

LUSINETE VASCONCELOS DE SOUZA

**O SENTIDO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE CRIANÇA
EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

1995

LUSINETE VASCONCELOS DE SOUZA

**O SENTIDO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE CRIANÇA
EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal de
Goiás, como parte dos requisitos para
obtenção do Título de Mestre em
Educação Escolar Brasileira, área de
concentração - alfabetização.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Lúcia Bigonjal Braggio

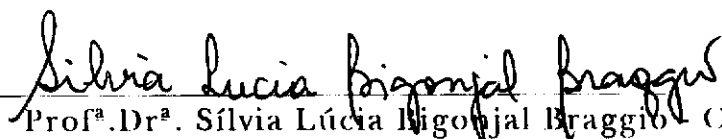
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

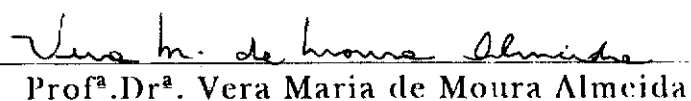
1995

EXAME DE DISSERTAÇÃO

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *O sentido na produção de textos de criança em fase de alfabetização.* Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 1995.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof^a.Dr^a. Sílvia Lúcia Rigonjal Braggio Orientadora


Prof^a.Dr^a. Vera Maria de Moura Almeida


Prof^a.Dr^a. Márcia Elisabeth Bortone

EXAMINADA A DISSERTAÇÃO

Conceito: (dez) 10,0

Em 31 de maio 1995

*Para Amy, minha mãe, com uma saudade
doída.*

*Para Américo, meu pai, pela alegria de um
tempo vivido - 90 anos - e por ainda viver.*

*Para Philadélphio, companheiro de todas as
horas e intérprete de meus diálogos.*

*Para Américo José, Faráina, Amy e Marilena,
meus filhos, os sentidos de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos professores dos Cursos de Mestrado em Educação Escolar Brasileira e em Lingüística e Letras, pelos ensinamentos e desafios que serviram para ampliação de meus conhecimentos.

Aos meus colegas da Turma de 1991 e do Curso de Mestrado em Lingüística e Letras, pelas alegrias, dúvidas e diálogos compartilhados.

À direção, aos professores e aos funcionários do Colégio de Aplicação (hoje Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação), pelo apoio e pela convivência amiga.

Às professoras Marialzira Cavalcanti Ziller, Nancy Esperança Lopes, Zuleika Duarte Alves, pela ajuda inicial e por terem acreditado em minhas possibilidades para realizar este trabalho.

Aos meus alunos da 1ª e 2ª Séries - 1991 e 1992 - motivo e fonte deste trabalho.

À Maria, pelo que seus textos revelaram e contribuíram na construção desses conhecimentos sobre a escrita.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Profª.Drª. Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio, por sua orientação, discutindo meus acertos e desacertos e, principalmente, por ter me desvelado outros caminhos da alfabetização.

À Profª.Drª. Marcia Elizabeth Bortone e à Profª.Drª. Vera Maria de Moura Almeida, pelas valiosas sugestões as quais contribuíram para o enriquecimento desse trabalho.

À Profª. Sônia Borges da Mota, amiga e interlocutora, pelo constante interesse em ouvir e discutir as experiências vivenciadas com as crianças.

À Profª Maria Freire Alves, pela dedicação e empenho em fazer a revisão do que escrevi.

O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento, só pode ter um caráter dialógico.

Bakhtin

SUMÁRIO

LISTA DE TEXTOS	VIII
RESUMO	X
ABSTRACT	XI
INTRODUÇÃO	1
1 - CONTEXTO PEDAGÓGICO	8
<i>O Princípio da História</i>	8
<i>O Colégio de Aplicação</i>	11
<i>A Sala de Aula</i>	12
<i>As Crianças</i>	15
<i>A Leitura e a Escrita</i>	17
<i>O Planejamento e a Avaliação</i>	28
2 - TENDÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE A ESCRITA	31
<i>A Tendência Tradicional</i>	31
<i>A Tendência Fundamentada em Emilia Ferreiro</i>	35
<i>A Tendência Interacionista</i>	39
3 - ALGUMAS DIRETRIZES BÁSICAS	44
<i>A Linguagem</i>	44
<i>A Aquisição do Conhecimento</i>	46
<i>A Mediação</i>	47
<i>A Internalização</i>	49
<i>O Diálogo</i>	50
<i>O Sentido</i>	52

4 - LÍNGUA ESCRITA.....	58
<i>O Discurso da Escrita</i>	58
<i>Os Usos e Funções</i>	69
<i>O Texto</i>	72
5 - TRABALHANDO COM OS DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS	76
<i>As Listas</i>	76
<i>As Mensagens</i>	78
<i>Os Bilhetes</i>	80
<i>Os Diários</i>	82
<i>Os Jornais</i>	84
<i>As Poesias</i>	87
<i>As Narrativas</i>	91
<i>Os Textos de Estudos Sociais e Ciências</i>	97
6 - DIALOGANDO COM OS TEXTOS DE MARIA.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
BIBLIOGRAFIA	197
BIBLIOGRAFIA DE LITERATURA INFANTIL CITADA.....	201

LISTA DE TEXTOS

A MARGARIDA FRIORENTA	102
O POTE DE MELADO	105
OS TRÊS PORQUINHOS.....	107
MEU CORPO	110
ORELHINHA.....	113
A MINHA CASA	116
BILHETE	119
OS MÚSICOS DE BREMEN	122
LISTA DE COMPRAS	126
LISTA DE ANIMAIS	127
HISTÓRIA Á VISTA DE GRAVURAS.....	129
MENSAGENS	131
DIÁRIO.....	135
A NOTÍCIA DE JORNAL	137
ANÚNCIOS	140
NOTÍCIA DE JORNAL.....	142
CARTA	144
MEU DIÁRIO	149
A FADA QUE TINHA IDÉIAS	151

VACA AMARELA.....	155
O MEU BAIRRO	158
MENSAGENS	160
MEU DIÁRIO	163
NOTÍCIA DE JORNAL.....	163
BOM REMÉDIO	166
RESPIRAÇÃO	170
DIÁRIO.....	173
O TRANSPORTE EM MEU BAIRRO	175
UM ELEITOR ESPERTO.....	178
A GATA E SUA PATA	181
ANÚNCIOS	184
FANTASMAS SÃO FANTASIA DA CABEÇA	187
A QUIROMANTE E A CENTOPÉIA	190

RESUMO

Neste estudo, descrevo minha prática de alfabetização, desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás.

As atividades de leitura e escrita, neste trabalho, não foram tratadas de modo mecânico e repetitivo, mas através de textos significativos, na sua totalidade e diversidade de usos e funções, valorizando sobretudo o aspecto semântico da produção escrita. Para isto, utilizei algumas formas de escrita discursiva, tais como: listas, mensagens, bilhetes, diários, jornais, poesias, narrativas e textos de Estudos Sociais e Ciências.

No início do estudo, fiz uma revisão das tendências teóricas sobre a escrita e depois, com base em *Vygotsky* (1987,1988) e *Bakhtin* (1988), apresento algumas diretrizes básicas da tendência sócio-histórica que iluminou minhas ações pedagógicas. Acrescento também, nessa parte, estudos específicos sobre a língua escrita.

Ainda, como parte de minha dissertação, descrevo e interpreto 34 (trinta e quatro) produções escritas de uma criança, coletadas ao longo de dois anos. Na análise, procuro desvelar as características do desenvolvimento conceitual da criança sobre a escrita, a partir da constituição dos sentidos das enunciações. Por último, com base nas teorias abordadas e nas análises da escrita da criança selecionada para sujeito da pesquisa, faço algumas reflexões que julgo necessárias ao esclarecimento de questões surgidas durante a investigação.

ABSTRACT

In this study, I describe my own practice on literacy at Colégio de Aplicação - UFG.

The reading and writing activities, in this work, were not dealt with in a mechanical way, but rather through meaningful texts and their varied uses and functions, focusing mostly on the semantic aspect of written production. In order to do that, I used different pieces of writing such as rolls, messages, short notes, diaries, newspapers, poetry, narratives and texts on social science.

At the beginning of this study, I made a review of the theories concerning writing, and later, using *Vygotsky's* (1987,1988) and *Bakhtin's* (1988) theories as a basis, I present some basic guidelines which steered my pedagogical actions. I also portray some specific studies concerning written language.

I also selected 34 (thirty four) texts collected during two years of one child in order to interpret her written production.

The purpose of my analysis was to search for meaningful changes in her writings, mainly in what concerns conceptual evolution from changes in enunciation.

Finally, based on the theories and data analysis, I make some reflections in order to clarify some questions raised during my investigation.

INTRODUÇÃO

Qualquer estudo a respeito da escola brasileira se depara, desde o início, com uma multiplicidade de problemas; entre eles encontra-se o uso limitado da língua escrita, principalmente quando se trata dessa prática em relação à alfabetização. A concepção de linguagem, subjacente às atividades pedagógicas, parte do pressuposto de que a língua escrita é uma transcrição da oralidade e sua aquisição, pela criança, ocorre de modo gradual e fragmentado. Isto é, o aluno deve escrever inicialmente as letras, seguindo depois as sílabas, palavras e frases, de maneira mecânica, repetitiva. Essa prática reduz a língua escrita a uma multiplicidade de exercícios controlados, incluindo ainda as cópias, os ditados e os questionários, para a criança reproduzir o que está explícito no texto ou repetir as matérias ministradas pelo professor.

Além de tudo, nessa conceituação de língua escrita, há uma valorização acentuada da discriminação visual, auditiva e da psicomotricidade, as quais são abordadas como habilidades essenciais à aquisição da escrita. Há também uma preocupação exagerada com a forma (gramática, caligrafia, ortografia etc.), em prejuízo do sentido, parte integrante da enunciação e que constitui a essência de qualquer diálogo.

Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica em que o ato de escrever fica reduzido aos aspectos psicomotores, grafofônicos e discriminativos, impedindo a criança de ter o prazer de construir textos para se comunicar ou interagir com alguém.

Enquanto na escola a escrita é árida, fragmentada, sem sentido, fora da escola a criança convive com a escrita cheia de sentidos, com a totalidade das enunciações, com a multiplicidade de usos e funções, com a variedade de textos e letras.

Talvez essa maneira da escola trabalhar a língua escrita, alheia à prática social, seja um dos muitos fatores que contribuem para a manutenção dos altos índices de evasão e repetência no início da escolarização, uma vez que a escrita não desperta interesses para a criança adquiri-la.

Também, os próprios estudos realizados sobre a aquisição da língua escrita, tanto na tendência tradicional, como na de *Emilia Ferreiro*, foram desenvolvidos através de escritas isoladas e estáticas, com predomínio de sílabas, palavras e frases, sem levar em consideração a prática social da escrita e, muito menos, o processo evolutivo na construção de texto, como observei nos resultados das pesquisas dos autores: *Braslavsky* (1993), *Kaufman* (1994), *Teberosky e Cardoso* (1990), *Grossi* (1989, 1990), *Geempa* (1988), *Freitag* (1988), *Silva* (1991), *Leal* (1988), *Barone* (1993), *Neves* (1993), *Biscolla* (1991).

Fazendo contraposição a essas abordagens de aquisição de língua escrita, desenvolvi o presente estudo baseando-me em *Bakhtin* (1988) e *Vygotsky* (1987, 1988). Além desses teóricos, utilizei outros autores que também os interpretam, tais como: *Wertsch* (1988), *Freitas* (1994), *Smolka* (1988, 1989, 1992, 1993) e *Braggio* (1986, 1988, 1990, 1992), sendo que os

dois últimos autores aplicaram os pressupostos teóricos de *Bakhtin* e *Vygotsky* em pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da escrita.

No meu trabalho ressaltai a língua escrita, nos seus aspectos comunicativo, interativo e expressivo, valorizando os aspectos semânticos, *significado e sentido*, implícitos em qualquer ato de linguagem, seja oral ou escrito. Procurei vivenciar atividades de tal forma que a linguagem não fosse adquirida como repetição mecânica de sílabas ou de palavras, mas numa abordagem totalizante e significativa, em que a criança se envolvesse na criação do sentido do texto.

Elegi os usos e funções da língua escrita como instrumento para as atividades com os diversos tipos de textos. Para isso selecionei algumas formas de escrita discursiva, tais como : listas, mensagens, bilhetes, diários, jornais, poesias, narrativas e textos de Estudos Sociais e Ciências. Realizei ainda a descrição e a interpretação das produções escritas de uma criança, de modo longitudinal.

A investigação foi direcionada para um estudo de natureza qualitativa - *pesquisa participante* - porque se trata de uma situação sócio-histórica determinada, num ambiente comum de classe, onde fui professora. Não apenas observei mas também convivi com as crianças por um longo período de tempo, trabalhando o texto em sua totalidade, nas atividades de leitura e escrita. No processo, muitas das minhas indagações, dúvidas, reflexões e deduções surgiram à medida que fui observando os textos e me aprofundando nas análises. Foi uma modalidade de trabalho que possibilitou

formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível(...) As relações interpessoais entre pesquisador e sujeitos, ali chamadas, de relações "sociais", [que se efetivam entre] sujeitos construídos em

e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes (*Ezpeleta*, 1989, 83:92).

A pesquisa pode também ser considerada estudo de caso porque se trata de uma investigação limitada a uma sala de aula e à análise da evolução de uma criança.

A experiência foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (C.A.), hoje Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), numa classe de alfabetização onde trabalhei como professora. Acompanhei o mesmo grupo de crianças durante dois anos. Foram 30 (trinta) crianças, em 1991 e 23 (vinte e três) em 1992, numa faixa etária que variava entre 6 e 9 anos de idade. Havia uma diversidade não apenas em relação ao nível sócio-econômico (classes média e baixa), como também no que dizia respeito às experiências de leitura e escrita. Enquanto algumas crianças possuíam um ou dois anos de escolaridade, havia aquelas que iam à escola pela primeira vez.

Conforme registro no diário de classe, foram 186 dias letivos em 1991, com aulas diárias das 13:00 às 17:30 horas. Nessa época não havia uma professor único por série, mas eu era responsável pela classe e ministrava aulas de Português, Estudos Sociais e Ciências. As aulas de Matemática, Educação Artística e Educação Física ficavam a cargo de outros professores.

Em 1992, foram 176 dias letivos; as crianças já então na 2ª série. Nesse período, houve uma redistribuição da carga horária e eu passei a ser a única professora da classe. Lecionava todas as matérias (exceto Educação Física), com aulas diárias das 13:00 às 17:00 horas. Durante a 2ª série, dei aulas normalmente até o final de agosto, quando entrei de licença para terminar o Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Mesmo

estando liberada das aulas, continuei dando assistência às crianças, duas vezes por semana, não só para colaborar com a professora substituta, mas também porque eu queria continuar com a experiência até o final do ano letivo.

O tempo dedicado à elaboração escrita diária era variável, dependia do tipo de texto e de cada aluno. Desse modo, não havia rigidez quanto ao controle do tempo, pois minha preocupação era com a produção do texto.

Desde o início da *Coleta de Dados* (1991), eu já tinha em mente o estudo da escrita através de textos, mesmo sem a definição dos aspectos que eu iria investigar. Mas, à medida em que me aprofundava nas leituras de Vygotsky e Bakhtin, ia tentando compreender os textos das crianças e, ao mesmo tempo, delineando meu objeto de estudo. Quando chegou o final da coleta de dados (1992), tinha em mãos a produção escrita de todas as crianças, arquivadas em pastas. Era uma quantidade ampla de produções escritas que poderia ser analisada sob diferentes enfoques.

A *Análise dos Dados* foi realizada através de uma seleção de 34 (trinta e quatro) produções escritas, escolhidas num rol de 420 textos. Sendo: 203 narrativas; 27 diários; 57 bilhetes; 19 notícias de jornais; 5 poemas; 19 mensagens; 37 listas e 53 textos de Estudos Sociais e Ciências. Os textos foram organizados obedecendo a uma ordem temporal, sendo analisados em média dois por mês.

A criança escolhida para sujeito da pesquisa, autora dos textos selecionados para a descrição e a interpretação, recebeu o cognome de *Maria*. A amostra foi intencional e baseada em alguns critérios:

- pertencer a um meio sócio-cultural com características de classe baixa;
- ter iniciado a 1ª série sem saber ler e escrever convencionalmente;

- ser assídua às aulas e ter elaborado todas as propostas de atividades escritas;

Para análise escolhi aqueles textos que fossem capazes de caracterizar o percurso feito por *Maria*, indo desde o desenho, passando pelas enunciações não compreendidas e incompletas, até chegar aos textos com sentido. Nessa trajetória realizada por *Maria*, *procurei desvelar as características de seu desenvolvimento conceitual sobre a escrita, a partir da constituição dos sentidos nas enunciações.*

Assim sendo, com base nos resultados alcançados, organizei esse trabalho na seqüência que segue. Inicialmente, faço uma descrição do contexto pedagógico, relatando o início de meu trabalho no C.A, a sala de aula, as crianças, a prática de leitura e de escrita, incluindo os processos de planejamento e avaliação. Em seguida, focalizo as tendências sobre a escrita e delinheio algumas diretrizes teóricas da dimensão sócio-histórica que iluminaram as atividades. Ainda nessa parte que se refere à teoria, apresento estudos específicos sobre a língua escrita, enfatizando o discurso os usos, as funções e o texto. Depois, faço um relato do trabalho com os diversos tipos de textos, tais como: listas, mensagens, bilhetes, diários, jornais, poesias, narrativas e textos de Estudos Sociais e Ciências. Na última etapa, descrevo e interpreto a escrita de *Maria*, concluindo os estudos com algumas considerações finais que julgo necessárias ao esclarecimento de questões surgidas durante as análises.

Do meu ponto de vista, acredito que os resultados dessa investigação são úteis para comprovar os aspectos teóricos da tendência sócio-histórica de linguagem, além de confirmar sua validade quando aplicados à aquisição da escrita de crianças em fase de alfabetização.

Quanto ao aspecto prático, espero que esses estudos sejam úteis aos professores que trabalham com a alfabetização e vejam neles outras possibilidades de aquisição da língua escrita, sem limitar a criança à leitura e à escrita de textos impessoais, áridos e repetitivos.

1 - CONTEXTO PEDAGÓGICO

O Princípio da História...

A prática pedagógica que ora registro, em forma de dissertação do Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, foi vivenciada no C.A., escola onde trabalho como professora de alfabetização desde 1989. Muito embora essa trajetória não possa ser considerada um fazer perfeito, vez que erros e acertos a permearam, há saldos positivos que merecem ser divulgados, especialmente para aqueles professores que se interessam pela alfabetização.

Analisada, hoje, à luz de pressupostos teóricos de cunho sócio-histórico, posso constatar que tal prática não deixa de ter vestígios de uma formação positivista, impregnada de comportamentalismo e tecnicismo, adquirida no Curso de Pedagogia nos anos setenta. Predominava nessa fase, no ensino da Didática, uma visão racionalista de linguagem, dicotomizada, abstrata, formal. Os estudos sobre a aquisição da língua escrita limitavam-se ao período preparatório e aos métodos tradicionais de alfabetização. Com essa formação, ingressei no mercado de trabalho da escola pública, atuando

como professora em classe de alfabetização e em outras séries do 1º grau. A ação pedagógica não poderia ser outra, uma vez que eu procurava aplicar as informações teóricas adquiridas no Curso de Pedagogia e nas leituras posteriores. Começava o processo de alfabetização pelo ritual do período preparatório, com ênfase nas discriminações auditiva, visual e nos aspectos de coordenação viso-motora. Só depois introduzia as famílias silábicas, indo das *mais fáceis* para as *mais difíceis*. Eu não conhecia outro referencial teórico. Meus alunos estudavam a cartilha do começo ao fim e, em minha concepção, acreditava desenvolver uma prática muito correta, pois vivenciava as instruções contidas nos manuais.

Entretanto, esse fazer começou a tomar outros caminhos quando fui admitida, em 1989, como professora do C.A., para trabalhar em classe de alfabetização. Paralelamente ao trabalho pedagógico, fazia o Curso de Especialização em Alfabetização, na Faculdade de Educação/U.F.G., período em que comecei a estudar a alfabetização numa visão sociopsicolinguística, através da Profª. Drª. *Silvia Lúcia Bigonjal Braggio*. Também sob sua coordenação participei de um grupo de estudos voltados para a pesquisa *Alfabetização como um Processo Social Complexo*, que estava sendo desenvolvida no C.A., com enfoque teórico voltado para uma perspectiva dialógica de linguagem.

Em consequência dessa fundamentação teórica adquirida nos referidos cursos, passei a vivenciar em sala de aula o que ia conhecendo através das leituras. Valorizava sobretudo o aspecto social da linguagem, a interação, o diálogo, o texto em sua totalidade, tanto para leitura como para produção escrita, tomando a Literatura Infantil e outros tipos de texto como elos mediadores das atividades de linguagem.

Em 1991, ingressei no Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, onde tive oportunidade de verticalizar os estudos sobre linguagem e alfabetização, cursando as disciplinas no Mestrado em Letras e Lingüística. Nesse período a Prof^ª. *Sônia Borges da Mota* começou a desenvolver, em minha sala de aula, uma pesquisa na área de alfabetização, direcionada para sua tese de doutorado em Psicologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Com efeito, minha prática foi sendo sistematizada, a pesquisa em ação e o meu trabalho docente foram articulados, não só na fase de planejamento, como também com a participação da professora *Mota* nas atividades desenvolvidas em classe. Por esse motivo, as atividades de leitura e escrita constituíam, ao mesmo tempo, procedimentos pedagógicos e procedimentos de pesquisa. De pesquisa, porque foram momentos de ampliação de conhecimentos, de reflexão e de interpretações sobre a leitura e a escrita das crianças. De procedimentos pedagógicos, porque as interações com os alunos e as análises de suas produções escritas proporcionavam dados que implicavam transformações nas atividades com os alunos. Foi, então, nesse movimento contínuo de pesquisar no fazer que se constituiu a prática que ora descrevo.

Não é fácil escrever sobre uma experiência passada, principalmente, porque muitos dos fatos ocorridos em classe não os registrei e nem consegui lembrá-los. Outro fator que reduziu, em parte, o registro dos dados prendeu-se à realização das atividades paralelas (aulas, assistência à criança, atendimento aos pais) e ao próprio dinamismo das ações dos alunos, onde muitos dos aspectos relacionados à aquisição da leitura e da escrita não foram percebidos e, até mesmo, ainda eram desconhecidos por mim.

Foi um fazer cuja tecelagem não a realizei sozinha; recebia as orientações teóricas e práticas de *Braggio e Mota*. Além disso, tive total apoio da Diretora do C.A., Prof^ª. *Marialzira Cavalcanti Ziller* e da chefe de Departamento de Estudos Aplicados à Educação, Prof^ª. *Nancy Esperança Lopes*. Ambas incentivaram a viabilização dessa experiência, dando apoio e contribuindo com a compra de livros e outros materiais. Recebi grande colaboração das professoras da primeira fase do C.A., principalmente as professoras das 1^{as} e 2^{as} séries: *Zuleika, Maria Abadia, Maria Freire, Telma, Andréa, Denise*, com as quais convivi intensamente, trocando experiências, planejando e elaborando atividades. Não posso deixar de falar sobre o apoio proporcionado pelas funcionárias: *Maria Salet, Célia e Francisca*, que muitas vezes me substituíram em classe para que eu pudesse assistir às aulas no Curso de Mestrado; *Celma Regina e Wilma* que procuravam compreender os problemas das crianças; *Jacira*, responsável pelo Laboratório de Ciências que, com paciência, ouvia as tagarelices dos alunos; *Eleonora*, da Biblioteca, com disposição para atender cada aluno na troca de livros, muitos deles nem lidos.

O Colégio de Aplicação

O C.A. encontra-se instalado em prédio próprio, onde funcionam os Cursos de 1º e 2º graus. Além das salas de aula, há um laboratório de Ciências, uma biblioteca, uma área coberta para recreio e um extenso gramado. Está localizado no *Campus II*, vizinho às outras unidades de ensino universitário, tais como: Instituto de Ciências Humanas e Letras, Instituto de Matemática e Física, Instituto de Artes, Biblioteca, bem como os demais setores que constituem a parte administrativa da U.F.G. Nas

vizinhanças estão os bairros: Vila Itatiaia I, II e III, Setor Balneário Meia Ponte, Setor São Judas Tadeu e Setor Goiânia II.

Seu corpo docente demonstra ter um nível de qualificação maior, se comparado ao dos professores das escolas públicas estaduais e municipais, provavelmente porque o próprio meio acadêmico oferece condições para a busca dessa qualificação.

Em relação aos alunos, os estudos realizados pela equipe de técnicos do C.A., em 1992, mostraram que esses, em sua maioria, eram filhos de funcionários públicos, com uma renda familiar que variava entre um a seis salários mínimos.

A Sala de Aula

Na organização da classe, as carteiras eram arrumadas formando grupos, para que os alunos interagissem e dialogassem durante as atividades de leitura e escrita. De modo geral, as crianças tinham liberdade para escolher os seus pares e constituíam os grupos naturalmente.

Quanto ao material, qualquer texto escrito existente na realidade social, que pudesse despertar o interesse dos alunos, podia ser recurso para aquisição de conhecimentos. Pretendia que as crianças interagissem, na sala de aula, com a mesma diversidade de escrita com a qual ela convive socialmente, isto é, que na multiplicidade de enunciações e de formas escritas os alunos fossem desvelando as relações leitura e escrita.

As paredes da sala estavam sempre enfeitadas com as produções artísticas feitas pelas crianças, além de cartazes com propagandas diversas, obtidos em casas comerciais ou bancas de revistas. Havia também, em caráter permanente, uma prateleira imitando supermercado, cheia de

embalagens vazias. Tinha ainda, afixado na parede, um quadro com usos e funções da língua, tais como: livros de história, cartões de felicitação, talões de água, luz, telefone e cheque, revistas infantis, notas fiscais, cartas, documentos pessoais etc. Sobre um armário havia uma caixa de correspondência para troca de bilhetes entre as crianças. Além desses materiais, tínhamos para cada grupo de alunos uma caixa de papelão, contendo objetos de artes: lápis de cera e de cor, papéis e lãs coloridas, retalhos, cordões, cola, tesoura, algodão, retalhos de plástico etc. Havia ainda revistas velhas e gravuras diversas. A cada grupo era destinada uma caixa com embalagens vazias para as atividades de supermercado. Existiam também atividades escritas complementares que as crianças tivessem condições de fazê-las sozinhas, nos intervalos de uma aula para outra. Eram folhas com informações diversas relacionadas aos conhecimentos de Linguagem, Estudos Sociais e Ciências, tais como: trava-línguas, palavras cruzadas, jogos de completar, ligar pontos, descobrir erros etc. Ficavam sempre à disposição das crianças: jornais, revistas infantis diversas (gibis) e outras como Veja, Isto é, Superinteressante etc. Além do mais, durante esses dois anos, as crianças tiveram acesso a, mais ou menos, uns duzentos e cinquenta livros de Literatura Infantil, variando entre os seguintes conteúdos: contos de fada, contos modernos, poesias, parlendas, adivinhações, trava-línguas, cantigas de roda etc.

Os livros da pequena biblioteca de classe, bem como os jornais e as revistas, eram colocados à disposição das crianças, com total liberdade de escolha, não só para serem lidos em classe mas também levarem para casa.

As principais coleções de histórias colocadas à disposição das crianças e muitas delas trabalhadas em classe foram:

Coleção Tererê - FTD

Coleção Crie & Conte - FTD

Coleção Assim ou Assado - FTD
Coleção Estrelinha - I, II, III - Ed. Ática
Coleção Gato e Rato - Ed. Ática
Coleção Mico - Maneco - Melhoramentos
Coleção Peteleco - Ed. Brasil-América
Coleção Princesinha - Ed. Brasil-América
Coleção Samba-Lelê - Ed. Brasil-América
Coleção Skindin - Ed. Brasil-América
Coleção Bichinhos - Ed. Brasil-América
Profissão dos Bichinhos - Ed. Brasil-América
Série Pega-pega - Ed. Paulinas
Série Amendoim - Ed. Paulinas
Coleção Algodão Doce - Ed. Paulinas
Série Natureza - Ed. Scipione
Coleção Peixe Vivo - Ed. Ática
Série Corre Cutia - Ed. Ática
Coleção Pinte um Conto - Ed. Kuarup
Coleção Nova Ciranda - Ed. Kuarup
Coleção Já sei ler - Ed. Kuarup
Coleção Fada Madrinha - FTD
Série Acalanto - FTD
Coleção Corpim - Melhoramentos
Série Moranguinho e sua turma - Melhoramentos
Coleção As Meninas - Formato Editorial
Coleção Miguilin - Ed. Miguilin
Quem Conta um Conto - Ed. Brasil-América
Coleção Crianças e Bichos - Ed. Brasil
Coleção Polegar - Dimensão
Coleção Fantasminha - Ediouro.

Em relação à poesia infantil, as crianças leram vários autores, principalmente:

Yone Rodrigues
Fernando Pessoa
Ruth Rocha
Mário Quintana
Wania Amarante
Elza Beatriz
Henriqueta Lisboa
Maria Dinorah
Alcides Buss
Elias José
Mônica V. Machado
Cecília Meireles
Manuel Bandeira
Vinícius de Moraes
Sérgio Caparelli.

Embora alguns desses livros de histórias e poesias fossem direcionados para os alunos em fase de alfabetização, com realce em determinadas sílabas, eles constituíam uma obra literária bastante ilustrada, que possibilitava à criança, através do texto e das gravuras, construir o sentido das enunciações.

Além da biblioteca de classe, havia a do C.A., sendo então mais um recurso que dava aos alunos oportunidade para mais leitura e empréstimos de livros.

Pela quantidade e variedade de material, é possível perceber que não se tratava de um processo de alfabetização restrito a um livro didático ou a uma cartilha. Foi, sem dúvida, uma prática de leitura e escrita que teve como referência básica a atividade discursiva, ou seja, o texto em suas diversas modalidades de usos, funções e sentidos.

As Crianças

Os alunos ingressam no C.A. por sorteio, modalidade que favorece a entrada de qualquer criança, independente de sua classe social. Conseqüentemente, os alunos, tanto no 1º como no 2º grau, constituem uma multicientela, com diversidades econômico-sociais e de conhecimentos.

As crianças de minha classe, em sua grande maioria, residiam nos bairros vizinhos à escola, principalmente na Vila Itatiaia. Havia uma predominância da classe média baixa e baixa, cujo fato foi diagnosticado, não só através das minhas interações com as crianças e os pais, como também por meio de informações coletadas pelo serviço de Assistência Social do C.A., na fase da matrícula. Os pais eram trabalhadores em

serviços diversos tais como: motoristas, funcionários públicos, comerciários, bancários. As mães, algumas eram professoras primárias (do Estado ou da Prefeitura) e outras trabalhavam só em casa, nos afazeres domésticos.

As crianças eram bem diferentes entre si mas, de modo geral, todas conviviam informalmente com a escrita, através dos letreiros de estabelecimentos comerciais, dos rótulos de produtos consumidos em casa, da televisão e da observação dos atos de leitura e escrita de pessoas adultas ou de seus pares. *Braggio* (1990) confirma esse fato, através de pesquisa com crianças da Vila Itatiaia I, II e III. Constatou que as crianças desses bairros, antes de chegarem à escola, já possuíam conhecimentos sobre a natureza, estrutura, funções e significação da língua escrita. Tais evidências permitem concluir que as crianças, ao ingressarem na escola, não podem ser consideradas desprovidas de conhecimentos a respeito da língua escrita, uma vez que suas interações com o contexto sócio-cultural possibilitam tal aquisição.

Não concebia os alunos como seres *ideais* que só existem nos livros didáticos ou na imaginação, mas como crianças comuns, reais, que recebem influências de sua realidade econômico-social. Isto é, eu procurava perceber a criança como sujeito e objeto de uma classe social concreta e, paralelamente, tentava compreender sua vivência e sua história.

Pretendia conhecer a experiência lingüística de cada aluno e sua variedade de fala, variedade essa que não foi entendida como problema psicofisiológico individual, mas como questão ligada ao contexto sócio-cultural mais amplo, ou seja, às situações concretas das relações sociais.

Via a criança como um ser em desenvolvimento, tanto no aspecto biológico, como no cognitivo, lingüístico e emocional. No biológico atentava para suas necessidades físicas de espaço, tais como: sair correndo

pelos corredores, pular, jogar, brincar, gritar e até para suas apatias, muitas vezes causadas por problemas de saúde, tais como: febre, vômito, dor de ouvido ou de garganta etc.

Procurava compreender a instabilidade emocional das crianças que, nesta fase, choram ou *emburram* por qualquer coisa, ao mesmo tempo em que riem ou brigam por um motivo qualquer, vão aos tapas e logo se reconciliam, como se nada tivesse acontecido. No que se refere ao aspecto cognitivo, tentava entender sua falta de atenção, de concentração, de interesse e de apreensão dos sentidos nas leituras.

Foi, assim, uma prática de alfabetização em que tive o cuidado de torná-la próxima da criança, isto é, de adequá-la às experiências infantis, aos interesses próprios da idade, ao desenvolvimento cognitivo e às condições do contexto sócio-econômico familiar de cada uma.

A Leitura e a Escrita

Considerei as crianças como sujeitos participantes de um mundo social, que chega à escola com conhecimentos de leitura e escrita. Pelo fato de viverem em uma sociedade urbanizada, como Goiânia, desde pequenas, as crianças são imersas no mundo da leitura, não só em casa, através da televisão e das palavras escritas nos diversos produtos industrializados, consumidos diariamente, como também porque observam as escritas nas ruas (letreiros, cartazes, placas, direções do trânsito) e no interior das instituições (comerciais, financeiras, educacionais, religiosas etc.). Além disso, as crianças tomam parte em atividades em que observam pessoas lendo ou escrevendo, como por exemplo: a situação de consulta das próprias crianças em um Posto de Saúde, ou mesmo em um consultório

médico, quando elas percebem a enfermeira ou o médico escrevendo, quer sejam seus dados pessoais ou uma simples receita. Para *Braggio* (1990), a leitura e a escrita desempenham funções na sociedade urbanizada e constituem um ato público e informal que ocorre freqüentemente na vida diária das pessoas. São, portanto, esses conhecimentos lingüísticos, adquiridos de modo espontâneo pelas crianças, que devem ser valorizados pela escola.

No C.A. a criança é mergulhada num mundo de leitura. Desde os cartazes ou as informações colocadas no *hall* de entrada até as paredes de seus corredores são cenários de exposições dos trabalhos feitos por alunos de 1º e 2º graus. Eram pesquisas de Ciências e de Estudos Sociais, redações sobre assuntos diversos e até de língua estrangeira, cartazes com desenhos artísticos, além de obras de artes feitas pelas crianças com material de sucata, sobre determinado tema, e apresentadas ao público escolar. Por exemplo, uma exposição de produções artísticas dos alunos sobre os castelos medievais, quando estudavam a Idade Média.

Além dessas atividades, as crianças participavam de eventos culturais promovidos pelo C.A., como: feira de livros infanto-juvenis, gincanas, eventos esportivos, filmes, exposição de artes, folia de reis, festas de confraternização (juninas e do dia das crianças). Faziam parte também desses eventos as peças teatrais, que ocorriam constantemente, nas quais os alunos ora eram atores, ora eram espectadores; ora liam, ora representavam as falas dos personagens.

Outras atividades, também de incentivo à leitura, foram as campanhas de vacinação contra paralisia infantil e do combate ao piolho. Nelas as crianças tiveram oportunidades de realizar leituras em cartazes, folhetos de orientação, circulares dirigidas aos pais sobre as providências que deveriam

ser tomadas. Além do mais, os alunos participavam não só dos eventos culturais internos promovidos pelo C.A., como também faziam excursões em locais diversos, tais como: horto florestal, museu, exposição de livros infantis e do índio, laboratório de anatomia animal da U.F.G., além de assistirem a peças teatrais no Teatro Martim Cererê.

Dessa forma, as crianças praticavam os usos e as funções da linguagem de uma maneira natural, através dos eventos culturais. Interagiam e interpretavam espontaneamente o texto escrito, desenvolviam a leitura e, ao mesmo tempo, adquiriam conhecimentos diversos.

A leitura foi vista como mediação porque, através dela, o homem adquire informações e conhece o mundo; como prática social, vez que o ato de ler é uma atividade que se realiza e se desenvolve nas relações sociais; como processo dialógico, não só porque um texto estabelece diálogo com os outros textos, mas também porque leitor e autor interagem durante a leitura. O leitor não recebe tudo passivamente, pelo contrário, ele constrói paralelamente outro texto, elabora hipóteses, faz predições e inferências sobre o seu conteúdo e os aspectos lingüísticos. O leitor, ao construir um texto simultâneo, manifesta-se contra ou a favor das idéias do autor, ou seja, ele se posiciona em relação ao texto lido. Paralelamente, o autor exerce influência sobre o leitor proporcionando-lhe novas idéias ou conhecimentos.

Trabalhava para que a leitura fosse algo vivo e concreto, vivenciando seus usos e funções sociais, a fim de que ela se tornasse para a criança algo que constituísse prazer, uma das suas funções essenciais. As situações de leitura ocorriam de forma natural, sem muita imposição de minha parte, para que as crianças não fossem reprimidas pelo medo de errar. A fim de que isto acontecesse na prática, recorri aos diversos tipos de textos e

materiais de leitura, como já foi mencionado, além de criar um contexto de interação e diálogo. Deixava as crianças livres para escolherem suas leituras, em livros, revistas, jornais etc., lendo o que lhes interessasse, ou apenas folheando livros para atender suas curiosidades. Tinha como meta a criação de um contexto de interlocução em sala de aula, por acreditar que, no processo de aquisição de leitura, a criança precisa da ajuda do outro, quer seja de adultos (professor), quer seja de colegas em diferentes formas de interação.

Em sala de aula a leitura era vivenciada como uma atividade, ora individualizada, ora socializada. Individualizada porque, em si, a leitura é um processo cognitivo específico de cada pessoa, não só porque cada criança é única, com experiências diferentes de leitura, como também, porque cada uma tem sua própria originalidade, constituída de vivências e de valores sociais, que vão influenciar na construção dos sentidos dos textos.

Tive sempre a preocupação de ler individualmente, com cada criança, em especial com aquelas que não sabiam ler convencionalmente. Lia, então, procurando enfatizar o sentido do texto e a seqüência dos acontecimentos da história, isto é, comentava as ações dos personagens e as relacionava com as gravuras do livro. Outras vezes, antes de iniciar a leitura, fazia perguntas sobre as gravuras para que as crianças elaborassem inferências ou predições a respeito dos eventos da história. A criança era incentivada a arriscar-se em suas interpretações, a relacionar o lido aos seus conhecimentos, ou seja, pretendia que o texto fosse um pretexto para produção de outro texto, a princípio oral, depois escrito.

A leitura socializada era entendida como aquela leitura em que eu lia para o grupo-classe como um todo, ou quando as crianças liam para os

colegas ou, ainda, quando a criança lia com o colega vizinho o mesmo livro de história e as próprias produções escritas. Nessa modalidade de leitura, eu lia em voz alta, em frente à classe, mostrando as gravuras e relacionando-as ao texto. Procurava viver o texto dando ênfase aos aspectos da prosódia que se referiam ao ritmo, às pausas e aos aspectos entoacionais, a fim de que a criança percebesse a pontuação e o sentido.

Outra atividade muito apreciada pelas crianças era a leitura de suas produções escritas, feita em classe ou em casa. Eu lia para elas suas próprias histórias, os diários, os bilhetes, bem como as notícias de jornais, os anúncios, os problemas de matemática, as adivinhações etc. Enfim, sempre lia as produções escritas de, pelo menos, três ou quatro crianças por dia.

Era comum, ainda, a leitura em frente à classe, feita por uma criança ou por um grupo de alunos, às vezes lendo poesias ou então dramatizando diálogos e cenas de histórias. Havia também a leitura, em voz alta, de qualquer comunicação escrita ligada ao contexto imediato. Por exemplo: uma circular dirigida aos pais, convidando-os para uma reunião do Círculo de Pais e Mestres ou uma circular pedindo aos pais permissão para que seu filho participasse de uma determinada excursão.

Assim sendo, procurava fazer com que os alunos se vissem, cada vez mais, rodeados de situações significativas de leitura, não só para atender às suas necessidades de busca de informações, mas ainda como forma de lazer ou, simplesmente, para satisfazer suas curiosidades em conhecer o conteúdo de determinado texto (histórias ou revistas).

Na escrita, procurei diagnosticar os conhecimentos e as experiências das crianças. Logo percebi que estas eram bem diferentes entre si. Havia crianças que escreviam a seu modo, sem se preocupar com as convenções da

escrita, comunicando seu pensamento através de desenhos e garatujas. Outras já utilizavam signos, ou seja, letras para representar a fala, embora não demonstrassem, em sua escrita, as relações convencionais grafema/fonema. Encontrei também crianças escrevendo frases isoladas, repetitivas, sem elos coesivos, idênticas às das cartilhas, como: *O gato é bonito. O gato pegou o rato.*

Apesar dessa diversidade, em momento algum pretendi que as crianças chegassem a ter um desenvolvimento homogêneo, como se fossem produto da *fábrica escola*, em que todos tivessem de sair com os mesmos rótulos, embalagens, conteúdos etc. Pelo contrário, procurei conviver com a heterogeneidade das crianças: seus ritmos desiguais de aprendizagem, suas experiências variadas em relação à leitura e à escrita, suas motivações para fazer ou não as atividades em casa ou na escola.

Foi, então, com essa diversidade que tentei desenvolver uma prática de ensino diferente dos métodos tradicionais. Estava interessada em transformar minha ação pedagógica, desejava que os conhecimentos teóricos adquiridos, através das leituras, fossem colocados em prática. Percebia que não era mais possível iniciar o ensino da escrita começando com os *célebres* exercícios de prontidão do período preparatório em que a criança, para começar a escrever, tem de fazer primeiro exercícios de coordenação motora, de discriminação visual e auditiva, de direção e lateralidade etc. Isto sem falar das atividades de cobrir letras ou numerais, marcar x, completar, ligar nomes à gravura etc. Eu não via mais sentido em ensinar a escrita através de letras isoladas, sílabas, palavras e de frases do tipo *O dado é da Dadá / Dudu viu o dado*. Ou, então, trabalhar com ditados e cópias de palavras ou frases sem significação, sem dar oportunidade à criança de construir um texto a seu modo, conforme suas experiências e

conhecimentos lingüísticos. Passei a usar a língua escrita, não como ato psicomotor formado de signos fragmentados mas, sobretudo, como forma de comunicação, de interação e de diálogo que implica na geração de sentidos.

Com vontade de mudar e, ao mesmo tempo, de acertar, dei prioridade ao uso de textos nas atividades de leitura e escrita. Essa mudança de comportamento teve por base a compreensão de que o ato de escrever não pode ser reduzido apenas a um dom ou inspiração, mas se constitui no diálogo, na interação e na prática da língua escrita em sua dimensão social. Sob esse prisma, as atividades pedagógicas foram fundamentadas nos usos e funções da língua escrita, com a produção de diversos tipos de textos, tais como: listas, mensagens, bilhetes, notícias de jornais, diários, poesias, narrativas e conhecimentos de Estudos Sociais e Ciências. Os aspectos formais das convenções ortográficas eram trabalhados individualmente ou em grupo, nos textos produzidos pelas crianças, à medida em que estas iam desenvolvendo a escrita.

Eu desejava que os alunos penetrassem no mundo da escrita de uma maneira mais *natural*, sem pressão, sem coação, sem serem tolhidos em sua criatividade. Assim procedendo, acreditava que eles poderiam exercer o direito de comunicar livremente suas idéias e sentimentos, usando os conhecimentos intuitivos da linguagem, adquiridos espontaneamente. Trabalhava no sentido de que a escrita fosse algo que proporcionasse prazer à criança e não uma atividade obrigatória, apenas para cumprir uma ordem da professora.

A fim de que isso acontecesse na prática, foram criadas situações em que a escrita fosse algo vivo e real, como acontece na vida social, valorizando a comunicação, a interação e o diálogo que a mesma

proporciona. Tive a preocupação de fazer com que os alunos usassem textos interativos, isto é, que dialogassem com o outro, através da escrita, ou que escrevessem para dar vazão às suas idéias e emoções ou, ainda, registrassem as informações que não poderiam ser esquecidas. Tentei também resgatar o lúdico e o tradicional, através da Literatura Infantil, dando condições à criança de escrever suas próprias histórias, reproduzir, a seu modo, os contos de fadas e/ou as histórias lidas e ouvidas em classe. Pretendia que suas histórias não fossem apenas uma paráfrase, mas que o aluno elaborasse outro texto segundo suas percepções e experiências.

Inicialmente dava liberdade para que os alunos escrevessem naturalmente sem preocupação com a forma. Queria que as crianças constituíssem seus pensamentos, se comunicassem com alguém, falassem de seus sentimentos e experiências de maneira espontânea. Enfim, eu desejava que os alunos fossem sujeitos de seus próprios textos e não repetidores impessoais de frases das cartilhas.

Em momento algum usei a língua escrita de maneira fragmentada, dosada, dentro da concepção de que seguindo esse método a sua aquisição se tornaria mais fácil. Não concordava que para escrever fosse necessário desenvolver primeiro a psicomotricidade, ou seja, habilidades viso-motoras que coordenam as atividades olho/mão. Evitei o uso de exercícios estereotipados que conduzissem a criança a produzir uma escrita mecânica e desvinculada da prática cultural da própria escrita como, por exemplo: o ditado de pronúncias artificiais, as cópias de frases soltas, os questionários que conduzem à transcrição fiel do texto ou, então, às respostas lineares de questões, como se em um texto fosse possível apenas uma interpretação.

Valorizei o desenho não só para atender aos interesses das crianças que, de modo geral, gostam de desenhar e pintar, como também porque,

segundo Vygotsky (1988), o desenho faz parte da pré-história da escrita. Assim como o homem, na filogênese, criou marcas ou desenhos para registrar coisas relacionadas aos aspectos econômicos, do mesmo modo, na ontogênese a criança cria suas marcas ou desenhos, isto é, bolinhas, rabiscos etc., para constituir seu pensamento ou interagir com alguém. Percebia o desenho como um recurso importante no desenvolvimento da percepção espaço-temporal. Ou seja, enquanto a criança desenha os olhos, o nariz e a boca de uma figura humana, ela está fazendo atividades que servem para ampliar a noção espacial, mais do que qualquer exercício de coordenação viso-motora. Quando a criança desenha uma figura, elabora primeiro o esboço, depois traços e detalhes, ela está fazendo uma seqüência de ações necessária à aquisição da escrita, e não apenas um exercício mecânico de cobrir letras. Até porque as letras nas palavras, e estas nas frases, não são amontoadas mas seguem uma ordem seqüenciada.

As crianças desenhavam livremente, não só para dar asas à sua imaginação, como também para ilustrar textos e histórias lidas e ouvidas. As que não sabiam escrever convencionalmente eram incentivadas a reproduzir histórias em forma de desenhos.

Era ainda comum os alunos criarem rabiscos, bolinhas, coraçõezinhos. Depois, aliados aos desenhos, iam surgindo os signos e as tentativas de combinações de letras para formar palavras e enunciações. Também, nessa fase de escrita inicial, a criança usava várias estratégias para produzir seus textos como, por exemplo, a cópia de palavras ou de frases soltas (do colega, do quadro negro e de cartazes). Essa apropriação do discurso do outro, mediada pelo material escrito, não era uma simples cópia repetitiva e mecânica, mas um momento intersubjetivo de aprendizagem, que possibilitava transformações intrapessoais, isto é,

aquisição de conhecimentos a respeito da língua escrita. Mas a grande evolução observada na escrita da criança ocorria no momento em que esta iniciava a leitura convencionalmente. Logo percebia uma transformação qualitativa. As crianças começavam a usar as correspondências fonéticas seguindo as normas da escrita. Em consequência, os sentidos expressos nos textos tornavam-se mais claros e possíveis de serem compreendidos pelo adulto.

Os alunos sempre produziam textos depois da leitura de outros textos (história, poesias, comentários de jornais, diários etc). Essa leitura, que antecedia a escrita, tinha como objetivo o desencadeamento de relações intelectivas que permitissem uma ação deliberada na produção escrita.

No processo de produção escrita, eram permitidos o diálogo e a interação entre as crianças, isto é, as conversas, os olhares para a escrita do colega, bem como a produção de texto em conjunto. Também, eu fazia o possível para que as dúvidas dos alunos fossem esclarecidas imediatamente. Havia momentos em que as crianças escreviam sozinhas. Outras vezes, eram atropeladas por conversas de colegas, não só de assuntos referentes à sua escrita mas também de conversas alheias ao tema. Na elaboração de textos, ora a criança repetia a história lida, ora recriava outra história conforme sua imaginação. Não era uma repetição mecânica mas, pelo contrário, uma reelaboração, a seu modo, do discurso do outro (autores).

Notava ainda que a criança, nessa fase inicial, não tinha preocupação em escrever palavras e sílabas isoladas, ou de seguir as convenções ortográficas, mas com o sentido, que estava sendo gerado e constituído. O que importava era escrever o que estava pensando ou fazer um texto com tamanho específico. Sobre esse aspecto, de vez em quando uma criança dizia: - Professora, eu já fiz 10 (dez) ou 3 (três) linhas. Posso parar? Ela

não estava preocupada com a estruturação do texto, com a coerência das idéias, mas com o sentido expresso em determinada quantidade de linhas.

Percebi que a criança, durante essa fase inicial de produção textual, não faz como o adulto, ou seja, não tem uma ação deliberada para terminar o texto. Às vezes ela interrompe seu trabalho de escrita e, quando retorna à atividade, ou escreve idéias sem nenhuma relação com o tema ou procura dar logo um fim. Se fosse uma história, surgia imediatamente... *e foram felizes para sempre*. Observei também que as crianças não têm uma evolução linear nas produções dos textos, pelo contrário, há um processo descontínuo; um dia ela produz um *bom* texto, com evidências de evolução, outro dia suas produções revelam retrocessos em relação ao texto anterior. Notei ainda crianças que elaboravam o texto falando. Outras, escreviam em silêncio; de forma deliberada iam constituindo o pensamento através da escrita.

No contexto da sala de aula, tínhamos dois tipos diferentes de produção textual: um individualizado e outro socializado.

Quanto a produção de texto individual, cada criança produzia o seu. Mas a própria organização dos alunos em grupo favorecia o intercâmbio de conversas, contribuindo para que a escrita acontecesse num processo de interação e diálogo. Às vezes as crianças ficavam caladas produzindo sua escrita em silêncio, outras vezes riam, brigavam entre si por qualquer motivo aparentemente banal ao adulto, como por exemplo: - *Professora, fulano está copiando de mim*. Não via esse fato como uma cópia mecânica da escrita do outro, mas como estratégia que oferece oportunidade para o desenvolvimento intrapessoal. À medida que a criança compara sua escrita com a do colega, esclarecendo suas dúvidas, significa preocupação com as

convenções da escrita e possibilidades de transformações qualitativas na construção do conhecimento.

Na escrita individualizada, as crianças produziam textos, não só relacionados à função imaginativa, recontando e criando histórias, como também praticavam a função interacional, redigindo bilhetes, cartões de felicitações para colegas, pais e professores; sem falar da função pessoal (diário e listas) e da heurística, em que a produção de textos se relacionava aos conhecimentos de Estudos Sociais e Ciências. Muitas dessas produções individuais de textos eram divulgadas em classe, através de leitura feita pelo próprio autor ou por mim. Às vezes o mesmo texto era escrito no quadro-negro para reestruturação e, depois, transcrito em folhas, como atividade de casa e pretexto para novas produções escritas.

Todos os tipos de textos escritos - bilhetes, histórias, listas, notícias de jornais, diário etc. - eram trabalhados, primeiro coletivamente, duas ou três vezes, para depois serem elaborados individualmente. O momento de produção do texto coletivo era muito rico. As crianças participavam contando ou recriando histórias, oportunidade em que eu aproveitava suas experiências para compor o texto no quadro-negro. No decorrer da elaboração textual coletiva, eram trabalhados os aspectos formais da língua escrita, à medida que o texto ia sendo construído.

O Planejamento e a Avaliação

Ao observar a variedade do material de leitura e dos textos produzidos pelas crianças, à primeira vista parece ter sido uma prática pedagógica aleatória, destituída de qualquer planejamento. Mas, pelo contrário, foi uma experiência sistematizada sob o enfoque de um

concepção teórica de homem e de linguagem que serviu de esteio a todas as atividades.

A experiência vivenciada não partiu apenas de minhas idéias mas, sobretudo, da orientação da professora *Mota* nas fases de planejamento, execução e avaliação das atividades. Muito embora fosse uma ação pedagógica desenvolvida naturalmente, em situação comum de sala de aula, havia um fio condutor que alinhavava minhas ações com as das crianças.

Iniciei o ano letivo com algumas concepções teóricas que serviam de diretrizes para o planejamento das atividades. À medida que interagia com as crianças, fui diagnosticando os seus conhecimentos em relação à leitura e à escrita e, paralelamente, fui criando e recriando atividades, tais como: o quadro de usos e funções da linguagem, o mini-supermercado, a caixa de correspondência, o jornal etc. Discutia com *Mota* como trabalhar o bilhete, os cartões de felicitações, o diário, o jornal, as listas, a carta, a história etc.

A avaliação era constante, não só das atividades planejadas que estavam dando certo, ou não, como também a respeito da evolução qualitativa de cada criança em relação à leitura e à escrita. Isto ocorria após as aulas e nos encontros semanais com a referida professora. Era o momento em que discutíamos os acontecimentos de sala de aula, ao mesmo tempo em que delineávamos as ações futuras. No final de cada escala, que ocorria num período de dois em dois meses, eram recolhidas as pastas de atividades das crianças. Nelas estavam arquivados todos os textos trabalhados em classe e as produções escritas realizadas por elas nesse espaço de tempo. Com esse material em mãos, analisávamos a evolução de cada aluno na escrita, o que nos fornecia evidências dos aspectos de linguagem que deveriam ser enfatizados nas futuras aulas como, por exemplo, o uso da pontuação seguindo o sentido das enunciações.

Era uma avaliação que não ficava restrita ao final de uma escala, como simples obrigação de atribuir um conceito, mas sim uma avaliação num processo longitudinal, baseada no movimento contínuo do dia-a-dia, onde eu procurava compreender as transformações qualitativas da criança. Observava e analisava a leitura e a escrita de cada aluno, a fim de identificar sua evolução. O *erro* era visto como um processo comum na construção do conhecimento, e a avaliação não tinha como objetivo identificar a quantidade de *erros* produzidos pela criança mas, ao contrário, o alvo era verificar as idéias que elas conseguiam expressar com sentido e coerência.

Acredito ainda que, nessa fase inicial de aquisição da escrita, a correção só tem eficácia se for realizada individualmente, com a criança lendo e refazendo seus textos. Sendo realizada à distância, a correção é improdutiva, sem qualquer efeito para a internalização do conhecimento, não só porque a criança demonstra pouco interesse em rever sua escrita, mas também pela escassez de conhecimentos para entender os rabiscos vermelhos feitos pelo professor. Por isso, meu objetivo era fazer correções com a criança individualmente. Através do diálogo, o aluno ia percebendo a incompletude dos sentidos das enunciações, a incoerência das idéias e os problemas de ordem ortográfica e gramatical. Dessa forma a assistência proporcionada a cada criança, individualmente, não era apenas uma forma de mediação para a aquisição da leitura e da escrita, como também uma oportunidade para verificação de seu desenvolvimento.

Como se pode notar, não foi uma prática cuja preocupação fosse apenas com o planejamento inicial ou com o produto de uma avaliação. Pelo contrário, o processo de planejamento e avaliação aconteceu na própria ação, onde as atividades foram sendo criadas e recriadas no fazer diário, tendo como guia as proposições teóricas que serão apresentadas nos próximos capítulos.

2 - TENDÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE A ESCRITA

O contexto das atividades de classe, descrito anteriormente, e as diversas leituras sobre a escrita deram-me condições para fazer reflexões acerca dos paradigmas teóricos da língua escrita, subjacentes à prática pedagógica.

Com base nos pontos de vista de *Smolka* (1988), classifiquei essas teorias em três tendências: a tradicional, a fundamentada em *Emilia Ferreiro* e a interacionista.

A Tendência Tradicional

Considerei como tendência tradicional toda prática educativa de aquisição de língua escrita, alicerçada no modelo mecanicista de aquisição de linguagem, a qual se apoia nas descobertas científicas que se desenvolveram nas áreas da Psicologia e da Lingüística. Conforme *Lyons* (1980) destacam-se: na Psicologia - *Watson* (1924) e *Skinner* (1957),¹ na Lingüística - *Bloomfield* (1926). Conseqüentemente, com base nesses

¹ Segundo *Lyons* houve uma versão anterior a esta publicação de 1957, que exerceu influências nos Estados Unidos.

teóricos, foram desenvolvidos métodos e materiais de alfabetização que influenciaram as práticas pedagógicas de aquisição de linguagem.

Na tendência tradicional, a aquisição do conhecimento se efetiva através de conexões de estímulos e respostas, processo em que o sujeito registra na mente as características da realidade exterior. Esses atributos vão para a consciência, onde formam imagens, isto é, as representações. Nessa modalidade, o conhecimento é adquirido passivamente, sem nenhuma atividade por parte do sujeito cognoscente, e dependente dos estímulos ambientais. Sobre esse entendimento comenta *Schaff* (1987:73):

O objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto desse processo - o conhecimento - é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito.

Constatai, pois, que há uma relação linear e pré-estabelecida, em que o objeto se impõe ao sujeito, sem a existência de uma ação interativa entre os dois, onde o sujeito exerce um papel ativo e ao mesmo tempo introduz, na aquisição do conhecimento, sua visão subjetiva socialmente constituída.

Nesse enfoque, a aquisição da escrita baseia-se nas percepções e nos aspectos psicomotores; consiste em proporcionar à criança dados sensíveis para que ela possa imprimir imagens em sua mente. Isto é, para que a criança forme imagens fonéticas e visuais das letras, sílabas e palavras. Em decorrência, tal perspectiva tem contribuído para que a aquisição da leitura/escrita de determinada letra ou sílaba seja reduzida à manipulação de recursos audiovisuais, com gravuras de animais ou objetos, tanto nos métodos de alfabetização (Fônico, Casinha Feliz, Abelhinha) como nas cartilhas (Caminho Suave, Sodrê, Mimi etc). É uma modalidade de alfabetização em que a aquisição da língua escrita se processa de modo repetitivo, mecânico, fragmentado em letras, sílabas e palavras isoladas,

como se a comunicação escrita fosse realizada através da relação de fragmentos sonoros e gráficos, sem levar em conta o aspecto semântico. A produção escrita da criança fica reduzida às ações de copiar letras ou sílabas, cobrir linhas ou pontos, completar frases, fazer exercícios estereotipados dos livros didáticos, além de cópias e ditados. A escrita não é usada para exercer sua função social de comunicação, de interação e de diálogo, mas como um ato psicomotor para controlar olho/mão. É praticada como técnica, sem considerar as experiências anteriores das crianças e suas variedades lingüísticas. Além do mais, desde cedo a criança é impedida de manifestar o seu pensamento através da escrita, porque o processo de avaliação, com acentuada valorização do *erro* ortográfico, gera obstáculo para que o aluno faça reflexões e experimente a escrita de forma natural. A criança é avaliada em termos de um modelo ideal preconizado pelos adultos (letra bonita, asseio, margem, riscos sem sair dos contornos ou dos pontilhados etc). Há uma preocupação exagerada com as relações grafema/fonema e com a gramática; deixa de lado os componentes semânticos, o discurso, o contexto etc. É portanto uma

escrita tratada como mera aquisição da técnica de escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, com um fim em si mesma, circunscrita às quatro paredes da sala de aula (Braggio, 1992:11).

Uma prática de aquisição da língua escrita subjaz também uma concepção de significação baseada na teoria de *Reflexo de Pavlov*, em que, de acordo com Schaff (1968), a significação é vista como uma espécie de reação fisiológica do organismo humano ao sinal (signo). A significação da palavra se desenvolve pela associação de um objeto ou fenômeno ao vocábulo. A palavra evoca o seu conteúdo, do mesmo modo que uma música faz lembrar determinada pessoa. Em efeito, a concepção de significação e os aspectos repetitivos/fragmentários da linguagem têm sido refletidos nos

tipos de textos das cartilhas que, na realidade, não constituem um texto, mas uma justaposição de enunciados desconexos e monótonos para trabalhar determinada letra ou sílaba. Isso sem falar da ausência do tema, do sentido e dos elos de ligação entre as frases, como foi observado no texto a seguir:

Zazá vai à reza
Zezé come azeitona
Zizi toca buzina
Zozó faz zoadá
Zuza azulá na rua

*Branca Alves Lima, Cartilha Caminho Suave,
1989. p.65.*

Assim sendo, a ausência de tema e de elementos coesivos nas enunciações impossibilita a interdependência semântica entre as frases e palavras, bem como a apreensão do sentido e a dialogia entre leitor/texto. Segundo *Dietzsch (1990)*, os *textos* das cartilhas apresentam uma escrita sem texto, sem história e sem leitor. Além do mais, esse tipo de escrita *resiste ao diálogo, deixando de fora a natureza interativa e polissêmica da linguagem, para se apoiar na idéia de linguagem como instrumento, cujo domínio é o da paráfrase (Dietzsch, 1990:41).*

É, então, com esse tipo de texto que a criança interage na escola, uma escrita diferente da encontrada em sua realidade, usada como transcrição fonética e sem função social. Esse modelo de aquisição da escrita contribui para que o alfabetizando também elabore *textos*, com frases isoladas e repetitivas, semelhantes aos das cartilhas.

A Tendência Fundamentada em Emilia Ferreiro

Essa tendência tem como base os pressupostos teóricos de *Emilia Ferreiro* (1985, 1987) e *Ana Teberosky* (1985, 1990) que, apoiadas em *Piaget*, desenvolveram pesquisas sobre a aquisição da escrita pelas crianças.

Conforme enfoque piagetiano, o conhecimento é construído individualmente através de interações do sujeito com o meio (físico e social), aspecto que resgata a ação intelectual do indivíduo no processo de conhecer, e não apenas um conhecimento em que o sujeito registra na mente, de forma passiva, os estímulos da realidade. É um conhecimento construído através de ações cognitivas do sujeito sobre o objeto, as quais vão contribuir para a organização das estruturas lógicas do pensamento. Nessa abordagem, *Piaget* declara:

O conhecimento não precede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de novas estruturas (1976:Prefácio).

Tais construções sucessivas são, portanto, produtos das relações sujeito-objeto, num processo contínuo, que se organiza formando um todo integrado, onde cada fase serve de subestrutura para a seguinte, como ocorre nos períodos (sensório-motor, pré-operacional, concreto e formal). De modo semelhante ocorre com o conhecimento lógico-matemático, onde as relações não são ensinadas e sim construídas pelo sujeito por meio de ações mentais sobre o objeto, tais como, as relações de classificação, ordenação, medida, tempo, espaço etc.

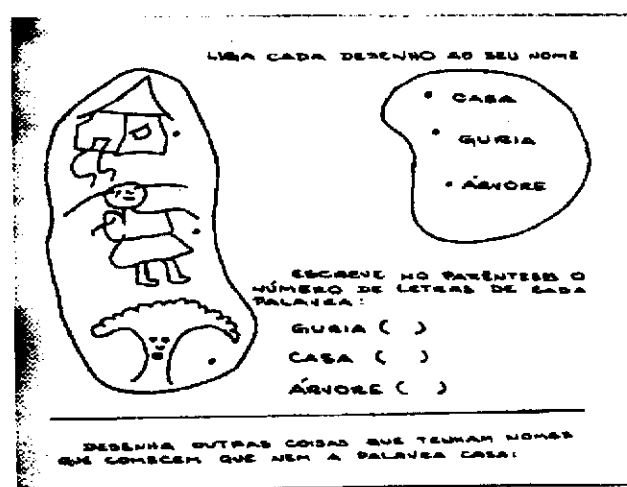
Assim sendo, com base nas concepções piagetianas, *Ferreiro* e *Teberosky* desenvolveram estudos sobre a aquisição da escrita em crianças. Segundo esse paradigma teórico, a aquisição da escrita é um processo construtivo ativo e gradual de representação, que vai sendo elaborado à medida que a

criança interage com a escrita. Para as autoras, escrever é uma atividade complexa que envolve não só a utilização de habilidades perceptivo - motoras, mas também cognitivas, porque a criança precisa descobrir e reconstruir o sistema de representação da escrita. Nas pesquisas, elas procuraram compreender a lógica das transformações dos conceitos infantis sobre a escrita, mostrando os conhecimentos elaborados pelas crianças, em termos de categorias de hipóteses: pré-silábica, silábica e alfabética. Nos experimentos, *Ferreiro e Teberosky* delinearam a evolução das hipóteses construídas pela criança e consideraram o *conflito cognitivo* que ocorre no processo de aquisição da escrita. Por exemplo, no caso de determinadas palavras serem escritas pela criança com *z* ou *s*, não são consideradas *erros* mas fazem parte do processo construtivo.

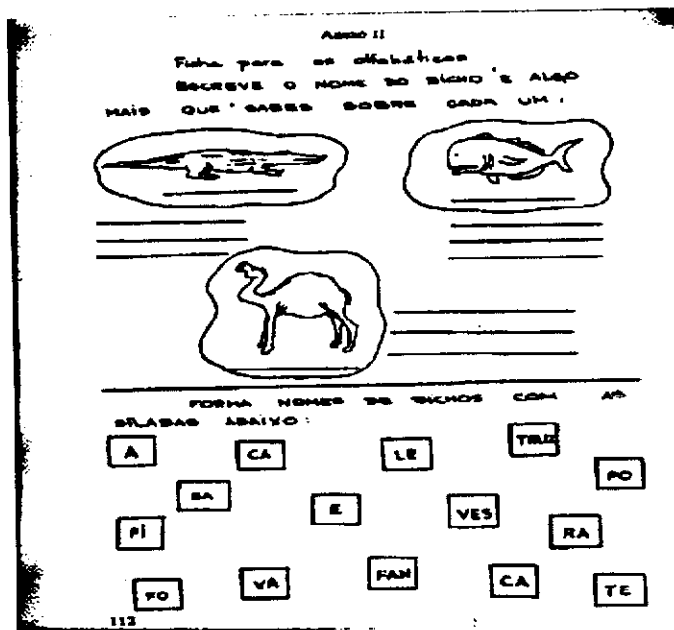
Também nessa abordagem, a escrita é tratada como representação da fala, fato que conduz à valorização acentuada dos aspectos fonéticos em prejuízo dos semânticos, com a justificativa de que os problemas que acontecem, na linguagem oral, são transcritos para a escrita. Por exemplo: na enunciação *a casa é autá*, essa forma de escrever é vista como uma transcrição da oralidade, porque nem sempre há uma correspondência biunívoca entre sons e signos, na língua escrita. Ressalta, dessa forma, o aspecto externo das relações fonéticas, o qual precisa ser entendido como forma de representação em imagens, da palavra escrita, para ser decifrado, analisado e adquirido, sem levar em consideração o sentido da enunciação. Vale dizer que a língua escrita, nessa concepção, fica reduzida à aquisição individual, desvinculada do contexto social, restrita a um sistema autônomo de normas rígidas, abstradas e idealizadas, isto é, com as características explícitas do objetivismo abstrato.

Nessa abordagem, a significação é vista como uma construção individual específica do pensamento, isto é, um conceito ou uma generalização associada às estruturas cognitivas e independentes das experiências sociais concretas. Para Schaff (1968:292) a significação nesta perspectiva é tratada como imagens, representações, pensamentos associados com os nomes das palavras. Sob esse prisma, a significação está associada aos significados dicionarizados, sem levar em consideração o aspecto polissêmico da linguagem ou o sentido no contexto social. Por exemplo: a palavra *rapariga*, na gramática, significa feminino de rapaz; no dicionário, moça nova. Entretanto, *rapariga* tem outro sentido no contexto social brasileiro.

Em relação à escrita, esta continua sendo adquirida pela criança de forma fragmentada e repetitiva, em prejuízo do sentido, com textos seguindo os parâmetros da tendência tradicional. Na prática, as pesquisas de *Ferreiro e Teberosky* foram mal interpretadas, como fez *Grossi* (1990) que transformou as etapas das hipóteses em métodos de alfabetização, a partir dos quais elaborou material pedagógico destinado à aquisição da leitura/escrita, como mostram as atividades a seguir:

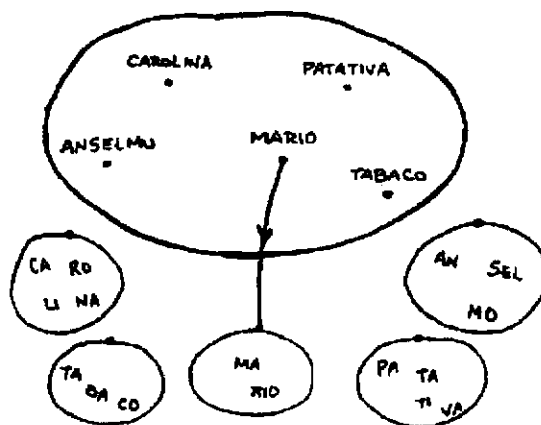


Didática do Nível Pré-silábico, (1990:79).



Didática do Nível Silábico (1990:112).

5.4.3.6. Ficha didática sobre a separação de todas as sílabas de uma palavra
 Ligar de acordo com o modelo:



5.4.3.7. Ditado parcial e diversificado

A _ _ NATO
 L F CARO _ NA
 A B ANSEL _
 E T _ DRO
 I C PA _ TIVA
 O S GILBER _
 O _ _ TEM QUATRO _ _

Didática do Nível Alfabético (1990:90).

São, pois, atividades de escrita que revelam uma visão de linguagem fragmentada, repetitiva, impessoal, sem considerar as relações semânticas entre as frases e as funções sociais da língua escrita.

A Tendência Interacionista

A terceira tendência, considerada interacionista, pode ser vista como resultado do desenvolvimento científico nas últimas décadas, nas áreas da Psicologia, da Sociologia e da Lingüística. Nesta última, as investigações sobre os aspectos funcionais da linguagem, a enunciação, o ato de fala, a análise do discurso e a lingüística textual contribuíram para que o processo de aquisição da língua escrita fosse focalizado de modo diferente. Em consequência, as preocupações concentraram-se nas situações reais de fala, no diálogo, no discurso do outro, na significação das interações sociais, nos usos e funções sociais, nas variedades lingüísticas, na produção de textos espontâneos etc. A partir desses referenciais teóricos, a escrita passou a ser concebida como outra forma de comunicação e interação, com características específicas, e não apenas como representação fiel e única da fala. Para (Goodman, 1987:13),

as línguas escritas não são modos de representação da linguagem oral; são formas alternativas e paralelas da língua oral enquanto modos de representar significado.(...) Principalmente a comunicação através do tempo e espaço.

Segundo esse autor, as circunstâncias de uso da língua escrita, o processo de comunicação através do tempo e do espaço, o aspecto produtivo do ato de escrever e a transação distante entre escritor e leitor (onde o texto é o único veículo para que o leitor construa o sentido) são características que diferenciam a língua oral da escrita.

Nessa abordagem há uma evolução no que se refere à concepção anterior de aquisição de língua escrita, não se limitando, apenas, aos aspectos ortográficos e grafofônicos, mas incluindo ainda os discursivos, os funcionais da língua escrita (para que, para quem, onde, como, porque) e, sobretudo, o interacional.

É, portanto, um enfoque que coloca a língua escrita como interação social, na aquisição do conhecimento; não apenas a interação no sentido de meio físico, mas uma interação cognitiva que se realiza, na relação sujeito/objeto. Nela os dois se encontram face a face, atuando um sobre o outro e se transformam, sem que ocorra o predomínio do objeto sobre o sujeito ou vice-versa. A significação também não é vista de maneira unilateral, ora centrada no sujeito, ora no objeto, como nas tendências anteriores. Pelo contrário, a significação é o resultado da interação entre o sujeito e o objeto, quer dizer, entre o escritor e o texto.

Segundo *Goodman* (1990), a escrita é um processo transacional e produtivo, onde o texto é construído à medida que expressa o significado. Assim explica:

La expresión del significado es siempre lo que o escritor intenta alcanzar.

Além disso, o modelo interacionista de língua escrita pode ser entendido tomando-se por base o modelo transacional de leitura de *Goodman*, interpretado por *Braggio* (1992), que por analogia pode servir para a compreensão das relações escritor/texto. Segundo essa tendência, há uma interação entre escritor/texto, num processo de influências mútuas, em que ambos se transformam. O escritor se modifica à medida que constitui o sentido; o texto é também alterado durante sua elaboração, com a inclusão de novas informações para os leitores. *O escritor constrói um texto através de transações com o texto em desenvolvimento e o significado sendo*

expresso. O texto é transformado no processo assim como os esquemas do escritor (modos de organizar o conhecimento). (Goodman, apud Braggio, 1992:69). O escritor e o texto são também concebidos no contexto de uma situação social, historicamente determinada e organicamente relacionada. Além disso, em qualquer situação de escrita, devem ser considerados os aspectos relativos à audiência e ao próprio escritor, isto é, os conhecimentos lingüísticos, as experiências de vida, a concepção de mundo, o propósito de escrever, etc. Na escrita também interatuam o sistema grafofônico (seqüências de sons e letras), o sintático (estruturas de orações) e o semântico (significação). Segundo o modelo de Goodman, a criança, para escrever, precisa descobrir regras relevantes e testar suas hipóteses. Por isso, ela deve ser incentivada a criar formas de escrita, escrever palavras e inventar pontuações.

Comparando a visão transacional de leitura com a escrita, observei que o escritor também se utiliza de estratégias durante a construção do texto. Tomando por base Braggio (1992), identifiquei as seguintes:

- iniciação, ou seja, decisão do escritor para escrever com um objetivo;
- seleção, quando o escritor escolhe as informações que são relevantes para que o leitor construa o sentido do texto;
- inferência, processo dedutivo feito pelo escritor sobre os aspectos grafofônicos, sintáticos, semânticos, a audiência e as informações que devem ser mais explícitas para que o texto seja entendido pelo leitor;
- predição, quando o escritor antecipa e planeja o que vai escrever, tendo por base seus conhecimentos, experiências e audiência;

- confirmação, estratégia em que o escritor verifica através de leituras o que escreveu;
- correção, ação usada pelo escritor para reconstruir o sentido do texto que está sendo expresso;
- terminação, intenção consciente que o escritor usa para terminar o texto.

Nesse paradigma, o texto é entendido holisticamente, não mais formado de frases justapostas com ênfase em determinadas sílabas, mas de enunciações inter-relacionadas para constituir o sentido. No processo de elaboração textual, são consideradas as influências exercidas pelo escritor (conhecimentos, experiências, visão de mundo), acrescentando ainda as características da audiência. Conforme o interlocutor, o escritor pode ser mais ou menos explícito. Assim, numa anotação pessoal, o autor escreve: *pagar Maria*. A audiência é conhecida, por ser ele próprio. Sua escrita é, então, pouco explícita. Se a anotação fosse dirigida a uma audiência desconhecida que não tivesse conhecimento do assunto, o escritor provavelmente escreveria o seguinte: *retirar dinheiro no Banco do Brasil e pagar Maria dia 10*.

Além de levar em conta as características da audiência, o texto deve ser coerente e coesivo para que o leitor apreenda o seu sentido.

Pelo visto, a tendência interacionista difere em muitos aspectos dos paradigmas anteriores (a tradicional e a baseada em *Emilia Ferreiro*), porque adota o discurso, isto é, o texto em sua totalidade, valoriza a estrutura holística e o sentido. Considera, no processo de produção escrita, a transação escritor/texto e a audiência. Se por um lado houve avanços em relação ao texto, por outro lado, conforme *Braggio* (1992), o enfoque

interacionista precisa ser redimensionado com os fundamentos dos teóricos, como: *Bakhtin, Freire e Vygotsky*.

Por isso, seguindo as sugestões de *Braggio*, procurei vivenciar, na prática de alfabetização, os pressupostos teóricos da tendência interacionista, mas enriquecidos com as concepções de autores que abordam a linguagem em uma dimensão sócio-histórica.

Desse modo, para esclarecer a fundamentação teórica que subsidiou minha prática apresentarei, no próximo capítulo, algumas diretrizes básicas.

3 - ALGUMAS DIRETRIZES BÁSICAS

Neste tópico pretendi delinear alguns postulados teóricos de *Bakhtin* (1988) e *Vygotsky* (1987 e 1988), que serviram de eixo condutor para minha prática em alfabetização. Entre os vários conceitos destaquei os seguintes: a linguagem, a aquisição do conhecimento, a mediação, a internalização, o diálogo e o sentido.

A Linguagem

Os autores acima citados abordam a linguagem numa perspectiva, não apenas individual mas, sobretudo, como processo inerente às relações sociais, históricas e ideológicas.

Para *Vygotsky* (1987), a linguagem exerce a função comunicativa e interativa, além de desempenhar um papel fundamental na constituição da consciência e do pensamento do homem. Ele realça os aspectos sócio-culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, o papel do signo em relação ao desenvolvimento do sujeito. O signo (palavra) é visto como essencialmente social, com existência fora do indivíduo porque pertence ao mundo cultural. Mas também, o signo é instrumento

individual porque pertence à mente de cada pessoa, além de regular e mediar os processos psicológicos.

Além do mais, os estudos de *Vygotsky* estão direcionados para a relação *pensamento e linguagem* enfatizando o significado das palavras, como o principal elo de ligação entre os dois. Segundo sua teoria, os significados refletem a realidade e as experiências histórico - culturais, sendo portanto uma construção social. Mas também os significados são atos do pensamento, uma generalização. Dessa forma, as palavras estão na interface do social e do individual. Por seu intermédio a criança conhece o mundo, adquire conceitos e participa das experiências acumuladas ao longo da história.

Bakhtin (1988) estuda a linguagem numa dimensão social, ressaltando principalmente a fala e a enunciação. Para ele toda interação verbal se realiza por intermédio de enunciações, desde as interações que acontecem entre duas pessoas até as mais amplas que ocorrem entre as enunciações. Mesmo o discurso individual não é específico do sujeito, porque é sempre relacionado às enunciações alheias. As enunciações não existem isoladamente, elas estão integradas a uma cadeia e se relacionam com as que precederam e as que vão suceder. Conforme *Bakhtin*, a palavra e a sentença são unidades da linguagem, enquanto que a enunciação é a unidade da comunicação. *As palavras e as sentenças estabelecem relações entre os signos, portanto, meramente linguísticas. Por sua vez, o enunciado se relaciona com a realidade, reportando-se a outros enunciados reais, previamente produzidos* (Todorov, apud *Freitas*, 1994:135). Além dessas diferenças entre as enunciações e as sentenças ou palavras, as enunciações ocorrem entre pessoas organizadas socialmente ou imaginadas, como acontece muitas

vezes na língua escrita, ao passo que as palavras ou sentenças como unidade da língua não têm autor e nem pertencem a ninguém.

Segundo *Bakhtin* as enunciações se tornam concretas através de palavras. Elas exercem a função de signo ideológico e acompanham todos os atos de compreensão e interpretação da vida humana. Para justificar o caráter ideológico do signo ele mostra a reciprocidade entre a infra-estrutura e a super-estrutura, ao mesmo tempo em que explica como a infra-estrutura determina o signo lingüístico e como o signo lingüístico reflete e reporta a realidade em transformação. A característica ideológica do signo vai dar condições para que este altere a realidade, ou então, de apreendê-la de modo homogêneo, conforme os interesses das classes hegemônicas que, de modo geral, procuram dar um sentido único às palavras, aos gestos e aos atos. *Bakhtin* (1988:44) afirma:

todo signo ideológico e portanto lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado.

O signo reflete o antagonismo das classes e vive em confronto com os valores contraditórios, aspectos que determinam sua plurivalência, mobilidade, vitalidade e evolução. Por isto a realidade do signo não é a consciência individual, mas a realidade externa. A palavra ou signo está presente em todas as relações humanas, é constituidora da consciência do indivíduo e mediadora do diálogo entre os homens, além de refletir e refratar as transformações do contexto econômico-social.

A Aquisição do Conhecimento

A aquisição do conhecimento foi concebida como processo originado na prática concreta do homem, isto é, como resultante de suas atividades produtivas e sociais. A esse respeito *Freitas* (1994:172) comenta:

a atividade concreta dos homens é o ponto de partida para a construção do conhecimento... A verdadeira atividade, a práxis, é teórico - prática, é relacional, crítica, educativa, transformadora. É no desenvolvimento dessa prática que vão surgindo as tarefas cognitivas, se engendram e se desenvolvem a percepção, o pensamento, a linguagem e a consciência humana.

Conforme essa visão, o processo de conhecer se realiza na prática, sendo mediada pelo outro através da linguagem.

Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relação com objeto do conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro (Smolka e Góes, 1993:9). O processo de aquisição do conhecimento não é apenas um aspecto individual, psíquico, cópia ou reflexo da realidade, mas também é uma relação interativa, que ocorre entre sujeitos e objetos na e pela prática social. Portanto, há uma interdependência entre os dois planos - individual e social - ou seja, o conhecimento se efetiva através de ações individualizadas e compartilhadas socialmente.

Freitas (1994:26, 27), analisando Bakhtin, declara:

a produção das idéias, do pensamento, dos textos tem sempre um caráter coletivo, social. Assim, é com as palavras e com as idéias do outro que o nosso pensamento é tecido. O conhecimento é construído na interlocução, no diálogo, o qual evolui por meio do confronto, da contraditoriedade.

Se o conhecimento se efetiva na interlocução e no diálogo, ele não pode ser abordado como um produto sistematizado, acabado e organizado, ou resultado apenas da ação individual sobre o objeto. Mas um processo interativo inacabado, desorganizado, provisório, que recebe influência da ideologia, das contradições sociais e do processo histórico.

A Mediação

Sobre a mediação, *Vygotsky (1988)* diz que a relação do homem com o mundo é sempre uma relação mediada por instrumentos, os quais foram

criados, pelo homem, ao longo do processo histórico. Há os instrumentos externos usados pelo homem para dominar a realidade, os quais são utilizados para atuar, transformar, controlar a natureza e os objetos. Existem também os instrumentos internos, ou seja, os signos que são direcionados aos aspectos psicológicos do homem e servem não só para desenvolver e controlar mudanças comportamentais do indivíduo, mas também para influenciar as ações de outras pessoas.

A esse respeito *Vygotsky* afirma (1988:59,60):

A invenção e uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho.

Dentro dessa abordagem, os signos são instrumentos que exercem influências psicológicas na conduta do homem, não só em relação a si próprio, mas em relação ao outro. Para *Vygotsky*, os signos são também instrumentos culturais, extensão do próprio homem. São signos: a língua, a língua escrita, o sistema de numeração, as artes, os ritos, os conceitos científicos, os desenhos e qualquer espécie de símbolos convencionais capazes de influir na cognição do homem.

Vygotsky (1987) também usou a mediação para explicar as diferenças entre funções psicológicas elementares e as superiores. As funções psicológicas elementares são de origem biológica, individual, inconsciente, determinadas pela estimulação ambiental e com a ausência de atividade mediada por signos. As funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural, têm controle voluntário, a ação é consciente e as atividades são mediadas por signos, aspectos que caracterizam o desenvolvimento intelectual. No curso da evolução do indivíduo, as funções elementares se transformam em funções superiores, ou seja, o ser biológico se torna ser

sócio-histórico. Essas mudanças das funções elementares para as superiores ocorrem quando a criança começa a usar signos sociais, isto é, a linguagem. Portanto, o desenvolvimento qualitativo das funções superiores ocorre por intermédio de mediações sócio-culturais, sobretudo via internalização da linguagem.

A Internalização

Para *Vygotsky* (1988) a internalização é o processo responsável pelas mudanças das funções psicológicas elementares, em funções psicológicas superiores, e se realiza através de uma série de transformações, tais como:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Essa transformação pode ser interpretada quando as palavras "alheias e externas", ou seja, os conceitos herdados culturalmente são incorporados e reconstruídos internamente pelo indivíduo, que passa a usá-los, mais tarde, como se fossem próprios.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Essa transformação pode ser entendida tendo em vista que os processos cognitivos têm origens sociais e culturais. Inicialmente são compartilhados entre pessoas, para depois tornarem-se intrapessoais.

Esse processo se manifesta, principalmente, no que *Vygotsky* denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes (*Vygotsky*, 1987:97).

Para ele, durante o desenvolvimento, há problemas que a criança não consegue resolver sozinha e precisa da colaboração de colegas mais

experientes ou de adultos. Nessas ações compartilhadas, a criança desenvolve funções psicológicas superiores, que contribuem para solucionar as situações problemáticas, de modo independente, as quais, anteriormente, eram solucionadas com a colaboração do outro (colegas e adultos). Isso ocorre porque há a internalização, assim, as ações interpessoais tornam-se intrapessoais.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. No processo de transformação, a atividade ocorre inicialmente de forma externa, por um período de tempo, antes de ser internalizada de maneira definitiva. Além disso, a internalização de formas sócio-culturais envolve a utilização voluntária de signos externos e uma evolução realizada através de transformações qualitativas que ocorrem na consciência do sujeito. Por exemplo: a aquisição da escrita pela criança é um processo de mudanças qualitativas que altera o fluxo e a estrutura de suas funções psicológicas superiores.

Dessa forma as transformações do processo de internalização envolvem um complexo de inter-relação que permeia a atividade social do sujeito e se efetiva principalmente através do diálogo e das interações.

O Diálogo

No que diz respeito ao diálogo, *Bakhtin* (1988) foi contrário às duas correntes de estudo da língua em sua época (o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista) e propôs um modelo teórico baseado na interação verbal, ou seja, na dialogia.

Segundo seu ponto de vista, toda interação é dialógica e faz parte de um processo contínuo de comunicação que se materializa através de

palavras. A linguagem vive da comunicação, do diálogo, faz parte da vida cotidiana e das atividades práticas do homem. Além disso, para *Bakhtin*, a comunicação só existe através da reciprocidade e da dialogia. É o momento em que o homem se encontra em fronteira com o outro. Não é apenas uma relação linear de emissor para receptor, mas uma interação em que o sujeito, por meio do outro, toma consciência de si mesmo e se transforma. É nessa relação com o outro, através de enunciações harmônicas e contraditórias, que o homem se constitui.

Bakhtin (1988:142) assim considera o diálogo:

a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo.

Assim sendo, a enunciação constitui a realidade da língua por seu caráter histórico e interacional que se efetiva através do diálogo. Esse autor considera como enunciação desde as réplicas sintéticas nos diálogos do cotidiano até os romances, os tratados científicos, os livros etc.

Bakhtin (1988:123), ao tratar desse tema explica:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra *diálogo* num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, e, além disso, é feito para ser aprendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.)... Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.

Nessa perspectiva, o diálogo tanto exterior na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, se realiza através da linguagem. Refere-se a qualquer forma de discurso, quer sejam as relações

dialógicas que ocorrem no cotidiano, quer sejam textos artísticos ou literários. *Bakhtin* considera o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, numa ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza num tempo e local específicos, mas sempre mutável devido às variações do contexto. Por essa razão, o contexto é fator determinante no sentido polissêmico das palavras, isto é, a polissemia da palavra varia conforme o contexto ou, então, é subentendida, no jogo do diálogo, de acordo com a entonação ou os gestos expressos entre os interlocutores.

Bakhtin também ressalta o aspecto polifônico das enunciações, afirmando que nos diálogos há uma multiplicidade de vozes que se cruzam, contrapõem, concordam ou discordam entre si, no processo contínuo de comunicação. Vozes que não pertencem apenas ao falante ou ouvinte, naquele contexto, mas todas as vozes anteriores ou abordagens ideológicas das diferentes posições sociais que estão explícitas ou implícitas nas enunciações.

O Sentido

As concepções psicológicas do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista trataram a linguagem e o pensamento como elementos autônomos, invariáveis ao longo do desenvolvimento.

Revertendo essa visão, *Vygotsky* (1987) considerou a linguagem e o pensamento como um todo integrado que se constitui e evolui através do significado. Mesmo sendo este o elemento essencial da palavra, é difícil identificá-lo como fenômeno do pensamento ou da linguagem. Para *Vygotsky*, o significado é um fenômeno do pensamento quando este é expresso pela fala, e é fenômeno da fala, na medida em que esta é ligada ao

pensamento. Além do mais, a integração linguagem - pensamento, realizada pelo significado, é um processo contínuo e de influências mútuas; o pensamento não só é expresso por palavras, mas também é por meio delas que ele se constitui.

Vygotsky faz uma distinção entre significado e sentido. O significado é estável, preciso, permanece fixo apesar das variações do sentido. São os conceitos comuns ou dicionarizados, usados na comunicação entre as pessoas. Ex.: *A menina colheu flores no jardim*. O sentido constitui um todo complexo, dinâmico e variável que se modifica de acordo com os eventos psicológicos do sujeito (experiências, emoções, conhecimentos) e com o contexto. Assim sendo, o sentido de uma palavra sempre está relacionado ao contexto situacional e à mente de quem a utiliza. Exemplo:

Cora Coralina foi uma *flor* da intelectualidade goiana.

O rapaz não é *flor* que se cheire.

A moça morreu na *flor* da idade

Em cada enunciação a palavra *flor* tem sentido diferente porque varia o contexto.

Segundo Vygotsky, os significados estão em constantes transformações, tanto no plano social como no individual. No social, porque eles são construídos e transformados ao longo da história humana, através das interações do homem com o mundo físico e social. No plano individual, o significado é uma generalização, um conceito, isto é, um fenômeno do pensamento que se transforma ao longo do desenvolvimento do sujeito.

Esse autor também estudou a evolução conceitual na ontogênese e caracterizou as seguintes estruturas de generalizações:

A *agregação desorganizada ou amontoado* revela uma das primeiras características do desenvolvimento conceitual da criança. Nesta fase o pensamento é constituído de imagens sincréticas, instáveis, difusas,

aspectos que contribuem para que a criança organize os objetos conforme suas percepções e misture os diferentes elementos da realidade, por causa de suas impressões ocasionais e desarticuladas.

Por analogia, esse aspecto pode ser percebido, na escrita, quando a criança começa a descobrir que os signos ou letras servem para desenhar também a fala; só que as letras são organizadas de maneira aleatória, tendo por fundamento as percepções instáveis e difusas. Sua escrita não tem relações com os aspectos convencionais da escrita, ou seja, a criança não leva em consideração a correspondência gráfico-sonora. As letras, desenhos ou rabiscos são marcas pessoais para enunciação de seu pensamento.

O pensamento por complexos tem como principal característica a emergência da classificação. Há uma evolução qualitativa em relação à fase anterior. Os objetos isolados são associados não mais baseando-se em suas percepções, mas nas relações que existem concretamente entre os objetos e suas funções. Essas relações, feitas pela criança, não têm por base o pensamento lógico, mas as percepções e experiências práticas. Nessa fase, ocorre também o início da organização em grupo, das impressões desorganizadas, cujo processo constitui as raízes da formação dos conceitos.

Sobre a escrita, a criança vai evoluindo e modificando suas percepções e conceitos. Ela descobre que as letras ou rabiscos, para representarem a fala, não podem ser organizados de qualquer maneira, segundo seu ponto de vista, mas percebe que as letras ou sílabas têm seus atributos sonoros específicos e devem ser organizadas nas palavras conforme as convenções da escrita.

Os conceitos verdadeiros são marcados por mudanças qualitativas nos processos psicológicos da criança. Esta já não faz generalizações com base

em suas impressões imediatas, mas isola certos atributos de objetos tendo por base as abstrações. Há um movimento do pensamento que segue do particular para o geral e deste para o particular. Isto porque a verdadeira formação de conceito se efetiva com os processos de unir e separar, onde a síntese combina com a análise. Para *Vygotsky*, no processo de formação de conceitos, *é necessário abstrair, isolar e examinar os elementos separadamente da totalidade da experiência concreta que fazem parte.* (*Vygotsky*, 1987:66).

Nessa fase a criança é capaz de usar significados descontextualizados de palavras. Ocorre, então, uma evolução qualitativa: a criança desenvolve os conceitos com base em único atributo, ou seja, no significado.

No que diz respeito à escrita, a criança já é capaz de usá-la de maneira independente e autônoma para expressar conceitos, idéias, pensamentos, ou ainda, para se comunicar ou interagir com alguém.

É então uma concepção em que o significado é uma generalização ou conceito. O sentido é resultante das variações psicológicas do indivíduo e do contexto situacional em que ocorre.

Para *Bakhtin* (1988) toda enunciação completa é constituída de significação, de tema ou sentido. Esses dois elementos se integram formando um todo e sua compreensão só é possível através da interação.

A significação é a parte geral e abstrata da palavra. São os conceitos que estão nos dicionários responsáveis pela compreensão entre os falantes. Ela (significação) também agrega *os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos* (*Bakhtin*, 1988:129). A significação é sempre igual toda as vezes que é pronunciada e integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. Por exemplo, a significação da palavra *propaganda*: propagação de princípios, idéias conhecimentos ou teorias (*Aurélio*, 1986).

O sentido ou tema é construído na compreensão *ativa e responsiva* e estabelece o elo de ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; o sentido é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos lingüísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido. O sentido ou tema tem sua história, é particular e concreto. *Bakhtin* (1988:129) diz que

o tema (sentido) da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.

O autor afirma que o sentido ou o tema é único, não renovável, individual e expressa a situação histórica no momento da enunciação. Como por exemplo, quando se diz: *Você aceita café ?* Esta expressão tem um sentido cada vez que é usada, depende não só das variações psicológicas do emissor, dos aspectos lingüísticos da enunciação, mas também do contexto extraverbal em que ocorre. Leva em consideração a entonação expressiva e o contexto socialmente determinado. Assim, nas enunciações, há tantos sentidos quanto os diversos contextos em que elas aparecem. Por isso, o sentido (tema) não pode ser investigado pelas formas lingüísticas, mas pelos elementos não verbais da enunciação, ou seja, a apreciação, a entonação, o contexto, o conteúdo ideológico etc. Isto é, a interpretação dos sentidos das palavras ou das enunciações deve ter como base a *práxis*, como se pode observar nas várias enunciações:

Um candidato a deputado, conversando com outro, diz:

- Eu ganhei mais cinco minutos de *propaganda* pela televisão.

Uma mãe de família, sem moradia, ouve do filho:

- Mãe, ouvi uma *propaganda* dizendo que o governo vai doar lotes aos pobres.

Um eleitor comum, assistindo à televisão, fala:

- Vou desligar a televisão porque não suporto mais essas *propagandas* enjoadas...

Um técnico em publicidade, dialogando com o outro, comenta:

- Hoje estou muito feliz, fiquei sabendo que minha *propaganda* sobre a AIDS foi premiada.

O diretor de vendas, conversando com o gerente, diz:

- Com as *propagandas*, neste mês, as nossas vendas aumentaram em 30%.

Os exemplos mostram que a enunciação tem o sentido diferente e varia conforme o contexto, o conteúdo ideológico e a práxis dos interlocutores.

Com base nesses aspectos, as posições de *Vygotsky* e *Bakhtin* são semelhantes, porque abordam o significado ou a significação como conceitos dicionarizados. Mas se diferenciam em relação à concepção de sentido. Para *Vygotsky*, o sentido da palavra está relacionado aos aspectos psicológicos do indivíduo e ao contexto. Já *Bakhtin* amplia a visão de sentido inserindo, na enunciação, os componentes não verbais, a ideologia, a historicidade e o contexto socialmente determinado.

Vale dizer que os estudos sobre os aspectos semânticos da enunciação deram-me subsídios para que eu percebesse a língua escrita como forma de geração, criação e expressão de sentidos, assunto que será tratado no próximo capítulo.

4 - LÍNGUA ESCRITA

O estudo anterior se referiu aos fundamentos da tendência sócio-histórica que subsidiou as minhas atividades pedagógicas. Agora, neste capítulo o foco dos estudos é a língua escrita, ressaltando o discurso, os usos, as funções sociais e o texto.

O Discurso da Escrita

As línguas - falada e escrita - constituem duas formas diferentes de expressão, comunicação e interação, com natureza e usos específicos, mas com interdependência. Segundo *Goodman* (1987) a principal diferença entre os dois tipos de linguagem é a função que cada uma desempenha. A língua oral serve para a comunicação imediata, face a face, enquanto que a língua escrita é utilizada para a comunicação através do tempo e do espaço.

Segundo *Vygotsky* (1987), na oralidade, ou seja, na interlocução, há um contexto evidenciado pelas expressões faciais, os gestos e a entonação. Esses aspectos situacionais do contexto, mais o conhecimento do assunto pelos interlocutores, contribuem para que haja imediata compreensão do sentido e, ao mesmo tempo, possibilitam a abreviação da fala.

Na escrita, os contextos situacionais e expressivos estão ausentes; *a criança precisa se desligar dos aspectos sensoriais da fala e substituir palavras, por meio de imagens* (Vygotsky, 1987:85). A escrita tem, então, uma função lingüística que a difere da oralidade, tanto na estrutura como no modo de expressão. É uma fala em pensamento e imagens, mas sem a musicalidade e a expressividade da linguagem oral. A comunicação através da escrita se efetiva por meio da combinação de frases, em uma atividade abstrata e deliberada que requer um determinado desenvolvimento cognitivo. É entendida como *uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica)*. (Vygotsky, 1987:85). Assim, a escrita é uma fala sem o interlocutor presente, isto é, dirigida a uma pessoa ausente, muitas vezes sem qualquer noção do assunto abordado pelo escritor. Essa situação de ausência do interlocutor e a escassez de conhecimentos sobre as necessidades sociais da escrita fazem com que a criança, de modo geral, sintase pouco motivada para escrever.

Enquanto isso na linguagem oral, os diálogos são motivados por interesses imediatos dos interlocutores que determinam o curso da oralidade; os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectivos e, muitas vezes, estão distantes das necessidades imediatas da criança.

Conforme Vygotsky, além das características próprias da língua escrita, a escola ignora certos aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança. A esse respeito o autor declara:

as funções psicológicas sobre as quais se baseia a escrita nem começaram a se desenvolver de fato quando o ensino da escrita tem início, e este tem que se basear em processos rudimentares que mal começaram surgir. (Vygotsky 1987:86)

Além desses atributos do pensamento infantil, a escola também deixa de considerar a aquisição da língua escrita como fruto das interações

sociais da criança com seus interlocutores (adultos e pares) e com materiais escritos. São, pois, essas relações interpsicológicas da criança que vão se transformar em ações intrapsicológicas. No processo, a criança passa por uma série de transformações qualitativas, onde uma transformação serve de base dialética para outra, influenciando e convertendo-se em um novo tipo de desenvolvimento. Sobre isso *Vygotsky* (1987) teoriza: na criança, a emergência dos gestos, do desenho, dos rabiscos, dos jogos são formas fundamentais e elementares, portanto, provedoras de matérias primas para a aquisição da escrita. São ações que, impelidas pelas forças sócio-culturais, sofrem transformações qualitativas. Ainda a respeito dessas mudanças que vão influenciar a escrita, o autor afirma que as primeiras marcas, ou seja, os primeiros signos elaborados pela criança, para representar diretamente objetos ou ações, através de desenhos, rabiscos etc, constituem simbolismo de primeira ordem. Mas quando a criança cria símbolos para representar a linguagem oral, isto é, para desenhar a própria fala, ela se utiliza de simbolismo de segunda ordem, ou seja, ela usa signos para representar indiretamente as coisas e suas relações. À medida que a criança se desenvolve no processo de aquisição da escrita, esta passa a representar diretamente o pensamento, idéias e conceitos, revelando, com isso, uma transformação qualitativa para o simbolismo de primeira ordem.

Ainda sobre as evoluções qualitativas a respeito da linguagem, *Wertsch* (1988), comentando a teoria vygotskyana, ressalta a diferença entre a função indicativa da linguagem e a função simbólica. Argumenta que as primeiras generalizações da criança, adquiridas nas interações sociais, se baseiam na função indicativa da fala. Assim, as suas primeiras palavras, na relação com os adultos, não servem para categorizar objetos ou categorias abstratas particulares de objetos, mas para dirigir a atenção sobre

determinado objeto. Nessa perspectiva, a função indicativa da fala é a primeira a aparecer. Wertsch (1988:111) afirma que *la palabra es inicialmente un indicador. La palabra, en tanto que indicador, es la función primaria en el desarrollo del habla, de qual outras pueden derivar*. Para este autor, na função indicativa, a palavra é dependente do contexto e a relação entre o signo e o objeto depende da proximidade espaço-temporal. Essa propriedade do signo de fazer referência ao objeto próximo e de depender do contexto faz com que a palavra, na organização lingüística, tenha apenas um sentido. Já a função simbólica da fala implica na classificação de eventos e objetos em categorias, ou seja, na formação de conceitos e suas relações. É então uma função da linguagem, em que a palavra reflete o aspecto descontextualizado da organização lingüística. Dessa forma, as duas funções da linguagem - a indicativa e a simbólica - mostram que estas podem ser operacionalizadas de modo dependente ou independente do contexto.

Para Vygotsky, a escrita ocorre a partir da fala interior e exige uma ação mais consciente e deliberada. Além do conhecimento da estrutura fonética da palavra, a escrita exige que o assunto seja mais explícito para ser entendido, ou seja, precisa ser mais elaborado, a fim de que a idéia seja melhor compreendida. A esse respeito, o autor afirma:

O discurso interior é uma linguagem desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa. A linguagem escrita, pelo contrário, tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada - estruturação deliberada do fluir do significado (Vygotsky, apud Smolka, 1988:67).

Desse modo, o discurso interior é condensado, reduzido; a escrita é detalhada e exige maior número de palavras para que seja compreendida.

Na escrita, o fluir dos significados, ou seja, a geração de sentidos vai sendo criada à medida que o escritor pensa e escreve sobre determinado tema.

Na linguagem oral, a expressão do sentido (fluir do significado) ocorre em contexto situacional presente; o assunto muitas vezes é conhecido pelos interlocutores. O sentido pode ser expresso em poucas palavras, como acontece, por exemplo, nas enunciações:

- Maria, você pode me emprestar cinquenta reais?
- Pegue aí, na bolsa.

Na escrita, o interlocutor nem sempre tem conhecimento do assunto abordado, nem sempre participa do mesmo contexto situacional no momento em que ocorre a enunciação. Então, o escritor tem que tomar a decisão de escrever com determinado propósito e se expressar com sentido. Para que o escritor seja compreendido, a enunciação deve ser mais completa e explícita do que na oralidade. No caso, a enunciação poderia acontecer através de um bilhete. Ex.:

Maria,
Estou sem grana e com problemas em casa. Se for possível, gostaria que você me emprestasse R\$ 50,00 (cinquenta reais) até meu pagamento sair. Espero seu telefonema, no serviço, amanhã.

Da amiga,
Josefina

Desse modo é possível perceber que, devido à ausência do contexto imediato, a escrita tem que ser mais clara e completa para que possa ser entendida.

Embora *Bakhtin* não tenha se preocupado especificamente com a escrita, como o fez *Vygotsky*, ele oferece, através de suas interpretações sobre a palavra, uma perspectiva sócio-histórico-ideológica que pode ser relacionada à língua escrita.

Na visão de *Bakhtin*, a palavra representa não só a base da vida interior e do psiquismo, mas também a própria ideologia. Ela não é apenas

reflexo da realidade, mas uma parte da própria realidade sócio-histórica. Então, se a palavra, como fenômeno ideológico, está ligada à vida social e à vida interior, na escrita esse aspecto também está presente. Nesse sentido, assim se manifesta:

todo signo ideológico, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior (*Bakhtin*, 1988:57).

Há, portanto, um movimento da palavra na formação do psiquismo humano que vai do exterior para o interior e vice-versa, como, por exemplo, as produções escritas de *Maria* que serão analisadas posteriormente. Foram signos exteriores ou concepções ideológicas adquiridas pela criança em determinado momento sócio-histórico-ideológico de vivência escolar, os quais foram compreendidos por ela e depois externalizados através dos conteúdos de seus textos.

Desse modo a escrita elaborada, não só por crianças como também por adultos, é ideológica, uma vez que, ao exteriorizar os signos interiores (pensamentos, idéias), eles vêm impregnados de emoção e das características psicológicas próprias de cada indivíduo. A fala interna é, então, a fala social externa que se tornou interior. No processo de aquisição da linguagem, a criança inicialmente se utiliza da fala social para atender a suas necessidades de comunicação e de interação. Mais tarde, com o desenvolvimento, a fala social é internalizada e passa a constituir o seu próprio pensamento.

O discurso interior é uma forma de fala para si próprio, em que a pessoa se comunica consigo mesma. Não há interlocutor e nem vocalização sendo, portanto, uma audiência voltada para a própria pessoa.

Conforme Wertsch (1988), a fala interior tem características sintáticas e semânticas próprias.

No aspecto sintático, há uma tendência para abreviar sintagmas e orações, mas conservando o predicado e as palavras a ele associadas; há também uma propensão para eliminar o sujeito e as palavras relacionadas ao seu núcleo. Vygotsky (1987) atribui essa característica abreviada da fala interior, a dois fatores: um deles é explicado pelo fato de que na interação dialogada consigo mesma, o assunto é conhecido do próprio interlocutor que participa de um contexto comum, aspecto que favorece a condensação do pensamento e a omissão de palavras; o outro fator é justificado pela predicação da fala externa, que sempre se efetiva em resposta a uma pergunta. Sendo, então, essa característica levada para a fala interior.

No aspecto semântico, a fala interna revela três características: a predominância do sentido sobre o significado, a aglutinação e a influência do sentido.

A predominância do sentido sobre o significado, segundo Vygotsky (1987), constitui a propriedade semântica mais importante da fala interna e reflete nas outras duas características. De acordo com Wertsch (1988), na linguagem oral, a interação social se efetiva através de conceitos socialmente estáveis, quer dizer, por meio do significado das palavras até atingir o sentido geral. Na fala interna, ao contrário, há o predomínio do sentido sobre o significado. *La prevalencia del sentido por encima del significado, del sintagma por encima de la palabra y del contexto por encima del sintagma no es la excepción, sino la regla general* (Ibid: 137).

Vygotsky ainda afirma, a esse respeito, que o sentido se associa à palavra, ao contexto como um todo e não a sons isolados. O sentido da frase está relacionado a toda frase e não a palavras separadas. As palavras e

os sentidos são independentes. A palavra muda de sentido conforme o contexto de produção. Ex.: estrada.

A *estrada* passou margeando o rio.

Na *estrada* da vida encontrei um grande amor.

O pároco tem a preocupação de encaminhar os fiéis na *estrada* do bem.

O meu cavalo era um famoso comedor de *estradas*.

A aglutinação é explicada através do processo de internalização que segue uma seqüência no desenvolvimento, parte da fala social para a fala egocêntrica e daí para a fala interna. Wertsch (1988) identificou duas características da aglutinação:

a) No processo de aglutinação, as palavras que estão próximas de palavras complexas ² sofrem a abreviação dos sons, de tal modo que apenas uma parte destes se inclui na palavra complexa. Ex.:

Er veipalho amendom ce tavaquado pato (Era uma vez um palhaço amendoim que estava brincando com o sapato).

b) A palavra complexa resultante expressa um conceito, emerge como uma palavra estrutural e funcionalmente unificada e não como uma combinação de palavras independentes. Ex.:

... eli falo ciramava disoris (... ele falou que se chamava Adilson Aires).

A vovó falo beto vanhaqui noisamos pasia (A vovó falou Beto venha aqui, nós vamos passear).

A influência do sentido ou *infusion* de sentido ocorre quando o sentido de uma palavra fica influenciado e sofre mudanças ao tomar parte do contexto intrapessoal. *En el habla interna, la palabra absorve el sentido de*

² Entendo como palavras complexas as palavras que exercem, na frase, a função de núcleo dos sintagmas nominais e verbais.

Os sintagmas nominais e verbais são constituídos de elementos que formam uma unidade significativa dentro da oração e que estabelecem relações de dependência para a produção dos sentidos. O sintagma nominal tem como núcleo um nome ou um pronome substantivo; o sintagma verbal tem como núcleo o verbo e pode ser formado de uma só palavra ou de várias.

las palabras anteriores y posteriores, extendiendo casi ilimitadamente los límites de su significado (Ibid, 138). A influência do sentido ocorre, portanto, quando uma palavra que exerce a função de núcleo do sujeito ou do predicado absorve os sentidos das palavras posteriores e anteriores. Ex.:

... ojecegui do escola tombaho deci comeu imão bica bola paqui.
(Hoje eu cheguei da escola (eu) tomei banho, desci com meu irmão (e fui) brincar de bola no parque).

Por essas características semânticas da fala interior é possível perceber a sua influência na geração de sentidos da língua escrita.

Bakhtin (1988:63, 64) refere-se também às características da fala interior, ressaltando os aspectos globais em detrimento da fragmentação.

Assim afirma:

Essas unidades do discurso interior, que poderiam ser chamadas impressões globais de enunciação, estão ligadas uma à outra, e sucedem-se uma à outra, não segundo as regras da lógica ou da gramática mas segundo leis de convergência apreciativa (emocional), de concatenação de diálogos etc... e numa estreita dependência das condições históricas da situação social e de todo curso pragmático da existência.

Assim sendo, pelas colocações de *Vygotsky* (1987) e *Bakhtin* (1988), a respeito do aspecto globalizante da fala interior, percebi que as concepções dos dois autores se complementam. Enquanto *Vygotsky* resalta os aspectos psicológicos globais da fala interior, *Bakhtin* vai além, evidenciando não apenas os aspectos psicológicos (emocionais) do sujeito, mas também as relações com o contexto mais amplo, ou seja, com o momento sócio-histórico-ideológico em que ocorre a enunciação.

Ainda comentando sobre as características de fala interior, *Smolka* (1988:71) considera que, na fase inicial de aquisição da escrita, o discurso interior transparece, ou seja, a criança, ao tentar escrever as primeiras idéias, ela *começa, aglutina, omite, hesita, retorna e repete*. Nessas tentativas de expor seu pensamento, ao mesmo tempo em que procura compreender as

convenções da escrita, a criança elabora uma escrita desordenada, obscura e desconhecida pelos adultos, mas, à medida em que ela interage e dialoga com o outro (colegas, professor, pais), em situações significativas de escrita, os seus textos vão se estruturando e tornando-se textos para seus interlocutores, ou para seu próprio eu.

A autora afirma também que a criança, na fase inicial da escrita, não se preocupa com um leitor específico. Algumas vezes ela é o próprio sujeito e outras vezes não. Há momentos em que aparece o interlocutor com quem fala ou com quem seus personagens falam. Outras vezes, sua produção revela aspectos de fala como se o destinatário estivesse presente.

Além do mais, *Smolka e Góes* (1992), salientam algumas características da escrita de crianças iniciantes, quais sejam:

- a) a incompletude dos enunciados é vista como consequência da falta de habilidade da criança para coordenar, ao mesmo tempo, o fluxo do pensamento, a estruturação do discurso comunicativo, o registro da escrita, principalmente, quando surgem problemas de natureza ortográfica. Essa incompletude dos enunciados pode ser originada pela omissão de referentes ou por seu uso ambíguo e, ainda, pela falta de palavras necessárias à expressão do sentido;
- b) a tendência à repetição de palavras ou de enunciados inteiros é um aspecto da linguagem oral que transparece na escrita inicial. Os textos são constituídos de sentenças repetitivas e quase sempre com o mesmo início, além de apresentarem a ausência de elementos coesivos que possibilitam o encadeamento entre as referidas sentenças;
- c) a ordem das proposições apresenta-se alterando o significado. Nesse sentido, o discurso narrativo é um recurso que auxilia a criança

a ordenar os eventos numa seqüência temporal e a usar os marcadores temporais e aditivos no encadeamento lógico do texto.

Essas autoras afirmam ainda que, na elaboração de um texto, o escritor iniciante faz *relato de conhecimento*, ou melhor, a escrita da criança se resume em anunciar o que ela conhece, lembra e diz a respeito de algo, sempre se preocupando com o que vai escrever em seguida. Já o escritor experiente aborda a atividade de escrita como *transformação do conhecimento*. Sob esse enfoque, escrever torna-se uma tarefa para solucionar problemas a respeito de um tema, usando um planejamento e/ou replanejamento consciente. Para *Smolka e Góes* a passagem da escrita *relato de conhecimento* para a escrita *transformação de conhecimento* depende da efetividade da criança em usá-la, das condições de produção e interação. Para isto, elas sugerem que a criança deve ser incentivada a produzir textos sem medo de errar e a refletir sobre os usos e funções da escrita na sociedade.

Por conseguinte, a aquisição da língua escrita pela criança não pode ser restrita apenas a um aspecto da linguagem - o grafofônico - até porque vai contra a própria natureza do pensamento humano, que ocorre em termos globais de unidade de sentidos. Sob esse prisma, a aquisição da escrita numa dimensão discursiva, ou seja, através da produção de textos em circunstâncias interativas e funcionais da língua escrita, contribui para que essa modalidade de comunicação se torne mais próxima das experiências e do pensamento infantil.

No que se refere à aquisição da língua escrita numa perspectiva discursiva e social, *Matencio* (1994:21) a considera como *letramento*. Isto é,

uma habilidade desenvolvida socialmente, segundo as necessidades e usos da palavra escrita, vê a linguagem como uma forma de interação e, portanto, de ações entre sujeitos, servindo às práticas sociais da comunidade que atualiza o sistema lingüístico por meio da fala e/ou da escrita.

Dessa maneira, o *letramento* é integrado às práticas discursivas e interativas que se desenvolvem na sociedade, tais como: os usos e funções da língua escrita, o processo de construção e geração de sentidos relacionado aos valores e crenças sociais e/ou individuais.

Assim sendo, a leitura e a escrita adquiridas pela criança estão associadas às suas interações com a própria escrita, enquanto prática discursiva que se efetiva na família, escola e/ou outras instituições sociais; enquanto processo e produto das interações sociais, políticas e culturais. Acrescentando, ainda, o *letramento* é um processo individual de aquisição da leitura e escrita, porque além da criança elaborar estratégias e adquirir conceitos, ela também desenvolve funções psicológicas superiores, como o pensamento crítico e reflexivo, que serve para resolver os problemas da vida prática.

Os Usos e Funções

Conforme os autores, já citados, a língua escrita na abordagem sócio-histórica não deve ser tratada independente das características do pensamento do sujeito e de sua prática na sociedade.

Entretanto, na escola, a aquisição da língua escrita pela criança se realiza alheia à prática social. É usada de modo repetitivo, fragmentado (em letras ou sílabas) e restrito à cópia e aos ditados de *textos*, sem sentido. Tais atividades, além de serem alheias às experiências de vida da criança, são desvinculadas de qualquer função social de comunicação. A língua escrita não é usada, como por exemplo, para interagir com alguém distante, para anotar alguma coisa que não pode ser esquecida ou para

expressar uma idéia, pensamento, informação etc. Além desses aspectos, a língua escrita é pouco valorizada, como processo de aquisição individual e social, na construção do conhecimento. *Spinillo* (1988:82) afirma que na escola

a língua é tratada como entidade abstrata, sem uma razão social que extrapole os objetivos puramente acadêmicos retirando seu significado funcional.

Tanto *Spinillo* como *Goodman* (1987) defendem a aquisição da língua escrita pela criança, numa perspectiva social mais ampla, isto é, baseado nos seus usos e funções sociais.

Sobre esse aspecto, *Spinillo* (1988:81) salienta

a importância da criança desenvolver um conhecimento sobre os usos e funções da escrita, através de situações em que ela possa descobri-la como forma de comunicação, como instrumento para obter e transmitir informações e conhecimentos diversos.

Também a esse respeito, *Steiner e Tatter* (1983) entendem que a aquisição da língua escrita, baseada nos usos e funções, proporciona à criança um conhecimento mais amplo sobre a mesma, pois não fica restrita a um sistema isolado, circunscrito ao que é feito na escola, por dar possibilidades ao aluno de praticar a escrita de acordo com a sua realidade cultural.

Além disso, a língua escrita favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Principalmente quando esta é tratada como um bem cultural inventado pelo homem, para atender suas necessidades sociais e econômicas; como mediadora para aquisição de conhecimentos; como forma de comunicação, expressão e interação; como instrumento integrado aos usos e funções sociais.

Com base nesses argumentos, procurei seguir as concepções de *Braggio* (1990), que interpreta *Halliday* (1969), a respeito dos usos e funções da leitura, os quais podem ser aplicados também à escrita. Essas

proposições teóricas serviram de fundamentos para minha prática, onde procurei relacionar os usos e as funções da língua escrita aos diversos tipos de textos. Entre as várias funções destaquei as seguintes:

Instrumental - quando a língua escrita é utilizada para auxiliar a memória ou registrar ações da vida diária. Ex.: anotações de telefones, endereços, avisos, listas de compras ou de ações que devem ser realizadas, preenchimento de cheques etc.

Regulatória - quando a língua escrita serve para regular comportamentos das pessoas. Ex.: receitas culinárias ou de remédios, preenchimento de formulários, folhetos religiosos, instruções para usar determinados aparelhos, planejamento e orientações para execução de atividades.

Interacional - quando a língua escrita é usada para a pessoa se comunicar com alguém distante. Ex.: recados, bilhetes, cartas, cartões de felicitações, telegramas, mensagens.

Pessoal - quando a língua escrita é utilizada como forma de expressão individual, para falar dos sentimentos, emoções e experiências vivenciadas. Ex.: anotações pessoais, diários.

Heurística - quando a língua escrita é empregada como instrumento de investigação para registrar o que se observa, para constatar e fazer inferências sobre os aspectos da realidade. Ou ainda para registrar uma informação lida. Ex.: relatório de um experimento ou de observações de coisas e fatos da realidade.

Imaginativa - quando a língua escrita é praticada para registrar fatos fictícios ou imaginários. Ex.: recontagem ou criação de histórias, poesia, músicas etc.

Informativa - quando a língua escrita é empregada para divulgar informações sobre os fatos sociais, econômicos e culturais que acontecem na realidade. Ex.: as notícias escritas para jornais, revistas e televisão.

Nessa perspectiva, os usos e funções da língua escrita serviram para subsidiar o meu trabalho com diversos tipos de textos.

O Texto

Os usos e as funções da linguagem, tanto falada como escrita, concretizam-se através da enunciação do pensamento, nas formas interativas da linguagem, isto é, no diálogo.

Para *Bakhtin* (apud *Freitas*, 1994), o homem é o objeto das Ciências Humanas enquanto produtor de textos. Se estudado isolado desse processo, ele se torna objeto de investigação das Ciências Naturais. O homem produtor de textos é aquele que tem voz, que dialoga, que interage e que entra em confronto com o outro.

Sob esse enfoque, os textos são gerados dos sentidos que são expressos nas enunciações e, por este motivo, não pode ser considerado texto, o aglomerado de frases para trabalhar a estrutura gráfico-sonora de determinadas palavras. Pelo contrário, o texto é constituído tanto de uma palavra, como de uma única enunciação ou de enunciações interligadas, como acontece com os artigos de jornais ou mesmo um livro. Qualquer

forma discursiva constitui um texto, não só as obras eruditas mas também aquelas criadas nas relações informais diárias.

O texto, propriamente dito, estabelece relação dialógica com outros textos e o contexto social; não apenas as relações que são explícitas, mas também as implícitas; não apenas o dito, mas também o não dito. No texto há sempre uma relação dialógica de uma enunciação com a outra. Fazem parte, ainda, do diálogo textual: o tema, o autor, o objetivo, o intertexto, os interlocutores reais ou imaginários e o contexto comunicativo sócio-histórico. O texto é, então, criado com essa pluralidade de vozes que se inter-relacionam, se justapõem e se contrapõem, originando um dinamismo dialógico entre elas próprias.

Nessa acepção, o discurso escrito não é apenas uma produção individual e isolada da sociedade, mas também um produto de um contexto social mais amplo, implicitamente impregnado de valores, de ideologias e de concepções diversas da época de sua produção. Sob esse prisma, a interpretação de um texto não pode ser singular com um *único universo padronizado por uma única interpretação lingüística. Os universos são tantos quantos forem os textos que os constituem* (Geraldí, 1993:195).

Considerando esses aspectos, o texto tem uma multiplicidade de interpretações em relação à apreensão dos sentidos. Não só devido ao contexto social de produção, ao diálogo com os outros textos, como também devem ser respeitadas as características do leitor (conhecimentos lingüísticos, experiências, valores etc).

A geração de sentidos dos textos escritos segue os mesmos parâmetros das enunciações orais. O sentido é determinado pelo contexto, pelas características do escritor e pelo momento em que ocorre a elaboração escrita. Assim, cada vez que um escritor produz um texto, ele o faz de modo

diferente, porque o momento de geração de sentidos já não é o mesmo. A produção do texto não é um processo linear mas interativo e dialógico. O escritor, à medida que expressa o sentido através das enunciações, vai interagindo e dialogando com o texto que está sendo gerado. Segundo *Geraldi (1993:195)*, *a produção textual é um processo de geração de sentidos, sempre novos e únicos, os quais, à medida em que são gerados, geram outros e, assim, se instaura a dinâmica evolutiva do texto.*

No processo de geração de sentidos integrados e inter-relacionados, o escritor une palavras ou frases com elementos de ligação para constituir a estrutura textual. Tais coesores são responsáveis pelas relações semânticas do texto. *Marques (1990:114)* ao interpretar *Halliday e Hasan (1976)* afirma:

chama-se coesão o processo semântico-linguístico que estabelece a inter-relação de seqüências discursivas e cria todo o significativo texto, distinto de uma simples série de enunciados destituída de unidade de significação.

Sob esse ponto de vista, a coesão é uma relação de sentidos que ocorre entre as enunciações do texto, fazendo com que cada elemento dependa um do outro, formando um todo integrado.

Desta forma, os elementos coesivos aparecem no texto através de diversas relações, as quais variam conforme o sentido. Essas relações coesivas são interpretadas por *Halliday e Hasan (apud Marques, 1990:145)*, os quais apresentam cinco mecanismos de coesão textual:

Coesão referencial diz respeito aos processos coesivos inerentes ao contexto interno do discurso. Se efetiva por meio de pronomes demonstrativos e comparativos. Exemplo:

José é ótimo aluno. *Ele* escreve bem.

Coesão por substituição ocorre quando elemento de uma enunciação é substituído por outro ou mesmo uma oração inteira. Há substituição nominal, verbal e frasal. Exemplo:

Maria comprou uma blusa e Alice também.

Coesão elíptica se efetiva pela omissão de elementos anteriormente mencionados, mas que podem ser recuperados pelo sentido. Esses elementos podem ser verbais, nominais, circunstanciais e até uma enunciação. Exemplo:

Que presente *Maria* lhe deu ?
/Ela me deu/Uma caneta.

Coesão lexical é feita pela reiteração de elementos que possuem o mesmo referente, ou seja, palavras sinônimas ou afins que dizem respeito ao mesmo campo lexical. Exemplo:

Que livro *Maria* lhe emprestou ?
A Bruxinha Atrapalhada.

A *coesão conjuntiva* é realizada pelo uso de conectores que fazem as inter-relações de enunciações *em períodos, entre períodos, entre parágrafos ou entre segmentos discursivos mais longos*. (Marques,1990:145). As principais conjunções são: aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa.

Com base nesse referencial teórico, desenvolvi um trabalho em que vivenciei os usos e funções sociais da língua escrita, integrado aos diversos tipos de textos que serão apresentados em seguida.

5 - TRABALHANDO COM OS DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS

No capítulo precedente apresentei uma revisão teórica que serviu de fundamento a minha investigação. Nesta parte, trabalho com os usos e funções da língua escrita integrados aos diversos tipos de textos, tais como: as listas, as mensagens, os bilhetes, os diários, os jornais, as poesias, as narrativas e os textos de Estudos Sociais e Ciências.

As Listas

As listas foram elaboradas através da enumeração de coisas e idéias que iam surgindo em torno de um tema proposto. Constituem um tipo de texto oposto ao discursivo, pela escassez de elementos coesivos mas que possibilitam, a liberação da linguagem e do pensamento da criança.

No trabalho com listas foram praticadas as funções: *instrumental* - quando as crianças escreviam nomes de coisas para não se esquecerem; *regulatória* - para registrar ações que deveriam ser feitas em determinadas situações.

As primeiras listas foram elaboradas com os nomes das próprias crianças, estas eram chamadas para escrever seus nomes; as que ainda não

conseguiam fazê-lo transcreviam-no da lista feita por mim, ao lado, imitando minha escrita. Em seguida, procedia à leitura; cada aluno era chamado para ler o nome dos colegas. Nas aulas que sucederam continuei com a escrita de nomes dos colegas do grupo, das pessoas que trabalhavam no Colégio de Aplicação etc.

Em seguida, as crianças fizeram listas como, por exemplo, quando foi estudado o Livro dos Sentidos: *Ver, Ouvir, Comer, Pegar, Cheirar* (Ruth Rocha). Exemplo: no trabalho com o livro *Ver*, lia o texto para os alunos comentando o conteúdo e as gravuras. Paralelamente, fazia perguntas para que as crianças pudessem relacionar as informações contidas nos livros às suas experiências infantis. Logo após foram construídas, no quadro-negro, listas das coisas que as crianças estavam vendo em sala de aula, dos objetos que carregavam na mochila, do que havia no pátio do C.A. etc. Após essa elaboração coletiva, os alunos faziam leituras do texto produzido. Nas folhas de atividades, as crianças produziam listas de nomes e os respectivos desenhos. Era uma forma de atividade para envolver também as crianças que não liam e nem escreviam convencionalmente.

Com o desenrolar das atividades, as listas foram ampliadas, criadas, recriadas e usadas, principalmente como atividades complementares. Fazíamos listas dos mais variados temas: convidados para festas de aniversário, presente que cada criança gostaria de ganhar, atividades que a mãe teria de fazer para organizar a festa de aniversário, compras em supermercados, verduras que poderiam ser usadas para enriquecer a merenda, coisas necessárias para as festas de confraternização realizadas em classe ou no C.A. (juninas, das crianças, de encerramento do ano letivo), livros já lidos ou existentes na biblioteca da classe, animais conhecidos das crianças (mamíferos, aves, peixes etc).

Com o desenvolvimento das crianças na leitura/escrita, as listas referiam-se não apenas a coisas, mas também a ações. Por exemplo: cuidados que as crianças deveriam ter com os animais (pássaros, gatos, cachorro), utilidades da água, brincadeiras preferidas das crianças etc.

Usávamos, ainda, as embalagens vazias que formavam o nosso Supermercado de Classe. Os alunos trabalhavam com essas embalagens lendo os rótulos e fazendo listas de compras com seus respectivos preços. Foi uma atividade muito praticada em Matemática, principalmente quando estudávamos a adição.

Dessa forma, as listas contribuía para que as crianças elaborassem textos com base em seus conhecimentos e experiências.

As Mensagens

As mensagens serviram de instrumento para as crianças vivenciarem a *função interacional* da linguagem escrita. Elas foram praticadas desde a 1ª série, por ocasião das comemorações do *Dia das mães*, quando Mota³ levou para a sala de aula uma porção de cartões de felicitações (aniversário, páscoa, natal, mães etc). Inicialmente, apresentei os cartões às crianças e fiz a leitura de suas mensagens. Depois, os mesmos foram colocados à disposição dos alunos para que interagissem naturalmente com eles: pegavam, logo largavam, brigavam por outro de ilustração mais interessante, desenhavam cartões imitando os modelos ou, simplesmente, colavam as gravuras ou coloriam. Terminada a fase de encantamento das crianças pelos cartões, iniciei a elaboração das mensagens para as mães, de

³ A professora *Sônia B. da Mota*, à ocasião, também desenvolvia uma pesquisa em minha sala de aula, como mencionei anteriormente.

maneira coletiva. Os alunos iam sugerindo as idéias, as quais eram transcritas no quadro-negro.

A partir daí, as mensagens passaram a ser uma atividade constante. Eram elaboradas mensagens sempre que aparecia uma situação real, a fim de que as crianças tivessem oportunidade de escrever para comunicar seus sentimentos como, por exemplo, nas datas comemorativas: páscoa, mães, pais, natal e no aniversário de um colega de classe. De modo geral, quando um aluno fazia aniversário, além de cantar parabéns ou de dizer algumas palavras de felicitações ao aniversariante, as crianças também escreviam cartões, os quais eram entregues ao colega. Fazia recomendações para que os mesmos fossem lidos, mostrados aos familiares e guardados como lembrança de seus amigos de escola. Os cartões eram ilustrados pelas crianças espontaneamente, e neles escreviam mensagens mesmo sendo rabiscos. Pretendia, com isso, que os alunos usassem a escrita de modo interativo, expressando afeto, gratidão etc.

Quando trabalhei essa modalidade de escrita, coloquei à disposição dos alunos vários pedaços de cartolina, ou mesmo papel chamex, já picotados, imitando cartões. Por ser uma atividade que ocorria em uma situação real, as crianças ficavam bastante interessadas em escrever, o que implicava na necessidade de ter sempre cartões a mais, pois essas não se contentavam em escrever apenas um. Elas escreviam cartões para seus familiares, colegas e pessoas com as quais mantinham relações afetivas: avó, avô, tio, madrinha etc.

Os alunos também criavam cartazes em grupo. Além das ilustrações com desenhos, colagens com materiais diversos (algodão, papéis coloridos, cartões, gravuras etc), cada criança ou grupo era incentivado a escrever uma mensagem. Depois essas produções artísticas eram afixadas nas

paredes da sala. Durante a elaboração dos cartazes notei que as crianças, ao realizarem o trabalho em grupo, não discutiam e nem elaboravam mensagens em conjunto. Mas, pelo contrário, cada uma fazia sua ilustração e escrevia a mensagem individualmente, num espaço da cartolina.

Assim sendo, as mensagens constituíam uma forma de escrita que, além de possibilitar o diálogo e a interação, serviam para que as crianças expressem seus sentimentos às pessoas.

Os Bilhetes

A escrita de bilhetes criou oportunidades para que as crianças usassem *a função interacional* em circunstâncias reais, escrevendo para colegas, pais e professores.

Esse tipo de texto iniciou quando *Mota* levou para a sala de aula uma caixa comum, recoberta de papel de embrulho, a fim de que os alunos depositassem nela os bilhetes que iam escrevendo. Nesta fase, *Mota, Andréa* (monitora) e eu escrevíamos bilhetes e os colocávamos na caixa de correspondência. Logo, no começo da aula, as crianças iam à caixa e verificavam se havia bilhetes para elas. De imediato cada aluno pegava o seu. As crianças que liam logo construía o sentido da mensagem, as que não liam pediam auxílio a um colega ou a mim. A ajuda do outro assumia, então, importante papel na construção do conhecimento. Depois que passava esse momento inicial da aula, de expectativa e de alegria, eram lidos para todo o grupo, pelo menos, cinco dos bilhetes que estavam circulando em classe. As mensagens contidas nos mesmos, de modo geral, procuravam sensibilizar as crianças a respondê-los. Era uma atividade que tinha como objetivo incentivar os alunos a responderem os bilhetes dos

professores e dos colegas. Havia um movimento dinâmico de escrever e responder bilhetes, cuja situação real de interação favorecia para que a aquisição do conhecimento não acontecesse de forma mecânica mas, pelo contrário, fosse vivida concretamente numa situação de comunicação.

Sempre que trabalhava este tipo de texto de forma sistemática, lia para as crianças bilhetes sobre assuntos de seu cotidiano, como: justificando a falta à aula, pedindo dinheiro ou alguma outra coisa emprestada, convidando um colega para festas de aniversário ou passeios etc. Fazíamos também bilhetes coletivos sobre qualquer assunto de interesse imediato das crianças. Nesse trabalho de produção coletiva, falava sobre a função social do bilhete, mostrando sua importância na comunicação à distância. No diálogo com os alunos, procurei fazê-los compreender que os bilhetes ultrapassam as limitações imediatas do aqui, agora, e têm possibilidades de serem guardados e lembrados conforme o interesse das pessoas.

Dava sugestões para que as crianças guardassem os primeiros bilhetes recebidos de colegas como lembranças de sua infância, na fase em que aprendiam a ler e a escrever. Aproveitava também a produção coletiva para explicar a estrutura do bilhete, mostrando como deveriam ser o cabeçalho, a forma de começar e terminar. Falava também sobre o sigilo que deveriam ter as correspondências, porque muitos assuntos são particulares e não convém serem divulgados para outras pessoas que não se interessam por eles. Discutia sobre a necessidade do envelope, a importância de ser subscrito corretamente, com nome e endereço completos. Depois dessas explicações, as crianças passavam a confeccionar, a seu modo, os próprios envelopes, feitos de papel chamex e, em seguida, subscreviam-nos.

Desde que comecei a escrita de bilhetes em classe, tudo era motivo para que as crianças escrevessem, como por exemplo: faziam bilhetes para a Profª. *Abadia*, ex-professora de Matemática; à direção do Colégio de Aplicação; ao professor encarregado do laboratório de Anatomia Animal da Universidade Federal de Goiás, agradecendo o atendimento e as explicações dadas durante a visita ao referido laboratório; aos colegas, durante a brincadeira de amigo secreto no final do ano. As crianças também responderam as cartas dos alunos da 1ª série do Colégio de Aplicação de Juiz de Fora. Desta maneira, a escrita ultrapassou os limites da sala de aula. Não era uma aquisição mecânica, mas uma escrita que exercia uma função social, que tinha um sentido mais amplo e não ficava restrita à sala de aula. A necessidade da criança se comunicar com alguém distante possibilitou a elaboração de enunciações escritas mais completas e com sentido. Foi, então, uma atividade em que a interação com o outro, através da escrita, assumiu um papel importante na construção do conhecimento.

Os Diários

O diário foi um tipo de texto bastante vivenciado em classe e serviu para trabalhar a *função pessoal* da linguagem. É uma forma de narrativa em que a criança conta suas experiências (os passeios, os brinquedos e as fantasias), de modo espontâneo, além de expressar seus sentimentos e pensamentos. Nesta forma de escrita são bem caracterizados o tempo (cronológico ou psicológico), o espaço, o ambiente e as ações dos personagens, sendo a própria criança o protagonista.

As atividades com o diário foram iniciadas quando *Mota* levou para a classe um diário de uma criança e explicou sua utilidade. Em seguida foi realizada a leitura de algumas de suas páginas. O processo continuou,

depois, com a leitura de pequenos textos, em forma de diário, que eram redigidos imitando uma criança. Havia também os diários elaborados coletivamente, baseados no relato oral de uma criança. Em geral, referiam-se aos acontecimentos ocorridos nos finais de semana, algum fato que tivesse despertado interesse ou emoção (alegria, tristeza, medo etc).

Na produção coletiva, chamava a atenção para os seguintes pontos: a importância da data, como registro de tempo e auxiliar de memória; a estrutura, ressaltando a seqüência lógica e cronológica dos fatos; a escrita na primeira pessoa, porque se tratava do registro de fatos ocorridos com o próprio sujeito. Após a introdução desse tipo de texto, as crianças passaram a escrever seus diários, pelo menos uma vez por semana. Geralmente, às segundas-feiras, porque seus passeios e brincadeiras de finais de semana ainda estavam presentes em seus pensamentos.

Em classe, cada aluno tinha um caderno só para diário, o qual ficava sempre guardado no armário da sala. No momento da produção escrita, distribuía os cadernos e, ao término da atividade, estes eram recolhidos. Dava liberdade para que as crianças escrevessem sobre assuntos pessoais, falassem de seus segredos, porque os mesmos não seriam revelados a ninguém. Era um momento de produção escrita em que os alunos escreviam à vontade, sem qualquer tipo de correção. Só era feita a leitura da produção escrita do aluno quando este a solicitava.

Pelo exposto, posso afirmar que as vantagens do diário não são apenas porque proporcionou condições do aluno produzir textos, narrar na primeira pessoa, seguir uma seqüência de ações e usar elementos coesivos. Mas, sobretudo, porque é um tipo de texto em que a criança tem mais oportunidade de se colocar como sujeito sócio-histórico.

Os Jornais

Os jornais foram mediadores importantes para trabalhar várias funções da linguagem, em razão da multiplicidade de temas e da variedade de textos. *A função instrumental* foi praticada através dos anúncios; *a heurística*, veiculada por meio de informações no campo científico (temas relacionados à saúde e aos animais); *a informacional*, vivenciada por intermédio dos comentários a respeito dos acontecimentos sociais, políticos e culturais; *a imaginativa*, abordada nos textos de ficção.

Os textos jornalísticos deram possibilidades para que as crianças interagissem com diversos tipos e tamanhos de letras, com outras formas de linguagem, diferentes da literária, encontradas nos livros de histórias. Os textos trabalhados referiam-se aos assuntos da vida cotidiana que não se encontravam nos livros, mas que interessavam aos alunos por serem atuais e abrirem espaços para os diálogos e debates.

No início do trabalho com jornal, comentei sobre a sua importância como meio de comunicação dos fatos sociais, políticos e culturais que acontecem em uma cidade, no Brasil e em outros países distantes. Apresentei *O Popular* como o jornal mais conhecido em nosso meio. Depois li, para as crianças, suas manchetes principais e notícias sobre esportes, cinemas etc, bem como os horóscopos e os resumos das novelas, sendo que esses dois assuntos eram os preferidos das crianças.

Após a apresentação, distribuí jornais velhos para que as crianças interagissem com eles. Foi uma das cenas mais bonitas e emocionantes que já presenciei, em classe, quando fiquei a observar as crianças, sentadas, lendo jornais. Ou então, com o jornal aberto comentando as gravuras e as manchetes, umas com as outras. De vez em quando uma falava: -*Professora,*

eu posso recortar o meu horóscopo e levar para casa? Outra também dizia: - Professora, me dá essa foto do jogador do Vila-Nova ou do Goiás? Eu me lembro muito bem de uma criança que ficou muito feliz ao ver a foto de seu tio que era jogador do Atlético.

Depois desse trabalho introdutório, pedi que as crianças prestassem atenção ao noticiário da televisão. Na aula subsequente procurei resgatar as notícias ouvidas pelos alunos. Nessa ocasião, surgiu o comentário a respeito da visita do Papa João Paulo II a Goiânia, evento muito divulgado nas manchetes de jornais e televisão. Aproveitei a oportunidade e li a mesma notícia no jornal O Popular, fazendo também um comentário das outras manchetes, dos filmes, da parte de esportes etc. Esses procedimentos comuns eram repetidos sempre que trabalhava com periódicos. Muitas vezes fazia uma síntese oral ou, então, lia apenas o que poderia interessar às crianças.

Levei também para a classe, nesta fase introdutória, números atrasados do *Suplemento Infantil* de O Popular e da Folha de São Paulo, explicando que era a parte do jornal dedicada às crianças. Comentava as histórias do Roque-Roque e as contribuições dos repórteres-mirins, ao mesmo tempo em que fazia leituras de artigos produzidos pelas crianças.

A produção coletiva sobre as notícias foi iniciada depois que trabalhei vários dias, oralmente, as informações das seções, sem contar as leituras e o manuseio de jornais, por parte das crianças. Depois dos textos elaborados coletivamente, as crianças passaram a escrever notícias lidas ou ouvidas em jornais ou televisão.

Discuti com os alunos reportagens sobre assuntos diversos, como: saúde (diarréia, escorpião em residências, escovação de dentes, vacinação das crianças e de cachorros); trânsito (acidentes de trânsito, falta de

quebra-molas e de semáforos); ecologia (queimadas, alimentação de coelhos, criação de porcos); educação (falta e fechamento de escolas, greves dos professores); religião (visita do Papa a Goiânia); índios (vida, usos e costumes); vegetação (plantas carnívoras, milho); ficção (histórias diversas). Foram trabalhados também os jogos para entretenimento infantil (palavras cruzadas, caça palavras, percepção de erros), além das histórias em quadrinhos como, por exemplo, as da *Eva Furnari*, muito divulgadas na Folhinha de São Paulo. Essas histórias eram depois recortadas e com elas confeccionadas atividades de escrita.

Simultaneamente ao trabalho com jornais e revistas, as crianças elaboravam pequenos anúncios. Iniciei esse trabalho lendo os anúncios sobre venda de casas, telefones, motos, bicicletas etc. Fiz leitura dos anúncios que falavam sobre a necessidade de pessoas para trabalharem em determinadas atividades, tais como: na construção civil (pedreiro, carpinteiro), em residências (cozinheira, zeladoras), no comércio (caixa, vendedoras, secretárias). Paralelamente à leitura, surgiam as discussões a respeito do tema em foco. Nesses diálogos eu pretendia que as crianças percebessem a importância do jornal, não só como veículo de propaganda mas também como divulgador das ofertas de emprego. Em seguida, distribuí a parte dos classificados de *O Popular* para que as crianças lessem os anúncios. De modo geral, elas conseguiam ler os anúncios em tamanhos maiores; os menores eram cheios de abreviações, aspecto que dificultava o entendimento por parte dos alunos. Mesmo assim, eu fazia a leitura de vários anúncios e depois redigíamos alguns, coletivamente.

O anúncio foi um tipo de texto útil para trabalhar a descrição porque a divulgação de qualquer produto, para venda ou compra, requer a evidência de suas características. Por exemplo: no anúncio de um carro é

necessário identificar a marca, ano, conservação, acessórios etc. Assim, a criança, para anunciar a perda de seu cachorro, tem que descrevê-lo detalhadamente.

O jornal também possibilitou a interação com os mais variados tipos de discursos e temas, favorecendo o desenvolvimento da argumentação oral na criança ainda em fase de alfabetização, sem falar da diversidade de textos ricos em elementos coesivos que o mesmo oferece.

As Poesias

A poesia foi um tipo de texto bastante usado nas atividades de leitura, não só porque serviu ao uso da *função imaginativa*, como também porque possibilitou aos alunos a aquisição da leitura e da escrita de uma maneira prazerosa e lúdica. O trabalho com a poesia deu condições à criança de brincar com as palavras, idéias e sons, explorando o mundo da leitura e da escrita, da mesma maneira como, inicialmente, descobre o mundo, através de jogos e brincadeiras. A poesia também possibilitou a emergência do diálogo durante a leitura porque a forma de retratar a realidade, de modo sintético e limitado, leva o leitor a inserir, nas lacunas e vazios, suas idéias e fantasias.

Procurei usar poemas em que as sílabas repetidas tivessem efeito lúdico, musicalidade e provocassem significações, ou seja, sentimentos vívidos ou sentidos e não apenas uma repetição mecânica e estéril. Para tanto, escolhia poemas que provocassem nas crianças prazer, encantamento, risos, vontade de ler mais, de descobrir o sentido não entendido e de memorizá-los. Não tive a preocupação de querer que os alunos, em fase de alfabetização, fossem capazes de escrever poemas com aliterações, assonâncias, metáforas ou qualquer outra figura de linguagem.

O objetivo era a interação do aluno com o texto poético, por ser um tipo de discurso muito presente na vida das crianças, desde as canções de ninar, as cantigas de roda, as músicas cantadas na televisão até aquelas cantadas na Pré-Escola. Evitei o uso de poesias com temas moralizantes, patrióticos ou que servissem para a formação de hábitos alimentares e higiênicos. Elegia poemas que despertassem sensações, emoções e que estivessem associados aos acontecimentos da vida familiar, da vivência infantil.

Trabalhei diversos tipos de poesia: as cantigas de roda, os trava-línguas, as adivinhações, as parlendas, sem contar os poemas e as narrativas com rimas e musicalidade.

As cantigas de roda desempenharam papel importante no início do processo de alfabetização, fase em que usei a Coleção *Nova Ciranda*, da Editora Kuarup. De modo geral, eu lia as cantigas de roda em forma de narrativa, para a classe, procurando relacionar o texto às ilustrações. Em seguida, colocava o texto no quadro-negro para que as crianças fizessem a leitura do mesmo, cantando. Eu pretendia que as crianças percebessem que as músicas cantadas por elas, para brincar, poderiam ser escritas, como no caso da cantiga de roda a seguir:

O cravo brigou com a rosa

O cravo brigou com a rosa
debaixo de uma sacada.
O cravo saiu ferido...
... e a rosa despedaçada.
O cravo ficou doente.
A rosa foi visitar.
O cravo teve um desmaio...
... a rosa pôs-se a chorar.

Coleção Nova Ciranda - Ed. Kuarup.

Os trava-línguas, por serem versos de difícil articulação, com trocas de vogais e consoantes, foram trabalhados como brincadeiras em que as

crianças disputavam entre si, falando-os sem errar. Depois eles eram colocados nas tarefas complementares. Exemplo:

Pedro
Se o Pedro é preto,
o peito do Pedro é preto
e o peito do pé do Pedro é preto.

Ciça

As adivinhações também eram divulgadas como um problema. Sempre levava para a classe uma adivinhação que as crianças não conheciam. Procurava criar um clima de expectativa e muitas vezes só dava a resposta no final da aula. Os alunos também falavam as suas adivinhações trazidas de casa. Eu as transcrevia no quadro-negro e as colocava como problema para as crianças resolverem. No início esse tipo de texto foi muito usado oralmente, depois foi sendo escrito nas folhas de atividades, ao mesmo tempo em que pedia às crianças que escrevessem alguma adivinhação que soubessem. Foi uma modalidade de texto que serviu de recurso para trabalhar a descrição de animais, objetos e acontecimentos, porque usa a analogia de uma maneira lúdica. Exemplo:

O que é, o que é?
Que quando está deitado está em pé e quando está em pé está deitado?
Por que é, por que é?
... que o boi baba?

Ruth Rocha

As parlendas foram trabalhadas nas aulas de leitura. Elas exerciam um certo atrativo para as crianças, devido às rimas e às repetições sonoras no final de cada verso. Quando as parlendas eram pequenas, eu as escrevia no quadro-negro para leituras individualizadas ou coletivas; procurava ressaltar as rimas e as repetições dos versos, sendo depois divulgadas em atividades complementares. Já as parlendas maiores eram trabalhadas como texto. Exemplo:

Hoje é domingo,
Pé de cachimbo;

Cachimbo é de barro,
Bate no jarro;
O jarro é de ouro,
Bate no touro;
O touro é valente,
Chifra a gente;
A gente é fraco,
Cai no buraco;
Buraco é fundo,
Acabou-se o mundo.

Neusa Pinsard Caccese.

Ao usar os poemas, quer fossem descritivos ou narrativos, minha preocupação era que as crianças interagissem com a poesia de diversas formas: lendo, ouvindo, dramatizando, falando delas, desenhando etc. Evitava que os textos poéticos se tornassem textos obrigatórios para serem usados na aquisição de determinado conhecimento, mas que as crianças sentissem a poesia e fossem motivadas a lê-las, pelo prazer de interpretar os sentidos e de ouvir a melodia das rimas. Comumente as crianças liam e reliam o poema individualmente, em duplas ou em grupo e, em seguida, ilustravam-no conforme sua compreensão. Eu também lia poemas para a classe, interpretando-os, ou seja, eu desejava passar para a criança a emoção, o ritmo e o sentido implícito ou explícito no texto poético. Nas discussões em grupo, ouvia a opinião de cada criança a respeito do texto e explorava os sentidos do mesmo com questões, tais como:

De que você se lembrou ao ler o poema?
Qual a parte do poema que você achou mais bonita?
O que você sentiu ao ler o poema?

Além dessas, outras perguntas que relacionassem o poema às experiências da criança também foram discutidas em classe.

A poesia, apesar de sua linguagem sintética, constituiu um tipo de texto que despertou o interesse da criança para a leitura e a escrita. Talvez isto ocorreu não só pela repetição das rimas e pela musicalidade dos versos, mas pelos sentidos neles expressos que vão de encontro à imaginação, à fantasia e às experiências das crianças.

As Narrativas

Além da poesia, a narrativa também serviu como mediadora para o trabalho da *função imaginativa*. É um tipo de texto que se faz muito presente na linguagem da criança desde o início do desenvolvimento da fala, motivada, talvez, pela necessidade que a mesma tem de comunicar às pessoas suas descobertas no mundo, ou seja, de contar suas histórias vividas e inventadas. Portanto, é uma forma de linguagem que faz parte do cotidiano lingüístico do aluno, ao mesmo tempo em que possibilita o seu desenvolvimento psicológico e cognitivo. No aspecto psicológico, serve para dar vazão às emoções e fantasias. No cognitivo, contribui para a organização do pensamento e conseqüentemente da própria linguagem.

Em vista de tais vantagens, esse tipo de texto foi o mais utilizado em sala de aula não só devido a sua estruturação lingüística, mas também porque o sentido de suas mensagens, realçando os aspectos da realidade e da imaginação, está relacionado aos interesses e à sensibilidade infantil.

Entre as narrativas trabalhadas, muitas apresentavam enredo linear. É um tipo de conto em que os acontecimentos são apresentados de modo contínuo, em série e em seqüência lógica. Perrotti (1986) diz que esse modelo de narrativa é regido pelo princípio da causalidade, porque o narrador coloca os personagens, o tempo, o espaço e o conflito em função de um determinado resultado, isto é, as ações dos personagens servem para comprovar a idéia do narrador. Nesse modelo de conto há um determinismo subjacente; o narrador oferece ao leitor situações que evoluem para respostas fechadas, ou seja, para uma interpretação única e, paralelamente, transmite ao leitor uma visão de mundo que ele deve incorporar. Nessa modalidade de textos encontram-se os contos de fada,

forma de narrativa que, apesar de sua linearidade, contribui para desenvolver na criança o prazer para a leitura e a escrita.

Na leitura, porque a magia, as tramas das ações e os conflitos prendem a atenção do pequeno leitor e, na escrita, porque a criança, (re)escrevendo as fantasias dos Contos de Fada, desenvolve não só a criatividade mas também adquire a estrutura da narrativa de maneira prazerosa e lúdica, possibilitando a internalização das convenções da escrita.

Além desse tipo de narrativa, usava aquelas de enredo não linear, característica comum dos contos modernos, onde as ações não são seqüenciadas, havendo brechas entre elas e, muitas vezes, até omissões. Os fatos são apenas sugeridos para que o leitor tenha possibilidades de fazer inferências e de construir o sentido das enunciações. Não há uma seqüência lógica ou cronológica entre os acontecimentos. É uma forma de enredo com misturas complexas de tempo (presente-passado) e um desenvolvimento simultâneo de ações. Segundo *Perrotti (1986)*, esse modelo narrativo é regido pelo princípio da reciprocidade. Leitor e narrador são colocados nos mesmos níveis, com novas relações, onde o narrador não exerce a função de guia e de doutrinação do leitor, mas de diálogo com ele. O narrador é apenas um relator de fatos, cabendo ao leitor elaborar relações, inferências e tirar conclusões. Não há rigidez de interpretação única que conduza a um resultado específico mas, pelo contrário, há uma relação dialógica, onde os acontecimentos se inter-relacionam, conforme as interpretações do leitor.

A seleção dos textos teve como referência a Literatura Infantil. Escolhia histórias que tivessem a possibilidade de despertar interesse, na criança, para a leitura e a escrita. Muito embora os temas literários fossem

voltados para o contexto rural (animais, florestas, campos, flores) procurava usar aquelas narrativas que envolvessem animais conhecidos dos alunos e que se referissem a temas urbanos com os quais a criança convive. Tive a intenção de utilizar histórias que fossem capazes de proporcionar surpresa e envolvimento do leitor, que não fossem apenas de entretenimento, mas que contribuíssem para aquisição de conhecimentos em Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Escolhia narrativas que fossem emotivas, lúdicas e divertidas, que tivessem movimentação física de seus personagens, isto é, que eles corressem, saltassem, pulassem e fizessem mil peripécias imitando o comportamento das crianças. Procurava selecionar livros em tamanho grande para que as crianças pudessem perceber as gravuras de longe.

No início do trabalho com narrativas, ainda presa à relação grafema/fonema, trabalhei livros das coleções: *Gato e Rato*, *Mico Maneco I e II*, *Estrelinha I e II*. São histórias voltadas para criança em fase de alfabetização, em que a prioridade é a repetição de determinadas sílabas ou palavras, muitas vezes em prejuízo do aspecto semântico. Com esse tipo de texto trabalhei durante a I escala, ou seja, o primeiro bimestre de 1991.

Em minha concepção, julgava que estava procedendo corretamente, uma vez que não trabalhava mais a linguagem fragmentada, e sim o texto em sua totalidade. Mas logo pude perceber as limitações desse tipo de texto, pois eram contos que, apesar de evidenciarem uma narrativa seqüenciada, apresentavam-se pobres a respeito de elementos coesivos, fator que dificultava a apreensão do sentido. Em conseqüência, as crianças começaram a elaborar textos com frases justapostas, repetitivas, sem elos de ligação, semelhantes aos textos das cartilhas. Tendo em vista tal fato, comecei a usar contos das coleções: *Pinte um conto*, *Princesinha*, *Samba-Lelé*,

Skindin, Corre cutia, Quem conta um conto, Peteleco etc. A evolução das crianças, em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, foi logo evidente. A partir daí, tais textos tornaram-se constantes em sala de aula, não só os contos de fada, mas também os modernos.

Eu contava histórias lendo nos livros. Inicialmente, procurava ter um diálogo bem informal a respeito da história que seria lida. Conduzia a discussão para que as crianças fizessem inferências sobre o tema, personagens etc. Se era livro da nossa biblioteca de sala ou, então, um conto de fada já conhecido pelas crianças, logo apareciam alunos que davam informações e até falavam do enredo. Quando o livro não era conhecido, aceitava as adivinhações. Se a obra era de autor já estudado pelas crianças, procurava fazer uma inter-relação com a história trabalhada anteriormente, recordando um pouco do enredo. Com isso as crianças foram se familiarizando com *Ruth Rocha, Sônia Junqueira, Cristina Porto, Eliardo França e Mary França, Joel Rufino, Silvia Orthof, Terezinha Casasanta, Ziraldo, Flávia Muniz, Neide Simões de Matos, Luiz Camargo* etc.

Na primeira leitura do livro, lia a história mostrando com o dedo cada palavra pronunciada, ao mesmo tempo em que relacionava o texto lido às ilustrações. Já na segunda leitura, eu a fazia de maneira mais rápida, sintetizava o texto e voltava a relacionar as ações dos personagens às gravuras. Outras vezes, dependendo da história, a mesma era dramatizada pelas crianças, não só para interpretação das ações dos personagens, mas também para o desenvolvimento da oralidade.

Contava também histórias usando livros de imagens de *Eva Furnari* ou com as gravuras seqüenciadas, como as da *Coleção Pinte um Conto*, da Editora Kuarup, com as quais trabalhei todos os contos de fada usando, para narrá-los, reproduções ampliadas e coloridas de xerox.

Depois da narração da história, feita através de leitura ou gravuras, havia o diálogo, com as crianças, em torno da estrutura da mesma. As perguntas eram direcionadas para identificação do local, tempo, personagens, conflito, solução do problema etc. Nas conversas, intercalava sugestões a respeito do espaço e do tempo. Se o ambiente era floresta, eu falava: - Vamos pensar como seriam as árvores, o capim, as flores, o córrego, os animais, o barulho etc. Se fosse tempo, procurava fazer com que as crianças sugerissem: claro, nublado, chuvoso, noite etc.

Os personagens eram muito explorados. Além da identificação das características físicas (altura, cor, cabelos, barba, bigode) e das vestimentas, abordava também as características psicológicas: triste, feliz, zangado, preocupado etc.

Em seguida explorava o enredo, isto é, a seqüência das ações. À medida que ia sendo discutido cada aspecto da estrutura da narrativa, brincávamos de faz-de-conta. Mudava o ambiente, colocava as crianças como sendo os personagens, sugeria outros ou eliminava personagens, alterava as ações, muitas vezes fazendo o contrário. Fazia o possível para que as crianças participassem com sugestões, as quais eram respeitadas. No decorrer do diálogo ia sugerindo algumas questões como, por exemplo, no conto do Chapeuzinho Vermelho: O que teria acontecido se Chapeuzinho Vermelho tivesse ido de bicicleta? Se o lobo mau fosse bom, o que teria feito para salvar a menina? O que será que Chapeuzinho Vermelho levava na cesta? Como será que ficou a vida de Chapeuzinho Vermelho depois desses acontecimentos?

Às vezes a participação do aluno não era apenas para identificação da estrutura da história, mas também com gestos, cânticos ou recitando o refrão.

Após a exploração da estrutura da narrativa, havia a sua recriação pela arte ou escrita. Pela arte, além da dramatização, as crianças faziam desenhos, colagens, cartazes coletivos ou individuais. A recriação, pela escrita, inicialmente era feita por meio de elaboração coletiva. Através do diálogo, as crianças recontavam oralmente a história lida, enquanto eu ia organizando com elas a seqüência dos eventos, transcrevendo-os no quadro-negro.

Os textos, coletivos ou individualizados, eram criados não apenas baseando-se nas narrativas lidas, mas também em gravuras, algumas com uma estampa, outras com ilustrações seqüenciadas, cujo encadeamento das ações ajudava na organização da história escrita.

Em relação à forma de linguagem, usei principalmente o discurso indireto. O discurso direto foi praticado sistematicamente, na 2ª série, quando as crianças escreviam os próprios diálogos. Geralmente eu sugeria que duas crianças conversassem sobre qualquer assunto e, após, transcrevia a conversa utilizando discurso direto. Depois que trabalhei vários diálogos, coletivamente, passei a pedir esse tipo de discurso na produção de textos individuais.

Para atividades de escrita reproduzia, em tamanho reduzido, as histórias da *Eva Furnari* dos livros: *A Bruxinha I e II*, *A Bruxinha Atrapalhada*, *A Bruxinha encantadora e seu secreto admirador*, *Gregório*, além daquelas que vêm publicadas no suplemento *Folhinha de São Paulo*. As gravuras eram adaptadas em folhas de atividades para a reprodução de histórias. A partir dessas histórias em imagens, os alunos elaboravam suas narrativas, segundo suas interpretações e a seqüência dos eventos. Foi um tipo de atividade que ajudou a criança na estruturação do texto, porque a

tendência do aluno é seguir, na escrita, a mesma seqüência contida nas ilustrações.

A criança tinha toda liberdade para escrever suas histórias; às vezes recontava-as, fazia paráfrases, outras vezes escrevia completamente diferente do texto original.

Sugeria também uma variedade de atividades, as quais dependiam do tema e do texto da história. Mas todas tinham um objetivo comum: a produção do texto escrito em sua totalidade. Às vezes era colocada em folha de atividade uma história ou excertos, com proposta para continuar, inventar ou reproduzir o conto lido. Outras vezes sugeria nomes que indicavam personagens, lugar, ação e conflito. Também introduzia outro(s) personagem(ns) para as crianças criarem a história, insinuava a criação de nova narrativa. Exemplo: na história *Branca de Neve*, sugeri que as crianças contassem outra história falando sobre a vida dos dois (príncipe e princesa), depois de casados.

Assim sendo, acredito que o discurso narrativo foi fundamental na aquisição da escrita porque as crianças, ao escreverem suas fantasias, desenvolvem não só a criatividade, mas também a produção de textos discursivos com estrutura.

Os Textos de Estudos Sociais e Ciências

A função *heurística de linguagem* foi trabalhada por intermédio de textos de Estudos Sociais e Ciências, embora na 1ª série não tivesse a preocupação de trabalhar esses conteúdos especificamente. O objetivo principal era fazer com que as crianças se desenvolvessem na leitura e na escrita. Mesmo assim, os conhecimentos em Ciências foram estudados

através de histórias ou textos informativos que exploravam temas sobre o corpo humano, plantas e animais. Os conteúdos de Estudos Sociais eram trabalhados através de temas integrados às vivências infantis e às relações da criança com os grupos sociais (família, colegas, escola), além das datas comemorativas. Para complementar os conhecimentos, tanto de Ciências como de Estudos Sociais, foram utilizadas as notícias de jornais sobre assuntos que pudessem despertar interesse nas crianças.

Os procedimentos dialógicos eram os mesmos, voltados não mais para a ficção, como nas narrativas, mas para as informações científicas e objetivas. Por exemplo: dependendo do texto, eu fazia o levantamento das características dos animais, seu habitat, comportamentos, utilidades etc.

Na 2ª série, como as crianças já haviam adquirido mais desenvolvimento na leitura e na escrita, os conteúdos de Estudos Sociais e Ciências foram mais sistematizados.

Em Estudos Sociais, os temas abordados referiam-se ao bairro de cada aluno, destacando os seguintes aspectos: a localização, a rua da criança, as escolas, os postos de saúde, o problema do lixo, o tipo de casa predominante, a água, o transporte urbano, a segurança etc. Para cada um desses temas, eu elaborava textos sobre um bairro fictício, abordando o problema em foco. Esses textos eram os mediadores de debates, ao mesmo tempo em que procurava relacioná-los com os problemas dos bairros das crianças. Muitas vezes, para enriquecer as discussões, lia notícias de jornais ou de revistas sobre o assunto abordado. Às vezes era uma reportagem sobre desidratação ou cólera, outras vezes notícias sobre acidente de trânsito, preço alto das mensalidades escolares etc. Depois dos diálogos sobre o tema, fazíamos um texto coletivo que tivesse como ponto de partida a situação do bairro de uma criança. Esse texto recebia os mesmos

procedimentos que as histórias: leitura, divulgação em folhas de atividades, com proposta para criação de novo texto.

Foi uma forma muito real de estudar Estudos Sociais. As discussões sobre os diversos problemas detectados pelas crianças, nos bairros, constituíram oportunidades para elas estabelecerem comparações entre os mesmos.

Os estudos de Ciências, por sua vez, foram enriquecidos, na 2ª série, com a pesquisa *Um ensino de Ciências numa abordagem construtivista-interacionista*, desenvolvida em minha classe e coordenada pela Profª. Drª. Vera Maria de Moura Almeida. Essa investigação tinha como objetivo proporcionar situações de aquisição de conhecimentos em Ciências, não apenas baseando-se em informações abstratas, mas também criando estratégias para que as crianças interagissem com o objeto físico, isto é, com material concreto e possibilitasse, concomitantemente, a elaboração de textos escritos.

Para exemplificar como aconteceu a dinâmica das atividades desenvolvidas em classe, vou deter-me no relato da unidade: *Os ossos do corpo humano*.

Como a prioridade dessa pesquisa era o uso de material concreto na aquisição de conhecimentos de Ciências, logo de início utilizei um esqueleto humano para que as crianças observassem o tamanho dos ossos, a resistência, o formato e as articulações. Foi um momento em que os alunos movimentavam as articulações do esqueleto e faziam leituras dos nomes dos ossos que constavam nas etiquetas. Ainda na mesma aula, as crianças viram e apalpam um pulmão e um coração de boi, cuja finalidade era fazer com que elas percebessem a importância dos ossos na proteção de tais órgãos.

A aula seguinte constou de uma visita das crianças ao Laboratório de Anatomia Animal da U.F.G., cujo objetivo foi mostrar aos alunos os

esqueletos de diversos animais. No Laboratório, as crianças ficaram inquietas, talvez devido à quantidade de novidades que lhes foi apresentada. Eram esqueletos de boi, cavalo, camelo, macaco, onça, veado, ema, galinha, pássaros, lagartos, rãs etc. Os alunos perguntavam, mexiam nos ossos, movimentavam as articulações, liam os nomes. Foi uma situação que possibilitou a interação da criança com o objeto de estudo (esqueleto de animais) e proporcionou oportunidades para a formação de conceitos. Depois da aula sobre o esqueleto humano e da visita ao Laboratório de Anatomia Animal, as crianças elaboraram textos sobre o tema em estudo. Portanto, foi um tipo de experiência em que os alunos interagiram com o concreto e o científico, de uma maneira prática e lúdica.

Os resultados do trabalho com diversos tipos de textos, serão apresentados no próximo capítulo, através das produções escritas de *Maria* que serão analisadas de modo longitudinal.

6 - DIALOGANDO COM OS TEXTOS DE MARIA

No capítulo anterior, descrevi o trabalho com os usos e funções da língua escrita, integrados aos diversos tipos de textos.

Agora, nesta parte, no meu diálogo com os textos, analisei a evolução conceitual da escrita de uma criança, tomando como referência as categorias que *Vygotsky* usou para estudar o discurso interior.

Conforme os critérios pré-estabelecidos anteriormente, selecionei *Maria* para ser o sujeito da pesquisa. Esta aluna reside no bairro Goiânia II, é filha mais velha de uma família de três irmãos. Seu pai trabalha, como assessor de jornalismo, no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), sua mãe trabalha em casa, nos afazeres domésticos e como manicure. *Maria* cursou a Pré-Escola no SESI (Serviço Social da Indústria) e tinha sete anos quando iniciou a 1ª série, mas não lia e nem escrevia convencionalmente. Em classe sempre demonstrou interesse pela leitura e pela escrita. Era comum vê-la desenhando espontaneamente; tentava ler histórias e escrevia ao seu modo. Todavia, o seu desenvolvimento sobre a língua escrita foi sendo revelado através dos textos que serão analisados em seguida.

TEXTO 1

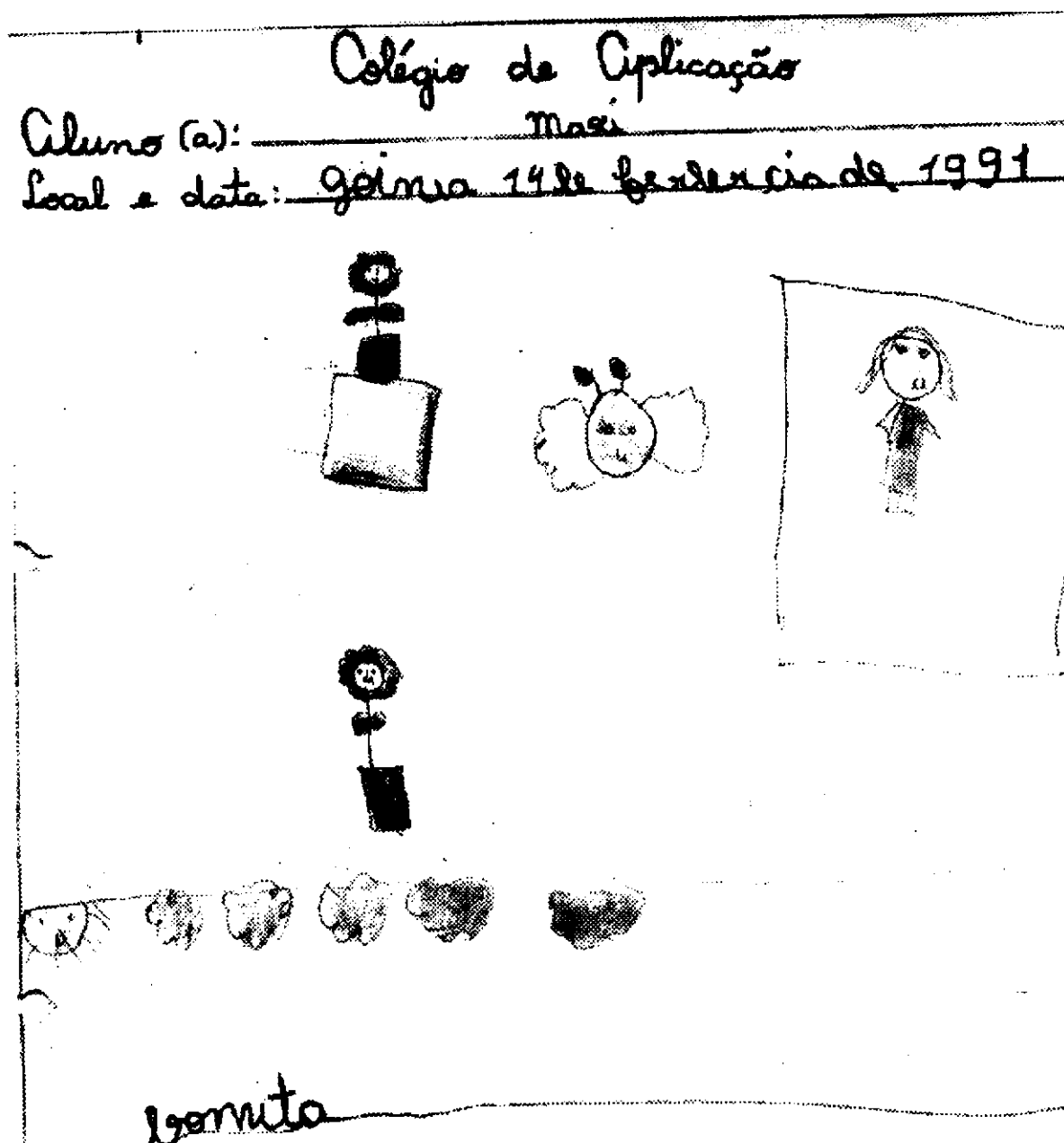
A leitura da história que segue e a dramatização realizada pelas crianças deram condições para que *Maria* praticasse a função imaginativa da língua escrita, na produção de seu texto.

A Margarida Friorenta

Era uma vez uma Margarida num jardim.
Quando ficou de noite, a Margarida começou a tremer.
Aí, passou a Borboleta Azul.
A Borboleta parou de voar.
- Por que você está tremendo?
- Frio!
- Oh! É horrível ficar com frio! E logo numa noite tão escura!
A Margarida deu uma espiada na noite.
E se encolheu nas suas folhas.
A Borboleta teve uma idéia:
- Espere um pouco!
E voou para o quarto da Ana Maria.
- Psiu! Acorde!
- An! É você, Borboleta? Como vai?
- Eu vou bem. Mas a Margarida vai mal.
- O que é que ela tem?
- Frio, coitada!
- Então já sei o remédio. É trazer a Margarida pro meu quarto!
- Vou trazer já!
A borboleta pediu ao cachorro Moleque:
- Você leva esse vaso pro quarto da Ana Maria?
Moleque era muito inteligente.
E levou o vaso muito bem.
Ana Maria abriu a porta para eles.
E deu um biscoito ao Moleque.
A Margarida ficou na mesa de cabeceira.
Ana Maria se deitou.
Mas ouviu um barulhinho.
Era o vaso balançando.
A Margarida estava tremendo.
- Que é isso?
- Frio!
- Ainda? Então já sei! Vou arranjar um casaquinho pra você.
Ana Maria tirou o casaquinho da boneca.
Porque a boneca não estava com frio nenhum.
E vestiu o casaquinho na Margarida.
- Agora você está bem. Durma e sonhe com os anjos.
Mas quem sonhou com os anjos foi Ana Maria.
A Margarida continuou a tremer.
Ana Maria acordou com o barulhinho.
- Outra vez? Então já sei. Vou arranjar uma casa pra você!

E Ana Maria arranjou uma casa para a Margarida.
Mas quando ia adormecendo ouviu outro barulhinho.
Era a Margarida tremendo.
Então Ana Maria descobriu tudo.
Foi lá e deu um beijo na Margarida.
A Margarida parou de tremer.
E dormiram muito bem a noite toda.
No dia seguinte Ana Maria disse para a Borboleta Azul:
- Sabe, Borboleta? O frio da Margarida não era frio de casaco, não!
E a Borboleta respondeu:
- Ah! Entendi!

Fernanda Lopes de Almeida



Após o trabalho com a história a *Margarida Friorenta*, pedi que cada criança escrevesse espontaneamente sobre a narrativa ouvida, ou criasse outra conforme a imaginação ou, ainda, desenhasse segundo seu entendimento.

A produção do desenho e a escrita da palavra *bomita* foram evidências de que *Maria*, nessa fase, já sabia distinguir a escrita do desenho. Além do mais, a própria representação da história através do desenho - a menina e a flor, os dois personagens principais - foi um indicador de que *Maria* construiu o sentido do texto, deixando de desenhar apenas o cachorro e a borboleta, personagens, talvez para ela, secundários. A palavra *bomita* provavelmente foi imitação da escrita de um colega ou de palavras que estavam no quadro-negro ou nos cartazes da sala, pois não conseguiu lê-la. Todavia, aparece destacada na composição de seu texto, embora não tenha aparecido no corpo da história. Vale dizer que as produções posteriores de *Maria* evidenciaram que ela não sabia escrever, convencionalmente, no início da 1ª série.

Maria gerou sentidos através dos desenhos representando diretamente objetos e ações, ou seja, empregou o simbolismo de 1ª ordem. Segundo *Vygotsky* (1988), a fase do desenho, que antecede a escrita, assim como dos gestos, das brincadeiras e dos jogos infantis constituem etapas preliminares do desenvolvimento da escrita. Desse modo, o texto desenhado por *Maria* representa um estágio inicial que faz parte de uma série de transformações constitutivas do processo de aquisição da língua escrita.

TEXTO 2

A história, a seguir, foi instrumento mediador para trabalhar a função imaginativa da linguagem e, simultaneamente, deu possibilidades para que Maria elaborasse um pseudotexto:

O Pote de Melado

O gato falou:

- Vem rato.

O rato falou:

- Vem pato.

O gato falou:

- Vamos comer melado.

- A vovó vem aí! — falou o pato.

E o gato pulou na lata, o rato pulou no bule, o pato pulou na panela.

A vovó viu o rabo do gato. Viu o rabo do rato. Viu o rabo do pato.

A vovó pegou o gato pelo rabo. Pegou o rato pelo rabo. Pegou o pato pelo rabo.

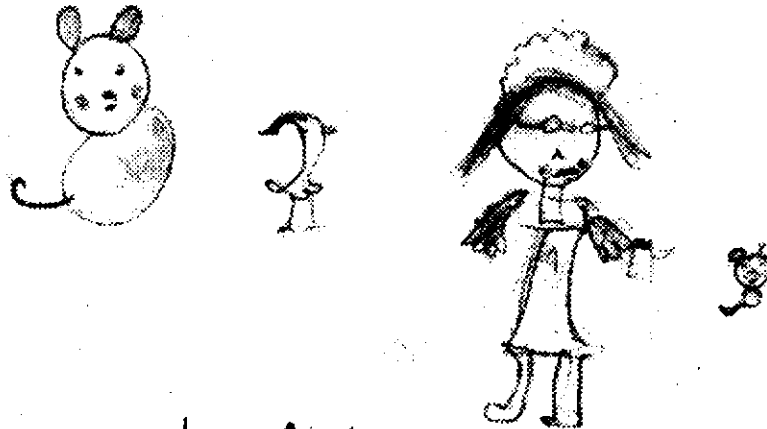
E a vovó deu para eles um pote de melado.

Mary França e Eliardo França

1- Leia o texto com atenção.

23/2/1991

2- Faça um desenho para ilustrar a história.



3- Escreva outra história como você quiser.

Um gato de cor amarelo di galra ronzor
di pedra laca peto dos galra peto
na peto uva de bromi de peto
peto galra peto
de peto galra

O texto demonstrou uma evolução qualitativa na escrita de *Maria* em relação ao anterior. Além de ter constituído o sentido da história, através dos desenhos da avó e dos animais, ela também elaborou um texto com 5 (cinco) linhas e não apenas uma palavra como no texto anterior. Provavelmente, sua escrita pode ser caracterizada de segunda ordem, uma vez que *Maria* escreveu signos (letras) para representar a fala e não apenas os desenhos. Ela escreveu palavras da esquerda para a direita, segmentando-as de modo regular na linha, mas com algumas pseudoletas. Sua escrita é ilegível e apresenta combinações silábicas baseadas em suas percepções, características que revelam uma elaboração conceitual sobre a escrita, típica de agregação desorganizada, como notei nas palavras:

lea gaba paba qaala
minica sa poca
ronza peta pate
laa pasat dea
pati di

São pois, palavras em que as relações silábicas não seguem as formas convencionais da escrita, embora eu tenha observado combinações silábicas com as consoantes *p, t, g, l* (presente nos nomes dos animais do texto) que se repetem de forma diferenciada em várias situações.

TEXTO 3

A narrativa abaixo, contada à vista de gravuras, contribuiu para que *Maria* praticasse a função imaginativa da linguagem escrita, criando uma história.

Os Três Porquinhos

Era uma vez três porquinhos que saíram pela floresta e resolveram fazer suas casinhas para morar.

O primeiro fez uma casinha de palha. Quando o lobo mau apareceu, o porquinho fechou bem a porta. O lobo assoprou e bufou e a casinha de palha veio abaixo. O porquinho conseguiu fugir para a casa do irmão.

O segundo porquinho arranjou galhos secos e paus e fez a sua casinha. O lobo chegou, assoprou e bufou e a casinha de madeira veio abaixo. O porquinho também conseguiu fugir.

O terceiro porquinho era mais esperto, por isso, construiu sua casinha com tijolos e cimento. O lobo chegou, assoprou e bufou, mas a casinha continuou no mesmo lugar.

O lobo teve uma idéia. Convidou o porquinho para colher maçãs. No dia seguinte, o porquinho acordou bem cedo e colheu as maçãs, antes que o lobo chegasse. O lobo mau ficou furioso. Então resolveu convidar o porquinho para ir ao mercado. O porquinho acordou cedo e saiu, porém quando viu o lobo atrás dele, entrou numa lata de leite. A lata saiu rolando ladeira abaixo, o lobo tropeçou nela e caiu.

O lobo então subiu no telhado para entrar pela chaminé da casa do porquinho. Este pôs um caldeirão de água fervendo embaixo da chaminé. E o lobo caiu bem dentro do caldeirão, queimou seu rabo, saiu correndo pela floresta e nunca mais voltou.

E os três porquinhos viveram juntos e felizes, livres para sempre do lobo mau.

Folclore

Colégio de Aplicação

Aluno(a): Maria

Local e data: Goiânia 4 de março de 1991



Pinte a gravura. Invente uma história com os três porquinhos.

O lobo lá pusi o no fora sala tanafa das lobo
a lobo nafa lobe lobe do o lobo cora
mu lla para na fada da o lla cora lobe
para la paco pali nu dea lobe la pala o sacco
do o patome o lobe pifio cora
l pito o lobe o lobe e tina
No pita o lobe cao palava o lobe
o sacco nu gaca analu oneda o lobe a lobe
lobe o pusi lobe a tora lla Bala
lobe o pusti lla rose lobe tila lobe
pai do moro lali sicoro
pai e morata lla lobe lobe lra pai
di li lla lobe am rama o rinali calazapa

O texto de Maria revelou uma evolução conceitual a respeito da escrita em relação ao texto precedente. Ela escreveu com desenvoltura, deu asas à sua imaginação, deixando o sentido fluir de modo espontâneo,

resultando com isto um texto ilegível de 13 (treze) linhas. Seu discurso apresentou características de agregação desorganizada porque, na maior parte do texto, as correspondências grafemas/fonemas foram baseadas em suas percepções, sem possibilidades do leitor decodificá-las para proceder à leitura. Todavia, há fragmentos de enunciações em que as relações silábicas se aproximam da forma convencional, tais como:

...o boca tal pasi o na fora sala... (o porco ... passeando fora da sala)

...o lobo cara... (o lobo correu)

...pasi lora... (passeando lá fora)

Além desses aspectos, *Maria* escreveu segmentando, como no texto anterior, o que revela seu desenvolvimento a respeito das convenções da língua escrita.

Ao longo do texto há repetição do *o* e *a* nas enunciações, fato apontado por *Vygotsky* (1988) no sentido de que, na linguagem oral, a função indicativa é a primeira a aparecer. Nessa concepção, as palavras iniciais da criança servem para indicar o objeto e não para categorizá-lo, além de serem dependentes do contexto e da proximidade do objeto. De meu ponto de vista, esta característica também aparece na fase inicial da escrita, ou seja, os referentes comuns da oralidade são transcritos para a escrita. As formas repetidas várias vezes ao longo do texto, *o lobo e o boco* (porco), serviram para indicar os animais nas várias ações da história, como observei nas enunciações:

...o boca tal...

...a boca nafa...

...o lobo cara...

...o patome o lora...pifico

...o lora o loba...

...o saco mu...

...o posrilla...

...a loba la pala...

Creio também que a repetição das palavras no sentido vygotskyano é um fato a ser apontado. Ela não ocorreu de modo mecânico, mas demonstrou uma reelaboração qualitativa por parte de *Maria*, vez que as palavras *o boco, o lobo* aparecem, nas enunciações, em diferentes formas de combinações.

TEXTO 4

Os conhecimentos das crianças a respeito do próprio corpo e a leitura da poesia *Meu Corpo*, foram elementos geradores para que *Maria* praticasse, entre outras, a função heurística da língua escrita, enumerando as partes do corpo humano:

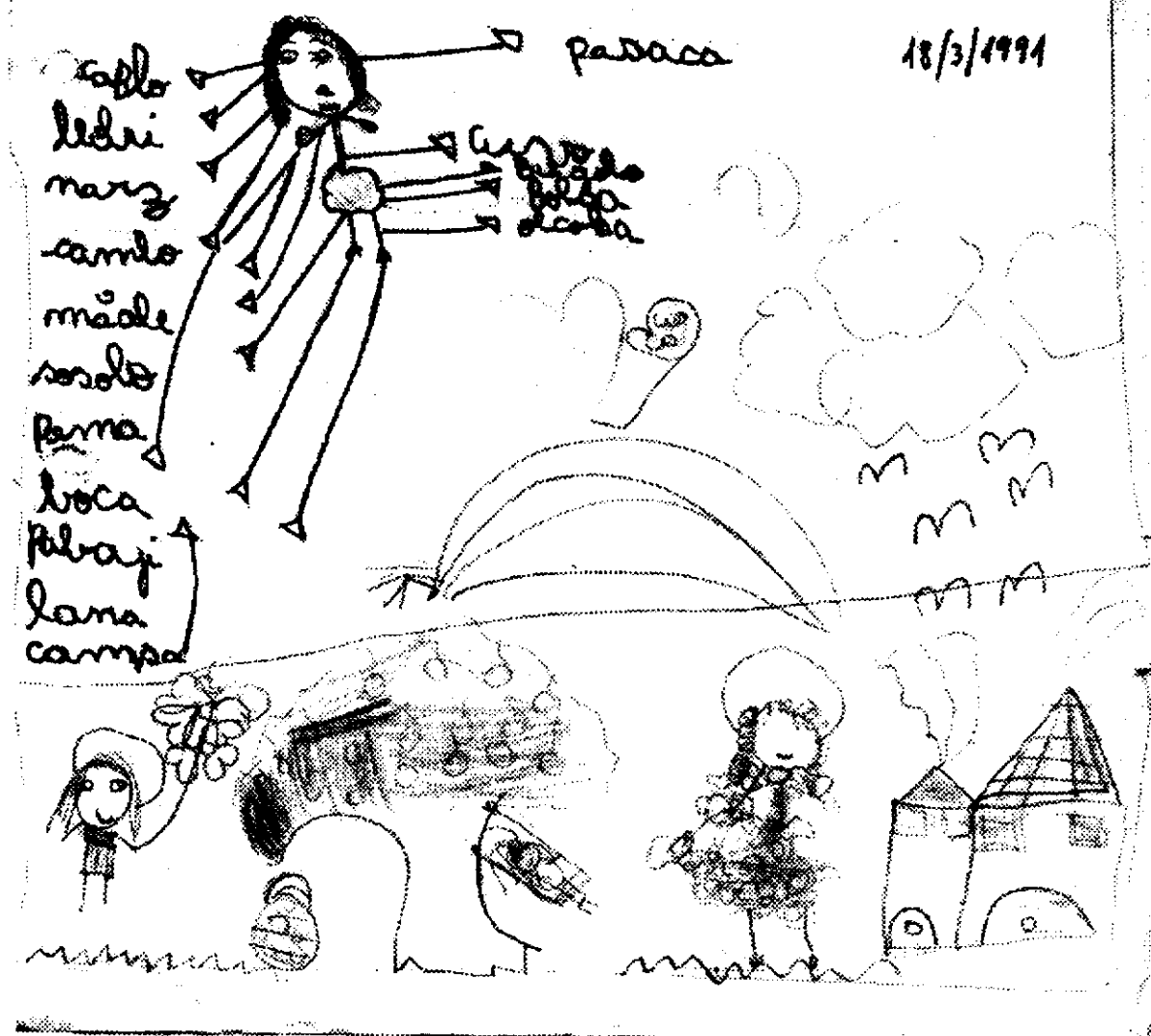
Meu Corpo

Eu tenho dois olhos
Que são para ver.
Eu tenho um nariz
Que é bom para cheirar.
Eu tenho uma boca
Serve para comer.
E eu tenho orelhas
Que são para escutar.
Tenho duas pernas
E tenho dois braços
Que servem para andar
E para os abraços.

Ruth Rocha

gizania de 18 de 9/91

maria
e alegria de apleçao



Notei que os desenhos criados por *Maria* revelam os aspectos globais do pensamento. Isto é, ela representou não apenas a atividade solicitada - o corpo humano e o nome de suas partes - mas também os aspectos da realidade, na parte inferior da folha, que provavelmente foram lembrados durante a elaboração do texto. Percebi que *Maria* desenhou e

escreveu o que veio à mente, no momento da produção, sem a preocupação de selecionar e organizar as idéias para compor o texto, desenhado ou escrito, conforme as normas convencionais.

O desenho e a lista de nomes são evidências de que *Maria* constituiu o texto com sentido conforme o tema. Escreveu algumas palavras fazendo correspondência grafema-fonema, bem próximas das normas convencionais, como verifiquei na grafia das palavras:

narz - caβlo - boca - mãole - pema

Entretanto, na maior parte do texto, *Maria* escreveu seguindo suas percepções, em forma de aglomeração desorganizada sem prender a atenção às convenções da escrita.

Observei ainda características do discurso interior refletidas no texto, como as abreviações de letras nas palavras:

caβlo - narz - pema (cabelo, nariz, perna).

É importante notar, também, que as palavras se apresentam em forma de lista, ligadas ao desenho na parte lateral do texto, indicando que da poesia ela destacou o que ela sentiu como seus traços principais: cabelo, nariz, boca etc.

TEXTO 5

A narrativa a seguir, sobre a Páscoa, foi lida para os alunos e seguida de comentários sobre sua estrutura (personagens, local, tempo, ações, conflitos etc). Mesmo com esses diálogos, *Maria* elaborou um pseudotexto, talvez resquícius de suas experiências com a escrita de cartilhas.

Orelhinha

Orelhinha era um coelho branquinho, branquinho como a neve. Nascera com um mau hábito: mexer o nariz o tempo todo.

O pai dizia que o filho parecia com ele; mas a mãe dizia que era com o vovô.

Para ele, isso não importava. O que ele queria era xeretar tudo com o seu nariz rosado.

Aproximava-se do gato e movia o nariz como se quisesse cheirá-lo. O bichano não gostava da história. Levantava e ia embora.

Orelhinha metia o nariz em cima do Mopi, que também não gostava; ele dava uns latidos fortes, mandando-o sair.

E assim era todo o dia e com todos os outros animais.

A avó, dona Pascoalina, chamava o neto e dizia-lhe para não meter o nariz onde não era chamado.

Isso é muito feio, Orelhinha! Além disso, um bicho poderia ficar com raiva e machucá-lo.

Mas, vovó - dizia Orelhinha - eu quero conhecer todos e ser amigo deles!

Vamos fazer um trato! - falou Dona Pascoalina. A Páscoa está perto. Comporte-se e você me ajudará a entregar os chocolates. Com isso você poderá fazer muitas amizades.

Orelhinha aceitou o trato. Foi o coelhinho mais comportado da família.

Chegou a Páscoa.

Dona Pascoalina botou-lhe, no pescoço, um laço vermelho. Arranjou-lhe uma cestinha com chocolates.

E levou-o junto a distribuir ovos e coelhinhos de chocolate.

A criança, quando via orelhinha chegar, ficava louca de contente. Era uma alegria geral.

Faziam amizade logo, logo... e queriam brincar o tempo todo.

Naquele dia, fez tantas amizades que até cansou.

E quando iam voltando para casa, ele prometeu a Dona Pascoalina que não ia xeretar nunca mais os outros, se ela o levasse junto na Páscoa do ano seguinte.

Em casa, não teve nem forças para contar ao pai e à mãe sobre o dia, pois adormeceu logo de tão cansado que estava.

Martins Dagostim

Quarta 27 de março de 1991

Nome: Maria

- ⊙ culalabra pualaza
- ⊙ culalabra paimazalaza
- ⊙ culanolno mamal palalna
- ⊙ calameolo pdo papai fanolala
- tati lala culrana pecude de palsa



O texto apresentou as duas formas de representação - o desenho e a escrita - com sentido e coerência em relação ao tema, mas com predominância do desenho (ovos de Páscoa e coelhinhos). Tal aspecto pode ser visto como característica do simbolismo de 1ª ordem, porque *Maria* criou desenhos para representar objetos e ações. Mas também pode ser analisado como uma fase em transição do simbolismo de 1ª para o de 2ª ordem, porque a aluna utilizou signos (palavras) para representar a fala. São, portanto, duas formas diferentes de linguagem usadas para gerar o sentido do texto.

A escrita de *Maria* reflete o tipo de texto das cartilhas. Ela elaborou enunciações impessoais, justapostas, que não permitem o diálogo com o leitor. Além de serem curtas, sem elementos coesivos, são organizadas seguindo os parâmetros das cartilhas. Apesar de tudo, as enunciações divergiram do modelo: *O dedo do Dudu dói*. Esses aspectos podem ser vistos como uma estrutura textual internalizada, provavelmente durante a Pré-Escola, ou de meu próprio trabalho inicial, quando os textos divulgados nas folhas de atividades eram constituídos de frases repetitivas e sem elos de ligação. É importante observar que no texto de 04/03/91, ela estava muito mais solta, sem preocupar-se com a relação estrita letra/som, mas com o sentido que estava sendo gerado.

Em relação ao desenvolvimento de conceitos sobre a escrita, suas enunciações mostraram as palavras: *mamãe*, escrita convencionalmente; *paipai*, com aproximações da norma padrão; *culaliaha* (coelhinha), grafada quatro vezes de forma diferenciada. Em todos esses casos a correspondência grafema/fonema seguiu suas percepções pessoais, mas assemelhando-se às correspondências silábicas convencionais e algumas segmentais. Contudo, *Maria* não segmentou o fragmento da enunciação *painazalpasa*. Apesar de estar ilegível, conforme minha percepção, isso demonstrou o aspecto condensado do discurso interior que está sendo refletido na escrita. Segundo *Vygotsky* (1987), no processo de aglutinação, as palavras separadas e próximas à palavra complexa sofrem abreviação de sons, de modo que apenas uma parte desses se inclui nesta. Daí porque a criança, na fase inicial da escrita, não apenas aglutina sílabas nos começos e fins de palavras, mas também faz a união delas, de tal forma que uma palavra interfere na outra.

TEXTO 6

A leitura da poesia abaixo, em forma de jogral, e o diálogo com as crianças, sobre as atividades que poderiam ser feitas em casa para auxiliar a mãe, foram informações que possibilitaram a produção do texto que sucede:

A Minha Casa (fragmentos)

Minha casa é bonita:
Tem flores no jardim
Laranjeira no quintal
Tem borboletas voando
Dois passarinhos cantando...

Minha casa é feia:
Tem assoalho riscado
Uma vidraça quebrada
Tem parede rabiscada...
"Arte da criança"...

Minha casa é grande:
Tem um quintal compriiiiiiiiiiiiido para varrer
Uma calçada larga... pra lavar
Uma cozinha enorme... pra arrumar
Um quartão... com brinquedos pra guardar...
Cabe meu pai... minha mãe...
eu... meus irmãos... os amigos...
Dois cachorros e um gato...
além de alguns periquitos.

Minha casa é pequena:
Quando estou doente
fechado num "quartinho"...
ou de castigo
trancado... sozinho...
Aí então...
mais do que pequena
minha casa é uma "prisão"...

Minha casa é perfumada:
Cheira a flor de laranjeira
cravo... jasmim... roseira...
cheira a comida gostosa...
bolo assando...
Cheira a pão...
roupa limpa e sabão...

Minha casa é malcheirosa:

Tem cheiro de roupa suja
de suor... e de chulé...
Cheira a remédio amargo...
pomada...
colchão "molhado"...

Nely A. Guernelli Nucci

Colégio de Plicação

Goiânia, 29 de Abril de 1991

aluna (a): Maria

o que devo fazer para guardar
a mamãe. Inipa numma casa é memi pum nra
é para varom ropa é para roupa é casa solma te
mo memeni é Eu para é hom manta
Eu poro nra é casa é deya paim casa
Ea é casa hom nemito nra Eu mamãe
a mamãe ddami Eu pto soniti
dezha

Maria elaborou um texto usando principalmente a função regulatória da língua escrita. Não fez frases isoladas e repetitivas, como no texto anterior, mas escreveu constituindo o sentido do texto, usando para isto enunciações segmentadas e interligadas com o elemento coesivo *ê* (e) em várias situações.

Pelo contexto do discurso escrito, pude notar que Maria escreveu fragmentos de enunciações bem próximos da forma convencional:

...limpa minha casa... (limpar minha casa)

ê para varom ropa ê para roupa... (e para lavar roupa e passar roupa)

Constatei também, nas enunciações, algumas palavras escritas convencionalmente, tais como:

Eu - casa - mamãe - para

Seu texto contém alguns fragmentos de enunciações que permitem a construção do sentido pelo leitor, todavia o restante de seu discurso está ilegível. *Maria* fez correspondências grafema/fonema seguindo suas percepções, ao invés de seguir as convenções da escrita, demonstra, com isto, uma formação conceitual típica de aglomerações desorganizadas, perfeitamente compreensíveis como em *delami* (dela me). No entanto, como apontei, algumas dessas palavras ocorrem sem tais aglomerações. É o caso, por exemplo, de palavras como *pum nha* (punha), indicando o trabalho de *Maria* com a escrita convencional do tipo alfabético.

Além disso, suas repetições com frases iniciadas somente pelas determinantes *o, a*, cedem espaço a um texto mais coesivo, portanto, estruturalmente mais elaborado. O eu da narradora, ela própria, é proeminente, indicando um afastamento das frases *impessoais* do texto de 27/03/91 e se coloca como sujeito de suas ações.

Aluno(a): Maria

Local e data: Goiânia, 6 de maio de 1991

1) Goiânia, 6 maio de 1991.

Meu amigo Walter,

Você pode me emprestar a sua bola de futebol? Os meus colegas e eu estamos precisando dela para jogarmos uma partida no Colégio de Aplicação.

Espero sua resposta o mais breve possível.

Um abraço do

Aurélio

2) Escreva um bilhete para a Tia Sônia sobre o assunto que você quiser. Goiânia, 6 maio de 1991 Sônia doce mãe
meu nome é Maria Renete mãe pe

Sônia É Sônia Ée donde Sônia Mãe Escola
Eu sônia é Mãe e Escola de qua com Sônia Barga e Eila
Mãe Sônia é Mãe e Escola qua com deambergos
Mãe Sônia é Mãe Escola qua com deambergos

3) Escreva outro bilhete para a sua mãe.

Goiânia, 6 de maio de 1991

Sônia tia uma senhora é um

Ele mãe é Tella Mãe em no Escola

Essa mãe é uma que tá logo e Mãe qua de leite
maria

No bilhete *Maria* usou a função interacional da língua escrita para se comunicar com a professora. Ao estabelecer o diálogo com o outro, ela apoderou-se de vozes alheias de um texto coletivo construído em classe. Nesse, uma criança justificava sua falta à aula porque estava doente e com dor de barriga. *Maria* também utilizou-se dos mesmos argumentos para desculpar-se pela ausência à aula, como revelam as enunciações:

somia Ee somia Ee domte;

(Sonia eu Sonia eu/estou/doente)

Eu somia ê mōa e Escola de qua com Somia barriga...

(Eu Sonia eu não/vou à/escola... Sonia /estou com dor de/ barriga)

O discurso do texto coletivo foi internalizado pela aluna, sendo depois externalizado por meio da escrita. Segundo a perspectiva de *Bakhtin* (1988), o texto não é apenas de *Maria*, mas também de outras vozes que o precederam, vozes alheias das quais ela se apropriou.

É, então, uma modalidade de escrita em que *Maria* assume a posição de sujeito que tem voz, escreve o que pensa, deixando fluir o sentido, sendo bem diferente das enunciações impessoais do texto de 27/03/1991.

Em relação ao desenvolvimento conceitual sobre a escrita, verifiquei que *Maria* escreveu a seu modo, com predomínio de percepções sincréticas e difusas. Ela justapôs palavras e enunciações, revelando um pensamento conceitual típico de agregação desorganizada, vez que a maioria das palavras foram escritas com relações grafema/fonema baseadas em critérios pessoais, tais como:

Somia - Sônia;

mōa - não;

domte - doente.

Identifiquei, também, alguns fragmentos de enunciações que mostram o aspecto sintático do discurso interior, sendo refletido na escrita, isto é, as abreviações dos sintagmas e até de orações:

Ee doente. (Eu /estou/ doente)

Mãe Somia ê mãe e escola. (Não Sônia eu não/vou/à escola)

Somia Bariga (Sônia/eu estou com dor de/barriga)

Maria usou a escrita para dialogar e interagir com um interlocutor (a professora). Ao escrever o que pensou, suas enunciações apresentam porções e fragmentos condensados do discurso interior, com omissões, repetições e aglutinações, aspecto este justificado porque o sentido que está sendo gerado, através da escrita, é conhecido do escritor. Mas para ser entendido pelo leitor, o discurso precisa ser claro e detalhado, exigindo maior número de palavras, requisito esse que a criança desenvolve à medida que evolui na escrita. Observei ainda que as palavras — *Sônia, não, doente, e* — repetem-se em composições diferenciais de forma ao enunciar a idéia principal: dizer a *Sônia* que não vai à aula porque está doente; uma repetição enfática e não aleatória.

TEXTO 8

O filme *Os músicos de Bremen*, assistido por *Maria*, e a posterior leitura da mesma narrativa, apresentada em seguida, foram veículos mediadores para que a aluna usasse a função imaginativa da língua escrita na produção de sua história.

Os Músicos de Bremen

Um homem tinha um burro que trabalhou durante muitos anos, mas como estava ficando velho, o homem pensou em desfazer-se dele. Então o burro fugiu para Bremen, pois desejava tornar-se músico da cidade. No caminho encontrou um velho cão de caça que também fugira do dono e o burro convidou-o para seguirem juntos. Depois viram um gato que já não podia mais caçar ratos e por isso sua dona queria afogá-lo.

- Venha conosco para Bremen - disse o burro. - Lá poderá tornar-se músico da cidade.

Os três fugitivos continuaram a andar e viram, no quintal de uma casa, um galo que cantava com toda força. O galo explicou que sua dona queria comê-lo numa sopa, por isso ele gritava enquanto podia. O burro convidou-o para viajar com eles e o galo aceitou.

À noite, chegaram a um bosque e resolveram pernoitar. O galo que havia se empoleirado no alto de uma árvore, disse aos companheiros que devia existir uma casa nas proximidades, pois ele via brilhar uma luz. Para lá eles se dirigiram. A casa era uma guarida de ladrões. O burro chegou perto da janela e espiou para dentro e viu os salteadores em volta de uma mesa, comendo e bebendo. Os animais então combinaram o que fazer para expulsar os ladrões da casa e tiveram uma idéia. O burro devia colocar as patas dianteiras na janela, o cão saltaria sobre o lombo do burro, o gato sobre o cachorro e o galo pousaria na cabeça do gato. Assim fizeram e, a um sinal combinado, os quatro começaram a fazer música. O burro zurrava, o cão latia, o gato miava e o galo cantava. Precipitaram-se então para dentro da casa, quebrando a vidraça. Os ladrões fugiram apavorados. Os quatro companheiros comeram à vontade. Depois acomodaram-se para dormir.

Vendo que a luz estava apagada, o chefe do bando mandou que um deles fosse lá para examinar a casa. Quando o homem entrou, o gato pulou e arranhou seu rosto, o cão saltou e mordeu sua perna, no quintal, o burro lhe deu um coice, enquanto isso o galo gritava. O bandido voltou correndo e disse a seu chefe:

- Ai! Lá na casa está uma bruxa horrorosa que me arranhou, diante da porta está um homem com um facão, no quintal está deitado um monstro negro e no telhado está o juiz que grita: "Tragam-se cá este patife".

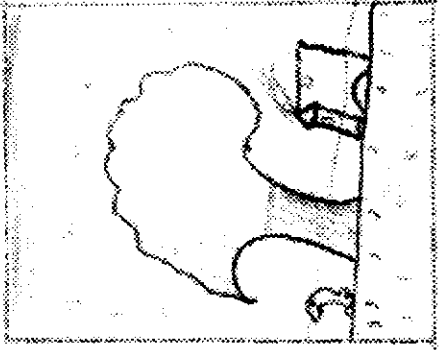
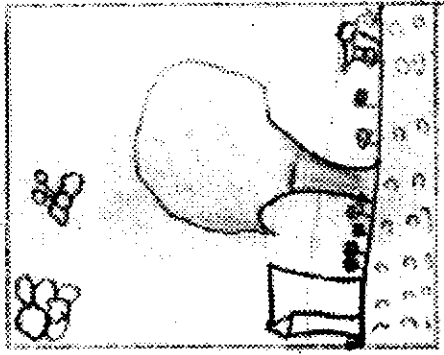
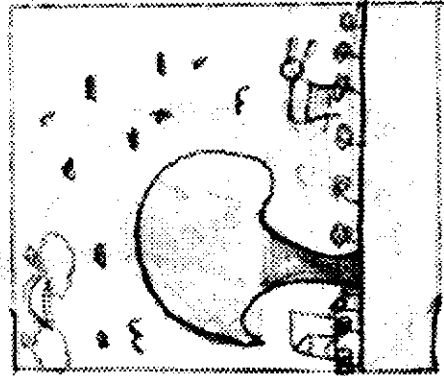
Desde aí os salteadores não voltaram mais para a casa e os quatro músicos lá ficaram.

Irmãos Grimm

Colégio de Aplicação

Aluno(a): Maria

Local e data: Goiânia, 6 de agosto de 1991



os museus do Barroco

foi uma vez os muros de Buenos
 avaria o gato e o choro e tudo e o gato
 e tem no patão e uma dia o choro
 vai um choro e o choro e tudo avado
 um avado filo para o choro e que e com
 mori goni e avado e um dia com o gato
 e o gato que vai no muro e fonte
 pi de para o gato filo gato que avo
 com avo e Bom e gato e tudo

e a pi avo com um dia avado e
 uma dia com avo avo avo avo
 a pi pi que dia avo que avo
 e avo e vai Na casa e pi e que di
 mas avo e que avo pi avo avo
 e pi que com pi avo avo e avo
 goni e com avo avo avo avo
 avo que e pi avo avo avo avo
 e avo com avo e avo avo avo
 e com avo avo e avo e avo

Maria escreveu, espontaneamente, deixando fluir o sentido da história em um texto que preencheu todas as linhas da página. Mesmo que a maior parte de sua história esteja ilegível, pelo contexto é possível o leitor construir o sentido no início da mesma, como mostram as enunciações:

Os músicos do Bremen

Ege uma veze os muscos do Bremen una dia o gato e o choro e cavalo e o gola estava no patio e una dia o chovola vi um chraro e o choro e tava eroda um cavola fala para o choro e que i com...

Os músicos de Bremen

Era uma vez os músicos de Bremen. Um dia o gato e cachorro e cavalo e o galo estava/m/ no pátio, e um dia o cavalo vi/u/ um cachorro e o cachorro estava correndo um cavalo falou para o cachorro e /perguntou/ quer ir comigo...

Quanto ao restante da narrativa, observei que as palavras estão formadas com omissões de letras, sílabas e ainda com um excesso de segmentação que dificulta sua decodificação pelo leitor. Esses aspectos podem ser vistos como a característica abreviada do discurso interior sendo transcrita para a escrita, tal como ocorreu nas palavras:

choro (cachorro)

tava (estava)

falo (falou)

cavo (cavalo)

cando (quando)

muza (músicos)

cont (cante)

eroda (correndo)

Vale dizer que nesse texto a porção do discurso escrito legível foi maior do que no texto anterior (bilhete). Além disso, o esforço de *Maria* para lembrar a história, fazer segmentação de palavras e sílabas, elaborar correspondências grafemas/fonemas, aproximadas das convenções da escrita ortográfica, são indícios de suas ações reflexivas sobre/com a escrita e não apenas uma escrita baseada na oralidade.

Além do mais, constatei que no texto ocorreram, de modo simultâneo: *a aglomeração desorganizada* porque há palavras em que as relações grafema/fonema estão fundamentadas no ponto de vista da criança; a emergência de *pensamento por complexos* uma vez que *Maria* fez classificações de grafemas/fônemas elaborando correspondências silábicas seguindo as convenções da escrita, como aparecem nas primeiras enunciações do texto.

Desse modo, *Maria* vai externalizando, cada vez mais, as estruturas próprias dos textos típicos de histórias ocidentais; a coesão entre os elementos das enunciações é bastante aparente, como em *una dia* (um dia), *mas mão* (mas não) e os *es*.

Colégio de Aplicação

Eu me chamo: Maria

Hoje é dia: quarta, 25 de setembro de 1991

Você vai ao supermercado com a sua mãe. Faça uma lista do que ela tem que comprar.

Sapão em pó margarina
 gorape Bem skill Bolo todo
 papel crepom Biscoito margarina
 cocate Lapis saponete florite
 mel Remédio Colgate papel leite café
 Sal Coco acaia Bolacha macaron
 auro panate agitar sapel
 creme meruna netes tomate
 milho arroz açúcar perfume iogurte
 bolacha margarina ovos remédio
 maciati palito a o ates
 pepis renata milio da arioo
 Em rubo boenho para Barata



Colégio de Aplicação

Aluno(a): Maria

Local e data: Goiânia, 27 de setembro de 1991

1- Na excursão que fizemos ao zoológico, conhecemos muitos animais. Entre eles eu vi:

o macaco e o coelho
o papagaio e o porco
o gato do spota
e o elefante e o peru
também gosto do leão
e o papagaio e o papagaio
do jacaré e do papagaio
do tigre e gosto de pescarcom amarras

2- O que achei mais interessante no zoológico foi:

o macaco e o leão
o papagaio e o elefante
e o spota e o jacaré e
o spota e o gato e o spota
e o jacaré e o papagaio por
que ele muito regate
e o jacaré e o leão
também e com muito
feliz e com o gato e o spota

3- Complete:

Fiquei com pena dos animais porque eles...
porque eles estão presos e
porque eles acham muito pedidos
e coram o animal e ele pensa

Os textos - 9 e 10 - foram produzidos por Maria depois de uma greve dos professores da Universidade Federal de Goiás, que ocorreu de 08/06/91 a 22/09/91.

Apesar do prolongado tempo sem aula, não houve um retrocesso em sua escrita mas, pelo contrário, as listas mostraram uma evolução qualitativa em relação às produções anteriores. Os sentidos gerados por *Maria*, em torno dos temas, são agora possíveis de serem construídos pelo leitor. As correspondências grafema/fonema não foram baseadas apenas nos seus pontos de vista mas seguiram as regras convencionais da escrita. Esse aspecto revelou o uso de operações classificatórias do tipo *pensamento por complexos*. Interpretando os textos a partir de *Smolka e Góes (1992)*, a escrita de *Maria* pode ser considerada como *relato do conhecimento*, ou seja, a aluna preocupou-se em escrever o que conhecia, embora tenha repetido, no texto, os mesmos nomes de animais, em combinações sintagmáticas diferentes tratando-se, portanto, não de meras repetições, mas de reelaborações dos conceitos apreendidos.

No que diz respeito às características do discurso interior, refletidas na escrita, *Maria* continuou a abreviar sílabas e letras em algumas palavras:

garapa - guardanapo

paqiao - papagaio

sapol - sapólio

ipota - hipopótamo

auca - álcool

jare - jacaré

milio da arico - milho da Arisco

tebe - também

Mesmo sendo listas, *Maria* empregou os coesivos - *e, também*, no sentido de acrescentar mais um nome de animal. Exemplos:

...*e pote e o jacare...*

...*e jacare e picapo par...*

...*tebe jacare e leao...*

...*tebe e som muito...*

De meu ponto de vista, *Maria* cresce em sua escrita, o que lhe é possibilitado, entre outras variáveis, pela não coerção de sua escrita, ou seja, ao interagir com diferentes tipos de texto, ela os vai construindo a seu modo e ritmo. Nesse sentido, deixa-me *ver o seu caminhar, estruturando-o a partir dela e não sobre ela*.

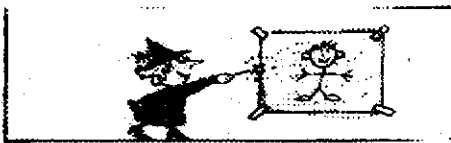
TEXTO 11

Com a história em imagens da Eva Furnari, Maria criou uma narrativa usando, entre outras, a função imaginativa da língua escrita.

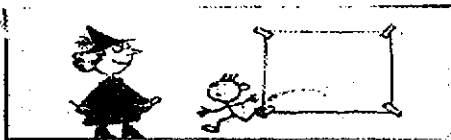
meu nome é: Mariana - Colégio de Aplicação
Hoje é: quarta-feira, 4 de outubro de 1991
Imagente e escreva uma história.



Era uma Bruzicha um dia
Bruzicha foi desenhando no
quadro e desenhando e aí



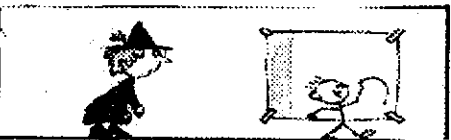
a Bruzicha fez uma magia
e foi vou fazer a magia
e de repente



a aconteceu que o menino
saiu do quadro



e a Bruzicha não tinha brinquedos
e a Bruzicha resolveu dar um
lápis para desenhá-la



e aí ele estava muito
e pensou em fazer uma
casa com sofá



e aí ele fez tudo
e ficou todo a alegre



a saiu muito bonito
e ficou muito a alegre

Era uma /vez/ bruxinha. Um dia a bruxinha foi desenhando no quadro e desenhando /um menino/. E aí a bruxinha fez uma magia. Eu vou fazer a magia. E de repente aconteceu que o menino saiu do quadro. E a Bruzicha não tinha brinquedos e a bruxinha resolveu dar um lápis para desenhá-la. E aí ele estava /desenhando/ muito. Aí pensou em fazer uma casa com sofá. E aí /desenhando/ um sofá/ fez tudo e /ficou/ tudo alegre. Achou muito bonito, então, resolveu entrar.

Nessa história, *Maria* ocupou seu espaço de narradora, constituiu o sentido do texto acompanhando os movimentos, as ações, as transformações e a magia dos personagens da gravura. Revelou uma evolução conceitual em relação ao discurso escrito, quando comparado ao texto de 06/06/91. Assim, as enunciações aglomeradas e sem sentido, aos poucos, foram sendo organizadas, com sinais de operações classificatórias do tipo *pensamento por complexos*.

Quanto às características do discurso interior, refletidas na escrita, verifiquei abreviações dos sintagmas:

nominal

... *no quadro e dezeho...* (no quadro e/ela/desenhou...)

... *ia pesou em faz uma casa com sofá...* (aí/ela/pensou em fazer uma casa com sofá...)

... *a sou muito bonito...* (.../ela/achou muito bonito...)

verbal

... *e ai ele estava muito ia pesou...* (e aí ele estava/desenhando/muito aí pensou)

... *e ai sa fez tudo e toda a legre...* (e aí/desenhou um sofá/fez tudo e ficou tudo alegre)

Nos fragmentos, as abreviações dos sintagmas⁴ tornaram os sentidos das enunciações incompletos e obscuros, com número reduzido de palavras que dificulta a apreensão da idéia pelo leitor.

Mesmo com as omissões dos sintagmas comprometendo o sentido, *Maria* empregou os elementos coesivos *aí, de repente, e, que* para integrar e esclarecer as enunciações, aspecto que constitui uma qualidade da maior relevância nos seus textos.

⁴ É importante observar que, dentro da proposta de *Vygotsky*, o que muitas vezes é caracterizado como omissão, é visto como coesão dentro da proposta de *Halliday* (1976). Por exemplo, no 1º quadro, antes de *dezeho* (desenhou), *Maria* deixa de colocar o *ela* (ela desenhou), sendo esse apagamento - Ø - motivado pela manutenção do sentido sem sua aparição.

As mensagens dos cartões de felicitação foram elaboradas por *Maria* quando *Andréa* (monitora) casou-se, na mesma fase em que *Abadia* (professora de Matemática) aposentou-se. Esses acontecimentos reais, comentados em classe, serviram de instrumentos para que *Maria* usasse principalmente a função interacional da língua escrita.



(Frente)

Muita felicidade tia Andréa. Felicidade.

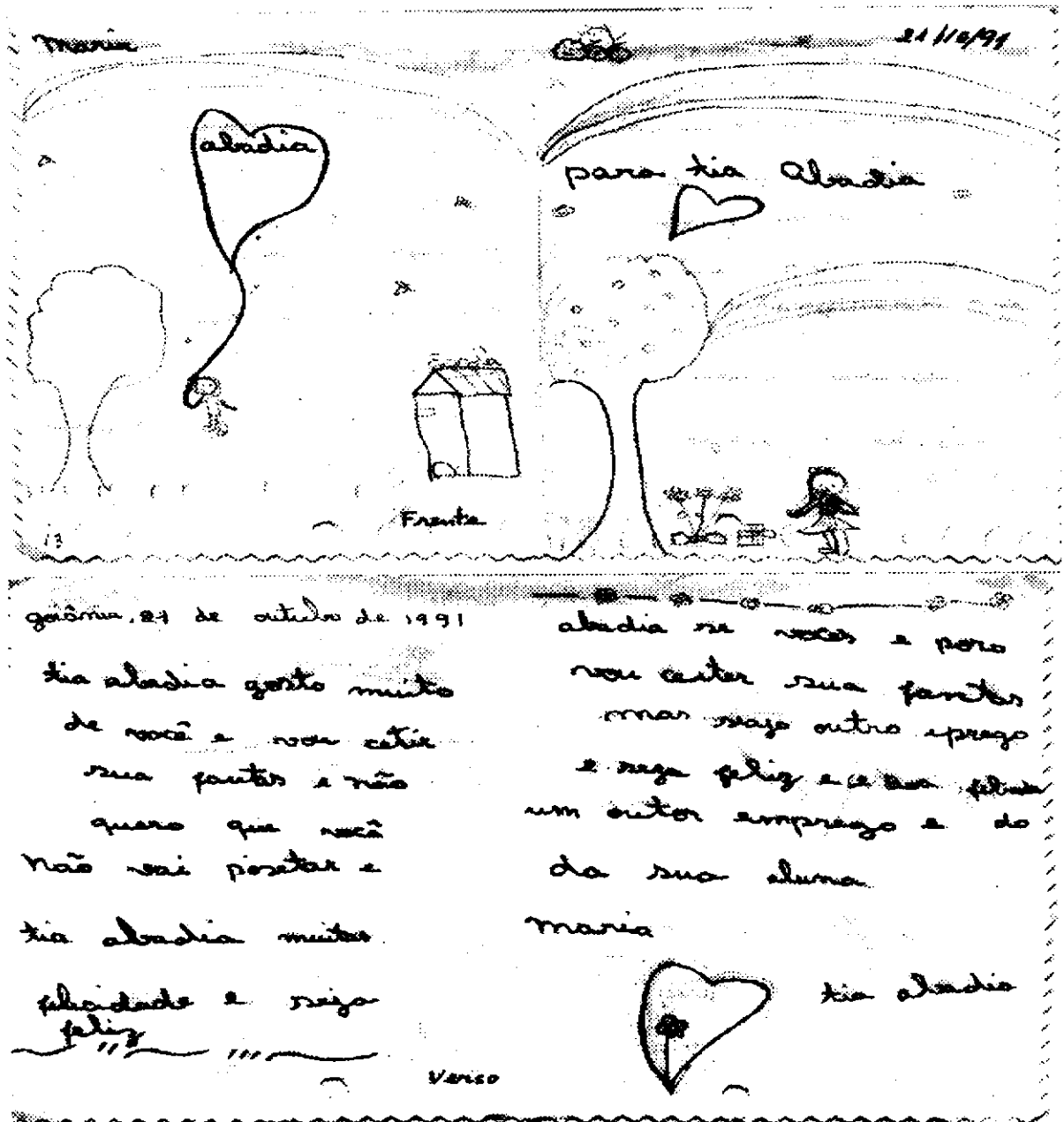
Parabéns tia Andréa. Parabéns.

(Verso)

Para Tia Andréa

Parabéns tia Andréa.

Tia você é muito boa para gente. Você parece um/a/ boa professora. E muita felicidade. Você é melhor de todas e uma boa professora. Parabéns tia Andréa. Felicidade tia Andréa.
Andréa



(Frente)

Abadia. Para tia Abadia

(Verso)

Goiânia, 21 de outubro de 1991

Tia Abadia gosto muito de você e vou sentir sua falta e não quero que você não vá /se/ aposentar e tia Abadia muitas felicidade/s/ e seja feliz. Abadia se você /for/, vou sentir sua falta, mas se /você/ achar outro emprego e /eu desejo que você/ seja feliz e e boa felicidade em outro emprego e da sua aluna.

Maria escreveu com sentido para uma determinada audiência (professora e monitora) e considerou esses interlocutores como intérpretes de seus diálogos. Ela se posicionou como sujeito falando de seus sentimentos e desejos, elaborando um texto interativo e dialógico, características que revelam o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a escrita.

Além disso, as mensagens evidenciaram uma escrita ainda com características de simbolismo de segunda ordem, uma vez que se fundamentou na oralidade, conforme observei na escrita de algumas palavras tais como:

fauta - falta

poseta - aposentar

iprego - emprego

Esses elementos fonéticos discretos⁵ foram transcritos para a escrita porque o texto seguiu os parâmetros de sua fala e não as convenções ortográficas. É importante considerar ainda que *Maria* não tem conhecimento de que determinados sons de oralidade não têm seus correspondentes na escrita.

⁵ Deixo de falar sobre os aspectos fonéticos da linguagem, porque meu objeto de estudo se refere à dimensão semântica.

Os textos mostraram uma predominância do sentido sobre o significado isolado das palavras. Embora algumas delas estivessem escritas de forma não convencional, isso não impediu que o leitor construísse o sentido implícito no contexto dos bilhetes.

Percebi também a sintaxe abreviada da fala interior sendo refletida com a omissão de elementos dos sintagmas:

verbal

... *boa provesoura e muita felicidade* (...boa professora e/desejo/muita felicidade)

... *tia Abadia muitas felicidade e seja feliz* (tia Abadia/desejo-lhe/muitas felicidades /e que você/seja feliz)

nominal

... *mas siaja outro iprego e seja feliz* (mas se/você/achar outro emprego e/eu desejo que você/seja feliz)

tia Abadia gosto muito de você e vou cetir sua fantas... (Tia Abadia /eu/gosto muito de você e/eu/vou sentir sua falta)

A tendência de *Maria*, em omitir elementos dos sintagmas, pode ser justificada quando se considera a natureza condensada do discurso interior e a abreviação do diálogo na oralidade. Isso pode ser explicado porque a escrita opera com o pensamento, com a totalidade do objeto que está sendo pensado, com o aspecto semântico da palavra e não apenas com o aspecto fonético. A externalização do pensamento pela escrita alfabética se efetiva através de palavras seqüenciadas, organizadas numa linha horizontal da esquerda para direita. Nessa seqüenciação para obter sentidos, segundo *Smolka e Góes (1992)*, a criança não tem habilidades para conciliar o fluxo do pensamento com a ação de escrever e a própria organização do discurso que está sendo expresso. Daí, então, a criança omite, repete, aglutina etc.

Colégio de Aplicação

Aluna(s): Maria

Local e data: quinta feira 7 de novembro de 1991

Aluna(s): Maria

Local e data: Goiânia, 7 de novembro de 1991

Meu diário ontem foi novela. Brinquei com meu irmão. Hoje fiquei muito triste, a Suzy não estava prestando a atenção e brinquei com meu irmão, aí lanchei, tomei banho e a noite vi novelas e aí dormi e cedo e escovei os meus dentes e fui lavar, lavei o meu rosto e fui ao parque brincar com meu irmãozinho e cheguei em casa tomei banho e almocei e fui ao Colégio de Aplicação. /To/ me um pouco de suco e fui à Escola do Colégio de Aplicação.

Local e data: Goiânia, 7 de novembro de 1991.

Meu diário ontem foi /assistir/ novela. Brinquei com meu irmão. Hoje fiquei muito triste, a Suzy não estava prestando atenção e brinquei com meu irmão, aí lanchei, tomei banho e a noite vi novelas e aí dormi e cedo e escovei os meus dentes e fui lavar, lavei o meu rosto e fui ao parque brincar com meu irmãozinho e cheguei em casa tomei banho e almocei e fui ao Colégio de Aplicação. /To/ me um pouco de suco e fui à Escola do Colégio de Aplicação.

Nesse texto *Maria* usou a função pessoal da linguagem escrita para elaborar seu diário e relatar as ações rotineiras que acontecem, com ela, no dia a dia. Interage consigo mesma, expressando as enunciações com

sentido, colocando-se como sujeito das ações e protagonista da narrativa. O seu texto revelou também uma polifonia — vozes dos colegas, dos diários coletivos elaborados em classe — vozes alheias que foram naturalmente internalizadas e usadas como próprias, como observei nas enunciações: *Meu diário ontem fui... Hoje eu fiquei...*

Como característica do discurso interior, constatei que *Maria* omitiu sintagmas nominais, aspecto que comprova não só a natureza abreviada da fala interior, como a omissão do sujeito, mas ainda sua predicação, com a explicitação dos sintagmas verbais, como aparecem nas enunciações:

...ante fou novela... (ontem / eu fui ver/novela)

...brigui com meu imou... (/eu/brinquei com meu irmão)

...Hoje fique muito triste... (Hoje/eu/fiquei muito triste) *ai lachei tomei baha e a noite viu novelas e ai dormir* (aí/eu/lanchei /eu/ tomei banho e a noite /eu/ vi novelas e aí /eu fui/dormir)

...covens os meus detes e fui lavar lavin a meu rotas e fui ao pague... (/eu/ escovei os meus dentes e /eu/ fui lavar, /eu/ lavei o meu rosto e /eu/ fui ao parque)

...e cequei em casa tomeis baha e amoce e fui ao Colégio de Aplicação... e fui a Escola ... (e /eu/ cheguei em casa /eu/ tomei banho e almocei e /eu/ fui ao Colégio de Aplicação... e /eu/ fui à Escola)

No que se refere ao desenvolvimento conceitual sobre a escrita, notei que seu texto é entrelaçado de palavras em que as correspondências grafema/fonema seguiram as convenções ortográficas. Isto é, *Maria* elaborou classificações, processo cognitivo próprio de *pensamento por complexos*, como mostram as palavras: *novela, tomei, casa, suco, escola etc.* Ela também fez outras relações de som/letra apoiadas em suas percepções, típicas de aglomeração desorganizada, tais como:

briguei (brinquei)

imou (irmão)

bouca (pouco)

amoce (almocei)

Verifiquei que *Maria* usou a classificação na estruturação textual. Ela recorreu às ações da vivência comum para dar organização ao diário. Assim, escreveu as atividades de forma seqüenciada, mostrando uma ordem temporal (dia-noite-dia) para elaborar seu discurso escrito.

TEXTO 15

Colégio de aplicação
aluna(s): Maria
Local e data Goiânia, 18 de novembro de 1991
a notícia de jornal

Hoje a notícia muitas coisas
Hoje a notícia que os alunos das escolas
interete que não paga as escolas
as o governo estava pra as escolas e as crianças
também sobre a notícia a casa a notícia
com a criança e não tem o governo vai
mais trabalhar os meticos

O hoje acontecia muitas coisas. Hoje aconteceu que os alunos das escolas carentes que não paga as escolas, as /escolas/ o governo estava fechando as Escolas e as crianças também pobres/não têm/médicos. A doença acontecia com as crianças e não tem/médico/o governo/não/vai mais trabalhar só os médicos.

O texto apresentou uma nova aquisição de conhecimentos de *Maria* sobre a escrita. Isto é, ela apropriou-se de informações jornalísticas para gerar o sentido de um texto com duas notícias, usando principalmente a função informativa da linguagem.

Maria escreveu primeiro a notícia que fala do fechamento das escolas, por parte do governo, e depois a que comenta a falta de atendimento médico às crianças. Essa apresentação de duas notícias, no seu discurso escrito, pode ser vista como resultado do meu trabalho realizado com jornais. De modo geral, eu não o restringia apenas à leitura de uma reportagem, mas lia outras que poderiam despertar o interesse das crianças e possibilitassem a elaboração de um novo texto.

Observei que seu texto tem uma incompletude de idéias que dificulta a apreensão do sentido, por parte do leitor. Mas considerando os aspectos globais da fala interior, sua produção está coerente com o tema, uma vez que as duas notícias foram comentadas em classe.

O texto também mostrou uma abreviação de sintagmas:

Verbal

... *alunos das Escolas terete quo não paga as escolas...*

... alunos das escolas carente que não paga as escolas/estão sem escolas/...

... *as criagas taben pobre a neticos...*

... as crianças também pobres/não têm/médicos...

Nominal

... *as do governo estava fisado...*

... as/escolas/do governo estava fechando...

Sua produção escrita demonstrou indícios de uma organização textual, com características de notícias. *Maria* falou primeiro do

fechamento das escolas e depois da falta de atendimento médico às crianças doentes, revelando o uso de operações classificatórias, na construção do texto, típicas de *pensamento por complexo*. Paralelamente, nas notícias, as proposições foram apresentadas de modo desordenado e confuso, com característica de elaboração conceitual baseada em *aglomeração desorganizada*. Desse modo, o texto revela o emprego concomitante das duas categorias de desenvolvimento conceitual.

Colégio de Aplicação

Aluno(a): Maria

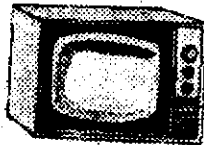
Local e data: Goiânia, 27 de novembro de 1991



SKATE - usado e em bom estado de conservação. Tratar com Gabriel. Fone: 800-01 00

REVISTAS - Todas do Duck Teller. Pago bem. Tratar com Fernandinho, das 15 as 17 horas. Fone: 800-00 00

BARBY - se estiver nova, na casa, pode telefonar que eu quero. Boneca velha e estrada, lavar não liga. Tenho algumas também para trocar. Tailana.



Faça anúncio para compra dos artigos abaixo.

quero comprar uma televisão

quero comprar uma casa com dois quartos e uma sala e duas cozinhas e uma garagem com carro



eu quero vender um passaro e quero vender quero vender uma telefone daquelas com um motor de lunero ate vao com alita telefonica



eu quero vender um carro e muito bonito e o carro tem quatro porta e duas janela e tem pneus e o dois rodas e de faras

Vende-se uma televisão nova
e uma casa com dois quartos
e uma sala e duas cozinhas
e uma garagem com carro.

Eu quero vender um passarinho
e quero vender quero vender um(a)
telefone daqueles com um...
até vão com a lista telefônica.

Eu quero vender um carro
e muito bonito e o carro
tem quatro porta e duas janelas
e tem pneus e o dois... e de ...

As constantes interações de *Maria* com a ação de escrever e a própria leitura de jornais deram-lhe condições para que constituísse o sentido dos textos, usando a função instrumental da língua escrita, na elaboração de anúncios.

Maria escreveu os anúncios relacionados às gravuras dos objetos, mas extrapolou o modelo dado. Referiu-se à venda e não à compra, como sugeria a proposta de atividade. Nos dois primeiros textos ela fez dois anúncios em um só. No primeiro, falou da venda da televisão e da casa, enquanto que, no segundo, escreveu sobre a venda do pássaro e do telefone. Essas características dos anúncios revelaram o uso de uma sistematização na organização do texto, ou seja, uma elaboração conceitual sobre a escrita do tipo *pensamento por complexos*, vez que escreveu sobre uma coisa para depois se referir a outra.

Notei que houve também uma evolução quanto à omissão dos sintagmas verbais e nominais. Eles foram explicitados, embora sua grafia tenha sido abreviada, como nas palavras:

vede-se (vende-se)

cosia (cozinhas)

garaje (garagem)

pasario (passarinho)

caro (carro)

bonto (bonito)

Acrescentando ainda, a abreviação das palavras *cosia* (cozinha), *garaje* (garagem) pode ser vista como influências da variedade oral na escrita.

Assim sendo, mesmo com essas características, *Maria* vai se apropriando e incorporando, a seu modo e ritmo, as convenções da língua padrão.

TEXTO 17

Colégio de Aplicação

Meu nome é: maria

Hoje é dia: quarta, 13 de dezembro de 1991

Escreva sobre uma coisa interessante
que você leu em jornal ou ouviu
pela televisão.

Eu vi uma coisa muito triste

Eu vi no jornal que as pessoas
estão comendo drogas e a polícia

está trabalhando até as crianças também

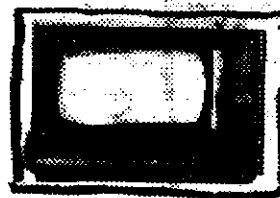
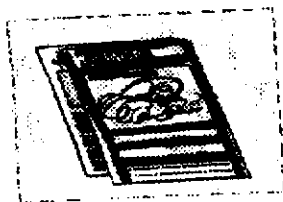
criança debruça gente de drogas a polícia

está trabalhando os irmos e

muito triste porque

alguns têm dor dos dentes

isso é muito triste



Eu vi uma coisa muito triste. Eu vi no jornal que as pessoas estão comendo drogas e a polícia esta investigando até as crianças também. Crianças, adolescentes gostam de drogas, a polícia civil estão investigando-os. Isso é muito triste parece que ninguém tem dó dos pobres, isso é muito triste.

No trabalho com jornal, *Maria* teve liberdade para eleger o tema e escreveu uma notícia sobre drogas usando, para isto, a função informativa da língua escrita. Observei que a aluna expressou-se com sentido a respeito do tema colocando, inclusive, discursos de outros, já ouvidos, pois as palavras polícia, drogas e pobres se inter-relacionam semanticamente no texto:

... criança dolesete gosta de Doqas a policia cevil estão vetigada os iso e muito triste parecer que niqem tem dor dos pobres iso e muito triste.

(...criança, adolescente gosta/m/ de drogas, a polícia civil está investigando. Isso é muito triste parece que ninguém tem dó dos pobres isso é muito triste)

Esse aspecto pode ser visto como a globalidade do discurso interior e a própria visão de mundo de *Maria*, que estão sendo transferidas para a escrita. Provavelmente a notícia reviveu os seus sentimentos internalizados para com os pobres, os quais foram externalizados no texto. A aluna falou de suas emoções, apresentando uma extrapolação do assunto em foco. Essa característica pode ser interpretada porque *Maria* já desenvolveu certos conhecimentos sobre a escrita, os quais foram capazes de ajudá-la na seleção de idéias pertinentes ao tema.

Além do mais, a escrita de *Maria* torna-se cada vez mais legível, à medida em que ela faz a explicitação dos sintagmas verbais e nominais, como aparecem nas enunciações:

Eu vir una coisa... Eu vi no jornal... (Eu vi uma coisa ...Eu vi no jornal...)

...a policia etar vetigada... (...a polícia está investigando...)

...criaçã dolesete gosta de doqas... (...crianças adolescentes gostam de drogas...)

Na notícia, *Maria* também amplia o uso de elementos coesivos para interligar frases revelando, com isto, mudanças qualitativas no que se refere à estruturação textual, como é visível nas enunciações:

e - usado para estabelecer uma relação de adição, ou seja, para acrescentar mais uma idéia;

...as pessoas estão comendo drogas e a polícia está... (as pessoas estão comendo drogas e a polícia está...)

até - usado no sentido de inclusão;

... até as crianças tambe... (...até as crianças também...)

isso - referindo-se à informação anterior;

... isso e muito triste parece que nigem tem dor dos pobres isso e muito triste.
(...isso é muito triste parece que ninguém tem dó dos pobres isso é muito triste)

A aluna também reflete, no texto, suas experiências de vida, os modos de sentir e de perceber o mundo, aspectos presentes no sentido enfático que ela dá às enunciações:

...isso e muito triste parecer que nigem tem dor dos pobres isso e muito triste.
(...isso é muito triste parece que ninguém tem dó dos pobres isso é muito triste)

O texto mostrou ainda a variedade padrão oral sendo transcrita para a escrita, como observei através da utilização das palavras: polícia civil, adolescente, investigando.

TEXTO 18

Maria escreveu o bilhete para responder uma carta que fiz a cada criança, desejando votos de Feliz Natal e Ano Novo (1992).

Goiânia, 19 de dezembro de 1991.

Queridos alunos da 1ª série "A",

Escrevo esta cartinha para dizer a vocês que não posso ir dar aula hoje porque tenho um problema muito importante para resolver. A tia Andréa irá me substituir, e eu espero que vocês aprendam muito com ela.

Aproveito a oportunidade para enviar-lhes o meu presentinho de *Mamãe Noel* e, ao mesmo tempo, desejar que esta botinha proporcione a vocês poderes iguais ao da bota de *O Pequeno Polegar*. Isto é, que ela leve vocês para onde quiserem e que possa realizar os seus sonhos.

Além disso, quero desejar para todos, neste Natal que se aproxima, muita Saúde, Paz e Alegria ao lado de seus pais. São os votos da tia que gosta muito de vocês.

Com beijos e abraços da

Lusinete

Colégio de Aplicação

Aluno(a) maria

Local e data: goinânia, 19 de dezembro de 1991

~~o goiânia, 19 de dezembro de 1991~~

~~Querida Tia Lusinete~~



Eu gosto de você e sou uma boa

pequena e apaixonada pela chocolate

e faz um feliz natal com

feliz e bastante grandes felicidades

Deus agradece você em coração

quando era seu aniversário

Eu dou de presente a no

Natal Eu e no amor novo

arricando da sua aluna maria

e um abraço e Beijos

Goiânia, 19 de dezembro de 1991.

Querida tia Lusinete

Eu gosto de você. /Você/ é uma boa pessoa e obrigada pelo chocolate e/desejo que/ faça um Feliz Natal, Ano Feliz e Boa saúde, grandes felicidades. Deus guarde você e /tenha/um coração. Quando /for/ ser seu aniversário eu dou de presente e no Natal eu /dou/ e no Ano Novo. Assinado da sua aluna *Maria*. E um abraços e beijos.

O texto revelou uma evolução qualitativa quando comparado ao de 21/10/91. Nesse, *Maria* criou enunciações com sentido mais completo, empregou inclusive os coesivos *e, que, quando, sua, você, eu*. Ela utilizou a função interacional da língua escrita para dialogar com o interlocutor determinado (eu, sua professora).

A carta mostra o desenvolvimento de *Maria*, nos seus movimentos de interação, de apropriação de palavras alheias, de leitura e de escrita. Ela vai, a seu modo e ritmo, cada vez mais, estruturando os textos. Escreve o que pensa, sente e assume a posição de sujeito que tem voz. Sua maneira de ver o mundo, de se relacionar com o outro é refletida no bilhete sendo, portanto, uma escrita bem diferente das enunciações impessoais e isolada das cartilhas. Mesmo com enunciações incompletas, ela conseguiu expressar-se com sentido, embora tenha abreviado os sintagmas verbais como se nota nos fragmentos a seguir:

... obrigada pela chocolate e faz um Feliz Natal anos feliz e Boa Saude grandes felicidades;

(... obrigada pelo chocolate e/desejo que/ faça um Feliz Natal, Ano Feliz e Boa Saúde e/que tenha/grande felicidades)

Deus agade você e um coração quado ser seu aniversario;

(Deus guarde você e/ tenha um bom/coração quando /for/ser seu aniversário)

Essas porções de enunciações comprovam a tese de *Vygotsky, in Wertsch* (1988), de que há predominância do sentido sobre o significado da palavra

e do contexto sobre o sintagma. Isto é, a omissão dos sintagmas não impede que o leitor construa o sentido das enunciações, pelo contexto do bilhete.

Há ainda um desenvolvimento qualitativo na escrita de *Maria*, revelado pelo uso dos sintagmas nominais:

Eu gosto de você

Eu dou de presente

Eu/dou/no anos novo

A explicitação do *eu* revelou que a sintaxe condensada do discurso interior está sendo expandida para uma sintaxe mais elaborada e, portanto, mais explícita para o leitor. É importante observar que eu (sua professora) sou sua audiência e a explicitação se faz necessária pela elaboração sintática na construção do texto, o que parece ter sido percebido por *Maria*.

Em relação ao desenvolvimento conceitual sobre estruturação do texto, percebi a utilização de operações classificatórias, do tipo *pensamento por complexos*, porque *Maria* deu uma seqüência à estruturação do bilhete. Ela escreveu a data, o nome do destinatário, depois caracterizou o personagem. Em seguida agradeceu os chocolates, retribuiu o presente com desejos e promessas.

Eu gosto de você é uma boa pessoa

Caracterização
do destinatário

e obrigada pelo chocolate e/desejo que/faz /faça/
um Feliz Natal, Ano Feliz e Boa Saúde grandes
felicidades e Deus ajude você e/tenha/um coração.
Quando/for/ser seu aniversário eu dou de presente
e/dou/no Natal e no Ano Novo.

Agradecimentos
e retribuições

Assinado da sua aluna *Maria* - e um abraços e beijos

Despedida


O bilhete revelou uma coerência semântica, quando se compara a enunciação inicial com a final. *Eu gosto de você... e um abraços e beijos.*

Maria escreveu primeiro sua assinatura, mas logo percebeu a necessidade de despedir-se. Fez isto, cainhosamente, com beijos e abraços.


TEXTO 19

Aluna: Maria

Data: Segunda-feira, 6 janeiro 1973

Meu Diário 

Meu Diário está mais feliz do
do que antes eu fui a
casa da minha avó
beijo com minhas amigas
e muitas amigas eu tenho
e foi o meu aniversário
e foi ótimo eu ganhei um sapo
eu ganhei um boneco que
que gatinha e um pisco fora
da Xuxa? e um relógio em
foi mais legal eu fui estudar
eu fui a casa da minha
prima eu adorei mais eu
meu papai fez aprim com a
papai e um barulho



Meu diário

Meu diário estou mais feliz do que antes. Eu fui à casa de minha vovó, brinquei com minhas amigas, minhas amigas. Eu tomei(...) e foi o meu aniversário e foi ótimo. Eu ganhei uma roupa. Eu ganhei uma boneca /que/que gatinha e um brinco fone da Xuxa e um relógio... um foi mais legal. ... Eu fui estudar. Eu fui à casa de minha prima. Eu adorei mais eu /e/ meu papai abriu uma champanha e fez um barulho.

O diário constituiu instrumento mediador para que *Maria* praticasse, entre outras, a função pessoal da língua escrita. Nele, a aluna interage com o texto que está sendo gerado e escreve para si mesma a fim de registrar as experiências ocorridas na casa da avó.

Além disso, seu discurso reflete a ideologia e a historicidade presentes em qualquer texto escrito: a dimensão ideológica é revelada através da relação que *Maria* estabelece entre aniversário e presentes (consumo); a dimensão histórica é evidenciada por meio das enunciações que refletem os aspectos do contexto sócio-cultural mais amplo (comentários a respeito do aniversário e da visita aos parentes), e o momento em que o texto foi gerado (depois do aniversário de *Maria*). Para *Bakhtin*, cada momento é único na produção textual, assim cada vez que um escritor produz um texto, ele o faz de modo diferente porque o tempo em que ocorre a enunciação já não é o mesmo.

No que se refere às características do discurso interior, sendo refletidas na escrita, notei que *Maria* elaborou enunciações mais completas, deixando de mencionar o sintagma nominal em apenas duas enunciações:

/eu/... etou mais feliz...

/eu/ ...bique com ninhas amigas... (eu briquei com minhas amigas)

Essas abreviações podem ser analisadas não só pela natureza predicativa do discurso interior, uma vez que o sentido que está sendo gerado é conhecido do escritor, mas também porque são reforçadas pelo aspecto predicativo da oralidade sendo transcrito para a escrita.

Maria escreveu de forma clara os sintagmas verbais, tais como:

Eu fui a casa da minha avó

Eu ganhei um roupa

Eu ganhei um boneca

As enunciações revelam a explicitação dos sintagmas nominais e verbais que, para *Vygotsky* (1987), constitui regra geral. Mas, segundo meu ponto de vista, essa lei geral nem sempre ocorre, porque as próprias convenções da escrita permitem essa omissão desde que não cause incompletude de sentidos.

O diário de *Maria* tem ainda características da oralidade, como a repetição de sintagmas nominais e verbais:

... e foi o meu aniversário e foi ótimo... (...e foi o meu aniversário e foi ótimo...)

...Eu ganhei um roupa. Eu ganhei um boneca que que gatinha... (Eu ganhei uma roupa... Eu ganhei uma boneca que gatinha...)

...Eu fui estudar... Eu fui a casa da minha prima... (...Eu fui estudar... Eu fui à casa da minha prima...)

Constatei que tais repetições não são mecânicas, mas sempre com novas elaborações, evidenciando ações reflexivas com a escrita.

Quanto à conceitualização, *Maria* deu uma organização ao texto: no início falou de seu estado emocional, em seguida relatou as atividades realizadas na casa da avó, depois citou os presentes recebidos no aniversário. No final, escreveu sobre os acontecimentos ocorridos na casa da prima.

Essa característica textual comprova a idéia de *Smolka* (1992) de que a criança, na fase inicial da escrita, preocupa-se em relatar o que conhece e o que vai dizer em seguida. O modo que *Maria* usou para escrever, de forma seqüenciada, as atividades ocorridas na casa de sua avó, contribuiu para a organização do texto. Isto é, as ações interpessoais de *Maria*

(experiências na casa da avó) tornaram-se intrapessoais e foram depois externalizadas através da escrita.

Meu diário

Meu diário estou mais feliz do que antes
Eu fui à casa de minha avó, brinquei com minhas amigas, minhas amigas.

Casa da avó

Eu tomei(...) e foi o meu aniversário e foi ótimo. Eu ganhei uma roupa, eu ganhei uma boneca que/que/gatinha e um brinco fone da Xuxa e um relógio...

Presentes de aniversário

... eu fui estudar. Eu fui à casa de minha prima. Eu adorei mais eu meu papai abriu uma champanha e fez um barulho.

Casa da prima

TEXTO 20

O fragmento da história, *A fada que tinha idéias*, foi instrumento mediador para que *Maria* produzisse a sua história, usando a função imaginativa da língua escrita.

Clara Luz estava sempre fazendo experiência com sua vara de condão. Já de manhã cedo, reparava no bule de prata (tudo na casinha delas era de prata, até a mobília). Olhava para ele e tinha uma idéia:

- Tem bico. Dá um bom passarinho.

E transformava o bule em passarinho.

Mas o passarinho saía com três asas: duas dele mesmo e uma do bule, que tinha sobrado.

A Fada-Mãe entrava na sala e levava um susto danado:

- Que bicho esquisito é esse?

- É o bule, mamãe, que eu transformei em passarinho.

- Clara Luz! E agora? Onde vou coar o pó-de-meia-noite para fazer o nosso café? E que idéia foi essa de fazer passarinho com três asas? Ao menos ponha só duas asas nele!

- Mas, mamãe, ele gosta de ter três asas!

O passarinho, furioso, entrava na conversa:

- Não gosto, não senhora! Faça o favor de me consertar já!

Clara Luz não acertava e quem acabava consertando era a Fada-Mãe. O passarinho agradecia muito:

- Se não fosse a senhora eu não sei como seria! Essa sua filha é muito intrometida.

E saía pela janela, resmungando ainda:

- Veja só! Inventar que eu gosto de ter três asas!

Mas essas eram apenas as idéias menores de Clara Luz. Havia outras maiores.

Fernanda L. Almeida

Colégio de Aplicação

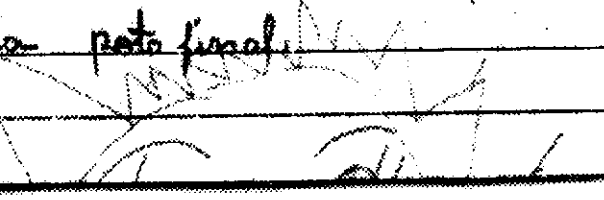
Aluno(a): Maria

Local e data: Goiânia, 29 De março De 1992.

Tarefa em Classe

Era uma vez uma menina que ganhou da Bruxinha atrapalhada, os poderes para fazer magia e ai um dia burlou a menina a Cordo e deu um choro muito alto e chegou uma Bruxinha e falou porque está chorando por que ninguém me deu presente, nadinha e ao ouvir a Bruxinha atrapalhada, Ela ficou triste mas no dia seguinte a Bruxinha deu uma magia e a menina ficou feliz mais ela transformou a pedra em um ursinho de pelúcia e transformou a sua casa em abóbora falante e acabou perdendo os poderes e a Bruxinha ficou muito triste e deu um cachorrinho vira-lata e fez uma casinha ela ficou feliz para sempre alegria ponto final.

Desenhar.



Era uma vez uma menina que ganhou da Bruxinha Atrapalhada, os poderes para fazer mágica. E aí um dia bem cedinho a menina acordou e deu um choro muito alto e chegou uma Bruxinha e falou. - Por que está chorando? - Porque ninguém me deu presente, nadinha. E ao ouvir a Bruxinha Atrapalhada, ela ficou triste. Mas no dia seguinte a Bruxinha deu uma mágica e a menina ficou feliz. Mas ela transformou a pedra em um ursinho de pelúcia e transformou a sua casa em abóbora falante e acabou perdendo os poderes. E a Bruxinha ficou muito triste e deu um cachorrinho vira-lata e fez uma casinha. Ela ficou feliz para sempre. Alegria. Ponto final. Desenhar.

Maria escreveu este texto após o trabalho com o excerto da história anterior. Constatei que a aluna constituiu o texto com sentido, ao mesmo tempo em que fez um intertexto com as histórias de imagens da *Eva Furnari*, onde seu personagem, *A Bruxinha Atrapalhada*, tem poderes mágicos e usa uma vara para transformar as coisas. Essa propriedade de seu texto serve para comprovar a tese de *Bakhtin* (1988) de que um texto tem várias vozes, isto é, vozes alheias dos personagens de *Eva Furnari* e dos contos de fada, as quais foram internalizadas por *Maria* e depois externalizadas na história.

Em relação às características do discurso interior, verifiquei que *Maria* abreviou os sintagmas nominais nas enunciações:

... *porque / você / estar chorando...* (...por que você está chorando ?)

... *lela / etoformou a sua casa...* (...ela transformou a sua casa...)

... *lela / capou pededo os poderes...* (...ela acabou perdendo os poderes...)

... *lela / deu um carssorinho vira lata...* (...ela deu um cachorrinho vira-lata...)

Segundo *Vygotsky* (1987), a explicitação do sujeito na língua escrita constitui uma norma. Mas se levar em consideração a natureza predicativa da fala interna e da oralidade, acrescentando as próprias convenções da escrita, a abreviação do sintagma tende a permanecer não só na escrita inicial da criança, mas até na escrita mais elaborada.

Maria também não segmentou as palavras: *bencedio, niquinedeu*. Segundo esse autor, isso ocorre porque na fala interna há influência do sentido sobre o significado. A palavra absorve o sentido das palavras anteriores e posteriores, surgindo como outra palavra estruturada. Esse aspecto é também refletido na escrita, assemelhando ao que *Bakhtin* chama de *impressões globais de sentido*.

A respeito da conceitualização sobre a escrita, o texto revelou características de *pensamento por complexos*, uma vez que as enunciações estão organizadas em uma seqüência de idéias que favorece a construção do sentido pelo leitor.

Assim sendo, à medida que *Maria* interage e experimenta a escrita em várias circunstâncias, seus textos ganham estrutura, usando inclusive coesivos seqüenciais em várias enunciações, tais como:

e - usado para acrescentar mais uma idéia à enunciação;

...*e deu um choro muito alto...*

...*e segou um bruxinha...* (chegou uma bruxinha)

porque - empregado numa relação causal;

...*falou por que etar chorando?* (...falou por que você está chorando?)

...*porque niqui me deu presete...* (...porque ninguém me deu presente...)

mais (mas) - para expressar idéia que contrasta com a anterior;

...*ela ficou triste mais no dia seguinte a Bruxinha deu uma magica...* (...ela ficou triste mas no dia seguinte a Bruxinha deu uma mágica...)

O letramento de *Maria* é revelado também através do uso da pontuação gráfica, chegando até a escrever a enunciação *ponto final* quando terminou a história.

TEXTO 21

A poesia apresentada a seguir teve como objetivo o trabalho com a função imaginativa da língua escrita.

Vaca amarela

Vaca amarela
fez cocô na panela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem falar primeiro
comeu o cocô dela.

Vaca amarela,
sutiã de flanela,
cabrito coseu, coseu
quem se mexer primeiro
pôs o sutiã dela.

Vaca amarela
fez xixi na gamela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem rir primeiro
bebeu o xixi dela.

Vaca amarela
cuspiu da janela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem piscar primeiro
lambeu o cuspe dela.

Sérgio Caparelli

Incl. data: quânto, 7 de abril de 1992

Alameda Maria



ruca amarela



que não pinta

quando pinta

lela e xixi dela



ruca amarela

lela na xicara

choro meu meu

que fala pimenta

lela e lela xixi

ruca amarela

de pinta no céu

quando não pinta

quando pinta pimenta

delela e pinta dela



ruca amarela

ruca amarela coroa de

de xixi no pinto

que fala pimenta

que fala de xixi



Tia Sonia goste de
ruca

Vaca Amarela

Vaca Amarela
fez xixi na panela
quem falar primeiro
bebeu o xixi dela

Vaca Amarela
De pereba na canela
cachorro coçou coçou
quem mexer primeiro
lambeu a pereba dela

Vaca Amarela
babou na xícara
cachorro mexeu mexeu
que falar primeiro
bebe a baba dela

Vaca Amarela
fez xixi no penico
quem falar primeiro
tem cara de mico

Notei que *Maria* fez os versos imitando o poema que serviu de modelo. Usou, inclusive, algumas rimas: panela/dela; amarela/canela; penico/mico. Vale dizer que as interações de *Maria* com os textos poéticos contribuíram para que ela escrevesse poemas, embora eu não tivesse enfatizado a sua elaboração. Ela constituiu enunciações com sentido, evidenciando características de *pensamento por complexos*, uma vez que classificou palavras para dar musicalidade às rimas.

Percebi ainda que as abreviações e as omissões estão ficando mais raras, sinais de que o aspecto condensado da fala interior (pensamento) torna-se mais explícito, o que, segundo *Vygotsky*, deve ser uma das características da escrita. Isto é, esta, para ser compreendida pelo leitor, deve ser detalhada e exige um número maior de palavras do que na oralidade, uma vez que não existe um contexto situacional presente.

TEXTO 22

As discussões para resgatar os conhecimentos das crianças, sobre o seu bairro, e a leitura do texto que sucede foram informações básicas para que *Maria* produzisse o seu texto.

O meu bairro⁶

O meu bairro é grande e fica bem distante do centro de Goiânia. Ele está situado em um local muito plano e bonito.

Suas ruas são largas e asfaltadas. Mas, também, tem ruas cheias de buracos e de lama que nem dão para os carros passarem.

Tem umas casas que são bonitas e novas. Em compensação, nas ruas mais afastadas, há casebres cobertos com papelão ou com plástico, além de lotes vagos cheios de mato e de lixo.

Existe, no meu bairro, uma praça bem grande e, perto dela, há uma rua onde estão localizadas as casas de comércio, ou seja, a farmácia, o supermercado, o açougue, a mercearia e a loja de tecidos.

Colégio de Aplicações

Aluno(a): Maria

Local e data: Goiânia, 1 de maio de 1992

meu bairro

O meu bairro é muito lindo lá e calma e calma
e tem luz água e esgoto e telefone tem tudo que nos
precisamos lá tem dois postos de saúde e farmácia
e escola e lá é um lugar bom lá não tem
violência e tem muitas amigas e tem parqui e
lá sou alegre e tem muita saúde além de perceber
os meus pesados

⁶ Texto produzido por mim, como instrumento mediador para estudo do tema O Bairro.

Meu bairro

O meu bairro é muito lindo. Lá é calado e calmo e tem luz, água e energia e telefone. Tem tudo que nós precisamos. Lá tem dois postinhos de saúde e farmácia e escola. E lá é um lugar bom, lá não tem violência e temos muitos amigos e tem parque e eu sou alegre e tem muita saúde. Deus me perdoa os meus pecados.

Maria criou um texto com sentido sobre seu bairro usando, principalmente, a função informativa da língua escrita, além de evidenciar uma evolução conceitual do tipo *pensamento por complexos*, ao selecionar informações pertinentes ao tema. Assim, falou da tranquilidade do bairro, dos benefícios e inseriu, na última parte, os aspectos pessoais, característica textual que evidencia a globalidade do pensamento. *Maria*, ao falar do seu bairro, provavelmente se lembrou dos amigos e de sua saúde, relacionando esses bens pessoais a uma dádiva divina com a expressão: *Deus me perdoa os meus pecados*. (Eu tenho tudo isso e não agradeço a Deus.) A aluna revela no texto sua religiosidade, as experiências de vida e a maneira de perceber o mundo. O discurso ainda apresenta a historicidade da escrita, ou seja, o momento de sua produção (ser criança saudável, ter amigos e moradia) e o contexto socialmente determinado, isto é, um bairro de uma determinada classe social.

O texto mostra as marcas das transformações qualitativas de *Maria* sobre/com a escrita, isto é, seu letramento. É visível a redução das abreviações (sintagmas e letras) e a emergência de enunciações mais elaboradas e com sentido mais completo.

Além do mais, *Maria* segmentou convencionalmente as palavras na frase e empregou o coesivo *e* onze vezes para interligar palavras e orações, característica que revela uma escrita sempre preocupada com o que vai dizer em seguida. Acrescenta ainda o uso do termo *lá* quatro vezes, mas em circunstâncias diferentes e no sentido de remeter o leitor à informação anterior.

Colégio de Aplicação

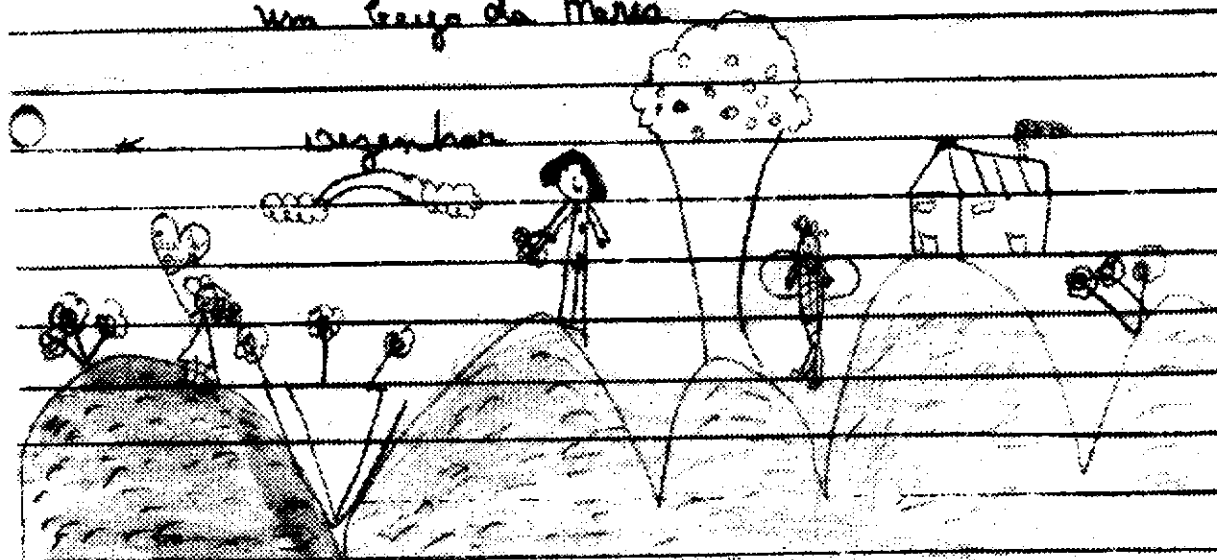
Aluno(a): Maria

Local e data: Guimá, 9 de maio de 1992.

para minha mãe

querida mãe eu amo no fundo do meu
coração. Eu gosto muito da senhora e sou
lhe dar um beijo e um par de sapatos
novos, eu gosto muito de você.

Um beijo da Maria



Mamãezinha,

Mamãezinha do meu coração que
passa o dia todo trabalhando para o
conforto de seus filhos. Mãe, quando eu
crescer vou fazer tudo que não falta nada
para você, mamãezinha do meu coração.

Um beijo do filho Maria

Para minha mãe

Querida mamãe eu a amo no fundo do meu coração. Eu gosto muito da senhora e vou lhe dar uma blusa e um par de sapato. Mamãe, eu gosto muito de você.

Um beijo da Maria

Mamãezinha

Mamãezinha do meu coração que passa o dia todo trabalhando para o conforto de seus filhos. Mamãe, quando eu crescer vou fazer tudo que não falte nada para você, mamãezinha de meu coração.

Um beijo da filha Maria

Maria escreveu essas mensagens durante as comemorações do dia das mães. Ela criou o sentido do texto praticando a função interacional da língua escrita para dialogar com um determinado interlocutor, sua mãe. Os textos revelaram um desenvolvimento qualitativo, demonstrado pelo uso de formas convencionais da escrita. Essa evolução do letramento pode ser explicada não só pela prática efetiva de *Maria* com a leitura e a escrita, mas pelas influências da escrita na própria escrita, acrescentando, ainda, a necessidade de comunicar seus pensamentos e sentimentos a uma audiência. Impelida por essa exigência, provavelmente a tendência de *Maria* foi a organização do texto com sentido mais claro e completo para que seu leitor pudesse compreendê-lo. Em decorrência dessa necessidade de ser compreendida, aos poucos *Maria* foi diminuindo as omissões dos sintagmas nominais e empregou corretamente as expressões:

...eu a amo; eu gosto muito; eu crescer...

Seus textos apresentaram uma pluralidade de vozes, um movimento intertextual ativo e uma internalização do discurso do outro, como mostra o fragmento textual:

querida mamãe eu a amo no fundo do meu coração (chavão cultural)... *passa o dia todo trabalhando para o conforto de seus filhos* (intertexto com uma poesia trabalhada em classe)

São vozes *externas e alheias* que foram apropriadas e reelaboradas dando novas dimensões ao seu discurso.

Além desses aspectos, *Maria* usou a pontuação de forma mais caracterizada do que no texto de 27/03/92. Empregou também os coesivos assinalando determinadas relações, tais como:

e - empregado no sentido de acrescentar mais uma informação à enunciação;

Eu gosto muito da senhora e vou lhe dar uma busa e um par de sapato.

a e *lhe* - usados para fazer remissão à palavra *mamãe*;

...eu a amo no fundo do meu coração.

...e vou lhe dar uma busa...

quando - utilizado na relação de temporalidade;

...mamãe, quando eu cresce...

que - numa forma de complementação da idéia contida na enunciação anterior;

...vou fazer tudo que não falte nada...

♡
 Tema 00: Maria
 Local e data: Quarta feira, 16 de maio de 1992
 ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
 ♡ meu Diário ♡
 Hoje meu Diário nas férias fiz
 coisa bom eu ganhei um ovo de
 páscoa e nas férias eu fui a casa
 de minha vovó e brinquei com
 minhas primas e fui abraçar
 minha vovó brinquei com minha
 prima de casinha tomei um
 pouco de coca cola e foi muito.
 Lá chegou mais primas também
 não é só isso chego na casa ela
 minha vovó Maria lá eu como
 muito e fui comer pamonha
 foi muito bonito estar férias
 quando eu chego eu brinquei de
 boneca e depois eu subi para
 almoçar e depois eu fui estudar
 as férias foi lindo

Hoje meu diário nas férias fiz coisa bom. Eu ganhei um ovo de Páscoa e nas férias eu fui à casa de minha vovó e brinquei com minhas primas e fui abraçar minha vovó. Brinquei com minha prima de casinha tomei um pouco de Coca-cola e foi muito bom. Lá chegou mais primas também. Não é só isso, chego na casa ela minha vovó Maria, lá eu como muito e fui comer pamonha. Foi muito bonito esta /de/ férias. Quando eu chego/ei/ eu brinquei de boneca e depois eu subi para almoçar e depois eu fui estudar. As férias foi lindo.

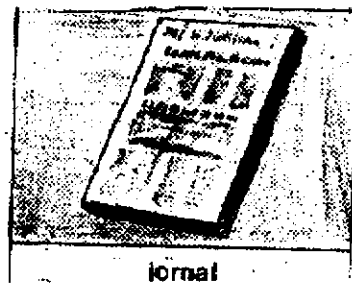
Colégio de Aplicação

Aluno(a): maria

Local e data: garças, 25 de maio de 1992

Conte uma coisa interessante que você leu no jornal ou em revistas.
Tinhas.

Eu vi no fantástico que o
me salvou um homem que está
no zoológico e a leoa mordeu
até e chegou o jardineiro e
falou meu em salva e tira
daqui e tirou a leoa
e depois de isso ele está
usando cadeira de roda e
pelo salvamento ele ficou feliz
por que não morreu.



Eu vi no fantástico que um homem salvou um homem que esta/va/ no zoológico e a leoa mordeu até. E chegou o jardineiro e falou: - Deus me salva e /me/ tira daqui e tirou a leoa. E depois disso ele está usando cadeira de roda e pelo salvamento ele ficou feliz porque não morreu.

O letramento de *Maria* é revelado através da elaboração de textos com sentido e da utilização das funções - informativa e pessoal - da língua escrita, em formas diferenciadas de narrativas.

No diário, ela escreveu, para si própria, as experiências acontecidas com ela, na casa da avó, desempenhando papel de protagonista da narrativa. Enquanto isso, na notícia de jornal, *Maria* exerceu também a função de narradora relatando o caso para alguém. Assim, em cada texto *Maria* praticou uma função específica, sem desvios e aglomerações de papéis. Os textos apresentaram ainda idéias em seqüência, correlacionadas ao tema e com enunciações de sentido mais completo, apesar das omissões de alguns sintagmas nominais:

... nas ferias fis coisa bon...

... tonei um poco de coca cola...

...chego na casa ela minha vovó Maria...

Todavia essas formas elípticas constituem um recurso utilizado pelo escritor, na língua escrita, desde que o sentido da enunciação fique claro ao leitor.

Além desses aspectos, *Maria* usou de maneira mais elaborada os coesivos referenciais *lá, isso, disso* e os seqüenciais *e, quando, também, ainda, depois, até*.

TEXTO 26

A poesia, em forma de narrativa, serviu para *Maria* praticar a função imaginativa da língua escrita criando uma história.

Bom Remédio

Meu gatinho, de repente,
certa vez ficou doente;
se torcia, miaaaau!, de dor.
Carreguei-o pro doutor.

O doutor veterinário,
médico extraordinário,
o meu gato examinou,
e em tom grave sentenciou:

- O teu gato, meu menino,
está doente do intestino,
e agora eu vou dizer
como deves proceder:

Dá ao gato um chá bem quente;
e nas costas e na frente
põe no gato uma compressa
de álcool, que é bom à beça.

E garanto que o teu gato
logo vai sarar de fato!
Eu paguei, disse obrigado,
e saí, muito apressado.

Mas no meio do caminho,
carregando o meu gatinho,
eu, na minha aflição,
fiz aquela confusão!

Já em casa, bem depressa,
preparei a tal compressa,
e na goela do meu gato
a enfiei - foi muito chato!

Porém bem pior foi quando
o agarrei, esperneando,
e no corpo, minha gente,
despejei-lhe o chá bem quente!

"Miaaaau!"- que berro! Que sufoco!
O meu gato, quase louco,
"decolou", miando fino
mas sarou do intestino!
Não gastei à-toa a grana:
que remédio bacana!

Tatiana Belinky

Colégio de Aplicação

Aluno(a): Maria

Local e data: Goiânia, 8 de junho de 1992

3. Conte ou escreva uma história que você

Sônia e o gatinho

Era uma vez uma menina muito inteligente ela estava andando e ouviu um miado e pegou e foi para a escola e chegou. Terminou a aula/ela/ viu um gatinho bem pequenino, lá /ele/ estava miando de fome e Sônia foi comer sanduíche com ele e comprou leite e deu e se lembrou que não podia dar comida com gordura e deu um remédio para gato e deu leitinho e cafezinho e deu banho e fez dormir. Sua mãe gostava de bicho e sua mãe ficou muito alegre com isso e ela resolveu fazer uma caixa com muito papel e decorou e Sônia falou com a mãe e falou com os afós mais foi ela que falou e uma dia o gatinho fez filhas e foi ela quem criou Sônia e sua mãe ficou triste e chorou porque choraram a mãe e pais de gatinho na caixa e pais lá dentro e pais a mãe em cima e pais felizes e um filho e outro e terminou com a filha e pais e deu nome e os gatinhos era tão pequeno que não tinham mãos que não via e Sônia e o gatinho e a dona gato ficou feliz para sempre e vive.

Sônia e o gatinho

Era uma vez uma menina muito inteligente, ela estava andando e ouviu um miado e pegou e foi para a escola e chegou. Terminou a aula/ela/ viu um gatinho bem pequenino, lá /ele/ estava miando de fome e Sônia foi comer sanduíche com ele e comprou leite e deu e se lembrou que não podia dar comida com gordura e deu um remédio para gato e deu leitinho e cafezinho e deu banho e fez dormir.

Sua mãe gostava de bicho e sua mãe ficou muito alegre com isso e ela resolveu arranjar uma caixa muito simples e /o gatinho/ dormiu. E Sônia falou: - Dorme e sonha com os anjos, mas foi ela que sonhou. E um dia a gatinha teve filhos e aí, ela morreu. Sônia e sua mãe ficaram triste e chora/ram/. Pegaram cavaram a terra e pôs o gatinho na caixa e pôs lá dentro e pôs terra em cima e pôs flores e un/s/ ferros e outro e virou cruz e pintou e pôs o seu nome. E os gatinhos eram tão pequenos que não... mamãe /mas/ que um dia achou e Sônia e os gatinhos e a dona gata ficaram felizes para sempre e fim.

Maria criou uma história com sentido em que interagem dinamicamente os três personagens: o gatinho, a menina e a mãe. Ela narrou as ações dos personagens como se estivesse participando do desenrolar dos eventos. *Maria* apresentou as ações em determinada seqüência, seguindo um tipo linear de organização semântica com começo, meio e fim com enunciações não coerentes com o desenvolvimento da narrativa. Aspectos que revelam a globalidade do pensamento sendo refletida no texto. *Maria* ao falar da morte da gata se lembrou também dos gatinhos.

Segundo *Smolka* (1992), a própria seqüenciação de ações ajudam a criança a organizar o discurso escrito, uma vez que, no processo de geração de sentidos, ela está sempre preocupada em escrever o que conhece e relembra, relatando uma ação e logo, em seguida, a outra.

No decorrer de todo o texto, *Maria* fez abreviações de sintagmas nominais, tais como:

... comprou leite e deu e se lembrou que não podia dar comida com gordura e deu um remédio para gato e deu leitinho cafuninho e deu um banho...

(...ela comprou leite e /ela/ deu e /ela/ se lembrou que não podia dar comida com gordura e /ela/ deu um remédio para gato e /ela/ deu leitinho, cafuninho e /ela/ deu um banho...)

... chorou pegaram cavaram a terra e pôs o gatinho na caixa e pôs lá dentro e pôs a terra em cima e pôs flores...

(...chorou/elas/pegaram /elas/ cavaram a terra e /ela/ pôs o gatinho na caixa e /ela/ pôs lá dentro e /ela/ pôs a terra em cima e /ela/ pôs flores...)

Essas omissões dos sintagmas nominais se contrapõem à concepção de *Vygotsky* (1987) que defende a explicitação dos sintagmas (nominais e verbais) na escrita, como lei geral. Entretanto, esse fato nem sempre acontece, como observei na escrita de *Maria*. No texto, se todos os sintagmas nominais estivessem presentes, haveria uma repetição exagerada, como foi assinalado nas enunciações anteriores, aspecto que nem sempre é observado na oralidade. Então, as omissões de sintagmas nominais, presentes no texto de *Maria*, são de certa forma um recurso próprio da língua escrita. Revelam, ainda, uma forma de linguagem mais elaborada, principalmente se levar em consideração os estudos de *Halliday e Hasan* (apud, *Possenti*, 1993).

Notei, nas enunciações anteriores, repetições dos sintagmas verbais *dar e pôr*, contudo não é uma repetição de cunho behaviorista mas, pelo contrário, sempre com novas elaborações, dando seqüência às ações e estabelecendo um fio condutor dentro da dinâmica textual. As repetições de *Maria* podem ser vistas como resultado de suas interações com os textos de Literatura Infantil, onde os autores empregam a repetição como recurso para tornar o texto mais claro e compreensível à criança.

Maria utilizou ainda elementos coesivos para assegurar a interdependência semântica entre as enunciações, tais como: *lá, isso, sua, e, se, mas, que, aí*.

Verifiquei que a aluna, além de abreviar palavras, ainda as expande acrescentando letras:

lebrou - lembrou

letinho - leitinho

cafesia - cafezinho

ajar - arranjar

ajos - anjos

felores - flores

qantinho - gatinho

em siman - em cima

TEXTO 27

Neste texto *Maria* usou a função informativa da linguagem escrita para falar sobre a respiração. Várias situações interativas contribuíram para que a aluna elaborasse o texto, entre elas: as explicações do monitor, no Laboratório de Anatomia Animal da U.F.G., sobre o aparelho respiratório; o contato direto com os órgãos (pulmão e coração), seguido de explicações do professor; o uso de estetoscópio, para que *Maria* ouvisse o coração do colega; a leitura do seguinte texto.

*Respiração*⁷

Se prestarmos atenção em nossa respiração, podemos sentir, muito bem, o ar penetrar pelo nariz, passar pela traquéia e ir encher os pulmões. Com isso podemos perceber que o nariz, a boca, a traquéia, os pulmões e o coração são os órgãos mais importantes na respiração.

Os pulmões estão situados em cada lado do coração. São protegidos pelas costelas que formam uma espécie de gaiola em volta deles. Durante a respiração, os pulmões se enchem de ar quando inspiramos e se esvaziam quando expiramos. Com isso, os músculos do tórax se contraem automaticamente, à medida que o ar entra e sai dos pulmões.

Daí podemos observar que os pulmões são muito importantes para o corpo humano, e se eles pararem de trabalhar a pessoa morre.

⁷ Texto produzido pelos professores da 2ª série, durante a realização da pesquisa: *Um ensino de Ciências numa abordagem construtivista - interacionista.*

Colegio de Aplicação

Aluno(a): Isaia

Local e data: quarta, 7 de julho de 1992

1. Escreva tudo que você aprendeu sobre a respiração.

Eu aprendi que nós respiramos com a boca e a traquéia e o pulmão e o nariz e o nosso coração bate 70 minutos por hora, isso é muito importante e lá no laboratório ouvi o coração de Palloma. Depois eu ouvi o meu, achei muito importante. Aprendi que o nosso coração pára quando pára nós morremos e que nosso sangue sobe ao coração se a gente pára de fazer ginástica o coração pára na hora.

Eu aprendi que nós respiramos com a boca e a traquéia e o pulmão e o nariz e o nosso coração bate 70 minutos por hora, isso é muito importante. E lá no laboratório ouvi o coração de Palloma. Depois eu ouvi o meu, achei muito importante. Aprendi que o nosso coração pára. Quando pára nós morremos e que nosso sangue sobe ao coração se a gente pára de fazer ginástica o coração pára na hora.

O texto revelou uma escrita do tipo relato de conhecimentos, isto é, *Maria* se preocupou em escrever o que sabia sobre a respiração. Falou das informações adquiridas e de sua experiência em ouvir o coração da colega. Esses aspectos mostram um movimento classificatório de informações em torno do tema, embora ela tenha usado de forma confusa as informações teóricas e práticas. Assim, inicialmente, ela escreveu sobre o processo respiratório, em seguida falou de sua experiência ouvindo o coração da colega e depois se referiu ao coração. É interessante notar como esses conhecimentos adquiridos, através de relações interpessoais, foram reelaborados pela aluna e constituíram matéria para a construção do texto.

A produção escrita de *Maria* revela a qualidade de seu letramento, as enunciações se tornam cada vez mais claras e com sentidos mais completos; ela diminuiu a omissão dos sintagmas e usou coesivos para relacionar os sentidos das enunciações, tais como:

isso - refere-se às batidas do coração;

...70 minutos por hora isso e muito importante...

lá - diz respeito à informação subsequente;

...lá no laboratório ouvi...

meu - faz remissão à informação anterior (coração);

...deposi eu ouvi o meu...

nosso - refere-se à informação subsequente;

Aprendem que o nosso coração para...

que - empregado para complementar o sentido do verbo;

Aprendem que o nosso coração para...

quando - usado numa relação de temporalidade;

...nosso coração para quando para nos morremos...

a gente - utilizado como sinônimo para substituir a palavra pessoa;

se a gente para de fazer ginástica.

Colégio de Aplicação

Local e data: quarta 10 de junho de 1992

Aluno(a): Maria

Quinta-feira, 2 de abril de 1992.

Querido diário:

Hoje estou tão triste! Meu cachorrinho saiu correndo para a rua e foi atropelado.

Todo mundo correu para ver se ele estava vivo. Mas nada! Já tinha morrido...

Nunca vou esquecer este meu amiguinho... Ele era tão carinhoso e meigo! Quando alguma coisa triste me acontecia, era pra ele que eu contava, e ia brincando com ele até ficar alegre de novo.

Até amanhã, meu diário.

Julia.

1- Leria o diário da avó como da Tia Tônia com muita atenção. Agora escreva também o seu diário.

Segunda-feira, 10 de junho de 1992.

Hoje meu diário pag. topo que não fala com você e continua uma coisa tão triste.

O amigo do meu pai morreu de dentinose nos dentes. Ele morreu e na hora que estava no hospital quando chegou ele faleceu na hora igata meu pai e meus irmãos foram até minha mãe eu fiquei por que eu estava fazendo tarefa foi ao velório e depois enterarão

Eu não foi mais fique triste

Nunca vou esquecer disso:

Querido meu diário

Segunda-feira, 10 de julho de 1992

Hoje meu diário faz tempo que não falo com você. Aconteceu uma coisa tão triste, o amigo de meu pai morreu. Ele sentiu uma dor no coração, ele sentou e na hora levaram no hospital. Quando chegou ele faleceu na hora exata. Meu pai e meu irmão foram, até minha mãe. Eu fiquei porque eu estava fazendo tarefa. Fui ao velório e depois enterraram. Eu não fui mas fiquei triste. Nunca vou esquecer disso:

Obrigado meu diário.

Nesse texto *Maria* usou principalmente a função pessoal da língua escrita para elaborar seu diário. Ela criou um discurso escrito dialogando com o próprio texto que estava sendo gerado, usando a dialogia que a escrita proporciona. Talvez o tema do texto base, a morte do cachorro e a tristeza da criança, tenha servido para reviver os sentimentos de *Maria*, em relação à morte de um amigo da família. Com isso, vieram à tona lembranças de um acontecimento real: a doença, a morte, o velório, o enterro etc. Esses eventos impressionaram *Maria* e fizeram com que ela extravasasse sua tristeza, fazendo confidências escritas para seu diário, até escreveu a enunciação *obrigado meu diário*, agradecendo-o.

É então um texto que diverge do diário de 06/01/92, em que *Maria* apenas registrou os acontecimentos da casa da avó. Nesse, ela se colocou como pessoa e conversou consigo mesma. Ela exerceu não apenas a função de narradora mas também de autora, protagonista, interlocutora. Assim, no desempenho desses papéis diferentes, *Maria* vai se constituindo como escritora e revelando seu espaço social.

São conversas aparentemente individuais e íntimas, mas que estão situadas no espaço social de convivência do sujeito (*Bakhtin*, 1988). Para esse autor os diálogos interiores não são apenas individuais. São constituídos de interações dialógicas e de pensamentos alheios. Por isso, o discurso escrito de *Maria*, dialogando consigo mesma, não é apenas individual; é, sobretudo, social. Ela relata suas experiências e se apropria

de vozes alheias. Nesse processo de reelaboração e incorporação do discurso do outro, *Maria* vai adquirindo as convenções da língua escrita e tornando-se sujeito de seu dizer. Conseqüentemente, seus textos estão mais claros e com sentido mais completo. Revelam as marcas de sua fala, de seu pensamento, de seu espaço social e cultural, de sua maneira de perceber o mundo e de suas interações com a própria escrita.

TEXTO 29

As discussões e o texto sobre o problema de transporte nos bairros foram objetos mediadores para que *Maria* elaborasse sua produção escrita. O texto base foi o seguinte:

*O transporte em meu bairro*⁸

O meu bairro é muito gostoso para morar, contudo tem um problema muito sério, que é a falta de ônibus para seus moradores se deslocarem ao centro de Goiânia.

Como existem poucos ônibus na linha, eles geralmente demoram a passar e, quando passam, já estão superlotados; às vezes as pessoas até desistem de entrar. Se acontece das pessoas entrarem, elas têm que se submeter aos empurrões e tropeções, só indo mesmo porque não podem chegar atrasadas nos empregos.

Por isso, eu acho que os moradores de meu bairro deveriam se unir e pedir aos proprietários dos ônibus que coloquem mais veículos na linha, para que seus usuários sejam melhor servidos.

⁸ Texto produzido por mim para trabalhar o tema **Transporte no bairro**.

O tranquete em meu bairro

21/8/1992

No meu bairro, o problema é que os ônibus demoram 12 minutos para chegar. E quando o ônibus vem faz uma poeira que suja a gente todo. Tem uns ônibus que vêm lotados e se a gente entra, tem que aguentar empurrões, tropeções, para a passar não chegar atrasado escola e nem no serviço. É que isso nos

temos que unirnos e pedir para

por isso nós temos
fazer asfalto nas avenidas

No meu bairro, o problema é que os ônibus demoram 12 minutos para chegar. E quando o ônibus vem faz uma poeira que suja a gente todo. Tem uns ônibus que vêm lotados e se a gente entra, tem que aguentar empurrões, tropeções, para a /pessoa/ passar /e/ não chegar atrasado /na/ escola e nem no serviço. E que isso nós temos que unirnos e pedir para /o/ por isso nós temos /que pedir para/ fazer asfalto na avenida.

O texto de *Maria* comprova a tese de *Bakhtin* de que um texto não é isolado, ele faz intertexto com outros que o precederam. Assim sendo, as vozes do texto gerador, tais como:

... tem que aquetar empurrões, tropeções, para apasar não chegar atrasado...
(... tem que agüentar empurrões, tropeções para a/pessoa/passar não chegar atrasada...)

também serviram para que *Maria* elaborasse um texto denunciando o transporte em seu bairro. Isso revelou seu letramento e o uso da escrita como instrumento de crítica de sua realidade social,. Além do mais, ela escreveu enunciações com sentido completo e reduziu também o número de abreviações, com exceção das enunciações na parte final do texto:

E que isso nos temos que unirmos e peder para o por isso nos temos fazer asslto nas avenidas.

(E que isso nós temos que unirmos e pedir para /o por isso nós temos/ fazer asfalto nas avenidas)

Observei que nessas enunciações há repetições dos elementos, *que isso mos, para o por isso*. Esses aspectos podem ser vistos porque a criança, na fase inicial da escrita, não é muito propícia às correções ou a fazer revisões do que escreveu (*Smolka*, 1992).

A aluna demonstrou também desenvolvimento em relação à pontuação gráfica, como observei nos fragmentos:

No meu bairro, o probema...

... se a gente entra, tem que aquentar empurrões, tropeções, para a...

Maria ainda empregou os coesivos *meu, que, quando, gente, isso* para interligar os sentidos das enunciações.

Colégio de Aplicação

Aluno(a): maria

Local e data: Guarânia, 30 de Agosto de 1992

Um eleitor esperto

Dom Vivaldino, o raposo esperto, resolveu candidatar-se para prefeito da floresta. E com sua língua, com seu jeito galante de falar, ele fazia sua campanha eleitoral tentando convencer os bichos a votar nele.

- Vote certo, vote em Vivaldino o raposo honesto! - dizia o candidato.

De canto em canto, de toca em toca ele levava suas idéias aos futuros eleitores, até que se deparou com Roque-roque.

- Oi, minha amiga Roque-roque, que prazer enorme em revê-la.

- Ué, Dom Vivaldino, o senhor nunca havia me chamado pelo nome! - surpreendeu-se Roque-roque diante de tanta cortesia.

- É o tempo curto, Roque-roque. O trabalho ocupa-me de tal forma que mal consigo pensar direito.

Roque-roque achou estranho. Trabalho? Esta palavra não combinava com Dom Vivaldino que não sabia fazer mais nada

além de roubar ovos dos ninhos, perseguir passarinhos e judiar dos animalinhos indefesos. Mas, como estava disposta a saber a fundo da pretensão de Dom Vivaldino, continuou a conversa.

- O que o traz aqui Dom Vivaldino?

- Ah! Estou dando uma olhada deste lado da floresta. É o trabalho Roque-roque, é o trabalho...

- E porque tanta "olharça", Dom Vivaldino?

- Ora, estou preocupado com a situação, veja só: passarinhos precisam de ninhos próprios, a floresta está suja e além do mais estou pensando em construir alguns bebedouros de água para facilitar a vida da bicharada. Ah! Tem também o problema da segurança, os ovos precisam ficar mais protegidos contra os ladrões.

- Meu deus! - pensou Roque-roque - Quanta presteza! Ai bem coisa errada! Porque tanta preocupação?

Dom Vivaldino pigarreou, mudou o

tom da conversa e começou a gastar um palavreado eleitoral.

- Sou um servo que vos fala. Para o bem da floresta e da bicharada lancei-me candidato a prefeito e peço a vossa pessoa o apoio para eleger-me

- Ah! Meu voto!

- Isso! Isso! Sou o candidato certo, servidor honesto. Vou moralizar a Câmara Florestal.

Roque-roque conhece Dom Vivaldino não é de hoje, e por isso mesmo não cai na conversa mole do esperto candidato, pois, aquele que é desonesto sempre carrega esta fama estampada na cara.

- Na sua conversa eu não caio não, Dom Vivaldino. Sua desonestidade está na cara. Se o senhor se diz defensor dos bichos, trabalhador e honesto, diga-me então: porque está com a boca suja de ovo?

Por esta o candidato não esperava - um eleitor esperto!

Roque-roque - Almanaque -
que. "O Popular" 30/10/88.

1. Leia a história com muita atenção.
2. Imagine você sendo também um candidato a Prefeitura de Goiânia. O que você iria fazer para conseguir votos de seus eleitores? Escreva no verso.

Se eu fosse candidato a prefeitura eu iria dizer às pessoas para votarem em mim porque eu iria trabalhar muito para ter Goiânia melhor. Eu ajudaria as pessoas a crescerem que fazia creches para as crianças.

palavras que as mães têm: trabalhar

Fazia asfalto por que o

percebe-se muitas por falta de asfalto e água

tratada, eu iria fazer casa para

as pessoas pobres que não

têm onde morar. Eu ficaria

muito feliz em poder ajudar

as meus semelhantes.

Se eu fosse candidato a prefeita, eu iria dizer às pessoas para vo/l/tar em mim porque eu iria trabalhar muito para ver Goiânia crescer. Eu ajudaria as pessoas a /ter/ creches que fazia creches para as crianças pobres que as mães tem /que/ trabalhar. Fazia asfalto porque o povo sofre muito por falta de asfalto e esgoto e água tratada. Iria fazer casa para as pessoas pobres que não têm onde morar: Eu ficaria muito feliz em poder ajudar os meus semelhantes.

A história, *Um eleitor esperto*, e as discussões sobre promessas dos candidatos à Prefeitura de Goiânia foram elementos mediadores para que *Maria* criasse o sentido do texto usando, entre outras, a função imaginativa da língua escrita.

O texto revelou que, cada vez mais, *Maria* se desenvolve como escritora. São notáveis, em sua produção escrita: a redução das omissões dos sintagmas, as enunciações de sentido mais completo, as idéias relacionadas ao tema. Tais aspectos demonstram uma evolução conceitual para o tipo *pensamento por complexos*.

Além disso, *Maria* elaborou um texto argumentativo utilizando-se de justificativas para persuadir o eleitor, empregando a língua escrita em outra função comunicativa, a de convencer as pessoas.

Maria também usou várias vezes o futuro do pretérito nas enunciações:

... *eu iria dizer as pessoas...*

... *eu iria trabalhar...*

... *eu ajudaria as pessoas...*

... *iria fazer casa...*

Eu ficaria muito feliz.

Essas construções revelam novas aquisições da aluna, no que diz respeito à norma padrão escrita. Ela escreveu o tempo verbal no futuro do pretérito, uma característica não identificada nos textos anteriores, que indica a utilização de uma linguagem textual mais elaborada. *Maria* ainda empregou os sinais de pontuação e fez a interligação semântica das enunciações com elementos coesivos, tais como: *porque, que, onde e e*.

TEXTO 31

A leitura do poema a seguir e os diálogos a respeito das experiências das crianças, em relação aos animais, foram elementos que proporcionaram condições para que *Maria* criasse uma história, usando também a função imaginativa da língua escrita.

A gata e sua pata

A pata
da gata
ata ata
e desata.

A pata
da gata
ataca
a maritaca
e a bota
da Maricota.

A pata
da gata
bate na bola
batuca na lata
luta com a rata
cutuca na mata.

A pata
da gata
ata ata
e desata
e não acata
as ordens da gata

Elias José

Maria e sua patinha

16/09/1992

— Era uma menina chamada Maria da Moura
e, em uma chácara lá tinha pato, leão, e um
gatinho, chamado mini e muito bonito o meu gati-
nho da lata. Lute eu tiro da boca, daí brinquenti-
za.

É também eu tinha o meu amigo, Pato que vivia na
água e vivia comendo o meu nome e pi de pato
ele é muito bonito e obediente, um dia tem briga
de id.

Eu brinquei muito com meu gatinho
e meu pato não estava com vontade de brincar
mini trancou dentro do hospital nada só uma
mancha de nada.

O pato estava com, ruime.

Marina e sua pata e o gato

Existia uma menina chamada Marina. Ela morava em uma chácara. Lá tinha pato, lago, e um gatinho, chamado Mimi. É muito bonitinho o meu gatinho. Ele bebe leite, eu tiro da vaca, sai bemquentinho.

E também eu tenho o meu amigo, pato que vive na água e vive comendo. O seu nome é pé de pato ele é muito bonitinho e obedece. Um dia bem bonito de Sol. Eu brinquei muito com meu gatinho e meu pato não estava com vontade de brincar, me vomitou levei ao hospital/não era/nada só uma manha de nada.

O pato estava com ciúme.

Nesse texto *Maria* exerceu, entre outras, a função de narradora. Logo no início da história, ela situa o leitor evidenciando o espaço e os personagens. Em seguida, fala de cada animal e termina a narrativa fazendo um intertexto com outras histórias trabalhadas em classe.

Além disso, ao elaborar a seqüência dos eventos, *Maria* deu uma estrutura à sua história, revelando uma evolução conceitual sobre a escrita do tipo *pensamento por complexos*. Com tal aquisição, os textos de *Maria* ganharam mais estrutura. Ela usou em várias situações os coesivos, os sinais de pontuação e até parágrafos, um novo tipo de conhecimento não observado nos textos anteriores. Desse modo, *Maria* elabora, cada vez mais, textos com seqüências, sentidos completos e, ao mesmo tempo, vai se constituindo como narradora, autora e escritora de suas próprias histórias.

Gostaria de me corresponder com garotos de 8 a 10 anos. Gostaria de arrumar uma amiga sincera.

Maria

Rua Pedro de Paulo nº 1981 Aptº 109
Bloco 3C Condomínio Vila Real.

Gostaria de arrumar um amigo para nos trocar/mos/ idéias, de 10 a 12 anos que seja educado e gentil.

Maria

Rua Pedro de Paulo nº 1981 Aptº 109
Bloco 3C Condomínio Vila Real.

Maria usou a função instrumental da língua escrita para gerar os sentidos dos anúncios.

Nesses textos ela empregou o mesmo tempo verbal, como fez na narrativa de 30/08/1992. No restante do anúncio, *Maria* constituiu seu pensamento falando do tipo de garoto com quem gostaria de corresponder. São aspectos que revelam a apropriação das convenções da escrita, ao mesmo tempo em que ela evidencia sua autonomia e liberdade para usá-las naquilo que deseja, isto é, para interagir e se comunicar com alguém.

Edição de Aplicações

FANTASMAS NÃO EXISTEM

Marcelo Duarte

No ano passado, dia de Fimados, resolvi visitar o túmulo de minha bisavó. Havia por algum tempo e, no que fui ver, lá era tão tarde que as portas do cemitério estavam fechadas.

Como nas histórias de terror, todas as portas estavam fechadas e andei pra lá e pra cá, procurando um vigia, uma portelero que me ajudassem. Não encontrei ninguém...

O que fazer? Pensei em minha família, que deveria estar aí lá a minha espera... Nada. Apesar do medo, vi que teria de passar a noite lá mesmo, até esperar que, no dia seguinte, as portas fossem abertas.

Encostei-me num murinho e fechei os olhos, fazendo força para imaginar que estava em minha cama. Quem sabe assim pararia de tremer?

Foi então que ouvi um som estranho. Abri os olhos e notei, no meio do escuro, um buraco ao meu lado. Fiquel malha branco do que aqueles lençóis que aparecem em anúncio de detergente na TV! Pensei:

— Só pode ser fantasma!... e comecei a cegar, desesperado.

Mas como a curiosidade era maior que o medo, resolvi dar uma olhada no buraco: vi um gato todo sujo, mexendo na terra. Peguei-o e, acariciando seu pelo, grato por estar perto de mim, disse:

— Você me deu um susto! Pensei que fosse um fantasma!

— Deixa de ser bobo: fantasmas não existem! falou o gato.

Marcelo Duarte e o caderno de Aracaju

nome: maria
local e data: goiânia, 11 de novembro de 1992.

1. Escreva uma história contando o que você faria se ficasse preso em algum lugar.

Fatamos não fatoria da cabeça.

Um dia eu fui no enterro do meu tio avô, eu estava lá com muita tristeza e com muita medo por que ele estava dentro de um caixão, e eu pensava não quero nem dormir, de tanto medo, dele aparecer para mim.

Eu fui ao banheiro, e depois o lugar acabou e eu comecei a chorar de medo, procurei me acalmar e mesmo no escuro tentei abrir a porta.

E depois minha mãe apareceu e eu falei o maior susto e ela disse: me: filha por que você está chorando e com as mãos tão geladas.

E que eu estava com medo, do vovô" aparecer para mim.

Minha mãe me disse: filha ele está morto ele não aparece para ninguém por que ele está chorando e sua mente está esquecimento e seu

corpo vai virar pó. E se ele foi um homem bom, um dia ele vai ressuscitar e ir para um lugar onde existe só amor e paz e vida e nunca nos temer e ele ter cuidado com as pessoas mas por que elas, matam e roubam e foge muita maldade os mortos não fazem maldade para ninguém.

minha mãe me disse: filha ele está morto ele...

Maria empregou, além disso, elementos coesivos para fazer a relação semântica entre as enunciações:

meu, ele, dele, sua - foram usados para se referir ao bisavô;

...então de meu bisavo Job...

...ele estava dentro de um caixão...

...dele aparecer para mim...

...sua mente está esquecimento... (...sua mente está esquecida...)

minha - referindo-se à mãe;

E de repente minha mãe apareceu...

Minha mãe me disse: - filha..

você - referindo-se a Maria;

... filha porque você está chorando...

lá - indicando o lugar;

...eu estava lá com muita tristeza...

porque - numa relação de causa e efeito;

...com muito medo porque ele estava dentro de um caixão...

e, aí - no sentido de acrescentar mais uma idéia à enunciação;

...ele está dormido e sua mente...

...Aí eu fui ao banheiro,

de repente, mesmo - indicando o modo do acontecimento;

...e de repente a luz acabou...

...e de repente minha mãe...

...procurei-me acalmar e mesmo no escuro...

Assim sendo, na prática da escrita sem repressão, mediante interações com uma multiplicidade de textos, Maria foi se tornando letrada de acordo com suas possibilidades.

Classe de Aplicação

Nome: maria

local e data: gama de Desfolha de 1992

A quiromante e a centopéia

UNES TAVARES
Reportagem Satírica

Um dia a centopéia foi consultar uma quiromante. A centopéia queria saber se o seu namorado gostava mesmo dela. Na verdade, ela queria era saber se o namorado casaria com ela, mas achava que se ele gostasse dela já era meio caminho andado para o casamento.

Daí então a centopéia deu um susto na quiromante.

Porque a quiromante já tinha lido o futuro em muitas e muitas mãos. Já havia visto as linhas do coração, da cabeça e da vida, em centenas de palmas. Mas nunca tinha topado antes com tantas mãos para ler de uma vez só. E muito menos tantas mãos em uma só pessoa.

A quiromante respirou fundo, arregou as mangas e enfrentou o maior desafio da sua carreira de profissional leitora das linhas das mãos, onde está escrita a verdade.

E leu a primeira mão da centopéia. E viu que o namorado da centopéia casaria com ela sim.

E leu a segunda mão da centopéia. E viu que o namorado da centopéia não casaria com ela.

Acontece que a centopéia chegou a ler 170 mãos.

E deu empate.

55 mãos dizem que sim. 15 mãos dizem que não.

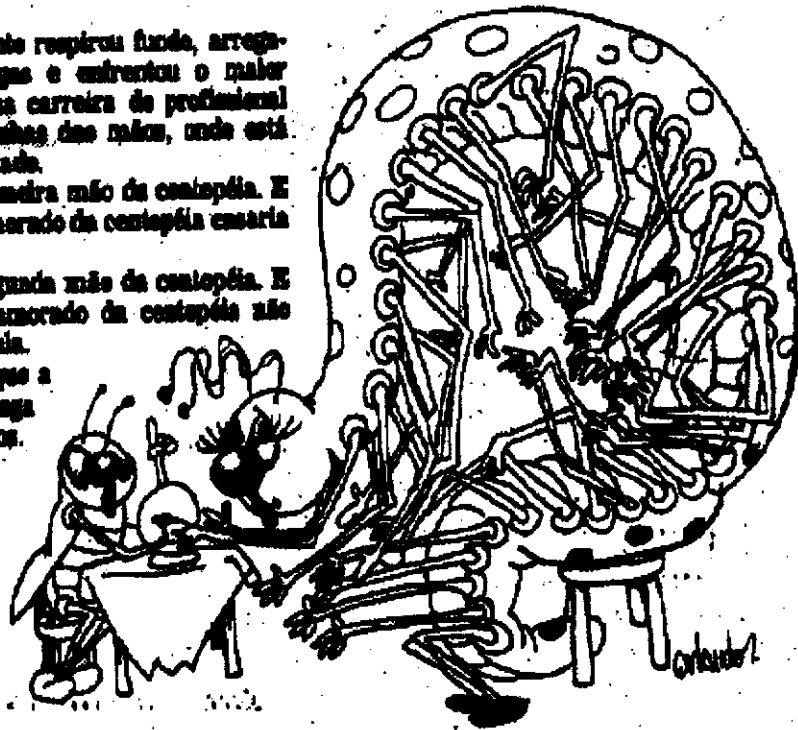
Mas a centopéia não contaria. Preferia acreditar que a metade dos sim era mais forte que a metade dos não.

E a quiromante também ficou feliz. Tinha acertado na leitura de todas as mãos da centopéia.

Afinal, o futuro era isso mesmo.

Metade cartões. Metade dividas.

UNES TAVARES, 34, é poeta, escritor e compositor.



1. Leia o texto:

2. Invente outra história sobre a centopéia.

A Centopéia

Depois de visitar a quiromante e saber de seu futuro, a Centopéia foi ao casamento até a igreja marcar o dia do seu casamento.

Quando chegou o grande dia, uma surpresa lhe esperava: a igreja, toda enfeitada, os amigos todos presentes a Centopéia muito bonita com seu vestido de noiva, esperava esperava, esperava. O tempo foi passando, passando e nada do noivo aparecer. Seus amigos começaram a rir.

Desesperada, chorando, a centopéia

abandonou a igreja, deixando para trás

o, seus sapatos, o véu e uma grande
desilusão

— Nunca mais vai acreditar em quiro-
mante.

A centopéia

Depois de visitar a quiromante e saber de seu futuro, a centopéia foi ao casamento, até a igreja marcar o dia do seu casamento.

Quando chegou o grande dia, uma surpresa lhe esperava: a igreja, toda enfeitada, os amigos todos presentes, a centopéia muito bonita com seu vestido de noiva, esperava, esperava, esperava. O tempo foi passando, passando e nada do noivo aparecer. Seus amigos começaram a rir.

Desesperada, chorando, a centopéia abandonou a igreja, deixando para trás os seus sapatos, o véu e uma grande desilusão.

— Nunca mais vou acreditar em quiromante.

O texto gerador serviu para *Maria* usar a função imaginativa da linguagem, na escrita de uma história fictícia.

Essa produção escrita e as anteriores mostram o desenvolvimento do letramento de *Maria*. Foi um processo evolutivo duradouro, responsável por mudanças qualitativas, que exerceu influências em sua maneira de ser, de perceber o mundo e de atuar sobre a realidade.

Em consequência dessas transformações, seus textos tornaram-se legíveis e com sentido mais completo. Ela passou a usar sinais de pontuação e elementos coesivos para fazer a inter-relação semântica entre as orações. Empregou inclusive a repetição, utilizada para dar ênfase ao sentido das enunciações, como aparece nos fragmentos:

...a centopéia muito bonita com seu vestido de noiva, esperava, esperava, esperava...

...o tempo foi passando, passando e nada do noivo...

Tal recurso lingüístico pode ser visto como conhecimentos adquiridos por *Maria* através da leitura de histórias, por ser uma característica estilística muito comum na Literatura Infantil.

Essa evolução marcante na escrita de *Maria*, evidenciada através desse meu diálogo com seus textos, serviu para ampliar os meus conhecimentos sobre a aquisição da língua escrita, mas também desencadeou muitas indagações, dúvidas e até algumas inferências que serão abordadas no tópico final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi, com esse trabalho, fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento da escrita em crianças, durante o processo de alfabetização, utilizando minhas experiências, em sala de aula, para fazer a investigação. Entretanto, para que isso se concretizasse na prática, recorri aos textos de autores que focalizam a linguagem numa dimensão sócio-histórica, para orientar minhas atividades pedagógicas e compreender a evolução da escrita de Maria. Foram atividades que exigiram a revisão de pressupostos teóricos e uma constante interação entre a teoria e a prática.

Procurei vivenciar situações interativas e dialógicas com os alunos, ressaltando o uso da língua escrita como prática social. Fiz o possível para que estes não ficassem limitados a um único tipo de texto - o da cartilha - com enunciações repetitivas, fragmentadas, impessoais e alheias ao processo dialógico da escrita. Pelo contrário, eles interagiram com a diversidade de textos, produziram as mais variadas formas de escrita e nelas tiveram a oportunidade de se colocar como sujeito de seu contexto sócio-histórico. Portanto, foi um processo de alfabetização que nem se compara ao tradicional, não só porque foram trabalhados os usos e funções da linguagem mas, ainda, porque abriu espaços para a dialogia e a polifonia.

Os textos de *Maria* revelaram o diálogo consigo mesma, com os colegas, com os adultos, com os personagens das histórias, com os autores já lidos etc. Houve uma interação intertextual com textos anteriores e uma multiplicidade de vozes: do narrador, do escritor, do protagonista e da própria criança. Foram vozes que se entrecruzaram e se confundiram e não apenas sentenças áridas, sem autor; vozes que foram apropriadas, incorporadas, reelaboradas e transformadas pelas crianças, que influenciaram o desenvolvimento de funções psicológicas superiores adquirindo, com isto, a escrita, uma outra forma de comunicação, de expressão e de interação.

No que se refere ao desenvolvimento conceitual sobre a escrita, percebi que não se pode categorizar a criança dizendo que ela se encontra nesta ou naquela fase de aquisição de conhecimento, como faz *Ferreiro*(1987). Isso é até possível na escrita fragmentada e controlada mas na discursiva livre o processo é bem diferente.

Assim, quando a criança começa a inventar signos para representar a fala, ela usa-os conforme suas percepções, aglomera e os justapõe nas palavras e enunciações, revelando um tipo de pensamento sincrético e difuso. Todavia, à medida que a criança desenvolve a leitura e pratica a escrita, ela começa a fazer classificações de signos com correspondências fonéticas para escrever palavras. Esse aspecto retrata o desenvolvimento conceitual da criança, do tipo *pensamento por complexos*, porque suas ações reflexivas foram baseadas nas relações reais e objetivas que existem entre som/letra. No entanto, no que se refere à estruturação do texto, suas enunciações são justapostas, repetitivas e, às vezes, até fora do tema proposto, características próprias de uma evolução típica de aglomeração desorganizada, vez que a organização textual é baseada em suas percepções,

sem se preocupar com as estruturas convencionais do discurso escrito. Desse modo, os textos mostram a co-existência de duas características de pensamento: *agregação desorganizada e o pensamento por complexos* que ocorrem, simultaneamente, no início da aquisição da escrita pelo processo discursivo. A emergência da classificação, em alguns aspectos da escrita, não quer dizer que o pensamento sincrético e difuso deixou de existir, principalmente, quando se trata da aquisição de um conhecimento novo pela criança.

Em relação à estrutura sintática do discurso interior, presente na constituição dos sentidos das enunciações, notei que, inicialmente, *Maria* abreviou sintagmas nominais, verbais e até orações inteiras, revelando, com isto, a natureza abreviada do discurso interior presente, no início da aquisição da escrita. Todavia, à medida em que ela foi adquirindo conhecimentos sobre a escrita, os seus textos tornaram-se mais legíveis, e com os sintagmas mais explícitos. Ainda notei que, mesmo nos textos mais elaborados, *Maria* continuou a fazer abreviações de sintagmas nominais, aspecto que contraria a concepção vygotskyana de que a explicitação dos sintagmas (verbais e nominais) constitui lei geral para a língua escrita. Talvez isso seja possível na língua russa, mas na nossa língua a omissão é permitida, desde que não influencie o sentido das enunciações. Além do mais, se levar em consideração *Halliday e Hasan* (apud, *Marques*, 1990) essas construções elípticas dos sintagmas constituem forma de coesão para estabelecer relações de sentidos.

No que diz respeito ao aspecto semântico da fala interior, presente nos textos de *Maria*, notei a predominância do contexto sobre o sintagma e do sentido sobre o significado isolado das palavras. Principalmente na

escrita inicial quando, em muitos de seus textos, eu construí o sentido, apenas pelo contexto do discurso escrito e não pela palavra isolada.

Essas expressões globais de sentido do discurso interior (*Bakhtin*, 1988) identificáveis pelo contexto da produção escrita, podem ser interpretadas porque, no pensamento, as coisas, as ações, os fenômenos existem em sua totalidade. Mas ao ser exteriorizado por meio da linguagem, quer seja falada, quer seja escrita, esta se manifesta de maneira fragmentada, através de palavras e enunciações expressas uma de cada vez. Em decorrência, a criança, no início da aquisição da escrita, não consegue acompanhar o fluxo do pensamento com o ato de escrever. Daí ela omite, repete, aglutina palavras e enunciações, elaborando uma escrita ilegível ou, então, um texto, cuja leitura só é possível tendo em vista o contexto da produção escrita.

As aglutinações e o influxo do sentido (influência do sentido) ocorreram na escrita inicial de *Maria* em menor frequência, talvez porque suas experiências anteriores com a escrita silábica da Pré-Escola tenham contribuído para isto. Ela fez ao contrário, usou mais a segmentação do que a aglutinação.

Assim sendo, de modo geral, a escola não reconhece esses aspectos iniciais da aquisição da escrita. Quando um aluno escreve enunciações incompletas ou omite palavras é candidato ao fracasso e ao ingresso nas fileiras dos evadidos, dos reprovados e dos *débeis mentais*. A escola coloca o problema na criança e não assume seu próprio fracasso, por não proporcionar condições de diálogos e de interações entre professor/aluno. Se o conhecimento é adquirido através do outro, a escola não oferece esse outro para que a criança possa dialogar e interagir. Quase sempre, são destinadas 30 (trinta) ou 40 (quarenta) crianças para cada professor, uma

organização curricular que dificulta a interação e o diálogo, vez que o professor fica impossibilitado de atender cada criança individualmente. Em consequência, o professor perde sua função de mediador do conhecimento e de promovedor de transformações qualitativas na *zona de desenvolvimento proximal* das crianças, para ser apenas um repassador de informações verbais. As crianças tornam-se ouvintes passivas e vozes silenciadas por um período de quatro horas diárias.

A escola tem também limitado o letramento da criança, restringindo-a ao uso de apenas um livro, a cartilha, diminuindo suas possibilidades de interagir com os outros tipos de textos.

Enquanto isso, em minha experiência, as crianças leram e produziram textos diariamente, em média de 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) textos por escala (período de dois meses). Na maioria das escolas, a leitura fica restrita a 30 (trinta) ou 40 (quarenta) lições das cartilhas durante o ano, sem a produção de nenhum texto, porque a escrita se reduz ao processo mecânico de cobrir letras e formar palavras com determinadas sílabas.

Pelo visto, as reduzidas interações - professor/aluno e criança/textos - adicionando, ainda, a própria prática da escrita, são fatores que, aliados aos de natureza política, lingüística e cultural, têm contribuído para que um número reduzido de crianças adquira a escrita - esse bem cultural.

Contrária a essa visão de linguagem, presente nas práticas de alfabetização, desenvolvi este estudo. Mesmo limitado, espero que os professores, através de suas interações e diálogos com os meus textos, encontrem neles outras possibilidades de trabalhar a língua escrita.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Maria Freire. *Passos e (des) compassos da alfabetização*. Goiânia: Ed. UFG, 1993.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARONE, Leda. M.C. *De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BISCOLLA, Vilma de Melo. *Construindo a alfabetização*. São Paulo: Pioneira, 1991.
- BRAGGIO, S. L. B. A aquisição da linguagem escrita no ambiente social e sua relação com o processo de alfabetização. In: *Letras em Revista*. Goiânia: n. 3/4, 1990.
- _____. A abordagem sociopsicolinguística da alfabetização. In: *Leitura: Teoria & Prática*, ALB, V. 5, nº 8, dezembro, 1986.
- _____. Algumas considerações sobre a psicolinguística na aquisição da linguagem escrita In: *Cadernos de Letras*. UFG: V.1, jan/jun. 1990.
- _____. Da Influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita, In: *Letras em Revista*, UFG, nº 1/2. 1990.
- _____. *Alfabetização como processo social complexo*. Fundamentação Teórica de Projeto de Pesquisa, 1990.
- _____. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASLAVSKY, Berta. *Escola e alfabetização: uma perspectiva didática*. São Paulo: UNESP, 1993.
- DANIELS, Harry (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

WERTSCH, J. *Vygotsky y la formacion social da mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BIBLIOGRAFIA DE LITERATURA INFANTIL CITADA

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A margarida friorenta*. São Paulo: Ática, 1980.
- _____. *A Fada que tinha idéias*. São Paulo: Ática, 1982.
- CACCESE, Neuza Pinsard. *Um tigre, dois tigres, três tigres*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984.
- CAPARELLI, Sérgio. *Boi da Cara Preta*. Porto Alegre: L & PM Editores, 1983.
- CIÇA (Cecília Alves Pinto). *O livro do trava-língua*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- DAGOSTIM, Martins. *Verdinho e Amarelinho - Orelhinha*. Curitiba: Arco-Iris, s/d.
- DUARTE, Luiz. *O cravo brigou com a rosa*. Porto Alegre: Kuarup, 1987.
- DUARTE, Marcelo. *Fantasmas não existem*. In: *Folhinha de São Paulo*. São Paulo: s/d.
- FRANÇA, Mary e FRANÇA, Eliardo. *O pote de melado*. São Paulo: Ática, 1986.
- FOLCLORE, *Os três porquinhos*. Porto Alegre: Kuarup, s/d. (Col. Pinte um Conto).
- FURNARI, Eva. *A Bruxinha Encantadora e seu secreto admirador, Gregório*. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.
- _____. *A Bruxinha Atrapalhada*. São Paulo: Global, 1985.
- _____. *Bruxinha I*. São Paulo: FTD, 1988. (Coleção Mágica).
- _____. *Bruxinha II*. São Paulo: FTD, 1988. (Coleção Mágica).
- GRIMM, Irmãos. *Os músicos de Bremen*. Porto Alegre: Kuarup, s/d. (Col. Pinte um Conto).
- JOSÉ, Elias. *A gata e sua pata*. In: *Folhinha de São Paulo*. São Paulo: s/d.

- LIMA, Branca Alves. *Caminho Suave: alfabetização pela imagem*. São Paulo: Caminho Suave, 1989. (Cartilha).
- NUCCI, Nély A. Guernelli. *A minha casa*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1987.
- ROCHA, Ruth e NORO João J. *Meu Corpo*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. (Col. Meu Primeiro livro)
- ROCHA, Ruth. *O livro dos sentidos*. VER. São Paulo: FTD, 1988.
- _____. *O que é, o que é ?* São Paulo: Quinteto Editorial, 1988.
- ROQUE-ROQUE: Um eleitor esperto. In: *Suplemento Infantil - O Popular*. Goiânia: 30/10/1988.
- TATIANA, Belinky. Bom remédio. *Folhinha de São Paulo*. São Paulo: s/d.
- TAVARES, Ulisses. A quiromante e a centopéia. *Folhinha de São Paulo*. São Paulo: s/d.