

GLADYS AGMAR SÁ ROCHA

A Apropriação das Habilidades
Textuais Pela Criança:
Fragmentos de Um Percorso

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
BELO HORIZONTE-1998

372.4
R672a
T

Gladys Agmar Sá Rocha

3
-

***A APROPRIAÇÃO DAS HABILIDADES
TEXTUAIS PELA CRIANÇA:
FRAGMENTOS DE UM PERCURSO***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem

Orientadora: Professora Dra. Magda Becker Soares

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

1998

AC. 241976
U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

al



54939806

09 INV 05

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

0245 - 50860

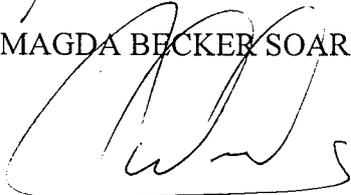
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 277ª (Ducentésima Septuagésima Sétima) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
FAE/UFMG.

Aos vinte e três dias do mês de março de mil novecentos e noventa e oito, realizou-se na sala 307 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: "**A apropriação de habilidades textuais pela criança – fragmentos de um percurso**", da aluna **GLADYS AGMAR SÁ ROCHA**, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora, aprovada pela Colegiado em 02/3/98, foi composta pelos seguintes professores: Magda Becker Soares - Orientadora, João Wanderley Geraldi e Maria da Graça Ferreira Costa Val. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas e 05 minutos com a síntese da dissertação feita pela mestranda. Em seguida os membros da banca fizeram uma argüição pública à candidata. Terminadas as argüições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada, destacando a importância do tema, a originalidade e coerência metodológica, que tornam a dissertação modelar enquanto trabalho científico. O resultado final foi comunicado a **GLADYS AGMAR SÁ ROCHA** e ao público, concedendo à aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu Neuz Maria de Paula Marques, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 23 de março de 1998.



PROFª MAGDA BECKER SOARES- Orientadora



PROF. JOÃO WANDERLEY GERALDI

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

10/07/98

549398-06



PROFª MARIA DA GRAÇA FERREIRA COSTA VAL


NEUZA Mª PAULA MARQUES

Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Magda Becker Soares
Orientadora

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Profa. Dra. Maria da Graça Costa Val

Aos meus filhos,

Tiago e Ana Luísa.

Á Magda B. Soares.

AGRADECIMENTOS

Agradecer: verbo performativo, indicativo de “um dizer que expressa um fazer”, já que o ato de agradecer supõe veracidade, compromisso ético, reconhecimento. Especialmente reconhecimento posto que, tomado em sua versão dicionarizada, o verbo agradecer tem o sentido de demonstrar gratidão; prestar reconhecimento por um benefício recebido. Explicitar esse aspectos é, a meu ver, importante neste momento, pois traz implícita a idéia de que os agradecimentos subseqüentes têm a finalidade não de cumprir uma formalidade acadêmica, já que é consensual a presença, em teses e dissertações, de um espaço destinado aos agradecimentos, mas de efetivamente expressar minha gratidão, meu reconhecimento.

Feito esse esclarecimento, agradeço aos sujeitos da pesquisa e a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho. Espero sinceramente que aqueles que partilharam comigo, ainda que de uma pequena parte do meu percurso, sintam-se incluídos.

Agradeço, sobretudo, à minha orientadora, Magda B. Soares, não só por sua competência acadêmica, já de conhecimento público e devidamente destacada pelos cinquenta e um orientandos que me antecederam; sem a qual não seria possível a apresentação desta pesquisa. Agradeço especialmente pelo carinho, pela confiança, pela cumplicidade, pela disponibilidade, pela paciência, enfim, pela amizade.



SUMÁRIO

RESUMO.....	08
RESUMÉ.....	09
INTRODUÇÃO.....	10
<i>Alfabetização e letramento.....</i>	<i>10</i>
<i>A organização do trabalho.....</i>	<i>20</i>
CAPÍTULO 1:	
A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	21
1.1 <i>O trabalho com dados singulares.....</i>	<i>21</i>
1.2 <i>Os sujeitos da pesquisa e o processo de coleta de dados.....</i>	<i>25</i>
CAPÍTULO 2:	
A REVISÃO TEXTUAL: ATIVIDADE CONSTITUTIVA OU ESTRATÉGIA POUCO SIGNIFICATIVA?.....	39
CAPÍTULO 3:	
CENAS DAS REPRESENTAÇÕES INFANTIS SOBRE O SISTEMA CONVENCIONAL DA ESCRITA.....	64
3.1 <i>Considerações iniciais.....</i>	<i>64</i>
3.2 <i>“Vai ficar errado pra sempre?”.....</i>	<i>65</i>
3.3 <i>“Pra não repetir...”.....</i>	<i>74</i>
3.4 <i>“Afiml, não pode ficar “errado para sempre”.....</i>	<i>82</i>

CAPÍTULO 4:

EPISÓDIOS DA CONSTITUIÇÃO DA TEXTUALIDADE NA ESCRITA INFANTIL.....	83
4.1 Reflexões sobre a textualidade.....	84
4.2 “Se ele não entendesse, aí eu estou falando...”	89
4.3 “Você vai conseguir ver... Eu acho que sim...”	97
4.4 “Eu não entendi nada”	102
4.5 Dizer mais, dizer melhor: indícios de um percurso.....	104

CAPÍTULO 5:

A REVISÃO DA REVISÃO.....	107
5.1 “Fica melhor pra ler...”	107
5.2 “Eu... dei fim antes do fim...”	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
Das representações infantis sobre o texto escrito.....	128
Implicações pedagógicas.....	132

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
---------------------------------	-----

ANEXOS.....	139
Anexo 1 – “O Joelho Juvenal”	140
Anexo 2 – “Devagar”	143
Anexo 3 – “Tombo”	145
Anexo 4 – “O presentão”	146
Anexo 5 – “O pote mágico”	149
Anexo 6 – “O dia em que um super-herói visitou minha casa”	152
Anexo 7 – “A cigarra e as formigas”	163

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é uma maior compreensão do percurso empreendido pela criança, ainda iniciante na construção de sentidos através da leitura e da escrita, na aquisição das habilidades textuais.

Para a construção da análise desse percurso, que procurou integrar produtos e processos, foram investigados eventos, situações consideradas significativas no processo de apropriação das especificidades do texto escrito.

Os dados foram coletados na Escola de 1º Grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, junto a oito crianças do primeiro ano de escolarização no Ensino Fundamental, com o intuito de investigar os recursos, estratégias, hipóteses ou dificuldades que a criança enfrenta ao produzir um texto escrito.

Destacaram-se, entre os dados considerados neste estudo, as reflexões infantis em relação a aspectos ortográficos, à tessitura textual e à organização física do texto

Observou-se que, quando inserida num contexto situacional que privilegia um trabalho *com* a linguagem e não um trabalho *sobre* a linguagem, a criança é capaz, desde muito cedo, de refletir sobre seu texto escrito e de reestruturá-lo, bem como de considerar, de modo consciente, a perspectiva do leitor.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche c'est d'avoir une plus grande compréhension du parcours de l'enfant qui débute encore dans la construction des sens par la lecture et l'écriture, dans les acquisitions des habiletés textuelles.

Pour l'analyse de ce parcours, qui a cherché à intégrer des produits et des processus, ont été examinés quelques événements, des situations considérées significatives dans le processus d'appropriation des spécificités du texte écrit.

Les données ont été obtenues à l'Escola de 1^o Grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, auprès d'huit enfants de la première année de scolarisation de l'Enseignement Fondamental, dans le but d'investiguer les ressources, les stratégies, les hypothèses ou les difficultés auxquelles l'enfant fait face quand il produit un texte écrit.

Parmi les données considérées dans cet étude sont ressorties les réflexions enfantines par rapport aux aspects orthographiques, au tissu textuel et à l'organisation physique du texte.

Il a été observé que, inséré dans un contexte fonctionnel qui privilégie le travail *avec* le langage et pas un travail *sur* le langage, l'enfant est capable, très tôt, de réfléchir sur son texte écrit et de le restructurer, ainsi comme de considérer, consciemment, la perspective du lecteur.

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento

Em termos amplos, pode-se dizer que o objetivo deste trabalho é uma maior compreensão do processo empreendido pela criança recém-alfabética¹ na apropriação de habilidades textuais e de particularidades inerentes ao texto escrito.

Esta pesquisa teve como ponto de partida a necessidade de construção de uma leitura mais sistemática da minha prática como professora das duas primeiras séries do Ensino Fundamental e de cursos de formação de professoras alfabetizadoras².

No trabalho com as séries iniciais e na formação de professoras alfabetizadoras, um dos objetivos centrais é o processo de aprendizagem da leitura e da escrita visando ao letramento³ - estado ou condição que adquire uma pessoa como resultado da apropriação da leitura e da escrita.

¹ Estou considerando recém-alfabética a criança cujo domínio da relação fonema-grafema é recente, ainda iniciante na construção de sentidos através da leitura e da escrita.

² A utilização do feminino dá-se em função da predominância desse gênero no Ensino Fundamental.

³ Face aos seus objetivos, o letramento é levado em consideração no âmbito da escolarização formal. Não se desconsidera, entretanto, a existência de níveis de letramento entre pessoas (adultos ou crianças) não alfabetizadas. No Brasil, na análise de diferentes níveis de letramento entre adultos, merecem destaque os estudos de TFOUNI, Leda V. (1988,1995).

Face ao caráter polissêmico dos termos alfabetização e letramento, é importante estabelecer, de um lado, a distinção que se faz aqui entre alfabetização - processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e letramento - "estado" ou "condição" de quem sabe ler e escrever. Deve-se também explicitar as concepções de alfabetização e de letramento que norteiam esta pesquisa.

Com relação à alfabetização, a premissa básica é a de que ela não pode ser entendida apenas em seus aspectos mecânicos e funcionais. A apropriação da leitura e da escrita não se restringe às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos, embora, durante décadas, a discussão em torno da alfabetização tenha sido circunscrita à aprendizagem da relação fonema-grafema, sobretudo em seus aspectos metodológicos.

A pesquisa de SOARES (1989) sobre a produção acadêmica na área da alfabetização aponta um aumento qualitativo e quantitativo da bibliografia sobre a alfabetização, no período 1954-1986. Essa produção aumenta e se altera, ao longo do tempo, quanto aos temas e ao referencial teórico.

Nas décadas de cinquenta e sessenta, a maioria dos estudos relativos à alfabetização tinham como eixo a discussão em torno da prontidão e dos métodos de marcha sintética e de marcha analítica. Subjaz a essa discussão o paradigma associacionista, que tem como primado a ênfase no objeto e considera o sujeito uma tábula rasa, uma cera mole que precisa ser moldada. De acordo com essa concepção, que tem como expressão máxima o behaviorismo, a aprendizagem é um processo linear decorrente da conjugação de estímulos e respostas cujo objetivo é a aquisição ou a modificação de um

comportamento. Esses estímulos, externos ao sujeito, devem ser respondidos igualmente por todos, desde que adequados ao grau de maturidade dos indivíduos. De acordo com esses princípios, segundo os quais o aluno é “levado” a adquirir ou a modificar determinado comportamento, o método é entendido como um fator fundamental da aprendizagem, como “um caminho a seguir”, que deve ser conduzido habilmente a fim de que não sejam queimadas etapas. Coerente com essa abordagem, o ensino da leitura e da escrita é concebido como a aquisição das habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos, cuja aprendizagem decorre fundamentalmente do nível de maturidade e/ou prontidão para a aprendizagem dos indivíduos e da utilização adequada de métodos eficientes para a promoção dessa aprendizagem. Como afirma SOARES (1990: 45):

“Pode-se afirmar (...) que nas décadas de 50 e 60, aquilo que hoje se formula como pergunta, era uma afirmação: a alfabetização estava, sim, em busca de um método.”

(grifos da autora)

Entretanto, evidencia-se, de acordo com o estudo de SOARES (1989), na década de setenta e, notadamente na década de oitenta, um decréscimo do número de estudos voltados para a discussão dos métodos tradicionais de alfabetização e um progressivo aumento de pesquisas construídas a partir de novos paradigmas, especialmente a partir das contribuições da psicologia genética, da lingüística e da psicolingüística. Decrescem as investigações sobre métodos porque os paradigmas se alteram. O foco não é mais a metodologia, mas o processo de aprendizagem.

A pesquisa mostra que os estudos centrados na questão do método representavam, na década de cinquenta, 33% da produção na área, 15% na década de setenta e, no período

80-86, apenas 4%. Nessa última década, há alterações profundas na concepção de alfabetização. É o momento de reflexão crítica acerca das metodologias tradicionais e do próprio conceito de alfabetização. Segundo SOARES (1989: 49):

“A análise dos temas em torno dos quais se organiza a produção acadêmica e científica sobre alfabetização (...) revela que eles são desenvolvidos sobre diferentes perspectivas teóricas, segundo a faceta do processo de aquisição da língua escrita que é privilegiada, e segundo, ainda, o momento histórico em que foi produzido o texto.”

Esse movimento expresso na produção científica na área da leitura e da escrita colocou os pesquisadores da área diante da necessidade de romperem com a visão reducionista até então predominante, a concepção de alfabetização como a aquisição da mecânica da leitura e da escrita, segundo a qual há uma superioridade da escrita em relação à fala, e a escrita constitui não um sistema de *representação* da linguagem oral mas uma *transcrição* da fala, e como uma questão fundamentalmente de método para promover essa aquisição.

Atualmente, a partir do prosseguimento e ampliação das pesquisas, várias delas de caráter multidisciplinar, pode-se dizer que já temos estudos que possibilitam a compreensão do processo de apropriação da base alfabética por parte do aprendiz, a partir dos quais é possível a construção de propostas pedagógicas que busquem romper, na prática da sala de aula, com a perspectiva mecânica inerente aos métodos tradicionais e construir, no contexto intra-escolar, práticas de alfabetização que visem ao letramento.

Alfabetizar visando ao letramento ou tomar o letramento como referência para o trabalho na área de alfabetização significa considerar não só a dimensão técnica da leitura e da escrita, mas também a apropriação das representações e das demandas que se constituem em torno da leitura e da escrita. Como afirma SOARES (1995b: 7):

“... começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente saber ‘ler e escrever’: dos indivíduos já se requer que dominem não apenas a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim em seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia.”

No entanto, as práticas de ensino da leitura e da escrita constituídas na escola, “a mais importante agência de letramento”, segundo KLEIMAN (1995), têm se pautado, ainda que de forma inconsciente, numa concepção restrita e apolítica do letramento. Essa concepção, denominada por STREET (1984) como “modelo autônomo”, atribui ao fenômeno do letramento uma dimensão necessariamente positiva, associando-o de forma linear às idéias de progresso e de mobilidade social. Na verdade, trata-se de uma concepção de domínio público a partir da qual são feitas associações simplistas entre desenvolvimento sócio-econômico e alfabetização; entre o desenvolvimento do modelo democrático e o índice de analfabetos e de alfabetizados. Sob a égide dessa visão romântica do letramento, entendido restritamente como uma forma mais ampla e funcional da aprendizagem da leitura e da escrita, são formuladas propostas e/ou jargões como: “Vamos alfabetizar esse país”; “A educação é a base do desenvolvimento”, entre outros.

Essa concepção, mais comumente denominada de “alfabetização funcional”, acaba por respaldar-se no ideal meritocrático, na medida em que o sucesso ou fracasso em relação aos usos e/ou representações que se constituem em torno da leitura e da escrita são vistos como questões de caráter individual. Esse “modelo” supõe uma adaptação acrítica do sujeito às demandas sociais em torno da leitura e da escrita, com a finalidade de que ele “funcione”, responda adequadamente a essas demandas. OLSON (1997: 29) chama a atenção para a visão excessivamente simplista do uso do conhecimento da escrita e da leitura como parâmetro de competência pessoal e social. Nas palavras dele,

“A análise mostra que a alfabetização funcional, a forma de competência requerida para a vida diária, longe de ser um bem, passível de generalização, depende crucialmente das atividades particulares do indivíduo para quem a escrita deve ser funcional. O que é funcional para o operário de uma fábrica automatizada pode não sê-lo a um pai que deseja ler para um filho. A atenção dada às habilidades de leitura subestima seriamente tanto o papel significativo dos elementos de compreensão implícitos que a criança traz para a escola, como a importância da linguagem oral no processo de tornar conscientes aqueles elementos – de transformá-los em objeto do conhecimento.”

A segunda perspectiva de abordagem, desvinculada desse modelo “liberal”, “positivo”, pressupõe que se considere a dimensão político-social⁴ do fenômeno do letramento bem como suas possibilidades tanto como instrumento de dominação quanto de construção da cidadania. Essa forma de conceber o letramento, que STREET (1984) chama de

⁴ Magda Soares, no texto “As muitas facetas da Alfabetização”, apresentado preliminarmente em novembro de 1984 e publicado, no ano seguinte, no periódico “Cadernos de Pesquisa”, já assinalava a importância de considerar a dimensão social bem como o caráter multifacetado da alfabetização. De certo modo, ainda que sem a utilização do termo letramento (utilizado, segundo Kleiman, pela primeira vez em 1986), a discussão apresentada pela autora aproxima-se muito da visão que hoje se configura em torno do letramento.

“modelo ideológico”, opõe-se ao “modelo autônomo” e atribui ao letramento significados políticos e ideológicos, vinculando-o às práticas sociais que se constituem em torno da leitura e da escrita bem como às finalidades, valores e representações em torno das quais elas se efetivam. Assim, não é possível dissociar daquilo que se lê ou que se escreve, seu conteúdo, sua função, as condições de seu contexto, “*sua força potencial para transformar relações e práticas sociais consideradas indesejáveis ou injustas.*” (SOARES: 1995b:12).

A esse respeito FREIRE, desde seu primeiro livro, “A educação como prática de liberdade”, já salientava a importância de se fazer uma opção entre uma educação para a *domesticação*, e uma educação para a liberdade, uma educação para o homem-objeto ou para o homem-sujeito, para a *adaptação*, o ajustamento, ou para a *liberdade*, a *integração*. (1967 – 1974) (grifos meus)

Pode-se dizer que, na década de noventa, é essa “opção ideológica” entre uma concepção de letramento voltada para a adaptação, a domesticação, e uma concepção voltada para a integração, para a liberdade, que vem marcando o trabalho na área de alfabetização.

Pode-se dizer ainda que é a opção pelo “modelo ideológico” do letramento que norteia esse trabalho. Entretanto, é importante assinalar que não se está, a exemplo do que ocorre em relação ao “modelo autônomo”, mitificando as possibilidades do ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido entendo que, como afirma OLSON (1997), é preciso perder a crença ingênua no poder mágico e transformador da aprendizagem da leitura, da

escrita e do cálculo, ultrapassar a tabulação de prós e contras e construir um novo entendimento do que estava envolvido em “criar um mundo no papel” e viver agora nele.

Tendo em vista esse quadro de análise, a alfabetização não pode restringir-se à sua dimensão técnica, uma vez que implícita à concepção político-ideológica do letramento está “... a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.” (SOARES:1995a : 84).

Desse modo, uma prática de alfabetização que vise ao letramento deve considerar as duas dimensões desse processo: a individual e a social, uma vez que o letramento não se refere apenas ao “estado” ou “condição” do indivíduo, mas também e fundamentalmente à forma como a leitura e a escrita são praticadas em contextos específicos, para objetivos específicos. Como explicita SOARES (1995b: 10):

“... 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 social específico.”

Nessa perspectiva, embora o foco do presente estudo seja a dimensão individual do letramento, não se está perdendo de vista o contexto social mais amplo, no qual as atividades de leitura e escrita são concebidas e praticadas. Em suma, pode-se dizer, tomando de empréstimo a analogia feita por CALVINO (1994: 8), que o objetivo é “*analisar a onda no sentido de sua amplitude, já que não se pode observar uma onda*

sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo”.

Mesmo pondo o foco na dimensão individual desse processo, há um amplo conjunto de conhecimentos e habilidades a serem considerados. O movimento que o indivíduo deve apreender para se alfabetizar é complexo, envolve um *continuum* que inclui conhecimentos e habilidades que vão desde a capacidade de simplesmente codificar e decodificar até a capacidade de posicionamento crítico a partir da leitura de um texto⁵ e de considerar, de modo consciente, a perspectiva do leitor, por exemplo. Alfabetização envolve, portanto, desde a aprendizagem das relações fonema-grafema até as relações entre texto oral e texto escrito e a aprendizagem das peculiaridades do texto escrito.

Face à complexidade e à diversidade de comportamentos inerentes ao letramento e ao próprio processo de alfabetização, bem como às especificidades das habilidades e conhecimentos relativos à leitura e à escrita, é preciso (re)definir o campo de observação, limitar o aspecto que ficará em primeiro plano, ver “uma onda”(ou algumas), para tentar compreender movimentos não apreensíveis quando se observa o mar em toda sua amplitude.(CALVINO:1994: 8-10).

Desse modo, privilegia-se, neste estudo, a perspectiva textual, mediatizada por práticas pedagógicas, buscando apreender as condições individuais e institucionais de produção

⁵ Nesse trabalho estou utilizando a palavra texto considerando também os aspectos relativos à situação discursiva.

do discurso escrito, constituídas num contexto escolar no qual se evidenciam práticas de alfabetização que visam ao letramento.

Assim, concebido na perspectiva do letramento, o escrever é aqui entendido como um conhecimento que:

“... engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente.” (SOARES:1995b:9)

É nesse contexto que está inserido o presente trabalho. Trata-se de uma pesquisa que tem por objetivo analisar os recursos, estratégias, hipóteses ou dificuldades que a criança, ainda iniciante na produção de sentidos na modalidade escrita, tem ao produzir um texto, ao se deslocar do discurso oral para o escrito, cada um com suas especificidades e características próprias.

A questão central é a investigação do percurso empreendido pela criança na apropriação do texto escrito, das percepções e dos conceitos que apresenta em relação à produção escrita, tendo como foco a perspectiva do sujeito que aprende.

A organização do trabalho

A análise do movimento empreendido pela criança na apropriação de habilidades textuais está estruturada em cinco capítulos.

No capítulo 1 é apresentada a abordagem metodológica que norteia o presente estudo bem como as especificidades do processo de coleta de dados.

No segundo capítulo, “A revisão textual: atividade constitutiva ou estratégia pouco significativa?”, são feitas reflexões acerca do significado da revisão textual na aquisição de habilidades textuais.

O capítulo 3, intitulado “Cenas das representações infantis sobre o sistema convencional da escrita”, apresenta a análise de elaborações infantis relativas à ortografia, caligrafia e ao uso de anáforas.

No penúltimo capítulo, “Episódios da constituição da textualidade na escrita infantil”, é desenvolvida uma breve discussão acerca dos fatores da textualidade e analisadas situações em que alguns desses fatores são tomados como objeto de reflexão por parte das crianças.

O capítulo 5, “A revisão da revisão”, privilegia a análise da evolução do aprendiz em relação à disposição espacial e organizacional da sua escrita, às mudanças empreendidas na manifestação física do texto escrito.

CAPÍTULO 1

A ABORDAGEM METODOLÓGICA

1.1 O trabalho com dados singulares

Por tratar-se de um trabalho com o propósito de investigar a apropriação das habilidades de construção de sentidos através da escrita, pela criança recém-alfabética, tendo como foco a perspectiva do sujeito que aprende, a partir da análise integrada de produtos e processos, o paradigma indiciário colocou-se como a abordagem mais indicada por possibilitar o trabalho não com as marcas do individual, como num estudo de caso, mas com episódios que envolvem questões relativas à textualidade, aos aspectos convencionais do texto e ao processo de revisão textual.

A discussão mais sistemática sobre o paradigma indiciário, utilizado especialmente pelos historiadores da Escola dos Anales, foi retomada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg no livro "Mitos, emblemas e sinais". Segundo ele, a partir desse modelo epistemológico, é possível apreender aspectos pouco notados ou despercebidos, revelados a partir de indícios, "pistas" de eventos não diretamente observáveis e não passíveis de definições apriorísticas. Trata-se de um método interpretativo centrado sobre dados residuais, considerados reveladores, a partir dos quais é possível dar mais visibilidade a uma dada realidade. A esse respeito, GINZBURG (1991:177), afirma:

“se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la.”

O autor também chama a atenção para o fato de que esse “modelo”, altamente operante, já havia emergido silenciosamente no campo das ciências humanas, no final do século XIX, sem que no entanto lhe fosse atribuído um estatuto teórico de fato, fundamentalmente em função do desagradável dilema proposto às ciências humanas pela orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza, a partir de Galileu: assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância.

Essa abordagem supõe que se considere a singularidade dos dados, entendidos como aqueles que revelam, que surpreendem, que podem indiciar movimentos que apontem para a compreensão de determinados percursos e/ou processos. A partir desses dados singulares, nunca banais ou triviais, são constituídas as abduções, procedimento que possibilita o exercício de tentar interpretar o fato e analisá-lo, buscando compreender sua origem. No caso deste estudo, o objetivo é, a partir da análise de textos escritos e dos processos interativos a partir dos quais eles se constituíram, empreender um movimento no sentido de tentar recuperar processos vivenciados pelo aprendiz na construção do texto escrito. Como afirma PARRET (1997: 95-6):

“A compreensão do sentido textual implica a apreensão do qualitativo individual e, portanto, de sua figuratividade. Isso só pode ser o resultado de uma atividade mental ou cognitiva, mais exatamente a atividade inferencial da abdução, que busca integrar a figura na trama ou configuração que a torna inteligível.”

Desse modo, eventos singulares como hesitações, reelaborações, retomadas, que seriam negligenciados e/ou considerados pouco expressivos numa outra abordagem metodológica, são, nesta pesquisa, considerados reveladores, uma vez que podem permitir apreender o momento em que a criança apresenta preocupações e/ou formula hipóteses sobre determinados aspectos da linguagem escrita, contribuindo assim para a compreensão da concepção que o aprendiz apresenta em relação à estrutura e ao funcionamento do texto escrito bem como da imagem que possui (ou está construindo) do seu interlocutor.

Tomando de empréstimo a metáfora topológica utilizada por LÖWY (1994),⁶ pode-se dizer que a finalidade é a leitura de determinada realidade, de uma “paisagem”, dentro das possibilidades e limites determinados, de um lado, pelo horizonte de visibilidade, pelo “observatório”, e, de outro lado, pela forma de “olhar” e pela “arte de pintar” do observador, fatores que fazem com que uma mesma “paisagem” possa ser percebida sob ângulos distintos e complementares, sem que se perca de vista a totalidade na qual ela está circunscrita. Desse modo, embora o olhar esteja voltado para a singularidade dos dados, a partir de um “horizonte possível de visibilidade”, não se estão desconsiderando possíveis regularidades, uma vez que há (ou pode haver) regularidades constituídas e/ou

⁶ Essa metáfora encontra-se, segundo LÖWY, em Rosa Luxemburgo e em algumas passagens de Mannheim.

apresentadas a partir de episódios singulares que, eventualmente, sinalizem para características universais do sujeito. Sobre essa questão, ABAURRE (1992: 39) diz:

“... olhar com interesse para o singular, o cambiante, não implica necessariamente deixar de preocupar-se teoricamente com o regular, o sistemático, o geral. (...) é a atribuição de estatuto teórico semelhante a questões relativas ao comportamento virtual de um sujeito universal e ao comportamento real (e sempre indiciário, em certo sentido) de sujeitos singulares da linguagem que permite desvelar as regularidades subjacentes e visualizar os contornos de um modelo teórico dialeticamente estruturado em torno de um conjunto de problemas relevantes para a compreensão da complexidade da relação entre um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se, nos movimentos mesmos dessa relação.” (p.39) (grifo da autora).

Assim, o objetivo deste trabalho é, tendo como referência episódios singulares, estabelecer uma análise qualitativa do processo que, sem a pretensão de ser aplicável a outras realidades ou apresentar prescrições, possa contribuir para o desvelar dos mecanismos que possibilitam à criança a construção da competência textual. Especial atenção é dada a episódios referentes a fatores da textualidade, ao modo de uso do suporte e à relação que a criança começa a estabelecer na utilização de anáforas, questões que se evidenciaram como significativas nas situações consideradas neste estudo, e que remetem à necessidade de buscar apreender aqueles aspectos, “regulares” ou não, que são tomados como objeto de reflexão por parte do aprendiz.

1.2 Os sujeitos da pesquisa e o processo de coleta dos dados

Entendendo que o espaço da sala de aula é o local por excelência onde ocorre (ou deveria ocorrer) o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e que o primeiro ano do ensino fundamental é o momento em que começam a se delinear interações mais sistemáticas no que se refere às especificidades do texto escrito, a investigação do processo foi feita em situação de ensino, junto a alunos⁷ do primeiro ano de escolarização.

Em função do significado das mediações do professor em relação às condições de produção, ao contexto e ao movimento sujeito da produção/sujeito da recepção, a escolha da instituição e da professora foram intencionais. Tal fato se justifica porque a opção por um contexto no qual a prática não considerasse as relações mencionadas apresentaria o risco de um trabalho de campo que não permitisse a percepção do processo, como se pretendia.

A coleta de dados foi feita a partir de observações participativas junto a alunos de uma mesma turma, do primeiro ano do ensino fundamental, da Escola de Primeiro Grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, com o intuito de pesquisar as hipóteses, as dificuldades e/ou as estratégias que essas crianças apresentavam ao constituírem o processo locutório na escrita, as situações de enunciação e de revisão

⁷ Optou-se pela utilização da forma no masculino com base no princípio de que, na língua portuguesa, o gênero (lingüístico) masculino assumiu a função gênero neutro, constituindo uma forma "não marcada".

textual, em que o aluno deveria atuar como leitor do próprio texto e trocar experiências com um outro colega que naquele momento atuaria apenas como leitor.

O Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais foi criado, como outros ginásios de aplicação do país, a partir do decreto 9053/46, que instituía às Faculdades Federais de Filosofia a obrigatoriedade de manutenção de um ginásio de aplicação destinado à prática docente de alunos matriculados nos seus cursos de didática. O então Colégio de Aplicação foi inaugurado oficialmente em 1954 e vinculado à Faculdade de Filosofia. Em 1972, foi vinculado à Faculdade de Educação e passou a denominar-se Centro Pedagógico. Funciona, desde esta data, no campus da UFMG. Atualmente, atende a 750 alunos do Ensino Fundamental, de diferentes níveis sócio-econômicos que, desde 1993, passaram a ingressar na instituição através de sorteio. A escola, que tem como objetivo principal constituir-se em campo de experimentação e de renovação educacional aberto à Universidade para fins de pesquisa e treinamento de professores, tem aproximadamente trinta funcionários e sessenta professores. Entre esses últimos, a formação mínima exigida é de terceiro grau completo.

A opção por essa instituição se justifica pela presença nela de professores cuja prática em sala de aula contempla muitos dos aspectos examinados neste estudo. A escolha da professora se deu em função de sua disponibilidade e de uma atuação em sala de aula que possibilitava a emergência dos aspectos privilegiados na pesquisa.

Inicialmente, foram acompanhadas todas as vinte crianças da turma que, no mês de abril, já apresentavam escrita alfabética. Durante o primeiro semestre letivo, foram observadas

as atividades de produção textual desenvolvidas no contexto da sala de aula, sob a orientação da professora da turma, Maria Mello Garcia⁸. Dada a impossibilidade de se realizar um estudo como o pretendido com todo o grupo, foram selecionadas oito crianças, definidas a partir das observações feitas em sala de aula, durante o primeiro semestre letivo de 1996, levando-se em conta os diferentes níveis de interação que estabeleciam no processo de produção e de revisão textual.

Na definição dos sujeitos, feita com a participação da professora da turma, o nível de experiência que a criança apresentava em relação à escrita de textos foi analisado a partir dos produtos escritos e de discussões sobre eles. Aliada a esse critério básico, houve a preocupação em manter um certo equilíbrio entre o número de meninos e meninas.

O nível de experiência das crianças em relação à leitura e à escrita foi caracterizado a partir do conceito de nível de desenvolvimento real, descrito por Vygotsky (1991,1993) como aquele que define processos já constituídos pela criança, normalmente determinado a partir de conhecimentos e/ou habilidades que a criança já domina: aquilo que ela é capaz de realizar sozinha. Assim, mesmo correndo o risco de simplificações e sem perder de vista que o *nível de desenvolvimento real* já traz em si elementos do *nível de desenvolvimento proximal*, procurou-se ter como referência, na definição do nível de experiência dos sujeitos em relação às suas produções escritas, aspectos como a estrutura da narrativa escrita, o nível de informatividade dos textos, existência ou não de preocupação com questões ortográficas, tendo como referência a análise dos produtos e

⁸ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

dos registros das situações de produção e de revisão textual vivenciadas em sala de aula.

O quadro seguinte explicita os sujeitos cujas produções - orais e/ou escritas são analisadas neste estudo e sintetiza os aspectos considerados na definição desse grupo de alunos:

<i>Nome</i>	<i>Nível de De- senvolvimento Real</i>	<i>Aspectos considerados</i>
Gilda Hélida	Pouca experiência	Não demonstravam preocupações referentes à estrutura do texto ou à ortografia. Nas discussões orais, tendiam a concordar com os pares.
Léo Lívia	Nível de experiência intermediário	Suas produções orais e/ou escritas oscilavam muito. As preocupações relativas à estrutura textual e à ortografia começavam a se constituir.
Bárbara Felipe Guilherme Jéssica	Maior experiência	Demonstravam preocupações com relação à estrutura do texto. Apresentavam facilidade em explicitar aspectos relativos às histórias lidas e às suas produções escritas. Apresentavam preocupações ortográficas.

As atividades de produção textual foram organizadas em dois momentos distintos. Num primeiro momento, quatro das oito crianças selecionadas participavam da atividade de escrita. Num outro dia, as crianças que tinham atuado como redatoras trabalhavam em duplas com os quatro colegas que não haviam participado da primeira situação. Inicialmente, o autor era convidado a fazer a leitura do próprio texto, procurando verificar se havia aspectos a serem melhorados, “na forma de contar a história, para que quem fosse ler, entendesse melhor”. Em seguida, o colega, que desconhecia as condições de produção vivenciadas pelo redator, atuava como leitor, buscando entender o texto e

fazendo sugestões que pudessem auxiliar o trabalho de revisão a ser feito pelo colega. A definição das duplas de trabalho foi feita tendo como referência o conceito de zona de desenvolvimento proximal, trabalhado por VYGOTSKY (1991,1993), segundo o qual é preciso considerar não apenas as conquistas que já estão consolidadas pela criança, aqueles conhecimentos e/ou habilidades que ela já é capaz de realizar sozinha, mas também as atividades e/ou conquistas que pode fazer a partir da interação com um adulto ou colega mais experiente. Assim, procurou-se agrupar as crianças em função de suas possibilidades de interação através da escrita, definindo, como leitor, o aprendiz considerado mais experiente. Em apenas uma das duplas, em que o nível de conhecimento real foi considerado muito próximo, houve revezamentos periódicos da atividade a ser desempenhada. Desse modo, ora a atuação solicitada era como leitor, ora como autor. O quadro da próxima página apresenta a composição das duplas, o nível de experiência de seus componentes e o papel assumido por cada um durante o processo de produção e/ou revisão textual:

	<i>Nome</i>	<i>Nível de Desenvolvimento Real</i>	<i>Papel desempenhado</i>
<i>Dupla 1</i>	Gilda	Pouca experiência	Redatora
	Lívia	Exp. Intermediária	Leitora
<i>Dupla 2</i>	Hélida	Pouca experiência	Redatora
	Jéssica	Maior experiência	Leitora
<i>Dupla 3</i>	Léo	Exp. Intermediária	Redator
	Felipe	Maior experiência	Leitor
<i>Dupla 4</i>	Guilherme	Maior experiência	Leitor/Redator
	Bárbara	Maior experiência	Leitora/Redatora

Durante o trabalho com as duplas, dada a necessidade de apreender o percurso feito pelo autor e/ou leitor do texto, as crianças foram retiradas da sala de aula para a realização das atividades e foram feitas intervenções junto a elas no sentido de provocá-las a vivenciarem situações de produção textual e desenvolverem reflexões sobre os textos escritos. Embora não tenha sido utilizado um experimento nos moldes piagetianos e estivesse presente a tentativa de que as interações fossem o mais naturais possível, o procedimento adotado aproxima-se de uma “situação de laboratório”, uma vez que os sujeitos foram provocados a realizar uma certa ação, que foi observada e protocolada a partir de gravações em fitas magnéticas e registros escritos.

Nesses encontros procurou-se propiciar condições de produção diversificadas e que concretizassem para a criança o seu interlocutor. Era sempre ressaltada a necessidade de “escrever bem direitinho para quem for ler poder entender”; de relatar com detalhes para “que as pessoas pudessem entender o que havia acontecido com eles”; ou de lembrar que “as pessoas que iriam ler o texto não conheciam a história e que a chance que as pessoas teriam de conhecer a história seria pelo texto deles e, portanto eles teriam que escrever bem direitinho para que quem fosse ler pudesse entender.” Procurou-se, também, tanto no levantamento quanto na análise dos dados, dar especial importância às atividades de revisão de textos pelos alunos (quer de seus próprios textos, quer de textos de colegas) porque ela representa um elemento significativo no processo de apropriação/evolução da tessitura textual, por propiciar à criança a possibilidade de vivenciar o movimento sujeito da produção/sujeito da recepção, atuando como leitora/revisora do próprio texto e do texto de outro, assunto que será objeto de uma reflexão mais aprofundada no próximo capítulo.

Nas atividades de produção textual privilegiou-se o gênero narrativo em função do seu reconhecimento na literatura como aquele com o qual a criança está mais familiarizada. Nessa perspectiva, PERRONI (1992) faz uma ampla análise da construção da narrativa oral por crianças entre dois e cinco anos de idade. Seu estudo é aqui tomado como referência em função de sua abrangência e convergência teórica. Segundo a autora, as crianças, desde muito cedo, a partir das interações com adultos, constroem a competência de elaborar e/ou recontar narrativas através do discurso oral. PERRONI distingue três tipos de narrativas: as “estórias”, que têm um enredo fixo e podem ser identificadas a partir da presença de marcas em sua estrutura como a seqüência temporal

e a causalidade dos acontecimentos, a não participação do narrador no decorrer dos acontecimentos, a presença de fórmulas de abertura e de fechamento. O segundo tipo de narrativa são os relatos, narrativas que apresentam um compromisso com a verdade, uma vez que o seu propósito constitutivo é a recuperação de experiências pessoais vivenciadas pelo narrador.⁹ O terceiro tipo evidenciado pela autora são os casos, caracterizados pela atividade livre do narrador, sem apresentar um compromisso com a veracidade dos eventos ou um enredo fixo, que têm uma aparência de verdade mas contêm elementos desvinculados do compromisso com o real.

A partir desse referencial, a intenção era verificar como a criança, que constrói diferentes tipos de narrativas orais, interage com a especificidade da narrativa escrita. Para a constituição das situações de produção e de revisão de narrativas, foram considerados dois dos três tipos de narrativas evidenciados pela autora: as “estórias” e os “relatos”. No caso dos relatos, em função dos objetivos deste estudo, não houve preocupação em demarcar se havia, nos textos infantis, elementos ficcionais, embora tenha estado presente, por parte do aprendiz, a preocupação em expressar a “verdade”. Entretanto, devido às características dos textos apresentados para as crianças, foram estabelecidas algumas distinções em relação ao que a autora chama de “estórias”. A esse tipo de

⁹ Alguns teóricos, entre eles Umberto Eco (1994: 125-6), chamam esse tipo de narrativa de “narrativa natural”, em contraposição à “narrativa artificial”, supostamente representada pela ficção, que apenas finge dizer a verdade sobre o universo real ou afirma dizer a verdade sobre um universo ficcional.

narrativa, correspondem dois tipos de atividades, aqui chamadas de reconto: o reconto a partir de uma “história muda” e o reconto a partir de uma narrativa escrita. Nos recontos a partir de uma narrativa escrita cabe à criança reescrever, com suas palavras, a história lida. Nos recontos a partir de uma “história muda”, o aprendiz deve reconstituir, na linguagem escrita, uma narrativa “contada” a partir de ilustrações.

A opção pelo trabalho com duas modalidades de narrativas (reconto e relato) deu-se em função de suas especificidades em relação ao tipo de atividade reflexiva que demandam do aprendiz ao estruturá-las na modalidade escrita e ao tipo de interação que ele estabelece com os textos. No caso dos *recontos*, cabe à criança o exercício de reestruturar, na forma escrita, uma história vivenciada a partir da leitura de uma narrativa pela pesquisadora ou pela própria criança, o que, embora exija contribuições do sujeito em relação ao sentido que constrói e à sua performance no movimento de escrita, demanda uma carga cognitiva menor, uma vez que os personagens e a trama já estão constituídos. Como afirmam FERREIRO et al (1996:14):

“Pedir a escrita de uma história conhecida facilita a tarefa de escritores principiantes, já que não devem assumir a carga cognitiva de inventar uma história razoável. Os personagens e a trama já estão dados; o escritor pode concentrar-se nas eleições gramaticais, sintáticas, ortográficas e de apresentação geral do texto...”

Diferentemente, no caso dos *relatos*, cabe ao sujeito relatar uma experiência pessoal, na qual a trama e os personagens precisam ser definidos e estruturados. Nos momentos de proposição desse tipo de texto, antes de solicitar à criança que o redigisse, era feita, como subsídio, a leitura de um texto (não necessariamente narrativo), em que fosse

evidenciado o tema a ser desenvolvido pelo aluno na sua produção escrita. Esse texto, chamado aqui de texto-referência, funcionava como um elemento evocador, desencadeador do tema a ser tomado como objeto de reflexão pelo redator.

Assim, com recontos que têm por base uma “história muda”, foram realizadas duas atividades. Na primeira, foi apresentado, aos alunos, o livro “O presentão”, de Rogério Borges (ver Anexo 4). Durante a apresentação das cenas que, para melhor visualização foram ampliadas a partir de reproduções coloridas, as crianças eram “convidadas” a discutir a ilustração, a construir oralmente a narrativa e a tentar antecipar o seu desencadeamento. Em seguida, tendo como referências a discussão e a visualização das cenas, que permaneciam fixadas no quadro, era solicitada, aos alunos, a redação da narrativa tendo em vista que *“as pessoas que fossem ler a história nunca tinham visto aquelas gravuras... e não estariam vendo aquelas cenas na hora de ler; a única chance que elas teriam de conhecer e de entender a história seria pelo texto deles...”* Uma outra atividade com base em “história muda” foi realizada com o livro “O pote mágico”, também de Rogério Borges (Anexo 5). O procedimento foi o mesmo utilizado com “O presentão”.

Com recontos baseados em narrativa escrita foram também realizadas duas atividades: as crianças ouviram as leituras, fizeram colocações espontâneas e, em seguida, reescreveram os textos para *“colegas que não conheciam aquelas histórias, que nunca tinham visto aqueles livros, que iriam conhecer a história através das reescritas que iriam ler...”* Um dos textos foi o conto popular “Devagar”, na versão de Francisco Marques (Anexo 2), o outro foi a história “O Joelho Juvenal”, de Ziraldo (Anexo 1).

Os recontos foram produzidos sobre os temas “Um susto” e “Um tombo”, o primeiro sugerido pelo texto “O dia em que um super-herói visitou minha casa”, de Sonia Junqueira (Anexo 6), o segundo pelo poema “Tombo”, de Maria Dinorah (Anexo 3). Solicitou-se aos alunos que não se esquecessem de que *“as pessoas que iriam ler os textos (colegas e pesquisadora), não estavam com eles quando levaram o susto ou o tombo e que, portanto, só poderiam entender como aconteceu se eles explicassem direitinho”*.

No quadro da página seguinte, são apresentados os tipos de narrativa solicitados às crianças, os títulos dos textos utilizados como referência e o papel desempenhado por cada criança da dupla:

<i>Data</i>	<i>Atividade</i>	<i>Texto - Referência</i>	<i>Tipo de Narrativa</i>	<i>Crianças / Papel Desempenhado</i>
05/09/1996	1 ° Texto	O presentão Rogério Borges (Anexo 4)	<i>Reconto a partir de " história muda "</i>	Redatores: Guilherme, Gilda, Léo e Hélida
06/09/1996	2 ° Texto - Revisão			Leitores: Bárbara, Lívia, Felipe e Jéssica
13/09/1996	1 ° Texto	<i>Devagar</i> Francisco Marques (Anexo 2)	<i>Reconto a partir de narrativa escrita</i>	Redatores: Bárbara, Gilda e Léo
20/09/1996	2 ° Texto - Revisão			Leitores: Guilherme, Lívia e Felipe
26/09/1996	1 ° Texto	O pote mágico Rogério Borges (Anexo 5)	<i>Reconto a partir de " história muda "</i>	Redatores: Bárbara, Gilda, Léo e Hélida
30/09/1996	2 ° Texto - Revisão			Leitores: Guilherme, Lívia, Felipe e Jéssica
09/10/1996	1 ° Texto	O dia em que um super-herói visitou minha casa Sonia Junqueira (Anexo 6)	<i>Relato: Um Susto</i>	Redatores: Guilherme, Gilda, Léo e Hélida
10/10/1996	2 ° Texto - Revisão			Leitores: Bárbara, Lívia, Felipe e Jéssica
17/10/1996	1 ° Texto	O Joelho Juvenal Ziraldo (Anexo 1)	<i>Reconto a partir de narrativa escrita</i>	Redatores: Bárbara, Gilda, Léo e Hélida
18/10/1996	2 ° Texto - Revisão			Leitores: Guilherme, Lívia, Felipe e Jéssica
07/11/1996	1 ° Texto	Tombo Maria Dinorah (Anexo 3)	<i>Relato: Um Tombo</i>	Redatores: Guilherme, Gilda, Léo e Hélida
08/11/1996	2 ° Texto - Revisão			Leitores: Bárbara, Lívia, Felipe e Jéssica

Além das situações de enunciação descritas e expressas no quadro anterior, foi desenvolvida uma atividade diferenciada com o reconto de base escrita do texto “A cigarra e as formigas”, uma das primeiras oportunidades que as crianças tiveram de vivenciar o processo de revisão. As primeiras versões do texto “A cigarra e as formigas” - escrita e revisão - foram produzidas na sala de aula, sob a orientação da professora da turma, no início do ano letivo. A professora leu a fábula e solicitou aos alunos que fizessem a reescrita. Dias depois, pediu às crianças que fizessem a revisão do próprio texto. Como na primeira versão, a revisão foi feita, pelo redator, no contexto da sala de aula. No final do ano, foi solicitado aos oito sujeitos da pesquisa que fizessem uma nova revisão: após ouvir novamente a leitura da fábula, cada autor teve a oportunidade de ler e avaliar os dois textos, - o reconto e sua revisão - cabendo somente a ele a tarefa de reformular o seu escrito. Essa situação de escrita é sintetizada no quadro abaixo:

<i>Data</i>	<i>Atividade</i>	<i>Texto- Referência</i>	<i>Tipo de Narrativa</i>	<i>Crianças envolvidas</i>
19/04/1996	<i>1º Texto</i>	A cigarra	<i>Reconto a</i>	Bárbara, Gilda,
03/05/1996	<i>2º Texto: 1ª Revisão</i>	e as formigas	<i>partir de</i>	Guilherme,
03/12/1996	<i>3º Texto: 2ª Revisão</i>	(Anexo 7)	<i>narrativa escrita</i>	Hélida e Léo

Para o estudo do percurso desenvolvido pelo sujeito na apropriação das habilidades textuais, ao longo do seu primeiro ano de escolarização no Ensino Fundamental, foram analisados eventos significativos, singulares, evidenciados a partir de dois momentos de interação distintos: as situações em que o sujeito se expressa verbalmente a partir da

interação com o texto escrito, a interlocução criança-criança e/ou da criança com a pesquisadora e as interlocuções expressas nas produções escritas propriamente ditas. Em ambas as situações, o que se pretendeu foi uma maior compreensão do processo, procurando concentrar a atenção naquilo que as crianças são capazes de fazer, nas suas possibilidades, tendo como premissa a idéia de que essa construção é essencialmente dialógica, uma vez que não se pode ensinar ou mediar o processo de apropriação da tessitura textual através de explicações artificiais, de fórmulas, por memorização ou por repetição. VYGOTSKY (1993), ao discutir a formação de conceitos pela criança, chama a atenção para esse aspecto. Segundo ele, o desenvolvimento dos conceitos pressupõe o desenvolvimento de funções intelectuais como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. O ensino direto de conceitos é infrutífero e quando se tenta fazê-lo não se obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, a repetição, semelhante a um papagaio que simula um conhecimento, mas que na verdade ocupa um vácuo.

CAPÍTULO 2

A REVISÃO TEXTUAL: ATIVIDADE CONSTITUTIVA OU ESTRATÉGIA POUCO SIGNIFICATIVA?

Para a análise do significado da revisão no processo de constituição da capacidade redacional, definiu-se por discutir, inicialmente, as condições necessárias à produção do texto, oral ou escrito, a fim de concebê-las não como um modelo, mas como uma referência a partir da qual se possa fazer uma leitura dos conhecimentos relativos à elaboração textual evidenciados e/ou concretizados para o aprendiz durante a atividade de revisão e compreender de que forma ela pode contribuir para mediar esse processo. Em síntese, importa analisar em que medida as condições necessárias são tomadas como objeto de reflexão por parte do autor iniciante, durante a revisão.

Segundo GERALDI (1991), ao produzir um texto, o sujeito faz “uma proposta de compreensão” ao seu interlocutor e, nesse processo, desenvolve ações *com* a linguagem e ações *sobre* a linguagem. O autor apresenta um quadro para a análise das condições necessárias à produção textual. De acordo com GERALDI (1991:137), para se 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 (...);*
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)."*

Pode-se dizer que não são unânimes as leituras que vêm sendo feitas em torno da revisão como um processo que interfere na produção de "propostas de compreensão". Considerada em sua dimensão pedagógica, a revisão tem sido entendida ora como um elemento importante, ora como um elemento pouco expressivo no processo de constituição da tessitura textual: tanto há estudos que apontam a revisão como um procedimento pouco expressivo na concretização das condições necessárias para a produção textual, quanto há outros que vêm reafirmando suas possibilidades.

DAIUTE (1985), ao analisar o que os escritores dizem a si mesmos, afirma que o processo de revisão é difícil para a criança pequena, porque envolve uma avaliação do processo de criação do texto, o que demanda que ela assuma um ponto de vista objetivo sobre seus pensamentos e sentenças, habilidades que, dada a complexidade do ler e do escrever, desenvolvem-se mais tardiamente.

SCARDAMALIA & BEREITER (1987) estabelecem distinções entre as elaborações escritas implementadas por escritores iniciantes e por escritores mais experientes. Segundo eles, há aproximações profundamente diferentes em relação ao objeto escrito: para os escritores principiantes, o escrever seria uma forma de relatar conhecimentos, tendo mais a função de reproduzir do que de refinar conhecimentos, uma vez que não são considerados, de forma deliberada, aspectos relativos ao modo de apresentação do

discurso ou à perspectiva do leitor. Para os escritores experientes, a interação com a escrita coloca preocupações importantes em relação ao conteúdo e aos aspectos retóricos, que permitem a elaboração e o refinamento do conhecimento existente a partir da análise da adequação, consistência e/ou inconsistência dos enunciados.

De acordo com GÓES (1993), autores como SOMMERS (1980), HAYES et al (1987) e SCARDAMALIA & BEREITER (1985, 1987) indicam que, para a criança, a tarefa de revisar o texto fica muito circunscrita a questões ortográficas e/ou mudanças superficiais que não afetam o significado do texto.

GÓES (1993) com a finalidade de compreender o desenvolvimento, na criança, da capacidade de produzir “propostas de compreensão”, retoma essa discussão e analisa o processo de revisão com vários sujeitos em diferentes situações de interlocução com a produção escrita e chega a resultados muito similares àqueles já mencionados. Ela ressalta que as observações infantis restringem-se a aspectos de superfície, quase que exclusivamente ortográficos, desconsiderando o lugar do leitor e, em decorrência, do próprio escritor. Os elementos novos que indica referem-se ao apontamento de questões de traçado das letras e de inadequações morfológicas, relativas à flexão do número em substantivos e adjetivos e à terminação verbal. A autora assinala também distinções entre os recursos utilizados pelas crianças e o seu nível de escolaridade. Desse modo, crianças com menor nível de escolarização tendem a utilizar predominantemente a estratégia de dizer mais, enquanto que no nível de escolarização mais avançado aparece uma forte tendência a dizer de novo, ou seja, substituir o enunciado.

Pode-se afirmar que “*dizer mais*” e/ou “*dizer de novo*” realmente representam preocupações relevantes para o aprendiz recém-alfabético. Entretanto, há que se discutir se elas realmente podem ser consideradas triviais ou pouco significativas.

Os episódios seguintes são reproduções de discussões feitas durante atividades de redação e de revisão de textos que indiciam a necessidade de retomar algumas das questões assinaladas:

(1)¹⁰

Léo:- Professora, pai é com letra maiúscula ou minúscula?

Pesq¹¹ .: - Escreva do jeito que você acha que é...

Léo: - Ah... (Em tom de reclamação).

Guilherme, interrompendo seu trabalho e dirigindo-se ao colega, respondeu:

- Depende, é no início da frase ou no meio da frase?

(2)

Bárbara: - “O sinal da escola bateu. Eu corri até a sala”. Até aqui está bom. Aí ele tem que colocar um ponto final aqui. Aí o resto eu acho que está bom.

¹⁰ Nas transcrições das discussões feitas durante a produção e/ou revisão dos textos, optou-se por preservar a morfossintaxe da fala, sem a reprodução gráfica do nível fonológico. Com a finalidade de favorecer a leitura, foi utilizada, nas transcrições, a pontuação própria da modalidade escrita.

¹¹ A expressão pesq. está sendo empregada como abreviação de pesquisadora.

Os episódios (1) e (2), que à primeira vista podem ser considerados banais e/ou triviais, dão indícios de demandas que transcendem o nível ortográfico, por revelarem uma tentativa de dar legitimidade à escrita, produzindo-a de acordo com convenções próprias. É preciso estabelecer em (1) como utilizar, na própria escrita, as letras maiúsculas que aparecem nos textos alheios. O texto está bom (2), mas é necessário que ele tenha uma marca de formalização, expressa, nesse caso singular, pela utilização da pontuação.

(3)

Guilherme: - Como que escreve chorão? É com A, O, ~ ?

Pesq.: - É...

Léo: Ih... Você vai escrever era uma vez um menino chorão?

Risos... (De todas as crianças)

Essa cena remete, inicialmente, à tentativa de produção de uma escrita correta, mas a interlocução proposta pelo colega coloca uma questão relativa à organização da narrativa. Pode-se, nesse caso, trabalhar com a idéia de que as crianças, na interação com esse gênero textual, começam a construir hipóteses acerca da sua estrutura. Assim, nessa concepção, uma das estruturas possíveis ou condição desejável no início de uma narrativa é marcada pela expressão “Era uma vez”. No entanto, não é plausível e chega a ser engraçada a combinação dessa introdução com o tema “um menino chorão”. Essa interlocução indicia que a criança já identifica a importância de marcas lingüísticas na narrativa escrita e de que ela é capaz não só de explicitá-las mas também de refletir sobre sua adequação. É essa reflexão que faz com que a expressão “Era uma vez um menino

chorão” seja rejeitada como uma proposição verdadeira no interior de uma história, uma vez que não representa, para o aprendiz, um padrão aceitável na narrativa ficcional.

(4)¹²

Jéssica: - Aqui ó... Nessa parte aqui ó... “doda hora”... Eu não entendi essa parte aqui ó...

Pesq.: - E também machucava toda hora?

Jéssica: - Não... “Doda hora e também machucava”...

Nesse fragmento de diálogo é flagrante a preocupação com o modo de grafar a palavra. Entretanto, a insistência de Jéssica que, naquele momento, atuava como leitora do texto redigido pela colega, pode ser interpretada como um sinal de que a “grafia incorreta” tenha gerado dificuldades na construção de sentidos ou ainda ser um indício de que, nessa fase, a criança já considera a hipótese de que um texto, para ser lido, precisa obedecer às convenções ortográficas que, nessa fase da escolarização, são muito evidenciadas para o aprendiz. Nessa perspectiva, para ser “interpretável”, é preciso que o texto obedeça a certas convenções da língua, inclusive as ortográficas. A transcrição seguinte permite reiterar essa “leitura”:

¹² Essa interlocução teve, como referência, o relato de base escrita, redigido por Héliida, a partir do texto “O Joelho Juvenal”, de Ziraldo, apresentado no Anexo 1.

(5)

Jéssica: - Eu não entendi isso aqui... "O menino esperando um beijo de alguém para dar um beijo nele. Ele estava como... como... dando... Eu não entendi esse negócio que ela escreveu...

Pesq.: - Olha aí, Héliida, o que a Jéssica está te mostrando, pra ver o que você pode melhorar...

Héliida: - Está ruim pra ler...

Depois de alguns segundos, ela completou: - Ah... É porque eu escrevi errado.

Jéssica: - Ela escreveu errado aqui ó.

Pesq.: E o quê que você queria escrever aqui?

Héliida: - Espera aí que eu vou ler de novo pra ver.

Juntas, elas descobriram a palavra: começando.

Pesq.: - Jéssica, essa palavra atrapalhou você?

Jéssica: É... Ficou esquisito. Não deu pra entender.

No exercício de revisar o texto, os elementos relativos à flexão de palavras e à caligrafia, ressaltados por GÓES, parecem também indiciar características mais gerais da revisão e do processo mesmo de constituição do sistema convencional da escrita pela criança, posto que, no *corpus* coletado, há diversos episódios em que essas preocupações são suscitadas pelos sujeitos:

(6)

Bárbara: - Essa frase aqui precisa melhorar. Esse... a folhas... É... as folhas.

(7)

Felipe leu oralmente o texto do Léo.

Quando o colega finalizou a leitura Léo disse: - Quando ele leu eu pensei em duas coisas é... que eu tenho que melhorar. É um boneca... É um boneco ou uma boneca e eu escrevi um boneca...

(8)

Lívia: - Já li.

Pesq.: - Já leu? E você entendeu a história?

Lívia: - Mais ou menos.

Pesq.: - Mais ou menos por quê? O quê que faltou pra você compreender direitinho?

Lívia: - A letra dela... Tem que melhorar a palavra.

(9)

Pesq.: - Você mudou alguma coisa aqui, Guilherme?

Guilherme: - Não, eu só consertei esse U que estava parecendo um TI.

Bárbara, ao iniciar a leitura do texto do Guilherme, disse: - Eu não estou entendendo aqui ó...

Pesq.: - O que você não está entendendo?

Guilherme: É Pedro. É que eu fiz só meio R, né...

Dizer que ao anunciar questões como as expressas em (6), (7), (8) e (9) a criança está atendo-se a “aspectos superficiais” pode levar a uma simplificação da atividade reflexiva

por ela desenvolvida. No episódio (6) indicia-se mais do que uma banalidade. Há uma esforço da aluna no sentido de contribuir no processo de escrita do colega e, ao fazê-lo, ela opera com categorias da língua escrita, sugerindo a flexão do artigo a fim de estabelecer a concordância com o substantivo "folhas". Na situação (7) percebe-se uma reflexão do próprio autor, mediada pela interação com o outro, no sentido de construir a adequação em relação ao gênero do substantivo e do artigo indefinido: é preciso resolver "um boneco ou uma boneca", para adequar a flexão do gênero com a do seu índice. Nas "cenas" (8) e (9), há sinais de que a preocupação com a caligrafia refere-se não apenas a uma questão estética, normalmente cultuada na escola. Refere-se, sim, a uma dificuldade concreta do leitor durante a decodificação do texto.

Feitas essas reflexões, cabe redimensionar algumas das proposições assinaladas por SOMMERS (1980), HAYES et al (1987)¹³, SCARDAMALIA & BEREITER (1987) e colocá-las como pergunta: inquietações com aspectos ortográficos (muitas vezes não circunscritas apenas a eles) podem ser consideradas "superficiais" quando expressam percepções e/ou indagações do aprendiz que está em processo de construção das especificidades do texto escrito? Nesta pesquisa, os produtos escritos e seus processos constitutivos vêm indiciar representações diferentes. O exercício de tentar compreender o qualitativo individual, de construir inferências que considerem as possibilidades do "eu autor" que está se constituindo, impõe que a investigação seja feita tendo como foco a lógica do sujeito que aprende. Esses aspectos não são relevantes, se analisados em função do estatuto de um texto adulto ou das operações por ele realizadas, mas, para a

¹³ Citados por Góes (1993).

criança, eles representam um primeiro passo no longo percurso que ela tem a fazer para se apropriar das habilidades textuais. Como argumentam FERREIRO et al (1996: 27):

“Não podemos esperar que as crianças saibam fazer aquilo que estão apenas aprendendo a fazer. Sobretudo é impróprio aplicar a este material infantil os juízos derivados de uma norma adulta concebida como universal, inapelável, absoluta, o que levaria a analisar os produtos infantis buscando categorizar e contar seus ‘erros’.”

Nessa perspectiva, a tendência do aprendiz de, num primeiro momento, privilegiar operações com categorias da língua escrita, que tem se apresentado com muita regularidade, pode indicar, como já foi mencionado, que nessa fase ele considera que um texto, para ser escrito (ou lido), deve possuir certas características formais como: correção ortográfica, concordância, presença de determinados sinais de pontuação e grafia bem legível. Nesse caso, essas são “preocupações construtivas” porque fazem parte da produção da “proposta de compreensão”, já que a apropriação das habilidades de produção de textos escritos supõe que se manipulem conscientemente aspectos convencionais da linguagem escrita. Desse modo, pode-se inferir que faz parte do próprio processo de desenvolvimento tomar como objeto de reflexão, num primeiro momento, aqueles aspectos mais aparentes como os marcadores de pontuação e a forma de escrita de palavras, tanto do ponto de vista ortográfico como em relação à caligrafia. LURIA (1986: 169) faz algumas colocações sobre a estrutura formal da escrita e o exercício que deve ser feito na sua elaboração. Para o autor:

“... os meios gramaticais que utiliza devem ser suficientes para a expressão da comunicação transmitida. Aquele que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde sua linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto”

Retomando o trabalho de GÓES (1993:108), verifica-se, em várias oportunidades, explicitações referentes às condições de produção do texto, “às estratégias para a elaboração do dizer”. Segundo ela:

“... ao examinar seu texto com a ajuda de um parceiro, a criança revela um reconhecimento rudimentar do jogo dialógico da produção escrita o que fica evidenciado pelas raras ocorrências de apontamentos de problemas de clareza quanto pela não disposição a operar sobre o texto quando esses aspectos emergem. Essa abordagem pode ser devida, em parte, a um nível inicial de domínio, mas parece resultar sobretudo do tratamento estrito que as práticas ainda correntes dão ao trabalho de escritura na escola”.

Ao fazer referência às condições (nem sempre favoráveis) de produção de textos escritos oportunizadas no contexto intra-escolar, GÓES remete à importância das condições de enunciação. Esse ponto é aqui destacado com a finalidade de ressaltar a necessidade de considerar o papel da situação mais imediata na concretização (ou não) de interações significativas com o texto durante o processo de revisão, uma vez que as condições de produção oportunizadas pelo contexto intra-escolar e o tipo de interação proposta são determinantes no tipo de interlocução que a criança estabelece com o próprio texto e/ou com o texto do outro. A respeito da relevância do contexto situacional, BAKHTIN (1992:112), afirma: *“Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.”* (grifos do autor).

Essa reflexão coloca a necessidade de que a investigação da significação da revisão no processo de apropriação do texto escrito seja feita tendo como referência os elementos contextuais, num espaço intra-escolar no qual ocorram interações e/ou mediações que privilegiem um “trabalho com a linguagem” e não um “trabalho sobre a linguagem”, pois *“se perdermos de vista os elementos da situação estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais imediatas”*. (BAKHTIN:1992:129)

Essa abordagem é relevante em função da existência de dados que indicam que, quando se dá à criança a oportunidade de vivenciar situações de interação não controladas por modelos que incitem a um trabalho *sobre* a linguagem, ela é capaz, desde muito cedo, de estabelecer interlocuções significativas sobre o texto escrito e sobre o próprio processo de revisão.

Os indícios de que durante o processo de revisão a criança é capaz de apreender aspectos da configuração do texto serão retomados, mais detidamente, nos capítulos posteriores. No entanto, a partir das interlocuções abaixo, podem-se fazer algumas reflexões sobre a forma como ela concebe o processo da revisão:

(10)

Léo pega a borracha para apagar alguns dos seus erros.

Pesq.: - Não desmancha aí não, meu amor...

Léo: - Por quê? É pra mim deixar errado?

Pesq.: - É. É pra deixar do jeito que está.

Léo: - Pra sempre?

Pesq.: - Calma, calma... Não vai ser pra sempre não... Espera um pouquinho...

Pesq.: - Tem mais alguma coisa, Felipe, que você queira falar pro Léo?

Felipe: - Não, eu já falei tudo...

Pesq.: - Então, tá... Então, Léo, o quê que você vai fazer. Não vai ficar errado pra sempre. Você estava muito preocupado do seu texto ficar errado pra sempre?

Léo: - Estava. Agora eu vou escrever ele melhor?

Pesq.: - Melhorando o quê?

Léo: - O jeito de escrever....

Essa “cena” revela que, dentro de seus limites e possibilidades, Léo está construindo o conceito de revisão. Para ele, revisar é melhorar o jeito de escrever, conceito que, à medida que vai sendo ampliado, reconstruído, pode englobar propostas de reorganização cada vez mais expressivas. A postura diante do erro é também uma concepção importante. A criança, ao mesmo tempo que não se vê inibida diante do erro, sente necessidade de retificá-lo. Esse processo de retificação e de retomada é fundamental na construção do texto e constituinte do próprio ato de revisar. Esse movimento, que supõe avanços e recuos, assinala a possibilidade do aprendiz de lidar com o próprio escrito, ainda que cognitivamente não lhe seja possível considerar muitos aspectos ao mesmo tempo. Essa percepção, que gera ansiedade, conflito (“*Vai ficar errado pra sempre?*”) pode representar um momento inicial na construção de um sujeito capaz de pensar autonomamente sobre sua escrita, porque está se apropriando dos mecanismos que permitem a construção do texto a partir da interação com ele.

(11)

Assim que iniciou a leitura do próprio texto, Guilherme falou: - Esse comecinho aqui, eu podia melhorar isso aqui...

Pesq.:- Onde? Aqui... “Era véspera de natal”? É nesse lugar aqui que você está falando?

Guilherme: - Aqui... Era véspera de natal... O bebê deles... Acho que eu posso melhorar isso aí...

Esse “evento”, que reproduz a interação de uma criança um pouco mais experiente do que a do episódio anterior, revela um momento particular de tomada de consciência do processo de revisão. Diante do seu texto, atuando como leitor, Guilherme não se sente à vontade com a forma de elaboração da narrativa e explicita claramente a necessidade de modificar, de alterar uma estruturação que só mostrou-se insatisfatória quando ele constituiu-se como o interlocutor do próprio texto.

A discussão dos dados apresentados em (10) e (11) permite inferir que a criança é capaz de elaborar reflexões importantes durante o processo de retomada de produções escritas, desde que as condições de aproximação com esse objeto conceitual, explicitadas essencialmente pela situação de enunciação, favoreçam esse tipo de interação.

O trabalho de CALKINS (1989), que tem como finalidade apresentar subsídios para o desenvolvimento do discurso escrito infantil no contexto escolar, também enfatiza o papel das estratégias na produção do texto escrito. A autora considera a revisão como procedimento fundamental na construção da competência textual. Segundo ela, a partir

das interações no grupo, que chama de “conferências de escrita”, e podem ser realizadas entre professor-aluno e entre colegas, o aluno aprende a revisitar seus primeiros pensamentos, a refletir sobre sua escrita e a indagar sobre ela, a reelaborar e tornar mais explícitas suas colocações; embora, num primeiro momento, o ato de acrescentar seja, provavelmente, a forma mais comum de revisão, os alunos também podem aprender a tornar seus próprios textos mais explícitos, desde que seja criado na sala de aula um contexto que promova essa construção. CALKINS (1989:86) ressalta que, sob a superfície dos diversos comportamentos de escrita apresentados por crianças de primeira e segunda séries, existem correntes de comportamentos mais gerais, que descreve da seguinte forma:

- “. De escrever para si mesmo para a escrita feita também para uma audiência internalizada.*
- . De escrever pelo bem da própria atividade (todo o processo) em direção a uma escrita para também criar um produto final.*
- . De menos para mais fluência.*
- . De escrever episódios que não começam antes ou não duram além do momento atual, em direção a episódios de escrita mais ampla, que envolvem o olhar para a frente e para trás, antecipando e criticando.”*

Ao compor esse quadro, a autora remete a vários dos componentes explicitados por GERALDI (1993), como condições necessárias à produção de um texto, como: ter para quem dizer; a constituição do leitor, que diz o que diz para quem diz; e as estratégias para a realização dessas condições necessárias, visto que, na análise feita pela autora, a revisão pode ser entendida, similarmente ao que se aponta neste estudo, como uma “estratégia constitutiva”.

MURRAY (1980) também deixa implícita a idéia de revisão como “estratégia constitutiva”. Para ele, na revisão as palavras tornam-se lentes que nos permitem ver de modo mais claro, mais nítido, que viabilizam a interação do escritor com a escrita, auxiliam-no a descobrir o que ele tem a dizer e ajudam a própria escrita a tornar-se mais clara e graciosa. Embora a metáfora revele, de certo modo, o significado do processo, uma vez que ele representa um momento em que se pode ter maior visibilidade, não capta todo o sentido da revisão, pois desconsidera seu papel enquanto procedimento que concretiza, para o autor, especialmente o iniciante, a oportunidade de “ver” de uma outra perspectiva, de outro lugar, pois há um deslocamento, uma mudança de papel do “eu escritor” para o “eu leitor”, o que coloca certos limites na aceitabilidade dessa metáfora.

Entendida desse modo, a revisão possibilita que a criança se constitua como leitora do próprio texto, construa reflexões sobre o processo de escritura e comece a considerar o seu leitor, possibilitando assim que o autor não só tenha algo a dizer, mas que concretize, no ato mesmo da escrita, o seu interlocutor, o seu “leitor-modelo”, colocando-se, assim, como sujeito da própria interlocução, dimensão fundamental no desenvolvimento das habilidades textuais. ECO (1986:39) discute a importância da imagem do leitor no processo de escritura. Nas palavras dele:

“Para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta do que ‘conhecimento de códigos’) que confirmam conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um Leitor-Modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente. (...) O texto é um produto cujo

destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos dos outros - como, aliás, em qualquer estratégia”.

Entre os processos vivenciados pelo aprendiz, é possível flagrar situações em que a perspectiva do leitor vai sendo concretizada pelo sujeito, durante a revisão, embora nos produtos (no caso, a segunda versão do texto) esse movimento não tenha se manifestado, como será discutido.

(12)

Pesq.: - Guilherme, o quê que você entendeu da história da Bárbara?

Guilherme: - Que o filho do jabuti estava com dor de barriga e aí o pai dele foi buscar folha de goiaba pra fazer um bom chá e cuidar da dor de barriga dele.

Pesq.: - E o que aconteceu?

Guilherme.: - Sete anos passou e mesmo assim ele não tinha conseguido achar folha de goiaba e ele ficou muito zangado.

Pesq.: - Ele ficou zangado por quê?

Guilherme: - Porque ele não achou as folha de goiaba.

Bárbara: - Ele ficou zangado porque ele tropeçou na pedra.

Pesq. :- O que que você queria que o Guilherme tivesse entendido?

Bárbara: - Que ele ficou zangado porque tropeçou na pedra...

Pesq.: - E como é que você vai resolver isso?

Bárbara: - Vou ter que mexer nesse pedaço pra ele poder entender.

Esse diálogo traduz a necessidade de Bárbara de negociar o sentido do próprio texto com o objetivo de que o leitor pudesse reelaborar sua “proposta de compreensão”, apreendendo, do texto, aquilo que ela gostaria de ter dito. Essa necessidade, construída no “jogo interativo”, fica bem demarcada quando ela diz o motivo pelo qual o jabuti ficou zangado e quando explicita a necessidade de “*mexer*” no texto. É preciso modificar, alterar o conteúdo a fim de não autorizar que a mensagem possa gerar outra interpretação, é preciso retomar o escrito para retirar dele essa dualidade. Embora essa situação esteja clara, durante a leitura e discussão do texto, Bárbara não consegue, do ponto de vista da escritura, utilizar os recursos que viabilizassem a resignificação do texto e garantissem o sentido visado na escrita:

(13)¹⁴ Reconto com base em narrativa escrita - Primeiro texto - Bárbara - 13/09/1996

Barbara 13/09/96

Invagar

O filho do Senhor Jabuti

estava com dor de barriga

O Senhor Jabuti falou:

filho vou buscar folha de

goiaba para fazer um bom

chá de folha de goiaba para

melhorar sua dor de barriga.

O Senhor Jabuti foi

¹⁴ Procurou-se preservar, ao máximo, o formato original dos textos com a finalidade de assegurar a autenticidade das produções infantis.

7 anos depois o senhor jabuti

ti ainda estava procurando

a folhas de goiaba. E o filho

dele esperando ea dor do leiri-

ripa passando. O senhor

jabuti atropessou e ficou

zangado. Ele não conseguiu

achar as folhas de goiaba.

Fim

(14) Reconto com base em narrativa escrita – Segundo texto - Revisão – Bárbara

20/09/1996



Bárbara | 20/09/96



Doença

O filho do Senhor Jabuti
estava com dor de barriga.
O Senhor Jabuti falou:
filho vou buscar folha de
goiaba, para fazer um reme-
dio de folha de goiaba para
melhorar sua dor de barriga.



O Senhor Jaluti por 7 anos



depois o senhor Jaluti

ainda estava procurando

as folhas de goiaba. E o filho

dele esperando e a dor de

lombos parando. O senhor

Jaluti atropelou em uma

pedra e ficou sangando. E

ele não conseguiu achar as folhas



de goiaba



Fim

A comparação entre as duas versões mostra que, embora Bárbara tenha tentado estruturar alterações no final do segundo texto para recuperar a sua intenção comunicativa, ela não conseguiu alterar, na escrita, os elementos que permitiriam ao seu leitor a interpretação pretendida. No entanto, a análise integrada de produtos e processos permite que se trabalhe com a hipótese de que a perspectiva do leitor está sendo construída pela autora e não foi concretizada na modalidade escrita porque ela ainda não dominava os conhecimentos que lhe permitissem lidar, em termos de estratégia textual, com as intenções do texto. Nesse caso, a aprendiz, através da revisão textual, mediada pela interação com o outro, foi capaz de perceber a aposta interpretativa inerente à interlocução que se propõe no texto e buscar estratégias (ainda que provisórias ou “inadequadas”) para tornar mais claro o sentido que postulava, a fim de validar as suas intenções, transformando-as numa intenção de texto.

Isso posto, pode-se retomar o conceito de revisão como “estratégia constitutiva” que, como já foi mencionado, permite não apenas “*ver*” *melhor* mas “*ver*” *de outro lugar*. Assim, o processo de revisão é concebido, nesta pesquisa, como um importante elemento mediador na apropriação/evolução da tessitura textual, na medida que viabiliza o exercício de revisitar o texto, explicitar questões, verificar o não explicitado, repensar a escrita de palavras, reconstruir, retificar. Auxilia o aluno a construir e/ou reconstruir procedimentos da escrita, a refletir sobre ela, conscientizando-se dos seus próprios produtos e processos. Favorece a concretização da imagem do leitor, a partir da internalização, durante esse percurso, da noção de que escreve-se para um interlocutor, de que há novas coisas a dizer e novos modos de fazê-lo. A retomada do texto cria um espaço para a descoberta, não de modo linear ou contínuo, mas como um movimento

que envolve ruptura e descontinuidade, avanços e recuos, que só pode ser compreendido em sua totalidade, como parte de um processo que envolve o texto propriamente dito e a situação discursiva a partir da qual ele foi construído. Em relação a esse aspecto, importa ressaltar que não se está estabelecendo uma relação linear entre revisão e progresso. Há momentos em que seu significado reside na possibilidade que dá à criança de experimentar uma nova oportunidade de interação com o texto escrito. Nesse sentido, importa dizer ainda, da importância de não se cultivar “*a revisão pela revisão*”¹⁵. De um lado porque, para o aprendiz, o ato de revisar não está necessariamente associado ao prazer; afinal, é preciso ler e reescrever o texto, o que pode gerar cansaço, dores nas costas, nas mãos, preguiça, desânimo ou, como diz SARAMAGO (1997), pode faltar o gosto da modificação, o prazer da mudança, o sentido da emenda. De outro lado, porque o culto à atividade em si pode criar, por parte daquele que orienta o processo, uma excessiva demanda em torno de “resultados”, o que acabaria por destituir da revisão seu potencial enquanto “atividade constitutiva”, transformando-a num exercício mecânico e pouco expressivo.

Consideradas essas observações, pode-se entender a revisão como uma nova oportunidade de interação, que pressupõe a atuação do autor como leitor, e o “convida” a fazê-la de forma crítica e participante, a estabelecer uma relação dialógica com o texto, que passa a ser visto não apenas do ponto de vista da escritura, mas também da leitura, o que cria condições para que o autor considere, de modo consciente, a perspectiva do leitor. Demanda, portanto, um movimento de releitura, reelaboração, complementação,

¹⁵ Expressão tomada de empréstimo de CALKINS (1989:162)

concordância ou discordância, movimento esse que no próprio fazer vai constituindo-se e colocando novas possibilidades de posicionamento diante do texto escrito.

Entendida a partir desse quadro de análise, a revisão pode ser concebida como um procedimento que favorece a constituição das condições necessárias à produção textual.

Finalmente, não se pode deixar de ressaltar também, o papel da revisão como um instrumento que permite compreender melhor as concepções dos aprendizes em relação ao texto escrito. Em outras palavras, a revisão pode nos ajudar a compreender "*por que caminhos eles andaram e se perderam antes de alcançarem a definitiva forma, se existe tal coisa.*" (SARAMAGO:1997:13)

CAPÍTULO 3

CENAS DAS REPRESENTAÇÕES INFANTIS SOBRE O SISTEMA CONVENCIONAL DA ESCRITA

3.1 Considerações iniciais

No capítulo anterior foram tratadas, de forma breve, algumas das questões que aqui são objeto de uma análise mais detida. O propósito é aprofundar a discussão sobre as reflexões que a criança faz acerca do texto escrito, no que diz respeito a aspectos convencionais da escrita como a ortografia, a caligrafia e o uso de anáforas. Pensar sobre o papel dessas elaborações na ontogênese do texto infantil remete à análise não só das operações realizadas, mas também dos indícios, das pistas que permitam uma maior compreensão sobre a forma pela qual a criança concebe determinados aspectos do texto escrito.

O exercício de construção de uma “leitura” (ainda que provisória) do significado dessas elaborações infantis faz emergir as seguintes questões: que concepções o escritor iniciante tem (ou está construindo) na distinção entre o “escrevível” e o “não escrevível” em relação à ortografia, caligrafia e uso de anáforas? Elas são significativas no processo de apropriação das habilidades textuais? O que revelam essas concepções?

No entanto, antes de discutir essas questões, é necessário explicitar o sentido que se está atribuindo à atenção dispensada pelo aprendiz a essas especificidades da escrita. A atividade reflexiva em torno de propriedades da escrita é entendida, neste estudo, como uma ação lingüística importante na composição do texto escrito, como uma de suas dimensões constitutivas. Nesse sentido, as operações relativas a aspectos convencionais da escrita fazem parte do processo de negociação de sentidos, podem ser definidas como atividades epilingüísticas que, segundo GERALDI (1991), caracterizam-se como atividades (conscientes ou não) em que o sujeito toma as próprias expressões usadas por objeto, suspende o tratamento do tema para refletir sobre os recursos expressivos que está usando. Seriam operações manifestadas nas negociações de sentido que incidem ora sobre aspectos estruturais da língua, ora sobre aspectos discursivos.

Isso posto, pode-se retornar às indagações iniciais: que concepções a criança tem (ou está construindo) na distinção entre o “escrevível” e o “não escrevível” em relação à ortografia, caligrafia e uso de anáforas? Elas são significativas no processo de apropriação das habilidades textuais? O que revelam essas concepções?

3.2 “Vai ficar errado pra sempre?”

Embora nem sempre seja explicitamente verbalizado, como se pôde observar a partir da preocupação de Léo – “Vai ficar errado pra sempre?” -, discutida no capítulo anterior, o erro é freqüentemente tomado como objeto de reflexão por parte do aprendiz. É muito

expressiva a vontade de escrever certo, a demanda em torno de retificações de caráter ortográfico, como revelam os episódios subsequentes:

(15)

Guilherme: - (...) E aqui ó... Aveia. (Risos da autora).

Pesq.: - E o quê que você queria falar aí, ô Bárbara?

Bárbara: Havia...

(16)

Durante a redação de um texto Léo perguntou: - Casinha é com S, com Ç ou com Z?

Para a compreensão do significado da atenção dispensada, pela criança, a aspectos como os evidenciados em (15) e (16), pode-se reportar, inicialmente, ao processo de apropriação da escrita alfabética. Ao investigar esse processo, guiadas pela idéia de que todo conhecimento supõe uma gênese e buscando compreender as formas iniciais de conceitualização da escrita elaboradas pela criança durante o processo de apropriação da escrita, FERREIRO & TEBEROSKY(1989) distinguem três grandes períodos: (1) a distinção entre o modo de representação icônico (desenho) e o não-icônico (escrita ou tentativas de imitação da escrita); (2) a construção de formas de diferenciação da escrita, caracterizada basicamente pelas hipóteses da quantidade mínima de letras para que uma palavra seja "escrevível" (eixo quantitativo), e da variedade de caracteres marcada pela idéia de que para dizer coisas diferentes é preciso que haja letras diferentes (eixo qualitativo) e (3) a fonetização da escrita, configurada pela percepção das marcas

sonoras das palavras, que se inicia no período silábico e culmina no período alfabético, estágio em que o aprendiz apropria-se da escrita e no qual surgem as dificuldades ortográficas.

A partir dessas contribuições foi possível compreender que, embora não se possa desconsiderar o fato de que, mesmo antes da aquisição do sistema gráfico, a criança é capaz de elaborar hipóteses consistentes sobre a estrutura, a organização, os objetivos e a configuração da escrita, é no momento em que o sujeito se apropria da base alfabética da escrita que surgem as dificuldades ortográficas, já que nos estágios anteriores a atividade reflexiva do aprendiz está centrada na aquisição do sistema gráfico. Como afirmam FERREIRO e TEBEROSKY (1989:268):

“Somente quando há um início de estabilidade em certas configurações gráficas (...) pode-se expor a relação entre o todo e as partes. Somente quando foram entendidas as razões para abandonar a hipótese silábica, pode-se passar a uma análise fonética. Somente quando se compreende a forma de produção de escritas própria ao sistema alfabético, pode-se abordar os problemas de ortografia.”

Assim, uma primeira interpretação é que, nessa fase, a preocupação com a “forma de dizer” através da escrita representa uma preocupação significativa (e, por que não dizer, profícua?) para o aprendiz iniciante: de um lado, porque nos estágios anteriores sua atividade reflexiva está centrada em questões referentes à apropriação do sistema gráfico e não da ortografia; de outro lado, porque elas são muito evidenciadas nesse momento da escolarização, e a gramática internalizada pelo aprendiz, que permite a ele lidar inconscientemente com a estruturação da modalidade oral, começa a constituir-se, sob

muitos aspectos, de forma consciente, uma vez que a modalidade escrita, face às suas especificidades, coloca, como uma de suas demandas, que o ortográfico seja tomado como um objeto de reflexão consciente por parte daquele que escreve. Como assinala OLSON (1997:139):

“A competência gramatical das crianças está já bem desenvolvida quando elas entram na escola (...). No entanto, a linguagem escrita acrescenta a essa competência um novo conjunto de demandas. Além do fato de que as crianças precisam aprender as convenções da linguagem padrão, muito do conhecimento sintático implícito que já tinham deve tornar-se consciente e deliberado.

Isso posto, pode-se considerar a hipótese de que faz parte do próprio percurso da criança a retomada de aspectos mais aparentes do texto, como a caligrafia e a ortografia. Entretanto, não se pode desconsiderar também o fato de que, embora circunscritas ao mais visível, essas inquietações podem representar, num primeiro momento, dada a sua complexidade, elaborações ambíguas e/ou de difícil explicitação. A cena seguinte permite flagrar uma situação inicial em que a criança começa a tomar o ortográfico como objeto de análise:

(17)

Pesq.: - Pronto? Você acha que deve mudar alguma coisa no seu texto?

Gilda: - Mudar algumas palavras.

Pesq.: - Você pode me apontar quais palavras são?

Gilda: - Tem que mudar isso aí que está errado.

Pesq.: - Quais palavras? Errado como?

Gilda: - Ah... Eu não sei...

A partir dessa interlocução, é possível reiterar a hipótese de que esse movimento, muitas vezes considerado superficial, segundo a ótica do adulto, representa uma construção importante e que não se concretiza de imediato para o aprendiz. Indicar o que ou por que estabelecer determinadas alterações, mesmo a partir do mais aparente, é uma tarefa complexa, demanda a transição entre a reflexão sobre o sistema gráfico e o ortográfico, constituindo-se, desse modo, numa elaboração expressiva (e talvez necessária) no processo de apropriação das habilidades textuais. Do mesmo modo, como se pode observar nos textos (18) e (19), é também difícil operar, na escrita, o exercício de reorganização do “dizer”, em relação a padrões fonológicos e/ou sintáticos da língua:

(18) Relato - Primeiro texto - Gilda - 07/11/1996

Dia 7/11/96 Mome Gilda
 Tombo
 O meu tombo foi
 assi eu tano com
 amia coleca eu um
 fui na padaria
 eu não vi a pedra
 e tomei um tombo.

(19) Relato – Segundo texto - Revisão – Gilda – 08/11/1996

Data 8/11/1996 Nome Gilda
Tonlo
O meu tonlo foi
assi eu tava com
amnia coleca eu fui
na padaria eu tava
com resado com
amnia coleca eu não
vi a petra e tomei
um bocado.

A partir da análise dos dois textos produzidos por Gilda é possível deduzir que não foram processadas alterações no modo de grafar as palavras porque as concepções sobre “o que está errado” e “o como consertar” estão ainda sendo construídas. A criança começa a desenvolver atividades epilingüísticas, a esboçar a idéia de que é necessário reestruturar. Nesse sentido, a percepção do ortográfico, mediada por uma ação deliberada de alterações do próprio escrito, pode representar um passo inicial na aquisição de novos conceitos. Por outro lado, o acréscimo da informação “*eu tava conversando com a minha colega*” coloca a necessidade de ampliar a leitura em relação

às inquietações de Gilda, não as restringindo a aspectos convencionais do texto uma vez que “...*isso aí que está errado*” (17), pode referir-se também a uma noção embrionária de que é preciso não apenas ampliar o “como escrever” mas também o próprio escrito.

Desse modo, há que se considerar ainda, como já referido no capítulo anterior, que junto a preocupações relativas a aspectos convencionais do texto, podem configurar-se reflexões mais amplas, concretizadas para o sujeito a partir do que lhe é mais aparente, como se pode observar mais claramente a partir da discussão seguinte, pautada no texto redigido por Léo, apresentado em (21):

(20)

Felipe: - Olha aqui... Você escreveu um abaso.

Léo: - Cadê?

Felipe: - Aqui ó: abaso.

Léo: - Ah, é... (Riso). Era um beijo e um abraço e o menino ficou feliz...

Pesq.: - Você podia ter escrito isso e não escreveu?

Léo: - Agora que eu percebi...

(21) Reconto com base em "história muda" – Primeiro texto – Léo – 05/09/1996

Léo ✓ 05/09/96
 O presentão
 Era uma vez
 um menino que se chamava
 João e João estava do
 lado da árvore de natal.
 ele esperou muito que começou
 a chorar o pai apareceu
 com um presente ele chorou
 o pai veio com um presentão
 o menino chorou o pai
 deu um beijo e um abraço

A partir do exame do texto e do diálogo é possível inferir que houve uma ampliação da atividade epilingüística, num primeiro momento centrada na correção da escrita da palavra. A partir da intervenção do leitor, constituiu-se, para o autor, uma nova interlocução, voltada para a análise mais geral do texto, relativa à informatividade. Pode-se dizer que a proposição do colega representou uma oportunidade para a renegociação

do sentido, oferecendo ao leitor um dado que poderia ser importante para a recepção do texto, tema que será retomado no próximo capítulo.

No que se refere à caligrafia, as inquietações, embora menos constantes, aparecem também associadas à recepção do texto, uma vez que podem causar dificuldades na decodificação, comprometendo a compreensão por parte do leitor, como se pode apreender a partir da seguinte transcrição:

(22)¹⁶

Jéssica: - Essa letra está tão pequenininha que eu não estou entendendo nada. Olha aqui... Sabe o que ela fez? Ela fez a letra bem pequenininha igual formiga, depois ela...

Hélida: - Igual formiga também não...

Jéssica:- Em cima ela escreveu com letra pequenininha, embaixo ela escreveu com letra grande, eu não estou entendendo nada...

Concluindo, é preciso reconhecer as potencialidades de atividades epilingüísticas que se voltam para os aspectos convencionais do texto, aqui destacados, na percepção de aspectos próprios da modalidade escrita, uma vez que a atenção a esses aspectos representa uma preocupação com o que se *escreve* e não com o que se *fala*, e a marcação de diferenças entre texto oral e texto escrito é fundamental no processo de apropriação das habilidades textuais.

¹⁶ O texto que originou essa discussão é apresentado mais à frente, na página 80.

3.3 “Pra não repetir...”

Vem sendo amplamente discutida, nos estudos que tratam da tessitura textual, a importância da coesão, na construção do texto. Ao analisar o papel dos elementos coesivos, KOCH (1991: 19) ressalta:

“Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos (...) a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.”

BEAUGRANDE & DRESSLER (1983) definem a coesão como a maneira pela qual os componentes da superfície textual se relacionam, numa determinada sequência, através de marcas lingüísticas.

Para MARCUSCHI (1983)¹⁷, os elementos coesivos (ou fatores que regem a conexão sequencial) fazem parte dos princípios constitutivos da textualidade, são eles que possibilitam a estruturação da sequência superficial do texto, não representando apenas princípios sintáticos, e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual.

Entre os mecanismos que possibilitam a conexão, a estruturação de relações mais superficiais entre os elementos do texto, destacou-se neste estudo, como atividade

¹⁷ Marcuschi (1983), Beaugrande & Dressler (1983) e Koch (1991) distinguem coesão de coerência, sem desconsiderar a relação entre essas duas categorias.

epilingüística do aprendiz, a atenção ao que MARCUSCHI (1983) chama de *pronominalizações ou formas pronominais*, configuradas, segundo o autor, por casos em que um termo faz referência a outro estabelecendo com ele uma relação morfossintática, visto que os pronomes, por formarem a classe mais genérica dos nomes, são minimamente marcados do ponto de vista semântico. Essa relação será *exofórica* se disser respeito a elementos externos ao texto e recuperáveis na situação e não através de elementos co-referentes no interior do texto. Será *endofórica* quando a pronominalização fizer referência a um elemento expresso no texto. As relações endofóricas podem ser de dois tipos: a *catáfora*, quando a referência é a uma situação subsequente, antecede a expressão co-referente; e a *anáfora*, relação da qual se ocupará este ítem, que faz referência a um termo (ou conjunto de termos) precedente, já introduzido no texto.

Entre as situações de pronominalização mencionadas, a referência anafórica configurou-se, no corpus desta pesquisa, a partir das intervenções de Jéssica, como uma ocorrência singular, como se pode verificar no episódio seguinte:

(23)

Jéssica: - Você escreveu e saiu e saiu.

Pesq.: - Mostra pra nós, onde está e como você acha que a Héliida pode melhorar.

Jéssica leu o trecho do texto: "... ela abriu a porta e saiu uma teia de aranha, ela entrou e ela achou uma garrafa e saiu um negócio verde e saiu um Aladim e ela pediu mais de três desejos." Nais é mais...

(...)

Hélida: - É porque eu coloquei assim: "saiu um negócio verde e saiu..."

Jéssica: - Você podia deixar só "e saiu". É só tirar esse "e" e vai ficar assim: A Júlia estava subindo a escada. Ela abriu a porta e saiu uma teia de aranha. Ela entrou... Ela entrou, ela.... achou uma garrafa, saiu um negócio verde... e saiu... ela pediu mais de três desejos...

Pesq.: - E tirando o "e" resolve o problema que está te incomodando, Jéssica?

Jéssica: - Tira esse "e" aqui ó, e só vai ficar saiu... Ia resolver é o "saiu" né...

(Silêncio)

Pesq.: - O que você acha, Helida, que você pode fazer? O que a Jéssica está te mostrando é que tem "e saiu, e saiu, e saiu", é isso, Jéssica?

Jéssica: - Dois "saiu", né. "E saiu e saiu". E também tem escrito assim: "A porta... A Julia estava subindo a escada ela abriu a porta e saiu uma teia de aranha ela entrou ela achou"...

Hélida: - Tem alguma coisa aqui...

Jéssica: Ficou duas ela. Você, é só escrever o nome da menina aqui que resolve o problema. Você tem que tirar um "ela" e escreve o nome dela, entendeu? Em vez de ficar dois "ela", você escreve o nome, entendeu?

Jéssica retoma a leitura do texto: "A Julia estava subindo a escada, ela abriu a porta e saiu uma teia de aranha. Julia entrou. Ela achou uma garrafa e saiu... garrafa. Saiu um negócio verde e saiu um Aladim e ela pediu mais de três degegos... ai... desejos."

Pesq.: - Você entendeu, Helida, o que a Jéssica te sugeriu?

Hélida não demonstrou muita segurança.

Jéssica explicou: Pra ela não escrever duas vezes, é só escrever o nome da menina, né! Como minha mãe me ensinou, ela me falou assim: - Jéssica, quando você for escrever,

pra não colocar dois ela, você põe o nome da menina... ou do menino, entendeu? Ela me explicou isso.

Pesq.: - Entendeu, Héliida, o que a Jéssica te sugeriu?

Héliida: - Entendi...

Pesq.: - Então conta pra nós, o que você entendeu.

Héliida: - Hum?

Pesq.: - Explica pra nós o...

Jéssica: - Fala pra ela o quê que eu falei pra você, entendeu?

Héliida: - Ela falou... pra eu não usar dois "ela"... é pra colocar o nome da menina.

(...)

Pesq.: - Por que sua mãe te deu essa sugestão, Jéssica? Por que você queria um jeito de não repetir? Por quê?

Jéssica: - Porque eu estava escrevendo e não quis repetir ela e aí ela me explicou isso.

Pesq.: - Você estava escrevendo e não sabia como que fazia? É isso?

Jéssica: - Aí eu não sabia como é que era e aí ela me explicou.

No fragmento de diálogo acima é flagrante a preocupação de Jéssica com a inserção ou a eliminação de elementos anafóricos, que resolvessem o problema das repetições presentes no texto da colega. Sua atividade reflexiva está centrada na tentativa de definir os elementos lingüísticos a serem substituídos e na forma de fazê-lo. Esse dado indica uma preocupação, mesmo que não consciente, com o refinamento da linguagem escrita e sua especificidade em relação à modalidade oral, já que a pronominalização é mais complexa na modalidade escrita do que na modalidade oral. No caso da atenção dispensada à referência anafórica, os dados são surpreendentes porque indiciam que o

sujeito recém-alfabético é capaz não apenas de recuperar, na leitura, a referência que um termo faz a um antecedente mas também de buscar estratégias textuais que permitam a construção da referência, evitando-se as repetições, o que constitui um tipo de realização textual bastante complexa. Como afirma MARCUSCHI (1983:41):

“... a realização textual da pronominalização é problemática. Muitas vezes cria ambigüidades, principalmente quando há várias probabilidades de referenciação. O exagero no uso da pronominalização num texto leva a uma progressiva diminuição da informação e a uma dificuldade crescente de processamento cognitivo.”

Entretanto, embora se trate de uma tarefa complexa, mesmo para um leitor mais experiente, Jéssica está se apropriando de conceitos importantes no universo textual e de difícil internalização. Importa, nesse caso, indagar por que o uso da referência anafórica, tão freqüente na escrita infantil, não se concretizou, para as demais crianças, como objeto de reflexão durante as interlocuções sobre os textos e também não se revelou, nas versões finais dos textos, como um aspecto do qual o aprendiz se ocupe nesse momento.

A resposta a essa pergunta tem como ponto de partida a explicação fornecida pela própria criança: *“Como minha mãe me ensinou, ela me falou assim: - Jéssica, quando você for escrever pra não colocar dois ela você põe o nome da menina... ou do menino, entendeu? Ela me explicou isso. (...) Porque eu estava escrevendo e não quis repetir ela, e aí ela me explicou isso.”* A partir dessa fala é possível reafirmar a influência da troca social no processo de apropriação das habilidades textuais. A partir da interação com a mãe, naquele momento dirigida para um novo estágio no seu processo de compreensão do mundo textual, Jéssica teve a possibilidade de começar a construir novas

representações sobre a atividade de escrita. Nesse sentido, a intervenção se voltou não apenas para o que a criança já sabia, ou fosse capaz de realizar sozinha, mas também em função de sua zona de desenvolvimento proximal. Como afirma VYGOTSKY (1991:101):

“... um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.”

Similarmente ao que aconteceu com Jéssica, Héliida, a partir da interação, teve a oportunidade de dirigir suas reflexões para um novo estágio do seu processo de desenvolvimento. Embora ainda não conseguisse operar no seu texto mudanças significativas em torno da utilização de referentes anafóricos diferenciados, começa a ser delineada uma percepção de que “*tem alguma coisa aqui*” e da tentativa de contemplar, na revisão do seu texto, as sugestões apontadas por sua leitora:

(24) Reconto com base em "história muda" - Primeiro texto - Héliida - 26/09/1996

O pote Mágico	
	A Julia estava subindo a escada ela abriu a porta
	de vidro uma, tábua de madeira, ela entrou e
	ela viu uma garrafa de vidro, um
	negotinho verde, e vidro, um, aladim
	e ela pediu, mais, de três, degejas.

(25) Reconto com base em "história muda" - Segundo texto - Revisão - Héliida

30/09/1996

O pote Mágico	
	A Julia estava subindo
	as escadas ela abriu a porta
	de vidro uma, tábua de madeira
	ela entrou e a Julia
	viu uma garrafa de vidro
	um negotinho verde, e vidro
	um aladim e a Julia
	pediu, mais, de três,
	degejas.

Como se pode observar, foram feitas substituições do pronome por seu referente: o nome "Júlia", que aparecia apenas uma vez no primeiro texto, ocorre quatro vezes no segundo texto, substituindo o anafórico "ela". Esses dados indicam, a meu ver, a necessidade de considerar dois aspectos. Um primeiro aspecto estaria relacionado à função que os elementos pronominais assumem no texto. Uma vez que o anafórico "ela" evoca a retomada da personagem principal, "Júlia", a garantia do retorno ao sujeito estabelecido na narrativa pode ter sido considerada suficiente na construção do texto. O segundo aspecto diz respeito à dificuldade imposta pela própria manipulação das pronominalizações que, como já foi dito, constitui uma elaboração complexa na medida em que estabelece estreita relação com o nível de informatividade do texto. Nesse caso, uma interpretação que pode ser feita é a de que essa dificuldade relaciona-se ao fato da criança ter de lidar simultaneamente com o nível de informatividade do texto e com a utilização da referência anafórica, já que o primeiro texto apresenta muitas referências pronominais.

Há que se considerar ainda que se trata de um "*processo em construção*". Um primeiro passo foi dado, no sentido de experienciar manipulações relativas aos elementos anafóricos. Há, no entanto, um longo percurso a ser feito até que essa percepção recém-despertada seja tomada como um objeto de reflexão significativo, deixando de representar um objeto externo à criança para constituir-se em atividade epilingüística, num processo que, quando internalizado, passe a fazer parte de suas apropriações em relação ao texto escrito. Nas palavras de VYGOTSKY (1991:102):

“... o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão completos. Na verdade, naquele momento, eles estão apenas começando.(...) Nossa hipótese estabelece a unidade mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno.”

3.4 Afinal, não pode ficar “errado para sempre”

Finalmente, construídas essas interpretações de concepções infantis relativas à caligrafia, à ortografia e ao uso de anáforas, flagradas a partir de produtos escritos e de interlocuções referentes a eles, é possível considerar (ou reiterar) a hipótese de que as atividades reflexivas desenvolvidas pela criança em torno desses aspectos convencionais do texto fazem parte de um processo construtivo no qual ela (re)atribui sentidos à sua escrita. Essas percepções revelam preocupações próprias da linguagem escrita, dizem respeito ao *como* se escreve. Nessa perspectiva, face à regularidade¹⁸ com que o “*como se escreve*” é tomado como objeto de reflexão por parte do aprendiz, é possível supor que esse movimento seja parte constitutiva da aprendizagem das especificidades do texto escrito.

¹⁸ Não está incluída nessa “regularidade”, dada a sua singularidade, a inquietação de Jéssica acerca da utilização dos anafóricos.

CAPÍTULO 4

EPISÓDIOS DA CONSTITUIÇÃO DA TEXTUALIDADE NA ESCRITA INFANTIL

Tem sido ressaltada neste trabalho a complexidade de fatores inerentes ao processo de construção de sentidos através da escrita e o significado que a situação discursiva, o que se tem a dizer, para quem dizer, as expectativas e/ou finalidades do dizer, bem como as condições criadas para a estruturação desse dizer assumem para o escritor iniciante.

Nesta parte do texto, detenho-me na discussão das propriedades ou marcas que constituem esse dizer, dos padrões responsáveis pela textualidade na escrita, dando relevo àqueles que se concretizam para a criança durante o período inicial de apropriação das habilidades textuais. É importante dizer que as categorias da textualidade não estão sendo tomadas como um conjunto de normas ou dogmas, mas como uma forma de abordar teoricamente o significado e a natureza do texto, investigando não apenas o produto criado pelo autor, mas as categorias apreendidas na relação entre o sujeito leitor e o texto escrito, uma vez que os níveis de textualidade constituem-se no processo de elaboração de "propostas de compreensão", que se efetivam, ou não, a partir da atuação de sujeitos concretos, inseridos num determinado contexto.

Diante desses objetivos é desenvolvida, inicialmente, uma breve reflexão acerca dos fatores da textualidade, tendo como referência básica o trabalho de BEAUGRANDE &

DRESSLER (1983). Dada a interlocução que estabelecem com os estudos desenvolvidos por esses dois autores, são também considerados como referência os trabalhos de MARCUSCHI (1983), COSTA VAL (1991) e KOCH & TRAVAGLIA (1991, 1997), que permitem ampliar a análise dos fatores que constituem a textualidade. Num segundo momento, são analisados eventos considerados significativos para a construção de uma leitura, ainda que preliminar, do percurso empreendido pelo aprendiz na construção da textualidade no texto escrito.

4.1 Reflexões sobre a textualidade

É consensual a concepção de textualidade como o conjunto de propriedades que possibilitam que uma seqüência lingüística constitua-se como um texto e não seja um aglomerado de frases e/ou expressões.

BEAUGRANDE & DRESSLER (1983) assinalam que a constituição da tessitura textual está relacionada a sete fatores: a coerência e a coesão; a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade. Segundo os autores, a coesão e a coerência dizem respeito ao material conceitual e lingüístico do mundo textual e os demais fatores seriam de ordem pragmática¹⁹.

¹⁹ Conforme CRYSTAL (1988), na lingüística moderna, o termo "pragmática" veio a ser aplicado ao estudo da língua do ponto de vista dos usuários, em especial em relação às escolhas feitas, às restrições encontradas ao usar a língua em interação social e ao efeito de seu uso sobre outros participantes em um ato de comunicação. No presente estudo, é esse o sentido atribuído ao termo "pragmática": refere-se a fatores relacionados aos interlocutores, ao contexto situacional, às intenções e à função do texto.

MARCUSCHI (1983) organiza os fatores da textualidade em três categorias²⁰: os fatores de conexão seqüencial (coesão), que se constituem pela utilização de padrões formais da linguagem para a construção/transmissão de conhecimentos e sentidos; os fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência), que se relacionam com o processamento cognitivo e que fornecem as categorias que dão conta da análise no nível mais profundo do texto; e os fatores de conexão de ações (pragmática), presentes no momento de atualização do texto. O autor chama essas categorias de abordagem do texto de “categorias funcionais”, posto que elas são *funções* que o texto vai assumindo concreta e situacionalmente e não abstratamente. É essa categorização que será retomada durante a análise que se propõe neste capítulo.

BEAUGRANDE & DRESSLER (1983) definem a coerência como a categoria que permite que os componentes do texto sejam aceitáveis, constituindo assim o resultado da atualização de significados que possibilitam a construção de sentidos. Para eles, assim como para MARCUSCHI (1983), a questão central da coerência é a continuidade de sentidos, resultante das relações expressas no texto, e o conhecimento de mundo ativado durante o processamento do discurso. Nas palavras de MARCUSCHI (1983:46-7):

“O sentido deve manter uma continuidade, caso contrário o texto é incompreensível. Esta continuidade de sentido forma a coerência do texto e se expressa em conceitos e relações. A coerência estabelece-se no âmbito de um universo textual que

²⁰ Na verdade, o autor acrescenta uma quarta categoria: “os fatores de contextualização” que, segundo ele, não constituem propriamente uma categoria textual, mas contribuem na construção de propostas de compreensão. A discussão dessa categoria será feita no próximo capítulo.

abrange toda a constelação de produção e recepção, de modo que o texto contém mais do que a soma das expressões lingüísticas que o compõem, incorporando os conhecimentos e a experiência do dia-a-dia." (grifos do autor)

Nessa perspectiva, assume-se aqui a idéia de que um texto pode ser considerado incoerente quando não houver continuidade, quando os elementos do universo textual apresentarem-se desarticulados no desenvolvimento de conceitos e/ou relações.

A coesão, por sua vez, como assinalado no capítulo anterior, refere-se aos processos de seqüencialização que permitem assegurar ou tornar recuperáveis constituintes da estruturação mais superficial do texto. É, como afirma COSTA VAL (1991:6), "*a manifestação lingüística da coerência, advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual*".

A intencionalidade, primeiro dos cinco fatores pragmáticos da textualidade destacados por BEAUGRANDE & DRESSLER (1983), refere-se à intenção do texto, aos propósitos do locutor em produzir textos coerentes com suas finalidades, sejam eles informativos, persuasivos ou de outra natureza. A intencionalidade é, portanto, uma propriedade centrada no locutor.

Por outro lado, a aceitabilidade focaliza o alocutário, o leitor, e diz respeito à expectativa de que o texto seja entendido por ele como uma ocorrência coesa, coerente e significativa. Desse modo, dependendo das estratégias utilizadas, das intenções do texto, do nível de cooperação estabelecido entre autor e leitor, será reconhecida ou negada uma maior ou menor ocorrência de rupturas e/ou imprecisões.

A situacionalidade diz respeito aos aspectos que fazem com que um texto seja relevante, adequado/inadequado para uma situação comunicativa. Como o nome indica, a situacionalidade pressupõe locutor e alocutário como sujeito situados, com papéis e/ou lugares demarcados na situação de interlocução.

Coerente com o significado e a abrangência desses três fatores pragmáticos da textualidade (ou fatores de conexão de ações), COSTA VAL (1991) enfatiza suas conseqüências para a prática comunicativa. A primeira refere-se à importância que tem, para o produtor, saber com que conhecimentos do receptor ele pode contar e que, portanto, não precisa explicitar. Esses conhecimentos podem ter origem no contexto mais imediato ou preexistir ao ato comunicativo. Na verdade, são eles que, muitas vezes, fazem com que uma informação possa ser coerente num dado contexto comunicativo e sem sentido em outros. A segunda conseqüência fundamental, segundo a autora, seria a existência de vários tipos de discurso, estabelecidos em função do contexto, da interação que determina que cada tipo particular de discurso seja mais adequado a dado contexto comunicativo. Esse aspecto é, de acordo com COSTA VAL (1991), muito relevante para quem trabalha com o ensino de produção de textos, pois advém daí o fato de que a textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes. Assim, por exemplo, o que é qualidade num texto argumentativo formal pode ser defeito num poema ou numa narrativa.

Outra conseqüência prática relativa à conjunção desses fatores refere-se, a meu ver, à importância da conscientização, por parte do aprendiz, da perspectiva do leitor, do significado que a construção da imagem do interlocutor assume para o sujeito autor, uma

vez que esses fatores, estritamente relacionados ao nível de informatividade e à própria coerência textual, supõem que o produtor, para tomar decisões em relação ao próprio texto, considere, de modo consciente, a perspectiva do leitor.

A intertextualidade designa, segundo BEAUGRANDE & DRESSLER (1983), as formas através das quais um texto remete a outros que fazem parte das experiências anteriores dos sujeitos envolvidos numa dada situação de interlocução. Essa referência a outros textos pode estar associada ao tipo de texto, em função do modo de organização e/ou do tipo de estrutura que caracteriza cada tipo de texto, ou relacionar-se ao conteúdo do texto, o que demanda que os interlocutores partilhem determinados conhecimentos de mundo a fim de que o discurso possa efetivar-se como proposta de compreensão.

A informatividade é definida por BEAUGRANDE & DRESSLER (1983) como um fator da textualidade centrado no “usuário do texto”, na recepção. Ela apóia-se, segundo os autores, na relação que se estabelece entre um determinado enunciado e seus receptores, fazendo, desse modo, referência ao grau de previsibilidade do texto, sendo considerada mais informativa a idéia considerada nova ou não previsível para o interlocutor. Informações muito óbvias ou descontextualizadas são rejeitadas no processamento elaborado pelo interlocutor. Assim, o modo de organização das informações e mesmo a ausência de informações importantes no mundo textual podem representar elementos facilitadores ou dificultadores na construção da coerência.

Ao analisar a questão da informatividade, COSTA VAL (1991:32) remete à importância de se considerar a suficiência de dados. De acordo com a autora:

“... avaliar a suficiência de dados é examinar se o texto fornece ao receptor os elementos indispensáveis a uma interpretação que corresponda às intenções do produtor, sem se mostrar, por isso, redundante ou rebarbativo. Os dados cuja explicitação é necessária são aqueles que não podem ser tomados como de domínio prévio do receptor nem podem ser deduzidos a partir dos conhecimentos que o texto ativa.”

Nessa perspectiva, um texto com insuficiência de dados, com informações redundantes ou contraditórias pode dificultar ou até mesmo inviabilizar a sua recepção, tornando-o incoerente numa dada situação comunicativa.

Feitas essas breves reflexões acerca da textualidade, é importante dizer que a discussão isolada dessas categorias tem apenas a finalidade de tornar mais clara a análise, uma vez que no mundo textual elas não ocorrem isoladamente e estão profundamente imbricadas.

4.2 “... Se ele não entendesse, aí eu estou falando...”

Entre os fatores da textualidade, o nível de informatividade do texto concretizou-se, tanto para os autores quanto para os leitores, nesta pesquisa, como uma categoria bastante significativa no processamento do texto. No entanto, como não se trata de um fator independente, aliado a ele está, em várias situações, a tentativa de fazer com que o texto se constitua como unidade passível de significação, que seja aceito pelo leitor, que atenda às intenções do autor, o que remete a outras categorias da textualidade.

Os episódios seguintes representam uma amostra do significado que o nível de informatividade assume para a criança:

(26)²¹

Felipe: - “Ele esperou”... Você não escreveu o que ele estava esperando. Você tem que colocar.

- “O pai veio com um presentão”... E por que o menino chorou?

Léo: - Porque você não viu as gravuras. Ele estava chorando porque o menino queria o carinho do pai.

Pesq.: - Você explicou?

Léo: - Não...

Pesq.: - Tinha jeito do Felipe entender?

Léo: - Chiiii... É mesmo... Eu vou ter que pôr, né?

Felipe: - É... Vai.

As colocações de Gilda, transcritas abaixo, foram feitas a partir do texto apresentado logo adiante, em (28):

(27)

Gilda, ao ler seu texto, procurou duas vezes, no verso da folha, a continuidade da história. Depois, procurou sobre a minha mesa, que estava em frente à dela. Parecia não acreditar que não havia mais nada escrito. Depois disso, ela falou: - Está faltando... que o jabutizinho já tinha acabado com a dor de barriga.

²¹ Essa interlocução foi desenvolvida a partir do texto de Léo, apresentado na página 72.

(28) Reconto com base em narrativa escrita – Primeiro texto – Gilda – 13/09/1996

x Dia 13/09/96
 x Nome Gilda Monteiro
 x Biet
 x Deragar
 x O filho do Serunho
 x jadoti eseta com do
 x de barica o jadoti
 x foi puzca a folha de
 x coiala o jadoti ficou
 x sete tiasa jadoti tia
 x caido de uma deva

Nos diálogos apresentados em (26) e (27), é flagrante a preocupação das crianças com o nível de informatividade do texto, tanto do ponto de vista do leitor quanto do autor. A insuficiência de dados é percebida como uma questão problemática que compromete a compreensão do texto. O episódio transcrito em (26) evidencia o papel da interação na

percepção de lacunas nas informações apresentadas. Na verdade, mais do que isso, remete à própria constituição da coerência textual e à importância de explicitar, para um interlocutor ausente, elementos contextuais relevantes para a recepção do texto escrito:

“É porque ele não viu as gravuras (...) Chiii... É mesmo... Eu vou ter que pôr, né?”

Na cena (27), a criança, embora pouco experiente, demonstra ansiedade ao perceber a ausência da informação que daria fechamento à sua narrativa. Nesse caso, é plausível deduzir que Gilda já considera que a produção de um texto supõe a suficiente apresentação de informações, a fim de que ele possa ser passível de significação.

Diferentemente de Gilda, durante a leitura do próprio texto, Léo não sentiu necessidade de fazer alterações. Essa necessidade só se concretizou a partir da interação com o colega, como se pode observar a partir do diálogo subsequente ao texto:

(29) Reconto com base em "história muda" - Primeiro texto - Léo - 26/09/1996

O POTE
MAGICO
UMA MENINA
ENTROU NUMA CASA
PARA PEGAR UM POTE
E A CHOU ESFREGOU
ESAIU UM GENIO
E ELA PADIU UM TANTO
DE DESEGIU DUAS BOLAS
UM BONECA UMA BENGALA
UM TREIN UM URSO
UM BARCO UM ROBO
UM TANTO DE BOLINHAS
UMA LUNETAS UM CORNETA
UM PALHASO UM CA PACETE
UMA BOLHINHA BALAS PIRULITOS
RAQUETE BISIGLETA
O GENIO PEGOU O POTE
E FOI INBORA

A transcrição seguinte, referente ao texto anterior, é singular. Ela permite flagrar um momento em que a inserção de um novo dado é entendida pelo autor como uma forma de assegurar a construção de sentidos por parte do seu interlocutor:

(30)

Felipe optou por fazer a leitura oral do texto de Léo.

Quando Felipe leu a última frase do texto "O gênio pegou o pote e foi embora", Léo completou: - Ele foi embora porque ele não podia realizar aquele tanto de desejo.

Pesq.: - E por que você está explicando isso?

Léo: É porque eu estou falando porque se ele não entendesse... aí eu estou falando...

Pesq.: - Mas por quê? Você acha que isso pode ser importante para ele entender a história?

Léo: - É.

Pesq.: - Felipe, você acha que precisa do pedaço que o Léo falou ou não?

Felipe: - Ficou melhor, eu acho.

Essa conversa reitera a importância da interação no processo de construção da competência textual. A presença do leitor e a audição²² do próprio texto criaram

²² Embora se tenha conhecimento das discussões, nem sempre consensuais, em relação à leitura silenciosa e à leitura em voz alta, não se pretende, em função dos objetivos desta pesquisa, aprofundar essa discussão. Tendo como referência o trabalho de Frank Smith (1991:192), segundo o qual "a subvocalização (ou leitura silenciosa) não pode, em si mesma, contribuir para o significado ou compreensão, não mais do que a leitura em voz alta é capaz," optou-se por respeitar a preferência do aprendiz. Entre os leitores, Felipe foi o único a optar pela leitura oral do texto.

condições para que o autor fizesse predições, tentando antecipar as possíveis lacunas presentes no próprio texto, a fim de que seu interlocutor tivesse acesso às informações necessárias para compreender o seu escrito, aspecto que evidenciou-se também, na segunda versão do texto:

(31) Reconto com base em "hist. muda"- Segundo texto - Revisão - Léo - 30/09/1996

30/09/96	LÉO
O POTE	
MAGICO	
UMA MENINA	
ENTROU NUMA CASA	
PARA PEGAR UM POTE	
E A CHOU ESFREGOU	
E SAIU UM GENIO	
ELA PEDIU UM TANTO	
DE DESEGHO DUAS BOLAS,	
UMA BONECA, UMA BEMGALA,	
UM TREM, UM URSO,	
UM BARCO, UM ROBO	
UM TANTO BOLHINHA,	
UMA LUNETAS, UMA CORNATA,	
UM PALHASO, UM CAPASETE	
DE	

UMA BOLHINHA, BALAS, PIROLITOS
RAQUETE, BISIGLETA
OGEMIO PEGO O POTE E FOI
INBORA PORQUE NÃO
PODIA ARELISATANTOS
DESEGIO

A partir da análise comparada dos textos e da interação verbal ocorrida quando da leitura do primeiro texto pelo colega, pode-se inferir que, para Léo, tornar o texto mais claro para o seu interlocutor representava a atividade reflexiva fundamental em relação à textualidade, embora ele não tenha perdido de vista a necessidade de fazer alterações em relação a aspectos convencionais do texto como o uso da vírgula e a concordância do gênero dos substantivos *boneca* e *corneta* com o artigo indefinido *uma*. No que diz respeito ao “*jeito de contar*”, a ênfase estava na necessidade de “dizer mais”, entendida, naquele momento, como o modo de tornar mais clara a sua proposta de compreensão.

Há que se ressaltar também que o “dizer mais”, visto como necessário após a leitura do colega e na revisão do texto, surge pela não concretização da previsão de que esse “mais” seria um dado que faria parte dos conhecimentos de mundo e considerado como parte dos conhecimentos e experiências do destinatário, o que remete a um outro fator da textualidade, a intertextualidade: a ausência, no primeiro texto, da causa – *porque não podia realizar tantos desejos* – justifica-se pela suposição de que o leitor conhecia narrativas em que a presença do gênio da lâmpada aparece associada à realização de

apenas três desejos. Esse dado é relevante porque permite considerar a hipótese de que a capacidade de estabelecer inter-relações com outros textos, tanto do ponto de vista da escritura quanto da leitura, no que se refere à retomada implícita de outro texto, também verificada em outras interlocuções e versões escritas da narrativa “O pote mágico”, é uma habilidade passível de construção ainda no início da escolarização formal.

4.3 “Você vai conseguir ver... Eu acho que sim...”

O texto seguinte, redigido por Guilherme, quando se solicitou a ele que relatasse um susto, representa um exemplo extremamente significativo do movimento que a criança faz para se deslocar da narrativa oral para a narrativa escrita, de informações não verbais e dêiticas que podem ser de difícil concretização em função dos indicadores léxicos e reflexões que demandam:

(32) Relato - Primeiro texto - Guilherme - 09/10/1996

O Vidro quebrado
Eu e a minha irmã estava-
mos brincando lá fora.
Quando eu e a minha
irmã ia-^{mos} subir e fechar
a porta ela quebrou encima
de mais dois.
Meu machucado foi leve
mas o da minha irmã
cada corte desse tamanho

Durante a leitura do próprio texto, o autor não percebeu modificações a serem feitas. Pareceu-lhe plenamente satisfatória a presença do ícone como elemento que informava o tamanho do corte, na verdade uma tentativa de expressar graficamente o que na oralidade seria facilmente resolvido com um gesto. O ícone representa, para o autor, uma informação expressiva e adequada do tamanho do corte, o modo de expressar, na modalidade escrita, uma informação que, na modalidade oral, é possível dar com as mãos, a fim de indicar, para o interlocutor, o tamanho do corte. Se, na narrativa escrita, é preciso encontrar outros mecanismos para elaborar essa informação, a iconização aparece como a alternativa mais adequada para indicar o tamanho do corte.

Entretanto, a interação com a colega coloca em xeque a “proposta de compreensão” que o autor havia elaborado. Com a leitura da colega, vem a indagação acerca do significado do ícone:

(33)

Bárbara: - O que eu não entendi muito bem é aqui desse tamanho. Que tamanho?

Guilherme: - Você vai conseguir ver... Eu acho que sim... Aqui eu não coloquei ponto (antes do traço), eu coloquei aqui... (depois do traço).

Pesq.: - E você acha que ele poderia fazer isso de alguma forma que dê pra entender melhor?

Bárbara: - É só ele melhorar...

Pesq.: - O quê?

Bárbara: - Ele podia aumentar o tamanho aqui...

Pesq.: - Do traço?

Guilherme: - Mas esse aí foi o tamanho certo de cada corte da minha irmã...

Bárbara: - Eu entendi tudo. Só na hora do traço que eu não vi onde que estava o tamanho. Eu entendi que fosse o tamanho da linha. (...) Eu pensei que era outra coisa...

Pesq.: - Quando você viu o traço você pensou que ele era o quê?

Bárbara: Ah... Eu pensei que ele ia escrever alguma coisa em cima...

Pesq.: - Bárbara, o quê que você sugere pra ele melhorar. Pra você entender melhor que esse traço é o tamanho do corte e...

Bárbara: - Pra pontuar e colocar uma setinha...

Pesq.: - Como é que é?

Bárbara: - Ele coloca o ponto aqui (antes do traço) e uma setinha aqui (indicando o traço).

Pesq.: (...) Você acha, Guilherme, que dessa forma ia melhorar?

Guilherme não respondeu, ficou olhando detidamente para o seu texto.

Nesse episódio, Bárbara evidencia sua dificuldade de compreensão do traço, mas, assim como o autor, revela dificuldades em propor alternativas de lexicalização da representação icônica, e acaba por sugerir outras soluções também no âmbito do icônico (quem sabe aumentar o tamanho do traço e colocar uma setinha). Guilherme vê-se diante da necessidade de reestruturar o seu escrito, de encontrar uma forma que lhe permitisse torná-lo interpretável. Nesse percurso, ele retoma seu texto e abandona a alusão feita em relação ao tamanho do corte. Segundo DASCAL & WEIZMAN (s.d.), nesse tipo de situação é possível lidar com a informação através de dois procedimentos distintos: pela comparação ou pela aplicação de um conhecimento determinado. Um modo de marcar a diferença, de acordo com os autores, seria através da hierarquização de diferenças ou semelhanças, mas paradigmas como alto/muito alto, grande/pequeno, alto/baixo, demandam conjecturas e podem não ser seleções adequadas para fornecer pistas para que o destinatário possa interpretar. Na tentativa de tornar mais clara a sua informação, Guilherme tenta, ainda que inconscientemente, substituir o ícone pela hierarquização:

(34) Relato – Segundo texto - Revisão – Guilherme – 10/10/1996

10/10/96 Guilherme
O vidro quebrado
Eu e a minha irmã estava-
mo brincando lá fora.
Quando eu e a minha
irmã ia nos subir
ao fechar a porta de vidro,
essa porta quebrou em
cima de nos dois.
Eu tirei sorte e a minha
irmã um azar danado.

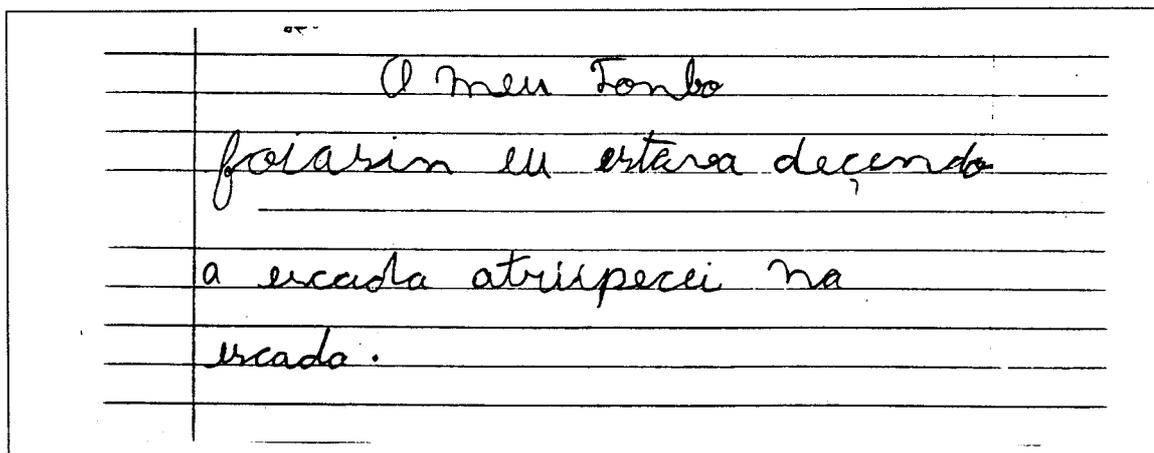
O primeiro texto, a interlocução sobre ele e a revisão do texto nos dão pistas para considerar a hipótese de que o aluno enfrenta dificuldades na transposição do icônico: de um lado, este é usado como uma tentativa de representar graficamente uma comunicação própria da oralidade; de outro lado, o aluno revela dificuldade de lexicalização do seu dizer, uma vez que, nessa idade, a criança ainda não domina os significantes que precisaria fazer atuar para dizer, por exemplo, que o corte foi de aproximadamente cinco centímetros. Por causa dessa dificuldade faz a opção, na revisão, por marcar a diferença entre os seus ferimentos e os da irmã através da hierarquização sorte/azar que, além de

demandar do leitor conjecturas, não oferece pistas suficientes para construir o significado anteriormente expresso através de um ícone. Desse modo, a revisão do texto, embora marcada pela intencionalidade de torná-lo compreensível e ampliar o seu nível de aceitabilidade, leva a uma solução obscura que revela o embaraço, a dificuldade de concretizar, para o leitor, a sua proposta de compreensão. Ao tentar fazê-lo, o aprendiz encontrou uma solução genérica, que acabou por esvaziar o conteúdo, já que não atingiu a dinamicidade da representação anterior.

4.4 "Eu não entendi nada"

A discussão do texto abaixo mostra a insatisfação da leitora diante de um discurso escrito contextualmente incoerente, bem como a importância da interação da redatora com uma colega mais experiente no processo de resignificação do seu escrito:

(35) Relato - Primeiro texto:- Héliida - 07/11/1996



(36)

Jéssica, ao terminar a leitura do texto da colega disse: - Eu não entendi nada...

Hélida, atendendo a uma solicitação da pesquisadora, relatou oralmente: - É... quando... Ah... Quando eu saí da... da aula de música, eu fui, né, eu estava correndo, correndo, aí eu...

Jéssica: - Eu vi esse tombo.

Hélida: - Eu estava correndo e estava pulando escada em escada. Tinha uma, né, aí eu pulava ela assim aí depois quando eu pulei eu caí deitada e caí em cima da minha perna.

Pesq.: - Você entendeu o que ela falou?

Jéssica: - Entendi.

Pesq.: - Mas você não entendeu o que ela escreveu. O quê que você acha que ela pode fazer para melhorar isso, e na hora que você for ler você entender o que ela contou?

Jéssica: - Eu acho que ela devia escrever como é que foi. Ela não escreveu. Só escreveu "foi assim eu estava descendo a escada e atrupecei na escada." Aí ela devia escrever como foi...

A partir das intervenções da colega, Hélida procura reestruturar o seu escrito buscando estratégias para explicitar, na escrita, os elementos que possibilitassem uma maior contextualização do seu relato, a fim de torná-lo coerente para um destinatário que desconhecesse o contexto situacional em que o fato ocorrera:

(37) Relato - Segundo texto - Revisão - Héliida - 08/11/1996

Nome Héliida	
Data 8/11/1996	
	O meu tombo
	Eu estava saindo da sala de
	Musica eu estava descendo a
	escada e eu caí da escada.

Uma observação apressada poderia causar a impressão de que não ocorreram alterações expressivas no segundo texto. Entretanto, trata-se não apenas de um “dizer mais”, mas também e fundamentalmente uma tentativa de “dizer melhor”, de contextualizar o escrito a fim de torná-lo compreensível e, portanto, coerente, para um interlocutor ausente. Há que se observar ainda as ampliações presentes no modo de organização da escrita, assunto que será discutido no próximo capítulo deste estudo.

4.5 Dizer mais, dizer melhor: indícios de um percurso

Feitas essas considerações e sem perder de vista que não se tem a pretensão de fazer generalizações, é oportuno indagar: o que indiciam esses eventos?

Responder plena ou definitivamente a essa pergunta ultrapassa os limites desta pesquisa. No entanto, identifica-se uma regularidade, por parte do aprendiz, em tomar o “dizer mais” como objeto de reflexão. Esse “dizer mais” acaba por constituir-se num ponto de partida para reflexões mais amplas em torno do “dizer melhor”. A convergência desses dados com alguns resultados de estudos como os de CALKINS (1989) e de GÓES (1993), destacados no segundo capítulo, permitem indiciar que a percepção em torno do nível de informatividade do texto, especialmente em relação à falta, à informação ausente, é o primeiro fator da textualidade que se concretiza de modo mais claro para a criança, durante o processo de apropriação das habilidades textuais. Nesse sentido, pode-se trabalhar com a hipótese de que “informar”, “dizer mais” constitui a primeira representação infantil em torno da textualidade na modalidade escrita, momento no qual são criadas (ou não) as condições para a construção do que é plausível inferir como a segunda grande representação infantil em torno da textualidade, o “dizer melhor”. Desse modo, estou considerando o fato de que a percepção em torno da adequação/inadequação/ insuficiência do nível de informatividade do texto, dada a complexidade de fatores que se entrecruzam no próprio processo gerativo do texto, acaba por criar as condições para que se constituam inquietações relativas aos fatores de conexão conceitual-cognitiva e aos demais fatores de conexão de ações. Logo, “o dizer mais” seria constitutivo do “dizer melhor” e portanto, anterior a ele. Como afirma VYGOTSKY (1991:51-2):

“... as operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas.” (grifos do autor)

Há que se indiciar ainda, em função do significado das interações no processo gerativo das representações em torno do “dizer mais” e do “dizer melhor”, que a elaboração desses “conceitos textuais” está estritamente relacionada à construção da perspectiva do leitor.

CAPÍTULO 5

A REVISÃO DA REVISÃO

Neste estudo têm sido discutidos eventos a partir dos quais é possível apreender aspectos das reflexões desenvolvidas e das decisões tomadas pelas crianças recém-alfabéticas no processo de apropriação das habilidades textuais.

Na primeira parte deste capítulo privilegia-se, ainda que de forma breve, a análise da evolução do aprendiz em relação à disposição espacial e organizacional da sua escrita, isto é, às mudanças na manifestação física do texto. Na segunda parte, são feitas reflexões acerca das representações infantis em torno da revisão textual, constituídas durante o seu percurso no primeiro ano de escolarização.

5.1 "Fica melhor pra ler..."

De acordo com MORRISON (1995), no mundo moderno já se admite, sem discussões, a relação entre a escrita, o conhecimento e a organização textual, bem como entre as palavras e idéias do texto e a forma ou a estrutura em que são apresentadas ou tratadas. Para o autor, o modo de organização e de disposição constitui um aspecto inteligível do texto que torna mais acessível o uso particular que o leitor faz dele. Representa um

aspecto que permite que o conhecimento se apresente de uma forma que possibilite maior clareza.

CHARTIER (1996), ao discutir o processo de produção de textos e de livros destaca, além dos aspectos propriamente textuais, trabalhados de modo consciente ou inconsciente pelo autor, na tentativa de impor *protocolos de leitura*²³ ao leitor, a tipografia e o modo de organização do texto. Segundo ele, as convenções correntes em relação ao modo de organização do livro deram nova legibilidade, novo horizonte de recepção ao texto, atribuíram a ele um novo estatuto, o que leva os autores a trabalharem também a apresentação material de sua escrita. O autor distingue os protocolos de leitura inseridos no livro dos protocolos de leitura inseridos no texto.

De acordo com CHARTIER (1996:95-6), é necessário separar esses dois conjuntos de dispositivos, freqüentemente confundidos:

*“... os procedimentos de **mise en texte** de um lado, e os de **mise en livre**²⁴ de outro. Com efeito, podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção. Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido. Elas repousam*

²³ Conforme Chartier os protocolos de leitura são recursos que o autor utiliza para indicar ao leitor como ele deve ler o texto.

²⁴ Estou utilizando a tradução da Editora Estação Liberdade, mas recuperando, nela, as expressões “mise en texte” e “mise en livre” do original, uma vez que a tradução dessas expressões por “produção de texto” e “produção de livro”, como foi feito, não parece adequada; na verdade, é difícil a tradução dessas expressões (tanto que a expressão *mise en scène*, paralela a elas, é habitualmente usada na forma francesa, em situações de uso da língua portuguesa) – talvez uma tradução possível fosse “configuração em texto” e “configuração em livro”.

em uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão sua sinalização, classificação e compreensão (...). Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja. Mas essas primeiras instruções são cruzadas com outras, trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. (grifos meus)

De certo modo, as produções infantis também revelam que as crianças, durante o processo de apropriação das habilidades textuais, vão depurando a forma de materializar o seu escrito, procurando torná-lo mais acessível e claro. É possível inferir que o novo modo de estruturar fisicamente a produção escrita que vai sendo implementado pelo aprendiz relaciona-se à moderna organização editorial do material escrito, à interseção entre os protocolos de leitura inseridos no texto e os protocolos de leitura inseridos no livro, conhecimento que constitui um dos componentes das aprendizagens que a criança vai construindo durante o próprio processo de interação com o texto escrito, tanto do ponto de vista da leitura como da produção, configurando-se, desse modo, como um elemento de inteligibilidade do texto e, portanto, facilitador ou dificultador da construção da “proposta de compreensão”.

Para MARCUSCHI (1983:17), os aspectos relativos à organização/materialização do texto constituem *fatores de contextualização* que, embora não sejam considerados como pertencentes ao texto, do ponto de vista da tessitura textual, são elementos que contribuem para equacionar alternativas de compreensão. Nas palavras do autor:

“A rigor, esses elementos só existem como presença textual e nunca os encontramos soltos ou isolados do texto. (...) Não são necessários para a constituição da textualidade, mas contribuem para a contextualização. De resto, eles podem ser tidos como delimitadores textuais, especialmente nos textos escritos unidirecionais, que apresentam um início e um fim.”

Dos fatores de contextualização destacados por MARCUSCHI (1983)²⁵, serão considerados, em função do significado que assumem para a criança, apenas aqueles relativos ao que o autor chama de “elementos gráficos”, que dizem respeito à estrutura, à configuração e à organização do texto, à forma como se orienta graficamente a informação.

Tendo como referência esse quadro de análise, adoto a idéia de que o modo de estruturação, de configurar espacialmente o texto, constitui um “protocolo de leitura” que pode representar um elemento dificultador ou facilitador na recepção do texto. Nessa perspectiva, os fatores de contextualização, apontados por MARCUSCHI (1983), compreendidos como elementos de uma categoria que revela uma intenção de texto, consciente ou não, podem ser considerados uma categoria textual, na medida em que imprimem, ao texto, protocolos de leitura relevantes a seu processamento, constituindo-se em evidências (ou estratégias) próprias do universo textual das quais o autor se serve para a construção da proposta de compreensão.

²⁵ O autor considera também, entre os fatores de contextualização, os seguintes elementos: assinatura; localização, que diz de onde veio o documento e pode ser uma informação importante à qual o texto faça referência; data; título, que pode inclusive desnopear o leitor, criando falsas expectativas; autor e início do texto, normalmente constituído em função do tipo de texto, que cria seus padrões, embora não haja regras específicas que digam como se deve iniciar um texto.

No caso das produções infantis, por serem manuscritas e, desse modo, não terem a *interferência direta* de processos de edição que imponham ao texto novas formas de organização, é possível considerar que os novos modos de ornamentação e de configuração do texto escrito e da própria caligrafia, embora estritamente relacionados ao moderno processo editorial, como já mencionado, revelam protocolos próprios do autor, que, ainda que inconscientemente, vai (re)estruturando a forma de manifestar espacialmente o seu dizer como uma estratégia de compreensão, de tornar mais aceitável, mais inteligível e, conseqüentemente, mais próximo dos padrões editoriais convencionais, o seu dizer.

Embora nas discussões verbais sobre o texto escrito as manifestações infantis tenham estado muito circunscritas à caligrafia (letra ruim para ler e/ou muito pequena), essas inquietações, como já foi discutido, fornecem pistas para trabalhar com a hipótese de que, aliada a esse aspecto aparentemente superficial, está uma preocupação em tornar o texto mais compreensível e nesse sentido, há que se considerar, como afirma CHARTIER (1996), que um texto pode conservar em sua própria letra o protocolo de leitura desejado pelo autor.

A partir da análise longitudinal de produções infantis ficam evidentes as implementações feitas pelo escritor iniciante para reconfigurar graficamente a sua produção, a presença de um certo refinamento na produção desse tipo de protocolo de leitura. Os textos de Guilherme, redigidos durante o ano letivo de 1996, permitem flagrar um pouco do seu percurso na (re)organização da manifestação física do seu texto:

(38) Reconto com base em narrativa escrita - Primeiro texto - Guilherme - 19/04/1996

* A Sigarra e a formiga
* Era uma vez uma
* Sigarra. Um dia churoso
* a Sigarra caiu do galho e aí
* ela caiu em uma poça
* de lama e aí ela disse:
* - Eu preciso de ajuda.
* Ela foi pro formigueiro
* a Formiga disse:
* - Você era que canta no
* nosso trabalho. - Sim
* era eu disse a sigarra:
* - Sim pode entrar. E aí ela
* se curou. Fim

(39) Reconto com base em narrativa escrita - Segundo texto - Primeira revisão -

Guilherme - 03/05/1996

x A cigarra e a formiga 3 demora
x io. Era uma vez uma vez
x cigarra. Um dia duroso
x a caíl de um galho. Mas so
x que não conseguiu voar
x por que a asa dela quebrou.
x Ela caíl em uma fossa
x e aí ela disse: "É preciso
x de ajuda. E aí ela acoll
x um formigueiro ela bateu
x na porta "toc toc" E aí

(40) Reconto com base em narrativa escrita - Terceiro texto - Segunda revisão

Guilherme - 10/12/1996

Guilherme 10/12/96

A cigarra e a Formiga

Era uma vez uma cigarra.

Um dia chuevoso a cigarra caiu do galho e ai ela caiu em uma poça de lama e ela disse:

- Eu preciso de ajuda.

Ela foi pro formigueiro a formiga disse:

- Você era a qui cantava no nosso trabalho? perguntou a formiga e a cigarra respondeu:

- Sim sou eu!

- Pode entrar! disse a formiga. E ai ela se curou. FIM

A análise da organização espacial e gráfica das três narrativas permite flagrar profundas modificações. O título, embora presente nas três produções da criança, assume, na segunda revisão, um lugar bem demarcado. Uma pista de que ele tenha representado

para a criança objeto de atenção especial é a marcação dos substantivos *cigarra* e *formiga* com letra maiúscula, fato que não ocorre nos textos anteriores.

Outro aspecto bem mais saliente e que surpreende refere-se ao traçado das letras. Nos textos redigidos em maio e em abril, embora haja algumas sinalizações próprias da modalidade escrita, como o uso de travessão e de dois pontos, o que chama a atenção é a artificialidade da caligrafia. A preocupação em delimitar, com marcações próprias, o espaço em que a escrita deve ser apresentada, com a finalidade de garantir o desenho da letra cursiva, em três linhas, parece ser uma questão muito importante para o aprendiz. Tão importante que, para garanti-la, para dar conta do desenho, ele se serve da margem, como um modo de indicar, para si mesmo, através de pontinhos e cruzinhas, os espaços a serem utilizados. Afinal, é preciso utilizar a letra cursiva, e mais do que isso, é necessário fazê-lo de acordo com as convenções de tamanho e de configuração espacial que foram apresentadas como modelo, como padrão de correção. No que se refere a essas questões, é possível inferir que, durante o processo de interação com textos escritos, quer como autor, quer como leitor, Guilherme foi se apropriando de novas possibilidades de organização física do texto e libertando-se das imposições artificiais em relação ao tamanho da letra e à sua forma de apresentação na página. As alterações processadas no último texto reiteram essa hipótese: o espaço para o nome, a data e o título são bem equacionados; a caligrafia bem como o modo de dispor a escrita já indicam protocolos específicos - a letra não mais se apresenta em função de uma demanda mecânica e a organização formal do texto, de acordo com os padrões convencionais da escrita atual, já começa a concretizar-se. A utilização dos sinais de pontuação, a delimitação da margem e o novo modo de estruturação da escrita

imprimem ao texto um novo perfil, consolidam, para o autor, novos protocolos de leitura tanto do ponto de vista da recepção quanto da produção textual.

Outro dado que chama a atenção na análise longitudinal dos três textos de Guilherme é o seu progresso na apresentação do discurso direto. É marcante a evolução na utilização de recursos lingüísticos relativos à *forma do texto*²⁶ com a finalidade de marcar a diferença entre o discurso elaborado pelo narrador e a fala dos personagens: uso de parágrafo, travessão, uso de verbos de elocução, de letra maiúscula e de sinais de pontuação, inclusive do ponto de exclamação como recurso para marcar a entonação. Pode-se dizer que Guilherme fez o que, para a criança nessa fase, representa um difícil exercício: marcar diferenciações, “... encontrar algum modo de exprimir não só o conteúdo do que é reproduzido mas também a maneira como foi inicialmente expresso”. (OLSON:1997:113).

Esse tipo de elaboração coloca, para o aprendiz, um conjunto de demandas importantes que não se consolidam facilmente. Apesar de ser relativamente freqüente, nas produções infantis, a presença de marcas relativas à forma do texto, especialmente no que diz respeito ao uso de letra maiúscula e de ponto final, que podem ser entendidos como indicativos da existência desse tipo de preocupação e, portanto, constitutivos do processo inicial do processo de construção desse conhecimento, a sua consolidação e utilização sistemática e eficiente, como protocolo de leitura que auxilia na produção da proposta de compreensão, concretiza-se mais tardiamente, notadamente no que diz

²⁶ Expressão usada por OLIVEIRA & NASCIMENTO (1990).

respeito à conjugação, segundo as normas convencionais da escrita, dos discursos direto e indireto, como se pode observar mais adiante, a partir da ausência desse tipo de elaboração nos textos redigidos por Léo e Héliida, que estão em estágios anteriores ao de Guilherme. Isso posto, é plausível trabalhar com a hipótese de que a evolução das representações infantis em relação à forma do texto e ao modo de apresentação do discurso direto supõe, pelo menos, três momentos: um momento inicial,²⁷ no qual a criança, de forma inconsciente, imprime às suas produções escritas marcações que visam indicar onde começa e termina o seu escrito; um segundo momento em que ela começa a perceber a necessidade de fazer marcações como o ponto final, travessão e outros com o intuito de dar legitimidade ao seu escrito, e um terceiro momento, no qual o aprendiz começa a processar, de modo consciente, marcações formais no seu texto a fim de torná-lo mais inteligível, mais compreensível, fase na qual o fazer já se determina pelo seu significado. Como coloca VYGOTSKY (1991:114):

“Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é determinante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação.”

Contrariamente ao que acontece na evolução da elaboração do discurso direto e no uso de recursos lingüísticos, que ainda não se concretizaram enquanto objeto de reflexão por parte das outras crianças, a instituição de novas formas de organização do texto escrito

²⁷ FERREIRO, et al (1996) apresentam algumas reflexões sobre esse tipo de elaboração infantil.

revelou-se também nas demais produções infantis, fato que coloca a possibilidade de tratar-se de uma característica mais geral do processo de apropriação das habilidades textuais, como se pode observar a partir dos textos apresentados a seguir, cuja seleção, com a finalidade de não apresentar uma demasiada quantidade de textos e não constituir-se de modo arbitrário, foi feita tendo como referência textos produzidos por crianças com diferentes níveis de experiência: Léo, com nível de experiência intermediário e Héliida, com pouca experiência:

(41) Reconto com base em narrativa escrita - Primeiro texto - Léo - 19/04/1996

A SIGARRA É A FORMIGA
 ERA UMA VES UMA SIGARRA
 QUE VIVIA CANTANDO ELA GOSTAVA
 MUITO DE OLHAR AS FORMIGAS UM DIA
 VEIO UMA CHUVA A SIGARRA FOI
 PEDIR AJUDA PRA A FORMIGA AI
 A FORMIGA DE JOU AQUI VOCE
 VALFICA A GASALHADO
 QUANDO O SOL VOU DOU A
 SIGARRA VOU DOU ACANTAR

(42) Reconto com base em narrativa escrita – Segundo texto - Revisão - Léo -

03/12/1996²⁸

LÉO 03/12/96

A cigara e a formiga

a cigara vivia cantando

quando cantava adivinha

era vir as formigas trabalha

um dia as chovas cairão e a

cigara foi procurar a garatia

ela bateu na porta do formigueiro

a formiga abriu a cigara

pediu a garatia a formiga

falou não e a cigara

que cantava quando mor

trabalhava sim então

temos a garatia para você

²⁸ Léo não redigiu a primeira revisão, feita no início do mês de maio, porque faltou à aula.

Nas produções de Léo observam-se, além da apropriação da letra cursiva, alterações expressivas no que se refere à organização física do texto, como a delimitação da margem, o redimensionamento do título, que ganha uma configuração especial, a definição de um espaço específico para o nome e a data e uma utilização mais racional das linhas. Aliás, tomando como referência essas questões, à primeira vista, não parece que os dois textos tenham sido redigidos pelo mesmo aluno. Entretanto, o aluno parece estar num estágio inicial no que diz respeito às convenções de apresentação escrita do discurso.

Similarmente, ao que se observou nas produções escritas de Léo, nos textos de Héliida, é possível flagrar reestruturações bastante significativas:

(43) Reconto com base em narrativa escrita - Primeiro texto - Héliida - 19/04/1996

Arigara é a formiga uma cigarra ficava ni um
galho muito velho blis a chura a cigarra não
tinha lugar para ficar a chura comera a fica
mas forti ela ni umas formigas foi na cara
da lili Loquitorgui lili atendeu que qui
você que você deicha Eu entra na sua cara
entre amiga tera comida e agario. aba com a
gripi. Isas //

(44) Reconto com base em narrativa escrita – Segundo texto - Primeira revisão - Héliida

03/05/1996

Héliida 03/05/96
 Arigara as formiga como sigara ficava há um
 galho muito velho a chura a sigara não
 tinha lugar Para ficar a chura

Ao comparar o primeiro texto com a primeira revisão, fica clara a precariedade da segunda versão em relação à anterior, fato que suscita a seguinte indagação: por que não houve avanços? A resposta a essa proposição reporta à necessidade, salientada no segundo capítulo, de não se considerar a revisão como um movimento linear, sempre positivo e indicativo de progressos visíveis nas produções escritas, uma vez que não se trata de um movimento contínuo mas de um processo que supõe avanços e recuos. Nesse caso particular, pode-se inferir que a fragilidade do segundo texto está muito aliada à não compreensão, naquele momento, do significado da atividade de revisão, que acabou por atribuir à atividade o estatuto de um fazer mecânico: a refacção de uma tarefa já concluída, uma cópia.

Reitera essa hipótese o comentário feito pela própria autora, ao ler os dois textos que havia produzido:

(45)

Hélida: - Eu acho que nesse daqui (apontando para o primeiro texto) eu devo ter explicado melhor... Aqui fala mais da formiga . Aqui não fala... (segundo texto - revisão)

(46) Reconto com base em narrativa escrita - Terceiro texto - Segunda revisão - Hélida

03/12/1996

Nome Hélida dia 03/12/96	
A cigarra é as formigas	
A cigarra passava horas e horas cantando sem parar depois veio a época da chuva é a cigarra não tinha onde mora é a cigarra entrou dentro do buraco é lá que na porta toqui toqui toqui e a formiguinha abriu a porta e disse dona cigarra porque você não fez a sua casa é porque eu ficava cantando me uma galha muita velha é a formiguinha deixou entrar.	

Quando há a compreensão do significado da revisão, observam-se mudanças expressivas na estruturação do texto: o título, que nas duas primeiras versões não é apresentado da forma convencional, recebe, na última revisão, um lugar de destaque. A ênfase no ponto final inserido imediatamente após o título revela uma tentativa de apresentá-lo de acordo com padrões próprios da linguagem escrita. Se o título é um elemento constitutivo do texto e merece um lugar específico na página, é legítimo para a criança que, ao final dele, haja a inclusão de um ponto final. Outro aspecto importante é a utilização da margem que, como já mencionado, confere ao escrito um dimensionamento físico todo especial e é tomada como aspecto relevante por todos os aprendizes. Também como Léo, por estar num estágio anterior ao de Guilherme, no processo de apropriação das habilidades textuais, Héliida ainda não se utiliza das convenções que permitam a ela trabalhar com aspectos relativos à forma do texto na apresentação do discurso direto.

No que diz respeito aos protocolos de leitura estabelecidos pelos pequenos autores durante o longo percurso que têm a fazer para a construção da competência textual, pode-se concluir que, desde que sejam garantidas condições para que as crianças interajam com o texto escrito, buscando efetivar propostas de compreensão, o aprimoramento das formas de materialização física do escrito faz parte do processo constitutivo do texto não representando, portanto, fruto de treinamentos mecânicos e/ou imposições normativas.

5.2 "Eu... dei fim antes do fim..."

Ainda com relação às produções destacadas neste capítulo, é importante salientar que, quando retornaram ao texto redigido no início do período letivo e sua primeira revisão, as crianças demonstraram insatisfação em relação a essa primeira revisão, e optaram por reelaborar o texto tendo como ponto de partida a primeira versão. Nesse movimento, há pistas que evidenciam uma resignificação e/ou construção do conceito de revisão. A fala de Guilherme, transcrita abaixo, bem como a análise comparativa de seus textos, apresentados em (38), (39) e (40), indiciam a ampliação da concepção infantil em torno do ato de revisar.

(47)

Guilherme: - Esse meu texto está engraçado.

Pesq.: - Por quê?

Guilherme: - Eu acho que esse... Maio é antes ou depois de abril?

Pesq.: - Maio é depois de abril.

Guilherme: - Mas a minha revisão ficou pior que o outro texto.

Pesq.: - A revisão ficou pior por quê? O quê que você acha que tem nela que está pior?

Guilherme: - Ah... Na primeira eu escrevi as coisas mais certas...

Pesq.: - Hum... E só no jeito de escrever as palavras?

Guilherme: - Em algumas. Igual, né, "A cigarra e a formiga"

Era uma vez uma cigarra. Um dia chuvoso a caiu de um galho. Mas só que não

conseguiu voar porque a asa dela quebrou. Ela caiu em uma poça e aí ela disse: Eu preciso de ajuda. E aí ela achou um formigueiro ela bateu na porta toc toc e aí..."

(Risos)

Pesq.: - Por que você está rindo?

Guilherme: - Eu estou achando engraçado... E aí... Fim!

Pesq.: - Você riu porque achou que está faltando alguma coisa aí? É por isso que você riu?

Guilherme: Aqui... Eu acabei, eu... dei fim antes do fim... "na porta toc toc e aí..."

Pesq.: - E aí?

Guilherme: - Eu não sei...

Pesq.: - O quê que você acha que pode melhorar no seu texto agora? Qual texto você vai usar para poder trabalhar hoje?

Guilherme: - É o primeiro.

Pesq.: - O primeiro. Por quê?

Guilherme: - Porque ele ficou melhor.

Pesq.: - E o quê que você acha que ainda pode melhorar?

Guilherme: - O jeito de contar e as palavras...

Pesq.: - O jeito de contar e as palavras...

Guilherme: - Como esse formigueiro... Algumas palavras estão erradas e eu vou consertar elas aqui... na revisão da revisão.

Pesq.: - Então você vai fazer uma revisão da revisão!

Guilherme: - Mas eu vou fazer a revisão do primeiro texto.

A análise integrada das três produções de Guilherme e de suas reflexões acerca do próprio processo de escritura apontam não apenas para um “eu-autor” que já se sente seguro ao organizar graficamente o seu texto, mas para um sujeito capaz de construir reflexões sobre sua produção, chegando mesmo a fazê-lo com bom humor e ironia e a redimensionar, ainda que não explicitamente, o próprio conceito de revisão.

Feitas essas colocações, pode-se concluir que, embora em níveis diferenciados do processo de aquisição das habilidades textuais e do próprio ato de revisar, tanto para Héliida quanto para Guilherme, na primeira revisão, as estratégias em relação ao “o quê” fazer com o texto ainda não estavam claras. No entanto, os diálogos evidenciam que esse não saber fazer circunscreveu-se a um momento inicial do processo. A constatação de que a revisão estava “pior” que a versão original revela que, para essas crianças, revisar significa melhorar o texto, estabelecer alterações “*nas palavras e no jeito de contar*”. Esses dados, aliados às modificações relativas à caligrafia, ao dizer mais, ao dizer melhor e à reconfiguração física do escrito, representam uma amostra significativa do papel da revisão como “estratégia constitutiva” que permite ao leitor não apenas “*ver melhor*” mas “*ver de outra perspectiva*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como pressuposto a idéia de que o processo de apropriação de habilidades textuais pelo aprendiz faz parte de um longo percurso que demanda, entre outras aprendizagens, a construção da perspectiva do leitor, procurou-se, nesta pesquisa, analisar episódios que permitissem indiciar aspectos desse percurso.

Foi possível observar, a partir dos eventos analisados neste estudo, a importância do contexto situacional e da interação no processo de apropriação das habilidades textuais por parte do aprendiz. O que dizer, como dizer, onde dizer mais, por que dizer mais, como e/ou por que dizer melhor, *consertar, melhorar, falar de outro jeito, arrumar umas palavras aí*, são interlocuções freqüentes na fala das crianças, que permitem (re)afirmar o papel e o significado que assume, para o autor iniciante, a interação, quer com o colega, quer com o próprio texto, na evolução das produções infantis. Foi também a partir dessas interações que se constituíram as hipóteses, ainda que provisórias, acerca das principais questões que são tomadas como objeto de reflexão por parte da criança no processo de apropriação das habilidades textuais. Hipóteses essas que indicaram o que pode representar parte da trajetória empreendida pela criança nesse percurso.

Desse modo, cabe, ao finalizar esta pesquisa, retomar alguns dos aspectos apreendidos neste estudo, não com o intuito de apresentar prescrições e/ou conclusões fechadas, mas no sentido de destacar questões que se colocaram como significativas para o aprendiz no

processo de apropriação das habilidades textuais e que podem, portanto, contribuir para a compreensão do movimento feito pela criança nesse percurso.

Das representações infantis sobre o texto escrito

As reflexões da criança em relação ao texto escrito por ela mesma ou por outra criança parecem revelar movimentos específicos, mas que não são estanques: preocupações relativas à ortografia e à caligrafia; preocupações relacionadas à textualidade; preocupações referentes à forma do dizer; preocupações relativas à forma do texto

As preocupações com a ortografia e com a caligrafia parecem representar, de acordo com os dados analisados e com as indicações feitas em outros estudos, uma das primeiras inquietações que os aprendizes apresentam em relação ao próprio texto e em relação ao texto do outro. Essas inquietações, embora inicialmente centradas no mais aparente, dão indícios que permitem considerar a hipótese de que elas representam um primeiro passo na construção de outras atividades reflexivas, mais voltadas para o conteúdo do dizer. Mesmo que circunscritas à caligrafia ou à ortografia, essas questões são entendidas aqui como constitutivas de um estágio inicial importante no processo de produção de sentidos através da escrita, uma vez que revelam uma primeira tentativa de dar legitimidade à escrita, produzindo-a de acordo com convenções próprias do ato de escrever. Entendidas desse modo, essas preocupações podem representar um primeiro passo na compreensão das especificidades do texto escrito e das múltiplas demandas que se colocam, para o autor, durante o processo de escritura. Aliadas a essas indagações,

começam a configurar-se, para a criança, percepções que dizem respeito ao conteúdo do texto: ao dizer mais, ao dizer melhor.

Há indícios, no *corpus* analisado, de que as discussões infantis em torno da tessitura textual centram-se, inicialmente, no dizer mais. São freqüentes as demandas em torno da necessidade de inserção de novas informações que tornem o texto mais compreensível. O *dizer melhor* (ou *falar de um outro jeito*), parece representar, para os pequenos leitores/autores, um objeto de reflexão mais complexo, que se concretiza mais tardiamente, embora as preocupações com o *dizer mais* comecem a criar as condições para inquietações mais elaboradas, voltadas para o *dizer melhor*.

No que se refere à forma do dizer (que palavras usar, como não repetir, que estratégias utilizar para concretizar o dizer), a singularidade das preocupações de Jéssica com os anafóricos e das dificuldades de Guilherme e de Bárbara em encontrar formas de lexicalizar, de substituir a referência icônica apresentada num dos textos de Guilherme, permite inferir que esse tipo de reflexão não se concretiza nos estágios iniciais de interação com o texto escrito, sobretudo se se considerar que Jéssica, Guilherme e Bárbara eram, no conjunto dos sujeitos, crianças com maior nível de experiência com a escrita.

Em relação à forma do texto, destacaram-se, entre as evidências disponíveis, dois tipos de evolução: a implementação de novas formas de materialização física do texto escrito e o avanço na estruturação do discurso direto. No que concerne ao primeiro aspecto, embora em diferentes níveis, no período de um ano de escolarização, foi possível

observar, a partir de todas as produções escritas consideradas neste estudo, avanços significativos, o que permite concluir que a instituição de novas formas de configuração do texto escrito é uma construção decorrente do processo de interação com a escrita, tanto do ponto de vista da leitura quanto da escritura, não sendo portanto, resultado de treinamentos imposto a partir de exercícios artificiais.²⁹ Já a organização formal do discurso direto parece constituir, assim como a referência anafórica, um conhecimento que se concretiza mais tardiamente para a criança, cuja percepção não ocorra nos estágios iniciais.

Uma visão geral das situações vivenciadas pelas crianças recém-alfabéticas, no seu primeiro ano de escolarização no Ensino Fundamental, aqui analisadas, sugere a necessidade de considerar duas últimas hipóteses em relação a esse percurso. A primeira refere-se à importância da *conscientização da perspectiva do leitor*, a consciência de que se escreve para um interlocutor, uma vez que os progressos infantis na produção escrita parecem estar estritamente relacionados ao desejo de ser compreendido, à expectativa de que o texto seja apreciado, “aprovado” pelo leitor. A segunda hipótese, profundamente relacionada à primeira, refere-se às possibilidades da revisão textual como *estratégia constitutiva*, que permite ao “eu-autor” não apenas “*ver*” *melhor*, mas “*ver*” *de outro lugar*, de outra perspectiva, o que aponta suas possibilidades como instrumento significativo na concretização, para o eu-autor iniciante, da perspectiva do leitor.

²⁹ É preciso esclarecer que, segundo se pôde constatar pela observação das aulas, a professora não trabalhou sistematicamente os aspectos gráficos de configuração do texto escrito (“a mise en texte”). Eram feitas, nos momentos em que a professora lia para as crianças, colocações informais com o intuito de despertar a atenção delas para aspectos como o título, autoria, editora e data de edição.

Em diversas situações, a troca social, mediada pela revisão textual, representou, para o aprendiz, uma oportunidade de resignificar o escrito e/ou de estabelecer novas reflexões em torno do próprio dizer, viabilizou a (re)negociação de sentidos, fazendo emergir atividades reflexivas, (re)elaboração de propostas de compreensão, dificilmente apreensíveis naquele momento senão através da interlocução. As interações se configuraram, para os pequenos escritores, como um “facilitador lingüístico-cognitivo”, facilitando e/ou oportunizando a explicitação de idéias, propostas e oposições. Em muitos momentos, as interações colocaram, para o aprendiz, a possibilidade de construir novas representações sobre a atividade de escrita, na medida em que não apenas se voltavam para o que a criança já era capaz de realizar sozinha, mas também atuavam em sua zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, questões próprias da modalidade escrita começaram a concretizar-se, para a criança, como um objeto de reflexão. Por serem constitutivas de um processo em construção, as reflexões infantis em torno do texto escrito podem ser inapropriadamente consideradas, segundo a lógica do adulto, como pouco significativas. No entanto, a percepção de que “*tem alguma coisa aqui*”, ainda que embrionária, pode representar um primeiro passo na apreensão de aspectos próprios da linguagem escrita e não se pode esperar que desde logo a criança venha a dominar (ou elaborar) conceitos que estão apenas sendo delineados, configurando-se como objetos de reflexão, já que a internalização de conceitos faz parte de um longo percurso, que não se concretiza de imediato. Pode-se resumir essa questão dizendo que a interação, mediada pela retomada do texto escrito, desde que não se constitua de modo condutista e artificial, a partir da imposição de regras e/ou conceitos, tem papel significativo não apenas em relação ao quê, ou ao como se diz, mas também no que se

refere às representações que o aprendiz tem (ou está construindo) em relação ao texto escrito.

Assim, entre as inferências permitidas por esta pesquisa, é importante evidenciar a possibilidade de novas formas de conceber a revisão textual, notadamente no que diz respeito ao autor iniciante, uma vez que os dados sugerem novas implicações teóricas sobre o conceito de revisão.

É importante evidenciar, também, a necessidade e importância de novos estudos sugeridos por esta pesquisa, estudos que auxiliem na compreensão de aspectos da trajetória empreendida pela criança na apropriação das habilidades textuais, tais como: o processo de apreensão das especificidades do discurso direto, questões relativas à iconicidade na escrita e às estratégias de lexicalização, a instituição de protocolos de leitura pelos pequenos autores, as estratégias que a criança utiliza para dialogar com outros textos, tanto do ponto de vista da leitura quanto da escrita.

Implicações pedagógicas

É oportuno destacar, ao finalizar, algumas questões relativas às implicações desta pesquisa para o trabalho com a produção de textos escritos no contexto da sala de aula.

A primeira é que a atividade de revisão textual, dado o seu significado na apreensão de aspectos específicos da modalidade escrita, aí incluído aquele que diz respeito à

concretização da perspectiva do leitor, representa um instrumento facilitador (ou uma estratégia metodológica) no processo de apropriação de habilidades textuais, permitindo ao aprendiz não apenas “ver” melhor, mas “ver” de outra perspectiva. Nesse sentido, a revisão pode ser utilizada como uma prática individual e/ou coletiva que favorece ao sujeito autor/leitor a apreensão de aspectos relativos às convenções gráficas e ortográficas, à tessitura textual e à (re)configuração espacial do texto, desde que não seja mediada de modo prescritivo, direcionada para a obtenção mecânica ou imediatista de habilidades que só se constituem a partir do processo de interação com o texto escrito, não se constituindo, portanto, como resultado de treino ou da recepção passiva de regras e/ou fórmulas.

Outra implicação prática é a compreensão, por parte do adulto que ensina, das possibilidades que a criança tem, mesmo quando iniciante no processo de produção/apreensão de sentidos através da escrita, de refletir sobre o texto escrito, de ampliar, de retificar, de resignificar o seu próprio texto.

Uma última observação a ser feita, em relação à prática de ensino de produção textual, no contexto da sala de aula, refere-se à importância de não se considerar apenas a análise isolada de produtos, posto que há uma série de preocupações e de hipóteses infantis que só se revelam a partir da análise de um conjunto de produções escritas e/ou a partir de interlocuções com as próprias crianças, análise e interlocuções reveladoras do lento e rico processo de constituição da criança como produtora de textos escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. *Encontro Nacional Sobre Aquisição Da Linguagem*, II, 1992, Anais... Campinas: Unicamp, 1992. (Esse texto foi publicado, com alterações, em: ABAURRE, Maria B. M., FIAD, Raquel S. e MAYRINK-SABINSON, Maria L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita; o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997).
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1992. (Primeira edição brasileira publicada em 1979).
- BEAUGRANDE, Robert, DRESSLER, Wolfgang. 2imp. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983. (Primeira edição publicada em 1981).
- CALKINS, Lucy M. *A arte de ensinar a escrever; o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CALVINO, Ítalo. *Palomar*. 1reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. (Primeira edição publicada em 1990).
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.
- COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CRYSTAL, David. *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- DAIUTE, Colette. Do writers talk to themselves? In: S.W. FREEDMAN (Ed.). *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood: Ablex, 1985. p.133-159.
- DASCAL, Marcelo, WEIZMAN, Elda. *Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model*. (s.n.t) (Mimeogr.)

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva: 1986.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERREIRO, Emilia, et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever; estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996. (Responsável pela edição brasileira: Nadja Ribeiro Moreira).

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 2ed. Porto Alegre, 1989. (Primeira edição brasileira publicada em 1985).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (Primeira edição publicada em 1967)

GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Primeira edição publicada em 1991).

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais; morfologia e história*. 2reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. Cap.5: Sinais; raízes de um paradigma indiciário. p.143-79. (Primeira edição publicada em 1886).

GÓES, Maria C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza B, GÓES, Maria C. R. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar; Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2ed. Campinas: Papirus, 1993. (Não consta a data da primeira edição).

KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Primeira edição publicada em 1989).

KOCH, Ingedore V., TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. 3ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Primeira edição publicada em 1990).

KOCH, Ingedore V., TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. 5ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Não consta a data da primeira edição).

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen; marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Não consta a data da primeira edição).

LURIA, Alexandr R. *Pensamento e Linguagem; as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARCHUSI, Luiz A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1986. (Mimeogr.).

MORRISON, Ken. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, Jean, MORRISON, Ken et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-200.

MURRAY, Donald M. *Learning by teaching*. Upper Montclair, NJ: Boyton/Cook Publishers, 1982. (Apud CALKINS, Lucy M. *A arte de ensinar a escrever; o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.)

OLIVEIRA, Marco A. de, NASCIMENTO, Milton do. Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.12, p.33-43, dez.1990. (Edição Especial: Alfabetização).

OLSON, David R. *O mundo no papel; as implicações conceituais da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PARRET, Herman. *A estética da comunicação; além da pragmática*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PERRONI, Maria C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SARAMAGO, José. *História do Cerco de Lisboa*. 5reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Primeira edição brasileira publicada em 1989).

SCARDAMALIA, Marlene, BEREITER, Carl. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: S. ROSENBERG (Ed.), Reading, writing, and language learning. *Advances in Applied Psycholinguistics*, v.2, Cambridge: Cambridge University Press, p. 143-175, 1987.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura; uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. (Primeira edição brasileira publicada em 1989).

SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil; o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC/INEP, 1989.

_____. Alfabetização: Em busca de um método? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.12, p.44-50, dez.1990. (Edição Especial: Alfabetização).

_____. Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.2, n.10, p.83-89, jul/ago.1996.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura; relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.0, p.5-16, set/out/nov/dez. 1995.

_____. As muitas facetas da Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p.19-32, fev.1985. (Número Especial. Alfabetização).

STREET, Brian V., *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados; o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 3 reimp. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Primeira edição brasileira publicada em 1987).

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Primeira edição brasileira publicada em 1984).

TEXTOS DE LITERATURA INFANTIL UTILIZADOS NA PESQUISA

A CIGARRA e as formigas. In: - GONÇALVES, Maria N. A., ROLLA, Ana Maria R. (Comp.). *Histórias que encantam*. 2ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação: 1988. Coleção Novos Caminhos. p.90-2. (Material produzido em caráter experimental). (Primeira edição publicada em 1985).

BORGES, Rogério. *O pote mágico*. Porto Alegre: Kuarup, 1987. (Coleção Bons Tempos).

_____. *O presentão*. Porto Alegre: Kuarup, 1987. (Coleção Bons Tempos).

DINORAH, Maria. *Cantiga de Estrela*. 3ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. Texto 13: Tombo, p.18. (Não consta a data da primeira edição).

JUNQUEIRA, Sonia. *O dia em que um super-herói visitou minha casa*. São Paulo: Atual, 1996.

MARQUES, Francisco. *Carretel de invenções*. Belo Horizonte: AMEPPE, 1993. Texto 1: Devagar, p. 13.

ZIRALDO, Alves Pinto. *O Joelho Juvenal*. 11ed. São Paulo: Melhoramentos, 193. (Primeira edição publicada em 1983).

*Anexo 1***O Joelho Juvenal**

Ziraldo

Era uma vez um joelho que se chamava Juvenal.

Juvenal tinha um problema, coitado: vivia todo escalavrado.

Também, quem mandou o Juvenal ser joelho de um menino levado?

Juvenal queria muito aprender língua de menino só pra falar assim: “Menino, tem dó de mim!”

Mas, quando o esfolado sarava Juvenal bem que gostava de correr e de saltar.

E ele se desdobrava e dobrava outra vez todo alegre, pois sabia que indo e vindo, fazia o seu menino feliz.

E ficava muito atento conversando com o pé (pois joelho e pé se falam).

- Cuidado aí, companheiro! Pode ser que no meio de caminho tenha uma pedra, tenha uma pedra no meio do caminho... e aí, você tropeça e quem vai sofrer sou eu.

Mas, não adiantava nada! O pé sempre tropeçava e lá ia o Juvenal outra vez pra enfermaria!

O Juvenal era muito religioso! Mas, tinha um pequeno problema com a Semana Santa (que vinha logo depois das férias).

Imaginem o Juvenal em que estado ele estava quando as férias acabavam!

Aí, vinha a Semana Santa... E o Juvenal, coitado, todo cheio de esfolados, tendo tanto pra rezar!

Mesmo assim, o Juvenal gostava muito da vida, do vento ventando nele, quando o menino corria, todo feliz pelo mundo.

E Juvenal adorava quando a água lhe batia até onde ele se achava para ver se água dava pé.

Assim como o pé e canela ele também pensava: “É o fino ser um mergulhador submarino.”

Um dia, tudo ficou escuro para o Juvenal. E aí, ele descobriu que o menino tinha crescido.

E agora, em vez de short calção ou calcinha curta usava calça comprida.

Por isso, hoje, Juvenal tem um pedido a fazer aos fabricantes de calças.

Que tal criar um modelo de calça, sob medida, que tenha dois buraquinhos pro Juvenal ver a vida!?

*Anexo 2***Devagar**

Francisco Marques

O filho do jabuti estava com dor de barriga:

- Ai, ai, ai! Ui, ui, ui!

Então, o jabuti pai avisou:

- Eu vou no quintal buscar umas folhas de goiaba. Um bom chá de folha de goiaba vai acabar com esta dor de barriga num catiripapo só. Volto já!

E o jabuti saiu. Foi andando naquele passo de... Você sabe como é o passo de um jabuti?

Se não sabe, pode imaginar. Um passinho arrastado, lento va-ga-ro-so...

O tempo foi passando. O pequeno Jabuti esperando. A dor de barriga também foi passando. O tempo passando...

Sete anos depois, o Jabuti ainda estava pelo quintal procurando...

Um dia, tropicou numa pedra e ficou muito zangado:

- Também, bem feito! Quem mandou correr desse jeito?

E o jabuti continuou a procurar, menos apressado e mais devagar...

*Anexo 3***Tombo**

Maria Dinorah

A rua ri
de meu tombo.

Henrique
ri que se rola.

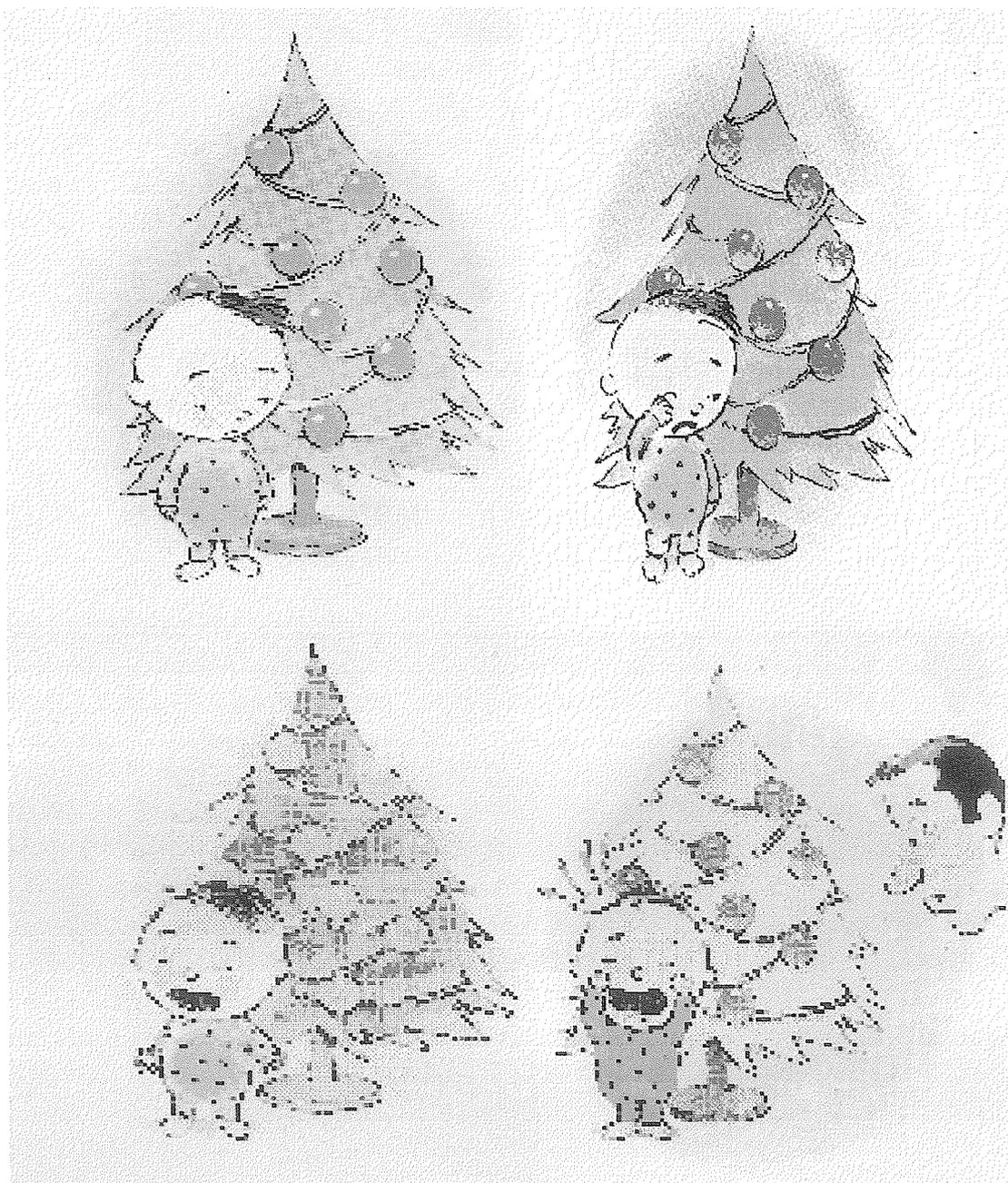
João se rola de rir.

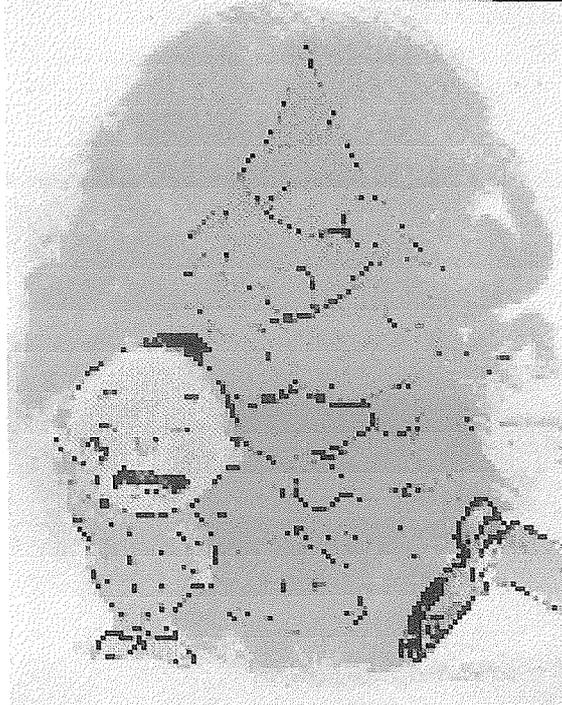
Levanto
meio sem jeito
e rio
riso sem graça,

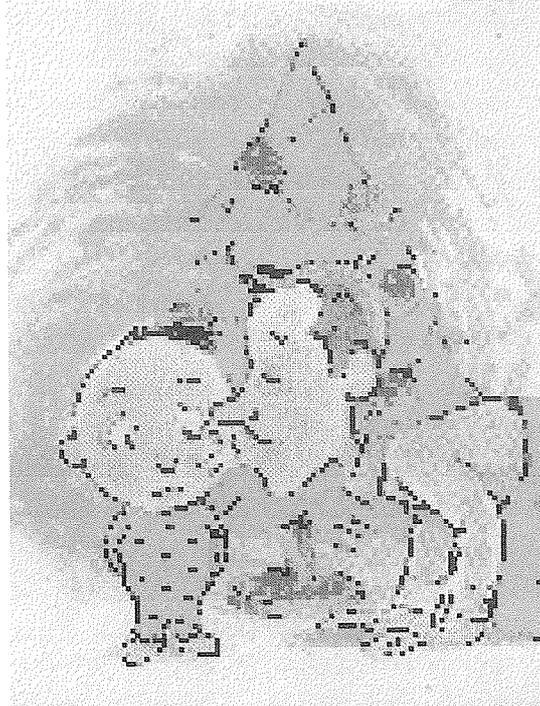
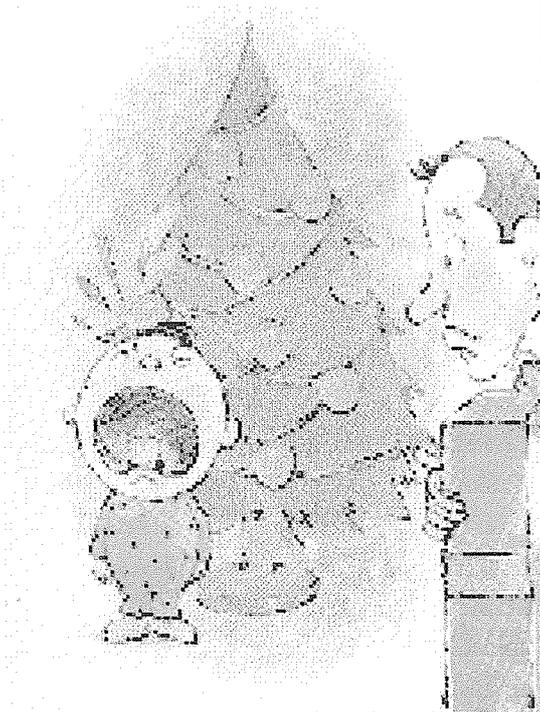
enquanto
de tanto riso
se sacode toda a praça!

*Anexo 4***O presentão**

Rogério Borges







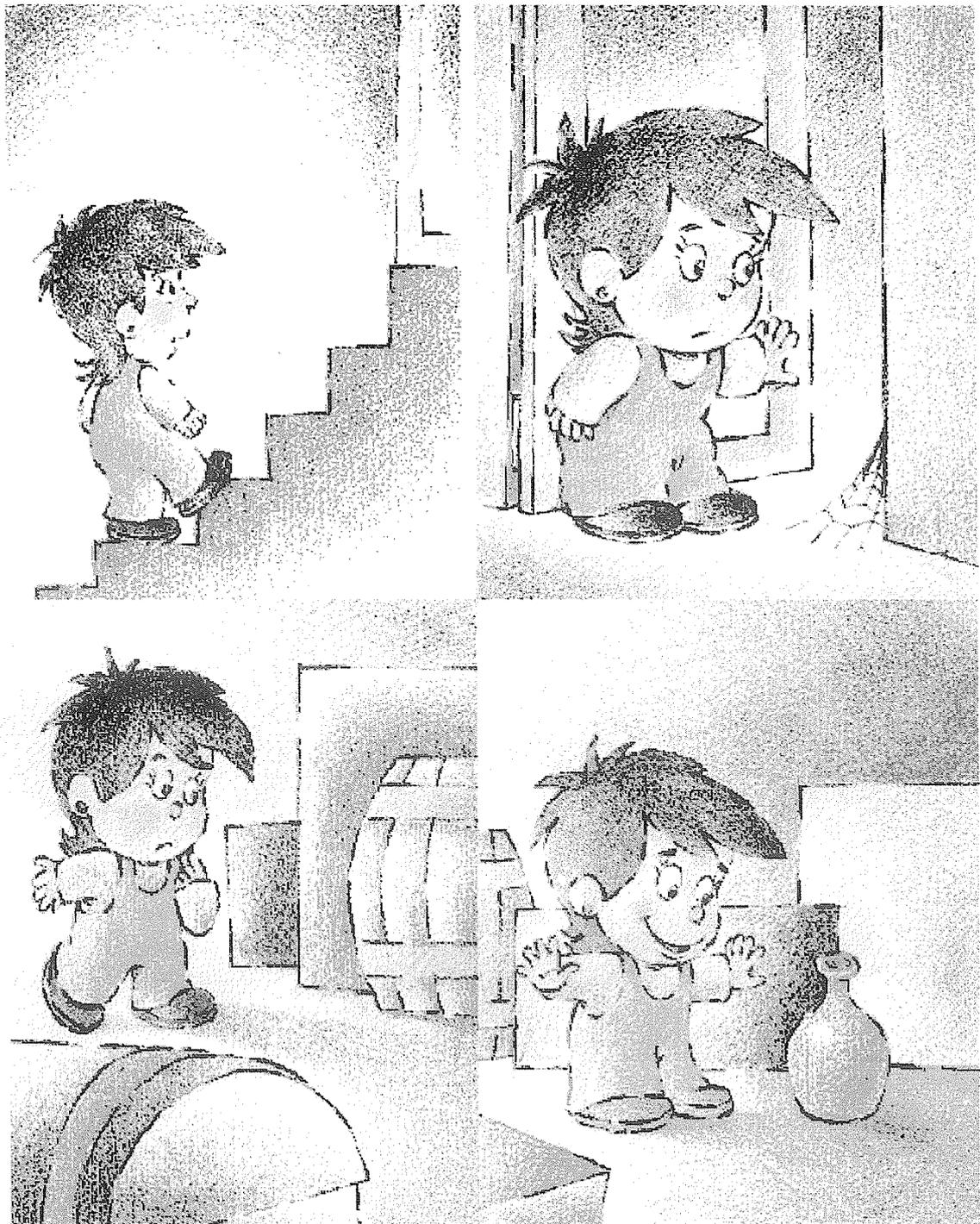
Handwritten text, possibly a name or title, in cursive script.

Handwritten text, possibly a name or title, in cursive script.

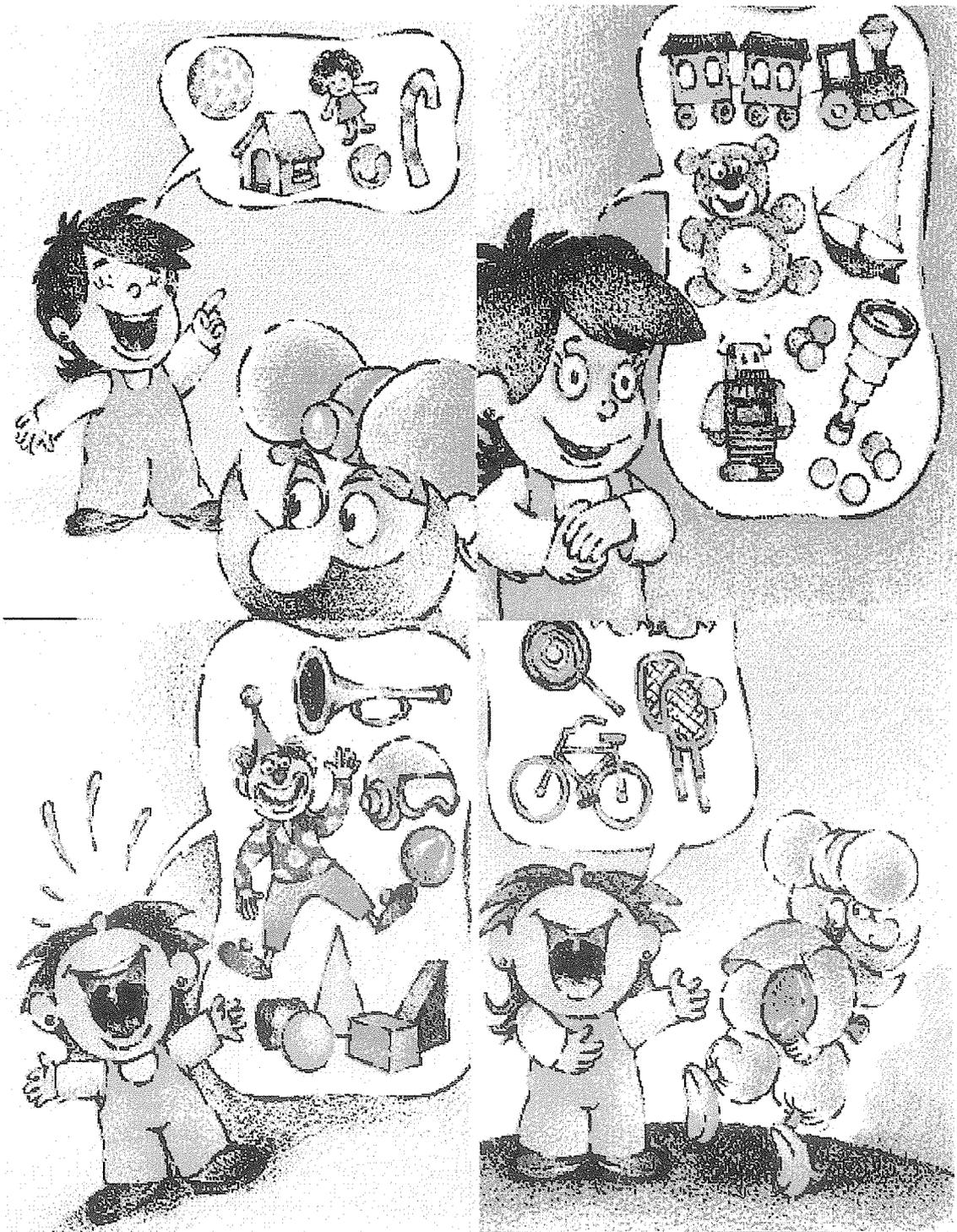
Anexo 5

O pote mágico

Rogério Borges







*Anexo 6***O dia em que um super-herói visitou minha casa**

Sonia Junqueira

Não foi bem uma visita. Foi mais uma passadinha rápida, assim meio de repente. E por acaso.

Eu tinha acabado de voltar do trabalho. Estava ouvindo uma música-de-chegar-em-casa, daquelas que descansam a gente, e me preparava para fazer um chá.

Era uma noite escura e chuvosa, fria. Do 6º andar onde morava eu podia ver prédios e telhados brilhantes mergulhados na névoa, o céu pesado de nuvens.

“Noite de bruxa”, pensei.

Cheguei até a enxergar o vulto de uma, montada na vassoura, atravessando as nuvens e sumindo lá no alto.

Toc, toc, toc! – levei um pequeno susto. Parecia umas batidinhas na porta. Mas... por que não tocavam a campainha?

Esperei alguns segundos, e as batidas se repetiram. Estranho! Por que será que alguém ia bater na porta, em vez de tocar a campainha? Será que era a bruxa que eu tinha visto passar voando e que agora cutucava a porta com o cabo da vassoura?...

Bobagem. Eu devia estar imaginando coisas.

Toc, toc, toc! – mais forte um pouco.

Não, não era imaginação: estavam mesmo batendo. Fui até à porta e olhei pelo olho mágico: nada. Só escuridão.

Olhei de novo: agora, a luz estava acesa mas não se via ninguém no corredor.

Toc, toc, toc! – as batidas pareciam mais urgentes, mais aflitas.

- Quem é? – perguntei.

- Moça, será que você podia me ajudar? – era uma voz tremida, fraquinha.

- Quem é? – repeti.

- Sou eu, moça. Será que você podia me ajudar?

Uma voz daquelas não podia ser de bruxa, concluí. E abri a porta.

- Um... um... super-herói? Vo...você?!! – Nesse momento a luz do corredor se apagou.

Eu não havia acendido a luz da sala do apartamento: adoro ficar ouvindo música no escuro e olhando pela janela, principalmente em noites de chuva. Por isso, o super-herói foi coberto pela escuridão.

Antes de continuar, preciso explicar uma coisa: a luz do corredor do prédio onde moro é programada para ficar acendendo e apagando sozinha. Um minuto acesa, dois minutos apagada – a noite inteira, o tempo todo. Dizem que é por economia mas tenho cá minhas dúvidas se funciona.

Em um segundo, um punhado de pensamentos passou pela minha cabeça. Será que era imaginação minha? Será que era mesmo um super-herói? Se era, o que estava fazendo ali? Por que aquela voz tremidinha e fraca? Será que não tinha comido direito e por isso perdera a força? Será... será... será que estava morrendo?!?

Acendi imediatamente a luz da sala, que se projetou pela porta aberta, iluminando-o.

Era mesmo ele. Um super-herói e tanto! Tremendo e me olhando com olho de cachorro faminto. Assustado. Desamparado.

Com um gesto, convidei-o a entrar – o que ele fez, andando devagar e olhando em volta. Agora não era um olhar de medo, não: era pra conhecer a sala, mesmo. Seus olhos pararam

na janela, onde, entre vasos de violetas, vive um pequeno Dom Quixote de ferro, montado no seu Rocinante, ambos magros, ambos tristes, ambos dignos.

“Gostou do Quixote”, reparei.

Pensando bem, que estranho: um super-herói na sala do meu apartamento, examinando tudo, conhecendo o meu Dom Quixote... Incrível!

Vi que ele ia continuar a inspeção quando um raio, seguido de um estrondo deste tamanho!, ameaçou acabar com o mundo.

Num instante o super-herói voou pela sala e me abraçou, um abraço tão forte e tão apertado que eliminei a hipótese de ele não ter comido direito.

- Nossa! – disse para mim mesma. – Já pensou se a namorada dele nos vê agora? Que confusão!

Mas a namorada dele não precisava ter ciúme: ele não estava me paquerando, não. Estava era morrendo de medo. Apavorado.

Consegui acalmá-lo um pouco e lhe ofereci um chá.

- Não tem guaraná? – preferiu.

Eu tinha, e enquanto ele bebia, sentado no sofá, vi que se tranqüilizava. Não resisti à curiosidade.

- O que está acontecendo com você? – perguntei. Afinal, um super-herói na casa da gente tremendo de medo e pedindo ajuda, você sabe, deixa qualquer um intrigado.

Ele contou.

Vinha de um dia cheio de aventuras. Primeiro, tinha sido um vulcão em erupção na Itália:

- Tapei a boca dele com uma pedra gigante, moça, você precisava ver!

Em seguida, um terremoto no Japão:

- Segurei o Japão, que é um país pequenininho, e cada vez que o terremoto sacudia pra lá, eu sacudia pra cá, aí deu certo.

Ele mal tinha descansado do terremoto quando foi a vez do monstro do Lago Ness, que não dormia e não deixava ninguém dormir:

- Essa foi fácil: dei chá de camomila pra ele e cantei *Boi da cara preta...*

O super-herói abriu um sorriso radiante de satisfação pelo dever cumprido.

- E aí, acabou? – eu quis saber.

- Que nada, moça! Ainda resolvi um engarrafamento quilométrico na avenida Paulista...

- Como?

- Simples: fiz a pista de asfalto deslizar que nem escada rolante, e num instantinho os carros desapareceram...

- Puxa, Super! Cada idéia boa que você tem, hein? Parabéns!

- Brigado, moça. Mas não acabei, não: depois disso tudo, ainda fui chamado pra cuidar de um disco-voador que perdeu o rumo e pousou no Viaduto Santa Tereza, lá em Belo Horizonte...

- Nossa! Foi muito difícil?

- Mais ou menos. Tive de levar ele de volta pro espaço. Pesado, moça! Também os Ets encheram o disco voador de doce de leite!...

À medida que contava seus feitos, o super-herói se entusiasmava. Gesticulava, dava pulos, rolava no chão. Eu quase podia ver o que me descrevia.

A sala do apartamento ficou parecendo um campo de batalha: almofadas jogadas pra todo lado, um quadro torto (por causa de uma braçada do Super), livros caídos pelo chão. Ele nem se tocava: continuava com seus pulos e vôos, para ilustrar a narrativa.

De cima da chapeleira, a Aretuza, uma coruja de óculos que mora na minha casa, observava tudo caladinha, na sua cerâmica imobilidade.

- Aí – continuou o super-herói – foi ficando de noite e eu resolvi voltar pra casa. Eu moro neste prédio, sabia?

- Não! Um super-herói... no “meu” prédio?!

- É, sim. Faz pouco tempo. Moro no 12º andar.

- Que maravilha! E depois, o que aconteceu?

- Bem, perto daqui eu ainda tive que carregar nas costas dois ônibus que iam caindo do viaduto; depois prendi, com uma lona de circo, uma quadrilha que ia assaltando a joalheria do seu Antônio, ali na esquina, conhece?

- Conheço, conheço. E depois?

- Depois, cheguei. A portaria lá embaixo estava deserta. Tomei o elevador, mas ele chacoalhava, rangia, apitava, parecia uma carroça velha. “Esse negócio vai despencar!”, pensei, e desci no 2° andar.

- E...?

- Resolvi subir pela escada. Mas aí... Sabe, moça, essa luz que acende e apaga sozinha... não sei não. Parece até que quem faz isso é a mão de algum fantasma! Vim subindo mas sabe como é...

- Como?

- Bom... No escuro do 3° andar, escutei a risadinha do fantasma, que parecia que estava com tosse...

“A asma do seu Joaquim do 302!”, pensei.

- No claro do 4° vi uma bruxa magra e comprida com uma capa xadrez.

“Só pode ser a dona Agatha, aquela inglesa misteriosa que mora no 401...”

Aflito, meu visitante continuou:

- No 5° andar, um monstro peludo saiu da escuridão e tentou me atacar, mas consegui fugir.

- Claro! – falei pra mim mesma. – O Pedrinho do 504, com aquela sua horrível roupa de urso panda!

- Aí, moça, cheguei aqui no 6°. A luz estava acesa e...

- Sim? O que aconteceu?

- Eu ia bater na outra porta pra pedir ajuda, aí escutei a música e bati aqui mesmo.

- Então foi isso – disse eu. – Bem, super-herói, o que eu posso fazer pra ajudar você? (Você consegue imaginar como eu estava orgulhosa, né? Eu, euzinha da Silva, ajudando um super-herói!!!)

Ele hesitou, fez que ia falar, parou. Vi que estava um pouco envergonhado. Por fim, pediu:

- Será que você podia ir comigo até o 12°?

Era isso. O super-herói queria que eu o levasse até em casa.

Passado o espanto, já ia dizer que sim, que ia com ele até o 12°, quando mudei de idéia. Não ia, não. Pensei numa coisa diferente e lhe propus:

- Olha, super-herói, se eu for com você, não vale. Você dá conta de ir sozinho, sim, se eu lhe der uma mãozinha.

- Qual?... – me olhou meio ressabiado, uma pontinha de medo voltando ao fundo dos olhos.

- Eu fico aqui, no 6°, apertando sem parar o interruptor. Assim, você vai saber que é a minha mão, e não a de um fantasma que está acendendo a luz. E, com as escadas iluminadas, não vai ter problema: você chega no 12° num pulo, ou melhor, num vôo...

Ele deve Ter pensado que, como não havia opção, teria de concordar, pois aceitou na hora. Antes de sair agradeceu pelo papo, pelo guaraná, pela ajuda. Bem-educado esse super-herói...

- Gostei de conhecer você, Super! Venha me visitar outra vez, quando quiser. E dê notícia de como foi a subida até o 12°, hein?

- Tá bom, moça. Tchau!

Cumpri minha promessa: fiquei com a mão pregada no interruptor da luz, que permaneceu acesa.

No começo, ainda ouvia seus passos correndo escada acima. Depois, mais nada.

“Será que conseguiu?”, pensei, já querendo subir atrás dele pra ver o que tinha acontecido.

Nisso...

- Brigaaaaado, moça! Eu já chegueeeei!

A voz, firme e aliviada, desceu voando lá do 12° até os meus ouvidos preocupados.

“Pronto. O super-herói está são e salvo em casa. Pena que não me lembrei de tirar um retrato com ele, pra guardar de lembrança”, lamentei.

Voltei pra minha música e pro meu chá. Eu estava tão contente com a visita que mais tarde, enquanto arrumava a sala, fiz umas piruetas e tentei voar como ele, mas acabei escarrapachada no chão, sob o olhar redondinho da Aretuza.

Fui dormir, certa de que a história acabava ali. Mas estava enganada.

Alguns dias depois, eu me preparava para sair quando ouvi um *toc, toc, toc* conhecido. Nem me dei ao trabalho de perguntar quem era: abri a porta e lá estava ele. Desta vez, vinha acompanhado.

- Oi, moça. Tem um guaraná aí pra mim e pro meu amigo?

O sorriso dele era tão escancarado que não tive dúvida:

- Claro que tenho! Entrem, vamos. É um prazer pra mim receber em minha casa duas figuras tão importantes.

Servi o guaraná. E enquanto bebiam, sentados no sofá, aproveitei a oportunidade: bati uma foto para não esquecer...

*Anexo 7***A cigarra e as formigas**

Uma jovem cigarra tinha o costume de cantar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era ver as formigas trabalharem.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco, resolveu pedir socorro a alguém.

Mancando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num pedacinho de pano.

- Que quer? – perguntou, olhando a triste mendiga suja de lama.

- Venho buscar agasalho. O mau tempo não passa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore, enquanto nós trabalhávamos?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos trouxe.

Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora!

Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.