

LUCIANE MANERA MAGALHAES

O papel do adulto no
processo de constituição
da linguagem escrita
pela criança

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do IEL - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística Aplicada, sob a orientação da Profª Drª Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

1994

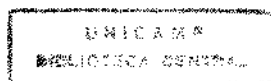
Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Luciane Manera Magalhães

e aprovada pela Comissão Julgadora em

29,08,90

Prof.ª Dr.ª Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson



Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

COMISSAO JULGADORA

Manoel Trindade Magalhães Sobrinho

WZU Abreu

Denise Bertoli Braga

A minha mãe, pela compreensão e
incansável estímulo.
Ao meu pai, pelo apoio dado.
Ao Beto, companheiro de todos os
momentos.

AGRADECIMENTOS

A Profª Drª Maria Laura Trindade Mavrink-Sabinson, pela paciência e dedicação, duas constantes durante o processo de elaboração deste trabalho.

As Profªs Drªs Maria Bernadete Marques Abaurre e Denise Bertoli Braga, pelas preciosas contribuições para a realização deste trabalho.

A Profª Miriam Regina de Souza Moreira, por me fazer descobrir o prazer de conhecer.

A Profª Drª Maria Margarida Martins Salomão, por me ensinar que é preciso e possível atravessar fronteiras.

A Profª regente da turma de 1ª série que, sem restrições, dividiu seu rico espaço de trabalho comigo para que eu pudesse aprender um pouco mais.

As crianças que participaram diretamente desta pesquisa, sem as quais nada teria sido possível.

A colega Ana Cláudia, pelas infindáveis acolhidas em seu lar e, sobretudo, pela amizade.

Ao CNPq que parcialmente financiou esta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa longitudinal-observacional acerca da constituição da linguagem escrita por sete crianças alfabetizadas de uma 1ª série do 1º grau, de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Campinas - SP, durante o 1º semestre letivo do ano de 1992.

A referida pesquisa teve como objetivos de investigação observar, analisar e refletir sobre o papel do adulto, enquanto OUTRO, no processo de constituição da linguagem escrita por estas crianças.

Observou-se que o adulto que interage com a criança, não apenas afeta o processo de constituição do conhecimento pela criança, como também é afetado/modificado pela própria ação linguística e não-linguística da criança.

Constatou-se, ainda, que não é apenas o adulto, fisicamente presente em sala de aula que vai-se constituir em um OUTRO para a criança real, mas os outros sujeitos que com ela interagem vão-se constituir no OUTRO que com ela dialoga na constituição de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Finalmente, destaca-se a necessidade real de se considerar a singularidade presente no processo de constituição da linguagem escrita pela criança, uma vez que na prática pedagógica o professor depara-se com o sujeito singular que as teorias de aprendizagem, que postulam protótipos, não explicam.

INDICE

	Pág.
CAP. 1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Um pouquinho da minha história.....	1
1.2. Um pouquinho da história dos outros.....	6
1.3. Contextualizando o início de uma outra história..	13
CAP. 2. METODOLOGIA.....	17
2.1. A coleta dos dados.....	17
2.2. Metodologia de transcrição.....	19
2.3. Contexto Pedagógico.....	23
2.4. Os sujeitos da pesquisa.....	24
2.5. A atuação da investigadora.....	26
2.6. A seleção dos dados.....	27
CAP. 3. ANALISE DOS DADOS: O PAPEL DO ADULTO E DA CRIANÇA..	29
3.1. A distância entre adulto letrado e criança alfa- betizanda: da opacidade à transparência.....	29
3.2. As diferenças de atitude dos adultos (professor e investigador) em situações dialógicas prévias a atividades de escrita e suas marcas na produção final da criança.....	42

3.3. O papel da criança nesta história.....	66
3.4. O papel constitutivo do adulto na aquisição da linguagem escrita pela criança.....	78
3.4.1. O caso da cartilha.....	94
3.4.2. O caso do hífen.....	103
 CAP. 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DESTA HISTÓRIA?.....	106
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110

CAPITULO 1

1.1- INTRODUÇÃO: UM POUQUINHO DA MINHA HISTORIA...

Reservei este espaço para relatar um pouco da nossa formação teórica durante o curso de graduação e sua consequência na nossa relação com o sujeito, no caso, a criança alfabetizando em ambiente escolar. Esta história faz-se necessária na medida em que passamos a observar que as nossas atitudes, para com as crianças envolvidas na pesquisa, são marcadas pelas nossas crenças teóricas, trazidas dos estudos realizados durante os últimos três anos de graduação, quando participamos de um projeto de alfabetização.

É preciso voltar um pouco mais no tempo, ao nosso segundo grau, e fazer algumas considerações concernentes ao curso de formação para o magistério que esclarecerão, de certa forma, a nossa perplexidade frente aos estudos realizados na graduação.

Ao concluir o curso magistério, tivemos a convicção de que era preciso nos aperfeiçoar, era preciso saber mais, não apenas as técnicas e receitas de como fazer educação, pois era tudo, ou quase tudo, que havíamos vivenciado. O que mais nos marcou foi a Didática do Português que, além de apresentar todo o panorama geral do ensino da língua materna de 1ª à 4ª série, tinha ainda em seu programa um "bicho de sete cabeças" denominado alfabetização. A professora responsável pela disciplina fez o melhor que pode,

preparou um seminário com vários convidados de outras escolas de 1º e 2º graus, "doutores" em alfabetização, para fazerem uma demonstração de como poder-se-ia alfabetizar uma criança, segundo o método de alfabetização utilizado nas escolas em que trabalhavam. Duas apresentações ficaram gravadas em nossa memória: a primeira, falava de um método denominado "Abelhinha Feliz" (fônico); mas de feliz, não tinha nada a abelhinha. Recordamo-nos da professora fazendo uma demonstração prática de como ensinar as relações entre os "barulhinhos" e as letras para as crianças, pois eram eles a unidade "lingüística" eleita para se alfabetizar. Ela pronunciava os sons de forma absurda, completamente artificial (se é que neste caso se pode ser natural!). O "barulhinho" utilizado para exemplo foi o [t]. Assim, ela pronunciava algo como [t..t..t..t..ta]!, o que mais parecia uma metralhadora do que qualquer outra coisa. O mais frustrante era que, magicamente, a sequência de [t]'s transformava-se em [ta]. Não se sabe como ainda havia garganta! Contextualização, sentidos, conscientização, interlocução eram aspectos inexistentes naquele processo de pura mecanização.

A segunda apresentação que nos impressionou foi a do "Método Natural". Tudo era muito interessante, muito material pedagógico, muitas idéias... Porém, de uma coisa nós tínhamos consciência: estávamos nos preparando para uma realidade diferente daquela que requeria uma enorme lista de materiais pedagógicos a serem adquiridos para o trabalho em sala de aula. Sabíamos que seria impraticável um trabalho como o proposto, pois as crianças que nos aguardavam eram de periferia e, com certeza, jamais teriam condi-

ções para financiar tal material. Independente da falta deste material, percebíamos que a preocupação de ambas as apresentações era a mesma: ensinar uma técnica que fosse capaz de auxiliar o professor na árdua tarefa de alfabetizar. Sim, árdua porque parecia tudo estar nas mãos do professor (e estava!), eram ele e o método os dois instrumentos responsáveis pela alfabetização da criança. Não se procurava saber como se dava o processo de constituição do conhecimento pela criança, não se procurava refletir sobre o principal instrumento envolvido neste processo, que é a própria linguagem.

Destaque-se que neste ano estava sendo lançado, no Brasil, o livro de Ferreiro e Teberosky, "Psicogênese da língua escrita", uma tradução do original espanhol publicado em 1984 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. A referida obra aborda o processo ensino-aprendizagem não mais do ponto de vista técnico da alfabetização, como, até então, vinha sendo focado pelos métodos de alfabetização, porque as autoras acreditam que

"a ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos que (...) são fundamentais: (a) a competência lingüística da criança e (b) suas capacidades cognoscitivas" (Ferreiro e Teberosky, 1984:21).

Esta referência parecia não fazer parte da bibliografia de nenhum daqueles ditos entendidos em alfabetização, talvez por não trazer métodos nem receitas de como fazer ou, talvez, por não terem tido acesso à obra na época, já que estava chegando ao mercado dos livros naquele ano. A verdade é que tal trabalho foi o marco inicial

de uma revolução em toda a área de alfabetização, incluindo a pré-escola, em quase toda a América Latina; porém só tivemos acesso a ele dois anos depois, ao ingressarmos na universidade.

Sem saber como se dava o conhecimento pela criança ao aprender a ler e escrever, concluimos o curso magistério com a convicção de que jamais seríamos alfabetizadores.

Ao ingressar na universidade tivemos a oportunidade de assistir a uma apresentação de trabalho por parte de uma das colegas que nos despertou grandemente o interesse pela alfabetização. Quem diria, aqueles que jamais desejariam ser alfabetizadores agora encontravam-se radiantes pelas descobertas apresentadas no trabalho. Estávamos perplexos diante de um conhecimento, na época, extraordinário: o desenvolvimento do conhecimento da linguagem escrita pela criança alfabetizanda. Acreditávamos, até então, que a criança só escrevia quando sabia uma forma pronta, pois assim nos fora ensinado no curso magistério, mas naquele momento descobríamos que a criança reinventava o sistema de escrita repetindo o processo da evolução da escrita pela humanidade. Tudo era novo, tudo era muito interessante.

Nossa formação como alfabetizadores iniciou-se quando ingressamos em um projeto de alfabetização do qual participava a referida colega. E foi o grupo de estudos do projeto o principal responsável por nossa formação teórica.

O projeto, intitulado Novas Perspectivas Metodológicas para a Alfabetização, tinha como linha teórica norteadora do trabalho a Psicologia Genética de Jean Piaget. O referido projeto ti-

nha como objetivo buscar subsídios teóricos condizentes com o Construtivismo que fossem norteadores da prática pedagógica do professor alfabetizador.

Conceitos básicos da psicologia genética como:

- * sujeito epistêmico,
- * sujeito ativo
- * a criança é um ser cognoscente,
- * estágios universais relativos ao desenvolvimento,
- * o desenvolvimento precede a aprendizagem,
- * conflito cognitivo,
- * construção da aprendizagem pela criança através da interação com o objeto,
- * adulto: mediador da interação entre criança e objeto,
- * realismo nominal,

e conceitos construtivistas provenientes dos discípulos de Piaget como:

- * erro construtivo,
- * níveis de desenvolvimento da escrita,
- * competência lingüística da criança,
- * ambiente alfabetizador,
- * portador de texto,

foram os norteadores de nossa prática pedagógica nas escolas envolvidas.

Assim, propiciamos a criação de um ambiente alfabetizador, repleto de materiais portadores de texto que tinha como objetivo auxiliar a criança na construção de seu conhecimento. Cabia ao adulto provocar situações de aprendizagem; porém sua interferência deveria ser mínima: era preciso deixar a criança construir seu conhecimento sozinha, o adulto era apenas o mediador do processo. Acreditávamos que precisávamos dar conta do sujeito epistêmico, identificando o seu nível de desenvolvimento e respeitando o seu ritmo na construção do conhecimento. Era preciso entender a importância do erro construtivo nesta construção, aceitando-o como

indício do processo de raciocínio por parte da criança. Jamais o adulto deveria dar uma resposta pronta à criança, seu papel era o de levá-la à resposta certa através de perguntas que voltassem o problema para ela, que lhe criassem conflitos cognitivos; mas, era ela quem construiria o conhecimento.

Toda esta prática nos acompanhou durante uns bons anos, mesmo após a leitura de Vygotsky. Muito do que fora estudado anteriormente nos seguia dia-a-dia em nossa prática, mesmo que inconscientemente. Sim, inconscientemente porque fomos reconhecer muito daquilo que pensávamos ao realizar a análise dos dados do presente trabalho, quando analisamos interações entre crianças alfabetizadas e nós em ambiente de sala de aula.

As idéias de que a criança constrói seu conhecimento sozinha, de que o adulto não pode dar respostas prontas, de que é preciso esperar a criança desenvolver-se primeiro, estão indicadas, nos dados, nas nossas atitudes para com as crianças.

1.2- UM POQUINHO DA HISTORIA DOS OUTROS...

Na última década, a prática pedagógica de inúmeros profissionais da educação tem sofrido transformações com base nos resultados do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1984), que tem influenciado grandemente a educação como um todo e a alfabetização em particular.

Tal influência é percebida, principalmente, nas propostas inovadoras para a alfabetização, que passam a considerar a criança

não mais como ser passivo, mas como um sujeito ativo e construtor de seu próprio conhecimento. Esta construção do conhecimento dar-se-ia através da interação sujeito/objeto-de-conhecimento; no caso específico da alfabetização, na interação sujeito/escrita. Assim, muitos alfabetizadores passaram a acreditar que bastava oferecer um ambiente rico em materiais que fossem portadores de texto para que as crianças se alfabetizassem. Outros, passaram a entender, que, por ser o professor o mediador do processo ensino-aprendizagem, não poderia interferir no processo de construção da escrita pela criança, pois os erros cometidos por ela passaram a ser vistos como "erros construtivos" os quais são entendidos, pelas autoras Ferreiro e Teberosky, como

— *"... erros sistemáticos, e não erros por falta de atenção ou por falta de memória."*
(1984:30)

O trabalho das referidas autoras, de base teórica piagetiana, aponta, ainda, para a existência de estágios relativos à escrita que seriam construídos pela própria criança. Assim, a evolução da escrita infantil seria marcada por diferentes níveis ou modos de representação que se sucederiam em certa ordem:

"primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos." (id.10)

Segundo Piaget, o conhecimento é construído pelo próprio

sujeito em interação com o objeto, sendo este processo de aprendizagem universal. Em outras palavras, *"o sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas"* (Piaget apud Smolka, 1989:51). Este sujeito epistêmico é entendido como aquele que tem estruturas mentais necessárias a todo e qualquer tipo de conhecimento. Estas estruturas mentais seriam construídas, de uma certa forma, em função das experiências da criança. Seria, então, a ação da criança sobre o mundo, sua interação com o objeto, aspectos propiciadores das informações necessárias ao seu desenvolvimento.

A noção de estágios universais caracterizadores de um sujeito ideal, prototípico, levou os profissionais da educação a desenvolverem um trabalho pedagógico voltado para este sujeito único, o que em muitos casos causou frustração ao profissional, pois não conseguiu, apesar de uma busca incessante, encontrar o referido sujeito sentado nas carteiras de uma sala de aula. Em outros casos, levou muitas crianças a serem deixadas à margem do processo, por não se encaixarem nos estágios pressupostos. Em suma, os problemas práticos em sala de aula emergiram em consequência do protótipo postulado pela teoria piagetiana. A individualidade é anulada ou pelo menos passa despercebida, com isso, costumam surgir, na escola, os rótulos de deficiência.

Apesar de os trabalhos de inspiração piagetiana terem como foco de atenção o processo de construção pelo indivíduo, eles ignoram as diferenças individuais e os dados singulares, sendo que o objetivo maior parece ser o de poder generalizar os dados, definindo assim o sujeito pro-

totípico, universal¹.

Em outras palavras, parte-se do individual para as generalidades e abandona-se o que é singular. Assim, o processo de aprendizagem se dá individualmente, porém este indivíduo parece ser o mesmo, independente da cultura em que se encontra. Os dados obtidos, sempre experimentalmente, apontam para subsídios que postulem este protótipo, descartando, assim, as singularidades. Dos sujeitos (reais) é aproveitável aquilo que é comum a todos, ou seja, os mesmos comportamentos, as mesmas hipóteses formuladas, pois só assim é possível identificar o sujeito ideal. Não obstante a teoria piagetiana destacar o processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, ela falha ao ignorar o dado singular, aquele que nem sempre explica ou justifica o universal, mas está presente na realidade da sala de aula, assim como em todo o desenvolvimento infantil.

Não só a singularidade, o dado divergente são deixados de lado na teoria piagetiana, mas também a linguagem como lugar de interação e de construção de conhecimento. Deste modo, o papel do adulto, que interage com a criança, fica encoberto neste processo, deixando de ser visível, sendo assim desconsiderado ou apenas entendido como mediador do processo de desenvolvimento. O maior responsável pela aprendizagem é a própria criança, que é entendida como:

1- Yves de La Taille, estudioso piagetiano, afirma que "Não há dúvidas de que a teoria de Piaget ilustra uma busca da universalidade" (1992:109).

"um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo" (Ferreiro e Teberosky, 1984:26).

Visto que o trabalho dos autores supra citados não dava conta dos processos sociais e históricos envolvidos na aprendizagem, os profissionais da educação buscaram em outro autor subsídios para complementar sua prática pedagógica. Foi (e ainda é) o trabalho de Vygotsky, o grande influenciador e contribuidor para o entendimento de aspectos do processo ensino-aprendizagem não abordados pela teoria piagetiana.

Interessado no funcionamento intelectual do ser humano, Vygotsky desenvolve uma teoria que busca identificar a relação entre pensamento e linguagem - relação que *"se constrói na troca dialética entre indivíduo e meio"* (Freitas, 1994), enfocando os processos sociais na constituição do conhecimento pelo ser humano. Estes processos sociais são determinantes da aprendizagem, a qual precede o desenvolvimento, este por sua vez, *"(...) progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado"* (Vygotsky, 1934:102).

A teoria vygotskyana postula a existência de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é entendida como:

"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 companheiros mais capazes" (Vygotsky, 1934:97).

Em outras palavras, o desenvolvimento infantil seria marcado por dois níveis. O nível de desenvolvimento real, isto é,

"o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (grifo do autor)(id. 95).

Este nível revela aquilo que a criança é capaz de realizar, em um dado momento, sem ajuda ou monitoração de um adulto ou criança mais velha. O segundo nível é o de desenvolvimento potencial, que revela a capacidade de a criança resolver um problema auxiliada por um membro mais maduro da cultura, ou seja, há uma assistência específica por parte desta pessoa.

Observe-se que a teoria vygotskyana presume, assim como Piaget e seus seguidores, uma gradualidade no desenvolvimento humano. Assim, teríamos um primeiro momento em que a criança seria capaz de realizar tarefas com a ajuda de alguém e, em um segundo momento, a realização das mesmas tarefas dar-se-ia pelo trabalho independente da criança. Este alguém tanto pode ser uma criança mais madura que encontra-se em um nível de desenvolvimento real em relação a determinada atividade, como pode ser o adulto, alguém que já alcançou um nível de desenvolvimento superior, portanto capaz de auxiliar a criança, sendo o adulto o "modelo de linguagem" para a criança. Este "modelo", em um primeiro momento, seria imitado pela criança, em seguida incorporado e, só assim, a criança internalizaria a linguagem, assumindo-a como própria, passando assim, a ter suas ações reguladas pela linguagem.

A teoria piagetiana aponta caminhos diferentes, isto é, o

desenvolvimento da linguagem é visto lado-a-lado com o desenvolvimento cognitivo mais geral, ou seja, o desenvolvimento, por exemplo, da linguagem escrita dependeria do desenvolvimento cognitivo. Aí está implícita a idéia de que o professor precisa esperar a criança alcançar determinado nível de desenvolvimento cognitivo para ensinar-lhe determinada atividade.

Ora, se se diz que existe um sujeito epistêmico que constrói seu conhecimento na interação sujeito/objeto, conseqüentemente vai-se investir neste sujeito, omitindo-se, assim, as diferenças individuais. Em corolário, caberá ao professor desenvolver uma prática pedagógica única que trate as crianças como sendo iguais, tendo as mesmas experiências, a mesma história.

Ao tomarmos a teoria vygotskyana, em específico a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, observamos que, ao professor, são reservadas atitudes bem diferentes. Cabe a ele trabalhar com a criança na ZDP, auxiliando-a na realização de uma atividade, para que em um futuro próximo seja capaz de realizá-la sozinha.

Depara-mo-nos com duas visões que concebem o papel do adulto, no processo de aprendizagem da criança, diferentemente. Interessa-nos discutir este papel do adulto destacando se é ele alguém que interage com a criança, orientando-a, colaborando com ela na constituição de conhecimentos sobre o objeto ou se é ele apenas parte do ambiente, cabendo-lhe "mediar" o processo de ação da criança com o objeto. Tudo depende de uma construção individual da criança ou o adulto teria um papel ativo na construção de conhecimentos pela criança? Estaremos discutindo o papel do adulto

na constituição da linguagem escrita pela criança alfabetizanda, enfocando seu grau de participação, juntamente com o grau de participação da criança neste processo, no decorrer da análise dos dados (capítulo 3).

1.3- CONTEXTUALIZANDO O INICIO DE UMA OUTRA HISTORIA

Este trabalho insere-se no Projeto Integrado de Pesquisa intitulado "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita"².

O referido projeto tem destacado a interação como lugar de constituição da linguagem e do conhecimento, propondo-se a discutir a relevância dos dados singulares e episódicos para uma teoria da aquisição da linguagem. Estas singularidades, frequentemente observadas em situações de aquisição da linguagem, têm sido descartadas como residuais por pesquisadores preocupados apenas com a observação do regular e do sistemático nos processos de aquisição. E o que se observa tanto na teoria piagetiana quanto na vygotskyana, que investem no geral, ou seja, buscam dados que caracterizem o protótipo. Piaget aponta para o sujeito epistêmico, preocupando-se com o que há de regularidade no processo de desenvolvimento (leia-se estágios). Vygotsky também preocupa-se em explicar o desenvolvimento de forma geral, quando propõe a existên-

2- Projeto, em andamento, do IEL/UNICAMP, coordenado pela Profa Dra Maria Bernadete M. Abaurre e de que participam, ainda, como pesquisadoras principais as Profas Dras Maria Laura T. Mayrink-Sabinson e Raquel S. Fiad.

cia de níveis de desenvolvimento e a própria Zona de Desenvolvimento Proximal. Apesar de Vygotsky estar interessado no geral, ele dá margem para se pensar em dados singulares quando fala do desenvolvimento humano. Esta abertura torna-se mais nítida quando John-Steiner (1989) comenta as idéias de Vygotsky no posfácio de seu livro:

"Vygotsky argumenta que em função da constante mudança das condições históricas, que determinam em larga medida as oportunidades para a experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. Portanto, um sistema funcional de aprendizado de uma criança pode não ser idêntico ao de uma outra, embora possa haver semelhanças em certos estágios do desenvolvimento." (grifos meus)(p.141)

O fato de os pesquisadores, em geral, descartarem os dados singulares como residuais decorre da adoção de uma concepção de linguagem como um código exterior ao sujeito, como um sistema de regras e normas fixas a serem adquiridas.

Na palavra das autoras do projeto supra-citado:

"Quando chamamos a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, fazemos isso não do interior de uma teoria psicológica específica (...) mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que a interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história, é atribuído um estatuto teórico específico em função das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria de linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas também

no modo e na história da sua constituição e constante mutação". (Abaurre et alli, 1992:8)

Dentre estas questões, a que nos interessa investigar é a que diz respeito ao estatuto a ser atribuído ao interlocutor da criança nas situações interativas em que a constituição da linguagem escrita se dá.

Assumindo, com as autoras do projeto, que

"(...) a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado, e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição" (id. 7)

vamo-nos preocupar em verificar, nos dados obtidos em situações reais de sala de aula, como esse interlocutor "afeta e é afetado por este processo." (id. ib.)

Concebendo a linguagem como resultado da atividade de sujeitos lingüísticos que estão

"no desempenho de sua atividade lingüística, sempre a ocupar os lugares discursivos do EU e do OUTRO, num preenchimento por vezes alternativo, por vezes simultâneo desses papéis (...)" (id. 5)

abre-se a perspectiva de se investigar

"qual o papel do próprio sujeito nas modificações que continuamente ocorrem no contexto, em seus atores e na linguagem" (id. 7).

Este trabalho compartilha, também, das preocupações pedagógicas do Projeto Integrado. Conforme tentamos mostrar no item 1.1, ao relatarmos um pouco da história de nossa formação como

professora das primeiras séries de primeiro grau, vivemos a experiência

"das conseqüências (...) nocivas [da] apressada metodologização do sujeito ideal piagetiano e de sua transposição quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares" (id. 3).

Como professora "construtivista" contribuimos para a

"descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos alunos que vivem cada um à sua maneira, uma história singular de contacto com a linguagem e com seus interlocutores" (id. ib.).

Com o presente trabalho, pretendemos apontar caminhos para o resgate desses "alunos reais", concordando, com as autoras do projeto, que eles precisam

"voltar a ser vistos em sua singularidade, por ser ela, em última análise, determinante da história também singular de aquisição da escrita de cada sujeito" (id. ib.).

Capítulo 2

2.1- METODOLOGIA: A COLETA DOS DADOS:

O corpus deste trabalho foi constituído através de uma pesquisa de cunho longitudinal-observacional, durante o primeiro semestre letivo do ano de 1992. Foi observada uma classe de 1ª série, de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Campinas - SP.

A coleta de dados se deu com base nos seguintes instrumentos de pesquisa:

(i) observação e participação em aulas, registradas através de notas de campo. A periodicidade pretendida dessas observações foi de duas vezes por semana, no decorrer do 1º semestre letivo, porém nem sempre foi possível estar presente na escola por duas vezes semanais, com isso foram acompanhadas 23 aulas em seu horário integral.

(ii) gravação em áudio de diálogos entre investigadora e crianças e professora e crianças enquanto realizavam atividades de escrita. Estas gravações ocorreram de maneira aperiódica, isto é, o ponto direcionador para se realizar as gravações era a ocorrência

cis de diálogos no momento de realização de atividades que envolviam a linguagem escrita. Nem todas as atividades de escrita eram passíveis de gravação em áudio, já que nem sempre havia diálogos, quer entre professora e crianças, quer entre investigadora e crianças. Tipos de atividades gravadas:

- diálogos entre a professora e a turma a respeito de algum assunto que se pretendia como motivador de uma futura produção escrita;
- criação de histórias conjuntas entre professora e crianças;
- atendimento individual para correção de produções escritas das crianças, por parte da professora;
- diálogos entre criança e investigadora durante a produção do texto pela criança;
- atendimento individual, por solicitação da própria criança ou por iniciativa própria da investigadora; para auxílio em produções escritas.

As gravações somaram um total de duas horas e quarenta e três minutos.

(iii) elaboração de um diário com anotações e comentários concernentes às atividades realizadas em sala, aos procedimentos (comentários, perguntas e respostas relativas à escrita em geral) da professora, da investigadora e das crianças;

(iv) reprodução em xerox do material escrito pelas crian-

cas. resultando em um total de 290 produções escritas:

(v) entrevistas não-estruturadas com a professora, que possibilitaram um conhecimento mais amplo de seus pressupostos teórico-práticos propiciando maior entendimento de sua prática e;

(vi) um questionário preenchido pelos pais das crianças que nos proporcionou, juntamente com informações colhidas junto à professora, um maior conhecimento da vida extra-escolar das crianças.

2.2- METODOLOGIA DE TRANSCRIÇÃO:

As transcrições das situações dialógicas gravadas em áudio foram realizadas após as fitas serem ouvidas várias vezes, com o intuito de ser o mais fiel possível a cada situação vivenciada. Realizamos uma adequação do sistema de transcrição de conversações sugerido por Marcuschi (1986). Visando obter transcrições "limpas e legíveis" (como o próprio autor sugere, id:9) tentamos simplificar o número de sinais, substituindo aqueles destinados às pausas pelos sinais de pontuação comumente utilizados na linguagem escrita. Utilizamos, ainda, as aspas simples¹ para destacar letras, sílabas ou palavras referentes a determinadas atividades de escrita. A entonação não foi marcada na transcrição dos diálogos. Marcou-se algumas mudanças de entonação quando estas influenciavam a análise

1- O autor utiliza aspas simples para marcar entonação

dos dados. Tais mudanças são explicitadas através de comentários dispostos entre parênteses duplos.

Na transcrição de alguns diálogos fez-se necessário diferenciar sílabas nasalizadas (nã para [nã]) de sílabas não-nasalizadas (ná para [na]), já que o contexto não permite ao leitor perceber a que sílaba da palavra refere-se o falante.

Para a transcrição dos diálogos foram utilizadas as seguintes convenções:

[falas
[simultâneas

(xxx) sobreposição de vozes ininteligíveis

/.../ eliminação de fala ininteligível

(...) eliminação de parte da produção de alguém

MAIÚSCULA: ênfase ou acento mais forte que o habitual na fala

(()) comentários de INV

' ' (aspas simples) destaque de letras, sílabas ou palavras relativas ao exercício de escrita a que se refere (p.e. o 'ba' de 'banana')

- - - silabação (por exemplo: ba-na-na)

... fala reticente

. (vírgula) pausa de pequena duração

. (ponto final) pausa de maior duração

Para caracterizar os sujeitos participantes das interações em sala de aula, utilizamos as seguintes convenções:

PRO: professora regente da turma

INV: investigadora

CRI:² criança da turma que não faz parte da pesquisa

APA, EDU e GAB } meninos

ANA, ISA, MAK³ e MIK⁴ } meninas

2.3- CONTEXTO PEDAGÓGICO:

A escolha do contexto pedagógico, para a realização deste trabalho, foi firmada no objetivo de se observar uma prática pedagógica alfabetizadora não-tradicional ou, pelo menos, que não tivesse como recurso didático para a alfabetização a cartilha.

Como pretendíamos investigar a constituição da escrita inicial na escola buscando a riqueza dos dados singulares, precisávamos acompanhar um professor que desse espaço para o surgimento da escrita espontânea (ver a respeito Abaurre-Gnerre e Cagliari, 1985; Abaurre, 1988 e 1989); pois era pressuposto nosso que estes dados contribuiriam para desvendar um pouco mais deste mistério que é o processo de constituição da linguagem escrita.

A nossa preocupação com o espaço dado à escrita espontânea é devido ao papel de "balizador" que o professor muitas vezes tem assumido, ou seja, ao mesmo tempo em que oferece espaço para o surgimento da escrita espontânea, ele estabelece limites. De acordo com o espaço oferecido por este adulto haverá ou não variabilidade maior nas produções escritas das crianças envolvidas, que pode ser vista como indicio de um trabalho do "sujeito" ao escrever.

2- Optou-se por não diferenciar as crianças, que não fazem parte da pesquisa, com diferentes iniciais devido à dificuldade de identificar a voz de cada uma nas situações dialógicas.

3 e 4- MAK e MIK são irmãs gêmeas

Diante dos aspectos acima relacionados, elegemos uma professora de 1ª série, de uma escola estadual da rede de ensino público de Campinas-SP. A referida professora apresenta uma prática pedagógica alfabetizadora que se pode chamar de alternativa. Faziam parte de sua prática a ênfase na leitura de textos destinados ao público infantil em substituição aos manuais para alfabetização - leia-se cartilha; o abandono de atividades tradicionais do período preparatório de "prontidão" para a escrita, substituindo-as por atividades que envolvem, por um lado, a familiarização e manuseio adequado do material escolar e, por outro, a aprendizagem do traçado e nome das letras, suas diferenças e usos.

Destaque-se, ainda, neste contexto, o incentivo da produção escrita-espontânea (ênfatizando-se a manifestação da individualidade) e a prática de produção de textos em conjunto. Neste caso, a professora propunha a toda a turma um assunto através de uma frase (por exemplo: "Luis tem um balanço") que deveria ser a motivadora de uma história a ser criada, oralmente, por toda a turma. A medida que as crianças iam falando, a professora ia escrevendo no quadro, ocupando assim o papel de escriba da turma que, depois, tinha a oportunidade de "ler" e copiar a história no caderno.

De tudo o que foi vivenciado com a turma, o que nos chamou mais a atenção foi o espaço dedicado à leitura de livros infantis (quase diária), que sempre desencadeava uma atividade de escrita. O interessante é que esta escrita nem sempre era sugerida pela professora, mas emergia lado-a-lado com os desenhos feitos

pelas crianças sobre as histórias lidas pela professora ou inventadas pelas crianças. A escrita espontânea surgia, assim, no dia-a-dia, na liberdade que as crianças tinham para escreverem o que quisessem e como quisessem, dentro da concepção de linguagem da professora. Isto é, para ela era inconcebível a idéia de as crianças reproduzirem "textos" encontrados em cartilhas (abordaremos este assunto detalhadamente no capítulo 3, item 3.4.1).

Não obstante tais peculiaridades e a proposta de um trabalho novo, foi possível notar, através da convivência com a sala de aula, que a mudança da prática pedagógica não ocorre simultaneamente com a vontade e o propósito de se mudar, mas paulatinamente com o passar do tempo. Tal afirmação é alicerçada na observação do desenvolvimento de atividades ainda consideradas, por nós, como tradicionais. Destaque-se que não estamos nos referindo ao tradicional ortodoxo, mas à atividades que apontam para marcas de um passado próximo como a formação de palavras com base somente nas vogais (por exemplo, eu, ai, oi, ui), a cópia cansativa das letras do alfabeto ou de palavras pré-determinadas; e a explicitação de "famílias silábicas" .

Ressalte-se que a prática destas atividades apontadas como tradicionais não persistiu por muito tempo no ambiente escolar. Observou-se tal prática somente nos dois primeiros meses do ano letivo.

2.4- OS SUJEITOS DA PESQUISA:

Acompanhamos, durante o primeiro semestre letivo de 1992, uma turma de 29 alunos, dos quais 2 eram repetentes e um não havia freqüentado a pré-escola. Destes 29 alunos selecionamos, com a ajuda da professora, um grupo de 8 crianças que reduziu-se a 7 devido à infreqüência de uma delas (a que não havia freqüentado a pré-escola).

Como um dos nossos objetivos era investigar a constituição da escrita inicial, eliminamos os repetentes e procuramos formar um grupo heterogêneo, isto é, que contivesse crianças que ainda não produzissem escrita alguma e crianças que já tentassem escrever algo, formando assim, dois subgrupos: um constituído por quatro crianças que não escreviam nada (GAB, ISA, MIK e MAK) e, outro, por três crianças que já produziam alguma escrita (ANA, APA e EDU).

Estes subgrupos permaneceram distintos até o final do primeiro semestre, isto é, as crianças que já produziam alguma escrita no início do ano, começaram a apresentar textos cada vez mais elaborados, antes mesmo que as crianças do primeiro subgrupo arriscassem uma escrita livre. A escrita destas apareceu mais tarde (MIK, MAK e ISA em abril e, GAB em maio).

Com base em um questionário, preenchido pelos pais das crianças, foi possível conhecermos um pouco mais da vida extra-escolar das mesmas. Não obstante a escola estar situada em um bairro

de periferia da referida cidade. observou-se um nível sócio-econômico não comumente encontrado em escolas do tipo. As crianças que foram acompanhadas durante a pesquisa são filhas de pais com nível de escolaridade razoável (pois não há analfabetos), existindo até mesmo pais com nível de escolaridade superior.

Observou-se com base no questionário enviado aos pais que, de uma forma ou de outra, estas crianças tinham acesso a material escrito, fosse através do uso de anotações por parte dos pais ou membros da família, fosse através da leitura de livros, jornais ou revistas.

Logo abaixo, encontram-se dados relativos à profissão e ao nível de escolaridade dos pais.

GRUPO 1: (crianças que não produziam escrita alguma)

MIK e MAK - irmãs gêmeas

- profissão do pai: operador de fabricação
- escolaridade do pai: 3º grau (História)
- profissão da mãe: do lar
- escolaridade da mãe: cursando 3º grau (Teleologia)

GAB

- profissão do pai: inspetor de qualidade
- escolaridade do pai: 2º grau
- profissão da mãe: do lar
- escolaridade da mãe: 2º grau

ISA

- profissão do pai: militar
- escolaridade do pai: 2º grau completo
- profissão da mãe: do lar
- escolaridade da mãe: 1º grau incompleto

GRUPO 2:(crianças que já produziam alguma escrita)

ANA

- profissão do pai: pedreiro
- escolaridade do pai: 1º grau (2ª série)
- profissão da mãe: doméstica
- escolaridade da mãe: 1º grau (4ª série)

APA

- profissão do pai: vendedor
- escolaridade do pai: cursando 3º grau (Economia)
- profissão da mãe: professora
- escolaridade da mãe: 3º grau Filosofia

EDU

- profissão do pai: professor de Ed. Física
- escolaridade do pai: 3º grau Ed.Física
- profissão da mãe: do lar
- escolaridade da mãe: 1º grau (4ª série)

As sete crianças freqüentaram a pré-escola, sendo que MIK, MAK, GAB e APA, freqüentaram uma escola municipal do bairro; ISA e ANA, uma escola particular também do bairro e EDU freqüentou as duas escolas acima.

Através de conversas com as crianças soube-se que nenhuma das duas pré-escolas alfabetiza formalmente, apenas desenvolvem atividades relativas ao tradicional "período preparatório".

2.5- A ATUAÇÃO DA INVESTIGADORA:

Sendo professora e grandemente interessada em observar de perto a constituição da linguagem escrita pela criança alfabetizando, solicitamos à professora regente que nos permitisse desen-

volver um trabalho de observação participativa. Ela não só aceitou como fez questão da nossa participação, pois "não gostaria de sentir-se observada por uma pesquisadora da UNICAMP" (palavras dela). Esta observação participativa incluía:

- organização do material das crianças em pastas individuais;
- assistência individual às crianças com maior dificuldade;
- auxílio em atividades de escrita;
- leitura de livros infantis para toda a turma, com direção de uma atividade de escrita relacionada com a história lida.

Além destas atividades, tínhamos livre acesso às crianças, o que nos permitia conversar individualmente com elas a respeito de suas atividades, suas dúvidas, dificuldades e questionamentos. Esta conversa podia se dar antes, durante ou depois de uma atividade de escrita, de acordo com cada situação. Foram estes momentos de diálogo os fornecedores dos mais ricos dados coletados em todo o trabalho.

2.6- A SELEÇÃO DOS DADOS:

Conforme se disse no item 1.3, este trabalho se insere nas preocupações do Projeto Integrado "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita". Uma destas é, justamente, a de buscar uma metodologia compatível com os pressupostos teóricos do projeto.

Assim sendo, não contávamos com procedimentos metodológicos previamente consolidados. O que podemos fazer é tentar explicitar alguns critérios que nos levaram a recortar, de um amplo conjunto de material coletado, aqueles episódios sobre os quais recaiu a nossa análise.

Podemos dizer que a seleção dos dados começou durante a coleta do material e só se concluiu durante a sua análise. Questões prévias, algumas delas explicitadas no Capítulo 1, "iluminaram" o próprio processo de coleta (fomos tentar registrar momentos de interação entre criança e adulto, em situação escolar) e os episódios "recortados" deste conjunto de material registrado (buscando indícios, pistas do trabalho do interlocutor e da própria criança no processo de constituição da escrita). Ao mesmo tempo, a análise que fazíamos destes episódios, fizeram emergir outras questões que, por sua vez, nos levaram à busca de outros dados, ou seja, a recortar outros episódios daquele conjunto de interações adulto/criança registrados por nós para submetê-los à análise.

O olhar de investigadora estava, assim, voltado tanto para as questões teóricas que se ofereciam quanto para os dados que lhe forneciam indícios do trabalho do adulto e da criança que interagiam, "respostas" às suas indagações levando a novas indagações à procura de respostas.

CAPITULO 3

ANALISE DOS DADOS: O PAPEL DO ADULTO NESTA HISTORIA...

Neste capítulo, estaremos discutindo e refletindo acerca do papel do adulto letrado e interlocutor¹ da criança, presente fisicamente durante situações de escrita realizadas na escola. Interessa-nos saber que tipo de relação este adulto mantém com a criança no início do processo de aquisição da linguagem escrita - quando a criança é considerada como não-alfabetizada. O espaço de tempo observado, em que se dá o início deste processo, corresponde ao primeiro semestre letivo - espaço de tempo suficiente para algumas crianças constituírem o princípio alfabético da escrita. Estaremos nos referindo às diferentes posturas assumidas pelos adultos que interagem com a criança e refletindo sobre o seu papel na constituição da linguagem escrita pela criança.

3.1- A DISTANCIA ENTRE ADULTO LETRADO E CRIANÇA ALFABETIZANDA: DA OPACIDADE A TRANSPARENCIA:

Trabalhos desenvolvidos no interior do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL-UNICAMP (Lemos, 1981, 1982, 1985; Perroni, 1983; Castro Campos, 1985; Scarpa, 1987) têm apontado o adulto in-

1- Mayrink-Sabineon tem investigado o papel do adulto letrado e interlocutor da criança em ambiente doméstico, ver a respeito em Mayrink-Sabineon (1988 e 1991).

terlocutor como elemento constitutivo do processo de aquisição da linguagem oral (A.O.).

Este papel constitutivo pode ser observado, por exemplo, na aquisição do discurso narrativo (cf. Perroni, 1983): processo permeado pela transformação dos papéis do adulto, que passa de mais ativo para menos ativo e da criança, que vai assumindo, cada vez mais, uma posição autônoma na construção de narrativas.

A relação assimétrica, observada no processo de A.O., é também contemplada na aquisição da escrita (A.E.). Ou seja, a relação entre criança não-alfabetizada e adulto letrado é marcada pela distância imposta pela escrita. Assim como na A.O. a criança passa de "narrador dependente" para "narrador autônomo", também na A.E. ela passa de uma visão da escrita como algo "opaco", "misterioso", "não-significativo", para uma visão de "transparência" da mesma.

Acreditamos ser a constituição da linguagem escrita um processo de transformação contínua da criança que pode ser caracterizado, pelo menos, por dois grandes momentos. O primeiro é aquele em que a criança encontra-se na "opacidade" ², isto é, momento em que ela ainda não foi transformada pelo simbólico - representado pela escrita. E o segundo, é o momento da "transparência" ³, ou seja, quando a criança já constituiu os princípios que regem os sistemas de escrita adotados por sua

2 e 3- Os termos "opacidade" e "transparência" vêm sendo utilizados pela Profa Dra Cláudia T. G. de Lemos em palestras proferidas em encontros, seminários e congressos por nós assistidos, para referir-se à criança não-letrada e à criança letrada, respectivamente.

cultura⁴ e, conseqüentemente, já foi transformada pelo simbólico.

Neste momento, a criança passa a enxergar aquilo que antes não podia, aproximando-se, assim, da posição em que se encontra o adulto letrado.

Enquanto a criança encontra-se na opacidade parece ser impraticável manter, com o adulto letrado, uma relação dialógica "simétrica" (leia-se harmônica, no que diz respeito à escrita). Isto porque o adulto está imerso no mundo da escrita e, conseqüentemente, não é capaz de se ver fora dele: justamente pelo fato de ter sido transformado pelo simbólico que a escrita representa.

A distância entre adulto letrado e criança se faz notar em diálogos, nos quais encontramos indícios da incapacidade de o adulto letrado conceber a criança como alguém que ainda não foi transformado pela escrita e, portanto, encontra-se na opacidade. A conseqüência desta relação assimétrica é a total incompreensão entre adulto e criança como se observa nos episódios que se seguem:

(1) MIK e INV - 01/04/92

Atividade: exercício mimeografado com alguns desenhos e seus respectivos nomes (palavras com sílabas canônicas) que possuíam somente as consoantes (por exemplo: b_n_n_). A criança tinha como tarefa completar as palavras com as vogais faltantes.

Contexto: MIK está fazendo a atividade dada por PRO. INV chega e interroga:

- 1- INV: *qual que tá faltando?*
- 2- MIK: *qual que tá faltando prá mim fazê?*

4- No caso da nossa cultura, o princípio alfabético da escrita.

breve pausa em sua fala e muda sua entonação)) 'ná' faz com 'ô'? ((MIK havia completado o 'nã' com a letra 'ô')) 'bá', 'nã', qual letrinha que vai ser? como é que faz o 'ná'? ((INV pronuncia o [nã] como [na])) o 'n' já tem. ((o "ô" também já tem, mas INV ignora-o porque, do seu ponto de vista letrado, não está correto)) o quê que vai faltar? 'né', qual vogal que você vai usar? o 'a', o 'ê', o 'i', o 'ô' ou o 'u'? para fazer 'NA'? /.../ quê que você acha? para fazer o 'bá' você usou o 'a' e para fazer o 'ná'?

- 4- MIK: não sei.
- 5- INV: olha, olha aqui ó, o 'bá' você usou o 'b' e o 'a', né? o 'b' já tinha, 'ba', aqui falta só a vogal, 'ná', qual letrinha vai faltar? o 'n' já tem, se colocar o 'i' vai dar certo? vai ficar 'ni'. ((referindo-se à segunda sílaba [nã]))
- 6- MIK: bánã-NI?
- 7- INV: não é bánãNI, é bánã...
- 8- MIK: 'ná'
- 9- INV: 'ná', com que letra você acha que termina? 'bá-nã-NA'? Com que letra você acha que termina?
- 10- MIK: hum... não sei
- 11- INV: não sabe? ((fala com espanto)) e' uma daquelas cinco que tá ali no quadro ((apontando para o quadro)), 'bá-nã-NA'
- 12- MIK: /.../
- 13- INV: fala a palavrinha 'bánãná'
- 14- MIK: bánãná
- 15- INV: então, com que letra termina?
- 16- MIK: acho que é o 'ê', que termina?
- 17- INV: olha, é, termina, deixa o do meio em branco por enquanto ((referindo-se à segunda sílaba)) se for o 'ê' vai ficar 'bá-nã-nê' /.../ se for o 'ô', vai ficar 'bá-nã-nô', se for o 'u', vai ficar 'bá-nã-nu', se for o 'i', vai ficar 'bá-nã-ni', se for o 'a'...
- 18- MIK: bá-nã-ná, [ná
- 19- INV: [ná ã... ((confirmando))
- 20- MIK: ((completa com a letra 'a' e pergunta apontando para a segunda sílaba:)) e aqui?
- 21- INV: e aí? 'bá-nã...NA, o 'nã' e o 'ná' e quase a mesma coisa
- 22- MIK: 'nã', NA
- 23- INV: qual letrinha que faz 'ã'?
- 24- MIK: peraí, deixa eu ver ((MIK demora para responder))
- 25- INV: então deixa 'bánãna' do jeito que tá e depois você descobre qual letrinha que é aí, passa prá outra. (...)

Neste primeiro episódio, INV dirige-se à MIK com o intuito de verificar o que já tinha sido feito da tarefa em que ela se ocupava e de auxiliá-la. Este "auxílio" é limitado pelas crenças

de INV quanto a seu papel como "professora" - alguém que deveria conduzir a criança à resposta correta sem fornecê-la pronta (cf. item 1.1).

Quando INV se dirige à MIK, esta já havia completado a palavra (b_n_n_) da seguinte maneira: banon_, faltando, assim, apenas o "a" final. INV parece perceber que está faltando apenas o "a" final (quando pergunta o que está faltando), mas ao ler a produção de MIK percebe que a mesma completara erroneamente, do ponto de vista letrado, a segunda sílaba ("no" para "nã"). INV "recorta" a sílaba (nã) da palavra ('bánãná') e passa a se referir a ela de maneira totalmente descontextualizada tomando-a como [na] (já que passou a ser, para INV, uma sílaba isolada, tendo este e não outro som). Com isso, o foco de atenção de INV muda, não sendo mais 'o que está faltando', mas o interesse em auxiliar MIK na descoberta de seu erro. Esta mudança de foco parece não ficar explícita para a criança provavelmente porque para ela aquela lacuna já tinha sido completada, faltando completar apenas a última. MIK permanece com sua atenção voltada para 'o que está faltando', enquanto INV tem seu olhar voltado para o que é preciso corrigir. Esta diferença de foco pode ser responsável pelas atitudes de INV e MIK no turno 3, durante o qual INV faz inúmeras perguntas, porém não permite que MIK responda, ou pelo menos, MIK não responde imediatamente as perguntas realizadas, o que leva INV a manter o turno até que se esgote o seu repertório de perguntas. O silêncio de MIK faz com que INV busque outra alternativa: a de comparar o que MIK já fizera ('ba') com o que ainda é preciso fazer ('na'): " para fazer

o 'ba' você usou o 'a' e para fazer o 'na'?' (turno 3). Porém, para MIK, esta relação proposta por INV não tem sentido e, por isso, responde: "não sei" (turno 4). INV é incapaz de perceber que MIK está fora da escrita, portanto seu referencial é apenas a oralidade. Esta incapacidade de o adulto letrado conceber a criança como alguém que ainda não foi modificado pelo simbólico leva INV a dizer: "olha, olha aqui ó (...)" (turno 5); como se MIK pudesse enxergar o que INV enxerga na escrita: o grafema 'a' do segmento 'ba' é igual ao grafema 'a' do segmento 'na'. Enquanto INV tem como referencial grafemas, a única pista de MIK são os sons. Esta distância entre INV e MIK fica explícita no turno 6, quando MIK em resposta à INV - "...se colocar o 'i' vai dar certo? vai ficar 'ni'" (turno 5) - interroga: 'bãNANI?'. INV estava se referindo à sílaba 'nã', mas como para MIK faltava apenas completar a última letra ela toma a sugestão de INV (ni) para o final da palavra (banani), ao invés de colocar no meio (banin_). Devido a esta atitude de MIK, INV muda mais uma vez seu foco de atenção, voltando-o para a sílaba final: *com que letra você acha que termina? bá-nã-NA?* (turno 9). INV parece acreditar ser mais fácil a identificação, por parte da criança, do som final [a] através da pronúncia *staccato* da palavra (cf Abaurre, 1989), destacando assim, a sua última sílaba, para mais a frente compará-la com a sílaba do meio, porém a tentativa de INV (turno 21) é frustrada já que MIK não sabe qual letra representa o som [ʒ]. Observe-se que as crenças teóricas de INV são deixadas de lado e ela parece se esquecer de que "é preciso partir da realidade da criança", ou seja, do "estágio de de-

envolvimento" em que se encontra, para se fixar em sua própria realidade - a de um adulto que já foi modificado pelo simbólico.

Parece que todo o esforço de INV não alcança MIK, que responde: "*hum... não sei*" (turno 10). Para INV está tudo tão transparente que torna-se inconcebível a idéia de MIK não saber com qual letra termina a palavra 'banana'. INV espanta-se ao defrontar-se com a resposta '*não sei*'; porém não desiste da idéia de conduzir MIK à resposta correta.

No turno 13, INV solicita que MIK fale a palavra, visando assim, levar a criança a perceber o som final: "*fala a palavrinha banana*". Mas a expectativa de INV de que ao dizer a palavra ficasse claro para a criança o seu segmento sonoro final ('*então, com que letra termina?*')(turno 15) é novamente frustrada com a resposta de MIK: '*acho que é o 'ê'(...)*' (turno 16). Destaque-se que para INV - adulto já transformado pela escrita, é possível recortar "palavras" do fluxo de fala. Para o adulto letrado a "fala" constitui-se de segmentos ordenados no tempo e no espaço; assim, para ele, faz sentido falar em "com que letra termina". No entanto, para a criança ainda não transformada pelo simbólico nada disto faz sentido, pois ela está vivendo a oralidade como um *contínuo*, como um todo não segmentado.

Sem alternativas, INV retorna à tentativa inicial (cf. turno 13) - a de 'testar' cada vogal até chegar à resposta: '*(...) se for o 'ê' vai ficar 'ba-na-ne' /.../ se for o 'ô', vai ficar 'ba-na-no', se for o 'u', vai ficar 'ba-na-nu', se for o 'i', vai ficar 'ba-na-ni', se for o 'a'...*' (turno 17). Finalmente, MIK

chega à resposta induzida por INV. Esta, por sua vez, encontra-se exausta diante de tanta "negociação" acerca de um detalhe "tão simples" - na visão letrada de INV.

Se INV imaginava estar tudo terminado, MIK não pensava da mesma forma, pois era preciso apresentar a atividade completa para a PRO: *'e aqui?'* ((referindo-se à sílaba 'nã')) (MIK, turno 20). INV tenta repetir o procedimento que anteriormente tivera êxito: o de comparar o que já fora realizado pela criança com o que é preciso fazer: *"(...) bá-nã...NA, o 'nã' e o 'na' é quase a mesma coisa"* (turno 21), mas sua proposta parece não ser das melhores: pois, mais uma vez, INV não percebe que é diferente de MIK - em se falando de letramento. Com isso, não percebe, também, que há uma diferença qualitativa enorme entre os segmentos [nã] e [na]. MIK até tenta realizar a comparação proposta: *"'nã', 'NA'"* (turno 23), mas não consegue entender como INV pode dizer que [nã] e [na] são *quase a mesma coisa*. O diálogo entre investigadora e criança torna-se impraticável e INV desiste de explicar para MIK como se faz o [nã]: *"então deixa 'banana' do jeito que tá e depois você descobre qual letrinha que é aí, passa prá outra. (...)"* (turno 25).

Se por um lado este episódio é marcado pela "assimetria" entre adulto transformado pela escrita e criança em início de processo de alfabetização, por outro lado observa-se que o referido episódio aponta um momento de um processo de construção/constituição do conhecimento de toda uma metalinguagem ("começa", "termina", "letra", "vogal") desconhecida da criança, trazendo para foco de atenção não a modalidade oral, mas a escrita. Com isso, a

criança seria levada, de certa forma, a começar a perceber a escrita e a oralidade de uma outra maneira. A partir daí, a possibilidade de segmentar a própria fala e de relacioná-la a segmentos da escrita poderia vir a se constituir.

Se em um primeiro momento a criança tem como referência apenas a oralidade, a partir de um episódio como este ela pode vir a perceber, com base no que o adulto faz e diz, que existe outro referencial: a escrita. Esta interação adulto/criança vai proporcionar a "simetria" observada mais tarde.

No episódio, que comentaremos a seguir, é notada ainda uma certa "assimetria" entre adulto e criança, mas a distância entre ambos parece ter diminuído ou, pelo menos, não se percebe uma "negociação" tão exaustiva como a que acontece no primeiro episódio que acabamos de analisar.

No episódio que se segue é a criança quem solicita ajuda, antes mesmo que o adulto tenha tempo para fazer qualquer tipo de pergunta:

(2) MIK e INV - 03/04/92

Atividade: exercício mimeografado com alguns desenhos e seus respectivos nomes (palavras com sílabas canônicas) que possuíam somente as consoantes (por exemplo: B_t_, para Beto). A criança tinha como tarefa completar as palavras com as vogais faltantes.

Contexto: MIK chama INV à sua carteira e solicita ajuda:

- 1- MIK: quero escrever Beto Carreiro
- 2- INV: Beto, como é que faz o 'bé'? o 'bé' é a letrinha 'b' que já tem aqui, tá faltando uma letra prá fazer o 'bé', olha, deixa a tia te mostrar uma coisa, a... você vai completar com uma dessas vogais

- 3- MIK: é
- 4- INV: que letra é essa? ((apontando para o 'a'))
- 5- MIK: 'a'
- 6- INV: e essa daqui? ((apontando para o 'é'))
- 7- MIK: 'é'
- 8- INV: o 'é' também pode ser 'é', tá? o 'é' você pode falar 'ê' e pode falar 'é', e essa letrinha aqui? ((apontando para o 'i'))
- 9- MIK: 'i'
- 10- INV: e essa letrinha aqui? ((apontando para o 'ô'))
- 11- MIK: 'ô'
- 12- INV: o 'ô' e o 'ó' também. né? o 'ô' você pode falar 'ô' e pode falar 'ó', depende da palavrinha e essa daqui? ((apontando para o 'u'))
- 13- MIK: 'u'
- 14- INV: 'u', então qual que você vai fazer o 'bé'? ((CRI interrompe e mostra sua atividade para INV)) isso, agora embaixo você vai escrever o que você quiser ((INV retoma o diálogo com MIK)) 'bé', e o 'tô'? o 'to' é o 't' com o... Be-to, qual vogal você acha que termina? ((INV aguarda a resposta de MIK, mas esta não responde então INV permanece com o turno)) como é que faz o 'tô' MIK? o 'tô' são duas letras, tá? o 't' que já tá aqui e falta uma vogal aqui, vai colocando todas as vogais com o 't' e vê o que vai dar, na cabecinha, o 't' com o 'a' vai fazer o quê? 'ta'
- 15- MIK: o 't'? 'ta'
- 16- INV: vai fazer 'ta', é o 'ta' que você quer? você quer 'Béta'? não, com 'ê' vai fazer o quê? 'te', 't' com 'ê' 'tê', e o 't' com 'i', vai fazer o quê?
- 17- MIK: 'Bé'...
- 18- INV: vai ficar 'Béti', não é? e o 't' com 'ô'?
- 19- MIK: 'Bé'...
- 20- INV: 'Bé', 't' com 'ô'
- 21- MIK: 't'... com 'ô'... 'Bé'... 'Bêô'
- 22- INV: isso mesmo! viu como é que é fácil? você tem que tentar, letrinha por letrinha, isso ((referindo-se ao término da escrita))

Neste episódio, a criança tem que completar a sequência E_t_ com as vogais faltantes formando assim, a palavra 'Beto', trabalhada anteriormente pela professora. MIK dá asas à imaginação e diz que quer escrever 'Beto Carreiro' (turno 1). INV, inteirada da atividade (o objetivo da professora era o de a criança completar a palavra Beto), desconsidera parte do pedido de MIK, não fa-

zendo referência a "Carreiro" em momento algum do diálogo, nem mesmo considerando que para a criança "Beto Carreiro" é um todo não analisado, é um nome e não duas palavras que podem ser faladas e/ou escritas separadamente.

INV assume, desde o início do diálogo, uma postura letrada, distanciando, assim, sua fala de MIK: "(...) o 'bé' é a letri-
nha 'b' que já tem aqui, tá faltando uma letra prá fazer o 'bé'
(...)" (turno 2).

Considere-se que MIK ainda não foi alfabetizada e seu referencial ainda é a oralidade, portanto 'b'[be] e 'be'[be] devem ser a mesma coisa para ela: assim, fica difícil para a criança compreender porque ainda falta uma letra para fazer o 'be' (sílabas), se já existe o 'b' (letra) escrito.

Ainda neste episódio, pelo menos mais dois turnos marcam a fala letrada de INV em contraste com as concepções de MIK. No turno 8, INV afirma que o 'ê' (referindo-se à letra 'e') pode ser 'ê' e pode ser 'é' (sons representados por esta letra em sílabas intermediárias das palavras) e, no turno 12, que o 'ô' (a letra 'o') pode ser 'ô' e pode ser 'ó' (sons representados pela letra em sílabas intermediárias). Tendo-se por referência a escrita, entende-se perfeitamente o que INV quer dizer, porém ao transcrever, foneticamente, sua fala, observar-se-á que tal asserção é falsa: "o [ɛ] pode ser [ɛ] e pode ser [e]; o [o] pode ser [o] e pode ser [ɔ]". Provavelmente, MIK deve ter ficado perplexa com tal afirmação... E INV ainda encerra o diálogo dizendo: "isso mesmo! viu como é fácil? (...)" (turno 22). Com certeza, MIK não entendeu boa

parte daquilo que INV falou (observe-se que os turnos de MIK restringem-se a. no máximo, duas palavras: enquanto os de INV são bem mais prolongados), mas deve ter-se sentido aliviada ao conseguir completar a palavra com as vogais faltantes.

Tanto o episódio 1 quanto o 2 são marcados pela distância entre sujeito-letrado/sujeito-não-letrado. Esta distância leva o adulto letrado a fazer afirmações do tipo: " [nã] e [na] são quase a mesma coisa" (episódio 1, turno 21). " o [ɛ] pode ser [ɛ] e pode ser [e]" (episódio 2, turno 8) ou, até mesmo, a mudar seus procedimentos na tentativa de negociar os "sentidos" com a criança. Mas sua fala letrada, marcada pelo uso de uma metalinguagem ("letrinha", "vogal") ainda não dominada pela criança, não permite tal "simetria", pois os dois interlocutores estão remetendo suas falas a "sistemas de referência" distintos (oralidade e escrita).

Esta "simetria" almejada pelo adulto só é alcançada mais tarde, quando a criança já constituiu o princípio alfabético da escrita - passando da "opacidade" para a "transparência". E o que se observa no episódio a seguir:

(3) MIK e INV - 17/06/92

Atividade: cada criança recebeu uma folha avulsa para escrever uma história, ficando a seu cargo a escolha do tema de seu gosto.

Contexto: MIK está tentando escrever "casaram". INV passa por perto e é interpelada pela criança:

- 1- MIK: tia, como faz o 'ram'?
- 2- INV: ((olhando para a escrita de MIK)) para escrever 'casaram'?
- 3- MIK: é
- 4- INV: é o mesmo caso de 'namoravam' ((INV, momentos antes, havia ensinado esta palavra a MIK))

- 5- MIK: *só que é com 'r', né?*
6- INV: *é, porque se você colocasse 'ão' ia ficar 'casarão'*

O episódio acima pode parecer confuso mas, de certa forma, ele é a continuidade de um diálogo anterior, entre MIK e INV, em que MIK pergunta a INV como se escreve a palavra "namoravam". A dúvida de MIK era relativa ao par "am/ão". INV explicou-lhe que naquela palavra o uso do "ão" acarretaria em algo como: "namoravao". Assim, quando MIK, neste episódio, indaga como se escreve "casaram", INV se sente à vontade para dizer que é o mesmo caso de "namoravam". MIK entende a relação feita por INV, tanto que afirma "só que é com 'r', né?" (turno 5). INV diz que sim e completa sua fala referindo-se novamente ao par "am/ão" para "casaram".

Este episódio é marcado pela mudança de relação entre adulto e criança, possibilitada pela mudança de relação criança/escrita. Pode-se dizer que os dois primeiros episódios são quase monólogos de INV, considerando-se a distância entre esta e a criança. Já no episódio (3), acima, percebe-se a emergência de um diálogo, no qual adulto e criança parecem se entender melhor.

O foco de atenção de MIK não está mais centralizado na oralidade, pois ela passa a admitir a possibilidade de se segmentar a fala em partes e relacioná-las com segmentos da escrita: "tá, como faz o 'ram'?" (turno 1).

A partir do momento em que nas suas interações com o adulto letrado a criança é levada a constituir um novo sistema de referências, rompendo o "mistério" da escrita, passando da "opacidade" para a "transparência", esse novo sistema de referências

(sendo o mesmo do adulto letrado: a escrita) propicia uma negociação mais harmônica entre INV e MIK.

Passamos a analisar episódios que marcam este segundo momento: o da "transparência". Estaremos comparando as atitudes do professor com as do investigador enquanto adultos letrados que interagem com a criança dentro da sala de aula observada.

3.2- AS DIFERENÇAS DE ATITUDE DOS ADULTOS (PROFESSOR E INVESTIGADOR) EM SITUAÇÕES DIALÓGICAS PREVIAS A ATIVIDADES DE ESCRITA E SUAS MARCAS NA PRODUÇÃO FINAL DA CRIANÇA:

A comparação a que procederemos, neste item, tem como pano de fundo uma situação de produção escrita específica caracterizada pela conversa prévia, do adulto com a turma, sobre o assunto a ser tratado na escrita.

Foram selecionados dois episódios em que PRO e INV desenvolvem, em momentos diferentes do período letivo (13/05 e 06/07 respectivamente), uma atividade semelhante, com as crianças. A atividade desenvolvida por PRO tem como referência um passeio realizado pela turma ao Parque Ecológico da cidade e, a desenvolvida por INV, tem como referência um desenho mimeografado de uma menina dando banho em um gatinho.

Apresentaremos cada episódio seguido de uma análise das atitudes do adulto. Logo após, procederemos a uma comparação entre as diferentes atitudes relacionando suas possíveis marcas na produção escrita final das crianças.

(4) PRO e turma - 13/05/82

Atividade: desenho e escrita sobre o passeio realizado ao Parque Ecológico

Contexto: o episódio abaixo foi gravado em dois momentos consecutivos.

Primeiro momento: PRO distribui folhas em branco para as crianças desenharem e escreverem sobre o passeio que fizeram ao Parque Ecológico da cidade, no dia anterior.

- 1- PRO: *vocês vão tentar escrever alguma coisa embaixo ((do desenho que vão fazer)) sobre o passeio*
- 2- CRI: *ah! não!*
- 3- PRO: *não tem 'ah não', vai tentar, você fala a palavra baixinho, tenta escrever, escreve a /.../*

Segundo momento: PRO conversa, com a turma, sobre o passeio.

- 1- PRO: *fala*
- 2- GAB: *(xxx)*
- 3- PRO: *fala alto*
- 4- GAB: *(xxx) e...*
- 5- PRO: *sem careta*
- 6- GAB: *(xxx) e vimos muitas coisas*
- 7- PRO: *e vimos muitas coisas, quer falar alguma?*
- 8- GAB: *quero*
- 9- PRO: *fala*
- 10- GAB: *(xxx) muitos brinquedos*
- 11- PRO: *muitos brinquedos? quê mais? fala CRI que levantou a mão, fala APA, alto*
- 12- APA: *(xxx) casa das formigas*
- 13- PRO: *ah... você gostou das formigas passando naqueles tubos, indo buscar comida, você achou legal? eu também achei legal a casa da formiga foi legal, né?*
- 14- CRI: *ô tia, arreio foi legal, arreio passando lá, (xxx) arreio (xxx)*
- 15- PRO: *ah... você viu na fotografia?*
- 16- CRI: *não (xxx)*
- 17- CRI: *eu gostei mais...*
- 18- PRO: *quem mais? ((crianças conversam sobre vários assuntos)), agora não é hora de TV Pirata, agora é hora de falar do passeio, ô... CRI, CRI não, ANA, não, EDU, calma*
- 19- EDU: *tia, ah... eu gostei mais das formigas*
- 20- PRO: *ô... psiu ((chamando a atenção da turma que está muito agitada))*
- 21- CRI: *ô tia, deixa eu falar*
- 22- PRO: *ele tá falando, vamos escutar, [fala de novo EDU*
- 23- CRI: *[a gente viu...*
- 24- EDU: *as formigas, a gente viu as formigas, a gente viu o...*

- os... negócio dos bichos.... também a gente viu o...
aquele quarto lá da cadeira
- 25- PRO: então ô ((novamente chamando a atenção da turma)) você
gostou da mesma coisa que ele gostou. né? das formigas lá
- 26- CRI: ô tia eu gostei das formigas
- 27- CRI: eu também
- 28- PRO: fala CRI
- 29- CRI: eu gostei das formigas
- 30- PRO: â?
- 31- CRI: do (xxx) e da casa
- 32- PRO: da casa?
- 33- CRI: e do rio
- 34- PRO: e do rio? â
((há um barulho geral. as crianças falam, ao mesmo tempo, di-
versos assuntos))
- 35- CRI: ô tia eu gostei daquele parquinho que roda
- 36- PRO: ah... o parquinho que tem os cavalinhos que gira. né? que
mais?
- 37- CRI: ô tia
- 38- CRI: /.../ ô tia eu gostei daquele cavalinho que quando a gen-
te empurra ele sai andando
- 39- PRO: a é? e você? fala
- 40- CRI: eu gostei da cadeira e da formiga
- 41- PRO: da cadeira e da formiga
- 42- CRI: gostei da sala
- 43- PRO: gostou da sala
- 44- CRI: eu não gostei de nenhum
- 45- CRI: ô tia /.../ muito pequena
- 46- CRI: ô tia
- 47- PRO: hoje nós vamos fazer a ida ao Parque Ecológico. bom agora
nós vamos montar o que a gente contou. né?
- 48- CRI: a gente vai fazer de novo?
- 49- PRO: não
- 50- CRI: /.../
- 51- PRO: â?

Tanto o primeiro momento quanto o segundo, do episódio
acima, apontam para uma possível visão de escrita de PRO, a de que
se a criança é capaz de falar é também capaz de escrever: "(...) *você fala a palavra baixinho, tenta escrever. (...)*" (turno 3,
primeiro momento). "(...) *bom agora nós vamos montar o que a gente
contou (...)*" (turno 47, segundo momento). Para PRO, a tarefa de
escrever aquilo que foi falado parece ser fácil, mas não é o que
pensam as crianças que reagem, negativamente, quando PRO propõe a

escrita: "ah! não!" (turno 2. primeiro momento).

No início do diálogo, propriamente dito (segundo momento), PRO tenta tirar das crianças lembranças concernentes àquilo que viram durante o passeio: "fala" (turno 1), "fala alto" (turno 3). No decorrer do diálogo, dá voz às crianças: "(...) fala CRI (...)" (turno 11), "quem mais?" (turno 18), garantindo-lhes a audiência: "ele tá falando, vamos escutar (...)" (turno 22). Porém, quando as crianças assumem a voz que lhes é dada e começam a falar juntas (nem sempre sobre o assunto proposto), PRO tenta pôr ordem na sala, já que o barulho é visto, por ela, como indisciplina: "(...) agora não é hora de TV Pirata (...)" (turno 18), "ô... psiu (...)" (turno 20). PRO permite às crianças falarem, porém impõe os limites necessários, evitando assim que a aula se transforme em uma aula de "falação" ⁵.

Tomando-se a fala das crianças como foco de análise, observam-se referências isoladas a aspectos/objetos vistos durante o passeio. Cada criança fala do que gostou: "eu gostei das formigas" (turno 29), sendo que algumas retomam a fala dos colegas: "eu gostei da cadeira e da formiga" (turno 40). Nota-se que, em nenhum momento, PRO preocupa-se em organizar, através de perguntas, as falas das crianças de acordo com os acontecimentos experienciados

5- Temos denominado de "aula de falação" aquelas aulas em que o professor dá liberdade à criança de falar, porém não impõe limites, assim, todos falam ao mesmo tempo sobre diversos assuntos; não há diálogo, não há entendimento entre as partes, tornando-se, assim, a aula sem objetivos. Isto tem ocorrido em muitas escolas devido ao não entendimento acerca de uma aula em que as crianças devam falar para desenvolverem a capacidade de organização de um texto, por exemplo.

(o que fizeram antes, durante e depois do passeio).

Para PRO, basta que as crianças falem para que possam escrever.

Já INV não pensa da mesma forma, é o que revela o episódio abaixo:

(5) INV e turma - 06/07/92

Atividade: escrita sobre desenho mimeografado

Contexto: PRO precisa sair de sala e solicita à INV que assuma a classe durante sua ausência. INV assume a classe desenvolvendo a atividade previamente preparada pela professora. PRO dá plena liberdade à INV para desenvolver a atividade à sua maneira. INV, antes de distribuir as folhas para as crianças, dá as instruções:

- 1- INV: olha, agora, eu vou dar prá vocês uma folha que tem um desenho que a tia PRO fez: ((EDU dirige-se à INV)) assenta EDU: então, olha aqui, olha aqui em cima está escrito assim: "nome" e tem uma linha, estão vendo? em cima dessa linha vocês vão escrever o nome de vocês, quem souber escrever o nome todinho já com a letra emendada pode escrever o nome todinho bem caprichado, a tia não quer hoje que ninguém faça a atividade correndo, prá acabar logo, porque fica feio, fica com a letra feia, fica com o colorido feio
- 2- CRI: pode fazer /.../
- 3- INV: pode fazer caprichado que dá tempo, é só não ficar conversando, papeando, que dá tempo, tá? ((INV muda a entonação de sua voz "de quem faz perguntas" para "quem vai descrever alguma coisa")) o primeiro desenho, ((INV dá uma breve pausa em sua fala, muda a entonação e volta a perguntar)) quê que é esse desenho aqui?
- 4- CRI: a Mônica...
- 5- INV: pode ser a Mônica, né, para as meninas... quê que ela tá fazendo aqui?
- 6- CRI: rodando pião
- 7- INV: rodando pião?
((todos falam junto))
- 8- CRI: o gatinho
- 9- CRI: apanhando flor
- 10- INV: não... ela tá dando banho no bichinho, olha aqui, olha, a bacia ((Diogo dirige-se à INV)), senta Diogo que você vai ver de perto, tem a bacia, tem um bichinho, que bichinho será que é esse?
- 11- CRI: gato
- 12- CRI: gato

- 13- INV: bom. isso. a tia PRO falou que é um gato. né? mas pode ser um cachorrinho também. né? então a menina está dando banho em um cachorrinho ou então em um gatinho. vocês vão inventar uma historinha a partir desse desenho. com base nesse desenho vocês vão imaginar o que que aconteceu na hora desse banho aqui. porque que a menininha tá dando banho nesse gatinho...
- 14- CRI: já sei
- 15- CRI: eu também...
- 16- INV: não conta. não conta. vai pensando ((fala em tom de suspense)) ((ANA levanta e vai até INV para dizer algo)) não levanta não ANA. vai lá pro seu lugar. vocês vão pensar porquê que ela tá dando banho nele...
- 17- CRI: porque ele tava muito sujo...
- 18- INV: por quê? porque ele tava muito sujo. por que ele tava muito sujo?
- 19- CRI: pode ter rolado na grama...
- (xxx)
- 20- INV: pode ter rolado na grama... que mais?
- 21- CRI: na terra
- 22- CRI: na areia
- 23- INV: que mais?
- 24- CRI: na lama
- 25- INV: na lama...esse gato pode ser muito levado e fez muitas travessuras e tá muito sujo... pode ter ido no mato...su-
jou de barro. encheu de carrapicho. encheu de pulga....
né? então ela foi dar um banho nele. será que ele tá gos-
tando desse banho?
- 26- CRI: não
((várias crianças dizem que não))
- 27- EDU: tá odiando...
- 28- INV: tá odiando tomar banho?
- 29- EDU: é...
- 30- INV: é. EDU?
- 31- CRI: ô tia. /.../
- 32- INV: espera aí que o CRI tá falando ((vira para CRI e pergun-
ta:)) o quê?
- 33- CRI: /.../
((INV não escuta nada e diz:))
- 34- INV: ah... tá.... então. olhem só... vocês. antes de colorir:
ninguém vai colorir agora não. tá? porque isso aqui ((re-
ferindo-se ao desenho)) é pequenininho e dá tempo de co-
lorir depois. aqui está escrito. olha. "Invente uma linda
história". então vocês vão inventar uma história a partir
desse desenho. então. primeira coisa. pôr o nome. a data
que tá ali no quadro. vocês vão escrever a historinha de
vocês nessas linhas aqui ((mostrando no papel)). olha só.
ó. comecei aqui em cima nessa linha vou até o final.
acabou minha linha começo aqui embaixo de novo. tá bom?
- 35- CRI: tia. /.../ linha. né?
- 36- INV: não precisa pular linha que o espaço é bem grande. tá

bom? depois quem terminar...

37- CRI: até aqui, tia? ((apontando para a última linha))

38- INV: ó, até aqui ((mostrando para toda a turma)). quem terminar essa historinha, bem caprichada, bem legal, vai colorir o desenho, depois que acabou de colorir bem bonito vai fazer aqui embaixo, olha o que está escrito aqui embaixo "No espaço abaixo, escreva o que quiser", aí vocês vão escrever o que quiserem, ou outra história, ou nome de criança, o que vocês estiverem com vontade de escrever, ou um bilhete para a PRO, ou um bilhete para alguém, pode escrever o que quiser aqui embaixo, tá bom? então eu quero ver um colorido bem caprichado, heim? e a historinha também...

Como é de praxe, no contexto escolar, INV inicia a atividade dando as instruções oralmente, antes mesmo de distribuir as folhas mimeografadas. No turno 3, a fala de INV: "o primeiro desenho" dá indícios de que ela vai assumir o papel de professora do tipo "paternalista" - aquela que dá tudo pronto e analisado para a criança. Mas ainda no meio dessa enunciação, seu discurso muda: "quê que é esse desenho aqui?". A partir desse turno, INV direciona o diálogo para uma descrição da personagem principal (menina) solicitando sugestões acerca daquilo que ela poderia estar fazendo, e aí está implícita a idéia de que as crianças devam escrever uma narrativa. Por não terem ainda o desenho em mãos e, conseqüentemente, não estarem enxergando com nitidez suficiente para dizerem o que realmente estava acontecendo, as crianças inventam personagens e ações: "a Mônica..." (turno 4), "rodando pião" (turno 6), o que leva INV a descrever o que vê no desenho: "(...) ela tá dando banho no bichinho(...) olha a bacia (...)" (turno 10).

Após a identificação do bichinho que acompanha a menina, INV sugere às crianças que imaginem o motivo pelo qual a menina estaria dando aquele banho e o que poderia ter acontecido naquele

momento (cf. turno 13). Duas crianças prontificam-se imediatamente a dizerem que já sabem (turnos 14 e 15); poréz a fala de INV, no turno que se segue "*não conta, não conta, vai pensando*" (turno 16), parece refletir um desejo de que as crianças escrevam narrativas diversificadas, com diferentes tramas, visando oportunizar a manifestação da individualidade na escrita.

ANA tem uma idéia; visando não anunciar para a turma (já que INV insinuou o suspense, o segredo), levanta-se e segue em direção à INV para contar-lhe sua idéia. INV solicita que se assente (turno 16), senão fica difícil controlar a participação da turma. Com isso, ainda no turno 16, ao retomar o assunto, repete sua asserção: " (*...*)*vocês vão pensar porquê que ela tá dando banho nele...*". Note-se que uma criança da turma tomou a afirmação de INV e a completou imediatamente como se fosse continuação do enunciado: "*porque ele tava muito sujo...*" (turno 17). A partir desse momento INV muda de atitude, passando da postura de não-aceitar sugestões orais concernentes ao desenvolvimento das futuras narrativas, para não só aceitar como auxiliar a enunciação de acontecimentos a serem narrados - através da escrita - pelas crianças (turno 17 ao 30).

O interessante, na situação acima analisada, é que INV, em um primeiro momento, assume o papel de "balizadora", ou seja, ao mesmo tempo em que oferece espaço para a participação das crianças na elaboração de uma narrativa oral, prévia a uma escrita, limita esta participação à descrição dos personagens e daquilo que estão fazendo. INV não permite que seja explicitado pelas

crianças o motivo pelo qual tal situação está acontecendo. Porém, em um segundo momento, o processo interativo entre INV e a turma leva-a a mudar de atitude, sem mesmo que perceba e, conseqüentemente, a turma tem plena liberdade para participar aos colegas suas idéias.

Esta situação aponta para uma prática comum no meio escolar, ou seja, nem sempre a teoria subjacente à prática pedagógica do professor dá conta das situações de sala de aula. Em quase todos os episódios analisados, observa-se esta mudança de atitudes no adulto (INV) que, em um primeiro momento, tenta não dar a resposta pronta (respeitando assim a sua formação teórica construtivista, conforme explicitado no item 1.1), para, em um segundo momento, ser seduzido pela situação provocada dentro de sala de aula, a ter um outro tipo de participação - o de informante da criança (abordaremos este assunto mais detalhadamente no item 3.3).

Ao compararmos as atitudes de PRO, no episódio (4), com as atitudes de INV, no episódio (5), podemos observar diferenças no que concerne às suas posturas. Enquanto PRO tem como objetivo fornecer espaço para que as crianças relatem suas experiências, INV acredita que nem ela, nem as crianças devam falar, explicitamente, todos os detalhes, mas apenas **pensar** sobre o que vão escrever, para que, assim, surjam narrativas marcadas pela individualidade. PRO não tem receios de que as crianças expressem, oralmente, aquilo que vão escrever e, muito menos de oferecer informação adicional às crianças. O barulho gerado pelas conversas paralelas é

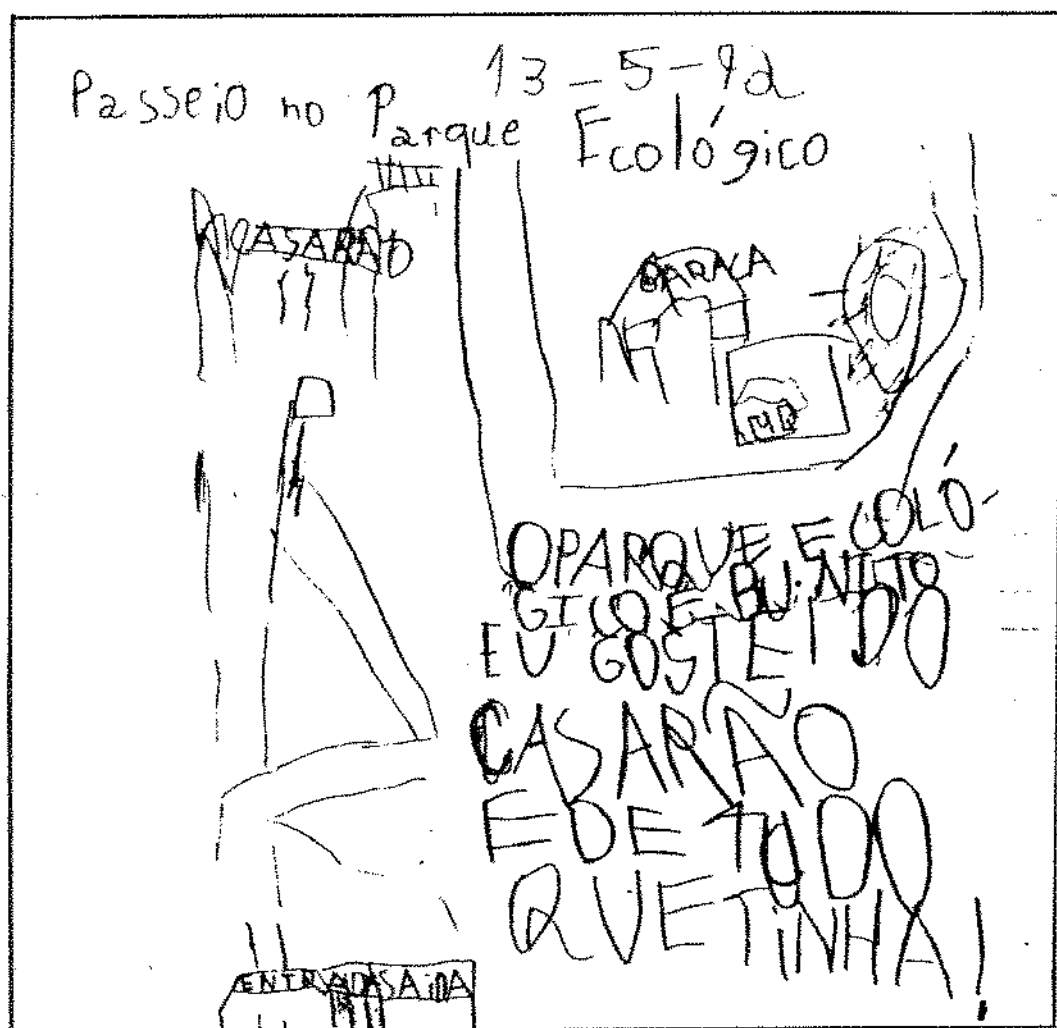
tomado pela professora como indisciplina, o que a leva, várias vezes, a interromper o diálogo para chamar a atenção das crianças quanto ao que se espera que seja conversado: "(...) *agora não é hora de TV Pirata, agora é hora de falar do passeio (...)*" (turno 18); "*ô... psiu*" (turno 20). INV, por outro lado, não enfrenta problemas com indisciplina (provavelmente, pela estratégia utilizada de dar as instruções das atividades antes de distribuir as folhas - turno 1 - ou, até mesmo, por ser aquela uma situação nova para as crianças; certamente, não por INV ter controle sobre a disciplina da turma). PRO dá a voz, INV tenta (e apenas tenta, pois não consegue) impedir que as crianças contem o que vão escrever, exatamente para que não haja "cópia" das idéias alheias (cf. turno 16).

Na verdade, as crianças não estão preocupadas em copiar o que o colega disse ou vai dizer, mas em participar da conversa, dando sua opinião, discutindo. Muitos acabam por expor suas idéias, até mesmo INV e muito daquilo que foi falado aparece nos textos. Ao contrário do que INV temia acontecer, a fala das crianças, anterior ao momento de escrita, não foi impedimento para que elas elaborassem textos à sua maneira, marcados pela individualidade.

Comparando-se as produções escritas relativas ao primeiro episódio (4) com as do segundo (5), observa-se uma variedade maior no tipo de textos apresentados; isto é, enquanto as produções concernentes ao passeio aparecem em forma de relatos, nomeações, descrições e, até mesmo, bilhetes, as produções concernentes ao dese-

nho mimeografado aparecem apenas com a estrutura de narrativas (como INV queria que acontecesse). Certamente, a diferença existente nas produções escritas infantis têm como aspecto motivador o momento e a maneira como se deu a interação adulto/criança/criança durante a atividade.

Tomando-se as produções do episódio (4), nota-se que parte daquilo que foi conversado previamente se faz presente nas produções escritas das crianças (o casarão e o formigueiro), conforme os textos que se seguem exemplificam:



O Parque Ecológico é bonito. Eu gostei do casarão e de tudo o que tinha!

(APA - 13/05/92)

É LINDO O Parque Ecológico. O FORMIGUEIRO É LEGAL.
O ESPELHO É ANTIGO como todos os ESPELHOS ANTIGOS
E TAMBÉM A CAMA ALTA E ANTIGA TAMBÉM TODAS AS COISAS
LÁ NO Parque Ecológico É tudo ANTIGOS. Como
EU QUERIA MORAR LÁ NO CASARÃO. ?

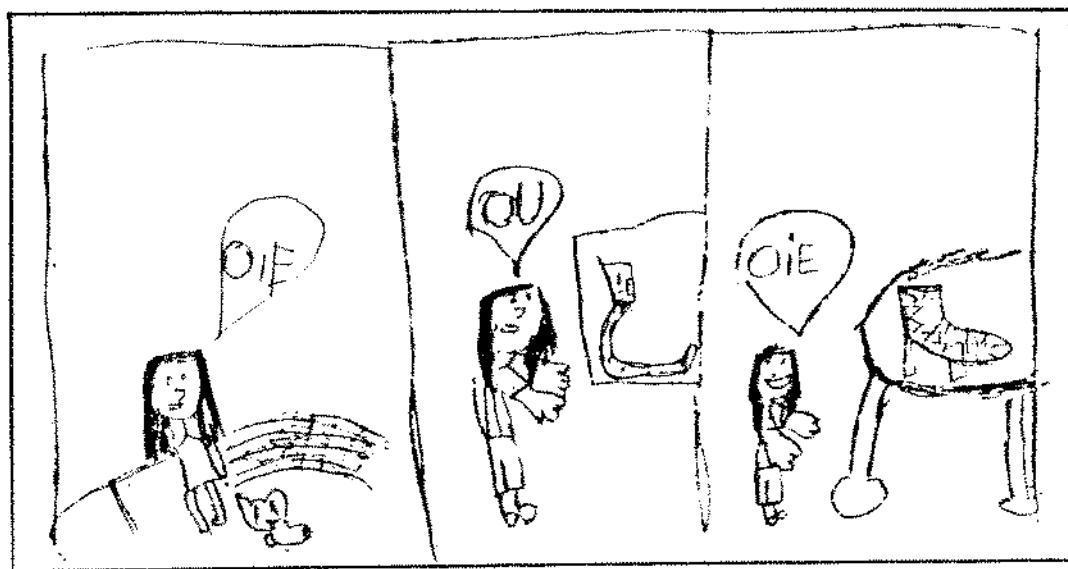
E lindo o Parque Ecológico. O formigueiro é legal
e o espelho é antigo como todos os espelhos antigos.
E também a cama alta e antiga, também todas as coisas.
Lá no Parque Ecológico é tudo antigo. Como
eu queria morar lá no casarão!

(ANA - 13/05/92)

Aqueles que ainda não querem expor muito sua escrita inicial, como é o caso específico de ISA⁶, escrevem apenas que "gostaram", mas seu desenho aponta para as marcas da conversa prévia à escrita (os bichos, as formigas passando pelo tubo para buscar comida, a cadeira):

6- ISA é uma criança que parece ter medo de escrever ou pelo menos de escrever e errar. Durante esta atividade, INV chega ao seu lado para ver o que já fizera: "deixa eu ver o que você fez"; ISA, antes mesmo de responder, pegou sua borracha para começar a apagar. INV solicitou que não o fizesse, alegando que não estava errado.

Este tipo de atitude de ISA repetiu-se muitas vezes. Através de sua escrita final sempre foi possível observar várias marcas apagadas no papel. Esta insegurança, provavelmente, é devido a algum fator externo à sala de aula, pois jamais ISA (nem outra criança) fora repreendida por PRO ou INV no que concerne a sua escrita.



gostei - bom - gostei

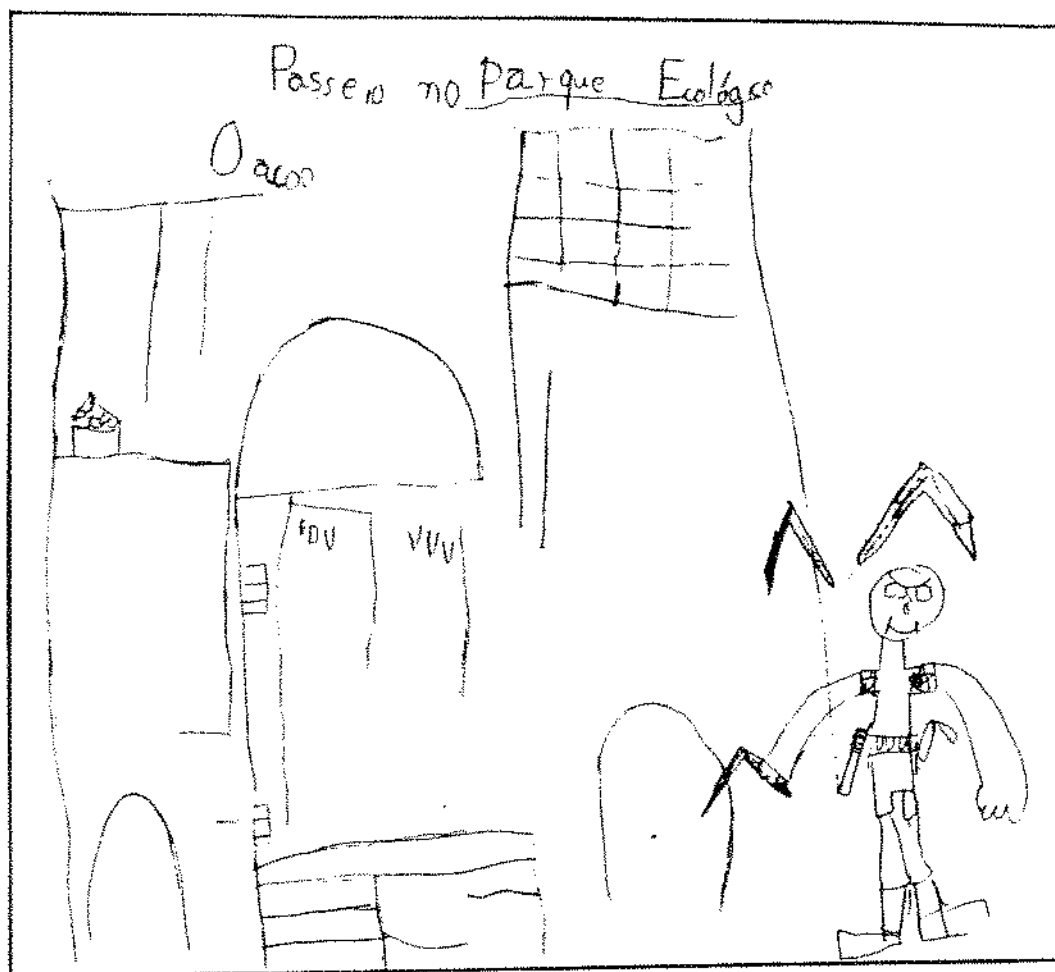
(ISA - 13/05/92)

Há, ainda, aqueles que relatam o que viram independente de ter sido falado ou não:

A assa é boina
A assa e os materiais

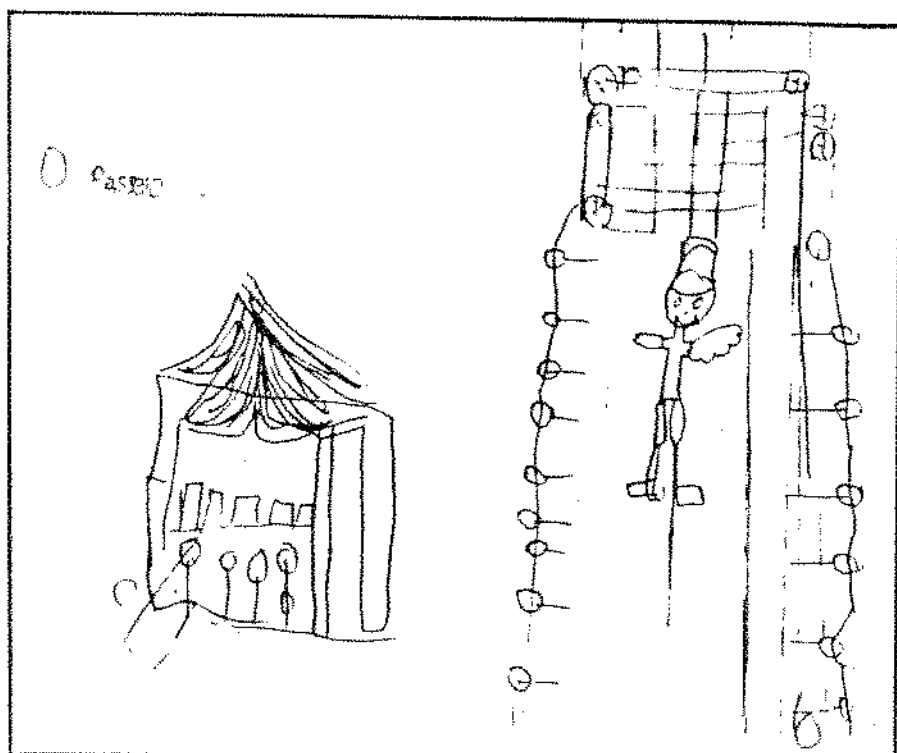
*A casa é bonita.
A casa e os materiais.*

(MAK - 13/05/92)



Passeio no Parque Ecológico
O arco.

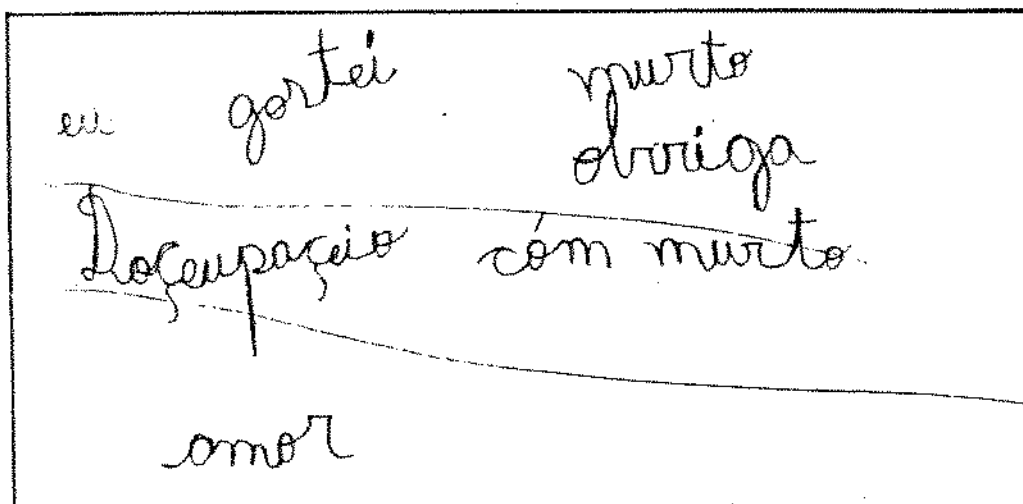
(GAB - 13/05/92)



O passeio.

(GAB - 13/05/92)

Finalmente, há aqueles que, ao invés de relatarem ou descreverem aquilo que viram, aproveitam o espaço para escreverem um bilhete de agradecimento à professora por um passeio que, talvez, jamais se repetirá em suas vidas:



*Eu gostei do seu passeio. muito obrigada. Com
muito amor.*

(EDU - 13/05/92)

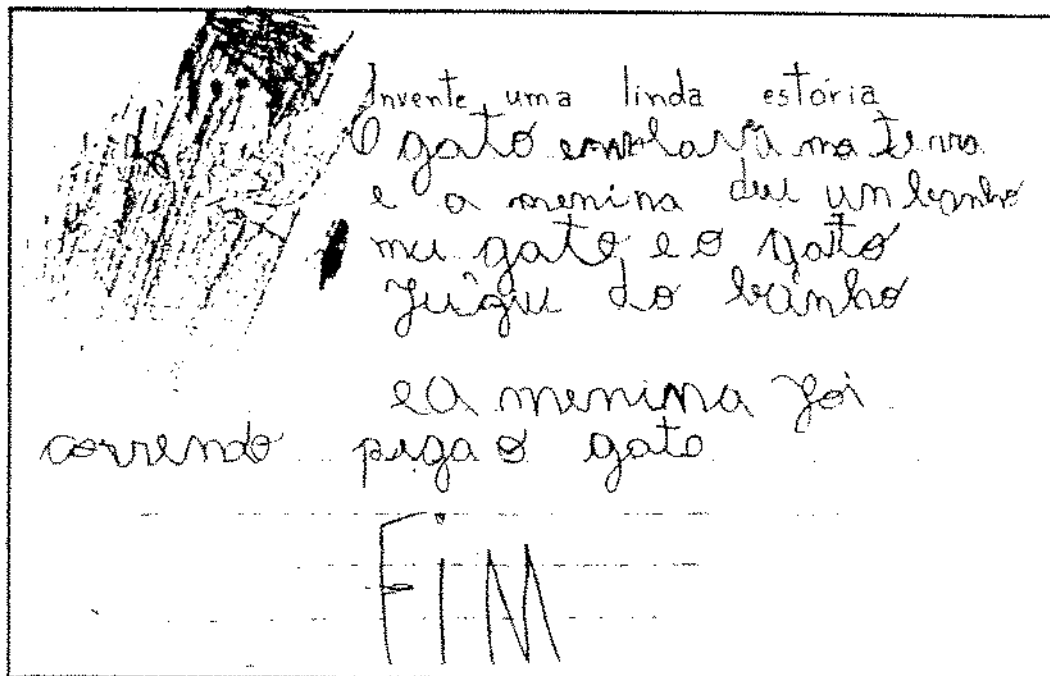
Não obstante as influências daquilo que é conversado em momento anterior à escrita e a existência de um tema previamente definido, observam-se as marcas da individualidade (ver a respeito Mavrink-Sabinson, 1992) nos textos das crianças, tanto no episódio (4), quanto no (5). Em outras palavras, pode-se dizer que o incentivo à produção escrita espontânea tem levado as crianças a elaborarem textos que, felizmente, não trazem a cara da escola, ou o estilo de escrita proposto pela escola, em geral: enfim, textos que não foram homogeneizados⁷ pelo discurso escolar.

Tomando-se as produções relativas ao desenho mimeografado (episódio 5), observa-se que os fios condutores de todos os textos foram: (i)aquele sugerido pelo próprio desenho (o banho do gato dado pela menina) e (ii)a conversa a seu respeito. Porém, o desenrolar dos textos ficou por conta da criatividade de cada um. Assim, temos:

7- Termo utilizado por Fiad (1993), para caracterizar textos que "mais se assemelham do que se diferenciam (...) como se todos fossem um e como se um deles já falasse por todos" (p.181). Textos que omitem a individualidade dos sujeitos, para apresentarem um conjunto de características similares e comuns.

(i) textos enquadrados no que poderíamos denominar senso comum:

(5.1)



O gato (en)rolava na terra.
A menina deu um banho
no gato e o gato
fugiu do banho
e a menina foi
correndo pegar o gato.

(APA - 06/07/92)

(ii) textos que, além de apontarem para o senso comum, refletem as marcas daquilo que foi falado individualmente com algumas crianças, no caso ISA e MAK, durante a sua escrita ("é preciso dizer como chama a menina, dizer o nome do gatinho", "mas qual o nome do gato?"):

(5.2)



Invente uma linda estória

A menina chama Tina

brincava com a gata

um dia a gata chegou i casa

toda suja a Tina limpou a gata

a gata chegou si casa toda limpa

A menina chama Tina,

(ela) brincava com a gata.

Um dia a gata chegou em casa

toda suja. A Tina limpou a gata.

A gata chegou em casa toda limpa.

(ISA - 06/07/92)

(5.3)



Invente uma linda estória

A gata e o gato e a menina

A menina tava na rua da casa

passando e encontrou o

Gato ela lavou o gato

E deu um banho

Na gata e o gato

ficarão limpos e cheirosos e foram com

tenete porque tomaram banho

o Nome gato lavado

A gata, o gato e a menina

*A menina estava na rua, ela estava
passeando e encontrou o
gato. Ela lavou o gato
e deu banho
na gata. Os dois
ficaram limpos e cheirosos e ficaram con-
tentes porque tomaram banho.
O nome: gato levado.*

(MAK - 06/07/92)

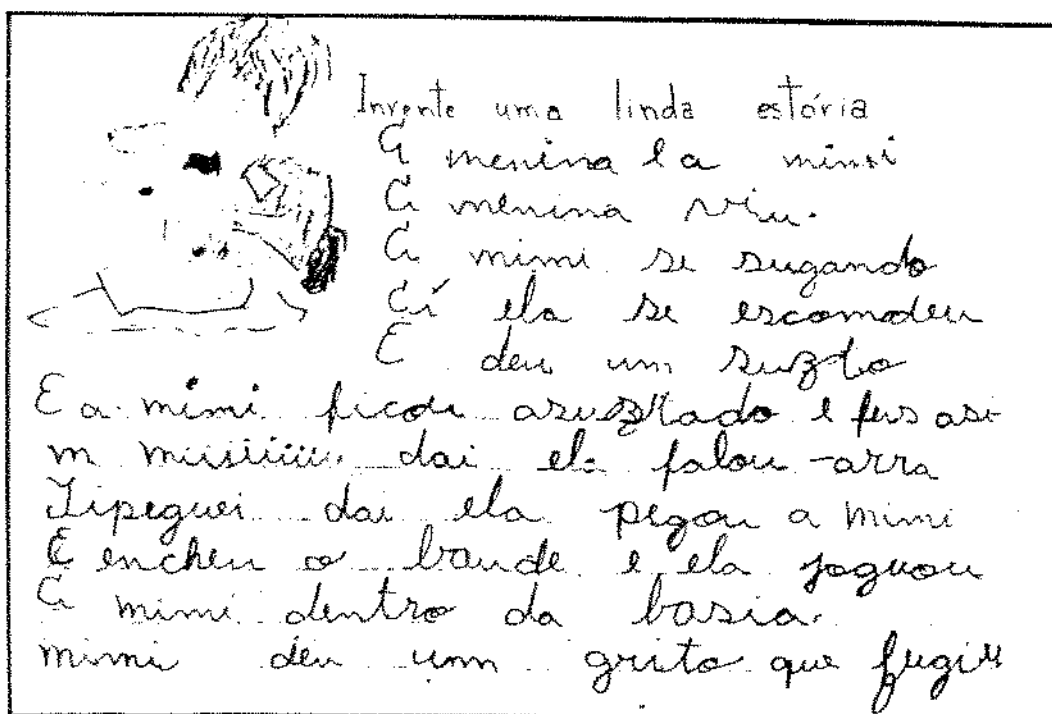
Durante a escrita das crianças INV andava pela sala observando a produção de cada um, tirando dúvidas, sugerindo modificações. INV ao passar pela carteira de MAK observa que esta não havia dado um nome para o gato de sua história, então pergunta-lhe: "mas qual o nome do gato?" e, logo em seguida, diz para toda a turma que era preciso dar um nome para o gato e um para a menina.

Comparando-se os dois textos acima (5.2 e 5.3), observa-se que, enquanto ISA (5.2) escreve uma frase no início da história para nomear a personagem principal, como resposta à afirmação de INV de que é preciso dar um nome para a menina, MAK (5.3) ao ser interrogada quanto ao nome do gato, muito tranquilamente escreve-o ao final da história, na forma de uma resposta à pergunta feita por INV: "o Nomi gato levado". Nos dois episódios acima, INV tinha a expectativa de que, por um lado, ISA (5.2) escrevesse: *A menina que chama Tina...*, ou *A menina Tina...* e, por outro lado, que MAK (5.3) reorganizasse sua história, incluindo o nome do gato e não apenas que escrevesse uma frase solta dizendo qual é o nome dele. Este procedimento de cobrança do adulto em relação à escrita da

criança é observado em outras situações que serão analisadas no item 3.4.

Analisando, ainda, a produção de MAK (5.3) observamos que tanto ela como ANA (5.4), inventam um título para suas histórias. Tal atitude surpreende INV, primeiro, por não ter solicitado a escrita de um título e, segundo, por não ter sido ensinado de forma sistemática pelo professor da turma, isto é, nunca se disse que era preciso colocar um título na história: mas com certeza, várias vezes foram lidos os títulos das inúmeras histórias contadas às crianças em sala de aula o que passou a fazer parte dos seus conhecimentos a respeito da linguagem escrita, fazendo parte, também, de suas próprias produções escritas.

(5.4)



A menina e a Mimi

A menina viu
a Mimi se sujando.

aí ela se escondeu
 e deu um susto.
 E a Mimi ficou assustada e fez assim:
 miiiiiiu. Daí ela falou: arré.
 ti peguei. Daí ela pegou a Mimi
 e encheu o balde e ela jogou
 a Mimi dentro da bacia.
 Mimi deu um grito e fugiu.

(ANA - 06/07/92)

(iii) textos com tramas surpreendentes:

(5.5)



Invente, uma linda história
 Um dia eu vi
 um gato de
 banhado na lama
 e a Felícia pegou
 o gato e deu um
 banho e ele gritou
 minhouuuu e fugiu da
 bacia de água. Ela
 pegou ele e matou para comê-lo.
 O pai dela viu e vomitou
 de nojo e ele falou pra todos.

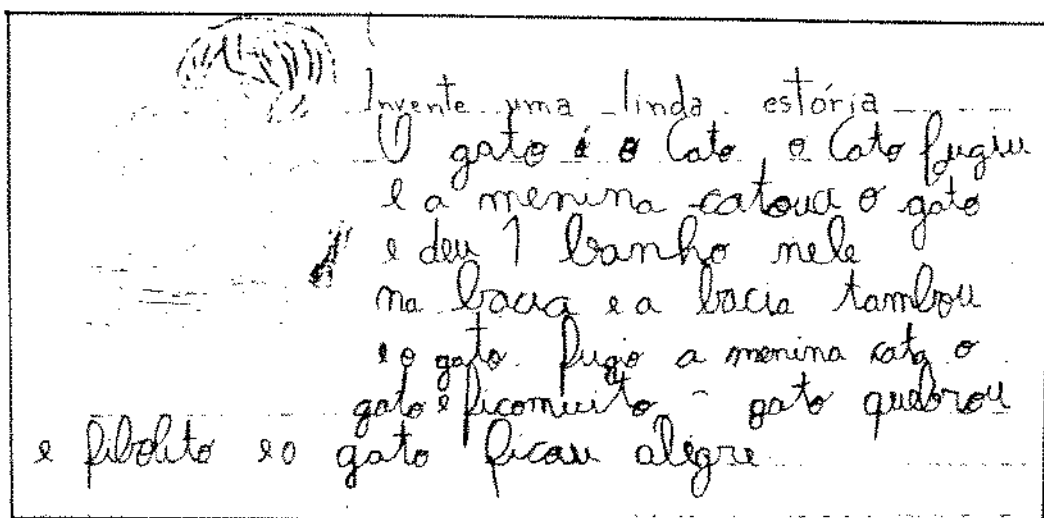
Um dia eu vi
 um gato se
 banhando na lama
 e a Felícia pegou
 o gato e deu um
 banho e ele gritou:
 minhouuuu e fugiu da
 bacia de água. Ela
 pegou ele e matou para comê-lo.
 O pai dela viu e vomitou
 de nojo e ele falou pra todos.

(EDU - 06/07/92)

Consideramos que o texto acima apresenta uma trama surpreendente porque quando se começa a lê-lo jamais se imagina o que vai acontecer; nem mesmo um suspense é criado por EDU, a "tragédia" é introduzida abruptamente. Talvez ele tenha sido motivado por histórias lidas em sala de aula, como por exemplo, a história do cemitério⁸ que um ex-aluno da professora escreveu.

Por fim, temos (iv) textos que apontam para o aspecto lúdico que a linguagem pode propiciar, a brincadeira da criança com as palavras:

(5.6)



O gato é o Cato, o Cato fugiu
e a menina catou o gato
e deu 1 banho nele
na bacia e a bacia tombou
e o gato fugiu. A menina catou o
gato e ficou muito (...). O gato quebrou (...)
e ficou bonito e o gato ficou alegre

(GAB - 06/07/92)

8- A referida história narrava a experiência de um menino que foi ao cemitério à noite. Há toda uma situação de suspense até o desfecho da história.

GAB é uma criança que gosta de chamar atenção através de suas "gracinhas"⁹. Quando se dirige à professora em voz alta sempre encontra maneiras de fazer a turma rir daquilo que fala. Gosta de fazer caretas ao falar e brincar com os colegas. Parece que GAB descobriu que pode brincar também com as palavras, rimando-as ou fazendo trocadilhos, assim como aparece nas poesias lidas pela professora em sala de aula.

Comparando-se as produções escritas das crianças referentes aos dois episódios (4) e (5) apresentados neste subitem, observa-se que, em alguns momentos, a escrita infantil retoma parte daquilo que foi conversado com o adulto e os colegas antes de se produzir o texto. Enquanto o diálogo da professora com a turma sobre o passeio no Parque Ecológico abre espaço para as crianças listarem, descreverem ou relatarem aquilo que vivenciaram no dia anterior, o diálogo entre a investigadora e a turma sobre o desenho mimeografado da menina dando banho no gato, favorece alternativas para a escrita de diferentes narrativas.

Se, por um lado, PRO abre espaço para as crianças exporem suas idéias desde o início do diálogo, INV só "permite" que as crianças falem mais para o final da conversa, quando ela própria interfere bastante oferecendo diversas alternativas para a produção escrita das crianças.

9- Um exemplo de escrita que ilustra as "gracinhas" que GAB gosta de fazer é o bilhete de despedida que ele escreve para INV: "Luciane eu que(ro) (que) você (leve) uma torta na cara". Junto à sua escrita havia o desenho de um braço com uma torta no rosto de INV, como nos filmes de comédia.

Em ambos os casos, ainda que de diferentes maneiras, os adultos foram participantes ativos. Tal participação se faz importante e até mesmo necessária, principalmente no processo inicial de alfabetização, pois garante à criança ter acesso a diferentes idéias e posições, oferecendo-lhe alternativas e "modelos" necessários para o seu bom desempenho.

O temor que INV aparenta ter de as crianças "copiarem as idéias" umas das outras não é procedente, exatamente pelo fato de as crianças serem capazes de processar uma escrita marcada pela própria individualidade, pois a elas não foi imposto um único modelo de texto padrão a ser seguido ou imitado, tolhendo assim, a expressão real da linguagem infantil (como é o caso dos textos cartilhescos). Assim, cabe destacar que a criança não parte do nada, é através da troca efetiva de idéias com os colegas e o professor que ela tem espaço para produzir textos cada vez mais bem elaborados.

Até este subitem temos abordado as contribuições do adulto interlocutor, enquanto sujeito ativo, na constituição de conhecimentos sobre a linguagem escrita pela criança. No subitem que se segue, estaremos considerando as mudanças de atitude do adulto em consequência ao modo de participação da criança nas relações interativas em ambiente de sala de aula.

3.3- O PAPEL DA CRIANÇA NESTA HISTÓRIA:

Pretendemos, neste item, identificar o OUTRO a partir da breve discussão de duas linhas teóricas que, de certa forma, embasaram nossos estudos anteriores.

Por um lado, destaca-se a concepção piagetiana de aprendizagem que é representada, na aquisição da linguagem escrita, pelos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985). Tal concepção é sustentada pela idéia de que o conhecimento se constrói no âmbito do individual, através da ação do sujeito sobre o objeto, no caso, a escrita. A criança caberia a tarefa de construir seu conhecimento através de sua própria ação sobre o objeto de conhecimento e ao adulto caberia o papel de mediador da interação criança-objeto, sendo o informador sobre os aspectos convencionais da escrita como, por exemplo, *"onde se pode ler"* (letras) e *"onde não se pode ler"* (ilustrações) (Ferreiro, 1986:26).

Mayrink-Sabinson (1989, 1991), tem demonstrado em seus trabalhos que o interlocutor (adulto letrado) assume um papel que vai além de simples "informador/suporte". Ele é *"co-construtor do interesse, atenção e hipóteses [da criança] sobre a escrita"* (1991:3). A participação do adulto letrado, no processo de aquisição da escrita pela criança pequena, é vista de maneira ativa:

"não se trata de um adulto que [apenas] informa sobre a escrita, e uma criança que constrói seu conhecimento a partir dessa informação e das propriedades do objeto a conhecer. Não se trata, também, de uma construção linear, cumulativa, de conhecimentos, mas de um processo de constituição de conhecimentos que apresenta

idas e vindas. em que nem tudo está integrado de início" (id.:26).

A outra concepção a que aludimos é representada pela teoria vygotskvana da aprendizagem. Esta abordagem psicológica do desenvolvimento investe no sujeito social, isto é, aquele que vive em uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, sendo os dados de sua história importantes referências no que concerne à sua aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com a referida teoria o conhecimento se dá através de duas vias, concomitantemente. A primeira é de caráter intersubjetivo, ocorre entre pessoas (aspecto social) e, a segunda, de caráter intrasubjetivo, refere-se à internalização das formas culturais de comportamento (aspecto biológico). Segundo Vygotsky, o processo de constituição do conhecimento se dá na relação criança-adulto-objeto: *"o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa"* (1934:33).

Apesar de Vygotsky considerar um OUTRO que interage com a criança, como participante do processo de aprendizagem dela, observa-se que, ao descrever o processo de aquisição da escrita pela criança, omite o papel interpretativo do interlocutor, isto é, daquele que, através de sua interpretação, "atribui significado" ao que a criança faz (Lemos, 1988:13).

Cabe ressaltar, ainda, que este adulto a que Vygotsky refere-se seria um OUTRO já constituído no que concerne à linguagem - modelo pronto e acabado - a ser alcançado pela criança. Os trabalhos de Lemos (1982 e 1988) - leia-se área de aquisição da lin-

quagem oral e os trabalhos de Mavrink-Sabinson (1990 e 1991) -
leia-se área da aquisição da linguagem escrita pela criança têm
apontado para o papel ativo do OUTRO. Assim, sua participação
dar-se-ia a nível dialógico e seria determinada pelas diferentes
direções tomadas no processo de interação com a criança.

Temos constatado, em nossos dados, que não só a criança
está em constituição, mas também o adulto que com ela interage.
Temos observado que, em determinadas situações dialógicas, a
criança interfere de tal forma que provoca a mudança de atitudes
no adulto. Esta mudança, como explicitaremos nos episódios abaixo,
ocorre de forma inconsciente; ou seja, o adulto não se dá conta de
que ele muda de atitude e que tal ocorrência é devida à participa-
ção da criança durante o diálogo: -

(6) MIK e INV - 24/06/92

Atividade: escrita livre sobre história lida, por PRO. de um
ex-aluno seu.

Contexto: A história lida narrava a experiência de um menino
em um cemitério. O suspense é uma constante, porém o
desfecho da história é marcado por um final cômico,
que agradou boa parte da turma.

MIK, durante a leitura, fez "caras de espanto",
brincando de tapar o rosto.

Ao final da leitura, PRO distribuiu uma folha em
branco. Antes mesmo que dissesse alguma coisa, as
crianças, imediatamente, começaram a desenhar e es-
crever sobre a história lida.

MIK disse que tinha medo é que não queria escrever
sobre o assunto.

INV passeia pela sala observando o que as crian-
ças estão escrevendo. Ao passar perto de MIK esta
pede auxílio.

- 1- MIK: *tia, que historinha que eu faço? vai falando...*
- 2- INV: *que historinha que você faz?*

- 3- MIK: *é. vai falando...*
4- INV: *vai falando? tem até graça! de quê que você quer fazer?*
((muda o tom de voz))de quê que você quer escrever?
5- MIK: *não... vai falando aí. que eu vou escrevendo...*
6- INV: *vai falando aí. que eu vou escrevendo?*
7- MIK: *é. peraí ((escreve seu nome na folha))*
8- INV: *Michalla? ((lendo a escrita de MIK)) tá achando... que a*
tia vai contar uma historinha e você vai escrever é?
9- MIK: *é*
10- INV: *é mesmo? já pensou se a tia for contar uma história pra*
cada um? não acabo amanhã!
11- MIK: *ah... tia... mas é bem curtinha...*
12- INV: *porque você não escreve uma história daquelas . uma his-*
tória daquelas que a PRO já leu?
13- MIK: *não lembro*
14- INV: *ou então conta alguma história de algum passeio que você*
fez... alguma coisa errada... ã?
15- MIK: *ah! não!*
16- INV: *de alguma brincadeira sua com a MAK*
17- MIK: *tá certo!*
18- INV: *né? tem um monte de coisa para fazer história.*

No diálogo acima, observa-se uma negociação exaustiva entre MIK e INV, que-têm objetivos opostos. Por um lado, MIK quer que INV conte-lhe uma história para que ela ocupe, apenas, o lugar de redatora ou escriba.

Isto parece ocorrer porque MIK tem a experiência de atividades em que a professora é a escriba e as crianças são as autoras da história, isto é, PRO tinha a prática de escrever uma frase no quadro e propor às crianças que completassem, como por exemplo, *Mamãe fez bolo de fubá. (em 07/05). Ontem nós fomos ao Parque Ecológico. (em 13/05) e Luis tem um balanço. (em 12/06).*

Esta prática ocorreu quando as crianças, em geral, ainda "não sabiam escrever": assim elas ditavam a história e a professora escrevia. Em outras palavras, alguém falava (no caso, as crianças) e alguém escrevia (no caso, a professora). Com isso, para MIK, a história a ser escrita parece poder vir do OUTRO. Mas para

INV isto não pode acontecer, pois vai de encontro com seu pressuposto de que é preciso deixar a criança construir seu conhecimento. Por isso, INV quer que MIK ocupe o lugar de autora e escreba ao mesmo tempo, pois entende-se que quem está ali na escola para aprender a escrever é ela e não a investigadora: esta por sua vez, quer observar o processo de constituição da escrita pela criança e, por isso, não pode oferecer-lhe a história pronta. Cabe à criança inventá-la e escrevê-la. Mas a atuação da criança no processo interacional não permite que os acontecimentos ocorram desta forma. Já no turno 4, INV começa a mudar sua atitude no meio de sua fala: *"vai falando? tem até graça! de quê que você quer fazer? de quê que você quer escrever?"*.

— Se MIK, no turno 5, enunciasse algum tópico ou tema a ser abordado, provavelmente, INV iniciaria, já no turno seguinte, o oferecimento de pistas acerca daquilo que poderia ser escrito pela criança. Porém, frente à recusa de MIK em definir algum tema, INV volta à postura anterior, manifesta no turno 4 - a de quem não vai apresentar soluções prontas para o problema a ser resolvido pela criança - *"tá achando... que a tia vai contar uma historinha e você vai escrever é?"* (turno 8), *"já pensou se a tia for contar uma história pra cada um? não acabo amanhã"* (turno 10). MIK continua firme em sua postura, insistindo que é algo simples para INV realizar: *"ah... tia... é bem curtinha..."* (turno 11). Já no turno 12 INV começa a oferecer pistas para MIK: *"por que você não escreve uma história daquelas (...) que a PRO já leu?"*; mas esta não se dá por satisfeita e afirma: *"não lembro"* (turno 13). A partir des-

se turno, após uma longa negociação, INV é seduzida por tanta insistência, sendo vencida pelo cansaço ou, até mesmo, pela ansiedade de ver algo pronto: "(...) conta alguma história de algum passeio que você fez... alguma coisa errada..." (turno 14): "alguma brincadeira sua com a MAK" (turno 16).

Finalmente, é estabelecido o acordo: MIK irá escrever sobre uma brincadeira com sua irmã. Assim, assume, como deseja INV, o seu papel de autora e escriba, escrevendo a narrativa abaixo:

um dia eu e a minha irmã saímos para
brincar com a minha boneca
e fomos para a pracinha
brincamos de boneca depois que
nós brincamos nós fomos para casa e
tomamos banho e dormimos para
ir amanhã para a escola.

Um dia eu e a minha irmã saímos para
brincar com a minha boneca.
Então fomos para a pracinha e
brincamos de boneca. Depois que
nós brincamos, nós fomos para casa.
tomamos banho e dormimos para
ir amanhã (virmos) para a escola.

(MIK - 24/06/92)

E interessante destacar que, no dia seguinte a este diálogo, MIK, novamente, pede auxílio a INV em sua escrita. Mais uma vez INV recusa-se a ocupar o lugar de "autora" em substituição à criança. INV, mesmo não querendo, tanto no episódio (6) (acima) quanto no (7) (abaixo), participa como co-autora da narrativa de MIK.

(7) MIK e INV - 25/06/92

Atividade: desenho e escrita livre sobre história lida. por PRO. de um ex-aluno seu.

Contexto: MIK faz o desenho sobre a história. quando termina chama INV à sua carteira.

- 1- INV: *o quê que foi?*
- 2- MIK: *nada não. vai falando que eu vou escrevendo*
- 3- INV: *eu vou falando e você vai escrevendo?*
- 4- MIK: *é. vou escrever aqui atrás ((vira a folha já desenhada))*
- 5- INV: *o que você vai escrever... de história? ((referindo-se ao pedido de MIK))*
- 6- MIK: *é*
- 7- INV: *porquê? você sabe escrever tanta história bonita e você tá pedindo para eu falar?*
- 8- MIK: *mas eu não lembro*
- 9- INV: *ã... você não lembra... você vai fazer história sobre o quê? ((muda o tom de voz)) olha bem pro seu desenho. só de olhar pro seu desenho já dá prá você fazer uma história bem legal. quê que você desenhou aqui?*
- 10- MIK: *eu desenhei uma casinha. outra casa. uma árvore e /.../*
- 11- INV: *e o quê que tá acontecendo nesse desenho?*
- 12- MIK: *nada*
- 13- INV: *nada? ((fala com espanto))*
- 14- MIK: *ele não mexe. né? senão...*
- 15- INV: *é. mas você pode inventar alguma coisa a partir desse desenho. é igual o livro. no livro. no livro o desenho mexe? também não mexe. e no livro não tem história?*
- 16- MIK: *tem...*
- 17- INV: *então? a partir desse desenho você pode inventar uma história prá você. bem legal*
- 18- MIK: */então eu vou fazer*
- 19- INV: */folha vão ver. olha só eu vou te dar algumas idéias do que você pode inventar ((INV puxa o gravador para mais perto da criança)) /você pode inventar*
- 20- MIK: */quê isso tia?*
- 21- INV: *isso aqui é um gravador. você pode inventar. olha só. você vai falar: a história é sobre o cachorrinho? ((MIK afirma com a cabeça)) tá. você pode inventar um nome pro seu cachorrinho. inventar uma aventura prá ele. então por exemplo. você pode contar uma história de um cachorrinho que você tem. [ou do cachorrinho*
- 22- MIK: *[o Rebbie? é 'puddle'*
- 23- INV: *pode ser. pode ser. pode contar a história desse cachorrinho. o dia que você ganhou ele. ou então a história de um outro cachorrinho. que dia que você ganhou. como foi. se você gostou. ou não. você pode contar um dia que ele*

tenha fugido de casa. feito alguma alguma [baunça alguma arte

- 24- MIK: [fugiu...
25- INV: então
26- MIK: aí ele [/.../
27- INV: [então [então então
28- MIK: [sei
29- INV: pode contar a história de um cachorrinho que você tem ou então que [alguém tem, que foi passear, que fugiu...
30- MIK: [ah! já sei sabe o que eu vou fazer?
31- INV: ã?
32- MIK: vou fazer uma [/.../ porque quando ele fugir eu vou pegar uma arma e vou atirar nele porque eu já tô cansada!
33- INV: mas se você atirar nele ele vai morrer...
(...)

Note-se que, novamente, INV coloca-se na posição de quem não vai direcionar a escrita da criança: "eu vou falando e você vai escrevendo?" (turno 3): "(...)você sabe escrever tanta história bonita (...)" (turno 7), mas logo no início do diálogo INV começa a dar indícios de que sua atitude vai mudar:—" (...) você vai fazer história sobre o quê?" (turno 9). Antes que MIK possa recusar-se a responder ou, até mesmo, possa citar algum tema, INV prontifica-se a direcionar sua história com base no desenho feito pela própria criança: "olha bem pro seu desenho, só de olhar pro seu desenho já dá prá fazer uma história bem legal, quê que você desenhou aqui?" (turno 9).

INV não é bem sucedida, pois não se dá conta de que é um sujeito letrado, portanto imerso no mundo simbólico e modificado pelo mesmo: para INV é possível estar "acontecendo" algo em um desenho que "não mexe", pois sua experiência com o mundo letrado fornece-lhe subsídios para tal asserção. MIK é uma criança que se encontra em fase inicial de letramento, conseqüentemente ainda não fora totalmente modificada pelo simbólico; por isso diz sem receio

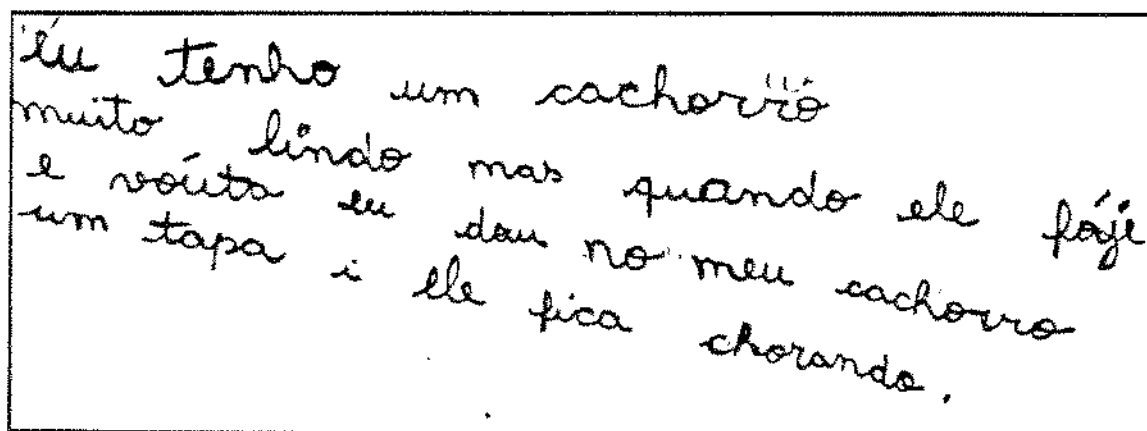
que não está acontecendo nada em seu desenho. porque *"ele não mexe"* (turno 14). Destaque-se que INV poderia esperar por qualquer tipo de resposta, menos a dada por MIK. Seu espanto é fortemente marcado pela mudança de tom de voz na gravação. o que confirma mais uma vez a distância entre adulto letrado e criança em fase inicial de alfabetização.

De certa forma INV convence MIK de que é possível inventar uma história a partir de um desenho que *"não mexe"*. fazendo apelo à sua experiência com livros infantis (turnos 15 e 17). Neste momento é estabelecida uma ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). conforme tem demonstrado Calil (1991: 48-50) em seus dados: ou seja. MIK. apesar de não ter uma vivência/experiência com livros infantis comparável à de INV (o que a leva a afirmar que não está acontecendo nada em seu desenho porque ele não mexe). é capaz de. com a ajuda de INV. imaginar e escrever uma história com base em seu desenho (sem que seja apenas uma descrição daquilo que o desenho sugere).

Cabe ressaltar que MIK. neste momento. dá-se por satisfeita: *"então eu vou fazer"* (turno 18). mas é INV quem insiste em oferecer opções diversas para a escrita da narrativa: *"(...) eu vou te dar algumas idéias do que você pode inventar (...)"* (turno 19). A partir do turno 21. INV passa a oferecer inúmeras opções de acontecimentos para que a criança possa redigir sua narrativa: *"você pode inventar um nome pro seu cachorrinho. (...) inventar uma aventura prá ele. (...) pode contar a história de um cachorrinho que você tem"* (turno 21): *"(...) o dia que você ganhou ele."*

(...) um dia que ele tenha fugido de casa..." (...) (turno 23).

A negociação, entre INV e MIK, concernente ao que pode ser escrito, prolonga-se até o turno 32, quando passam a discutir valores morais sobre o direito de matar ou não o cachorrinho e suas conseqüências. Note-se que a produção final de MIK aponta para parte daquilo que fora discutido anteriormente:



Eu tenho um cachorro
muito lindo mas quando ele foje
e volta eu dou no meu cachorro
um tapa e ele fica chorando.

Eu tenho um cachorro
muito lindo, mas quando ele foje
e volta eu dou, no meu cachorro,
um tapa e ele fica chorando.

(MIK - 25/06/92)

Os dois episódios acima (6) e (7) apontam para a mudança de atitude de INV provocada pelo modo de participação de MIK durante a situação dialógica. No episódio que se segue, observa-se a mudança de atitude de PRO quando interage com MAK durante o desenvolvimento de uma atividade com toda a turma:

(8) MAK, INV e PRO - 03/06/92

Atividade: exercício mimeografado com a seguinte instrução:
"Escreva o nome dos desenhos abaixo"

Contexto: PRO distribui as folhas e explica para as crianças que elas já fizeram aquele exercício em data ante-

rior, porém ela estava repetindo a atividade para verificar se a turma havia aprendido o que não conseguira fazer anteriormente. Com isso, PRO afirmou que nem ela, nem INV iriam auxiliar às crianças na realização da tarefa, a consigna foi: o trabalho é individual.

(8.1) INV está assentada em uma carteira no fundo da sala observando a realização da tarefa pelas crianças. MAK aproxima-se e solicita ajuda:

- 1- MAK: *tia, como faz o 'jão'?*
- 2- INV: *o 'jão' de quê?*
- 3- MAK: *de 'feijão'*
- 4- INV: *com que você acha que é? vai pensando as letrinhas que você acha que precisa e vai escrevendo. Agora eu não vou poder te ensinar porque a PRO quer que você escreva do seu jeito.*

(8.2) MAK volta à sua carteira, mexe em alguma coisa e vai até ao quadro, local em que se encontra PRO. MAK solicita ajuda:

- 1- MAK: *tia, como faz o 'jão'?*
- 2- PRO: *ja, je, ji, jo, ju, jão*

Fazendo uma breve análise da postura de INV (em 8.1), observa-se que, logo no turno 2, sua fala aponta para o desejo de auxiliar a criança: "o 'jão' de quê?", mas no intervalo entre sua enunciação e a da criança, INV tem tempo suficiente para lembrar-se da consigna dada por PRO: "o trabalho é individual". Como INV é apenas a investigadora (e encontra-se no interior da sala de aula por gentileza da professora) e PRO é a professora responsável pela turma, provavelmente, INV temeu ajudar a criança já que ela estaria ultrapassando os limites oferecidos por PRO e, conseqüentemente, atrapalhando o processo de avaliação pretendido pela professora.

Por outro lado, destaque-se, ainda, que INV não estava

diretamente envolvida na atividade como PRO. isto é, naquele momento INV era apenas uma espectadora, estava "de fora" observando os fatos, o que pode ter favorecido a persistência de sua postura de não fornecer a resposta para a criança.

Em se falando da postura de PRO (em 8.2), nesta atividade, é notório que sua atitude muda, assim como a de INV mudou nos diálogos analisados anteriormente (6 e 7). PRO tem como objetivo verificar o avanço alcançado pelas crianças, no que diz respeito à escrita de determinadas palavras. Para isso, repete a mesma atividade em um espaço de tempo de mais ou menos quinze dias. Com base neste objetivo, de verificação da aprendizagem, PRO toma como ponto de partida para sua atuação o não-auxílio às crianças.

Retornando ao diálogo entre PRO e MAK -(8.2), observa-se que PRO, ao ser abordada por MAK, não hesita em oferecer uma série de opções ('ja', 'je', 'ji', 'jo', 'ju', 'jão') para que ela encontre a resposta correta. A posição assumida anteriormente por PRO, de não auxiliar as crianças durante a atividade, muda frente à pergunta de MAK. A resposta dada por PRO vai além do que MAK solicita; por um lado, pode ser porque PRO tenha como objetivo não oferecer a resposta correta de maneira explícita ou, por outro lado, queira colocar à disposição da criança todas as respostas viáveis: contextualizando a resposta correta ('jão') em sua "família silábica".

MAK parece não entender bem a relação feita pela professora e acaba por escrever:

feijo

(MAK - 03/06/92)

Temos visto neste item que a criança tem um papel ativo nas suas interações com o adulto letrado. Durante essas interações a criança, muitas vezes, interfere nas atitudes do adulto a ponto de levá-lo, sem perceber, a uma mudança de postura previamente adotada de acordo com suas concepções teóricas acerca do processo de aprendizagem. No item que se segue, passamos a analisar o papel constitutivo do adulto na aquisição da linguagem escrita pela criança.

3.4- O PAPEL CONSTITUTIVO DO ADULTO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA:

Vimos em 3.2 que parte daquilo que é conversado com a criança antes da atividade de produção escrita, aparece marcado no produto final representado pela escrita da criança. Neste item, estaremos analisando as possíveis relações entre o que é conversado com a criança, individualmente, durante a atividade de escrita e sua produção final.

Se, por um lado, temos apontado que o que o adulto faz e diz se constitui, na interação, a partir daquilo que a criança faz e diz, por outro lado, temos constatado que o que o adulto faz e diz é elemento constitutivo da linguagem escrita infantil. Os comentários e questionamentos feitos à criança a levam a modificar

sua escrita, desenvolvendo-a mais, complementando-a e, até mesmo, enxertando-lhe detalhes não mencionados oralmente.

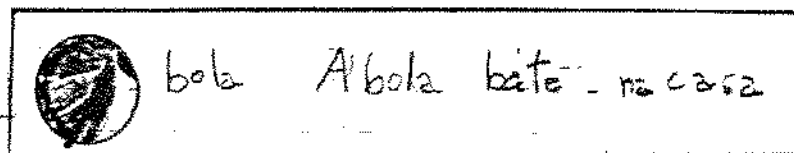
(9) MAK e INV - 28/05/92

Atividade: escrita sobre desenhos carimbados em folha avulsa

Contexto: MAK escreve à frente do desenho de uma bola a seguinte frase: "a bola bate". INV passa por sua carteira, lê e não se dá por satisfeita.

- 1- INV: "a bola bate"; bate onde? tem que completar
- 2- MAK: ah... tia...
- 3- INV: onde a bola bate? pode ser no chão, na parede, na casa
- 4- MAK: então tá, na casa

A escrita final de MAK apresenta-se assim:



A bola bate na casa

(MAK - 28/05/92)

Em maio, a escrita de MAK ainda aparece bem restrita e presa à uma escrita cartilhesca (no item 3.4.1 explicitaremos o caso da cartilha), por isso MAK opta por escrever pouco, ou seja, apenas reproduz modelos de cartilha que lhe foram dados em casa. INV não se dá por satisfeita e quer sempre que a criança complete sua escrita oferecendo maiores informações.

No episódio acima, a negociação entre INV e MAK é rápida e tranqüila, pois INV, sem se dar conta, oferece à MAK uma solução para o problema proposto ("tem que completar" -turno 1) quando diz no turno 3 "(...)na casa". MAK sente-se satisfeita, pois já sabe

escrever a palavra "casa": "então tá, na casa" (turno 4).

Em junho, MAK já tem mais segurança para escrever e já elabora narrativas escritas. Com isso, INV sente-se no direito de cobrar mais da criança. Ao invés de solicitar que complete apenas uma frase, solicita-lhe que complete a história com um final.

(10) MAK e INV - 17/06/92

Atividade: INV lê o livro "A caixa maluca" para a turma. Logo após a leitura, solicita às crianças que criem um final diferente para a história, escolhendo um outro personagem para ficar com a caixa maluca e/ou inventando algo diferente que poderia ter saído de dentro da caixa.

Contexto: INV passa perto de MAK e esta mostra a sua atividade. MAK havia escrito: "Qipegou a cach foi o jabuti"
"eba eu fiqi ca caich"

- 1- INV: *e aí? o quê que aconteceu? o quê que saiu de dentro da caixa? você pode dar um final para sua história*
- 2- MAK: *então tá ((MAK escreve: "o cesau de deitro?"))*
- 3- INV: *mas se você deixar assim quem está lendo não vai saber; você pode fazer uma pergunta e responder, ou apenas dizer: "o que saiu de dentro foi uma cobra" ((INV baseia-se no desenho de MAK ao sugerir-lhe que foi uma cobra. MAK completa sua escrita: "foi uma cobra"))*

As falas de INV indiciam sua concepção do que seria um bom texto narrativo. Este deveria obedecer a um esquema narrativo canônico como têm postulado Labov e Waletzky (1967). Por isso, INV solicita à MAK que escreva " (...) o que saiu de dentro da caixa" (turno 1). Como a expectativa de INV era a de que as crianças inventassem um final diferente para uma história lida em classe, a ausência da "apresentação" no texto de MAK não lhe incomoda.

Na verdade, MAK não precisaria identificar o que saiu de

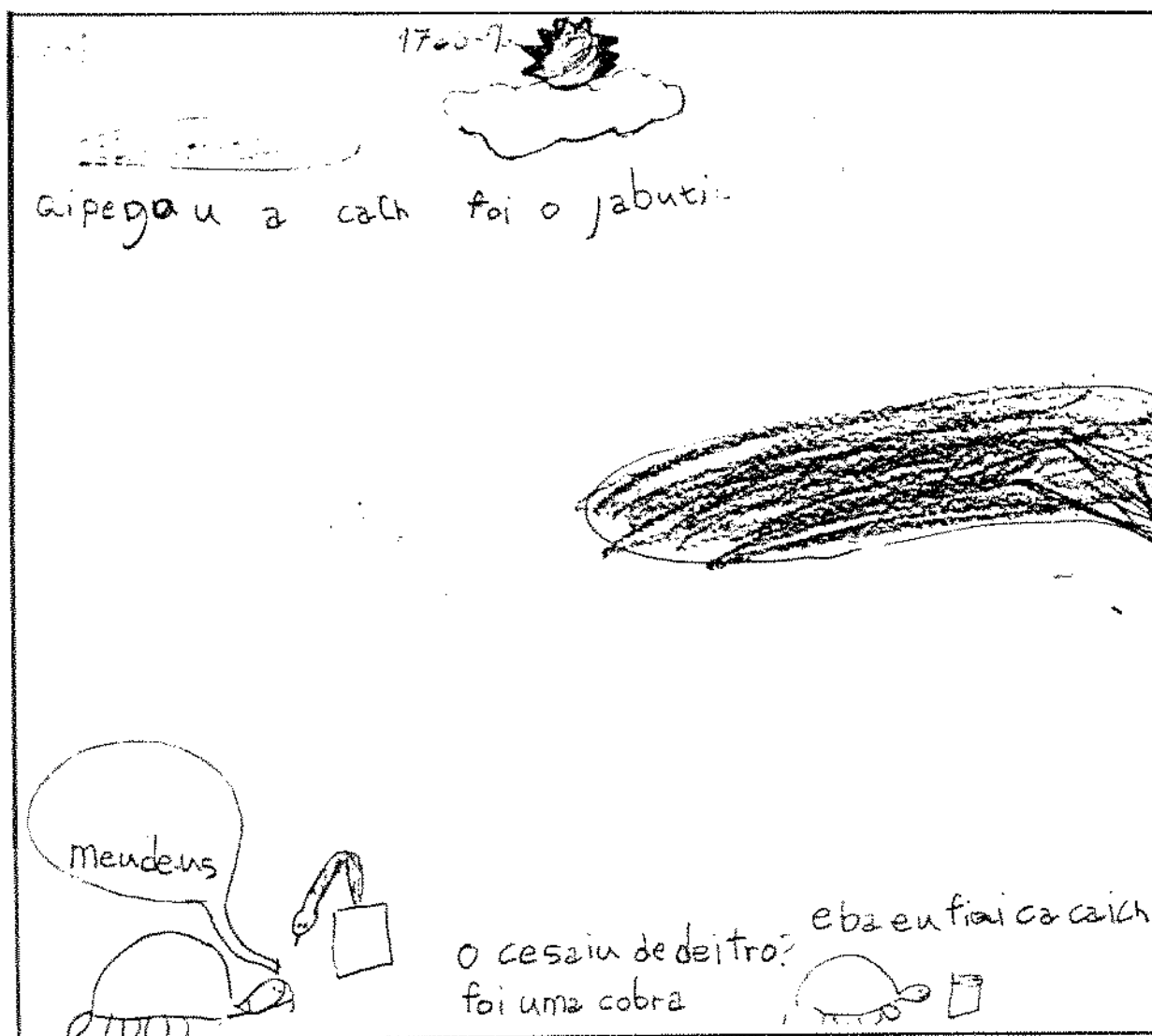
dentro, já que o seu desenho deixa explícito que a cobra está saindo da caixa. Para MAK, o desenho também pode dizer algo, trazer informações complementares àquilo que se escreve. INV não aceita a idéia de a história de MAK complementar-se com o que o desenho sugere, seu grande interesse é investigar a constituição da linguagem escrita pela criança, por isso a escrita teria que dizer tudo.

INV pergunta a MAK o que saiu de dentro da caixa, visando conduzir a sua escrita para algo como: "*saiu uma cobra de dentro da caixa*". INV esperava que, ao escrever este final, MAK ligasse-o, através de vínculos coesivos peculiares à escrita, ao que havia escrito anteriormente ("*gipegou a cach foi o jabuti*"), apresentando, assim, um texto similar a: "*Quem pegou a caixa foi o jabuti. Mas ele teve uma surpresa: saiu uma cobra de dentro da caixa.*". MAK não pensa como INV, por isso, recorta sua fala e, de forma não-analisada, transporta-a para a sua escrita: "*o cesaiu de dentro?*", completando, em seguida, por insistência de INV, com: "*foi uma cobra*".

Apesar de MAK, ao escrever o final da história, não fazer o que INV esperava, esta acaba por entender que sua fala letrada ainda não é totalmente dominada por MAK e, por isso, a organização sintática - enriquecida pelo uso de elementos coesivos que desejava ver na produção final de MAK não é possível, pelo menos por enquanto. Assim, se dá por satisfeita, pois a história deixou de ser composta por apenas duas frases que se complementavam com o desenho feito, para apresentar, também, o que poder-se-ia denominar

"complicação" : "o cesaiu de deitro?".

A escrita final¹⁰ de MAK apresenta-se assim:



(MAK - 17/06/92)

10- Optamos por não transcrever a escrita de MAK para não correr o risco de interpretar a ordem dos acontecimentos da história contrariamente ao que fora feito por MAK. Sabe-se que ela escreveu "o cesaiu de deitro? foi uma cobra" depois da nossa interferência.

Por estar investigando a constituição da escrita, INV quer que, cada vez mais, as crianças desenvolvam suas histórias, deixando o nível da pura descrição e/ou nomeação de desenhos como ocorre em algumas atividades desenvolvidas em classe (como: A casa e os materiais (13/05). O canário é amarelo (22/05), cachorra (05/06), etc). Parece que INV quer das crianças produções mais elaboradas - leia-se a sequência princípio-meio-fim; completas pela própria escrita, ou seja, independentes do desenho.

INV sabe que em muitos livros infantis *"a narrativa é puramente visual ou principalmente visual - são as imagens que contam a história (sic). Não há texto escrito ou, quando há, é o texto que ilustra as imagens"* (Camargo, 1992:108), nem por isso deseja permitir que a criança faça o mesmo, pois sua ansiedade em ver a escrita aparecendo acaba por obscurecer parte do próprio processo de constituição da escrita que tanto almeja observar. Isto é, parece que a criança passa por um momento em que "opta" por escrever pouco e desenhar mais - talvez por ter mais segurança na sua capacidade de desenhar do que na sua capacidade de escrever; sendo que a escrita aparece complementada pelo desenho ou complementando o desenho. Em outras palavras, neste momento, o desenho não serve apenas para ilustrar, mas para contar a história. É o desenho parte integrante da história.

Como INV não admite que a escrita possa ser complementada pelo desenho - talvez por vê-la, não como opção¹¹ de escrita da

11- Os trabalhos de Mayrink-Sabinscon, 1993, Abaurre, 1993 e Possenti, 1993 trazem reflexões acerca da presença de traços estilísticos na aquisição da escrita

criança, mas como única saída para quem está-se iniciando no mundo da escrita volta, em outra situação de escrita, a sugerir que MAK modifique sua história:

(11) MAK e INV - 25/06/92

Atividade: a professora leu para a turma a história "O cemitério", escrita por um ex-aluno seu. Logo após, distribuiu uma folha em branco para as crianças desenharem e escreverem a respeito da história lida.

Contexto: o episódio abaixo ocorreu em quatro momentos, isto é, ao mesmo tempo em que INV estava atendendo MAK, atendia outras crianças. Por isso, INV lançava perguntas a MAK, enquanto esta escrevia, INV dava atendimento às outras crianças.

Primeiro momento

1- INV: "era meia-noite" ((lendo a escrita de MAK)) e aí, o que vai acontecer? tem que acontecer alguma coisa; você criou um suspense aqui ó, você falou assim: "era um dia um cemitério; era meia-noite" o que aconteceu na meia-noite? né? uma historinha tem que ter um final assim... uma coisa bem legal... ou então não precisa de ser muito legal também... mas tem que ter um final, né? quê que você acha que aconteceu? pode inventar um final diferente, não precisa ser um final igual ao que a tia PRO contou não; pensa aí, depois você me mostra.

Segundo momento

1- INV: ó, você fez assim "era meia-noite" e agora você completou "o menino esperando ônibus", né? mas e aí? o quê que vai acontecer? ele vai pegar o ônibus ou não vai... ele ficar com medo... não vai passar ônibus..., inventa aí MAK

Terceiro momento

1- MAK: tia como escreve 'nã'?
2- INV: 'nã' de quê?
3- MAK: 'não'
4- INV: de 'não'? como é que é?
5- GAB: eu sei!
6- INV: como é que é GAB?
7- GAB: o 'n'
8- INV: o 'n'
9- GAB: o 'a' com uma cobrinha e o 'ô'
10- INV: isso: a cobrinha é til

Quarto momento

- 1- INV: ((lendo o que MAK escreveu)) *ele não pegou o ônibus? por que ele não pegou?*
- 2- MAK: *porque não*
- 3- INV: *'porque não'? ah... mas por quê? por que o ônibus não passou?...*
- 4- MAK: *porque o ônibus não passou*
- 5- INV: *ã, você tá com muita preguiça de escrever, heim moça? tá bom. você não quer escrever mais não escreve: tá com preguiça de escrever mais?*
- 6- MAK: *não, é que eu vou fazer do outro lado*
- 7- INV: *ah! você vai fazer a do cachorro? ((referindo-se à outra história lida pela professora)) ah... então tá*

Fica assim a produção final de MAK:

*é ru dia um Cemitério
era meinh^a noite um
menino es perado o onibus
ele não pegou o onibus*

*Era um dia um cemitério,
era meia-noite. Um
menino esperando o ônibus.
Ele não pegou o ônibus.*

(MAK - 25/06/92)

Observe-se que o texto apresenta-se sem vínculos coesivos, são frases estanques que aparecem como respostas às perguntas feitas por INV, porém sua textualidade se dá no nível da coerência (ver a respeito Koch, 1991:19). O produto final não agradou muito INV, pois esta esperava que o texto apresentasse os elementos coesivos ligando as frases. Mais uma vez INV quer ver uma produção "completa" em relação à sua concepção de texto, esquecendo-se de

que um texto coerente não precisa, necessariamente, apresentar elementos coesivos em sua superfície.

Diante da afirmativa de MAK de que iria escrever outra história, INV não se incomoda, e aceita o texto como está.

Neste episódio a intervenção do adulto fica explícita na escrita infantil. Passamos, agora, a analisar outra situação de intervenção do adulto no desenvolvimento do texto da criança. Neste episódio, a criança também é solicitada a completar sua história com um final, porém a criança o faz sem ficar presa à sugestão de INV:

(12) ISA e INV - 03/07/92

Atividade: a professora relembra com as crianças os dois livros lidos por ela que foram escritos por seus ex-alunos, então propõe que as crianças façam, cada uma, um livro de histórias sobre o assunto que desejassem.

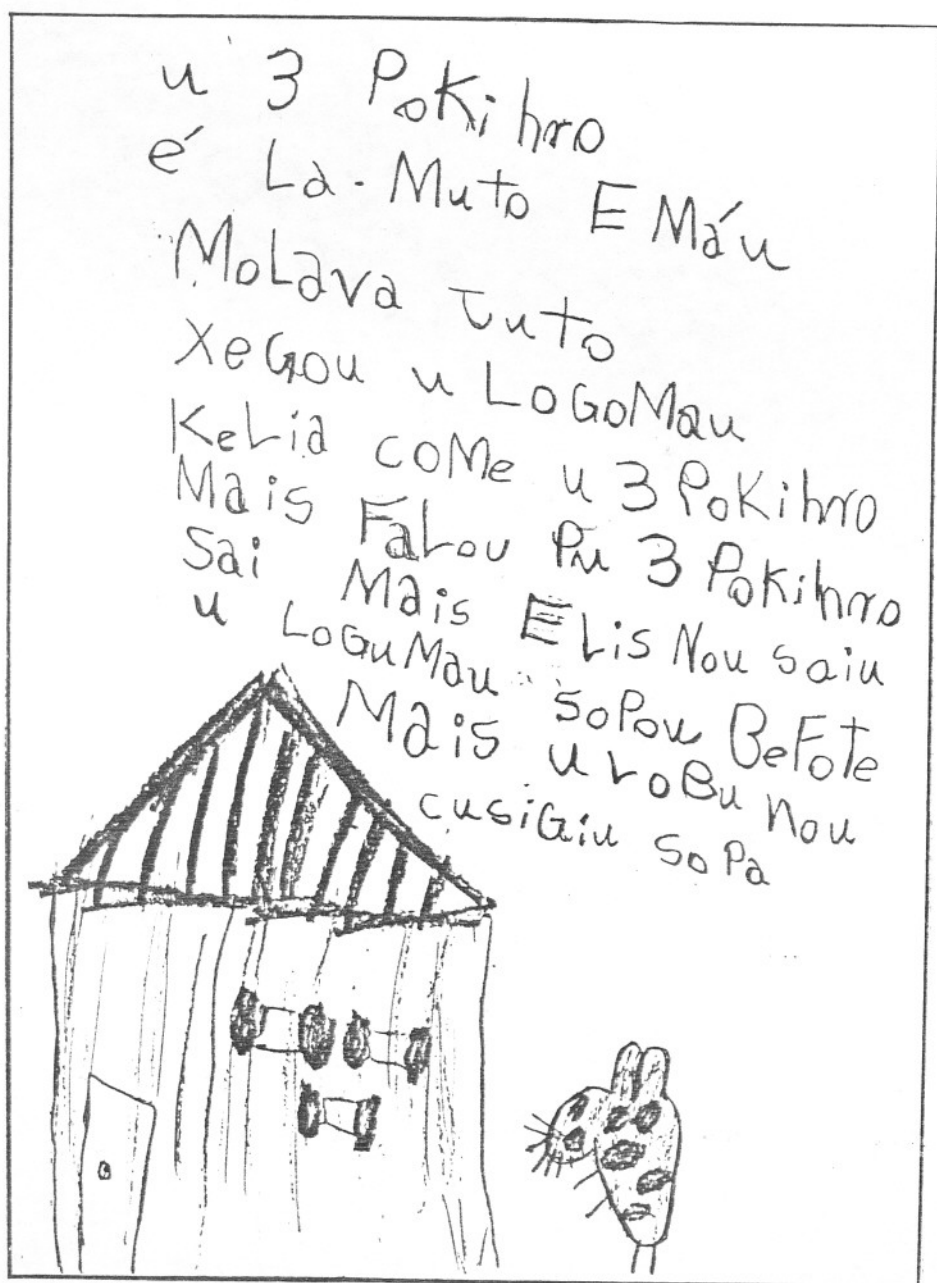
Contexto: INV solicita a ISA que leia a sua história

- 1- ISA: ...ela ((era)) muito irmãos ((irmãos)), moravam junto, chegou o lobo mau, queria ((queria)) comer os três porquinhos
- 2- INV: e aí? o lobo mau conseguiu comer eles, ou não? faz o final da história.
[escreve se ele comeu ou não, tá?
- 3- CRI: [não... ((referindo-se à primeira pergunta de INV))

Mais uma vez INV quer ver uma narrativa "completa", ou seja, em sua concepção uma história não pode acabar na complicação, como se não existissem inúmeras histórias que deixam o final por conta do leitor.

ISA, ao complementar sua história, surpreende INV, pois vai além daquilo que lhe é pedido. "escreve se ele comeu ou não,

tá?" (INV, turno 2). ISA, ao contrário de MAK (episódio 10), não responde explicitamente a pergunta de INV, mas completa sua produção com informações que vão além daquilo que é solicitado, é o que se observa a partir da quinta linha de seu texto:



Os três porquinhos

*Eram muito irmãos (e)
moravam juntos.
Chegou o lobo mau.
Queria comer os 3 porquinhos,
Mas falou para os 3 porquinhos
saírem, mas eles não saíram.
O lobo mau soprou bem forte,
mas o lobo não
conseguiu soprar.*

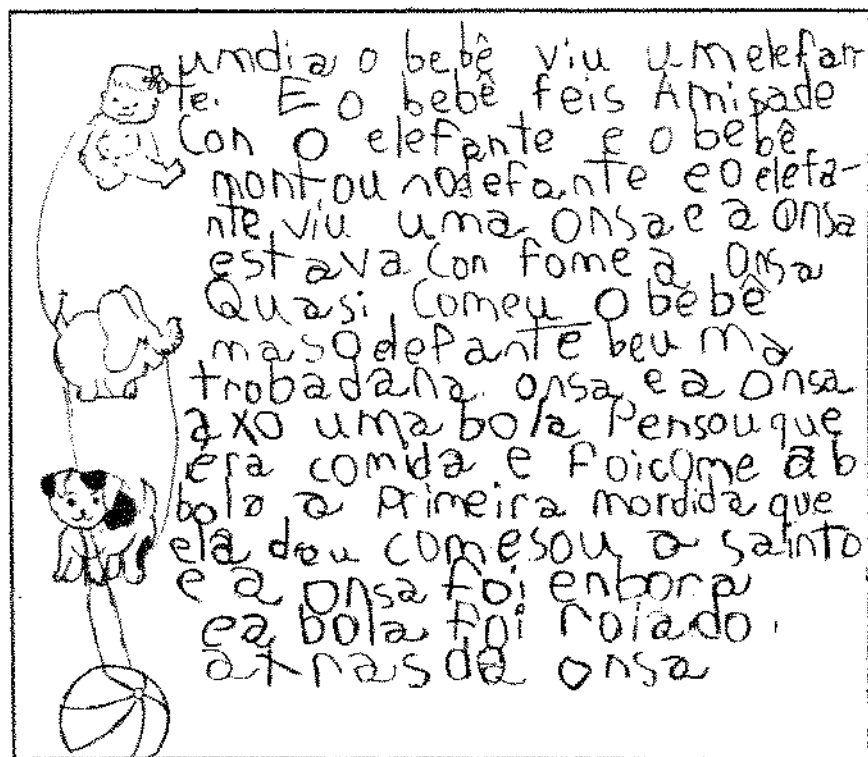
(ISA 03/07/92)

Observe-se que ISA não explicita, em sua escrita, se o lobo comeu ou não os três porquinhos, porém esta informação aparece nas entrelinhas de seu texto: ora, se o lobo não conseguiu soprar a casa e derrubá-la, conseqüentemente não conseguiu comer os três porquinhos.

Nos episódios acima, destacamos o papel constitutivo do adulto nas suas interações com a criança no momento em que ela produz sua escrita. Vimos, ainda, que o adulto assume o papel de interferidor/colaborador da criança em sua produção final. Passamos, agora, a analisar uma situação muito comum em sala de aula, porém pouco observada pelos professores em geral. Estamos nos referindo às atitudes do professor de elogiar determinadas atividades realizadas pelas crianças diante de toda a turma. Neste episódio PRO elogia o trabalho feito por APA, isto é, ele resolveu usar da criatividade e ir além daquilo que se pediu em uma atividade, a princípio, muito simples, quase mecânica: a de escrever o nome de alguns objetos e/ou animais carimbados em folha de papel (bebê, elefante, cachorro, bola). Em um primeiro momento é difícil enxergar alguma relação entre o desenho de um bebê, um elefante, um ca-

chorro e uma bola - dispostos em linha vertical. Na verdade, não se pretendia carimbar desenhos que se inter-relacionassem, pois o objetivo da atividade era apenas levar a criança a escrever o nome dos desenhos, no máximo uma frase.

APA vai além das expectativas de PRO, concernentes à atividade, e escreve uma história envolvendo, coerentemente, os quatro¹² desenhos carimbados. Ele transforma, através da linguagem, desenhos isolados, que não sugerem qualquer tipo de ação¹³, em movimento e isto é valorizado pela professora. APA torna algo estático em dinâmico, ele utiliza-se da linguagem para criar o movimento:



12- Observa-se que APA toma o desenho do cachorro como o de uma onça, talvez por aparecer com manchinhas.

13- Note-se que enquanto MIK, no episódio 7, acredita não ser possível ver movimento em um desenho que não mexe, em contraposição ao que afirma INV; APA transforma em ação aquilo que não sugere movimento nem relação alguma para o adulto. Destaque-se que o episódio entre MIK e INV se deu antes deste episódio.

*Um dia o bebê viu um elefante.
E o bebê fez amizade
com o elefante e o bebê
montou no elefante e o elefante
viu uma onça e a onça
estava com fome. A onça
quase comeu o bebê,
mas o elefante deu uma
trombada na onça. E a onça
achou uma bola, pensou que
era comida e foi comer a
bola. A primeira mordida que
ela deu começou a sair vento
e a onça foi embora.
E a bola foi rolando
atrás da onça.*

(APA - 28/05/92)

PRO demonstrou-se satisfeita com a produção de APA lendo-a para toda a turma. Seus comentários diziam respeito à criatividade de APA ao relacionar os desenhos criando uma história. Foi o fato de APA escrever este texto e não outro que levou PRO a tomar tal atitude.

Com certeza, o que as crianças mais querem é agradar à professora; portanto, já que PRO gostou da invenção de APA, elas tentam fazer como ele para, também, agradarem à professora. O comentário realizado por PRO favorece o aparecimento de produções semelhantes à de APA no que concerne à organização/disposição das idéias. A atitude de PRO foi, certamente, a maior motivadora das produções de EDU e ANA (que apresentaremos a seguir), em atividade similar, algum tempo depois (19/06/92). Assim como foi o trabalho de PRO - com a leitura de livros de histórias infantis e de textos escritos por seus ex-alunos que serviram de incentivo para que seus alunos atuais produzissem textos espontâneos (e não simples-

mente listas de palavras) - o que levou APA a pensar na possibilidade de construir uma história a partir de desenhos, de início sem qualquer ligação visível entre si.

As produções de EDU e ANA seguem-se:



O bebê estava brincando
com o elefante e o elefante
deu uma trombada e o bebê
gritou a a a i i i.



O elefante estava ali na rua.
Ele estava com uma menina.
O elefante estava curioso.
Ele deu um trombada nela.



A bola caiu numa casa.
O menino falou: ai a minha
bola, ai ai.



O cachorrinho da Gisele
morde au au au au.



Um dia eu tinha comido.
Uma maçã mas a maçã estava
podre eu tinha comido.

O bebê estava brincando
com o elefante e o elefante
deu uma trombada e o bebê
gritou a a a i i i.

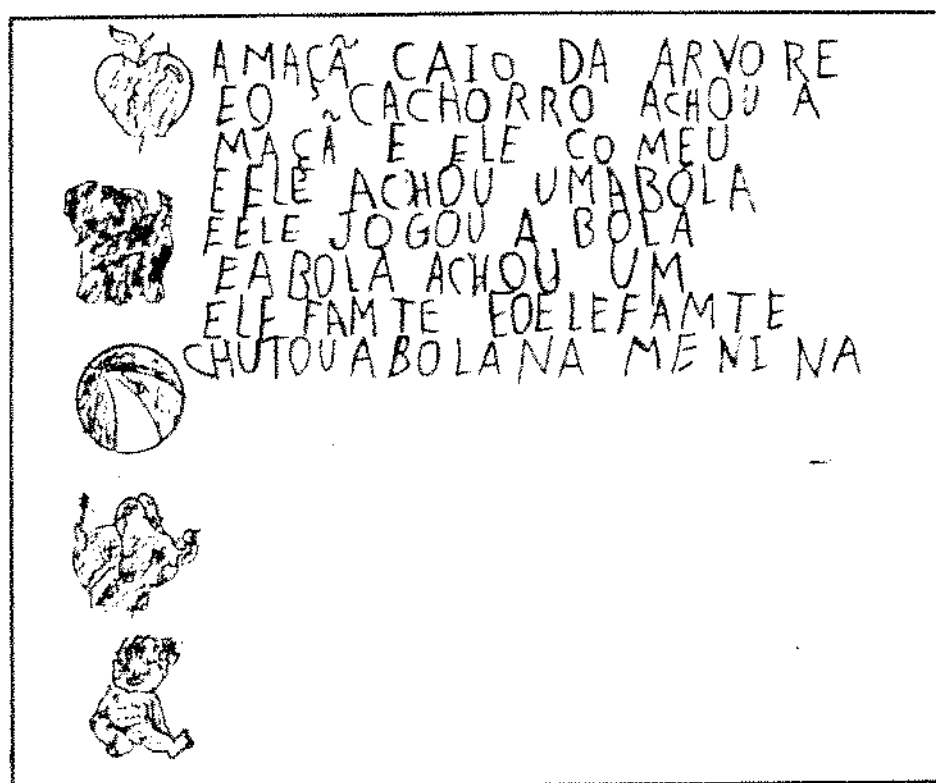
O elefante estava ali na rua.
ele estava com uma menina.
O elefante estava curioso.
Ele deu uma trombada nela.

A bola caiu numa casa.
O menino falou: ai. a minha
bola, ai ai.

O cachorrinho da Gisele
morde au au au au.

Um dia eu tinha comido
uma maçã. mas a maçã estava
podre. eu tinha comido.

(ANA - 19/06/92)



A maçã caiu da árvore
e o cachorro achou a
maçã e ele comeu.
E ele jogou a bola
e a bola achou um
elefante e o elefante
chutou a bola na menina.

(EDU - 19/06/92)

ANA inicia sua produção relacionando os dois primeiros
desenhos (bebê e elefante), mas ao passar para os seguintes tal
relação é abandonada. Ela não é capaz, em um primeiro momento, de

realizar o que APA realizara (ou seja, construir um texto interligando todos os desenhos apresentados pela professora), porém sai do âmbito da pura nomeação de objetos e passa para a criação de textos que giram em torno de cada desenho. Já EDU relaciona todos os desenhos (maçã, cachorro, bola, elefante e menina), porém esta relação se dá apenas no nível seqüencial dos desenhos. A preocupação de ligar os nomes dos desenhos entre si perturba a organização interna do texto o que o faz incoerente.

O que está ocorrendo é a necessidade de a criança mostrar ao professor que ela também é capaz de fazer aquilo que é valorizado - explicitamente - por ele. É a busca de escrever para um interlocutor definido: o professor que elogiou determinada produção. E, ainda, a oportunidade de dizer indiretamente: *"olha tia, eu fiz igual ao APA; você elogiou o trabalho dele; o meu ficou igual ao dele"*.

Nas escritas acima observamos, mais uma vez, o importante papel do professor como um interlocutor da criança, como um OUTRO constitutivo do saber da criança. Percebemos que as crianças passam a relacionar os conhecimentos; é provável que nesta situação a professora tenha possibilitado, para algumas crianças, o estabelecimento de uma possível ZDP. Isto é, elas passam a realizar, com a ajuda do OUTRO, algo que não eram capazes de realizar sozinhas.

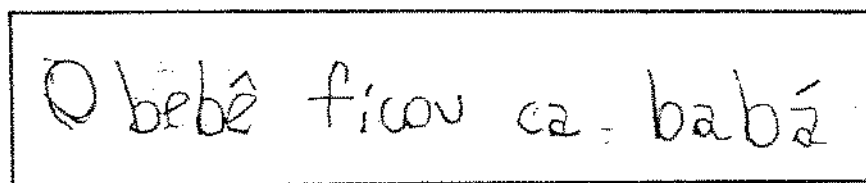
Não só o discurso do professor marca a produção escrita infantil, mas também discursos provenientes de outras situações vivenciadas em ambientes nem sempre passíveis de identificação. A criança, quando vem para a escola (e enquanto nela permanece) já

tem (e continua a ter) uma história de interações - de que a escrita pode fazer parte - com interlocutores variados que vão se constituir no OUTRO que com ela interage cujos indícios vão se mostrar no que ela produz em sala de aula. Assim, o adulto que interage com a criança em sala de aula não é o único responsável pela constituição de seus conhecimentos sobre a escrita. Vamos comentar aqui dois exemplos disso:

3.4.1- O CASO DA CARTILHA:

Parece estranho falar de cartilha em um trabalho realizado em um cenário pedagógico em que a cartilha é material didático descartado, -ou seja, em que a prática pedagógica da professora alfabetizadora dispensa a cartilha como recurso didático. O fato é que, mesmo sem existir este material como recurso didático em sala de aula, observa-se o aparecimento do discurso cartilhesco nas produções escritas de quatro crianças (ISA, GAB, MAK e MIK).

Analisando as produções das crianças observamos que a escrita de duas delas (ISA e GAB) aparece menos marcada pelo discurso cartilhesco que, em pouco tempo, desaparece de suas produções:



O bebê ficou ca-babá

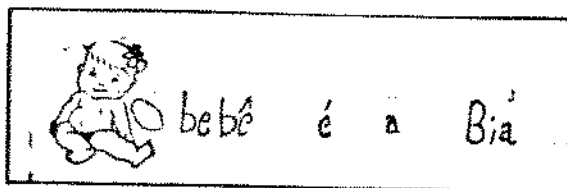
O bebê ficou com a babá.

(ISA - 03/06/92)

A Bia CA IO

A Bia¹⁴ caiu.

(GAB - 18/05/92)



O bebê é a Bia.

(GAB - 28/05/92)

Porém, ao analisar a constituição da escrita de MAK e MIK, as irmãs gêmeas, observa-se a persistência do discurso cartilhesco durante quase todo o primeiro semestre letivo (até meados de junho).

Destaque-se que tal acontecimento não foi observado na produção escrita das outras crianças, inclusive daquelas que não eram sujeitos da pesquisa.

Apesar de a prática pedagógica da professora ser alicerçada em portadores de texto diversos, a escola, sem consultar a professora, distribuiu, no fim do mês de março, um exemplar de uma cartilha para cada criança, que deveria ser levado para casa como suporte "lingüístico" para os pais auxiliarem seus filhos na aprendizagem. Essa cartilha deveria ser devolvida ao final do ano.

O trabalho paralelo desenvolvido por alguns pais, em ca-

14- Bia é o nome de uma das personagens da cartilha.

sa. causou sérias conseqüências na constituição da linguagem escrita pelas crianças, o que, a nosso entender, de certa forma, atrasou o processo ensino-aprendizagem. Este atraso diz respeito ao desenvolvimento das crianças como "autoras" de suas próprias escritas. Presas às fórmulas oferecidas pela cartilha escreviam pouco (porque escreviam apenas o que já haviam memorizado), reproduzindo a pobreza da organização sintática (SN-SV-SAdj) das "histórias" e o conteúdo banal (O bebê é bom) peculiar a este material didático.

Inúmeras podem ser as variáveis relativas a este fato. Por um lado, o laço afetivo da criança com os pais é um indício que não pode ser descartado; por outro lado, o tempo de dedicação a um atendimento individual, e que é praticamente incomparável à situação de sala de aula (principalmente quando se tem uma turma, de 29 alunos, considerada indisciplinada!). Por último, comparando-se o processo de aquisição da linguagem escrita com o da linguagem oral, supõe-se que ao aprender a escrever a criança parte de um "todo", o qual vai segmentando aos poucos (cf. Da Silva, 1991:74), assim como ocorre na aquisição da linguagem oral (cf. Vygotsky *apud* Da Silva, *id.ib*). Ou seja, o acerto dar-se-ia na "cola" das palavras da cartilha, as quais seriam aprendidas pela criança como um "todo não-analisado" e reproduzidas, de forma não-analisada, em sua escrita:

O bebê é bom.

O bebê é bom.

(MAK - 28/05/92)

Nas linhas abaixo, escreva o que quiser:
a babá e o bebê
a babá é a Biba
o bebê é a Bia o bebê baba

A babá e o bebê.

A babá é a Biba.

O bebê é a Bia, O bebê baba.

(MIK - 19/05/92)

A reprodução do discurso cartilhesco na escrita de MAK e MIK desagrada, grandemente, tanto PRO quanto INV, pois vai contra a concepção de linguagem de ambas, o que as leva a rejeitarem, explicitamente, a escrita das crianças citadas:

(15) INV - 03/06/92

Atividade: mimeografada com espaço para escrita livre

Contexto: INV passa pela carteira de MIK e lê o que ela escreveu comentando:

1- INV: (...) porque você só escreve assim: "a boneca é bonita", "o menino é bonito", quem tá te ensinando a escrever assim?

- 2- MIK: /.../
3- INV: quem?
4- MIK: ah, eu tiro da minha cabeça. (...)

(16) PRO - 03/06/92

Atividade: mimeografada com espaço para escrita livre

Contexto: PRO está andando pela sala e diz:

- 1- PRO: MAK e MIK. não quero saber de "A casa é bonita", "O menino é mau". quero que vocês escrevam coisas diferentes.

A não-aceitação do discurso cartilhesco por INV e por PRO tem conseqüências diretas nas produções das crianças, fazendo-as modificarem suas escritas. No caso de MIK, observa-se o início da mudança imediatamente após o comentário da professora. Isto é, logo após a intervenção de PRO, MIK apagou seu desenho (um coração) que estava abaixo de sua escrita (a partir da quarta linha) e tentou escrever "coisas diferentes":

Nas linhas abaixo escreva o que quiser:
A boneca é bonita.
A boneca é menina.
O boneco é menino. O boneco é bonito!
~~uma vez uma menina bonita.~~
A menina se chama Carina.

A boneca é bonita.
A boneca é menina.
O boneco é menino. O boneco é bonito.
(Era) Uma vez uma menina bonita.
A menina se chama Carina.

(MIK - 03/06/92)

Nas três primeiras linhas, escritas antes do comentário da professora, aparece uma escrita "cristalizada", "não-analisada", uma verdadeira reprodução daquilo que aprendera em casa com a "ajuda" da cartilha. MIK inicia as frases com letra maiúscula e utiliza-se da pontuação final corretamente. Não há erros de ortografia, uma escrita perfeita! Mas não para a professora. A interferência desta é marcante na produção de MIK que arrisca uma escrita diferente a partir da quarta linha.

Não há uma mudança radical da escrita nas duas últimas linhas, mas há sinais da iniciativa de uma escrita mais espontânea. Estes sinais são representados pela ausência de maiúsculas no início da frase *uma vez...* e no nome próprio *carina* e pela junção das palavras "se" e "chama", caracterizando o que Da Silva (1991) tem denominado de hipo-segmentação. Casos de hipo-segmentação referem-se à *"junção de duas ou mais palavras"* (id. 33); neste exemplo, a junção de um clítico (se) a uma palavra (chama) formando a expressão *"sechema"*. Segundo o autor, este tipo de segmentação ocorre, principalmente, nas situações de "fala expressiva", ou seja, a escrita inicial da criança tem como suporte além do modelo escrito a sua volta, a própria fala.

Finalmente, MIK e MAK convencem-se (ou são convencidas) de que podem escrever "sozinhas", sem a ajuda de conteúdos pré-programados. A partir deste momento a escrita das irmãs muda completamente, MAK e MIK manifestam sua individualidade (cf. Mayrink-Sabinson, 1992) e passam a produzir textos de sua autoria:

Tia Luciane eu te amo eu vou ficar com saudade

Tia Luciane eu te amo. Eu vou ficar com saudade.

(MAK - 06/07/92)

A vovó e o cão

O cão se chama Lulu e a vovó se chama Eurides ela é muito boazinha ela tá fazendo comida pro Lulu e o cão fica contente quando tem mingau e o Lulu ficou com água na boca e o Lulu fica feliz e a vovó falou ao cão: Você gosta mesmo da minha comida cão ele falou para vovó eu gosto da comida da vovó

A vovó e o cão

O cão se chama Lulu e a vovó se chama Eurides. Ela é muito boazinha, ela tá fazendo comida pro Lulu e o cão fica contente quando tem mingau. E o Lulu ficou com água na boca e o Lulu fica feliz e a vovó falou ao cão: — Você gosta mesmo da minha comida cão. Ele falou para

vovó: — Eu gosto da comida da vovó.

(MAK - 03/09/92)¹⁵

Na produção acima, observa-se que MAK não só se liberta do modelo cartilhesco como é capaz de considerar, já de forma contextualizada, o nome de seus personagens (o que não acontecia antes em suas produções). Um avanço notável para INV que tanto ansiava ver MAK fazê-lo meses atrás (MAK - 06/07/92).

Seguem-se os textos de MIK:

A gata estava triste
e estava passeando.
De repente ela viu
uma lâ e a gata pensou:
"lâ é a gata pensou:
brincar bonita! Ela vou
com ela!"
A gata brincou
com a lâ o dia
inteiro

fim

15- No dia 03/09/92 toda a turma produziu um texto a partir de um desenho dado por PRO. Os textos de MAK e MIK produzidos neste dia foram conseguidos com a professora regente, já que não estávamos mais acompanhando a turma.

A gata estava triste
e estava passeando.
De repente ela viu
uma lã bonita! Oba vou
brincar com ela!
A gata brincou
com a lã o dia
inteiro.

fim

(MIK - 03/07/92)

Era um dia uma vovó que tinha
um cachorrinho. Todos os dias
ela dava comida-de-cachorro
para ele. Ela gostava muito
do cãozinho dela. Por isso ela resolveu
passear com ele e ele ficou muito
contente e ela antes de eles ir
ela deu comida para ele.

Era um dia uma vovó que tinha
um cachorrinho. Todos os dias
ela dava comida-de-cachorro
para ele. Ela gostava muito
do cãozinho dela. Por isso ela resolveu
passear com ele e ele ficou muito
contente e ela, antes deles ir(em),
ela deu comida para ele.

(MIK - 03/09/92)

Observe-se que a interferência pedagógica do professor como um OUTRO que participa ativamente do processo ensino-aprendizagem (e não apenas como um mediador) foi fundamental na constituição da escrita pela criança. No caso de MAK e MIK, nota-se que seus textos passam a fluir sem a dependência de um único modelo fixo (cartilha), e começam a ser baseados em modelos diversificados, nas experiências de vida de cada uma.

3.4.2- O CASO DO HIFEN:

(12) PRO - 27/03/92

Atividade: cópia de algumas palavras no caderno

Contexto: PRO escreveu, no quadro, algumas palavras formadas a partir da combinação das vogais (ai, eu, ui, oi, ...), solicitou às crianças que lessem e, em seguida, copiassem no caderno.

INV passa pelas carteiras para acompanhar a cópia das crianças e observa que muitas delas estavam emendando as palavras. INV aproxima-se de PRO e sugere que acrescente hífen para evitar tal problema. PRO diz que não usa hífen para separar as palavras, umas das outras, para evitar problemas futuros de hipercorreção. Ou seja, sua preocupação é a de evitar que, mais tarde, as crianças venham a escrever separando as palavras através de hífen, o que é comum na escrita infantil inicial.

Parece que tal preocupação do professor que o leva a evitar usar hífen para prevenir o problema da hipercorreção não impede que os hífen apareçam na produção de EDU, o qual faz uso in-

discriminado dos hífens em sua escrita:

(13) EDU - 29/04/92

Atividade: escrita livre em folha avulsa

Escreva o que quiser:
O-Pa-To-feio-o-Pa-To-com-u-o-bãnu.
e-veio-o-cagoro-e-e-keomeu-o-maRTélu
e-veio-os-3-mosq-teiro-e-e-lesbo-a-Ru-o-marTe
maRTélo-do-cagoro-e-veio-galo-e-o-galo
com-u-o-bãnu-e-e-les-pegaram-o-pão-do-galo...

O pato feio. O pato comeu o pão.
E veio o cachorro e ele comeu o martelo.
E veio os 3 mosqueteiros e eles tiraram o
martelo do cachorro e veio o galo, e o galo
- comeu o pão e eles pegaram o pão do galo.

(EDU - 29/04/92)

(14) EDU - 06/05/92

Contexto: INV dá a EDU uma folha avulsa para ele não escrever mais na carteira, pois PRO havia reclamado que EDU vive rabiscando as carteiras limpas. EDU escreve no papel:

O Pato comeu o Pão de o João
O João Pão O Pato comeu O Pão
O João voce é bom Fábio voce é legau
O-origada

O pato comeu o pão que o João (...)
O João pão o pato comeu o pão.
O João (disse) você é bom Fábio, você é legau.
Obrigada.

(EDU - 06/05/92)

Os episódios acima apontam para um fator extremamente importante a ser considerado pelo alfabetizador: o professor não controla a escrita da criança, como pensa controlar. Ele é apenas uma das "vozes" que a criança está ouvindo neste processo de constituição da escrita como objeto de conhecimento. Isto é, vemos que, por um lado, PRO não utiliza hífen para separar palavras umas das outras para evitar o que ela chama de "hipercorreção", porém sua atitude, por outro lado, não impede que EDU, mais tarde, use-o, indiscriminadamente, no meio de suas produções escritas.

Em se pensando na prática pedagógica do alfabetizador é importante entender que nem tudo pode ser controlado pelo adulto, por isso evitar determinadas práticas (como faz PRO na situação acima descrita) ou pelo menos tentar evitá-las (como faz INV quando não quer contar a história) é inútil, porque a criança é sujeito da aprendizagem e não um sujeito passivo que pode ser programado pelo adulto. Ela tem uma história de vida extra-escolar que não tem como o professor controlar. Este controle sobre tudo o que a criança escreve em classe é ilusão do professor de que tudo depende dele. Seu papel, enquanto interlocutor letrado, sempre presente em classe, participante dos processos interativos que envolvem a aprendizagem, é constitutivo do conhecimento da criança, porém ele não é o único que determina este conhecimento.

Capítulo 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DESTA HISTÓRIA?

No desenvolvimento do trabalho, vimos discutindo o papel do adulto - interlocutor letrado - enquanto OUTRO no processo de constituição da linguagem escrita pela criança alfabetizanda. Para tanto, destacamos duas posições teóricas que concebem este papel diferentemente. A primeira, representada pela teoria piagetiana da aprendizagem, atribui ao adulto o papel de mediador da ação da criança com o objeto de conhecimento. A segunda, representada pela teoria vygotskyana da aprendizagem, aponta para um papel mais ativo do adulto, ou seja, é ele sujeito que interage com a criança, orientando-a e colaborando com ela na construção de conhecimentos sobre o objeto.

Destacamos, na análise dos dados, que o adulto, enquanto OUTRO que interage com a criança, não apenas afeta o processo de constituição do conhecimento pela criança, como também é afetado/modificado pela própria ação lingüística e não-lingüística da criança. Isto se daria porque tanto a criança quanto o adulto se constituem e são constituídos em SUJEITO e OUTRO no próprio processo de interação. Uma teoria que pretenda dar conta da aquisição da escrita deveria dar conta disso. Deveria levar em conta, também, que não é apenas o adulto, fisicamente presente em sala de

aula, que vai-se constituir em um OUTRO para a criança real sentada nos bancos escolares. Da sua história extra-escolar, a criança traz marcas de sua interação com outros sujeitos que, para ela, vão-se constituir no OUTRO que com ela dialoga na constituição de conhecimentos sobre a linguagem escrita. Indícios desse OUTRO, constituído nessas interações extra-escolares, aparecem freqüentemente em sua produção escrita realizada no ambiente da escola.

De acordo com o objetivo geral de se investigar o papel do adulto na constituição da linguagem escrita pela criança alfabetizanda, durante todo o trabalho procurou-se fazer referência a este adulto, analisando seu papel.

A análise dos episódios apontou para alguns aspectos importantes a serem considerados pelo professor alfabetizador, em sua prática pedagógica, em sala de aula.

Um primeiro aspecto que se apresenta é o da assimetria, entre adulto letrado e criança não-alfabetizada, nas interações observadas durante a realização de atividades de linguagem escrita. O fato de o adulto não se dar conta desta assimetria afetaria a constituição de conhecimentos pela criança. A assimetria é enfrentada por crianças alfabetizandas cujos professores (como a própria investigadora nos episódios analisados) não se dão conta de que a criança ainda não foi modificada pela escrita, sendo assim o seu referencial apenas a oralidade. Este desconhecimento, por parte do adulto, leva-o, muitas vezes, a propor atividades sem significado para a criança o que pode, inclusive, desmotivá-la no processo de alfabetização.

Nas interações com o adulto letrado a criança acaba por ser transformada pela escrita, conquistando, assim, um certo "equilíbrio" nas relações dialógicas com o adulto letrado. O interessante é que o rompimento da assimetria entre sujeito letrado e sujeito não-letrado não se dá pelo uso exaustivo de exercícios estruturais que envolvem a metalinguagem, como acreditam muitos alfabetizadores, mas através das relações interativas entre os sujeitos do processo de alfabetização. Cabe ressaltar que esta constatação muda radicalmente o entendimento da alfabetização como produto de atividades metalingüísticas.

Um aspecto a se considerar é a participação do adulto nos processos interativos com a criança em ambiente de sala de aula. Observa-se que o adulto não é o único responsável pela constituição do conhecimento da criança, nem mesmo controla a escrita infantil como pensa controlar. Evitar determinadas práticas pedagógicas (como é o caso do uso do hífen para separar palavras umas das outras) não garante atitudes da criança pressupostas pelo adulto. É preciso considerar-se que o processo de alfabetização não se dá exclusivamente dentro de sala de aula e muito menos o professor é o único interferidor/direcionador deste processo. A criança é SUJEITO DA APRENDIZAGEM, é um OUTRO em relação ao adulto, interage com ele e interfere em suas atitudes a ponto de levá-lo a uma mudança de postura previamente adotada de acordo com suas concepções teóricas acerca do processo de aprendizagem.

Finalmente, há de se considerar um terceiro aspecto concernente às teorias de aprendizagem que, em geral, postulam o su-

jeito prototípico na busca incessante de se generalizar os dados tornando-os universais. O fator complicador destas teorias aparece no contexto escolar, quando o professor conhecedor de um sujeito "virtual", "teórico" depara-se com um sujeito "real", "singular". E exatamente o fato de as crianças seguirem rotas diferenciadas de aprendizagem, o fato de que os conhecimentos se constituem no processo de interação entre sujeitos, que vai colocar o professor diante de singularidades que ele tem, por obrigação, considerar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABAURRE, M.B.M. (1988) O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editora. (135-142).
- (1989) Oral and written texts beyond the descriptive illusion of similarities and differences. UNICAMP (mimeo) 37p.
- (1993) Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. In: *Estudos Linguísticos XXII - Anais do GEL*. (196-201).
- ABAURRE-GNERRE, M.B.M. e CAGLIARI, L.C. (1985) Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. In: *Caderno Cedes*, nº 14, (25-29).
- ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1992) A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita. Projeto Integrado. IEL/UNICAMP. 21p.
- CALIL, E. (1991) A construção de zonas de desenvolvimento proximal em um contexto pedagógico. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: UNICAMP. 134p.
- CAMARGO, L. (1992) Leitura de um livro de imagem: *Outra Vez de Angela Lago*. In: *Leitura: autonomia, trabalho e cidadania*. Anais do 8º COLE. Campinas. (103-119).
- CASTRO CAMPOS, M.F. (1985) *Processos dialógicos e construção de inferências e justificativas na aquisição da linguagem*. Tese de doutoramento, Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- DA SILVA, A. (1991) *Alfabetização: escrita espontânea*. São Paulo: Contexto. 98p.
- FERREIRO, E. (1986) *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez. 144p.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1984) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 284p, 1985.

- FIAD, R. S. (1993) Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários. In: **Estudos Lingüísticos XXII - Anais do GEL**. (180-187).
- FREITAS, M. T. A. (1993) **Relação pensamento-linguagem em Piaget**. FAGED/UFJF (mimeo).
- JOHN-STEINER, V. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. S. (1934) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- KOCH, I. V. (1989) **A coesão textual**. São Paulo: Contexto. 75p, 1991.
- LA TAILLE, Y. (1992) **Piaget, Vygotsky, Wallon: terias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 117p.
- LEMONS, C.G.T. (1981) Interactional processes in the child's construction of language. In: Werner Deutsch (ed.) **The child's construction of language**. New York: Academic Press. (57-76).
- (1982) Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. In: **Boletim 3, Abralim** (97-126).
- (1985) On specularity as a constitutive processes in dialogue and language acquisition. In: Luigia Camaioni & Cláudia de Lemos (eds.), **Questions on social explanation: piagetian themes reconsidered**. Amsterdam: John Benjamins. (23-311).
- Prefácio. In: Mary A. Kato (org.), (1988) **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes. (09-14).
- MARCUSCHI, L. A. (1986) **Análise da Conversação**. São Paulo: Atica. 94p.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (1989) Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. Texto apresentado no IIº Congresso Brasileiro de **Lingüística Aplicada**. Campinas.
- (1990) Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. Texto apresentado no Iº Simpósio de **Neuropsicologia**. Campinas.
- (1991) O papel do interlocutor na constituição da escrita como foco de atenção e de conhecimento da criança. 11p, (mimeo).
- (1993) Índícios de individualidade na escrita infantil. In: **Estudos Lingüísticos XXII - Anais do GEL**. (188-195).

- LABOV, W. & WALETSKY, J. (1967) Narratives analysis: oral versions of personal experience. In: JILM, J. (ed.) (1967) **Essays on the verbal and visual arts**. University of Washington Press: Washington.
- PERRONI, M. C. (1983) **Desenvolvimento do discurso narrativo**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Publicado em São Paulo: Martins Fontes. (1992).
- POSSENTI, S. (1993) Estilo e Aquisição da escrita. In: **Estudos Lingüísticos XXII - Anais do GEL**. (202-204).
- SCARPA, E. M. (1987) Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? In: **Estudos Lingüísticos XIV. Anais do GEL**. Campinas.
- SMOLKA, A. L. B. (1988) **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 135p.
- VYGOTSKY, L. S. (1934) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 168p, (1989).