina utiliza cadeias de letras que valem como "palavras", isto é, ela lê como palavras. Há espaçamento entre as cadeias e as "palavras" têm tamanhos que variam de 1 até 11 letras. Faz uso de ponto ao final das sentenças. No primeiro texto, utiliza-se do que passo a chamar de palavra "legitimada", que, neste caso, é o próprio nome da criança.

Considero que o uso pela criança de palavras de que já fixou a grafia (ou até mesmo copiada do ambiente) seja uma forma de dar legitimidade a sua escrita, por meio da legitimidade que aquela palavra tem na escrita do ambiente social, ou por ter sido escrita por alguém com autoridade para legitimá-la (LEMOS, 1995). A menina está ressignificando, na sua escrita, aspectos gráficos dos textos escritos de adultos. A presença de seus interlocutores ganha visibilidade, seja ele a professora, o autor de um livro, seja outro, com escrita autorizada.

Nos textos iniciais, as crianças, quando ainda não dominam as convenções do sistema de escrita, apresentam características dos textos dos adultos ressignificadas, tais como a organização espacial do texto no papel, o uso de letras em cadeias e o uso de grafemas outros que não letras (acentos, sinais de pontuação).

No 2º texto, em (1), já é possível tomar partes das palavras escritas por Camila como dados que indiciam o sistema convencional. Verifica-se uma tendência de organização da sílaba como canônica.

(1)

DOMA GALINHA
E O OVO DE PÁSCOA.

A escrita de QUANDO como CADDO, e de ESTAVA como NITAVO me sugere que a criança encontra uma forma de grafar a palavra, apresentando os traços das palavras que se devem mostrar mais salientes para ela naquele momento. Camila está lidando com muitas demandas, tais como: coordenar a representação pré-textual do texto com a elaboração do texto propriamente, decidir que letras usar e escrevê-las, entre outras. Isso faz, também, com que escreva E para ELE e pareça até perder o controle do texto, quando se depara, por exemplo, com dois sons homorgânicos repetidos, como é o caso de "estava fazendo...".

A tendência de canonização¹ de sílabas continua a ser evidenciada nos textos subsequentes, como SETA (está), NIHO (ninho), COMADERE (comadre) em (2), do texto 3, embora os textos demonstrem um uso decrescente deste tipo de padronização.

(2)

DOMA GALINHA
E O OVO DE PÁSCOA
SETA BOM DIA CISCAL
XO UOV E O OVO OVA
Levou para o NiHO e
ve o comadere que
PEBRA FORCOE

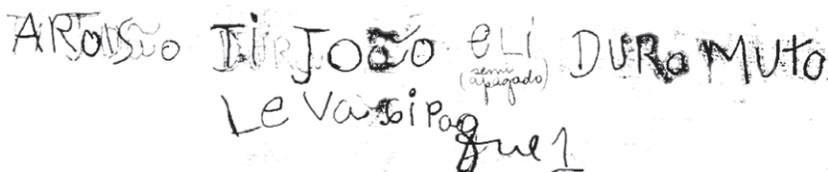
¹ A sílaba canônica/padrão da língua portuguesa é CV (consoante e vogal). Canonizar a sílaba é transformar uma sílaba não canônica em CV, comportamento muito observado no processo de alfabetização. Exemplo: em vez de escrever ESCOLA, PORTA etc., escreve SECOLA e POTÁ.

A escrita da direita para a esquerda na linha 3 de (2) acima indica que a direção da escrita é uma outra questão envolvendo a atenção da menina neste momento do processo de aprender a escrever.

A escrita de Camila até o momento pode ser enquadrada no que Sulzby (1987) chamou de "ortografia inventada". A menina vem procurando compreender o sistema convencional de escrita, mostrando que muitos conhecimentos, e de várias ordens, estão envolvidos neste processo.

Nos textos 5 e 6, já é possível classificar a escrita de Camila como alfabética, embora não ortográfica, o que pode ser conferido em (3) e (4).

(3)



ARTISto JURJO ELI DURo MUTO
Le Varsipao Juel
(apagado)

(4) SENNa você (Senna, você)

e o maro (é o maior.)

A tentativa de apagamento do pronome ELE em (3) evidencia uma questão de planejamento, em que a criança procura controlar a organização das referências no texto. Outra questão a ressaltar nos textos analisados é a propriedade com que a criança usa os diferentes padrões textuais, adequando-os às diferentes organizações discursivas.

O fato de Camila estar escrevendo como foi visto em (3) e (4) não impede que se observem textos posteriores, em que parece haver retrocesso do ponto de vista dos conhecimentos evidenciados até o momento. Confrontando o texto 7, em (5), referente à escrita das instruções de um jogo de dados, com o texto 8, em (6), que é a reprodução de uma parlenda, observa-se que o padrão textual, aliado intrinsecamente à própria organização sintática desses tipos de textos, deve ter afetado o planejamento e, conseqüentemente, a elaboração deles, dificultando-o no 1º caso, e facilitando-o no 2º.

(5) Jogo de Dados

MATERIAL:

LAPES

PAPE DOBADO

e

DADO

MODO DE JOGAR:

PERMARE VOCE

(Primeiro você)

2 Marque

(Marque 2)

JOGAR DADO e

(Joga o dado e)

Se sair 2, você

(Se sair 2, você)

MARQUE

(Marque)

NACARTELA e

(na cartela e)

QUA QUQUE COM

(quando/quem com-)

PLETAR A CARTELA

(pletar a cartela)

in terinHAGAnHA.

(inteirinha, ganha.)

(6) DeDo - MINDNHO,

SEU VIZHO,

Pai DE ToDoS

FURA DoLo

MaTa PIOHO

Em (5), a inserção de "2 Marque" na 2ª linha do MODO DE JOGAR é um dado que indicia a dificuldade da criança em conciliar a representação pré-textual do texto com a sua elaboração propriamente, em que teríamos: se sair 2 (no dado), você marca 2 na cartela. A introdução de um operador condicional dificultou o fluxo do texto.

A 7ª linha do mesmo texto evidencia outro tipo de problema no planejamento. A criança cruza duas possibilidades de dar prosseguimento ao texto: "e quando completar a cartela..." com "quem completar a cartela...". Isso resulta, do ponto de vista estrito da elaboração da escrita, na perda de controle dela pela criança, devido à ocorrência contínua de sons similares. Sulzby, na 2ª subcategorização do sistema de escrita, denominado de *ortografia inventada*, refere-se a esse tipo de ocorrência, quando a criança repete a escrita de uma unidade previamente escrita,

isto é, a criança não discretiza os elementos ou perde o controle da segmentação. A autora chama essa subcategorização de “letras não discretas ou sobrepostas”. É difícil, entretanto, avaliar se questões ligadas ao planejamento textual estão interferindo na escrita ou, ao contrário, se as dificuldades na escrita, no caso lidar com o contínuo de sons similares, é que estão prejudicando o planejamento. Pode-se também considerar que as duas questões estejam atuando simultaneamente.

Destacam-se nesse texto hipossegmentações: *sesai* (se sair); *jogao dado* (joga o dado); e *in terinhaganha* (inteirinha, ganha), que também podem ter-se mostrado mais salientes em função, entre outros fatores, da dificuldade que o planejamento de um texto como este (talvez pouco familiar) envolve.

Ainda do ponto de vista do planejamento, no texto 10, Camila parece ter tido dificuldade na definição do tópico de algumas partes do texto, do ponto de vista discursivo. Considerando que se trata de um texto descritivo (7), em que borboletas e mariposas, substantivos femininos e no plural, deveriam ser caracterizadas e comparadas, a questão da referência se mostrou problemática desde o começo.

(7)

VIRAM OVO
DE POSLARVA
DEPOSQUIZA LIDA

Camila
17/06/94

ganha

Ela as BOBOLETAS
pegam uma gema de
as BOBOLETAS, elas em
3 PARTE DO corpo
cabeça TORAX
ABDOMEN as BOBO-
LETA NÃO PODE caminhar
a MAU NAS LARGAÇAS
PELUDAS QUE PODEM ser
VOCÊ as BOBOLETAS
PASCIAO DE MO-MAR e
as mariposas ZS DE
NOTA

(Leitura da escrita do lado esquerdo: Viram ovo/depois larva/depois crisálida. Do lado direito: Ela as borboletas/pegam

uma semente/as borboletas elas têm/3 partes do corpo/cabeça tórax/abdômen as borbo- /letas não se pode colocar/a mão nas lagartas/peludas que pode queimar/você. As borboletas/ passeiam de manhã e/as mariposas de/noite.)

Nas duas primeiras partes do texto, do lado direito, a criança ora topicaliza o pronome (elas), ora o sintagma nominal (as borboletas), organizando a estrutura tópico-comentário. Esses dados sugerem a preocupação dela em definir que estava falando das borboletas (e não das mariposas), ao mesmo tempo que evidenciam a influência da oralidade em que este tipo de construção é usualmente empregado.

A 3ª expressão a destacar é o fragmento de uma parte perdida da representação sintático-semântica do texto – as borboletas, nas linhas 6-7. Salienta-se, também, a tentativa de organizar o discurso de uma forma mais complexa nas linhas 7-8: “Não pode coloca se a mau...” por “Não se pode colocar a mão...”. Pode-se observar a atividade de Camila no sentido de ir constituindo um conjunto de recursos expressivos que dê forma ao que deseja explicitar.

Do ponto de vista ortográfico, são muitas as questões que se anunciam, após a conquista da base alfabética da língua. Apresentam-se em geral de modo assistemático, isto é, o processo de estabilização das formas convencionais incluídas e vindas. As dificuldades mais marcantes de Camila nessa perspectiva são as grafias de: encontros consonantais, consoantes palatais, travamento de sílaba em R, nasalizações e troca de homorgânicas.

A apropriação da base alfabética do sistema de escrita observada no processo de produção de textos de Camila, em síntese, evoluiu de textos em que se observavam cadeias de letras variadas, formando palavras, ainda que não convencionais, para a escrita de textos em que palavras convencionais foram afluindo, predominantemente formadas por sílabas canônicas. Aos poucos, a criança passou a incorporar aos seus textos outras características do sistema. Ao mesmo tempo que resolvia alguns problemas, criava outros de natureza ortográfica. O monitoramento da elaboração dos textos com base no planejamento

textual parece ter contribuído para a manifestação de dificuldades de ordem gráfica, principalmente nos textos do gênero descritivo.

A atividade epilinguística na escrita da menina se explicitou também em relação à organização sintático-discursiva dos textos, revelando que, no processo, questões complexas ocupam a atenção da criança.

FABIANA – 14 textos

Analisando-se os três primeiros textos do material de Fabiana, percebe-se que o tipo de letra a ser utilizado ocupou parte da atenção da menina neste início de processo. A criança mistura, no mesmo texto, até três tipos de letra. Ao lado de cadeias de letras incompreensíveis, lidas como textos, sobressaem palavras e expressões legitimadas, como LOBO, no texto 2, e SOL, BOA PÁSCOA, holisticamente apresentadas no texto 3, em (8). Com o mesmo sentido, no texto 3, aparecem os sinais de exclamação e o de interrogação. Indícios de convencionalidade são observados na 1ª linha desse texto, em que "a QI SOL" é lido como "Ai que dia de sol!"

(8)

Aqui SOL
Ai que dia de sol!
É bom pra passear!
A galinha empurrou o portão com o bico
e deu de cara com um ovo.
Escutou, levou para casa.
O papagaio falou...
BOA PASCOA

(Leitura do texto: Ai que dia de sol!/É bom para passear!/A galinha empurrou o portão com o bico/e deu de cara com um ovo. Escutou, levou para casa./O papagaio falou... – daqui em diante a criança não fez a leitura.)

Com o mesmo sentido de legitimação da escrita, no texto 3 aparecem os sinais de exclamação e de interrogação. Indícios de convencionalidade são observados na primeira linha desse texto em que “a QI SOL” é lido como “Ai que dia de sol!”

No texto 4, reprodução de uma parlenda, a escrita de Fabiana apresenta palavras convencionalmente escritas, ao lado de outras quase convencionalmente escritas. Essa escrita com maior qualidade pode ter ocorrido não só pela simplicidade do esquema textual, como também por ter sido o texto trabalhado (escrito e lido) no quadro de giz pela professora e pelos alunos. As sílabas que envolvem nasalizações se revelam em problemas para a menina, que ela resolve de diferentes modos. Para CAPITÃO, ela escreve CAPI, omitindo a sílaba final nasal; para LADRÃO, escreve LAONA, parecendo usar uma estratégia de preenchimento: já que não sabe o que usar para expressar a sílaba DRÃO, preenche-a com ONA; na escrita de CORAÇÃO, a sílaba ÇÃO é resolvida de forma canônica: CORACO. Destaca-se também neste texto a reelaboração da palavra BONITA para BUNITA.

O texto 5, a seguir em (9), mostra que o tipo de letra continua merecendo a atenção de Fabiana. A tentativa de escrever em letra cursiva parece trazer-lhe dificuldades da ordem dos limites de cada letra, que devem parecer pouco definidos para quem se inicia nestas diferenciações. Na 1ª linha, a criança parece escrever VENHA como "vea" e COMPRAR como "pasara". A palavra ARROZ é escrita como "aBoseo" e, logo em seguida, como "arroz", certamente por influência dos pacotes de arroz que estavam sendo manuseados. Nos argumentos utilizados, próprios de anúncios, "eumbarato" (é um barato) e "i e masgositozo" (e é mais gostoso), observa-se uma crescente aproximação da base alfabética da língua.

Fabiana faz uma operação de resgate do sentido global do texto ao inserir, ao final, o nome da marca do arroz (Princesa) que estava sendo anunciado – informação fundamental no caso de um anúncio. Esse dado é um indício da atividade epilinguística, na esfera do monitoramento no foco temático- discursivo.

(9)

RB, 25-4-94 Fabiana (14)
relaxando. Venha comprar
arroz. arroz
e
i e
Caras.
Príncipe

Os textos 6 e 7 apontam uma crescente estabilização da base alfabética do sistema de escrita, ao mesmo tempo que a menina vai, também, percebendo e desmembrando as palavras no texto. Embora persistam as hipossegmentações, elas são de natureza diferente das cadeias de letras com valor de partes do texto das produções iniciais. De um modo geral, aquelas se caracterizam pela junção de formas dependentes às formas livres (de acordo com MATTOSO CÂMARA, 1976), tais como: NACARATELA, por NA CARTELA; e AJOGAR, por A JOGAR.

No texto 6, em (10), em mensagem dedicada a Ayrton Senna, observa-se um problema ligado ao monitoramento/planejamento do texto, no campo sintático, que leva Fabiana a oscilar entre as formas "AIDAE" (AINDA É) e "E AIDA" (É AINDA), provavelmente por questão de ênfase.

(10) AYRTON SENNA

VOCE aiDAE E
Aida TBI CAMPEA-
O

No texto reproduzido, Fabiana ao escrever o prefixo TRI- como TBI parece preencher com a letra B um espaço que, ou não sabe que letra usar, ou está confundindo a letra B com a letra R. A segunda hipótese parece mais certa, quando se nota que em (9) a menina escreveu ARROZ como "aBoseo", utilizando-se também do B para apresentar o fonema /R/.

No texto 7, entretanto, os grupos consonantais com R estão bem escritos, como em "DOBRADO" e "PREMERO" (primeiro). Sobressai neste texto o fato de a criança desfazer o travamento em R, canonizando a sílaba, como em "MARAQUE" para MARQUE e "CARATELA" para CARTELA.

Desse momento em diante, observo que os textos de Fabiana se ampliam, uma vez que ela escreve mais e com maior "intimidade" com o sistema convencional de escrita. Paralelamente a essa observação, constato a ampliação da análise que faz das unidades linguísticas, por meio da observação das hipossegmentações e hipersegmentações. Como exemplos de hipersegmentações, têm-se: DE POIS oscilando com DEPOIS, no texto 11; A MIGINHO (amiguinho), SO ZINHA (sozinha), no texto 12; CONCE GIU (conseguiu), no texto 13. As hipossegmentações aparecem em maior número e podem ser vistas em: EO (e o ...), GUENQUER (quem quer), MEAGUDA (me ajudar), TODOSDOS (todos os dois), POSENTEN (pois então), no texto 12; ELESATIROU (eles atirou), no texto 13.

À medida que aumenta o conhecimento da língua, aumentam também as variações e as oscilações na apresentação de diferentes grafias para os mesmos fonemas, ou para as mesmas palavras, como CELECAO (seleção), BRASSILERA (brasileira), no texto 9; MANTEGA/MANTGA (manteiga), deicha (fecha), no texto 11; CEUS (seus), ESES (esses), ASI (assim), FASU (faço), SO ZINHA/ SOSINHA, PORQUENHO/ PORQUINHO, no texto 12, além de muitas outras.

Conforme pode ser compreendido das escritas apresentadas, a criança erra mais porque sabe mais, isto é, erra mais porque conhece melhor as possibilidades do sistema.

Na perspectiva do planejamento, o texto 12 evidencia a dificuldade da criança em dar início ao texto (11).

(11) A galinha ruiva tinha colegas o nome o patinho o porquinho
 e o ratinho.
 A galinha ruiva
 morava numa
 chacara . con
 ceus a miginho !
 era o Patinho o
 Porquinho eo Ratinho .
 [...]

Na primeira tentativa de iniciar o texto, a criança não consegue encaixar a informação dos “nomes” dos colegas da galinha. Parecendo dar-se conta do problema sintático criado, Fabiana reinicia o texto determinando uma nova estrutura para as informações.

Em (12), um fragmento do texto 13, outra situação no plano sintático deixa transparecer a dificuldade de Fabiana em transformar o discurso em texto escrito.

(12) “...eles quiria robar 190 reais mas não
 conce gue robar eles quado eles
 quado elesatirou furão (=furaram) as casa quasi todas casas
forão furadas”.

Interpreto a dificuldade de controlar a escrita do período anterior, sublinhado não só pela sua complexidade sintática, mas também pelos recursos expressivos de que a criança dispõe e que a fazem oscilar entre uma forma ativa e outra passiva de apresentação da informação. A criança demonstra, portanto, o conhecimento da indeterminação da linguagem. Outra oscilação observada diz respeito à concordância (i) dos verbos, cujos sujeitos são os mesmos, primeiramente no plural, e em seguida no singular; e (ii) da flexão do substantivo “casa”.

A destacar, ainda no fragmento de texto apresentado, é a escrita da palavra “reais”. O fato de Fabiana ter escrito o “s” como marca de plural mostra que a criança está operando com as categorias da escrita para escrever o texto. Esse destaque se faz importante, porque a afirmação de que a criança escreve

como fala, no início do processo de aprendizagem, é ingênua e equivocada (ABAURRE, 1988, p. 140). Segundo a autora, com base em pesquisas com textos espontâneos, as crianças recorrem à oralidade para fazer hipóteses sobre a escrita, mas também usam a escrita para, dinamicamente, conduzir uma análise da própria fala e elaborar propostas de representação que, com o tempo, se constituirão em representações canônicas da língua.

A análise do processo de produção de textos escritos por Fabiana revelou que a menina começou o ano escrevendo cadeias de letras com valor de partes do texto. Aos poucos, apareceram partes legíveis misturadas a cadeias de letras ilegíveis. Uma questão parece ter mobilizado grande parte da atenção da criança durante o período observado: o tipo de letra a ser usado. A hipótese é que essa preocupação tenha se manifestado ou pela escolha da criança de um determinado modelo de escrita e a tentativa de alcançá-lo, ou pela pressão de algum familiar para que escrevesse de uma determinada maneira. Palavras legitimadas e sinais de pontuação também fizeram parte do repertório inicial da escrita de Fabiana.

Os indícios de escrita alfabética começaram a aparecer nas cadeias de letras, com valor de partes do texto. Essas cadeias se transformaram, aos poucos, em escrita alfabética hipossegmentada. O desmembramento do texto em palavras foi acontecendo pelo aprofundamento da análise do sistema, ocasionando, por sua vez, novos tipos de hipossegmentação,² além de hipersegmentações. A criança, nesse movimento de ampliação da análise da língua, explicita um grande conhecimento dos recursos gráficos do sistema, em relação às possibilidades de apresentação dos fonemas, embora o uso desses conhecimentos se dê de forma não convencional. Em alguns momentos, a escrita de Fabiana sugere que ela tenha se utilizado de estratégias de preenchimento para dar solução a problemas localizados, ao escrever determinadas palavras.

² Chamamos de hipossegmentação a escrita elaborada pela criança em que as palavras se mostram encadeadas, sem o intervalo gráfico que marca o limite entre elas. Na hipersegmentação, a criança segmenta demais, acrescenta intervalos à escrita convencional da palavra ou da sequência de palavras no texto, por exemplo.

A atividade epilinguística da criança foi observada quanto (i) à apresentação de grafemas, (ii) às diferentes formas de estruturação sintática dos enunciados, como concordância verbal e nominal, (iii) à construção de palavras, gerando hipo e hipersegmentações, e (iv) à configuração do texto como um todo.

FERNANDA – 13 textos

O processo de produção de textos escritos por Fernanda na CA se inicia (textos 1 a 3) com a escrita de cadeias de letras, sem espaçamento, valendo como partes do texto. Cada cadeia ocupa uma linha. Não se verifica relação de convencionalidade entre o que a menina escreve e o que lê. No texto 1, utiliza a expressão legitimada "ERA UMA", ressignificada, inserida na penúltima linha do texto. Recorre também a letras e sequências de letras do próprio nome para organizar seu texto (13). Os destaques podem ser observados a seguir.

(13)

FER
NAWANDA
ARLOUM ^B Era uma vez
da TIG uma sereia
PAMPA ERA uma Ela foi no fundo do mar
nantb e encontrou sereia

No texto 3, há letras inventadas valendo como partes do texto inseridas nas cadeias de letras. O repertório de letras foi ampliado, e letras de tipos diferentes são utilizadas. No texto 4, em (14), por sua vez, indícios das convenções do sistema aparecem. Em algumas palavras, os indícios se situam no começo, como REA, por rei; COLUAOLVM, por coração; em outras, no início e no final, como MLUA, por moça. Há palavras em que os indícios se relacionam à presença de vogais pertinentes às palavras convencionais: LAIQ, por soldado; AMAO, por ladrão; IAOAOA, por bonita.

Além de fatores fonológicos, fatores ligados à imagem visual que as crianças constroem das características da língua escrita

explicam aproximações da escrita como essa de Fernanda. As imagens que as crianças vão compondo, principalmente dos textos e das palavras, levam-nas a preencher os espaços “sobrantes” com letras, aleatoriamente, ao que parece. Do mesmo modo que se utiliza de sinais de pontuação e de acentuação de forma indiscriminada, em textos inventados.

Um dado interessante do texto analisado, completamente idiossincrático³ em relação às convenções do sistema de escrita apresentada, é o fato de Fernanda ter escrito a expressão “do meu” (que ocupa uma linha do texto), “parafraseando” o seu próprio nome: **FRrnoLoLa**, talvez pensando que essa solução pudesse remeter à 1.^a pessoa (14).

(14) REA (Rei)
LAIO (Soldado)
Pud (Capitão)
AMAO (Ladrão)
MLUA (Moca)
IAOAOA (Bonita)
FRrnoLOLA (Do meu)
COLVAOLVM (Coração)

A escrita de textos do tipo parlenda como (14), em que há praticamente uma só palavra por linha de texto, traz mais facilidade para as crianças, já que não demanda um planejamento complexo, principalmente do ponto de vista da hierarquização de informações.

No texto 5, a escrita de um anúncio, a criança volta a apresentar a escrita em cadeia. Destaca-se, entretanto, acima da cadeia de letras, a marca do arroz que é anunciado – TIO MINGOTE (que deve ter sido copiada) e o preço do arroz: 300,00. Na cadeia de letras, que é lida como “Arroz em promoção”, parecem ter sido

³ Chamamos de idiossincrasia a uma formação que destoa de um conjunto de dados, quando o sujeito, no caso a criança, organiza a palavra ou outra unidade linguística de maneira diferente, de acordo com suas disposições intelectuais ou afetivas particulares. A maioria dos *erros* individuais deve-se a comportamentos idiossincráticos.

consideradas, no início, as três vogais que seriam referentes à fala da palavra ARROZ, considerando-se a vogal de apoio “i” na variante linguística palatalizada utilizada no Rio de Janeiro: AOIAMGRNLT. O restante das letras parece preencher a escrita do que é lido.

Na mensagem a propósito da morte de Ayrton Senna (texto 6), reconhece-se apenas o sobrenome do piloto. O restante da mensagem é escrito em três cadeias de letras em que não há qualquer indício de convenção. Novamente, no texto 7, evidenciam-se alguns indícios de convencionalidade, completados por sequências de letras, representando partes do texto. A escrita continua em bloco, isto é, a criança ainda não demarca as palavras.

Na parte do texto 7, referente ao material usado no jogo, cujas normas estavam sendo escritas, a criança escreve “papel dobrado” como AELRDBMe (AEL/papel e RDB/dobrado) e “lápiz” como LRNGNT, demonstrando sinais de escrita alfabética no início das cadeias de letras. Na parte relativa ao modo de jogar, destacam-se: AORLOBTO, como “dobrar o papel”, BGHEATR, como “pegar o dado”, e JOPNRAO, como “jogar o dado”. As letras sublinhadas nas cadeias remetem, de alguma forma, ao que foi lido pela criança: ora sobressaem as vogais das palavras que a criança teve a intenção de escrever, ora as consoantes e até, no caso de “jogar”, uma sílaba. A escrita de “pegar”, destacada como BGH, pode estar referenciada por uma troca de homorgânicas (B por P), a que se acrescentaram as letras G e H, a criança tendo utilizado a letra H pelo valor sonoro que seu nome expressa (agá). O que à primeira vista pode parecer uma explicação forçada, desfaz-se quando se verificam dados anedóticos de escritas de crianças: “limão”, como LIMA1, “agarrou”, como Hro, “Ulisses”, como Uli6, entre outros.

As duas sequências finais do texto não apresentam indícios como os recém-apontados. A presença do número 1 na sequência a seguir, em (15), referindo-se a uma norma do jogo (ou seja: se você tirar o número 1, marque na cartela), revela o processamento do texto pela criança, ainda que de forma não convencional, já que muitas vezes se pode pensar que as crianças estão simplesmente agrupando letras.

(15) T O R T O I D R J A N

(Se você tirar I, marque)

Nos textos 8 e 9, a demarcação de palavras aparece em quase todas as situações, embora a escrita continue a ser inventada. No texto 8, sobressaem as palavras DEDA por “dedo” e BOBO por “bolo”. A organização espacial do texto no papel e os grafemas diferentes de letras utilizados, entretanto, são muito adequados (16).

(16) DeDA - MRA (Dedo mindinho,)

PNSMO - MOTO (Seu vizinho,)

SANOS , (Pai de todos,)

DIP BOBO , (Fura-bolo,)

CIRA - MORPN (Mata-piolho,)

No texto 9, a relação entre o número de palavras lidas e de palavras escritas é perfeita. Sobressai nessa mensagem para a seleção brasileira a palavra “o” (17), marcando a correlação entre o texto escrito e o que foi lido.

(17) OCEUMA CACMO

(Seleção, você)

CAMBP O BAR

(foi o maior!)

No texto seguinte (texto 12), a escrita de Fernanda mostra um salto de qualidade em relação aos textos anteriores. A superação da estratégia de preenchimento, usada como recurso para o complemento da imagem das palavras, é observada. Se anteriormente a escrita da menina sugeria que ela escrevesse o que sabia, preenchendo com letras o que não sabia, deste momento em diante a escrita dela sugere que ela só escreve o que sabe (18).

(18)

A GALINHA RUVAI
MORAVA DIMUMACAH QINA
Q ZCAMIGIVO QUERE
SEUS AMIGUINHOS que eram
O POQUILO O PATINHO O RATINHO
UMDIA AGALINHA ACABOU
UNS ROZOD DRIGO
GRÃOZINHOS de trigo

Pelo menos dois "sistemas de escrita" parecem conviver nesse texto: um sistema quase ortográfico, principalmente nas linhas 1 e 5, e um sistema com indícios da base alfabética da língua, nas outras partes do texto. Nesse último sistema, observam-se amálgamas de palavras que, dadas as características do processo de Fernanda, escrevendo durante muito tempo sem demarcar palavras, não podem ser consideradas hipossegmentações.

A mesma criança que discretiza tão bem os elementos do texto em algumas partes, embora também faça hipossegmentações, como UMDIA, AGALINHA, compõe amálgamas do tipo: DIMUMACAH, para "numa chácara", QINA, para "que tinha" e QUERE, para "que eram". Estou chamando de amálgama a mistura de palavras que, embora diversas, contribuem para formar um todo gráfico significativo. O amálgama, então, se diferencia da hipossegmentação, já que na última situação as palavras são apostas umas às outras (UMDIA, AGALINHA, e outras), ou mesmo sobrepostas, como no caso de TODOSDOS, valendo como "todos os dois".

O uso da letra Q com o valor de "seus" pode ser explicado, fazendo-se uma analogia: se a letra C tem o valor da letra Q em alguns contextos do sistema, o Q pode ter valor de C. Analisando esse uso do ponto de vista do grupo de força em que o pronome SEUS se insere — SEUS AMIGUINHOS —, a apresentação gráfica dele se tornou problemática para a criança. O uso do C antes de AMIGINO (=amiguinhos), conforme foi visto em (18), antecedido pela letra Z, que aparece semiapagada no texto, remete à representação fonética daquele grupo de força: /sewzamigiñus/.

A criança, imersa na aprendizagem de um sistema que apresenta regularidades, e também idiosincrasias, pode se sentir com *licença* para elaborar relações, às vezes não convencionadas. Assim, se as letras C, S e Z podem ser intercambiadas na apresentação de alguns contextos fonológicos, como cela/sela e fase/gaze, cruzando estes valores, é possível pensar, em termos gráficos, que o C e o Z também sejam intercambiáveis.

A partir dos dados encontrados, verifico que as crianças, no processo de compreensão do sistema de escrita, estabelecem relações e correlações inferidas do funcionamento do próprio sistema. Algumas estão legitimadas pelo sistema; outras, não.

É também importante ressaltar, ainda no texto 12, em (18), que a mesma criança que escreve GALINHA corretamente, escreva POQUILO (porquinho), PAPITO (patinho) e RAPITO (ratinho). O título da história, A galinha ruiva, foi copiado do quadro de giz⁴ provavelmente de forma mecânica, sem análise. A escrita de "ruiva" como RUVAI, entretanto, apresenta a letra I deslocada para o final da palavra, como decorrência de uma revisão do escrito. Dados como este sugerem que pode não estar claro para a criança que a ordem ocupada pelas letras na cadeia gráfica determina seus valores na palavra e o próprio valor da palavra.

⁴ Como parte da metodologia de alfabetização da professora da turma, os títulos das histórias trabalhadas, manchetes de jornal e outras palavras, nomes de pessoas, pequenos textos e expressões de destaque nas atividades com as crianças eram escritas no quadro de giz e lidas com a turma. Essas escritas funcionavam como importantes referências para a aprendizagem da escrita dos pequenos estudantes. Muitas vezes, iam até o quadro, apontavam, comentavam características, uns com os outros ou com a professora.

O texto 13, em (19), é a reprodução de uma notícia de jornal lida na turma pela professora. O texto continua apresentando partes escritas quase que convencionalmente (CRCA, por “cerca”; QERIA, por “queriam”; MORRE, por “morreu”, entre outras), junto a amálgamas de palavras (DI20MO, por “de 20 homens”; MANAHO, por “mas não”) e segmentações não convencionais. Dois recursos da criança na escrita deste texto são observados: (i) o uso do valor sonoro do nome de algumas letras na composição das palavras: CRCA, por “cerca”; PGAR, por “pegar”; BALAPDIDA, por “bala perdida”; e (ii) o que parece ser a canonização de sílabas nos casos de dificuldades com a grafia das palavras, ou de segmentos das palavras: UDIQUERU (o dinheiro), MANAHO (mas não).

(19)

BALA PERDIDA MATA MULHER NA TIJUCA

CRCA DI20MO A MADOS QERIA AOSA
CERCA DE 20 HOMENS ARMADOS QUERIAM ASSALTAR

CAROFOT MANAHO COSIGIRO PGAR
CARRS FORTE MAS NAO CONSEQUIRAM PEGAR

UDIQUERU AMULEMULE MORRE COM
O DINHEIRO UMA MULHER MORREU COM

UMA BALAPDIDA
UMA BALA PERDIDA

(Leitura do texto: Bala perdida mata mulher na Tijuca/Cerca de 20 homens armados queriam assaltar/um carro forte mas não conseguiram pegar/o dinheiro. Uma mulher morreu com/uma bala perdida.)

Vale destacar também, no texto apresentado, a influência da fala na escrita em COSIGIRO (consequiram), representando o fechamento do fonema nasal final da palavra, característica de variantes linguísticas do português; em UDIQUERU (o dinheiro), representando os sons [u]’s átonos como U; e em MULE (mulher). Problemas de natureza fonológica com implicações sintáticas, como o QERIA no lugar de QUERIAM, também podem estar indicando a mesma influência. Do ponto de vista do discurso, da

linguagem utilizada, entretanto, a notícia que a criança escreve revela uma organização discursiva própria da escrita formal.

O monitoramento da produção textual encontra-se na palavra MULE (mulher), escrita duas vezes seguidas, revelando ou a tentativa de reescrita da palavra, ou uma momentânea falta de controle na elaboração do texto pela menina. A atividade epilinguística da criança é observada nas seguintes oscilações: do travamento em R nas palavras CRCA (cerca), A MADOS (armados), PGAR (pegar), CAROFOT (carro forte) e da representação da nasalidade em COSIGIRO (conseguiram) e COM (com).

No texto 14 de Fernanda, a reprodução de uma pequena canção folclórica, a escrita pode ser considerada alfabética, embora nem todas as letras sejam apresentadas, já que as sílabas se mostram como consoante + vogal, como as escritas de "soldado", como SODADO, "direito", como DIRETO, e "quartel", como QATE. A escrita de "cabeça", como CABS~~A~~, ainda denota o uso do valor sonoro do nome da letra B, como foi visto com outras letras no texto anterior. A palavra MARCHA é escrita corretamente, oscilando para MAHA, como "marchar".

O processo de Fernanda se inicia com cadeias de letras, sem espaçamento, valendo como partes do texto. Não há indícios de convencionalidade. Letras e sequências de letras do seu próprio nome são utilizadas como recurso na escrita dos textos, como também palavras e expressões legitimadas, além de letras inventadas. Aos poucos, a menina vai ampliando o seu repertório de letras e também experimentando outros tipos de letras diferentes da cursiva inicial.

Os indícios de convencionalidade começam a aparecer nas cadeias de letras, principalmente no início e no final, sendo que os outros espaços são preenchidos por letras aparentemente usadas de forma aleatória. Fatores ligados à imagem visual dos textos em língua escrita e a suas características devem estar interferindo na produção da criança. A criança se utiliza de estratégias de preenchimento para dar conta da imagem formada das palavras e do texto como um todo, o que inclui o uso de sinais de acentuação e pontuação. Parece, em suma, que a criança escreve o que sabe e completa o texto com os conhecimentos que tem sobre o texto e suas partes, ainda que de forma não convencional.

No início, os indícios de convenções se explicitam mais e melhor nos textos mais simples, do ponto de vista da complexidade sintático-discursiva, do tipo de parlandas. Estes textos se organizam quase como listas de palavras. Ora as vogais se destacam como indícios, ora as consoantes, embora haja escritas em que tanto umas quanto outras aparecem igualmente.

Fernanda escreve sem demarcar palavras durante um grande período, se comparada com Camila e Fabiana, vistas anteriormente.

Quando a menina supera a estratégia de preenchimento, passa a escrever o que sabe da maneira que pode. A partir daí, ela se vale de diferentes recursos para se aproximar do sistema convencional. Ao lado de escritas praticamente convencionais, a não ser pelas hipossegmentações, a criança constrói o que chamei de amálgamas de palavras, misturando elementos das palavras e formando um todo.

A interpretação de aspectos da relação fonema-grafema leva a menina a estabelecer determinadas correlações analógicas que ocasionam soluções idiossincráticas localizadas. A criança se utiliza também do valor sonoro do nome de algumas letras para escrever algumas palavras. A canonização da sílaba é observada principalmente nos casos em que parecia encontrar dificuldades na grafia de palavras ou partes de palavras.

Foi observada na escrita de Fernanda uma possível influência da oralidade na escrita, do ponto de vista da apresentação escrita de características fonológicas de determinadas variantes linguísticas do português. Do ponto de vista da linguagem, do discurso, entretanto, estas características não foram verificadas.

Quanto ao monitoramento da produção textual, foram encontradas oscilações, sobretudo, na escrita de sílabas travadas.

GABRIEL – 12 textos

Os textos iniciais de Gabriel se apresentam como cadeias de letras, valendo como partes do texto, em que predominam as vogais, como se vê no texto 2, em (20).

(20)

quilluimi Os três porquinhos

No texto 3, há uma ampliação do repertório de letras todas ligadas, formando grandes cadeias, em que apenas algumas poucas letras (vogais) são isoladas, como se fossem palavras de uma só letra.

A parte legível do texto 5 é a palavra ARROZ e a marca do arroz anunciado. A outra parte apresenta uma grande cadeia de 18 letras, em que só há duas vogais, lida como "mais gostoso". Da mesma forma, no texto 6, há uma cadeia de letras (consoantes e vogais em equilíbrio), sem indício de convencionalidade, junto ao nome do homenageado, Ayrton Senna. Abaixo dessas duas escritas, há uma mensagem quase perfeitamente grafada, que provavelmente foi copiada de algum colega.

Indícios de relações convencionais começam a aflorar no texto 7 (jogo de dados), em que na parte do MATERIAL fica clara a maior facilidade da criança para escrever textos como listas. No caso deste texto, a escrita da parte em que o menino enumera o material necessário ao jogo se distingue da parte em que descreve as etapas do jogo propriamente. Na 1.ª parte do texto, há espaçamento entre as palavras e alguns problemas ortográficos. Na 2ª parte, duas cadeias de letras preenchem a imagem do texto. Sobressai a palavra DADO, convivendo com a escrita bastante próxima à alfabética MAJCA NO PAO, para "marcar no papel" (21).

(21) JOGO DE DADOS

MATERIAL: PAPEL DO BROS, (papel dobrado)

LAPSI, DADOS

MODO DE JOGAR:

RAHG DADO DUENOJSTU

(Joga o dado para ver quem vai ser o primeiro)

MAJCA NO PAO

(marcar no papel)

O planejamento textual do texto se mostra comprometido pela falta de informações a respeito do modo de jogar. A criança, no esforço de monitorar a escolha das letras a serem usadas, não consegue coordenar a construção do texto propriamente, controlando as duas atividades.

O texto 8, uma parlenda, revela que a criança, ao escrever, exceto na 1ª linha, registra as expressões com poucas letras, parecendo controlar o número de letras de uma forma bastante singular (22).

(22) DEDO MIN	(Dedo mindinho,)
SAVO	(Seu vizinho,)
TAO	(Pai de todos,)
FUO	(Fura-bolo,)
MAI	(Mata-piolho.)

A escrita da 1ª linha do texto deve ter-se referenciado na memória da escrita do texto feita pela professora no quadro de giz. As outras partes são amálgamas de palavras, levando-se em conta que a grande maioria das letras utilizadas faz parte da escrita das palavras.

No texto 9, a escrita de Gabriel volta a se mostrar como cadeias de letras, em que não é possível destacar traços de convencionalidade. Sobressai, entretanto, a palavra legitimada BOLA, que, efetivamente, faz parte do texto lido.

Digna de nota é a irregularidade do processo de Gabriel, que ora traz à tona escritas quase alfabéticas, ora apresenta cadeias de letras em que parece inventar a escrita. Fatores ligados ao trabalho desenvolvido pela professora com parlendas, jogos e músicas, escrevendo os textos e conversando sobre eles com as crianças, devem ter facilitado a sua elaboração. É nesses textos em que mais se observam traços de convencionalidade.

No texto 10, a criança “brinca” com as letras, enchendo uma folha de papel com elas, sem se preocupar propriamente com o texto solicitado pela professora. No meio destas inúmeras letras, destacam-se palavras, ou partes de palavras, relacionadas ao tema do texto, trabalhadas no quadro de giz pela professora. O que parece imperar nessa escrita é o prazer de novos conhecimentos.

Indícios de convenções da escrita começam a aparecer no texto 12 (em (23)), em que partes das palavras já se mostram alfabeticamente escritas. Gabriel parece superar as suas dificuldades, preenchendo o que não sabe com outras letras. Isto é o que acontece com a escrita de chácara/CIVCARA, patinho/PAULICNO e ratinho/RAGNUZI. Ao lado de palavras demarcadas como essas, destaca-se a hipossegmentação: EROANIMAMICODA (GALINHA), cuja leitura sugere que esteja escrito: "eram os animais amigos da (galinha)", mas que é lida pela criança como "eram os amigos da galinha".

(23)

A GALINHA RUIVA (chá cara)
 MORAVA NUMA CIVCARA
 O PAULICNO o patinho
 o ratinho
 o porquinho
 RAGNUZI/
 POQUINO
 EROANIMAMICODA
 ERAM OS AMIGOS DA
 GALINHA

(Leitura do texto: A galinha ruiva/morava numa chácara/O patinho/o ratinho/o porquinho/eram os amigos da/galinha.)

A leitura realizada pela criança evidencia que muitas vezes as crianças leem com a memória do sentido do texto e não propriamente o que está grafado. Outras leituras, como essa, foram registradas em Pacheco (1992, 1994).

Várias estratégias de aproximação do sistema de escrita são observadas no texto 13. Enquanto as estratégias de preenchimento são abandonadas, os dados indiciam que a criança se vale de recursos como: a canonização das sílabas, como DIROTO, para "tiroteio"; e o aproveitamento do valor sonoro do nome da letra como sílaba das palavras, como PDIDA, para "perdida" (24).

(24)

BALA PERDIDA MATA MULHER
NA TIJUCA

UMA MULHER MORREU COM UMA
BALA PERDIDA NUM TIROTEIO
CA DE CERCA DE VINTE HOMENS TENTARAM ROUBAR
UM CARRO FORTE NÃO CONSEGUIRAM
E FUGIRAM

(Leitura do texto: Bala perdida mata mulher na Tijuca/ Uma mulher morreu com uma/ bala perdida num tiroteio/ Cerca de cerca de 20 homens tentaram roubar/ um carro forte não conseguiram)

Outra característica que chama a atenção neste texto é a escrita das seguintes palavras: "morreu", como MOU; "cerca", como CA; e "carro", como CA. Duas hipóteses podem explicar estas grafias: (a) a criança está escrevendo silabicamente, isto é, utilizando-se de uma letra para cada sílaba; ou (b) a criança só escreve as letras que sabe serem pertencentes às palavras. Diante da riqueza de conhecimentos e de recursos mobilizados na elaboração do texto em questão, considero a hipótese (b) mais promissora. A escrita de "conseguiram", como COCSQ, e de "tentaram", como TARO, que poderiam parecer silábicas, é mais bem explicada, analisando-se o conjunto de recursos e os conhecimentos utilizados por Gabriel, do modo que se segue.

Em COCSQ, a sequência das letras C e S no interior da palavra aponta para uma oscilação na escrita da sílaba -SE, em que o valor sonoro do nome da letra C é utilizado, juntamente com a letra S, que também pode apresentar esse som da língua; a letra Q deve estar apresentando a sílaba -GUI, tendo havido troca de homorgânicas. Uma provável dificuldade na escrita desta sílaba deve ter levado à omissão da última sílaba da palavra conseguiram, por descontrole no monitoramento da palavra pela criança,

diante das dificuldades que a escrita provocou. A sílaba -RAM é encontrada, com influência da fala, nas palavras FUGIRO/"fugiram" e TARO/"tentaram".

A composição da palavra TARO/"tentaram" é compreendida como não silábica, considerando-se o uso do valor sonoro do nome da letra T para a sílaba -TEN e a dificuldade da criança de sobrepor uma outra letra T, com a letra A, para a sílaba -TA, que resultaria na palavra TTARO. Pelo conhecimento que o menino demonstra já ter do sistema convencional de escrita, uma sequência de dois Ts numa palavra não seria concebível.

O fonema alveolar /r/ é registrado em DIROTO (tiroteio), TARO (tentaram) e FUGIRO (fugiram) e o velar /R/ em ROBA (roubar), entretanto, não é manifestado nas palavras MOU (morreu), CA (carro), COCSQ (conseguiram), CA (cerca) e FOTE (forte). Ainda do ponto de vista da atividade epilinguística da criança, percebe-se a oscilação na escrita de CA DI (cerca de) e logo em seguida a amálgama de palavras: CAVIUOME (cerca de 20 homens), marcando uma falha no monitoramento da elaboração do texto.

No texto 14, o que se evidencia como problema maior para Gabriel são os travamentos de sílabas, apresentados na escrita por R, L e semivogal de ditongo decrescente. A reprodução da pequena canção apresenta também o uso do valor sonoro do nome da letra B para a escrita de CABS A (cabeça). Embora o menino não registre a letra R, que trava a primeira sílaba das palavras MACHA (marçha) e MACHAR (marçar), registra-o no travamento da sílaba final da 2ª palavra. Considerando que esta é uma marca da língua escrita, no sentido de que este R em geral não é verbalizado na variante do português falada no Rio de Janeiro, evidencia-se que a língua escrita está, também, regulando a escrita de Gabriel.

Gabriel inicia a CA, escrevendo cadeias de letras, em que predominam as vogais, como partes do texto. Aos poucos, amplia o repertório de consoantes, escrevendo grandes cadeias de letras, sem valor convencional, misturando algumas palavras legitimadas a essas cadeias.

Os primeiros indícios de convenções aparecem em textos como parlendas e listas. A criança, lidando com questões de

planejamento menos complexas, e conseqüentemente de monitoramento, foca sua atenção na escrita das palavras propriamente. O trabalho realizado pela professora com esses tipos de textos também deve ter contribuído para o surgimento desses indícios.

A superação da escrita em cadeias se dá a partir do texto 12. Quando os indícios de convenções começam a aparecer em textos diferentes daqueles tratados no parágrafo anterior, percebe-se que Gabriel preenche as partes que aparentemente não sabe com letras aleatórias e faz também hipossegmentações.

Ao deixar de lado a estratégia de preenchimento, muitos recursos são mobilizados, tais como: a canonização de sílabas, o uso do valor sonoro dos nomes das letras e a composição de amálgamas. O uso do valor sonoro dos nomes das letras leva o menino a soluções idiossincráticas.

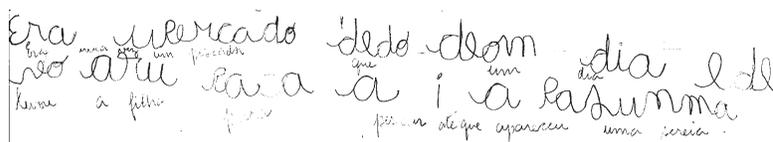
A atividade epilingüística, que também reflete dificuldades no monitoramento da produção textual, é observada em oscilações na escrita de partes do texto. Do ponto de vista de dificuldades ortográficas, sobressaem questões relacionadas à escrita de sílabas travadas.

A influência da oralidade só se explicita ocasionalmente na escrita de determinados finais de palavras. Observa-se paralelamente que é a análise da própria escrita que leva a criança a determinadas soluções para dar conta das palavras.

GIULIA – 10 textos

Os textos 1 e 2 de Giulia apresentam palavras com grafias não convencionais, de tamanhos variados (de 1 até 8 letras), juntamente com palavras legitimadas, usadas ou não no seu sentido convencional, isto é, encontro as palavras "Era", "dedo" e "dia" (texto 1) misturadas com palavras escritas de forma inventada, sendo que a primeira e a última pertencem efetivamente ao texto (embora "Era" valha como "Era uma vez"). A palavra "dedo", por sua vez, de acordo com a leitura da menina, tem o valor de "que". A hipossegmentação "upercado", lida como "o pescador", apresenta uma escrita bem próxima à alfabética (25).

(25)



**(Leitura do texto: Era uma vez um pescador que um dia le-/
vou a filha para pescar até que apareceu uma sereia.)**

No mesmo texto, portanto, convivem "sistemas de escrita" variados. Isto deve estar ligado, nesse início de processo, à dificuldade de Giulia em coordenar os muitos conhecimentos envolvidos na elaboração escrita do texto. No texto 2, inclusive, que também envolve "sistemas de escrita" diversos, a própria organização espacial do texto no papel está comprometida.

No texto 3, de que não possui a leitura da criança, há partes grandes legíveis, misturadas com algumas partes ilegíveis. Revelam-se também grafemas como o til, vírgula e ponto, usados em situações nem sempre apropriadas. A não ser pela falta de espaçamento entre as palavras, a escrita deste texto apresenta um salto de qualidade em relação aos anteriores (26).

(26) agalinha e o vo DAPascoa (A galinha e o ovo de Páscoa)
Que lido dia (Que lindo dia)
para PASIA (para passear)
dogalinha meiTuar (Dona galinha ...)
oTOTanRa (...)
deudecara (deu de cara)
TuA ul (...)
o vo DONa Gali. (ovo dona gali-)
nha PAPAGAIO (nha papagaio)
eTAVO doi (reescrito por cima como deo) a dem (... deu a in -)
VOSMaSAo (formação)
Maismfoma (mas a informa-)
saoeNOqui (são ...)
qoRMASO (...)
lis COM (... com)
dona galinha (dona galinha)

eupapa (e o papa-)
gajo viu (gajo viu)
tudo, e (tudo e)
logo deu a emF (logo deu a inf-)
oRMASAO (ormação)

A parte que está entre parênteses em (26) representa a leitura que me foi possível fazer do texto da criança. As reticências assinalam o que foi considerado ilegível. Pelo que se pode perceber, a trama do texto está ligada a alguma "informação", vinculada ao personagem "papagaio". A palavra "informação", escrita três vezes, apresenta oscilação na forma como é grafada, devido principalmente a dificuldades no estabelecimento de fronteiras entre as palavras que as antecedem em dois momentos do texto. Questões de natureza prosódica devem ter provocado a oscilação. Também podem ser observadas hipossegmentações (agalinha, deudecara, eupapagaio).

Na reprodução da parlenda no texto 4, a escrita de Giulia está muito próxima à alfabética, a não ser por algumas dificuldades no travamento de sílabas RER/rei, SODADO/soldado, DOME/do meu) e na escrita de sílabas envolvendo nasalidade. Nesse último caso, a menina preenche as sílabas que parece não saber grafar de três maneiras diferentes. A palavra "capitão" é escrita como CABITON (ressalve-se a troca de homorgânicas P/B), em que a criança se utiliza de uma terminação nasalizada; na palavra "ladrão", escrita como LACQ, há uma solução completamente idiossincrática; e na palavra "coração", escrita como CORASQ, a solução é com a canonicidade da sílaba. Estas soluções, se comparadas com a escrita de "informação", no texto anterior, em que o problema da terminação ÃO parece não apresentar dificuldade, indicam que a criança, no processo de estabilização dos conhecimentos da língua escrita, organiza e reorganiza os seus conhecimentos.

No texto 5, a escrita de Giulia já se mostra bem próxima à alfabética, com uma letra apresentando cada fonema. Verifica-se a influência da oralidade em escritas como: AROIS (arroz); JUAO (João); e FAZE (fazer) e a hipersegmentação da escrita de "melhor" como ME LOL (27).

(27)

ARROIS TIO JOÃO ^{Sendas} CEDAS
É U ME LOL MAS BARATO
MAIS GOTOSO
MAIS FASIO DE FAZE

(Leitura do texto: Arroz Tio João Sendas⁵/É o melhor, mais barato/mais gostoso/mais fácil de fazer.)

A dificuldade no travamento das sílabas em CEDAS (Sendas), ME LOL (melhor), GOTOSO (gostoso), entre outros, é observada. Destaca-se, do ponto de vista discursivo, a propriedade com que a criança enuncia os argumentos do anúncio.

A dificuldade no travamento em R é observada, no texto 6, na expressão hipossegmentada FOMULAUM para "Fórmula Um".

No texto 7, a escrita de Giulia já pode ser considerada alfabético-ortográfica, apesar das construções hipossegmentadas, como SAIUNA, OUTROJEITO, OUTRACOR e da oscilação ODADO/O DADO (28).

(28) JOGO DE DADOS

MATERIAL: LÁPIS, PAPEL DOBRADO

COM 32 QUADRADOS DADO:

MODO DE JOGAR JOGAR ODADO

PARA SABER QUEM VAI SER O PRIMEIRO A

JOGAR O DADO MARQUE O QUE SAIUNA FOLHA DE

PAPEL NA SEGUNDA RODADA MARCA DE

OUTROJEITO OU OUTRACOR

QUEM ACABAR PRIMEIRO GANHA O JOGO

5 Sendas era o nome de um supermercado da época.

Do ponto de vista do monitoramento do planejamento textual, em (28) a criança perde parcialmente o controle do texto, ao precisar repetir uma sequência de palavras já utilizada, o que pode ser verificado na construção: JOGAR ODADO PARA VER QUEM VAI SER O PRIMEIRO A JOGAR//ODADO. A primeira orientação do modo de jogar deveria ter terminado onde estão as barras duplas. A segunda orientação deveria ser: Jogue o dado e marque ..., ou Jogar o dado e marcar ... A menina "sobrepôs" o final da 1.^a orientação ao início da 2.^a, gerando uma construção problemática do ponto de vista sintático-semântico.

Os textos 8 e 9 apresentam-se perfeitamente elaborados, ressaltando-se a dificuldade da criança em registrar os dígrafos NH, CH e LH, no texto 8, embora tenha registrado perfeitamente as palavras FOLHA e GANHA no texto 7, em (28). Novamente isso indica a atividade de contínua organização e reorganização do material linguístico pela criança.

O texto 10 de Giulia revela uma descrição comparativa de características de borboletas e mariposas bem estruturada, em forma de paralelismos sintático-semânticos. Sinais de pontuação (pontos) marcam adequadamente as partes do texto (29).

A linguagem utilizada pela menina é típica de textos escritos. A escrita, entretanto, apresenta influência da fala em alguns momentos, como ISCURAS, VUAM, entre outras. Há oscilação na escrita de MARIPOSA/MARIBOSA/MARI, sendo que esta última deve ser atribuída a um descontrole momentâneo do monitoramento; e as duas primeiras, à troca de homógrafas. Uma única hipossegmentação é observada: CENSE (sem ser), que deve estar atrelada à falta de contato da criança com determinadas expressões e palavras menos usuais. Isso pode explicar, também, a escrita de TORQUICI e ABIDONI.

(29)

AS BORBOLETAS E AS MARIPOSAS TEM TRE PARTES
CABESA TORACOIZZ E ABDOMI. AS BORBOLETAS E
AS MARIPOSAS SÃO INSETO POR QUE TEN
SES PERNAS. AS LAGARTAS, PELUDAS QUEIMA
E SÃO MARIPOSAS AS LAGARTAS
BORBOLETAS. AS BORBOLETAS SÃO CENCE PELUDAS SÃO
AS MARIPOSAS SÃO COLORIDAS SÃO CLARAS E COLORIDA
DE NOITE. SÃO ESCURAS E VUAM

Leitura do texto: As borboletas e as mariposas têm três partes:/cabeça tórax e abdômen. As borboletas e/as mariposas são insetos porque têm/seis pernas. As lagartas peludas queimam/e são mariposas. As lagartas sem ser peludas são/borboletas. As borboletas são claras e coloridas./As mariposas não são coloridas são escuras e voam de noite.)

Em (29), observa-se também uma oscilação na flexão dos verbos, que deveriam estar todos no plural - TEN, SÃO, QUEIMA e VUAM. A escrita de QUEIMA, sem o M como marca de plural, entretanto, pode estar mais associada a uma questão fonológica do que propriamente sintática.

Giulia inicia a classe de alfabetização, misturando padrões de escrita. Ao lado de palavras com ortografias inventadas, há cadeias em que já é possível observar indícios de convencionalidade e palavras legitimadas, ora usadas com sentidos convencionais, ora ressignificadas no texto da criança. Grafemas diferentes de letras, como o til, a vírgula e o ponto, embora nem sempre utilizados de forma apropriada, também emprestam legitimidade aos textos.

A escrita alfabética rapidamente se apresenta nos textos de Giulia. Construções hipossegmentadas revelam as dificuldades da criança em estabelecer fronteiras entre as palavras,

principalmente em determinados contextos fonológicos. No plano das dificuldades ortográficas, o que se mostrou mais saliente foram os travamentos de sílaba e a expressão da nasalidade. Todas essas questões, entretanto, são quase totalmente superadas ao escrever o texto 10, que inclui os pontos finais, marcando adequadamente as partes do texto.

Observa-se a oscilação na apresentação de conhecimentos ao longo dos textos, revelando a descontinuidade do processo. Isso evidencia a contínua análise do sistema de escrita, que a faz organizá-lo, desorganizá-lo e reorganizá-lo mais adiante.

Alguma influência da oralidade é detectada na escrita de algumas palavras. Do ponto de vista discursivo, os textos, de um modo geral, são bem estruturados.

MARCOS VINÍCIUS – 11 textos

Grandes cadeias de letras valendo como partes dos textos caracterizam a produção inicial de Marcos Vinícius. No texto 2, verificam-se aspectos de constância fonográfica, isto é, as mesmas palavras são lidas pela criança e escritas com as mesmas letras, ainda que não convencionais (30). A sequência de letras ROSOV, por exemplo, se refere ao final do mesmo verso lido por ela em duas linhas, na parte à direita do texto: *Quem tem medo do lobo mau.*

(30)

ERSRCNA
Gostei da música

Quem tem medo do lobo mau
EAROSOV
EOEROSOV
lobo mau

Nas cadeias do texto 3 sobressaem o título da história copiado do quadro (Dona galinha e o ovo de Páscoa) e variadas sequências de letras do seu próprio nome, inclusive seu primeiro nome na penúltima linha, como pode ser verificado em (31).

(31)

DONAGAI INHA PAINASAI BCS
EO OVO DE PASCOA ISTI ISIAISDU
que dia bonito para dar um bom passor!
IUIOALASIOA
IASAINCIOSFS ARDINIUSUIS
WANSO
IASIES NISASIASN
MARCISINLA SARANLARCOS
INBROENTARREIARORCELO

A reprodução de parlendas denota mesmo trazer facilidade para as crianças da turma. Observa-se no texto 4 de Marcos uma escrita que parece ser silábica, com relação ao fonema/grafema convencional. Somente uma investigação que previsse uma interação maior com a criança, no momento da elaboração do texto e da leitura, poderia dar esta certeza, o que não foi proposto neste estudo. Pode ter havido também a visualização de determinadas letras de algumas palavras. O fato é que a criança escreve como se vê em (32), em que destaco as letras que devem estar, deliberadamente, apresentando elementos das palavras, considerando-se, inclusive, a influência da oralidade, ou por visualização, como forma de a criança dar legitimidade ao seu texto.

(32) IMR	(Rei,)
SOAU	(Soldado,)
AID	(Capitão,)
AORA	(Ladrão)
CRUI	(Moça)
UIA	(Bonita)
URI	(Do meu)
RAC	(Coração.)

No texto 5, o anúncio da marca de arroz, as cadeias de letras voltam a aparecer, com predomínio de vogais. Ao final da primeira cadeia de letras, destaca-se a palavra TIO, que, de acordo com a leitura da criança, equivale à marca do arroz – TIO BRUNO, conforme representado em (33).

(33)

ASROAEAREERATIO
VENHA COMPRAR ARROZ TIO. BRUNO
ASOI MACARRÃO
SAEU
ASFU FEIJÃO

Em (33), temos as partes lidas pelo menino abaixo da primeira linha e ao lado de duas palavras da lista que ele faz. Apesar de a criança ter concebido a mensagem para o anúncio de forma adequada, do ponto de vista do discurso, ela agrega nomes de outros produtos alimentícios como numa lista, prejudicando o anúncio. Outra questão a destacar, não no texto propriamente, mas na página em que o texto é elaborado, é a escrita do próprio nome pela criança (que o escrevera corretamente nos outros textos), como MARCOSVINICISU, isto é, hipossegmentado e com a sílaba final canonizada. Trata-se de uma evidência de que o menino está ativamente depreendendo as características do sistema, embora ainda não consiga manifestar tudo o que sabe no texto.

Ainda sem demarcação de palavras, o texto 6 apresenta também um predomínio de vogais e de letras do próprio nome da criança. O nome de Marcos se mostra uma grande referência para o seu aprendizado. O texto 7, por sua vez, deve ter sido copiado de algum colega, já que a escrita apresentada não é compatível com os trabalhos anteriores e posteriores do menino. Essa não deixa de ser uma forma de legitimar o próprio texto.

Na escrita do texto 8, outra parlenda, a demarcação de palavras volta a aparecer. A escrita da primeira linha é praticamente correta, a não ser pela escrita invertida da letra D. Essa correção deve ser atribuída à visualização das palavras trabalhadas no quadro de giz. Nas outras linhas, a escrita é inventada, entretanto, sobressaem: os finais em S da quarta e quinta linhas (no texto original este final se situa na terceira e na quinta linhas); a sílaba DE de "PAI DE TODOS", na segunda linha; e a segunda palavra da quarta linha, que contém as letras da palavra VIZINHO. "Ecos" da escrita da professora no quadro de giz apareceram no texto de Marcos, ressignificando-o (34).

(34) DEDO – MINDINHO

UADE – AINO (Seu vizinho)

EVOI – INOH (Pai de todos)

UANH – NHOSVIS (Fura-bolo)

MRAINS (Mata-piolhos.)

No texto 9 de Marcos, formado em cadeias totalizando 26 letras, somente a letra E não pertence ao seu nome. O menino usa sinais de acentuação (til e acento agudo) e vírgula. Ao mesmo tempo que vai acrescentando características do texto escrito convencional ao seu texto, seu nome continua sendo o alfabeto de referência.

No texto 12, também formado por cadeias de letras, começam a ser evidenciados indícios do princípio alfabético da escrita. Alguns parecem ter caráter silábico e se agregam a letras, compondo linhas, preenchendo uma imagem de texto escrito. Esses indícios são elementos discretizados, ou seja, que se destacam, principalmente, no início da escrita de algumas linhas (3, 5, 6, 8, 10, 11, 13 e 14) do texto (35), considerando-se as influências da oralidade na escrita.

(35)

A GALINHA RUVAI
REI OASCHMOEVRTL
MORAVA EM UMA CHACARA.
UAIU UPRSHAC. IUASES
O PATINHO O PORQUINHO E O RATINHO
E PANOHDASH
ERAM OS AMIGOS DELA.
Q MOUAIDELAE
QUEM ME AJUDA A PANTAR?
E EMISV SVRUSVEIE
- EU É QUE NÃO! RESPONDEU O PORQUINHO.
RUIQRD NOUACOSRRR
- EU NÃO! RESPONDEU O RATINHO.
EUNAOEROREOUTNH
- EU É QUE NÃO! RESPONDEU O PATINHO.
EREU RRRUOZRA
ELA PANTOU SOZINHA
EARUUSSI ONHA
ELA FEZ TUDO SOZINHA.
A IEAFALOUQIAUAUUAURIR
AÍ ELA FALOU: - QUEM ME AJUDA A COMER
RÍADEEI VQSRMSQR PARMAI
ESSE PÃO? RESPONDEU O PORQUINHO...EU SIM!
AIEAFUERODROPRSRUSSDM
AÍ ELA FALOU: EU VOU COMER SOZINHA.
IUELQUIUSRE
E OS OUTROS FICARAM COM AQUELA NA ANIMA

Na linha 3, O PATINHO está representado silabicamente por UAIU; O PORQUINHO, por U EPRSHAC; e E O RATINHO, por IUASES. Na linha 5, as letras iniciais Q MOUA(IDELAE) parecem valer silabicamente por QUEM / ME / A / JU / DA. Na 6.ª linha, os dois Es iniciais têm o valor de EU / E (QUE NAO!...). Na 8ª linha, EUNAO vale por EU É QUE NAO! E na linha 10, ELA FEZ TUDO SOZINHA está escrito como EA RUUSSI ONHA, uma escrita bastante singular, misturando um sistema silábico, no caso da escrita de ELA, e mesmo da palavra TUDO, com dois Us, além de uma escrita próxima à alfabética de SOZINHA, em que a palavra foi hipersegmentada e se observa uma dispersão de vogais – SSI ONHA.

Na 11ª linha, AÍ aparece como A I, ELA como EA, a palavra FALOU aparece corretamente grafada e QUEM ME AJUDA, silabicamente, como Q IAUA. Outros indícios como estes apontados anteriormente aparecem na 13ª e 14ª linhas. O que este texto

aponta é que Marcos está fazendo uma espécie de garimpagem nos seus conhecimentos no esforço de escrever o texto da melhor maneira possível. Sem dúvida, o texto representa um avanço em relação aos anteriores, não só do ponto de vista da ampliação do alfabeto, como de estratégias de aproximação do princípio alfabético do sistema.

No texto 13, o menino continua se valendo de recursos diversos para dar conta de escrever a notícia de jornal. Marcos se vale de escrita silábica e de cadeias inventadas de letras representando porções do texto. A escrita silábica é vista em CAI20, lida como CER/CA / DE / 20 (considere-se a influência da fala em DE /di/); e em AOTI (para *assaltante*), em que a letra O representa uma variação na fala da palavra em questão. As palavras TAURE (tentaram) e OARAM (roubar) parecem ter sido construídas também silabicamente e preenchidas com outras letras. Esse preenchimento deve ter sido motivado por uma necessidade de regular uma determinada quantidade de letras para cada segmento escrito, de acordo com as palavras dos textos a que tem acesso (36).

(36) BALA PERDIDA MATA MULHER NA TIJUCA
CAI20 IOEVIAC AOTI TAURE OARAM IOACUTRIDET

(Cerca de 20 homens, assaltantes, tentaram roubar dinheiro de um carro forte.)

CARSERHOMSIASLANANMTBS NIALTOGLFECOSRAREF

(Uma bala perdida matou uma mulher num tiroteio. Os ladrões conseguiram fugir.)

U CA U CAIAU MITS UMHANIA

(Um cara do carro forte ligou para a polícia.)

Na última linha do texto, a criança também discrimina alguns elementos, da mesma forma silábica como foi observado no texto anterior. A escrita de UM/CA/RA/DO/CA/RRO... aparece como U CA U CA(IAU)... O que pode explicar estes inícios de texto

alfabeticamente escritos, seguidos de cadeias de letras aparentemente organizadas de forma aleatória? Entendo que seja o esforço que a criança despende que, levando-a ao cansaço, faz com que simplifique a atividade, escrevendo de forma apenas a dar conta da tarefa.

Do ponto de vista da organização textual, o texto apresenta períodos justapostos, sem que o menino tenha estabelecido relações sintático-semânticas entre eles. A coerência temática, conseqüentemente, fica prejudicada. A coordenação do planejamento textual com as dificuldades de elaboração gráfica do texto propriamente deve ter afetado o discurso.

No texto 14, a reprodução de uma canção popular, Marcos apresenta indícios da escrita alfabética, em palavras de duas ou três letras, à exceção da oração "Se não marchar...", que escreve como uma cadeia de 5 letras idiossincriticamente organizada (37).

(37)

MAC

CS

CA

PAT

TIOCA

DO

VI

PAT

Foram utilizadas letras que efetivamente existem nas palavras que compõem a parlenda. Embora "papel" e "preso pro quartel" sejam apresentados com a mesma palavra PAT, a composição delas deve ter-se orientado por princípios diferentes. A letra T da palavra PAT parece estar valendo pelo final EL da palavra e da expressão apresentadas. O PA, de "papel", deve valer como parte da palavra que, agregada ao T, correspondente a EL, compõe a totalidade da palavra. A palavra PAT, como "preso pro quartel", parece indicar que o P vale pelo contínuo de Ps, de "preso" e de "pro", e as letras A e T remetem a "quartel". A escrita de Marcos nesse texto parece fazer eco com a escrita convencional.

O processo de produção de textos escritos por Marcos Vinícius se iniciou com grandes cadeias de letras, valendo como partes dos textos. Durante o longo tempo do período analisado, o menino escrevia referenciando-se principalmente nas letras do seu próprio nome. Junto às cadeias inventadas de letras, utilizava-se de palavras e sinais de acentuação e pontuação legitimados nos textos dos adultos, ressignificando-os nos seus textos.

Os indícios de escrita convencional começaram a se evidenciar numa maneira silábica de escrita, de um modo geral preenchida com outras letras não relacionadas à escrita pretendida. Em alguns textos, o menino se valia de mais de um *sistema* de escrita, como escrita silábica e cadeias de letras. A criança se utilizava também, nos textos trabalhados pela professora no quadro de giz, da visualização das palavras, partes delas ou algumas de suas letras, para recompor outras palavras, ressignificando, portanto, a escrita da professora.

No último texto escrito por Marcos no período analisado, sua escrita começou a evidenciar indícios do princípio alfabético do sistema de escrita convencional. Comparando-se a escrita do menino às escritas das crianças analisadas anteriormente, observa-se que sua concepção do sistema ainda se mostrava primitiva.

PÂMELA – 12 textos

Os dois primeiros textos de Pâmela apresentam cadeias de letras variadas, com grande incidência de letras e sílabas do próprio nome, valendo como partes do texto. Em (38) está o texto 1.

(38)

A sereia estava na pedra
ACACIACRIPEL PAPPALLA.
EFLERIPER.
e se assustou com o polvo.
LAE LA
fim

(Leitura do texto: A sereia estava na pedra/e se assustou com o polvo./Fim)

No texto mostrado, além de letras do nome da menina, sobressaem os pontos ao final das "frases".

No texto 3, destacam-se as palavras legitimadas BOM-DIA, CISCA, OVO, holisticamente grafadas, e partes do texto como que escritas da direita para a esquerda.

A parlenda reproduzida no texto 4 apresenta escrita aleatória, a não ser pela palavra "soldado", escrita como SOHO. A criança parece preencher com letras um esquema do texto trabalhado pela professora. O texto da professora, então, denota ter servido como um "molde" para a organização espacial do texto de Pâmela.

Marcas de relações convencionais começam a aparecer na escrita do texto 5, em (39). As crianças levaram para a sala de aula embalagens de arroz, a pedido da professora. Realizaram atividades com as embalagens, observando os diferentes tamanhos, a quantidade de arroz que cabia em cada uma, compararam os pesos e as marcas de arroz, organizaram listas, foram instigadas a descobrir outras informações nos sacos, contextualizar as imagens, etc. Depois a professora sugeriu que as crianças se imaginassem como vendedoras de arroz. Como poderiam escrever textos que animassem as pessoas a se interessarem pela compra? Muitas sugestões foram expostas antes da produção do texto propriamente.

(39)

PINCESA - ARROZ - OIUP - PAES MENDONÇA BRASIL
LEUA 1 - 850 x RUVZ
COMPRE NO PAES MENDONÇA BRASIL
leua 1

Pâmela inicia o texto escrevendo o nome do arroz anunciado, que foi copiado da embalagem. Embora copiado, a criança omite o R de "Princesa" e duplica o Z da palavra "arroz", do mesmo modo que fez com a letra R. A não compreensão dos princípios do sistema de escrita possibilita que a menina, tendo copiado o R duplicado, duplique a letra Z, sem problema. Ao lado do nome do arroz anunciado, ela escreve uma frase em que lê a palavra COMPRE na escrita "oiup". As letras "o" e "p" devem valer pelas duas sílabas da referida palavra, enquanto a sequência "iu" representa o esforço de Pâmela para dar conta da nasalidade da palavra. Na continuação da escrita, o elemento relacional "na" não é grafado; a palavra PAES é alfabeticamente escrita; e em MENDONÇA,⁶ a única letra a destacar, do ponto de vista convencional, é o M. A palavra BRASIL, corretamente escrita, contribui para dar legitimidade ao texto da garota. Abaixo da linha analisada, a criança faz outras escritas que não foram lidas.

Cabe ressaltar o desmembramento da maioria das palavras. A expressão PAES MENDONÇA deve ter sido hipossegmentada por valer como um rótulo para o supermercado. A hifenização no intervalo entre as palavras pode ser atribuída à necessidade de deixar bem marcado o conhecimento recém-conquistado de segmentar as palavras do texto.

A escrita em homenagem a Ayrton Senna, que constitui o texto 6, em (40), organiza-se de uma forma bastante peculiar em relação ao desmembramento das palavras.

(40) SENNA -
OCE RAURIM
(Você era um rei!)

⁶ Paes Mendonça era o nome de um supermercado na época.

A escrita alfabética aflora, amalgamada, no texto de Pâmela, ao mesmo tempo que a preocupação com o limite das palavras também é observada. Após a palavra SENNA, um hífen marca a separação da outra parte do texto. Na mensagem propriamente, somente a primeira palavra é desmembrada. O contorno prosódico da mensagem se explicita, nesta parte do texto, como uma influência da oralidade na escrita, resultando em OCE RAURIM.

É a observação da escrita do texto posterior a esse em análise que me ajuda a compreendê-lo. Verifico que, no texto 7, a criança escreve utilizando-se tanto de aspectos de uma escrita silábica quanto do valor sonoro do nome das letras. Assim, a palavra OCE do texto 6 representa a palavra "você", em que a letra O vale como a sílaba VO, e o CE vale como a sílaba "cê", mas também como a primeira sílaba "e" da palavra "era", que é completada na sequência seguinte RA(URIM). A letra U representa a palavra "um". A apresentação da palavra "rei" como RIM deve estar relacionada à expressão do ditongo decrescente "ei", na sílaba mais proeminente do grupo tonal, em que se insere. Em outros estudos, já observamos escritas de palavras que envolvem hiatos, cujo som primeiro é próximo ao I, que as crianças expressam nasalando o hiato: vivia/VIVINHA; feia/FEINHA; um aspecto a pesquisar na representação escrita de hiatos e ditongos.

No texto 7, continua a ser observada a progressiva aproximação, pela criança, da base alfabética do sistema de escrita.

(4) JOG DE DADOS

MATERIAL

DADO

PAELA DOPU (papel dobrado)

LAIP (lápiz)

MODO DE JOGAR:

PAERA DO S VLID JU DADO PAERA VNE O PRUNO AJH

(Dobre o papel 5 vezes. Jogue o dado para ver quem é o primeiro a jogar.)

I DPORPAERA ZOTU OLAH IDPOR PAERAIVUCOU

(E depois para marcar. Quem marcar primeiro, vence o jogo.)

Conforme foi dito anteriormente, Pâmela se utiliza de recursos diversos para compor os textos. Além daqueles já apontados, há, em (41), palavras escritas de forma bem próxima à escrita alfabética e palavras cujo início é alfabético, e o restante, preenchido por letras sem aparente relação com o que é lido.

Na parte do texto relativa ao material, sobressaem as palavras DADO, escrita certamente em bloco, como uma palavra legitimada copiada do texto escrito pela professora no quadro de giz, e LAIP (lápiz), cuja escrita deve decorrer de uma análise da criança, em que a letra L parece se fazer mais saliente na sílaba com a consoante P. Na escrita de "papel dobrado", a imagem de uma palavra de cinco letras deve ter levado a menina a incluir a letra A ao final. A repetição da letra P pode ter parecido desnecessária, na medida em que a letra já havia sido escrita. Na escrita de "dobrado", a criança escreveu a parte que sabia e preencheu a restante, talvez silabicamente.

Na parte inicial do MODO DE JOGAR, Pâmela escreve PAERA DO e lê "Dobre o papel". As únicas mudanças efetuadas em relação à escrita de "papel dobrado", vista anteriormente, é a troca da letra L pela letra R, na palavra "papel"/PAERA, e a apresentação de "dobre" como DO, remetendo a uma marcação silábica. A palavra PAERA, entretanto, é lida como "para", em dois outros momentos do texto.

Na escrita da palavra "vezes", apenas a letra V indicia a convenção. A palavra "jogue" é apresentada silabicamente como JU, enquanto a sequência "ver quem é" aparece quase "ideograficamente" escrita como VNE, em que cada letra, com valor convencional (o N se refere à nasalidade da palavra "quem"), equivale a uma palavra. A palavra "primeiro", escrita como PRUNO, apresenta indícios de convencionalidade no início – o grupo consonantal PR, e no final – a letra O. A letra U pode indicar uma influência da fala, e o M deve estar valendo pelo N, já que, do ponto de vista gráfico, o que diferencia uma letra da outra é somente uma haste. Dados anedóticos mostram que este tipo de troca é comum em crianças que estão aprendendo a escrever.

Na construção "a jogar", que aparece em seguida, a menina volta a se valer do princípio silábico, usando a letra J para expressar a sílaba "jo", e também se utiliza do valor sonoro do nome da letra H, para "gar", compondo AJH. A escrita do elemento de ligação "e" tem influência da oralidade e é grafado como I. Na palavra "depois"/DPOR, a criança se vale do valor sonoro do nome da letra D e parece preencher o som final da palavra com a letra R, provavelmente por não saber como grafá-lo. À primeira vista, uma palavra idiossincraticamente escrita se destaca nesta parte do texto: ZOTU/"marcar".

Na relação leitura/escrita do último período do texto, depreende-se outro exemplo de que a criança muitas vezes lê com a memória do sentido do texto que escreveu. Observando-se a leitura da parte anterior do texto em questão, verifica-se que I DPOR corresponde a "e depois"; e PAERA, "para". Assim sendo, a leitura realizada pela criança não condiz com o que escreveu, do ponto de vista gráfico.

A parlenda escrita no texto 8 apresenta as palavras legitimadas DEDO e PAI. As outras palavras, em sua maioria, mostram indícios de convencionalidade apenas na letra inicial, sendo completadas por letras aleatórias. Vírgulas corretamente plantadas preenchem a imagem gráfico-espacial do texto em questão.

O conhecimento dos princípios que regem a organização da base alfabética da língua escrita continua a se explicitar no texto 9. Embora não se tenha a leitura do texto realizada pela criança, podem-se destacar partes legíveis do texto. Isto é possível, principalmente, porque se sabe tratar-se de uma mensagem para a seleção brasileira de futebol, que embarcaria, naquela época, para participar da Copa do Mundo (42).

(42) SELEÇÃO, BRASIL
FAIX UMG0000L I DO
MRO FAIX ZUM-
G0000L PARA UMAMA
OTCE UM MAO GTIA
ERD MLSGI DrVum
SELEÇÃO.

A criança se utiliza das palavras legitimadas SELEÇÃO e BRASIL. Referencia o seu texto, como se pode observar, numa música elaborada na época daquela Copa do Mundo, para incentivar os jogadores da seleção brasileira. A oração imperativa "Faz um gol", escrita duas vezes de modos ligeiramente diferentes, é que remete a esta música. As duas escritas sugerem que a menina recorre ao texto da música na forma como é cantado, e não simplesmente à letra dela. Principalmente decorrentes desta perspectiva são a palatalização da parte final da palavra "faz", em FAIX; a estratégia de repetição da letra O, de "gol", em GOOOOL; e, na segunda versão da referida parte do discurso, a letra Z, representando a junção de "faz" com "um gol".

É possível considerar que na sequência PARAE A GTI esteja escrito "para a gente", de acordo com os conhecimentos da menina evidenciados, principalmente, no texto 7, em (41). Assim sendo, a palavra "para"/PAERA, do texto 7, estaria reescrita em PARAE, e também em PARA, escrita na linha 5 do texto 9. Na palavra GTI, por sua vez, a criança teria usado o valor sonoro da letra G para a primeira sílaba. A segunda sílaba estaria corretamente grafada, não fosse a influência da oralidade, que faz a menina usar o l em lugar do E.

No texto 10, a presença, principalmente, de três recursos de escrita é evidenciada. Ela se utiliza de escrita silábica, em MRIPOR/"mariposas"; de escrita silábica aliada ao uso do valor sonoro do nome das letras, em KBCL (cabeça); e da canonização das sílabas, em LA/"elas", TA oscilando com TE, para "têm", PATI/"partes" e TORASI/"tórax". As oscilações já destacadas, LA/LAE, para "elas", MARIPOAB/MRIPOR, para "mariposas", e BORBOLETAS/BOROLETAS, são evidenciadas em (43).

(43)

BORBOLETAS MARIPOAB

A BORBOLETAS LA TA 3 PATI KBCL.

TORASI^{voam} ABBOOMI^{alto} LAE BORBOLETAS^{têm 6 patas} TE PATASI^G
VOL MALTO^{voam} EA MRIPOR^{voa} ; AMRIPOR^{voa} E VOL

(Leitura do texto: Borboletas e mariposas/As borboletas elas têm 3 partes: cabeça/tórax e abdômen. Elas as borboletas têm 6 patas/Voam alto e as mariposas as mariposas voam à noite.)

Pâmela apresenta dificuldades na escrita da palavra "mariposas"/MARIPOAB já na cópia do título do texto (Borboletas e Mariposas), evidenciando que não a realiza de uma forma mecânica. Essa palavra oscila para MRIPOR, em dois momentos no corpo do texto. Chama a atenção que a mesma solução idiossincrática encontrada pela menina para a escrita da sílaba final de "depois"/DPOR, no texto 7, é dada para a escrita da sílaba final da palavra "mariposa"/MRIPOR, neste texto.

A escrita de "voam alto" como VOL MALTO demonstra a dificuldade da criança em delimitar as palavras desta sequência. Questões relacionadas à influência da oralidade aparecem na escrita de "voam", em que essa palavra, numa determinada variante linguística, é oralizada no grupo tonal como /vow/. Como o sistema possibilita grafar aquele último fonema com as letras U ou L, a criança opta pela última, em duas oportunidades do texto. Observa-se, entretanto, que, simultaneamente à influência da oralidade na escrita, existe a análise da própria escrita realizada pela garota, que a faz escrever o M como marca do plural da 3ª pessoa do plural dos verbos, resultando na escrita de "alto" como MALTO.

Do ponto de vista discursivo, três questões se destacam. Em primeiro lugar, o uso, em duas partes do texto, de uma construção característica de língua escrita: A BORBOLETAS LA TA .../"As

borboletas elas têm..." e LAE BOROLETAS TE 6 PATAS/"Elas as borboletas têm 6 patas", ora colocando o referente como tópico, ora o pronome, mas mantendo as duas formas. A manutenção das duas formas de referência, em dois momentos do texto, deve ser atribuída à dificuldade dela de lidar no texto com dois referentes (mariposas e borboletas) do mesmo gênero. A manutenção das duas formas de referência está associada à necessidade da criança de garantir a compreensão do leitor do que efetivamente está sendo tematizado. Trata-se então do uso de um recurso mais característico da fala na escrita, motivado não por uma concepção indistinta das duas modalidades de linguagem (como num primeiro momento pode parecer), mas, ao contrário, por um reconhecimento das diferenças entre as duas, isto é, na perspectiva de um leitor virtual.

Uma segunda questão é a reelaboração que a criança faz da escrita de EAMRIPOR/"e a mariposa", como I A MRIPOR, mostrando o ativo monitoramento da elaboração do texto. Pâmela parece se dar conta de ter hipossegmentado a escrita da sequência de palavras e desfaz a hipossegmentação de forma acertada, escrevendo três palavras. Como são muitos conhecimentos a controlar, acaba escrevendo I em vez de E, conforme havia feito antes.

A terceira questão se refere à organização discursiva como um todo. A menina estrutura o texto e procura estabelecer paralelismos sintático-semânticos, pelo que se evidencia nas construções com a forma verbal "voam"/VOL, ao final. Embora consiga caracterizar as borboletas, não consegue equilibrar as informações paralelas referentes às mariposas. Mesmo na parte final, se, por um lado, estrutura o texto, estabelecendo o paralelismo sintático, por outro, há uma assimetria no plano semântico: as informações sobre as borboletas são de ordem espacial; e sobre as mariposas, temporal. Neste momento, a construção do sistema de escrita está demandando, ainda, um grande esforço cognitivo.

No texto 11, em (44), uma receita de pipoca, Pâmela também apresenta dificuldades de ordem discursiva, aliadas a outras específicas à elaboração da escrita.

(44) PIOPCA SALHDA

Ingredientes

MIHO (milho)

SAL

MANTAHA (manteiga)

ASUH (açúcar)

MILO DE POR (Milho, depois)

O SAL . DOT O OLOHO (o sal. Bote o óleo)

E DE POR (e depois)

TAMPAPARA

NA NAO POR LA (não pular.)

MANTAHA . ASADA . (manteiga assada)

A menina vai dando as soluções possíveis aos problemas com base nos seus conhecimentos. A letra H, tanto vale pelo valor sonoro do próprio nome da letra, como em MANTAHA (manteiga), ASUH (açúcar) e SALHDA (salgada), como vale pelo fonema palatal /*l*/, em MIHO (milho) e OLOHO (óleo).

A proposta de produção deste texto previa que as crianças pudessem escrever, ou uma receita de pipoca salgada ou de pipoca doce. Pâmela opta pela receita salgada, mas não controla o planejamento do texto e inclui o açúcar nos ingredientes. O discurso relativo ao modo de fazer a pipoca também se mostra comprometido do ponto de vista da coerência local.

No texto em questão, a atividade epilinguística da criança evidencia-se na oscilação na escrita da palavra "não" como NA/NÃO e de "milho" como MIHO/MILO. Chama a atenção a evolução na escrita da palavra "depois", de DPOR (texto 7) para DE POR, neste texto, em que a letra D deixa de valer pela sílaba "de" e é separada do restante da palavra. A escrita de "pular", como POR LA, remete a uma possível concepção do que deveria ser o verbo "pular" como uma construção adverbial idiomática "por lá". Considero esta possibilidade por já ter encontrado, em textos de alunos mais escolarizados, construções semelhantes a essa, com verbos menos usuais. A construção "lhe dar", em lugar do verbo "lidar", é um exemplo apropriado e foi por mim identificada em textos de duas alunas, uma de 7ª série e outra do 2º grau, em frases do tipo: "Todos devem aprender a *lhe dar* com problemas."

Parece-me que os alunos, no caso não conseguindo referenciar determinadas formulações linguísticas em seus léxicos, criam um idiomatismo⁷, passando a atribuir a ele um sentido determinado.

O texto 14 de Pâmela, em (45), denota que a menina está operando com o princípio alfabético da língua. Nas palavras "marcha" e "marchar", apresentadas como MACHAR, Pâmela denota, em alguns momentos, saber da necessidade de determinadas letras nas palavras, mas, no entanto, não tem clareza do espaço que elas ocupam nas palavras e que este é um valor no sistema alfabético de escrita. É o que acontece em PIOPCA/"pipoca", do texto anterior, e "direito", como DIRIETO, no presente texto.

Observam-se neste texto flutuações em relação à representação do som final das palavras "quartel" e "papel". Enquanto quartel é escrita como QUATEO, na escrita de "papel", como PAPEL, o fonema final apresentado é pela letra L.

(45) MACHAR SOLDADO
CABEÇA DE PAPEL
SE NÃO MACHAR DIRIETO
VAI PRSO PRO QUATEO

O início do processo de Pâmela se caracterizou pela escrita de textos em forma de cadeias de letras variadas, valendo como partes do texto. Verificou-se, nestas cadeias, uma grande incidência de letras e de sílabas do próprio nome da criança. Foram notadas palavras legitimadas e sinais de pontuação nestes textos. Em um deles, viu-se também uma linha escrita da direita para a esquerda. A própria escrita foi observada como fonte de conhecimentos gramaticais, isto é, influenciando a análise que a criança faz da língua.

A escrita da parlenda no quadro de giz pela professora, no início, pareceu ter funcionado como um "molde", cujos espaços a criança preenchia com letras, de forma espacialmente adequadas. Os primeiros sinais de convenções do sistema nas palavras

⁷ Chamamos de idiomatismo à forma cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura ou das palavras que a compõe. Equivale à expressão idiomática.

apareceram junto com o desmembramento das cadeias de letras em palavras. Neste momento, a criança reforçou a necessidade usando hífen entre as palavras.

Como influência da oralidade na escrita, foi observada a repercussão do contorno prosódico do texto 6 na escrita, levando a criança a uma criação de marcante singularidade.

Outra escrita bastante singular, merecedora de destaque, aparece no texto 7. A criança escreveu uma sequência de três palavras monossilábicas, valendo-se de uma letra para cada palavra para formar algo como um "ideograma".

Ao se aproximar da escrita alfabética, Pâmela utilizou muitos recursos, além dos já observados. Serviu-se da silabação, escrevendo uma letra para cada sílaba; do uso do valor sonoro do nome de algumas letras; e das estratégias de preenchimento junto a escritas cujo início apresenta indícios de relações convencionais entre letras e sons da fala. Este último recurso, aliado ao uso de palavras e sinais de pontuação legitimados, foi constatado durante um bom tempo do período observado.

Pôde-se verificar também um episódio de leitura em que a menina leu com a memória que possuía do que escrevera, e não com base no que estava grafado.

A atividade epilinguística da criança foi evidenciada por meio da oscilação na escrita de determinadas palavras.

Puderam ser observados também aspectos da escrita dos textos relacionados à preocupação com o leitor virtual, ao mesmo tempo, porém, que o grande envolvimento da criança com a escrita do texto fez com que a menina não conseguisse coordenar a execução do texto propriamente dita com seu monitoramento discursivo.

PRISCILA – 10 textos

O texto 1 de Priscila se constitui de apenas uma cadeia de letras, lida como "sereia", destacada como a parte da história de que a menina mais havia gostado. É uma escrita cursiva, em que é difícil identificar algumas letras. As vogais, entretanto, parecem predominar (46).

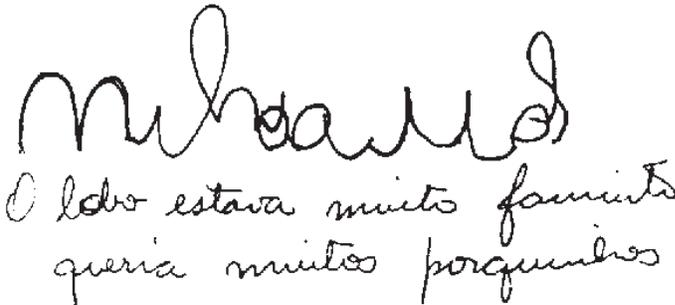
(46)



Sereia

No texto 2, outra cadeia de letras em que também predominam as vogais vale como a totalidade de um texto que foi lido com oito palavras. O conceito de texto escrito se amplia no texto 3, já que se observam cadeias de letras de diferentes tamanhos, significando partes do texto. Destacam-se a palavra legitimada "ovo", as letras inventadas e os sinais de pontuação "?" e "!", aleatoriamente utilizados, ao longo do texto (47).

(47)



(Leitura do texto: O lobo estava muito faminto queria muitos porquinhos.)

Na escrita do texto 4, parece ter havido algum controle da quantidade de letras em cada palavra da parlenda. Embora não seja possível assegurar, a criança, em certos momentos, escreve silabicamente, mas com um mínimo de três letras. O uso de algumas letras convencionais também se explicita em Rou/"rei", aox/"ladrão", AOC/"coração". A escrita de "soldado", como ZO, acompanhada de algo como um desenho de um dado, pode remeter a uma escrita parcialmente ideográfica, como se pode observar em (48).

(48) Rou	(Rei)
Zoo	(Soldado)
aav	(Capitão)
aox	(Ladrão)
oajio	(Moça)
olov	(Bonita)
ovmo	(Do meu)
aoc	(Coração)

No texto 5 que produz na sequência, Priscila copia da embalagem a palavra "arroz" como **Arrz**. As partes do texto são escritas em forma de cadeias de letras, em que não se observam indícios de convenções do sistema. Linhas horizontais riscadas pela criança, pontos finais e til buscam legitimar o texto escrito dela. O texto 6 se constitui na escrita copiada da palavra SENNA e da palavra "rei" escrita como ERI, em que já se notam as letras pertencentes à palavra, entretanto não ordenadas de forma convencional.

O texto 7 parece estar legitimado pela cópia do texto de algum colega. No texto 8, por sua vez, começam a se evidenciar indícios do sistema alfabético e demarcações de palavras. A escrita desse texto sugere que Priscila escreva usando vários recursos. Na palavra "pai", grafada como PAPAI, a criança recorre a uma imagem pronta da palavra. Em "dedo", como DOD, a garota usa o valor sonoro do nome da letra D, e para não formar DDO, troca de lugar as duas últimas letras. Se a sequência de duas letras iguais, DD, é problemática para Priscila, a alteração de lugar das letras não parece ocasionar problemas. A palavra "seu" é escrita como SUE (49).

(49) DODMIN
 SUE VZNO
 PAPAI TOSO
 FURABOLO
 MATAPINOLINO

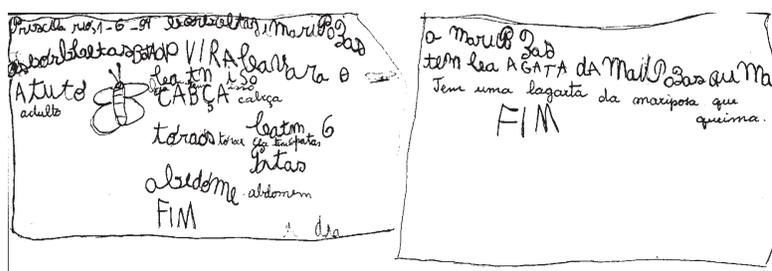
A escrita do texto sugere também que, na sua última metade, a menina tenha canonizado as sílabas não canônicas das palavras:

"todos"/TOSO, "piolho"/PINOLINO. A apresentação das sílabas -NHO (vizinho) e -LHO (piolho) como NO não se evidencia em MIN/"mindinho". As duas primeiras sílabas da palavra "vizinho" são escritas silabicamente como V e Z, respectivamente.

Chama a atenção que a garota não tenha grafado o elemento relacional "de" na expressão "Pai-de-todos".

O texto 10 de Priscila, em (50), apresenta uma escrita que já pode ser considerada alfabética. A mistura de letra cursiva com letra de imprensa denota uma preocupação da criança com o tipo de letra a ser utilizado. A menina faz uso do valor sonoro do nome das letras em CABÇA/cabeça, TN-TM/têm e, também, no dígrafo QU, valendo como QUE, na palavra "queima" como QUMA. Observam-se as hipossegmentações "Asborbletasbotaovo"/As borboletas botam ovo e "leatm"/elas têm (50).

(50)



Leitura do texto, mantendo-se as colunas:

Borboletas e mariposas/As borboletas As mariposas/
 botam ovo, viram larva/adulto. Elas têm têm uma lagarta da mariposa qu ma
 isso: cabeça, tórax e abdômen./Elas têm FIM
 6 patas/FIM

Do ponto de vista da organização espacial do texto, chama a atenção a solução que a menina elabora para o texto "Borboletas e Mariposas". O texto é organizado em duas "caixas" independentes: uma para as borboletas e outra para as mariposas. Priscila parece não ter conseguido planejar um único texto com informações relativas aos dois referentes. A própria organização espacial das frases, na parte relativa às borboletas, apresenta problemas.

A atividade epilingüística da menina se explicita na oscilação da escrita de "elas têm", como ELATN/LEATM. A escrita de "têm" oscila também em TEM, na parte relativa às mariposas. A palavra "mariposas" é escrita como MARIPOZAS e MAIPOSAS.

Ainda no texto 10, em (50), pode-se observar a influência das normas da língua escrita na própria escrita da criança, quando escreve "a Mariposas", flexionando o nome, mas omitindo a flexão do artigo. Caso a criança estivesse sendo influenciada somente pela oralidade, a escrita poderia ser "as mariposa", mas não "a mariposas".

Na parte relativa às mariposas, a escrita da palavra "lagarta" é resolvida como "lea AGATA", em que a menina se utiliza do mesmo modo como escreveu "ela" para escrever o início da palavra. Isto pode ter sido ocasionado pelo conhecimento da estrutura da palavra em questão, de uma forma desviante, ou pela influência do contorno prosódico desta parte do texto.

Como em muitas ocorrências em textos infantis, quando há sons repetidos, as crianças parecem considerar que não há necessidade de repetir. É o que entendo que aconteça na escrita da parte do texto lido como "que queima", em que Priscila só apresenta a representação QU uma única vez em QU MA.

A escrita do texto 11 revela poucos problemas de ordem ortográfica. Esses se exprimem, principalmente, na apresentação de fonemas palatais, como em PEGE (pegue), JOGE (jogue) e OLIHO (óleo), ALIO (alho). A criança, entretanto, mostra conhecer formas legítimas de apresentação do fonema palatal das duas últimas palavras. Há oscilações na escrita de ALIO, como ALHO, e de OLIHO, como OLHO. Duas outras oscilações observadas são: a palavra "ingredientes", como IM GREDIENTES e IN gredientes e a expressão NA PANELA/NAPANELA. Mais uma vez, veem-se erros ortográficos acarretados pela ampliação do conhecimento da criança e não pelo seu desconhecimento (51).

(S1)

Priscila Rua da Gramma 14 de Junho de 1994
PIPOCA COM SAL
INGREDIENTES
PEGE O MILHO CATADO
VOGE O OLIHO NA PANELA
COM O ALHO
BOTE O MILHO NA PANELA COM SAL E OLIHO
I O ALHO.
INGREDIENTES
MANTEGA
MILHO

A enumeração dos ingredientes a serem colocados na panela, nas linhas 6 e 7, evidencia a falta de recursos de pontuação, obrigando a menina a repetir o operador aditivo "e": "...COM SAL E OLIHO | (e) O ALHO."

A análise do processo de Priscila revelou que, no início, a menina escrevia uma cadeia de letras, como se fosse a totalidade do texto. Nesta cadeia, as vogais predominavam. Aos poucos, desmembrou este tipo de cadeia em cadeias menores, que valiam como partes do texto.

O tipo de letra a usar se mostrou como um problema para a garota desde o início, e durante um longo tempo do período investigado, já que oscilou entre a cursiva, misturou maiúsculas e minúsculas, e letra maiúscula de imprensa.

Do texto 3 em diante, palavras corretamente grafadas e sinais de pontuação, embora indevidamente usados, misturados às cadeias de letras, legitimaram o texto de Priscila. Letras inventadas também foram observadas na escrita da menina.

A relação entre a cadeia sonora da fala e a escrita começou a ser evidenciada nos textos como parênteses: uma escrita aparentemente silábica, com um mínimo de três letras por palavra. Neste mesmo tipo de texto também se explicitaram os primeiros desmembramentos de palavras.

Gradativamente, os recursos para a escrita foram se ampliando. O uso do valor sonoro do nome das letras e a canonicidade das sílabas fizeram parte das estratégias utilizadas pela criança para se aproximar do sistema convencional de escrita.

Em alguns momentos do processo, a ordem das letras nas palavras pareceu carecer de importância, enquanto sequências da mesma consoante ou vogal não eram permitidas.

A atividade epilinguística da criança foi observada nas oscilações da escrita de palavras. Poucas hipo e hipersegmentações foram percebidas depois que a menina começou a organizar os textos em palavras.

Ao final do período observado, a escrita de Priscila denotava a influência da própria escrita no seu processo, como a explicitação de um nome devidamente flexionado em número, acompanhado de um artigo não flexionado.

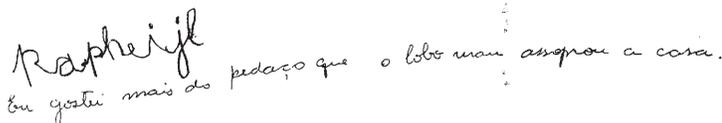
Questões relacionadas à oscilação na grafia das palatais se constituíram no principal problema ortográfico observado no último texto investigado. Fica claro no processo de Priscila que a ampliação do conhecimento das possibilidades de grafar as diferenças entre as palavras da língua a levavam a errar, e não o desconhecimento.

RAPHAEL – 12 textos

O primeiro texto de Raphael se constitui numa sequência de três cadeias de letras que parecem equivaler a três partes do texto. Nessas cadeias se destacam as vogais (à exceção da letra "e") e as consoantes "p" e "r". A segunda cadeia de letras é a palavra legitimada "pai".

O texto 2 do menino é uma construção bastante singular. Apenas uma cadeia de letras vale como a totalidade do texto, sendo que essa cadeia é a escrita do seu próprio nome, ligeiramente modificado pela omissão de uma letra e o acréscimo de duas, em (52).

(52)



raphaerijl
eu gostei mais do pedaço que o lobo mau assoprou a casa.

(Leitura do texto: Eu gostei mais do pedaço que o lobo mau assoprou a casa.)

Muitas linhas escritas caracterizam o texto 3 de Raphael. Ele escreve muitas cadeias de letras que valem como partes do texto. As cadeias têm quantidades variadas de letras. Sobressai a palavra legitimada "que" usada em contexto apropriado (53).

(53)

A galinha foi passear
patasa
 Que dia bom para passear!
oue lueia
 De repente, a galinha achou um ovo de
calara
 Só podia ser ovo de pavão.
tasca
ocadawoc

nde dis
 Ela foi indo toda alegre porque achou
daoauava
 um ovo de Páscoa.
aco auo
 E todo mundo queria ser a mãe.
ndad oiu
 Depois ela chocou o ovo.
odouo
 O ovo murchou.
aco e da
 Pedro foi procurar
cut
 o ovo de Páscoa.
ada cua
ldw
 Descobri tudo!
ost
 Choquei um ovo de Páscoa!

(Leitura do texto abaixo, respeitando as duas colunas)

A galinha foi passear/	Ela foi indo toda alegre porque
Que bom dia para passear/	achou/um ovo de Páscoa/e todo
De repente a galinha achou um	mundo queria ser a mãe/Depois
ovo de/Páscoa/Só podia ser ovo de	ela chocou o ovo/O ovo murchou/
pavão/	Pedro foi procurar/o ovo de
	Páscoa/Descobri tudo/
	Choquei um ovo de Páscoa!

A escrita do texto 4, em (54), sugere que o menino tenha realizado uma escrita silábica, sem correspondência grafofônica, buscando controlar uma quantidade mínima de três letras para cada palavra. A escrita de "bonita" e "do meu" com as mesmas letras, por um lado, pode significar que Raphael não esteja operando com um critério de diferenciação da camada sonora das palavras, ou seja, palavras com expressões fonológicas diferentes se diferenciam na escrita. Por outro lado, observa-se a escrita da

palavra "soldado" apresentada com letras convencionais – SAO. Na escrita da última parte das palavras "capitão" e "coração", o "ão" se repete representado como Ç, parecendo ter havido a constância fonográfica. Essa constância não se evidencia em "ladrão", porém, escrita como OUI. A assistemática aparece como uma característica do processo de aprendizagem.

(54) eMo	(Rei)
São	(Soldado)
CLaÇ	(Capitão)
Oui	(Ladrão)
Uiç	(Moça)
eoA	(Bonita)
coA	(Do meu)
eois	(Coração)

No texto 6, em (55), os primeiros sinais de convencionalidade começam a aflorar. Raphael escreve separando as partes do texto com hífen, como que para caracterizar bem o espaçamento entre as partes do texto, tal qual Pâmela. A primeira cadeia de letras, após a palavra "Senna"/SANNA, sugere uma escrita com valor silábico de "você é o melhor". A expressão "de todos" deve ter sido preenchida.

(55)
SANNA - OCEVEO - OcAcD

(Leitura do texto: Senna, você é o melhor de todos!)

A escrita do texto 7, em (56), um jogo de dados, continua apontando uma crescente aproximação do princípio alfabético da língua, por meio do princípio silábico de escrita. As vogais continuam se mostrando mais salientes. O hífen continua a se manifestar como um reiterador do espaçamento entre os segmentos do texto.

Na parte relativa ao "Material" do jogo, o segmento "papel dobrado" é escrito como AE AOA e uma cadeia de letras adiante sugere a reescrita da mesma expressão, sem o espaçamento entre as duas palavras e com a inversão da escrita de "papel" para EA.

A inversão também se manifesta na escrita da palavra “dobrado” como AOA, e não OAO.

A escrita da palavra “lápiz” apresenta a letra A, sugerindo a primeira sílaba, e mais três outras letras que parecem preencher o espaço de algo que a criança não sabe como apresentar. O conector “e” aqui é apresentado como E; e a palavra “dado”, como AO.

Na parte “Modo de Jogar”, somente direções muito gerais para o jogo são apresentadas. A primeira direção é escrita também silabicamente. Há, entretanto, duas letras avantajadas, como dois Zs (sendo que um deles é invertido), parecendo representar o modo de dobrar o papel, tal qual aponta o texto. “Joga o dado” é escrito como AO OAO; e “marca o papel”, como AMAO. Em seguida, a criança escreve de novo AO OAO/joga o dado, indicando uma repetição da ação antes dada, mas lê como “quando faz 2, marca 2”. A criança parece ler com base no que planejou escrever, diferentemente da escrita do texto propriamente.

Na parte final do texto, não transparecem sinais de relação entre o que é lido e o que está escrito. A mesma situação verificada no parágrafo anterior deve ter acontecido, em que o menino lê com a intenção da representação do texto e não de acordo com o que está grafado (56).

(56) JOGO DE DADOS

MATERIAL : AE AOA EAAOA (papel dobrado)

AOBA – E AO (lápiz e dado)

MODO DE JOGAR

OBA Z (este invertido) E Z – AO OAO – AMAO – AO OAO

(Dobra o papel joga o dado marca o papel quando faz 2,
marca 2)

ODAE – IAO

(Quem fizer mais pontos é o vencedor.)

O texto 8 continua a evidenciar a sílaba como a unidade relevante da escrita. As vogais são predominantes. Em alguns momentos, as letras utilizadas remetem às letras convencionais das sílabas das palavras, como em AO MIO (dedo-mindinho), UAOI (Fura-bolo); em outros espaços, entretanto, isto não é observado: AI LO (Seu vizinho).

A leitura do texto 9, em 57, foi realizada globalmente, isto é, sem que a criança a relacionasse ao que escrevera. Isto dificultou a análise das estratégias usadas por Raphael para a escrita do texto.

Pode-se observar a predominância do uso das vogais A, E e O, equivalentes a sons dominantes também no texto lido, hifens e um ponto de exclamação. A destacar, também, a palavra legitimada PAZ (57).

(57) CECNO SEOE (Seleção Brasileira, você é o melhor, mas
PAZ! E A o Taffarel é o melhor.)
A - Z O - O CEOEO
ERA OCE OEDE
OROEO

No texto 10, em (58), até o título, que foi escrito no quadro de giz pela professora, é grafado pelo menino de acordo com as suas concepções de escrita: OCEA I AEOA (Borboletas e Mariposas). Essa escrita remete ao princípio silábico que, entretanto, não se evidencia no corpo do texto.

O repertório de letras usadas neste texto de Raphael se mostra bastante ampliado, com as vogais ainda predominando. O hífen também se mantém, separando cadeias de letras, mostrando a atenção dele para o intervalo entre partes do texto. O menino escreve preenchendo uma imagem de texto convencionalmente escrito.

Quando foi pedido a Raphael que lesse o que havia escrito, ele se deteve em algumas partes do texto e fez a leitura delas, que se encontra entre parênteses. O menino produziu o texto a partir de suas concepções do sistema que não lhe permitiram recuperar toda a leitura.

Apesar do título, não há referência, nas partes lidas, às mariposas.

(58) OCEA I AEOA (Borboletas e mariposas)
AHAM (A lagarta que queima.)
ECACEIAAZI- OCIVA
ODCI-ACTA-IOE (É muito difícil pegar ela.)
ANA ICA-EOV-CEUOADO-OEUOT-OCHA-HANA AVEVO (No escuro)

A-ATAEAOIAOAOOE-AEEO-EANA-AENANHCA (Deve ser muito legal ver borboletas)

AEASINUIOIEADA-CEOC (Cabeça, tórax e abdômen são partes da borboleta.)

A escrita do texto 12, em (59), apresenta algumas evidências da ampliação das estratégias de aproximação do sistema convencional de escrita. A estratégia utilizada por Raphael parece envolver o princípio silábico de escrita e o preenchimento com letras da imagem que elabora para o texto.

(59)

BALA PERDIDA MATA MULHER NA TIJUCA
CAIDO COEVIACA A ACTI TAO OARAM TEORA COURT
CERCA DE 20 HOMENS RESALTANTES TENTARAM ROUBAR O INHIBO DE UM CARRO FORTE
UMUCAER A UA ULAERS TOUG OIG OUG
UMS LADROES COLOCARAM UM CENHADO NA RUA OS LADROES TENTARAM FUGIR CONSEQUIRAM FUGIR
TLOL AULAC UCAUCCI
UM CARRO DO CARRO FORTE TELEFONOU PARA A POLICIA

(Leitura do texto: A galinha ruiva/morava numa chácara./ Os amigos dela eram/o porquinho o patinho o/ratinho e quem ajuda a plantar?/- eu é que não respondeu o porquinho/- eu é que não respondeu o patinho/- eu é que não respondeu o/ratinho Ela plantou sozinha ela fez/tudo sozinha, ela falou/- quem me ajuda a comer esse pão?/tinha dado água na boca.)

O título "A Galinha Ruiva" é escrito como A HAIUA UARSA, em que as três primeiras letras da 2ª palavra correspondem às sílabas de "ga-li-nha", o H usado pelo valor sonoro que o seu nome tem. As outras letras preenchem a imagem das palavras do título do texto. A 3ª palavra foi concebida deste mesmo modo: UA para "rui-va".

Convém destacar que, apesar de a professora trabalhar no quadro de giz com os títulos dos textos, e também com algumas palavras consideradas chaves nos textos, o menino, de um modo geral, não se vale dessas escritas. O único texto em que aproveitou da escrita da professora foi o "Jogo de Dados" (cf. 56).

Pode-se observar neste texto um avanço no desmembramento das palavras do texto, embora nem todas estejam

demarcadas. O hífen, inclusive, usado como recurso nos textos anteriores, desaparece no presente texto.

Há indícios de escrita silábico-alfabética em OAVA, como "morava"; de escrita silábico-alfabética com preenchimento da imagem da palavra, como em PAORC, para "patinho"; silábica, como em Q I UAD A EA, como "Quem me (mi) ajuda a plantar?"; legitimadas, em RATO, por "ratinho", FALOU e EO (EU) É QUE NÃO – essas últimas por terem feito parte das questões apresentadas à professora, pelos próprios alunos, durante a execução da atividade. O que se mostra importante neste contexto é que, anteriormente, Raphael não conseguia transformar as palavras apresentadas pela professora em soluções para a escrita do seu texto. Agora, entretanto, a ampliação do seu conhecimento lhe permite este aproveitamento.

A escrita do texto 13 sugere um controle maior da quantidade de palavras do texto, em relação ao texto 12, anunciado pelo próprio espaçamento entre as partes que o compõem. O título é copiado do quadro de giz, em (60).

(60)

BALA PERDIDA MATA MULHER NA TIJUCA

CAIDO COEVIACA CERCA DE 20 HOMENS
 UMUCAER A UA UMS LADRÕES COLOCARAM UM CAMINHÃO NA RUA
 TL0L AULAC UCAU00I UM CARRO DO CARRO FORTE TELEFONOU PARA A POLÍCIA

AACTI TAO ASSALTANTES TENTARAM

OARA M TEORA ROUBAR DINHEIRO DE UM CARRO FORTE

CORT

U LAERS OS LADRÕES

TOUIG TENTARAM FUGIR

OIG OUG CONSEGUIRAM FUGIR

(Leitura do texto: Bala perdida mata mulher na Tijuca/Cerca de 20 homens assaltantes tentaram roubar dinheiro de um carro forte/Uns ladrões colocaram um caminhão na rua. Os ladrões tentaram fugir conseguiram fugir/Um cara do carro forte telefonou para a polícia.)

Podem ser observadas (i) escritas orientadas pelo princípio silábico, como CAI 20, por "Cerca de 20..."; AACTI, "assaltantes"; TAO, "tentaram"; A UA, "na rua"; (ii) escritas com a influência da fala como em de/di, a sílaba "tes" de assaltantes, como "ti" e "ram", de

tentaram, como "ro"; (iii) escritas arbitrárias, como COEVIACA/"homens", entre outras; (iv) escritas silábicas com preenchimento de outras letras, como OARAM/ "roubar", IEORA/"dinheiro"; (v) escritas amalgamadas, como CORT, para "carro forte", TOUIG/"tentaram(-TOU) fugir (IG)", OIGOUIG/"conseguiram (OIGO) fugir (UG)".

Conforme está sendo observado, recursos diversos estão sendo mobilizados por Raphael no esforço de compreender a organização do sistema.

Nos dois últimos textos vistos, verifica-se que, do ponto de vista discursivo, os textos se organizam por justaposição de frases. As informações mais relevantes para a criança são explicitadas, enquanto as relações entre elas e as informações delas derivadas são omitidas. Conforme já foi observado anteriormente, o fato de a escrita do texto estar demandando uma atenção muito grande de Raphael impossibilita uma atenção maior à organização discursiva. Na perspectiva do planejamento do texto, a repercussão deste fato se traduz na ausência de hierarquização das informações.

No texto 14, em (61), a criança já opera com o princípio alfabético do sistema, ainda que de forma pouco desenvolvida.

(61) MARCAH OSDADO	(Marcha soldado)
CABEÇA DE PAPERD	(Cabeça de papel)
SI NÃO MANADI	(Se não marchar direito)
VAPEO QATERO	(Vai preso pro quartel)

Percebem-se soluções idiossincráticas localizadas, como a apresentação do fonema final da palavra "papel", grafado como "d". A palavra "quartel", escrita como QATERO, evidencia a canonicização da primeira sílaba, o que sugere a dificuldade da criança, ou em definir que letra usar para expressar o fonema final da palavra, ou por saber da necessidade da letra R na palavra, mas não saber exatamente onde colocá-la.

São construídas amálgamas de palavras: VAPEO, para "vai preso pro", e MANADI, para "marchar direito", em que as sílabas são canônicas.

A análise do processo de Raphael aponta que o menino iniciou a CA escrevendo cadeias de letras, valendo como o próprio texto, ou como partes do texto.

Durante um grande espaço de tempo do período analisado, as vogais são predominantes nos textos da criança, mantendo-se reduzido o repertório de letras utilizadas. O menino se utiliza de palavras legitimadas e de sinais de pontuação, ainda que de forma inadequada.

O desmembramento das cadeias de letras em palavras começa a aparecer nos textos do tipo parlenda. Nesses textos, a visibilidade das palavras se torna mais clara, não só pela organização espacial no papel, mas também pelo número pequeno de palavras em cada linha do texto. O hífen é empregado pela criança, em alguns textos, como um reforço da necessidade de espaçamento entre as palavras.

O controle da quantidade de letras das palavras se evidencia primeiramente nas parlendas. As palavras são escritas com um mínimo de três letras, o que sugere uma orientação pelo princípio silábico de escrita.

Os indícios de conhecimento do sistema alfabético começaram a aflorar também em escritas do tipo silábico, em que, como já foi dito, predominavam as vogais. A sílaba foi apresentada durante um longo tempo como a unidade relevante da escrita.

Chama a atenção no processo de Raphael a pouca utilização da escrita feita diariamente pela professora no quadro de giz: títulos dos textos e histórias, palavras solicitadas pelos alunos e palavras fortemente relacionadas aos temas das propostas de produção de textos, entre outras. A escrita de Raphael sugeriu uma orientação muito forte por suas próprias convicções a respeito da linguagem escrita. Quando, entretanto, ele começou a espelhar as palavras da professora nos seus textos, ressignificando-as, os indícios do sistema convencional de escrita apareceram. Esta observação denota a constituição da linguagem pelo sujeito por meio da linguagem do Outro.

Ao final do período investigado, os sinais de aproximação do sistema alfabético de escrita se ampliaram. O menino se utilizou da estratégia de preenchimento para compor a imagem dos textos e de suas partes. Outros recursos foram mobilizados, além do citado: a escrita orientada pelo princípio silábico; escrita em que são misturados os princípios silábico e alfabético; escrita de palavras e outros grafemas legitimados; e amálgamas de palavras.

O esforço que a compreensão do sistema convencional de escrita demandou de Raphael fez com que a organização sintático-discursiva dos textos ficasse prejudicada. De um modo geral, os textos se estruturaram por justaposição de orações, em que as informações mais amplas, isto é, as macroproposições, eram apresentadas sem o estabelecimento de relações entre elas.

Ao final do período, embora já se pudesse considerar que Raphael estivesse escrevendo com o princípio alfabético de escrita, ainda foram observadas amálgamas de palavras e soluções locais idiossincráticas.

VÍTOR – 11 textos

Vítor inicia a CA já dando sinais de estar atento ao princípio alfabético do sistema de escrita. Seus textos, entretanto, não apresentam espaçamento entre as palavras, a não ser o que separa a primeira palavra do texto da parte restante (62). A leitura feita pelo menino da parte da história de que mais gostou está legível abaixo da escrita.

(62)

ficou na cura comprar arroz alongado do rio ele já vem pronto
V ENANA ^{CURI} O MPA : ARROSA LOGADORRICELE J AVE POROTO

Conforme pode ser observado, o conhecimento do sistema de escrita que Vítor possui no início da CA é superior ao de seus colegas, cujas escritas foram analisadas anteriormente.

Vítor apresenta dificuldades ortográficas bastante claras em alguns momentos: na expressão da nasalidade, em U/"um"; para dar conta de um conjunto de impasses, na expressão da nasalidade, do som palatal e do encontro consonantal em INGOUON-ROU/"encontrou"; e novamente do som palatal expresso com [LH], em MÉRGULIADO/"mergulhador" e em MÉGULIOU, uma representação arbitrária, se considerarmos palavras como "família", por exemplo.

Há oscilação na apresentação do travamento de sílaba em R, nas palavras "mergulhador" e "mergulhou". Provavelmente por

influência da fala, o menino não apresenta o mesmo travamento na sílaba final da palavra "mergulhador". O contorno prosódico do período parece influenciar a escrita da conexão das orações, gerando a crase de "e encontrou...", como "INGOUONROU...". O acento agudo em algumas letras E pode ser uma influência da forma verbal "é", que, de um modo geral, se faz muito saliente para a criança.

No texto 2, a força do travamento em R se manifesta por até três letras R seguidas: PORRRQINHS/"porquinhos", ORRRQ/"porque", RRRENRARO/"entraram", em (63), confirmando o dilema que Vítor está enfrentando.

(63)

Quem na casa comprar arroz alongado do rio ele já nem pronto
 V ENANA ^{(U)R} O M B A : A R R O S A L O G A D O R R R I O E L E J A V E P O R O T O

(Leitura do texto: Os três porquinhos se salvaram porque entraram na casa de tijolos.)

Como outras palavras destacadas anteriormente, a escrita da palavra "entraram" é resolvida de uma forma bastante singular, com reforço nos Rs, como *RRreNraro*, em que o mesmo grupo consonantal -TR não explicitado no texto 1, em (61), é omitido. Observa-se também a influência da fala na sílaba final desta palavra.

A sequência de duas sílabas que apresentam fonemas linguodentais, expressos pelas letras D e T, em "de tijolos", parece ter levado o menino a fazer uma sobreposição das duas letras, eliminando uma palavra, e escrever DIJOLOS. Na palavra em questão, o caractere que representa a letra J está invertido ou o Vítor escreveu mesmo a letra G, que concorre com o J em algumas situações gráficas do sistema alfabético de escrita. A forma verbal "se salvaram" é lida, mas não aparece grafada. Houve perda da representação desta parte do texto, certamente por força da atenção que a escrita complexa do texto propriamente estava demandando. A letra T de "três" é trocada por D, o que de certa forma explica a escrita da palavra "tijolos" com D, apontando a dificuldade com a sonoridade na relação entre sons e letras.

O texto 4 começa a evidenciar algum espaçamento entre as partes do texto, como no título e em outros momentos. Às vezes, soam bem arbitrários, como "... passear ela..."/ PASIAREL A; "deu de cara"/DODECA RA. Os primeiros espaços em branco entre as palavras devem estar associados não só à ampliação do conhecimento da criança sobre esse aspecto, mas também à preocupação intensa do menino com seleção e escrita das "letras" do texto propriamente. Isto deve fazer com que ele, de vez em quando, levante o lápis do papel para pensar e, ao retornar ao texto, recomece a escrever sem uma atenção maior ao intervalo entre as palavras.

A escrita da expressão "deu de cara", como DODECA RA, e a escrita de "ovo", como **ovov**, mostram certa preocupação da criança com a organização das sílabas (64).

(64)

o GALINA é OOVOV de qas
 COA CALINA FALOUZE ba
 Pou para pa^(bom)ziare^{passar}l a^{ela} dodeca ra^{deu de cara}
 COU OVO COLORIDO DA PASCOA

(Leitura do texto: A galinha e o ovo de Pás/coa. A galinha falou: hoje tá/ bom para passear. Ela deu de cara/ como o ovo colorido da Páscoa.)

O valor das letras também parece estar ocupando a atenção de Vítor. Há troca de letras na apresentação de fonemas homorgânicos, como POU, para "bom", e OZE para "hoje". Na palavra "galinha", a letra inicial oscila de G para C: GALINA/CALINA, ressaltando-se também a apresentação do fonema palatal pela letra N, em vez de NH. A nasalidade é resolvida pela letra U nas palavras "bom"/POU e "com"/COU.

Chama a atenção o acréscimo da letra O, que Vítor faz, na última linha do texto, para resolver a escrita de uma sequência

de vogais COU OOVOVCOLORIDOPASCOA, valendo como "com o ovo colorido da Páscoa". A atividade epilinguística de Vítor permitiu que ele percebesse a falta daquela vogal. O mesmo não aconteceu com a escrita das duas sílabas consecutivas "do" e "da" em "(colori)do da (Páscoa)" que foram fundidas em DO.

No texto 4, as palavras da parlenda que terminam em ÃO têm dois tipos de solução. Para o ÃO de "capitão" e "ladrão", a solução é EU, resultando em CAPIDEU e LADEU. A palavra "coração", por sua vez, resulta em CORACU.

A letra T, que deveria ser bem familiar a Vítor, considerando que pertence ao seu nome, até aquele momento não apareceu nos textos dele. Neste texto 4, o T é trocado por D em CAPIDEU/"-capitão" e BONIDA/"bonita".

No texto 5, mais uma vez a atividade epilinguística de Vítor é observada. O menino acrescenta ao texto a palavra CURI, identificando uma informação relevante para o significado do seu texto, ao que parece o nome do comércio onde o arroz foi comprado (65).

(65)

venha na cui comprar arroz alongado do rio ele ja vem pronto
VENANA ^{CURI}QOMRA ARROSA LOGADORRICELEJAVEPOROTO

O som palatal, representado por NH, continua a ser apresentado como N em VENA/"venha". O encontro consonantal do texto, "pr", aparece em duas palavras: "comprar" e "pronto" e sua escrita é resolvida de duas formas diferentes. Em "comprar"/QOMRA, somente o R é explicitado; em "pronto", o menino desfaz o encontro, canonizando as sílabas, resultando em POROTO. Note-se, nesta última palavra, que a letra T pela primeira vez aparece.

A nasalidade apresentada em "comprar"/QOMRA não se explicita em "alongado"/ALOGADO, "pronto"/POROTO e "vem"/VE. A sequência da sílaba DO em "...alongado do Rio"/ALOGADORRIO continua a se mostrar fundida. A sequência de NA em "venha na"/VENANA, por seu turno, não significa problemas para Vítor. A escrita dos sons vibrantes continua a ser apresentada de forma incisiva por dois Rs.

O texto 6 é o primeiro a revelar o espaçamento convencional entre as palavras. A escrita do texto, inclusive, se apresenta muito próxima da ortográfica (66).

(66) SENNA VOCE	(Senna, você)
vai CORE MUITO	(vai correr muito)
BEI NO SEO	(bem no céu.)

Ainda que Vitor já operasse com o princípio alfabético no início do período, a ampliação do seu conhecimento sobre características do sistema convencional de escrita é flagrante neste texto. O menino escreve orientado pelo princípio alfabético da escrita do começo ao fim do texto.

A escrita do texto 7 indica uma proximidade cada vez maior das normas ortográficas do sistema. As questões a destacar são da ordem da segmentação do texto em palavras (67).

(67) JOGO DE DADOS
MATERIAL:
PAPEL DOBRADO
CANETINHA
DADO
MODO DE JOGAR
JOGAR O DADO E MARCAR O
PAPEL
CADA JOGADA TEM
CORDIFEREM (cor diferente)
VOEGANHCI VOCE COPLETA OS RETANGULOS.
(Você ganha se você completar os retângulos.)

Ao final do texto, Vitor parece perder um pouco o controle da sua produção, omitindo a última sílaba da palavra “diferente” e criando hipossegmentações. Na última linha, sobressaem a marca da nasalidade em COPLETA/“completar”, que é expressa em RETANGULOS; e, nesta mesma palavra, a apresentação do R, travando a última sílaba, da mesma forma que fez em JOGAR e MARCAR.

Seguindo o que já foi observado nos processos de crianças anteriormente analisados, do ponto de vista discursivo, o texto 7 se mostra estruturado pelas indicações gerais para a realização do jogo. As orientações derivadas destas macroproposições, e mesmo a relação entre elas, não são explicitadas. A construção do período final, mais complexo do ponto de vista da hierarquização das informações, organizado em torno de um elemento condicional, leva a criança a não se atentar para a segmentação em palavras, conforme já mencionado.

Os textos 8 e 9, uma parlenda e uma mensagem, respectivamente, se apresentam escritos de forma quase ortográfica, não havendo nada a destacar do ponto de vista das questões orientadoras dessa parte do trabalho. Sinais convencionais de pontuação marcam o texto.

O texto 10 evidencia a atividade epilinguística da criança, tanto do ponto de vista gráfico quanto do discursivo. Do ponto de vista gráfico, destacam-se as seguintes oscilações: TEN/DEN, para "têm"; ABIDOME/ABEDOME; e TORCS/TORACS, para "tórax".

Do ponto de vista discursivo, a própria organização do texto denota uma preocupação com a organização das informações veiculadas e com a compreensão pelo leitor. Considerando que se trata de um texto descritivo sobre borboletas e mariposas, o menino o separa em duas partes, como uma forma de separar as informações: primeiro, sobre as borboletas e, depois, sobre as mariposas (68).

(68) BORBOLETAS E MARIPOSAS

BORBOLETAS

AS BORBOLETAS ELASTEN 4 ASAS ELA NACEN
A ASAS DAS BORBOLETAS NACEN COM ESCAMAS
AS BORBOLETAS TEN CABESATORCS E ABIDOME
AS BORBOLETAS TEN ANTENAS
SIVOCE TOCAR NA LACARTA QUEIMA

MARIPOSAS

AS MARIPOSAS DEN CORESCURAS
AS MARIPOSAS TANBENTEN CABESA TORACS E ABEDOME
AS MARIPOSAS TEM ANTENAS

A preocupação em separar as características de borboletas e mariposas é reforçada, inclusive, na organização sintática das orações que compõem o texto: todas as informações a elas diretamente relacionadas são introduzidas pelo sintagma nominal correspondente – “as borboletas” ou “as mariposas”. Não foi utilizado outro tipo de referência. O dado que corrobora esta interpretação é a reelaboração realizada na primeira linha do texto: ELA NACEN/“elas nascem”, para A ASAS DAS BORBOLETAS NACEN.../“As asas das borboletas nascem...”, em que o pronome deveria fazer referência às asas das borboletas e não às borboletas, como a primeira construção indica. O monitoramento do texto leva Vítor a perceber o equívoco criado e realizar a alteração destacada.

A primeira parte do texto revela uma estrutura tópico-comentário, típica da oralidade, de acordo com o que postula Givón (1979): AS BORBOLETAS ELASTEN 4 ASAS, em que o tópico “As borboletas” é reiterado pela referência pronominal “elas”.

A influência da escrita sobre a própria escrita, entretanto, se mostra nas construções: ELANACEN/“elas nascem” e “A ASAS DAS BORBOLETAS NACEN...”, em que o plural não está marcado em ELA e A (ASAS), mas está nas outras palavras que compõem partes do texto em questão. Este tipo de construção não acontece na fala. É, portanto, a análise da linguagem escrita (e os lapsos) que propicia este tipo de ocorrência.

Observam-se neste texto também as seguintes hipossegmentações: ELASTEN/“elas têm”, CABESATORCS/“cabeça, tórax”, SIVOCE/“se você” e TANBENTEN/“também têm”. Uma falha no monitoramento deve ter determinado as construções formadas com a forma verbal TEN/“têm”, já que há outras formas TEM desmembradas. A junção da partícula “se” à palavra “você” deve estar associada à atonicidade da partícula no contorno prosódico do período. O conjunto CABESATORCS deve ter sido hipossegmentado por força da dificuldade que a escrita da segunda palavra representou.

O grupo de força da fala “cores escuras” é fundido como CORESCURAS, pela superposição das letras ES do final da palavra “cores” e no início da palavra “escuras”.

Embora a produção deste texto revele algumas influências da oralidade, não se pode dizer que se constitua como um texto

oral por escrito. A própria organização do texto, na maioria dos aspectos considerados, remete ao texto escrito.

O último texto produzido por Vítor no período analisado, texto 11, consiste numa descrição de processo – a receita de pipoca. Do ponto de vista ortográfico, somente três pequenas questões se destacam: a escrita de “pegue” como PÉGE, de “óleo” como ÓL_IO e uma outra oscilação, PIPOCA/BIBOCAR por pipocar (69).

(69) PIPOCA COM SAL
INGREDIENTES
PÉGE O MILHO
E PÉGE O SAL
E PEGE O ÓL_IO
E PÉGE O QUEIJO
BOTE A PANELA NO FOGO E BOTE O QUEIJO NA PANELA
E BOTE O MILHO NA PANELA
TAMPE A PANELA ATÉ BIBOCAR

Vítor organiza a parte dos “Ingredientes” como uma lista de itens “a pegar”, em que a forma verbal “pegue” é repetida a cada novo item. O menino não consegue simplesmente listar os ingredientes, talvez por desconhecimento deste tipo de texto, nem consegue estabelecer uma única oração em forma de enumeração.

Na parte relativa à descrição do processo propriamente, a mesma estrutura se repete com a forma verbal “bote”. É importante salientar, entretanto, o tempo verbal adequado ao tipo de texto produzido e, também, a adequada organização do texto no espaço do papel.

A produção textual de Vítor, no início do período investigado, revelou que o menino já estava operando com o princípio alfabético do sistema convencional de escrita.

Seus textos iniciais, entretanto, foram organizados em cadeias de letras, muitas delas com letras dentro dos padrões convencionais, mas sem demarcação de palavras.

A escrita dos textos por Vítor, no início, mostrou-se qualitativamente superior à de seus colegas investigados. As questões

analisadas no seu processo se relacionaram, principalmente, à emergência do intervalo entre as palavras, à ortografia e à atividade epilinguística.

O estabelecimento de espaços em branco entre as palavras começou a se evidenciar no destacamento (i) de partes do texto, em subpartes, como no caso do título do texto 3, "A Galinha e o Ovo de Páscoa", escrito como A GALINA ÉOOVOVDÉPASCOA; e de letras ou sílabas, de forma idiossincrática, como em "bom para passear", escrito como ...POU PA RA PASIAREL A, "Ela deu de cara..." como DODECA RA... . A própria complexidade da elaboração da escrita do texto pode ter influenciado estas demarcações.

A partir do texto 6, entretanto, os textos passaram a apresentar o espaçamento convencional. O que não quer dizer que não fossem encontrados hipossegmentações e amálgamas de palavras a partir deste momento. Estes tinham caráter diferente do que levou o menino a pouca segmentação dos textos anteriores. A construção das hipossegmentações e dos amálgamas de grupos de palavras foi orientada por questões relacionadas a grupos de força e ao contorno prosódico da fala.

Do ponto de vista da apresentação das letras que constituíam as palavras de seus textos e da formação de padrões ortográficos, Vítor manifestou dificuldades na representação de fonemas vibrantes, tanto no início das palavras quanto no travamento de sílabas. A apresentação de sons palatais, de encontros consonantais do tipo TR e de ditongos nasais e a distinção surda/sonora também se mostraram problemáticas para o garoto.

Houve momentos do processo em que Vítor "solucionou seus problemas", canonizando as sílabas de determinadas palavras.

Foram observadas oscilações na escrita de muitos dos elementos considerados no parágrafo anterior. Isto evidenciou a atividade de permanente análise do sistema por Vítor e o conseqüente aumento do seu repertório de possibilidades apresentadas pelo mesmo sistema. Foram notadas, ainda, soluções idiossincráticas localizadas para algumas das dificuldades que a escrita lhe apresentou.

Outra característica revelada pela análise do processo de produção escrita de Vítor foi a elisão de sílabas finais de determinadas palavras com as sílabas similares iniciais das palavras seguintes.

A atividade epilinguística da criança se evidenciou, além das questões já mencionadas, na organização sintática dos textos. O monitoramento possibilitou que alguns problemas textuais fossem resolvidos, enquanto outros tenham ficado sem solução. A reelaboração sintática de uma parte de um dos textos analisados (texto 10), fruto dessa atividade, estava vinculada à organização das referências do texto.

A organização discursiva dos dois últimos textos do período investigado, dois textos descritivos, indicou algumas questões. Por um lado, foi notada a dificuldade para elaborar esse gênero de texto; por outro, houve uma preocupação com um leitor virtual. Estas questões estavam relacionadas à falta de recursos sintáticos, que permitissem a ele evitar as repetições das mesmas estruturas oracionais na descrição de objetos e de processo, e, também, à organização das referências do texto.

Embora a influência da oralidade tenha sido diagnosticada no processo de Vítor, tanto quanto à escrita, quanto à linguagem escrita, a organização dos textos se mostrou, do ponto de vista dos tipos e gêneros textuais, própria ao texto escrito e não ao oral. A influência da própria linguagem escrita na escrita também foi verificada.

Em alguns momentos do percurso de Vítor, foi notado que as preocupações com a escrita e com a linguagem escrita do texto se refletiram no processo, perturbando o controle do monitoramento do texto, ou no nível da escrita, ou no da linguagem escrita. Esta observação reforça a proposição de que a criança, ao aprender a escrever, nem sempre consegue coordenar a atenção para todos os conhecimentos que esta atividade implica.

4.2 CONCLUSÕES

O objetivo da análise no capítulo 5 foi destacar as estratégias utilizadas por dez crianças de 6 anos, no processo de apropriação da linguagem escrita, na classe de alfabetização, ao ultrapassarem uma concepção de texto como aglomerado de letras, e começarem a escrever, utilizando o princípio alfabético da escrita e o intervalo entre palavras nos textos.

Foram considerados os 14 primeiros textos produzidos pelas crianças, os quais formavam um conjunto heterogêneo, do ponto de vista não só dos padrões textuais, mas também dos temas tratados.

A realização da análise me permitiu observar, tanto estratégias gerais, isto é, comuns aos processos de aproximação do sistema convencional de escrita pelas crianças, quanto estratégias individuais de dar solução a questões que a escrita dos textos apresentou.

Em alguns momentos, tratei separadamente a escrita dos textos e a linguagem escrita dos textos. A escrita dos textos foi vista como a atividade de utilização e organização dos recursos grafêmicos nos textos; e a linguagem escrita, como a atividade de composição do discurso, isto é, a organização dos recursos expressivos nos textos. Entendo, entretanto, que essas duas categorias estejam intrinsecamente relacionadas na perspectiva da formação de pessoas alfabetizadas, de modo que se transformem como sujeitos sociais, modificando suas inserções políticas na sociedade de um modo geral.

O Quadro 2, a seguir, sintetiza as nove estratégias mais utilizadas pelas crianças nos seus processos individuais de produção de textos escritos no processo de alfabetização.

QUADRO 2: Estratégias mais usadas no início do processo de produção de textos escritos, na escola, por 10 crianças de 6 anos

	CAM	FAB	FER	GAB	GIU	MAR	PAM	PRI	RAP	VIT*	TOTAL
cadeias de letras como partes do texto	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
palavras ou expressões legitimadas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	9
grafemas diferentes de letras	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	9
canonização de sílabas	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	9
preenchimento		X	X	X	X	X	X	-	X	-	7
amalgamas de palavras	-	-	X	X	-	X	X	-	X	-	5
valor sonoro do nome da letra		-	X	X	-	-	X	X	X	-	5
escrita silábica	-	-	X	-	-	X	X	X	X	-	5
nome próprio como referência	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	4
TOTAL	3	5	9	6	4	6	9	6	9	4	

* As crianças estão identificadas pelas três primeiras letras de seus nomes.

ESTRATÉGIA I: ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO DO TEXTO EM CADEIAS DE LETRAS, VALENDO COMO O PRÓPRIO TEXTO, OU COMO PORÇÕES DO MESMO

Das dez crianças investigadas, nove iniciaram a CA, organizando seus textos escritos em cadeias não convencionais de letras, que valiam, ou como todo o texto, ou como porções do texto lido. A criança restante – Camila – escreveu cadeias de letras, organizadas também não convencionalmente, mas que valiam como as palavras do texto lido.

Todas as crianças investigadas, portanto, começaram a CA sabedoras de que a “matéria-prima” da escrita são as letras. Também demonstraram saber que a escrita é orientada no papel de cima para baixo e da esquerda para a direita. Somente duas crianças realizaram escritas da direita para a esquerda, misturadas a linhas escritas no sentido tradicional.

ESTRATÉGIAS II E III: ESTRATÉGIAS DE UTILIZAÇÃO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES LEGITIMADAS (II) E DE UTILIZAÇÃO DE GRAFEMAS DIFERENTES DE LETRAS (III)

Estas duas estratégias estão intimamente relacionadas e foram utilizadas por 9 das 10 crianças estudadas. Caracterizam-se pela apresentação, nos textos iniciais, de palavras, expressões e grafemas diferentes de letras, legitimados nos textos socialmente significativos a que as crianças têm acesso. O reconhecimento e a inserção daquelas palavras e sinais característicos dos textos legitimados no espaço social, na produção textual das crianças, contribuíram para o processo de legitimação dos seus próprios textos. Através da ressignificação da linguagem do(s) Outro(s), as crianças foram-se constituindo como produtoras de textos escritos.

A análise desenvolvida revelou que as crianças fizeram uso de palavras e expressões legitimadas, principalmente nos textos em que ainda não realizavam a escrita, ou estavam começando a realizá-la, com o princípio alfabético do sistema. Essa observação sugere que as crianças percebem a diferença entre produzir textos sem princípios orientadores e produzir textos regulados por algum princípio, ainda que não seja convencional. Quero dizer que o fato de a criança descobrir que há algo regulando a organização da língua escrita deve contribuir para o reconhecimento

da legitimidade da própria escrita, da mesma maneira como reconhece a escrita do Outro.

Vítor foi a única criança que não fez uso de palavras e expressões legitimadas, certamente por já ter iniciado a CA, operando com o princípio alfabético da língua escrita. Gabriel, por sua vez, não usou nos textos produzidos, durante o período investigado, grafemas diferentes de letras. Ao que me parece, algumas crianças ficam absortas com a construção do objeto textual, no interior de convicções muito próprias sobre a operacionalização do sistema de escrita. A abertura para os textos dos outros, que inclui os textos orais produzidos em função dos textos escritos, auxiliou no avanço da compreensão da linguagem escrita.

A análise realizada no processo de Raphael permitiu observar que, à medida que ele começou a considerar o material escrito à sua volta e inseri-lo nos seus textos, houve uma ampliação importante do seu conhecimento de língua escrita.

ESTRATÉGIA IV: ESTRATÉGIA DE CANONIZAÇÃO DE SÍLABAS NÃO CANÔNICAS

A estratégia de canonização de sílabas não canônicas na escrita de palavras foi utilizada por nove das 10 crianças pesquisadas.

Este recurso consistiu, como o próprio enunciado indica, em simplificar as sílabas não canônicas, formatando-as canonicamente em consoante + vogal (CV). De um modo geral, as crianças recorreram a este recurso como forma de solucionar dificuldades no nível ortográfico, tais como a apresentação de encontros consonantais, sílabas travadas, entre outros.

Algumas crianças se utilizaram da estratégia durante um certo tempo; outras, somente como solução localizada para determinadas situações enfrentadas.

A superação dessa estratégia, de um modo geral, esteve relacionada a uma ampliação da compreensão dos princípios reguladores do sistema de escrita.

ESTRATÉGIA V: ESTRATÉGIA DE PREENCHIMENTO

A estratégia de preenchimento foi identificada como recurso de compreensão do sistema de escrita convencional no processo de sete crianças.

Pude observar que, à medida que estas crianças iam captando mais e melhor as características dos textos escritos, iam formando imagens dos textos e de suas partes que procuravam preenchê-las, ao elaborarem seus próprios textos.

Essa estratégia foi utilizada pelas crianças, principalmente, de três maneiras: (i) completando a imagem do texto de forma totalmente não convencional, isto é, as crianças se utilizavam de palavras não convencionais, dentro de uma organização espacial adequada, e, quando lidos, discursivamente apropriados ao tipo de texto proposto; (ii) escrevendo a parte das palavras que consideravam saber e preenchendo o restante da imagem das palavras e do texto de forma idiossincrática; e (iii) escrevendo parte(s) do texto dentro de uma determinada concepção de escrita, de um modo geral não convencional, e, outra(s) parte(s), usando a estratégia de preenchimento.

ESTRATÉGIA VI: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE AMÁLGAMAS DE PALAVRAS

Classifiquei como amálgamas as escritas das crianças em que duas ou mais palavras se misturavam, formando um todo gráfico significativo. Os amálgamas se diferenciam das hipossegmentações, já que nesse último fenômeno as palavras são apostas ou sobrepostas umas às outras, e no primeiro as palavras se misturam. Cinco crianças organizaram tais amálgamas.

De um modo geral, os amálgamas apareceram antes das hipossegmentações, ou até conviveram em alguns textos das seis crianças em que esta estratégia foi identificada. A influência da oralidade, principalmente no tocante aos traços suprasegmentais, deve ter sido responsável por uma grande parcela deste tipo de ocorrência.

ESTRATÉGIA VII: ESTRATÉGIA DE UTILIZAÇÃO DO VALOR SONORO DO NOME DAS LETRAS

De modos bastante singulares, cinco crianças se valeram do valor sonoro dos nomes de algumas letras para compor palavras dos seus textos.

As principais letras utilizadas pelo seu valor sonoro foram: H, T, D, B, P e Q. Especialmente interessantes foram os usos dados à letra H.

ESTRATÉGIA VIII: ESTRATÉGIA DE ESCRITA SILÁBICA

Cinco crianças se utilizaram da estratégia de escrita silábica, isto é, apresentaram as sílabas das palavras com uma letra, consoante ou vogal, nem sempre com valor convencional.

Algumas delas usaram este recurso durante algum tempo do período investigado; outras, apenas em determinadas situações. De qualquer modo, essa estratégia apareceu, em geral, associada a outras estratégias para a escrita dos textos.

ESTRATÉGIA IX: ESTRATÉGIA DE UTILIZAÇÃO DO PRÓPRIO NOME DA CRIANÇA COMO REFERÊNCIA PARA A ESCRITA DOS TEXTOS

Quatro crianças usaram o próprio nome como referência para a escrita dos textos. Esta estratégia, em geral, foi utilizada nos textos iniciais, caracterizando as cadeias de letras, de forma predominante, por letras do nome próprio das crianças.

Determinadas crianças se valeram de sequências de letras de seu nome para organizar as cadeias. Houve também casos em que, à exceção de uma ou duas letras, toda a sequência do nome foi ressignificada como parte de texto, ou mesmo como outro texto.

As crianças que fizeram uso desta estratégia consideravam o repertório de letras do seu nome quase como um alfabeto. Aos poucos, iam acrescentando outras letras àquele alfabeto inicial.

As nove estratégias acima destacadas foram desenvolvidas e utilizadas pelas crianças no sentido de compreender os princípios que regem o sistema simbólico em que a escrita se constitui.

É importante, neste momento, ampliar a discussão e, conseqüentemente, a compreensão do papel das estratégias e de outros recursos usados pelas crianças, no processo de apropriação da linguagem escrita, na perspectiva da produção de textos. Sendo assim, apresento na sequência dados relativos aos momentos em que foi possível evidenciar que as crianças estavam escrevendo com o princípio alfabético da língua e, no caso de Vítor, quando começou a escrever, demarcando as palavras do texto:

CAMILA - texto 5

FABIANA - texto 5

FERNANDA - texto 14

MARCOS VINÍCIUS - texto 14

PÂMELA - texto 14

PRISCILA - texto 10

GABRIEL - texto 14 RAPHAEL - texto 14
GIULIA - texto 5 VÍTOR - texto 6

Considerando as informações, fica claro que seis crianças necessitaram de um tempo maior do que as demais para escrever, com o conhecimento do princípio alfabético. São elas: Fernanda, Gabriel, Marcos, Pâmela, Priscila e Raphael.

Voltando ao quadro 2, observo que, à exceção de Gabriel, as demais crianças são as mesmas cinco que se utilizaram da estratégia de escrita silábica, ao produzirem alguns de seus textos. Quatro crianças são as que utilizaram as letras do próprio nome como referência para a escrita de textos iniciais. Pode-se considerar que estas duas estratégias são formas mais salientes de abordar a escrita. Gabriel, entretanto, não fez uso de nenhuma das duas, e Priscila não recorreu ao próprio nome como alfabeto.

Cabe afirmar que muitos fatores determinam uma compreensão maior ou menor da língua escrita como sistema. Do ponto de vista das questões observadas neste estudo, entretanto, evidencia-se que o movimento em direção aos textos socialmente significativos levou as crianças a construírem hipóteses cada vez mais relevantes para a elaboração de seus próprios textos. Quero enfatizar que as imagens que as crianças vão formando dos vários tipos de textos escritos, de suas partes, de suas organizações espaciais no papel e de suas características discursivas têm um papel fundamental na criação de seus próprios textos.

Se, por um lado, foi possível identificar as estratégias citadas, consideradas no processo de um número significativo de crianças, por outro foram deixadas sem explicação inúmeras outras que se constituíram em modos singulares de resolver os problemas da produção textual. Acredito que somente um estudo que envolva uma interação maior com cada criança possa contribuir para decifrar o que, muitas vezes, se assemelha a um enigma.

As conclusões geradas com base no primeiro grupo de material, a despeito das estratégias comuns observadas, indicam a confirmação da hipótese de trabalho que orienta o estudo: o percurso de construção do objeto textual escrito e do discurso é próprio a cada sujeito.

APROFUNDANDO O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Na primeira parte do material da pesquisa, analisei a atividade linguística das crianças na produção de textos, investigando indícios de questões, principalmente alfabético-ortográficas e morfológicas, que estavam merecendo a atenção das crianças, no sentido da organização do sistema alfabético de escrita e da segmentação do texto em palavras. O objetivo foi detectar as estratégias utilizadas pelas crianças para se aproximarem das convenções daquele sistema. A atividade epilinguística na produção dos primeiros textos também foi analisada.

Com a investigação realizada no capítulo 5, observei que a análise da língua escrita realizada pelas crianças, do ponto de vista ortográfico, é contínua e não está dissociada dos outros aspectos considerados. É esperado que, nos textos produzidos no período analisado no presente capítulo, inúmeras ocorrências da ordem ortográfica sejam encontradas. As crianças, conforme foi visto, estão em pleno tempo de descoberta das possibilidades e das restrições que o sistema de escrita estabelece. A estabilização dos padrões gráficos e ortográficos convencionados socialmente necessita da compreensão dos vários aspectos que estão em jogo na apropriação do sistema simbólico em foco. Não estão, portanto, dissociados no momento de realização textual propriamente.

A segunda parte do material da pesquisa é constituída de 203 textos, produzidos pelas mesmas crianças em aproximadamente três semestres letivos. São considerados como dados os indícios de reflexões realizadas pelas crianças na perspectiva de reelaboração de partes dos seus textos. Observo os indícios de reestruturação dos textos que apontam para uma revisão dos recursos

expressivos utilizados, principalmente, na perspectiva sintático-discursiva, isto é, da construção dos textos pelas crianças por meio de operações discursivas (GERALDI, 1991; conferir cap. 3), de modo a constituir o texto como uma unidade de sentido.

Esse material foi classificado em três grupos de textos: narrativos, descritivos e argumentativos. A classificação se mostrou pertinente, uma vez que os diferentes gêneros textuais demandam, de um modo geral, diferentes modos de organização sintático-discursiva. Assim sendo, as organizações envolvem problemas diferenciados para as crianças (KATO, 1988, p. 204), podendo, portanto, acarretar soluções diferenciadas.

O capítulo está dividido em três seções, correspondentes aos três gêneros textuais, em que são destacados e analisados, em ordem cronológica de produção (quadro 1), os dados dos textos de cada criança. Na abertura de cada subseção, é organizada uma breve caracterização do gênero textual em foco. São revistas, também, características das propostas de produção do conjunto de textos.

5.1 TEXTOS NARRATIVOS

A produção pelas crianças de textos narrativos caracteriza-se, de um modo geral, pelo conhecimento do esquema textual deste tipo de texto, de acordo com o que Labov e Waletzky (1967) assumem como eventos temporais obrigatórios para o esquema narrativo canônico: orientação, complicação e resolução.

Os textos narrativos são determinados pela constituição de uma unidade de sentido, por meio da apresentação de uma série de ações e eventos, organizados em segmentos textuais menores, relacionados por elementos de coesão.

Os textos 15, 22 e 26 são reproduções de histórias lidas para as crianças; já os textos 25 e 32 são histórias criadas pelas crianças.

CAMILA (5 textos)

No texto 15 de Camila, observa-se (70):

(70) "E A MARIA TEVEQUE FAZER TODOS OS CEVISO.
TODO O SERVISO DE CASA."

A reflexão realizada pela menina, nesta parte do texto, levou-a a alterações da ordem do alcance da expressão utilizada. Quando Camila usa "todos os ceviso", passa a ideia de um conjunto de serviços, ao passo que "todo o serviso de casa" traz a ideia de uma totalidade que inclui "qualquer serviço". Com o intuito, talvez, de enfatizar a carga de trabalho para uma menina, Maria, Camila faz uma generalização, por meio do uso da mesma expressão usada anteriormente singularizada. Camila demonstra estar atenta a diferenças sutis que os recursos expressivos apresentam, revelando a relativa indeterminação da linguagem.

No retorno a esta parte do texto, a menina aproveita para rever a grafia da palavra "serviço", aproximando-a bastante da escrita convencional. Estas revisões dão visibilidade aos conhecimentos que as crianças possuem e nem sempre são explicitados no original de um texto. Muitas vezes o apelo do tema do texto é mais forte do que a forma do texto em si, em consequência ficam somente as marcas das questões que mereceram um retorno. As razões que levam as crianças a alguns retornos e não a outros precisam ser mais investigadas.

A parte do texto analisada em (70), encontra-se ao final de um dos episódios da história de João e Maria. Pode-se especular que a criança, antes de dar continuidade ao texto, tenha procedido a um monitoramento mais consciente da parte do texto recém-produzido.

Em (71), observa-se uma ocorrência do texto 22.

(71) "o castigo foi eles tiãoham que olhar todas as dias tinha que o lha pratera e os olhos virarão estrelas."

(Leitura do texto: O castigo foi eles tinham que olhar todas as dias tinha que olhar pra Terra e os olhos viraram estrelas.)

A questão que parece estar mobilizando a atenção de Camila nesta parte do texto é, no interior de seu(s) sistema(s) de referência, compatibilizar um determinado conceito de "dia" com o de "estrelas/noite". A garota encaminha o determinante "todas as", no feminino, para escrever "noites", mas escreve "dias". Como "olhar todos os dias" e ver estrelas? Camila refaz a parte do texto,

deixando de lado aquela informação: "tinha que o lha pratera e No retorno, revê a ortografia de "tinham", ainda que esta perca a marca necessária de plural.

Diferentemente dos dois textos anteriores, que apresentaram muitos problemas ortográficos, problemas de concordância e regência e outros relativos à coordenação das muitas ações e personagens envolvidos nas histórias, o texto 25 de Camila tem poucos problemas. Enquanto os dois textos anteriores são reproduções de histórias, o texto 25 se constitui numa história inventada por ela. Bem estruturado, o texto se organiza em torno de um personagem (o curumim) que tem um problema para resolver. A simplificação da história, aliada à liberdade de criação, ou determinada pela liberdade de criação, faz com que esse texto seja muito bem escrito em todos os sentidos, dentro, é claro, das possibilidades da criança.

Quando a criança reproduz um texto, precisa monitorar a escrita do texto, ao mesmo tempo que monitora o fluxo da memória de uma determinada organização textual, com todas as relações entre os eventos que estão ali envolvidos. No caso de histórias, como as que originaram os textos 15 e 22, o esforço cognitivo das crianças deve ser muito grande. Isso ocasiona perdas de partes da história na representação sintático-semântica deles, ocasionando falhas, tanto por omissão daquelas partes quanto por coesão.

É ilustrativo deste "sintoma" o trecho a seguir do texto 22 de Camila (72). Ela não relaciona, na história, os fatos de a avó ter feito o bolo para os curumins (com um milho que deveria ter outro destino – esta é a questão principal), o cortar a língua do papagaio (que viu tudo e sabe falar!) e a fuga dos curumins para o céu com a ajuda de um beija-flor, carregando um cipó.

(72) "eles pegou uma sesta cheia de milho e eles pediram pra avo para fazer um dolo de milho e os curumims sem cheram de bolo de milho. Avo de tanto cansada deitou na rede e cortarão alimgoa do papagaio os curumims foi lana floresta apanho un beja-flor. Amararam um (cipó no - falta de palavras) bico do beja-flor e e le a mararão mutos e mutos (falta de palavras) emandou o beja-flor voar e a marar o bico do topo do ceu (seria o cipó no topo do céu)."

Esta história, em grandes linhas, se passa da seguinte maneira. As índias, encarregadas da alimentação da tribo, um dia se dão conta de que não havia milho para fazer a comida. Pedem, então, aos curumins que o providenciem. Os curumins encontram muito milho, mas, ao invés de levarem para as suas mães, levam para a avó e pedem que ela lhes faça um bolo. A avó, sem saber de nada, faz o bolo que eles comem até se fartarem. A avó, cansada, vai dormir. Como havia um papagaio falante participando de tudo, os curumins resolvem cortar-lhe a língua, para que ele não relatasse a ninguém o que havia presenciado. Feito isto, os curumins amarram um cipó no bico de um beija-flor e pedem que ele amarre aquele cipó no topo do céu. Os curumins fogem, subindo por este cipó. Quando as mães índias chegam e veem os filhos no céu, começam a chorar. Os curumins são obrigados, como castigo, a todas as noites terem que olhar para a Terra, para ver se suas mães ainda estão chorando. Assim, os olhos dos curumins se transformaram em estrelas.

Voltando ao texto 25, observa-se que Camila quase termina o texto sem deixar claro que o curumim da história e seus amigos resolveram o problema da tribo faminta. Eles não só encontraram “um milharau cheio de milho”, como voltaram para casa “com uma seta cheia de milho”. O fato de Camila ter percebido que essa última informação não estava clara no texto, quando ela já estava finalizando-o, fez com que tivesse que dar uma solução “de emergência”. A sua operação epilinguística fica evidente, em (73).

(73) “... quando chegaram naquela claridade viram um milharau cheio de milho. Voltaram felizes o curumin com uma seta cheia de milho chegou de pos de muto tepo chegaram na tribo cansados e muito felizes todos agrade serem.”

O fato de ter destacado “o curumim” trazendo o milho fez com que Camila organizasse a concordância do verbo seguinte no singular (chegou). Esta falha, entretanto, é retificada com a reintrodução do verbo no plural.

Duas outras questões a destacar em (73) são o uso da palavra “claridade” no lugar de “clareira” e a oscilação na escrita da palavra “muito”.

O texto 26 de Camila, a reprodução da história de Chapeuzinho Vermelho, mostra uma ocorrência do tipo aqui investigado. Ser uma história, de um modo geral bastante conhecida das crianças, pode ter contribuído para uma escrita com menos dificuldades de monitoramento do tipo daquelas discutidas anteriormente em relação à reprodução de histórias complexas. Salienta-se, entretanto, uma relutância na explicitação de uma informação relevante para o leitor.

Em (74), destaco a ocorrência encontrada.

(74) "Não fique não fique só olhando só para o cham (CHÃO) veja como as flores são lida."

A inclusão da palavra "só" parece ter levado Camila a "tropeçar" no texto, fazendo-a repetir a forma verbal "Não fique" e a palavra "só", antes e depois da forma gerundiva "olhando". Camila parece perceber que, dependendo do lugar que essa partícula ocupe no texto, o significado dele se modifica, isto é, percebendo a ordem das palavras como um critério de interpretação semântica.

A reflexão de Camila me leva a reiterar a complexidade de conhecimentos que a feitura de um texto envolve e, ao mesmo tempo, destacar a qualidade da reflexão sobre a língua que as crianças são capazes de produzir já aos 7 anos.

FABIANA (5 textos)

A primeira parte destacada do texto 15 de Fabiana, em (75), apresenta a dificuldade da menina em relacionar as informações que construíram o cenário da sua história.

(75) "era uma vez dois irmao que se chamavam João e Maria. Eles ajudavam os pais. eles era pobres. Todos dia eles ajudavam a colér lenha todos dia a judavam eles ara pobre."

Na medida em que Fabiana não conseguiu encaixar a informação sobre o tipo e a frequência da ajuda que os dois irmãos davam aos pais, no segundo segmento do texto, retornou a esta informação adiante, retificando a parte anterior. A ajuda de João e Maria aos pais, por sua vez, está fortemente atrelada à informação de

serem pobres. Ao repetir a informação, para ampliá-la com o tipo de ajuda dada pelas crianças, Fabiana se vê obrigada a repetir a informação de que eles eram pobres. A menina, entretanto, não consegue garantir lexicalmente esta relação. O embaraço da criança é tão grande, que ocasiona uma reescrita modificada (para pior) do que havia escrito quase corretamente antes: *ajudavam/a judavam e eles era pobres/eles ara pobre.*

(76) "... e todo dia dava comida para come o João. Maria fazia o cervicio da casa. Diariamente a bruxa ezaminava o dedinho do João o João mostrava um o osso a velha era sega."

Na primeira linha do fragmento de texto em (76), Fabiana insere o sujeito, após a forma infinitiva "comer", acarretando um sentido ambíguo ao texto: estaria Fabiana querendo dizer que a bruxa dava comida ao João para, depois, comê-lo, ou que a comida era dada para o João comer? O fato é que a menina não consegue explicitar os argumentos dos verbos que garantiriam a desambiguação do texto.

No mesmo fragmento em (76), pode-se observar o indício de uma oscilação da criança, entre uma forma definida ou indefinida, para apresentar a palavra "osso". Dado que esta informação está sendo trazida ao texto pela primeira vez, sendo, portanto, uma informação nova, a referência indefinida seria a esperada. Essa oscilação traz à tona um tipo qualificado da reflexão que a criança dessa idade já é capaz de fazer.

Em (77), o destaque é o modo como a criança resolve no texto 22 a forma do verbo.

(77) "as índias, é incaregada de cuidam da alimentação, um dia elas viram, que faltava milhos as meleres (mulheres), corajossa foran catar milhos, elas acha -ram polco milhos, os curumims, tava brincando, e chamou, eles."

Provavelmente por desconhecer, ou não estar familiarizada com o conteúdo semântico da expressão "ser encarregado de algo", Fabiana flexiona o verbo "cuidar", tratando a expressão mencionada como um idiomatismo, como se não tivesse um

significado por si só. O fato de tê-la usado é decorrente dos muitos textos sobre os índios a que as crianças tiveram acesso que, em geral, caracterizavam as diferenças de tarefas de índios e de índias, utilizando a expressão *ser encarregado de*.

Chama a atenção, no texto, o uso indiscriminado de vírgulas pela criança. Não é possível depreender, entretanto, o que está regulando esse uso.

Na mudança de referência não expressa no último período – de “os curumins” para “elas, as mulheres” –, embora com os verbos no singular, a criança separa o pronome “eles” da forma verbal “chamou” com uma vírgula. Esta parece ser uma estratégia da criança relacionada à necessidade de estabelecer que “eles” não é o sujeito do verbo “chamar”.

(78) “- eu vol para casa da a minha avó.

Em (78), Fabiana parece não ter compreendido que a partícula “da” representa a contração da preposição *de* com o artigo *a* e reapresenta o artigo “a”, antes de “minha avó”. Evidências como essas sinalizam a análise da língua que o exercício da escrita vai possibilitando fazer.

(79) “Namesma ora pegol a faca bem afiada e cortou com munto coidado e abril a barriga do lobo-mal, e tirou a avo de Chapeuzinho vermelho e tirou elas aliviadas agradecel o caçador.”

A construção com o verbo “tirar”, realizada pela menina em (79), parece ter favorecido a omissão de Chapeuzinho Vermelho como argumento no segundo uso do verbo. De acordo com a construção encaminhada, o sentido seria: “(o caçador) tirou a avó da Chapeuzinho Vermelho e tirou a Chapeuzinho Vermelho. Elas, aliviadas, agradeceram ao caçador”. Como a expressão Chapeuzinho Vermelho já estava escrita, como parte do argumento do primeiro uso do verbo, a repetição pode ter sido considerada desnecessária, ou até mesmo problemática. A menina não conseguiu organizar as relações entre as duas personagens num sintagma composto: “tirou a Chapeuzinho Vermelho e a sua avó”, por exemplo. Este tipo de construção, principalmente,

na posição de objeto do verbo, parece trazer uma dificuldade a mais para a criança que já está lidando com tantas ações e tantos personagens numa mesma história. A falta de conhecimento do papel dos sinais de pontuação contribui para agravar o problema.

Vale a pena ressaltar a oscilação na forma de apresentar o som final sublinhado nas palavras em (79): pegol; cortou; abril; lobo-mal; tirol; Chapelzinho vermelho; tirou; e agradecel.

FERNANDA (5 textos)

Pode-se observar a oscilação de Fernanda no uso de tempos verbais, em (80). Foge ao controle da menina a manutenção do imperfeito numa parte mais descritiva do texto narrativo. A menina parece ter alterado o tempo do discurso para o tempo da enunciação, motivada pelo aspecto descritivo que o texto assume neste momento.

(80) "A JAMELA ERA DE CHOCOLATE APOTA E DE BALA E O TELHADO E DE BOLO" (A janela era de chocolate, a porta é de bala e o telhado é de bolo.)

A complexidade narrativa da história do texto 22 afetou sobremaneira a sua elaboração por Fernanda, tanto do ponto de vista gramatical quanto ortográfico, conforme pode ser atestado em (81).

(81) "e pidirao que o beidivi amarao no pico do no pendivi e mandarão o pendivi a mara no topo da arvore mais alta ..." (e pediram que o bem-te-vi amarraram no bico do no bem-te-vi e mandaram o bem-te-vi amarrar no topo da árvore mais alta...)

A alteração que Fernanda realiza na sequência de eventos da história dá um aspecto caótico a esta parte do texto. Na história, primeiro os curumins amarram um cipó no bico do beija-flor (no texto em questão, Fernanda fala do bem-te-vi), para depois pedir à ave que amarre o cipó no topo do céu. O problema da menina parece estar ligado também a alguns aspectos ficcionais da história.

Essa suposição tem origem na troca do nome dos pássaros (o bem-te-vi pode ser um passarinho mais familiar à Fernanda do que o beija-flor) e na troca de "topo do céu" por "topo da árvore mais alta". Deve ter sido difícil para a garota imaginar um beija-flor amarrando um cipó no topo do céu. Assim, seus problemas dizem respeito à compatibilização com a organização de seu sistema de referências. Pode-se observar, então, que as atividades de produção textual são passíveis de serem afetadas, não só pela complexidade sintática da narrativa, mas também pela insuficiência de alcance de sistemas de referência, ou até mesmo pelas dificuldades cognitivas de alargá-los, ou de gerar outros. Em suma, é a visão de mundo que neste momento se interpõe claramente no processo de aquisição da escrita.

No texto 26, Fernanda continua apresentando dificuldades ortográficas. Do ponto de vista sintático, entretanto, os problemas são semelhantes aos que vêm sendo observados.

Em (82), a repetição do vocativo ("filinha"), no início e no final da fala, é característica do discurso direto. Na história em questão, está relacionada ao caráter afetivo do diálogo da mãe com Chapeuzinho Vermelho.

A repetição do reflexivo "se", por sua vez, deve estar ligada ao uso proclítico mais usual dos pronomes na fala, e, ao mesmo tempo, à percepção da criança das diferenças nas construções que envolvem os pronomes na língua escrita. Desse modo, Fernanda concilia o uso dos pronomes nas duas posições.

(82) "filinha eu vol prepara uns dosinho ese prepare-se filinha
filinha não pare e nei fique con versano com ninguim (ninguém)
tadon nanai (tá bom, mamãe) intau chapeuzinho foi andar pela
estrada fora eno meio da trada un lobo falo..."

É interessante destacar em (82) o uso da expressão "pela estrada fora", referenciada na música que acompanha a história gravada de Chapeuzinho Vermelho: "Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha...". A criança parece ter idiomatizado a expressão e utiliza-a em bloco.

Ainda na mesma história, Fernanda faz uma construção *sui generis* relacionada à flexão de número (83). Ao mesmo tempo que

não marca o plural na expressão “olho grande”, marca-a na forma verbal “sãos”. Essa ocorrência, embora equivocada, atesta o monitoramento realizado pela criança na atividade de produção textual.

(83) “que olho grande vovo são pra te enchga melhor”

Similarmente ao problema que Fabiana apresentou em (77) em relação à compreensão da contração “da”, Fernanda ainda não compreende a formação da contração “pela” em (84) e (85). Essas formações parecem exigir uma reflexão maior das crianças, de maneira a delas fazerem uso de forma mais adequada. Em (85) o que fica saliente é a flexão singular que a menina realiza ao segmentar a escrita do demonstrativo “aquela”. Ao destacar a letra “a” da palavra, Fernanda, atenta às normas de concordância, se sente obrigada a flexioná-la. Essa atenção, entretanto, parece ser relaxada nas partes, digamos assim, mais “triviais” do texto. A palavra seguinte ao demonstrativo, em consequência, não foi flexionada como deveria.

(84) “o meu tio foi imcolido pela uma maquina...” (o meu tio foi encolhido por uma máquina...)

(85) “quando estava amdono pelas as quelas fola enormes ...” (quando estava andando por aquelas folhas enormes...)

GABRIEL (5 textos)

Como Fernanda em (80), o texto 22 de Gabriel demonstra a dificuldade que o menino teve para interligar as ações e os eventos de uma história bastante complexa. Uma parte desse texto, inclusive, foi totalmente apagada pelo menino. Como a escrita do texto evidencia muitas dificuldades do ponto de vista ortográfico, pode-se especular que o planejamento e o monitoramento do texto possam ter sido bastante afetados por estas dificuldades. Em (86), pode-se acompanhar a questão colocada.

(86) COMO NASCERAM AS ESTRELAS (título copiado)

as estrelas nasceram asi. As índias cudam dosvilhos é dicasa é os ónmes pescam e casam é pedin os curunis acole nilho mas pecebu qui estva cein estava dadas muchas mas os curunis (...)

aqui 4 linhas do texto apagadas)
subõa nosipo é de um carsigo para vesiaidon assubaos mes éstava chorado

(Leitura do texto: As estrelas nascem assim. As índias cuidam dos filhos e de casa e os homens pescam e caçam e pedem aos curumins para colher milho. As mães perceberam que estavam sem (milho), (as espigas) estavam todas murchas, mas os curumins (...) subiram no cipó e deu um castigo para ver se ainda as suas mães estavam chorando.)

A parte apagada do texto corresponde à “complicação” da história. Gabriel deve ter tido dificuldades, semelhantes às apresentadas por Fernanda na reprodução desse mesmo texto. A quantidade de ações e personagens que essa passagem do texto envolve levou o menino a apagá-la completamente. Esta atitude deve ter sido motivada pela reflexão dele acerca das suas dificuldades e dos problemas textuais existentes.

GIULIA (5 textos)

É digna de nota a qualidade dos textos de Giulia em todos os aspectos que estamos ressaltando na realização de um texto escrito, embora a menina também tenha se deparado com dificuldades. No texto 22, em (87), sobressaem duas questões.

Mais uma vez se observa a dificuldade que as crianças em início de aprendizagem da escrita apresentam de coordenar partes dos enunciados de modo a condensar e organizar melhor o texto. Giulia escreve “...os curumins pegaram mutos milhos e as mulheres tabem pegaram mutos tabem...”. A menina tenta com o uso da palavra “também” reforçar para “as mulheres” o que havia sido dito em relação a “os curumins”. Giulia não consegue, portanto, articular que “os curumins e as mulheres pegaram muito milho”. Pode-se compreender a formulação da menina como o produto de um momento no planejamento textual em que o texto vai sendo processado por pequenos segmentos. Esta estratégia, certamente reforçada por uma maior complexidade sintático-discursiva, deve dificultar a articulação das soluções locais com a produção global do texto.

(87) "...eles dão sorte e acharam muitas migalham de milho, os curumins pegaram mutos milho e as mulheres tabem pegaram mutos tabem mas os curuns fugiram"

No fragmento do texto 22, pode-se verificar também como Giulia marca o plural da palavra "migalha". A menina faz uso da desinência "m", característica do plural de formas verbais. Uma ocorrência como essa deixa entrever, uma vez mais, a natureza e o caráter da reflexão linguística que a aprendizagem da língua escrita vai provocando na criança.

Em (88), outro fragmento do texto 22, Giulia faz uma operação de retificação em relação ao que havia escrito numa parte imediatamente anterior. A menina parece constatar que a informação dada ao leitor é parcialmente correta – "comeram mutto bolo". Corrige, então, o que dissera, acrescentando outra informação; "comeram todo o bolo". A solução dada pela menina é especialmente interessante, do ponto de vista do modo como ela introduz a retificação: por meio de conector explicativo, precedido por uma palavra – "claro" – que confirma a informação dada e, ao mesmo tempo, realça a explicação que vem a seguir.

(88) "a vélinha que não sabia de nada fes o bolo eles comeram mutto bolo claro porque eles comeram todo o bolo..."

MARCOS VINÍCIUS (5 textos)

As dificuldades ortográficas de Marcos são muito salientes, principalmente nos textos iniciais analisados. No primeiro texto narrativo desse material (texto 15), ainda se observa o uso do valor sonoro do nome de algumas letras para escrever algumas palavras.

No texto 15 de Marcos, em (89), acentua-se uma dificuldade de articulação de informações de igual valor sintático, já observada em textos de outras crianças. O processamento "parcelado" do texto leva a repetições desnecessárias de construções.

(89) "ELES COCIGIRO PEHARO O OROS E FORO A VOADO PARA CASA
(Eles conseguiram pegar os ouros e foram voando para casa.)
E FORO RICO PARA CEPE.
E FORO FELIS PRA CEPE."

A parte "e foro rico para cepe" está relacionada ao fato de o menino ter escrito, na parte imediatamente anterior a esta, que João e Maria conseguiram pegar "os ouros". O acréscimo de "e foro felis pra cepe" ao texto parece se dar, de forma "desligada", como um fecho clássico ao texto, o que dificultou a coordenação com a parte anterior.

No texto 22, Marcos explicita suas dificuldades com a complexidade narrativa de modo diferente das crianças vistas anteriormente. Nos textos 22 já analisados, a complexa articulação das ações realizadas pelos personagens levou as crianças a omitir informações em partes do texto, e/ou não as conectar devidamente. Marcos utiliza como recurso para dar conta deste texto, principalmente, a simplificação da história, por meio de proposições ligadas predominantemente pelo conector "e". Essa simplificação, por sua vez, leva o menino a omitir muitas informações relevantes à compreensão do texto, conforme pode ser observado em (90).

(90) "[...] os curomin pegarao todo os milho, que estava pregado na flore - ista. E pedirao pra velilha que estava centada a velinha feis cem aorde (sem a ordem) de sua mãe e não sabia que a pannhar e eles ficarao bem a, limenta do e o papagai tava vemdo eacim (e assim) licortarao (lhe cortaram) a lingua era pra escomder ele e ela na floresta. Os curumim forao aragar (arranjar) borbo-leta e pedio, praquelevace (pra que levasse). Bem auto quada (quando) as mãe voutou do mato uma, olhou bem é falou eles sobirao [...]"

(Leitura do texto: [...]) Os curumins pegaram todos os milhos que estavam pregados na flore/sta. E pediram pra velhinha que estava sentada a velhinha/fez sem a ordem de sua mãe/e não sabia que apanhar/e eles ficaram bem alimenta/do e o papagaio tava vendo/e assim lhe cortaram a língua era/prá esconder ele

e ela na/floresta. Os curumins foram arranjar borboleta e pediu/pra que levasse. Bem alto quando/as mães voltou do mato uma,/olhou bem e falou eles subiram [...])

Em (91), tem-se um fragmento do texto 26, em que Marcos, por não compreender, ainda, o sentido implícito do possessivo "sua", acumula o uso do artigo "a", formando "sua a mãe". É interessante observar que anteriormente e posteriormente a essa parte do texto, Marcos usa "sua avó", sem o artigo, motivado talvez pelo próprio início da palavra "avó" que já contém o som que o artigo representa.

(91) "um dia a sua avó estava doente a sua a mãe falou leva bolo e fruta e vinho. que sua avo esta doente."

Em (92), ainda no mesmo texto, Marcos escreve a construção "pelo o bolo" já observada em textos de outras crianças.

(92) "talgau mas obrigado pelo o bolo o vinhos e as frutas"

PÂMELA (4 textos)

A evidência de atividade epilinguística encontrada no texto 15 de Pâmela diz respeito a uma oscilação entre as formas "é" e "era" do verbo ser. De acordo com o que vem sendo observado, os planos discursivos que, em geral, caracterizam os textos de gênero narrativo demandam o controle das crianças. Esse controle se faz necessário principalmente quando aspectos descritivos, ligados ao pano de fundo ("*background*") textual, mesclam-se aos eventos narrativos ("*foreground*") propriamente. Esses planos, em geral, estão relacionados no discurso ao pretérito imperfeito e ao pretérito perfeito, respectivamente. A mudança de um plano para outro, no decorrer do texto, pode ocasionar o retorno, pelo autor menos experiente, ao plano da enunciação. Isso é o que parece ter acontecido com Pâmela em (93).

(93) "...E JOÃO E MARIA PERCEBERAM QUE A AVELHA E ERA ("é" corrigido para ERA) BRIXA (bruxa)..."

A ocorrência que se destaca em (94), texto 25, se associa à questão conceitual. Pâmela efetua uma operação de explicitação para o leitor em que define o que entende por “milharal”. Conforme foi discutido no capítulo 2 do presente estudo, é possível entrever no processo de aquisição da linguagem escrita não só a formação de conceitos linguísticos, mas também a formação de conceitos de um modo geral (ainda que passando por caminhos oblíquos...). A explicitação de tal conceito não se mostra necessária no texto da menina – Pâmela parece estar fazendo eco à possível explicação da professora ou supõe que o leitor possa não conhecer o significado da palavra.

(94) *“ele camiho e em comtrou muitas espigas de milho, que nós chamamos de milharal”*

PRISCILA (4 textos)

A atividade de monitoramento da produção textual de Priscila se explicita no texto 15 por meio da inserção de uma informação que visa salvaguardar o sentido de algo que expressara anteriormente, observe em (95).

(95) *“Voando no céu João e Maria
“no lindo cine brano” (essa parte foi inserida após o término do texto: no lindo cisne branco)
com o tesoro conseguiram
voutar para casa”*

A menina, ao inserir “no lindo cine brano”, procura evitar outras interpretações que o leitor poderia atribuir a “voando no céu”.

RAPHAEL (4 textos)

Problemas ortográficos significativos ainda caracterizam os primeiros textos narrativos de Raphael. No texto 22, esse aspecto foi agravado pela complexidade narrativa da história, já suficientemente comentada. Essa combinação resultou em um texto bastante comprometido em todos os sentidos. Em (96), pode-se verificar parcialmente o que está sendo analisado.

(96) "a is mein (as mães) pediu da casa o índio zai
casa índias foi pegar micho (milho) é la foi chama
hcrumim para ajuda os hcrumim foi ajuda
as índias, os hcrumi ele foi coredo para casa pediu
5 para faze bolo de milho para mim é para meus
a migos eles ficou muito alimilentado (alimentado) ele foi (...)"

(Leitura sugerida do texto: [...] as mães pediu da casa aos índios aí/na casa as índias foi pegar milho elas foi chamar/o curumim para ajudar os curumins foi ajudar/as índias os curumins eles foi correndo para casa pediu/5 para fazer bolo de milho para mim e para meus/amigos eles ficou muito alimentado ele foi [...].)

Conforme pode ser observado, até mesmo a transformação do discurso direto em discurso indireto não foi realizada pela criança. Isto provocou a ocorrência "para mim é para meus a migos" nas linhas 5/6 do fragmento em (96), em que o menino se inclui na história. A singularidade da escrita da palavra "curumim" como HCRUMI não encontra eco nas explicações desenvolvidas na análise do primeiro objetivo.

A escrita da palavra "ela" como "ela" se respalda na alta frequência da palavra "é" nos textos de um modo geral e especialmente em textos acartilhados. Na medida em que a criança segmentou a escrita do pronome, a imagem visual de "é" apareceu como uma forma "congelada" para Raphael. A mesma coisa aconteceu com o "e" da expressão em foco no parágrafo anterior.

(97) "Curumim era uma criança
esperta, ele gostava de descobri coisas.
gostava de sai com o pai um dia eles inconto
no meio do caminho uma cobra e um , jaca -
re brigol comesaram a briga, o curumim e
o pai o saiu e o curumim segiu o pai
para caça o pai matou os dos alimas o pai inconto
o filho ele pidiu ajuda para leva a cobra eo pai
levou o jacare ele ficom muintu felis"

A questão da referência anafórica se coloca em pauta no texto 25, em (97). A mudança de referência não é expressa na oração sublinhada, gerando uma situação ambígua. A proximidade dos referentes — uma cobra e um jacaré —, na parte anterior do texto, deve ter favorecido a omissão dos nomes dos animais como agentes na sequência do texto.

A atividade epilinguística do menino se manifesta em relação ao aspecto da forma verbal. Ele oscila de "brigol" para "comesaram a briga", demonstrando o monitoramento da atividade textual. É interessante observar a atividade de generalização realizada por Raphael, inscrevendo "a cobra e o jacaré" na classe de "os animais".

O texto 32 de Raphael apresenta um exemplo de movimento epilinguístico que já foi aqui analisado. O menino insere o pronome "ele" no texto, dando destaque ao tópico "O meu tio Nená", veja em (98). Esse tipo de operação, em geral relacionada à oralidade, funciona na linguagem escrita como um reforço, uma ênfase em algo que o autor deseja salvaguardar no texto.

(98) "O meu tio Nená ele (inserido) não é enteligente..."

VÍTOR (5 textos)

Vítor no texto 15 retoma uma informação já dada e a amplia, para esclarecer por que a bruxa dava comida todos os dias a João (99). A reflexão que deve ter levado o menino a essa operação de esclarecimento deve ter-se originado na verificação de uma incompatibilidade entre uma bruxa (símbolo de maldade) e a ação (generosa) de dar comida todos os dias ao João, aprisionado por ela.

(99) "...E A BRUXA BOTOU JOÃO NOMA CELA. E TODOS OS DIAS A BRUXA DAVA COMIDA PARA O JOÃO. TODOS OS DIAS PORQUE ELA QUERIA COME-LO E A MARIA ..."

5.2 TEXTOS DESCRITIVOS

O conjunto de textos descritivos é relativamente heterogêneo no que diz respeito aos objetos em foco e aos pontos de vista adotados. Nos textos 16 e 17, as crianças deveriam descrever a cor vermelha e a vida do beija-flor, colocando-se na posição do

"vermelho" e do "beija-flor", respectivamente. Estes textos, em consequência, foram escritos em 1.^a pessoa.

Os textos 17, 21, 23, 27, 28 e 36 têm como objetos aves, índios, um aspecto da vida indígena, polvos, piolhos e baleias, respectivamente. Os textos 29, 31 e 34, por sua vez, são biográficos. Esses textos foram classificados como descritivos pela predominância do aspecto de apresentação de características da vida de seus personagens. O texto 30 se constitui na descrição de um processo.

Diferentemente dos textos narrativos, que consistem na expressão de uma unidade, segmentada em unidades menores, os textos descritivos consistem na construção de unidades de sentido maiores, por meio da ordenação de unidades menores (KATO, 1988). Esta ordenação vai depender do ponto de vista físico e mental do observador, segundo Garcia (1978). Do ponto de vista físico, a perspectiva que o observador tem do objeto pode determinar a ordem na enumeração dos pormenores significativos, associando-se ou interligando-se as partes focalizadas. Do ponto de vista mental, podem-se constituir descrições subjetivas, refletindo o estado de espírito do observador, ou objetivas, destacando-se nitidamente os detalhes do objeto em foco.

Segundo Kato (1988), nas descrições e nas argumentações, a construção de uma unidade textual maior, pela ordenação de unidades menores, que a criança já vê como discretas, deve ser o principal dilema para ela na produção destes gêneros.

Tem-se, de um modo geral, um esquema descritivo em que, na introdução do texto, se situa o objeto em foco; no desenvolvimento, apresentam-se os seus traços típicos; e, na conclusão, as apreciações de ordem geral e/ou as impressões pessoais.

CAMILA (12 textos)

Na biografia de Tom Jobim elaborada por Camila destaca-se a superposição de formas verbais, "fez" e depois "foi", em (100). Esta superposição sugere que a menina tenha usado uma construção típica da fala em que se topicaliza uma oração, ao introduzir o verbo ser como encadeador do discurso, como, por exemplo: "Ela falou foi com o irmão"; "A moça achou o dinheiro foi na rua".

(100) "Fez a sua primeira parceria foi com Billy Blanco e depois..."

A interação com o leitor pode ser observada nos textos de Camila em forma de perguntas no interior dos textos, conforme pode ser observado no fragmento do texto 23 em (101).

(101) “[...] Os índios usam arco e flecha.
Você sabe porque eles usam esas armas para
caça e pesca. [...]”

FABIANA (11 textos)

Nos textos de Fabiana, a interação com o leitor também se mostra saliente. O texto 16, cujo tema foi “Eu sou o vermelho”, as crianças, de um modo geral, tiveram dificuldade em redigi-lo. A perspectiva de se colocar no lugar de uma cor e falar dos objetos onde essa cor pode ser encontrada (essa era a ideia predominante) trouxe muitos problemas para as crianças. Fabiana resolveu, de certa forma, esses problemas encadeando um diálogo com o leitor. Veja em (102).

(102) “Eu sou o vermelho uma cor bonita você não acha? Porque? Eu acho agora vou conta. Eu posso ficar na prata (planta) e nos livros.”

O texto 21 descreve características dos índios e de suas vidas, à época do descobrimento do Brasil. Quase todas as crianças pesquisadas iniciaram tal texto com a oração “Quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil ...”. Isto pode ser atribuído a uma sugestão da professora da turma.

Em (103), Fabiana demonstra não saber exatamente o verbo que se encaixa naquela oração e cria a forma verbal “soubi”. Esta explicação se mostra pertinente, no sentido de que todas as outras palavras foram usadas de modo adequado.

(103) “Quando o Pedro Alveres cabral soubi o Brasil.
havian serca de un l milhan de índios, no brasil eles se
devidia de tribos. Os indio iginoravam as iscreta (escrita),
e o fero (ferro) na epoca de mil e quentos, ...”

Duas outras questões a destacar no fragmento anterior dizem respeito à regência utilizada para o verbo “dividir” (dividir de) e à

dificuldade de encarar o conceito de "a escrita" como uma forma genérica que nomeia um tipo de saber. Isto obriga a menina a flexionar a expressão em número.

No texto 29, em (104), a atividade epilinguística de Fabiana se explicita em relação ao aspecto verbal. Ao introduzir o Maurício de Sousa adulto, ela se utiliza do verbo fazer com o sentido de criar, para dizer que o cartunista foi o criador da Turma da Mônica e de outras turmas. Ao usar a forma verbal "fez", Fabiana se dá conta da ação acabada que a forma expressa, então enfatiza a permanência com "e até hoje faz", salvaguardando a interpretação pretendida.

(104) "Quando Mauricio cresceu fez e até hoje faz a turma da Monica e muitas outras turmas..."

Em (105), Fabiana em vez de usar "emitem", usa "transmitem" para falar da produção de sons pelas baleias. Esta última palavra lhe deve ser familiar; a outra, não. Em (106), em vez de usar o verbo viver, usa a expressão "demorar a morrer". Uma das explicações possíveis para esse eufemismo é o fato de a vida longa das baleias ter sido uma característica destacada nas conversas e debates, em sala de aula, antes da realização do texto. As duas ocorrências são do texto 36.

(105) "Elas transmitem uns sons quando estão correndo perigo."

(106) "As fêmeias demora a morrer 80 anos e os machos 50."

FERNANDA (12 textos)

No texto 29, Fernanda escreve que "Mônica e Magali é filha dele" (do Maurício de Sousa), querendo se referir às personagens criadas pelo artista. Ao se dar conta de que o que escrevera não retratava a sua intenção de sentido, refaz o período, garantindo a compreensão para o leitor não familiarizado com o trabalho do cartunista em questão, veja em (107).

(107) "Mônica e Magali é filha dele. As personagem Mônica e Magali são inspirada nas filhas dele Mônica e demtuca e Magali comilona."

GABRIEL (11 textos)

O texto 16 de Gabriel, em (108), é ilustrativo da consideração sobre a dificuldade que as crianças tiveram para escrever como se fossem a cor vermelha. O menino encaminha a redação do texto de um modo “Eu sou o vemlho (vermelho) que fica...”, e desdobra-o de outro. A opção de Gabriel é por construções nominais para enumerar objetos que são de cor vermelha.

(108) “EU SOU O VEMLIO QUE FICA O TIJLO E VEMELIO
A FOLIA E VEMELIA”

Em (109), texto 17, um texto em que se descrevem as aves, Gabriel se apercebe da falta da palavra TEMPERATURA no texto e a insere, retificando-o.

(109) “ELAS NACEI DO OVOS E LAS TEI SEQUI (sangue) QUETE (quente)
COM TEPRATURA (palavra inserida) PROPRIA AS AVES SÃO OSSOS SÃO
OCOS.”

Ao final do fragmento em (109), o menino faz uma construção anômala expressando a dificuldade de relacionar os ossos às aves: Os ossos das aves são ocoss.

Em 110, uma questão conceitual se manifesta no texto de Gabriel. O menino, falando sobre a alimentação dos índios, faz referência, tanto a frutos selvagens como a frutos do mato, gerando um impasse entre essas duas categorias de frutos citadas, selvagens e do mato.

(110) “OS INDIOS COMEN MILIO E FUTU SELVAGENS E COMEN FUTOS DO MATO...”

No texto 30, as crianças descrevem as etapas de uma experiência realizada em sala de aula. Gabriel, num monitoramento atento, faz a inserção da palavra “se”, dando ao verbo “misturar” a adequada feição pronominal, em (111).

(111) “Coloque água e óleo no primeiro pote veja que a água
e óleo não vão se (inserido) mistura porque as moléculas são
diferentes.”

GIULIA (12 textos)

O texto 27 descreve a vida dos polvos. Em (112), Giulia faz uma operação de inserção do pronome “ela” numa sequência em que a referência se mantém em relação ao polvo fêmea. O fato de a palavra polvo poder designar tanto o macho quanto a fêmea demandou um controle exaustivo da menina nas situações que envolveram tal distinção.

(112) “O polvo muda de cor que são vermelha, marom e laranja. O polvo gigante tem 9 metros. No acasalamento ele abraça a namorada 1ª. semana e depois ela choca os ovos de 30 mil até 100 mil a femia não pode sair de lá nem para come ela não pode sair ela (inserido) fica lá 5 mezes chocando...”

A repetição da construção “ela não pode sair de lá”, ao final do texto, deve ter ocorrido por falha no monitoramento textual, ocasionada possivelmente pela atenção grande que o controle da referência estava demandando.

MARCOS VINÍCIUS (11 textos)

Marcos Vinícius descreve as aves no texto 15 e faz a seguinte construção, ver em (113).

(113) “[...]”
E LAS NASI DO OVOS.
E LAS AVOAS”

Conforme evidenciado em outras ocorrências analisadas anteriormente, Marcos explicita a necessária marca de plural no verbo voar com a desinência “S”, característica do plural de nomes. Como outras ocorrências apontadas, esse dado indicia a análise linguística que as crianças estão realizando por meio da aprendizagem da escrita.

Os dados constantes em (114) e (115) revelam a dificuldade com que Marcos está lidando para elaborar as partes de seus textos que envolvem a construção temporal utilizando a palavra “quando”.

Em (114), o menino repete a forma verbal “chegou”, como uma forma de retomar a direção do texto. A construção “quando

Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500..." parece ter sido usada como uma "fórmula" por Marcos. Nesse sentido, então, é que entendemos a necessidade do menino de retomar a direção do texto.

(114) "quando Pedro Alvares cabral chegou no Brasil em 1.500 chegou é tinha muito Índios Brasileiros. ..."

Em (115), por sua vez, um movimento similar parece ter acontecido. Aqui, entretanto, o menino retoma o texto, resumindo o que havia sido dito com a palavra "isso".

(115) "Quando os Índios tocavam o tambor isso é porque eles estão em perigo."

A questão que mobilizou a atenção de Marcos no texto 34, em (116), obrigando-o a uma revisão, parece ter sido a definição do sentido temporal da forma verbal "teve". O garoto garantiu o sentido por ele pretendido, especificando-o com o enunciado "mas já passou". O aspecto verbal, então, se explicita como objeto da sua atenção.

(116) "Teve um dia mas já passou, que ajente disputou bandera e ..."

PÂMELA (11 textos)

Em (117), Pâmela retifica a desnecessária letra maiúscula na palavra "Índios", reescrevendo a palavra e, inclusive, acentuando-a.

(117) "os Índios os índios sabia caçar, pescar, faziar rede (apagamento da letra a que compunha a palavra rede: arede), lels (eles) comiam caxica (canjica), ..."

No fragmento de texto acima, pode-se verificar a dificuldade que a menina teve para segmentar a expressão "fazia rede". A escrita da palavra "eles" indica que não só a imagem visual das palavras é usada como estratégia no processo de aprender a escrever. As crianças parecem também ir formando ideias mais

abstratas que podem incluir informações do tipo: esta palavra se escreve com duas letras repetidas. Um recurso como esse explicaria o modo automático como Pâmela grafou a palavra “eles”, com dois “l”, em vez de dois “e”.

No texto 30, em (118), Pâmela inicia o texto e, em seguida, parece perceber que sua organização demanda uma descrição em várias etapas. A menina, então, recomeça-o ordenando as etapas. No processo de rever a forma como havia começado o texto, ela retifica não só a organização textual, mas também as questões de outras naturezas, principalmente as ortográficas e as de conteúdo informacional.

(118) “Experiência: Pegue a água e bote nun pote a cinco sentinitros e você vera que não cemestura.

1º. bote no primentro pote a água eóleo a cinco sintinitros e você vera que não se – mestura porque o óleo tem as moléculas deferente da água.

2º. [...]”

PRISCILA (12 textos)

Os textos descritivos de Priscila apresentam indícios da atividade epilinguística, tal como está sendo enfocada aqui, e outros indícios. Ressalta-se, entretanto, o uso de algumas palavras nos textos que evidenciam dificuldades de ordem semântico-conceitual.

Em (119), a menina justifica a mudança de cor do polvo, primeiramente, atribuindo-lhe uma característica humana de forma silogística. Considerando que se tratava de uma descrição objetiva do polvo, baseada nos textos que haviam sido lidos e discutidos em sala de aula, esta característica e sua consequência não se mostram pertinentes. Após esta consideração, Priscila apresenta outro argumento, dando uma razão “científica” para a mudança de cor dos polvos.

(119) “O polvo gegante é timido, portamto muda de cor. Mas sua cor não é só para isso, é para sescomder de seus inimigos que são a foca e o bacalhau.”

Uma assimetria semântica marca o texto 31 de Priscila, em (120). A menina coordena as duas informações “em bares e no movimento da bossa nova”, associando circunstâncias de natureza semântica diversa. Outras ocorrências desse tipo foram encontradas nos textos das crianças. Nem sempre foram destacadas por não se constituírem efetivamente em movimentos epilinguísticos. Essa ocorrência do texto de Priscila foi destacada no conjunto de ocorrências observadas, nos textos descritivos da menina, ilustrando problemas de ordem semântico-conceitual.

(120) “Tom começou a trabalhar em bares e no movimento da Bossa Nova com Vinicius de Moraes, Toquinho e Chico Boarque de Olanda e outros musicos poetas e compositores.”

No texto sobre as baleias, Priscila mostra a dificuldade em relação ao conceito da palavra “eco”, dificuldade verificada também no texto de outras crianças.

(121) “As baleias são mamífero e quando grita o eco e volta é que tem alguém na frente.”

Na verdade, Priscila deveria ter escrito “quando grita e o eco volta é porque tem...”.

RAPHAEL (11 textos)

Em (122), o monitoramento da produção textual por Raphael faz com que ele insira uma parte fundamental à compreensão do texto.

(122) “na sua organização social **os índios tem** (a parte em negrito foi inserida) dois chefes casiqui e pajé”.

O uso do verbo *fazer* para acompanhar a palavra natação, em (123), parece ter autorizado Raphael a compor a expressão “fazer competição”, em vez de “participar da competição”, tornando o verbo *fazer* uma espécie de coringa, já que talvez não esteja acostumado a ouvir o uso do verbo *participar*. Essa analogia gerou o que pode ser observado na 1ª e 2ª linhas do fragmento do texto 34.

(123) "(...) Fis natação des de três anos, e ganhei 11 medalhas nas competi-
ções que fis. E fui sorteado para o colegio Aplicação Fernandes
da Silveira.

O meu sonho e ser um grande jogador de futebol.

Tives varios amigos bons como eu tenho agora.

[...]

A minha tia senpre fala para eu estudar e eu vou e a minha avó
fala para eu estudar e eu vou. [...]"

Outras questões podem ser vistas no fragmento de texto em (123): a flexão em número da forma verbal "tive", com a desinên-
cia "S"; e a falta de coordenação das partes do texto cuja predica-
ção é idêntica, nas duas últimas linhas. A criança vai construindo o
texto *on-line* com o processamento de suas partes. A ausência de
uma reflexão mais global sobre as partes do texto ocasiona a falta
de controle de elementos coordenáveis.

O texto 34 de Raphael, em (123), ilustra a dificuldade que
as crianças tiveram, em muitos textos descritivos, de organizar
unidades informacionais menores, de modo a formar uma unidade
textual maior. Muitas vezes essas unidades menores foram sendo
escritas sem um critério orientador, isto é, o texto se formou por
uma listagem de características, sem que se estabelecesse um elo
encadeador que lhes garantisse unidade.

Em (124), Raphael se refere a dois tipos de baleias que foram
estudados na classe: as baleias residentes e as transeuntes. O
menino não consegue, entretanto, dar esta informação, e nem
sempre situar quando está falando de um tipo ou de outro tipo
de baleia. Questões de natureza lexical (o uso de "fala", em vez de
"emite sons"), morfossintática ("coças" por "coçam") e conceitual
(em relação à explicação do conceito de "eco") são identificadas
no texto em foco.

(124) "Quando a baleia fala porque está em pririgo, a residente fica para
come peixes, e outras baleias a baleia transeuntes cenpre paceia.
Elas se coças em um lugar que se chame praia de se cosa isto é
la no

Canadá.

Para ter um filho vai te que espera 150 meses.

Ela/e faiz um som e o som bate na pedra e ele vai sabe que a pedra vai esta ali.
Eles são muito bom e são muito enteligente.
Os beberes des de 2 anos eles mamão”

(Leitura do texto: “Quando a baleia fala (é) porque está em perigo. A residente fica para comer peixes e/ (as) outras baleias, as baleias transeuntes, sempre passeiam./Elas se coçam em um lugar que se chama “praia de se coçar”. Isto é lá no/ Canadá./ Para ter um filho vão ter que esperar 150 meses./Ela faz um som e o som bate na pedra e ele vai saber que a pedra vai estar ali./ Os bebês desde 2 anos eles mamam.)

A construção da forma plural da palavra “bebê” é especialmente interessante. O caminho que levou Raphael à palavra “beberes” deve ter se iniciado na concepção da palavra “bebê” como “beber”, analogicamente à escrita do verbo “beber”, que é, frequentemente oralizado como [bebê], por ter o fonema velar final reduzido. Assim, se o plural de palavras terminadas em “r” se faz com a adição de “er”, o plural de “beber”/bebê é “beberes”.

VÍTOR (12 textos)

O texto 15 das crianças tem como proposta a descrição das aves. Este texto foi realizado depois de muitas atividades em classe — conversas, leituras e pesquisas —, as quais envolveram conhecimentos sobre aves. Entre os textos manuseados, havia notícias de jornal. O texto 15, em (125), de Vítor representa a reprodução de uma dessas notícias. Embora o menino não tenha realizado um texto descritivo, conforme proposto, o texto foi mantido neste estudo devido ao interesse nos movimentos epilinguísticos que apresenta.

O modo de iniciar o texto foi objeto de atenção do menino. Vítor deixa explícitas tanto a sua primeira formulação para o início do texto, em voz passiva, quanto a segunda, em voz ativa. Esta alteração deve ter sido realizada objetivando atribuir um impacto maior ao relato. Ao situar como tópico as circunstâncias de tempo

e de lugar da notícia, na revisão do texto, elas ganham um apelo maior, considerando-se que se trata de uma notícia.

A explicação para o aparecimento dos pinguins na praia da Barra da Tijuca foi apenas iniciada com “Na primavera as corentes que tem o nome de corrente marítima...”. A certamente desconhecida palavra “polo” é associada no sistema de referências de Vítor a “Paulo”. A falha na concordância do verbo “estava” em “e como (os pinguins) estava morrendo...” ocasiona problemas de interpretação: seria só um pinguim que estava morrendo, ou seriam os dois? Adiante no texto, verifica-se a omissão do verbo “estava”: “Um pinguim (estava) com a pata machucada e ...”.

(125) PINGUINS CHEGAM À BARRA DA TIJUCA DOIS PINGUINS FORAM ACHADOS ONTEM NA PRAIA DA BARRA DA TIJUCA POR SALVA VIDAS. ONTEM NA BARRA DA TIJUCA. OS SALVA VIDAS ACHARAM DOIS PINGUINS. NA PRIMAVERA AS CORENTES QUE TEM O NOME DE CORRENTE MARÍTIMA. VIERAM DO PAULO SUL. FORAM PARA O ZOO E COMO ESTAVA MORRENDO COLOCARAM DE BAICHO DO CHOVEIRO. UM PINGUIN COM A PATA MACHUCADA E ATACOU UM SALVA VIDAS. E DEPOIS UMA ESPOSIÇÃO E DEPOIS VAI AVE (haver) UMA APRESENTAÇÃO EM UMA ESPOSIÇÃO ASPOSIÇÃO VAI SER SOBRE PINGUINS”

Na última parte do texto, Vítor se dá conta da omissão da forma verbal em “e depois uma esposição” e a refaz, inserindo a forma verbal omitida e reelaborando a redação do texto.

Em (126), pode-se observar uma parte do texto 28 de Vítor em que o menino se utiliza de aspas para destacar o objeto da descrição e de parênteses para ampliar uma informação dada. Aos poucos, portanto, as crianças vão aumentando seus conhecimentos dos recursos da língua escrita, ao mesmo tempo que ampliam conhecimentos relativos à sintaxe, à morfologia, à semântica e à ortografia.

O dado em destaque neste fragmento, entretanto, é a maneira como Vítor solucionou o problema de ter de dizer que os ovos dos piolhos, “normalmente”, se localizam não só na orelha, mas também perto da orelha: —“Normalmente os ovos estão localizados *na e perto da orelha*”.

O recurso de coordenar preposições, combinações ou contrações de preposições com artigos e locuções prepositivas, para reger um mesmo termo, me parece ser de uso recente na língua. O sinal gráfico que vem se solidificando para indicar esta coordenação é a barra simples. Assim, *ter-se-ia*, alternativamente, no texto de Vítor: “Normalmente os ovos estão localizados na/perto da orelha”.

(126) “Os “*piolhos*” vivem no coro cabeludo e deixam pequenos ovos brancos (*lendeas*)
na raiz dos cabelo.
Normalmente os ovos estão localizados na e perto da orelha. [...]”

Conforme pode ser observado, somente nos textos descritivos de Priscila não foram observados dados como indícios de comportamentos epilinguísticos do tipo selecionado para a análise nesta seção. Os dados extraídos dos textos deste menino indiciam questões de natureza semântico-conceitual. Estes dados se mostraram relevantes, não só por terem aparecido várias vezes, mas também por terem sido encontrados em textos de outras crianças, revelando-se, portanto, características do processo em estudo.

5.3 TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Os textos argumentativos discutem ideias, visando, sobretudo, convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Esse convencimento, persuasão ou influência se organiza em face da apresentação de razões, de evidências de provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente. Como nos textos descritivos, organizam-se unidades menores de modo a compor uma unidade maior. As unidades dos dois¹ gêneros relacionados, entretanto, têm naturezas diferentes, diante dos propósitos diferenciados que os caracterizam.

Dos cinco textos argumentativos propostos às crianças investigadas, quatro se constituem em avaliações: duas referentes aos dois anos letivos investigados, CA e 1.^a série (textos 20 e 35, respectivamente); uma referente a uma apresentação sobre os índios a que as crianças assistiram (texto 24); e outra em que as crianças avaliaram

¹ Para deixar mais claro, poderia ser assim?

as Olimpíadas de que participaram na escola (texto 33). O texto restante, texto 19, é a reprodução de uma notícia de jornal. Os textos argumentativos de caráter avaliativo são escritos em 1.^a pessoa.

No caso da avaliação como texto argumentativo, o propósito é tentar convencer o leitor da aceitabilidade ou inaceitabilidade de uma opinião, formulada por meio de argumentos que justificam uma posição através de fatos ou ideias.

Vieira (1988) propõe uma estrutura simples para o texto argumentativo, composta de três estágios: (I) Abertura, em que se identifica o problema; (II) Argumentação, em que se formula a tese, por meio de posicionamento(s) e de suporte(s) para ele, através de evidências; e (III) Conclusão.

Segundo os resultados da pesquisa de Vieira, as crianças mais jovens servem-se da reiteração de ideias para dar suporte a seus posicionamentos. De acordo com o autor, isto acontece por falta de experiência das crianças com o esquema argumentativo. Seus textos tendem a ser lineares, isto é, os argumentos não se relacionam entre si.

CAMILA (5 textos)

O texto 19 de Camila, em (127), tipifica a escrita desse mesmo texto pelas demais crianças. Com poucas exceções, as crianças escreveram o título, sublinhado em (127), e destacaram os posicionamentos dos envolvidos com o tema da notícia. A maioria considerou o título como a primeira parte, a identificação do problema. Os argumentos que se constituiriam em evidências de suporte aos posicionamentos raramente foram explicitados. Quando a explicitação aconteceu, a articulação entre os posicionamentos e seus suportes não foram evidenciados.

(127) MAIORIA DOS GOVERNADORES APOIA A REFORMA NA CONSTITUIÇÃO

O PRESIDENTE ELEITO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO QUER QUE OS NOVOS GOVERNADORES CONCORDE COM ELE. CINCO DELE SÃO CONTRA SENDO 2 DO PT 2 DO PSB E UM DO PDT (Leitura: sendo 2 do PT, 2 do PSDB e um do PDT)

22 SÃO A FAVOR DA REFORMA E DA
CONSTITUIÇÃO.

A temática de natureza política do texto 19 pode ter dificultado a compreensão e, conseqüentemente, a articulação das questões envolvidas.

No texto 33, as crianças deveriam fazer uma avaliação das Olimpíadas ocorridas na escola. Em (128), Camila demonstra a dificuldade que teve de especificar a que paraquedista estava se referindo como "o mais bonito". Primeiramente, a menina inicia uma construção com "quando" para falar dos paraquedistas que seguravam bandeiras de cores diferentes, correspondentes aos diversos grupos que disputavam a Olimpíada. Entre eles havia um que, além das bandeiras coloridas, também portava a bandeira do Brasil. Camila abandona a primeira construção iniciada e faz uma construção nominal, esquecendo-se do aditivo "e": "o paraquedista com muitas bandeira (e) com bandeira do Brasil era o mais bonito".

(128) "[...] Foi um momento muito ispesial, na minha vida e é uma homra escutar o Hino Nacional. quando os paraquedista de varias bamdeiras o paraquedista com muitas bandeira com bandeira do Brasil era o mas bonito. [...]"

FABIANA (5 textos)

O dado que destaco no texto 35 de Fabiana, em (129), não se configura com um movimento de revisão, de monitoramento textual. Destaco-o pelo que representa em relação a um grupo de dados vistos anteriormente. A dificuldade de coordenar segmentos simétricos de informações nos textos revelou-se em textos de algumas crianças. No texto em foco, entretanto, um dos últimos da 1.^a série, Fabiana coordena com perfeição (e estilo) uma mesma ideia, que envolve duas realidades temporais: "A importância de ler e escrever para mim é e era muito grande".

(129) "Quando entrei para o Cap eu aprendi a escrever meu nome todo com os pasas do mês e já escrevia de letras curcirvas. A importância de ler e escrever para mim é e era muito grande eu já fiz: biografias, pesquisas e muitas ostras coisas. Leio muitos livros e além disso sou poeta. Adoro ece colégio."

GABRIEL (5 textos)

O texto 20 de Gabriel, em (130), apresenta a avaliação do ano letivo de 1994, quando cursava a CA. Os problemas ortográficos apresentados dificultam a leitura do texto. Do ponto de vista da organização do texto argumentativo, o texto se mostra bem orientado. Gabriel vai estabelecendo posicionamentos (eu aprendi muitas coisas na escola; as professoras ensinam muitas coisas) e vai dando suporte a eles (aprender a reciclar, a ler; as professoras ensinam dobradura, desenho e escrita). É problemático para o menino, entretanto, articular estes posicionamentos e seus suportes de modo que o texto tenha numa unidade. O recurso à reiteração das ideias torna o texto circular.

(130) "EU Gabriel APRETE MUNTAS COLSAS NA ESCOLAATÉ RESIQLA
E EU DOU APREDEDO APRE le NA
ESCOLAR E AS PROVESORAS INSENA MUNTAS COLSAS QUE
ATÉ QUE A PRETE
EU APRETE ATÉ DROPADUR (dobradura) NA ESCOLAR QUI
APRETE ATÉ DESENHA QUI TANBEN EU A PRA APREDEDO
ETABEN A PRATI ESGREVER."

(Leitura do texto: Eu Gabriel aprendi muitas coisas na escola. Até reciclar. /E eu estou aprendendo a ler na/ escola e as professoras ensinam muitas coisas que/ até que aprende/ Eu aprendi até dobradura na escola que/aprendi até desenhar que também eu aprendendo/ e também aprendi escrever.)

É interessante observar o recurso epilinguístico utilizado por Gabriel para garantir a sua identidade como autor do texto: "Eu Gabriel...". O menino se dá conta de que o pronome "eu" não se referencia no texto, mas fora dele, por isso determina o sentido do seu "eu", utilizando-se de seu nome próprio.

GIULIA (4 textos)

Em (131), Giulia deixa entrever sua reflexão a respeito do caráter da relação existente no último período do texto 19. A menina coordena as orações com "e", entretanto, parece se dar conta do contraste entre "ser contra" e "aceitar negociar" e altera

o conector para “mas”. Uma questão de ordem semântica se colocou para Giulia.

(131) “PRESIDENTE ELEITO QUER APOIO DE NOVOS GOVERNADORES PARA REVISÃO CONSTITUCIONAL

Fernando henrique quer renião de todos para acabar com a inflação. Dados os governadores eleito do p s d b todos são a fafor da refome constitucional. Os contra são S, 2 do pT, 1 é do PDT, 2 do PSB e (apagado) mas aseitam negociar.”

MARCOS VINÍCIUS (5 textos)

No texto 35, em (132), de Marcos, a omissão da expressão “a ler” no 2º período acarreta uma assimetria sintática no texto: “Eu aprendi (a ler) lendo Jornal, revista e (a) escrever olhando...”.

(132) “quando entrei no CAP eu não sabia ler nem escrever mas aprendi. Eu aprendi lendo Jornal, revista e escrever olhando qual é a letra que falta para escrever certo. [...]”

PÂMELA (4 textos)

É também uma assimetria que se impõe como dado, em (133), no texto 20 de Pâmela. A menina elabora uma enumeração dos conhecimentos que adquiriu ao longo da CA, associando conhecimentos semanticamente diferenciados: “aprender a escrever e a ler” e “aprender jogos e músicas”.

(133) “EU FIS MUITOS A MIGOS E A MIGAS E TABE A PREDIR ESCREVE E A LER E TABÉM MUITOS JOGOS E MUSICAS. E DA ESCOLA.”

RAPHAEL (5 textos)

O fragmento do texto 33 de Raphael, em (134), explicita uma reflexão epilinguística no aspecto l sintático-discursivo. O menino está se referindo a uma etapa da Olimpíada em que o professor de Educação Física pede que as crianças repitam uma parte da atividade que haviam realizado de modo errado. Realizada esta parte da atividade pela 2ª vez, as crianças a executam de forma certa. Uma questão que parece ter dificultado a formulação da parte do texto em questão é a construção iniciada com “quando”.

Esta construção anuncia eventos que acontecem simultaneamente. No caso de Raphael, as ações simultâneas ocorrem de forma não esperada e, por isso, resultam em outras ações.

(134) “[...] Quando o tio rau (Raul) falou para todo munto fasser *todo mundo erral e todo* (esta parte sublinhada foi apagada) mandou (palavra escrita por cima da palavra **mundo**) todo mundo fez denovo e todo mudo asseitol (acertou). Quando eu estava competindo eu fiquei muito comedo que eu podia perde e também me carna (encarnar).”

Ainda em (134), Raphael trata “comedo” (com medo) como um adjetivo, o que faz com que incorpore o advérbio “muito” do seguinte modo: “eu fiquei muito comedo”. Essa ocorrência indica que o fato de a criança estar realizando determinadas análises nas expressões e nas palavras da língua não significa que esteja em condições de realizar todas.

Os textos argumentativos de Fabiana, Fernanda, Marcos, Pâmela, Priscila e Vítor não apresentaram indícios da atividade epilinguística do tipo selecionado. Alguns dados de textos de Fabiana, Marcos e Pâmela foram destacados por indiciarem, de um modo geral, problemas comuns aos textos das crianças investigadas.

5.4 CONCLUSÕES

Nas seções anteriores foram analisados dados de 203 textos, sendo 47 narrativos, 115 descritivos e 41 argumentativos. Foram tomados como dados os indícios de atividade epilinguística, relativos à manipulação do material linguístico, principalmente, na perspectiva sintático-discursiva.

As conclusões relativas à análise do segundo material estão organizadas da seguinte forma: primeiramente, analiso a tabela 1, a seguir, fazendo uma apreciação do desempenho das crianças, do ponto de vista das ocorrências encontradas, em relação à elaboração do discurso de cada gênero textual; em seguida, organizo as conclusões mais específicas ao objetivo da análise que realizei, no interior de cada gênero textual.

Foram encontradas 60 ocorrências do tipo de atividade epilinguística destacado para análise no material selecionado, distribuídas conforme mostra a tabela a seguir.

TABELA 1: Ocorrências de atividade epilinguística em nível sintático-discursivo, em relação ao % de textos, ao gênero textual e à média de ocorrências por texto de cada gênero

Gênero Textual	% de Textos	% de Ocorrências	Média
Narrativos	23	50	.64
Descritivos	57	42	.22
Argumentativos	20	8	.12
TOTAL	100	60	.31

Fonte: Elaboração própria

O número maior de ocorrências (50%) foi observado no conjunto de textos narrativos, conjunto esse que representa 23% do total de textos analisados. Esta relação determina uma média de .64 ocorrências por texto. O elevado percentual de ocorrências neste gênero textual pode ser explicado pela complexidade temática dos textos, que demanda a contrapartida da complexidade sintático-discursiva.

As crianças, ao terem que organizar eventos e ações, controlar o fluxo de informações, o que inclui o controle de um universo de referências, entre outras coisas, são "forçadas" a gerar recursos expressivos que deem conta da referida complexidade.

A necessária geração de recursos leva as crianças a uma intensa atividade linguística, explicitada numa riqueza de operações discursivas que envolvem os muitos aspectos do objeto linguístico. Conseqüente à intensa atividade linguística, destaca-se o monitoramento da produção textual que se revela por meio da, correspondentemente, intensa atividade epilinguística observada.

A familiaridade das crianças com o gênero narrativo deve ter contribuído para a fluência dos textos. Isto significa que a maior incidência do que poderia ser considerado "problema" parece estar relacionado não à dificuldade, mas à intimidade de gerar esse gênero de textos.

O percentual de 42% de ocorrências relativas aos 57% de textos descritivos aponta uma média de 22 ocorrências por texto. Os textos biográficos, de um modo geral, foram bem-organizados por elas, inclusive apresentando a coerência local e global articuladas. Dois fatores podem ter contribuído para um melhor desempenho das crianças nos textos descritivos: (i) uma orientação de certo modo típica para este tipo de texto; e (ii) a feição narrativa que estes textos apresentam em algumas sequências.

Nos outros textos descritivos, entretanto, as crianças, de um modo geral, ordenaram aspectos/etapas relativos aos objetos em foco, mas nem sempre conseguiram compor unidades de sentido maiores. As crianças tiveram dificuldade em articular os aspectos dos objetos, de tal forma que os textos ganhassem unidade. Elas parecem recorrer à justaposição de frases pela dificuldade de estabelecer relações entre elas. A análise dos textos me permitiu observar que a articulação fica problemática, também, pela ausência de uma parte introdutória em que se situariam os objetos em foco, orientando a leitura.

Houve duas crianças que se utilizaram da interação com o leitor como recurso para “quebrar a dureza” de alguns textos, ou seja, trouxeram o leitor para dentro do texto.

A média mais baixa de ocorrências de indícios de atividade epilinguística por texto se deu nos textos argumentativos (.12). À semelhança dos textos descritivos, neste gênero textual também foi observado que as crianças não organizam a “abertura” do texto, em que identificariam o tema ou o problema em questão no texto. Em geral, as crianças partem para a apresentação da argumentação, expondo posicionamentos e suportes, os quais nem sempre estão em equilíbrio: às vezes há ênfase em uns, outras vezes, em outros.

O fato de a maioria desses textos ser encaminhada em 1.^a pessoa parece ter contribuído para textos mais coerentes, embora marcados muitas vezes por posicionamentos e suportes reiterados, em estruturas sintáticas que se repetiam.

De acordo com a análise dos textos, os resultados apresentados na **tabela 1** parecem refletir o desempenho das crianças na produção dos textos, tomando-se como ponto de partida uma melhor *performance* nos textos narrativos. Ressalvo, entretanto, que a diferença de médias entre os textos descritivos

e argumentativos pode ter-se aprofundado pela diferença entre a extensão dos textos dos dois conjuntos de textos. Os textos descritivos, principalmente os biográficos, ocuparam em média uma página de papel. Já os textos argumentativos, por sua vez, foram mais curtos. A objetividade das crianças parece ter sido determinada pela dificuldade de organizar argumentações complexas.

Textos narrativos

As ocorrências relacionadas à atividade epilinguística das crianças nos textos narrativos se mostraram superiores, não só em quantidade, mas também em relação à diversidade. Essas ocorrências estão vinculadas a uma grande variedade de aspectos linguísticos.

A atividade se manifestou em oscilações, acréscimos, retificações, repetições, inserções, salvaguardas, esclarecimentos, ajustes e lapsos. Os dois tipos de ocorrências apresentados por último se manifestaram relacionados, principalmente, a questões de natureza lexical e conceitual. Essas ocorrências reforçam a conceituação de linguagem adotada neste estudo, ao anunciarem que, na atividade de constituição da linguagem escrita, estão se construindo sistemas de referências, não só linguísticos, mas vinculados à cognição de um modo geral.

A atividade epilinguística incidiu predominantemente sobre:

I – questões de natureza semântica, no que diz respeito à ordem das palavras na frase, à organização das referências no texto, à compreensão do significado de expressões e palavras, ao aspecto verbal, entre outras; e

II – questões morfossintáticas, como a formação de combinações de preposições com artigos e outros elementos, as construções com verbos pronominais, a flexão de número e a coordenação de sintagmas nominais e oracionais.

O predomínio dessas questões indica que o aprendizado de produzir textos em língua escrita está intimamente relacionado à construção do sentido dos textos.

A dificuldade de as crianças lidarem com a questão apontada por último, no item II, isto é, a coordenação de sintagmas nominais e oracionais, evidenciou um modo “parcelado” de planejamento

de textos. As crianças parecem ir planejando o texto passo a passo com a elaboração, o que dificulta a tomada de decisão relativa a soluções mais globalizadas.

A reprodução de histórias pelas crianças parece ter demandado um esforço cognitivo maior do que a criação de histórias. Na reprodução, as crianças precisam coordenar o fluxo de um texto já planejado globalmente, obedecendo a uma determinada representação sintático-discursiva, com a execução dele. Esta atividade trouxe problemas para as crianças, os quais foram evidenciados pela omissão de partes do texto, e, até pela simplificação do texto, por meio de justaposição de orações, em vez da apresentação de um texto hierarquizado, característico de textos narrativos. Quanto maior era a complexidade narrativa dos textos, mais afetava a realização da reprodução.

A criação de histórias, de um modo geral, não trouxe dificuldades para as crianças. Embora com tramas simples, as histórias apresentaram o esquema textual narrativo e foram bem resolvidas em todos os aspectos.

Outra questão observada diz respeito às partes descritivas contidas nos textos narrativos. Estas partes, em geral, compõem o cenário da narração, o pano de fundo narrativo. Foram observadas ocorrências, indicando que a mudança no tempo do discurso afetou a produção. As crianças, de um modo geral, trouxeram o texto para o tempo da enunciação.

A análise dos dados mostrou um crescente aprofundamento pelas crianças no conhecimento linguístico. A análise da língua que as crianças foram sendo capazes de realizar permitiu a ampliação no uso de recursos expressivos e de sistemas de referências, revelando também dados singulares nos processos, em relação a aspectos que nem sempre eram os selecionados para a análise. Destaco alguns destes dados, relacionados à flexão de número, como "sãos, em (83) e "migalham", em (87); e à combinação de preposições com artigos, ou pronomes demonstrativos, tais como: "da a minha avó", em (78); "pela uma", em (84); "pelas as queelas", em (85); "pelo o bolo", em (92).

Uma construção ortográfica singular foi observada em (96): HCRUMIM, como "curumim". Durante o período observado, principalmente no início, algumas crianças ainda utilizaram o valor

sonoro do nome das letras para escrever algumas palavras, gerando, por exemplo, PEHARO, como "pegaram", em (89).

Textos descritivos

A atividade epilinguística observada nos textos descritivos se manifestou por meio de reelaborações de partes do texto, inserções, retificações, substituições e reforços, no sentido de, principalmente, garantir o sentido do texto.

Como os textos descritivos têm predominantemente o foco no conteúdo que está sendo tematizado, observaram-se muitas ocorrências relativas ao uso do léxico e à constituição de conceitos pelas crianças.

Além das ocorrências já mencionadas, foram observadas outras associadas à regência e à concordância de verbos e nomes, ao aspecto verbal, ao controle de referências nos textos e à coordenação de sintagmas.

As reelaborações e as retificações realizadas pelas crianças estavam associadas ao esforço de produzir recursos expressivos que dessem conta do que elas desejavam exprimir e, também, à dificuldade de compreender e usar determinadas construções, que certamente foram aprendidas pela leitura e/ou pela escuta de textos.

Conforme já foi mencionado, a interação com o leitor foi usada como estratégia para superar dificuldades que alguns textos, principalmente, apresentaram para as crianças.

Muitas vezes, no esforço de organizar as informações sobre os objetos em foco, as crianças produziram assimetrias semânticas e sintáticas. Foi verificado que a complexidade temática afetou a produção de alguns textos.

Lado a lado com os problemas que as crianças tentavam resolver, foram encontrados recursos sofisticados, como o uso de parênteses e aspas, destacando elementos do texto, e a associação de ideias por meio de uma barra, tal com usei há três parágrafos atrás (e/ou).

Os dados singulares aqui se revelaram na organização de concordâncias verbais, como "elas avoas", em (113), "tives", em (123) e "elas se coças", em (124); na flexão do plural da palavra "bebê", como BEBERES, em (124); e na construção indicadora de posse "As aves são ossos são ocos.", em (109).

Textos argumentativos

As ocorrências relativas à atividade epilinguística das crianças nos textos argumentativos estão predominantemente relacionadas às dificuldades na organização da argumentação propriamente. As ocorrências foram observadas em forma de repetições e retificações.

As repetições, vinculadas ao aspecto reiterativo da argumentação dos textos, tiveram como consequência assimetrias, tanto sintáticas quanto semânticas.

As retificações foram explicitadas como uma tentativa de controlar melhor o sentido dos textos. Ganha saliência, pela singularidade originada na compreensão da indeterminação da linguagem, o comportamento epilinguístico de Gabriel, em (130): "Eu, Gabriel, aprete muntas colsas..." (Eu, Gabriel, aprendi muitas coisas...).

Outra construção original se explicita na formação do adjetivo "comedo", em (134): "fiquei muito comedo...".

A sofisticação no uso de recursos expressivos continua a se manifestar, como em (129), na articulação pela criança de duas realidades temporais: "A importânsia de ler e escrever para mim é e era muito grande".

A análise dos dados evidenciou que não é possível destacar uma ordem nos aspectos linguísticos aprendidos pelas crianças. As crianças vão, complexamente, se apropriando dos conceitos envolvidos na intrincada produção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi organizado em função de dois objetivos: (i) investigar as estratégias utilizadas pelas crianças para se aproximarem de padrões convencionais da linguagem escrita, especialmente o princípio alfabético do sistema e a segmentação do texto em palavras; e (ii) analisar a atividade epilinguística das crianças no processo de produção de textos.

Foram analisados 314 textos produzidos por 10 crianças, durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental: a classe de alfabetização (aos 6 anos) e a 1ª série (aos 7 anos). Os textos foram divididos em dois grupos de material.

O primeiro material consistiu na produção de textos relativa ao primeiro semestre da classe de alfabetização (CA), aproximadamente, e foi analisado tendo em vista os dois objetivos apresentados.

No segundo material, correspondente a três semestres letivos, foi analisado o segundo objetivo, qual seja, a atividade epilinguística das crianças, na perspectiva sintático-discursiva.

As dez crianças faziam parte de uma turma de uma escola pública, em que a professora desenvolvia um trabalho de produção textual que favorecia a expressão pelas crianças de seus saberes, suas hipóteses, suas hesitações.

O ponto de partida teórico do estudo foi a concepção de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos sociais. Ao mesmo tempo que se configura como um conjunto de recursos expressivos, que se organizam historicamente nas diferentes línguas humanas, constitui-se, cultural e antropológicamente, um sistema de referências de organização e interpretação das experiências dos sujeitos no mundo.

A linguagem, assim concebida, representa uma atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo. No sentido desta concepção, constituir linguagem é constituir conhecimento.

A relação da linguagem oral com a linguagem escrita foi definida na perspectiva de um *continuum* em que apropriar-se da língua escrita é aprender a transitar pelas duas modalidades de linguagem, ajustando-as formal e funcionalmente às situações de uso.

Aprender a escrever envolve um conjunto complexo de conhecimentos que implica a necessidade de diferenciação das duas manifestações verbais, por meio do conhecimento de suas especificidades e de suas semelhanças.

Foi utilizada uma metodologia indiciária, em que as marcas deixadas pelas crianças nos textos, observadas em relação a outras marcas de textos anteriores ou posteriores, se tornaram dados para a análise.

A análise dos dados permitiu constatar, nos dois materiais definidos neste estudo, não apenas a complexidade de conhecimentos que as crianças desenvolveram nos dois anos investigados, mas também a qualidade da reflexão que elas são capazes de produzir aos 6/7 anos. A natureza e o caráter dessa reflexão sobre o conhecimento linguístico parecem ter sido acessados, em grande parte, por meio da aprendizagem da linguagem escrita.

Não há dúvida de que, ao analisar um modo de aprender, destacou-se um modo de ensinar. O fato de as crianças terem tido a oportunidade de (a) ter acesso a textos legitimados socialmente; (b) poder manuseá-los, falar sobre eles e discuti-los; e (c) começar a escrever do modo que sabiam, objetificando aos poucos a linguagem, como condição para analisá-la, está diretamente relacionado aos resultados encontrados.

Ressalto, entretanto, que este trabalho não seria o mesmo se a proposta e a metodologia que orientaram o trabalho da professora tivessem sido outras.

As crianças foram apreendendo o valor simbólico do sistema linguístico em questão, ao mesmo tempo que dele se apropriavam como uma outra forma de apresentar a realidade. Simultaneamente também desenvolveram as estratégias de dizer os textos e o sistema de escrita. Muitas vezes, contudo, dificuldades ligadas, ou à construção do dizer, ou à construção do sistema, bloqueavam uma e outra.

Foi observado que os textos escritos a que as crianças tiveram acesso, gerados no interior de práticas sociais, culturalmente

determinadas, foram como matrizes de soluções para a produção de seus próprios textos, no início e ao longo do desenvolvimento do processo. A organização e o uso social da linguagem escrita foram estruturantes da produção das crianças, ao funcionarem como organizadores de probabilidades para a construção de estratégias pelos meninos e pelas meninas. Os textos das crianças, neste sentido, se produzem também como efeito dos textos de seus interlocutores, tanto via textos escritos quanto ao vivo, via textos orais e escritos da professora, de seus colegas.

O conhecimento das crianças como falantes da língua, do mesmo modo, foi arregimentado como um recurso para a compreensão do sistema. Outros conhecimentos, de ordem não linguística, devem ter sido reunidos como recursos para esta compreensão, mas a análise se deu de uma parte da compreensão do processo de aprender a escrita.

As estratégias utilizadas pelas crianças se fundam na percepção de aspectos dos conhecimentos utilizados como recursos, e vão se redesenhando de acordo com a transformação que se vai operando nas crianças e no modo de entender a constituição da própria escrita, no processo de aprendizagem, já que, com a transformação, se organizam esferas de necessidades diferentes.

Foram encontradas não só estratégias que se repetiam nos processos das crianças, mas também estratégias singulares, que deram maior visibilidade à presença dos sujeitos na linguagem.

Sendo assim, a noção de estratégia adotada neste estudo como atividade criadora do sujeito que aprende, orientando e organizando a aprendizagem, se mostrou adequada e produtiva.

A atividade epilinguística das crianças na produção de textos se explicitou durante os dois anos investigados, revelando-se em problemas diversos de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológico-ortográfica, por meio de operações, também diversas, como reelaborações, inserções, apagamentos, repetições, entre outras. Essa atividade caracteriza o processo de produção de textos escritos, principalmente, de dois modos: (i) como um processo de contínua e recorrente análise; e (ii) como um processo marcado pela presença do sujeito da/na linguagem em direção a um Outro.

O conhecimento linguístico das crianças, no início do período investigado, era diverso, seus sistemas de referências

em construção, com certeza diferentes, dadas as suas origens socioculturais e familiares também distintas. O trabalho pedagógico de uma mesma professora determinou propostas de produção de textos iguais para todos. A garimpagem que realizei nos textos dessas crianças indicou que, mantendo diferenças e por caminhos outros, as crianças vão convergindo na construção de textos escritos, atraídas pelo caráter público das convenções. Isto equivale a dizer que a análise desenvolvida apontou o percurso de construção dos textos escritos como próprio a cada sujeito. Os processos fundam-se na escrita social e convergem para a escrita social, por caminhos singulares.

As questões aqui tratadas devem ser consideradas, não só na construção de uma teoria de aquisição da linguagem escrita, mas também na construção de um quadro teórico que subsidie as propostas de ensino da língua portuguesa.

De acordo com as vias percorridas neste trabalho, pude constatar que alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, com a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social.

No início dos processos, as crianças parecem aderir à ilusão da identidade, ao legitimarem seus textos com palavras e marcas autorizadas. Conforme vão compreendendo e adentrando a organização da linguagem escrita, socialmente relevante, vão moldando, do interior de um grupo, uma identidade subjetiva que, desde a gênese, contém as marcas do processo. Assim se explica por que comecei este trabalho referindo-me ao *processo* de produção de textos pelas crianças e finalizo-o referindo-me aos *processos*.

A importância de dar continuidade ao estudo destes *processos* "era e é muito grande", como diria a Fabiana.

Referências

ABAURRE, M. B. A. A alfabetização na perspectiva da linguística: contribuições teórico-metodológicas. **Cadernos ANPEd**. Rio de Janeiro, n. 6, p. 91-124, out. 1994.

ABAURRE, M. B. A. Língua oral, língua escrita: interessam à linguística, os dados da representação escrita da linguagem? Campinas, 1991. (Apres. ao IX Congresso Internacional da ALFAL, Campinas, 199).

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

ABAURRE, M. B. A. 1996. *Indícios do Trabalho do Sujeito em Dados Representativos do Processo de Aquisição da Escrita*. Hand-out de Trabalho apresentado na mesa-redonda "Aquisição da Escrita", no VI Congresso da ASSEL.

ABAURRE-GNERRE, M. B. M. et al. Leitura e escrita na vida e na escola. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, v. 4, n. 6, p. 15-26, 1985.

BAKHTIN, M. **Estetica de la creación verbal**. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1990.

BAKHTIN, M. **Marxism and the philosophy of language**. New York: Seminar Press, 1973.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some components processes. *In*: NYSTRAND, M. **What Writers Know**. Orlando: Academic Press, 1982.

BASTOS, L. K. X. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.

BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita da linguagem domingueira. *In*: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (org.). **Os Processos de Leitura e Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt and Company, 1933.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **O desencantamento do mundo**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, P. **Raisons pratiques**. Paris: Seuil, 1994a.

BOURDIEU, P. Stratégies de reproduction et modes de domination. *In*: **Actes de la Recherche in Sciences Sociales**. Paris: Minuit, 1994b.

BÜHLER, K. **Sprachtheorie**. Madrid: Revista de Occidente, 1950.

CAZDEN, C. B.; MICHAELS, S.; TABORS, P. Spontaneous repairs in sharing time narratives: the intersection of metalinguistic awareness, speech event and narrative style. *In*: FREEDMAN, S. W. **The acquisition of written language: response and revision**. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

CAZDEN, C. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. *In*: OLSON, D.; TORRANCE, Nancy; HILDYARD, Angela. **Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: C. U. P., 1985.

CHAFE, W. L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. *In*: D. Olson et alii. **Literacy, Language and Learning. - The Nature and Consequences of Reading and Writing**. Cambridge: C. U. P. 1985.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Revista Educação & Sociedade**. v. 5, p. 24-40, 1982.

CITELLI, A. O. O ensino da linguagem verbal: em torno do planejamento. *In*: Martins, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

CORSON, D. **The lexical bar**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

COUDRY, M. I. **O diário de Narciso**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

DIETZSCH, M. J. Cartilhas: a negação do leitor. *In*: MARTINS, M. H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 27-46.

DUCROT, O. **La preuve et le dire**. Paris: Mame, 1973.

FERREIRO, E. Two literacy histories: a possible dialogue between children and their ancestors. *In*: KELLER-COHEN, D. (ed.). **Literacy: interdisciplinary conversations** Cresskill, NJ: Hampton Press, 1994.

FIGUEIRA, R. A. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2, 1991, Porto Alegre, **Anais [...]**. Porto Alegre: PUC/RS, 1991.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Ijuí: Fidene, 1971.

FRANCHI, C. Hypothèses pour une recherche en syntaxe. **D. E. S. de Linguistique Française, Université de Provence**, 1971.

FRANCHI, C . 1992 [1977]. Linguagem - atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 22, UNICAMP: IEL, p. 9-39.

FRANCHI, C . Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. v. 22, UNICAMP: IEL, p. 9-40, 1992.

FRANCHI, C . Reflexões sobre a hipótese da modularidade da mente. **Boletim da ABRALIN**. n. 8, p. 17-35, 1986.

FREUD, S. **Il Mosè di Michelangelo**. Turim, p. 36-37. [1914].

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

GELB, I. J. **A study of writing**. Chicago: University of Chicago Press, 1963.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. **Cad. CEDES**. São Paulo, n. 14, p. 30-33, 1985.

GERALDI, J. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa no 1º grau-5ª a 8ª séries. **Cadernos Fidene**. n. 18, Ijuí: Fidene, 1981.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. 1993. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. *In*: ALENCAR, E. M. S. Soriano de (org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 51-70.

GÓES, M. C. R. **A formação do escritor: considerações sobre a relação da criança com seu texto**. Trabalho apresentado ao G.T. de Alfabetização na 17. Reunião da ANPEd. Caxambu/MG, 1994.

GOULART, M. A., GARCIA, I. H. M. e CORAIS, M. C. (orgs.) **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GOULART, M. A, C. M. A. e SOUZA, M. **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2015

GOULART, M. A, C. M. A. e WILSON, V. (orgs.) Aprender a escrita, aprender com a escrita. São Paulo: Summus, 2013

GREGORY, M.; CARROLL, S. **Language and situation**: language varieties and their social contexts. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

GUNDLACH, R. A. Children as Writers. *In*: NYSTRAND, M.(ed.). **What Writers Know**. Orlando, FL: Academic Press, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean**. London: Edward Arnold, 1975.

HUMBOLDT, W. **Introduction à l'oeuvre sur le kavi**. Paris: Seuil, 1974.

JAKOBSON, R. Shifters, verbal categories and the Russian verb. *In*: **Selected writings**. Haia, Mouton, 1957. p. 130-147.

KATO, M. A. **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1987.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

LABOV, W. **The social stratification of english in New York City**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

KLEIMAN, A. B . Resolving the Neogrammarian Controversy. **Language**. n. 57, 1981.

LAHUD, M. **A propósito da noção de dêixis**. São Paulo: Ática, 1979. (Coleção Ensaios, n. 61)

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**. n. 23. p. 61-71, 1977.

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

LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos e metonímicos com mecanismos de cambio. **Substratum**. v. 1, n. 1, 1992.

LEMOS, C. T. G . **Sobre a aquisição da escrita**: algumas questões. 1995. Mimeografado.

LURIA, A. R. **Cognitive development: its social and cultural foundations**. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

MATTOSO CÂMARA, J. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1976.

MICHALOWSKI, P. Writing and literacy in early states: a mesopotamianist perspective. *In*: KELLER-COHEN, D. (ed.) **Literacy: interdisciplinary conversations**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1994. p. 49-70.

MONSERRAT, R. M. F. **Língua escrita x língua falada**. UFRJ, 1986. Mimeografado.

MOTTA MAIA, E. A. Modulado contra modular: contribuição ao debate do inatismo. **Boletim da ABRALIN**, 8, 1986, p. 37-61.

NYSTRAND, M. Rhetoric's "audience" and linguistics' speech community: implications for understanding writing, reading and text. *In*: NYSTRAND, M. (ed.). **What writers know The language, process, and structure of written discourse**. Orlando: Academic Press, p. 1-28, 1982.

NYSTRAND, M.; WIEMELT, J. When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. **Text**. Berlin: Walter de Gruyter, n. 11 v. 1, p. 5-41, 1991.

OLSON, D. R.; ASTINGTON, W. Talking about text: how literacy contributes to thought. **Journal of Pragmatics**. North Holland/Amsterdam, v. 14, n. 5, p. 705-721, 1990.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. *In*: MARTINS, M H. (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 7-10.

PACHECO, C. M. G. **Da matéria bruta à linguagem escrita: o processo de Mariana**. Monografia apresentada ao prof. Jürgen Heye, ao final do curso Introdução à Fonética e Fonologia, 1993. Trabalho apresentado ao G.T. de Alfabetização na 17ª. Reunião da ANPEd. Caxambu/MG. 1994.

PACHECO, C. M. G. **Perspectivas teóricas para o estudo da formação de conceitos pela criança**. Trabalho apresentado ao prof. Danilo Marcondes, ao final do curso Filosofia da Linguagem. 1993b.

PACHECO, C. M. G. **Uma versus duas linguísticas?** Trabalho apresentado ao prof. Jürgen Heye ao final do curso Linguística Histórica. 1993a.

PACHECO, C. M. G. **Um estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, PUC/Rio, 1992.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PETERS, A. M. **The units of language acquisition**. Cambridge: C.U.P., 1983.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, S. Gramática e análise do discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, UNICAMP: IEL, n. 22, p. 161-166, 1992.

Rockwell, E. Os Usos Escolares da Língua Escrita. **Cadernos de Pesquisa**, 52, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1987.

SAMPSON, G. (1989 [1985]) **Writing Systems - A Linguistic Introduction**. Stanford, CA: Stanford University Press.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *In*: ROSENBERG, S. (ed.). **Reading, writing and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987a.

SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1987b.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Lisboa: Almedina, 1964.

SCHANK, R. C.; Abelson, R. P. 1977. **Scripts, Plans, Goals and Understanding**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. CUP: Cambridge, 1984.

SEARLE, J. **Speech acts**. Cambridge: C.U.P., 1969.

SILVA, J. Souza e. **O conceito de estratégia de Pierre Bourdieu:** uma chave para o mundo das práticas sociais. Departamento de Educação, PUC-Rio, 1996. Mimeografado.

SINCLAIR, H. (org.). **A produção de notações na criança** (Introdução). São Paulo: Cortez, 1990.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. B. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 12, p. 44-50, 1990.

SOARES, M. B. As Muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Alfabetização**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. Trabalho apresentado na 17ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu/MG, 1995.

STUBBS, M. Written language and society: some particular cases and general observations. *In*: NYSTRAND, M. (ed.) **What Writers Know:** the language, process and Structure of written discourse. Orlando, FL: Academic Press, p. 31-55, 1982.

SULZBY, E. Children's development of prosodic distinctions in telling and dictating modes. *In*: MATSUHASHI, A. (ed.). **Writing in real time**. Norwood, NJ: Ablex, 1987.

SULZBY, E. Writing and reading: signs of oral and written language organization in the young child. *In*: TEALE, W. H.; SULZBY, E. (ed.). **Emergent literacy:** writing and reading. Norwood, N J: Ablex, 1992.

TANNEN, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. *In*: FREEDLE, R. (ed.) **New directions in discourse processing**. Norwood, NJ: Ablex, 1979.

TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. *In*: OLSON, D.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (ed.). **Literacy, language and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p.124-147.

TEALE, W. Home background and young children's literacy development. *In*: TEALE, W. H.; SULZBY, E. (ed.). **Emergent reading: writing and reading**. Norwood, NJ: Ablex, 1992.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 91-117.

TFOUNI, L. V. O dado como indício e a contextualização do (a) pesquisador (a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. **D.E.L.T.A.** v. 8, n. 2, p. 205-223, 1992.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VIEIRA, M. A. R. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. *In*: KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHITE, K. R. The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. **Psychological Bulletin**. n. 91, p. 461-481, 1982.

Índice

A galinha e o ovo de Páscoa
A Galinha Ruiva (texto)
Abaurre, M. B.
Abaurre-Gnerre, M. B. M.
Abelson, R. P.
alfabética, base
alfabético-ortográfico, sistema
alfabetização
Alfabetização
Alfabetização e discurso
amalgamas de palavras
Antônio Carlos Jobim
Aprender a escrita, aprender com a escrita
aprendizagem, processo de
Arnaldo
Arthur
aspectos gráficos
aspectos ideográficos
Astington, W.
Ayrton Senna

Bakhtin, M.
Bartlett, E. J.
Bastos, L. K. X.
Benveniste, E.
Bereiter, C.
Blanche-Benveniste, C.
Bloomfield, L.
Bossa Nova
Boudieu, P.
Brasil
Buenos Aires
Bühler, K.

Camila

Campinas
Canônico
canônicas, representações
Carroll, S.
Cauê
Cazden, C. B.
Chafe, W. L.
Chagas, doença de
Chauí, M.
Chico Buarque de Holanda
China
Chomsky, C.
Cintia
Citelli
Clara
Clark, E. V.
Classe de Alfabetização
CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
Cole, M.
Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)
coletividade
Como alfabetizar? Na roda com professoras
Como Nasceram as Estrelas
Copa do Mundo
correspondência grafofônica
Coudry, M. I.

dados anedóticos
dialogia
dialógica, perspectiva
Dietzsch, M. J.
discursiva: organização; perspectiva
discursivo: aspecto
discurso: escrito; falado; análise do
Dona galinha e o ovo de Páscoa
Ducrot, O.
Educação Física

Egito
epilinguística, atividade
epilinguístico, recurso
Escola de Praga
Escrita: alfabética; silábica; silábico-alfabética; aquisição da;
sistema convencional de; sistema de; atividade(s) de
espaçamento (entre palavras)
estratégias semióticas
Eu sou o vermelho
Europa Continental
Eva

Fabiana
Faculdade de Educação
fala
FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do
Estado do Rio de Janeiro)
Fernanda
Fernando Henrique Cardoso
Ferreiro, E.
Figueira, R. A.
Fonema
fonético-fonológicos, aspectos
Foucault, M.
Franchi, C.
Francisco
Freud, S.
Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

Gabriel
Garcia, O. M.
Gelb, I. J.
Geraldi, J. W.
Ginzburg, C.
Giulia
Gnerre, M.
Góes, M. C. R. de
Goulart, M. A.

grafema
grafia
Gregory, M.
Gundlach, R. A.

Halliday, M. A. K .
Hilza
Humboldt, W. V.

idiosincrasias
indícios: dados indiciários

Jakobson, R.
João e Maria
Johnson, M.

Kato, M. A.
Kintsch, W.
Kleiman, A. B.
Kramer, S.

Labors
Labov, W.
Lahud, M.
Lakoff, G.
leitura: atividade(s) de
Lemos, C. T. G.
letra(s): cadeias de; repertório de; tipos de
letramento
Língua: escrita; falada; oral
Linguagem, cultura e educação (disciplina)
Linguagem, cultura e práticas educativas (Grupo de Pesquisa)
Linguagem: escrita; oral; verbal; aquisição da; pensamento e
Linguística: sincrônica; análise; atividade(s); teoria; variação; formas
linguístico: domínio; material; objeto; aspectos; estudos
linguístico-discursivo
Luria, A. R.

macroestrutura
Magali
Marcos Vinícius
Maria
Mariana
Martins, H. F.
Mattoso Câmara, J.
Maurício de Souza
Mendonça
Mercado de Letras
Mesoamérica
metáfora
metalinguagem
metalinguística
método (de alfabetização)
Michaels, S.
Michalowski, P.
Milton
Minha vida de Beija-Flor
Mônica
Monserrat, R. M. F.
Motta Maia, E. A.

Nená, tio
Niterói
Nystrand, M.

O Chapeuzinho Vermelho
O Curumim
Olimpiadas
Olson, D. R.
oralidade
ortografia
Os três Porquinhos
Osakbe, H.

Pacheco, C. M. G.
Paes

Paes Mendonça
Pâmela
Papyrus
Paula
Pécora, A.
Pedro Álvares Cabral
Peters, A. M.
Piaget, J.
Platão
Possenti, S.
pré-textual
Priscila
processo de ensino-aprendizagem
produção de textos escritos
produção textual, processo de
Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE)
prosódico(a)

Quem tem medo do lobo mau

Raphael
recursos expressivos
Renata
Revista *Sede de Ler*
Rio de Janeiro
Rio-Niterói (ponte)
Rockwell, E.
Rodrigo
Roma

Sabrina
Saci Pererê
Sampson, G.
Saussure, F.
Scardamalia, M.
Schaff, A.
Schank, R.C.
Scribner, S.

Searle, J.
segmentação: hipersegmentação; hipossegmentação
Seleção Brasileira
sílabas canônicas
Silva, J. Souza e
Sinclair, H.
sintática, organização
sintático-discursiva: organização; perspectiva; representação
sintático-semântica
Smolka, A. L. B.
Soares, M. B.
sociedade letrada
som
Street, B.
Stubbs, M.
subjetividade
Sulzby, E.
Suméria
Summus
superestrutura

Taffarel
Tannen, D.
Teale, W.
Terzi, S. B.
texto: argumentativo; descritivo; narrativo; oral; escrito; planejamento do
Tfouni, L. V.
Toquinho
trabalho pedagógico
TV Cultura
TV Escola

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Vai africana
Van Dijk, T. A.

Vera
Vieira, M. A. R.
Vinícius
Vinicius de Moraes
Vitor
Vygotsky, L. S.

Waletzky
Weimelt, J.
White, K. R.
Writing Systems

Sobre a autora

CECILIA M. A. GOULART

É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Letras/Língua Portuguesa (PUC-Rio, 1992). Doutora em Letras/Linguística Aplicada (PUC-Rio, 1997). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UFF. Pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Unicamp (2013-2014). Coordenadora do grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e práticas educativas/CNPq* (2001- atual). Pesquisa voltada para a compreensão dos processos de aprendizagem e de ensino da escrita. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro, possui livros publicados em coautoria com o grupo de pesquisa pelas editoras Summus (2014); Papyrus (2016) e Mercado de Letras (2019); possui também artigos publicados como capítulos de livros e artigos em periódicos das áreas de Educação e de Letras.

